

# **Hvordan kan høgskoler og universiteter ivareta likeverd for hørselshemmede studenter?**

**Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap**

**Masterprogram: Pedagogikk - utdanningsledelse**

**Navn på kandidat: Per Bjørnar Trætnes**

**Mars/2013**

## **SAMMENDRAG**

Oppgavens problemstilling er identisk med oppgavens tittel: **Hvordan kan høghskoler og universiteter ivareta likeverd for hørselshemmede studenter?**

For å kunne gi svare på problemstillingen er fire sentrale personer (informanter) på en middels stor høghskole i Norge intervjuet. De som er intervjuet er en hørselshemmet student, en faglærer, en rådgiver som skal være tilrettelegger for funksjonshemmede, samt en leder. Intervjuene belyser hvordan informantene berøres av de utfordringene som dukker opp i hverdagen med tanke på problemstillingen. For å kunne gi svar på problemstillingen i form av intervjuer har jeg utarbeidet fire forskningsspørsmål. Et forskningsspørsmål til hver av de fire informantene:

- 1) Hvordan kan leder på et overordnet nivå tilrettelegge for likeverd for hørselshemmede studenter?
- 2) Hvordan kan rådgiver tilrettelegge for likeverd for hørselshemmede studenter på rådgiver nivå?
- 3) Hvordan kan faglærer tilrettelegge for likeverd for hørselshemmede studenter?
- 4) Hvordan kan den hørselshemmede studenten selv arbeide for at likeverd oppleves?

### **Metode:**

Kvalitativ metode er valgt i denne studien. For å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene blir casestudie brukt som metode. Ved å analysere (fenomenologisk og hermeneutisk analyse) og drøfte empiri ved hjelp av phronetisk forskning kom jeg frem til noen resultater.

### **Resultater:**

- 1) Styringsdokumentene til høghskoler og universitet er upresise når det kommer til begrepene likeverd, inkludering og tilpasset opplæring.
- 2) Upresise styringsdokumenter har en direkte innvirkning på organisasjonskulturen som råder i høghskole- og universitetsmiljøet med tanke på om begrepene likeverd, inkludering og tilpasset opplæring gjennomsyrrer denne organisasjonskulturen.

- 3) Ledere på høyskoler og universitet bør bruke organisasjonskulturen på en institusjon som et styringsverktøy, og gi de ansatte en visjon om at det er viktig med normer, verdier og en virkelighetsoppfatning som er til det beste både for de som er ansatte (personlig mestring), og ikke minst for at alle studentene skal behandles med likeverd. Mangel på erfaring eller kompetanse kan medføre at leder ikke ser hvordan handlingene for å iverksette likeverd skal gjennomføres.
- 4) Lederne bør kunne tilrettelegge for at ansatte har møteplasser for kreativ spenning og for at læring kan oppstå.
- 5) Det er viktig med tilgjengelighet til faglærere for de hørselshemmede studentene for å få til likeverd, samt at studentdemokratiet bør være velfungerende for at alle studentene skal kunne bli hørt.
- 6) Den kommunikative praksisen på høyskoler og universitet kan endres for bedre læring.
- 7) Inkludering, tilpasset opplæring og likeverd gjennomsyrrer ikke organisasjonskulturen. Begrepene kan i beste fall sees på som en toppvisjon.
- 8) Faglærere bør ha en strategi for hvordan de tilrettelegger for likeverd som ledere av en studentgruppe. Hørselshemmede studenter som blir møtt med kravet om å drive nybrottsarbeid på en høyskole eller universitetet for å få til likeverd bør kunne si i fra og bli hørt. Hørselshemmede studenter bør ha strategier for hvordan de bruker de demokratiske kanalene, samt vise initiativ for selv å arbeide for at likeverd skal oppleves.

## FORORD

Undertegnede jobber på Briskeby videregående skole as. Skolen holder til i Lier kommune ca 5 km fra Drammen sentrum. Skolen eies av Hørselshemmedes Landsforbund (HLF). Skolen er en landsdekkende spesialscole for tunghørte elever, og skal ha som primæroppgave å tilrettelegge opplæringen for elever som ikke bruker tegnspråk. Skoleåret 2012-2013 har vi 52 elever fordelt på 8 klasser. Skolen fyller 57 år i 2013. Studien har fokus på likeverd for hørselshemmede studenter i høgskolesystemet, spesielt med tanke på spesialpedagogisk tilrettelegging, tilpasset opplæring og inkludering. Bakgrunnen for at det aktuelle temaet er valgt, er fordi jeg har jobbet som lærer på Briskeby videregående skole as i elleve år. Informantene som har bidratt med sine historier og fortellinger har vært til uvurderlig hjelp med sine bidrag og fortjener en takk. Inge Vinje, som har vært veileder til denne oppgaven, fortjener en stor takk med sin store tålmodighet, kunnskap og hjelp. Jeg vil også takke kollegaer og ledelsen ved Briskeby videregående skole as som har lagt til rette for meg slik at har kunnet gjennomføre studiet ved siden av jobb.

Drammen, mars 2013

Per Bjørnar Trætnes

# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>6</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING.....	6
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	8
1.3 AVGRENSNINGER OG BEGREPSAVKLARINGER.....	8
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR .....	11
<b>2. TEORETISK REFERANSERAMME</b> .....	<b>12</b>
2.1 LIKEVERD, TILPASSET OPPLÆRING OG INKLUDERING.....	12
2.2 HØRSELHEMMET I HØGSKOLE- OG UNIVERSITETSSYSTEMET .....	20
2.3 TIDLIGERE FORSKNING .....	25
2.4 LEDELSE OG ORGANISASJONSKULTUR .....	28
2.5 KOMMUNIKATIV PRAKSIS .....	33
<b>3. METODE</b> .....	<b>35</b>
3.1 BESKRIVELSE OG VURDERING AV FORSKNINGSMETODE, EMPIRIGRUNNLAG OG UTVALG .....	35
3.2 FORSKNINGSDSIGN .....	36
3.3 HERMENEUTIKK OG FENOMENOLOGI .....	42
3.4 CASESTUDIER .....	43
3.5 INTERVJU.....	44
3.6 KRITISK VURDERING AV EGEN METODE .....	45
3.7 VALIDITET OG RELIABILITET .....	45
3.8 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER .....	48
<b>4. BEARBEIDING OG FRAMSTILLING AV EMPIRI</b> .....	<b>52</b>
4.1 RESULTATENE FRA INTERVJU MED LEDER.....	52
4.2 RESULTATENE FRA INTERVJU MED RÅDGIVER .....	54
4.3 RESULTATENE FRA INTERVJU MED FAGLÆRER.....	56
4.4 RESULTATENE FRA INTERVJU MED HØRSELHEMMET STUDENT.....	57
<b>5. ANALYSE OG DRØFTING AV EMPIRI</b> .....	<b>60</b>
5.1 CASESTUDIE ER BRUKT FOR ANALYSE OG DRØFTING AV EMPIRI .....	60
5.1.1 <i>Hvordan kan leder på et overordnet nivå tilrettelegge for likeverd for hørselshemmede studenter?</i> .....	61
5.1.2 <i>Hvordan kan rådgiver tilrettelegge for likeverd for hørselshemmede studenter på rådgiver nivå?</i> .....	62
5.1.3 <i>Hvordan kan faglærer tilrettelegge for likeverd for hørselshemmede studenter? ..</i>	63
5.1.4 <i>Hvordan kan den hørselshemmede studenten selv arbeide for at likeverd skal oppleves?</i> .....	64
<b>6. OPPSUMMERING AV DE VIKTIGSTE FUNNENE</b> .....	<b>66</b>
<b>7. KILDER</b> .....	<b>69</b>
<b>VEDLEGG</b> .....	<b>73</b>

## 1. INNLEDNING

Vi lever i et samfunn som stiller svært store krav til yteevne og kompetanse på alle områder. I kampen om utdannings- og arbeidsplasser kan hørselshemmede oppleve å stille bakerst i køen. For at de da skal ha mulighet til å hevde seg blant normalhørende, er det viktig at forholdene blir lagt til rette slik at hørselshemmede kan få likeverdige muligheter til å ta en utdanning, og at overgangen ut i arbeidslivet blir enklest mulig. Studien har fokus på likeverd for hørselshemmede studenter i høgskolesystemet, spesielt med tanke på konkurransen i videre utdanning og yrkesliv. Jeg vil bruke case som metode for å se om høgskoler og universitet tar likeverdsprinsippet på alvor når det gjelder hørselshemmede studenter. I tillegg vil jeg se om det er av vesentlig betydning om en hørselshemmet person er over eller under myndighetsalder (18 år) med tanke på likeverd i utdanningssystemet i Norge. Her vil jeg se på ulike styringsdokumenter som avgjør om en institusjon blir pålagt å ivareta likeverd. Med institusjoner mener jeg grunnskole, videregående skole og høgskole/universitet. Hvordan løser høgskoler og universitet utfordringen med spesialpedagogisk tilrettelegging, inkludering og tilpasset opplæring for å tilfredsstille kravene om likeverd? Ved å foreta intervjuer på en middels stor høgskole i Norge vil jeg kunne belyse hvordan de som er berørt av problemstillingen stiller seg til de utfordringene som dukker opp i hverdagen. De som er intervjuet er en hørselshemmet student, en faglærer på høgskolen, en rådgiver som skal være tilrettelegger for funksjonshemmede, samt en leder. Deres historier og fortellinger (narrativer) danner noen resultater som drøftes og oppsummeres. Til slutt vil jeg kommentere de viktigste funnene.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Jeg jobber på Briskeby videregående skole as. Vi holder til i Lier kommune ca 5 km fra Drammen sentrum. Skolen eies av Hørselshemmedes Landsforbund (HLF).

Skolen er en landsdekkende spesialskole for hørselshemmede elever, og skal ha som primæroppgave å tilrettelegge opplæringen for elever som ikke bruker tegnspråk. Skoleåret 2012-2013 har skolen 52 elever fordelt på 8 klasser. Skolen fyller 57 år i 2013. Skoleåret 2012-13 er mitt ellefte år som spesialpedagog ved Briskeby videregående skole as. Årene som lærer har gjort meg nysgjerrig på hva som skjer videre med elevene som blir

uteksaminert. Dalen (2011) skriver om validitetsdrøfting av forskerrollen og utfordringen med at forskere har førforståelse til fenomenet som skal forskes på. Jeg som forsker bør ha et bevisst forhold til min førforståelse slik at forståelsen og tolkningen av empirien utvikles til en teoretisk forståelse av fenomenet. Denne bevisstheten på førforståelse vil jeg ta med meg igjennom hele studien, spesielt med tanke på å utarbeide intervjuguider (se vedlegg) til de ulike informantene. Jeg har prøvd å inkludere arbeidet med validitet (pålitelighet og gyldighet) i hele forskningsprosessen. Dette for å bedre empiriens troverdighet. Min førforståelse kan ha betydning for studien på bakgrunn av min yrkeserfaring som spesialpedagog på en spesialskole for hørselshemmede elever. Hørselshemmede studenter kan komme i undervisningssituasjoner der de kan miste mye av det medstudenter og faglærer prøver å formidle. Säljö (2002) hevder at pedagogikk som er forenelig med et sosiokulturelt syn på læring, kan være annerledes enn andre tradisjoner.

*«Ett utgangspunkt er vektleggingen av kommunikasjon og interaksjon som de sammenhengene der mennesker approprierer kunnskaper og ferdigheter. Det er gjennom å interagere med andre at vi lærer å forstå og håndtere intellektuelle redskaper og artefakter. Samtale og samarbeid blir dermed det naturlige miljøet for at nye erkjennelser skal vokse fram også hos individene. I samarbeid blir en oppmerksom på hvordan andre mennesker agerer og hvordan de oppfatter ulike situasjoner, og en blir dermed delaktig i kunnskaper og ferdigheter som det ville tatt lang tid å tilegne seg på egen hånd (hvis en noensinne ville kunne gjøre det).» (Säljö 2002: 53).*

Hørselshemmede vil naturlig nok ha problemer med både kommunikasjon og interaksjon i dagliglivet. Årsaken til at hørselshemmede vil møte utfordringer med sitt handikap er fordi det vanligvis ikke er synlig. Tunghørte har et usynlig handikap på grunn av at det er ingen som kan se at de hører dårlig. Moderne høreapparater er formet på en slik måte at de knapt er synlig. Døve studenter har et synlig handikap i og med at de kommuniserer ved hjelp av tegnspråk. Studenter som er tunghørte må fortelle medstudenter og lærere om sitt handikap, og hva de andre kan gjøre for å ta hensyn og behandle vedkommende som likeverd. Noe av utfordringen med et skjult handikap er at man ofte må gjenta overfor dem man skal kommunisere med fordi de har glemt at studenten er tunghørt. En tunghørt student har laget denne humoristiske malen for tunghørte som kommer til en ny skole eller arbeidsplass:

*«Hei, jeg heter [fyll inn navn]. Jeg er ny her. Før vi fortsetter må jeg fortelle dere at jeg hører skrekkelig dårlig. Det betyr at dere kommer til å oppleve at dere sier noe, og jeg ser på dere med et spørrende blick eller sier «hæ». Dette betyr tre ting: enten har jeg ikke hørt det du sa, eller du sa noe idiotisk. Eller begge deler. Dersom du sa noe*

*dumt, har du nå muligheten til å finne på noe smartere. Eller jeg vil sette pris på at du gjentok det du sa første gang.» ([www.bby.no](http://www.bby.no), 2013).*

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgavens problemstilling er identisk med oppgavens tittel: **Hvordan kan høgschooler og universiteter ivareta likeverd for hørselshemmede studenter?**

Masteroppgaven har ved hjelp av casestudie hovedfokus på begrepet likeverd og hva den enkelte institusjon kan bidra med av spesialpedagogisk tilrettelegging for at de hørselshemmede studentene faktisk skal ha mulighet til å føle seg likeverdige med andre studenter. Jeg sitter igjen med følgende fire underproblemstillinger:

- 5) Hvordan kan leder på et overordnet nivå tilrettelegge for likeverd for hørselshemmede studenter?
- 6) Hvordan kan rådgiver tilrettelegge for likeverd for hørselshemmede studenter på rådgiver nivå?
- 7) Hvordan kan faglærer tilrettelegge for likeverd for hørselshemmede studenter?
- 8) Hvordan kan den hørselshemmede studenten selv arbeide for at likeverd oppleves?

## 1.3 Avgrensninger og begrepsavklaringer

Hovedproblemstillingen tar for seg likeverd, og hovedtyngden på oppgaven vil være den spesialpedagogiske tilretteleggingen for hørselshemmede studenter. For at høgschooler og universitet skal kunne ha en likeverdig behandling av hørselshemmede studenter bør opptaksprosedyrene være utarbeidet på en slik måte at man kan si at studentene stiller på like vilkår. Den tekniske tilrettelegging bør være ivaretatt, og utdanningen til de lærerne som skal undervise hørselshemmede studenter bør være tilstrekkelig til at studentene får likeverdig undervisningen. Videre i denne oppgaven vil det forutsettes at den tekniske tilretteleggingen er på plass for at likeverdig undervisning skal kunne gis sett fra et pedagogisk tilretteleggings ståsted. For å kunne se om høgschooler og universitet tar likeverd på alvor når det gjelder pedagogiske tilretteleggingen for hørselshemmede studenter vil jeg ta i bruk case som metode. Med pedagogisk tilrettelegging bør faglærer tenke på flere egenskaper med det å være lærer. Faglærer bør tenke på sin egen kommunikative praksis med tanke på hørselshemmede studenter. I tillegg bør faglærer tenke på sin egen utvikling med tanke på kompetanse,



kunnskap og refleksjon rundt det å undervise hørselshemmede studenter. Hvordan skal man opptre som faglærer i forhold til læring i undervisningslokalet? I tillegg vil relasjonen til hørselshemmede studenter være viktig med tanke på å få til likeverd. For å beskrive kompleksiteten for denne problemstillingen vil jeg nevne kort tre andre viktige momenter for å få til likeverd. For det første hvordan ivaretar høyskoler og universiteter den tekniske tilretteleggingen for hørselshemmede studenter? Med teknisk tilrettelegging bør undervisningslokalene ha lydforsterkende tiltak som en teleslynge som virker. Dette vil hjelpe hørselshemmede som kan ta inn signal ifra teleslynge på sitt høreapparat. Høyskolen eller universitetet bør ha mikrofoner som virker slik at det som blir forelest om kommer ut på teleslyngen. Dersom forelesningen skal ha en annen form en monolog bør en trådløs mikrofon være tilgjengelig. Denne kan sendes rundt til de av studentene som har spørsmål eller kommentarer slik at alle i forelesningssalen får med seg det som blir sakt. Høyttaleranlegg som virker vil være til stor hjelp både for hørselshemmede og for alle andre studenter. Dersom det er en stor forelesningssal (auditorium) vil det å forsterke stemmen ved hjelp av en mikrofon og et høyttalersystem være til god hjelp. Akustikken i rommet der forelesningen foregår bør være slik at det er lett å forstå og høre det som blir kommunisert fra faglærer og medstudenter. Hørselshemmede som er avhengig av munnnavlesning bør ha et undervisningslokale med god lyssetting. Årsaken til dette er for at den hørselshemmede studenten har behov for å se munnen tydelig til læreren for å kunne tolke budskapet. Avstanden mellom den hørselshemmede studenten og foreleser bør heller ikke være for stor med tanke på god munnnavlesning. Videre kan man si om teknisk tilrettelegging at undervisningslokalet bør ha lyddempende tiltak. Undervisningslokaler som ikke har gjenklang (det vil si god akustikk for undervisning). Gjenklang skaper støy på grunn av at lyden (eller foreleserens eller studentenes tale) slår tilbake fra tak, vegger og gulv på en slik måte at lyden blir vanskelig å oppfatte. Er tak, vegger og gulv utformet slik at det lages minst mulig støy? Undervisningslokaler med harde flater vil medføre at lyden kastes tilbake og forverrer kommunikasjonen. Ved å henge opp spesial plater som absorberer lyd (les: støy), eller henge opp veggtepper, vil lydbildet i undervisningslokalet bli bedre. Ved å redusere eller ta helt bort støykilder vil undervisningssituasjonen blir bedre for foreleser, studenter og ikke minst den hørselshemmede studenten. Inventar som lager unødige lyder kan være stoler og bord som skraper med stol- og bord ben når de flyttes rundt på gulvet. En måte å redusere denne støyen på er å ta tennisballer og lage to snitt som et kryss pr tennisball for så å tre disse ned på stol- og bordben. Dette medfører at stol- og bordben har fått en kraftig «filtpute» i form av tennisballer. Dersom høyskolen eller universitetet har støy fra luft- eller varmeanlegg bør det

vurderes å utbedre dette, eventuelt vurdere om den undervisningslokalet egner seg for undervisning av hørselshemmede studenter. En reduksjon av denne type vil det være til nytte for alle som oppholder seg i undervisningslokalet. Andre støykilder det kan være støy fra andre tekniske installasjoner som for eksempel datamaskiner, skrivere eller projektorer. Skrivere kan flyttes til et annet rom, projektorer og datamaskiner kan oppgraderes med vifter som støyer mindre. Når man planlegger hvor den hørselshemmede studenten skal ha undervisningen bør man tenke på om det kommer støy fra tilstøtende rom, nærliggende bilvei eller andre støykilder. Ved å gjennomføre tiltakene ovenfor vil alle som er i undervisningsrommet dra nytte av forbedringene. Hørselshemmede som slipper å anstrenge seg for å høre foreleser, filtrere bort unødig støy, anstrenge seg for å se munn til foreleser på grunn av dårlig belysning og som får hjelp av lydforsterkning, sier at de får mindre plager som blant annet hode-, ledd – og muskelsmerter. For hørselshemmede studenter er tilrettelegging for at god kommunikasjon skal kunne oppstå ensbetydende med god læring.

*«Læring og kommunikasjon*

*I et sosiokulturelt perspektiv er læring nært knyttet til ulike former for kommunikasjon. Den viktigste mekanismen for å overføre kunnskaper og ferdigheter i samfunnet er samtalen. Og uansett hvilke moderne og eksklusive hjelpemidler i form av informasjonsteknologi og annet som blir utviklet, vil samtalen alltid være den viktigste og mest grunnleggende måten å føre kunnskaper og argumenter videre på. Det er gjennom samtale, både i hverdagen og i institusjonelle miljøer som skole og arbeidsplasser, at mennesker tar del i hverandres forståelse av omverdenen. Det er grunnleggende prinsippet er, som jeg har vært inne på, at kunnskaper først eksisterer mellom mennesker i interaksjon, og deretter overtar individene deler av disse kunnskapene og kan bruke dem i sin egen virksomhet og sin egen tenkning.»*

(Säljö 2002: 46).

Årsakene til problemstillingen er at jeg har opplevde negative tilbakemeldinger fra både høyskoler og universitet når de ble kontaktet for å forberede seg til tilretteleggingen for kommende hørselshemmede studenter. Begrunnelsene de kom med var at det ble kostbart å tilrettelegge. Jeg har også mottatt tilbakemeldinger fra hørselshemmede studenter som har møtt «veggen» ved sitt første møte med høyskole- og universitetssystemet. Noen har gitt opp sine studier for å starte på nytt et annet sted. Årsaken til dette har vært hørselstekniske mangler, undervisningsmetoder og kombinasjonen av disse to.

## 1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler som presenteres kortfattet under.

Det første kapitlet har innledning med bakgrunn for valg av tema og problemstilling. Temaet er komplekst og behovet for å komme med avgrensinger og begrepsavklaringer fremkommer her. Problemstillingen deles opp i fire underproblemstillinger eller forskningsspørsmål som jeg ønsker å få svar på ved hjelp av å utføre en casestudie på en mellomstor høyskole i Norge.

I det andre kapitlet vil jeg gjøre rede for den teoretiske referanserammen som er sentral i oppgaven. Videre beskriver jeg hva som er nåværende praksis med tanke på likeverdig, tilpasset opplæring og inkludering av hørselshemmede studenter. Hvilke årsaker ligger til grunn for at hørselshemmede studenter ikke blir likeverdig behandlet? Jeg prøver også å si litt om hva man kan forvente av høyskolene og universitetene når en hørselshemmet student søker seg til institusjonen. Hvilke kommunikative praksiser og hvilken organisasjonskultur kan styres av ledelsen? I tillegg viser jeg hva som er gjort av tidligere forskning.

Det tredje kapitlet beskriver hvilke metoder som er brukt for å belyse hvordan høyskoler og universitet kan møte hørselshemmede studenter på en likeverdig måte. Jeg kommer inn på kritisk vurdering av egen metode, samt forskningsetiske vurderinger.

Kapittel fire tar for seg bearbeidingen og framstilling av empiri. Resultatene fra de fire intervjuene vil fremkomme her.

Det femte kapitlet gir ved hjelp av casestudie en analyse og drøfting av empiri. Måten empirien er analysert på vil jeg beskrive som en personlig og intuitiv fortolkning (phronetisk forskning).

Det sjette og siste kapitlet gir en oppsummering av de viktigste funnene. Jeg avslutter masteroppgaven med et åpent spørsmål til de som har makt til å endre styringsdokumentene til høyskoler og universitet.

## 2. TEORETISK REFERANSERAMME

Dette kapittelet vil gjøre rede for den teoretiske referanserammen som er sentral i oppgaven.

*«Kriterier, prinsipper, hovedbegreper og standarder utgjør grunnlaget for at et forskningsområde kan eksistere.» (Dale 1993:78).*

Av tidligere forskning har jeg tatt med doktorgradsavhandlingen til Olaussen (2010) som tar for seg likeverd for hørselshemmede i Norge og Nederland. I tillegg tar jeg med masteroppgaven til Merkesvik (2006) som tar for seg skolens organisering for tunghørte elever. For å kunne svare på problemstillingen valgte jeg å lese styringsdokumentene til grunnskole, videregående skole og høyskoler og universitet. Styringsdokumentene viser hvordan de ulike institusjonene må forholde seg til begrepene likeverd, tilpasset opplæring og inkludering. Ledelsesperspektivet er hentet fra Senge (1999), og organisasjonskulturperspektivet er hentet fra Bang (2011), samt Bachmann og Haug (2006). Jeg beskriver hvilke føringer styringsdokumentene legger for likeverd på høyskoler og universitetet. Dysthe (1996) skriver om hvor viktig den kommunikative praksis er på høyskoler og universitet for å få til læring. Begrunnelsen for å ta med ledelses- og organisasjonskulturperspektivet, samt teori om den kommunikative praksis, er fordi disse begrepene henger nøye sammen for å kunne få til en endring i nåværende praksis for likeverd av hørselshemmede studenter på høyskoler og universitet.

### 2.1 Likeverd, tilpasset opplæring og inkludering

Hva menes med likeverd?

Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne (diskriminerings- og tilgjengelighetsloven som trådte i kraft 1. januar 2009) sier følgende:

*«§ 1. Formål*

*Lovens formål er å fremme likestilling og likeverd, sikre like muligheter og rettigheter til samfunnsdeltakelse for alle, uavhengig av funksjonsevne, og hindre diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne. Loven skal bidra til nedbygging av samfunnsskapt funksjonshemmende barrierer og hindre at nye skapes.» ([www.lovdatab.no](http://www.lovdatab.no) 2012 <sup>1</sup>).*

Hørselshemmede har en nedsatt funksjonsevne i og med at de på en eller annen måte har helt eller delvis tap av hørsel. De barrierene som er i studiehverdagen for hørselshemmede kan ved

hjelp av inkludering og tilpasset opplæring fremme likeverd. Noen av de styringsdokumentene som skal hjelpe personer med nedsatt funksjonsevne retter seg i stor grad mot barn, det vil si personer under 18 år. Stortingsmelding nr 18 (2010-2011), Læring og fellesskap – Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov - er ikke et unntak her selv om tittelen skulle tilsi noe annet.

*«Med læreplanreformene for grunnskolen i 1987 og 1997 ble målene om likhet og integrering erstattet med målene om likeverd og inkludering. Dette representerer et skille mellom «likt tilbud», forstått som en helt lik behandling av individ og grupper, og «likeverdig tilbud», forstått som en differensiert behandling av individ og grupper. Likeverd og inkludering betyr at grunnopplæringen i sitt innhold og i sin organisering aktivt skal ta hensyn til sosiale, kulturelle og språklige forskjeller blant elevene. Det åpner for såkalt positiv diskriminering.» (St meld nr 18, s. 42).*

Vi får noe som kan sees på som et paradigmeskifte i Norsk utdanningspolitikk ved at begrepsbruken går fra *likhet og integrering* til *likeverd og inkludering*. Elevene skulle bli møtt med et likeverdig tilbud.

*«Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming, utgitt av Utdanningsdirektoratet i 2009, er et bidrag til at barn og unge med hørselshemming får et tilpasset og likeverdig opplæringstilbud. Veilederen skal være et hjelpemiddel som beslutningstakere i kommuner og fylkeskommuner kan bruke i beslutningsprosesser om opplæringstilbudet til barn og unge med nedsatt hørsel. Veilederen vil også kunne være en nyttig ressurs for personalet i barnehager, lærere og foreldre. Veilederen tar for seg opplæringsløpet fra fødsel til gjennomført videregående opplæring.» (St. meld. nr. 18, s. 104).*

Her også ser vi at styringsdokumentene stopper opp så snart vedkommende (hørselshemmet) elev er ferdig med den videregående opplæringen. Dersom man studerer «*Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*» ser man at elever i grunnskole og videregående skole står sterkere med tanke på tilpasset opplæring enn studenter i høgskolesystemet. Et eksempel kan være å se på generell del av læreplanen i Kunnskapsløftet.

*«Utgangspunktet for oppfostringa av elevane er deira ulike personlege føresetnader, sosiale bakgrunn og lokale tilhør. Opplæringa skal tilpassast til kvar einskild. Større likskap i resultat blir skapt gjennom ulikskap i den innsats som blir retta mot kvar einskild elev. Breidd i dugleik blir skapt ved å stimulere ulike interesser og anlegg hos elevane. Særpreget ved den einskilde gir sosialt mangfald - likskap i evne til å delta gjer*

*samfunnet rikt. Kort sagt, målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og voksne til erkjennning og oppleving, til innleving, utfalding og deltaking.*

*Skal utdanninga fremje desse måla, krevst det ei nærmare utdyping av verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgåver.» ([www.udir.no](http://www.udir.no) 2013<sup>1</sup>).*

Videre står det i den generelle delen av læreplanen om:

*«Det meningssøkjande mennesket*

*«Oppfostringa skal tuftast på grunnleggjande kristne og humanistiske verdiar, og bere vidare og byggje ut kulturarven, slik at ho gir perspektiv og retning for framtida.*

*Synet på menneskeleg likeverd og vørnad er ein spore til stadig på nytt å sikre og utvide fridommen til å tru, tenkje, tale og handle utan skilje etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon. Dette grunnsynet er ei varig kjelde til endring av samfunnet for å betre menneska sine kår.» ([www.udir.no](http://www.udir.no) 2013<sup>2</sup>).*

Her fremkommer det blant annet at menneskelig likeverd skal sikres som et grunnsyn til tross for nedsatt funksjonsevne, som for eksempel det å være hørselshemmet. Overføringsverdien fra styringsdokumentene til grunn- og videregående skole til styringsdokumentene til høyskoler og universitet ser ut til å være stor med tanke på begrepet likeverd. Et annet eksempel er et lovverk som gir elever rett til tilpasset opplæring. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova) § 1-3 sier blant annet:

*«§ 1-3 Tilpassa opplæring og tidleg innsats*

*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.» ([www.lovdatab.no](http://www.lovdatab.no) 2013<sup>4</sup>).*

Jeg stiller meg noen spørsmål om hvorfor det skal være et så klart skille mellom hva man kan kreve av tilrettelegging, tilpasset opplæring, inkludering og likeverd *etter* at man har fullført videregående skole. Er det forventninger til at man som 18 åring skal kunne hevde sin rett og stille de riktige spørsmålene (les: kravene) til de ulike institusjonene som myndig? Eller er det en annen kultur i høyskolesystemet når det gjelder å se enkeltmennesket? En annen tanke som slår meg er at det er ressurskrevende å oppfylle kravene til universell utforming. Grunnskolen og til dels videregående opplæring har etter hvert opparbeidet en kultur, ved hjelp av de ulike utdanningsreformene, at man skal se og hjelpe enkeltelevener videre i skolesystemet. Noe av årsaken til dette er at foresatte har klagemuligheter når det gjelder oppfølgingen av barnet i en skolehverdag. I tillegg har grunnskolene og de videregående skolene skoleeiere som følger

med om intensjonene for å drive skole blir fulgt. For grunnskolene sin del er det kommunene som er skoleeier. Fylkeskommunene er skoleeier for den videregående opplæringen. Stortingsmelding nr 31 (2007-08) Kvalitet i skolen tar for seg viktigheten med å ha en årlig tilstandsrapport der det skal komme frem om kravene i opplæringsloven og de ulike forskriftene (styringsdokumentene) blir oppfylt. Her kommer det frem at det er ønskelig å endre § 13-10 i opplæringsloven nettopp for å ha et forsvarlig system for tilsyn. Endringen av § 13-10 Ansvarsomfang skjedde 1. august 2009:

*«Som ein del av oppfølgingsansvaret skal det utarbeidast ein årleg rapport om tilstanden i grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa, knytt til læringsresultat, fråfall og læringsmiljø. Den årlege rapporten skal drøftast av skoleeigar dvs. kommunestyret, fylkestinget og den øvste leiinga ved dei private grunnskolane.»* ([www.lovdata.no](http://www.lovdata.no) 2013 <sup>3)</sup>).

I følge Kunnskapsdepartementet er § 13-10 i Opplæringslova og tilstandsrapportering et virkemiddel som skal evalueres i løpet av 2013. Når det gjelder tilsyn av høyskoler og universitet er det Arbeidstilsynet som har tilsyn med studentenes arbeidsmiljø. Arbeidstilsynet har i tillegg til arbeidsmiljøloven tilsyns ansvar i forhold til deler av enkelte andre lover.

1. juli 2003 trådte en endring i lov om universiteter og høyskoler i kraft (§ 4-3) for å få på plass dette ansvarsforholdet. Styret på institusjonen har det overordnede ansvaret for studentenes fysiske og psykiske læringsmiljø. Her kommer man inn på sentrale faktorer som er viktig for at en hørselshemmet student (og andre) kan ha et godt læringsmiljø, med for eksempel gode lys- og lydforhold. Lovteksten kommer også inn på teknisk tilrettelegging for at funksjonshemmede kan studere ved institusjonene. Det skal være nedsatt et læringsmiljøutvalg som rapporterer direkte til institusjonenes styre hvert år om institusjonenes arbeid med arbeidsmiljø. Læringsmiljøutvalget skal bestå av like mange fra institusjonen som fra studenter, og utvalget velger leder hvert år vekselvis blant institusjonens og studentenes representanter. Det nærmeste jeg har sett et pålegg for likeverd i høyskoler og universiteter er § 4-3, femte ledd som sier følgende om særskilte behov:

*«(5) Institusjonen skal, så langt det er mulig og rimelig, legge studiesituasjonen til rette for studenter med særskilte behov. Tilretteleggingen må ikke føre til en reduksjon av de faglige krav som stilles ved det enkelte studium.»* ([www.lovdata.no](http://www.lovdata.no) 2013 <sup>5)</sup>).

Læringsmiljøutvalget skal holdes orientert dersom det kommer pålegg og andre enkeltvedtak fra Arbeidstilsynet, samt klagesaker fra studenter vedrørende studentmiljøet.

Stortingsmelding nr 13 (2011-2012), Utdanning for velferd - Samspill i praksis peker tilbake på Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven, som trådte i kraft 1. januar 2009, for å si noe om

de rettighet og plikter funksjonshemmede har i forhold til likeverd. Styringsdokumentene tar for seg at det er en sammensatt utfordring å ha en funksjonshemming ved å beskrive tiltak som tilgang til velferdsgoder ved hjelp av universell utforming, økt tilgjengelighet, tilgang til hjelpemidler og tilrettelegging i utdanning. Med tilgang på velferdsgoder mener man arbeid, utdanning, bolig og fritidstilbud. Faglærere som underviser hørselshemmede studenter bør tenke på likeverd i undervisningssituasjonen. Videre står det i St. meld nr. 13 (2011-2012) at det er utfordringer ved at befolkningen i Norge blir stadig eldre («eldrebølgen»). Det å skaffe nok arbeidskraft for å opprettholde nåværende velferdstilbud og ta seg av eldre og andre som trenger tilrettelegging kan være en utfordring. En mulighet er å tilrettelegge arbeidsmarkedet slik at personer med funksjonsnedsettelse kan få individuell tilpasning for å kunne ta på seg en jobb. Ved å gi funksjonshemmede likeverd for utdanning og arbeidsliv vil man ikke bare gi funksjonshemmede bedre livskvalitet, men det norske samfunnet kan få flere i arbeid for å opprettholde velferden. For å få flere personer med nedsatt funksjonsevne ut i arbeid har man behov for å definere og iverksette to begreper: *habilitering* og *rehabilitering*.

*«Habilitering og rehabilitering er definert som tidsavgrensa, planlagde prosessar med klare mål og verkemiddel, der fleire aktørar samarbeider om å gi nødvendig assistanse til brukaren sin eigen innsats for å oppnå best mogeleg funksjons- og meistringsevne, sjølvstende og deltaking sosialt og i samfunnet.»* (St. meld. nr. 13, s. 48).

Denne definisjonen viser til St meld nr. 21 (1998-99) Ansvar og meistring: Mot ein heilskapleg rehabiliteringspolitikk. Årsaken til at definisjonen kom var fordi de ulike faggruppene og sektorene hadde hatt sine egne tilnærminger til begrepene habilitering og rehabilitering. De personene som skulle kommunisere og samarbeide hadde ikke felles forståelse hva begrepene skulle føre frem til. Først og fremst på grunn av at de kom fra ulike profesjoner og dermed var ulike aktører. Den enkelte bruker ble møtt med sprikende målsetting og planlegging, for eksempel kunne sentralt gitte føringer oppfattes på en annen måte på lokalt nivå. Det er viktig å ha klare og felles rammer slik at de ulike aktørene vet hva de har å forholde seg til med tanke på likeverd og utdanning. For eksempel har vi Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring som sier følgende:

*«Det er flere veier inn i høyere utdanning, men det er også noen formelle begrensninger. Det generelle grunnlaget for opptak til høyere utdanning er fastsatt i lov 1. april 2005 nr. 15 Om universiteter og høyskoler, jf. § 3-6, første ledd.»*  
(St. meld. nr. 16, s. 87).



Ved hjelp av denne lovparagrafen kan studenter som ikke har skaffet seg studiekompetanse på vanlig måte lettere komme seg inn på noen studier. Enkelte fag kan tas i løpet av studietiden for å oppfylle kravene til studiekompetanse. Dette gjelder blant annet ingeniørstudier der studentene kan fullføre matematikk og fysikk i løpet av sommerferiene før første- og andre – studieår (sommerekurs eller tresemesterordning) for å få godkjent studiekompetanse. En annen måte for å kunne bli student er hvis man er minst 25 år studieåret og ikke har studiekompetanse, men kan vise til realkompetanse gjennom arbeid, utdanning, organisasjonserfaring eller på annen måte. Her er det i følge Samordna opptak hvert enkelt lærested som avgjør om realkompetansen gir rett til å kunne studere. Dersom studenten oppfyller kravene til det gitte studiet er det en skjønsmessig vurdering studiestedet foretar for å avgjøre om studenten skal få en studieplass. ([www.samordnaopptak.no](http://www.samordnaopptak.no), 2013).

Styringsdokumentene ivaretar likeverd for alle som faller utenfor den vanlige opptaksordningen for å kunne bli student, men det vil også hjelpe hørselshemmede studenter som kan trenge mer tid på å komme seg inn på studie, eller fullføre fag. Et styringsdokument som kan ivareta likeverd for hørselshemmede studenter er Forskrift om opptak til høyere utdanning som sier følgende:

*«§ 7-13. Rangering på grunnlag av særskilt vurdering*

*(1) Grunnlag for opptak etter særskilt vurdering kan være at annet morsmål enn norsk, sykdom, funksjonshemming eller andre spesielle forhold gir grunn til å anta at søkerens karakterpoengsum etter bestemmelsene i § 7-5 til § 7-7 ikke gir et riktig bilde av søkerens kvalifikasjoner. « ([www.lovdata.no](http://www.lovdata.no) 2012 <sup>2</sup>).*

Det jeg kan si om forskriftene er at det ikke kommer klart frem hvordan hørselshemmede studenter skal kunne dra nytte av den særskilte vurderingen med forskrift § 7-13. Hvordan foregår poengberegningen og hvordan foregår opptaket?

FN-konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne er et annet styringsdokument jeg har sett nærmere på. Konvensjonen ble vedtatt av FNs generalforsamling 13. desember 2006. Per april 2012 har 153 land pluss EU undertegnet og 112 land har ratifisert. Norge har enda ikke ratifisert konvensjonen. Årsaken til dette er at ratifisering krever endring i vergemålsloven. ([www.un.org](http://www.un.org) 2012). Det ble også utarbeidet en tilleggsprotokoll til konvensjonen:

*«FNs generalforsamling vedtok også en frivillig tilleggsprotokoll til konvensjonen. Den bestemmer at enkeltpersoner eller grupper som mener at de ikke får oppfylt de rettighetene som de etter konvensjonen skal ha, kan få sin sak vurdert av FN.*

*Forutsetningen er bl.a. at alle nasjonale klagemuligheter først er brukt.»*

([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no) 2012).

Norge har ikke underskrevet denne tilleggsprotokollen til konvensjonen pr april 2012. Det er 90 land som har signert protokollen og 64 land har ratifisert protokollen. Stortinget har vedtatt ny vergemålslov, men det er ikke klart når den nye loven kan tre i kraft. Justisdepartementet forvalter loven, og arbeider med at forslag om ratifisering skal kunne legges frem for Stortinget raskest mulig. ([www.un.org](http://www.un.org) 2012).

For at en høgskoler eller universitet skal kunne ta tak i utfordringene med inkludering, tilpasset opplæring og likeverd bør de ha noen arbeidsverktøy eller arbeidsoppgaver å styre etter. Kari Bachmann og Peder Haug (2006) skriver om tilpasset opplæring og inkludering i grunnskolen og videregående opplæring, og tar for seg læreplanene L97, L06 og K06 (Kunnskapsløftet). Bachmann og Haug (2006) skriver om disse to begrepene der de ser på relasjonen mellom inkludering og tilpasset opplæring. De mener at inkludering på mange områder kan erstatte begrepet tilpasset opplæring, helt eller delvis. De velger å operasjonalisere inkluderingsbegrepet der de deler inn inkluderingsbegrepet i fire arbeidsoppgaver som skolen bør tilstrebe på sikt for å få til en inkluderende skolekultur. Årsaken til at de har kommet frem til disse fire arbeidsoppgavene er analysering av de mest sentrale styringsdokumentene som berører norsk skole, samt relevant faglitteratur. Jeg velger å ta tak i inkluderingsbegrepet og vinkle det sammen med begrepet likeverd. Begrepet tilpasset opplæring velger jeg å beholde på grunn av at jeg mener dette begrepet krever mer tilrettelegging av skolen enn begrepet inkludering. Jeg stiller meg derfor kritisk til Bachmann og Haug (2006) som velger å erstatte (helt eller delvis) tilpasset opplæring med inkludering. Dette vil fremkomme av intervjuguidene og svarene som informantene kommer med i kapittel 4 Bearbeiding og fremstilling av empiri. Når jeg så skal ta for meg de fire arbeidsoppgavene som Bachmann og Haug (2006) mener en skole bør tilstrebe for på sikt å få til en inkluderende skolekultur, vil begrepene likeverd og tilpasset opplæring inn i høgskole- og universitetskulturen være målsettingen. De fire arbeidsoppgavene som skolen bør tilstrebe er: 1) Økt felleskap. Dette vil medføre at skolekulturen der elevene er medlemmer av en gruppe eller klasse vil få økt forståelse for sosial deltaking sammen med de andre på skolen. Dette er en av nøkkelfaktorene for å skape et likeverd for hørselshemmede studenter. Jeg ser at det å skape et økt felleskap er enklere på grunnskolen, og til dels på en videregående skole, enn på en høgskole eller et universitet. Årsaken til at jeg trekker disse konklusjonene er at man kan styre unger og ungdommer i større grad enn «voksne» studenter. Man kan kjøre antimobbekampanjer og arrangere turer og aktiviteter for ungdom uten at dette blir

påtrengende. Når man kommer inn i en studietilværelse blir dette mer unaturlig av den enkle grunn at man har blitt «voksen» og skal håndtere fellesskapet ved å aktivt delta selv. Noen høyskoler og universiteter ønsker å hjelpe nye studenter med å komme inn i fellesskapet med å ha en fadderordning eller en studentuke, slik at det blir lettere å ta del i det nye sosiale livet på og utenfor skolen. 2) Den andre arbeidsoppgaven Bachmann og Haug (2006) beskriver er økt deltaking. Dette er selvfølgelig noe hørselshemmede studenter sliter med i og med at de vanskelig kan delta uten å ha en viss form for tilpasset opplæring og inkludering.

Hørselshemmede studenter kan fort bli glemt og dermed komme i en passiv tilskuersrolle. For at man skal være deltaker bør man kunne få lov til å være bidragsyter inn i fellesskapet. I tillegg til å være i stand til og få lov til å nyte fra det samme fellesskapet. Egne forutsetninger spiller her en stor rolle for hørselshemmede studenter. Hvem er det som bestemmer premisene for hvem som skal få lov til å delta? Er det utdanningslederne som fordeler ressurser slik at den inkluderende og tilpassede opplæringen kan finne sted? Eller er det læreren med sin spesialpedagogiske kompetanse (eller mangel på sådan) som er tilrettelegger for økt deltaking? Spiller det noen rolle hvordan de andre studentene imøtekommer den hørselshemmede studenten for å få til økt deltaking? Hvordan skal fellesskapet i en studiegruppe inkludere og legge til rette for tilpasset opplæring for at alle medlemmene skal føle økt deltaking? Hva med den hørselshemmede selv? Bidrar vedkommende med tilstrekkelig informasjon til at de andre i fellesskapet kan iverksette likeverd, inkludering og tilpasset opplæring? Dette er noe alle i en organisasjonskultur kan bidra med. Jeg tenker her på informantene som har hjulpet meg: den hørselshemmede studenten, faglæreren, rådgiveren og lederen på høyskolen. De kan og bør bidra hver på sin måte - og på sitt nivå. Dette kommer jeg nærmere tilbake til under kapittel 4. Arbeidsoppgave 3) er økt demokratisering (se kapittel 2.4 Ledelse og organisasjonskultur). For at alle skal kunne føle seg inkludert bør skolen få til at alle stemmer blir hørt. På en høyskole eller universitet er det viktig at studentene blir hørt. De fleste høyskoler og universitet har en eller annen form for rådgiver som skal hjelpe studentene med ulike utfordringer for at de skal bli møtt med likeverd. Det å bli hørt som student og ha demokratiske rettigheter vil gjøre studiehverdagen lettere dersom det oppstår konflikter i studiehverdagen. Det er viktig å velge en tillitsvalgt i en studiegruppe som kan bære frem de utfordringene som kan oppstå. Studentene bør lære seg medborgerskap. Stray (2011) omtaler begrepet som læring, praktisk erfaring samt at studentene tilegner seg demokratisk kompetanse. For en student med hørselshemming vil det være en ekstra utfordring å bli hørt. Årsaken er at noen av informasjonskanalene som utløser demokratiske beslutninger krever hørsel. Jeg tenker her på muntlig kommunikasjon mellom de involverte

partene, samt markedsføring av demokratiske tiltak som blir formidlet via lydkanaler (for eksempel radio og tv). 4) Den fjerde og siste arbeidsoppgaven går ut på å øke utbyttet for studentene. Ved at alle studentene får en opplæring som er til nytte for dem både sosialt og faglig vil utbytte av studiet kunne bli best mulig. Målsettingen med å ha fire konkrete arbeidsoppgaver er i følge Bachmann og Haug (2006) at flest mulig studenter skal få oppleve høy kvalitet på de nevnte arbeidsoppgavene. Med flest mulig studenter mener de at alle grupper av studenter skal få oppleve at kvaliteten på de fire arbeidsoppgavene, og dermed skolekulturen, øker. Begrepet inkludering vil i denne sammenhengen handle om:

*«... å utvikle kvaliteten av undervisningen, organiseringen av undervisningen, innholdet av undervisningen, arbeidsmetodene i undervisningen, de sosiale og kulturelle relasjonene i undervisningen og resultatet av undervisningen for alle.»*

(Bachmann og Haug, 2006: 89).

For å få til at disse fire arbeidsoppgavene på sikt blir en del av høyskole- universitetskulturen, bør ledelsen på institusjonene ta tak i arbeidsoppgavene, og sørge for å påvirke de ansatte til å ta arbeidsoppgavene på alvor i sitt møte med studentene. De lederne som klarer å bruke kulturen på en institusjon som et styringsverktøy, og gi de ansatte en visjon om at det er viktig med et *«sett felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger»* (Bang, 2011: 23) som er til det beste både for de som er ansatte, og ikke minst for alle studentene, er ledere som klarer å motivere andre til å føle personlig mestring. Senge (1999) skriver om kunsten å kunne gå veien fra en personlig (for eksempel en leder) visjon til en felles visjon for hele organisasjonen. De å la andre (ansatte) forstå verdier, forpliktende holdninger og den kreative spenningen ved å danne en felles forståelse, eller en felles visjon, kan gi personlig mestring. Personlig mestring er noe ansatte ønsker for å kunne lære å videreutvikle den kreative spenningen. Lederne bør kunne tilrettelegge for at ansatte har møteplasser for denne typen kreativ spenning og for at læring kan oppstå.

## **2.2 Hørselshemmet i høyskole- og universitetssystemet**

Fra og med mai 2004 ble direkte og indirekte forskjellsbehandling i arbeidslivet, på grunn av funksjonshemming, forbudt. Likebehandling som prinsipp er regulert i lov om arbeidsvern og arbeidsmiljø. Denne lovbestemmelsen er viktig fordi den gir klart signal om at funksjonshemmede skal behandles som og ha de samme rettigheter på arbeidsmarkedet som andre (Hammer og Øverbø, 2006). De som skal gi råd til hørselshemmede elever får en ekstra faktor å ta hensyn til i sitt yrkesrådgivningsarbeid. Dette skyldes selvfølgelig den faktoren at

disse har et handikap som ikke er forenelig med alle typer yrker. Noen slike yrker er blant annet politi, brannmannskaper, ambulanspersonell, forsvaret, flyger, sykepleier, sentralbordbetjent, sjømann, ansvar for kollektivtransport og mange flere. Her stilles det krav til hørsel og god presis kommunikasjon i krisesituasjoner. Allmenne hensyn gir tilstrekkelig god begrunnelse for at hørselshemmede ikke kan fylle alle funksjoner og stillinger.

De årene jeg jobbet som rådgiver snakket jeg med studenter, inntakskonsulenter, lærere og ledere på en høgskole med tanke på hvordan praksis er med tanke på likeverdig behandling av hørselshemmede studenter. Noen av historiene de kom med var hovedårsaken til at jeg bestemte meg for å skrive om dette temaet. En av underproblemstillingene mine var: «Hva kan den hørselshemmede studenten selv arbeide for at likeverd oppleves?» Hørselshemmede studenter bør være tydelige ovenfor ansatte og medstudenter at de er tunghørte eller døve. Denne tydeligheten bør være på plass allerede når de søker seg studieplass. Når hørselshemmede studenter møter opp på høgskolen eller universitetet bør de si klart i fra om hva som er nødvendig av tilrettelegging. Dette for at kommunikasjon mellom den hørselshemmede studenten og ansatte og medstudenter kan ivaretas. En student fortalte at en lærer nektet å bruke lydanlegget og mikrofonen fordi læreren fryktet at det som ble sakt i undervisningen ville bli tatt opp og lagret som en lydfil. Denne uvitenheten om de tekniske hjelpemidlene forårsaker at studentene mister mye av innholdet lærer ville formidle. Her velger jeg å ta med alle studentene fordi det tekniske utstyret er til stor hjelp for alle som er tilstede i en stor forelesningssal (auditorium). Lyden fra lærer må bære langt for å nå de studentene som sitter bak i salen. Det er vanskelig å få til uten et effektivt lydanlegg. En annen student fortalte at lærer nektet å gi ut forelesningsnotater når vedkommende gikk igjennom forelesningen ved hjelp av presentasjonsprogram på storskjerm. Årsaken til at den hørselshemmede studenten ønsket dette var at det er svært vanskelig både å skrive ned notater og munnavlese samtidig. Argumentet til læreren var at forelesningsnotatene ble brukt til å publisere undervisningsbøker og at lærer hadde erfart at notatene ble plagiert. Andre studenter forteller om lærere som nekter å stå i ro når de foreleser. Munnavlesning blir dermed umulig for den tunghørte studenten. Lærer argumenterer at forelesningen får mer kraft og dynamikk ved at vedkommende beveger seg og bruker kroppsspråket ved hjelp av å gå frem og tilbake. Et tydelig kroppsspråk kan være til hjelp for tunghørte for å understreke meningen av det man prøver å formidle, men ansiktet må være i ro for å kunne munnavlese. Flere studenter har erfart tilsvarende motvilje til å tilrettelegge undervisningen med tanke på munnavlesning. Ofte er det svært enkle pedagogiske grep som skal til for at de tunghørte studentene skal få en likeverdig behandling av lærere. Bare det å fjerne hånden bort fra munnen når man snakker er

til stor hjelp når man foreleser. En inntakskonsulent fikk spørsmål om høgskolen kunne forberede seg på å ta imot en hørselshemmet student til en gitt studie. Inntakskonsulenten svarte nei og begrunnet det med at det ville bli for kostbart for høgskolen å tilrettelegge studiet for den hørselshemmede studenten. Her er det tydelig at det er en holdningsendring, eller en klar og tydelig visjon som må på plass for at saksbehandlere og tilretteleggere skal forstå begreper som likeverd. Jeg ønsker å oppsummere og konkludere med hva jeg mener med begrepet likeverd. For at en hørselshemmet student skal kunne si seg likeverdig behandlet, er det flere andre begreper som bør forstås og behandles av lærerne og øvrige ansatte på en høgskole eller et universitet. Begrepene inkludering, tilpasset opplæring og pedagogisk tilrettelegging er som Bachmann og Haug (2006) påpeker begreper som går inn i hverandre. Dersom lærere på en høgskole klarer å møte alle studentene med en pedagogisk tilrettelegging, som fører til at alle blir behandlet med likeverd, vil jeg konkludere med at målet er nådd. Når en hørselshemmet student skal søke seg til en høgskole eller et universitet kan vedkommende benytte seg av det man kaller «særskilt vurdering». Det går ut på at den hørselshemmede studenten må søke til høgskolene, universitetene samt samordna opptak med søknadsfrist 1. mars. Den ordinære søknadsfristen er 15. april. Hovedårsaken til at funksjonshemmede har en kortere søknadsfrist er at inntakskontorene på de ulike institusjonene skal ha ekstra tid til å saksbehandle søknadene, og for at høgskolene og universitetene skal kunne forberede seg til å ta imot studenter som trenger ekstra tilrettelegging for å møte vedkommende på en likeverdig måte. Søknadens innhold er tilsvarende som en ordinær søknad, men den hørselshemmede skal krysse av at han eller hun ønsker særskilt vurdering. I tillegg må studenten skrive et personlig brev som forteller hvorfor vedkommende ønsker særskilt vurdering. Samt et brev fra en sakkyndig instans som forteller om søkeren, og begrunne behovene til søkeren. Høgskoler eller universitet som tar inn en student som er hørselshemmet har noe ekstra tid på å kunne starte med tilrettelegging. Säljö (2002) skriver om *institusjonalisering*, og hvilken viktig rolle institusjoner er for kunnskapsdannelse både for individer og kollektivt. Denne spesialiseringen som foregår i institusjonelle miljøer utvikles for at samfunnet skal kunne videreutvikles med tanke på de utfordringer som et komplekst samfunn til enhver tid står ovenfor. Læring har blitt institusjonalisert i høgskole- og universitetssystemet der kunnskapsdannelse er det overordnede målet. Säljö (2002) peker på et viktig dilemma i denne sammenhengen:

*«Samspillet mellom teoretiske forestillinger om læring og undervisning og skolens praksis er midlertidig mer komplisert enn som så. Læring og undervisning er ikke noen enhetlige foreteelser som en kan forutsi i detalj. Det er dessuten viktig å være*

*bevisst på at skole og utdanning har mange målsettinger som delvis kan være i konflikt med hverandre.» (Säljö 2002: 53).*

Et eksempel på en slik konflikt er den kommunikative praksis som foregår på institusjonene (se kapittel 2.5 Kommunikativ praksis). Den rådende kommunikative praksis, eller undervisning, kan gi to utslag: 1) studenten lykkes i sine studier, eller 2) studenten mislykkes. Denne normen for kommunikativ praksis som er innenfor høyskole- og universitetssystemet forklarer oss hva som legges i begrepet læring. Den kommunikative praksisen er lik uansett utfall for studentene. I et sosiokulturelt perspektiv er egeninnsats til studenten det som skaper kunnskapsdannelse. For at kunnskapssdannelsen skal kunne oppstå mener Säljö (2002) at egenaktiviteten ikke kan være isolert fra andre. Formen for læring bør bli en form for empowerment der studenten mottar veiledning og støtte fra for eksempel en lærer med større erfaring enn studenten. Balansegangen for lærer blir i hvor stor grad interaksjonen for veiledning skal være. Studenten må få mulighet til å utføre de arbeidsoppgavene som er nødvendig, for å tilegne seg kunnskapsdannelse, uten at lærer overtar disse arbeidsoppgavene. Säljö (2002) påpeker at pedagogiske tiltak er viktig i et sosiokulturelt perspektiv for å støtte studenter som skal lære. For hørselshemmede studenter kan tilrettelegging i form av informasjon, kompetanseheving blant lærer (spesialpedagogikk) og teknisk tilrettelegging være avgjørende for om vedkommende student skal lykkes. Et annet moment for hvordan institusjonene kan formidle kunnskap og læring er å se på den nærmeste utviklingssonen. Säljö (2002) forklarer den nærmeste utviklingssonen med at menneskers utvikler seg hele tiden på grunn av at de møter nye utfordringer som skal løses. Mennesker som befinner seg i den nærmeste utviklingssonen er mottakelig for å tilegne seg ny kunnskap, samtidig som de er avhengig av hjelp utenifra. Den nærmeste utviklingssonen forteller studenten hvilken relasjon vedkommende har til nåværende kunnskaper og ferdigheter. For å kunne beherske nye kunnskaper og ferdigheter, det vil si en videreutvikling av eksisterende kunnskaper og ferdigheter, trenger studenten veiledning. For at institusjonen skal kunne være forberedt på å ta i mot hørselshemmede studenter er det viktig at den særskilte søknaden inneholder fylldig forklaring hva studenten har behov for av tilrettelegging. Er studenten døv eller tunghørt? Bruker studenten hørselsteknisk utstyr? Benytter studenten tegnspråk eller munnnavlesning. Er det andre hensyn institusjonen bør ta hensyn til? Det er mange årsaker til at en hørselshemmet student kan miste innholdet i undervisningen. Jeg vil her komme inn på noen årsaker til at hørselshemmede studenter føler at undervisningssituasjonen kan være utfordrende. For at institusjonene skal kunne svare på disse spørsmålene bør de ha kjennskap til begreper og definisjoner om hørsel.

Hva er hørsel?

*«Et friskt menneskeøre begynner å oppfatte lyder ved 0 desibel og når smertegrensen ved 110 dB.»* ([www.phonak.com](http://www.phonak.com) 2012).

Hva vil det si å være hørselshemmet?

Hørselshemmedes Landsforbund påpeker at hver fjerde nordmann vil være hørselshemmet i løpet av 2020. Per i dag (2012) er 700 000 nordmenn (14 prosent av befolkningen) hørselshemmet. Begrepet hørselshemmet er et fellesbegrep som dekker alle typer funksjonshemming angående hørselen. Et betydelig hørselstap er definert som et tap på minst 30 desibel (dB).

Hva vil det si å være tunghørt?

*«Å være tunghørt vil definisjonsmessig si å ha hørselsrest som lar seg utnytte, oftest ved hjelp av høreapparat for å oppfatte talespråk, og ved hjelp av hørselsresten kontrollere sin egen stemme.»* (St. meld. nr. 23, s. 29-30).

Hva vil det si å være døv?

Høreapparater gir tunghørte et forsterket lydssignal. For noen tunghørte er denne forsterkningen ikke nok. Flere hørselshemmede, eller døve, må ta en cochleaimplantat (CI) operasjon for å kunne nyttiggjøre seg hørselsresten og opprettholde kommunikasjonen ved hjelp av tale.

*«Et cochleaimplantat (CI) gir døve mulighet til å oppfatte og tolke lyd og tale. Kort fortalt består CI av en elektrode som settes inn (implanteres) i sneglehuset (cochlea) og et eksternt apparat som kobles til elektrodene. For at døve barn skal kunne nyttiggjøre seg CI bør operasjonen gjennomføres innen barnet er 12-18 måneder gammelt. I de fleste tilfeller vil barnet utvikle et funksjonelt talespråk med CI innen ca 1-3 år med CI.»* ([www.hlf.no](http://www.hlf.no), 2011).

Det er i hovedsak *hørselshemmede* studenter som er målgruppen i denne studien jamfør problemstillingen. Dette er en bevisst avgrensning med tanke på at denne gruppen kan gis en likeverdig forelesningssituasjon under bestemte tilrettelagte forhold. Det vil si at jeg vil prøve å ta med både tunghørte og døve i forhold til en likeverdig studiehverdag. Det finnes mange flere underkategorier av hørselshemminger, men denne oppgaven vil ikke ta for seg disse kategoriene. De institusjonene som tar inn hørselshemmede studenter bør tilrettelegge undervisningslokalene. For at tunghørte skal kunne benytte seg av hørselsrest og kunne munnavlese bør lyd og lysforhold være optimale. De som utformer undervisningsrom bør tenke på etterklang og lysforhold. Disse faktorene vil være til hjelp for alle som benytter seg



av lokalene. Hva er etterklang og etterklangstid? Statens arbeidsmiljøinstitutt (STAMI) har denne definisjonen:

*«Etterklang er en måte å få opplysning om et lokales akustikk. Det er den tiden det tar fra en lydkilde avbrytes til selve lyden har falt med 60 desibel.»* ([www.stami.no](http://www.stami.no) 2012).

Lang etterklangstid i et undervisningsrom skaper utfordringer for en tunghørt. Det er viktig at undervisningsrom har gode lytteforhold slik at kommunikasjonen mellom lærere og studenter blir så tydelig som mulig.

Hva er lysstyrke (lux)?

*«I rom med undervisning bør det minst være 300 lux i rommet (på pulten) og 500 lux på tavlen, skolelandskap bør ha minst 500 lux.»* ([www.naaf.no](http://www.naaf.no) 2012).

I noen tilfeller er kravet til forelesningssaler 750 lux. Det kan være fag som krever svært god belysning som teknisk tegning, demonstrasjonsbord og lignende. Der det stilles krav til sikkerhet kan kravet være 1000 lux. Mekanisk industri er et slikt arbeidsområde. Årsaken til at undervisningsrom bør ha god belysning er at tunghørte studenter skal kunne munnavlese. Dersom lysforholdene er slik at det blir vanskelig å se munnen til lærer eller medstudenter vil tunghørte studenter miste mye av innholdet i undervisningssituasjonen. Mange tunghørte studenter er helt avhengig av munnavlesning for å kunne delta i undervisningen.

### 2.3 Tidligere forskning

Masteroppgaven er basert på intervjuer med en hørselshemmet student, en lærer, en rådgiver og en leder for å kunne forklare hvordan høghskole og universitetene tar tak i likeverdsutfordringene. I tillegg har jeg lest en doktorgradsoppgave og en masteroppgave som spør om universitet/høghskole og skolen er godt nok organisert til å ivareta likeverd for hørselshemmede studenter/elever. Ut i fra de funn som framkommer av samtalene, samt doktorgrads- og masteroppgaven, kan jeg analysere og drøfte om hørselshemmede studenter blir likeverdig behandlet på høghskoler og universitet. Irene Olaussen skrev doktorgraden: *«Disability, technology & politics: the entangled experience of being hard of hearing»*, Universitetet i Oslo, 2010. Her ser hun på det politiske handlingsrommet i Nederland og Norge med tanke på å gjøre politikk om til handling for hørselshemmede. Hun har blant annet intervjuet fem hørselshemmede for å få frem hvordan det oppleves å være hørselshemmet student og arbeidstaker, og få frem en debatt om sosial rettferdighet. Empowerment eller myndiggjøring er et begrep som kan vinkles mot likeverd, inkludering og tilpasset opplæring.

*«Spesialpedagogisk rådgivningsarbeid består i å hjelpe mennesker med spesielle behov for å sikre dem optimale vekstvilkår. «Empowerment» anvendt som prinsipp betyr å styrke de som søker hjelp, gjennom et rådgivningsarbeid der en vektlegger mestringsoppleveling og kompetansehevelse hos alle aktører.»*

(Lassen 2002: 115).

Olaussen (2010) ser nærmere på hvordan man kan myndiggjøre hørselshemmede (empowerment). Hun ser også på hvordan man kan få en karriere som hørselshemmet og hvilke likestillings- og differensierings dilemmaer som er iboende i internasjonal politikk med tanke på å inkludere personer som er hørselshemmede. Jeg tolker hennes doktorgradsavhandling dit hen at hun ønsker en likestilling av hørselshemmede på lik linje med funksjonsfriske. Selv bruker jeg begrepet likeverd med tanke på å *likestille* hørselshemmede. I tillegg til det politiske perspektivet har hun sett på det å være hørselshemmet i et historisk perspektiv. Blant annet skriver hun om hvordan man ser på funksjonshemmede generelt:

*«As a result, the medical model puts the burden on the disabled individual to adapt to the environment; disabled people can function in society only to the extent that their impairments can be 'normalized'. ... How can we create a society in which the equal status of all citizens is paramount when some citizens are assumed to be lesser?»*

(Olaussen 2010: 23).

Olaussen (2010) sammenligner Norge og Nederland når det gjelder politisk handlekraft for å sikre funksjonshemmede rettigheter.

*“On the 13th of December 2006, the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol was adopted.”* (Olaussen 2010: 63).

Jeg viser til kapittel 2.1 Likeverd, tilpasset opplæring og inkludering, der jeg forklarer hvorfor Norge enda ikke har ratifisert konvensjonen. Årsaken er at en ratifisering krever endring i vergemålsloven.

*“By dismantling attitudinal and environmental barriers - as opposed to treating disabled people as problems to be fixed - those persons can participate as active members of society and enjoy the full range of their rights. The Convention marks a shift in attitudes and approaches to disabled people. It takes to a new height the movement from viewing persons with disabilities as ‘objects’ of charity, medical treatment and social protection, towards viewing persons with disabilities as ‘subjects’ with rights, who are capable of claiming those rights and making decisions*

*for their lives based on their free and informed consent as well as being active members of society.» (Olaussen 2010: 63).*

Norge har forpliktet seg til å behandle funksjonshemmede med likeverd ved å underskrive konvensjonen og FNs erklæring om menneskerettigheter.

Hanne R. Merkesvik har skrevet masteroppgaven «Skolens organisering – ivaretar den de behov tunghørte elever har?» Oppgaven er en kvalitativ studie i grunnskolen som ble levert Universitetet i Oslo høsten 2006. Her kommer hun fram til at Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen (2006) avdekker at ca halvparten av rektorene som deltok i undersøkelsen mener lærerne mangler kompetanse i tilrettelegging og gjennomføring av tilpasset opplæring. Skolene hadde informasjon om hvilke behov tunghørte elever har for sin opplæringssituasjon, og de fleste skolene hadde også hatt møter med audiopedagogiske fagpersoner og fått informasjon av dem. Lærerne på sin side hevder at de ikke har nok informasjon til å ivareta de tunghørte elevene sine behov. Som lærer på en spesialskole for tunghørte får jeg merke dette ved at elevene søker om fritak fra for eksempel språkfag og norsk sidemål på grunn av at de har blitt fritatt i disse fagene på grunnskolen. Elevene vil dermed få problemer når de kommer lengre i utdanningen (høgskole og universitet) og ser at de faktisk må beherske for eksempel engelsk for å kunne utføre visse arbeidsoppgaver. Skolens sitt ansvar er å gi elevene tilpasset opplæring slik at de kan komme seg videre i alle fag. Merkesvik (2006) viser til Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) «Kultur for læring» når hun holder frem likeverd for tunghørte elever:

*«Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud.» (St. meld. nr 30, s. 85).*

Merkesvik etterlyser kompetanseutvikling i skolen slik at skolen kan møte variasjonene i elevenes forutsetninger og behov. Dersom det er slik at rektorene har et inntrykk av mangel på kompetanse blant lærerne, og lærerne hevder at de mangler informasjon om det å være tunghørt, bør man se på informasjonsflyten og veiledningstjenesten ut til skolene. Spørsmålet videre er om den samme kompetanse- og veiledningskulturen råder i høgskole- og universitetssystemet som i grunnskolen. Dersom det er slik at lærerne ikke føler seg kompetente til å kunne undervise de som er tunghørte bør de melde dette til nærmeste leder. Leder bør sørge for at de lærerne som til enhver tid underviser tunghørte føler seg kompetente og trygge i undervisningssituasjonen.

## 2.4 Ledelse og organisasjonskultur

For at høyskoler og universitet skal kunne ta likeverd for hørselshemmede studenter på alvor, bør de ha en strategi der de kan drive med endringsledelse. Peter Senge (1999) skriver følgende om det å være leder:

*«I en lærende organisasjon er leder konstruktør, forvalter og lærer. De er ansvarlig for å skape organisasjoner der mennesker hele tiden kan utvide sine evner til forstå kompleksitet, klarlegge visjoner og forbedre felles mentale modeller – det vil si at de er ansvarlig for læring.»* (Senge, 1999: 344).

Senge (1999) skriver at det å være leder og å ha en klar og tydelig visjon er viktig for å kunne styre mot en felles målsetting. I tillegg mener han at en man ikke kan ha en lærende organisasjon uten å ha en felles visjon. For lærende organisasjoner er det helt sentralt å ha et overordnet mål. Årsaken til dette er at det å lære kan være både vanskelig og smertefullt. Hva er så «en lærende organisasjon?» Senge (1999) mener at det er en organisasjon som er i kontinuerlig forbedring av sin evne til å skape sin egen fremtid. Organisasjonen er ikke bare ute etter å forstå «overlevelseslæring» eller «tilpasningslæring», men i tillegg til denne typen læring utvikle «generativ læring» som igjen fremmer organisasjonens evne til å kunne skape.

*«En felles visjon er ikke en idé. Det er ikke en gang en viktig idé, slik som frihet. Det er snarere en kraft i menneskehjertene, en kraft av imponerende styrke. Visjonen kan være inspirert av en idé, men den favner langt videre. Hvis den er sterk nok til å vinne støtte fra mer enn et menneske, da er den ikke lengre bare en abstraksjon. Den er klar og tydelig, noe håndgripelig. Mennesker begynner å se visjonen som om den eksisterer. Det er få krefter som rommer mer styrke enn en felles visjon.»*

(Senge, 1999: 211-212).

**Leder som konstruktør for å kvalitetsutvikle likeverd.** Arbeidsoppgavene til leder blir i første omgang å utvikle visjon, verdier og hensikt. Viktigheten med å skape en felles visjon på et tidlig tidspunkt medfører at man fremmer en langsiktig orientering og felles holdninger til det å lære. Leder sin oppgave her blir å se til at ansatte får til personlig mestring i form av læring, kommunikasjon og samhandling.

**Leder som forvalter for å kvalitetsutvikle likeverd.** Senge (1999) mener at man som leder må være villig til og kontinuerlig dele sin egen visjon for å få til en lærende organisasjon. Leder bør også oppmuntre ansatte til å dele sine personlige visjoner. Delte visjoner sier noe om ansatte sine verdier med tanke på flere dimensjoner som for eksempel familie, organisasjon, samfunn, og til og med verdenssamfunn. Det som er avgjørende er den enkelte

ansatte sin vilje og evne til å bry seg som er avgjørende om visjonene blir mulig å dele for så å få til en felles visjon. Videre skriver Senge (1999) at det å konstruere en felles visjon er en evigvarende prosess. En leder bør få med seg de ansatte når man skal danne en felles visjon og spørre: Hva er det vi virkelig ønsker å oppnå med tanke på likeverd? En leder bør forstå hvor viktig det er med et felles eierforhold i en organisasjonskultur og legge forholdene til rette for at denne typen innovasjon kan oppstå.

En definisjon på innovasjon er:

*«En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis.»*

(Skogen og Sørli 1992: 15).

Utfordringene til leder blir å planlegge hvordan endringen skal iverksettes, samt hvordan de ansatte i organisasjonen skal føle eierforhold og ansvar for gjennomføringen.

*«Eierforhold innebærer at brukeren ser på endringen som sin løsning, noe han/hun tror på og har tillit til skal medføre en forbedring, og som han/hun derfor føler ansvar for gjennomføringen av.»* (Skogen og Sørli 1992: 60).

Skoler med en felles skolekultur der ledelse og lærere jobber for å nå felles mål gir gode resultater. For å nå disse målene må ledelsen ha god innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet, og grunnleggende verdier bør sammenfalle med det praktiske arbeidet med elevene.

*«Kvalitetsutvikling ved skoler krever at alle deltar og trekker i samme retning. Det er avgjørende å sikre bred tilslutning fra lærerne ved den enkelte skole, noe som innebærer at de blir involvert og har eierskap til endringer som skal gjøres.»*

(St. meld. nr. 31, 2007-2008, s. 47).

**Leder som lærer for å kvalitetsutvikle likeverd.** Senge (1999) mener at en leder som skal være lærer skal få ansatte til å betrakte virkeligheten mer nøyaktig, mer innsiktsfullt og med mer kraftfulle bilder. Det at en leder skal fungere som lærer betyr at det er viktig å få kartlagt hvilken type kompetanse som mangler i organisasjonen. Etter at kartleggingen er utført bør leder sørge for at de ansatte får mulighet til å øke sin kompetanse. For at høyskoler og universiteter skal kunne ivareta likeverd for hørselshemmede studenter er det en forutsetning at ansatte har tilstrekkelig (spesial) pedagogisk kompetanse til å imøtekomme de utfordringene som kan oppstå. En kan si at for å kunne strekke seg mot en visjon trenger man begrensninger. Dersom man bare kunne knipse med fingrene for å realisere en visjon ville det ikke være noen kreativ prosess. Som leder blir oppgaven å få de ansatte til å se på virkeligheten fylt med muligheter der de kan utfolde sine kreative sider. Senge (1999) beskriver videre at en leder kan få folk til å betrakte virkeligheten på fire adskilte nivåer: begivenheter, adferdsmønstre, systemstruktur og en «hensiktshistorie». Ledere har ofte for

stort fokus på begivenheter og adferdsmønstre. Dette kan medføre at organisasjonen gjør det samme og den blir preget av å ha fokus på enkelthendelser. For at høyskoler og universiteter skal bli en lærende organisasjon, som setter likeverd på dagsorden, kreves det av leder har fokus på alle disse nivåene, men at man er mest opptatt av hensikt og systemstruktur. På denne måten lærer leder de ansatte i hele organisasjonen å tenke på samme måte. Ved at leder lager mentale modeller for sine ansatte for at de skal kunne se helheten ved hjelp av systemstruktur. Ansatte skal forstå konsekvensene av egne og andres handlinger og hvordan systemet fungerer i sin helhet. Senge (1999) er mest opptatt av organisasjonen som en egen enhet, og fokuserer ikke så mye på kompleksiteten i samfunnsutviklingen for øvrig. Denne kritikken gis av Knut Roald sin avhandling «Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar» fra 2010. En av hovedoppgavene som leder er å se helheten og kompleksiteten med tanke på utfordringene med likeverd høyskoler og universiteter står ovenfor i samspillet med samfunnet for øvrig. Begrepet «hensiktshistorie» forklarer Senge (1999) med at en organisasjon skal vite hvorfor den er til og hvor den er på vei. De ansatte ved høyskoler og universiteter skal ha en forståelse av hva vi i fellesskap søker å oppnå.

*«Når mennesker i en organisasjon begynner å dele en følelse av felles hensikt, blir de forent i en felles skjebne. De får en følelse av kontinuitet og identitet som de ikke kan oppnå på noen annen måte.» (Senge, 1999: 352).*

Før menneskene i en organisasjon kommer dit at de begynner å dele en følelse av felles hensikt må de ta noen valg. Senge (1999) ser det paradoksale i lærende organisasjoner at ledelse både er kollektiv og individuell. Ansvarer hviler på den enkelte selv om lederansvaret er spredd på ulike personer i hele organisasjonen. Forklaringen på dette er at hver enkelt må ta individuelle valg. Størrelsen på organisasjonen spiller heller ingen rolle. Enkeltindividet gjør sine valg om de vil være en del av en lærende organisasjon, uansett om det er tre eller tre tusen personer. Enkeltindividet gjør sine valg og kan på den måten velge å bli- eller ikke å bli med på en felles visjon for organisasjonen.

Sølvi Lillejord (2003) skriver:

*«Det er jo slik at ingen leder bare kan være visjonær eller utelukkende opptatt av de store spørsmålene. Hun eller han må også rent praktisk forholde seg til en organisasjon, og en organisasjon består først og fremst av en samling mennesker som alle har sterke og svake sider, og som utvikler skiftende relasjoner gjennom endring i formelle og uformelle maktstrukturer. Det er viktig å få til en positiv og konstruktiv samhandling mellom disse menneskene og hjelpe dem til å yte sitt beste. Skal de ansatte kunne samordne sin innsats til elevenes beste, slik forventning til systemrettet*

*arbeid er, må de som gruppe med jevne mellomrom fokusere på det sentrale målet for organisasjonen.» (Lillejord, 2003: 163).*

En leder må se til at det er utformet gode lærings situasjoner for studentene, samt sørge for at samfunnets intensjoner for skolen blir oppfylt. Leder bør ha et øye for begge disse målene og i sammen med ansatte og studenter (studentrådet), se til at høgskolen/universitetet arbeider med disse målene. Phoenix (2004) beskriver skolen som noe mer en bare utdanning:

*«School is not just about education; rather, it is also intertwined with the negotiation of complex social relations. School is not only about getting new experiences but also about constructing identity and if critical pedagogy is to succeed it must recognize this.» (Phoenix, 2004: 20).*

Hørselshemmede studenter vil ha større utfordringer med å skape identitet og sosiale relasjoner nettopp fordi de har et handikap der de blir isolert fra omverden.

### **Hva er organisasjonskultur?**

Henning Bang (2011) definerer organisasjonskultur slik:

*«Organisasjonskultur er de sett av felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene.» (Bang, 2011: 23).*

En leder bør kjenne til organisasjonskulturen på den arbeidsplassen han/hun skal lede i forhold til hørselshemmede studenter. Bang (2011) skriver om tre kjerneelementer for å beskrive hva en organisasjonskultur er satt sammen av. For det første er *verdier* det som medlemmene i organisasjonen etterstreber fordi de sees på som viktige og verdifulle. For det andre forteller *normer* medlemmene hvilke handlinger og holdninger som aksepteres i organisasjonen, og hvilke som er uakseptable. For det tredje er *virkelighetsoppfatningen* til medlemmene viktig for organisasjonskulturen. Medlemmene i en organisasjon bør ha en oversikt over hva som defineres som sant og usant, samt at medlemmene skal forstå den verden de lever i. Et spørsmål som en leder bør stille seg er om man kan styre organisasjonskulturen? Bang (2011) viser til to ytterpunkter når det gjelder å kunne styre organisasjonskulturen:

*««kultur som et styringsverktøy i ledelsens hender» og «kultur som uhåndterbar organisasjonsskapt virkelighet»» (Bang, 2011: 142).*

Det er en tydelig sammenheng mellom det å lede og organisasjonskultur. Leder sin måte å handle på vil fremme visse deler av kulturen. Ansatte ved en høgskole eller et universitet, som er opptatt av disse tre kjerneelementene, bør spørre seg følgende spørsmål om sin leder:

«Etterspør leder likeverd?»

### **Ledelsesperspektivet på studentdemokrati.**

Janicke Heldal Stray (2011) har skrevet om demokrati blant annet i boka «*Demokrati på timeplanen.*» Hun forklarer begrepet demokrati med at ordet er sammensatt av to greske ord: demos og kratos. Demos kan oversettes med folk og kratos med styre. Demokrati betyr dermed folkestyre. Verdiane i et demokratisk samfunn er likhet og frihet.

*«Opplæring til demokratisk medborgerskap kan forstås som å lære å leve sammen i et demokrati. Gjennom skole og opplæring skal elevene lære å leve sammen som elever og samfunnsborgere, og skolen er en praksisarena hvor de skal få anledning til å tilegne seg kompetanse og kunnskap som de kan bruke i samfunnet som samfunnsdeltakere.»* (Stray, 2011:45).

For at elevene skal kunne være aktive samfunnsdeltakere må de lære om felles verdigrunnlag og kunne delta aktivt i demokratiske prosesser.

*«... personer eller grupper som er berørt av et politisk problem, får anledning til å legge frem sine argumenter. Både fakta og argumenter skal løftes frem slik at disse kan bidra til å legge grunnlaget for en løsning som de forskjellige aktørene kan enes om.»* (Stray, 2011:27).

Stray (2011) skriver om hvor viktig det er at ungdom får ta del i demokratiske beslutninger. Sett i et ledelsesperspektiv er samfunnsmandatet til skolen for at elever/studenter skal kunne lære seg demokratisk medborgerskap følgende:

*«Medborgerskap som pedagogisk begrep inkluderer læring, praktisk erfaring og tilegnelse av demokratisk kompetanse. I tillegg til lærings- og kunnskapsdimensjonene er språk, dialog og kommunikasjon sentralt.»* (Stray, 2011: 73).

For at hørselshemmede studenter skal kunne være med på demokratiske beslutninger er det viktig at de får tilrettelagt undervisningen for at deres stemmer skal bli hørt. Det å gi studentene demokratisk kompetanse er avgjørende for at de skal kunne stå på egne ben og ta egne beslutninger. For at ledere og faglærere skal kunne gi denne kunnskap om demokrati til sine elever har Fullan (2001) beskrevet et rammeverk for ledelse på denne måten: leder må være entusiastisk, energisk, kunne spre håp og holde ut uansett hva som skjer, tenke utvikling, forstå motstand og kjenne sine begrensninger. Ledelse er uløselig knyttet til makt og autoritet. I tillegg er ledelse uløselig knyttet til tillit. Begrepet distribuert ledelse går ut på at man skal høre på hva de man har rundt seg sier og kunne delegere oppgaver. Ledelsen foregår ved hjelp av samhandling og aktivitet. Ledelsen befinner seg i en relasjon mellom ledelseshandlinger og prøver å påvirke den kollektive innsatsen. På en høgskole eller et universitet kan en lærer være tilrettelegger for at studentene skal kunne ta ansvar for eget læringsutbytte. Denne



formen for selvregulerende studentdemokrati kan utvikle studentene til å bli aktivt lærende og delta i vurderingsprosesser.

## 2.5 Kommunikativ praksis

Olga Dysthe (1996) skriver om læring gjennom dialog. Hun stiller spørsmål hva det vil si at høyere utdanning er basert på dialog.

*«I daglegspråket er det mest vanleg å bruke «dialog» om munnleg andlet-til-andlet samtale mellom to eller fleire personar. Eg brukar dialog i ei utvida tyding som omfattar 1) dialog mellom personar, 2) dialog mellom personar og tekstar og 3) dialog mellom ulike tekstar. Grunnleggande sett er alt dialog mellom personar fordi det alltid står ein person bak teksten Men i læringssamanheng kan det vere nyttig å skilje for å sjå korleis ein kan utnytte kvar av dei tre typane. Dialog omfattar både skriftleg og munnleg kommunikasjon.» (Dysthe, 1996: 108).*

Dysthe (1996) viser til at det er fire språkprosesser som er viktig for læring: lesing, lytting, snakking og skriving. Hun hevder at snakking og skriving kommer dårlig ut i høgskole- og universitets- systemet.

*«I dei fleste humanistiske og samfunnsvitskaplege fag er det ein kan kalle «praksis» uløseleg knytt til språk. Å lære faget vil mellom anna seie å lære dei munnlege og skriftlege diskursformene som er akseptert i faget. Dessutan er det ikkje minst gjennom språkleg kommunikasjon at ein gjer kunnskap til sin eigen slik at han blir leveande og brukbar. Då er det eit paradoks at studentane i så liten grad sjølv brukar språket aktivt som ein reiskap for læring, gjennom å utforske faglege spørsmål munnleg og skriftleg.» (Dysthe, 1996: 106).*

Dysthe (1996) sin kritikk av høgskole- og universitets- systemet peker direkte på hvor viktig det er med spesialpedagogiske hjelp for hørselshemmede studenter. For å få opp ord og begrepsbruk bør hørselshemmede få delta i kommunikasjonen. Det å sitte og *prøve* å lytte er utfordrende for hørselshemmede. Leseforståelsen kan også være utfordrende i og med at mange hørselshemmede mangler ord og begreper. Dermed kan mye av den faglitteraturen som hørselshemmede leser bli misforstått og svar på forelesning, prøver og eksamen kan bli feil. Dersom det er slik at kulturen for innlæring på høgskoler og universitet er preget av monolog fra lærer til studentgruppe, samt lesing på lesesal, kan det være interessant å spørre hvorfor innlæringen ikke skjer i form av toveis kommunikasjon og gruppearbeid. Dersom det

er til det beste for de fleste studentene, vil det være til stor hjelp for de hørselshemmede studentene som synes at det er utfordrende med ord og begreper.

### 3. METODE

Jeg vil i dette kapittelet komme med en beskrivelse og vurdering av valgt forskningsmetode. Dette kapittelet tar også for seg empirigrunnlag og utvalg av informanter.

#### 3.1 Beskrivelse og vurdering av forskningsmetode, empirigrunnlag og utvalg

Jeg har jobbet som lærer for tunghørte elever siden 2002, og i perioden 2005 til 2011 arbeidet jeg som rådgiver på Briskeby videregående skole. Jeg har *ikke* brukt egen arbeidsplass som forskningsfelt, men arbeidserfaring har gitt meg førforståelse for utfordringene med å undervise tunghørte elever. Monica Dalen (2011) beskriver førforståelse som den livserfaringen forsker drar med seg inn i studien og kan være til hjelp med tanke på å finne teori, utvalg og empiri. Med dette arbeidet som bakgrunn har jeg livserfaring med å se utfordringen til de hørselshemmede elevene fra ungdomsskolen og igjennom hele videregående opplæring til søknad mot høgskole/universitet. Noen studenter kom til meg for å få hjelp med tilrettelegging på høgskolen/universitetet, eller foreta en ny søknad etter å ha forstått at de ikke passer inn i yrke eller utdanningen de holdt på med. Arbeidet ga meg kunnskapen om eleven mens han eller hun gikk på vår skole og hvilke tilretteleggingstiltak hver enkelt elev hadde behov for. Med bakgrunn fra rådgiverrollen og kontakten mot høgskoler/universitet, samt den tette oppfølgingen av elever/studenter og hva som kreves for at disse skal lykkes for å komme ut i et yrkesaktivt liv, gir et utgangspunkt for hva som kreves av tilrettelegging på høgskoler/universitet. Grønmo (2011) viser til at det vil oppstå en pendling mellom teori og empiri ved hjelp av problemformulering og fortolkning. Masteroppgave har hovedvekt på problemformulering og teoritestning og dermed er den basert på et deduktivt opplegg. Jeg deduserer eller avleder en bestemt problemstilling fra den teorien som testes. Et induktivt forskningsopplegg tar utgangspunkt i empiri ved å fortolke og utvikle teoriformuleringer. Forsker går «naken» inn i forskningen (grounded) uten å være forutinntatt. Forsker går fra empiri til teori. Abduksjon står mellom deduksjon og induksjon.

*«Abduksjon ligner induksjon ved å gå ut fra empiri, men ligger nærmere deduksjon siden det ikke avviser teoretiske forestillinger.» (Ryen 2002: 20).*

Abduksjon er begynnelsen eller slutten på noe som forskere kan sette spørsmålstegn ved eller endog avvise og er gjerne langt fra evidens. Abduksjon er balanse mellom induksjon og

deduksjon. Når det kommer til utvalg så er det fire sentrale personer som har latt seg intervju for å belyse problemstillingen. De fire personene befinner seg på hvert sitt nivå i høgskolesystemet. En hørselshemmet student, en faglærer, en rådgiver som har som oppgave å tilrettelegge for funksjonshemmede og en leder. På denne måten fremkommer empiri fra fire ulike perspektiver når det gjelder likeverd, inkludering og tilpasset opplæring.

### 3.2 Forskningsdesign

Forskningsdesign vil være casestudie utført på en mellomstor høgskole i Norge. Videre ser jeg for meg at denne type forskning blir en form for phronetisk forskning. Flyvbjerg (1991a) skriver at phronetisk forskning handler om følgende fem hovedpunkt. For det første handler det om å ha praktisk viten og praktisk etikk i sentrum. En casestudie skaper en kontekstavhengig viten. Casestudie i denne oppgaven vil bli brukt som et lærings- og forskningsredskap. En praktisk tilnærming til læreprosessen vil gå fra et lavere trinn, eller ståsted, til et høyere og på denne måten frembringe mer forståelse eller viten i form av den praksis som forsker utøver. Den praktiske etiske læringen skjer i samhandling med den praktiske viten. For det andre så bør man som forsker fokusere på det som er variabelt og ikke det som har universelle regler. Forsker bør vise at man innehar en praktisk dømmekraft innenfor bestemte kontekster, og ikke bare følge metodologiske eller universelle regler. For det tredje er phronetisk forskning preget av «kontekstforbundethet.»

*«For at kunne etablere teori som i naturvidenskapene og dermed muliggjør forklaring og forudsigelse, må den konkrete kontekst for menneskelig dagligdags aktivitet nødvendigvis udelades, men udelades av denne kontekst umuliggjør forklaring og forudsigelse.» (Flyvbjerg 1991 A: 57).*

For det fjerde er man avhengig av å kunne foreta skjønn og valg. Phronetisk forskning er en vekslevirkning mellom det som er konkret og det som krever erfaring fra praksis. Med erfaring fra praksis menes her at man har såpass erfaring i fra forskningsfeltet at de overveielsene som utføres medfører at de riktige valgene blir tatt. Det siste og femte hovedpunktet til Flyvbjerg henger sammen med det å kunne foreta skjønn og valg. Kravet om at phronetisk forskning har erfaring fra praksis. Bjørnsrud (2004) skriver følgende om phronetisk forskning:

*«Begrepet phronesis er den intellektuelle aktivitet som har relevans til praksis og krever erfaring fra relevant praksis.» (Bjørnsrud, 2004: 112).*

Undertegnede har erfaring både som rådgiver og lærer for tunghørte studenter. Denne erfaringen gjør at jeg lettere kan sette meg inn i de ulike utfordrende situasjonene hørselshemmede studenter kommer ut for. Noe som igjen medfører at spørsmålene som informantene ble stilt ovenfor i intervjuguidene hadde relevans til praksis. Et slikt deskriptivt design (beskrivende design) har som formål å belyse spørsmål som hva, hvilke, hvordan, hvem og hvorfor. Det som kan være en forutsetning med denne type forskningsdesign er at forsker vet mer om fagfeltet og informantene og de utfordringer som ligger i forskningen. Jeg beskriver og finner sammenhenger mellom fenomener. Ved å intervju en hørselshemmet student, en lærer, en rådgiver og en leder ønsker jeg å få svar på spørsmålene mine om likeverd fra de ulike lagene på høghskolen. Hammersley og Atkinson (1996) mener at ved å observere det som skjer, høre hva som blir sagt, stille spørsmål og på denne måten samle inn de data som er tilgjengelig, kan man belyse problemstillingen man har satt seg. Steinar Kvale (1997) skriver at det har stor betydning hvilke informanter man velger ut for et intervju. Det kan være mange grunner til at informanter ikke ønsker å stille opp til et intervju som for eksempel at de tror de ikke har noe å bidra med, at de ikke ønsker å bruke tid på å la seg intervju, forskningsfeltet kommer for nært inn på de som fagpersoner eller privat, eller de er redd for at intervjuet kan mistolkes og misbrukes slik at de meningene de kommer med på selve intervjuet blir fremstilt ufordelaktig i den ferdige teksten som senere skal publiseres. Denne uroen blant informantene fikk jeg erfaring med når jeg henvendte meg til informantene. Noen informanter var svært imøtekommende og ville la seg intervju umiddelbart, mens andre var mer forsiktige og ville vite mer om hensikten med forskningen før jeg fikk slippe til og intervju vedkommende. Noen valgt å ikke stille til intervju uten å begynne dette nærmere. Arbeidet med å velge ut og få informanter til å bidra var en svært lærerik prosess. De virkelig gode informantene lar seg intervju med stor grad av velvilje og motivasjon. De kan mye om emnet og beskriver sin oppfatning på en ærlig og presis måte. De er ikke redde for å utlevere sine egne erfaringer om emnet og kommer med levende skildringer som kan bli gode innspill senere i den ferdige teksten. Kvale (1997) skriver at den ideelle intervjupersonen ikke finnes, og at ulike personer passer for ulike intervjutyper. Den som foretar intervjuet bør ha en viss menneskekunnskap og vite at enkelte er vanskeligere å intervju enn andre. Oppgaven kan derfor i tillegg til selve intervjuet bli å motivere og tilrettelegge de fortellingene informanten kommer med. Dersom intervjuer utfører et godt stykke håndverk uansett hvem som intervjues, kan intervjuene bli kunnskapsrike. Den som utfører intervjuene bør ha visse kvalifikasjoner. Disse kvalifikasjonene er å ha et godt språk. Kunne lytte og innrette seg etter intervjupersonens språkstil. Intervjuer bør kunne hjelpe den

som intervjues til å uttrykke seg slik at vedkommende får frem sine historier og fortellinger. I tillegg bør intervjuer ha sans for de gode historiene som kommer frem under et intervju. Årsaken til dette er at intervjuer blir forskningsinstrumentet. Intervjuer bør ha god kompetanse på emnet det skal forskes på samtidig som intervjuer bør ha god menneskelig interaksjon. Når det gjelder intervjuet av den hørselshemmede studenten hadde jeg et håp om at vedkommende kunne trekke noen paralleller til grunnskole og videregående skole, men vedkommende fant dette vanskelig i og med at det var benyttet spesialscole både på grunnskole og videregående skole. Informanten kunne derfor kun uttale seg om hvordan inkludering, tilpasset opplæring og likeverd var på høgskolen. Erfaringene fra spesialskolene var at der var undervisningen tilrettelagt for hørselshemmede elever. Elevene ble ivaretatt med tanke på likeverd. Hva ønsker vi å få ut av informantene (hørselshemmet student, faglærer, rådgiver og leder)? Antallet informanter i dette casestudiet blir fire personer. Informantene ble valgt ut på grunn av at de var berørt enten som bruker (student), mottaker av bruker (faglærer og rådgiver), eller som leder som kan iverksette tiltak både for bruker og mottaker. Informantene er på grunn av sin nærhet til problemstillingen representative ved å kunne svare ut i fra egne erfaringer eller ved å være direkte involvert i institusjonenes kultur eller påvirkning av denne. Med det siste mener jeg de som er satt til å kunne foreta nødvendige endringer for å få til likeverd. Bjørnsrud (2004) skriver om kriterier for phronetisk forskning. Et av kriteriene for phronetisk forskning er nærhet til informantene.

*«... forsker utsetter seg bevisst for reaksjoner fra omgivelsene ved å gå tett på virkeligheten og forankre forskningen i forhold til den aktuelle kontekst. I denne type studier er forskeren sammen med deltakerne både under datainnsamling, bearbeiding og utskrivning av resultatene. Forsker utsetter seg bevisst for både positive og negative reaksjoner fra omgivelsene. Dette gjøres blant annet fordi en kan dra fordel av den læreeffekten som ligger i denne strategi.» (Bjørnsrud, 2004: 112).*

Hammersley og Atkinson (1996) viser til at feltforskning er en form for forskning som ikke kan programmeres. Denne type forskning kan sies å være uforutsigbar. Noe av årsaken til dette er at man ikke bare kan følge de metodologiske reglene. Forskningen krever at man utviser praktisk dømmekraft innenfor bestemte kontekster. Som forsker på en middels stor høgskole i Norge der jeg forsker på hvordan hørselshemmede studenter har det i studiehverdagen, og samtidig studerer på en høgskole, gjør at kriteriene for nærhet til informantene er oppfylt. Læreeffekten av å innhente empiri fra denne type omgivelser, når man selv er student, medfører at man både får positive og negative reaksjoner og

tilbakemeldinger. Hammersley og Atkinson (1996) skriver at ved å være en del av den sosiale verden vi studerer, er det naturlig som menneske og forsker å bruke våre evner til å delta og observere, for dermed innhente empiri. Empirien fra intervjuene blir tatt opp og lagret på en mobiltelefon med lydopptaksfunksjon, for deretter overført til en pc for transkribering. Transkriberingen av intervjuene ble gjort umiddelbart etter at intervjuene var ferdig. Monica Dalen (2011) påpeker at dette er viktig med tanke på å få frem skriftlig det budskapet informantene har uttalt muntlig. Når forsker er ferdig med intervjuene så starter organiseringen, bearbeidingen og analysen av empirien. Empirien består av flere forskjellige typer datamateriale. Jeg ble sittende igjen med en loggbok med fakta over når, hvor, hvem og hva med tanke på intervjusituasjonen. Her ble det også notert ned ikke-verbal kommunikasjon som når informantene nikkete og ristete på hodet, samt feltnotater og andre refleksjoner rundt intervjusituasjonen. I tillegg kom intervjuguiden, lydfiler og de ferdig transkriberte utskriftene. Den videre metoden som jeg brukte var å renskrive intervjuene til ren tekst der jeg tok med notatene fra intervjusituasjonene. Informantene fikk tilbud om å kvalitetssikre det transkriberte intervjuet, men bare en av de fire informantene takket ja til å få lese igjennom intervjuet før så å komme med tilbakemelding. Vedkommende som ba om dette hadde ingen rettelser eller kommentarer til det transkriberte intervjuet. Dalen (2011) viser til at transkriberte intervju er en form for fiksering av språklige handlinger. Denne typen tekst trenger nødvendigvis ikke å være direkte bundet til den opprinnelige intervjusituasjonen. Tolking av tekst og tale kan gi svært forskjellig resultat. En (transkribert) tekst henvender seg til et bredere publikum. Årsaken er at teksten kan brukes igjen og igjen i motsetning til en tale som rettes til en samtalepartner i intervjusituasjonen. Selv om det er tale som blir transkribert om til ren tekst, argumenteres det for at de transkriberte intervjuene kan anvendes som tekster i fortolkningsprosessen. Teoretisk sensitivitet er et begrep Dalen (2011) bruker om å finne viktige uttalelser i empirien i den tidlige fasen av analyseprosessen. Forskere som har erfaring fra fortolkningsprosessen vil vite hva man bør se etter i informantenes uttalelser (eller det transkriberte intervjuet) for å frembringe ny eller viktig viten i forskningsfeltet. Teoretisk sensitivitet gir gjerne nye og alternative tolkninger istedenfor å trække den samme litterære stien som andre har gått, eller skrevet, før. Dalen (2011) kommer med noen forslag for å opparbeide seg teoretisk sensitivitet. Man bør bli godt kjent med fenomenet som skal studeres ved å lese teori, og lære mest mulig om fagfeltet. Forsker sin livserfaring har også betydning om man behersker det å forstå og tolke livssituasjonen til de informantene man intervjuer. De ulike nivåene i kodingsprosessen beskriver Dalen (2011) som at det foregår gjennom flere nivåer: for det første foretas en råkoding, eller åpen koding. Denne første kodingen har som

hovedformål å dele informantenes uttalelser inn i kategorier. Dette vil lette arbeidet med å finne de viktige uttalelsene i de transkriberte intervjuene. Det neste nivået er aksial koding. Ved å se på en hendelse kan forsker drive en form for adferdsbeskrivelse.

*«I aksial koding beskrives situasjonen eller konteksten handlingen finner sted innenfor; forhold som utløser handlingen, konkrete reaksjoner i situasjonen og til slutt konsekvenser av disse.» (Dalen, 2011: 65).*

Et klassisk eksempel på forhold som utløser en bestemt handling for hørselshemmede er å trekke seg unna situasjoner der støy medfører isolasjon, for eksempel store forsamlinger der støynivået er høyt på grunn av at mange snakker samtidig. Hørselshemmede vil prøve å unngå store forsamlinger på grunn av at dette medfører ubehagelige situasjoner der de hørselshemmede ikke klarer å kommuniserer med de andre som er tilstede.

Selektiv koding er i følge Dalen (2011) kunsten å samle alle trådene for å finne essensen i fenomenet som studeres. Ved å se på de viktigste kategoriene, og analysere og knytte disse sammen med de forbindelsene som de ulike kategoriene har til felles, kan vi danne en forståelse av forskningsfeltet. I tillegg til disse tre fortolkningsnivåene av de transkriberte intervjuene kommer feltnotatene og loggbok. Alle notater før, under og etter intervjuene vil være gjenstand for koding og fortolkning. Dalen (2011) påpeker at alle notater i forbindelse med intervjuene vil være av stor analytisk verdi for den videre utarbeidelsen av forskningen. Den empirien forsker har til rådighet i form av transkriberte intervju, loggbok og feltnotater vil under hele fortolkningsprosessen være i et samspill der nye intervjuer, nye notater og ny loggbokføring endrer kategoriseringen. Den metodologiske tilnærmingen når det gjelder analyse av intervjumaterialet avhenger av blant annet spørsmålene vi vil ha svar på, samt den empiri forsker har skaffet tilveie. I tillegg vil utvalget av informanter og den kjensgjerning at dette er unike mennesker med ulike livshistorier. Det er disse fortellingene og historiene som gir forsker empiri slik at fenomenet kan studeres. Den analytiske tilnærmingen får sitt utspring ut i fra fortellingene og historiene til informantene. Empirien fra intervjuene bør behandles på en slik måte at informantene får frem sine livshistorier på en fortjenestefull måte. For at informantene skal kunne få frem sine livshistorier er det viktig at intervjuguiden er utarbeidet etter visse kriterier. Dalen (2011) har følgende fem kriterier til en intervjuguide:

*«Er spørsmålet klart og utvetydig? Er spørsmålet ledende? Krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har? Inneholder spørsmålet for sensitive områder som informanten vil vegre seg for å uttale seg om? Gir spørsmålstillingen rom for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger?» (Dalen, 2011: 27).*



På grunn av at jeg skulle intervju fire vidt forskjellige informanter ble det til at jeg utarbeidet fire forskjellige intervjuguides. En til den hørselshemmede studenten, en til faglærer, en til rådgiver og en til leder. De fem kriteriene til Dalen (2011) prøvde jeg å ta hensyn til ved utarbeidelsen av intervjuguidene. For eksempel startet intervjuguidene med å ha et kontrollspørsmål der faglærer og rådgiver måtte svare på om de hadde erfaring med hørselshemmede. På den måten ville oppfølgingsspørsmålene i intervjuguiden komme naturlig dersom vedkommende informant hadde svart negativt på dette første spørsmålet. Jeg fikk på denne måten avdekket om informantene kunne få utfordringer med å svare på øvrige spørsmål med tanke på kunnskap om hørselshemmede og de utfordringene dette handikapatet gir. Når det kom til sensitive områder der informantene kunne vegre seg for å komme med uttalelser, tenker jeg her på intervjuguidene til den hørselshemmede studenten og leder. Den hørselshemmede studenten kunne føle at utspørringen som et intervju er ville bli for nært og for personlig. Når det kom til leder kunne engstelsen for å delta grunnis med at institusjonen kunne bli fremstilt i et dårlig lys ved offentliggjøring av forskningsrapporten. Disse etiske problemstillingene føler jeg har blitt ivaretatt. Utfordringen med å stille spørsmål der informantene kan ha egne og utradisjonelle svar ble ivaretatt i og med at informantene fikk det siste ordet i intervjuguiden. Det siste spørsmålet var om informantene hadde andre kommentarer. Faren ved å ivareta ulike typer etiske problemstillinger er at man som forsker kan få solidaritetsproblemer. Dalen (2011) beskriver at dersom forsker har solidaritet med informantene kan dette utløse et metodeproblem. Aktualiteten for at det oppstår et solidaritetsproblem er større dersom forsker har valgt et tema forsker er berørt av. Problemstillingen rundt solidaritetsproblematikken har jeg tenkt på igjennom hele denne prosessen. Hovedårsaken til dette er at jeg til daglig jobber med hørselshemmede ungdommer. En annen årsak er nærhet til informantene. Nærhet til den hørselshemmede studenten i og med at intervjuer, eller forsker også er student. Nærhet til lærer, rådgiver og leder som er ansatte og som jobber med studenter til daglig skal konfronteres med en intervjuguide som belyser likeverd på egen arbeidsplass kan være utfordrende. Solidaritet kan få betydning under hele forskningsprosessen. Selve intervjuet kan vise seg å bli preget av en solidaritetskonflikt. Organisering, bearbeiding og analysering av empirien kan føre til solidaritetsproblematikk. Informantene og institusjonen empirien er hentet fra har fått et løfte om anonymitet. Intervjuene kan i noen tilfeller organiseres, bearbeides og analyseres på en slik måte at informanten opplever fremstillingen som utfordrende. Årsaken til dette er at informantene ikke gjenkjenner seg i de resultatene som blir fremlagt på grunn av at deres virkelighetsoppfatning ikke samsvarer med hvordan de øvrige informantene fremstiller sin

virkelighetsoppfatning. En annen form for solidaritetskonflikt kan være formidlingen av resultatene som fremkommer i forskningsrapporten. Dalen (2011) beskriver at balansegangen for forsker er å vite hvilke resultater som *bør* formidles, hvilke resultater som *må* formidles og hvilke resultater som *kan unntas* fra publisering uten at dette går utover påliteligheten og gyldigheten for studie. I tillegg til denne utsilingen av resultater bør forsker tenke over hvordan resultatene, uttalelsene og de fakta som studie gir, blir formidlet, samt hvem som gis tolkningsfortrinnsrett. Et annet solidaritetsproblem er når utfordringer som bare angår deler av en populasjon blir fremstilt på en slik måte at hele populasjonene blir tatt med i studie. Et eksempel på dette kan være at jeg her tar med både tunghørte og døve og putter denne populasjonen i samlebetegnelsen hørselshemmede. Begrepene blir definert i kapittel 2.2 Hørselshemmet i høgskole- og universitetssystemet. Faren med å likestille tunghørte og døve i noen resultater er tilstede men bør ikke forekomme da forskjellen på disse to populasjonene er for stor. Dersom forsker skal ta hensyn til den enkelte informant sin integritet eller selvbylde til en hel populasjon kan verdifull viten og kunnskap bli unntatt offentlighet. Dalen (2011) skriver følgende:

*«Fortielse av vanskelige forhold kan medføre at problemene ikke blir anerkjente som felles eller situasjonsbetingede, men forvist til den private sfæren. Ansvar blir forskjøvet fra et politisk, overordnet plan til et individuelt, privat plan.»*

(Dalen, 2011: 22).

Informantene som har svart på intervjuene har vært på ulike nivåer i organisasjonen og således hatt ulike perspektiv på hvordan de oppfatter organisasjonskulturen. Formidlingen av deres historier og fortellinger blir en balansegang mellom alle disse formene for solidaritetskonflikter. På den ene siden skal forsker ivareta informantene og institusjonen som er berørt av forskningen, og på den andre siden ivareta de resultatene som *må* formidles.

### 3.3 Hermeneutikk og fenomenologi

Hermeneutikk og fenomenologi brukes som et analyseredskap for å fortolke empiri.

*«Hvis man skal forstå menneskers liv og færd, er man nødt til at undersøge det konkrete og kontekstnært både som noget, der skjer, og noget, der opleves. Altså som virksomhed og som fænomenologi.»* (Hermansen 2001 A: 104).

Grønmo (2004) skriver dette om fenomenologiske og hermeneutiske studier:

*«Både fenomenologiske og hermeneutiske studier legger vekt på fortolkning og forståelse av hvilken mening som knytter seg ulike handlinger. Begge tilnærmingene tar utgangspunkt i aktørenes egen forståelse av sine handlinger og fremhever at handlingenes mening må fortolkes i lys av aktørenes intensjoner med handlingene.» (Grønmo, 2004: 372).*

*«Hermeneutikk betyr fortolkningslære eller fortolkningskunst.» (Grønmo, 2004: 373).*

Hermeneutikk tar sikte på å forstå meningen med handlingen. Ved å fortolke tekster i motsetning til statistikk kan man få forståelse av fenomener. En hermeneutisk spiral eller sirkel forklarer at det foregår en vekselvirkning mellom deler og helheten av forståelsen. Ved å fortolke og forstå deler av helheten- og fortolke og forstå helheten ved hjelp av delene, oppstår forståelse av fenomener. Forskere som bruker fenomenologi som forskningsmetode analyserer folks (informantenes) hverdagsliv. Fenomenologi kan forklares på denne måten:

*«Det grunnleggende utgangspunktet for fenomenologiske analyser er at virkeligheten er slik aktørene selv oppfatter den. Det er aktørenes egen opplevelse av fenomenene, eller aktørenes livsverden, som legges til grunn for analysene.» (Grønmo, 2004: 372).*

Kvale og Brinkmann (2010) forklarer hermeneutikk og fenomenologi med at hermeneutikere er opptatt av fortolkningen av mening. Fenomenologer ønsker å formidle hvordan informantene opplever fenomener i sin livsverden.

### **3.4 Casestudier**

Eilertsen (2013) beskriver casestudiers viktigste fortrinn at man som forsker har mulighet for situasjonsbestemt (kontekstuell), forståelse av fenomenet som studeres. Denne forståelsen oppstår når forsker utøver kvalitativ forskning basert på deltakelse, observasjon og samtaler/intervjuer. Forskningsbaserte casestudier kan defineres slik:

*«En casestudie er en empirisk undersøkelse som*

- utforsker et aktuelt (contemporary) fenomen i dybde og i sin virkelighetsnære (real-life) kontekst, særlig når*
- grensene mellom fenomen og kontekst er uklare.» (Eilertsen 2013: 177).*

Denne definisjonen viser at ved hjelp av begrepet fenomen kan en forsker ha stor bredde for hva man kan kalle casestudier. I denne oppgaven vil casestudie bli utført på en mellomstor høyskole i Norge. Ved hjelp av samtaler og intervju frembringes fortellinger, eller narrativer, som vil føre frem til bearbeiding og framstilling av empiri, analyse og drøfting av empiri, samt oppsummering av de viktigste funnene. Eilertsen (2013) fremhever at kontekstuelle

casestudier ved hjelp av observasjoner, narrativer og skriftlige kilder kan ha en større nyanserikdom enn kvantitative forskningsmetoder.

*«Narrativer er grunnleggende i måten vi forstår oss selv og vår omverden på, og hjelper oss til å skape sammenheng og orden i våre forestillinger. Derfor har den narrative casen et særlig potensiale både i forskning og i læring mer allment, også fordi den i større grad enn andre fremstillingsmetoder involverer både hode, hånd, hjerte og terreng (konteksten).» (Eilertsen 2013: 186).*

I dette casestudiet har jeg brukt narrativer fra fire sentrale personer på en middels stor høgskole.

### 3.5 Intervju

En definisjon på hva et intervju er:

*«... en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge.» (Kvale og Brinkmann 2010: 22).*

Et kvalitativt forskningsintervju har som mål å produsere ny viten eller kunnskap. Ved å innhente informantens narrativer for så å analysere og drøfte denne empirien vil man som forsker kunne nå målet om ny viten eller kunnskap. Et intervju kan beskrives som et samspill mellom to personer der det oppstår et vekselspill:

*«Det er et vekselspill mellom de som vet, og det som vites, mellom de som konstruerer kunnskap, og kunnskap som blir konstruert.» (Kvale og Brinkmann 2010: 23).*

Forsker bør være bevisst på denne tosidigheten i en intervjusituasjon. Årsaken til det er at resultatet av denne typen personlig interaksjon medfører ny viten og kunnskap på grunn av intervjuets form for tosidighet og samspill. Hensikten med å foreta et kvalitativt forskningsintervju, med fire informanter, på fire forskjellige nivåer på en høgskole, er for å innhente empiri som kan belyse min problemstilling. Ny viten og kunnskap oppstår ved å høre på og få tak informantens livsverden. Kvale og Brinkmann (2010) bruker begrepet semistrukturert livsverdensintervju når temaer fra dagliglivet til informanten skal forstås ut ifra vedkommende sine perspektiver. Begrepet semistrukturert kommer av at intervjuet baserer seg på en intervjuguide. Intervjuer har noen forslag til spørsmål som informanten blir spurt, samtidig som både informanten og intervjuer kan snakke rundt de spørsmålene som oppstår underveis i intervjuet. Intervjuguiden fører til at intervjuet ikke sporer av og blir en åpen samtale. Denne typen for intervju gjør samtalen mer åpen enn for eksempel hvis informanten skulle svare muntlig på et strukturert spørreskjema. På denne måten kan begge

parter i intervjusituasjonen utveksle synspunkter og utøve et vekselspill for å konstruere kunnskap.

### 3.6 Kritisk vurdering av egen metode

Det jeg som forsker bør reflektere over ved bruk av «den «phronesiske», praktiske klokskapen» (Eilertsen 2013: 176) er at egne personlige forestillinger eller erfaringer kan bidra til å påvirke empirien og bli for dominerende. Egen kompetanse på forskningsfeltet er positivt, men bør brukes til å reflektere over hvordan informantene opplever fenomenet.

*«Forskeren er på vakt mot mulige fordommer og legger vekt på å tone ned forutinntatte oppfatninger av aktørene eller deres handlinger» (Grønmo, 2004: 373).*

Denne advarselen fra Sigmund Grønmo er viktig å ta med seg når man har et nært forhold til forskningsfeltet og informantene. De forskningsetiske prinsippene må tas på alvor selv om denne nærheten til forskningsfeltet er stort. Noe annet vil forringe empirien og de konklusjoner som trekkes. Eilertsen (2013) kommer også inn på spørsmålene om generaliserbarhet, gyldighet og validitet. Bør casestudier være foretatt mange nok ganger om samme fenomen (såkalt multicasestudier) for at studien skal ha noen form for allmenngyldig, generaliserende eller overføringsverdi? Denne oppgaven baserer seg på en singelcasestudie av en mellomstor høyskole der problemstillingen er *kritisk* med tanke på å utfordre etablerte teorier og oppfatninger. Kritiske vurderinger bør være om den empirien jeg sitter igjen med, ut i fra de utvalgene som er gjort, kan gi generaliserbarhet, gyldighet og validitet.

### 3.7 Validitet og reliabilitet

*«Transkripsjonens reliabilitet og validitet.» (Kvale, 1997: 102).*

Noe av utfordringen med å transkriberer intervjuer etter et lydopptak er at man mister mye informasjon i form av for eksempel kroppsspråk. Andre utfordringer som jeg merket spesielt med den hørselshemmede studenten var at det kunne være vanskelig å tyde alt som ble sakt. Noe av årsaken var at lyden var litt svak på lydopptaket i tillegg til at uttalen var noe utydelig. Kroppsspråk fra informantene, som å nikke og riste på hodet, på grunn av ledende spørsmål i fra min side som intervjuer, ble transkribert i og med at dette var direkte svar på noen spørsmål. Andre utfordringer ved å tolke et intervju er når skal man sette punktum, eller når skal man markere med en bindestrek eller komma, for å vise at det er pause i samtalen. Det er

vanskelig å forestille seg hva som er hva etter å ha hørt på et lydbånd i og med at informasjonene man får, ikke forteller «den hele og fulle sannheten». Jeg har gjort meg tanker i etterkant om at et videointervju kanskje hadde gitt mer informasjon til forsker med tanke på tvetydigheten i informasjonsbildet til en lydfil. Utfordringer man som forsker da bør tenke på er at videointervju bringer med seg flere andre aspekter, som for eksempel forlegenhet til den som skal intervjues. Arbeidet med validitet (pålitelighet og gyldighet) har jeg prøvd å inkludere i hele forskningsprosessen for å bedre empiriens troverdighet. Det er derfor det er viktig å ha teori på fagfeltet før man samler inn empiri. Dette for å kunne sammenligne data og empiri og kunne se sammenhenger og ulikheter. Grønmo (2004) skriver følgende om validitet:

*«I praksis er det ikke mulig å oppnå perfekt validitet i samfunnsvitenskapelige studier, og det finnes ingen enkle kriterier for hva som betraktes som tilfredsstillende validitet.»* (Grønmo 2004: 237).

Videre skriver han om kvalitative studier:

*«Spesielt i kvalitative studier er det viktig å drøfte slike sammenlikninger i forhold til konteksten for datainnsamlingen.»* (Grønmo 2004: 238).

I hovedsak er det slik at validitet kan antas å være høy dersom det er stort samsvar mellom ulike data om samme fenomener. Validitet kan deles inn i ulike kategorier. Dalen (2011) tar for seg validitetsdrøfting av forskerrollen. Her vil forskerens førforståelse ha betydning. Med førforståelse menes den livserfaringen forsker drar med seg inn i studien. Forsker kan være preget av denne førforståelsen i møte med informanter og empiri. Kunsten som forsker blir å bruke sin egen livshistorie, eller førforståelse, på en slik måte at man lettere kan foreta intervjuer og fortolkninger av empiri. Forståelsen av informantene blir lettere i og med at man har kunnskap om fenomenet. Fortolkningen av intervjuene kan ved hjelp av førforståelse lettere skape teoridannelse. I tillegg bør man se på forskerrollens betydning for det enkelte fenomenets validitet. Forsker bør med andre ord spille med åpne kort i forhold til sin tilknytning vedkommende har til det fenomenet som skal studeres. De som leser resultatet av forskningen vil da kunne vurdere i hvor stor grad forsker kan ha påvirket resultatene, drøftingen og konklusjonen. Forsker vil se seg tjent med å tydelig klargjøre sin egen rolle i studie. Ved å gjennomføre kvalitative intervjuer vil man oppdage at den menneskelige interaksjonen og samspillet som oppstår mellom forsker og informant, skaper intersubjektivitet mellom partene. Dalen (2011) beskriver intersubjektivitet som «mellom subjekter». Dersom situasjonsfortolkninger og opplevelser blir oppfattet felles mellom forsker og informant har man intersubjektivitet. Dette medfører at det forsker fortolker ut av

intervjuene, er så nær opptil den virkelighetsoppfatningen som informanten prøver å kommunisere til forsker. Forsker bærer derfor et stort ansvar i form av å ivareta og legge til rette for intersubjektivitet mellom forsker og informant. Validiteten blir styrket dersom fortolkningen av uttalelsene til informantene blir ivaretatt med tanke på intersubjektivitet. Validitetsdrøfting av forskeropplegget er et annet viktig tema Dalen (2011) beskriver. Det er to begreper som omfatter validitetsdrøfting: 1) utvalg og 2) metodisk tilnærming.

Ad 1) Med utvalg mener vi om det er mulig å gjenbruke resultatene fra en kvalitativ studie. Gjenbruk av resultater vil si det samme som å kunne overføre resultatene fra studien til en annen gruppe av informanter. Vil denne resultatsammenligningen tåle en validitetsdrøfting av forskningsopplegget? Er utvalget av informanter representativt for å få pålitelige og gyldige resultater? Ad 2) Validitetsdrøfting av den metodiske tilnærming skjer ved at man ser på hvordan empirien er innhentet. Problemstillingen og den teoretiske referanserammen bør være tilpasset studiens målsetting. Validitetsdrøftingen tar for seg empiriens gyldighet i forhold til problemstillingen, underproblemstillinger og de forskningsspørsmålene som skal belyses. Forsker er som et verktøy å regne i en intervjuundersøkelse. Forsker er også et viktig redskap i den videre prosessen med å organisere, bearbeide og analysere empiri. Dersom det er flere forskere som skal foreta intervjuer bør disse ha en felles opplæring til hvordan man utfører den metodiske tilnærmingen med tanke på å gjennomføre intervjuene, samt organisere, bearbeide og analysere empiri. Intervjuene skjer som regel ved hjelp av en intervjuguide. Intervjuguiden bør legges ved den ferdige forskningsrapporten. En annen form for validitetsdrøfting er hvordan empirien er bearbeidet. Informantene kommer med sine fortellinger og historier som danner grunnlaget for fortolkninger. For at studien skal bli så pålitelig og gyldig som mulig er forsker avhengig av et fyldig og relevant empirisk grunnlag. Utarbeidelsen av en intervjuguide som stiller informantene gjennomtenkte spørsmål vil kunne gi forsker fyldig og relevant fortellinger og historier av informantene. Intervjuguiden bør justeres i form av prøveintervju slik at spørsmålene blir så relevante som mulig. Ved opptak av intervjuer bør man foreta prøveopptak. Forsker vet da på forhånd om den tekniske løsningen som er valgt, gir den ønskelige kvaliteten på opptaket. En annen type validitet er tolkningsvaliditet.

*«I tolkning av kvalitative intervjuer søker forskeren å finne indre sammenhenger i datamaterialet. Gjennom tolkningsprosessen utvikles det en dypere forståelse av det temaet som studeres. Utgangspunktet er informantenes egne opplevelser og forståelse, slik som den kommer frem gjennom intervjuuttalelsene.» (Dalen, 2011: 98).*

For at forsker, eller andre, skal kunne foreta tolkningsvaliditet bør det være fyldige, valide og rike beskrivelser fra informanten. Teoretisk validitet kan forklares om den teoretiske referanserammen i form av begreper, modeller og mønstre gir oss teoretisk forståelse. Dersom den teoretiske referanserammen gir forståelse av de fenomenene studien omfatter vil den teoretiske validiteten være høy. Dog bør de sammenhengene som avdekkes og forklares av forskerens fortolkninger, kunne dokumenteres i empirien. Utfordringen med teoretisk forståelse er at den er mer abstrakt. Den teoretiske forståelsen er til for kunne forklare sammenhenger. Grønmo (2004) skriver at reliabilitet refererer til empiriens pålitelighet. Reliabiliteten er høy dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data. Gyldighet innebærer pålitelighet (reliabilitet), det vil si at det er gyldige data. Noen av utfordringene ved å gjennomføre et tilsvarende undersøkelsesopplegg om noen år vil være at samfunnet stadig forandrer seg. Noen eksempler på fenomener som vil endre seg kan være at forskriftene for universell utforming blir endret og utførselen av undervisningsbygg ivaretar hørselshemmede studenter på en enda bedre måte. Den tekniske utviklingen med lyd og lys vil gjøre det lettere for hørselshemmede å oppfatte hva som blir sagt. De (spesial) pedagogiske utfordringene blant de hørselshemmede studentene blir ivaretatt på en enda bedre måte i fremtiden.

### 3.8 Forskningsetiske vurderinger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har som del av sitt mandat å utarbeide forskningsetiske retningslinjer.

*«Begrepet «forskningsetikk» viser til et mangfold sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet. Forskningsetikk er i siste instans en kodifisering av praktisert vitenskapsmoral. Den har altså sin basis i vitenskapelig allmennmoral, på tilsvarende måte som allmenn etikk har sin basis i samfunnets allmennmoral.»* (NESH 2011: 5).

En forsker som viser respekt for informantene i sin forskning vil kunne bidra til at informantene føler frihet og trygghet til å formidle sin livsverden. Forsker balanserer mellom det å innhente interessant empiri, og det å respektere informantens integritet på en etisk måte.

*«Forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemer.»*

(Kvale og Brinkmann 2010: 35).



Grønmo (2004) beskriver at samfunnsvitenskapen har tre ulike hovedoppgaver i forhold til samfunnet. De tre hovedoppgavene er analytisk, kritisk og konstruktiv. Jeg kommer til å berøre alle disse tre hovedområdene. Betydningen av å ha en forskningsetisk vurdering er like viktig i alle disse tre områdene. Det å være analytisk i forhold til hvordan høghskoler og universiteter imøtekommer hørselshemmede studenter bør drøftes opp mot annen forskning, teorier og begreper. De to neste begrepene Grønmo tar for seg er kritisk og konstruktiv. Disse to begrepene slår jeg sammen til ett: *konstruktiv kritikk*. Ved å beskrive tilretteleggingen for hørselshemmede studenter på høghskoler og universiteter med konstruktiv kritikk mener jeg at problemstillingen blir belyst ved kritiske drøftinger av etablerte normer, samt initiere og fremme løsninger som gir de hørselshemmede bedre studiemuligheter. Ved å analysere hva som er gjeldende normer, forskrifter og praksis for så å sette et konstruktivt og kritisk blikk som igjen kan føre til et bedre læringsmiljø for de hørselshemmede studentene – og kanskje eventuelle tiltak vil komme samtlige ansatte og studenter til gode. Grønmo (2011) skriver videre at det er fire forskningsetiske normer man bør ta hensyn til ved samfunnsvitenskapelig forskning:

1. Forskningens offentlighet.
2. Forskning som organisert skepsis.
3. Forskningens uavhengighet.
4. Forskningens universalisme.

Ad 1. Forskningens offentlighet vil for mitt vedkommende bety at jeg kontakter høghskolen og fremlegger hva som er hensikten med forskningen (masteroppgaven). Herunder hvilken fremgangsmåte og hvilke resultater som vil bli offentliggjort. Ad 2. Jeg må revurdere de «sannhetene» jeg kommer frem til og hvis mulig etterprøve resultatene og være åpen for kritisk drøfting. Ad 3. Jeg som forsker må være uavhengig. Selv om jeg er ansatt på en privat videregående skole for tunghørte skal dette ikke styre eller motiverer min forskning på feltet. Ad 4. Universalisme - jeg må ikke la forskningsresultatene bli påvirket av min sosiale bakgrunn og personlige egenskaper (spesialpedagog på en videregående skole for tunghørte). Vurderingene skal begrunnes ut fra rent faglige kriterier. Undertegnede føler at disse fire etiske normene ikke skal by på alt for store utfordringer selv om jeg har jobbet med tunghørt ungdom i over elleve år. Årsaken til denne påstanden er at dette skal utøves på et yrkesprofesjonelt plan der «farging» av yrkeserfaring ikke bør få legge føringer for kommende resultater. Monica Dalen (2011) skriver om solidaritetsproblemer for forsker dersom forsker studerer et tema som vedkommende er berørt av. Dersom jeg som forsker lar videre tolkning og formidling av empiri på grunn av solidaritetskonflikt vil dette være et

metodeproblem. En annen etisk problemstilling er nedfelt i kapittel 4. Studentenes rettigheter og plikter, Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven). Her står det følgende:

*«§ 4-6. Studentenes taushetsplikt*

*En student som i studiesammenheng får kjennskap til noens personlige forhold, har taushetsplikt etter de regler som gjelder for yrkesutøvere på vedkommende livsområde. Institusjonen skal utarbeide taushetsplikterklæring som må underskrives av de studenter dette er aktuelt for.»* ([www.lovdatab.no](http://www.lovdatab.no) 2013<sup>6</sup>).

Utvalget av informanter blir avgjørende for å kunne få svar på problemstillingen. For å kunne danne seg et bilde av likeverd til høyskoler og universiteter kan man gjennomføre samtaler med informanter som har styringsmandat til å foreta handlinger for institusjonen. Sigmund Grønmo (2004) bruker begrepet aktør. Jeg velger å bytte dette ut med begrepet informant for å være konsekvent med tanke på bruken av begreper i denne masteroppgaven. Grønmo (2004) viser til at det er vanlig i samfunnsvitenskapelige studier å analysere en eller flere av disse fire informasjonstypene:

1. Informasjon om informantens bakgrunn.
2. Informasjon om informantens status.
3. Informasjon om informantens handlinger.
4. Informasjon om informantens meninger.

Ved å innhente informasjon om informantens handlinger (ad 3.) og meninger (ad 4.) vil man kunne danne seg et bilde om det er rom for likeverdig behandling for hørselshemmede studenter ved institusjonen.

*«Informasjon om aktørens handlinger. Her legges det vekt på hva aktøren gjør. Det kan være informasjon om generell atferd og vanlige handlingsmønstre som er typisk for en person, en organisasjon eller institusjon, eller det kan være opplysninger om spesielle aktiviteter som den aktuelle aktøren utføre eller har utført i bestemte situasjoner.»* (Grønmo 2004:107).

Når det gjelder handlinger som ivaretar likeverd til hørselshemmede studenter kan man spørre om hvordan informantene har tenkt å handle som institusjon, dette kan for eksempel være i form av nye styringsdokumenter for institusjonen. Man kan også gå helt ned på enkelt person i form av en lærer som skal undervise en tunghørt student og spørre hvordan han eller hun vil handle for å ivareta likeverd i en forelesningssituasjon.

*«Informasjon om aktørens meninger. Denne informasjonstypen dreier seg om hva aktøren mener – i vid forstand. Kategorien omfatter dels generelle verdier, prinsipper, ideer og holdninger som aktøren er grunnleggende opptatt av, dels spesielle oppfatninger, synspunkter, standpunkter og argumenter som knytter seg til bestemte spørsmål eller saker.» (Grønmo 2004:107).*

Ved å spørre informanter som har styringsmandat om hvilke meninger de har i forhold til likeverd til hørselshemmede studenter vil man kunne danne seg et bilde om man ser muligheter til en eventuell forbedring av nåværende organisasjonskultur eller undervisningspraksis.

## 4. BEARBEIDING OG FRAMSTILLING AV EMPIRI

I dette kapittelet beskrives bearbeiding og framstilling av empiri. Resultatene kommer fra flere forskjellige typer empiri. Jeg utformet fire forskjellige intervjuguider (se vedlegg), og loggbøker med fakta over når, hvor, hvem og hva, med tanke på intervjusituasjonene. Intervjuene av en hørselshemmet student, en faglærer, en rådgiver og en leder ble tatt opp og lagret på en mobiltelefon med lydopptaksfunksjon. Lydfilene ble deretter overført til en pc for transkribering. I tillegg noterte jeg i loggboken ikke-verbal kommunikasjon som når informantene nikket og ristet på hodet, samt feltnotater og andre refleksjoner rundt intervjusituasjonene. Summen av empiri ble så bearbeidet til fire forskjellige tekstdokumenter, som består av fire forskjellige intervjuguider, loggbøker, transkriberte intervjuer og feltnotater. Bearbeidingen og framstillingen av disse fire forskjellige tekstdokumentene blir her fremstilt som resultater. Jeg vil her bruke forskningsspørsmålene fra kapittel 1.3 Avgrensninger og begrepsavklaringer. Forskningsspørsmålene prøver å få klarhet i hva de ulike informantene kan bidra med for å fremme likeverd, inkludering og tilpasset opplæring sett i fra sitt ståsted.

### 4.1 Resultatene fra intervju med leder

Forskingsspørsmålet for å få svar på hvordan en leder tenker om begrepet likeverd var som følger: *«Hvordan kan leder på et overordnet nivå tilrettelegge for likeverd for hørselshemmede studenter?»* Lederen fikk spørsmål om sammenhengen mellom det å være leder og det å ivareta grunnleggende verdier/prinsipper på et fakultet. Som eksempel hvordan stiller en leder seg til likeverd, inkludering og tilpasset opplæring som grunnleggende prinsipper ved fakultetet?

*«Ja, i utgangspunktet så er jeg grunnleggende positiv innstilt til begrepene likeverd, inkludering og tilpasset opplæring. Som grunnleggende prinsipp. Det er på intensjonsplanet. Jeg mener at vi som en statlig institusjon skal gjøre alt vi kan for å bidra til at folk får brukt evnene sine på best mulig måte slik at de kan bli kvalifisert til å gå ut i samfunnet og gjøre en jobb der de kan fungere. Der har vi et ansvar, som vi må prøve å ta – og som vi langt på vei synes vi også tar.»*

Leder kommer videre inn på at høgsolen har liten erfaring med tilrettelegging for hørselshemmede studenter, og at det kan være noe av årsaken til at hørselshemmede studenter føler at de må drive med nybrottsarbeid for å få følelsen av likeverd.

*«Og så er det jo sånn at det på godt og vondt har vi relativt lite erfaring med det, sånn at det er mange- altså det er første gangen vi har hatt en sånn type utfordring. Så vi har liksom ikke noen erfaring å hvile oss på.»*

Både leder og rådgiver påpeker at det er viktig å vite hvor ansvaret til andre instanser er når det kommer til hvem som skal gjøre hva i en tilretteleggingsprosess. På spørsmål om hvordan utdanningslederen vil beskrive en høgsolen som praktiserer likeverd på det pedagogiske området var leder klar på at det er en balansegangen mellom enkeltindivid og studentgruppe. Det å behandle studentene som en studentgruppe som skal bli ivaretatt nettopp som gruppe, og på den andre siden at ansatte må se individene i den gruppen og tilrettelegge for individene i den gruppen sånn at de har best mulig sjanse til å lykkes i utdanningen sin. I denne forbindelsen kommer leder inn på studentdemokrati, og viktigheten med å ha gode rutiner der studentene har mulighet til å bli hørt og ha medbestemmelse. Et viktig moment her er at dette også skal kunne skje anonymt dersom det er ønskelig av studenten. Andre tiltak for at studentene skal bli inkludert er tilgjengelighet til lærerne. Dersom studentene har behov for å snakke med lærerne sine bør de kunne være tilgjengelig. Leder ble spurt om hvordan den spesialpedagogiske kompetansen var blant lærerne. Her kommer det frem at lærerne har ulike bakgrunn. Dette var også noe rådgiver la frem og mente at det var rom for forbedring. Leder fremhever at det enkelte lærergrupper som både har pedagogikk og spesialpedagogikk fra grunnutdanningen. Samtidig er det lærere som har sparsomt med både pedagogisk og spesialpedagogisk utdanning før de tar til å jobbe på høgsolen eller universitet. Utfordringen med denne mangelen på kompetanse er at man da kan få problemer med å inkludere og behandle studenter med likeverd som lærer. I tillegg kan studenter, som for eksempel tar en lærerutdanning, få en mangelfull opplæring på høgsolen eller universitetet, som igjen fører til at studentene har med seg for liten kompetanse i møte med den mangfoldige skolen. Lederen påpekte at tilretteleggingen og inkluderingen kan gå for langt. Dersom for eksempel en lærerstudent med en eller annen form for fysisk eller psykisk utfordringer, eller en kombinasjon av begge, blir uteksaminert på feil grunnlag kan det få konsekvenser når vedkommende møter andre mennesker som er i krise. Læreryrket er utfordrende på grunn av at man som lærer møter mange ulike personer, både elever og foresatte, som kan ha behov for en profesjonell person som skal kunne hjelpe, trøste og bidra for at barn og unge som har

opplevd sine kriser både blir sett og hørt. Dersom høyskoler og universitet kvalifiserer på en slik måte at lærer ikke klarer å møte elevene når krisene oppstår, kan institusjonene ha gjort en feil vurdering. Et av spørsmålene var om inkludering, likeverd og tilpasset opplæring gjennomsyret kulturen på høyskolen. Utdanningslederen mener at holdningene er på plass blant de ansatte, og at ansatte i noen tilfeller strekker seg for langt for at studentene skal klare kvalifikasjonskravene til studie. Når spørsmålet om hvilke muligheter og hindringer leder ser med tanke på å praktisere likeverd er holdningene og rutinene ved høyskolen av en slik art at studenter med særskilte behov blir ivaretatt av organisasjonskulturen. Hindringer består først og fremst av økonomi og tidsressurser, samt andre ressurser for de som skal jobbe med å få til likeverd. En høyskole må som alle bedrifter være observante på hva ressursene brukes til. Alt merarbeid og all tilrettelegging medfører økt bruk av ressurser. Et av spørsmålene til leder er hentet fra Henning Bang sin bok «*Organisasjonskultur*» der han kommer inn på om: «*Kultur som et styringsverktøy i ledelsens hender*» eller «*Kultur som uhåndterbar organisasjonsskapt virkelighet.*» Til dette spørsmålet svarer leder at vedkommende befinner seg en plass midten, og at kultur er noe som kan utvikles.

*«Nei der tror jeg at jeg befinner med en plass på midten. Absolutt – jeg har tro på at kultur er noe vi kan utvikle. Det er ikke noe som lever sitt eget liv helt på egenhånd. Selv om det av og til kan opptre ganske ustyrlig da, men det å ta grep som gjør at vi har en inkluderende væremåte – et inkluderende tankesett.»*

## 4.2 Resultatene fra intervju med rådgiver

Gerard Egan beskriver målet for rådgivning på følgende måte:

*«Rådsøker får hjelp til å ta hånd om egne utfordringer ved å leve mer effektivt, og utvikle ubrukte eller understimulerte ressurser, og muligheter bedre.»*

(Egan, 2010: 7, min oversettelse).

Rådgivningsbegrepet er sammenfallende med begrepet empowerment ved at begge teoriene tar sikte på å utvikle potensialet hos rådsøker for at vedkommende skal kunne ta tak i egne utfordringer i sitt eget liv. Egan (2010) skriver om at rådgiver må avdekke sine egne «blinde flekker» for å kunne øke sin selvvinnsikt for dermed øke sin kompetanse. Dette vil igjen medføre at rådgiver vil kunne opptre mer profesjonelt. Lassen (2002) viser på samme måte at rådgiver bør være reflektert i forhold til sine verdier, handlinger og praksisteori for å kunne gi rådsøker den hjelp vedkommende trenger. Mitt forskningsspørsmål når det kommer til

rådgivning på institusjonen lyder: *«Hvordan kan rådgiver tilrettelegge for likeverd for hørselshemmede studenter på rådgiver nivå?»* I tillegg vil jeg stille spørsmål om rådgiver har en utøvende lederfunksjon i og med at vedkommende skal iverksette de tiltak som er nedtegnet i styringsdokumentene for institusjonen. Rådgiver peker på de utfordringene som jeg viste til i kapittel 2.1 Likeverd, tilpasset opplæring og inkludering, der St meld nr. 21 (1998-99) Ansvar og meistring: Mot ein heilskapleg rehabiliteringspolitikk, tok for seg de ulike faggruppene og sektorene hadde hatt sine egne tilnærminger til begrepene habilitering og rehabilitering. Dette førte til at den enkelte bruker ble møtt med sprikende målsetting og planlegging. Det er viktig å ha klare og felles rammer slik at de ulike aktørene vet hva de har å forholde seg til med tanke på likeverd og utdanning. I tillegg er rådgiver klar på at det er en tydelig ansvarsfordeling mellom de ulike institusjonene som må være klarlagt for at man skal unngå å ta på seg de andre institusjonene sine ansvarsoppgaver. Når jeg spør om hva rådgiveren legger i begrepene likeverd, inkludering og tilpasset opplæring, så svarer vedkommende følgende:

*«Ja, det jeg legger i det er jo så langt det lar seg gjøre- tilstreber å gjøre mulighetene tilgjengelig for alle- uten at det går ut over de faglige kravene, men jeg mener at både- så blir det en fordelingssak, altså hvem skal ta de ulike tingene, men jeg mener at høgskole, NAV, de involverte, kommuner, osv. må gjøre det i fellesskap det som er nødvendig innenfor selvfølgelige grenser for å få på plass hvis man skal ha hjelpemidler og tilrettelegging for å få folk ut i jobb og få gjennomført utdanningen.»*

Det å ha god kjennskap til de ulike hjelpeinstansene og institusjonene ser ut til å være en forutsetning for å kunne ivareta likeverd for studenter som trenger ekstra oppfølging. På den måten vet man hvor de ulike forespørslene skal henvises, og man vil spare tid på å innhente ekstern hjelp til studenten. Jeg vil gjerne vite hva rådgiveren legger i begrepet tilpasset opplæring. Vedkommende svarte dette:

*«Tilpasset opplæring- ser jeg jo at på en høgskole kan være vanskelig- jeg vil anta at det er vanskelig- jeg har jo ikke undervist, men jeg vil tro at man tenker tilpasset opplæring på en høgskole sånn at man tar i bruk hjelpemidler- rett og slett. Det forventes at studentene har et faglig nivå som gjør at de henger med i forelesningene sånn at svake elever er på en måte- den listen ligger nok så høyt at svake elever ikke forventes skal begynne på en høgskole – og skal sannsynligvis ikke begynne på en høgskole. Sånn at det må opp på et visst nivå før man har en pedagogisk differensiering.»*

Rådgiver påpeker at det er tettere oppfølging på grunnskole og videregående skole. Der kommune og fylkeskommune fører tilsyn med skolene. Rådgiver mener at noen studenter ikke er berett på å ta til på høyskole/universitet og stå på egne ben. De kravene som stilles av institusjonene kan for noen medføre at de føler at de ikke blir inkludert. Rådgiver får spørsmål om begrepene likeverd, inkludering og tilpasset opplæring gjennomsyrrer kulturen på høyskolen.

*«Jeg tror det vil være en drøy påstand å si at noen av dem gjennomsyrrer høyskolen. Det vil jeg ikke si. Jeg tror nok det er en visjon om- det vet jeg at det er- en visjon om utdanningen skal være for alle- det er det jo. Og det er en handlingsplan for det og der står det i rektoren sin håndskrift- for å si det sann, men der i fra til at det gjennomsyrrer kulturen er jo veldig langt. Det kan være en toppvisjon- og det tror jeg det er oppriktig, men en så sammensatt skole med de ulike fakultetene og ulike tradisjoner og historier så har vi i hvert fall jeg blitt veldig overrasket over at det er så stor forskjell på fakultetene for eksempel- sann at det gjennomsyrrer- jeg tror det er ingen begreper- av de begrepene som gjennomsyrrer høyskolen.»*

#### **4.3 Resultatene fra intervju med faglærer**

Jeg var så heldig å kunne få intervjuet en faglærer som hadde lang fartstid og som hadde god erfaring med å undervise hørselshemmede. Forskningsspørsmålet mitt var: *«Hvordan kan faglærer tilrettelegge for likeverd for hørselshemmede studenter?»* Her ønsket jeg å få vite hva læreren kunne bidra med for at hørselshemmede studenter kunne inkluderes på en likeverdig måte, samt om det var rom for tilpasset opplæring på høyskole/universitet. På spørsmålet om likeverd, inkludering og tilpasset opplæring gjennomsyrrer kulturen på institusjonen var svaret som følger:

*«Ja. når det gjelder tilpasset opplæring så har jeg litt problemer med å se det inn i forhold til den kulturen her, altså opplæring – tilpasset opplæring, men det er jo en viktig tanke med å nå hver enkelt der de er ut i fra sine forutsetninger og muligheter. Så derimot når du ser på de andre begrepene – likeverd og inkludering – så vil jeg si at det gjennomsyrrer ikke vår kultur.»*

Faglærer er tydelig på at det er ledelsen på skolen som skal legge forholdene til rette for at organisasjonskulturen skal gjennomsyrrer av begrepene likeverd, inkludering og tilpasset opplæring.



*Disse begrepene – det gjelder også inkluderingsbegrepet at alle skal bli hørt og få være med sin stemme – det ser jeg ikke er ivaretatt- en føler at denne kulturen på vår høyskole har et utenifra perspektiv hvor det er ledelse og administrasjonen som står for agendaen, og så er medarbeiderne- vi er da underlagt dette. Nei, den er ikke ivaretatt.»*

Ønsket om at det blir tatt tak i organisasjonskulturen for å forbedre forholdene til studenter og ansatte kom tydelig frem under intervjuet.

#### **4.4 Resultatene fra intervju med hørselshemmet student**

Når det gjelder den hørselshemmede studenten så stilte jeg spørsmålet: *«Hvordan kan den hørselshemmede studenten selv arbeide for at likeverd oppleves?»* Jeg ønsker her å se på hva studenten forventer og hva studenten selv bidrar med for at likeverd, inkludering og tilpasset opplæring skal kunne bli ivaretatt. Det som gjør at denne informant kommer i en egen kategori er at vedkommende er deltidsstudent. Dette medfører at initiativet til studenten ikke er like stort som det hadde vært hvis vedkommende hadde studert på heltid. Hadde vedkommende vært heltidsstudent og skulle møtt kommunikative barrierer hver dag så hadde initiativet vært et helt annet.

Et av spørsmålene hentet fra intervjuguiden jeg stilte studenten var:

*«Spørsmål 7*

*Føler du at du kjenner til dine rettigheter og plikter som student?*

*Her har jeg to punkt:*

*Rettigheter med tanke på tilrettelegging og likeverd - og*

*Plikter i forhold til å kommuniserer til høyskolens ansatte om hørselshemmingen – altså dine plikter.»*

Svaret studenten kom med var følgende:

*«Om jeg kjenner mine rettigheter – så føler jeg at jeg ikke vet det som student - det er flere ting som jeg er usikker på, men på grunn av at jeg er deltidsstudent så engasjerer jeg meg ikke så veldig for å vite hvilke rettigheter jeg har, men jeg hadde gjort det hvis jeg var heltidsstudent, men det er ting vi burde få vite uten å måtte spørre selv- og det samme med de ansatte på høyskolen, de blir jo ikke opplyst om at en hørselshemmet student er i klasserommet for eksempel. Jeg må kjempe – eller si i fra hver gang for vi*

*har ofte forskjellig forelesere, men da jeg var på [Navn på høyskole] da følte jeg at vi fikk god tilrettelegging. Da slapp jeg å gjøre så mye selv.»*

Studenten forteller videre på spørsmål om hva som var forskjellen på de to institusjonene:

*«Forskjellen på de to er jo at [Navn på tidligere høyskole] har mer erfaring og de har mer kunnskap, de har ansatte som er - som kan dette feltet. Jeg vet ikke om noen på [Navn på nåværende høyskole] som ansatt som koordinator for andre grupper – jeg vet ikke. Sånne ting burde vært bedre – og jeg vet jo at det er flere hørselshemmede studenter der. Og det er jo litt rart for de får jo opplysninger igjennom søknaden – og så skjer det ikke noe mer med det.»*

Når det gjelder de pliktene som den hørselshemmede studenten har med tanke på å informere institusjonene om at her kommer det en som trenger spesiell tilrettelegging så er svaret at man forventer at den særskilte søknaden bør utløse de tiltakene som må til for at studenten skal føle seg likeverdig behandlet og inkludert. Jeg ønsket å få vite hvilke forventninger en hørselshemmet student har med tanke på studiestart. Svaret jeg fikk på dette spørsmålet var følgende:

*«Jeg hadde veldig lave forventninger - faktisk. Jeg regnet med at det ble lite gjort før du som student kom inn. Jeg ble ikke spurt om jeg trengte noe utstyr eller hjelp med tolketjenesten – ingenting – alt måtte jeg ordne med selv.»*

Studenten kunne fortelle at det var hjelp fra en av lærerne som gjorde at studiestart ble overkommelig. Når det kom til spesialpedagogisk kompetanse i studiesituasjoner ville jeg vite om kommunikasjonen mellom lærere og den hørselshemmede studenten var tilfredsstillende.

*«Det at vi har forskjellige forelesere gjør at det er vanskelig å etablere kontakt med dem, men med de faste har jeg ofte kontakt med de per mail – det vil si veilederne. Flere av foreleserne går jo frem og tilbake og da står de i veien for tolken. Sånne ting kunne vært unngått hvis de får informasjon på forhånd, men det skjer ikke ofte da.»*

For å fungere i en studiesituasjon er det viktig å kunne ha en god kommunikasjon med medstudenter. Jeg ville vite om hvilken strategi den hørselshemmede studenten hadde for å kunne delta i studiemiljøet. Er kommunikasjonen mellom medstudentene god? Viser medstudenten forståelse for at man bør inkludere en hørselshemmet student i kommunikasjonen i klasserommet, ved gruppearbeid, ved uformelle samtaler (pauser, lunsj og lignende), eller blir dette for utfordrende for partene? Svaret den hørselshemmede studenten ga var følgende:

*«Jeg merker at de blir usikker og vet ikke helt hva de skal gjøre – så jeg må ofte ta kontakt med dem, men som sakt, jeg er litt dårlig på å ta initiativ jeg altså så for*

*eksempel i lunsjen så sitter jeg ofte med tolkene og spiser lunsj – sjelden med de andre medstudentene, men de små pausene – etter hvert som tiden går blir man mer kjent med klassen og det blir mer små prating med de i små pausene – og jeg har vært heldig- det er to medstudenter som kan tegnspråk også – så jeg prater mer med de enn med de andre, men det er mange i klassen jeg ikke har pratet med. Men det er også fordi jeg er deltidsstudent da.»*

Spørsmålet jeg sitter igjen med etter å ha intervjuet den hørselshemmede deltidsstudenten er om svarene hadde vært mye annerledes dersom jeg hadde intervjuet en heltidsstudent.

## 5. ANALYSE OG DRØFTING AV EMPIRI

Casestudie gir grunnlag for analyse og drøfting av empiri. Måten empirien er analysert på vil jeg beskrive som en personlig og intuitiv fortolkning (phronetisk forskning).

### 5.1 Casestudie er brukt for analyse og drøfting av empiri

Problemstillingen (Hvordan kan høgschooler og universiteter ivareta likeverd for hørselshemmede studenter?) og de fire forskningsspørsmålene blir i dette kapittelet analysert og drøftet opp mot den teoretiske referanserammen. Ved å forske på en mellomstor høgschool, og bruke narrativer fra fire sentrale personer på fire forskjellige nivåer om deres forhold til hvordan høgschooler og universiteter ivaretar likeverd for hørselshemmede studenter, skal jeg kunne svare på problemstillingen. En forsker som har teoretisk sensitivitet for fenomenet som skal analyseres kan med sin livserfaring forstå og tolke livssituasjonen til de informantene som er intervjuet. Det å ha førforståelse kan hjelpe forsker til å finne viktige uttalelser i empirien i en tidlig fase av analyseprosessen. Informantene har kommet med sine fortellinger (narrativer) og historier i forhold til problemstillingen. I kapittel 3.2 (Forskningsdesign) ble begrepet selektiv koding beskrevet som kunsten å samle alle trådene for å finne essensen i fenomenet som studeres. Ved å se på de viktigste kategoriene, og analysere og knytte disse sammen med de forbindelsene som de ulike kategoriene har til felles, kan vi danne en forståelse av forskningsfeltet. Resultatene av intervjuene viser at de ulike nivåene (informantene) er samstemte på enkelte områder, og motsigende på andre. Alle informantene er grunnleggende positiv innstilt til begrepene likeverd, inkludering og tilpasset opplæring. Det å ha denne innstillingen som en hovedintensjon lover bra med tanke på å kunne påvirke organisasjonskulturen til å la de ansatte samles om en felles visjon. I kapittel 2 (Teoretisk referanseramme) stiller jeg noen spørsmål om hvorfor det skal være et så klart skille mellom hva man kan kreve av tilrettelegging, tilpasset opplæring, inkludering og likeverd *etter* at man har fullført videregående skole. Hvorfor er styringsdokumentene presise og førende for grunnskole og videregående skole og upresise for høgschooler og universitet? Det jeg kan drøfte etter å ha gjennomført denne case studien er hvordan høgschooler og universiteter kan ivareta likeverd for hørselshemmede studenter, sett fra de fire informantenes ståsted.

### 5.1.1 Hvordan kan leder på et overordnet nivå tilrettelegge for likeverd for hørselshemmede studenter?

En leder på en høgskole er avhengig å følge de styringsdokumentene som til en hver tid er gjeldene. Det nærmeste jeg har sett et pålegg for likeverd i lov om universiteter og høgskoler er § 4-3, femte ledd som sier: «*Institusjonen skal, så langt det er mulig og rimelig, legge studiesituasjonen til rette for studenter med særskilte behov.*» ([www.lovdata.no](http://www.lovdata.no) 2013<sup>5)</sup>).

Formuleringen «*så langt det er mulig og rimelig*» mener jeg er upresis med tanke på hva man kan utrette som leder. Ledere på en høgskole eller universitet har liten styringsrett på lokalt nivå på grunn av at terminologien er upresis i styringsdokumentene. På spørsmål om hvordan leder stiller seg til begrepene likeverd, inkludering og tilpasset opplæring var svaret at vedkommende var grunnleggende positivt innstilt til begrepene. Hindringene som leder fortalte om var at høgskolen hadde liten erfaring med tilrettelegging for hørselshemmede studenter. Jeg velger å trekke de slutningene at de er vilje til handling, men at leder ikke ser hvordan handlingen skal iverksettes. En annen slutning er at organisasjonskulturen ikke har tilstrekkelig verdigrunnlag til å iverksette likeverd for hørselshemmede studenter.

Leder kan bruke styringsretten med tanke på organisasjonskultur. Senge (1999) skriver at det å være leder og å ha en klar og tydelig visjon er viktig for å kunne styre mot en felles målsetting. Leder i en lærende organisasjon bør kunne være konstruktør, forvalter og lærer. En leder som behersker disse egenskapene og får de ansatte til å skape en organisasjonskultur der de forstår kompleksiteten i en lærende organisasjon kan nå sine målsettinger. På spørsmålet om organisasjonskultur svarte leder at det er noe som kan utvikles og at en leder kan ta grep for et inkluderende tankesett. Målet er at leder kan styre organisasjonskulturen i riktig retning ved hjelp av tålmodighet, det vil si at den hørselshemmede studenten som søker seg inn på høgskolen først baner vei for de hørselshemmede studentene som kommer etter. Det at de første hørselshemmede studentene utøver denne typen for nybrottsarbeid ser jeg på som uheldig. Jeg tolker disse svarene fra leder at det å tilrettelegge for hørselshemmede studenter er noe som skjer underveis. Ved å tilegne seg erfaring om utfordringene det er å undervise hørselshemmede studenter vil organisasjonskulturen gradvis endres og tilpasses. Leder er tydelige på at det går en grense for hvor langt institusjonene kan stekke seg for å tilrettelegge, inkludere og behandle alle med likeverd. I intervjuet kommer det frem at det faglige nivået og at kvalifikasjonskravene på studie må følges jf. lov om universiteter og høgskoler. Leder påpeker hvor viktig denne kvalitetssikringen til uteksaminerte studenter er, med tanke på tredjepart, som er en fremtidig arbeidsgiver. Både leder og rådgiver kommer inn

på at det er viktig å klargjøre hvem som har ansvaret i en tilretteleggingsprosess. Leder bør spørre om de ansatte vet hvem som gjør hva for å ivareta likeverd for hørselshemmede studenter. I intervjuet påpeker leder hvor viktig det er med studentdemokrati og tilgjengelighet til faglærere. Den hørselshemmede studenten bekreftet at tilgjengeligheten til de faste faglærere er god. Studentene kan kommunisere ved hjelp av e-post eller ta direkte kontakt med faglærere. Når det gjelder pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse forklarte leder at faglærerne har ulik bakgrunn og dermed ulik kompetanse. Dette kan skape hindringer i forhold til felles verdier, normer og virkelighetsoppfatning i organisasjonskulturen.

### **5.1.2 Hvordan kan rådgiver tilrettelegge for likeverd for hørselshemmede studenter på rådgiver nivå?**

Rådgiver er på lik linje med leder tydelige på at det går en grense for hvor langt institusjonene kan stekke seg for å tilrettelegge, inkludere og behandle alle med likeverd. Det å opprettholde det faglige nivået og at kvalifikasjonskravene i studie er viktige. En rådgiver har en ledelsesfunksjon ved å kunne initiere de retningslinjene som til enhver tid gjelder på høgskolen med tanke på inkludering, tilpasset opplæring og likeverd. Hindringene som rådgiver nevner i intervjuet er utfordringene med å vite hvem som skal gjøre hva i forhold til tilrettelegging av likeverd. Her kommer rådgiver inn på hvor viktig det er med å ha klare og felles rammer slik at de ulike aktørene vet hva de har å forholde seg til for å få til likeverd. God kjennskap til de ulike hjelpeinstansene vil være til stor hjelp for rådgiver når han eller hun skal hjelpe råde søker. I intervjuet fremkommer det at rådgiver likestiller tilpasset opplæring med å ta i bruk hjelpemidler i undervisningen. Vedkommende mener at det er vanskelig å få til tilpasset opplæring på høgskolenivå, og at det ikke forventes at svake elever begynner på høgskole. Rådgiver sine betraktninger rundt kulturen på høgskolen er interessante. Vedkommende påpeker at det ikke eksisterer noen kultur med å tenke helhetlig på begrepene inkludering, likeverd og tilpasset opplæring. Noe av årsaken er strukturen på høgskolen med ulike fakulteter og fagmiljøer. De ulike fakultetene har sin tradisjon og historie. Rådgiver påpeker også at det foreligger en handlingsplan og en visjon, men at ingen av delene gjennomsyrrer kulturen på høgskolen. De som viser interesse for å få til likeverd er i følge rådgiver ansatte, eller «gode og dyktige mennesker» på høgskolen. Denne sporadiske tilnærmingen medfører at det må være noen som både ser at det er et behov, og som gjør noe for å hjelpe den studenten det gjelder. På spørsmål om lærerne har mulighet til å lære seg spesialpedagogikk i form av kurs er svaret at det ikke er noen krav til pedagogisk kompetanse. Årsaken er at høgskolelærere blir rekruttert i fra mange forskjellige yrkesgrupper. Rådgiver

påpeker at det er planer om å starte et kurs i universitetspedagogikk og at spesialpedagogiske temaer hadde vært naturlig å ta med i denne typen kurs. På spørsmål om rådgiver føler at høgskolen ivaretar likeverd for studenten så mener vedkommende at på et prinsipielt grunnlag så blir dette utført. Viljen på ledernivå er på plass for å ivareta likeverd for studentene, og man ønsker å strekke seg så lang man kan. Rådgiver føler at det mangler noe på holdninger hos enkelte og forklarer dette med at man ikke kan pålegge holdninger. Holdninger er noe man enten har- eller ikke har med tanke på likeverd. Vedkommende mener at det er store forbedringspotensialer med å få til likeverd på høgskolen. Spørsmålet jeg sitter igjen med etter intervjuet er om de retningslinjene som er gitt i styringsdokumentene ikke er tilstrekkelig med tanke på likeverd, eller om retningslinjene ikke blir fulgt opp i form av rådgiveren sin utøvende ledelsesfunksjon.

### **5.1.3 Hvordan kan faglærer tilrettelegge for likeverd for hørselshemmede studenter?**

Faglærer etterlyser en felles organisasjonskultur for å kunne si at likeverd, inkludering og tilpasset opplæring blir ivare tatt. For å få til at begrepene skal gjennomsyres organisasjonskulturen bør ledelsen ved høgskolen få til samhandling med hverandre og omgivelsene (ledelse og ansatte). Faglærer er tydelig på at det er et ledelsesansvar å legge forholdene til rette for likeverd. Bang (2011) omtaler denne samhandlingen som tre kjerneelementer: felles verdier, normer og virkelighetsoppfatning. Ansatte på en høgskole bør ha felles verdier og normer, samt en virkelighetsoppfatning der begrepet likeverd er en del av organisasjonskulturen. Faglærer mener ledelsen på en høgskole bør bruke disse tre kjerneelementene inn i arbeidet med å la begrepene inkludering, tilpasset opplæring og likeverd gjennomsyre organisasjonskulturen. Det som er interessant er at faglærer er så engasjert og åpen på hvordan kulturen er og hvordan man kan hjelpe de lærerne som får utfordringen med å undervise hørselshemmede studenter. Vedkommende bruker sin egen erfaring til å eksemplifisere hvordan man ikke skal undervise hørselshemmede studenter. Faglærer viser til undervisningssituasjoner der vedkommende forstod i etterkant at kommunikasjonen medførte *mindreverd*. Læreren hadde fått en døv student med tolk inn i klasserommet der kommunikasjonen gikk direkte til tolken. Vedkommende forstod underveis at dette var med på å stigmatisere den døve studenten. Etter å ha lært denne kommunikasjonsformen på en uprofesjonell måte henvende læreren seg til klassen og den døve studenten på en naturlig og inkluderende måte. Tolken ble dermed brukt som et redskap

for å kunne formidle lærdom til den døve studenten. Eksempelet med undervisningssituasjonene der begrepet mindreverd ble aktuelt, setter perspektiv på hvor viktig det er med spesialpedagogisk kompetanse. Det å stå ovenfor en gruppe med studenter og kommunisere feil dersom man har en hørselshemmet student i forsamlingen medfører i verste fall at vedkommende ikke bare mister hva de andre kommuniseres om, men vedkommende student kan også sitte igjen med en følelse av å bli sett ned på ved å bli behandlet mindreverdig. Faglærer ønsker velkommen mer bruk av spesialpedagogisk opplæring slik at de som skal undervise hørselshemmede studenter kan bruke teknisk utstyr, samt at den spesialpedagogiske organisasjonskulturen blir forbedret. Tiltakene ønskes velkommen for å skape trygghet i egen undervisningssituasjon, og for å kunne ivareta tilpasset opplæring, inkludering og likeverd på en bedre måte. Jeg savner noen refleksjoner fra faglærer om hvilke muligheter vedkommende ser i egen undervisningspraksis. Faglærer er leder for studentgruppen i en undervisningssituasjon. Faglærer bør ha tenkt igjennom noen strategier for hvilke muligheter og hindringer vedkommende kan ta tak i for at likeverd skal ivaretas for hørselshemmede studenter.

#### **5.1.4 Hvordan kan den hørselshemmede studenten selv arbeide for at likeverd skal oppleves?**

Den hørselshemmede studenten etterlyser mer informasjon til de ansatte når det kommer til spesialpedagogisk kompetanse. Vedkommende har studert på to ulike høyskoler/universitet og merker stor forskjell på institusjonene. Den ene høyskolen har kompetanse og organisasjonskultur for å ivareta likeverd i undervisningssituasjoner. Årsaken til dette er at de har et faglig miljø som både ivaretar og viser interesse for å drive spesialpedagogisk undervisning med inkludering og tilpasset opplæring. Studenten etterlyser bedre rutiner ved inntak til høyskolen når hørselshemmede studenter søker seg inn. Studenten opplevde selv at lite ble gjort før studiestart. Dette til tross for at søknad med tilleggsopplysninger var oppgitt i den særskilte søknaden. Forskjellen på å være tunghørt og döv kan være stor. Døve har sitt synlige tegnspråk, mens det å være tunghørt kan på mange måter være vanskeligere.

Tunghørte har et usynlig handikap der de må forklare nye faglærere at de må ta i bruk spesialpedagogiske undervisningsmåter for å kunne få til god kommunikasjon. Fortrinnet for tunghørte er at de til en viss grad kan delta i samtalen med andre uten å være avhengig av tegnspråk. Dersom graden av hørselstapet er stort er man ofte avhengig av at kommunikasjonen foregår uten bakgrunnsstøy, og at det er en til en kommunikasjonssituasjon hvor man kan munnavlese. Den hørselshemmede studenten bør si klart i fra om sitt handikap



dersom faglærer eller andre ikke vet, eller glemmer seg bort, i en kommunikasjonssituasjon. Hindringen med denne direkte tilnærmingen fra den hørselshemmede studenten sin side er at det krever mot å si ifra i en forsamling. Høgskoler og universitet opererer ofte med gjesteforelesere og mange av de interne foreleserne har gjerne bare en eller to undervisningsøkter med studentgruppa på grunn av at de underviser i sine spesialfelt. Dersom høgskolen eller universitetet ikke har gjort jobben sin med å informere gjesteforeleser om at det befinner seg en hørselshemmet student i studentgruppa, bør den hørselshemmede studenten si klart i fra om sitt handikap til foreleser for at likeverdig undervisning skal oppleves. I intervjuet av den hørselshemmede studenten framkom det at vedkommende var deltidsstudent. Det var noe av årsaken til at initiativet uteble med tanke på å si ifra om handikaket sitt til (gjeste) forelesere. Den hørselshemmede studenten bør også ha noen strategier både når det gjelder plassering i et undervisningslokale for at kommunikasjonene skal være best mulig, samt være i forkant når det er annonsert at det er en ny foreleser som skal undervise studentgruppa for første gang. Hindringene til hørselshemmede studenter kan være at høgskoler eller universitet ikke har organisasjonskultur eller kompetanse til å ivareta likeverd. En annen hindring er at den hørselshemmede studenten ikke tar initiativ og ansvar ved å informere når det er mulig å tilrettelegge for likeverd. Mulighetene til hørselshemmede studenter er å bruke de demokratiske kanalene som eksisterer på høgskoler og universitet for å fremme sine rettigheter. I intervjuet sier den hørselshemmede studenten at forventningen til studiestart var lave med tanke på likeverd og inkludering. Dette til tross for at vedkommende hadde informert høgskolen skriftlig i forbindelse med søknaden til studieplass. Her tenker jeg at vedkommende kunne ha tatt kontakt med høgskolen og spurt om hvilke tiltak for likeverd som ventet ved studiestart. Dersom studenten i utgangspunktet hadde lave forventninger burde initiativet være på plass for å arbeide for at likeverd skal oppleves ved studiestart.

## 6. OPPSUMMERING AV DE VIKTIGSTE FUNNENE

For å kunne svare på problemstillingen: «*Hvordan kan høgschooler og universitet ivareta likeverd for hørselshemmede studenter?*» har jeg brukt casestudie som forskningsmetode. Ved hjelp av en teoretisk referanseramme, intervjuer, utarbeiding av empiri og forsknings spørsmål har jeg gjort følgende funn:

For det første så har høgschooler og universitet andre styringsdokumenter som skal ivareta likeverd sett i forhold til grunnskole og videregående skole. En student har derfor ikke de samme rettighetene som det en elev har. Ansvar for at styringsdokumenter er utformet på denne måten sitter hos utøvende makt som er utdanningsdirektoratet og de som til enhver tid utformer Norges lover.

For det andre så vil styringsdokumentene ha en direkte innvirkning på organisasjonskulturen som råder i høgschool- og universitetsmiljøet. Dersom det ikke eksisterer styringsdokumenter som sier klart i fra at likeverd er et prioritert arbeidsområde så vil heller ikke ledelse, øvrige ansatte, lærer og studenter ha noen visjoner om at likeverd skal tas på alvor.

For det tredje bør ledere på høgschooler og universitet bruke organisasjonskulturen på en institusjon som et styringsverktøy, og gi de ansatte en visjon om at det er viktig med normer, verdier og en virkelighetsoppfatning som er til det beste både for de som er ansatte (personlig mestring), og ikke minst for at alle studentene skal behandles med likeverd. I intervjuet fremkommer det at høgschoolen har liten erfaring med problemstillingen. Mangel på erfaring kan medføre at leder ikke ser hvordan handlingene for å iverksette likeverd skal gjennomføres. For at lederne skal kunne få til dette har Bachmann og Haug (2006) utarbeidet fire arbeidsoppgaver som på sikt bør innarbeides i organisasjonskulturen. Disse fire arbeidsoppgavene er 1) økt fellesskap, 2) økt deltaking, 3) økt demokratisering og 4) økt utbytte.

For det fjerde bør leder kunne håndtere endringsledelse på en slik måte at de kan styre personalet mot en endring. For at høgschooler og universitet skal kunne ta likeverd for

hørselshemmede studenter på alvor, bør de ha en strategi der de kan drive med endringsledelse. Senge (1999) skriver følgende om det å være leder:

*«I en lærende organisasjon er leder konstruktør, forvalter og lærer. De er ansvarlig for å skape organisasjoner der mennesker hele tiden kan utvide sine evner til forstå kompleksitet, klarlegge visjoner og forbedre felles mentale modeller – det vil si at de er ansvarlig for læring.»* (Senge, 1999: 344).

Dersom personalet for eksempel ikke har spesialpedagogiske kompetanse, eller pedagogisk kompetanse, bør leder sørge for at universitetspedagogikk blir initiert for lærere med dette behovet. Senge (1999) skriver at lederne bør kunne tilrettelegge for at ansatte har møteplasser for kreativ spenning og for at læring kan oppstå. Flere av informantene (rådgiver, lærer og student) kommer inn på at denne typen endringsledelse er ønskelig for at organisasjonskulturen skal kunne forbedres med tanke på (spesial) pedagogikk.

For det femte kommer leder inn på at det er viktig med tilgjengelighet til faglærere for de hørselshemmede studentene for å få til likeverd. Herunder kommer også viktigheten med å tilrettelegge for et velfungerende studentdemokrati.

For det sjette beskriver Olga Dysthe (1996) hvordan den kommunikative praksisen på høgschooler og universitet kommer dårlig ut for *alle* studenter fordi snakking og skriving ikkje blir nok prioritert i undervisningen. Dysthe (1996) sin kritikk av høgskole- og universitetssystemet peker direkte på hvor viktig det er med (spesial) pedagogiske hjelp for hørselshemmede studenter. For å få opp ord og begrepsbruk bør hørselshemmede få delta i kommunikasjonen. Det å sitte og *prøve* å lytte er utfordrende for hørselshemmede. Leseforståelsen kan også være utfordrende i og med at mange hørselshemmede mangler ord og begreper. Dermed kan mye av den faglitteraturen som hørselshemmede leser bli misforstått og svar på forelesning, prøver og eksamen kan bli feil.

For det syvende beskriver rådgiver, faglærer og den hørselshemmede studenten at inkludering, tilpasset opplæring og likeverd ikke gjennomsyrrer organisasjonskulturen. Begrepene kan i beste fall sees på som en toppvisjon. Rådgiver sin ledelsesfunksjon med å kunne initiere begrepene inn i organisasjonskulturen uteblir. Årsaken til dette er enten upresise styringsdokumenter eller uklare retningslinjer fra leder. Det kan virke som at det er vilje til handling, men at leder og rådgiver ikke ser hvordan man skal iverksette handlingene.

For det åttende bør hørselshemmede studenter som blir møtt med kravet om å drive nybrottsarbeid på en høgskole eller universitetet, for å få til inkludering, tilpasset opplæring og likeverd, kunne si ifra at organisasjonskulturen ikke er akseptabel. Faglærer bør ha strategier for hvordan de kan tilrettelegge for likeverd som ledere av en studentgruppe. Hørselshemmede studenter bør ha strategier for å kunne si ifra ved hjelp av de demokratiske kanalene som eksisterer på høgskoler og universitet. Ved å ta initiativ og si klart i fra vil likeverd for hørselshemmede studenter ivaretas.

Avslutningsvis vil jeg komme med følgende spørsmål: Må begrepene likeverd, inkludering og tilpasset opplæring inn i styringsdokumentene til høgskoler og universitet for at hørselshemmede studenter skal bli ivaretatt?

## 7. KILDER

Bachmann, K. og Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.

Bang, H. (2011): *Organisasjonskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bjørnsrud, H. (2004): *Forskermøte med en fortellende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Dale, E. L. (1993): *Den profesjonelle skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dalen, M. (2011): *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dysthe, O. (1996): «Læring gjennom dialog» - kva inneber det i høgare utdanning? I O. Dysthe (1996) (red) *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Egan, G. (2010): *The skilled Helper, Problem-Management and Development Approach to Helping*, USA: Brooks/Cole, Gengage Learning.

Eilertsen, T. V. (2013): Eksempelets makt – casestudier som lærings- og forskningsredskap. I M. Brekke og T. Tiller (2013) (red) *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Flyvbjerg, B. (1991a): *Rationalitet og magt. Bind 1 – Det konkrete videnskap*. København: Akademisk forlag.

Fullan, M. (2001): *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Grønmo, S. (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hammersley, M. og Atkinson (1996): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltmetodikk og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hammer T. og Øverbø E. (2006): *Inkluderende arbeidsliv? Erfaringer og strategier*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.

Hermansen M. (2001A): *Den fortellende skole - om muligheter i skoleudviklingen. Bog 1 Teori og metode*. Århus: Klim forlag.

Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvale, S. og Brinkmann S. (2010): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.

- Lassen, L. (2002): «Empowerment» som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I: E. Befring og R. Tangerus (red), *Spesialpedagogikk*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Merkesvik, H. (2006): *Skolens organisering - ivaretar den de behov tunghørte elever har?* Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- NESH – Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2011): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Olaussen, I. (2010): *Disability, technology & politics: The entangled experience of being hard of hearing*. Oslo: Unipub
- Phoenix, A. (2004): *Using informal pedagogy to oppress themselves and each other. Critical pedagogy, schooling and 11-14 years old London boys*. I *Nordisk Pedagogisk*, 01/2004.
- Roald, K. (2010): *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Bergen: Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen.
- Ryen, A. (2002): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Senge, P. (1999): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Skogen, K. og Sørli, M. (red.) (1992): *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stortingsmelding nr 13 (2011-2012): *Utdanning for velferd - Samspill i praksis*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr 18 (2010-2011): *Læring og fellesskap – Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr 16 (2006-2007): *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr 23 (1977-78): *Funksjonshemmede i samfunnet*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- Stray, J. (2011): *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (2002): *Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesker og dets redskaper*. I I. Bråten (2002) (red): *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Nettressurser:

Bby (2013)

<http://blog.bby.no/?p=1078#more-1078> (12.03.2013).

HLF (2011)

<http://www.hlf.no/Horselhemminger/Cochlea-Implantat/> (07.03.2013).

Lovdata (2012 <sup>1</sup>)

<http://lovdata.no/all/tl-20080620-042-0.html#1> (13.04.2012).

Lovdata (2012 <sup>2</sup>)

<http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20070131-0173-007.html#7-13> (14.04.2012).

Lovdata (2012 <sup>3</sup>)

<http://lovdata.no/all/tl-19980717-061-015.html#13-10> (21.01.2013).

Lovdata (2012 <sup>4</sup>)

<http://lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3> (21.01.2013).

Lovdata (2012 <sup>5</sup>)

<http://www.lovdata.no/all/hl-20050401-015.html#4-3> (22.01.2013).

Lovdata (2012 <sup>6</sup>)

<http://lovdata.no/all/tl-20050401-015-005.html#4-6> (12.01.2013).

NAAF (2012)

<http://www.naaf.no/Documents/Friskjobb.no/Arbeidsmilj%C3%B8/Luxtabell.pdf> (13.04.12).

Phonak (2012)

[http://www.phonak.com/no/b2c/no/hearing/understanding\\_hearingloss/what\\_is\\_an\\_audiogram.html](http://www.phonak.com/no/b2c/no/hearing/understanding_hearingloss/what_is_an_audiogram.html) (13.04.2012).

Regjeringen (2012)

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/likestilling-og-diskriminering/funksjonsnedsettelse/fn-konvensjon-om-rettighetene-til-mennes.html?id=511768> (14.04.2012).

Riksrevisjonen (2006)

[http://www.riksrevisjonen.no/SiteCollectionDocuments/Dokumentbasen/Dokument3/2005-2006/Dok\\_3\\_10\\_2005\\_2006.pdf](http://www.riksrevisjonen.no/SiteCollectionDocuments/Dokumentbasen/Dokument3/2005-2006/Dok_3_10_2005_2006.pdf) (07.03.2013).

Samordna opptak (2013)

<http://www.samordnaopptak.no/info/generell-studiekompetanse/realkompetanse/> (12.01.2013).

Stami (2012)

<http://www.stami.no/darlig-akustikk-pavirker-skolelarere-negativt> (13.04.2012).

Udir (2013<sup>1</sup>)

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleing/>  
(25.02.2013).

Udir (2013<sup>2</sup>)

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-meiningssokjande-mennesket/> (25.02.2013).

UN (2012)

<http://www.un.org/disabilities/countries.asp?navid=12&pid=166> (14.04.2012).



**VEDLEGG**

- 1 Intervjuguide: intervju med leder på høgscole/universitet, 28. januar 2013.
- 2 Intervjuguide: intervju med rådgiver på høgscole/universitet, 31. januar 2013.
- 3 Intervjuguide: intervju med lærer på høgscole/universitet, 30. januar 2013.
- 4 Intervjuguide: intervju med hørselshemmet student, 14. januar 2013.

Vedlegg 1: Intervjuguide: intervju med leder på høyskole/universitet, 28. januar 2013.

Intervju av utdanningsledere

Spørsmål 1

Kan du si noe om sammenhengen mellom det å være dekan og det å ivareta grunnleggende verdier/prinsipper på ditt fakultet. Som eks. hvordan stiller du deg til likeverd, inkludering og tilpasset opplæring som grunnleggende prinsipper ved dette fakultetet?

Spørsmål 2

Hva legger du i begrepene likeverd, inkludering og tilpasset opplæring, med fokus på likeverd (her på høyskolen)?

Spørsmål 3

Hvordan gjennomsyrrer disse tre begrepene kulturen på høyskolen? Hva tror du lærerne tenker om disse begrepene når de møter studentene?

Spørsmål 4

Hva kan du som leder bidra med for å videreutvikle bevisstheten og holdningene til lærerne for å få til likeverd?

- Hvilke muligheter ser du?
- Hvilke hindringer ser du?
- (F eks pedagogisk kompetanse til lærere som møter hørselshemmede studenter?)
- (Kan du som leder styre kulturen?)  
Ytterpunkter:  
«Kultur som et styringsverktøy i ledelsens hender»  
eller  
«Kultur som uhåndterbar organisasjonsskapt virkelighet»

Spørsmål 5

Hvordan vil du beskrive en høyskole som praktiserer likeverd (på det pedagogiske området)?  
Hvordan bli best mulig høyskole?

- Pedagogisk kompetanse (spes ped)?
- Rutiner ved inntak og kommunikasjon videre til lærer?

Spørsmål 6

Andre kommentarer?

Vedlegg 2: Intervjuguide: intervju med rådgiver på høgscole/universitet, 31. januar 2013.

Informasjon om intervjuet:

*Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta om lag en time.*

*Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen medio mars 2013. Hvis ønskelig kan du få lese igjennom det transkriberte intervjuet for godkjenning.*

Intervju av rådgiver

Spørsmål 1

Hvilken erfaring har du med å tilrettelegge for hørselshemmede/døve?

Spørsmål 2

Hva legger du i begrepene likeverd, inkludering og tilpasset opplæring?

Spørsmål 3

Hvordan gjennomsyrrer disse tre begrepene kulturen på høgskolen?

Spørsmål 4

Har du forventninger til arbeidsgiver/høgskolen med tanke på disse tre begrepene?

F eks:

- Kjennskap til handlingsplan for funksjonshemmede?
- Opplæring i bruk av teknisk utstyr?
- Spesialpedagogisk kurs for kunne ivareta studentene?

Spørsmål 5

Får du inntrykk av studentene får utbytte av tilretteleggingen?

Spørsmål 6

Hva kan du som rådgiver bidra med for å videreutvikle bevisstheten og holdningene til ansatte for å praktisere likeverd?

- Hvilke muligheter ser du?
- Hvordan bli en best mulig høgscole med å praktisere likeverd?
- Hvilke hindringer ser du?
- (F eks pedagogisk kompetanse til lærere som møter hørselshemmede studenter?)

Spørsmål 7

Føler du at høgskolen ivaretar likeverd for studentene?

Spørsmål 8

Andre kommentarer?

Vedlegg 3: Intervjuguide: intervju med lærer på høgskole/universitet, 30. januar 2013.

Informasjon om intervjuet:

*Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta om lag en time.*

*Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen medio mars 2013. Hvis ønskelig kan du få lese igjennom det transkriberte intervjuet for godkjenning.*

Intervju av lærer

Spørsmål 1

Har du noen erfaring med å undervise hørselshemmede/døve?

Spørsmål 2

Hva legger du i begrepene likeverd, inkludering og tilpasset opplæring?

Spørsmål 3

Hvordan gjennomstyrer disse tre begrepene kulturen på høgskolen?

Spørsmål 4

Har du forventninger til arbeidsgiver/høgskolen med tanke på disse tre begrepene?

F eks:

- Kjennskap til handlingsplan for funksjonshemmede?
- Opplæring i bruk av teknisk utstyr?
- Spesialpedagogisk kurs for kunne ivareta studentene?
- Bruk av rådgiver med tanke på tilrettelegging?

Spørsmål 5

Får du inntrykk av studentene får utbytte av tilretteleggingen?

- Føler du at organiseringen av forelesningen medfører likeverd?

Spørsmål 6

Føler du at høgskolen ivaretar likeverd for studentene?

Spørsmål 7

Andre kommentarer?

Vedlegg 4: Intervjuguide: intervju med hørselshemmet student, 14. januar 2013.

Informasjon om intervjuet:

*Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta om lag en time.*

*Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen medio mars 2013. Hvis ønskelig kan du få lese igjennom det transkriberte intervjuet for godkjenning.*

Intervju av student

Spørsmål 1

Hvor lenge har du vært student?

Spørsmål 2

Hva studerer du?

Spørsmål 3

Hvorfor valgte du dette studiet?

Spørsmål 4

Fikk du hjelp av rådgiver til å velge denne type studie med tanke på hørselshemmingen?

Spørsmål 5

Hva vil du jobbe med når du er ferdig med studiet?

Spørsmål 6

Hva legger du i begrepet likeverd?

- Masteroppgaven har fokus på likeverd for hørselshemmede studenter i høyskolesystemet, spesielt med tanke på konkurransen i videre utdanning og yrkesliv.

Spørsmål 7

Føler du at du kjenner til dine rettigheter og plikter som student?

- Rettigheter med tanke på tilrettelegging og likeverd.
- Plikter i forhold til å kommuniserer til høgskolens ansatte om hørselshemmingen.

Spørsmål 8

Hvilke forventninger til høgskolen hadde du i forbindelse med studiestart?

- F eks spesialpedagogisk tilrettelegging for at studiet skal bli likeverdig for deg i forhold til medstudentene.
- Jeg tenker her på ulike tekniske tilrettelegginger.
- Hjelp med tolketjeneste.

- Hadde høgskolen konsulenter/rådgivere som hjalp deg i oppstartsfasen, og som du kan henvende deg til underveis i studiet?

#### Spørsmål 9

Kan du si noe om tilrettelegging på din grunnskole og din videregående skole i forhold til hørselshemming?

- Jeg tenker her på likeverd i forhold til opplærings situasjoner (tilpassa opplæring?).

#### Spørsmål 10

Kan du si noe om tilretteleggingen (likeverdsprinsippet) på høgskolen kontra grunnskole og videregående skole – er den bedre eller dårligere som student eller som elev?

#### Spørsmål 11

Er det utfordringer i undervisningssituasjoner som kunne vært løst på en annen måte?

- Utskrift av forelesningsnotater på forhånd (for eksempel når foreleser bruker PowerPoint).

#### Spørsmål 12

Føler du at kommunikasjonen mellom foreleser og deg som student er tilfredsstillende?

- Forelesere viser kompetanse på hvordan det er å undervise hørselshemmede studenter. Hvorfor/hvorfor ikke?

#### Spørsmål 13

Hvordan vil du beskrive kommunikasjonen mellom deg og medstudentene?

- Viser medstudentene forståelse for at du er hørselshemmet eller føler du at mye av kommunikasjonen i klasserom, gruppearbeid, uformelle samtaler (lunsj, pauser og lignende) blir utfordrende?

#### Spørsmål 14

Føler du at høgskolen har behandlet deg likeverdilig med tanke på inntak til studie (ene). Og underveis i studiet?

- Er det noe du føler høgskolen kunne håndtert på en annen måte – i så fall kan du nevne eksempler?

#### Spørsmål 15

Eventuelt – har du noe du ønsker å legge til eller få avklart?