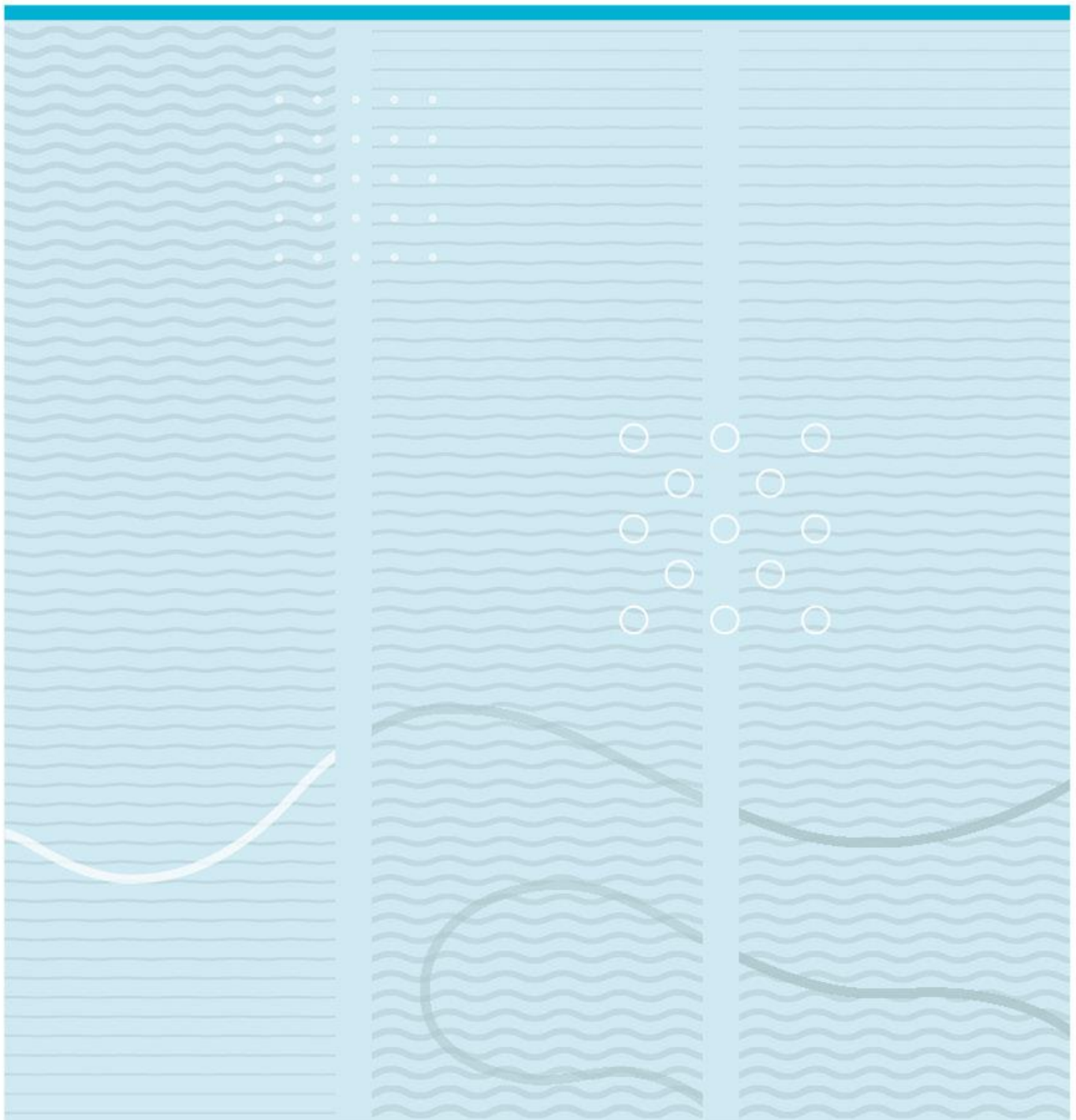


Monika Magnussen

Hørselshemmede elevers opplevelse av inkludering i Norske skoler

"På hvilken måte opplever hørselshemmede elever at de er inkludert på skolen i Norge? – en litteraturstudie»

Antall ord: 19.952



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for helse- og sosialvitenskap
Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Monika Magnussen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Tittel: «På hvilken måte opplever hørselshemmede elever at de er inkludert på skolen i Norge? – en litteraturstudie»

Formål og problemstilling: Denne masteroppgaven er et litteraturstudie og formålet er å sammenstille hva litteraturen sier om temaet jeg har valgt. I denne masteroppgaven har jeg valgt å analysere primærlitteratur for å få et grundig innblikk problemstillingen: "*På hvilken måte opplever hørselshemmede elever at de er inkludert på skolen i Norge? – en litteraturstudie*». Inkludering er nedfelt i mange lover, forskrifter og erklæringer, som stortingsmelding 6 (meld.st.6 ((2019-2020), s.13-14), FNs barnekonvensjon ((Forente nasjoners barnekonvensjon, 1989), Salamancaerklæringen (Kunnskapsbanken, 2022) og i den nye overordnede delen av læreplanverket 2020 er det endringer i inkluderingsbegrepet (Arnesen, 2020, s. 19).

Teoretisk ramme: I teoridelen av masteroppgaven er det valgt en bred tilnærming til begrepet inkludering, da dette gjelder alle elever i den Norske skolen, også de hørselshemmede. Deretter blir oppgaven spisset inn mot hørselshemmede elever.

Metode: Denne masteren er et litteraturstudie og forskningsdesignet er hermeneutikk. Gjennomlesing av tekster gjentatte ganger dannet ny innsikt og utfordret forforståelse på tematikken.

Resultater: Tilrettelegging for likeverdig deltakelse i fellesskapet og tilrettelegging for mestringsopplevelser, støtte til gode kommunikasjonsforhold, godt samarbeid mellom hjem – skole, samarbeid med hjelpeinstanser, gode vennerelasjoner, gode rutiner for mikrofonbruk og fritidsaktiviteter bidro til en opplevelse av inkludering hos hørselshemmede elever.

Konklusjon: Det er vanskelig å trekke en entydig konklusjon på hvorvidt hørselshemmede elever opplever at de er inkludert i Norske skoler. Det bildet som tegner seg er at majoriteten av elevene ikke opplevde inkludering, ved at det hørselstekniske utstyret ikke blir benyttet på en slik måte at de får optimale lydforhold. Det kan se ut til at jevnaldrende elever sin støtte, og elevens personlige egenskaper betyr mye i opplevelsen av å være inkludert.

Nøkkelord: Hørselshemmede, elever, Norsk skole, inkludering.

Abstract

Title: “In what way do hearing-impaired pupils feel that they are included at schools in Norway? - a literature study”

Purpose and problem: This Master thesis is a literature study, the purpose of which is to compile what the literature says about the chosen topic and assess if any conclusions can be drawn from it. In this Master thesis I have chosen to analyse primary literature in order to gain a thorough insight into the following problem: “In what way do hearing-impaired pupils feel that they are included at schools in Norway? - a literature study”. Inclusion is enshrined in many laws, regulations and declarations such as in the Norwegian Parliament’s (Stortinget) message no. 6 ((2019-2020), pp.13-14), the UN Convention on the Rights of the Child (1989), the Salamanca Declaration (Kunnskapsbanken, 2022) and in the new overall part of the 2020 curriculum where changes have been made to the term “inclusion” and how it is understood (Arnesen, 2020, p. 19).

Theoretical framework: In the theoretical part of the Master thesis, a broad approach to the concept of inclusion has been chosen. It has been applied to all pupils in the Norwegian school system, including the hearing-impaired. The main part of the thesis has then narrowed down the focus solely on the experience of the hearing-impaired pupils.

Method: This Master is a literature study and the research design which has been used is hermeneutics. Reading through texts repeatedly formed new insights and challenged preconceived notions about the subject.

Results: Facilitating equal participation in society and facilitating experiences which can lead to a sense of achievement, supporting good conditions for communication, good co-operation between home and school, co-operation with the health agencies, close friendships, good routines for microphone use and leisure activities all contributed to a sense of inclusion amongst hearing-impaired pupils.

Conclusion: It is difficult to draw a clear conclusion as to whether or not hearing-impaired pupils feel that they are included in Norwegian schools. The picture that emerges is that the majority of pupils do not experience inclusion, due in large part to the fact that the hearing technology equipment is not used in such a way that they get optimal sound conditions. It seems that the support of peer pupils and the pupil’s own personal characteristics play a great part in the experience of being included.

Keywords: Hearing-impaired pupils, Norwegian school, inclusion.

Forord

Det har vært lærerikt, spennende og til tider utfordrende å jobbe med denne masteroppgaven. Først valgte jeg å gjennomføre et kvalitativt forskningsprosjekt med fokus på tematikken «overgang fra døveskole til offentlig skole». Da det var utfordringer med å rekruttere informanter ble dette forkastet. Da bestemte jeg meg for å skrive en systematisk litteratur studie med tematikken «hvilke faktorer fremmer og hemmer inkludering». Etter at arbeidet var påbegynt, ble det under et litteratursøk funnet en nylig utgitt systematisk litteraturstudie med samme tematikk. Dermed ble også dette arbeidet forkastet. En lang stund visste jeg ikke hvordan jeg skulle vinkle oppgaven. Forventningen fra arbeidsgiver var klar, da de bidro til å øke min kompetanse, jeg skulle skrive om hørselshemmede elever.

Jeg flyttet fokuset mitt fra systemperspektiv til aktørperspektiv, og valgte derfor gjennomføre en litteraturstudie. Litteraturstudiet undersøker hørselshemmedes opplevelse av å være inkludert i den Norske skolen.

På grunn av uforutsette omstendigheter, som long-covid, har det vært en vanskelig og krevende prosess å ferdigstille denne masteroppgaven. Jeg er derfor veldig stolt over at jeg klarte det.

Det er mange som må takkes for støtte, råd og veiledning! Først og fremst retter jeg en stor takk til min kunnskapsrike og tålmodige veileder Shahram Moradi, som har støttet meg og brukt tid på denne litteraturstudien. Jeg vil takke min gode nabo og venninne Unni Brekke for råd, grammatisk rettleiding og konstruktive tilbakemeldinger, uten deg hadde det vært vanskeligere å korrekturlese denne oppgaven. Takk til Heidi Helen Thorsen og Kari Brekke for god hjelp og støtte underveis i oppgaven. Jeg vil også takke min gode venninne Britt Eli Oldenburg for lange telefonsamtaler med støtte og oppmuntring, uten deg hadde det vært vanskeligere å ferdigstille denne masteroppgaven. Til slutt vil jeg takke min arbeidsgiver, som var med å på å realisere drømmen om å skrive en master om inkludering av hørselshemmede.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	4
Innholdsfortegnelse	5
1.0 Innledning.....	8
1.2 Problemstilling	9
1.3 Avgrensing av oppgaven	10
2.0 Begrepsavklaring.....	11
2.1 Hørselshemmede	11
2.2 Tegnspråk er et visuelt-gestuell språk	11
2.3 Inkludering.....	11
3.0 Teori	12
3.1 Årsaker til hørselstap og døvhet	12
3.1.1 Genetiske faktorer	12
3.1.2 Mors svangerskap og fødsel.....	12
3.1.3 Ulike sykdommer	13
3.1.4 Mekaniske hindringer	13
3.2 Hørselsteknisk utstyr og tilrettelegging	13
3.2.1 Høreapparat	13
3.2.2 Cochleaimplantat.....	14
3.3 Tilrettelegging	14
3.4 Tegnspråk	14
3.5 Hørselshemmedes utfordringer	15
3.6 Den politiske føringen for inkludering i den norske skolen	16
3.7 Inkludering	18
3.8 Tilpasset opplæring og inkluderende praksis.....	21
4.0 Metode	22
4.1 Begrunnelse for valg av forskningsmetode	22
4.2 Litteraturstudie	22
4.3 Hermeneutikk.....	23
4.4 Validitet og reliabilitet	24
4.5 Etske forskningsprinsipper	25
4.6 25	

Styrker og svakheter ved oppgaven	25
4.7 Søkestrategi.....	27
4.7.1 Databaser og søkeord.....	27
4.7.2 Tabell 1 - synonymord i Mesh.....	27
4.7.3 Inklusjons- og eksklusjonskriterier:.....	29
4.8 Søkeprosessen:	29
4.8.1 Søkeord og avgrensing benyttet i Oria:	29
4.8.2 Tabell 2 – Søkerlogg fra Oria	30
4.8.3 Søk Google Scholar	31
4.8.3 Tabell 3 – søkerlogg fra Google Scholar	31
4.7 Kritisk vurdering av inkludert litteratur	33
4.9 Litteraturlitebase og presentasjon av litteratur:.....	33
5.0 Resultater	36
5.1 Presentasjon av primærlitteratur.....	36
5.1.1 «Sosial inkludering av hørselshemmede- En kvalitativ studie av en elev, en foresatt og en lærers erfaring»	36
5.1.2. «Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede»	37
5.1.3 «Hva kan en case fra ungdomsskolen fortelle om inkludering av sterkt tunghørte»	39
5.1.4 «En kvalitativ forskningsstudie om hørselshemmedes opplevelser av en tilrettelagt opplæring i forbindelse ved bruk av hørselstekniske hjelpemidler»	40
5.1.5 «Hvordan opplever hørselshemmede elever som benytter seg av tegnspråktolk å bli inkludert i klassemiljøet?».....	42
5.1.6 «Tilrettelegging for hørselshemmede elever i skolen»: En kvalitativ studie om hørselshemmede elevers opplevelse av lyttehjelpemidler, inkluderingspraksis og psykososialt miljø i skolen.	44
5.1.7 «Hører du til?» En kvantitativ studie av hørselshemmede elevers opplevelse av sosial tilhørighet i bostedsungdomsskolen	46
5.1.8	47
Videregående elever med hørselsnedsettelse»: En kvalitativ studie av deres behov i skolen.	47
5.1.9 «De forstår det ikke helt»:.....	50

En kvalitativ studie om hvordan en gruppe tunghørte elever opplever sin skolehverdag i nærskolen.	50
6.0 Drøfting	53
6.1 Organisering	53
6.1.1 Organisering og skolens syn på inkludering	53
6.1.2 Holdninger.....	54
6.1.3 Trivsel	56
6.1.4 Fysisk tilrettelegging og universell utforming	57
6.1.5 Kommunikasjon og hørselsteknisk utstyr	60
6.1.6 Tegnspråk i skolen	62
6.2 Sosialisering.....	62
6.2.1 Medelever og vennskap	63
6.2.2 Sosialisering i friminuttene.....	64
6.3 Faglig og kulturell inkludering	66
6.3.1 Pedagogisk tilrettelegging	66
6.4 68	
Forslag til videre forskning.....	68
7.0 Konklusjon	69
Litteraturliste	70
Vedlegg 1	74
Vedlegg 2	86
Vedlegg 3	89
Vedlegg 4	93

1.0 Innledning

Etter analyse av resultatene i empirien kom jeg over en historie fra en informant som viser hvorfor temaet «*opplevelse av inkludering av hørselshemmede elever i vanlige skoler*» er viktig å forske på. Jeg kaller ham for Per, dette er et fiktivt navn, men gir en bedre opplevelse av historien han prøver å fortelle.

Per gikk i 10. klasse på en vanlig ungdomsskole og brukte cochlea implantat (CI). Han opplevde ensomhet i friminuttene da sosialisering var vanskelig på grunn av mangel på felles språk. Han kunne bli så nervøs at han skalv når han måtte snakke høyt i klassen. Spesielt i en situasjon hvor læreren hadde bedt ham om å fortsette å prate, selv om batteriet på CI'en var tomt. Dette var umulig uten lyd. Han foretrakk å snakke med andre på tegnspråk, fremfor å snakke verbalt. (Ødegaard, 2018, s. 50).

Jeg vil også trekke frem et annet utsagn fra resultatene, for å virkelig understreke alvoret. Jeg kaller eleven for Pål. Pål brukte cochlea implantat (CI), og var i dag inkludert i skolen på grunn av sin humor og morsomme replikker. I 2-7 klasse opplevde han det ikke slik, han hadde lite venner og følte seg ikke inkludert. Dette førte til denne gutten etter hvert ønsket å ta sitt eget liv (Ødegaard, 2018, s. 45).

Det er to systematiske kunnskapsoppsummeringer knyttet til inkludering av hørselshemmede elever i Norske skoler. Resultatene av disse kunnskapsoppsummeringene er jevnt over veldig like. De viser at hørselshemmede elever strever med å bli inkludert på Norske skoler (Hjulstad et al., 2015, s. 13; Kermit, 2018, s. 7).

Kermit (2018, s. 7) har i sin kunnskapsoppsummering gjennomgått 40 publikasjoner i Norden, for å finne svar på hørselshemmede elevers sosiale og opplæringsmessige vilkår i skolen. Resultatet er gjennomgående samstemt. Normaleleven blir fremdeles brukt som norm i faglig vurdering. Dette fører til at hørselshemmede må tilpasse seg premissene for undervisning gitt til hørende elever. Kunnskapsoppsummeringen viste at hørselshemmede barn og unge strevde mer faglig. Hendar (2012, s. 77) fant i sin studie at som gruppe, strever hørselshemmede elever mer for å nå skolens mål.

Alshutwi et al. (2020, s. 14) har gjennomført en systematisk litteraturstudie på tema inkludering av hørselshemmede, fra 13 ulike land. Resultatene viste at elever som gikk i klasser som hadde et økt fokus på inkludering, gjorde det bedre både faglig og sosialt. Dette var avhengig av lærerens holdninger og evne til å organisere undervisningen. Samtidig var det viktig med videre forskning på hvordan denne elevgruppen kunne inkluderes sosialt. Både i relasjoner til hørende medelever og gjennom kommunikasjonsform

Egen bakgrunn og forforståelse

Jeg er et CODA barn (children of deaf parent), et barn med døve foreldre. Min mor og min ste-far er helt døve og tegnspråk har vært en naturlig del av mitt liv. Nå jobber jeg som kontaktlærer for en hørselshemmet elev i barneskolen, og jobbet tidligere på døveskole. Jeg har helsefaglig bakgrunn med videreutdanning i veiledning og pedagogikk.

Formålet og oppbygging av masteroppgaven

Forskningen til Hjulstad et al. (2015, s. 93) og Kermit (2018, s. 59) viste at det var fravær på forskningen på barn og unges opplevelser av å være inkludert i den Norske skolen.

Da jeg kom over dette forskningshullet stimulerte det min nysgjerrighet. Jeg ønsket å finne ut hvordan elevene selv opplevde å være inkludert i den Norske skolen, og om det var gjort noe forskning på dette siden 2018. Det er skrevet flere masteroppgaver og kunnskapsoppsummeringer om tematikken «inkludering av hørselshemmede elever i vanlig skole», men det manglet en oppsummering over forskning på hørselshemmede elevers egen opplevelse av å være inkludert, i Norsk kontekst. Denne litteraturstudien vil gi et klarere bilde over hvordan hørselshemmede elever opplever å være inkludert i den Norske skole. Å oppsummere eksisterende forskning som har blitt utført i dette forskningsfeltet, gjennom en grundig vurdering av tidligere forskningsbasert kunnskap, er målet med denne oppgaven.

Samtidig kan resultatene av denne litteraturstudien belyse retningen for fremtidige studier i dette forskningsfeltet.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen i denne masteroppgaven er:

"På hvilken måte opplever hørselshemmede elever at de er inkludert på skolen i Norge? – en litteraturstudie»

Tematikken er relevant for studieretningen forebyggende arbeid for barn og unge, da stadig flere spesialskoler nedlegges. Det er forventinger knyttet til at hørselshemmede elever inkluderes i offentlige skoler uten å oppleve utenforskap grunnet sin funksjonsnedsettelse.

Forskningsspørsmålet som blir benyttet for å svare på problemstillingen er:

«Hva sier primærlitteraturen om de faktorene som påvirker opplevelse av inkludering hos hørselshemmede elever»

1.3 Avgrensning av oppgaven

I denne masteroppgaven har jeg valgt å fokusere på hele skoleløpet, fra barneskolen til videregående. Begrunnelsen for at videregående elever er innlemmet i oppgaven er at det gir oppgaven en bredere forskningsbase, da dette er et snevert tema innenfor forskningsfeltet. Inkludering i barnehagen er ikke tatt med, da det ikke er en del av skoleløpet.

Det er mange ulike årsaker til hørselshemming, men da fokuset i denne masteren er på barn og unge, blir kun årsaker til hørselshemming frem til det voksne liv omtalt. Det er allmenn kjent at det ofte oppstår nedsatt hørsel ved økende alder, dette blir ikke tatt med i denne oppgaven.

Begrepet «elever» betyr i denne oppgaven «hørselshemmede elever», og begrepet medelever betyr «elever uten hørselshemming». På denne måten unngår en gjentakelser, og oppgaven blir lettere å lese.

2.0 Begrepsavklaring

2.1 Hørselshemmede

I denne masteroppgaven benyttes begrepet hørselshemmede om alle former for hørselshemming, fra mild til helt døv uten hørselsrest.

2.2 Tegnspråk er et visuelt-gestuell språk

Gjennom tegnspråket beveger man hendene, bruker ansiktet og kroppen for å uttrykke seg. Dette er en gestuell uttrykksmåte. I tillegg er tegnspråk visuelt da det oppfattes gjennom syn og ikke hørsel. Det har egen grammatisk oppbygging og struktur med bestemte regler for ansiktsuttrykk, definerte håndformer og bevegelser (Statped, 2021).

2.3 Inkludering

Denne masteren forklarer inkludering ut i fra tre dimensjoner.

Den første dimensjonen består av hvordan opplæringen organiseres, både fysisk og organisatorisk. Elevene skal ha tilgang til et fellesskap med andre og ha mulighet til å delta i læringsfellesskapet (Nilsen, 2017, s. 24-28; Statped, 2022b).

Den andre dimensjonen består av sosialisering. Elevene skal oppleve at alle har en mulighet til å danne sosiale relasjoner og være en del av et sosialt fellesskap (Nilsen, 2017, s. 24-27; Statped, 2022b).

Den tredje dimensjonen er den kulturelle og faglige inkluderingen. Alle elever skal ha utvikling og tilgang til faglig læring, og kunne delta i læringsaktiviteter sammen med andre elever (Nilsen, 2017, s. 24-27; Statped, 2022b).

3.0 Teori

I denne delen av masteroppgaven presenteres teori på et bredt grunnlag for å gi leseren en kontekst, og en forforståelse av tematikken ved gjennomlesing av diskusjonskapittelet.

Teorien vil bli benyttet i drøftingsdelen av oppgaven for å bygge oppunder argumentasjonen og resultater.

3.1 Årsaker til hørselstap og døvhet

Hørselssansen vår oppfanger vibrasjoner og svingninger i luften, og omdanner dette til lyd gjennom tre deler. De to første delene, ytre og mellomøret forsterker vibrasjonene, og det indre øret omdanner vibrasjonene om til elektriske impulser gjennom to ulike hårceller. De ytterste hårcellene stimulerer og forsterker vibrasjonen slik at de indre hårcellene, ca. 30.000, danner elektriske impulser. De elektriske impulsene sendes til hjernen og blir omdannet til lyd (World health organization, 2015, s. 7-8).

Det er ulike årsaker til hørselshemming og døvhet i barne- og ungdomsårene. Det kan være:

3.1.1 Genetiske faktorer

Hørselshemming kan oppstå som følge av genetiske faktorer ved at for eksempel foreldre er i slekt. Det er funnet 11 genetiske syndromer som er knyttet til hørselshemming. 250 gener kan påvirke hørselen på ulike måter og kan være arvelig eller tilfeldige mutasjoner (World health organization, 2021, s. 32). 30- 50 % av alle hørselshemmede barn har en arvelig eller genetisk årsak til hørselstapet (Hørseleshemmedes landsforbund, 2011, s. 14). Denne formen for hørselshemming kalles også for nevrogen hørselstap. Nevrogen hørselstap som vil si at lydbølgene når frem til sanseorganet i det indre øret, og blir omdannet til hørselsinntrykk. Sansecellene som gir lyden ulike frekvenser fungerer ikke. Dermed gir de ikke lyd, eller de gir et forvrengt eller fjernt lydbilde der noen lyder oppfattes og andre ikke oppfattes (Grønlie, 2015, s.14).

3.1.2 Mors svangerskap og fødsel

Hørselshemmingen oppstår ofte som følge av at mor får en infeksjon med et virus, eller en bakterie under svangerskapet. 40% av alle hørselshemmede barn har denne ikke- genetiske årsaken til sitt hørselstap på verdensbasis (World health organization, 2021, s. 32). Det er

også andre forhold som kan gi hørselsskade hos barn under svangerskap. Dette kan være medikamenter, diabetes hos mor og nedsatt oksygen både i svangerskapet og under fødselen. Det kan også være misdannelser i øret, både i ytre, mellom og indre øret. I Norge utgjør denne gruppen hørselshemmede barn 10 – 15 % (Hørseleshemmedes landsforbund, 2011, s. 15).

3.1.3 Ulike sykdommer

Barn som er født prematurt har økt risiko for hørselshemming på grunn av både underutviklet ørestruktur og medikamentbruk. Hjernehinnebetennelse og øreinfeksjoner er en vanlig årsak til hørselshemming hos barn (World health organization, 2021, s. 34).

3.1.4 Mekaniske hindringer

Hørselstapet kan skyldes at lydbølgene ikke når frem til sanseorganet i det indre øret av ulike grunner. Det kan være ødeleggelser i mellomøret eller ytre øret, eller sykdommer som gir væskedannelse i mellomøret og som ødelegger ørebenskjedene. Mennesker med denne formen for hørselshemming har ofte god nytte av høreapparat. Dersom de har manglende øregang eller andre hindringer kan de operere inn benledningsimplantater bak øret som gir lydbølgene mulighet til å nå sanseorganet (Grønlie, 2015, s. 13).

3.2 Hørselsteknisk utstyr og tilrettelegging

Menneske har gjennom alle tider forsøkt å fange og forbedre lyden ved nedsatt hørsel. Fra tidligere tider prøvde man å fange lyden ved bruk av ulike materialer, som for eksempel dyrehorn. Fra 1930 tallet, hvor de første elektriske lydforsterkerne ble brukt har det vært en enorm utvikling frem til dagens lydutførelsesutstyr (Grønlie, 2015, s. 17).

Her presenteres to av de vanligste måtene å forsterke lyd på:

3.2.1 Høreapparat

De med hørselsrest kan ha nytte av et høreapparat som forsterker lyden, men det er ikke ensbetydende med at de har en normal hørsel. Mange med høreapparat føler seg sosialt døve, ved at de i sosiale settinger med mye støy, har problemer med å oppfatte tale. De kan gjerne oppfatte tale i en-til-en kontekst i kombinasjon med munnavlesning og gode lytteforhold uten støy (Grønlie, 2015, s. 25).

Mange med hørselsnedsettelse har minst oppfattelse for lyd i taleområdet og høyest oppfattelse for støy. Høreapparatene filtrerer ikke ut bakgrunnsstøy, men forsterker alle lyder som for eksempel skraping av stoler, rasling med papir og lignende. Høreapparatene forvrenger egen stemme, enten gjennom batteriskift eller ved apparatskifte. De hørselshemmede snakker kanskje for lavt fordi apparatene skurrer eller snakker for høyt fordi de prøver å høre hva de sier (Grønlie, 2015, s. 101).

3.2.2 Cochleaimplantat

Når sanseorganene var så svekket at den funksjonelle hørselen ikke fungerte, startet man i 1980 årene med utprøving av direkte elektrisk stimulering av hørselsnerven. Dette er i dag kjent som cochlea implantat, CI (Grønlie, 2015, s. 17-18). Gjennom kirurgisk inngrep festes et elektronisk apparat i det indre øret. Lyden fanges opp av en mikrofon som sender signaler til apparatet i det indre øret. Disse impulsene sendes til hørselsområdet i hjernebarken og det dannes lyd som etterligner naturlig lydoppfattelse (Williams, 2018, s. 160).

Til tross for stadig utvikling er det mange faktorer som spiller inn på hvilket utbytte barnet har av disse implantatene (Grønlie, 2015, s. 17-18). Barnet kan få tilgang til omgivelseslyd og under rette omstendigheter oral- auditiv samtale, men cochleaimplantat må ikke presenteres som et implantat som gjør at døve blir betraktet som hørende. De bør sees på som tunghørte og ikke helt hørende, når apparatet er i bruk (Grønlie, 2015, s. 17-18).

3.3 Tilrettelegging

Tilrettelegging er viktig for å få en enklere hverdag for den hørselshemmede. For optimal kvalitet på kommunikasjonen med en hørselshemmet, er det viktig med naturlig og tydelig talerytme uten å bruke for høy stemme. Ansiktet til den som snakker skal være opplyst gjennom god belysning. Gjenklang bør reduseres gjennom ulike tiltak som knotter på stoler, myke gulvbelegg, gardiner og bokhyller (Nav, 2023).

3.4 Tegnspråk

Det var lenge en tanke om at tegnspråk ikke var et naturlig språk, men heller en samling av tilfeldige gester og en forenkling av talespråkene. Senere tids forskning viser at tegnspråk er

et fullverdig språk, den eneste forskjellen fra talespråk er at det er et visuelt-gestuet språk (begrepsavklaring punkt 2.2) (Haualand, 2015, s. 5).

Forskningen på tegnspråk har økt, og det er nå mer kunnskap om betydningen tegnspråk har på kognitiv og sosial utvikling. Derfor tilstrebes det at hørselshemmede barn skal få utvikle seg til å bli to- språklige (Haualand, 2015, s. 6).

Det har vært en utvikling på tegnspråkstatusen i Norge. Norge har anerkjent tegnspråk og dets brukere gjennom ulike politiske dokument og regelverk. I 1997 ble tegnspråk i læreplanen for grunnskolen, klassifisert som et språkfag på linje med Samisk og Norsk (Haualand, 2015, s. 8). I stortingsmeldingen «*Med mål og mening*» (St.meld.35, 2007-2008, s. 236) vedtok regjeringen at tegnspråk skal være sidestilt med Norsk, Samisk og Kvensk. De vedtok også et forslag om å utarbeide en allmenn språklov for Norge.

Den 01.01.2022 ble språkloven innført i Norge, hvor formålet er å sikre at offentlige organ tar ansvar for å fremme og styrke språkene i Norge. I denne språkloven ble Norsk tegnspråk det nasjonale tegnspråket og loven sikrer at det offentlige tar ansvar for å fremme og verne tegnspråket (Språklova, 2022).

3.5 Hørselshemmedes utfordringer

Mennesker er flokkdyr og trenger et språkmiljø hvor de kan kommunisere ubesværet. På denne måten tilegner mennesker seg et felles sett av normer, innhenter informasjon, bygger ny forståelse og utvikler nye begreper slik at vi forstår verden rundt oss (Grønlie, 2015, s. 11).

Når hørselen blir svekket, overtar synet og blir den sansen man stoler mest på. Gjennom synet skaffer de seg informasjon, sammen med hørselsresten gjennom blikk kontakt, passe avstand til den de snakker med og lite bakgrunnsstøy (Losnegård, 2015, s. 7).

Nedsatt hørsel har konsekvenser, både for pasienter, pårørende og samfunnet, da det er en utbredt funksjonshemming (Economics, 2020, s. 5). Nedsatt hørsel og døvhet kan være vanskelig å leve med. Funksjonshemmingen påvirker flere områder, som for eksempel tilhørighet, trivsel, deltakelse og selvbilde (World health organization, 2021, s. 28). I befolkningen er det lavt kunnskapsnivå om hvilke følger hørselshemming får for et menneske, da det ser udramatisk ut (Grønlie, 2015, s. 11).

Hørselshemmede opplever ofte utfordringer som tapper de for energi, fordi hjernen bruker mye kapasitet for å klare å tolke det uklare lydbildet. Det er en kontinuerlig belastning for hjernen å bare få med seg bruddstykker av en samtale, og selv må fylle igjen hullene ved logisk tenkning og slutninger. Dette påvirker personens hukommelse, fordi aktiveringsprosessen i hjernen er annerledes enn hørende. De er årvåken for å klare å identifisere hvor lyder kommer fra i rommet, og for å vurdere hvorvidt lyden er farlig eller ikke. Mange hørselshemmede mister på denne måten oversikt over omgivelsenes signaler og har dermed mindre forutsigbarhet. Dette fører ofte til stress og nedsatt energi (Kermit, 2018, s. 58-59; Williams, 2018, s. 31-32).

Språket vårt er levende og vi leker stadig med ord gjennom for eksempel ironi og metaforer. Vi bruker uttrykk som er motsatt av budskapet, og dette gjør innholdet mer abstrakt. For en med nedsatt hørsel som bruker logiske slutninger for å fylle hullene, tar det lengre tid før det abstrakte innholdet i budskapet oppfattes, fordi det i mange tilfeller ikke er logisk (Williams, 2018, s. 31-32).

Da stadig flere barn får cochleaimplantat, er det færre barn som er helt døde. De har noe hørsel som kan benyttes i undervisningssammenheng, gjennom tilrettelegging med hørselsteknisk utstyr. Dette gjør at de kan få utbytte av undervisning i en klasse hvor det benyttes talespråk. Tilrettelegging med hørselsteknisk utstyr er vanskelig å få til i friminuttene. Dette kan føre til mangelfull sosial interaksjon med talespråklige og mangelfull sosial læring (Haualand, 2015, s. 13). Hørselshemmede elever faller ofte utenfor sosialt med jevnaldrende, da informasjon og taleflyt går for raskt og gjør det vanskelig å følge med (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2005).

3.6 Den politiske føringen for inkludering i den norske skolen

I regjeringens utdanningspolitikk er inkludering et grunnleggende prinsipp. Inkludering betyr at alle barn, uavhengig av språklig tilhørighet, etnisk og sosial bakgrunn og religion, skal delta i fellesskolen. Fellesskolen er preget av høye forventninger til læring og kvalitet. For å fremme inkludering i det pedagogiske og organisatoriske arbeidet tilpasses undervisningen ut fra elevenes forutsetninger og evner (Meld.st.18, 2010-2011, s. 2). Opplæringsloven slår fast at utdanningssystemet skal være likeverdig gjennom gode læringsmiljø, hvor eleven opplever

både det sosiale fellesskapet og læringsarenaen som godt og utviklende (Opplæringslova, 1998b). Dersom det er vanskelig å tilrettelegge godt nok ut fra enkeltelevens forutsetning og evner kan det kreves individuell tilrettelegging (Opplæringslova, 1998a).

Det har vært store endringer i skolen og på 1990 tallet kom det reformer som fikk betydning for det spesialpedagogiske feltet integrering, som nå ble erstattet med begrepet inkludering (Ohna & Simonsen, 2019, s. 13). Reformene var basert på tanken om at ethvert menneske har rett til å leve sine liv med like vilkår og muligheter uavhengig av funksjonsnedsettelse (Mjøen et al., 2021, s. 13). Fra å være et smalt felt, hvor integrering var spesialpedagogisk undervisning og organisering av denne, til å få en bred tilnærming hvor alle barn og unge skal med i et kollektivt læringsfellesskap. Inkludering tar sikte på å endre praksis og kultur i skolen for å fremme deltakelse og mangfold, samt å motvirke diskriminering (Ohna & Simonsen, 2019, s. 13)

Denne reformen fikk betydning for hørselshemmede elever som da fikk en lovfestet rettighet. Paragraf §2-6 i opplæringsloven slår fast at hørselshemmede elever skal ha opplæring i og på tegnspråk, hvis tegnspråk er førstespråk (Ohna & Simonsen, 2019, s. 13). Elever som får opplæring etter §2-6 eller § 5-1 har rett til deltidsopphold gjennom Statped, et statlig kompetansesenter. Tanken bak disse deltidsoppholdene er å gi barn som bruker tegnspråk et språkmiljø og treffe jevnaldrende barn som også bruker tegnspråk. Disse barna har ofte ikke et tegnspråkmiljø på skolene, da de er få eller eneste hørselshemmede eleven på skolen (Haualand, 2015, s. 11).

Statped står for «statlig spesialpedagogisk tjenesteyter» og er en del av opplæringssektoren, gjennom å sikre særskilte opplæringsbehov til barn, unge og voksne. Statped har et ansvar for å utvikle og styrke tegnspråk gjennom å gi lærere og elever kunnskap og positive holdninger. Elever med §5-1 eller §2-6 har rett til opplæring i et tegnspråklig miljø. Det må foreligge en sakkyndig vurdering fra PPT og et enkeltvedtak fra kommunen for å få en slik opplæring. Elevene som følger § 5-1 må i tillegg ha en individuell opplæringsplan for å få denne tegnspråkopplæringen. Statped tilbyr hørselshemmede elever opplæring i tegnspråk inntil 12 uker i året, samt 1 time i uken. Denne opplæringen er en alternativ opplæringsarena som skal henge nært sammen med opplæringen på hjemskolen (Skeie et al., 2022, s. 57; Statped, u.a, s. 2).

3.7 Inkludering

Det har vært et sterkt skille mellom vanlig undervisning og spesialundervisning, og kanskje har dette vært nødvendig for å etablere en identitet hos funksjonshemmede elever. Når inkluderingstanken fikk fotfeste hadde funksjonshemmede allerede etablert en identitet. Det er vanskelig å definere inkludering, men det handler ofte om samspill mellom mennesker gjennom felles forståelse og respekt uten frykt. Denne definisjonen av inkludering er idealistisk, og mulig uoppnåelig, men den viser til at inkludering alltid er et mål og en prosess (Dalen, 2006, s. 26-34; Mitchell, 2014, s. 302). Det er vanskelig å hevde full inkludering, da det alltid oppstår utfordringer. Elever som ofte strever med sosial inkludering, er de elevene som ikke oppnår de kravene som stilles og som avviker fra gjennomsnittseleven.

Funksjonshemmede elever strever ofte med kommunikasjon, gjennom for eksempel hørsel, syn, svake evner eller bevegelseshemming. Målet skolen arbeider for er å få alle elevene sosialt inkludert i samfunnet, da må segregering minimeres og spesialundervising bli vanlig i et klasserom (Dalen, 2006, s. 26-34; Mitchell, 2014, s. 302). Mjøen et al. (2021, s. 16) legger til grunn i sin rapport at dersom skolen utarbeider praksiser basert på gjennomsnittseleven, er ikke inkludering mulig.

I meld.st.6 (2019-2020, s. 13-14) slås det fast at inkludering i skole innebærer at alle elevene skal oppleve trygghet, en naturlig plass i fellesskapet, få påvirke eget læringstilbud og oppleve at de er betydningsfulle. Barn er forskjellige, både i interesser, motivasjon, modningsgrad, egenskaper og erfaringer. Likevel skal de ha mulighet til å utvikle seg i eget tempo og etter egne forutsetninger. Skolene må dermed tilpasse tilbudet ut fra elevenes behov. Dette er nedfelt i internasjonale konvensjoner (meld.st.6, 2019-2020, s. 13-14).

I FNs barnekonvensjon fastslås det at barn gjennom utdanning skal utvikle sine ferdigheter, både teoretisk og praktisk, samt utvikle sin personlighet. Utdannelsen av barnet skal fremme holdninger knyttet til respekt av menneskeverd, natur og toleranse. Barnekonvensjonen skal også sikre at barn med minoritetstilhørighet har rett til å utøve sitt språk og sin kultur (Forente nasjoners barnekonvensjon, 1989).

I Salamancaerklæringen fra 1994 ble det underskrevet på en internasjonal erklæring som omhandler hvordan skolene skal planlegge og organisere spesialundervisning. Skolene skal gi elever lik opplæring uavhengig av opplæringsbehov, evner eller egenskaper gjennom en

barnesentrert pedagogikk. Alle barn har utbytte av en inkluderende opplæring og det skal fokuseres på holdningsarbeid og toleranse for å motvirke diskriminering (Kunnskapsbanken, 2022; Mjøen et al., 2021, s. 15).

I den nye overordnede delen av læreplanverket 2020 er det endringer i inkluderingsbegrepet. Der hvor man før så på inkludering som omhandlet noe som angikk elever med utfordringer eller funksjonsnedsettelse, til at man nå ser på inkludering av alle elever. En annen endring er at der inkluderingsbegrepet før ble relatert til forholdet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, er det nå relatert til prosesser og relasjoner i ordinær opplæring (Arnesen, 2020, s. 19; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Mange skoler har visjoner som hentyder til inkludering, men dette skaper ikke et inkluderende læringsmiljø. For å kunne nærme seg visjonen om inkluderende læringsmiljø må skolen sammen etablere et felles syn på hva inkludering innebærer og jobbe med holdninger. Inkludering er en felles visjon som går gjennom alt arbeidet i skolen, alt fra overordnede dokumenter til innhold i friminuttene. Det er ikke enkeltpersoners holdninger eller verdier, men skolens felles syn og filosofi om inkludering (Mitchell, 2014, s. 306; Statped, 2022a).

Alle som deltar i skolens fellesskap har sin naturlige plass og det må vises aksept for dette. Personalet på skolen er en viktig rollemodell gjennom handlinger og viser dette ved å verdsette forskjellighet og mangfold (Mitchell, 2014, s. 305; Statped, 2022a).

For å realisere inkludering er det viktig med tilstrekkelig tilgang på ressurser, det kan være både kompetanse, personalet, tid, materiale og teknologi. Det krever ikke mer ressurser med inkludering i vanlige skoler enn det gjør ved spesialskoler, da ressursene følger eleven (Mitchell, 2014, s. 306; Statped, 2022a). For mange hørselshemmede elever virker push in modellen, (at ressurser trekkes inn i klasserommet, istedenfor at eleven tas ut), inkluderende (Rabinsky, 2013, sitert i Hjulstad et al., 2015, s.88-89).

I inkluderende læringsmiljøer må det legges til rette for sosial og faglig deltakelse, det er ikke nok at barna er plassert fysisk sammen. Alle elevene skal i sitt lokale miljø ha tilgang til jevnaldrende barn. Organiseringen av det pedagogiske tilbudet bør være fleksibelt og en må prøve å unngå at elever forholder seg til yngre barn, selv om de utviklingssett er nærmere hverandre (Mitchell, 2014, s. 311; Statped, 2022a).

Læringsfellesskap som er inkluderende er sensitivt for elevmangfold, og legger til rette for deltakelse for alle elever. Et felles kommunikativt rom der ingen skiller seg ut er målet og avhenger av hvilke kunnskaper og holdninger lærere har, samt den språklige kompetansen i elevmassen (Ohna & Simonsen, 2019, s. 14). I inkluderingsstanken er lokalisasjonen på skolen en grunnleggende faktor, det er tilhørighet og nærhet til både lokalsamfunn og det gir en sosial tilhørighet (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 38).

Et inkluderende læringsmiljø krever teamarbeid. Pedagogen har behov for tilgang til spesialpedagogisk kompetanse, samt hjelp og støtte for å gi tilpasset undervisning til alle elever. Dette teamet bør bestå av både vanlige lærere og spesialpedagoger. Det er viktig at teamet har tilgang til annen kompetanse som logoped, audiopedagoger, PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste), BUP (barne- og ungdomspsykiatrien), Statped, HABU (habiliteringstjenester), andre pedagoger og assistenter. Det er påkrevet at det er godt samarbeid for å gi støtte og kompetanse, slik at de kan gi opplæring i fellesskapet. For å kunne lykkes med et inkluderende læringsmiljø, er alle involverte avhengig av støtte fra foresatte til elevene (Statped, 2022b).

I inkluderingsstanken er også rettigheter som er universelle og som sikrer likestilling sentral, uavhengig av funksjonsnivå (Mjøen et al., 2021, s. 13). Universell utforming handler også om inkluderende opplæring, på en slik måte at alle elever har adgang til steder der jevnaldrende er, å kunne delta i felles aktiviteter og opplæring gjennom å bevege seg selvstendig (Mitchell, 2014, s. 305; Statped, 2022a). Gjennom lovverk har menneskeskapte barrierer for funksjonshemmede blitt mindre, gjennom universell utforming. Dersom en ser på universell utforming i skolesammenheng, er det viktig å utforme praksis og undervisning på en måte som sikrer at alle elevene kan delta. Universell utforming, i tilknytning til hørselshemmede elever, kan være etablerte rutiner for bruk av lydutførelsesutstyr, informasjon på tegnspråk eller kompetanse på læring for hørselshemmede elever (Mjøen et al., 2021, s. 16).

3.8 Tilpasset opplæring og inkluderende praksis

Inkludering og tilpasset opplæring handler om individuell tilpasning innenfor fellesskapets rammer, opplæringen må differensieres og tilpasses hver enkelt elev. Dette er nedfelt i opplæringsloven §1-3 (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 17).

Tilpasset opplæring er ikke ensbetydende med at undervisningen tilpasses hver enkelt elev, men er en del av den ordinære undervisningen. Undervisningen er god og variert, noe som skal sikre at elever blir utelukket fra fellesskap og redusere behov for særtiltak (Arnesen, 2020, s. 97-98). Dersom eleven ikke har utbytte av ordinær undervisning, har de rett på spesialundervisning. Det er ingen diagnose eller spesielle kjennetegn ved eleven, som gir rett til dette. Spesialundervisning krever mer ressurser enn det som er påkrevd i vanlig undervisning, og det må tilstrebes at denne undervisningen gis innenfor fellesskapet (Arnesen, 2020, s. 103-104).

Tilpasningene innenfor fellesskapet kan gjøres på ulike måter. At hele klassen har alderstilpassede oppgaver, men tilretteleggingen skjer gjennom hvordan de gjennomfører oppgaven. Elever som har behov for det kan gjøre mindre deler av oppgaven og fokusere på det viktigste. Der oppgaven ikke kan gjennomføres får eleven andre oppgaver, men innenfor fellesskapet. Tilrettelegging til funksjonshemmede, som for eksempel å få oppgaven omgjort til punktskrift eller oppgaven oversatt til tegnspråk, gjøres i forkant av undervisningen (Mitchell, 2014, s. 303; Statped, 2022a).

Klassen er utgangspunktet for det inkluderende læringsmiljøet, og variasjonene av arbeidsmetoder skjer innenfor rammene av individuell tilpasning. Et godt psykososialt miljø fremmer læring (Mitchell, 2014, s. 253; Statped, 2022a). Et godt læringsmiljø kjennetegnes ved at miljøet er trygt, både relasjonelt og emosjonelt, og at elevene lager realistiske mål og har kunnskap om hensikten for læringen. Lærere skaper et godt læringsmiljø gjennom grenser, regler og klare forventinger til elevene. Samtidig skal læreren ha en balanse mellom omsorg og autoritet (Mitchell, 2014, s. 253-257; Statped, 2022a).

4.0 Metode

4.1 Begrunnelse for valg av forskningsmetode

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i elevenes egne opplevelser av å være inkludert og som beskrevet i punkt 1.0 er litteraturstudie valgt som metode.

Da datamaterialet er tekst basert på egne opplevelser, er det valgt å benytte en hermeneutisk tilnærming i tolkningen av datamaterialet.

Det å være metodisk i vitenskapelig forstand, krever at forskerne er ærlige og har evne til å systematisere tanker. Metode benyttes for å kunne danne ny kunnskap og viser hvordan forskere skal jobbe med datamaterialet. Forskere velger metode, basert hvordan de skal gå frem for å belyse problemstillingen (Dalland, 2017, s. 51).

4.2 Litteraturstudie

Denne masteren tar utgangspunkt i allerede publisert forskning, denne tilnærmingen er hensiktsmessig når forskeren skal få innsikt i hva som er gjeldene kunnskap innenfor ett felt eller emne (Befring, 2007, s. 51).

Kritisk vurdering av etablert kunnskap innenfor en tematikk, samt evidensbasert og dyptgående analyse er essensen i en litteraturstudie. En litteraturstudie er også informativ, peker på etablerte «sannheter» og viser motstridende funn. Det er ikke en systematisk oversikt, men en informasjonssamling for å utvikle dypere forståelse, utvikle en forskningsidè og få frem forskningshull, innenfor aktuell tematikk (Winchester & Salji, 2016, s. 1).

En av svakhetene ved valg av litteraturstudie er at utvelgelsen av litteratur er basert på en subjektiv vurdering. Vurderingen og fagkunnskapen fra forskeren blir avgjørende for troverdigheten og kvaliteten på forskningen, ut fra hvordan forskeren klarer å vurdere kvaliteten på tidligere publisert forskning (Befring, 2007, s. 52).

Det er ikke noen metodemal på litteraturstudier og disse kan gjennomføres på ulike måter, men det noen kriterier som må være oppfylt. Forskeren må søke systematisk etter primærstudier, med definerte utvalgsmetoder og ha en tydelig problemstilling. Søkerstrategiene må beskrives grundig. Det må begrunnes hvorfor publikasjoner inkluderes

eller ekskluderes, og datamaterialet skal analyseres og kvalitetsvurderes (Johannessen et al., 2016, s. 103).

4.3 Hermeneutikk

Hermeneutikken forsøker å finne sammenhenger og underliggende dypere mening i kulturuttrykk som tekster, kultur, historiske kilder og lignende. Det finnes to retninger for den hermeneutiske tilnærmingen, intensjonalisme og filosofisk (Gilje, 2019, s. 11-12).

Intensjonalismen handler om tolkning av handlinger, handlingsuttrykk, språk, intensjoner og historisk kontekst. Filosofisk hermeneutikk handler om menneskets førforståelse og hva som skjer når mennesket forstår noe. Mennesket er ikke nøytralt og uten fordommer i tolkningsarbeidet (Gilje, 2019, s. 29-30).

Hans-Georg Gadamer er grunnleggeren av den filosofiske hermeneutikken som forsøker å forstå menneskets eksistens i verden. Førforståelse og fordommer henger sammen og påvirker all tolkningsarbeid (Gilje, 2019, s. 55). Gadamer mente at vi er et produkt av en bestemt historie, kultur og periode. For å kunne forklare hva forståelse er, må vi ha en erkjennelse at det er en forbindelse mellom to perioder. Denne forbindelsen kan forklares gjennom korrigerende og kritikk av egne fordommer, den hermeneutiske sirkel. Forståelse bygger på to historiske forhold, leser og tekst. Både leser og tekst er påvirket av sin historiske kontekst og forståelse av teksten blir påvirket av leserens fordommer og førforståelse. Teksten utfordrer leserens fordommer og påvirker leserens selvforståelse i en historisk kontekst (Krogh, 2014, s. 51-53).

I tolkningsarbeidet skal en prøve å opprettholde barmhjertighetsprinsippet; at det teksten formidler er forståelig og sant. Barmhjertighetsprinsippet kan bidra til to ting, at grunnleggende kulturelle fordommer blir utfordret og forhindre at personlige fordommer påvirker tolkningsarbeidet. Dersom tolkningene påvirker det vi tror på, dannes det Gadamer kaller for «horisontsammensmelting». Tekstens meningsinnhold og tolkerens forståelse kommer nærmere hverandre og smelter sammen. Tekst som er korrekt forstått og tolket, er knyttet til helhet og deler av teksten. Dersom tolkningen ikke henger sammen med helheten, er teksten ikke forstått riktig (Gilje, 2019, s. 155-177).

4.4 Validitet og reliabilitet

Det må stadig tas valg som for eksempel tematikk, problemstilling, metode, datainnsamling, analyse, vurdering og konklusjon (Dalland, 2017, s. 55).

For at resultatet forskeren har kommet til skal være til å stole på må det foreligge reliabilitet eller pålitelighet. Forskeren begrunner valgene som er tatt i tilknytning til tematikk, problemstilling, metode, datainnsamling, feilkilder, analyse, vurdering og konklusjon, for at leseren skal kunne vurdere påliteligheten (Dalland, 2017, s. 55).

I etterkant av forskningen må forskeren se på om valg av metode var optimalt. Kanskje blir konklusjonen at en annen metode hadde vært bedre, og at kunnskapen som er innhentet ikke er sikker. Da må forskeren være åpen om denne usikkerheten, da det ofte ikke finnes entydige svar på et spørsmål (Dalland, 2017, s. 55).

Det er allmenne og grunnleggende krav og normer til bruk av metode: Resultatene skal representere virkeligheten. Dersom resultatene viser noe annet enn forskerens antakelser av utfallet, er det empirien som må være utslagsgivende (Dalland, 2017, s. 56).

Systematisk utvalgt datamateriell og begrunnelse for valg. Systematikken skal hindre at forskeren velger data som påvirker resultater av undersøkelsen. Forskeren må beskrive inngående hvordan dataene er innhentet og om det er noe som påvirker resultatene. De må aktivt tydeliggjøre og begrunne valg gjennom hele prosessen, for at leseren skal være delaktig i datamaterialet (Dalland, 2017, s. 56-57).

Gjennom at forskeren er nøyaktig i innsamling, bearbeiding og analyse av data, kan en annen forsker benytte fremgangsmåten og finne samme resultater. Dette er målet innenfor all forskning, men det er ikke alltid like etterprøvbart i alle metoder. I slike tilfeller er det viktig at forskeren beskriver eget utgangspunkt og beskriver undersøkelsen så omfattende at leseren kan følge skritt for skritt (Dalland, 2017, s. 57-58).

Vi har alltid en førforståelse, fordom og mening om forsknings materialet før vi undersøker. Forskeren skal redegjøre for sin førforståelse (Dalland, 2017, s. 58).

Leseren skal få tillitt til forskningsmaterialet gjennom mulighet til å etterprøve og kritisere resultatene. Hele undersøkelsen, og hva som påvirker undersøkelsen skal være presentert, slik at leseren kan vurdere resultatene opp mot konklusjonen. Det er ikke alltid mulig å

gjennomføre og etterprøve metodene som er benyttet, som observasjon og eller intervju. I slike tilfeller skal forskeren beskrive fremgangsmåten på en meget utfyllende måte, slik at leseren får opplevelsen av å være deltakende (Dalland, 2017, s. 58).

4.5 Etiske forskningsprinsipper

Forskere har etisk hensyn ovenfor samfunnet og forskermiljøet. Det er viktig at forskeren oppgir kilder, når det blir benyttet tidligere forskningsmateriale eller publikasjoner. Dette er et krav alle forskere må forholde seg til (Lund et al., 2006, s. 68).

Forskeren har også forpliktelser ovenfor samfunnet, gjennom vitenskapelig offentliggjøring, oppdragsgiveres interesser og populærvitenskapelig publisering. Det er viktig at forskeren ikke holder tilbake resultater som kan svekke en konklusjon. Forskningsrapporter skal heller ikke tilpasses oppdragsgivers bestilling og forskeren må påpeke begrensningene av resultatenes holdbarhet (Lund et al., 2006, s. 69).

4.6 Styrker og svakheter ved oppgaven

Styrker ved oppgaven:

Styrker ved oppgaven er at litteraturen er nøye gjennomgått og valg som er foretatt er begrunnet. Metodekapittelet er så detaljert som mulig, slik at det kan bli mulig for leseren å foreta samme søk og finne samme resultater.

Svakheter ved oppgaven:

Det var ikke så mange helt døde, som benyttet tegnspråk i primærlitteraturen. Det kan derfor være vanskelig å si noe om hvordan disse opplever å være inkludert.

Det skulle vært benyttet sjekkliste for kildekritikk når jeg leste den inkluderte litteraturen første gang. Som følge av kvalitetssjekklisten ble to masteroppgaver ekskludert, da de ikke oppfylte kravene. En masteroppgave ble ekskludert da den var låst av UIB, slik at jeg ikke fikk tilgang til den.

Forskere skal være forsiktig med bruk av lærebøker i litteraturstudier, da disse ofte gjengir forskningen (Støren, 2013, s. 17). I denne masteroppgaven er det valgt å benytte en del lærebøker i teorikapittelet, da tematikken ikke er grundig forsket på.

Forskningen som foreligger på tematikken, inkludering av hørselshemmede elever i vanlig skole i Norge, består av kunnskapsoppsummeringer og rapporter, samt masteroppgaver. Empirien i denne oppgaven, er basert på de tidligere masteroppgavene. Det kan tenkes at det ikke er kvalitetssikkert nok innenfor forskningen å bare basere seg på studenters tidligere arbeid, men dette var den litteraturen jeg fant i mitt litteratursøk. De andre funnene i litteratursøket, var sekundærkilder.

I teorikapittelet ønsket jeg å gi en bred forståelse av inkludering, noe som angår alle elever i skolen. Det kan nok tenkes at det skulle vært rettet mer spesifikt mot inkludering av hørselshemmede elever, selv om dette er fokuset i resultatdelen og drøftingsdelen.

Det er mange faktorer som er viktig for inkludering av hørselshemmede elever, men jeg har vært opptatt av elevenes opplevelse av inkludering. Det kan være jeg har oversett verdifull informasjon i bearbeidelsen av datamaterialet. Selv om det er gjennomgått nøye, er det min avgjørelse hvilket datamateriale som trekkes ut som viktig. Jeg har vært bevisst dette og gjennomgått datamaterialet flere ganger, for å kvalitetssikre. Likevel er det viktig å bemerke dette.

Med min kunnskap innenfor hørselsområdet har jeg gjennom hele oppgaven vært bevisst på å ikke danne en mening om hva resultatet kommer til å bli, og ikke vinkle oppgaven slik at svaret på problemstillingen manipuleres.

Vurdering av metode:

Valget av metode bidro til en økt bevissthet rundt egen forforståelse og fordommer. Noen av resultatene ble ikke slik som forventet, og dette utfordret meg til refleksjon over hvorfor det kunne være slik. Blant annet var de hørselshemmede elevene mer opptatt av det hørselstekniske utstyret enn jeg forventet. Dette bidro til refleksjon over hvorfor det kunne tenkes å være slik. Hermeneutisk metode bidro til gjennomlesning av stoffet flere ganger, og forståelsen utviklet seg. Etter hvert kategoriserte jeg utsagnene til informantene i tre hovedområder. Denne kategoriseringen ligger som vedlegg 1 i oppgaven. Denne metoden passet for å finne svar på problemstillingen i denne masteroppgaven.

4.7 Søkestrategi

I utgangspunktet søkte jeg kun etter primærkilder på tematikken, men forskningsområdet er snevert. Derfor valgte jeg å inkludere sekundærlitteratur, som kunnskapsoppsummering og rapport. Disse er blitt grundig analysert, men ligger ikke som empiri i resultatene i oppgaven, da det er primærlitteraturen som er grunnlaget for å svare på problemstillingen. De er gjennomgått for å få større kunnskap om tidligere forskning. Sekundærlitteraturen blir omtalt i metodedelen, samt vist i litteraturlisten.

Totalt er det inkludert 9 masteroppgaver som primærlitteratur. I tillegg er to sekundærkilder grundig analysert, disse ligger som vedlegg nummer 4.

4.7.1 Databaser og søkeord

Jeg startet med å finne synonymord i MeSH.

4.7.2 Tabell 1 - synonymord i Mesh

Hørselshemmede	Hypakusis Hørselshemming Hørselshemning Nedsatt hørsel Tunghørthet
Døve	Hørselsskadde
Inkludering	Integrering

Deretter foretok jeg orienteringssøk i ulike databaser, for å finne ut hvilke nøkkelord som var mest presise. En av utfordringene jeg tidlig møtte i mine litteratursøk i ulike databaser, var at søkene ble for brede, med treff på over 50 000, eller at det var svært få treff. En annen utfordring var at jeg ønsket litteratur som fokuserte på Norske skoler, innenfor en tematikk som i utgangspunktet er lite forsket på. Etter å ha orientert meg i forskningen, så jeg at det var noen nøkkelord som stadig gjentok seg. Ved å kombinere disse fant jeg etter hvert relevant litteratur.

Jeg benyttet følgende nøkkelord på Norsk:

- Hørselshemmede* OR
- Døve* AND
- Inkludering* AND
- Skole*

Til tross for denne kombinasjonen ble mange treff forkastet da de handlet om eldre, voksne, arbeidsliv, innvandrere, fokus på lek, studier fra andre land enn Norge eller hadde feil perspektiv.

Jeg benyttet følgende nøkkelord på Engelsk:

- Deaf* OR
- Hard of Hearing* AND
- School* AND
- Inclusion*

I det engelske søket varierte jeg nøkkelordene, da det var vanskelig å få treff på forskningen jeg søkte systematisk etter. Etter flere gjennomgående søk, fant jeg to engelske publikasjoner relatert til min tematikk, men disse passet ikke inn i inklusjonskriteriene mine.

Jeg har valgt databaser som er tilgjengelige gjennom min utdanningsinstitusjon, universitetet i Sør-Øst Norge. Etter søk i ulike databaser, uten treff på relevant litteratur, endte jeg opp med å benytte følgende database:

- Oria

For å få flere treff enn kun fra en database valgte jeg å bruke Google scholar, med da med nøkkelordene «hørselshemming + inkludering». Dette for å en bredere tilnærming for å få mest mulig relevant litteratur. I tillegg jeg har benyttet manuelle søk. Jeg har lett etter relevant litteratur i litteraturlister, på NTNU (hvor en anerkjent forsker innenfor tematikken arbeider og har publisert sine studier) og Oslo Met (av samme grunn som ovenfor). Disse manuelle søkene resulterte i 0 treff. Mange av treffene i de manuelle søkene falt utenfor inkluderingskriteriene, og de som var relevante for tematikken var allerede inkludert i litteraturdatabasen.

Omfattende søkestrategi ligger som vedlegg 3.

4.7.3 Inklusjons- og eksklusjonskriterier:

Inklusjonskriterier:

Jeg bestemte meg for å søke bredt for å unngå at artikler og forskning falt utenfor søket. Jeg var også interessert i å få frem litteratur om temaet som stod i ulike fagbøker.

Inklusjonskriteriene tilknyttet mitt søk var at det skulle gjelde Norske skoler, språket skulle være Norsk eller Engelsk, fagstoffet skulle ikke være eldre enn 10 år og perspektivet skulle være elevers opplevelse av inkludering. Perspektivet er på Norske skoler og elevenes egen opplevelse av å være inkludert.

Eksklusjonskriterier:

Eksklusjonskriterier for litteratursøket var fagstoff som var eldre enn 10 år. Begrunnelsen for dette er at det stadig blir gjort ny forskning på temaet, og jeg ønsker i denne oppgaven å få frem hva nyere forskning sier om temaet. Eksklusjonskriteriet var at språket ikke var Engelsk eller Norsk, samt at perspektivet ikke var elevenes egne opplevelser.

Begrunnelse for valg av inklusjon og eksklusjonskriterier:

Jeg valgte å benytte disse kriteriene da jeg ønsket å få frem flere ulike vinklinger på min tematikk. Samtidig ville jeg finne relevant litteratur som kunne benyttes i andre deler av oppgaven, da forskningsområdet er snevert. I starten valgte jeg kun å inkludere fagfelleverderte artikler, men opplevde da at relevante rapporter og tidligere masteroppgaver ble ekskludert fra mitt søk. Av denne grunn valgte jeg å ha vide kriterier for mitt søk, og heller gå igjennom flere søkertreff og lese flere sammendrag.

4.8 Søkeprosessen:

I denne delen av oppgaven går jeg systematisk igjennom søkene, der jeg inkluderte treff i litteraturdatabasen.

4.8.1 Søkeord og avgrensing benyttet i Oria:

Den 7.12.2022 gjennomførte jeg et avansert søk i Oria med flere søkelinjer.

For å gjøre søket systematisk og etterprøvbart gjennomførte jeg 21.02.2023 søket på nytt, men denne gangen ønsket jeg å også finne Engelske artikler etter at jeg endret inklusjonskriteriene for søket underveis i oppgaven for å få større forskningsmaterieell.

4.8.2 Tabell 2 – Søkerlogg fra Oria

Viser til resultatene for disse søkene:

07.12.2022		21.02.2023	
Søkeord	Antall treff	Søkeord	Antall treff
Hørselshemmede * OR Døve* AND Inkludering* AND Skole*	303	Hørselshemmede * OR Døve* AND Inkludering* AND Skole*	305
Norsk og engelsk språk	290	Norsk og engelsk språk	291
Årstall 2012-2022	115	Årstall fra 2012 til 2023	129
Lest overskrifter	115		129
Lest abstrakter	48		18
Forkastet	60		17
Inkludert primærlitteratur	6		1
Totalt inkludert primærlitteratur	=7		
Inkludert sekundærlitteratur	2		0
Totalt inkludert i litteraturlitdatabase			Totalt inkluderte treff = 9

Søk 1

Jeg leste overskrift på alle 115 treffene (etter avgrensing). Av disse overskriftene valgte jeg å lese 48 abstrakter, da det kunne ha relevans for problemstillingen. Totalt 60 ble forkastet da de ikke var relevant for forskningsspørsmålet mitt, eller hadde perspektiv fra lærere eller foreldre. Jeg valgte først å inkludere 13 treff i min litteraturlitdatabase. Etter lesing av fulltekst på disse ble ytterligere 3 forkastet da de handlet utelukkende om hørselshemming, psykisk helse og lærerfokus. Etter dette hadde jeg totalt 8 publikasjoner i min litteraturlitdatabase, 6 primærkilder og 2 sekundærkilder.

Søk 2

Jeg leste overskrifter på alle 129 treffene. Da jeg i søket 07.12.2022 gjennomgikk resultatene nøye, var det mange abstrakter jeg allerede hadde lest. Av denne grunn ble færre abstrakter lest. Totalt ble 18 abstrakter gjennomgått, da de muligens hadde relevans for min problemstilling. Av disse forkastet jeg 16 da de var utenfor målgruppen i alder. I utgangspunktet ble 2 publikasjoner inkludert fra dette søket, men etter grundigere gjennomlesing ble 1 forkastet da fokuset var rettet for mye mot fritidstilbud.

1 publikasjon ble inkludert i litteraturlitbasen

Jeg sitter igjen med totalt 9 publikasjoner i min litteraturlitbase etter disse to søkene.

4.8.3 Søk Google Scholar

Den 11.01.2023 gjennomførte jeg et søk i Google Scholar for å finne relevant litteratur på Norsk språk. Jeg valgte denne databasen, da det gir en bred oversikt over publisert forskningsmaterieil. Det var 6 duplikater opp mot funn i databasen Oria. Jeg gjorde søket på nytt 21.02.2023 for å gjøre søket systematisk, etterprøvbart og for å se om det var tilkommet nytt forskningsmaterieil.

Da jeg har endret problemstilling siden forrige søket, var jeg nødt til å se om tidligere inkludert materieil fra søket 11.01.2023 var relevant.

4.8.3 Tabell 3 – søkerlogg fra Google Scholar

11.01.2023		21.02.2023	
Søkeord	Antall treff	Søkeord	Antall treff
Inkludering +hørselshemmede	541	Inkludering +hørselshemmede	570
Årstall 2012-2022	365	Årstall fra 2012 til 2023	321
Lest overskrifter	365		321
Lest abstrakter	21		17
Forkastet	9		13
Inkludert	13		4

Duplikat mot artikler i Oria	6		6
Totalt inkluderte publikasjoner	13		4
Korreksjon etter endring av problemstilling	Forkastet: 11 Inkludert: 2		
Forkastet etter nøye gjennomlesing	0		4
Totalt inkluderte primærkilder	=2		
Inkluderte sekundærkilder			0
			Totalt inkluderte primærkilder og sekundærkilder fra søk 1 og søk 2 = 2

Søk 1

Jeg leste overskrift på alle 365 treffene etter avgrensing. De fleste overskrifter samsvarte ikke med min problemstilling. Av disse 365 treffene, leste jeg totalt 21 abstrakter. Jeg forkastet 8 da de omhandlet tema som ikke var relevant, som begrepslæring, matematikdidaktikk og lignende. Før endring av problemstilling ble totalt 13 treff i søket inkludert i min litteraturløse database.

Korreksjon av litteratursøk fra 11.01.2023

Etter endring av problemstilling ønsket jeg å hente perspektiver fra elevene, og ikke lærer eller foresatte. Etter gjennomlesing av 13 inkluderte publikasjoner i min litteraturløse database, ble totalt 11 av disse forkastet da de hadde feil perspektiv. De hadde lærerperspektiv.

Etter korreksjon ble 2 publikasjoner inkludert i min litteraturløse database. Disse er primærkilder.

Søk 2

Jeg leste overskrift på alle 321 treffene. De fleste overskriftene samsvarte ikke med min problemstilling, dette var tema som tolking, barnehage, didaktikk og perspektiv fra lærer og foresatte. Da søkelinjen gav en bred tilnærming, var det også overskrifter som omhandlet eldre og arbeidsliv. Av disse 321 treffene leste jeg totalt 17 abstrakter, og forkastet 13 av disse. Jeg leste fulltekst på 6, men forkastet 2 da de hadde lærer og foresatte perspektiv. Av dette søket ble 4 publikasjoner inkludert. Etter nøye gjennomlesning og refleksjon forkastet jeg 2, da de også omhandlet synshemming og annen funksjonshemming. Ytterligere 2 ble forkastet, da det var et duplikat opp mot søket 11.01.23.

Fra søk 1 og søk 2 i Google Scholar har jeg inkludert totalt 2 publikasjoner.

4.7 Kritisk vurdering av inkludert litteratur

Alle primærkildene ble nøye gjennomgått og sjekket opp mot helsebiblioteket (Helsebiblioteket, 2016) sin sjekklister for kritisk vurdering (egen versjon av denne ligger som vedlegg 2). En gjennomgående svakhet ved masteroppgavene som er kvalitetssikret, er manglende beskrivelse av hvordan datamaterialet er innhentet. Likevel vurderte jeg de til å være av så god kvalitet, at jeg valgte å inkludere de i litteraturdatabasen. 2 masteroppgaver bestod ikke kvalitetssjekklister, ved at det var vanskelig å hente ut informasjon i resultatdelen. Disse ble derfor ekskludert og står heller ikke i litteraturdatabasen.

4.9 Litteraturdatabase og presentasjon av litteratur:

Tittel	Forfattere	Utvalg	Metode	Primær / Sekundærlitteratur	Land	Årstall	Database
<i>Sosial inkludering av hørselshemmede - En kvalitativ studie av en elev, en foresatt og en lærers erfaring</i>	Knudsen, A. B.	1 elev, 1 foresatt, 1 lærer	Semi-strukturert intervju	Primærlitteratur - presenteres i punkt 5.1.1	Norge	2018	Oria
<i>Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede</i>	Mjøen, O.M. Kermit, P. Caspersen, J.	Lærere og ansatte 6, Hørselshemmede elever 18	Gruppeintervju, Individuelle intervju	Primærlitteratur - presenteres i punkt 5.1.2	Norge	2021	Oria
<i>Tilrettelegging for inkludering av sterkt tunghørte - En case fra ungdomsskolen</i>	Røilid, A.M.	1 lærer, 1 ungdomsskoleelev	Kvalitativt forskningsintervju	Primærlitteratur - presenteres i punkt 5.1.3	Norge	2017	Oria
<i>En kvalitativ om hørselshemmedes opplevelser av en tilrettelagt opplæring i forbindelse med</i>	Yaqub, I.	3 informanter som bruker hørselsteknisk utstyr	Kvalitativt forskningsintervju	Primærlitteratur - presenteres i punkt 5.1.4	Norge	2020	Oria

<i>inkludering ved bruk av hørselsteknikker og hjelpemidler.</i>							
<i>Hvordan opplever hørselshemmede elever som benytter seg av tegnspråktolk å bli inkludert i klassemiljøet?</i>	Ødegaard, L.K.H	3 hørselshemmede elever i 10 klasse med cochlea implantat (CI)	Kvalitativt intervju	Primærlitteratur – presenteres i punkt 5.1.5	Norge	2018	Oria
<i>Tilrettelegging for hørselshemmede elever i skolen En kvalitativ studie om hørselshemmede elevers opplevelse av lyttehjelpemidler, inkluderingspraksis og psykososialt miljø i skolen.</i>	Dale, J.L,	4 hørselshemmede elever i alderen 12-15 år	Kvalitativt intervju	Primærlitteratur – presenteres i punkt 5.1.6	Norge	2021	Oria
<i>Hører du til? En kvantitativ studie av hørselshemmede elevers opplevelse av sosial tilhørighet i bostedsskolen.</i>	Hansen, E.B.	151 personer i alderen 16-20 år mottok spørreskjemaet, hvorav totalt 25 personer fylte det ut.	Forskningsmetoden er kvantitativ, med et deskriptivt design gjennom spørreundersøkelse.	Primærlitteratur – presenteres i punkt 5.1.7	Norge	2017	Oria
<i>Videregående elever med hørselsnedsettelse – en kvalitativ studie av deres behov i skolen</i>	Bakke, H.L.	5 hørselshemmede elever i videregående skole.	Kvalitativ forskning, med fokusgruppeintervjuer.	Primærlitteratur – presenteres i punkt 5.1.8	Norge	2016	Google Scholar
<i>«De forstår det ikke helt»: En kvalitativ studie om hvordan en gruppe tunghørte elever opplever sin skolehverdag i nærskolen</i>	Johrde, L.	3 hørselshemmede elever i ungdomsskolen.	Forskningsmetoden var kvalitativt semistrukturert intervju.	Primærlitteratur – presenteres i punkt 5.1.9	Norge	2015	Google Scholar
<i>Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med</i>	Hjulstad, J. Haugen, G.M. Wik, S. E. Holkesvik, A. H.	Systematisk litteraturoversikt	85 inkluderte publikasjoner. 28 er relevante og 57 er relevante.	Sekundærlitteratur – Resultatet presenteres i vedlegg 4.	Norge	2015	Oria

<i>hørselshemming</i>	Kermit, Pa.						
<i>Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole.</i>	Kermit, P	Kunnskapsoversikt	Totalt 41 Inkluderte publikasjoner.	Sekundærlitteratur – Resultatet presenteres i vedlegg 4.	Norge	2018	Oria

5.0 Resultater

I dette kapittelet presenteres inkludert primærlitteratur. Resultatene fra primærlitteraturen kan gi svar på problemstillingen i oppgaven, derfor vil resultatene gjennomgås nøye.

5.1 Presentasjon av primærlitteratur

5.1.1 «Sosial inkludering av hørselshemmede- En kvalitativ studie av en elev, en foresatt og en lærers erfaring»

- Masteroppgave i spesialpedagogikk skrevet i 2018, av Beate Aune Knutsen.

Formål:

Formålet med denne masteroppgaven var å finne ut hvordan en hørselshemmet elev opplevde sosial inkludering, når eleven var den eneste med hørselshemming i klassen (Knudsen, 2018, s. 4). Metoden var et kvalitativt semistrukturert forskningsintervju, med en elev, en lærer og en foresatt. Informanten benyttet talespråk som førstespråk, og brukte hørselstekniske hjelpemidler i klasserommet (Knudsen, 2018, s. 17).

Resultater

Intervjuene ble delt opp i kategoriene «tilrettelegging av opplæringa», «kommunikasjon», og «venner og fritid» (Knudsen, 2018, s. 19).

Tilrettelegging av opplæringa

Å jobbe utenfor klasserommet, i eneundervisning opplevdes som slitsomt og hun ønsket flere timer sammen med klassen, uten en tolærer. En tolærer i denne sammenheng, var en lærer med kompetanse på tegnspråk, i tillegg til kontaktlæreren. En av de tingene som bidro til økt følelse av inkludering var å mestre faget (Knudsen, 2018, s. 19-21).

Kommunikasjon

Informanten gikk i en liten klasse med faste medelever, dette bidro til at de kjente kommunikasjonsformen hennes. Rutiner for mikrofonbruk og medelever bidro til bedret kommunikasjon, gjennom kommunikasjonsstrategier som å snakke en om gangen, bruke forståelige ord, snakke tydelig og gjenta beskjeder. I overgangen til ungdomsskolen opplevde

hun sviktende bruk av hørselsteknisk utstyr. Hun måtte bruke krefter på å minne om mikrofonbruk og ble lett sliten når det ble glemt. Mye støy fra stoler hindret kommunikasjonen (Knudsen, 2018, s. 26-31).

Venner og fritid

Vennskap mellom hørende og hørselshemmede elever kan ha en støttende sosial funksjon. Eleven dannet vennskap med elevene i klassen gjennom fritidsaktiviteter. Dette styrket hennes posisjon i klassen (Knudsen, 2018, s. 41-43).

5.1.2. «Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede»

- Rapport bestilt av Hørselshemmedes landsforbund, gjennomført i 2021. Skrevet av Odd Morten Mjøen, Patrick Kermit og Joakim Caspersen.

Formål:

Formålet med rapporten var å få mer kunnskap om inkluderingspraksiser, hvilke faktorer som er viktig for å inkludere hørselshemmede elever og gi likeverdig opplæring (Mjøen et al., 2021, s. 11). Rapporten brukte to metoder for finne svar på problemstillingene. En kvalitativ metode, med semistrukturerte individuelle intervju og gruppeintervju med 15 hørselshemmede elever i videregående skole. En kvantitativ metode med spørreundersøkelse gav 52 svar fra hørselshemmede elever (Mjøen et al., 2021, s. 17-20).

Resultater

Resultatene ble delt inn i følgende kategori «skole, trivsel og læringsmiljø», «kunnskap om egen hørselshemming», «holdninger til bruk av det hørselstekniske utstyret», «betydningen av sosialt nettverk» og «dilemma ved tilrettelegging» (Mjøen et al., 2021, s. 23).

Skole, trivsel og læringsmiljø

Resultatene var hentet fra spørreundersøkelsene og sammenstilt med ungdomsundersøkelsen. Undersøkelsen viste at hørselshemmede elever gruet seg mindre enn jevnaldrende til å gå på skolen. De kjedet seg mindre, hadde en opplevelse av trivsel, lærere som brydde seg og opplevde at de passet inn i skolen. 7,4 % av de hørselshemmede elevene svarte at teknisk utstyr som de bruker hadde blitt ødelagt av medelever. 26% svarte at de hadde opplevd at

medelever plaget dem ved å lage høy lyd eller rope inn i det hørselstekniske utstyret (Mjøen et al., 2021, s. 24-26).

Kunnskap om egen hørselshemming

Undersøkelsen viste at 60 % av elevene opplevde at de hadde blitt spurt om behov for tilrettelegging. Det var ofte en forventning om at de hadde kunnskap om behov for dette, men det var ikke alltid tilfelle. En del av elevene trengte mer kunnskap om hensiktsmessig tilrettelegging, for eksempel å unngå motlys. De hadde opplevd å få spørsmål om de hadde oppfattet det som ble sagt. Dette var vanskelig for de å svare på da de ikke selv visste. Gjennom mikrofonbruk og plassering i klasserom opplevde de medvirkning i tilretteleggingen. En del av elevene hadde utbytte av å delta på kurs i regi av brukerorganisasjoner eller Statped (Mjøen et al., 2021, s. 26-29).

Holdninger til bruk av det tekniske utstyret

Resultater hentet fra spørreundersøkelsen. Undersøkelsen viste at 57,1% av elevene ved fylkeskommunale/kommunale skoler svarte at det tekniske utstyret var på plass, men uten teleslynge i alle rom. Ti svarte at mikrofoner fantes i noen klasserom og tre svarte at det var mikrofon i alle klasserom. Fire svarte at det teleslynge var installert i noen klasserom. Kun en svarte at det var installert mikrofonanlegg i spesialrom som gym og sløyd. Tre svarte at de hadde turmikrofoner som kunne benyttes andre steder enn i klasserommet (Mjøen et al., 2021, s. 29-32).

Resultater fra intervju; Elevene opplevde det som vanskelig når det var mangel på kunnskap om behovet for tilrettelegging fra lærere og medelever. Negative holdninger til bruk av hørselsteknisk utstyr førte til at det ble elevens ansvar. Ofte utviklet dette seg til at de sluttet å bruke utstyret. Lærerens kunnskap og holdninger til hørselsteknisk utstyr bidro til en opplevelse av å være inkludert (Mjøen et al., 2021, s. 29-32).

Betydningen av sosialt nettverk

Venner

Resultater fra informanter og spørreskjema; Elevene opplevde inkludering når de hadde venner i klassen, som hadde forståelse for deres utfordringer. Mange av elevene som ble intervjuet, gav uttrykk for at de hadde medelever som støttet og hjalp med å minne læreren på

bruk av hørselsteknisk utstyr. Mange spurte vennene om hjelp dersom de ikke hadde oppfattet det som ble sagt (Mjøen et al., 2021, s. 34-37).

Lærer

Resultater fra informanter og spørreskjema; 93,6 % svarte at læren visste om deres hørselshemming. 21% i kommunale/fylkeskommunale skoler opplevde at læreren nesten aldri tok hensyn til deres hørselshemming. 15% opplevde at læreren tok hensyn innimellom. 63 % opplevde at læreren alltid tok hensyn. Læreren var viktig for de hørselshemmede elevenes opplevelse av inkludering, både i forhold til tilrettelegging og hensyn (Mjøen et al., 2021, s. 37-38).

Dilemma ved tilrettelegging

Resultater fra informanter og spørreskjema; Elevene opplevde et dilemma mellom behov for tilrettelegging og å være som alle andre. I spørreundersøkelsen svarte 12 av 26 elever at det var lettere å jobbe på grupperom med andre elever, enn i klasserommet hvor det var mye støy. De trakk frem muligheten til å benytte andre rom med mindre støy, som viktig for å få med seg undervisningen (Mjøen et al., 2021, s. 41-45).

5.1.3 «Hva kan en case fra ungdomsskolen fortelle om inkludering av sterkt tunghørte»

- Masteroppgave, 2017, skrevet av Adine Martine Røilid.

Formål:

Temaet i denne masteroppgaven er inkludering og tilrettelegging for sterkt tunghørte i ungdomsskolen, og metoden som er benyttet er kvalitativ intervju med en ungdomsskoleelev og en spesialpedagog (Røilid, 2017, s. 24). Eleven blir presentert som Lisa, hun er ungdomsskoleelev og bruker cochlea implantat (CI) (Røilid, 2017, s. 27).

Resultater

Datamaterialet ble delt inn i følgende kategori «deltakelse» og «tilrettelegging» (Røilid, 2017, s. 32).

Deltakelse

Lisa opplevde klassemiljøet som godt og samhandlet med medelevene, hun lærte mye på skolen og synes at det var gøy å være der. Hun opplevde at hun fikk med seg mye og hørte godt. Likevel trengte hun å stå nær de som snakket, for å oppfatte og unngå misforståelser. Det som var mest utfordrende med hørselstapet og bruk av CI var støy. Hun fremstod som stille og tilbaketrukket i klassen, men på kompetansesenteret i regi av Statped var hun en leder som tok initiativ. (Dette er spesialpedagogen sin bemerkning. Dette tas med i resultatene, da det er relevant i drøftingsdelen). Hun betegnet seg som sterkt tunghørt i klassen, og døv på kompetansesenteret (Røilid, 2017, s. 40-45).

Tilrettelegging

Lisa brukte kontorstol for å se de andre elevene bedre når de snakket. Hun hadde alltid en voksen med tegnspråkkompetanse i klasserommet som kunne støtte henne, hvis det var noe som var uklart. Det var utfordrende for henne når det var vikarer, fordi hun ikke kjente stemmen deres. Hun likte å jobbe med en fast gruppe medelever på et grupperom, da det var mer ro til å jobbe. Hver dag forberedte hun seg til skoledagen ved en «nulltetime» om morgenen. I «nulltimen» gikk hun og læreren igjennom timeplanen for dagen. Læreren forklarte begreper og faguttrykk som ble brukt i de resterende undervisningstimene (Røilid, 2017, s. 46-51).

5.1.4 «En kvalitativ forskningsstudie om hørselshemmedes opplevelser av en tilrettelagt opplæring i forbindelse ved bruk av hørselstekniske hjelpemidler»

- Masteroppgave i spesialpedagogikk, 2020, skrevet av Iqraa Yaqub.

Formål:

Formålet med masteroppgaven var å finne ut om hørselstekniske hjelpemidler var en inkluderende faktor for hørselshemmede elever gjennom tilrettelagt opplæring.

Forskningsmetoden var kvalitativ og benyttet individuelt intervju for å få svar på problemstillingen. Det var totalt tre informanter, som var i skolealder. Det kommer ikke klart frem i oppgaven hvilket klassetrinn elevene tilhører (Yaqub, 2020, s. 3).

Resultater

Datamaterialet ble delt inn i følgende kategorier «kommunikasjon i form av bedre hørsel og aktiv deltakelse», «trivsel knyttet til faglig og sosial inkludering», «inkluderingsprinsippet

innad i opplæringen» og «normalisering av nedsatt hørsel». Informantene refereres til som Petra, Miguel og Ali (Yaqub, 2020, s. 50).

Kommunikasjon i form av bedre hørsel og aktiv deltakelse

Informantene opplevde at hørselstekniske hjelpemidler forsterket hørselen og forbedret kommunikasjonen. Når utstyret ble brukt, opplevde de å være mer deltakende og aktive i undervisningen. Ali opplevde at det ikke var mikrofon i alle klasserom, og han tok ansvar for å prøve å tilrettelegge ved å velge hvor han plasserte seg i klasserommet. Miguel og Ali følte seg utenfor når de ikke hørte hva medelever sa, fordi det var manglende bruk av mikrofon eller direkte lyd fra lærer inn i øret (Yaqub, 2020, s. 50-52).

Trivsel knyttet til faglig – og sosial inkludering

Petra opplevde at sosiale relasjoner var den største betydningen for å føle seg inkludert, og være en del av et fellesskap. Miguel og Ali mente at den faglige inkluderingen var den viktigste grunnen til at de var på skolen. De mente at det også var viktig å føle sosialt fellesskap, men at dette var mindre viktig enn den faglige inkluderingen (Yaqub, 2020, s. 54-55).

Inkluderingsprinsippet innad i opplæringen

Både Petra og Ali mente at tilrettelagt opplegg innad i klassen kunne fremstille dem som dum. Petra svarte også at konsentrasjonen heller var fokusert på hva de andre elevene arbeidet med. Samtidig mente de at dette kunne skape en følelse av at læreren tok individuelle hensyn. Miguel mente at det kunne være positivt med eget opplegg i klassen, da han fortsatt kunne være sosial med de andre elevene. Ulempen kunne være å oppleve å ikke kunne samarbeide med medelevene, da han var glad i å være en del av fellesskapet (Yaqub, 2020, s. 55-56).

Petra mente at opplegg utført i klasserommet, som ekstra opplegg, i tillegg til klasseromsundervisningen hadde vært slitsomt. Dersom det hadde vært istedenfor opplegget som klassen hadde, hadde det gått fint. Ali mente at fokuset på seg selv hadde blitt større dersom han hadde fått eget opplegg utenfor klasserommet, og dette hadde kanskje forbedret karakterene. Samtidig mente han at han da ville føle at han ble ekskludert fra fellesskapet med de andre elevene. Miguel mente at konsentrasjonen hadde bedret seg, dersom han hadde eget

opplegg utenfor klasserommet. Samtidig hadde han vært redd for å ikke føle seg som de andre, og bli sett på og behandlet som annerledes (Yaqub, 2020, s. 57-58).

Normalisering av nedsatt hørsel

Petra ønsket mer tydelig opplæring gjennom bruk av hørselstekniske hjelpemidler. Hun ønsket også at lærer informerte klassen om hennes hørsel, for å slippe spørsmål omkring hvorfor hun benyttet hørselstekniske hjelpemidler. Både Ali og Miguel opplevde at mange stilte spørsmål med hvorfor de benyttet hørselsteknisk utstyr. De ønsket en normalisering av nedsatt hørsel, og at hørselsteknisk utstyr skulle bli sett på som et hjelpemiddel på samme måte som for eksempel bruk av briller (Yaqub, 2020, s. 58-59).

5.1.5 «Hvordan opplever hørselshemmede elever som benytter seg av tegnspråktolk å bli inkludert i klassemiljøet?»

- Masteroppgave i audiopedagogikk, 2018, skrevet av Laila Karin Hofsen Ødegaard.

Formål:

Formålet med oppgaven var å få frem hørselshemmede elevers opplevelse å være inkludert i klassemiljøet, med tolken som bindeledd mellom to språk (Ødegaard, 2018, s. 2).

Forskningsmetoden var kvalitativt intervju med 3 hørselshemmede elever i 10. klasse, med cochlea implantat (CI). De var eneste hørselshemmede i sin klasse (Ødegaard, 2018, s. 26, 29). Alle informantene benyttet tolken ulikt. Informant 1 og 3 foretrakk å benytte talespråk fremfor tegnspråk, og benyttet tolken som støtte. Informant 2 var helt avhengig av tolk for å oppfatte hva som ble sagt (Ødegaard, 2018, s. 35).

Resultat

Datamaterialet var delt inn i følgende kategorier «kommunikasjon og tolkebruk», «deltakelse og inkludering» og «mestring og mestringsforventning» (Ødegaard, 2018, s. 35-38).

Kommunikasjon og tolkebruk

Dersom tolken ikke var tilstede i undervisningen av ulike årsaker, opplevde informant 1 at han ble mer sliten. Informant 2 oppfattet ikke kommunikasjonen i klasserommet den dagen. Informant 3 opplevde at han klarte seg godt den dagen (Ødegaard, 2018, s. 36-38).

Deltakelse og inkludering

Informant 1 opplevde utfordringer i friminuttene, da elevene om vinteren ikke spilte fotball men snakket sammen i grupper. Da snakket ofte medelevene samtidig, og det ble da vanskelig å oppfatte kommunikasjonen. I slike situasjoner trakk informant 1 seg unna og ble usikker. Han hadde noen klassekamerater han traff på fritiden, men han hadde ingen opplevelse av å ha en bestevenn. Informant 2 opplevde ensomhet i friminuttene, da sosialisering var vanskelig på grunn av mangel på felles språk. De andre medelevene prøvde innimellom å få han med på aktiviteter, men det var vanskelig når de ikke brukte tegnspråk. Han opplevde ensomhet, hadde ingen venner fra klassen som han traff på fritiden og fikk ingen innbydelser til bursdager. Informant 3 opplevde sosial inkludering i friminuttene. Medelevene stod nærme hverandre i grupper og han kjente språket og dialekten deres (Ødegaard, 2018, s. 41-45).

Informant 1 opplevde nå å være inkludert i klassen, men slik var det ikke tidligere i skoleløpet. Tolken ble tatt fra ham en periode, da skolen ikke mente han trengte den. Etter lærerbytte og tolkebytte, opplevde han seg mer inkludert. Informant 2 opplevde at han ikke var inkludert. Alle rundt ham trodde han hadde venner, men det hadde han ikke. Når han informerte lærere om dette, opplevde han å ikke bli trodd. Gjennom skoleløpet hadde han blitt mindre og mindre inkludert. Informant 3 opplevde at han var inkludert på grunn av sin humor og morsomme replikker. I 2-7 klasse var det ikke slik, han hadde lite venner og følte seg ikke inkludert, og dette førte til en lyst til å begå selvmord (Ødegaard, 2018, s. 41-45).

Mestring og mestringsforventning

Informant 1 opplevde at han ble sliten på slutten av dagen, og etter uken var ferdig. Han informerte ikke alltid læreren om at han falt av i undervisningen, og så selv at dette kunne ha konsekvenser for læringen. Han var trygg på seg selv og taklet sin hørselshemming (Ødegaard, 2018, s. 49-52).

Informant 2 var veldig sliten etter endt skoledag og var frustrert, lei seg og irritert. Han var litt deprimert, og hadde det ikke bra. Det var vanskelig å gi beskjed til de rundt når han ikke oppfattet, spesielt hvis han måtte gjenta seg. Dersom noen henvendte seg til ham, og det ikke var tolk tilstede, ble han svært usikker. Han ble så nervøs at han skalv når han måtte snakke. Han hadde opplevd situasjoner hvor læreren hadde instruert ham om å fortsette å prate når

batteriet på CI'en var tomt. Han kunne ikke fortsette, fordi han kunne ikke snakke uten lyd. Ofte ønsket han å bruke tegnspråk (Ødegaard, 2018, s. 49-52).

Informant 3 var trygg på seg selv og hadde det morsomt på skolen. Han identifiserte seg som døv og brukte døvheten som humor. Det var ikke alltid han gav beskjed til andre om han ikke oppfattet det som ble sagt, det var situasjonsbetinget. Av og til skrudde han av CI'en sin for å minske ubehaget fra enkelte stemmer. Han opplevde at han var nødt til å gjøre noe med opplevelsen av utenforskap, i overgangen til ungdomsskolen. Da utviklet han humoren sin og brukte denne for å få venner (Ødegaard, 2018, s. 49-52).

5.1.6 «Tilrettelegging for hørselshemmede elever i skolen»: En kvalitativ studie om hørselshemmede elevers opplevelse av lyttehjelpemidler, inkluderingspraksis og psykososialt miljø i skolen.

- Masteroppgave i spesialpedagogikk, 2021, skrevet av Julie Lilleby Dale.

Formål:

Formålet med oppgaven er tredelt; 1) å undersøke hørselshemmede elevers opplevelse av tilrettelegging i skolen gjennom bla hjelpemidler. 2) Elevers opplevelse av hvordan tilrettelegging påvirker opplevelse av helse, trivsel og læring i skolen. 3) Hva som kan bedre inkluderingspraksisen (Dale, 2021, s. 2). Forskningsmetoden er kvalitativt intervju av fire informanter i alderen 13- 15 år med hørselshemming (Dale, 2021, s. 15).

Resultater

Datamaterialet ble delt inn i følgende kategorier «kommunikasjon», «hjelpemidler» og «strategier» (Dale, 2021, s. 22).

Kommunikasjon

Informantene opplevde inkludering i friminuttene ulikt. En opplevde å være inkludert i friminuttet og var med på ulike aktiviteter. En annen opplevde at det var personavhengig om hun fikk deltatt i aktiviteter eller ikke. Noen fortalte at de kunne bli oppfattet som irriterende av medelever, fordi de ikke oppfattet det som ble sagt. En mente at det er den hørselshemmede elevens eget ansvar å prøve å invitere seg selv inn i aktiviteter og samtaler i friminuttene. Alle informantene tok initiativ til sosialt samvær med medelever og på grunn av

dette trivdes de på skolen og hadde venner. En opplevde at medelever og lærere tok hensyn til det ensidige hørselstapet og henvendte seg til henne på riktig side (Dale, 2021, s. 22-24).

Tre av informantene opplevde at andre ikke tok hensyn til eller glemte at de hadde et hørselstap. Alle informantene i undersøkelsen opplevde utfordringer med kommunikasjon, når det var mye støy og ukorrekt bruk av hjelpemidler. Dette bidro til at informantene ofte var sliten etter skoledagen var slutt (Dale, 2021, s. 22-24).

Informantene informerte lærer om plagsom bakgrunnsstøy som for eksempel en ball som spratt eller høyhælte sko fra lærer. De opplevde at de ikke ble tatt hensyn til og fikk negative reaksjoner fra både medelever og lærer. De gav ikke beskjed om at de ikke oppfattet hva som ble sagt, i frykt for å bli oppfattet som irriterende. En av informantene opplevde at det var vanskelig å orientere seg etter lyd, fordi det var for mye bakgrunnsstøy i klasserommet (Dale, 2021, s. 22-24).

Hjelpemidler

Informantene opplevde dette ulikt, noen av informantene måtte selv ta ansvar for at hørselsteknisk utstyr ble benyttet både av lærer og medelever. Det ble ikke benyttet mikrofoner når medelever snakket. En av informantene svarte at det hørselstekniske utstyret ikke hadde vært brukt på to år. Noen av informantene opplevde at medelever tullet med mikrofonene når lærer ikke var tilstede, og dette førte til at utstyret ble ødelagt. To informanter opplevde svak lyd i høyttaleranlegget, og at lærer ikke hadde kunnskap om hørselsteknisk utstyr og benyttet derfor ikke dette. Informantene fortalte at det ikke var hørselsteknisk utstyr i andre rom, eller at læreren ikke tok med utstyret. Lærere var ikke bevisst på at de gjorde oppfattelsen av tale vanskelig, ved å skrive på tavlen og snakke samtidig, som førte til demping av lyd. Andre lærere gikk mens de snakket, hadde nøkler som skrapet inn i mikrofonen og hadde plassert mikrofonen feil, slik at den gnisset mot klærne og skapte støy (Dale, 2021, s. 24-26).

Strategier

Det er ulikt hvor åpen informantene var omkring sitt hørselstap. En informant var veldig åpen, og fortalte ukjente mennesker om sitt hørselstap for å få forståelse. Tre av informantene ville bli kjent med en person, før de informerte om sitt hørselstap. Informantene ba ofte om gjentakelse på det som ble sagt, ba andre medelever om å snakke tydeligere, og ba læreren om

å stå i ro eller snu seg slik at de hørte bedre. Informantene brukte ulike strategier for å kompensere for at de ikke hørte det som ble sagt, og svarte feil hvis de fikk et spørsmål. En av informantene latet som om han ikke hørte spørsmålet, to ble flau og en trakk på skuldrene (Dale, 2021, s. 26-27).

5.1.7 «Hører du til?» En kvantitativ studie av hørselshemmede elevers opplevelse av sosial tilhørighet i bostedsungdomsskolen

- Masteroppgave i spesialpedagogikk, 2017, skrevet av Emilie Borge Hansen.

Formål:

Formålet med oppgaven var å få mer innsikt, avdekke og få kunnskap om hvordan det oppleves å være hørselshemmet på bostedsungdomsskolen, fokuset var psykososial opplevelse (Hansen, 2017, s. 3). Forskningsmetoden er kvantitativ, med et deskriptivt design gjennom spørreundersøkelse. 151 personer i alderen 16-20 år mottok spørreskjemaet, hvorav total 25 personer fylte det ut (Hansen, 2017, s. 41-42).

Resultater

Datamaterialet ble delt inn i følgende kategorier «åpenhet», «trivsel», «motivasjon» og «trygt miljø» (Hansen, 2017, s. 49).

Åpenhet

80% svarte at de brukte høreapparat og 8 % svarte at de brukte cochlea implantat (CI). Begge disse gruppene svarte at de benyttet dette i timene på skolen (87%). I friminuttet benyttet kun 78% dette. 9% færre brukte disse hjelpemidlene. 12% svarte at de brukte noe annet eller ikke brukte noe lydforsterking (Hansen, 2017, s. 51-52).

36% oppgav at de ofte eller alltid gav beskjed hvis de ikke oppfattet det som ble sagt. 28% gav beskjed av og til, hvis de ikke oppfattet det som ble sagt. 36 % gav aldri eller nesten aldri beskjed, dersom de ikke oppfattet det som ble sagt. 36% svarte at de bare noen ganger informerte andre om sitt hørselstap. 40% svarte at de sjelden eller aldri informerte andre om sitt hørselstap. 50% opplevde ikke at det var mindre forventninger til de enn andre elever på grunn av hørselstapet. 32% opplevde dette innimellom og 20% opplevde at det skjedde ofte eller alltid (Hansen, 2017, s. 51-52).

Trivsel

48% svarte at de trives godt eller svært godt på skolen og 28% svarte at de trivdes litt på skolen. 24% svarte at de ikke trivdes noe særlig eller i det hele tatt på skolen. 72% svarte at de alltid hadde noen i friminuttene de kunne være med. 28% svarte at de noen ganger eller aldri hadde noen å være med i friminuttene. 46 % svarte at de ikke trivdes i friminuttene i det hele tatt, eller bare i noen grad. 44% svarte at de ikke trivdes, eller bare i noen grad, med elevene i klassen sin. 31% svarte at de opplevde seg selv som ensom og 36% opplevde ensomhet noen ganger (Hansen, 2017, s. 53-54).

Motivasjon

64% svarte at de var interessert i å lære i mange eller alle fag. 36% svarte at de kun var interessert i å lære noen få eller ingen fag. 28 % svarte at de var helt enig eller litt enig i at de gledet seg til å gå på skolen. 40% svarte at de var helt eller litt uenig i at de gledet seg til å gå på skolen. 32% svarte hverken enig eller uenig (Hansen, 2017, s. 54).

Trygt miljø

84% svarte at de hadde en opplevelse av at de voksne hadde forventninger til hvordan de skulle oppføre seg. 44% svarte at de hadde noen å snakke med dersom de opplevde ting var vanskelig. 36% svarte at de ikke hadde noen å snakke med dersom de opplevde at ting var vanskelig. 32% svarte at de hadde opplevd å bli ertet 1-2 ganger i måneden eller 1 gang i uken eller mer, relatert til sitt hørselstap. 24% svarte at mobbing skjer av medelever i klassen. 20 % svarte at de ble mobbet av andre medelever. 12 % svarte at de opplevde at de ble mobbet av lærere og 4% svarte at de opplevde å bli mobbet av andre voksne på skolen (Hansen, 2017, s. 54).

5.1.8 Videregående elever med hørselsnedsettelse»: En kvalitativ studie av deres behov i skolen.

- Masteroppgave i spesialpedagogikk, 2014, skrevet av Helene Lillehagen Bakke.

Formål

Formålet med oppgaven var å se på hørselshemmede elevers behov for å få optimalt utbytte av opplæringen (Bakke, 2016, s. 72). Forskningsmetoden var kvalitativ forskning, med fokusgruppeintervjuer av 5 hørselshemmede elever i en videregående skole, som er tilrettelagt for hørselshemmede (Bakke, 2016, s. 35-36). Informantene har gått på bostedsskoler tidligere, men har søkt seg til en tilrettelagt videregående for hørselshemmede og datamaterialet var en blanding av opplevelser fra tidligere og nåværende skole (Bakke, 2016, s. 56).

Resultater

Datamaterialet ble delt inn i følgende kategorier «sosial deltakelse», «tekniske hjelpemidler» og «pedagogiske tilrettelegging» (Bakke, 2016, s. 56).

Sosial deltakelse

Det kommer fram at informantene opplevde en trygghet i medelever som tok hensyn og visste hvordan det var å ha en hørselshemming. De trakk frem at venner og godt skolemiljø var en viktig faktor for skolegangen, og ønsket både hørende og hørselshemmede venner. Vennskapene med andre hørselshemmede opplevdes som viktige, fordi de kunne utveksle erfaringer. Det var bygget på et annet grunnlag, fordi det var lettere å forstå hverandres utfordringer (Bakke, 2016, s. 57-59).

Informantene har opplevd at de blir sett ned på, stemplet som dumme og at det var manglende forståelse for hørselshemmingen. De opplevde mer trygghet på den tilrettelagte skolen, ved at de kunne be om gjentakelse av det som ble sagt hvis de ikke oppfattet. Denne forståelsen gav informantene trygghet til å være sosiale med andre elever. Tidligere hadde de vært flau over eget hørselstap og brukte av denne grunn ikke det hørselstekniske utstyret. Elevene fryktet negative reaksjoner fra andre medelever og unngikk å være sosial. De ville ikke bli sett på som annerledes og skille seg ut, og de ville være som alle andre. Informantene opplevde større åpenhet for sin hørselsnedsettelse på den tilrettelagte skolen, der var det greit å snakke om hørselstapet (Bakke, 2016, s. 57-59).

Tekniske hjelpemidler

Informantene opplevde at ansvaret for cochlea implantatet (CI) og høreapparatet var deres. De mente at tilrettelegging med hørselsteknisk utstyr i klasserommet, som mikrofon og teleslynge, var lærer og skolens ansvar. Informantene oppgav at de tidligere var frustrerte over motvilje

og manglende bruk av hørselteknisk utstyr, da de var avhengig av god lyd. De gav beskjed gjentatte ganger, og opplevde at de maste på lærerne uten at noe ble gjort. Det hørselstekniske utstyret hadde ofte vært til mer hinder enn hjelp, i mange situasjoner. Lærer hadde ikke kunnskap om hvordan direktelyd fungerte, de hørte kun medelever og fikk ikke med seg undervisningen fra lærer (Bakke, 2016, s. 61-64).

Noen informanter oppgav at høreapparat og CI ikke gav normal hørsel, og det var vanskelig å forholde seg til støy. Støy var et gjennomgående tema, og informantene gav uttrykk for at dette var et stort problem, da det krevde mye energi for å skille tale og støy. Alle informantene sa at de var sliten etter endt skoledag. Dersom det var mye støy, gikk slitenheten utover både utbytte av undervisning og skolearbeidet gjennom dagen. Flere av informantene opplevde og uttrykket frustrasjon rundt eget hørseltap, fordi de falt ut av undervisningen dersom de mistet sammenheng og ord. Mange av informantene sa at de benyttet munnnavlesning av læreren i undervisningen. Dette kunne skape fysiske utfordringer, som smerter i nakke og rygg fordi de konsentrerte seg intenst og snudde seg etter den som snakket. De hadde heller ikke mulighet til å ta notater samtidig som de munnavleste, dette gav mindre mulighet til huske fagstoffet (Bakke, 2016, s. 61-64).

Pedagogisk tilrettelegging

I det ene gruppeintervjuet kom det frem at kompetanse på hørselshemming hos lærere var en viktig faktor for tilrettelegging. Læreren burde hatt kompetanse i både undervisningsformer og hørselteknisk utstyr. Informantene gav uttrykk for frustrasjon rundt manglende pedagogisk tilrettelegging, noe som skapte avmakt og en følelse av diskriminering. De opplevde at de selv tok ansvar for at lærere tilrettela undervisningen til hørselshemmingen. Mange av informantene gav uttrykk for utfordringer i undervisningen på grunn av manglende tilrettelegging, da spesielt i gruppearbeid og i gymsalen. Her opplevde de å være ekskludert, da de ikke hørte det som ble sagt, da mange elever snakket samtidig (Bakke, 2016, s. 66-69).

Det er samstemmig enighet hos informantene om at læreren var viktig, både lærerens engasjement, omsorg og holdninger. Læreren burde være opptatt av at elevene fikk med seg undervisningen, aksepterte deres behov for tilrettelegging, stimulerte deres ressurser og la til rette for deltakelse. Alle informantene fortalte at det var forskjell på vanlig skole og tilrettelagt skole. På den tilrettelagte videregående skolen de gikk på nå, opplevde informantene at deres behov ble ivaretatt, de ble respektert, sett og anerkjent av læreren. Noen

av informantene fortalte at de ikke trodde de hadde klart å gjennomføre videregående, om de hadde gått på vanlig skole. Undervisningsformen de fleste informantene oppgav som viktig, var behovet for skriftlig materiale, uavhengig om det var begreper, beskjeder eller annet (Bakke, 2016, s. 66-69).

5.1.9 «De forstår det ikke helt»: En kvalitativ studie om hvordan en gruppe tunghørte elever opplever sin skolehverdag i nærskolen.

- Masteroppgave, 2014, skrevet av Lisa Johrde.

Formål

Formålet med oppgaven var å få frem elevenes erfaringer, stemme og opplevelser av det å være tunghørt, i en klasse der de andre elevene hørte normalt. Oppgaven satt søkelys på faktorer som kunne bidra til endring for å bedre skolesituasjonen (Johrde, 2015, s. 3).

Forskningsmetoden var kvalitativt semistrukturert intervju av tre hørselshemmede elever, to gutter i 8. klasse og en gutt i 9. klasse, hvor alle benyttet høreapparat (Johrde, 2015, s. 24, 27).

Resultater

Datamaterialet ble delt inn i følgende kategorier «hva sa du?», «tilhørighet og vennskap» og «uvitenhet, redsel eller latskap? – En teknisk hverdag» (Johrde, 2015, s. 34).

Hva sa du?

To av informantene hadde en opplevelse av at både medelever og lærere ikke forstod deres hørselshemming. Informantene hadde et ulikt syn på hvordan de opplevde kommunikasjonen med medelever og lærere, selv om de hadde samme hørselsteknisk utstyr. En av informantene sa at han fikk med seg cirka 75% av undervisningen, da det var vanskelig å oppfatte det som ble sagt. I overgangen til ungdomsskolen fikk en av informantene bestemme plass i klasserommet, og dette førte til at han hadde en opplevelse av at skolen var tilrettelagt for ham. En annen av informantene opplevde ikke tilrettelegging i overgangen til ungdomsskolen og tok da selv ansvar for hvor han skulle sitte for å få med seg mest mulig av det læreren sa (Johrde, 2015, s. 39-47).

Det er ulike erfaringer omkring gruppearbeid:

En av informantene oppfattet ikke det som ble sagt, og måtte gjentatte ganger informere medelever om dette. En annen fikk mulighet til å ha gruppearbeid på et mindre grupperom, noe som gjorde samarbeidet lettere. Den siste informanten likte gruppearbeid, da han opplevde å få brukt språket mer, og hadde ikke utfordringer da medelevene brukte mikrofonene (Johrde, 2015, s. 39-47).

Alle informantene opplevde å bli sliten i løpet av skoledagen, med de oppgav ulike årsaker:

Informant 1 opplevde at det var mye bakgrunnsstøy og ble derfor sliten av å konsentrere seg. Informant 2 opplevde også at han ble sliten, men trodde ikke hørselshemmingen var årsaken, bortsett fra når høreapparatet begynte å gå tomt for batteri. Dette førte til ubehageligheter, da høreapparatet suste. Informant 3 opplevde ikke å være sliten etter vanlige skoledager, men ble det ved spesielle dager eller uteskole (Johrde, 2015, s. 39-47).

Informantene hadde ulike opplevelser av hvorvidt medelever tok hensyn:

Informant 1 og 2 opplevde at medelever viste hensyn ved å ikke snakke samtidig. Informant 3 opplevde ikke at medelever tok hensyn. Noen medelever nektet å bruke mikrofon og andre tullet med dem (Johrde, 2015, s. 39-47).

Tilhørighet og vennskap

To av informantene var åpen omkring sitt hørselstap når de startet på ungdomsskolen, men formidlet det på den måten som var naturlig for dem. Informant 1 fikk læreren til å presentere og informant 2 presenterte dette selv. I friminuttene, svarte informantene som gikk på barneskolen, at de ofte spilte fotball eller hadde fysiske leker. Det var ikke så mye snakking, og de oppfattet meningen for hva som skulle skje, gjennom medelevers kroppsspråk. Informanten som gikk på ungdomsskolen fortalte at det var mindre lek og mer snakk i grupper. Dette opplevdes som slitsomt, da han ofte måtte be medelevene om å gjenta ting, da det var mye bakgrunnsstøy. Det var en utfordring med løpeaktiviteter, som for eksempel fotball, for en av informantene. Han fortalte at han da ikke fikk med seg det som ble sagt, og hadde en oppfatning av at han hørte kanskje 45 % av kommunikasjonen. Informantene opplevde at de trivdes i friminuttene, fordi de hadde venner og noen å være sammen med (Johrde, 2015, s. 43-50).

Uvitenhet, redsel eller latskap? – En teknisk hverdag

Informantene benyttet mye av det samme hørselstekniske utstyret, mikrofoner og høyttalere nær deres sitteplass. En av informantene gikk på en ny skole som var tilpasset hørselshemmede, med spesielle stoler som skulle dempe støy og lyddempende vegger. Alle informantene opplevde at det hørselstekniske utstyret ble glemt eller ikke brukt, både av medelever og lærere. De måtte selv ta ansvar og minne på bruken. Mikrofonene ble ødelagte som følge av uvettig bruk og at medelever tullet med de i lunsjen. De kan også være tom for batteri, noe som kunne oppleves som et problem (Johrde, 2015, s. 51-55).

Informantene gav likevel uttrykk for å være fornøyd med den hørselstekniske tilretteleggingen. To av informantene sa at læreren hadde god kompetanse på hørselshemmede, og hadde vært på kurs før oppstart på ungdomsskolen. En av utfordringene, en av informantene opplevde, var at vikarene ikke hadde kunnskap om hvordan det hørselstekniske utstyret fungerte. Han hadde ikke lyst til å være den som tok ansvar for at vikaren fikk opplæring, og mente at skolen hadde et ansvar her. Vikaren brukte sjelden mikrofonen og hadde ikke kunnskap om hans hørselshemming. To av informantene sa at vikarordningen fungerte, og at vikaren hadde fått informasjon om hørselshemmingen og mikrofonbruk før timen. Vikarene trengte likevel hjelp til å bruke utstyret riktig, så elevene fungerte som en ekstrahjelp (Johrde, 2015, s. 51-55).

6.0 Drøfting

6.1 Organisering

Den første dimensjonen består av hvordan opplæringen organiseres, både fysisk og organisatorisk. Elevene skal ha tilgang til et fellesskap med andre og ha mulighet til å delta i læringsfellesskapet (Nilsen, 2017, s. 24-28; Statped, 2022b).

6.1.1 Organisering og skolens syn på inkludering

Hvordan organiseringen i skolen er utarbeidet, har mye å si for hvordan den hørselshemmede eleven opplever inkludering. Organiseringen er sannsynligvis viktig for å skape et inkluderende miljø, ikke bare for den hørselshemmede eleven, men for alle elevene i skolen. Dessuten er elevene avhengig av at læreren følger opp det hørselstekniske utstyret og tilrettelegger. På den ene siden, for at læreren skal ha mulighet til å kunne gi elevene dette, må læreren ha kompetanse på bruk av utstyr. På den andre siden er det ikke nødvendigvis slik at læreren har denne kompetansen. Derfor er inkludering trolig et anliggende som må gjelde for hele skolen, ledelsen må gi lærerne ressurser, kompetanseheving og samarbeide med eksterne aktører som har kompetanse på hva elevene trenger. Før øvrig er det trolig ikke slik at en elev er inkludert, bare fordi de er i klasserommet, siden de skal ha tilgang til både det sosiale- og det faglige læringsfellesskapet.

Inkludering handler ikke om å fokusere på ett bestemt område eller tiltak, men å fokusere på mange tiltak samtidig. På denne måten blir det som fremmer inkludering, større enn det som motvirker inkludering (Kermit, 2018, s. 54). Et premiss for å få på plass dette er økt tilgang til ressurser og at skolene endrer sine tradisjonelle praksiser (Kermit, 2018, s. 54; Mitchell, 2014, s. 306; Statped, 2022a). Inkludering tar sikte på å endre praksis og kultur i skolen for å fremme deltakelse og mangfold, samt å motvirke diskriminering (Ohna & Simonsen, 2019, s. 13).

Eleven er prisgitt at læreren følger opp når det gjelder hørselsteknisk utstyr og tilrettelegging i forhold til hørselshemmingen (Mjøen et al., 2021, s. 30; Yaqub, 2020, s. 63). Mange skoler har visjoner som hentyder til inkludering, men dette skaper ikke et inkluderende læringsmiljø. For å kunne nærme seg visjonen om inkluderende læringsmiljø, må skolen sammen etablere et felles syn på hva inkludering innebærer og jobbe med holdninger. Inkludering er en felles

visjon som går gjennom alt arbeidet i skolen, alt fra overordnede dokumenter til innhold i friminuttene. Det er ikke enkeltpersoners holdninger eller verdier, men skolens felles syn og filosofi på inkludering. (Hjulstad et al., 2015, s. 88; Mitchell, 2014, s. 306; Statped, 2022a). I inkluderende læringsmiljøer må det legges til rette for sosial og faglig deltakelse, det er ikke nok at barna er plassert fysisk sammen (Kermit, 2018, s. 56; Mitchell, 2014, s. 311; Statped, 2022a).

For å realisere inkludering er det viktig med tilstrekkelig tilgang på ressurser, det kan være både kompetanse, personalet, tid, materiale og teknologi. Det krever ikke mer ressurser med inkludering i vanlige skoler, enn det gjør ved spesialskoler, da ressursene følger eleven (Mitchell, 2014, s. 306; Statped, 2022a). Et inkluderende læringsmiljø krever teamarbeid. Pedagogen har behov for tilgang til spesialpedagogisk kompetanse, samt hjelp og støtte for å gi tilpasset undervisning til alle elever. Dette teamet bør bestå av både vanlige lærere og spesialpedagoger. Det er viktig at teamet har tilgang til annen kompetanse (Statped, 2022b).

Kan det tenkes at skolene har fått for liten tid til å endre sin praksis, før de tok imot hørselshemmede elever? Det er sannsynligvis et stort anliggende å endre holdninger og øke kompetansen på inkludering i en hel organisasjon, samtidig er det viktig. Avslutningsvis kan man stille spørsmålet om skolene gjør nok for å øke den hørselsfaglige kompetansen til lærerne, dette kan være et viktig forskningsspørsmål i fremtiden.

6.1.2 Holdninger

Den hørselshemmede eleven er avhengig av at læreren har positive holdninger til dem. Det er trolig ikke slik at det er nok at enkelte pedagoger står på barrikadene og kjemper for hørselshemmedes rettigheter. Det er tenkelig at ledelsen og administrasjonen bør være med på å endre holdningene i personalet. Holdningene bør skapes i fra ledelsen og nedover i organisasjonen. Kan det være slik at hørselshemmede elever har en større opplevelse av inkludering når de har lærere med gode holdninger? På den ene siden er det nok slik at en del elever har lærere som ikke benytter det hørselstekniske utstyret slik de burde, og ikke tilpasser undervisningen til hørselshemmingen. Det er da betimelig å stille spørsmål på hvorvidt den hørselshemmede eleven da vil ha en opplevelse av inkludering, når de er avhengig av god lyd for å både oppleve sosial- og faglig inkludering. Samtidig kan det tenkes at dersom eleven må kjempe for at andre skal benytte det hørselstekniske utstyret, vil de kjenne på å være til bry og være annerledes enn medelevene. Det er kanskje ikke slik at lærerne lar være å benytte det

hørselstekniske utstyret fordi de ikke vil bruke det, kanskje er læreren usikker og har ikke nok kompetanse på utstyret. På den andre siden har nok mange elever lærere som benytter det hørselstekniske utstyret og jobber for å tilpasse undervisningen til alle elever. Det er jo tenkelig at disse elevene vil ha en opplevelse av at læreren bryr seg og tilrettelegger ut fra deres hørselstap. På denne måten kan det jo tenkes at den hørselshemmede eleven opplever en form for inkludering.

I rapporten til Mjøen et al. (2021, s. 26, 37) svarte 21% av elevene i kommunale/fylkeskommunale skoler at de opplevde at læreren nesten aldri tok hensyn til deres hørselshemming. 15% opplevde at læreren tok hensyn innimellom og 63 % opplevde at læreren alltid tok hensyn. I Bakke (2016, s. 56) og Mjøen et al. (2021, s. 46) viste resultatene at læreren var viktig, gjennom både engasjement, omsorg og holdninger. Læreren måtte være opptatt av at elevene fikk med seg undervisningen, aksepterte deres behov for tilrettelegging, stimulerte deres ressurser og la til rette for deltakelse. De hadde også betydning for elevenes opplevelse av inkludering.

Noen av informantene i Mjøen et al. (2021, s. 50, 31), Yaqub (2020, s. 64-65), Johrde (2015, s. 52-53), Bakke (2016, s. 52-53) og Dale (2021, s. 25-26) måtte kjempe for at det hørselstekniske utstyret skulle benyttes, gjennom å minne både lærere og medelever på bruken. I kunnskapsoversikten til Kermit (2018, s. 54-55) viste funnene at mange voksne i skolen ikke hadde forstått inkluderingsbegrepet, som å unngå å skille mellom den hørselshemmede eleven, og medelever. Dermed reproduiserte de holdninger som bidro til segregering. Holdninger mot hørselshemmede elever kunne dermed bli en barriere for å inkludere den hørselshemmede eleven i skolen. For å kunne nærme seg visjonen om inkluderende læringsmiljø, må skolen sammen etablere et felles syn på hva inkludering innebærer og jobbe med holdninger (Mitchell, 2014, s. 306; Statped, 2022a). Personalet på skolen er en viktig rollemodell gjennom handlinger og viser dette ved å verdsette forskjellighet og mangfold (Mitchell, 2014, s. 305; Statped, 2022a). I den systematiske litteraturstudien til Alshutwi et al. (2020, s. 260) viste funnene at læreren hadde betydning for hvordan elevene ble akseptert av medelevene, samt opplevelse av ensomhet og påvirkning på selvtillit.

I rapporten til Mjøen et al. (2021, s. 41-43) opplevde noen av informantene skam rundt eget hørselstap. De ville ikke skille seg ut og ønsket ikke at medelever skulle ha informasjon om

deres hørselstap. Dette krevde at lærer da var sensitiv for dilemma mellom tilrettelegging og ønske om å være som alle de andre.

Lærer til informanten i oppgaven til Knudsen (2018, s. 39-40) hadde vært på kurs i regi av Statped, sammen med foreldrene. Dette førte til at han ble bevisstgjort på hvilke tilrettelegginger han måtte foreta. Han hadde gjenfortalt det han hadde lært, til elevens medelever slik at de fikk kunnskap om tilrettelegging. Alle informantene i oppgaven til Bakke (2016, s. 61-64) fortalte at det var forskjell på vanlig skole og tilrettelagt skole. På den tilrettelagte videregående skolen de gikk på nå, opplevde informantene at deres behov ble ivaretatt, de ble respektert, sett og anerkjent av læreren. Noen av informantene fortalte at de ikke trodde de hadde klart å gjennomføre videregående om de hadde gått på vanlig skole (Bakke, 2016, s. 61-64).

Det kan avslutningsvis se ut til at holdninger til hørselshemmede elever er et viktig punkt for at de skal ha en opplevelse av inkludering. Resultatene kan tyde på at det i dag ikke er etablerte holdninger til hvordan en tilrettelegger for disse elevene, samt bruken av hørselsteknisk utstyr. Samtidig kan det se ut til at lærere som utvikler kompetanse på hørselshemmede blir mer bevisst på egne holdninger. Kanskje er det slik i dagens skole, at elevens opplevelse av inkludering er prisdrevet lærers holdninger. Dette kunne vært et videre forskningsspørsmål.

6.1.3 Trivsel

Trivsel på skolen er knyttet til opplevelse av inkludering. Det er betimelig å komme med denne påstanden, da det trolig er at slik en elev som ikke trives, heller ikke opplever at de er inkludert. Det er dermed sannsynlig at trivsel og opplevelse av inkludering henger tett sammen. Det er samtidig vanskelig å generalisere dette temaet, da hørselshemmede er en like sammensatt gruppe som andre elever. De er ulike individer med ulik sårbarhet, personlighet, egenskaper, preferanser, osv. Det som gjør at noen elever trives, er kanskje ikke viktig for andre elever. Samtidig er det muligens noen nøkkelfaktorer som opplevelse av å bli sett, hørt, respektert, anerkjent, ha trygge sosiale relasjoner og annet som er knyttet til en opplevelse av trivsel.

I oppgaven til Hansen (2017, s. 53) svarte 48% av elevene at de trivdes godt eller svært godt på skolen. 28% svarte at de var helt enig eller litt uenig i at de gledet seg til å gå på skolen.

Resultatene understøttes av funnene i rapporten til Mjøen et al. (2021, s. 24).

Spørreundersøkelsen viste tendenser til at hørselshemmede elever gruet seg mindre og kjedet seg mindre enn jevnaldrende på skolen. Undersøkelsen viste også at hørselshemmede elever hadde en opplevelse av trivsel, lærere som brydde seg og at de passet inn i skolen.

Informanten i Røilid (2017, s. 41) opplevde klassemiljøet som godt og samhandlet med medelevene, hun lærte mye på skolen og sa at det var gøy å være der.

Det er ikke slik at alle elever har en opplevelse av trivsel. Informantene i oppgaven til Bakke (2016, s. 45-46) hadde opplevd å bli sett ned på og stemplet som dumme. I oppgaven til Hansen (2017, s. 54) rapporterte 44% at de hadde noen å snakke med dersom de opplevde ting var vanskelig. 36% svarte at de ikke hadde noen å snakke med og 20% svarte hverken enig eller uenig. 32% svarte at de har opplevd å bli ertet 1-2 ganger i måneden, 1 gang i uken eller mer, relatert til sitt hørselstap. 24% svarte at mobbingen skjer av medelever i klassen, 20% svarer at de blir mobbet av andre medelever. 12% svarer at de opplever at de blir mobbet av lærere og 4% svarer at de opplever å bli mobbet av andre voksne på skolen. I rapporten til Mjøen et al. (2021, s. 26, 37) svarte 7,4% av elevene at teknisk utstyr som de brukte er blitt ødelagt av medelever og 26% svarte at de hadde opplevd at medelever plaget dem ved å lage høy lyd eller rope inn i det hørselstekniske utstyret.

Avslutningsvis viser resultatene at elevene opplever trivsel i den Norske skolen ulikt. Det er vanskelig å trekke en entydig konklusjon på hvorvidt de opplever trivsel på skolen, da alle elevene er forskjellige. Det burde forskes mer på hvilke indre og ytre faktorer, som personlighet, egenskaper, læreres holdninger osv. som er knyttet til trivsel hos hørselshemmede elever. Samtidig hadde det vært spennende med mer forskning på om det er en sammenheng mellom trivsel og opplevelse av inkludering, selv om dette muligens kan sees på som allmenngyldig kunnskap.

6.1.4 Fysisk tilrettelegging og universell utforming

De hørselshemmede elevene i skolen har behov for fysisk tilrettelegging og universell utforming. Det er naturlig å tenke at elever har behov for dette, dersom en har kunnskap om hørselshemmede. Fagpersoner og lekfolk uten kunnskap kan ha en oppfatning om at disse

elever ikke har behov for ytterligere tilpasning enn hørselsteknisk utstyr. Slik det tidligere er skrevet i teoridelen, er det ikke slik at en elev som har CI eller høreapparat er hørende. De kan oppleve susing og piping fra utstyret og at stemmen til den som snakker er metallisk og robotaktig. De kan også oppleve at utstyret går tomt for batteri og at bakgrunnsstøyen blir for overveldende. Som pekt på i teorikapittelet klarer ikke en hørselshemmet elev å filtrere bort bakgrunnsstøy, dersom det er mye bakgrunnsstøy får de ikke med seg undervisningen. Bakgrunnsstøyen kan oppleves som et problem for elevene, og kan føre til at de opplever skolehverdagen sin som slitsom. Skolen kan tilrettelegge det fysiske miljøet for å bidra til demping av bakgrunnsstøy. Dette kan gjøres ved å benytte lyddempende utstyr (se punkt 3.3, tilrettelegging i teoridelen). Elevene skal ha tilgang til samme omgivelser som sine medelever og derfor bør det være universell utforming på skolen, dette er nedfelt i flere forskrifter, lover og paragrafer som er omtalt i teoridelen (se punkt 3.9, inkludering). Det vil si at den hørselshemmede eleven skal oppleve å ha tilgang til hørselsteknisk utstyr i alle klasserom og få informasjon på tegnspråk dersom det er behov for det. Det kan tenkes at det er en sammenheng mellom opplevelse av inkludering og tilrettelegging.

I følge spørreundersøkelsen til Mjøen et al. (2021, s. 29-32) svarte 57,1 % av elevene ved fylkeskommunale/kommunale skoler, at det tekniske utstyret er på plass, men uten teleslynge i alle rom. Informantene i Johrde (2015, s. 51-55) og Yaqub (2020, s. 50-52) fortalte at det ikke var hørselsteknisk utstyr i andre rom, eller at læreren ikke tok med utstyret videre.

Mikrofonene kunne være tom for batteri, noe som oppleves som et problem.

Elevene tok selv ansvar for å prøve å tilrettelegge ved å velge hvor de plasserte seg i klasserommet. De opplevde det som vanskelig når det var mangel på kunnskap om behovet for tilrettelegging, fra lærere og medelever (Mjøen et al., 2021, s. 29-32).

Informantene i Dale (2021, s. 24-25) og Bakke (2016, s. 61-64) opplevde at lærere ikke var bevisst på at de gjorde oppfattelsen av tale vanskelig gjennom å skrive på tavlen og snakke samtidig, dette førte til demping av lyd. Andre lærere gikk mens de snakket, skrev på tavlen, hadde nøkler som skrapte inn i mikrofonen og hadde plassert mikrofonen feil slik at den gnisset mot klærne og skapte støy. Elevene gav beskjed gjentatte ganger om at utstyret ikke ble brukt optimalt og opplevde at de maste på lærerne uten at noe ble gjort. Lærer hadde ikke kunnskap om hvordan direktelyd fungerte og det var svak lyd i høyttaleranlegget. De opplevde ofte at det hørselstekniske utstyret var til mer hinder enn hjelp.

Når det fysiske miljøet rundt en hørselshemmet elev skal utformes er det viktig at dette er gjennomtenkt, ved for eksempel demping av visuelt støy i situasjoner med økt fokus og visuell oversikt ved samarbeid. Lærere skulle i forkant av oppstart deltatt på kurs, slik at de fikk økt kompetanse på tilretteleggingsbehov hos hørselshemmede elever (Hjulstad et al., 2015, s. 88). Dette støttes av funnene i Mjøen et al. (2021, s. 28), informantene svarte at lærere som hadde deltatt på kurs, gjennomførte tiltak i forhold til deres behov for tilrettelegging. Informantene i oppgaven til Johrde (2015, s. 51-55) svarte at læreren hadde god kompetanse på hørselshemmede og hadde vært på kurs før oppstart på ungdomsskolen. Som følge av dette var informantene fornøyd med den hørselstekniske tilretteleggingen. Klasserommet til Lisa, informanten i Røilid (2017, s. 55) var tilrettelagt, med kontorstol, solskjerming og plater i taket. Kontorstolen gjorde at det ble lettere for Lisa å oppfatte lydbildet i klasserommet, ved at hun kunne snu seg etter lyden. All tilretteleggingen skjedde innad i klasserommet og dette gagnet hele elevgruppen.

Universell utforming handler også om inkluderende opplæring, på en slik måte at alle elever har adgang til steder der jevnaldrende er, samt kunne delta i felles aktiviteter og opplæring gjennom å bevege seg selvstendig (Mitchell, 2014, s. 305; Statped, 2022a). Gjennom lovverk har menneskeskapte barrierer for funksjonshemmede blitt mindre, gjennom universell utforming. Dersom en ser på universell utforming i skolesammenheng er det viktig å utforme praksis og undervisning på en måte som sikrer at alle elevene kan delta. Universell utforming i tilknytning til hørselshemmede elever kan være etablerte rutiner for bruk av lydutførelsesutstyr, informasjon på tegnspråk eller kompetanse på læring for hørselshemmede elever (Mjøen et al., 2021, s. 16).

Avslutningsvis kan det se ut til at det er ulikt hvordan klasserommene er tilpasset de hørselshemmede elevene. Noen opplever klasserom med både plater i taket og solskjerming, mens andre opplever at det ikke er hørselsteknisk utstyr tilgjengelig i alle klasserom. Dersom elevene ikke opplever universell utforming på sin skole er det betimelig å stille spørsmålsteget ved om skolen da bryter både loven om universell utforming, og forskriftene i både FN's barnekonvensjon og Salamanca-erklæringen (jevnfør teoridel punkt 3.9). Dette kunne vært et aktuelt forskningsspørsmål i fremtiden.

6.1.5 Kommunikasjon og hørselsteknisk utstyr

De hørselshemmede elevene er avhengig av hørselsteknisk utstyr for å kunne kommunisere. En av de tingene som utpekte seg i arbeidet med litteraturen var omfanget av informasjon knyttet til hørselsteknisk utstyr. Det kan se ut til at flesteparten av informantene i de gjennomleste masteroppgavene, hovedsakelig var opptatt av hørselsteknisk utstyr og viktigheten av at dette ble benyttet på korrekt måte. Dersom en synshemmet elev kommer på skolen er det ikke slik at lærerne vurderer om eleven skal få lov å bruke briller eller ikke. Slik burde det også være med hørselsteknisk utstyr. Det skulle ikke vært et spørsmål hvorvidt dette skulle benyttes eller ikke.

Informantene i oppgaven til Johrde (2015, s. 34) hadde et ulikt syn på hvordan de opplevde kommunikasjonen med medelever og lærere, selv om de hadde mye av det samme hørselstekniske utstyret. Informant 3 svarte at han fikk med seg cirka 75% av undervisningen, da det var vanskelig å oppfatte det som ble sagt. To av informantene i Yaqub (2020, s. 50-52) opplevde at de følte seg utenfor, da de ikke hørte hva medelever sa, enten ved manglende bruk av mikrofon eller direkte lyd fra lærer inn i øret. Informantene i Johrde (2015, s. 39-47) og Dale (2021, s. 24-25) opplevde ikke at medelever tok hensyn. Noen medelever nektet å bruke mikrofon og andre medelever tullet med mikrofonene. Dette førte til at utstyret ble ødelagt. Informant 2, i oppgaven til Ødegaard (2018, s. 36-38), oppfattet ikke kommunikasjonen i klasserommet gjennom en hel dag, dersom tolken ikke var tilstede.

Informantene, i oppgaven til Bakke (2016, s. 61-64) mente at tilrettelegging med hørselsteknisk utstyr i klasserommet, som mikrofon og teleslynge, er lærer og skolens ansvar. En av informantene i oppgaven til Yaqub (2020, s. 50-52) opplevde at det ikke var mikrofon i alle klasserom, og at han da selv tok ansvar for å prøve å tilrettelegge, ved å velge hvor han plasserte seg i klasserommet. Negative holdninger til bruk av hørselsteknisk utstyr førte til at det ble elevens ansvar å minne på bruken. Ofte utviklet dette seg til at de slutter å bruke det hørselstekniske utstyret (Mjøen et al., 2021, s. 29-32). En av informantene i Dale (2021, s. 24-25) måtte selv ta ansvar for at det hørselstekniske utstyret ble benyttet av både lærer og medelever. En annen informant fortalte at det hørselstekniske utstyret ikke hadde vært brukt på to år. På bakgrunn av ulike tidligere erfaringer hadde informantene i Bakke (2016, s. 57-59) opplevd å ikke benytte hørselsteknisk utstyr fordi de var flau over eget hørselstap. De

fryktet negative reaksjoner fra andre medelever, unngikk å være sosial og ville ikke bli sett på som annerledes og skille seg ut, de ville være som alle andre.

I rapporten til Mjøen et al. (2021, s. 26-27) svarte 60 % av de hørselshemmede elevene at de hadde fått spørsmål om behov for tilrettelegging. De opplevde medvirkning når det gjaldt tilrettelegging, ved mikrofonbruk og plassering i klasserom. To av informantene i oppgaven til Johrde (2015, s. 36-37) svarte at læreren hadde god kompetanse på hørselshemmede, og hadde vært på kurs før oppstart på ungdomsskolen. De var fornøyd med den hørselstekniske tilretteleggingen. En av informantene opplevde i overgangen til ungdomsskolen at han fikk bestemme plass i klasserommet, dette førte til at han hadde en opplevelse av at skolen var tilrettelagt for ham.

Petra, informanten i oppgaven til Yaqub (2020, s. 58-59), ønsket mer tydelig opplæring gjennom bruk av hørselstekniske hjelpemidler. Lærer skulle informert klassen om hennes hørselshemming, for å slippe spørsmål omkring hvorfor hun benyttet hørselstekniske hjelpemidler. Informantene i samme oppgave, både Ali og Miguel, opplevde at mange stilte spørsmål med hvorfor de benyttet slikt utstyr. De ønsket en normalisering av nedsatt hørsel, og at hørselsteknisk utstyr skulle bli sett på som et hjelpemiddel på samme måte som for eksempel bruk av briller.

Avslutningsvis kan det reflekteres rundt hvordan det hørselstekniske utstyret kan benyttes. Det bør utarbeides retningslinjer for bruk av hørselsteknisk utstyr, der det er elever som hadde bruk for dette. Disse retningslinjene skulle vært ufravikelige, og det skulle vært en logg der læreren signerte på at det hadde vært brukt gjennom dagen. Dette for å sikre at eleven får utbytte av opplæringen gjennom tilfredsstillende lyd. Det burde utarbeides en prosedyre med oversikt over hvordan det utstyret blir brukt og hvorfor. På denne måten kan vikarene også benytte det hørselstekniske utstyret. Det kunne vært interessant å forske på hvordan tilretteleggingen av hørselsteknisk utstyr blir gjennomført på Norske skoler, og om dette påvirker opplevelsen av å være inkludert.

6.1.6 Tegnspråk i skolen

Tegnspråkmiljøene har blitt mindre etter at døveskolene ble nedlagt. Det kan tenkes at tilgangen til språket må skje utenfor skolens arena. Selv om eleven har en tegnspråklig pedagog eller tolk tilstede i klasserommet, er dette trolig ikke ensbetydende med at det er et tegnspråkmiljø. De fleste elevene har rett til deltidsopphold gjennom Statped, hvor de får møte andre elever og får gjennom dette innimellom tilgang til et tegnspråkfelleskap.

Tanken bak deltidsoppholdene var å gi barn som bruker tegnspråk et språkmiljø og treffe jevnaldrende barn som også bruker tegnspråk. Disse barna hadde ofte ikke et tegnspråkmiljø på skolene, da de er få eller eneste hørselshemmede eleven på skolen (Haualand, 2015, s. 11). Hendar (Hendar, 2016, sitert i Kermit 2018, s.55) påpekte at det var viktig at hørselshemmede barn utviklet språket sammen med jevnaldrende. Språklig utvikling i både talespråket, tegnspråket eller en kombinasjon av begge to. (Kermit, 2018, s. 55). Lisa, informanten i oppgaven til Røilid (2017, s. 40-45) fremstod, ifølge sin pedagog, som stille og tilbaketrukket i klassen, men på kompetansesenteret i regi av Statped var hun en leder som tok initiativ.

Kan det tenkes at Lisa, gjennom deltidsoppholdene fikk tilgang til et språklig fellesskap med medelevene, slik at hun klarte å vise en annen side av seg selv? Det var ikke mye informasjon om tegnspråk i analysedelen av oppgaven, det virket som om de hørselshemmede elevene var mer opptatt av at det hørselstekniske utstyret ble benyttet, slik at de fikk tilgang til lyd. Avhengig av om elevene får opplæring gjennom §2-6 eller §5-1 skal de ha rett til opplæring i et tegnspråklig miljø. De fleste av disse elevene fikk tilgang til et tegnspråkfelleskap gjennom Statped, men det kan diskuteres om dette er nok i forhold til å ivareta språkloven som ble iverksatt i 2022. Det står i loven at tegnspråket skal styrkes, men er dette en realistisk tanke, og vil elevene få et fullverdig språk, dersom de kun kan praktisere språket 12 uker i året, samt 1 time i uken? Samtidig kan det tenkes at elevene kanskje får vedlikeholdt språkutviklingen, gjennom en tegnspråklig pedagog i klasserommet. Dette er interessante forskningsspørsmål som kan være viktig ved videre forskning.

6.2 Sosialisering

Den andre dimensjonen består av sosialisering. Elevene skal oppleve at alle har en mulighet til å danne sosiale relasjoner og være en del av et sosialt fellesskap (Nilsen, 2017, s. 24-27; Statped, 2022b).

6.2.1 Medelever og vennskap

Hørselshemmede elever er en del av skolens sosiale miljø. På den ene siden er det sannsynlig at elevene i en vanlig skole danner et større nettverk av medelever, og dermed har muligheter til å danne flere vennskap. På den andre siden kan det se ut til at de hørselshemmede elevene som opplever å falle utenfor sosialt, blir ensomme og segregerte til tross for inkluderingsstanken i den Norske skole. Alle elever i den Norske skolen skal, som påpekt i teorikapittelet, inkluderes, men for å danne sosiale relasjoner er det trolig viktig med et felles språk. Det er vanskelig å vite hvordan de hørselshemmede elevene som faller utenfor sosialt kan inkluderes, men en tanke hadde vært å styrke tegnspråkbruken hos medelever.

Vennskap mellom hørende og hørselshemmede elever kan ha en støttende sosial funksjon (Knudsen, 2018, s. 41-43). Dette fant også Mjøen et al. (2021, s. 34-37) i sin rapport. Mange av de hørselshemmede elevene som ble intervjuet gav uttrykk for at de hadde venner som støttet og hjalp med å minne læreren på bruk av hørselsteknisk utstyr. Mange spurte vennene om hjelp, hvis de ikke hadde oppfattet det som ble sagt. Hørselshemmede elever opplevde inkludering når de hadde medelever som viste forståelse og støtte. Bakke (2016, s. 57-59) fant i sin masteroppgave at de hørselshemmede informantene opplevde en trygghet i medelever som tok hensyn. De trakk også frem at venner og godt skolemiljø var en viktig faktor for skolegangen. Alle informantene i Dale (2021, s. 22) tok initiativ til sosialt samvær med medelever og på grunn av dette trivdes de på skolen og har venner .

Mange hørselshemmede elever opplevde å ikke ha en eneste venn, og de opplevde oftere enn jevnaldrende negativ atferd og utestengelse (Kermit, 2018, s. 56-57). I den kvantitative masteroppgaven til Hansen (2017, s. 53) rapporterte 44% at de ikke trivdes, eller bare i noen grad, med elevene i klassen sin. 31% svarte at de opplevde seg selv som ensom og 36% opplevde ensomhet noen ganger. Informanten i oppgaven til Ødegaard (2018, s. 41-45) opplevde at han ikke var inkludert. Han opplevde at alle rundt ham trodde han hadde venner, men det hadde han ikke. Lærerne trodde han ikke når han gav uttrykk for dette. Gjennom skoleløpet hadde han opplevd seg mindre og mindre inkludert. Han uttrykte mangel på venner og ensomhet, hadde ingen venner fra klassen som han traff på fritiden og fikk ingen innbydelser i bursdager.

Læringsfellesskap som er inkluderende er sensitivt for elevmangfold og legger til rette for deltakelse for alle elever. Et felles kommunikativt rom der ingen skiller seg ut er målet og avhenger av hvilke kunnskaper og holdninger lærere har, samt den språklige kompetansen i elevmassen (Ohna & Simonsen, 2019, s. 14)

Avslutningsvis kan man trekke linjene til en Svensk forskning på hørselshemmede elever. I forskningen til Olsson et al. (2018, s. 501) var det en liten overvekt av elever i Svenske skoler som svarte at de hadde en bedre opplevelse av sosial inkludering på spesialskole for hørselshemmede, enn i offentlige skoler. Det kunne vært interessant å se på om dette også hadde vært slik i Norge. Dette kan være et tema til videre forskning på området, med et retrospektivt perspektiv, da døveskolene i Norge er nedlagt.

6.2.2 Sosialisering i friminuttene

Hørselshemmede elever strever med sosialiseringen i friminuttene. Det kan ofte være mye støy, både auditivt og visuelt. Det blir løsere rammer, og tanken er nok at elevene skal få en pause fra undervisningen. Det kan nok tenkes at kommunikasjonen med medelever blir vanskeligere på grunn av all støyen. På den ene siden har elevene muligheter for å leke med medelever, dette krever ikke alltid kommunikasjon, da mye også skjer gjennom kroppsspråk. På den andre siden er det ikke slik at alle friminutt består av organisert lek. Ofte kan det være slik at jo eldre elevene blir, jo mer opptatt blir de av å snakke sammen i friminuttene. I slike situasjoner er det mulig at det blir vanskeligere for den hørselshemmede eleven å delta uanstrengt i samtalen. Her kan eleven være avhengig av at medelevene gjerne gjentar eller snakker tydelig, slik at det kan være mulig å munnavlese som støtte.

I den kvantitative masteroppgaven til Hansen (2017, s. 53-54) svarte 72% at de alltid hadde noen i friminuttene de kunne være med. Dette sammenfaller med resultatene i Dale (2021, s. 22-23), Johrde (2015, s. 43-50) og Ødegaard (2018, s. 41-45) sine oppgaver. Resultatene viste at informantene opplevde å bli inkludert i friminuttet og var med på ulike aktiviteter. De svarte at de trivdes i friminuttene, fordi de hadde venner og noen å være sammen med. En av informantene opplevde sosial inkludering i friminuttene, da elevene stod nærmere hverandre og han kjente språket og dialekten deres. En informant i oppgaven til Dale (2021, s. 22-23) opplevde at det var personavhengig om hun fikk delta i aktiviteter eller ikke. En av

informantene i oppgaven til Jøhrde (2015, s. 43-50) fortalte at på barneskolen spilte de ofte fotball eller hadde fysiske leker. Det var ikke så mye snakking, og de oppfattet meningen for hva som skulle skje gjennom medelevers kroppsspråk. Resultatet er ikke entydig da en annen informant i samme oppgave svarte at han i løpeaktiviteter, som for eksempel fotball, ikke fikk med seg det som blir sagt og hadde en oppfatning at han hørte kanskje 45 % av kommunikasjonen. Tilrettelegging med hørselsteknisk utstyr er vanskelig å få til i friminuttene. Dette kan føre til mangelfull sosial interaksjon med talespråklige og mangelfull sosial læring (Haualand, 2015, s. 13).

I oppgaven til Ødegaard (2018, s. 41-45) gikk informanten på ungdomsskolen og opplevde at friminuttene hadde endret seg. En av informantene opplevde utfordringer i friminuttene da elevene om vinteren ikke spilte fotball, men snakket sammen i grupper. Da snakket ofte elevene samtidig, og det ble da vanskelig å oppfatte det som ble sagt. I slike situasjoner trakk informanten seg unna situasjonen og ble usikker.

I den kvantitative masteroppgaven til Hansen (2017, s. 51-52) svarte 28% at de ikke noen ganger eller aldri hadde noen å være med i friminuttene. Dette viser også resultatene i oppgaven til Ødegaard (2018, s. 41-45). Informant 2 opplevde ensomhet i friminuttene, da sosialisering var vanskelig på grunn av mangel på felles språk. Han gav uttrykk for at de andre elevene av og til prøvde å få han med på aktiviteter, men at det var vanskelig når de ikke brukte tegnspråk. En informant i Dale (2021, s. 22-23) mente at det var den hørselshemmede elevens eget ansvar å prøve å invitere seg selv inn i aktiviteter og samtaler i friminuttene.

Det er ikke slik at man kan gi en entydig konklusjon på hvordan en hørselshemmet elev har det i friminuttene. Dette kan være avhengig av elevens personlighet, relasjonen til medelever, hvor stor hørselshemmingen er, om det hørselstekniske utstyret benyttes også videre. Det er nærliggende å tenke at en elev som ikke har noen å være med i friminuttene, heller ikke vil oppleve at de er inkludert. Det å være alene i friminuttene kan være synlig for andre medelever, og dette kan bidra til ytterligere stigmatisering og opplevelse av å være annerledes. Avslutningsvis hadde det vært interessant å forske på hvordan hørselshemmede som gruppe opplever å være inkludert i friminuttene.

6.3 Faglig og kulturell inkludering

Den tredje dimensjonen er den kulturelle og faglige inkluderingen. Alle elever skal ha utvikling og tilgang til faglig læring, og kunne delta i læringsaktiviteter sammen med andre elever (Nilsen, 2017, s. 24-27; Statped, 2022b).

6.3.1 Pedagogisk tilrettelegging

Hørselshemmede elever trenger pedagogisk tilpassing. Det kan tenkes at disse elevene trenger tilpassing utover vanlig opplæring, men dette er noe mange elever, uavhengig av hørsel trenger. Samtidig er det kanskje slik at hørselshemmede elever trenger mer visuelle forklaringer på fagstoffet, da de bruker synet mer aktivt enn hørselen (se teoridelen punkt 3.6). Så er spørsmålet om de skal få opplæringen i eller utenfor klasserommet. Dersom de får opplæringen i klasserommet, bør opplæringen tilpasses slik at en unngår at eleven opplever at de er annerledes. Samtidig er det kanskje slik at det er mindre støy dersom de får opplæringen utenfor klasserommet. Dersom en ser på opplæringen i lys av tanken om inkludering i den Norske skolen (Punkt 3.9 og 3.10), kan det se ut til at opplæring utenfor klasserommet, bryter med inkluderingstanken. Det kan tenkes elever som opplever å bli plassert utenfor klasserommet ikke opplever inkludering, hverken faglig eller sosialt.

I Hansen (2017, s. 54) svarte 64% at de var interessert i å lære i mange eller alle fag. Miguel og Ali, i oppgaven til Yaqub (2020, s. 54-55) mente at den faglige inkluderingen var den viktigste grunnen til at de var på skolen. De mente at det var viktig å føle sosialt fellesskap, men at dette var mindre viktig enn den faglige inkluderingen. Informanten i oppgaven til Knudsen (2018, s. 19-22) opplevde økt følelse av inkludering ved å mestre faget. Hun følte seg som en del av klassen, når hun hadde undervisning sammen med de andre medelevene. I Hansen (2017, s. 19-22) svarte 36% at de kun var interessert i å lære noen få eller ingen fag. Informantene i Bakke (2016, s. 66-69) gav uttrykk for frustrasjon rundt manglende pedagogisk tilrettelegging, noe som skapte avmakt og en følelse av diskriminering. De opplevde at de selv måtte ta ansvar for at lærere tilrettela undervisningen til hørselshemmingen, og at dette gav de en ekstra belastning og frustrasjon.

Mange av informantene, i oppgaven til Bakke (2016, s. 61-64), sa at de benyttet munnnavlesning av læreren i undervisningen. Dette kunne skape fysiske utfordringer som smerter i nakke og rygg fordi de konsentrerte seg intenst og snudde seg etter den som snakket.

De hadde heller ikke mulighet til å ta notater samtidig som de munnavleste, dette gav mindre mulighet til huske fagstoffet. I oppgaven til Røilid (2017, s. 46-51) brukte eleven kontorstol for å kunne se de andre elevene bedre når de snakket. I følge Bakke (2016, s. 66-69) er skriftlig materiale den undervisningsformen de fleste informantene oppgir som viktig, uavhengig om det er begreper, beskjeder eller annet.

Både Petra, Miguel og Ali, informantene i oppgaven til Yaqub (2020, s. 55-56), mente at tilpasset opplæring innad i klassen kunne vært positivt ved at de opplevde at læreren tok individuelle hensyn, og at de da fortsatt kunne være sosial med de andre elevene. Miguel og Ali mente at konsentrasjonen hadde bedret seg, dersom de hadde hatt eget opplegg utenfor klasserommet, og at dette kanskje hadde forbedret karakterene. Lisa, informanten i oppgaven til Røilid (2017, s. 46-51), hadde en «nulltetime» om morgenen, der hun og læreren gikk igjennom timeplanen for dagen. Læreren forklarte begreper og faguttrykk (Røilid, 2017, s. 46-51).

Samtidig gav informantene, i oppgaven til Yaqub (2020, s. 57-58), uttrykk for at tilrettelagt opplegg innad i klassen kunne fremstille dem som dum. Petra svarte at hun da ville vært fokusert på hva de andre elevene jobbet med. En av ulempene med tilrettelagt opplæring innad i klasserommet var at de da ikke kunne samarbeide med medelevene (Yaqub, 2020, s. 55-56). Dersom Miguel og Ali hadde hatt undervisning utenfor klasserommet, hadde de vært redd for å ikke føle seg som de andre, bli sett ned på, behandlet som annerledes og bli ekskludert fra fellesskapet (Yaqub, 2020, s. 57-58). Petra mente at undervisning utenfor klasserommet, som ekstra opplegg i tillegg til klasseromsundervisningen hadde vært slitsomt. (Yaqub, 2020, s. 57-58). Dette støttes av funnet i oppgaven til Knudsen (2018, s. 19-22). Eleven blir sliten av å jobbe utenfor klasserommet i eneundervisning.

I spørreundersøkelsen til Mjøen et al. (2021, s. 41-45) svarte 12 av 26 hørselshemmede elever at det var lettere å jobbe på grupperom med andre elever, enn i klasserommet hvor det var mye støy. Elevene trekker frem muligheten til å benytte andre rom med mindre støy, som viktig for å få med seg undervisningen. Dette sammenfaller med resultatene i Røilid (2017) og Johrde (2015) sine oppgaver. Lisa likte å jobbe med en fast gruppe medelever på et grupperom, da det ble mer ro til å jobbe (Røilid, 2017, s. 46-51). Informant 1 hadde muligheten til å ha gruppearbeid på et mindre grupperom, noe som gjorde samarbeidet lettere.

Informant 2 likte gruppearbeid da medelever var flink til å bruke mikrofoner og han opplevde å få brukt talespråket mer (Johrde, 2015, s. 39-47).

Mange av informantene i oppgaven til Bakke (2016, s. 66-69) gav uttrykk for utfordringer i undervisningen på grunn av manglende tilrettelegging, da spesielt i gruppearbeid og i gymsalen. Her fikk de en opplevelse av å være ekskludert, da de ikke hørte det som ble sagt da mange elever snakket samtidig. Dette støttes av funnene i oppgaven til Johrde (2015, s. 39-47). En av informantene oppfattet ikke det som ble sagt i gruppearbeidet, og måtte gjentatte ganger informere medelevene om hørselsvanskene.

Avslutningsvis kan det se ut til at det er vanskelig å konkludere med hvilken pedagogisk tilrettelegging som fungerer best for disse elevene. Som resultatene viser, er det individuelle preferanser. Her er det nok slik at det er viktig å lytte til elevenes ønske og behov, samtidig er det viktig at ansvaret for tilretteleggingen ikke blir plassert hos eleven. Det er to dilemmaer som utpeker seg. På den ene siden kan det se ut for at det er et dilemma mellom tilretteleggingsbehov og tanken om inkludering. Dersom en elev selv ønsker opplæring utenfor klasserommet, er det slik at en da bryter med inkluderingstanken i den Norske skolen? På den andre siden er det et dilemma mellom tilpasset opplæring innad i klasserommet og opplevelse av å være annerledes, at man skiller seg ut fra mengden. Her må nok læreren være sensitiv for hvordan man kan tilrettelegge, slik at enkeltelever ikke skiller seg ut. Det hadde vært interessant å forske på hvilken tilpasningsmetode den hørselshemmede eleven foretrekker, og hvilken betydning dette hadde hatt for inkluderingstanken i den Norske skolen.

6.4 Forslag til videre forskning

Videre forskningsspørsmål kan være om skolene gjør nok for å øke den hørselsfaglige kompetansen til lærerne, samt hvilken holdninger lærere har til hørselshemmede elever. Andre spørsmål kan være hvordan tilretteleggingen av hørselsteknisk utstyr blir gjennomført på Norske skoler og hvordan hørselshemmede som gruppe opplever å være inkludert i friminuttene.

7.0 Konklusjon

Det er fortvilende at det blir skrevet så mange masteroppgaver, utarbeidet ulike rapporter og kunnskapsoversikter, uten at det tilsynelatende blir gjort noe for å endre situasjonen for de hørselshemmede elevene i skolen. Det kan se ut til at majoriteten av de hørselshemmede elevene i denne litteraturstudien, ikke har en opplevelse av inkludering i den Norske skolen, spesielt når det gjelder tilrettelegging av hørselsteknisk utstyr. Som pekt på i oppgaven er hørselsteknisk utstyr en viktig faktor for opplevelse av inkludering.

Det kan se ut til at jevnaldrende medelever sin støtte, og elevens personlige egenskaper betyr mye i opplevelsen av å være inkludert. Avslutningsvis tyder resultatene på at hørselshemmede elever er forskjellige, med ulike behov for tilrettelegging. Lærerne bør være sensitive for dilemmaet mellom tilrettelegging og behovet for å være som alle andre.

Litteraturliste

- Alshutwi, S. M., Ahmad, A. C. & Lee, L. W. (2020). The impact of inclusion setting on the academic performance, social interaction and self-esteem of deaf and hard of hearing students: Systematic review and meta-analysis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(10), 248-264.
- Arnesen, A.-L. (2020). *Pedagogisk nærvær : skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget.
- Bakke, H. L. (2016). *Videregående elever med hørselsnedsettelse. En kvalitativ studie av deres behov i skolen* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/52084>
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Samlaget.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* Cappelen Damm akademisk.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Dale, J. L. (2021). *Tilrettelegging for hørselshemmede elever i skolen* [Masteroppgave, NTNU]. Oria. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2788532>
- Dalen, M. (2006). *"Så langt det er mulig og faglig forsvarlig -" : inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen* (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Economics, O. (2020). Nedsatt hørsel i arbeidsfør alder: En analyse av samfunnskostnader og gevinster ved tiltak. *Oslo Economics*, 2020-2028. <https://www.hlf.no/globalassets/dokumenter/dette-jobber-vi-med/nedsatt-horsel-i-arbeidsfor-alder.pdf>
- Ekeberg, T. R. & Buli-Holmberg, J. (2005). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforl.
- Forente nasjoners barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter* (20. november). Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnekonvensjonen-kortversjon-norsk/id87582/>
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode : ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Grønlie, S. M. (2015). *Uten hørsel? : en bok om hørselhemming* (2. utg.). Fagbokforl.

- Hansen, E. B. (2017). *Hører du til?- En kvantitativ studie av hørselshemmede elevers opplevelse av sosial tilhørighet i bostedsungdomsskolen* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Oria. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/58111>
- Haualand, H. (2015). *Grunnskole for tegnspråklige elever* (Fafo-notat 2015:01). Fafo. <https://www.faf.no/images/pub/2015/10212.pdf>
- Helsebiblioteket. (2016, 16.03.2016). *Sjekklistor*. Helsebiblioteket. <https://www.helsebiblioteket.no/innhold/artikler/kunnskapsbasert-praksis/kunnskapsbasertpraksis.no/4.kritisk-vurdering/4.1-sjekklistor>
- Hendar, O. (2012). *Elever med hørselshemming i skolen- En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Skådalen kompetansesenter. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/arsaker-til-svakere-laringsutbytte-hos-elevar-med-horselshemming/>
- Hjulstad, J., Haugen, G. M. D., Wik, S. E., Holkesvik, A. H. & Kermit, P. (2015). *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming* (978-82-7570-438-0). NTNU Samfunnsforskning. <http://hdl.handle.net/11250/2388702>
- Hørseleshemmedes landsforbund. (2011). *Små barn med hørselstap -Informasjon til foreldre* [Broskjyre]. Hørseleshemmedes landsforbund. https://www.hlf.no/globalassets/brosjyrer/smaa_barn_med_hoerselstap.pdf
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag,.
- Johrde, L. (2015). " *De forstår det ikke helt*": en kvalitativ studie om hvordan en gruppe tunghørte elever opplever sin skolehverdag i nærskolen [Masteroppgave, NTNU]. Oria. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2384813>
- Kermit, P. S. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole : Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning* (978-82-7570-542-4). NTNU Samfunnsforskning AS. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/handle/11250/2496060>
- Knudsen, B. A. (2018). *Sosial inkludering av hørselshemmede - En kvalitativ studie av en elev, en foresatt og en lærers erfaring* [Masteroppgave, NTNU]. Oria. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2563635>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsbanken. (2022, 30.Januar). *Grunnskole: Lovverk og statlige føringer*. <https://naku.no/kunnskapsbanken/grunnskole-lovverk-og-statlige-f%C3%B8ringer>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Losnegård, A. B. (2015). *Tunghørt- mot og vilje til et godt liv* [Brosjyre]. Hørseleshemmedes landsforbund. <https://www.hlf.no/globalassets/brosjyrer/kunnskapshefte-til-deg-med-et-stort-horselstap.pdf>
- Lund, T., Fønnebø, B. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Unipub.
- meld.st.6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dadcd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meld.st.18. (2010-2011). *Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Mjøen, O. M., Kermit, P. S. & Caspersen, J. (2021). *Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede* (978-82-7570-657-5). NTNU Samfunnsforskning AS. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/handle/11250/2761276>
- Nav. (2023, 6.februar 2023). *Har nedsatt hørsel, dette kan du ha rett til*. Nav.no. <https://www.nav.no/har-nedsatt-horsel#hvem>
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforl.
- Ohna, S. E. & Simonsen, E. (2019). *Barn med nedsatt hørsel : læring i fellesskap* (1. utg.). Gyldendal.
- Olsson, S., Dag, M. & Kullberg, C. (2018). Deaf and hard-of-hearing adolescents' experiences of inclusion and exclusion in mainstream and special schools in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 495-509. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361656>
- Opplæringslova. (1998a). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (5). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11

- Opplæringslova. (1998b). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (9 A,).
Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Røilid, A. M. (2017). *Tilrettelegging for inkludering av sterkt tunghørte - En case fra ungdomsskolen*. Oria. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2465546?locale-attribute=no>
- Skeie, G., Fandrem, H. & Ohna, S. E. (2022). *Hvordan arbeide med elevmangfold?*
Fagbokforlaget.
- Språklova. (2022). *Lov om språk* (LOV-2021-05-21-42). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42?q=spr%C3%A5klov>
- St.meld.35. (2007-2008). *Mål og mening*, . Kultur- og kyrkjedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/50816e814a9c46169bd69dc20dd746a3/nn-no/pdfs/stm200720080035000dddpdfs.pdf>
- Statped. (2021). *Hva er norsk tegnspråk?* Statlig spesialpedagogisk tjeneste.
<https://www.statped.no/horsel/tegnsprak/hva-er-norsk-tegnsprak-nts/>
- Statped. (2022a, 17.januar). *David Mitchells ti faktorer i skolen*.
<https://www.statped.no/temaer/inkludering2/david-mitchells-ti-faktorer-i-skolen/#no-49203-0->
- Statped. (2022b, 01.08.). *Hva er inkludering?* Statped.
<https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>
- Statped. (u.a). *Deltidsopplæring for hørselshemmede grunnskoleelever* [Brosjyre]. Statped.
http://www.statped.no/globalassets/fagomrader/horsel/dokumenter/statped_brosjyre_horsel_a5-12mai.pdf
- Støren, I. (2013). *Bare søk! : praktisk veiledning i å gjennomføre litteraturstudie* (2. utg.).
Cappelen Damm.
- Williams, K. C. (2018). *Hørselstap : stress og mestring*. Gyldendal.
- Winchester, C. L. & Salji, M. (2016). Writing a literature review. *Journal of Clinical Urology*, 9(5), 308-312. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/2051415816650133>
- World health organization. (2015). Hearing loss due to recreational exposure to loud sounds: a review. (9789241508513). <https://apps.who.int/iris/handle/10665/154589>
- World health organization. (2021). *WORLD REPORT ON HEARING*. World Health Organization. <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/highlighting-priorities-for-ear-and-hearing-care>

Yaqub, I. (2020). *En kvalitativ forskningsstudie om hørselshemmedes opplevelser av en tilrettelagt opplæring i forbindelse med inkludering ved bruk av hørselstekniske hjelpemidler* [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. Oria. <https://brage.inn.no/inn-xmloi/handle/11250/2683263>

Ødegaard, L. K. H. (2018). *Hvordan opplever hørselshemmede elever som benytter seg av tegnspråktolk å bli inkludert i klassemiljøet?* <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/handle/11250/2576071?locale-attribute=no>

Vedlegg 1

Funn i litteraturen og kategorisering

Notat til kategorisering; Del 1 og del 2 hører sammen. De er satt opp på en slik måte at skjemaet ikke ble for langt og vanskelig å lese.

Organisering (Del 1)	Organisering (Del 2)	Sosialisering	Faglig og kulturell inkludering
Dialog mellom skole, hjem og elev er viktig for at eleven skal føle seg inkludert.	En del av elevene hadde utbytte av å delta på kurs i regi av brukerorganisasjoner eller Statped.	Vennskap mellom hørende og hørselshemmede elever kan ha en støttende sosial funksjon.	Å mestre faget bidro til økt følelse av inkludering.
Eleven blir sliten av å jobbe utenfor klasserommet i eneundervisning.	Hørselshemmed elever opplever det som vanskelig når det er mangel på kunnskap om behovet for tilrettelegging fra lærere og medelever.	Eleven dannet vennskap med elevene i klassen gjennom fritidsaktiviteter, dette styrket hennes posisjon i klassen.	Gjennom spørreundersøkelsen oppgav 12 av 26 at det var lettere å jobbe på grupperom med andre elever, enn i klasserommet hvor det var mye bråk. Elevene trekker frem muligheten til å benytte andre rom med mindre støy som viktig for å få med seg undervisningen.
Følte seg som en del av klassen da hun hadde undervisning sammen med medelevene.	Lisa har en opplevelse av at hun får med seg mye og hører godt. Hun trenger å stå nær de som snakker for å oppfatte og unngå misforståelser.	Klasse venner bidro til bedret kommunikasjon gjennom kommunikasjonsstrategier som snakke en om gangen, bruke forståelige ord, snakke tydelig og gjenta beskjeder.	93,6 % oppgir at læren vet om deres hørselshemming.
Hun ønsket flere timer sammen med klassen uten tolærer.	Lisa fremstår som stille og tilbaketrukket i klassen, men på kompetansesenteret i regi av Statped er hun en leder som tar initiativ. (Dette er spesialpedagog Jorunn sin bemerkning. Dette tas med i	Hørselshemmede elever opplever inkludering når de har klassevenner, som har forståelse og støtter.	21% i kommunale/ fylkeskommunale skoler opplever at læreren nesten aldri tar hensyn til deres hørselshemming. 15% opplever at læreren tar hensyn innimellom og 63 % opplever at læreren alltid tar hensyn.

	oppgaven da det er relevant i drøftingsdelen).		
Liten klasse og samme elevene bidro til at de kjente kommunikasjonsformen hennes.	Lisa betegner seg som sterkt tunghørt i klassen og døv på kompetansesenteret	Mange av de hørselshemmede elevene som ble intervjuet gav uttrykk for at de hadde venner som støttet og hjalp med å minne læreren på bruk av hørselsteknisk utstyr. Mange spurte vennene om hjelp hvis de ikke hadde oppfattet det som ble sagt.	Læreren er viktig for de hørselshemmede elevenes opplevelse av inkludering, både i forhold til tilrettelegging og hensyn.
Hørselshemmede elever gruer seg mindre enn jevnaldrende til å gå på skolen	Informant 1 opplever at han blir sliten på slutten av dagen, og etter uken er ferdig. Han informerer ikke alltid læreren om at han faller av og ser selv at dette kan ha konsekvenser for læringen. Han er trygg på seg selv og takler sin hørselshemming.	Petra opplevde at sosiale relasjoner var den største betydningen for å føle seg inkludert, være en del av et fellesskap.	60 % av de hørselshemmede elevene opplever at de har blitt spurt om behov for tilrettelegging.
Hørselshemmede elever kjeder seg mindre enn jevnaldrende på skolen.	Informant 2 er veldig sliten etter endt skoledag og opplever at han er frustrert, lei seg og irritert. Han opplever at han er litt deprimert, og har det ikke bra. Han opplever at det er vanskelig å gi beskjed om at han ikke oppfatter, da spesielt hvis han må gjenta seg. Han opplever også usikkerhet dersom noen henvender seg til ham og det ikke er tolt til stede, dette fører til ubehageligheter. Han kan bli så nervøs at han skjelver når han må snakke. Han har opplevd situasjoner hvor læreren har instruert ham om å fortsette å prate når batteriet på CI'en var tomt, men han kunne ikke fortsette fordi han kunne ikke snakke uten lyd. Han ønsker ofte å bruke tegnspråk.	Informant 1 opplever utfordringer i friminuttene da elevene om vinteren ikke spiller fotball men snakker sammen i grupper. Da skjer det ofte at elevene snakker i munnen på hverandre, da blir det vanskelig å oppfatte det som blir sagt. I slike situasjoner trekker informant 1 seg unna situasjonen og blir usikker. Informant 1 uttrykker at han har noen klassekamerater han treffer på fritiden, men han har ingen opplevelse av å ha en bestevenn.	Hørselshemmede opplever dilemma mellom behov for tilrettelegging og være som alle andre.

Hørselshemmede elever har en opplevelse av trivsel, lærere som bryr seg og at de passer inn i skolen.	Informant 3 er trygg på seg selv og har det morsomt på skolen. Han identifiserer seg som døv og bruker døvheten ofte som humor. Det er ikke alltid han gir beskjed til andre om han ikke har oppfattet det som blir sagt, det er situasjonsbetinget. Av og til skrur han av CI'en sin for å minske ubehaget fra enkelte stemmer. Dersom læreren stiller ham spørsmål da, opplever han negative følelser. Han opplevde at han var nødt til å gjøre noe med opplevelsen av utenforskap i overgangen til ungdomsskolen. Han utviklet humoren sin og brukte denne for å få venner.	Informant 2 opplever ensomhet i friminuttene da sosialisering er vanskelig på grunn av mangel på felles språk. Han gir uttrykk for at de andre elevene av og til prøver å få han med i aktiviteter, men at det er vanskelig når de ikke bruker tegnspråk. Han uttrykker mangel på venner og ensomhet, har ingen venner fra klassen som han treffer på fritiden og får ingen innbydelser i bursdager.	Det er ofte en forventning om at hørselshemmede elever har kunnskap om behov for tilrettelegging, det er ikke alltid riktig.
Lisa opplever at hun lærer mye på skolen og at det er gøy å være der.	En informant er veldig åpen og forteller ukjente mennesker om sitt hørselstap for å få forståelse.	Informant 3 opplever sosial inkludering i friminuttene da elevene står nærmere hverandre og han kjenner språket og dialekten deres	Hørselshemmede får spørsmål om de har oppfattet det som har blitt sagt, men dette er vanskelig å svare på da eleven ikke vet selv om de har fått det med seg.
Lisa opplever klassemiljøet som godt og samhandler med medelevene.	Tre av informantene vil bli kjent med en person før de informerer om sitt hørselstap.	Informant 2 opplever at han ikke er inkludert. Han opplever at alle rundt ham tror han har venner, men det har han ikke. Han opplever ikke å bli trodd av lærerne da han gir uttrykk for dette. Han har gjennom skoleløpet opplevd seg mindre og mindre inkludert.	Hørselshemmede elever opplever det som vanskelig når det er mangel på kunnskap om behovet for tilrettelegging fra lærere og medelever.
48% svarte at de trives godt eller svært godt på skolen. 28% svarte at de trivdes litt på skolen. 24% svarte at de ikke trivdes noe særlig eller i det hele tatt på skolen.	Informantene ber ofte om gjentakelse på det som ble sagt, ber andre medelever om å snakke tydeligere og ber læreren om å stå i ro eller snu seg slik at de hører bedre.	Informant 3 opplever at han er inkludert på grunn av sin humor og morsomme replikker. I 2-7 klasse opplevde han det ikke slik, han hadde lite venner og følte seg ikke inkludert, dette førte til en lyst til å ta selvmord.	Lisa liker å jobbe med en fast gruppe medelever på et grupperom, da er det mer ro til å jobbe.

<p>28 % svarte at de var helt enig eller litt enig i at de gledet seg til å gå på skolen.</p> <p>40% svarte at de var helt eller litt uenig i at de gledet seg til å gå på skolen.</p> <p>32% svarte hverken enig eller uenig.</p>	<p>Informantene bruker ulike strategier for å kompensere for at de ikke hører det som blir sagt og svarer feil hvis de får et spørsmål. En av informantene later som om de ikke hørte spørsmålet, to blir flau og en trekker på skuldrene.</p>	<p>En av informantene opplever å bli inkludert i friminuttet og er med på ulike aktiviteter.</p>	<p>Lisa har alltid en voksen med tegnspråk kompetanse i klasserommet som kan støtte henne hvis det er noe som er uklart.</p>
<p>I overgangen til ungdomsskolen fikk en av informantene bestemme plass i klasserommet, dette førte til at han hadde en opplevelse av at skolen var tilrettelagt for ham. En annen av informantene opplevde ikke tilrettelegging i overgangen til ungdomsskolen og tok da selv ansvar for hvor han skulle sitte for å få med seg mest mulig av det læreren sa.</p>	<p>Spørreundersøkelse. 80% fortalte ander at de brukte høreapparat</p>	<p>En annen informant opplever at det er personavhengig om hun får delta i aktiviteter i friminuttet eller ikke.</p>	<p>Lisa forbereder seg til skoledagen ved en «nulltetime» om morgenen, der hun og læreren går igjennom timeplanen for dagen og forklarer begreper og faguttrykk.</p>
	<p>8 % fortalte andre at de brukte cochlea implantat (CI)</p>	<p>Noen av informantene forteller at de kan bli oppfattet som irriterende av medelever fordi de ikke oppfatter det som blir sagt.</p>	<p>Miguel og Ali mente at den faglige inkluderingen var den viktigste grunnen til at de var på skolen.</p>
<p>Støtte fra Statped bedret kommunikasjonsforholdene.</p>	<p>80% svarte at de brukte høreapparat.</p> <p>8 % svarte at de brukte cochlea implantat (CI)</p> <p>Begge disse gruppene svarte at de benyttet dette i timene på skolen (87%), mens i friminuttet benyttet kun 78% dette. 9%</p>	<p>En av informantene har en opplevelse av at det er den hørselshemmede elevens eget ansvar å prøve å invitere seg selv inn i aktiviteter og samtaler i friminuttene.</p>	<p>Både Petra og Ali mente at tilrettelagt opplegg innad i klassen kunne fremstille dem som dum. Petra svarte også at konsentrasjonen heller var fokusert på hva de andre elevene arbeidet med. Samtidig mente de at dette kunne skape en følelse av at læreren tok individuelle hensyn.</p>

	færre brukte disse hjelpemidlene i friminuttene.		
Sviktede bruk av hørselsteknisk utstyr i overgangen til ungdomsskolen.	36% svarte at de bare noen ganger informerte andre om sitt hørselstap. 40% svarte at de sjelden eller aldri informerte andre om sitt hørselstap.	Alle informantene tar initiativ til sosialt samvær med medelever og på grunn av dette trives de på skolen og har venner.	Miguel mente at det kunne være positivt med eget opplegg i klassen, da han fortsatt kunne være sosial med de andre elevene. Ulempen kunne være å oppleve å ikke kunne samarbeide med medelevene, da han var glad i å være en del av fellesskapet.
Mye støy fra stoler hindret kommunikasjon.	Informantene opplevde større åpenhet for sin hørselsnedsettelse på den tilrettelagte skolen, der var det greit å snakke om hørselstapet	72% svarte at de alltid hadde noen i friminuttene de kunne være med. 28% svarte at de ikke noen ganger eller aldri hadde noen å være med i friminuttene. 46 % svarte at de ikke trivdes i friminuttene i det hele tatt, eller bare i noen grad. Selv om 72% opplever at de har noen å være med i friminuttene, viser tallene ovenfor at de ikke trives.	50% opplevde ikke at det var mindre forventninger til de enn andre elever på grunn av hørselstapet. 32% opplevde dette innimellom. 20% opplevde at det skjedde ofte eller alltid.
Rutiner for mikrofonbruk, samt kommunikasjonsstrategier, bedret kommunikasjonen.	Alle informantene sier at de er sliten etter endt skoledag. Derom det er mye støy blir går slitenheten utover både utbytte av undervisning og skolearbeidet gjennom dagen.	44% svarte at de ikke trivdes, eller bare i noen grad, med elevene i klassen sin. 31% svarte at de opplevde seg selv som ensom. 36% opplevde ensomhet noen ganger.	Petra mener at opplegg utfor klasserommet som ekstra opplegg i tillegg til klasseromsundervisningen hadde vært slitsomt. Dersom det hadde vært istedenfor opplegget som klassen hadde, hadde det gått fint.
	Flere av informantene opplever og uttrykker frustrasjon rundt eget hørselstap fordi de faller ut av undervisningen dersom de mister sammenheng og ord	32% svarte at de har opplevd å bli ertet 1-2 ganger i måneden eller 1 gang i uken eller mer relatert til sitt hørselstap. 24% svarte at mobbingen skjer av medelever i klassen. 20 % svarer at de blir mobbet av andre medelever.	Ali mente at fokuset på seg selv hadde blitt større dersom han hadde fått eget opplegg utenfor klasserommet og dette hadde kanskje forbedret karakterene. Samtidig mente han at han da vill føle at han ble ekskludert fra fellesskapet med de andre elevene.

		12 % svarer at de opplever at de blir mobbet av lærere 4% svarer at de opplever å bli mobbet av andre voksne på skolen.	
Eleven måtte bruke krefter på å minne om mikrofonbruk, ble lett sliten når det ble glemt.	Alle informantene forteller at det er forskjell på vanlig skole og tilrettelagt skole. På den tilrettelagte videregående skolen de går på nå opplever informantene at deres behov blir ivaretatt, de blir respektert, sett og anerkjent av læreren. Noen av informantene forteller at de ikke tror de hadde klart å gjennomføre videregående om de hadde gått på vanlig skole.	Det kommer fram at informantene opplever en trygghet i medelever som tar hensyn og vet hvordan det er å ha en hørselshemming.	Miguel mente at konsentrasjonen hadde bedret seg dersom han hadde eget opplegg utenfor klasserommet. Samtidig hadde han vært redd for å ikke føle seg som de andre, og bli sett på og behandlet som annerledes
Hørselshemmede elever opplever medvirkning når det gjelder tilrettelegging, gjennom mikrofonbruk og plassering i klasserom.	To av informantene har en opplevelse av at både medelever og lærere ikke forstår deres hørselshemming.	Informantene trekker frem at venner og godt skolemiljø er en viktig faktor for skolegangen.	64% svarte at de var interessert i å lære i mange eller alle fag. 36% svarte at de kun var interessert i å lære noen få eller ingen fag.
En del av de hørselshemmede elevene trengte mer kunnskap om hensiktsmessig tilrettelegging, for eksempel. Unngå motlys.	Alle informantene opplever å bli sliten i løpet av skoledagen, med de oppgir ulike årsaker. Informant 1 opplever mye bakgrunnsstøy og dermed blir sliten av å konsentrere seg. Informant 2 opplever også at han blir sliten men tror ikke hørselshemmingen er årsaken bortsett fra når høreapparatet begynner å gå tomt for batteri. Dette fører til ubehageligheter da høreapparatet suser. Informant 3 opplever ikke å være sliten etter vanlige skoledager, men blir det ved spesielle dager eller uteskole.	Informantene ønsker både hørende og hørselshemmede venner	84% svarte at de hadde en opplevelse av at de voksne hadde forventninger til hvordan de skulle oppføre seg. 44% svarte at de hadde noen å snakke med dersom de opplevde ting var vanskelig. 36% svarte at de ikke hadde noen å snakke med dersom de opplevde at ting var vanskelig. 20% svarte hverken enig eller uenig.

57,1 av elevene ved fylkeskommunale / kommunale skoler svarer at det tekniske utstyret er på plass, men uten teleslynge i alle rom.	To av informantene var åpne omkring sitt hørselstap når de startet på ungdomsskolen, men formidlet det på den måten som var naturlig for dem. Informant 1 fikk læreren til å presentere og informant 2 presenterte dette selv.	Informantene opplever vennskapene med andre hørselshemmede som viktige fordi de kan utveksle erfaringer. Vennskapet er bygget på et annet grunnlag fordi det er lettere å forstå hverandres utfordringer.	I det ene gruppeintervjuet kom det frem at kompetanse på hørselshemming hos lærere er en viktig faktor for tilrettelegging. Læreren bør ha kompetanse i både undervisningsformer og hørselsteknisk utstyr.
Mikrofoner finnes i noen klasserom (10 svar), mikrofon i alle klasserom (3 svar). Spørreundersøkelse.	Den ene informanten opplever å bli behandlet som en vanlig person og at medelever ikke tenker over hans hørselshemming.	Informantene har opplevd at de blir sett ned på, stemplet som dumme og at andre har manglende forståelse for hørselshemmingen.	Informantene gir uttrykk for frustrasjon rundt manglende pedagogisk tilrettelegging, noe som skaper avmakt og en følelse av diskriminering. De opplever at de selv tar ansvar for at lærere tilrettelegger undervisningen til hørselshemmingen, og at dette gir en ekstra belastning og frustrasjon.
Teleslynge i noen klasserom (4 svar), teleslynge i spesialrom som gymn og sløyd (Ingen)	Kommunikasjon og hørselstekniske hjelpemidler	Informantene opplever mer trygghet på den tilrettelagte skolen ved at de kan be om gjentakelse av det som ble sagt hvis de ikke oppfatter. Denne forståelsen gir informantene trygghet til å være sosiale med andre elever.	Mange av informantene gir uttrykk for utfordringer i undervisningen på grunn av manglende tilrettelegging, da spesielt i gruppearbeid og i gymnsalen. Her får de en opplevelse av å være ekskludert da de ikke hører det som blir sagt da mange elever snakker samtidig.
Turmikrofoner som kan benyttes andre steder enn klasserom (3 svar)	Ved bruk av hørselstekniske hjelpemidler har de en opplevelse av å være mer deltakende og aktive i undervisningen.	I friminuttene oppgir informantene som går på barneskolen at de ofte spiller fotball eller har fysiske leker. Det er ikke så mye snakking, og de oppfatter meningen for hva som skal skje gjennom medelevers kroppsspråk.	Det er samstemning enighet hos informantene om at læreren er viktig, både lærerens engasjement, omsorg og holdninger. Læreren må være opptatt av at elevene får med seg undervisningen, akseptere deres behov for tilrettelegging, stimulere deres ressurser og legge til rette for deltakelse.
Negative holdninger til bruk av hørselsteknisk utstyr fører til at det blir elevens ansvar, ofte utvikler dette seg til at de slutter å bruke utstyret.	En av informantene opplever at det ikke er mikrofon i alle klasserom, og at han da selv tar ansvar for å prøve å tilrettelegge		

Lærerenes kunnskap og holdninger til hørselsteknisk utstyr bidrar til opplevelse av å være inkludert.	ved å velge hvor han plasserer seg i klasserommet. To av informantene opplever at de føler seg utenfor da de ikke hører hva medelever sier, enten ved manglende bruk av mikrofon eller direkte lyd fra lærer inn i øret.	Informanten som går på ungdomsskolen forteller at det er mindre lek og mer snakk i grupper. Dette oppleves som slitsom, da han ofte må be medelevene om å gjenta ting da det er mye bakgrunnsstøy.	Undervisningsformen de fleste informantene oppgir som viktig er behovet for skriftlig materiale, uavhengig om det er begreper, beskjeder eller annet.
Kommunikasjon og hørselstekniske hjelpemidler	Petra ønsket mer tydelig opplæring gjennom bruk av hørselstekniske hjelpemidler. Hun ønsket også at lærer informerte klassen om hennes hørsel for å slippe spørsmål omkring hvorfor hun benytter hørselstekniske hjelpemidler	Det er en utfordring med løpeaktiviteter, som for eksempel fotball, for en av informantene. Han sier han da ikke får med seg det som blir sagt og har en oppfatning at han hører kanskje 45 % av kommunikasjonen.	Det er ulike erfaringer omkring gruppearbeid. En av informantene oppfatter ikke det som blir sagt og må gjentatte ganger informere medelever om dette. En annen får mulighet til å ha gruppearbeid på et mindre grupperom, noe som gjør samarbeidet lettere. Den siste informanten liker gruppearbeid da han da opplever å få brukt språket mer og opplever ikke utfordringer da medelevene bruker mikrofonene.
Lisa opplever at det som er mest utfordrende med hørselstapet og bruk av CI er støy.	Både Ali og Miguel opplevde at mange stilte spørsmål med hvorfor han benyttet hørselsteknisk utstyr. De ønsker en normalisering av nedsatt hørsel og at hørselsteknisk utstyr skal bli sett på som et hjelpemiddel på samme måte som for eksempel bruk av briller.	Informantene sier at de trives i friminuttene fordi de har venner og noen å være sammen med	
Lisa bruker kontorstol for å kunne se de andre elevene bedre når de snakker.	Dersom tolken ikke er tilstede i undervisningen av ulike årsaker opplever informant 1 at han blir mer sliten.		
Det er utfordrende for Lisa når det er vikarer fordi hun ikke kjenner stemmen deres.	Informant 2 oppfatter ikke kommunikasjonen i klasserommet den dagen hvis tolken er fraværende.		

<p>Informantene opplevde at hørselstekniske hjelpemidler forsterket hørselen og forbedret kommunikasjonen.</p> <p>Noen av informantene opplever at medelever tuller med mikrofonene når lærer ikke er tilstede og dette fører til at utstyret blir ødelagt.</p>	<p>Informant 1 opplever nå å bli inkludert i klassen, men det har ikke tidligere i skoleløpet vært slik. Han opplevde blant annet at tolken ble tatt fra ham, da de ikke mente han trengte den. Etter lærerbytte og tolkebytte opplevde han seg mer inkludert, samt bytte fra høreapparat til CI.</p>		
<p>En av informantene oppgir at det hørselstekniske utstyret ikke har vært brukt på to år.</p>	<p>Kommunikasjon og hørselstekniske hjelpemidler</p>		
<p>Informantene oppgir at det ikke er hørselteknisk utstyr i andre rom, eller at læreren ikke tar med utstyret.</p>	<p>Tre av informantene opplever at andre ikke tar hensyn til hørselstapet eller glemmer at de har det.</p>		
<p>To informanter opplever svak lyd i høyttaleranlegget og at lærer ikke har kunnskap om hørselteknisk utstyr og benytter det derfor ikke</p>	<p>Alle informantene i undersøkelsen opplevde utfordringer med kommunikasjon når det var mye støy og ukorrekt bruk av hjelpemidler. Dette bidro til at informantene ofte var sliten etter skoledagen var slutt.</p>		
<p>En annen ting informantene oppgir er at lærere ikke er bevisst på at de gjør oppfattelsen av tale</p>	<p>Når informantene informerte lærer om plagsom bakgrunnsstøy som for eksempel en ball som spretter eller høyhælte sko fra lærer ikke</p>		

vanskelig ved å skrive på tavlen og snakke samtidig, dette fører til demping av lyd.	ble tatt hensyn til og de opplevde at de fikk negative reaksjoner fra både medelever og lærer.		
Andre lærere går mens de snakker, skriver på tavlen, har nøkler som skraper inn i mikrofonen og har plassert mikrofonen feil slik at den gnisser mot klærne og skaper støy.	Informantene gav ikke beskjed om at de ikke oppfattet hva som ble sagt i frykt for å bli oppfattet som irriterende.		
80% svarte at de brukte høreapparat. 8 % svarte at de brukte cochlea implantat (CI) Begge disse gruppene svarte at de benyttet dette i timene på skolen (87%), mens i friminuttet benyttet kun 78% dette. 9% færre brukte disse hjelpemidlene i friminuttene.	En av informantene opplevde at det var vanskelig å orientere seg etter lyd fordi det var for mye bakgrunnsstøy i klasserommet.		
Kommunikasjon og hørselstekniske hjelpemidler	Kommunikasjon og hørselstekniske hjelpemidler		
36% oppgav at de gav ofte eller alltid gav beskjed hvis de ikke oppfattet det som ble sagt. 28% gav beskjed av og til hvis de ikke oppfattet det som ble sagt. 36 % gav aldri eller nesten aldri gav beskjed dersom de	Noen av informantene må selv ta ansvar for at hørselteknisk utstyr blir benyttet både av lærer og medelever. Ofte benyttes ikke mikrofoner når medelever snakker.	Sosialisering	Faglig og kulturell inkludering

ikke oppfattet det som ble sagt.			
På bakgrunn av ulike tidligere erfaringer har de opplevd å ikke benytte hørselteknisk utstyr fordi de var flau over eget hørselstap. De fryktet negative reaksjoner fra andre medelever og unngikk å være sosial. De ville ikke bli sett på som annerledes og skille seg ut, de ville være som alle andre.	En av utfordringene en av informantene opplever er at vikarene ikke har kunnskap om hvordan det hørselstekniske utstyret fungerer. Han har ikke lyst til å være den som tar ansvar for at vikaren får opplæring og mener skolen har et ansvar her. Vikaren bruker sjelden mikrofonen og har ikke kunnskap om hans hørselshemming.		
Informantene opplever at ansvaret for cochela implantatet (CI) og høreapparatet er deres.	To av informantene sier at vikarordningen fungerer og at de har fått informasjon om hørselshemmingen og mikrofonbruk før timen. Vikarene trenger likevel hjelp til å bruke utstyret riktig, så de fungerer som en ekstrahjelp.		
Informantene mener at tilrettelegging med hørselteknisk utstyr i klasserommet, som mikrofon og teleslynge, er lærer og skolens ansvar.	Informantene har også opplevd at det hørselstekniske har vært til mer hinder enn hjelp. Lærer har ikke kunnskap om hvordan direktelyd fungerer, de har opplevd å høre kun medelever og ikke fått med seg undervisningen fra lærer.		
Informantene oppgav at de tidligere var frustrerte over motvilje og manglende bruk av hørselteknisk utstyr da de var avhengig av god lyd. De gav beskjed gjentatte	Noen informanter oppgir at høreapparat og CI ikke gir normal hørsel, og det er vanskelig å forholde seg til støy. Støy er et gjennomgående tema og informantene gir uttrykk for at dette er et stort problem, da det krever mye energi for å skille tale og støy.		

ganger og opplevde at de maste på lærerne uten at noe ble gjort.			
Informantene har ulike opplevelser av hvorvidt medelever tar hensyn. Informant 1 og 2 opplever at medelever viser hensyn ved å ikke snakke samtidig. Informant 3 opplever ikke at medelever tar hensyn, noen nekter å bruke mikrofon og andre tuller med dem.	Mange av informantene sier at de benytter munnnavlesning av læreren i undervisningen. Dette kan skape fysiske utfordringer som smerter i nakke og rygg fordi de konsentrerer seg intenst og snur seg etter den som snakker. De har heller ikke mulighet til å ta notater samtidig som de munnavleser, dette gir mindre mulighet til huske fagstoffet.		
Alle informantene benytter mye av det samme hørselstekniske utstyret, mikrofoner og høyttalere nært deres sitteplass.	Informantene har et ulikt syn på hvordan de opplevde kommunikasjonen med medelever og lærere, selv om de har samme hørselsteknisk utstyret. En av informantene oppgav at han fikk med seg cirka 75% av undervisningen da det var vanskelig å oppfatte det som ble sagt.		
En av informantene går på en ny skole som er tilpasset hørselshemmede, med spesielle stoler som skal dempe støy og lyddempende vegger.	Mikrofonene blir ødelagte som følge av uvettig bruk og at medelever tuller med de i lunsjen. Mikrofonen kan også være tom for batteri, noe som kan oppleves som et problem.		
Alle informantene opplever at det hørselstekniske utstyret blir glemt eller ikke brukt, både av medelever og lærere. De må selv ta	Informantene oppgir å være fornøyd med den hørselstekniske tilretteleggingen.		

ansvar og minne på bruken.			
	To av informantene sier at læreren har god kompetanse på hørselshemmede og har vært på kurs før oppstart på ungdomsskolen.		

Vedlegg 2

Kvalitetssjekkliste for kvalitative studier (hentet fra helsebiblioteket.no)					
Er formålet med studien klart formulert?	<i>Hva ville forskerne finne svar på (problemstilling)?</i>	<i>Hvorfor ville de finne svar på det?</i>	<i>Er problemstillingen relevant?</i>		
Er kvalitativ metode hensiktsmessig for å få svar på problemstillingen?	<i>Har studien som mål å forstå og belyse, eller beskrive fenomen, erfaringer eller opplevelser?</i>				
Er utformingen av studien hensiktsmessig for å finne svar på problemstillingen?	<i>Er valg av forskningsdesign begrunnet?</i>	<i>Har forfatterne diskutert hvordan de bestemte hvilken metode de skulle bruke?</i>			
Er utvalgsstrategien hensiktsmessig for å besvare problemstillingen?	<i>Er det gjort rede for hvem som ble valgt ut og hvorfor?</i>	<i>Er det gjort rede for hvordan de ble valgt ut (utvalgsstrategi)?</i>	<i>Er det diskusjon omkring utvalget, for eksempel hvorfor noen valgte å ikke delta?</i>	<i>Er det begrunnet hvorfor akkurat disse deltagerne ble valgt?</i>	<i>Er karakteristika ved utvalget beskrevet (for eksempel kjønn, alder, sosioøkonomisk status)?</i>
Ble dataene samlet inn på en slik måte at problemstillingen ble besvart?	<i>Ble valg av setting for datainnsamlingen begrunnet? Går det klart frem hvilke metoder som ble valgt for å samle inn data?</i>	<i>Er måten dataene ble samlet inn på beskrevet, for eksempel beskrivelse av intervjuguide?</i>	<i>Er metoden endret i løpet av studien? I så fall, har forfatterne forklart hvordan og hvorfor?</i>	<i>Går det klart frem hvilken form dataene har (for eksempel lydopptak, video, notater)?</i>	<i>Har forskerne diskutert metning av data?</i>
Ble det gjort rede for bakgrunnsforhold som kan ha påvirket	<i>Har forskeren vurdert sin egen rolle, mulig forutinntatthet og påvirkning på:</i>	<i>På hvilken måte har forskeren gjort endringer i utforming av studien på</i>			

fortolkningen av data?	<i>-utforming av problemstilling -datainnsamling inkludert utvalgsstrategi og valg av setting -analyse og hvilke funn som presenteres</i>	<i>bakgrunn av innspill og funn underveis i forskningsprosessen ?</i>			
Er etiske forhold vurdert?	<i>Er det beskrevet i detalj hvordan forskningen ble forklart til deltagerne for å vurdere om etiske standarder ble opprettholdt?</i>	<i>Diskuterer forskerne etiske problemstillinger som ble avdekket underveis i studien?</i>	<i>Dersom relevant, ble studien forelagt etisk komité?</i>		
Går det klart frem hvordan analysen ble gjennomført? Er fortolkningen av data forståelig, tydelig og rimelig?	<i>Er det gjort rede for hvilken type analyse som er brukt, for eksempel grounded theory, fenomenologisk analyse, etc.?</i>	<i>Er det gjort rede for hvordan analysen ble gjennomført, for eksempel de ulike trinnene i analysen?</i>	<i>Ser du en klar sammenheng mellom innsamlede data, for eksempel sitater og kategoriene som forskerne har kommet frem til?</i>	<i>Er tilstrekkelige data presentert for å underbygge funnene?</i>	<i>I hvilken grad er motstridende data tatt med i analysen?</i>
Basert på svarene dine på punkt 1–8 over, mener du at resultatene fra denne studien er til å stole på?					
Er funnene klart presentert?	<i>Er det gjort forsøk på å trekke inn andre kilder for å vurdere eller</i>	<i>Er det tilstrekkelig diskusjon om funnene både for og imot forskernes argumenter?</i>	<i>Har forskerne diskutert funnenes</i>	<i>Er funnene diskutert opp mot den opprinnelige</i>	

	<i>underbygge funnene?</i>		<i>troverdighet ?</i>	<i>problemstillin gen?</i>	
Hvor nyttige er funnene fra denne studien?	<i>Har forskerne diskutert studiens bidrag med hensyn til eksisterende kunnskap og forståelse, vurderer de for eksempel funnene opp mot dagens praksis eller relevant forskningsbasert litteratur?</i>	<i>Har studien avdekket behov for ny forskning?</i>	<i>Har forskerne diskutert om, og eventuelt hvordan, funnene kan overføres til andre populasjoner eller andre måter forskningen kan brukes på?</i>		

Vedlegg 3

Kombinasjon av søkeord	Dato OBS !	Databaser	Resultat	Avgrensning	Lest abstrakt	Ekskludert	Inkludert
Deafness* AND Inclusion* AND school*	22.10.2022	Scopus	6275	Siste 10 år Artikler Engelsk = 3230		For bredt søk	
Deaf* AND Inclusion* AND school*	22.10.2022	Scopus	1677	Siste 10 år Artikler Engelsk 953		Ingen med fokus på Norske skoler	
Deaf* OR Hard of Hearing* AND School* AND Inclusion*	24.10.2022	Oria	109 942	Siste 10 år Artikler Engelsk 48.025		For bredt søk	
Hørselshemmede * OR Døve* AND Inkludering* AND Skole*	07.12.2022	Oria	303	Siste 10 år, Språk Engelsk og Norsk =115	48	Ekskludert 67	11
Hørselshemmede * OR Døve* AND Inkludering* AND Skole*	21.02.2023	Oria	305	Siste 10 år, Språk Engelsk og Norsk = 305	18	Ekskludert 304	1
hearing loss OR deafness OR hearing impairment OR deaf or hard of hearing) AND inclusion in the classroom	20.03.2023	EBSCO	33	Ikke nødvendig, få treffresultat.	13	Ekskludert 33: Munnavlesing, Språkutvikling, Inkludering i fag (matte), Hørselshemmede med autisme, Kun inkludering, 5 Spanske, 4 Amerikanske og 1 Britisk studie på inkludering i klasserom, Lærerperspektiv, Høyskole	0
Hearing loss* OR Hearing Impairment* OR Deaf* AND Inclusion*	20.03.2023	Eric	341	Siste 10 år Fulltekst =109	43	Ekskludert 109: Land- Saudia- Arabia, Usa, India, Ghana, Tyrkia, Spania, Lærerperspektiv,	0

						Urelevant (fosterhjem, medisinsk, andre funksjonshemming er), American sign language, Høyskole, Leseopplæring, Læringsmateriell, Døvblindhet	
Hearing loss* OR Hearing Impairment* OR Deaf* AND Inclusion*	20.03. 2023	Fachportal Pedagogik	35	Ikke nødvendig, få treffresultat.	0	Ekskludert 35: Visuell lyd, Hørselshemmed e voksne, Land- Saudia- Arabia, Relasjon mellom omsorgspersone r, Bokstavinnlærin g, Ikke relevant	0
Hearing loss* OR OR Deaf* AND Inclusion*	20.03.2 023	Idunn	160	Ikke nødvendig, få treffresultat.	2	Ekskludert 160: Ensomhet, Døvblindhet, Døve artister, Usa, Helsearbeid, Sykepleie, Medisinske utfordringer, Hørselshemmed e med rus, Ikke relevant (Samfunn, kultur, voksne, eldre, arbeidsliv)	0
Hearing loss* OR Hearing Impairment* OR Deaf* AND Inclusion*	20.03. 2023	ProQuest	433 263	Siste 10 år, Språk: Engelsk, Norsk, Svensk, Dansk, Atikler, Subjects- Education	4	Ekskludert 391: Urelevant (Hygiene, småbarn 0-5 år)	0

				Subjects- Children and Youth = 391		Barnehage, Feil perspektiv (lærer, foreldre), Medisinsk perspektiv Hørselshemmede med diagnoser	
Hearing loss* OR Hearing Impairment* OR Deaf* AND Inclusion*	20.03. 2023	SAGE	45 874	Siste 10 år, Subjects- Education, Artikkel = 396	25	Ekskludert 396: Urelevant (Krim, millitær, arbeidsliv, eldre) Digital undervisning, Døvblind, Arbeidsliv, Covid-19, Land (Saudia Ariabia, Ghana, Malaysia etc), Vokaltrening Sport, Barnebøker Familie, Barnehage	0
Hearing loss* OR Hearing Impairment* OR Deaf* AND Inclusion*	20.03. 2023	ORIA	106 449	Artikler, Språk: Norsk, Engelsk, Svensk og Dansk, Siste 10 år, =54 999		Søket ikke gjennomførbart. For mange treff.	
Deaf* AND Inclusion* AND school*	20.03. 2023	ORIA	906	Siste 10 år, Arikler/Avhandling/ masteroppgaver Språk- Engelsk, Norsk, Dansk =456	2	Ekskludert Land (Zimbawe, Etiopia, USA, Berlin, Barnehage, Urelevant litteratur, Sosioøkonomisk status,	0

Vedlegg 4

Presentasjon av sekundærlitteratur

«Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming»

- Kunnskapsoversikt, 2015, skrevet av Gry Mette D. Johan Hjulstad. Haugen Sigrid Elise Wik Anne Hildrum Holkesvik Patrick Kermit.

Formål

Formålet med kunnskapsoppsummeringen er å finne eksisterende forskning på hørselshemmede elever i skolen gjennom en systematisk litteraturstudie.

Kunnskapsoppsummeringen peker også på hva som kan forbedre opplærings situasjonen til disse elevene (Hjulstad et al., 2015, s. 9-10).

Resultater

Etter gjennomgått søk ble 28 artikler funnet relevant og 57 artikler ble vurdert som noe relevant (Hjulstad et al., 2015, s. 11).

Funn

Organisering

En av utfordringene i læring og inkludering av hørselshemmede elever er organisering. Tidligere forskning viser at mangel på administrativ støtte, tidspress og lite kunnskap om hørselshemming ofte er de største hindringene hos skoler som har fokus på inkluderende læringsopplevelser. I praksis, selv om hele skolen har et mål om at alle elever skal behandles likt, er vanskelig å få til. Det samme er spørsmålet om kompetanseoverføring, gjennom økt kompetanse hos lærere eller økt støtte fra annen tjeneste (Hjulstad et al., 2015, s. 88).

Tilrettelegging av det fysiske miljøet

Når det fysiske miljøet rundt en hørselshemmet elev skal utformes er det viktig at dette er gjennomtenkt, ved for eksempel visuelt støy i situasjoner med økt fokus og visuell oversikt ved samarbeid (Hjulstad et al., 2015, s. 88).

Individuell tilpasning

Push – in og Push –out modellen til Rabinsky blir trukket frem i kunnskapsoppsummeringen til Haugen et al. (2015, s. 88-89) som et tiltak som kan være positivt i inkluderingsarbeidet. Push- in betyr at ressursene innad i klasserommet styrkes, dette fungerer for noen elever. Pull-out betyr at eleven blir tatt ut av klasserommet for å få spesialundervisning, noe som passer for noen elever. Dette må vurderes opp mot hver enkelt elev (Hjulstad et al., 2015, s. 88-89).

Co- enrollment

Artiklene peker på at flere enn en hørselshemmet i klasserommet, kan virke positivt på læring og inkludering, en såkalt co-enrollment. Studier viser at dette kan ha effekt på samhørighet mellom de hørselshemmede og de hørende elevene, men også med lærerne seg imellom (Hjulstad et al., 2015, s. 89).

Inkludering eller segregert opplæring

Det er et gjentakende spørsmål innenfor forskningen når undervisning skal skje i klassen eller utenfor klassen. Elever som benytter tegnspråk har behov for tegnspråkfelleskap, og derfor må en her skille om elevene benytter tegnspråk eller ikke. Noe av forskningen tematiserer at dersom eleven er borte fra klasserommet, er eleven bare på besøk når eleven er i klasserommet. Andre deler av forskningen peker på at det ikke er segregering når for eksempel eleven tas ut av klassen for å gjennomgå fagstoffet sammen med lærer (Hjulstad et al., 2015, s. 88-89).

Holdninger

Et av temaene i inkludering av hørselshemmede elever og organisering er holdninger, både medelevers og læreres. Forskningen peker på skille mellom å være inkludert som medlem i en klasse, eller bare på besøk i klassen. Inkludering er når det ikke er noe skille mellom vanlig og uvanlig, dette er ikke avhengig av hverken målsetting eller metodikk (Hjulstad et al., 2015, s. 90).

Kommunikasjon med og uten tolk

Mye av forskningen peker på at hovedutfordringen for hørselshemmede elever er kommunikasjon, både med medelever og andre voksne. Forskningen viser til at det bør etterstrebes at hørselshemmede elever blir tospråklige, med både tale- og tegnspråk. Dette viser seg å styrke mulighetene for både læring og deltakelse. Noe forskning viser også at tegnspråk virker inkluderende, til tross for segregeringen i døveskole. Tolken kan vise seg å være en viktig bidragsyter i opplegg for den hørselshemmede eleven, forutsetningen er at tolken blir inkludert i fagfellesskapet på skolen (Hjulstad et al., 2015, s. 90).

«Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole»

- Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning, 2018, skrevet av Patrick Kermit.

Formål

Nyere forskning på hørselshemmede barn og unges situasjon i skoler i Norge, Sverige og Danmark blir presentert i denne kunnskapsoversikten (Kermit, 2018, s. 15).

Resultater

I denne kunnskapsoppsummeringen er det inkludert totalt 41 publikasjoner, som kunnskapsoppsummeringer, artikler, rapporter, og doktorgradsavhandlinger. Alle publikasjonene er utgitt etter 2010, med ett unntak, som er publisert i 2008 (Kermit, 2018, s. 15).

Funn

Faglige prestasjoner i skolen og inkludering

Mange hørselshemmede elever har vansker med å følge undervisningen og skolen strever med å klare å oppnå målet om å være inkluderende og gi tilpasset / spesialpedagogisk undervisning til hørselshemmede elever. Skolen bruker fremdeles en typisk elev som retningslinje og norm i planlegging av undervisning. Spesialpedagogiske tilpasninger er rettet mot individet, hørselsteknisk utstyr eller tolk, på denne måten må den hørselshemmede eleven tilpasse seg undervisning til hørende elever. Det er lite forskning på inkluderende undervisningspraksiser i klasserom med både hørende og hørselshemmede elever (Kermit, 2018, s. 53).

Summen av intervensjoner

Inkludering handler ikke om å fokusere på ett bestemt område eller tiltak, men å fokusere på mange tiltak samtidig. På denne måten blir det som fremmer inkludering større enn det som motvirker inkludering. Et premiss for å få på plass dette er økt tilgang til ressurser og at skolene endrer sin tradisjonelle praksiser (Kermit, 2018, s. 54).

Organisering

Skolene lykkes med inkluderende praksiser når det i blir økt kompetanse og kunnskap, når administrative hindringer fjernes og gjennom tilrettelegging av det fysiske miljøet. Lærere som lager inkluderende praksiser er lærere uten kunnskap eller kompetanse på hørselshemmede elever. Lærere kan oppleve at de har så lav kunnskap at de ikke vet hvor de skal henvende seg for å få hjelp. Mange hørselshemmede elever har behov for individuell tilpasning, men ikke gjennom segregering, enten det er sosialt eller fysisk (Kermit, 2018, s. 54).

Holdninger

Inkludering betyr at det ikke er et skille mellom noen av elevene. Funnene i kunnskapsoversikten viser at mange voksne som arbeider i skolen ikke har denne oppfattelsen av inkludering. Disse holdningene og oppfatningene, som tidligere bidro til segregering av elever ut av den ordinære skolen, blir dermed vedlikeholdt. Det samlede bildet i kunnskapsoppsummeringen er at inkludering ofte betyr «placement». For å endre dette synet må den tradisjonelle praksisen endres, det skal ikke være et skille mellom hørselshemmede og hørende elever (Kermit, 2018, s. 54-55)

Kommunikasjon og språk

En forutsetning for inkludering er adgang til språk, kommunikasjon og språkutvikling. Ethvert barn må ha adgang til dette. Det er viktig at hørselshemmede barn utvikler språket sammen med jevnaldrende. Språklig utvikling i både talespråket, tegnspråket eller en kombinasjon av begge to. Dersom den hørselshemmede benytter tolk, må tolken i samarbeide med skolens aktører og innlemmes i fagmiljøet (Kermit, 2018, s. 55)

Tekniske hjelpemidler

Hørselsteknisk utstyr og mikrofonanlegg er viktige hjelpemidler for hørselshemmede elever, men er ikke ensbetydende med suksess. For korrekt bruk kreves det kompetanse og bevisst innsats, og forskningen indikerer at der hørselsfaglige kompetansen er lav, stoles det ofte for mye på det hørselstekniske utstyret. Det er de voksne som har ansvaret for når, hvor og hvordan det hørselstekniske utstyret benyttes (Kermit, 2018, s. 55).

Støy og gruppestørrelser

Støy kan for mange hørselshemmede elever oppleves som direkte smertefullt og de kan bli utmattet. Støy er ikke her ensbetydende med det normalt hørende definerer som høye og bråkete lyder. For en hørselshemmet elev kan det være nok at to snakker i munnen på hverandre, da de hørselstekniske hjelpemidlene ikke klarer å skille lydene fra hverandre. Det er meget viktig å begrense støy, gjennom både fysisk tilpasning som redusert gruppestørrelse, og gjennom en kontinuerlig, bevisst og felles innsats av alle skolens aktører (Kermit, 2018, s. 55-56).

Sosial inkludering og deltakelse

Hørselshemmede elever opplever svake jevnalderrelasjoner ensomhet, sammenlignet med jevnaldrende. Mange hørselshemmede elever opplever å ikke ha en eneste venn, og de opplever oftere enn jevnaldrende negativ atferd og utestengelse. Voksne i skolen har et ansvar for å legge til rette for sosiale relasjoner og sosialt miljø. Mye av forskningen viser at hørselshemmede elever strever i kommunikasjon med voksne og medelever. Dette kan gi utfordringer, som at hørselshemmingen er noe skamfullt som må skjules (Kermit, 2018, s. 56-57).

Litteraturliste

- Hjulstad, J., Haugen, G. M. D., Wik, S. E., Holkesvik, A. H. & Kermit, P. (2015). *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming* (978-82-7570-438-0). NTNU Samfunnsforskning. <http://hdl.handle.net/11250/2388702>
- Kermit, P. S. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole : Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning* (978-82-7570-542-4). NTNU Samfunnsforskning AS. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/handle/11250/2496060>