

Patrick Kermit

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

Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning

Patrick Kermit

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

Kunnskapsoversikt over nyere nordisk
forskning

NTNU Samfunnsforskning
Mangfold og inkludering



Postadresse: NTNU Dragvoll, 7491 Trondheim
Besøksadresse: Dragvoll Allé 38 B
Telefon: 73 82 10 00

E-post: kontakt@samfunn.ntnu.no
Web.: www.samforsk.no

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning
Mangfold og inkludering
April 2018

ISBN 978-82-7570-541-7 (web)
ISBN 978-82-7570-542-4 (trykk)

Innhold

Forord	5
Sammendrag	7
English Summary	11
Innledning og problemstilling	15
Bakgrunn - Funksjonshemmede barn og unge i norske skoler og barnehager	15
<i>Spesialundervisning, inkludering og medvirkning – gjensidig utelukkende eller gjensidig forutsettende forhold?</i>	16
Metode	21
Resultater - Inkluderte vitenskapelige kunnskapsoppsummeringer	23
<i>Johan Hjulstad, Gry Mette D. Haugen, Sigrid Elise Wiik, Anne Hildrum Holkesvik og Patrick Kermit om forskningsfunn om hva som fremmer læring hos barn og unge med hørselshemming</i>	23
Resultater	24
Oppsummering	25
<i>Annika Dahlgren Sandberg: Forsknings- og kunnskapsoversikt om utdanning av døve og hørselshemmede elever</i>	25
Resultater	26
Oppsummering	27
<i>Eva Simonsen, Oddvar Hjulstad, Grete Høie og Jarle Johannessen om kunnskapsutvikling og kunnskapsbehov i Norge på feltet hørselshemming og opplæring</i>	27
Resultater	28
Oppsummering	28
Inkluderte doktorgradsavhandlinger	28
<i>Sigrid Slettebak Berge om hørselshemmede elever i videregående skole.</i>	28
Artikkel 1	29
Artikkel 2	29
Artikkel 3	29
Artikkel 4	29
Oppsummering	29
<i>Lill-Johanne Eilertsen om barn med nedsatt hørsel i kombinasjon med utviklingshemming og interaksjon med jevnaldrende</i>	30
Artikkel 1	30
Artikkel 2	31
Artikkel 3	31
Oppsummering	31
<i>Ola Hendar om møtet mellom to språkmodaliteter og betydningen det har for utdanning</i>	32
Resultat	32
Oppsummering	32
<i>Siv Hillesøy om barn med cochleaimplantat i barnehagen</i>	33
Artikkel 1	33
Artikkel 2	34
Artikkel 3	34
Oppsummering	35
<i>Ingela Holmström om barn med nedsatt hørsel, teknologi og deltakelse</i>	35
Resultater	35
Oppsummering	36
<i>Ann-Elise Kristoffersen om litterasitetspraksiser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn; doktorgrad og senere publisering sammen med Eva Simonsen</i>	36
Artikkel 1	37
Artikkel 2	37

Artikkel 3	38
Oppsummering	38
<i>Nina Jakhelln Laugen om psykososial fungering, emosjonsforståelse og sosiale ferdigheter hos hørselshemmede barn i førskolealder</i>	38
Artikkel 1	39
Artikkel 2	39
Artikkel 3	40
Oppsummering	40
<i>Ann-Mette Rekkedal om lyttehjelpemidler i skolen</i>	40
Artikkel 1	41
Artikkel 2	41
Artikkel 3	42
Artikkel 4	42
Oppsummering	42
Inkluderte artikler i vitenskapelige tidsskrifter	43
<i>Ingela Holmström og Christer Schönström om ressurser for hørselshemmede barn i Sverige</i>	43
Oppsummering	44
<i>Patrick Kermit, Odd Morten Mjøen og Astri Holm om barn som har cochleaimplantater og deres språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne</i>	44
Oppsummering	45
<i>Sylvia Olsson, Munir Dag og Christian Kullberg om opplevelsen til døve og hørselshemmede ungdommer av inkludering eller ekskludering i vanlig skole.</i>	45
Oppsummering	45
<i>Signe Ropeid Sæbø, Ona Bø Wie og Astrid Heen Wold om barn med tidlig, tosidig cochleaimplantasjon og deres muligheter og utfordringer for sosial deltakelse</i>	46
Oppsummering	47
Inkluderte vitenskapelige rapporter	47
<i>Ola Hendar om måloppnåelse for døve og hørselshemmede elever i den svenske grunnskolen</i>	47
Resultater	48
Oppsummering	48
<i>Ola Hendar om læringsutbytte til norske hørselshemmede elever</i>	48
Resultater	48
Oppsummering	49
<i>Patrick Kermit, Anne Mali Tharaldsteen, Gry Mette Dalseng Haugen, Christian Wendelborg om ungdom med sansetap og inkludering</i>	49
Resultater	49
Oppsummering	51
Sammenfatting og drøfting av sentrale resultater	53
Faglige prestasjoner i skolen og inkludering	53
Sosial inkludering og deltakelse	56
Brukermedvirkning	57
<i>Hørselshemmede elevers hverdag</i>	57
Avslutning og veien videre for forskning	61
Referanser	63

Forord

I Stavanger Aftenblad den 22. januar 2018 kan man lese at professor Peder Haug har forelest på Utdanningskonferansen 2018 (Ueland 2018). Haug har snakket om elever som mottar spesialpedagogisk støtte, og av oppslaget fremgår det at han har karakterisert tilbudet til disse elevene som «*kriminelt dårlig*» (min utheving).

Det er i skrivende stund mange forskere og forskningsmiljøer som nylig har publisert lignende kritikk av det norske utdanningssystemet, og jeg er glad for at jeg får muligheten til å presentere rapporten som foreligger i slikt godt selskap. For denne rapporten trekker også konklusjoner som er helt i tråd med Peder Haugs utsagn: Når man setter seg inn i hvordan mange hørselshemmede barn og unge har det i sine barnehager og på sine skoler, setter man seg inn i situasjoner som ofte er preget av fraværende kompetanse hos voksne, utdaterte holdninger og nærmest rettsløse tilstander hvor de som skal oppfylle elevenes rettigheter også er de som får definere om og når så har skjedd.

Rapporten er bestilt og finansiert av Hørselshemmedes Landsforbund (HLF) og jeg retter en stor takk til organisasjonen, både for at jeg fikk dette oppdraget og for at HLF som organisasjon gjennom mange år har sett det som en del av sitt ansvar å bidra til kunnskapsutvikling på feltet. Jeg vil også rette en særlig takk til Ola Hendar som tidlig i prosessen med kunnskapsoversikten sa seg villig til å delta med faglige innspill. Gjennom våre samtaler har Ola kommet med vesentlige innspill til rapporten og identifisert flere av de vesentligste forholdene som teksten tar opp.

Det er fremdeles slik i mange norske barnehager og skoler at hverdagspraksisene er utviklet for å passe typiske barn og unge. De som faller utenfor denne normen må stort sett selv bygge bro over gapet som oppstår mellom det som tilbys og det man har behov for. Det er ikke bare urimelig å legge dette ansvaret på de som faller utenfor, for mange barn og unge er dette også en umulig oppgave. Som antydnet over tør disse forholdene nå være så godt opplyst fra forskerhold at det ikke er hensiktsmessig å trekke i tvil at inkludering i norsk skole fremdeles bare er en god målsetning vi ikke er i nærheten av å realisere. Jeg håper denne teksten kan bidra til å berede grunnen for det som må være den naturlige fortsettelsen: At alle relevante aktører går sammen om et løft for å finne ut hvordan vi kan skape inkludering i praksis.

Trondheim april 2018

Patrick Kermit

Sammendrag

Hva innebærer det å være ung og hørselshemmet i nordiske barnehager eller skoler? Denne forskningsoppsummeringen beskriver et utvalg nyere nordiske forskningsfunn som kaster lys over dette spørsmålet. I dette sammendraget gjøres det kort rede for de sentrale funnene i denne kunnskapsoversikten. Disse er gitt en fyldigere omtale med påfølgende drøfting i slutten av denne teksten under avsnittet *Sammenfatting og drøfting av resultater* som begynner på side 53.

Kunnskapsoversiktens problemstilling har vært formulert som følger:

«Hvilke forhold identifiserer nyere nordisk forskning når det gjelder hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehager og skoler i Norge, Sverige og Danmark?»

Metode:

Kunnskapsoversikten oppsummerer 3 tidligere kunnskapsoversikter, 8 doktorgradsarbeider som inkluderer 21 publiserte artikler, 5 øvrige artikler og 3 vitenskapelige rapporter. Dette er, med et unntak fra 2008, forskning publisert i perioden 2010-2017.

Resultater:

Det er en usedvanlig høy grad av samstemthet blant publikasjonene som er tatt med. De underbygger samlet at nordiske skoler og barnehager i liten grad lykkes når det gjelder å etablere inkluderende praksiser der man har hørselshemmede barn og unge sammen med typisk hørende jevnaldrende. Prisen for dette er det hørselshemmede barn og unge som betaler: De 1) oppnår som gruppe dårligere resultater på skolen sammenlignet med typisk hørende jevnaldrende, de 2) har større psykososiale utfordringer, er mer ensomme og sliter med å oppnå den opplevelsen av medlemskap i jevnaldrendefellesskapet som mange andre tar for gitt. Endelig 3) er det ingenting som tyder på at de blir tatt med på råd hverken når utdanningsopplegget deres utformes eller underveis i utdanningsløpet.

Det presiseres at det ikke er skarpe skiller mellom temaene 1-3 over, men for å ordne fremstillingen oppsummeres de mest sentrale resultatene her punktvis under disse tre overskriftene:

- Hørselshemmede barn og unge gjør det som gruppe faglig dårligere enn sine jevnaldrende i skolen:
 - o Barnehagen og skolen utformer fremdeles sin faglige virksomhet med den typiske eleven som tenkt brukernorm. Den hørselshemmede eleven må dermed forholde seg til at undervisningen gis på premissene til typisk hørende elever og den hørselshemmede eleven må tilpasse seg dette så godt han eller hun kan.
 - o Forskningen bidrar i liten grad til å opplyse spørsmålet om hvordan inkluderende praksiser ser ut i virkeligheten. Det som trekkes frem i kunnskapsoversikter er følgende (rekkefølgen uttrykker ikke prioritet):
 - *Summen av intervensjoner*: Inkludering handler ikke om å gjennomføre ett bestemt tiltak. Man må tvert imot fylle på med så mange tiltak som mulig. Inkludering er dermed også et spørsmål om å stille ressurser til rådighet.
 - *Organisering*: Behovet for og muligheten til
 - kompetanseoppbygging
 - kunnskapsoverføring

- å fjerne administrative barrierer som står i veien for inkludering
 - å tilrettelegge det fysiske miljøet
 - individuell tilpasning, men ikke knyttet til en praksis der eleven segregeres, det være seg fysisk eller gjennom negativ sosial merking som «annerledes»
 - mer enn bare én hørselshemmet elev i en jevnaldrende gruppe, såkalt "co-enrollment"
 - Opplegg som ligner på den norske modellen hvor tegnspråklige elever reiser på deltidsopphold til en tegnspråklig skole ("cluster sites")
- *Holdninger*: inkludering forutsetter at man ikke tillater seg å skille mellom den hørselshemmede eleven og de andre.
 - *Kommunikasjon og språk*: Det viktigste er at hørselshemmede barn og unge får tilgang til å utvikle språk i samhandling med jevnaldrende, det være seg talt språk, tegnspråk eller en kombinasjon. Der man nytter tolk må denne være villig til å inngå som en del av voksegruppen og etablere et godt gjensidig samarbeid med skolens øvrige aktører.
 - *Betydning av tidlig intervensjon*: God inkludering starter i barnehagen, men det er ingen grunn til å tro at det er lettere å lykkes her bare fordi barna er små.
 - *Tekniske hjelpemidler*: Mikrofonanlegg og individuelle tekniske hørselshjelpemidler er viktige for hørselshemmede barn og unge, men de gir ikke av seg selv noen garanti for suksess. Hensiktsmessig bruk av hjelpemidler krever bevisst innsats og kompetanse.
 - *Støy og gruppestørrelser*: Hørselshemmede barn og unge utmattes av støy og kan oppleve støy som fysisk smertefullt. Viktigheten av effektiv støydemping kan derfor ikke understrekes nok. Redusert gruppestørrelse er ett virkemiddel for å oppnå dette. Støyreduksjon handler ikke bare om teknisk og administrativ tilpasning, men krever også en bevisst, kontinuerlig og felles innsats av alle aktører, medelever inkludert.
- Hørselshemmede elever har betydelige utfordringer knyttet til å oppnå sosial deltakelse og likestilling i vanlige barnehager og skoler.
- Det er et massivt fravær av studier som dokumenterer praksisendringer for å fremme sosial inkludering.
 - Skoler og barnehager holder seg i høy grad til praksiser som er utviklet for typiske elever og som dermed fremmedgjør utypiske elever.
 - Inkludering fremstår dermed stort sett bare som et annet ord for fysisk «plassering» ("placement" Haug 2016) i ordinær skole.
 - Hørselshemmede barn og unge er i praksis mer å regne som personer som er «på besøk» i sine klasser enn selvskrevne medlemmer av fellesskapet (Antia, Stinson et al. 2002).
 - Psykologiske studiene viser både høyere risiko og forekomst av psykososiale vansker blant hørselshemmede barn og unge sammenlignet med typisk hørende jevnaldrende (Laugen 2017).
 - Sammenlignet med typisk hørende jevnaldrende opplever barn og unge med hørselshemming mer ensomhet og svake jevnaldrende relasjoner.
 - Mange har ikke en eneste venn.
 - Unge med sansenedsettelse opplever mer utestengelse og negativ adferd fra jevnaldrende enn ungdommer flest.

- Voksnes nærhet kan ikke kompensere for fravær av interaksjon med jevnaldrende.
- Mange hørselshemmede barn og unge strever konstant:
 - Det er et strev å forstå de voksne.
 - Det er et strev å henge med i jevnaldrendesamtaler hvor praten flyter fritt.
 - Mange hørselshemmede barn og unge opplever sine utfordringer som noe skamfullt som de må streve for å skjules, for eksempel ved å late som de forstår, svare uforpliktende eller vagt på spørsmål de ikke oppfatter, eller styre samtaler inn på tema de kjenner fra før. Dette er adferd som Erving Goffman kaller “passing” (Goffman 1968), og som handler om å skjule stigma og prøve å fremstå som mest mulig «normal». Passing er en enormt krevende aktivitet: Man må hele tiden være på vakt for å unngå å bli avslørt som en stigmatisert avviker. Strevet med å forsøke å oppfatte, utmattelsen som følger av eksponering for støy og energien som brukes på passing representerer tilsammen en eksepsjonelt krevende og utmattende innsats som barnet eller den unge må legge ned kontinuerlig.
- Brukermedvirkning
 - Det er fullstendig fravær av forskningsresultater som indikerer at hørselshemmede barn og unge opplever å bli spurt eller involvert når det gjelder hva slags rettighetsoppfyllelse de skal ha eller hva inkludering innebærer for deres del.
 - Mange opplever avmakt og at de ikke er i en posisjon hvor de kan gjøre noe annet enn å tilpasse seg som best de kan (Sæbø, Wie et al. 2016).
 - Voksne med manglende kompetanse utøver betydelig makt over barnas kommunikasjonsmuligheter, samtidig som de bidrar til å konstruere barnet som annerledes.
 - Hørselshemmede barn og unge befinner seg i en nærmest rettsløs tilstand når de som er satt til å oppfylle deres rett til opplæring i en inkluderende setting også samtidig er de som får definere når inkludering finner sted.

Rapporten bidrar til å tegne et nyansert bilde av hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole. Barnehagens og skolens mangel på inkluderende praksiser er i dag grundig dokumentert. Fremtidig forskning bør bidra til å finne svar på hvordan inkludering kan oppnås i praksis i barnehager og skoler.

English Summary

What does it mean to be young and hearing-impaired in Nordic kindergartens or schools? This review study presents a selection of recent Nordic studies shedding light on this question. In this summary the most important findings of the review study are accounted for. These findings are extensively presented with a subsequent discussion under the paragraph *Sammenfatting og drøfting av resultater* starting on page 53.

The review study's research question has been phrased as follows:

“According to recent Nordic research, what are the educational and social conditions for hearing impaired children and adolescents in kindergartens and schools in Norway, Sweden and Denmark?”

Method:

This review study presents 3 former review studies, 8 doctoral dissertations comprising 21 published articles, 5 additional articles and 3 research reports. This is, with one exception from 2008, research published between 2010 and 2017.

Results:

There is an unusual high degree of unanimity among the included publications. Together they substantiate that Nordic kindergartens and schools have not succeeded in establishing inclusive practices where hearing impaired children and adolescents are together with typical hearing peers. The hearing-impaired children and adolescents pay the price for this failure. As a group they 1) achieve poorer results in the school compared to their typical hearing peers. They 2) display more psychosocial problems and more loneliness, and they struggle to obtain the feeling of membership in the peer community that most others take for granted. Finally, 3) nothing indicates that hearing impaired children and adolescents get to influence their situation. They are not asked, neither when their educational setting is planned, nor during their time in kindergartens or schools.

It must be emphasized that there are no sharp divides between the points 1-3 above, but in order to organize the presentation, the most important results are summarized under these three headings:

- Hearing-impaired children and adolescents achieve poorer academic results in the school compared to their typical hearing peers:
 - o Kindergartens and schools still design their teaching to fit the typical pupil who constitute the imagined student norm. Hence, the hearing-impaired pupils are taught in ways design to fit typical hearing pupils and they have to adapt to this teaching as best they can.
 - o Research does only to a very limited extent shed light on the question of how inclusive teaching really should be. What research identify is the following (in a non-prioritized order):
 - *The sum of interventions:* Inclusion is not about carrying out one particular intervention. On the contrary, one should provide as many interventions as possible. Inclusion is thus also a question about available resources.
 - *Organisation:* There is both need, and possibility, for
 - competence building

- effective transfer of knowledge
 - removal of administrative barriers blocking the way for inclusion
 - adjustments to the physical environment
 - individual adjustments, but not in ways where the pupil is segregated, neither physically, nor through negative social labelling as “different”
 - co-enrolment, that is, more than one hearing-impaired pupil in the class when possible
 - cluster-sites. In Norway, hearing-impaired pupils attend two-week long courses at a deaf school where the teaching is provided in sign language
 - *Attitudes*: Inclusion presupposes that no one allow themselves to distinguish between the hearing-impaired students and the hearing students.
 - *Communication and language*: The most important thing is that hearing-impaired children and adolescents are provided the opportunity of developing language interacting with peers. This might be spoken language, signed language or a combination of both. When an interpreter is employed, he or she must be willing to be a part of the professional adult collegium and establish a good work cooperation with these colleagues.
 - *The significance of early intervention*: Successful inclusion begins already in the kindergarten, but success does not follow automatically simply because the children are young.
 - *Technical aids*: Microphones, hearing loops and individual technical hearing aids and technology is important to hearing-impaired children and adolescents, but technology in itself is not a guaranty for success. Adequate use of hearing technology presupposes both conscious effort and competence.
 - *Noise and group size*: Noise causes fatigue and even sensations of physical pain in hearing-impaired children and adolescents. The importance of effective noise reduction cannot be emphasized enough. Reduction of the number of members in a group is one way of reducing noise. Noise reduction is, however, not only a technical and administrative matter. Noise reduction presupposes conscious, continuous and collective effort by all participants, fellow students included.
- Hearing-impaired students face significant barriers to social participation and equity in mainstream kindergartens and schools.
- There is a total absence of research documenting changes in everyday practices in order to promote inclusion.
 - Schools and kindergartens stick to practices designed for typical students, practices which alienate students falling outside the idea of what is typical.
 - Inclusion is thus mainly just another word for placement (Haug 2016) in a mainstream facility.
 - In reality, hearing-impaired children and adolescents are mere visitors in their classes and not natural members of the community (Antia, Stinson et al. 2002).

- Psychological research shows increased risk and increased prevalence of psycho-social problems among hearing-impaired children and adolescents compared to their typical hearing peers (Laugen 2017).
- Compared to their typical hearing peers, hearing-impaired children and adolescents experience more loneliness and have weaker relations to their peers.
- Many do not have a single friend.
- Sensory impaired adolescents are subjected to more exclusion and negative behaviour from peers, compared to average adolescents.
- The presence of adults cannot compensate the absence of peer interaction.
- Many hearing-impaired children and adolescents are constantly struggling:
 - Struggling to understand what adults say
 - Struggling to keep up with peer communication in situations where the dialogues run freely.
 - Many hearing-impaired children and adolescents see their struggles as something shameful they must strive to hide, for example by pretending to understand, answering questions they do not understand in a non-committal or vague manner, or by steering the conversation towards topics they know well. This is behaviour Erving Goffman coins “passing” (Goffman 1968) in order to hide stigma and pretend to be as “normal” as possible. Passing is an immensely demanding activity: One needs to be on constant guard in order to avoid being exposed as a stigmatized deviant.

In sum, the struggle to try to hear, the fatigue following exposure to noise and the energy spent on passing represent an exceptionally demanding and exhausting effort constantly laid down by the child or adolescent.
- User involvement or client participation
 - There is a complete absence of research indicating that hearing-impaired children and adolescents are asked or involved when decisions are made concerning their rights’ fulfilment or what inclusion should mean on their behalf.
 - Many experience a lack of influential power and feel that they can do nothing but adapt as best they can (Sæbø, Wie et al. 2016).
 - Incompetent adults exert considerable power, thus deciding what access the child has to communication. Incompetent adults also contribute to the construction of the child as different.
 - Hearing-impaired children and adolescents find themselves in a situation resembling lawlessness as long as those responsible for fulfilling their right to inclusive education are also the same people allowed to define when and how inclusion takes place.

The report contributes to drawing a nuanced picture of educational and social conditions for hearing-impaired children and adolescents in kindergartens and schools. The lack of inclusive practices in kindergartens and schools are thoroughly documented today. Future research should contribute to answering the question how inclusion can be realised in the everyday practices of kindergartens and schools.

Innledning og problemstilling

Denne rapporten presenterer en oversikt over nyere norsk, dansk og svensk forskning om situasjonen til hørselshemmede barn og unge i skolen. Kunnskapsoversikten omfatter rapporter, artikler, doktorgradsavhandlinger og andre kunnskapsoppsummeringer, i alt 41 publikasjoner, med ett unntak fra 2008, utgitt i 2010 eller senere.

Problemstillingen dette forskningsarbeidet har søkt svar på er formulert som følger:

Hvilke forhold identifiserer nyere nordisk forskning når det gjelder hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehager og skoler i Norge, Sverige og Danmark?

I det følgende presenteres en kort bakgrunn for studien som fokuserer på det vi vet om den generelle situasjonen til funksjonshemmede barn og unge i norsk skole, skolens målsetning om inkludering og deltakelse, samt elevens rett til tilrettelegging og brukervedvirkning.

Deretter presenteres de ulike studiene denne rapporten baserer seg på, og til sist oppsummeres sentrale funn i den avsluttende sammenfatningen.

Bakgrunn - Funksjonshemmede barn og unge i norske skoler og barnehager

Selv om denne forskningsoppsummeringen fokuserer på hørselshemmede barn og unge er det innledningsvis greit å vie oppmerksomhet til det som er det generelle bildet av opplæringssituasjonen til alle funksjonshemmede barn og unge i Norge. Dette er en gruppe barn og unge som har en rekke forsterkede rettigheter i sin utdanning. Likevel er forskningen samlet sett ganske unison i sin påpeking av at denne gruppen får et dårligere faglig tilbud, og at de møter større psykososiale utfordringer, enn sine jevnaldrende.

Barneombudets rapport «Uten mål og mening?» (2017) referer til denne forskningen. Rapportens formulering av tilstanden i skoler og barnehager er en god oppsummering av det ulike forskningsprosjekter avdekker:

«Barneombudets funn [...] tyder på at mange av elevene som mottar spesialundervisning, ikke får et forsvarlig utbytte av opplæringen, at de har et dårligere psykososialt skolemiljø enn andre elever, og at de verken blir hørt eller får medvirke i opplæringen.¹» (s.7, forfatterens uthevinger.)

Videre heter det:

«Barnekonvensjonen², Salamanca-erklæringen³ og FN's konvensjon for rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne⁴ (CRPD) understreker elevens rett til et forsvarlig

og individuelt tilpasset skoletilbud i en inkluderende skole.» (s.7, forfatterens utheving.)

Barneombudet henviser blant annet til det såkalte SPEED-prosjektet som er et samarbeid mellom Høgskolen Innlandet og Høgskolen i Volda og som særlig har sett på situasjonen til utviklingshemmede barn og unge i skolen. Andre kilder som f.eks. Tøssebro og Wendelborg (2014) og Finnvold (2013) bekrefter at lignende trender gjelder også for barn og unge med fysiske funksjonsnedsettelse. Det tegnes et bilde av at funksjonshemmede barn får mindre utbytte av undervisningen enn sine jevnaldrende og at de møter større psykososiale utfordringer. Når vi innleder med dette er det for å sette fokus på at den situasjonen barneombudet beskriver bryter både med intensjoner, bestemmelser og rettigheter man har vedtatt for gruppen funksjonshemmede barn og unge. Uthevingene over gjelder noen sentrale prinsipper som er rettighetsfestet for alle funksjonshemmede barn som har særskilte behov i møte med skolen:

- Rett til spesialundervisning slik at man får et forsvarlig utbytte av opplæringen
- Rett til inkludering og et godt psykososialt læringsmiljø på linje med andre elever
- Rett til medbestemmelse og rett til å bli hørt

Videre peker Barneombudet på tre sentrale dokumenter som er viktige kilder når man vil forstå hva som ligger under prinsippene om individuell rett til spesialundervisning, rett til inkludering og rett til medbestemmelse. Det nyeste og – i denne sammenheng – mest aktuelle dokumentet er FNs konvensjon for rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (CRPD) som Norge ratifiserte i 2012 (Utenriksdepartementet 2012). Her slås det fast at funksjonshemmede barn og unge både har rett til spesialundervisning, at de har krav på opplæring i inkluderende settinger, og at de har krav på å bli hørt og på å få medvirke når det treffes beslutninger som griper inn i deres liv.

Spesialundervisning, inkludering og medvirkning – gjensidig utelukkende eller gjensidig forutsettende forhold?

Forskningslitteraturen omkring tema som spesialundervisning, inkludering og medvirkning er svært omfattende, og det er lett å gå seg vill i de ulike tilnærmingene til disse begrepene. Dette avsnittet fokuserer særlig på inkluderingsbegrepet, fordi forståelsen av dette begrepet er bestemmende for hvordan man forstår beslektede tema som spørsmålene om hva spesialundervisning og medvirkning innebærer. Sentrale norske forskere som professorene Peder Haug (Haug 2004, Haug 2016) og Mirjam Harkestad Olsen (Olsen 2010) legger begge vekt på at inkludering er et begrep som kan forstås og forklares på mange ulike måter, avhengig av konteksten begrepet brukes i.

Forståelsen som er nedfelt blant annet i CRPD legger til grunn at alle skal kunne gå i den samme skolen, og på denne skolen skal alle ha de samme faglige og psykososiale mulighetene til utvikling og vekst. Elever skal oppleve at de er inkludert både faglig, sosialt, kulturelt og psykisk (se for eksempel Olsen 2010 eller Utdanningsdirektoratet 2015). En slik forståelse er på mange måter antatt som en ideell idé i norsk skole (Haug 2016), men det er et åpent spørsmål om det overhodet finnes eksempler på at dette idealet noen gang er omsatt i praksis.

Haug (2016) påpeker også at inkludering slett ikke trenger å oppfattes som et begrep som bare sier noen om forholdet mellom funksjonshemmede elever i skolen og de andre,

*typiske*¹, elevene. Inkludering kan like gjerne forstås som et begrep som handler om at alle elever, både typiske elever og elever som av ulike årsaker kan oppleve seg marginalisert, skal ha plass i ett og samme fellesskap.

Filosofen Charles Taylor har i en helt annen sammenheng fremmet betraktninger som passer godt også når det gjelder å ramme inn denne ideelle forståelsen av inkludering. Taylor påpeker i en tekst om multikulturalisme og anerkjennelse at det moderne (bredt forstått som begrepet om vår tid) kjennetegnes av en utvikling hvor to sentrale verdier har stått, og står, i et spenningsforhold til hverandre (Taylor 1992): På den ene siden har vi utviklet forståelsen at alle mennesker er like i den forstand at alle mennesker har samme verdi, samme menneskeverd. Dette er et menneskesyn som har ligget til grunn for tekster som den amerikanske uavhengighetserklæringen og FNs menneskerettighetserklæring. Denne tanken er også grunnlaget for vår moderne forståelse av demokrati og demokratiske rettigheter: Alle som er myndige kan stemme ved valg, uavhengig av status, posisjon, utdanning eller andre forhold som skiller oss.

Samtidig, fortsetter Taylor, kjennetegnes det moderne også av en annen impuls: Tanken at hvert enkelt individ er unikt og enestående, og at hver og en av oss er frie til å virkeliggjøre (realisere) dette vårt unike potensial. Vi er med andre ord like i den forstand at vi alle også har rett til å forfølge unike livsprosjekter, vanligvis selvfølgelig innen samfunnsbestemte rammer som skal sikre at noens livsprosjekter ikke ødelegger urimelig mye for andres.

Skolens (og også langt på vei barnehagens) oppdrag kan sies å gjenspeile spenningen mellom disse to moderne prinsippene:

For det første skal skolen behandle alle likeverdig og på en måte som understreker at alle har samme menneskeverd. Prinsippet om inkludering, slik det er nedfelt blant annet i FNs konvensjon for rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (CRPD) blir i høy grad fortolket som et prinsipp som utelukker et tenkesett hvor man tillater seg å gi typiske elever mer prioritet og tilsvarende mindre til uvanlige elever. Inkludering er i så måte et prinsipp som bygger på et universelt likhetsprinsipp. Utfordringen er at denne forståelsen av inkludering fungerer godt på politisk og administrativt nivå, og som en målsetning i skolens planverk. Der dette idealet skal omsettes i konkret klasseromspraksis er det dessverre mye som tyder på at det fort reduseres til mer symbolske tiltak.

For eksempel er ett aspekt ved likhetstanken, som det er fokusert mye på i nyere norsk skolehistorisk kontekst, at alle elever skal ha rett til å gå i skolen *sammen*, på *samme* skole og *samme* klasse eller trinn. Tanken er at ingen skal henvises til en annerledes opplæringssituasjon med begrunnelsen at han eller hun ikke passer inn i fellesskapet. Dette kan sees på som et oppgjør med tidligere tiders segregering av funksjonshemmede elever som ble sendt til egne spesialpedagogiske institusjoner. Samtidig har denne måten å fremheve likhet på også kommet i veien for en dypere og mer gjennomgripende forståelse av hva inkludering innebærer. Peder Haug påpeker at spørsmålet om inkludering i mange sammenhenger er blitt redusert til bare å handle om spørsmålet om nettopp plassering ("placement", Haug 2016). Det at typiske elever og elever med ulike særskilte behov går i samme klasse trenger ikke bety at man har oppnådd egentlig inkludering, selv om man ofte oppnår å skape *inntrykk* av at man driver inkluderende opplæring, siden alle er sammen. Det er også mye som tyder på at enkelte skoler og enkeltkommuner fremdeles segregerer elever med særskilte behov, enten ved å opprette spesialgrupper eller ved at elever tilbringer deler av

¹ Som det vil fremgå i fortsettelsen er denne rapporten kritisk til inndelingen av elever med betegnelser som «normalelever» og elever med særskilte behov. Vi følger dermed den etterhvert innarbeidede praksisen å betegne førstnevnte gruppe som *typiske* elever, og vil bruke dette i det følgende.

undervisningstiden utenfor det ordinære klasserommet (se for eksempel Kermit, Tharaldsteen, Haugen, Wendelborg 2014, Tøssebro og Wendelborg 2014). Slike lokale praksiser er det vanskelig å få forskningsmessig oversikt over.

Det andre forholdet Taylor påpeker, og som er nevnt over, handler om at skal skolen og barnehagen skal behandle den enkelte elev slik at han eller hun får optimal mulighet til å utvikle sitt unike potensial. Dette har man blant annet innarbeidet i lovverket som styrer skolen gjennom to ulike bestemmelser: Alle elever har rett til å få sin opplæring tilrettelagt slik at man blir møtt der man er. Dette har man knesatt som et prinsipp i norsk skole ved å rettighetsfeste at alle har krav på *tilpasset opplæring* i paragraf 1-3 i opplæringsloven. I tråd med likhetsprinsippet skal dette likevel ikke skje på en måte hvor noen elever skilles ut, fysisk eller formelt, fra fellesskapet (Jfr. §8-1 og 8-2 Opplæringslova 1998).

I tillegg til dette har man i kapittel 5 i samme lov bestemmelser om rett til spesialundervisning for «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet» (Opplæringslova 1998 § 5-1). Den siste bestemmelsen gjelder elever som får særskilt vedtak om spesialundervisning, og dette vedtaket skal det i regelen følge ressurser med. Retten til tilpasset opplæring er en generell rettighet som alle elever har.

Prinsippet om inkludering utfordrer måten skolen historisk og tradisjonelt har vært organisert på. Tradisjonen har vært (og er fremdeles mange steder) at skolens opplegg utformes med tanke på typiske elever. Elever som ikke fikk sine behov dekket gjennom det typiske tilbudet måtte da enten henge med som best de kunne, eller de ble skilt ut til ulike former for spesialundervisning, enten i spesialgrupper eller spesialskoler. Den tradisjonelle spesialundervisningen bygde i høy grad på ideen om, og troen på, at voksne pedagoger kunne lære opp elever med særskilte behov slik at de ble mer lik de typiske elevene og eventuelt etterhvert kunne passe bedre inn i det typiske fellesskapet. I dag vet vi at dette tenkesettet hadde uheldige bieffekter: Én ting var at de faglige forventningene til de som fikk spesialundervisning ofte var lavere enn de man stilte til typiske elever. Den mest alvorlige bieffekten var likevel kanskje at mange av barna i spesialgrupper eller spesialskoler oppfattet at de fikk formidlet som et taust budskap at de ikke var gode nok slik de var, og at bare ved å anstrenge seg for å endre seg til å bli mer typiske, det vil si «normale», ville de få verdi og anerkjennelse. Den som ikke passet inn, måtte dermed se seg selv som mindre verdt enn de typiske elevene.

Inkludering kan dermed sies å være et radikalt prinsipp som dypest sett fordrer at man snur opp ned på tilvante forestillinger om forholdet mellom eleven og skolen. I stedet for en skole som er utformet for den typiske eleven, og hvor elever med særskilte behov må tilpasse seg som best de kan, handler inkludering om en skole som er utformet slik at alle kan finne plass og mening innen rammen av et fellesskap og innenfor *felles* praksiser hvor alle er selvsagte og likeverdige deltakere. Det er også bare i en slik kontekst at spørsmålet om medvirkning får egentlig relevans. Medvirkning er nedfelt som prinsipp for alle elever i formålsparagrafen til opplæringsloven. Medvirkning er slik sett en rett alle elever har, men det utfordrende å se for seg hvordan elever med særskilte behov skal kunne nytte denne retten fullt ut dersom skolen systematisk legger opp til praksiser der de skilles ut, formelt eller konkret, fra typiske elever.

Forskeren Shirin Antia og hennes medforskere (Antia, Stinson, Gaustad 2002) har lagt vekt på at virkelig inkludering må bety at alle elever oppfatter seg som medlemmer av fellesskapet med de plikter og muligheter dette innebærer. De påpeker videre at der inkluderingen bare er mer tilsynelatende, for eksempel når inkludering blir redusert til bare plassering, kan elever med særskilte behov oppleve at de er mer å regne som besøkende i elevfellesskapet enn selvskevne medlemmer.

Hvis vi ser prinsippet om tilpasset opplæring i sammenheng med Taylors poeng om anerkjennelsen av den enkelte som et unikt individ, får forståelsen av hva inkluderende praksiser innebærer en viktig tilføyelse. Skolen må ha en klar oppfatning om at skolens oppdrag ikke er å endre enkelte elever for at de skal bli så like de typiske elevene som mulig. Tvert imot er Taylors poeng at utviklingen av det moderne samfunnet er betinget av at enkeltindividet får en reell og faktisk mulighet til å virkeliggjøre sitt unike potensial. Dette skjer ikke der elever av en eller annen grunn anses å havne utenfor rammen av det typiske, og ikke får en positiv verdsettelse av nettopp sin utypiskhet. Forfølger man dette resonnementet vil man til sist måtte forkaste selve ideen om det typiske og erstatte den med en utvidet anerkjennelse av hvor mangfoldig menneskelig variasjon kan og bør være. Dette representerer en forståelse av hva det vil si å være menneske som er basert på bred anerkjennelse, mens ideen om det typiske snevrer inn ideen om det menneskelige. Inkludering er dermed ikke en idé om at de utypiske skal få oppleve fellesskap, men en idé om et kvalitativt forbedret fellesskap der alle får nytte godt av den utvidede anerkjennelsen av menneskets mangfoldighet.

Dessverre taler mye for at skillet mellom typiske og utypiske elever i skolen lever i beste velgående og at klasseromspraksisene i skolen ikke har endret seg i tråd med målsetningen om inkludering (Haug 2016). Selv om vi har kvittet oss med et todelt skolesystem rent organisatorisk ved å legge ned spesialskoler og gi alle elever rett til å gå på sin hjemmeskole, er det lite som tyder på skolen har revidert sine praksiser og tatt inn over seg at det som foregår i klasserommet må være utformet slik at det ivaretar alle elevenes rett til tilpasset opplæring, eventuelt spesialundervisning, og, at dette skal skje på en måte hvor det ikke skapes skiller mellom elevene som signaliserer at noen er mer innenfor og andre mer utenfor. For eksempel viser forskeren Marit Uthus i sin doktorgradsavhandling at mange lærere fremdeles tillater seg å se på «normaleleven» som representant for den «nøytrale brukernormen», og det som planlegges og gjennomføres i klasserommet planlegges for denne tenkte eleven (Uthus 2014).

Det har vært tverrpolitisk enighet om inkludering som en skolepolitisk målsetning over flere tiår i Norge. Formelt har Norge ved ratifisering av CRPD gjort denne konvensjonen til overordnet lovverk i Norge. I opplæringsloven og skolens øvrige regelverk er målet om inkludering også nedfelt sammen med rettighetene til tilpasset opplæring eller spesialpedagogiske tiltak, samt medbestemmelse. Det er opplagt et alvorlig problem når forskningen avdekker at det er stor avstand mellom det skolen er pålagt å realisere og det skolen gjør. Inkludering er opplagt et normativt fundert begrep (Haug 2016), og som sådan kan det kanskje være mange som arbeider i skolen som ser inkludering som en praktisk vanskelig ting å oppnå. Selv om man fra forskerhold bør ha respekt og forståelse for at de som jobber i skolen kan oppleve det som utfordrende å virkeliggjøre alle pålegg skolen gis, er det likevel viktig å ta et tydelig oppgjør med de etiske og holdningsmessige tradisjonene som i sin tid var premisser for å etablere et skolesystem som skilte mellom typiske og avvikende elever. Her er det viktig igjen å påpeke at inkludering i dag ikke handler om at de typiske skal være snille mot de som ikke er typiske, og la dem «få være med». Inkludering er som nevnt over et radikalt prinsipp som legger til grunn at inkludering må skje fordi alle skal få muligheten til å utvikle det beste i seg, til gagn, ikke bare for seg selv, men for samfunnet man er en del av. Implikasjonen som ligger i forlengelsen av en slik tenkemåte er at fellesskap som ikke er inkluderende risikerer å tape på fraværet av bidragene fellesskapet ellers kunne fått fra dem som fellesskapet ekskluderer.

Metode

Denne kunnskapsoppsummeringen er skrevet på oppdrag fra Hørselshemmedes Landsforbund. Problemstillingen for arbeidet er som nevnt i innledningen formulert slik:

Hvilke forhold identifiserer nyere nordisk forskning når det gjelder hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehager og skoler i Norge, Sverige og Danmark?

«Nyere nordisk forskning» betyr her publikasjoner som er fra 2010 eller nyere. Det er ett unntak: Ola Hendars doktorgrad fra 2016 inkluderer også hans studie av svenske hørselshemmede elevers måloppnåelse i skolen fra 2008. Da det ikke finnes en mer oppdatert studie som belyser temaet måloppnåelse er arbeidet inkludert og presentert blant resultatene.

Det gjelder for alle studiene som er inkludert i kunnskapsoversikten at de er valgt ut fordi de tar for seg hørselshemmede barns situasjon i kollektive kontekster som skole eller barnehage. Studier som fokuserer på individuelle forhold ved hørselshemmede barn (f.eks. hørselutbytte med tekniske hjelpemidler) er ikke tatt med i oversikten.

Søkestrategien har vært en kombinasjon av søk i databaser og en mer strategisk utvelgelse der det er søkt etter nye doktorgradsarbeider. I de nyeste studiene som ble vurdert relevante er det gjort en vurdering av hvilken litteratur disse har benyttet, dette for å identifisere andre relevante publikasjoner. Bare studier som omhandler forhold i Norge, Sverige eller Danmark er tatt med. Denne begrensningen grunner i at kunnskapsoversikten søker å være et utgangspunkt for diskusjoner knyttet primært til norske skoler og barnehager, og vi har derfor søkt forskning som både kulturelt og språklig ligger nært norske utdanningstradisjoner.

Søkene i databasene er basert på arbeidet til Hjulstad, Haugen, Wiik, Holkesvik og Kermit (2015). Studien ble ledet av Patrick Kermit, og søkene som ble gjennomført her anses å ha gitt et godt grunnlag for oversikt frem til 2015. Arbeidene som inngår i denne teksten og som er publisert senere er da enten identifisert ved at søkene fra studien til Hjulstad og medforskere er repetert for å se etter nyere treff, eller de er funnet gjennom referanselister som beskrevet over. For en fullstendig gjennomgang av søkene henvises derfor til Hjulstad et al. (2015). I tillegg ble det tidlig i prosjektfasen distribuert en foreløpig liste over utvalgte publikasjoner til ulike fagpersoner i det norske fagmiljøet knyttet til forskning om hørselshemming. Disse fikk anledning til å foreslå publikasjoner som eventuelt ikke var på listen. Det kom på denne måten innspill om i alt to nye publikasjoner.

Det kan ikke utelukkes at relevante arbeider som kunne ha vært inkludert, ikke er blitt fanget opp gjennom de beskrevne søkestrategiene.

Det er mye ny nordisk forskning som sier noe om kunnskapsoversiktens problemstilling, og det er dermed tatt inn et stort antall publikasjoner:

- 3 publiserte kunnskapsoversikter skrevet i perioden fra 2010 til 2015
- 8 avlagte doktorgradsarbeider, alle fra 2016 eller senere. Disse 8 doktorgradene omfatter et stort antall vitenskapelige tekster som fordeler seg som følger:
 - o 21 publiserte tekster: 17 artikler i internasjonale forskningstidsskrifter, 3 artikler i nasjonale forskningstidsskrifter og 1 kapittel i en internasjonal forskningsantologi

- 3 artikler i ulike stadier av vurdering for internasjonal publisering
- 3 artikler i internasjonale forskningstidsskrifter publisert mellom 2016 og 2017
- 2 artikler i nasjonale forskningstidsskrifter publisert mellom 2010 og 2016
- 3 rapporter publisert mellom 2008 og 2015: alle basert på omfattende datainnsamling.

Hovedtyngden av arbeidene omhandler norske barnehager og skoler, dernest svenske. Et mindre antall danske studier ble vurdert, men da ingen av disse omhandlet situasjonen til hørselshemmede barn og unge i skolen direkte, ble disse ekskludert. (Den publikasjonen som ble vurdert som mest aktuell var Dammeyer 2012.)

Doktorgraden til Johan Hjulstad (2017) ble ikke inkludert, selv om den ligger i grenselandet for denne kunnskapsoversiktens tematikk. Hjulstad har gjennomført et forskningsprosjekt hvor han har observert døve elever som treffes i et virtuelt klasserom hvor de har tegnspråkopplæring med lærere ved A.C. Møller skole i Trondheim. Undervisningsformen var et prøveprosjekt i regi av Statped med prosjektnavnet «Grenseløs læring». Erfaringene fra dette prosjektet var så gode at denne typen undervisning nå er blitt en fast del av Statpeds tilbud. Hjulstads avhandling bygger på observasjoner av undervisningen i «Grenseløs læring» og tar opp ulike utfordringer og muligheter som bruk av det virtuelle klasserommet innebærer. Studien har mer fokus på språkvitenskapelige aspekter enn på hvordan elevene opplever sin skolesituasjon, men Hjulstad dokumenterer en vellykket pedagogisk intervensjon for en gruppe hørselshemmede elever som ellers går alene i skole med typisk hørende jevnaldrende, og han beskriver og analyserer blant annet også hva som skjer når typisk hørende medelever blir invitert med inn i det virtuelle klasserommet.

Resultater - Inkluderte vitenskapelige kunnskapsoppsummeringer

I det følgende presenteres de ulike vitenskapelige arbeidene som er inkludert i kunnskapsoversikten. Disse er organisert i rekkefølgen kunnskapsoversikter, doktorgradsavhandlinger, artikler og rapporter. Innenfor hver av disse kategoriene er arbeidene presentert i alfabetisk rekkefølge etter forfatter. Rekkefølgen signaliserer dermed ingen prioritering av de ulike studiene.

I dette avsnittet presenteres tre kunnskapsoppsummeringer som alle har det til felles at de har gjennomgått og refererer et stort antall publikasjoner, mye på samme grunnlag som denne teksten gjør det. Innretningene på oppsummeringene er ulike, men de berører alle det som er relevant for denne teksten; Situasjonen til barn og unge i skoler og barnehager i nordiske land.

Johan Hjulstad, Gry Mette D. Haugen, Sigrid Elise Wiik, Anne Hildrum Holkesvik og Patrick Kermit om forskningsfunn om hva som fremmer læring hos barn og unge med hørselshemming

Forskergruppen bak denne kunnskapsoversikten (Hjulstad, et al. 2015) besto av forskere fra NTNU Samfunnsforskning samarbeid med forskere fra Statped (Hjulstad og Holkesvik). Kunnskapsoversikten ble skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet som også finansierte studien.

Studien presenterer en gjennomgang av eksisterende forskning om hørselshemmede barn og unge som sier noe om hva som kan bidra til å forbedre opplæringssituasjonen deres. Studien fokuserer primært på opplæringssituasjoner hvor hørselshemmede elever går på skole sammen med typisk hørende jevnaldrende. Problemstillingen er formulert som følger:

«Hva viser forskningen er god metodikk for målgruppen [barn og unge med hørselshemming], med utgangspunkt i rammeplan og kompetansemål i læringsplaner?

Hvilke omstendigheter må ligge til grunn for at gode læringsprosesser skal finne sted?» (Ibid s. 10)

Den metodiske fremgangsmåten som ligger til grunn for teksten har vært å søke og identifisere relevant forskning om temaet hørselshemming og utdanning i utvalgte databaser. Det er redegjort for hvilke disse er og detaljert redegjort for hvilke kombinasjoner av søkeord som er brukt i ulike søk og hva søkene har resultert i. Tekster publisert tidligere enn år 2000 ble automatisk ekskludert. Det opprinnelige antall treff i databasene var 7311 referanser. Disse ble filtrert i en sjutrinns prosess, og i tillegg ble det foretatt et supplerende søk for å fange opp forskning i barnehager. På de siste trinnene ble publikasjonene vurdert på tittel-, abstrakt- og tekstnivå. Dette resulterte i at 40 publikasjoner til sist ble vurdert som relevante for å belyse studiens mål:

3 oversiktsstudier som belyser temaet læringsutbytte og praksiser i enkeltfag
1 oversiktsstudie som belyser tospråklighet og tospråklige opplæringspraksiser
2 oversiktsstudier som belyser inkludering og sosial interaksjon
2 oversiktstudier som tematiserer opplæring og hørselshemming og som ble inkludert fordi de var norske studier
4 brede forskningsgjennomganger som presenterer forskningsbasert kunnskap om ulike psykologiske og utviklingsmessige aspekter knyttet til blant annet døve elevers læring, hva det vil si å vokse opp som döv, språkdiskusjoner og spørsmål knyttet til ulike språkmodaliteter.
28 ulike artikler som alle omhandler temaet gode opplæringspraksiser for hørselshemmede barn og unge.

Resultater

Flere generelle trekk ved studien kommenteres:

- 40 publikasjoner av opprinnelig 7311 treff er et svært lavt tall og vitner om at det forskes lite på gode praksiser for hørselshemmede elever.
- Det er nesten ingen studier som konkret vurderer klasseromspraksiser. Bare tre av de 40 inkluderte arbeidene gjorde dette.
- Det er langt flere elever med milde til moderate hørselnedsettelse enn døve elever, men dette gjenspeiles ikke i resultatene hvor de fleste arbeidene fokuserer på de sistnevnte.
- Det er liten intern kommunikasjon mellom arbeidene, noe som gjør det vanskelig å identifisere en egentlig forskningsfront.
- Det er stort metodisk spenn mellom de ulike arbeidene. Kvaliteten varierer også.
- Svært mange publikasjoner tar utgangspunkt i premissen at hørselshemmede barn og unge gjør det dårligere på skolen enn sine typisk hørende jevnaldrende.

Videre er sentrale funn oppsummert under følgende overskrifter:

- «Summen av intervensjoner» (s. 87). Her vises det til forskning som understreker at god praksis ikke handler om å gjennomføre ett bestemt tiltak. Det er heller slik at man må pøse på med så mye som mulig og på den måten forsøke å motvirke alle de faktorene som utfordrer god praksis.
- «Organisering» (s. 88). Her oppsummeres flere forhold som påpekes i mange arbeider: Behovet for kompetanseoppbygging og kunnskapsoverføring, samt behovet for å fjerne administrative barrierer som står i veien for inkludering. Videre påpekes viktigheten av å tilrettelegge det fysiske miljøet. Individuell tilpasning synes å være essensielt, men ikke knyttet til en praksis som fjerner eleven fra jevnaldrefellesskapet. Tilsvarende er det dokumentert positive erfaringer med tilbud hvor man sørger for at det er mer enn bare én hørselshemmet elev i en jevnaldrende gruppe, såkalt "co-enrollment" (s. 89). Opplegg som ligner på den norske modellen hvor tegnspråklige elever reiser på deltidsopphold til en tegnspråklig skole ("cluster sites", s. 89) kan også fungere inkluderende. Inkludering betyr ulike ting i ulike arbeider. Noen argumenterer for at også segregerte tilbud kan ha inkluderende effekt, og at tilbud hvor hørselshemmede er fysisk sammen med typisk hørende ikke automatisk blir inkluderende.

- «Holdninger» (s. 90). Her vises det til forskning som tematiserer at inkludering forutsetter at man ikke skiller mellom den hørselshemmede eleven og de andre.
- «Kommunikasjon med og uten tolk» (s. 90). Her vises det til forskning som problematiserer effekten av tolk. Noen arbeider påpeker at tolken som etablerer et godt gjensidig samarbeid med skolens øvrige aktører, og som er villig til å inngå som en del av voksegruppen lykkes bedre enn tolker med en mer restriktiv rolleforståelse.
- «Læring/skolefag» (s. 91). Som nevnt var det bare tre arbeider som så konkret på undervisningspraksiser. Her nevnes bruk av håndalfabet og at eldre barn leser for yngre barn som eksempler på metoder. Den ene oversiktsstudien som tar for seg dette temaet konkluderer med at det generelt er svak evidens for de metodene man har undersøkt.
- «Barnehage/betydning av tidlig intervensjon» (s. 91). Her vises det særlig til Kristoffersens og Simonsens arbeider som er referert mer utfyllende på side 36 i denne rapporten.
- «Forskningsmessige implikasjoner» (s. 91). Her sammenfattes mange resultater og det pekes på at forskning om læringsutbytte, og forskning om psykososiale forhold og tilpasninger ikke bør sees som to adskilte områder, men tvert imot sees i sammenheng. Videre påpekes det at inkludering ofte er et begrep som fungerer utmerket på et teoretisk nivå, men som ikke blir realisert i praksis. Endelig fremheves behovet for mer forskning som tar hørselshemmede barns og unges perspektiv.

Oppsummering

Ett blant flere poenger som trekkes frem i denne kunnskapsoversikten er at det er et skjevt forhold mellom den interessen forskningen har vist spørsmål knyttet til hørselshemmede barns språk og språkutvikling, og interessen for det kunnskapsoversikten fokuserer på: Hva som er tjenlige tilnærminger til hørselshemmede barns generelle opplæring. Språkdiskusjonene har blant flere ting handlet om forholdet mellom tegnspråk og talespråk, her er det et svært stort antall publikasjoner. Påpekingen av den beskjedne forskningen om generelle aspekter ved opplæringspraksiser er i denne sammenhengen på sin plass.

Annika Dahlgren Sandberg: Forsknings- og kunnskapsoversikt om utdanning av døve og hørselshemmede elever

Denne kunnskapsoversikten (Sandberg 2016) er et vedlegg til den svenske offentlige utredningen «Samordning, ansvar och kommunikation – vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar» (SOU 2016:46).

Kunnskapsoversikten er skrevet på bestilling fra utvalget som har skrevet SOU'en og innledningsvis gjøres det et poeng av at den særlig skal reflektere endringer som følger av at langt de fleste døve barn i dag får cochleaimplantater.

Målet med oversikten er ellers formulert som følger:

«Syftet med denna rapport är att redovisa en forsknings- och kunskapsöversikt över området utbildning för elever som är döva eller hörselskadade, i enlighet med direktiv 2013:29 ”Kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar” där brister i den pedagogiska situationen för målgruppen och behov av åtgärder lyfts fram.

Viktige områder å belyse utifrån ulike disipliner er elevenes behov, deres forutsetninger, pedagogiske konsekvenser av hørselnedssettingen, elevenes talspråklige utvikling og behov av tekenespråk samt tekniske muligheter og tilpassninger. Forskningsoversikten skal ligge til grunn for forslag om områder for ny forskning.» (Sandberg 2016 s. 659)

Den metodiske fremgangsmåten som ligger til grunn for teksten har vært å søke og identifisere relevant forskning om temaet hørselshemming og utdanning i utvalgte databaser. Det er redegjort for hvilke disse er og hvilke søkeord som er brukt, og det opplyses at man identifiserte 218 internasjonale vitenskapelige artikler og 35 oversiktsartikler publisert i femårsperioden 2009-2013, samt 37 svenske artikler og rapporter publisert i perioden 1999-2007. Det er ikke redegjort detaljert for søkestrategiene og det opplyses heller ikke om antall opprinnelige treff i søkningene og hvordan man har arbeidet for å komme ned til antallet arbeider som er oppgitt.

Resultater

Siktemålet med dette arbeidet spenner vidt og oppsummeringen tar opp mange temaer. Her refereres det derfor bare til de deler av oppsummeringen som tar for seg forskning som belyser situasjonen til hørselshemmede elever i vanlige skoler eller barnehager.

Oversikten viser til forskning som i det store og hele antyder at barn med cochleaimplantater opplever hverdagen sin som god. Samtidig trekkes det også frem forskning som belegger at de samme barna ofte oppgir at de ikke føler seg inkludert på skolen.

Når det gjelder skoleprestasjoner viser oppsummeringen til forskning som viser at døve barn presterer dårligere i skolen sammenlignet med typisk hørende. Her trekker Sandberg inn forskningen til psykologen Marc Marschark og hans samarbeidspartnere som gjennom en rekke kontrollerte studier har kartlagt ulike faktorer som påvirker læringsutbyttet til hørselshemmede elever. Det vises til funn av denne forskergruppen som antyder at rundt 50% av variansen i skoleresultater kan forklares med faktorer ved undervisningen, for eksempel lærerens kompetanse om hørselshemming. Sandberg referer også til denne forskergruppens poeng om at hørselshemmede barn ikke er typisk hørende barn som ikke hører, det vil si at det er en misforståelse å tro at man nuller ut hørselshemmingen i undervisningen bare man sørger for å ta hensyn til hørselnedssettelsen.

Når det gjelder tjenlige undervisningsmetoder gjør Sandberg rede for en del av den samme forskningen som er omtalt av Hjulstad et al (2015, se avsnittet over), og Sandberg gjør de samme vurderingene når det gjelder svak evidens knyttet til effekten av ulike undervisningstilnærminger. Hun peker videre på organisatoriske forhold som påvirker effekten av undervisning og berører mangelen på forskning som sier noe om overgangen til høyere utdanning. Endelig vises det også til studier som antyder at holdningene til undervisningspersonell påvirker kvaliteten på undervisningen hørselshemmede elever mottar (s. 677).

Sandberg berører også psykososiale faktorer og viser til studier av Jesper Dammeyers som avdekket 3,7 ganger høyere forekomst av psykososiale problemer hos hørselshemmede barn sammenlignet med typisk hørende barn. Hun viser også til en litt eldre studie av Percy-Smith som har undersøkt samme forhold ved å spørre foreldre til barn med cochleaimplantater.

Percy-Smiths resultater indikerer at barn med cochleaimplantater har like god, eller bedre psykisk helse enn typisk hørende jevnaldrende.

Oppsummering

Det er en svakhet ved kunnskapsoversikten at det ikke gjøres mer detaljert rede for hvordan man har valgt ut forskningen som presenteres. Oversikten spenner svært vidt og store tema som språkutviklingen til barn som får cochleaimplantater behandles side om side med spørsmål som berører generell didaktikk i skolen, hørselshemmede elevers psykososiale forhold og hørselshemmede elevers skoleprestasjoner. Ikke desto mindre er Sandberg stort sett på linje med den øvrige forskningen som presenteres her i denne teksten når det gjelder skoleprestasjoner, psykososiale forhold og inkludering. Hun avslutter kunnskapsoversikten med en generell konklusjon om at det trengs mere forskning som kan styrke evidensgrunnlaget på en rekke områder og nevner det hun ser som mest presserende i en liste på tolv punkter (Sandberg 2016 s. 709), her sammenfattet som følger:

- Forskning som gir gode eksempler på undervisningspraksiser som fungerer for hørselshemmede barn og unge.
- Deskriptive studier av hørselshemmede barn, skolemiljøene deres, teknologien som brukes.
- Longitudinelle studier som kan si noe om langsiktige effekter og psykososial fungering over tid.
- Forskning på effekten av ulike språkvalg og språkinnlæringsstrategier
- Forskning på spesifikke fag i skolen og effektiv fagdidaktikk
- Eksperimentelle studier med tester som også har kontrollgrupper.
- Deltakerstyrt forskning hvor lærere/annet personell deltar
- Tverrfaglige studier
- Forskning på utdanningene til fagpersoner på hørselsområdet.

Eva Simonsen, Oddvar Hjulstad, Grete Høie og Jarle Johannessen om kunnskapsutvikling og kunnskapsbehov i Norge på feltet hørselshemming og opplæring

Denne kunnskapsoversikten (Simonsen, Hjulstad, Høie, Johannessen 2010) er omtalt av Hjulstad et al. (2015) i oversikten som presenteres over. Dette er en oversikt som oppsummerer kun norsk forskning som er publisert mellom 1998 og 2008 (og som dermed ikke er tatt med her).

Denne kunnskapsoversiktens siktemål sammenfaller i stor grad med siktemålene til denne teksten: Forfatterne stiller følgende spørsmål:

1. Hvordan skal vi undervise hørselshemmede barn?
2. Hvor skal vi undervise hørselshemmede barn?
3. Hva skal vi undervise hørselshemmede barn i? (Simonsen et al. 2010 s. 9)

Resultater

Studien velger ut 16 av 198 vurderte publikasjoner som ble identifisert gjennom litteratursøk. Disse 16 norske studiene presenteres individuelt. 5 av disse er doktorgrader, herunder 2 artikkelbaserte med tilsammen 9 inkluderte artikler (så summen av presenterte publikasjoner er strengt tatt totalt 25). Disse studiene trekker inn empiriske data fra tilsammen 12 datakorpus, og bak publikasjonene står tilsammen 7 ulike norske forskningsmiljøer.

Forfatterne påpeker at dette representerer et beskjedent omfang av forskning, og at det er lite intern kommunikasjon mellom de ulike studiene. Det er ikke etablert det man kan kalle en forskningsfront på feltet, det vil si en samlet oppfatning om hva som er etablert som kunnskapsbasis, hvilke forskningsmål som er viktige, og felles oppfatninger om hensiktsmessige metodiske tilnærminger.

Videre påpeker forfatterne at hovedtyngden av studiene tar for seg inkludering og inkluderingspraksiser i grunnskolen, men at språk er temaet det gjennomgående fokuseres mest på. Ellers deler arbeidene seg i to grupper; de som fokuserer på de hørselshemmede elevene og hva de oppnår, og de som fokuserer på læringsmiljø og omgivelser.

Oppsummering

Kunnskapsoversikten tar til orde for større grad av satsing, samt større grad av samling og konsentrasjon av forskningsinnsatsen knyttet til hørselshemmede barn og unge. Dette er viktige innspill som ikke har mistet sin aktualitet. Oversikten er også et viktig bidrag ved at den viser til forskning før 1998 som fremdeles har relevans, samtidig som dens hovedkonklusjoner er videreført i Hjulstad, et al. (2015), som er presentert over.

Inkluderte doktorgradsavhandlinger

Sigrid Slettebak Berge om hørselshemmede elever i videregående skole.

Berge avla doktorgrad i 2016 med avhandlingen «Tolkemediert undervisning for tegnspråklige elever i videregående skole. En analyse av undervisningstolkers rollesett» (2016). Dette er en avhandling som i høy grad fokuserer på tegnspråktolkers roller i videregående skole, og som sådan er ikke alle aspektene ved dette arbeidet relevant å gå inn på her. Ikke desto mindre har Berge foretatt omfattende studier av klasseromspraksiser i videregående skole hvor det er hørselshemmede elever sammen med typisk hørende, og hennes funn på dette området er høyst relevante for denne kunnskapsoversikten.

Problemstillingen for Berges doktorgradsprosjekt er formulert som følger:

«Hvilket rollesett har undervisningstolker i inkluderende undervisningspraksis for tegnspråklige elever i videregående skole?»

og

«Hva gjør undervisningstolker for å etablere inkluderende undervisningspraksiser for tegnspråklige elever i videregående skole?» (s. 5)

De fire artiklene som inngår i doktoravhandlingen behandler hver en delproblemstilling. Berge vil gjennom disse arbeidene opplyse sine hovedproblemstillinger.

Metodisk er arbeidet til Berge basert på omfattende videoobservasjoner i klasserom hvor det er fast tegnspråktolk tilstede. I tillegg har hun intervjuet tolker, elever og lærere.

Artikkel 1

Den første artikkelen (Berge og Ytterhus 2015) handler om forventningene døve og typisk hørende elever i videregående har til tegnspråktolkene. Det viser seg at alle elevene forventer kvalitativt god tolking, og i tillegg at tolken legger til rette for at god tolking skal kunne skje. De hørselshemmede elevene ønsket seg i tillegg tolker som også kunne være støttespillere rent skolefaglig, f.eks. ved å bidra med oversettelser av norske fagtermer (Berge 2016 s. 79)

Artikkel 2

Den andre artikkelen (Berge og Kermit 2017) analyserer en typisk undervisningssituasjon på videregående hvor en lærer gir elevene en litt løs instruks om å jobbe med spørsmål i læreboka. Dette oppfatter elevene som et signal om å starte samtaler slik at oppgaveløsningen foregår som en type uformelt gruppearbeid. Analysen av opptakene av denne situasjonen får frem at arbeidsformen skaper mange utfordringer både for den hørselshemmede eleven og for tolken, særlig fordi den frie dialogen foregår så løpende og tar så mange ulike vendinger (f.eks. svinger den mellom det som handler om faget og helt andre tema) at det er umulig for tolken å gjengi alt (Berge 2016 s. 80).

Artikkel 3

Artikkel nummer tre (Berge og Thomassen 2016) fokuserer på observerte situasjoner hvor den hørselshemmede eleven må rette sin visuelle oppmerksomhet flere steder. Dette er typisk situasjoner hvor læreren bruker PowerPoint med tekst og snakker samtidig eller hvor læreren peker på en gjenstand og samtidig forklarer. I begge disse tilfellene oppstår det en situasjon hvor eleven må velge: Enten se på tolkens oversettelse eller på tekst/gjenstand det pekes på.

Artikkel 4

I den fjerde artikkelen "The sign-language interpreter's embodiment action of coordinating turn-taking in group-dialogues between deaf and hearing high-school students" (under utgivelse, gjengitt fra Berge 2016) foretar Berge en næranalyse av én av de hørselshemmede elevene som deltar i studien. Her kommer det frem hvordan eleven og tolken kontinuerlig forhandler om hvordan samarbeidet mellom dem skal være.

Oppsummering

Som nevnt er Berges arbeid svært omfattende. Det som er viktigst for denne kunnskapsoversikten er at Berge, i likhet med flere av studiene som presenteres her, dokumenterer vanlige undervisningspraksiser i klasserom på videregående skoler hvor det er både hørselshemmede og typisk hørende elever. Slik rapportering fra videregående skole er

det ellers ikke så mye av. Det er gjennomgående i Berges resultater at skolen og lærerne ikke har foretatt noen endringer av praksisene sine for å oppnå en undervisning som er inkluderende for alle elevene. Tvert imot er det mye som tyder på at mange lærere anser at tolkens tilstedeværelse nuller ut forskjellen mellom hørselshemmede og typisk hørende elever. Dette er i tråd med hva flere andre påpeker: Man individualiserer den hørselshemmede elevens behov, og har ikke tilstrekkelig kompetanse til å se at eleven trenger mye mer enn bare en tolk for å oppnå inkludering og likeverdig tilgang til fellesskapet. Det er også nedslående at tolkene i denne sammenhengen blir redusert til spesialpedagogiske, individuelle «hjelpemidler» istedenfor fagpersoner som kunne bidratt til å utvikle forbedrede kollektive praksiser.

Lill-Johanne Eilertsen om barn med nedsatt hørsel i kombinasjon med utviklingshemming og interaksjon med jevnaldrende

Eilertsen avla doktorgrad i 2016 med avhandlingen «Deltakelse i barnefellesskap mellom barn med og uten sammensatte vansker, der hørselsnedsettelse inngår» (Eilertsen 2016). Avhandlingen er artikkelbasert og omfatter to vitenskapelige artikler som allerede er publisert (Eilertsen 2014a, Eilertsen 2014b) i fagfellevurderte tidsskrift, én upublisert artikkel og en tekst som binder sammen og presenterer arbeidet i en helhetlig fremstilling.

Problemstillingen for Eilertsens doktorgradsprosjekt er formulert som følger:

«Hvordan skaper intersubjektive prosesser muligheter for deltakelse i interaksjoner mellom barn med og uten nedsatt hørsel i kombinasjon med utviklingshemning?» (Eilertsen 2016 s. 6)

De tre artiklene som inngår i doktoravhandlingen behandler hver én delproblemstilling. Eilertsens ambisjon er at de tre arbeidene dermed skal bidra med ulike innspill til svar på hovedproblemstillingen.

Artikkel 1

Den første artikkelen (Eilertsen 2014a) tar for seg en arrangert samhandlingsituasjon mellom to tolvårige jenter der den ene har en kombinert syns- og hørselshemming i kombinasjon med utviklingshemming. Det andre barnet har ikke kjente funksjonsnedsettelse. Problemstillingen for denne delstudien er formulert som følger:

«Hvordan konstruerer barn ulike sosiale identiteter for å ivareta den intersubjektive prosessen i interaksjonen?»

Metoden Eilertsen bruker er videoobservasjon som gjør det mulig å studere den arrangerte samhandlingssituasjonen nøye.

I analysen av resultatene argumenterer Eilertsen for at intersubjektivitet og meningsdannelse i den aktuelle situasjonen – som preges av asymmetri mellom deltakerne – ikke bare må forstås

i snever forstand, men også fortolkes videre slik at samhandlingskompetansen til barnet med funksjonsnedsettelse anerkjennes.

Artikkel 2

I den andre artikkelen som inngår i doktorgraden til Eilertsen (2014b) presenteres analyser av observerte samhandlingssituasjoner mellom barn med nedsatt hørsel i kombinasjon med utviklingshemning og jevnaldrende uten kjente funksjonsnedsettelse.

Problemstillingen for denne delstudien er formulert:

«Hva karakteriserer spontant oppstått interaksjon mellom barn med hørselsnedsettelse i kombinasjon med utviklingshemning og barn uten kjente funksjonsnedsettelse?»
(Eilertsen 2016 s. 6)

Analysene er basert på videoobservasjoner av tre ulike samhandlingssituasjoner og bidrar til å synliggjøre «barnas kompetanse til samhandling i relasjoner hvor betingelsene for å oppfatte og forstå hverandres ytringer og handlinger er ulikt fordelt.» (s. 61) Et sentralt poeng er at dette bidrar til at vi bedre forstår hvordan «barn skaper vilkår for deltakelse i barnefellesskapet for hverandre» (s. 61), og dermed kan bygge kunnskap om hvordan voksne kan legge til rette for deltakelse også for barn med flere funksjonsnedsettelse.

Artikkel 3

Eilertsens tredje artikkel har tittelen ”Thinking in Opposites or in Unities? Inclusive Education and Dialogism.” Artikkelen var ved tidspunktet for doktoravhandlingens publisering til fagfellevurdering hos *International Journal of Inclusive Education*.

Artikkelen presenterer en teoretisk drøfting med utgangspunkt i filosofen Martin Bubers dialogistiske prinsipper og dialogisme slik blant annet forskere i anvendt språkvitenskap bruker begrepet. Eilertsen argumenterer for at disse tradisjonene kan gi oss bedre inntak til å forstå hva inkludering må være enn tilnærminger som baserer seg på mer dikotome motsetninger f.eks. mellom «allmen-» og «spesialpedagogikk».

Oppsummering

Eilertsen forskning er enestående i norsk kontekst ved at den tar for seg barn med nedsatt hørsel i kombinasjon med utviklingshemning. Studiene er preget av at det er grunnleggende analyser som må foretas, og det er dermed ikke nødvendigvis lett å trekke konklusjoner for praksisfeltet direkte ut av dette prosjektet. Ikke desto mindre får Eilertsen frem det som også dokumenteres i flere andre studier: Gode inkluderingspraksiser er ikke dokumentert. Derimot er tenkningen knyttet til praksis kanskje for mye preget av at man konstruerer motsetningsforhold mellom det som oppfattes som vanlig og det som oppfattes som spesielt.

Ola Hendar om møtet mellom to språkmodaliteter og betydningen det har for utdanning

Hendars doktoravhandling har tittelen “When two language modalities meet: speech and sign language, and the impact on education” (Hendar 2016). Avhandlingen sammenfatter resultatene fra de to rapportene som er omtalt under avsnittet om vitenskapelige rapporter (Hendar 2008, Hendar 2012). Resultatene settes inn i en utviklingsmodell og Hendar undersøker hvordan de kan forklares og forstås ut fra psykolingvistikk.

Arbeidet tar utgangspunkt i at resultatoppnåelsen for målgruppen er en utfordring for skolen, selv om mange hørselshemmede elever bruker moderne hørselsteknologi. FNs konvensjon om rettighetene til personer med funksjonsnedsettelse (CRPD, Utenriksdepartementet 2012) betoner ulike lands arbeid med å fremme mulighetene for de tegnspråklige elevene som skal ha sin undervisning på tegnspråk. Møtet mellom talespråk og tegnspråk er historisk en stor utfordring i mange land.

Avhandlingen omfatter fire arbeider. Det første er studien fra 2012 nevnt over (Hendar 2012). Den er også omtalt i oppsummeringen av sentrale funn i siste del av denne teksten. Dette er en kvantitativ undersøkelse av norske hørselshemmede elevers måloppnåelse i skolen. Som gruppe gjør hørselshemmede elever det dårligere i skolen sammenlignet med typisk hørende. Den andre (Swanwick, Hendar, Dammeyer, Kristoffersen, Salter, Simonsen 2014) handler om mangfold i språkvalg for elever med hørselnedsettelse og døvhet. Den tredje artikkelen (Hendar og O’Neill 2016) er en sammenligning mellom Sverige og Skottland når det gjelder måten hørselshemmede elevers utvikling i skolen følges opp. Den fjerde artikkelen (Hendar og Dammeyer 2015) presenterer en litteraturstudie og belyser hvordan tidlig språkutvikling ikke tematiseres i studier som følger språkutviklingen hos barn med cochleaimplantater.

Resultat

Arbeidet viser at modellen som Hendar benytter kan anvendes for å beskrive hørselshemmede elevers skoleresultater og gi et grunnlag på forskningsområder som trenger å utvikles. Den viktigste faktoren for læring og kunnskapsutvikling for elever med hørselsnedsettelse og døvhet er tilgangen til funksjonelt språk. Elevgruppen har de samme resultater som elever med språkvansker og elever med minoritetsbakgrunn. Elevgruppens muligheter til å bygge opp et rikt ordforråd mens de går i barnehagen ser ut til å begrenses av hørselsnedsettelsen uansett om man bruker bare talespråk, tegnspråk, eller begge.

Forskningen både på tidlig språkutvikling og forskning som ser på resultater oppnådd med avansert hørselsteknologi bruker i for liten utstrekning modeller som involverer tidlige språkaktiviteter. Det gjør at barnas naturlige språkaktiviteter som gester, foreldre-barn interaksjon, sosiale leker, herming og lignende aktivitet ikke forsterkes godt nok for de barna som behøver det mest. Dette kan også forklare hvorfor variasjonen i resultatene er så stor.

Oppsummering

Hendars studier er omfattende og tar opp flere tema som er relevante for denne kunnskapsoversikten. Blant hans viktigste bidrag er de kvantitative undersøkelsene blant norske hørselshemmede elever i skolen som viser tydelig at denne elevgruppen – som gruppe

betraktet – ikke oppnår de samme mål og resultater i skolen som sine typisk hørende jevnaldrende.

Siv Hillesøy om barn med cochleaimplantat i barnehagen

Hillesøy avla doktorgrad i 2016 med avhandlingen «Et vanlig barn i en vanlig barnehage» (Hillesøy 2016a). Avhandlingen er artikkelbasert, det vil si at den omfatter tre vitenskapelige artikler i ulike fagfelleverderte tidsskrift og en tekst som binder sammen og presenterer arbeidet i en helhetlig fremstilling.

Problemstillingen for Hillesøys doktorgradsprosjekt er formulert som følger:

«Hvordan skapes vilkår for deltakelse i barnefellesskap for de yngste barna med cochleaimplantat i barnehagen?» (Hillesøy 2016a s. 9)

De tre artiklene som inngår i doktoravhandlingen behandler hver én delproblemstilling. Hillesøys ambisjon er at de tre arbeidene dermed skal bidra med ulike innspill til svar på hovedproblemstillingen.

Artikkel 1

Den første artikkelen (Hillesøy, Johansson, Ohna 2014) tar for seg samhandlingen barnehagebarn med cochleaimplantat har med jevnaldrende og voksne. Hillesøy søker svar på to delproblemstillinger:

«Hvordan deltar barn med cochleaimplantat i interaksjon med andre barn i barnehagen?»

og

«Hvordan skaper cochleaimplantat mulighetsbetingelser for deltakelse?» (Hillesøy 2016a s. 33)

Metoden Hillesøy bruker for å besvare disse spørsmålene er videoobservasjon som gjør det mulig å studere ulike samhandlingssituasjoner nøye.

Hovedresultatene med størst relevans for denne kunnskapsoppsummeringen formulerer Hillesøy slik:

«Studien viser at så lenge lytteforholdene er gunstige, cochleaimplantater er på plass og teknologien fungerer, tar fokusbarnet [det hørselshemmede barnet] del i fellesskapets aktiviteter på lik linje med de andre barna i barnehagen. Studien viser imidlertid også at det oppstår situasjoner der barna har redusert tilgang til lyd miljøet i omgivelsene. I noen tilfeller håndterer barna forstyrrelsene ved å la dem inngå som et naturlig element i interaksjonsmønsteret, mens de i andre tilfeller resulterer i brudd i barnas interaksjoner.» (Hillesøy 2016a s. 67f)

Hillesøy mener altså at det er mange utfordringer. Likevel, der teknologien fungerer og det legges til rette for at det ikke skal være mye støy kan barn med cochleaimplantat få til god

interaksjon med jevnaldrende. Barna må likevel gjøre en innsats for å være «i takt» (Hillesøy, et al. 2014 s. 7) som deres jevnaldrende ikke trenger å gjøre, og barna som har cochleaimplantater opplever også ofte at de mislykkes og havner i «utakt» (ibid.) med de andre barna.

Artikkel 2

Den andre artikkelen som inngår i doktorgraden til Hillesøy har tittelen «Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat» (Hillesøy og Ohna 2014). Her rettes fokus mot de voksnes tanker, holdninger og praksiser, og problemstillingen er formulert som følger:

«Hvordan kan barnehagepersonalets erfaringer fra møtet mellom en barnehagetradisjon og en spesialpedagogisk tradisjon brukes til å identifisere mulighetsbetingelser for barn med cochleaimplantat sin deltakelse i barnefellesskap?» (Hillesøy 2016a s. 11)

Det er foretatt ni kvalitative intervjuer med ansatte i tre ulike barnehager.

Hillesøy dokumenter i studien at det ikke eksisterer noen særlig grad av helhetstenkning hvor barnehagetradisjoner og spesialpedagogiske tradisjoner sees som deler av samme helhet. Tvert imot «konstrueres barna som et *spesielt barn* i en *vanlig barnehage*» (Hillesøy 2016a s. 68), og det er mangel på integrering av de generelle og de spesialpedagogiske praksisene slik at sistnevnte fremstår som «en egen *virksomhet i virksomheten*» (ibid.)

Artikkel 3

Hillesøys tredje artikkel har tittelen ”The Contribution of Support Teachers in Facilitating Children’s Peer Interactions” (Hillesøy 2016b). Denne studien fokuserer på de voksne primærkontaktene til barnehagebarn som har cochleaimplantater, og spør:

«Hvordan bidrar voksne til barn med cochleaimplantater sin deltakelse i interaksjoner med andre barn?» (Hillesøy 2016a s. 11)

Metodisk er studien basert på analyser av videoobservasjoner gjort av barnehagebarn i frilek.

Sentrale funn i denne studien dreier seg om hvordan voksne kan legge til rette for samhandling mellom barn som har cochleaimplantater og deres jevnaldrende. Hillesøy skisserer to ulike tilnærminger: Voksne kan opptre på måter hvor barnet og den voksne inngår i en dyadisk enhet. Dette skjer når den voksne fokuserer mest på det individuelle barnet med cochleaimplantat, og er en tilnærming som fjerner barnet fra jevnaldrendefellesskapet. Voksne som derimot fokuserer mer på barna som gruppe lykkes bedre med å legge til rette for samhandling mellom de ulike barna. Hillesøy argumenterer for at barn med cochleaimplantat lettere kan havne i dyadiske barn-voksenforhold enn andre barn fordi de gjerne følges opp gjennom hele barnehagetiden av én utpekt voksen.

Oppsummering

Hillesøys forskning føyer seg inn blant lignende studier som problematiserer inkludering av hørselshemmede barn. De utfordringene Hillesøy identifiserer handler – som i andre studier – om barnets muligheter og forutsetninger for uanstrengt interaksjon med jevnaldrende, og om hvordan voksnes handlinger og holdninger innvirker på barnets mulighet til deltakelse og likestilling. Når det gjelder det siste dokumenterer Hillesøy at det er et gap mellom inkludering som ideologi og inkludering som praksis i de barnehagene hun har undersøkt.

Ingela Holmström om barn med nedsatt hørsel, teknologi og deltakelse

Holmström avla doktorgrad i 2013 med avhandlingen ” Learning by hearing?: Technological framings for participation”(Holmström 2013). Avhandlingen er basert på fire delstudier, der den første var publisert da doktorgraden ble avlagt (Holmström og Bagga-Gupta 2013). Holmströms doktorgradsavhandling er imidlertid skrevet som en sammenhengende tekst og refereres som dette i det følgende med henvisning til de ulike delstudiene hvor også Sangeeta Bagga-Gupta og Rickard Jonsson har bidratt.

Problemstillingen for Holströms doktorgradsprosjekt er sammensatt og omfatter blant annet litteraturstudier knyttet til svenske klasseromspraksiser. De delspørsmålene som har størst relevans for denne teksten er formulert som følger:

”[C.] How do the technologies and forms of communication in use enable or limit the interaction and participation of people with hearing loss in different communities of practice, particularly pupils with cochlear implants in classrooms?
[D.] How do the technologies and forms of communication in use shape the identity positioning of pupils with cochlear implants in classrooms?” (Holmström 2013 s. 15f)

Fokuset er altså på teknologiens rolle og innvirkning på kommunikasjon og praksis i klasserom med hørselshemmede og typisk hørende elever. Metoden Holmström har benyttet er deltakende observasjon i to ulike klasser på 1.-4. trinn som hver har en elev som har fått cochleaimplantat. Den ene skolen er en liten distriktskole, den andre er en storbysskole. Begge klassene er små (10-15 elever). Primærlærere som hadde ansvar for de to klassene hadde ingen bakgrunn knyttet til hørselsfag, men hadde fått kurs via spesialskoledmyndigheten, samt informasjon fra høresentralen og barnas foreldre. Begge elevene har i tillegg assistenter som kan litt tegnspråk. Klasserommene på begge skolene er organisert slik at elevene sitter med pultene i hestekoform. I begge klasserom er det gjennomført støyreducerende tiltak og installert mikrofonanlegg med kroppsbåren mikrofon for læreren og bordmikrofoner for elevene.

Resultater

I avhandlingens studie III «Va sa han? – Communicative Strategies in Educational Environments Where One Participant Has Cochlear Implants» (s. 81) fokuseres det på kommunikative strategier barnet som har cochleaimplantater bruker og tilsvarende strategier voksne bruker.

Barnets strategier er å spørre en voksen hva en jevnaldrende sa, skru volumet på cochleaimplantatet opp eller ned, være visuelt fokusert på den som snakker, observere klassekamerater, søke øyekontakt med voksen ressursperson som kan gi støtte, og endelig, be om oppklaring enten under eller etter ulike interaksjonsaktiviteter.

Voksne strategier er å gjenta hva en elev sa, be en elev om å snakke høyere, selv snakke høyt og klart, og å kontrollere hvordan teknologien brukes gjennom å slå av og på lærer- og elevmikrofoner.

Studien indikerer at det først og fremst er barnet som har cochleaimplantater som må ta ansvar for egen deltakelse og kommunikasjon. Mye tyder på at barnet med cochleaimplantater ikke får opptre på en like selvfølgelig måte som sine jevnaldrende, noe Holmström betegner med begrepet å ha ”different identity positions in comparison to their hearing classmates” (s. 81).

Avhandlingens studie IV har tittelen “Communicating and hand(ling) technologies: Everyday life in educational settings where pupils with cochlear implants are mainstreamed” (s. 82). Her fokuseres det på muligheter og barrierer for deltakelse.

Studien viser at det er de teknologiske hørselshjelpemidlene som det legges mest vekt på når det gjelder det å forsøke å legge til rette for deltakelse, og dette påvirker kommunikasjonen i klasserommet på bestemte måter. Det er for det meste de voksne som bestemmer hvordan og når teknologien skal brukes, ikke elevene med cochleaimplantater selv. Her dokumenterer Holmström hvordan det er lærerne som slår av og på de ulike mikrofonene, og til og med hvordan læreren ved å bruke fjernkontroll skrur lyden på cochleaimplantatene opp eller ned.

Generelt er praksisene som dokumenteres av en form som understreker at det å høre er normalen, og hørselshemming er et avvik fra normalen (s. 82).

Oppsummering

Avhandlingen til Holmström gir mange inntak til spørsmål om praksiser i skolen, deltakelse og likestilling, og utmerker seg ved de mange observerte eksemplene på hørselshemmede barns anstrengelse og sårbarhet i såkalt inkluderte settinger. Beskrivelsen av hvordan voksne utøver betydelig makt over disse barnas kommunikasjonsmuligheter, samtidig som voksne bidrar til å konstruere barnet som annerledes, er av særlig betydning her.

Ann-Elise Kristoffersen om litterasitetspraksiser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn; doktorgrad og senere publisering sammen med Eva Simonsen

Kristoffersen avla doktorgrad i 2013 med avhandlingen «Litterasitetspraksiser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn» (Kristoffersen 2013). Avhandlingen er artikkelbasert, og omfatter tre vitenskapelige i ulike fagfelleurderte tidsskrift og en tekst som binder sammen og presenterer arbeidet i en helhetlig fremstilling.

Problemstillingen for Kristoffersens doktorgradsprosjekt er formulert som følger:

«Hva kjennetegner vilkår for samhandling i litterasitetshendelser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn?»

Kristoffersen bruker begrepet litterasitet med henvisning til det engelske *literacy*, et begrep det ikke er noen fullgod norsk oversettelse av. *Literacy* dekker språkbruk i en bred forstand, her inngår både talespråk og tegnspråk, men også skriftlig tekst og de tradisjonene som knytter seg til å være en skriftkultur. Kristoffersen knytter seg særlig til det internasjonale forskningsfeltet som kalles *early childhood literacy* (Kristoffersen 2013 s. 11, fotnote 4 med referanse til Hall et al. 2013).

De tre artiklene som inngår i doktoravhandlingen behandler hver én delproblemstilling. Kristoffersens ambisjon er at de tre arbeidene dermed skal bidra med ulike innspill til svar på hovedproblemstillingen.

Alle artiklene er skrevet med professor Eva Simonsen som medforfatter. Metoden forfatterne bruker for å besvare forskningsspørsmålene sine er for alle artiklene en kombinasjon av videoobservasjon, intervjuer med voksne tilsatte og feltnotatting.

Artikkel 1

Den første artikkelen (Kristoffersen og Simonsen 2014a) tar for seg samhandling mellom hørselshemmede barn og jevnaldrende og voksne i en såkalt bimodal barnehage (hvor det brukes både tale- og tegnspråk). Kristoffersen og medforfatter Eva Simonsen søker svar på to spørsmål (delproblemstillinger):

«Hvilke litterasitetshendelser forekommer i en bimodal, tospråklig barnehage? Hvordan kan lærerledede hendelser gi hørselshemmede barn muligheter til deltakelse og samhandling?» (Kristoffersen 2013 s. 19)

Hovedresultatene med størst relevans for denne kunnskapsoppsummeringen er 1) at hørselshemmede barn har utfordringer knyttet til å delta i språklig samhandling på linje med sine typisk hørende jevnaldrende, også i daglige voksenstyrte aktiviteter. 2) Det kan se ut som om hørselshemmede barn profiterer der man samler flere hørselshemmede i en barnegruppe, såkalt "co-enrollment" (Kristoffersen og Simonsen 2014a s. 18) Endelig argumenteres det for at forskning på disse problemstillingene bør foregå i tett samarbeid med lærerne og praksisfeltet.

Artikkel 2

Den andre artikkelen som inngår i doktorgraden til Kristoffersen (Kristoffersen og Simonsen 2014b) tar for seg hvordan hørselshemmede barn lærer bokstaver enten gjennom strukturert vokseninitiert aktivitet eller i fri lek. Problemstillingen er formulert som følger:

«Hvordan blir bokstaver introdusert til barn i en bimodal tospråklig barnehage og hvordan utforsker barn bokstaver i fri lek?» (Kristoffersen 2013 s. 19)

Resultatene viser at når bokstaver introduseres av voksne skjer det som oftest ved at den voksne forklarer lyden bokstaven betegner. Dette favoriserer de typisk hørende barna. Barna tar sin kunnskap om bokstaver i bruk i fri lek, men dette er aktiviteter som det

hørselshemmede barnet - som profiterer mest på å ha visuelle referanser knyttet til bokstaver – går glipp av. Forfatterne argumenterer for at det må opparbeides større bevissthet om visuell tilrettelegging og tilgjengelighet i disse barnehagene.

Artikkel 3

Kristoffersens (og Simonsens) tredje artikkel har tittelen «Et løfte om inkludering: Barnehagens rammer for samhandling mellom hørselshemmede og hørende barn i barnehagen» (Kristoffersen og Simonsen 2013). Her går forfatterne inn på strukturelle vilkår for inkluderende praksiser i bimodale barnehager hvor det er hørselshemmede barn. Problemstillingen formuleres slik:

«Hvordan kan rammer for barnehagens virksomhet påvirke vilkår for samhandling i litterasitetshendelser mellom hørende og hørselshemmede barn i barnehagen?»
(Kristoffersen 2013 s. 19)

Forfatterne analyserer ulike eksempler på aktiviteter i barnehagen og argumenterer for at kompetansenivået når det gjelder hørselshemming, tospråklige praksiser og inkludering må heves. De trekker frem rammeplanen for barnehagelærerutdanningen og de føringene som er lagt for kunnskapsutvikling i barnehagen og oppfordrer til et sterkere samarbeid med de som forsker på hørselshemmede barn i barnehagen.

Oppsummering

Forskningen til Kristoffersen og Simonsen er spisset mot literasitetsbegrepet, men føyer seg likevel inn blant lignende studier som problematiserer inkludering av hørselshemmede barn. Forfatterne følger også opp sine synspunkter i en nyere artikkel (Kristoffersen og Simonsen 2016). Datamaterialet er det samme som er samlet inn for Kristoffersens PhD-arbeid, og i denne teksten fokuserer forfatterne på hvordan voksne kan legge til rette for inkluderende praksiser ved å bruke daglig forekommende aktiviteter på en bevisst måte. Å få dette til forutsetter imidlertid at voksne både har rammer og kompetanse som muliggjør praksisendringer.

Nina Jakhelln Laugen om psykososial fungering, emosjonsforståelse og sosiale ferdigheter hos hørselshemmede barn i førskolealder

Nina Jakhelln Laugen avla doktorgrad i 2017 med avhandlingen ”Psychosocial functioning, emotion understanding and social skills in hard of hearing preschool children” (Laugen 2017). Avhandlingen er artikkelbasert og omfatter tre vitenskapelige artikler i ulike fagfelleverderte tidsskrift og en tekst som binder sammen og presenterer arbeidet i en helhetlig fremstilling.

Overordnet målsetning for doktorgradsarbeidet formulerer Laugen på denne måten:

”The overall aim of this study was to examine the prevalence of difficulties regarding

psychosocial functioning, emotion understanding and social skills. A second aim was to examine possible factors associated with such difficulties” (Laugen 2017 s. 29).

Det er altså tre spesifikke vanskeområder som det settes fokus på: psykososial fungering, emosjonsforståelse og sosiale ferdigheter. Laugen søker både å avdekke grad av forekomst av disse vanskene sammenlignet med typisk hørende barn, og avdekke faktorer som kan forklare slike vansker.

Dette er et doktorgradsarbeid i psykologi. Metodisk er studien designet slik at Laugen har rekruttert 79 hørselshemmede barn. Disse hadde alle moderate eller milde hørselsnedsettelse og brukte et eller to høreapparater. Laugen har samarbeidet med forskere som gjennomfører en stor longitudinell studie av barns psykiske helse i Trondheim, prosjektet «Tidlig trygg i Trondheim». De 79 hørselshemmede deltakerne har gjennomgått ulike tester og besvart ulike spørreskjema. Barnas foreldre har også besvart spørreskjema. De hørselshemmede barna blir videre sammenlignet med typisk hørende barn fra en kontrollgruppe av barn som deltar i «Tidlig trygg i Trondheim» og som gjennomgår de samme testene. Den siste gruppa omfattet 1250 barn. De enkelte delstudiene hos Laugen er gjort på utvalg fra disse to gruppene. I alle de tre delstudiene sammenligner Laugen resultatene til gruppen/grupper av hørselshemmede barn med de typisk hørende barna ved hjelp av statistiske analysemetoder. Alle barna som deltar var mellom fire og fem år på undersøkelsestidspunktet.

De tre artiklene rapporterer resultatene fra de ulike fokusområdene. I det følgende blir disse resultatene omtalt for hver artikkel.

Artikkel 1

Den første artikkelen (Laugen, Jacobsen, Rieffe, Wickstrøm 2016) fokuserer på psykososiale vansker og sosiale ferdigheter. Her blir 35 hørselshemmede barn sammenlignet med 180 typisk hørende barn. Resultatene viser høyere forekomst av psykososiale vansker hos de hørselshemmede barna, også når man kontrollerer for kjønn, ordforråd, sosiale ferdigheter og en del antatte risikofaktorer som for tidlig fødsel, lav fødselsvekt og foreldrenes utdanningsnivå. (Laugen 2017 s. 41) For de hørselshemmede barna var det videre slik at guttene hadde større forekomst av vansker enn jentene, noe som ikke var tilfelle for de typisk hørende barna.

Tidlig avdekking av hørselsnedsettelse var den faktoren som tydeligst bidro til reduserte vansker. Når det gjaldt sosiale ferdigheter fant Laugen bare signifikant forskjell mellom gruppene på ett fokusområde, det som handlet om ansvar (responsibility) (Laugen et al. 2016 s. 262).

Artikkel 2

Den andre artikkelen (Laugen, Jacobsen, Rieffe, Wickstrøm 2017a) tar for seg emosjonsforståelse, det vil blant annet si ferdigheter til å forstå egne og andres følelser og å kunne avlese følelser hos andre. Her ble 35 hørselshemmede barn sammenlignet med 130 typisk hørende barn. I tillegg fikk foreldrene deres en test hvor de skulle angi hva de trodde barna deres svarte på sine tester, dette for å undersøke hvor godt foreldre var i stand til å vurdere sitt barns emosjonelle forståelse (s. 155) Resultatene viser at hørselshemmede og typisk hørende barn presterte likt. De som skåret høyt hadde også godt ordforråd og foreldre

som var gode til å vurdere sitt barns emosjonelle forståelse. Når det gjelder det siste var foreldrene til hørselshemmede barn de mest treffsikre.

Artikkel 3

Laugens tredje artikkel (Laugen, Jacobsen, Rieffe, Wickstrøm 2017b) fokuserer på sosiale ferdigheter. Her ble 14 barn med ensidig mildt hørselstap sammenlignet med 21 barn med moderat til alvorlig hørselstap og 123 barn med typisk hørsel. Alle de hørselshemmede barna brukte høreapparater. Resultatene viser at barna med moderat til alvorlig hørselstap hadde sosiale ferdigheter på nivå med de typisk hørende barna, mens barna med ensidig mildt hørselstap hadde signifikant lavere sosiale ferdigheter. Begge grupper hørselshemmede barn hadde samme ordforråd, som dog var klart lavere enn ordforrådet til typisk hørende barn. Barna med ensidig mildt hørselstap hadde både blitt oppdaget senere og hadde fått høreapparat senere enn barna med moderat til alvorlig hørselstap, og dårligere sosiale ferdigheter settes i sammenheng med sen høreapparattilpasning.

Oppsummering

Laugens doktorgradsarbeid skiller seg ut fra majoriteten av arbeider presentert her. Dette er psykologisk, kvantitativ forskning, og selv om utvalgene av barn ikke er veldig store, er testingen de har gjennomgått omfattende. Designet, som tillater sammenligning med typisk hørende barn, gjør det mulig å få frem at hørselshemmede barnehagebarn har forhøyet risiko for å utvikle psykososiale problemer. Guttene syntes å være mer sårbare enn jentene, men Laugen drøfter om det kanskje er slik at begge kjønn er sårbare, men at dette kommer til syne tidligere hos guttene. Laugens studie skiller seg også ut ved at hun fokuserer på gruppen som har milde til moderate hørselsnedsettelse, og hennes funn antyder klart at grad av hørselsnedsettelse slett ikke korresponderer med grad av utfordring. Laugen drøfter flere aspekter ved dette og påpeker blant annet at barn med større hørselsnedsettelse kanskje blir oppfattet som mer entydige av omgivelsene når det gjelder hva som er deres funksjonshemming i møte med andre. Barn med mildere hørselsnedsettelse kan i noen situasjoner opptre fullstendig som om de var typisk hørende mens de i andre (f.eks. i støy) faller helt gjennom. Dette krever det kompetente voksne for å forstå. En implikasjon av Laugens arbeid er at det ikke er noen som helst grunn til å bagatellisere mindre hørselsnedsettelse hos barn. Tvert imot bør disse oppdages så tidlig som mulig.

Ann-Mette Rekkedal om lyttehjelpemidler i skolen

Rekkedal avla doktorgrad i 2015 med avhandlingen «Erfaringer elever med hørselstap og deres lærere har med lyttehjelpemidler» (Rekkedal 2015a). Avhandlingen er artikkelbasert, og omfatter fire vitenskapelige artikler som allerede er publisert i fagfelleverderte tidsskrifter (Rekkedal 2012, Rekkedal 2014, Rekkedal 2015b, Rekkedal 2017), samt en tekst som binder sammen og presenterer arbeidet i en helhetlig fremstilling.

Problemstillingen for Rekkedals doktorgradsprosjekt er formulert som to spørsmål:

«Hvordan forholder elever med hørselstap og lærere seg til lyttehjelpemidler?» og «Hvilken betydning har lyttehjelpemidler for elevenes oppfattelse av klasseromskommunikasjon og deltakelse i skolen?»» (Rekkedal 2015a s. 10)

De fire artiklene som inngår i doktoravhandlingen behandler hver én delproblemstilling. Rekkedals ambisjon er at de fire arbeidene dermed skal bidra med ulike innspill til svar på hovedproblemstillingen.

Metodisk er alle Rekkedals studier basert på spørreundersøkelser enten til hørselshemmede elever eller til lærere som underviser hørselshemmede elever. I de fire delstudiene har rundt 150 elever og 160 lærere besvart spørreskjemaene (de nøyaktige tallene varierer litt fra studie til studie). Rekkedal henvendte seg opprinnelig til rundt 560 elevers foresatte, og ble gjennom dem satt i kontakt med 187 lærere som ble forespurt om deltakelse.

Artikkel 1

Den første artikkelen undersøker elevers «utnyttelse av høreapparater/CI [cochleaimplantater] på skolen, deres holdninger til lærer- og elevmikrofoner, høreapparater/CI og lyd kvaliteten i personlige lyttehjelpemidler.» (Rekkedal 2015a s. 79) I tillegg søker studien å identifisere faktorer som påvirker holdningene.

Studien dokumenterer en rekke forhold som påvirker hjelpemiddelbruken (ibid. s. 79ff og Rekkedal 2012):

- jenter er generelt mer negative til alle typer hjelpemidler enn gutter, men tenderer til å bruke personlige hjelpemidler mer enn guttene. Studien finner en sammenheng mellom bruk av høreapparat og lavt selvbilde, noe som ikke er funnet i andre studier, men denne effekten kan knyttes til at jentene rapporterer generelt lavere selvbilde enn guttene. I tråd med andre studier dokumenteres det en sammenheng mellom positive holdninger til høreapparater/cochleaimplantater og positivt selvbilde.
- Et annet funn er at elever med lettere hørselsnedsettelse er mer negative til personlige hjelpemidler enn elever med større nedsettelse. Elever med lettere hørselsnedsettelse er også mer negative til lyd kvaliteten de oppnår med sitt hjelpemiddel. Denne forskjellen finner Rekkedal ikke når det gjelder bruk av klasseromsmikrofoner. Rekkedal diskuterer om dette kan ha sammenheng med at mikrofonene brukes i en kontekst der elevens hørselsnedsettelse er kjent av de som deltar, mens personlige hjelpemidler bæres i alle mulige kontekster, også i situasjoner der hjelpemiddelet blir et tegn som identifiserer eleven som hørselshemmet.

Artikkel 2

Den andre artikkelen som inngår i doktorgraden til Rekkedal (2014) presenterer læreres selvrapporterte bruk av mikrofoner og grunner til at de blir brukt eller ikke brukt.

Problemstillingen tar for seg spørsmålet om faktorer som fremmer bruken av lyttehjelpemidler (Rekkedal 2012 s. 298).

Studien dokumenterer en rekke forhold som påvirker hjelpemiddelbruken til lærerne (ibid s. 306f og Rekkedal 2015 s. 80f):

- Flertallet av lærere sier at de bruker mikrofonen jevnlig, men bruken varierer: Lærermikrofon brukes mer enn elevmikrofoner. I klasserom hvor man har mange elevmikrofoner brukes disse mer sammenlignet med klasserom hvor man har færre å dele på. Mikrofon brukes mer i klasserom hvor eleven har en stor hørselsnedsettelse sammenlignet med klasserommene til elever med mildere nedsettelser. Lærere som har kunnskap om hørselshemming er flinkere til å bruke mikrofon enn de som vet mindre.
- Lærere som opplever at elevens foreldre er engasjert i elevens opplærings situasjon bruker mikrofonen mer enn lærere som ikke opplever samme foreldreengasjement.

Artikkel 3

I den tredje artikkelen (Rekkedal 2015b) sammenligner Rekkedal elevens og læreres synspunkter på faktorer som påvirket elevenes mulighet til å få med seg det som skjer i klasserommet. Analysene får frem en rekke interessante forhold (ibid s. 9 og Rekkedal 2015a s. 81f):

- 80% av elevene oppgir at de oppfatter hva læreren sier «ofte» eller «nesten alltid», men bare 20% av elevene oppgir at de «nesten alltid» oppfatter hva medelevene sier i timene. 30% oppgir at de oppfatter hva medelevene sier «sjeldent». Blant elever med hørselshemming er det de som går på ungdomsskole og de som har tilleggsfunksjonsnedsettelser som strever mest. Det er imidlertid ikke forskjell på de som har lette og mer alvorlige hørselsnedsettelser. Rekkedal drøfter om dette kan skyldes manglende mikrofonbruk for den første gruppen.
- Et sentralt funn gjelder hvordan elever og lærere ser på hva som fremmer deltakelse. Elevene legger vekt på forhold knyttet til miljø og klassefelleskapet: Bruk av mikrofon og støy. Lærerne vektlegger individuelle forhold: Hørselstapets art, personlige egenskaper hos eleven, om eleven følger med og også her om eleven har engasjerte foreldre. Endelig er det et funn at tiltak «som spesialundervisning og assistent fremkommer negativt relatert til muligheten til å oppfatte kommunikasjon» (Rekkedal 2015a s. 82).

Artikkel 4

I den fjerde artikkelen (Rekkedal 2017) er målet å undersøke lærernes oppfatning av hørselshemmede elevens faglige og sosiale deltakelse på skolen og hva som fremmer denne. Rekkedal påpeker følgende (ibid s. 182ff og Rekkedal 2015a s. 82):

- Lærerne mener at de fleste hørselshemmede elevene er like faglig aktive og deltakende som sine hørende medelever, og at de i høy grad er sosialt deltakende. Som i artikkel 3 årsaksforklarer lærerne dette mer med individuelle forhold enn med miljømessige.

Oppsummering

Rekkedal har gjennomført en stor og kompleks studie og bringer mange interessante resultater frem i lyset. Det er viktig at dette er en kvantitativ studie, og selv om antall deltakere og svarprosent kunne vært høyere er resultatene robuste. Rekkedals PhD-arbeid bekrefter mange

av de forhold som antydes i flere kvalitative studier: at kompetent mikrofon- og hjelpemiddelbruk ikke er en selvfølge i skolen, at tilbudet eleven får påvirkes av utenforliggende faktorer som foreldreengasjement, og at lærere legger an et individuelt perspektiv på den hørselshemmede eleven og i mindre grad fokuserer på den sosiale helheten i kontekst.

Inkluderte artikler i vitenskapelige tidsskrifter

Ingela Holmström og Christer Schönström om ressurser for hørselshemmede barn i Sverige

Denne artikkelen har tittelen ”Resources for deaf and hard-of-hearing students in mainstream schools in Sweden. A survey” (Holmström og Schönström 2017). Artikkelen fokuserer på hvordan tildelingen av ressurser er for hørselshemmede barn i ulike svenske kommuner.

Målet for studien artikkelen formidler er ”to examine the recourses provided for DHH students in mainstream schools by different municipalities around [Sweden]” (ibid. s. 29).

Studien benytter et kombinert design hvor det både brukes kvantitativ og kvalitativ metode. Det første består i en spørreundersøkelse til alle kommuner i Sverige og en spørreundersøkelse til 26 hørselspedagoger. Den kvalitative delen omfatter intervjuer med 9 hørselspedagoger.

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at de enkelte kommuner har svært ulik tilgang til hørselspedagoger (som det spørres særskilt etter). Bare 33% av kommunene oppga å ha *tilgang* til en slik pedagog. De øvrige oppga at de enten hadde tilgang til en spesialpedagog eller en annen, uspesifisert, ressursperson. Dette tolkes som uttrykk for at det råder store tilfældigheter i Sverige med hensyn til hva slags kompetanse som er tilgjengelig for ulike hørselshemmede barn rundt om i landet.

De kvalitative intervjuene og spørreundersøkelsen blant hørselspedagogene fyller ut dette bildet. Hørselspedagogene arbeider mest med lærere og pedagogiske tjenester. Dermed er fagpersonen som står overfor klassen med et hørselshemmet barn sjeldent så kvalifisert som hørselspedagogen. Det er imidlertid ikke en selvfølge at et hørselshemmet barn fanges opp, da hensyn til f.eks. taushetsplikt innebærer at det ikke er noen automatikk i at hørselspedagoger underrettes når et hørselshemmet barn begynner på en skole. Det er heller ikke sikkert at skoler og barnehager vet at de kan søke hjelp hos hørselspedagogene. Når det gjelder hørselshemmede barn kommer det frem at hørselspedagogene mener mange går i for store klasser og at noen barn selv må ta, eller får, ansvaret for at mikrofonsystemene blir brukt. Elevene strever med jevnaldrendeinteraksjonen og det synes som om disse problemene øker med alderen. Elever som skal ha tegnspråk har bare i begrenset grad mulighet til å oppleve et rikt språkmiljø.

Oppsummering

Artikkelen påpeker en rekke forhold som også er tematisert i flere av de andre arbeidene som presenteres her, men den utmerker seg ved å gi et kvantitativt mål på hvordan fagressurser innen hørsel er ulikt fordelt geografisk i Sverige.

Patrick Kermit, Odd Morten Mjøen og Astri Holm om barn som har cochleaimplantater og deres språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne

Denne artikkelen (Kermit, Mjøen, Holm 2010) rapporterer fra en studie av barn med cochleaimplantater i vanlige barnehager og skoler.

Problemstillingen for studien er formulert som følger:

«Hvordan samhandler barn med cochleaimplantater språklig med jevnaldrende barn og voksne som de omgås daglig i barnehage eller på skole og skolefritidsordning?» (Ibid. s. 250)

I artikkelen prioriteres fokuset på jevnaldrendesamtaler. Dette er et kvalitativt studie av seks barn i alderen fire til åtte år. Felles for alle barna er at de er vurdert å ha godt utbytte av sine implantater. Den primære datainnsamlingsmetoden er videoobservasjon i kombinasjon med deltakende observasjon. Hvert barn ble observert i barnehage/skole/SFO over en periode på to dager. Dataene er analysert med språkvitenskapelige analyseredskaper for å få ulike mål på kvaliteten til den språklige interaksjonen.

Resultatene fra studien oppsummeres i følgende punkter:

- Det ble ikke dokumentert at noen av barna med implantater noen gang entret andre barns pågående samtaler.
- For tre av barna i studien var den spontane språklige interaksjonen med hørende jevnaldrende begrenset ved at barna kun deltok i samtaler som besto av én enkel samtalekjede (ett initiativ og responser kun til dette før dialogen brytes). Dette er samtaler som i begrenset grad gir anledning til å utvikle kommunikative prosjekter.
- To av barna i studien hadde henholdsvis tre og to spontane samtaler med jevnaldrende som besto av flere kjeder. Det var kjennetegnende for disse samtalene at de foregikk med faste samhandlingspartnere/venner. Analysen viser at disse to barna benytter seg av strategier som forebygget at samtalene brøt sammen dersom de ikke oppfattet alt som ble sagt.
- To av barna i studien hadde hver én vokseninitiert samtale (under arbeid to og to i en skoletime) med en jevnaldrende som besto av flere kjeder. Kjennetegnende for de vokseninitierte samtalene var at de ble styrt sterkt av oppgaven som var gitt.
- De kommunikative prosjektene de implanterte barna deltok i sammen med jevnaldrende var alle knyttet til konkrete samhandlingsprosjekter og her-og-nå-situasjoner. Det ble ikke dokumentert samtaler hvor de kommunikative prosjektene

løsrev seg fra konteksten for eksempel ved å utforske et tema, bearbeide opplevelser eller leke med spenninger og følelser.

- Når en voksen samhandlet med et av barna i studien økte kjedelengden i samtaler for de barna som ellers bare hadde jevnaldrendesamtaler med en kjede. For de barna som hadde jevnaldrendesamtaler med flere kjeder ble voksensamtalene innholdsmessig mindre knyttet til konteksten.

Oppsummering

Artikkelen konkluderer med at det er et fravær av mer komplekse jevnaldrendesamtaler som må betegnes som bekymringsfullt fordi slike komplekse samtaler er viktige for barns språklige, kognitive og sosiale utvikling.

Sylvia Olsson, Munir Dag og Christian Kullberg om opplevelsen til døve og hørselshemmede ungdommer av inkludering eller ekskludering i vanlig skole.

Denne artikkelen (Olsson, Dag, Kullberg 2017) er basert på en stor studie av svenske ungdommers levekår. Forfatterne av studien har fokusert på gruppen døve og hørselshemmede ungdommer for å se om de skiller seg ut fra sine jevnaldrende.

Studien er basert på kvantitative metoder hvor man har fått svar fra 6652 ungdommer mellom 13 og 18 år bosatt i Örebro län. Forskerne har så sett på svarene til ungdommer som oppga å være hørselshemmet og sammenlignet disse med svarene til ungdommer som oppga at de ikke var funksjonshemmet (94% av utvalget). Det er videre skilt mellom døve og hørselshemmede elever med og uten andre funksjonsnedsettelse, og døve og hørselshemmede elever som går på vanlig skole eller en spesialskole.

Resultatene er organisert under tre hovedtema: Generell følelse av trivsel (well being), sosial inkludering og faglig (academic) inkludering.

Døve og hørselshemmede ungdommer har dårligere score sammenlignet med ungdommer som ikke har funksjonsnedsettelse når det gjelder generell trivsel. Det er signifikant færre i den første gruppen som rapporterer høy grad av trivsel. De døve og hørselshemmede som går i vanlig skole rapporterer mindre trivsel sammenlignet med de som går i spesialskole. Døve og hørselshemmede elever med tilleggsfunksjonsnedsettelse i vanlig skole rapporterer den laveste opplevelsen av sosial inkludering. Når det gjelder faglig inkludering rapporterer elevene på spesialskolene i høyere grad enn døve og hørselshemmede på vanlige skoler at de deltar i diskusjoner, føler at de kan spørre læreren om hjelp og at læreren underviser på en måte de kan forstå.

Oppsummering

Funnene i denne studien bekrefter det som kommer frem i flere av studiene som presenteres her: Hørselshemmede elever i vanlig skole opplever hverdagen sin som mer utfordrende enn

sine jevnaldrende. I tillegg kommer det klart frem at det er hørselshemmede elever med tilleggfunksjonsnedsettelse som sliter mest på alle de tre områdene studien undersøker. Tallmessig utgjorde denne gruppen en tredel av alle de hørselshemmede ungdommene som svarte på undersøkelsen. Styrken i denne studien består videre i at disse forholdene påvises kvantitativt i en undersøkelse som omfatter et stort utvalg.

Signe Ropeid Sæbø, Ona Bø Wie og Astrid Heen Wold om barn med tidlig, tosidig cochleaimplantasjon og deres muligheter og utfordringer for sosial deltakelse

Sæbø, Wie og Wold publiserte artikkelen «Barn med tidlig, tosidig cochleaimplantasjon: Muligheter og utfordringer for sosial deltakelse» i 2016. Teksten rapporterer fra en kvalitativ studie som inngår i en større undersøkelse av barn som «fikk simultan tosidig cochleaimplantering innen 18 måneders alder mellom 2004 og 2007» (Sæbø, Wie, Wold 2016 s. 56). Problemstillingen for studien artikkelen presenterer er formulert som følgende fire spørsmål i tre punkter:

- «Hvordan skildrer barn med tidlig cochleaimplantasjon sin egen deltakelse i sosiale samspill med jevnaldrende?»
- «Hvilke synspunkter har barna på tilrettelegging i skolen? På hvilke måter opplever de å bli trukket inn som deltakere i tilretteleggingen?»
- «Hvordan beskriver foreldrene barnas deltakelse i samspill med jevnaldrende?» (Ibid. s. 56)

Den metodiske tilnærmingen er kvalitativ og det er foretatt intervjuer med åtte barn i alderen åtte til tolv år. I tillegg har barnas foreldre også svart på enkelte oppfølgingsspørsmål.

Resultatene er organisert under tre overskrifter: «(1) Opplevelse av å tilhøre et fellesskap, (2) utfordringer for deltakelse i aktiviteter sammen med jevnaldrende, og (3) oppfatninger om og deltakelse i tilrettelegging» (ibid. s. 58) og gjengis her kort under hvert punkt:

- 1) Barna som ble intervjuet rapporterte selv at de stort sett hadde venner og opplevde å tilhøre fellesskapet. Det er likevel trekk ved fremstillingene deres som antyder utfordringer, f.eks. at noen barn antydte at de ikke hadde noen faste jevnaldrende de brukte å være sammen med. Det er også utsagn som antyder at barna opplever seg som annerledes sammenlignet med sine jevnaldrende.
- 2) Barna rapporterer om utfordringer knyttet til samspill med jevnaldrende; at de ikke oppfatter alt og må be om gjentakelse, eller at de gir opp å forstå alt som sies. Det mest fremtredende funnet er imidlertid at barna rapporterer at de sliter med følgene av støy på skolen: De har hodepine, noen alvorlig. De opplever at medelever misbruker mikrofonsystemet og lager tullelyder i det. Det er manglende lydemping og manglende ansvarstaking av voksne for å dempe lydnivået. En av informantene rapporterer at hun opplever engstelse knyttet til høye lyder. Analysen av disse resultatene får på en god måte frem at de hørselshemmede barna på mange måter er prisgitt i de støyende omgivelsene. De opplever ikke at de selv kan gjøre noe for å skånes for fysisk ubehag og usikkerhet, og de opplever heller ikke at noen voksne kommer dem til unnsetning med mindre det topper seg i helt kritiske situasjoner, som når en av informantene forteller at han begynte å gråte fordi støyen var så smertefull. En annen utfordring knytter seg til cochleaimplantatens begrensede brukbarhet i

vann/ved bading og under utendørsaktiviteter der det er veldig fuktig. Selv om nye komponenter kan pakkes inn i vanntette poser hadde flere informanter opplevd utenforskap knyttet til bassengaktiviteter, f.eks. bassengbursdager. Foreldrene til barna oppga at selv om barna deres hadde god sosial kontakt med jevnaldrende bekymret de seg av og til for at barna deres ikke får med seg alt, og de er bekymret for utfordringer som ligger i fremtiden når barna blir eldre og «når jentene bare står og prater sammen i skolegården» (ibid. s. 64).

- 3) Når det gjelder tilrettelegging er det tre ting som trekkes frem: Mikrofoner i klasserommet, redusert klassestørrelse og – på enkelte skoler – lydempingstiltak som tepper og tennisballer på stolben. Utover dette virker det ikke å være så mye annet skolen gjør for å tilrettelegge eller legge om praksisene sine. Et viktig aspekt som trekkes frem er at bare ett barn har opplevd å bli involvert eller spurt om sine opplevelser og behov i forhold til tilrettelegging. Tanken om involvering eller brukervedvirkning synes dermed ikke å stå sterkt i skolen, noe teksten også underbygger ved å vise til internasjonal forskning som belegger dette.

Oppsummering

Denne artikkelen bekrefter forhold som også dokumenteres i flere av de andre studiene som presenteres her, men skiller seg ut ved at studien utdypet hvor alvorlig støy kan være for hørselshemmede barn, både rent fysisk, men også som en barriere for deltakelse. Fokuset på manglende involvering og medvirkning er også en styrke i denne teksten.

Inkluderte vitenskapelige rapporter

Ola Hendar om måloppnåelse for døve og hørselshemmede elever i den svenske grunnskolen

Rapporten «Måluppfyllelse för döva och hörselskadade i skolan, redovisning av uppdrag enligt regleringsbrev: Slutrapport» (Hendar 2008) er skrevet på oppdrag fra den daværende Specialskolemyndigheten (SPSM).

Bakgrunnen for at oppdraget ble gitt var at flere mindre studier uavhengig av hverandre pekte i retning av at døve og hørselshemmede elever ikke oppnådde alle mål i den svenske skolen.

Metodisk er dette en kvantitativ studie hvor Hendar har satt sammen et stort utvalg av hørselshemmede barn og unge, deres foreldre og lærere. Hørselshemmede elever ble funnet gjennom et samarbeid mellom specialskolemyndigheten, hørsentralene (de medicinska hörselmottagningar) og skoler rundt om i Sverige. Karakterene til hørselshemmede avgangselever i grunnskolen (16 år) ble samlet inn for en rekke år. I tillegg ble det sendt en spørreundersøkelse til hørselshemmede elevers foreldre og lærere på alle trinn i grunnskolen. Gjennom et samarbeid med helsevesenet (sjukvården) ble så godt som hele populasjonen identifisert. Utsendelse av spørreskjema og innsamling av spørreskjema og karakterer ble gjort av det svenske statistiske sentralbyrået (Statistiska Centralbyrån). Metoden ga mulighet til å samle inn foreldre og læreres beskrivelser av skolevalg, elevens trivsel,

hjelpemiddelbruk, språkbruk, kunnskapsutvikling og resultater på skolen. Foreldrene og lærerne ble også bedt om å vurdere elevenes funksjonelle hørsel.

Svarene på spørreskjemaene, samt karakterene, ble analysert i forhold til kjønn, andel som kvalifiserte seg til videregående skole (gymnasieutbildning), om man var født i Sverige eller et annet land, foreldrenes utdanning og skolevalg.

Resultater

Elevene med hørselsnedsettelse og døvhet har ulike forutsetninger og behov. De får ulike typer støtte, men likevel når mange ikke kunnskapsmålene i skolen. Utover kjønn, minoritetsbakgrunn og foreldrenes utdanning har grad av hørselsnedsettelse betydning for resultatene.

Oppsummering

Hendars undersøkelse er blant de mest omfattende av sitt slag i Sverige. Datamaterialet som er samlet inn er representativt for populasjonen hørselshemmede og døve elever, og resultatene kan generaliseres til å gjelde hele gruppen.

Ola Hendar om læringsutbytte til norske hørselshemmede elever

Rapporten «Elever med hørselshemming i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte» (Hendar 2012) ble initiert og utgitt av Skådalens kompetansesenter, FoU.

Metodisk er denne studien designet etter modell av tilsvarende undersøkelse i Sverige (se over). Det ble gjennomført en spørreundersøkelse hvor man samlet inn foreldres og læreres beskrivelse av hørselshemmede elevers skolesituasjon, trivsel, hjelpemiddelbruk, språkbruk, kunnskapsutvikling og resultater. Innsamlingen omfattet også avgangskarakterer fra ungdomsskolen, samt resultatene fra nasjonale prøver på 5. og 8. trinn. Foreldrene ble også bedt om å beskrive barnas språkutvikling, det være seg på tegn- eller talespråk.

Svarene på spørreskjemaene ble analysert i forhold til kjønn, om man var født i Norge eller et annet land, foreldrenes utdanning, hvor gammel eleven var når eleven hadde et funksjonelt språk, grad av hørselsnedsettelse og om eleven hadde andre funksjonsnedsettelser.

Resultater

Det sammenfattede resultatet er at skolene har vanskelig for å klare å oppfylle sitt pålegg om å være utjevne og kompensere for elever med hørselsnedsettelse eller døve elever. Foruten kjønn, minoritetsbakgrunn, grad av hørselsnedsettelse og foreldrenes utdanning var det to andre faktorer som spilte inn på skoler resultatene: tilleggfunksjonsnedsettelse og hvor gammel eleven var når han eller hun utviklet funksjonell kommunikasjon.

Oppsummering

Hendars undersøkelse er den mest omfattende av sitt slag i Norge. Datamaterialet som er samlet inn er representativt for populasjonen hørselshemmede og døve elever, og resultatene kan generaliseres til å gjelde hele gruppen. Dette betyr ikke at absolutt alle hørselshemmede eller døve elever sliter med å oppnå skolens mål, men *som gruppe betraktet* oppnår hørselshemmede og døve elever dårligere resultater i skolen enn sine typisk hørende jevnaldrende.

Patrick Kermit, Anne Mali Tharaldsteen, Gry Mette Dalseng Haugen, Christian Wendelborg om ungdom med sansetap og inkludering

Rapporten «En av flokken? Inkludering og ungdom med sansetap – muligheter og begrensninger» (Kermit et al. 2014) er skrevet av forskere ved NTNU Samfunnsforskning i samarbeid med én forsker (Tharaldsteen) fra Statped. Studien er bestilt av Barne-, Ungdoms- og Familiedirektoratet og omhandler både hørselshemmede, synshemmede og kombinert syns- og hørselshemmede ungdommer. I denne presentasjonen legges det mindre vekt på resultatene som omhandler synshemmede ungdommer, men det må likevel presiseres at ett sentralt funn i dette arbeidet er at ungdommer med synsnedsettelse og ungdommer med hørselsnedsettelse står overfor og opplever mange av de samme utfordringene når det gjelder inkludering og deltakelse.

Problemstillingen for studien er tredelt og formuleres slik:

1. Er det slik at ungdom med sansetap inkluderes i skolen?
2. Hvilke inkluderingsutfordringer møter ungdom med sansetap i skole og fritid?
3. Er det en sammenheng mellom inkludering i skolen og deltakelse i samfunnet, særskilt den ordinære fritidsarenaen, for ungdom med sansetap?

Det benyttes såkalt "mixed methods", det vil si at studien omfatter både en kvantitativ del i form av en spørreundersøkelse, og en kvalitativ del i form av en intervjuundersøkelse. 175 ungdommer med sansetap har besvart spørreskjema (av disse var 118 hørselshemmede og 12 hadde kombinert syns- og hørselshemming, de øvrige var synshemmede). Dette er ikke et veldig høyt tall, og forfatterne gjør oppmerksom på at mange av rapportens resultater ikke kan generaliseres.

31 strategisk utvalgte informanter har blitt intervjuet. Av disse var 10 ungdommer med sansetap, 6 av dem hørselshemmede. De øvrige var foreldre (7) og personer i ungdommenes nettverk; lærere, trenere, fritidsklubbmedarbeidere, tilsammen 14 personer.

Resultater

Sammensetningen av gruppen hørselshemmede ungdommer som svarte på spørreundersøkelsen viser at de med moderate til lette hørselsnedsettelse er underrepresentert i utvalget. Med dette forbeholdet tatt, svarer 63,6% at de har utfordringer knyttet til å oppfatte hva læreren sier i klasserommet og 75,4% svarer at de har utfordringer knyttet til å oppfatte hva medelever sier.

I spørreundersøkelsen oppga 75,1% av alle ungdommene (både syns- og hørselshemmede) at de alltid var i det ordinære klasserommet. 10,6% oppga at de enten var på deltidsopphold på en spesialskole (fortolket som en av Statped's tegnspråklige skoler) eller at de var heltidselever på spesialskoler (og her antar forfatterne at dette gjelder hørselshemmede som enten går på tegnspråklige ungdomsskoler, hørselshemmede ungdommer på Briskeby videregående skole, eller Stiftelsen Signos skoletilbud for hørselshemmede.) De resterende 13,5% av ungdommene oppga at de tilbrakte hele eller deler av skoledagen i spesialklasser eller grupper på en ordinær skole.²

Denne siste gruppen scoret mye lavere på opplevd tilhørighet sammenlignet med de som var i klasserommet på fulltid. De 10,6% som enten var deltidselever eller gikk på egne tilrettelagte tilbud rapporterte imidlertid opplevd tilhørighet på linje med dem som var i klasserommet på fulltid. Tallene er små, men resultatet fremstår som rimelig: Dersom du går på en vanlig skole til daglig men er tydelig identifisert som en som ikke (alltid) er blant «de vanlige» påvirker dette følelsen av tilhørighet mer negativt enn om du inn i mellom forlater skolen helt for et par ukers deltidsopphold et annet sted, eller om du overhodet ikke forholder deg til den «vanlige» skolen.

Analysen av problemstillingens del 3 viste at klinedeltakelse hadde en klar effekt på opplevelse av tilhørighet med jevnaldrende, også kontrollert for andre variabler som funksjonsnedsettelse. Sosial deltakelse i fritiden hadde også en klar effekt på tilhørighet. De som var fulltid i en vanlig klasse hadde også bedre akademisk og sosial selvoppfatning og bedre selvbilde enn de som hadde delvis eller helt segregerte tilbud.

Spørreundersøkelsen har også spørsmål om ensomhet og vennskap. Her viser resultatene at 12,4% av ungdom med sansetap velger alternativer «Er ikke så ofte sammen med andre på min alder» på spørsmål om samværs partnere, mot 1,4% av de som svarte på Ung i Norge-undersøkelsen (samme spørsmålsformulering). Dette antyder at ungdom med sansenedsettelser opplever ensomhet mer enn ti ganger så mye som andre ungdommer.

Det ble også stilt spørsmål om mobbing som gjorde at man kunne sammenligne svarene med den årlige elevundersøkelsen i grunnskolen. Her var det signifikant flere ungdommer enn ungdommer flest svarte at de opplevde mobbing «2-3 ganger i måneden». Dette tolkes som uttrykk for at ungdom med sansenedsettelser opplever mer utestengelse og negativ adferd fra jevnaldrende enn ungdommer flest.

De kvalitative resultatene bidrar med detaljerte data som utfyller resultatene fra spørreundersøkelsen. Funnene er organisert under ulike overskrifter:

Informasjonsutveksling, kunnskapsbehov og samarbeid

Generelt forteller resultatene om foreldre som har en bratt læringskurve når de får et funksjonshemmet barn og som opplever et hjelpeapparat som ikke alltid står beredt til å bidra. Det synes å være forskjell på hva slags rettighetsoppfyllelser og hva slags tilbud barnet får, avhengig av hva slags ressurser barnets foreldre har når det gjelder å påta seg sakførerrollen

² Hendar (2012) har ikke helt sammenlignbare tall, men finner at om lag 29% av hørselshemmede elever har et annet tilbud enn nærskolen. Dette sier imidlertid ikke noe eksplisitt om hvorvidt man er utenfor klassen, men man må regne med at mange i Hendars utvalg faller i denne kategorien.

for barnet. Generelt vitner resultatene om at det ofte er for lav kompetanse om (her:) hørselshemming i de lokale kommunene, men der man lykkes forutsetter dette både kompetanseheving, samarbeid og vilje.

Praktisk tilrettelegging og inkluderende praksiser

Rapporten tegner et bilde av at klasseromspraksisene i klasser som har hørselshemmede elever egentlig ikke påvirkes noe særlig, bortsett fra at det tas i bruk teknisk utstyr som mikrofonanlegg eller at det brukes tegnspråktolk. De hørselshemmede elevene opplever stadig lærere som enten må minnes på at de skal bruke mikrofon eller lærere som ikke vet hvordan mikrofonanlegget virker. Den hørselshemmede eleven må dermed selv ta ansvar for mikrofonbruk. Noen synes dette er så stigmatiserende at de heller vil sitte i klassen og late som om de får med seg ting, enn å be om at mikrofonene brukes. Det er mange eksempler i materialet på at enkelte lærere, skoler eller trenere og ressurspersoner knyttet til fritidsaktiviteter gjør en god innsats og oppnår å forbedre de vanlige praksisene slik at de blir mer inkluderende. Rapporten viser at selv der hvor voksenpersoner strekker seg maksimalt, er det likevel slik at den hørselshemmede ungdommen må arbeide knallhardt for å henge med. Inkludering forblir dermed noe som den hørselshemmede eleven selv må legge størst innsats i og ofte ta mest ansvar for. De kvalitative dataene dokumenterer at denne innsatsen er svært kognitivt og følelsesmessig slitsom og resulterer i så stor fysisk utmattelse at mange av ungdommene er fullstendig utkjørt når de kommer fra skolen.

Oppsummering

Rapporten har med sine kvantitative undersøkelser gitt et visst fundament for å støtte opp om kvalitative funn som antyder at inkludering er utfordrende i klasserom med hørselshemmede elever. Rapporten peker på at inkluderende praksiser ikke blir til uten at alle voksne aktører samarbeider og at det satses på kunnskapsoppbygging og bevisstgjøring.

I rapporten påpekes også noen dilemmaer knyttet til forholdet mellom målsetninger og muligheter: Å få opplæring i en inkluderende setting er en rettighet, men denne rettigheten forutsetter mange ting som det er vanskelig å rettighetsfeste. For eksempel kan ikke voksne vedta at alle har rett til å ha minst én venn.

Sammenfatting og drøfting av sentrale resultater

Målet med denne kunnskapsoversikten er å sammenfatte nyere publiserte forskningsresultater fra nordiske prosjekter som tar for seg situasjonen til hørselshemmede barn og unge i barnehager og skoler, og også å se disse studiene i en sammenheng.

Et av de viktigste resultatene oversikten dermed kan presentere er den usedvanlig høye graden av samstemthet blant publikasjonene som er tatt med. Til tross for at de ulike studiene spenner over ulike fagfelt som pedagogikk, psykologi, sosiologi og språkvitenskap er det en helt uvanlig uniformitet i måten situasjonen til hørselshemmede barn og unge presenteres på. På tross av sine ulike utgangspunkt og fokus underbygger så og si alle studiene de kritiske forhold barneombudets rapport «Uten mål og mening?» (Barneombudet 2017) trekker frem når det gjelder funksjonshemmede elevers faglige situasjon, deres mulighet til sosial deltakelse og deres adgang til brukermedvirkning. På bakgrunn av arbeidene som er presentert over kan det trekkes tydelige konklusjoner for hørselshemmede barn og unge som i all hovedsak korresponderer med og utdypet barneombudets konklusjoner. Følgende forhold er begrunnet i forskning utover rimelig tvil:

- Hørselshemmede barn og unge gjør det som gruppe dårligere enn sine jevnaldrende i skolen.
- Mange hørselshemmede barn og unge sliter sosialt i barnehage og skole og har høyere risiko enn sine typisk hørende jevnaldrende for å få psykososiale problemer.
- Endelig er det ingenting som tyder på at hørselshemmede barn og unge tas med på råd eller spørres når de ulike utdanningspraksisene de inngår i blir utformet.

I det følgende utdypes kunnskapsoversiktens funn tematisk strukturert under disse tre områdene. Det må likevel igjen understrekes at det ikke dermed antydes at det er klare skiller mellom de ulike tema. Alle de tiltakene som er listet i avsnittet under handler om forhold som kan fremme faglig inkludering, men de kan like gjerne sies å fremme sosial inkludering. Dette handler om så enkle ting som at den som trives sosialt på skolen også styrkes når det gjelder å nå skolens utdanningsmessige mål. Tilsvarende er vanskelig å se at skolen oppfyller sin forpliktelse dersom en elev bare har anledning til å delta i faglig sammenheng, men ikke i sosiale. Dermed er tiltakene som er listet i neste avsnitt i aller høyeste grad også tiltak for å fremme sosial inkludering.

Faglige prestasjoner i skolen og inkludering

Som gruppe betraktet gjør norske og svenske hørselshemmede elever det dårligere i skolen enn sine typisk hørende jevnaldrende (Hendar 2008, Hendar 2012). Skolen har vanskelig for å klare å oppfylle sitt pålegg om å være inkluderende og samtidig gi tilpasset opplæring eller spesialundervisning til hørselshemmede elever. Mange hørselshemmede elever sliter med å henge med i undervisning som ofte ikke er tilrettelagt, hvor det mangler gjennomtenkt anvendelse av pedagogiske virkemidler, hvor man ikke har utnyttet tilgjengelige muligheter for tilrettelegging eller hvor man ikke bruker tilgjengelige hjelpemidler på en hensiktsmessig måte. Barnehagen og skolen utformer fremdeles sin faglige virksomhet med den typiske eleven som tenkt brukernorm. Spesialpedagogiske intervensjoner i undervisningen er altoverveiende individualiserte: Mikrofon/hørselsteknisk utstyr eller tolk, til en viss grad mindre klasser og lyddempingstiltak. Den hørselshemmede eleven må dermed først og fremst forholde seg til at undervisningen gis på premisene til typisk hørende elever og den hørselshemmede eleven må tilpasse seg dette så godt han eller hun kan.

Fra forskerhold er det lite som kan bidra til å opplyse skoler og barnehage om tjenlige praksiser. Forskingen om hørselshemmede barn og unge i skolen har i liten grad fokusert på spørsmålet om hvordan man konkret skaper inkluderende praksiser i barnehager og skoler hvor hørselshemmede barn og unge er sammen med typisk hørende jevnaldrende. Kunnskapsoversikten dokumenterer likevel en del faktorer forskningen trekker frem og som bidrar til å svare på spørsmålet om hva tjenlige inkluderende praksiser kan være der barn og unge med hørselshemming er sammen med typisk hørende jevnaldrende. Rekkefølgen av de følgende punktene er ikke uttrykk for prioritering:

Summen av intervensjoner

Inkludering handler ikke om å gjennomføre ett bestemt tiltak. Tvert imot er det snarere slik at det dreier seg om å fylle på med så mange tiltak som mulig, slik at summen av det som fremmer inkludering blir større enn summen av faktorer som hemmer inkludering. En viktig implikasjon av dette er da også at *inkludering krever at det stilles ressurser til rådighet* slik at skoler har mulighet til å omstille sine tradisjonelle praksiser i mer inkluderende retning.

Organisering

Kunnskapsoversikten viser med tydelighet at utvikling av inkluderende praksiser er noe som forutsetter at skolen og skolens aktører lykkes når det gjelder

- kompetanseoppbygging,
- kunnskapsoverføring,
- å fjerne administrative barrierer som står i veien for inkludering.
- å tilrettelegge det fysiske miljøet.

Voksenkompetansen er generelt for lav. Det er «vanlige» lærere som får oppgaven med å lage inkluderende praksiser i klasser med hørselshemmede elever, og de har ofte svake kompetansmessige forutsetninger for å få dette til. Av og til er kompetansen så svak at den ikke engang rekker til å vite hvem man kan få hjelp av.

Videre er det enkelte forhold som påpekes særskilt:

- Det er behov for individuell tilpasning, men ikke knyttet til en praksis der eleven segregeres, det være seg fysisk eller gjennom negativ sosial merking som «annerledes».
- Det er positive erfaringer knyttet til det å samle mer enn bare én hørselshemmet elev i en typisk hørende jevnaldrendegruppe, såkalt "co-enrollment" (Hjulstad et al. 2015).
- Opplegg som ligner på den norske modellen hvor tegnspråklige elever reiser på deltidsopphold til en tegnspråklig skole ("cluster sites", se Hjulstad et al. 2015) kan også fremme inkludering i hjemmeskolen.

Holdninger

Inkludering forutsetter at man ikke tillater seg å skille mellom den hørselshemmede eleven og de andre. Kunnskapsoversikten dokumenterer forskning som tydelig forteller at mange voksne aktører i skole og barnehage slett ikke har tatt inn over seg denne forutsetningen. Dermed reproducerer de effektivt oppfatningene og holdningene som i sin tid førte til at mange funksjonshemmede elever ble segregert ut av den ordinære skolen. Når kunnskapsoversikten massivt påpeker at inkludering for det meste er redusert til å bety "placement" (Haug 2016) i nordiske skoler og barnehager for gruppen hørselshemmede barn og unge, er det nærliggende å mene at holdninger kan være en barriere for utvikling mot bedre inkludering. Det må vilje til for å endre tradisjonelle praksiser, og der man tillater seg å skille mellom hørselshemmede elever og andre er det rimelig å tro at viljen til endring ikke er så sterk som der man med selvfølgelighet benytter et kvalifisert begrep om likestilling ved å

anerkjenne den enkeltes status som unikt individ med unike behov, men også som likeverdig medlem av fellesskapet (se bakgrunnskapittelet om forholdet mellom formell likhet og det å være individuelt unik).

Kommunikasjon og språk

Flere av studiene i denne kunnskapsoversikten påpeker adgang til språk, språkutvikling og kommunikasjon som sentrale faktorer som både må sikres i hørselshemmede barns og unges liv, og som er forutsetninger for inkludering. Ola Hendar (Hendar 2016) oppsummerer sin doktoravhandling med å påpeke viktigheten av at hørselshemmede barn og unge får tilgang til å utvikle språk i samhandling med jevnaldrende, det være seg talt språk, tegnspråk eller en kombinasjon.

Der man nytter tolk må denne være villig til å inngå som en del av voksegruppen og etablere et godt gjensidig samarbeid med skolens øvrige aktører. Lærere som tror at tolken opphever skillet mellom tegnspråklige og talespråklige elever mangler kompetansen som skal til for å forstå at hørselshemmede elever ikke er hørende elever som ikke hører (se Sandberg 2016 og hennes henvisning til Marc Marschark). Tolkere som begrenser seg til bare å fylle rollen som en som oversetter kan unnlate å bruke sin faglighet for å bidra til mer inkluderende praksiser, særlig i videregående skole.

Betydning av tidlig intervensjon

God inkludering må starte i barnehagen. Det er mange av studiene i denne kunnskapsoversikten som ser nettopp på barnehagens praksiser. Resultatene av disse studiene forteller tydelig at det slett ikke er grunn til å tro at det er lettere å lykkes med inkludering i barnehagen sammenlignet med skolen bare fordi barna er små og kravene deres til gjensidig språk- og samhandlingskompetanse tilsvarende mindre. Tvert imot er det plausibelt at de mekanismene som reduserer inkludering til bare "placement" (Haug 2016) og som gjør at hørselshemmede barn og unge opplever utenforskap, er mekanismer som trer i funksjon allerede i barnehagen. Man kan dermed se for seg at det hørselshemmede barnets vei mot utenforskap begynner allerede i barnehagen, men fordi det ofte med et overfladisk blikk kan se ut som om alle er sammen i barnehagen, får skolen hovedansvaret når utenforskapet blir overtydelig der. Derfor er det svært viktig at det er publisert forskning som dokumenterer at barnehagen svikter på samme vis som skolen når det gjelder å etablere inkluderende praksiser.

Tekniske hjelpemidler

Mikrofonanlegg og individuelle tekniske hørselshjelpemidler er viktige for hørselshemmede barn og unge, men de gir ikke av seg selv noen automatisk garanti for suksess. Hensiktsmessig bruk av hjelpemidler krever bevisst innsats og kompetanse, herunder også en realistisk forståelse av teknologienes begrensninger.

Det er mye som taler for at hørselsteknologi er noe det overfokuseres og stoles for mye på der den hørselsfaglige kompetansen ellers er lav. Videre virker det å være regelen at det er den/de voksne som dikterer bruken av teknologien (helt til det punktet hvor en lærer faktisk tillater seg å bestemme volumet til barnets cochleaimplantater (Holmström 2013)).

Støy og gruppestørrelser

Mange hørselshemmede barn og unge utmattes av støy og kan oppleve støy som fysisk smertefullt. Det er viktig å presisere at «støy» i denne sammenhengen ikke bare betyr det som de fleste oppfatter som bråkete lyder eller lignende. Hørselstekniske hjelpemidler som mikrofoner, høreapparater og cochleaimplantater kan ikke skille mellom vesentlig og

uvesentlig lyd slik en typisk hørende person kan. Dermed er situasjoner hvor for eksempel flere snakker i munnen på hverandre – selv om de gjør det med lav stemme – potensielt en situasjon hvor en som bruker hørselstekniske hjelpemidler vil oppleve at det er umulig å skille vesentlig lyd fra uvesentlig, og dermed opplever personen bare «støy». Viktigheten av effektiv støydemping og forebygging av støy, her forstått som «lyder oppå hverandre» kan derfor ikke understrekes nok. Redusert gruppestørrelse er ett mulig virkemiddel for å oppnå dette. Støyreduksjon handler likevel ikke bare om teknisk og administrativ tilpasning, men krever også en bevisst, kontinuerlig og felles innsats av alle aktører, medelever inkludert.

Sosial inkludering og deltakelse

Hørselshemmede elever har betydelige utfordringer knyttet til å oppnå sosial deltakelse og likestilling i vanlige barnehager og skoler. Det er et massivt fravær av studier som dokumenterer praksisendringer for å fremme sosial inkludering og tilsvarende tungt belegg for å mene at skoler og barnehager i høy grad holder seg til praksiser som er utviklet for typiske elever og som dermed fremmedgjør utypiske elever. Inkludering fremstår dermed stort sett bare som et annet ord for det Peder Haug kaller «placement» (Haug 2016), det vil si at funksjonshemmede elever er fysisk tilstede på typiske skoler og organisatorisk registrert som elever på disse, men i praksis er de mer å regne som personer som er «på besøk» enn selvskevne medlemmer av fellesskapet (Antia, Stinson et al. 2002).

De psykologiske studiene som er inkludert i denne kunnskapsoversikten viser både høyere risiko og forekomst av psykososiale vansker blant hørselshemmede barn og unge sammenlignet med typisk hørende jevnaldrende. Det er vel og merke ikke påvist sammenheng mellom grad av hørselsnedsettelse og grad av psykososiale utfordringer. Tvert imot har Laugen funnet at barn med moderate hørselsnedsettelse har samme risiko som barn med alvorlige hørselsnedsettelse (Laugen 2017).

Sammenlignet med typisk hørende jevnaldrende opplever barn og unge med hørselshemming mer ensomhet og svake jevnaldrende-relasjoner. Mange har ikke en eneste venn. Unge med sansenedsettelse opplever mer utestengelse og negativ adferd fra jevnaldrende enn ungdommer flest. Det går ikke an å rettighetsfeste at alle skal ha en venn, men voksne i skolen kan utvilsomt påvirke og legge til rette for et godt sosialt miljø. Hillesøy (2016) påpeker at noen voksne som er tildelt ansvar for hørselshemmede barn opptrer på måter som bare bidrar til å gjøre barnet mer avhengig av voksne. Voksnes nærhet kan sikkert bidra på mange hvis i hverdagen, men kan ikke kompensere for fravær av jevnaldrende-interaksjon.

Samlet sett bidrar flere av studiene i denne kunnskapsoversikten til å tegne et bilde av det hørselshemmede barnet eller eleven som en som strever konstant: Det er et strev å forstå de voksne, og et enda større strev å henge med i jevnaldrendesamtaler hvor praten flyter fritt. Mange hørselshemmede barn og unge opplever sine utfordringer som noe skamfullt som må skjules. De bruker ulike strategier for å gjøre dette, for eksempel å late som de forstår, svare uforpliktende eller vakt på spørsmål de ikke oppfatter, styre samtaler inn på tema de kjenner fra før. Dette er adferd som Erving Goffman kaller “passing” (Goffman 1968), og som handler om å skjule stigma og prøve å fremstå som mest mulig «normal». Passing er en enormt krevende aktivitet: Man må hele tiden være på vakt for å unngå å bli avslørt som en stigmatisert avviker. Strevet med å forsøke å oppfatte, utmattelsen som følger av eksponering for støy og energien som brukes på passing representerer tilsammen en eksepsjonelt krevende og utmattende innsats som barnet eller den unge må legge ned hver eneste dag og time.

Brukermedvirkning

Det er fullstendig fravær av forskningsresultater som indikerer at hørselshemmede barn og unge opplever å bli spurt eller involvert når det gjelder hva slags rettighetsoppfyllelse de skal ha eller hva inkludering innebærer for deres del. Det er derimot resultater som forteller at hørselshemmede barn og unge opplever ubehag, utmattelse, utestengelse og ensomhet i sin opplæringssituasjon. I tillegg til dette opplever de avmakt og at de ikke er i en posisjon hvor de kan gjøre noe annet enn å tilpasse seg som best de kan. For eksempel dokumenterer Signe Ropeid Sæbø (Sæbø, Wie et al. 2016) hvordan et hørselshemmet barn som opplever at støyen i klasserommet blir uutholdelig smertefull, bare unnslipper når han begynner å gråte. Han er slik sett utlevert til situasjonen og de voksne som har ansvaret, og opplever ikke at han har noen alternativer til det han opplever i sin daglige situasjon.

Det er også mange observerte eksemplene på hørselshemmede barns anstrengelse og sårbarhet i såkalt inkluderte settinger hvor man stoler blindt på teknologien. Beskrivelsen av hvordan voksne utøver betydelig makt over disse barnas kommunikasjonsmuligheter, samtidig som voksne bidrar til å konstruere barnet som annerledes, er av særlig betydning her.

Det er alvorlig at det ikke er objektive angivelser som kan indikere når inkludering finner sted og når inkludering er redusert til "placement" (Haug 2016). Hørselshemmede barn og unge befinner seg i en nærmest rettsløs tilstand når de som er satt til å oppfylle deres rett til opplæring i en inkluderende setting også samtidig er de som får definere når inkludering finner sted.

Hørselshemmede elevers hverdag

Gjennom oppslag i media får vi av og til vitnesbyrd fra hørselshemmede barn og unge som forteller om utfordringer ved å være hørselshemmet i en klasse med typisk hørende medelever. Caroline S. Breland skriver for eksempel i en kronikk i Drammens Tidende om en rekke utfordringer hun opplever knyttet til faglig og sosial inkludering. «Jeg ville være en jente som alle andre» skriver hun, «men det var jeg ikke. Den jenta jeg var, var den jenta som misforsto mye og fikk ikke med meg alt som ble sagt.» (Breland 2018)

Mennesker med såkalt sansetap opplever ofte at andre mennesker trekker slutninger på deres vegne om hvordan deres funksjonsnedsettelse arter seg. Det kan være så banalt som at personer med vanlig syn tar for gitt at de forstår hva det vil si å være blind rett og slett fordi de kan lukke øynene og for en kort stund oppleve å ikke se. Tilsvarende kan man stikke fingrene i ørene og forestille seg hvordan det er å ha nedsatt hørsel (Kulick and Rydström 2015).

Slike overfladiske forestillinger kan man lett plukke fra hverandre som overforenklede. Filosofen og feministen Iris Marion Young beskriver dette og bruker begrepet "asymmetric reciprocity" (Young 1997) for å beskrive at mennesker ikke er gjensidig «symmetriske», og at vi derfor ikke har noen enkel adgang til å leve oss inn i hvordan andre har det. Young argumenterer tvert imot for at det ikke er mulig å sette seg inn i andres liv på en fullstendig måte. Årsaken til at dette blir et viktig anliggende for Young er at hun skriver ut fra et likestillingsperspektiv og vil ha frem at gjensidig respekt for forskjellighet fordrer at man ikke på en ureflektert måte tillater seg å tro at man vet hvordan andre har det. Dette poenget er viktig for denne kunnskapsoversikten. Funksjonshemmede mennesker opplever i mange sammenhenger at andre med selvfølgelighet mener at de vet hvordan man har det.

Dette er en nedlatende og ureflektert holdning som ofte står i veien for at funksjonshemmede får oppleve deltakelse og likestilling på linje med andre.

Skoler og barnehager er her ikke noe unntak. Hørselshemmede barn og unge møter daglig voksne mennesker med typisk hørsel som på en eller annen måte har som oppgave å forstå den hørselshemmede eleven og hans eller hennes behov som elev i skolen. Denne kunnskapsoversikten viser med tydelighet at disse voksne i all for liten grad anerkjenner hvilket komplekst fenomen nedsatt hørsel er. For noen barn og unge er tilbudet de får preget av så fraværende kompetanse at det nesten ligner eksempelet over: At man begynner å undres på om enkelte voksne tror de forstår hørselshemming fordi de kan holde seg for ørene en stund og oppleve hvordan det er. Det er i hvert fall svært mye som taler for at alt for mange voksne i skolen ikke erkjenner at det professor Marc Marschark har parafrasert fra Lev Vygotsky i spissformuleringen at «hørselshemmede barn ikke er hørende barn som ikke hører» (her referert i omtalen av Sandberg 2016).

Når forbeholdet til Young er tatt her, bidrar likevel forskningen som er tatt med i denne kunnskapsoversikten til at man kan utforme en ganske tykk beskrivelse av situasjonen til mange hørselshemmede barn og unge. Uten å foregi at denne teksten dermed skal forklare alt om hva det vil si å ha nedsatt hørsel i skolen, lar det seg likevel gjøre å presentere noen viktige innsikter og dermed gi støtte til elever som Caroline S. Breland når hun skriver om sine erfaringer.

Hørselshemmede barn og unge er først og fremst barn og unge, og å være barn eller ung i barnehage eller skole handler om utdanning og faglig og intellektuell utvikling, men det handler i like stor grad om å kjempe for å virkeliggjøre sitt unike potensial og bli den best mulige versjonen av seg selv som man bare kan. Dette er en innsikt formidlet blant annet av filosofen Charles Taylor, og som er omtalt i innledningskapittelet i denne rapporten. Å realisere sitt unike potensial innebærer at man må kjempe for å utvikle og danne et selvbilde som er «helt» og en identitet som en som, i det store og hele, anser seg selv for å være et komplett og intakt menneske. Taylor gjør et poeng nettopp av hvor sårbart det moderne identitetsprosjektet dermed er: Barn og unge har ingen garanti for at kampen for å realisere seg selv vil krones med full seier. Noen lykkes med en slik utvikling uten å oppleve altfor alvorlige utfordringer i sin kamp for en slik intakt identitet, andre må kjempe mye hardere. Noen opplever så mange nederlag i sin kamp at de aldri oppnår å oppleve den selvsagte og uanstrengte følelsen av å være hele og autentiske, en opplevelse som mange tar for gitt. Slike nederlag er ikke naturbestemte fenomener som rammer enkelte uheldige. Heller ikke er slike nederlag resultater av ren uflaks eller tilfeldigheter. Slike nederlag er noe et menneske påføres av andre mennesker når man ikke blir anerkjent som likeverdig og som like god som andre, men når en tvert imot opplever at ens menneskelige ekthet trekkes i tvil (Goffman 1968, Honneth 1995).

Når det er sagt at alle barn strever, er det samtidig poengtert at noen strever mye mer enn andre. Mange av arbeidene som er tatt med i denne kunnskapsoversikten bidrar til å fylle ut bildet av hørselshemmede barns og unges hverdag som fylt av et slikt *ekstraordinært strev* hvor de konstant må prøve å bevise overfor omgivelser og seg selv at de er kompetente og likeverdige sine jevnaldrende.

I undervisningssituasjoner på skolen strever hørselshemmede barn og unge for å forstå hva læreren sier. Dette strevet handler om mer enn lytting. Selv under tilrettelagte lytteforhold må mange elever bruke mye energi – som ellers kunne vært investert i det å tilegne seg skolens

lærestoff – på en kontinuerlig prosess hvor de hele tiden må resonnerer og foreta fornuftige gjettinger for å prøve å fylle ut hullene som oppstår når de ikke oppfatter alt som sies. Når undervisningssituasjonen og lytteforholdene ikke er godt tilrettelagt, setter det den hørselshemmede eleven under enda større press. Slike situasjoner kjennetegnes av at tilgjengelige mikrofonanlegg ikke brukes, eller brukes på uhensiktsmessige måter, at lærere og elever snakker i munnen på hverandre, at det generelt er for mange lyder som opptrer samtidig i undervisningsrommet, eller at rommet er organisert slik at det er vanskelig å orientere seg visuelt om hvem som snakker. Dersom den hørselshemmede eleven er plassert slik at han eller hun hele tiden må vende seg rundt for å se hvem som snakker, øker dette slitet med å henge med.

Grad av tilrettelegging er i høy grad avhengig av kompetansen til ansatte voksne på skolen. Det er vanlig at de som har ansvaret for det som skjer i undervisningsrommene har lav kompetanse når det gjelder hørselshemmedes behov for tilpasning og tilrettelegging, som det er redegjort for over. Dersom den hørselshemmede eleven klarer seg greit faglig, tror mange lærere at det skyldes at de legger opp undervisningen på en hensiktsmessig måte, mens det i virkeligheten skyldes elevens ekstraordinære innsats for å henge med. Denne innsatsen til eleven, som også er antydning over, er krevende og utmattende.

Dette kan på mange måter se ut som en slags ond sirkel: Fordi eleven kompenserer mangelen på inkluderende praksiser, kan de voksne tillate seg å tro at de eksisterende praksisene er ok. At dette forklarer fraværet av tilpasning og endring i praksisene er likevel ikke plausibelt. De fleste av studiene som er presentert her dokumenterer at hørselshemmede elevers forsøk på å kompensere slett ikke alltid er så vellykkede at voksne ansvarpersoner kan hevde at de lar seg lure til å tro at alt er i orden når det gjelder den hørselshemmede eleven. Da er det mer sannsynlig at mange voksne i klasserommene har en slags forståelse av at den hørselshemmede eleven ikke har en optimal læringssituasjon, men hvor lite optimal situasjonen kan være slipper den voksne å ta inn over seg så lenge eleven selv sørger for at helt opplagte kriser unngås eller dekkes over.

At voksne unnlater å konfrontere mangel på ekte inkludering og istedenfor slår seg til ro med at det er greit så lenge det ikke oppstår kriser, kan høres ut som en forståelig opptreden. I et teoretisk perspektiv er denne forståeligheten og hverdagsligheten imidlertid noe som sementerer praksiser som ikke bare er dårlige, men som bidrar til stigmatiseringen som rammer hørselshemmede elever. Dette kan høres ut som en drøy påstand, men er et sentralt poeng hos sosiologen Erving Goffman i hans bok om stigma (Goffman 1968). At de som oppfatter seg selv som «typiske» unnlater å ta tak i situasjoner hvor den som er offer for stigmatisering diskrimineres og får sine sjanser i livet redusert, er i seg selv med på å skape og opprettholde stigma.

Stigma viser seg på ulike måter og kjennetegnes av følelsen av mindreverd hos den som er offer for stigmatisering og tilsvarende den uuttalte antakelsen hos de ikke-stigmatiserte, at den stigmatiserte ikke er et like ekte menneske som de typiske. Dette er en mekanisme som effektivt forklarer hvorfor hørselshemmede elever kan begynne å skamme seg over det han eller hun ikke får til. Det skjer en ansvarsoverføring – ens stigma blir noe man oppfatter at man selv er skyld i og dermed noe man må ta ansvar for. Ikke minst er det ens eget ansvar å skåne andre for å bli for mye konfrontert med ens avvik. Når den taust eller åpent formidlede forventningen til eleven handler om at det er elevens ansvar å få ting til å fungere, blir også skylden når det ikke fungerer overført til eleven. Dermed er det vanskelig for hørselshemmede elever å kreve tilpasning hos voksne ansvarpersoner. Overfor jevnaldrende i sosiale kontekster videreføres denne utfordringen: Når man ikke oppfatter alt som sies med, truer det muligheten man har til å gjøre seg sosialt relevant i

jevnaaldrendefellesskapet, og strevet for å bli anerkjent som likeverdig deltaker resulterer ofte i opplevelse av nederlag og at man kommer til kort. Et godt eksempel fra kronikken til Caroline S. Breland er når typisk hørende medelever sier «glem det» til den hørselshemmede som ber om å få noe gjentatt. Når man opplever dette gang på gang truer det ens selvfølelse og opplevelse av egenverd (Breland 2018), og når man ikke når opp i kampen for å bli anerkjent som likeverdig deltaker kan man ende i en posisjon der man til sist ikke oppnår å få venner eller opplever jevnbyrdig sosial anerkjennelse. Observasjoner som indikerer at mange hørselshemmede barn og unge er mer voksenavhengige enn sine jevnaldrende er forståelige i denne konteksten. Når man ikke oppnår jevnbyrdig interaksjon med jevnaldrende er det å ha relasjoner til voksne det eneste – men langt dårligere – alternativet. Det er også plausibelt at barn og unge som opplever at bare de voksne i barnehagen eller skolen gir dem anerkjennelse, blir så avhengige av denne at de legger seg enda mer i selen for å skjule at de kommer til kort og dermed oppfylle de voksnes taust formidlede forventning om at man skal klare seg «bra».

Å leve i en slik situasjon kan ikke beskrives som annet enn å bli utsatt for en form for kontinuerlig vold i form av daglige krenkelser. Skammen den hørselshemmede eleven opplever sammen med den daglige erfaringen av krenkelse truer elevens mulighet til å frigjøre sitt potensial og virkeliggjøre det beste i seg selv. Når det dokumenteres at hørselshemmede elever later som om de er typisk hørende (adferden Goffman kalte «passing», se over) er dette et svært alarmerende signal, for passing handler om det helt motsatte av å virkeliggjøre det beste i seg selv: Passing som adferd er et symptom på at man er i en tilstand der man strever etter å være noe annet enn man er fordi det man er oppleves som skamfullt og mindreverdig. Istedenfor å utvikle sitt unike selv og en identitet som et helt og ekte menneske, indikerer observasjonen av passing at noen hørselshemmede barn og unge strever mest etter å bli så like som mulig sine typisk hørende jevnaldrende.

Kan voksne ansvarspersoner bidra til at hørselshemmede barn og unge får oppleve sitt livsprosjekt som like autentisk, helt og ekte som livsprosjektet til typisk hørende barn? Som nevnt tidligere er det ikke alt man kan rettighetsfeste, og voksne kan ikke kompensere fravær av venner og jevnaldrendeinteraksjon. Voksne kan likevel utvilsomt legge til rette for å styrke hørselshemmede barns og unges egne forutsetninger, samt legge til rette for et inkluderende sosialt fellesskap. Dette handler da først og fremst om ikke å bidra til å stigmatisere hørselshemmede barn og unge. Rent praktisk handler det om selvfølgelig ting: Å ikke tankeløst si til en hørselshemmet elev at «du er så flink til å henge med». Et slikt utsagn oppfattes gjerne av den hørselshemmede eleven som forventningen «vi regner med at du klarer deg». Å begrave praksiser hvor man forsterker stigmatiseringen av hørselshemmede elever ved å skille dem ut fra klassefellesskapet, enten fysisk eller mer indirekte. Å insistere på praksiser hvor den hørselshemmede eleven skal slippe å være den som må minne om at mikrofonanlegget helst skal brukes. Å unngå at voksne ekstraressurser i klasserommet identifiseres som «assistenten *til*» en individuell elev. Å forebygge elevens utmattelse gjennom systematisk arbeid for å redusere elevens slit med å forstå og med støy. Å erkjenne at der man ser en elev drive med passing, er dette et alvorlig symptom på at noe ikke er som det bør være.

Inkludering er som nevnt tidligere en radikal idé, og det er fullt mulig å se for seg at en jevnaldrende gruppe som under ledelse av bevisste voksne kan utvikle et inkluderende fellesskap hvor alle er selvsikre og verdsatte medlemmer. Begrunnelsen for at man bør streve etter å oppnå inkludering er vel å merke *ikke* at de «typiske» skal være «snillere» mot de som faller utenfor. Tvert imot er tanken om inkludering begrunnet i erkjennelsen at et fellesskap er kvalitativt dårligere for *alle deltakerne* der man opererer med skiller mellom de som er klart på innsiden og de som er mer på utsiden. Inkludering bygger dermed på tanken om gjensidig anerkjennelse for å fremme det beste i hver og en av oss.

Avslutning og veien videre for forskning

Når man setter seg inn i hva mange hørselshemmede barn og unge må streve med i barnehage og skole, fremstår det mer kliniske spørsmålet om «hvor godt man hører» som et spørsmål som bare er interessant i en kontekst hvor man prøver å forstå hva den individuelle eleven kan, og kan trenge, i et inkluderende klassefellesskap. Nedsatt hørsel er i seg selv ikke så interessant som de sosiale konsekvensene det kan ha å leve med nedsatt hørsel blant voksne og jevnaldrende med typisk hørsel.

Denne kunnskapsoversikten viser tydelig at det står dårlig til når det gjelder skolens inkluderingspraksiser i klasserom hvor hørselshemmede elever er sammen med typisk hørende jevnaldrende. Selv om det fremdeles er mange kunnskapshull bør dette generelle bildet nå være så grundig dokumentert at det også reiser spørsmålet om hva forskningen skal prioritere i fremtiden. Kanskje trenger vi ikke så mange flere studier som (igjen) dokumenterer alt som ikke fungerer. Kanskje må også forskningen føle ansvar for å bidra til å besvare det sentrale spørsmålet «Hvordan realiserer man inkludering *i praksis* i skole og barnehage?» Inkludering har vært et begrep i skolen i snart 25 år, og det er ingen liten fallitterklæring å dokumentere hvor liten påvirkning begrepet har hatt på skolen daglige praksiser. Det er derfor på mer enn høy tid å intensivere arbeidet med å initiere systematisk arbeid for å få til praksisendringer.

Referanser

- Antia, S. D., Stinson, M. S., Gaustad, M.G. (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 7(3): 214-229.
- Barneombudet (2017). Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen. *Barneombudets fagrappport 2017*. Oslo.
- Berge, S. S. (2016). Tolkemediert undervisning for tegnspråklige elever i videregående skole. En analyse av undervisningstolkers rollesett. Trondheim, NTNU. PhD-avhandling.
- Berge, S. S. og Kermit, P.S. (2017). Deaf Students' Access to Informal Group-Work Activities Seen in Light of the Educational Interpreter's Role. I Bagga-Gupta, S.: *Marginalization Processes across Different Settings: Going beyond the Mainstream*. Newcastle, Cambridge Scholars Publishing: 106-128.
- Berge, S. S. og Thomassen, G. (2016). Visual Access in Interpreter-Mediated Learning Situations for Deaf and Hard-of-Hearing High School Students Where an Artifact Is in Use. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 21(2): 187-199.
- Berge, S. S. Og Ytterhus, B. (2015). Deaf and hearing high-school students' expectations for the role of educational sign-language interpreter. *Society, Health & Vulnerability* 6(1): 28969.
- Breland, C. S. (2018). Det er ikke lett å bruke mye energi hver eneste dag på å høre. Det er mange som ikke skjønner hva det å høre dårlig betyr. *Drammens Tidende*. Drammen.
- Dammeyer, J. (2012). A Longitudinal Study of Pragmatic Language Development in Three Children with Cochlear Implants. *Deafness & Education International* 14(4): 217-232.
- Eilertsen, L.-J. (2014a). Maintaining Intersubjectivity When Communication Is Challenging: Hearing Impairment and Complex Needs. *Research on Language and Social Interaction* 47(4): 353-379.
- Eilertsen, L.-J. (2014b). Gjennom samhandlingsformater dannes betingelser for deltakelse: Om interaksjon mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse. *Spesialpedagogikk* 8: 53-70.
- Eilertsen, L.-J. (2016). Deltakelse i barnefellesskap mellom barn med og uten sammensatte vansker, der hørselsnedsettelse inngår. *Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet*. Oslo, Universitetet i Oslo. PhD.
- Finnvold, J. E. (2013). Langt igjen? Levekår og sosial inkludering hos menneske med fysiske funksjonsnedsetjingar. *Nova Rapport*. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. 12/2013.
- Goffman, E. E. (1968). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. London, Penguin Books.

Haug, P. (2004). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I Tøssebro, J.: *Integrering og inkludering*. Lund, Studentlitteratur: 169-198.

Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research* 19(3): 206–217.

Hendar, O. (2008). Måluppfyllelse for døve og hørselskadede i skolen, redovisning av oppdrag enligt regleringsbrev: Sluttrapport. Specialskolemyndigheten. Östervångsskolan.

Hendar, O. (2012). Elever med hørselshemming i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte. *Skådalen Publication Series*. Oslo, Skådalen kompetansesenter. 32.

Hendar, O. (2016). When two language modalities meet: speech and sign language, and the impact on education. *Faculty of Social Science*. Copenhagen, University of Copenhagen. PhD.

Hendar, O. og Dammeyer, J. (2015). A literature analysis of themes in paediatric cochlear implant research. *Journal of Communication Disorders, Deaf Studies & Hearing Aids* 3(2): 1-6.

Hendar, O. og O'Neill, R. (2016). Monitoring the achievement of deaf pupils in Sweden and Scotland: Approaches and outcome. *Deafness & Education International* 18(1): 47-56.

Hillesøy, S. (2016a). Et vanlig barn i en vanlig barnehage? Vilkår for deltakelse i barnefellesskap for de yngste barna med cochleaimplantat i barnehagen. *Det Humanistiske Fakultet*. Stavanger, Universitetet i Stavanger. PhD.

Hillesøy, S. (2016b). The Contribution of Support Teachers in Facilitating Children's Peer Interactions. *International Journal of Early Childhood* 48(1): 95-109.

Hillesøy, S., Johansson, E., Ohna, S.E. (2014). Interaksjoner mellom de yngste barna med cochleaimplantat og andre barn i barnehagen. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research - Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* 7(4): 1-21.

Hillesøy, S. og Ohna, S.E. (2014). Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat. *Spesialpedagogikk* 07: 47-59.

Hjulstad, J. (2017). Embodied Participation - In the semiotic ecology of a visually-oriented virtual classroom. *Department of Language and Literature*. Trondheim, NTNU. PhD: 302.

Hjulstad, J., Haugen, G.M.D., Wiik, S.E., Holkesvik, A.H., Kermit, P.S. (2015). Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming. Trondheim, NTNU Samfunnsforskning.

Holmström, I. (2013). Learning by hearing?: Technological framings for participation. Örebro, Örebro University. PhD.

Holmström, I. og Bagga-Gupta, S. (2013). Technologies at Work: A Sociohistorical Analysis of Human Identity and Communication. *Deafness & Education International* 15(1): 2-28.

- Holmström, I. og Schönström, K. (2017). Resources for deaf and hard-of-hearing students in mainstream schools in Sweden. A survey. *Deafness & Education International* 19(1): 29-39.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition : the moral grammar of social conflicts*. Oxford, Polity Press.
- Kermit, P. S., et al. (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. *Sosiologisk Tidsskrift* 2010(03): 24.
- Kermit, P. S., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D., Wendelborg, C. (2014). En av flokken. Inkludering og ungdom med sansetap – muligheter og begrensninger. Trondheim, NTNU Samfunnsforskning og Statped.
- Kristoffersen, A.-E. (2013). Litterasitetspraksiser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn. *Det Utdanningsvitenskapelige fakultet*. Oslo, Oslo Universitet. PhD.
- Kristoffersen, A.-E. og Simonsen, E. (2013). Et løfte om inkludering: Barnehagens rammer for samhandling mellom hørselshemmede og hørende barn i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning* 6(20): 1-18.
- Kristoffersen, A.-E. og Simonsen, E. (2014a). Teacher-assigned literacy events in a bimodal, bilingual preschool with deaf and hearing children. *Journal of Early Childhood Literacy* 14(1): 80-104.
- Kristoffersen, A.-E. og Simonsen, E. (2014b). Exploring letters in a bimodal, bilingual nursery school with deaf and hearing children. *European Early Childhood Education Research Journal* 22(5): 604-620.
- Kristoffersen, A.-E. og Simonsen, E. (2016). Communities of Practice: Literacy and Deaf Children. *Deafness & Education International* 18(3): 141-150.
- Kulick, D. og Rydström, J. (2015). *Loneliness and its opposite : sex, disability, and the ethics of engagement*. Durham, N.C, Duke University Press.
- Laugen, N. J. (2017). Psychosocial functioning, emotion understanding and social skills in hard of hearing preschool children. *Department of Psychology*. Trondheim, NTNU. PhD.
- Laugen, N. J., Jacobsen, K. H., Rieffe, C., Wickstrøm, L. (2016). Predictors of Psychosocial Outcomes in Hard-of-Hearing Preschool Children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 21(3): 259-267.
- Laugen, N. J., Jacobsen, K. H., Rieffe, C., Wickstrøm, L. (2017a). Emotion Understanding in Preschool Children with Mild-to-Severe Hearing Loss. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 22(2): 155-163.
- Laugen, N. J., Jacobsen, K. H., Rieffe, C., Wickstrøm, L. (2017b). Social skills in preschool children with unilateral and mild bilateral hearing loss. *Deafness & Education International* 19(2): 54-62.
- Olsen, M. H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre Skole* 3: 58-63.

Olsson, S., Dag, M., Kullberg, C. (2017). Deaf and hard-of-hearing adolescents' experiences of inclusion and exclusion in mainstream and special schools in Sweden. *European journal of special needs education*: 1-15.

Rekkedal, A. M. (2012). Assistive Hearing Technologies Among Students With Hearing Impairment: Factors That Promote Satisfaction. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 17(4): 499-517.

Rekkedal, A. M. (2014). Teachers' use of assistive listening devices in inclusive schools. *Scandinavian Journal of Disability Research* 16(4): 297-315.

Rekkedal, A. M. (2015a). Erfaringer elever med hørselstap og deres lærere har med lyttehjelpemidler. *Fakultet for Samfunnsvitenskap og Teknologiledelse*. Trondheim, NTNU. PhD.

Rekkedal, A. M. (2015b). Students with Hearing Loss and their Teachers' View on Factors Associated with the Students' Listening Perception of Classroom Communication. *Deafness & Education International* 17(1): 19-32.

Rekkedal, A. M. (2017). Factors associated with school participation among students with hearing loss. *Scandinavian Journal of Disability Research* 19(3): 175-193.

Sandberg, A. D. (2016). Utbildning för elever inom spesialskolans målgrupp som är döva eller hörselskadade. En forsknings- och kunskapsöversikt. Vedlegg 5 til SOU 2016:46 (2016). Samordning, ansvar och kommunikation – vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar. Utbildningsdepartementet. Stockholm, Wolters Kluwer Sverige AB.

Simonsen, E., Hjulstad, O., Høie, G., Johannessen, J. (2010). Hørselshemming og opplæring - kunnskapsutvikling og kunnskapsbehov i Norge. *Skådalen Publication Series*. Oslo, Skådalen Kompetansesenter.

Swanwick, R., Hendar, O., Dammeyer, J., Kristoffersen, A.-E., Salter, J., Simonsen, E. (2014). Shifting Contexts and Practices in Sign Bilingual Education in Northern Europe: Implications for Professional Development and Training. I Marschark, M., Tang, G., Knoors, H.: *Bilingualism and bilingual deaf education*. New York, Oxford University Press.

Sæbø, S. R., Wie, O. B., Wold, A. H. (2016). "Barn med tidlig, tosidig cochleaimplantasjon: Muligheter og utfordringer for sosial deltakelse." *Spesialpedagogikk* 04: 55-69.

Taylor, C. (1992). The politics of recognition. I Gutman, A.: *Multiculturalism and the politics of recognition*. Princeton, Princeton University Press.

Tøssebro, J. og Wendelborg, C., Red. (2014). *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. Oslo, Gyldendal Akademisk.

Ueland, M. (2018, 22. januar). Forskar slaktar skuletilbodet til elevar som treng ekstra hjelp: «Kriminelt dårleg», seier professor Peder Haug. *Stavanger Aftenblad*. Hentet fra https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/Qlxa68/Forskar-slaktar-skuletilbodet-til-elevar-som-treng-ekstra-hjelp-Kriminelt-darleg_-seier-professor-Peder-Haug

Utenriksdepartementet (2012). Samtykke til ratifikasjon av FN-konvensjonen av 13. desember 2006 om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. D. K. Utenriksdepartement.

Utdanningsdirektoratet (2015) *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Uthus, M. (2014). Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle. Idealer, Realiteter og belastninger, NTNU. PhD: 329.

Young, I. M. (1997). *Intersecting voices - Dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. Princeton, New Jersey, Princeton University Press.



ISBN 978-82-7570-521-9 (web)
ISBN 978-82-7570-522-6 (trykk)

NTNU Samfunnsforskning
www.samforsk.no