

Odd Morten Mjøen, Patrick Kermit og Joakim Caspersen

# Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede





# Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede

Odd Morten Mjøen, Patrick Kermit og Joakim Caspersen

NTNU Samfunnsforskning  
Mangfold og inkludering



Postadresse: NTNU Dragvoll, 7491 Trondheim

Besøksadresse: Dragvoll Allé 38 B

Telefon: 73 59 63 00

E-post: [kontakt@samforsk.no](mailto:kontakt@samforsk.no)

Web.: [www.samforsk.no](http://www.samforsk.no)

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning

Mangfold og inkludering

Mai 2021

ISBN (web) 978-82-7570-657-5

# Forord

Målet med prosjektet «Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede» har vært todelt. For det første har vi ønsket å få mer kunnskap om inkluderingspraksiser i ungdomsskoler og videregående skoler for elever med hørselsnedsettelse og beskrive faktorer som er viktige for å lykkes med å skape inkludering og likeverdig opplæring for elever med hørselshemming. Det andre målet med prosjektet har vært å utforske en metode for å involvere brukere i forskning gjennom å invitere ungdommer inn i planleggingen av en kvantitativ studie. Gjennom fokusgruppeintervjuer har vi spurt ungdommene om hva som er viktig å spørre andre ungdommer med de samme tilretteleggingsbehovene om, og dette har hatt stor betydning for utformingen av spørreskjemaundersøkelsen.

Prosjektet hadde sin oppstart i 2019 og skulle opprinnelig ferdigstilles til sommeren 2020. Som alle vet ble dette et annerledes år med koronautbrudd og skolestenginger. Prosjektet som dreier seg om elevenes skolesituasjon var avhengig av at elevene som skulle svare om egen opplæringssituasjon var på skolen i ordinær undervisning. Gjennomføringen av spørreundersøkelsen måtte derfor utsettes til elevene var tilbake på skolen. Dette førte til at spørreundersøkelsen måtte utsettes til høsten 2020, og prosjektet er derfor et år forsinket med tanke på opprinnelig plan.

Det er Hørselshemmedes Landsforbund (HLF) som har bestilt og finansiert rapporten, og vi retter en stor takk til organisasjonen. HLF har også bidratt til rekruttering av informanter til spørreundersøkelsen gjennom sine medlemsregister og gjennom markedsføring av prosjektet via sosiale medier. Vi vil også takke HLFs ressursgruppe som ga verdifulle innspill til utformingen av spørreundersøkelsen.

Ikke minst vil vi takke informantene som har stilt opp og svart på spørreundersøkelsen, deltatt i fokusgruppeintervjuer og individuelle intervjuer.

Trondheim 23.6.2021

Odd Morten Mjøen  
Prosjektleder



# Innhold

Forord.....	iii
Sammendrag .....	9
1. Innledning.....	11
Rapportens oppbygning .....	11
2. Bakgrunn: inkludering av hørselshemmede barn og unge i teori og praksis.....	13
Inkludering som prinsipp og idé .....	13
Inkludering i praksis.....	14
Hørselshemmede barn og unge gjør det som gruppe faglig dårligere enn sine jevnaldrende i skolen.....	15
Hørselshemmede barn og unge har økt risiko for å utvikle psykososiale problemer .....	15
Fravær av brukermedvirkning i utdanning og forskning .....	16
3. Empirisk og metodisk tilnærming.....	17
Kvalitativ tilnærming - intervjuer .....	17
Kvantitativ tilnærming – Spørreundersøkelse.....	19
Nærmere om brukermedvirkning i metodeutviklingen .....	19
Utfordringer med rekruttering og skjevheter i utvalget .....	20
Ethiske betraktninger .....	22
4. Hvilke faktorer er viktige for å skape en inkluderende opplæring.....	23
Skole, trivsel og læringsmiljø .....	24
Betydning av kunnskap om egen hørselshemming for elevens medvirkning.....	26

Holdninger til bruk av teknisk utstyr .....	29
5. Betydningen av sosialt nettverk og den ene læreren en kan snakke med .....	33
Foreldre .....	33
Venner og klassekamerater .....	34
Læreren.....	37
Andre hørselshemmede elever .....	38
Audiopedagog (andre fagfolk) .....	39
6. Elevenes perspektiver på dilemma ved tilrettelegging .....	41
7. En inkluderende opplæringspraksis .....	46
Medvirkning.....	46
Å ha et sosialt nettverk når systemet svikter .....	49
Holdninger .....	49
Nedbygging av barrierer som hindrer inkludering .....	50
8. Kilder.....	53



## Figurer

Figur 3-1 Skoletrivsel. Andel som er litt eller helt enig i utsagnene .....	24
Figur 3-2. Å bli plaget eller selv plage andre, på skolen eller i fritida. ....	25

## Tabeller

Tabell 1 Utvalg kvalitative intervjuer .....	18
Tabell 2 Involvering i tilrettelegging. Respondenter totalt N:47 (Briskeby N:28 og andre skoler N:19) .....	27
Tabell 3 Påstander om foreldres forståelse .....	33



# Sammendrag

Denne rapporten oppsummerer funnene fra prosjektet «Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede» som NTNU Samfunnsforskning har gjennomført på oppdrag fra Hørselshemmedes Landsforbund (HLF) i perioden 2019 – 2021.

I innledningen beskriver vi bakgrunnen for studien, problemstillinger og fokusområder. Problemstillinger for forskningsprosjektet har vært:

1. Hvilke faktorer er viktig for å tilrettelegge for en inkluderende opplæring for hørselshemmede elever?
2. Hva kjennetegner inkluderingspraksisen i skolene der deltakerne i forskningsprosjektet går og har gått?

I kapittel 2 presenteres bakgrunn for prosjektet og eksisterende forskning på feltet knyttet til hørselshemming og inkludering. Kapitlet presenterer inkludering som prinsipp og ide med utgangspunkt i et overordnet utdanningspolitisk perspektiv, og hvordan forskning beskriver at dette har fått i utforming i praksis for hørselshemmede elever.

I det tredje kapitlet presenterer vi de metodiske tilnærmingene vi har valgt. For å belyse problemstillingene i prosjektet har vi benyttet ulike metodiske tilnærminger i datainnsamlingen, både kvalitative og kvantitative. Prosjektet har gjennomført fokusgruppeintervjuer med lærere og elever, individuelle intervjuer med elever og en spørreundersøkelse blant elever i grunn- og videregående skoler. Vi har også en nærmere beskrivelse av brukermedvirkning i metodeutviklingen av spørreundersøkelsen. Prosjektet opplevde noen utfordringer i rekrutteringsarbeidet til spørreundersøkelsen som beskrives avslutningsvis i dette kapitlet.

I kapittel 4 belyser vi faktorer som er viktige for å skape en inkluderende opplæring for hørselshemmede elever. Her presenteres innledningsvis noen overordnede analyser av spørreundersøkelsen. Disse analysene er noe begrenset, men de peker mot at opplæringssituasjonen for elever med hørselshemming ikke skiller seg vesentlig fra andre elevers opplevelser. I de kvalitative undersøkelsene får vi et mer nyansert bilde av situasjonen. Her tematiseres to viktige forhold som har betydning for opplevelsen av inkludering. For det første utforskes elevenes medvirkning i tilretteleggingen av opplæringen. Her rapporterer informantene at både lærernes kompetanse på tilrettelegging og deres egen kunnskap om egen hørselshemming er avgjørende for om medvirkningen skal fungere etter hensikten. Det andre temaet som tas opp i dette kapitlet er holdninger til bruk av hørselsteknisk utstyr i klasserommet. Her rapporterer flere av informantene at de opplever motstand mot bruk av mikrofoner og annet utstyr både blant lærere og medelever. Negative holdninger til tilrettelegging gjennom bruk av hørselsteknisk utstyr fører både til umiddelbare problemer med å få med seg det som sies, men det får også konsekvenser for den hørselshemmedes selvbilde og valg som gjøres på lengre sikt.

I kapittel 5 settes søkelys på betydningen det sosiale nettverket har for inkluderingspraksisen slik de hørselshemmede elevene i undersøkelsen beskriver det. Her beskriver elevene hvordan de ulike aktørene i skolehverdagen er med på å skape inkluderende praksiser. Både foreldre, venner og klassekamerater, lærere, andre hørselshemmede elever og audiopedagog (eller andre fagfolk) kan spille viktige roller i tilretteleggingsarbeidet. Ikke minst viser kapitlet hvilken betydning læreren og medelevene har.

Kapittel 6 beskriver hørselshemmede elevers ambivalens i forholdet mellom å være som alle andre og å synliggjøre et tilretteleggingsbehov. Dette er et dilemma som lærere i en inkluderende praksis ikke kommer utenom. Disse motstridende behovene vil måtte håndteres av lærere og elever på den enkelte skole. Skolen har plikt til å tilrettelegge opplæringen, samtidig som at dette skal gjøres i samarbeid med den enkelte elev. Ikke minst er det viktig at tilretteleggingen ikke fører til at eleven opplever stigmatisering.

I rapportens sjuende kapittel drøfter vi resultatene fra undersøkelsene. Her peker vi på skolens ansvar for å legge til rette for medvirkning gjennom å sikre at aktørene, både lærere og elever, har nødvendig kompetanse for å kunne tilrettelegge opplæringen for hørselshemmede elever. En annen viktig faktor er at skolen også må sikre at eleven har nødvendig kunnskap om egen hørsel til å kunne medvirke på en fruktbar måte. Kapitlet drøfter også funksjonen det sosiale nettverket har når systemet svikter på ulike måter. Nettverket blir et sikkerhets nett som fanger opp og håndterer problemer når ikke systemet (skolen, kommunen eller fylkeskommunen) sikrer at tilrettelegging og inkluderende praksis fungerer. Deretter drøftes problemene med at montert utstyr ikke tas i bruk og det pekes på at dette kan skyldes manglende kunnskap eller uheldige holdninger blant skolens ansatte. Helt avslutningsvis peker vi på hvordan barrierer som hindrer inkludering kan reduseres.

# 1. Innledning

Patrick Kermit (2018) peker i sin kunnskapsoversikt om hørselshemmede barn og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole på 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. Videre peker Kermit (2018) på at det er behov for mer forskning for å finne svar på hvordan inkludering kan oppnås i praksis i barnehager og skoler. Dette prosjektet er et ledd i å få mer kunnskap om hvordan opplærings situasjonen for hørselshemmede elever i grunn- og videregående skoler er. Utgangspunktet har vært å finne faktorer som ligger til grunn i skoler som lykkes med å tilrettelegge for en inkluderende opplæring. Problemstillinger for forskningsprosjektet har vært

- 1) Hvilke faktorer er viktig for å tilrettelegge for en inkluderende opplæring for hørselshemmede elever?
- 2) Hva kjennetegner inkluderingspraksisen i skolene der deltakerne i forskningsprosjektet går og har gått?

Prosjektet har brukt både kvalitative og kvantitative metoder. Det er gjennomført gruppeintervju med elever og lærere, individuelle intervju med elever og en spørreundersøkelse blant ungdommer i ungdomsskoler og videregående skoler.

I tillegg til å få mer kunnskap om hørselshemmede elevers erfaringer fra grunnopplæringen har vi gjennom denne studien hatt som delmål å utvikle et spørreskjema som kan benyttes senere i en longitudinell kohortstudie. Derfor har vi i fokusgruppeintervjuene med elevene også spurt om hvilke spørsmål og tema vi bør ha med i spørreundersøkelsen. Gjennom denne metoden har vi involvert elever i videregående skole med mange års erfaring som hørselshemmet i grunn og videregående skoler i å være med i utviklingen av spørreskjemaet.

## Rapportens oppbygning

Denne rapporten består av sju kapitler. Etter innledningen i kapittel 1, beskriver vi i kapittel 2 bakgrunnen for forskningsprosjektet og en oversikt over kunnskap på dette området i dag. I kapittel 3 «Empirisk og metodisk tilnærming» presenterer vi utvalgene og metodene som er benyttet. Der redegjør vi også for hvordan brukermedvirkning har vært sikret i prosjektet. Kapitlet avslutter med en drøfting av utfordringer vi har hatt med rekruttering og skjevheter i utvalget og etiske betraktninger. I kapittel 4, 5 og 6 presenteres resultater. Kapittel 4 har overskriften «Hvilke faktorer er viktige for å skape en inkluderende opplæring» med delkapitlene Skole, trivsel og læringsmiljø; Betydningen av kunnskap om egen hørselshemming for medvirkning, og til sist; Holdninger til bruk av teknisk utstyr. Kapittel 5 presenterer «Betydningen av sosialt nettverk og den ene læreren en kan snakke med» og

beskriver hva foreldre, venner og klassekamerater, læreren, andre hørselshemmede elever og audiopedagogen har å si for den inkluderende praksisen. I det siste resultatkapitlet, kapittel 6, presenteres «Elevens perspektiver på dilemma ved tilrettelegging». I kapittel 7 «En inkluderende opplæringspraksis» drøfter vi resultater og forskning under overskriftene Medvirkning; Å ha et sosialt nettverk når systemet svikter; Holdninger og til slutt oppsummerer vi prosjektet i delkapitlet Å gjennomføre spørreundersøkelser til ungdom med hørselshemming – hva har vi lært?

## 2. Bakgrunn: inkludering av hørselshemmede barn og unge i teori og praksis

Helt siden Norge sluttet seg til den såkalte Salamancadeklarasjonen i 1994 (Unesco) har den norske skolen forpliktet seg til å være *inkluderende*, og til å arbeide for å virkeliggjøre prinsippet om inkludering. Denne rapporten tar for seg situasjonen til unge hørselshemmede som enten går i vanlige klasser på ungdoms- eller videregående skole eller på et eget videregående skoletilbud for hørselshemmede. For å kunne sette resultatene av studien inn i en historisk, faglig og utdanningspolitisk sammenheng, er det her i innledningen av rapporten på sin plass å oppsummere her både 1) hva idéen om den inkluderende skolen innebærer, og 2) hva tidligere norsk forskning forteller om inkluderingsprinsippet.

### Inkludering som prinsipp og idé

*Lov om Folkeskolen* ble vedtatt i Stortinget i 1889 og innebar at man opprettet én felles offentlig skole for alle norske barn. På samme måte som skolevesenet i våre nordiske naboland har Norge unngått det todelte skolesystemet man finner i mange andre land hvor noen skoler er offentlige og andre private. Det som etter hvert gjerne ble kalt enhetsskolen var likevel ikke for alle barn og unge. Paragraf 10 i *Lov om Folkeskolen* omtaler de som ikke passer i ordinære klasserom (Wendelborg, 2010 s. 21f). Disse barnas utdanning ble regulert av en annen lov om såkalt «abnorme» barns opplæring som Stortinget hadde vedtatt allerede i 1881. Skillet mellom det som etterhvert ble spesialskolevesenet og den ordinære skolen ble opprettholdt gjennom ulik lovgivning frem til 1970-tallet. I dette tiåret ser man den første organiserte innsatsen for at funksjonshemmede elever skulle begynne i ordinære klasser. På begynnelsen av 1990-tallet blir først de store sentralinstitusjonene for mennesker med utviklingshemming lagt ned, og deretter legges nesten alle statlige spesialskoler ned og konverteres til såkalte kompetansesenter som samles i det som i dag er Statped. De statlige døveskolene fortsatte fordi de ble ansett som viktige institusjoner for opprettholdelse av, og opplæring i, norsk tegnspråk, men i dag er alle avviklet eller overført til kommunal drift.

Reformene på 1990-tallet var drevet frem av tanken om at mennesker med funksjonsnedsettelse har rett til å leve sine liv på samme vilkår og med samme muligheter som alle samfunnsborgere har. Denne tanken om universelle rettigheter som sikrer likestilling er sentralt for ideen om inkludering. Som nevnt over var Norge et av 92 land som signerte «The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs Education» i 1994 (Unesco, 1994). Denne teksten er et tidlig eksempel på en erklæring om inkludering som prinsipp i skolen. Et nyere og mer oppdatert eksempel på et slikt dokument er FNs konvensjon for rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (UNCRPD) som Norge ratifiserte i

2012 (Utenriksdepartementet). Her slås det fast at funksjonshemmede elever har rett til inkluderende opplæring, noe som i dag gjenspeiles i norsk lovverk om utdanning.

Hva inkludering betyr i praksis er likevel ikke lett å lese seg til om man studerer lov- og planverk for skolen. Enklere blir det heller ikke om man forsøker å orientere seg i den omfattende forskningslitteraturen om emnet. Grovt forenklet kan man si at det er et spenn i forståelsen hvor det ene ytterpunktet er at inkludering er en målsetning som sier at flest mulig elever bør være sammen på skolen, men som ikke egentlig innebærer at skolen selv skal operere på andre måter enn den til enhver tid gjør. Det andre ytterpunktet er det radikale standpunktet at skolen gjennom sine daglige praksiser diskriminerer og utestenger ulike elevgrupper, særlig funksjonshemmede elever, fordi skolens praksiser er utviklet på måter som favoriserer typiske – her ikke-funksjonshemmede – elever (Slee, 2018). Professor og forsker Mirjam Harkestad Olsen identifiserer også en mer moderat tilnærming som innebærer at man ser på spesialpedagogisk støtte som noe skolen fortsatt må ha egne systemer og ordninger for selv om man samler de fleste elever på en og samme skole (Olsen, 2010).

Denne rapporten legger til grunn at det ikke trenger å være så store motsetninger mellom tanken om at skolen bør revidere sine praksiser, og tanken at den inkluderende skolen fremdeles vil ha behov for pedagoger som har spesifikk kunnskap om hvordan man best fremmer læring hos ulike elevgrupper, for eksempel elever med ulike funksjonsnedsettelse. Rapporten legger likevel til grunn at inkludering ikke kan bli en realitet i en skole som rutinemessig utformer sine praksiser med en tenkt gjennomsnittselev som normen for hvordan alle elever «er» eller bør være. Her støtter vi oss på generell forskning om funksjonshemming som har en lang tradisjon for å fokusere på menneskeskapte funksjonshemmende barrierer. Eksempel på en slik barriere kan være mangel på alternativer til å bruke trapper for mennesker med bevegelsehemninger. Nedbygging av denne typen barrierer består i å sikre tilgang til heiser eller ramper. Dette er tatt inn i lovverket som styrer utformingen av nybygg i dag og omtales gjerne som universell utforming. Inkluderingsideen kan forstås som skolens prinsipp for universell utforming: Undervisning og praksis må utformes slik at ingen automatisk ekskluderes fra deltakelse. For hørselshemmede elever kan dette handle om alt fra enkle tiltak som konsekvent og rutinemessig bruk av tilgjengelige mikrofonsystemer, til en mer avansert forståelse av hva som gir hørselshemmede elever best mulig forutsetninger for god læring.

## Inkludering i praksis

Våren 2018 publiserte Patrick Kermit, professor i helsevitenskap ved NTNU og medforfatter av denne rapporten, en reviewstudie (Kermit, 2018) som oppsummerte norsk og svensk forskning i perioden 2010-2017 på hørselshemmede barn og unges oppvekst og utdanning. Forskningspublikasjonene som er gjennomgått i studien er ganske samstemte:



«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 først og fremst 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» (Kermit, 2018 s. 7).

Kunnskapsoppsummeringen skiller ikke skarpt mellom temaene 1-3 over, men det er i mange sammenhenger klargjørende å skille mellom det i skolen som handler om læring, det som handler om sosialt miljø og endelig det som handler om hva slags mulighet elever har til å påvirke sin egen hverdag.

## Hørselshemmede barn og unge gjør det som gruppe faglig dårligere enn sine jevnaldrende i skolen

Skoleprestasjonene til hørselshemmede barn og unge i Norge og Sverige er undersøkt i to registerstudier av den svenske forskeren og psykologen Ola Hendar. Hans studier er i dag fremdeles de mest oppdaterte vi har og viser at hørselshemmede elever – som gruppe betraktet – ikke presterer like godt i skolen som sine jevnaldrende, og «[h]ørselshemmede har som gruppe vanskeligere for å nå alle skolens mål» (Hendar 2012 s. 76). Hendar påpeker at tilgang til språk (uavhengig av modalitet, dvs. om det er talt språk eller tegnspråk) er en sentral forklaringsfaktor for dette forholdet. Videre foreligger det to mindre kvantitative (Kermit et al. 2014; Rekkedal 2015) og flere kvalitative studier (f.eks. Hillesøy 2016; Kermit et al. 2014; Kermit et al. 2010; Sæbø et al. 2016) som sannsynliggjør at barnehager og skoler stort sett utformer 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.

## Hørselshemmede barn og unge har økt risiko for å utvikle psykososiale problemer

I en studie fra 2009 beregnet Jesper Dammeyer (2009) at forekomsten av psykososiale problemer blant danske hørselshemmede barn var 3,7 ganger høyere enn blant typisk hørende barn. En nylig publisert norsk studie av 317 hørselshemmede barn og unge (Overgaard et al.) viser signifikant økt forekomst av emosjons- og adferdsutfordringer sammenlignet med typisk hørende barn og unge. Studien viser også at gruppen opplever å ha

signifikant dårligere livskvalitet enn sine typisk hørende jevnaldrende. At resultatene er signifikante betyr at det rent statistisk er usannsynlig at de skyldes tilfeldigheter, og disse resultatene er det dermed rimelig å stole på.

Flere andre kvalitative studier (Berge & Kermit, 2017; Hillesøy, 2016; Holmström, 2013; Kristoffersen, 2013; Sæbø, Wie, & Wold, 2016) beskriver hvordan hørselshemmede elever har betydelige utfordringer knyttet til å oppnå sosial deltakelse og likestilling i vanlige barnehager og skoler. Dette er studier som ikke kan generaliseres, men som likevel kan påpeke forhold som har overføringsverdi. Ingen av disse studiene dokumenterer praksisendringer for å fremme sosial inkludering, så antakelsen om at skoler og barnehager i høy grad holder seg til praksiser som er utviklet for typiske elever – og som dermed fremmedgjør utypiske elever – styrkes gjennom disse studiene.

Sammenlignet med typisk hørende jevnaldrende opplever barn og unge med hørselshemming mer ensomhet og svake jevnaldrederelasjoner. Mange har ikke en eneste venn, og opplever mer utestengelse og negativ adferd fra jevnaldrende enn ungdommer flest (Kermit, Tharaldsteen, Haugen, & Wendelborg, 2014). Endelig er det også evidens for at voksnes nærhet ikke kan kompensere for fravær av interaksjon med jevnaldrende (Kermit, Mjøen, & Holm, 2010).

## Fravær av brukermedvirkning i utdanning og forskning

I kunnskapsoppsummeringen til Kermit (2018) er det også massivt fravær av rapporterte praksiser hvor hørselshemmede barn og unge tas med på råd eller blir hørt om egne erfaringer. Ett av problemene knyttet til å bedre hørselshemmede barn og unges psykiske helse knytter seg dermed til selve kunnskapsdannelsen og forståelsen av hvilke utfordringer hørselshemmede barn og unge opplever. Dette er i høy grad et metodisk problem som handler om hvilke typer kunnskap vi har om målgruppen, og hvilke typer kunnskaper forskning bør fremskaffe. Studiene som omtales i fortsettelsen av denne teksten har bevisst søkt å fremme medvirkning i forskningsprosessen (se nærmere om dette under).

### 3. Empirisk og metodisk tilnærming

Forskningsprosjektets problemstillinger har krevd at vi benytter ulike forskningsmetoder. Vi ville både undersøke hva ungdommer med hørselsnedsettelse mener er viktige forutsetninger for å legge til rette for en inkluderende opplæring, samtidig som vi ønsket å få kunnskap om hvordan praksis er ute i skolene. Vi har derfor kombinert kvalitative dybdeundersøkelser med en kvantitativ breddeundersøkelse. Det har også vært viktig for prosjektet å involvere målgruppen – hørselshemmede elever – i utformingen av spørreundersøkelsen. Dette har vi gjort gjennom fokusgrupper med hørselshemmede elever som dermed har spilt en viktig rolle i utformingen av undersøkelsen, i tillegg til å gi verdifull innsikt i sine egne erfaringer. Brukerperspektivet spiller derfor en dobbel rolle i dette forskningsprosjektet. Spørreundersøkelsen har også vært på høring til brukerorganisasjonen (HLF) der vi fikk verdifulle innspill til utformingen av undersøkelsen.

#### Kvalitativ tilnærming - intervjuer

Målet med kvalitative intervjuer er å utforske deltakernes erfaringer og er egnet for å få kunnskap om deres opplevelser og oppfatninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet er å forstå hvordan opplæringen har vært ut ifra deres perspektiv.

Vi har gjennomført gruppeintervjuer med elever og lærere ved en skole med kompetanse og erfaring med tilrettelegging for hørselshemmede elever. Fokusgruppeintervjuer egner seg godt til å utforske hvilke kategorier, koblinger og perspektiver som er relevante for fenomenet som utforskes. Det fungerer best når informantene kan snakke sammen om det de opplever i hverdagen, det kan gi innsikt i hvilke gode og dårlige erfaringer deltakerne har (Macnaghten & Myers, 2006; Malterud, 2012). Gruppeintervjuene, som var den første delen av datainnsamlingen, ga mulighet til å utforske tema som vil være relevant å spørre om i spørreskjemaet i den kvantitative undersøkelsen, og var i så måte en vesentlig del av utviklingen og kvalitetssikringen av spørreskjemaet.

Den kvalitative tilnærmingen er ytterligere fulgt opp med individuelle intervju med deltakere fra spørreundersøkelsen som hadde samtykket til at vi tok kontakt for intervju. Målet med de individuelle intervjuene var å få fram erfaringer informantene hadde gjort seg på ulike nivå i opplæringsløpet, og utforske faktorer som har gjort at de har kommet seg gjennom skoleløpet så langt.

## Oversikt over utvalg kvalitative intervju:

Intervjuform	Antall deltakere	Kommentar
Gruppeintervju lærere og ansatte	6	Alle kvinner, fire lærere og to i andre funksjoner ved skolen
Gruppeintervju I elever	8	Tre menn fem kvinner
Gruppeintervju II elever	7	Sju kvinner
Individuelle intervjuer med elever	3	To kvinner og en mann. Intervjuer foretatt etter gjennomføring av spørre-undersøkelsen. En av informantene var elev i vgs og to av elevene var ferdige med vgs sist høst.
<b>Totalt antall informanter</b>	<b>24</b>	

Tabell 1 Utvalg kvalitative intervjuer

Både gruppeintervjuer og individuelle intervjuer har vært semistrukturerte. Vi har tatt utgangspunkt i en enkel intervjuguide med noen tema vi ønsket å belyse i intervjuene, men var åpen for å forfølge tema som deltakerne initierte og ønsket å utdype.

Fokusgruppeintervjuet med lærere som hadde lang erfaring i undervisning og oppfølging av hørselshemmede elever ga innsikt i problemstillinger som lærere har erfart, samtidig som det fungerte som en forberedelse til elevintervjuene og som grunnlag for å utvikle spørreundersøkelsen. Det var seks av skolens ansatte som deltok i gruppeintervjuet. Fire var lærere for hørselshemmede elever og to hadde andre funksjoner ved skolen. De sentrale spørsmålene for dette gruppeintervjuet var 1) *Hvilke tanker har dere om hørselshemmede elevers utfordringer i inkluderende opplæring* og 2) *Hva er aktuelle tema å ta opp med elevene og hvilke spørsmål er fornuftige å stille?* Intervjuet varte i to timer.

I de to gruppeintervjuene med elevene deltok til sammen 15 hørselshemmede elever. Elevene gikk på videregående skole og programområdene studiespesialisering, helse og oppvekstfag og påbygg generell studiekompetanse var representert. Målet med gruppeintervju var å få belyst utfordringer de har erfaringer med i skolehverdagen. Gjennom deres erfaringer og synspunkter ville vi også få et utgangspunkt for å utvikle spørreundersøkelsen.

Hovedspørsmålet vi introduserte til elevene var: *Hvis dere skulle spurt elever som er yngre enn dere og går på ungdomsskolen om skolehverdagen deres, hva ville dere spurt om da?* Denne tilnærmingen åpnet opp for å snakke om problemstillinger knyttet til utfordringer ved å ha en hørselsnedsettelse i skolen. Det ga både mulighet til å bringe inn egne erfaringer, samtidig som det også åpnet opp for å løfte fram problemstillinger uten å direkte knyttet det til seg selv. Hvert av intervjuene varte i ca 1,5 timer.

Individuelle intervjuer med elever som hadde erfaring med å være hørselshemmet i grunn og/eller videregående skole, var også en del av datagrunnlaget i prosjektet. De individuelle

intervjuene ble rekruttert gjennom at de hadde samtykket til å bli kontaktet etter at de hadde svart på spørreundersøkelsen som var en del av datamaterialet for prosjektet. Målet med intervjuene var å finne faktorer som har påvirket elevenes opplevelser av inkludering i skolen. Sentrale spørsmål for disse intervjuene var: *Hvordan har du opplevd skolegang med hørselsnedsettelse? Hva har vært viktig for at du har trivdes på skolen?* Hvert av intervjuene varte ca 45 minutter. Der vi bruker sitater fra intervjuene bruker vi betegnelsene elev A, elev B osv.

## Kvantitativ tilnærming – Spørreundersøkelse

Datagrunnlaget for den kvantitative undersøkelsen var en spørreundersøkelse til elever med hørselstap. Spørreundersøkelsen var utviklet på oppdrag fra HLF og via HLFs administrasjon ble den sendt til medlemmer i organisasjonen i alderen 16-21 via epostadressen i medlemsregistret. For elever fra 13 til 15 år ble en forespørsel om samtykke til deltakelse i undersøkelsen sendt til foresatte.

Spørreundersøkelsen var utviklet på bakgrunn av gruppeintervjuer med elever i videregående skole og tidligere undersøkelser om hørselshemmedes opplærings situasjon (Kermit, 2018; Kermit, Tharaldsteen, Haugen & Wendelborg, 2012) og andre surveyundersøkelser rettet mot hele elevpopulasjonen i Norge, som ungdataundersøkelsen (Bakken, 2018) og Elevundersøkelsen i regi av Utdanningsdirektoratet (Wendelborg, 2021). Dette ga mulighet til å målrette spørsmålene mot den aktuelle gruppen hørselshemmede elever, samtidig som den gir data som kan sammenlignes med hele elevpopulasjonen på enkelte områder.

## Nærmere om brukermedvirkning i metodeutviklingen

Et område som har fått stadig større oppmerksomhet i forskning er brukerinvolvering. I dag stilles det krav om og forventninger til at brukere involveres i forskningsprosessen (Askheim, Lid & Østensjø, 2019). En av målsettingene med dette prosjektet har vært å involvere brukere i å utvikle en spørreundersøkelse som kan benyttes i en større longitudinell kvantitativ studie av hørselshemmede barn og ungdommers opplevelse av egen opplærings situasjon. Spørreundersøkelsen som er gjennomført i dette prosjektet er en selvstendig studie, men samtidig tenkt som en forstudie som tester det metodiske designet for et fremtidig og større longitudinelt forskningsprosjekt. Et slikt forskningsprosjekt er i skrivende stund utviklet, men foreløpig ikke finansiert. Vi vil i denne sammenheng ikke beskrive det planlagte longitudinelle prosjektet mer i dybden, men fokusere på hvordan vi i dette prosjektet har jobbet med brukermedvirkning i metodeutviklingen.

Ved å bruke fokusgruppeintervjuer med elever i videregående skole, som har egne erfaringer med å være hørselshemmet i kommunale og fylkeskommunale skoler, til å reflektere over egne erfaringer og opplevelser har vi fått innsikt i utfordringer de står overfor. Refleksjonene

i fokusgruppene ble fulgt opp med spørsmål om hvordan vi som forskere kunne stille spørsmål til andre hørselshemmede elever i skolen om disse temaene. Informantene kom da med forslag til konkrete spørsmålsformuleringer eller tema som de mente det var viktig å spørre om i en spørreundersøkelse.

Etter at fokusgruppeintervjuene var gjennomført analyserte vi intervjuene og tematiserte spørsmålene som ungdommene hadde foreslått. Spørsmålene var med på å danne grunnlag for spørreskjemaet. Spørsmål fra fokusgruppene ble inkludert i spørreskjemaet sammen med bakgrunnsvariabler og spørsmålsbatterier fra andre spørreundersøkelser om skolesituasjonen rettet mot alle elever i norske grunn- og videregående skoler. Disse spørsmålene gir oss mulighet til å sammenligne funn fra vår undersøkelse, med resultater fra andre undersøkelser som Elevundersøkelsen og Ungdataundersøkelsen.

Et utkast til spørreskjema ble sendt til HLF som kom med innspill og kommenterte til spørreskjemaet. Alle kommentarer og innspill ble behandlet av prosjektgruppa og tatt med i vurderingen av den endelige utformingen av spørreskjemaet.

Forskerne opplevde at den grundige involvering av brukerne i hele prosessen med utvikling av spørreundersøkelsen har, på den ene siden, sikret nødvendig brukermedvirkning i prosjektet, samtidig som det har vært med på å sikre kvaliteten på spørreskjemaet. Dette har resultert i et godt verktøy for å utforske hvordan inkluderingspraksiser i grunn- og videregående skoler oppleves av den enkelte elev.

## Utfordringer med rekruttering og skjevheter i utvalget

Det skulle vise seg å være vanskelig å rekruttere informanter til spørreundersøkelsen. Utgangspunktet for prosjektet var å undersøke opplæringssituasjonen til elever i ungdomsskolen, men populasjonen av elever i denne aldersgruppen viste seg å være så begrenset i HLFs medlemsmasse at vi valgte også å inkludere elever fra Briskeby videregående skole, som er en skole for elever med hørselsnedsettelse. Skolen er eid av HLF.

For å ha oversikt over de ulike målgruppene delte vi utsendelsen av skjema i tre grupper:

1. Ungdom mellom 16 og 21 år
2. Foreldre til ungdom mellom 13-15 år med spørsmål om samtykke
3. Elever ved Briskeby videregående skole

Lenke til spørreskjemaet ble sent via epost til 141 respondenter mellom 16-21 år og til 56 foresatte til elever mellom 13-15 år. Vi mottok 9 samtykkeskjema fra denne siste gruppen, og bare to av disse fylte ut spørreskjemaet. I tillegg var det 30 elever ved Briskeby videregående skole som hadde fylt ut skjemaet. Til tross for påminnelser om å svare på spørreskjemaet og

informasjon om prosjektet i HLFs medlemsblad *Din Hørsel*, promotering på HLFs hjemmesider, på HLFs ungdomsorganisasjons (HLFU) hjemmesider, via sosiale medier og på en medlemskonferanse, var responsen lav. Av de 150 elevene i ordinære skoler som mottok lenke til spørreundersøkelsen fikk vi 26 utfylte spørreskjema, i tillegg til svarene fra elevene ved Briskeby videregående skole. Det gir en svarprosent på 17,3 prosent.

Vi har ikke gode tall på forekomst av hørselshemmede i skolealder i Norge, men hvis vi antar at vi har den samme forekomsten som andre land anslås den til å være om lag 2-4 per tusen (Russ et al., 2003; Watkin & Baldwin, 2011). Dette betyr at det er ca 100 barn med hørselsnedsettelse som starter på skolen hvert år. Det skulle tilsi at det er ca 900 barn og unge med hørselsnedsettelse på landsbasis i aldersgruppene 13-21 år som vi undersøker. HLF beregner forekomst av hørselstap noe høyere til ca 140 barn per kull<sup>1</sup>.

Det kan være ulike forklaringer på den lave svarprosenten. En forklaring kan være at epost ikke er en effektiv metode for å nå denne aldersgruppen. En annen forklaring kan være at denne brukergruppen får mange henvendelser om å delta i forskning og at de har gått lei og opplever *research fatigue* (Clark, 2008).

Av 52 som har oppgitt kjønn er det 19 som har oppgitt gutt, 32 jente og 1 annet. Dette gir i overkant av 60 prosent jenter og i underkant av 40 prosent gutter. Det betyr at det er en viss skjevhet i utvalget og at jenter er overrepresentert.

Aldersspredningen viser at det er først og fremst elever på videregående skole som har svart. Av alle 52 som har oppgitt hvilket klassetrinn de går på er det bare to som går på ungdomsskolen hhv i 8. og 10. Trinn. Fire oppgir ikke hvilket trinn de går på. En av disse går på Briskeby og går derfor på videregående skole. Av elevene ved Briskeby oppgir 13 at de går VG1-3 studiespesialisering, ni VG1-3 yrkesfag og fire oppgir annet. Av de andre skolene oppgir, som sagt, to at de går på ungdomsskolen, seks VG1-3 studiespesialisering, ingen på yrkesfag og seks av elevene oppgir annet. Åtte informanter oppgir at de ikke går på skole lenger.

Et så begrenset antall respondenter på spørreundersøkelsen gjør det vanskeligere å generalisere funn. Samtidig er det gjort mye forskning på hva lav svarprosent har å si for

---

<sup>1</sup> Forekomsten av medfødte permanente hørselstap er ifølge FHI om lag 1-2 per tusen (medianverdi = 1,5 ‰) nyfødte barn (<https://www.fhi.no/ml/miljo/stoy/om-horselstap>), omregnet til 62-124 barn per kull med basis i 61.807 antall levendefødte i 2019 (SSB). Så tilkommer de som utvikler hørselstap i løpet av barnealderen. En anbefaling til HLF, fra en barneaudiologisk sykehusklinikk, tilsier et grunnlag for å beregne forekomst med basis i et gjennomsnitt på 140 barn per kull (HLF, 2021 s. 2)

resultatene i spørreundersøkelser, i takt med stadig synkende svarprosent generelt. Her viser man ved simuleringer og sammenlignende analyse at man på spørreskjema med svært lav svarprosent likevel kan ha god nok representativitet til at man kan bruke det i vitenskapelig arbeid (Hellevik, 2015). Selve det lave antall respondenter gir likevel begrensninger på hvilke typer analyser som kan gjennomføres, og resultatene i denne rapporten vil derfor primært presenteres i frekvenstabeller og enklere presentasjoner. Vi vil også bruke resultatene til å utvikle hypoteser om situasjonen for elever med hørselshemming, som kan følges opp i senere forskningsprosjekter.

Under utformingen av de empiriske undersøkelsene var det en ambisjon at vi gjennom spørreundersøkelsen skulle bli satt på sporet av elever som opplevde gode praksiser. Der slik identifisering ble foretatt ville vi videre sikre muligheten for å følge opp med kvalitative undersøkelser av disse skolene. Denne ambisjonen lot seg ikke realisere. De tre informantene som hadde samtykket til slik oppfølging opplevde ikke seg selv som elever i studiesituasjonen som var særskilt tilrettelagt og spesielt velfungerende, og vi gikk dermed ikke videre med disse kvalitative undersøkelsene.

## Etiske betraktninger

Undersøkelsen er rettet mot barn og unge som kan oppleve å være i sårbare posisjoner og det krever ekstra bevissthet om etiske vurderinger i gjennomføringen av prosjektet. Prosjektet er godkjent av Regional etisk komite for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk. Informert samtykke til deltakelse har blitt innhentet i tråd med forskningsetiske retningslinjer.

Det er nødvendig å foreta særskilte sårbarhetsbetraktninger når barn og unge som kan være i en utsatt situasjon er deltagere i forskning. Barn og unge med hørselshemming kan være i en slik situasjon og vi har derfor gjort etiske vurderinger underveis i hele forskningsprosessen. God informasjon om prosjektets mål og hensikt har vært tilstrebet. Vi har også vært tydelig på at deltagelse er frivillig. I presentasjon av funn har vi vært bevisst på at ikke informanter skal kunne gjenkjennes.



## 4. Hvilke faktorer er viktige for å skape en inkluderende opplæring

Prosjektet stiller to hovedspørsmål. For det første spør vi om hvilke faktorer som er viktig for å tilrettelegge for en inkluderende opplæring for hørselshemmede elever? Dette spørsmålet er utforskende og har vært utgangspunktet for de kvalitative intervjuene. Gjennom denne problemstillingen ønsker vi å undersøke faktorer deltakerne har opplevd som viktige for dem for å oppleve deltakelse og inkludering i opplæringen. Dette har vært undersøkt både i gruppeintervju med elever og lærere, og i individuelle intervju med elever.

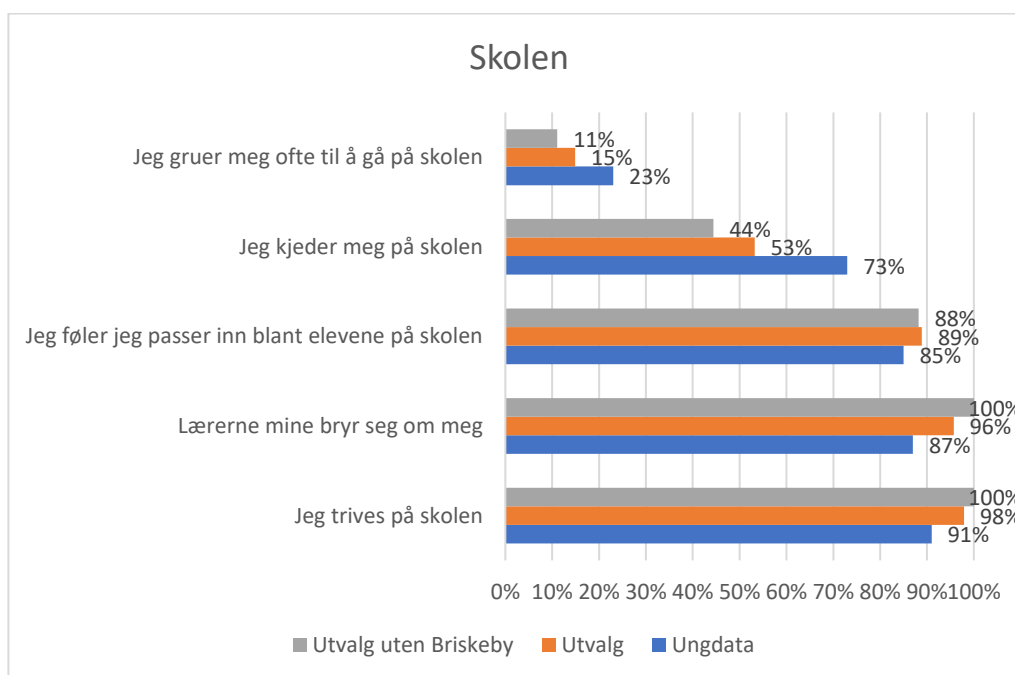
Det andre hovedspørsmålet i forskningsprosjektet har vært hva som kjennetegner inkluderingspraksisen hos deltakerne i forskningsprosjektet? Dette spørsmålet var utgangspunktet for den kvantitative metodiske tilnærmingen i spørreundersøkelsen. I spørreundersøkelsen har vi i tillegg til kunnskap fra tidligere forskning, tatt utgangspunkt i faktorer som deltakere i gruppeintervjuene pekte på som viktige for dem og utformet spørsmål om hvordan inkluderingspraksis i grunn- og videregående skoler oppleves av elever med hørselsnedsettelse

I presentasjonen av resultater fra undersøkelsene vil vi fokusere på funn fra den tematiske analysen (Braun & Clarke, 2006). Som nevnt gjør den lave responsen på spørreundersøkelsen at mulighetene for generalisering er mindre enn man skulle ønske, men likevel gir den mulighet til å peke på tendenser og resultater som igjen kan brukes til utdyping sammen med de kvalitative funnene.

Gjennom analysen har vi tematisert resultatene i fem tema som belyser ulike faktorer som beskriver og har betydning for skolens inkluderende praksis. Først oppsummerer vi noen av de kvantitative dataene fra spørreundersøkelsen i temaet 1) Skole, trivsel og læringsmiljø. Deretter går vi over til å utdype funn fra undersøkelsene i de fire delkapitlene 2) Kunnskap om egen hørselshemming 3) Holdninger til bruk av det tekniske utstyret 4) Betydningen av sosialt nettverk og 5) Dilemma ved tilrettelegging. Vi starter gjennomgangen med å presentere noen overordnede funn om elevene i undersøkelsen sin opplæringssituasjon, sammenlignet med elever i Norge generelt. Hovedkilden for sammenligning er da Ungdataundersøkelsen, som har svar fra elever fra femte trinn til videregående.

## Skole, trivsel og læringsmiljø

I figur 3-1 har vi sammenholdt svarene fra spørreundersøkelsen til dette prosjektet med svarene norske ungdommer har gitt i Ungdataundersøkelsen<sup>2</sup>. Spørsmålene dreier seg om skole, trivsel og læringsmiljø. Resultatene viser at ungdommene med hørselshemming i vår undersøkelse i mindre grad kjeder seg på skolen, og i mindre grad gruer seg til å gå på skolen, enn ungdom generelt. Det er også en tendens til at de i noe større grad føler at de passer inn, at lærerne bryr seg om dem, og at de trives på skolen. Det er alt i alt positive vurderinger av opplærings situasjonen, og dette gjelder uavhengig av om elevene på Briskeby tas med i analysene eller ikke.



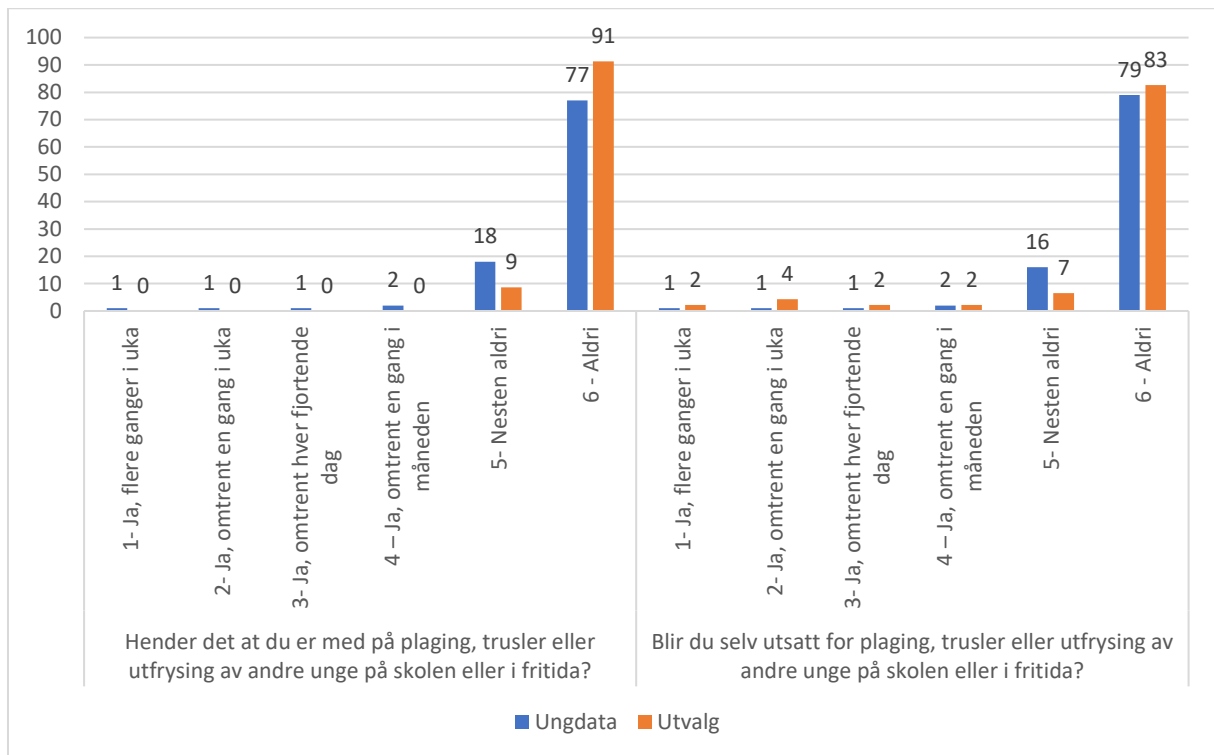
Figur 4-1 Skoletrivsel. Andel som er litt eller helt enig i utsagnene

Et annet viktig funn, er at andelen som oppgir å ha blitt mobbet 2-3 ganger i måneden eller oftere, er så å si identisk med det man finner i de nasjonale tallene fra Elevundersøkelsen. Dette er målet som ofte brukes når man snakker om mobbing i norsk skole, og i gjennomføringen av Elevundersøkelsen høsten 2020 var det 4,5 prosent av elevene som oppga at de ble mobbet 2-3 ganger i måneden eller oftere (Wendelborg, 2021). I undersøkelsen til dette prosjektet var det 4,4 prosent, altså så å si identisk.

---

<sup>2</sup> Ungdatatallene presentert i rapporten er hentet fra Bakken (2020)

Tilsvarende finner vi når vi ser på spørsmål om utfrysing, trusler og plaging. Det er større andel i utvalget til denne undersøkelsen som sier de aldri er med på å plage, true eller fryse ut andre på skolen eller i fritida, enn det er i Ungdata. Og det er omtrent identiske andeler som i Ungdata som oppgir at de selv blir utsatt for plaging, trusler eller utfrysing på skolen eller i fritida.



Figur 4-2. Å bli plaget eller selv plage andre, på skolen eller i fritida.

Til sammen peker disse overordnede, rett nok begrensede, analysene mot at opplærings situasjonen for elever med hørselshemming ikke skiller seg fra andre elevers opplevelse i stor grad. Dette er til dels på tvers med noen av funnene fra de kvalitative delene av datainnsamlingen, som vi skal komme tilbake til, og til dels på tvers med funn fra blant annet Kermit (2018) sin kunnskapsoppsummering. Samtidig peker spørsmålene som er presentert så langt i hovedsak mot aksept og tilhørighet i *barne- og ungdomsgruppen*, ikke mot skolen som sådan. Fellesskap man føler seg hjemme i kan finnes på ulike vis (Caspersen & Wendelborg, 2019), og spørsmålene som er presentert skiller ikke mellom hvem som utgjør fellesskapet ungdommene deltar i. Det kan være at elevene stort sett har det fint med de som de er sammen med, men at dette er en «tilpasset» vennegruppe.

I de følgende avsnittene skal vi gå mer i dybden rundt hva de kvalitative dataene og andre spørsmål i det kvantitative materialet kan fortelle. Det finnes her flere eksempler på at også

mer negative opplevelser finnes. Eksempelvis viser undersøkelsen at 7,4 prosent av elevene de siste månedene har opplevd at medelever har ødelagt teknisk utstyr som de bruker, 26 prosent av elevene har opplevd at medelever har ropt inn i utstyret eller laget høy lyd for å plage, og at 3,7 prosent har blitt mobbet fordi de hører dårlig de siste månedene. Det er også 10,6 prosent som oppgir at klassekamerater ikke vet at de har en hørselshemming, og 23,4 prosent som oppgir at klassekameratene ikke tar hensyn til at de har nedsatt hørsel. 6,4 prosent sier også nei til at læreren de har mest kontakt med vet at de har en hørselshemming, og 8,7 prosent sier at læreren som de har mest kontakt med ikke tar hensyn til at de har en hørselshemming. Det finnes altså klare nyanseringer av bildet som overordnede spørsmål om opplærings situasjonen kan belyse.

## Betydning av kunnskap om egen hørselshemming for elevens medvirkning

Elevenes rett til medvirning er nedfelt i Opplæringsloven (1998) og det er et viktig prinsipp både i FNs barnekonvensjon og i konvensjonen om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD, 2013; FNs barnekonvensjon, 1989). Brukermedvirkning er også et sentralt element i styring og utvikling av offentlige tjenester og det er en forutsetning for utvikling av gode tjenester. Hvis det er snakk om spesialpedagogiske tiltak så skal de «... så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn» (Opplæringsloven, 1998 § 5-4).

Både i intervju med elevene og i spørreundersøkelsen har medvirkning vært et tema. Resultater fra spørreundersøkelsen viser at elever blir spurt om tilretteleggingsbehov. Når vi spør elevene om de har opplevd å bli involvert på en positiv måte i tilrettelegging av opplæringen ved å krysse av om de har opplevd ulike former for medvirkning svarer over halvparten (60 prosent) at de har blitt spurt om behov for tilrettelegging.

Påstander	Briskeby	Andre	Totalt
Jeg ble spurt om mine behov for tilrettelegging	18	11	29
Jeg ble spurt om hvordan klassen skulle informeres om min hørselshemming	10	8	18
Jeg kunne kommentere på tilrettelegging	9	8	17
Jeg kunne si ja og nei til bruk av mikrofon	7	8	15
Jeg har blitt spurt om hvem jeg ønsker å komme i klasse med	2	3	5
Jeg kunne velge hvem jeg kunne samarbeide med i gruppearbeider	8	0	8

Tabell 2 Involvering i tilrettelegging. Respondenter totalt N:47 (Briskeby N:28 og andre skoler N:19)

Undersøkelsen tyder på at det ofte tas som en selvfølgelighet at elever med funksjonsnedsettelse har kunnskap om egen funksjonsnedsettelse og hvilke tilretteleggingsbehov de har. Dette bygger på en antakelse om at de kjenner sine behov og hvilke muligheter for tilrettelegging som finnes. Mange lærere involverer elevene gjennom å spørre hva de trenger av tilrettelegging. Det forutsetter at elevene har denne kunnskapen, men det er ikke alltid tilfelle.

Hørselshemmede elever blir ofte spurt om de har fått med seg det som blir sagt, men det er ikke så enkelt å svare på det når eleven ikke vet hva som er formidlet av læreren eller medelever. Mange opplever at lærere legger ansvaret på den hørselshemmede eleven ved å la dem gjøre vurderinger og gi tilbakemelding når de tror de ikke har fått med seg det som er blitt sagt. Det kan være en umulig oppgave for en hørselshemmet elev. Våre informanter bekrefter dette. I tillegg til at det er vanskelig å vite om en har fått med seg alt, sier de at det er vanskelig å avbryte undervisningen for alle i klassen for å spørre om læreren kan gjenta.

Flere av våre informanter forteller at de har opplevd medvirkning i form av at de har blitt spurt om hvordan de ønsker tilrettelegging, f.eks. hvor de ville sitte i klasserommet eller om bruk av mikrofon. Prinsippet om å la hørselshemmede elever selv få påvirke opplærings situasjonen er god, men det forutsetter at eleven har kompetanse på egen funksjonsnedsettelse og vet hvilke hensyn som er viktig å ta. Flere elever vi har snakket med sier at de ikke visste noe om hvilke hensyn som var viktig å ta, f.eks. å sitte slik at de hadde vinduer mest mulig i ryggen for å unngå motlys, eller at en stol som kan roteres er fint slik at de kan se ansikter og munnen til den som snakker. Som en av informantene sier:

*Det er viktig at eleven får vite hva en har tilrettelegging for. Jeg fikk absolutt ikke vite noen ting før slutten av første klasse på videregående. Jeg visste ikke at det å ha en snustol kunne hjelpe [eller] sitte ved vinduet. Jeg visste jo ingenting, ikke om mikrofon eller høyttaler en gang! Det er viktig at eleven*

*får vite hva det er muligheter for. Jeg fikk heller ikke vite om Briskeby før det året. Da kom det en audiopedagog på skolen min og skulle fortelle meg litt om Briskeby, så dro jeg [dit] på engelskkurs, og da så jeg hvor bra skolen egentlig var. Da sa jeg at jeg vil gå her neste år (Fokusgruppeintervju med elever)*

Hvis eleven mangler informasjon og opplæring i hva som er hensiktsmessig tilrettelegging og hvilke tilretteleggingsmuligheter som finnes, kan det være vanskelig å tenke seg til det selv for et barn eller ungdom. Hvis ikke eleven har kunnskap om egen funksjonsnedsettelse, så vil ikke medvirkning fungere etter hensikten. Det er viktig med kunnskap for å kunne medvirke:

*Jeg var ikke registrert i Statped før jeg gikk i 10. klasse og jeg visste ikke noe selv om hva en kunne gjøre for å hjelpe en hørselshemmet. Jeg hadde ikke noe perspektiv på hvordan man kunne hjelpe meg. Så jeg ble mange ganger spurt av lærer «Hvordan kan vi hjelpe deg?» Oj! ... Jeg vet ikke!? Det var ingen som hadde fortalt meg ... eller jeg hadde ikke skjønt hva problemet mitt var. Jeg hadde jo alltid hørt litt dårlig. Så det er liksom sånn... jeg vet ikke hvordan man skulle forholde meg til meg selv (Fokusgruppeintervju med elever).*

Dette sitatet viser at det er ikke gitt at om du har en hørselsnedsettelse så vet du hva du trenger for at opplæringen skal tilrettelegges og organiseres.

Hørselshemmede elever må kjenne til hvilke muligheter som finnes for å kunne vurdere hva som passer for dem. Det er skolen som har ansvar for å sikre at elevene har denne kunnskapen. Mange skoler mangler denne kunnskapen selv. De er avhengig av å sende lærere på kurs for å lære om tilrettelegging for hørselshemmede og andre funksjonsnedsettelse, eller søke om bistand fra fagfolk i PPT eller Statped (Statlig spesialpedagogisk tjeneste). Flere av informantene i fokusgruppeintervjuene sier at det var først etter at lærer hadde vært på kurs om tilrettelegging for elever med hørselsnedsettelse, at de det ble gjort tiltak og at undervisningen ble mer tilrettelagt. Samtidig er det flere av informantene som sier at deres lærer aldri deltok på kurs om tilrettelegging for elever med hørselsnedsettelse.

Når lærerne fikk kompetanse i tilrettelegging, så kunne de også involvere elevene i større grad i utformingen av opplæringstilbudet.

*Jeg fikk kommentere litt på tilrettelegging da... jeg turde ikke komme med så mange innspill, siden jeg følte jeg ikke visste noe særlig. Jeg kunne si ja eller nei til om jeg ville ha en sånn plakat med mikrofon som jeg kunne rekke opp hver gang noen glemte å bruke mikrofon eller ... (latter) ... sette en terning fram hvis jeg ville gå ut da. Så de forhørte seg med meg først, men jeg følte ikke jeg kunne bidra så mye fordi jeg ikke visste så mye selv. Men det var gøy*

*å få forslag og ... det var ting jeg ikke hadde tenkt på selv (Fokusgruppeintervju med elever).*

Enkelte elever har hatt stor nytte av å delta på kurs for hørselshemmede selv. Både Statped og brukerorganisasjoner tilbyr kurs om å leve med hørselshemming. På disse kursene møter elevene andre barn og ungdommer i samme situasjon og kan dele erfaringer, og ikke minst får de kunnskap om hvilke muligheter som finnes. En av informantene sier:

*Mange her har vært med på elevkurs eller engelskurs fra Statped og Briskeby og sånn. Det hadde kanskje vært en hjelp til å finne ut hva som er problemet med å høre dårlig og hvordan man kan tilrettelegge for det, og sett hva slags tiltak noen som får det til bruker (Fokusgruppeintervju med elever).*

Betydningen av kunnskap elever får gjennom å delta på kurs bekreftes av spørreundersøkelsen. 18 (60 prosent) av elevene ved Briskeby og ni (42,9 prosent) av de andre elevene svarer at de har deltatt på elevkurs eller andre kurs om å leve med hørselshemming. Dette kan tyde på at mange elever ikke har fått tilbud om elevkurs. Av elevene ved Briskeby hadde 14 (70 prosent) stort eller en del utbytte, mens tre (15 prosent) oppga at de hadde lite eller ikke noe utbytte av kurset. Tre svarte vet ikke. Elever ved andre skoler oppga ni (81,9 prosent) at de hadde hatt stort eller en del utbytte av kurset, mens ingen opplevde å ha lite eller ikke utbytte. To svarte vet ikke.

At elever har stort utbytte av elevkursene bekreftes av elevene som deltok i fokusgruppeintervjuene som hadde gått på kurs i regi av Statped eller andre.

*Vi lærte veldig mye, i hvert fall jeg da, om hvilken type hørselstap vi hadde og hva som kunne hjulpet oss bedre til å høre og liksom hva vi ikke hører. At vi ikke bare har nedsatt hørsel, men at det er enkelte lyder som blir nedsatt og andre kan være helt fint (Fokusgruppeintervju med elever).*

I tillegg til elevens egen kompetanse på hørsel, trekker flere av informantene fram betydningen av at de andre elevene får kunnskap om hørselshemming. Dette kommer vi tilbake til når vi beskriver audiopedagogens betydning.

## Holdninger til bruk av teknisk utstyr

Det er en kjent sak at mange hørselshemmede elever er helt avhengig av hørselsteknisk utstyr for å få med seg det som blir sagt på ulike arenaer i opplæringen. Det er spesielt to forhold som er viktige. For det første at det tekniske utstyret er tilgjengelig i lokalene undervisningen foregår, og like viktig er det at aktørene i klasserommet – lærere og medelever – faktisk bruker

utstyret som er installert. Hørselshemmede elever er avhengig av at utstyret er på plass og at det virker, samtidig hjelper det ikke at hørselsteknisk utstyr er montert, hvis ikke lærere og medelever er påpasselige med å bruke utstyret. Det er også viktig at noen på skolen må ha kompetanse i enkel feilsøking, og det er viktig med gode rutiner for at utstyret blir satt i ladestasjonen etter bruk, og at dette ikke er den hørselshemmede elevens ansvar. Dette er en problemstilling som også ble reist i fokusgruppeintervju med ansatte.

*[Tilrettelegging] har også mye med det tekniske utstyret [å gjøre], og hvem har ansvar for utstyret. Ofte ser vi at det er den hørselshemmede eleven som har ansvaret. Dette er feil, og det er et administrativt ansvar som ikke skal legges på den enkelte eleven (Fokusgruppeintervju med lærere)*

Det er et kunnskaps- og holdningsspørsmål, og et organisatorisk anliggende. I tillegg vil bruken av det tekniske utstyret også påvirkes av den hørselshemmede elevens opplevelse av situasjonen og evne til å ivareta egne interesser.

Hvis vi først retter oppmerksomheten mot data fra spørreundersøkelsen vi gjennomførte, kan vi få et bilde av hvordan situasjonen med teknisk tilrettelegging er for elevene som deltok i den, uten at vi kan si at dette er gyldig for alle elever. Av elevene ved kommunale og fylkeskommunale skoler svarer 57,1 prosent at det tekniske utstyret var på plass fra første skoledag. Det er ingen av elevene fra kommunale og fylkeskommunale skoler som svarer at det er teleslynge i alle rom. Fire svarer at det er teleslynge i noen klasserom. Ingen rapporterer at det er teleslynge i spesialrom som gymsal, sløyd og skolekjøkken. På spørsmålet om det er mikrofonanlegg med elevmikrofoner i alle klasserom rapporterer tre av informantene at det er det, mens 10 svarer det finnes i noen klasserom. En elev sier de har mikrofonanlegg i spesialrommene. Tre av informantene sier skolen har turmikrofoner som kan tas med i forskjellige klasserom og på tur.

Uten at vi kan trekke noen konklusjon om hvordan tilstanden er generelt, tyder våre funn på at det er stor variasjon i hvor godt utstyrt de ulike skolene er. Disse funnene bekreftes av fokusgruppeintervju og individuelle intervju med elever. Flere av elevene vi intervjuet bekrefter at det var mikrofonanlegg bare i ett klasserom og at undervisningen derfor måtte foregå i dette klasserommet. Dette legger sterke føringer for organisering av undervisningen. Et eksempel som illustrerer hvilke konsekvenser få tilrettelagte klasserom kan få i praksis er dette sitatet:

*Vi var en gruppe på 30 til sammen som var delt i to klasser. Det var veldig idiotisk egentlig, at det var 18 i mitt klasserom i mitt klasserom og resten i det andre. Eneste grunnen til at jeg var i den største klassen var at mitt klasserom var det største, jeg måtte ha det største for det var det eneste*



*rommet utstyret fikk plass. Så jeg som hører dårligst ble puttet i den mest bråkete klassa (Fokusgruppeintervju med elever).*

Vi vet at klassestørrelse er en viktig faktor for om hørselshemmede elever får med seg det som blir sagt. På grunn av at det tekniske utstyret er fastmontert i et klasserom, må undervisning av den hørselshemmede eleven foregå i dette rommet, og i eksemplet over, er dette et stort klasserom der den største gruppen plasseres sammen med den hørselshemmede. Resultatet ble at eleven i mange situasjoner valgte å gå på et grupperom for å få arbeidsro.

Flere elever forteller om at det er krevende når medelever og lærere mangler kunnskap om hvilke utfordringer elever med hørselsnedsettelse har med å få med seg det som blir sagt og hvilken tilrettelegging som er nødvendig. Uvilje eller negative holdninger til å bruke det tekniske utstyret bunner ofte i mangel på kunnskap. Flere av våre informanter kjenner seg igjen i beskrivelsen som en av elevene har om at lærere og elever viser motvilje mot å bruke utstyret som er installert i klasserommet:

*Læreren kommer med unnskyldninger som: «[Mikrofonen] er tom for strøm, den funker ikke, batteriet er ødelagt» ... og elevene: «Dette er noe dritt, vi trenger ikke bruke dette hun hører uansett» liksom. Jeg husker at da sluttet vi med [å bruke] utstyret og jeg måtte gå til rektor og si at vi må bruke utstyret for jeg hører ikke (Fokusgruppeintervju med elever)*

Eleven opplever motvilje fra omgivelsene om å bruke mikrofon, og praksisen utvikler seg etter hvert til at de slutter å bruke mikrofon i undervisningen. Når læreren svikter og ikke tar ansvar for tilrettelegging av undervisningssituasjonen, må eleven selv ta ansvar og tar dette opp med skoleledelsen. Det er slett ikke alle elever som velger å ta opp problemer med holdninger til mikrofonbruk og annen tilrettelegging med rektor slik denne eleven gjør det. En annen elev har en helt annen måte å håndtere omgivelsenes negative holdninger til å bruke mikrofon. På grunn av opplevelser med at medelever og lærere viste motvilje med å bruke utstyret på ungdomstrinnet, valgte eleven helt å droppe tilrettelegging på videregående skole:

*Det handler om at jeg merket at mange ble ukomfortable av å bruke høyttalere og mikrofon, når lærer og vikarer kom inn og: «Må jeg ha på det?» og «Hvorfor må jeg ha på det?» og sa det foran hele klassen, og de andre elevene forsvarte meg og sa de måtte ha det på fordi en elev som ikke hører, så var det «Hvem er denne eleven?», så ... «Ja, det er meg» ... så spurte vikaren om det var greit om han ikke brukte det [...] så torde ikke jeg å si imot det ... «Jaja, det går fint det!» Det er slike opplevelser, og så er det at folk tuller med det og snakker inn i mikrofonen, hvisker, slik at bare jeg hører det og sånn. Jeg ble lei av det (Individuelt intervju med elev B)*

I dette sitatet er det flere problemstillinger som trekkes fram. Både at eleven må argumentere for at mikrofon må brukes overfor læreren og føler seg stigmatisert ved at læreren vil vite hvem som trenger tilretteleggingen. Her er det selvfølgelig gode grunner for at læreren bør vite hvilke elever som er hørselshemmet, som vi ikke vil gå inn på i denne rapporten. Det kan likevel stilles spørsmål ved både skolens manglende forberedelse av lærervikaren, opplæring om behov for og bruk av teknisk utstyr, og ikke minst hvordan læreren velger å håndtere situasjonen som oppstår. Ved hjelp av veldig små tiltak fra skolens side, kunne slike situasjoner blitt unngått. Den mest alvorlige konsekvensen av læreres negative holdninger til bruk av teknisk utstyr i dette tilfellet, er at eleven opplever å være en byrde eller et problem for læreren og klassen, og velger derfor å ikke be om tilrettelegging i det videre utdanningsløpet med de konsekvenser det har for egen opplæring og trivsel.

Begge disse eksemplene viser at elever med funksjonsnedsettelse må selv i stor grad ta ansvar for tilrettelegging av opplæringen. Vi ser også at løsningene som elevene velger er svært forskjellige og får ulike konsekvenser.

En av informantene vi intervjuet hadde fått anbefalt en av knutepunktskolene for hørselshemmede når eleven skulle begynne på videregående skole. Her skulle tilretteleggingen være god, og det var hørselsteknisk utstyr i alle klasserom. Mye var bra på denne skolen og eleven hadde en kontaktlærer som jobbet veldig hardt for at eleven skulle få med seg alt, men til tross for at dette var en knutepunktskole for hørselshemmede elever, hadde ikke alle lærere ved skolen kunnskap og holdninger som førte til en inkluderende praksis. Eleven forteller:

*Men så var det igjen de lærerne som absolutt ikke gadd å bruke mikrofonen og glemte det og ... det største problemet var at lærerne ikke satte mikrofonen på lading etter timen. Så endte det opp med at jeg fikk timer der jeg ikke hadde lyd på og ikke fikk med meg noe. Og det var noe jeg måtte klage mye på første året. Som var veldig skuffende for jeg hadde liksom hørt mye bra med skolen før jeg begynte. Jeg følte at jeg hadde begynt der uten grunn og at jeg nesten kunne fått det bedre på en annen skole med utstyr fra NAV (Individuelt intervju med elev A)*

Eleven fortalte videre at det hadde vært møte for lærerne på skolen der det hadde vært gjennomgang av hvordan utstyret skulle brukes, men mange lærere valgte ikke å delta på disse møtene, og det gikk i sin tur ut over de hørselshemmede elevenes skolehverdag. Informanten legger til at *siden jeg hadde en så bra lærer som var opptatt av at jeg skulle få med meg ting, så ble det bedre neste skoleår.*

De ulike eksemplene ovenfor viser at lærerens kompetanse om og holdninger til hørselshemming er av stor betydning for om skolen evner å ha en inkluderende praksis.

## 5. Betydningen av sosialt nettverk og den ene læreren en kan snakke med

En av faktorene som har betydning for om elever skal oppleve å være inkludert i et fellesskap er om eleven opplever å ha et sosialt nettverk rundt seg. Det er flere ulike relasjoner som har betydning, og i vårt materiale er det fem ulike grupper aktører som kan se ut til å være viktige for hørselshemmede elever: foreldre, klassekamerater eller venner, læreren, andre hørselshemmede elever og audiopedagoger. De forskjellige aktørene har betydning for inkludering på ulike måter.

### Foreldre

Flere av elevene trekker fram betydningen av at foreldrene har stått på og støttet dem. Foreldrene har hatt møter med skoleledelsen og påsett at teknisk utstyr og tilrettelegging har kommet på plass.

I spørreundersøkelsen er det 47 elever som har tatt stilling til ulike påstander om foreldrene ved å skåre påstandene i en firedelt skala fra stemmer svært godt til svært dårlig.

Påstand	Stemmer svært dårlig	Stemmer nokså dårlig	Stemmer nokså godt	Stemmer svært godt
De har forstått mine problemer og bekymringer	8,5 %	10,6 %	38,3 %	42,6 %
De har ikke hjulpet meg så mye som jeg har trengt	53,2 %	23,4 %	10,6 %	12,8 %
De har ikke forstått mine behov og ønsker	46,8 %	27,7 %	14,9 %	10,6 %

Tabell 3 Påstander om foreldres forståelse

Når ungdommene tar stilling til påstanden om at «foreldrene har forstått mine problemer og bekymringer» opplever de fleste, 81 prosent at dette stemmer svært godt eller godt, mens 19 prosent mener det stemmer dårlig eller svært dårlig. For påstanden om at foreldrene «ikke har hjulpet meg så mye jeg har trengt» er det 76 prosent som mener dette ikke stemmer, mens 23 prosent mener de hadde hatt behov for mer hjelp fra foreldrene. 75 prosent av elevene opplever at påstanden om at foreldrene «ikke har forstått mine behov og ønsker» stemmer svært dårlig eller dårlig, mens 25 prosent av elevene mener denne påstanden stemmer svært godt eller nokså godt. Oppsummert opplever mellom ca  $\frac{3}{4}$  av elevene at foreldrene forstår problemer, bekymringer og behov som de har, mens ca  $\frac{1}{4}$  av elevene føler at foreldrene ikke helt har forstått hva de sliter med. Til tross for at flertallet av ungdommer

oppleve at foreldrene forstår dem, er det likevel en forholdsvis stor andel som opplever at foreldrene ikke helt forstår hvilken situasjon de er i.

Fokusgruppeintervjuene og de individuelle intervjuene viser også at elevene har litt ulike erfaringer, men flere av ungdommene nevner foreldrene som viktige støttespillere og «advokater» i møte med skoleledelse og andre tjenester i arbeidet med å få på plass tilrettelegging av undervisningen. En av informantene trekker fram foreldrenes betydning når vi spør om hva som har gjort at opplæringen på stort sett har fungert bra:

*Så har jeg mamma og pappa som alltid har vært gode støttespiller og har jobbet for at jeg skal ha god tilrettelegging og snakket med skoleledelsen (Individuelt intervju med elev A).*

Foreldrene kan også være viktige i overgangen mellom ulike nivå i skoleløpet. Etter hvert som eleven blir eldre, kommer det flere overganger der eleven må begynne i en ny skole. Ved overgangene mellom barne- og ungdomsskole eller ungdomsskole og videregående skole vil eleven begynne på en ny skole, som i mange tilfeller ikke har erfaring med tilrettelegging for hørselshemmede elever. Skolene mangler ofte nødvendig kompetanse og det tekniske utstyret som kreves. I overføring av kunnskap og erfaringer, og for å påse at elevens behov og rettigheter til tilrettelegging blir ivaretatt, er foreldrene sentrale.

*På videregående skole så var vi [foreldre og elev] på skolen og snakket med dem sammen med avdelingsleder på ungdomsskolen, slik at [den videregående knutepunktskolen] var forberedt på mine behov (Individuelt intervju med elev A)*

Foreldrene var viktige i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole for denne eleven. Spesielt viktig er foreldrene når elevens behov for tilrettelegging skal på plass. Begge sitatene viser også at foreldrene er viktige i kommunikasjon med ledelsen på skolene. Det kan se ut som foreldrene er viktige i kunnskaps- og erfaringsoverføring mellom skoleslagene. Foreldrene er med på møter med rektor eller andre i skolens ledelse. Hvis eleven har behov for individuell tilrettelegging som tekniske hjelpemidler eller spesialpedagogisk hjelp vil lovverket kreve foreldrenes samtykke og de blir i større grad involvert.

Andre informanter forteller at foreldrene ikke har vært så involvert i skolen og at mye har vært opp til dem selv.

## Venner og klassekamerater

Den andre gruppa aktører som våre informanter trekker fram som viktige for å oppleve skolegangen som positiv er, ikke uventet, venner. For å oppleve inkludering er det viktig å ha

jevnaaldrende venner og klassekamerater som støtter deg og forstår din situasjon. I spørreundersøkelsen spurte vi elevene (N:47) ulike spørsmål knyttet til hvor fornøyd de var med ulike side av livet. Et av spørsmålene var om hvor fornøyd de var med vennene sine og 89 prosent av elevene svarte at de var svært eller litt fornøyd med vennene sine. 11 prosent var svært eller litt misfornøyd med vennene sine.

Muligheten til å finne jevnaldrende med like interesser og danne vennskap, kan bli påvirket av ulike faktorer; størrelsen på skolen, organisering av undervisningen eller inkluderingspraksis. I spørreundersøkelsen kunne elevene utdype sine ønsker om valg av skole og organisering av undervisningen og her er det en elev som trekker fram muligheten til å ha flere venner også er knyttet til hvilken skole de velger: *Jeg ville gjerne ha gått på vanlig videregående for da hadde jeg nok hatt flere venner, men er likevel glad for at jeg går på Briskeby videregående skole.* Denne eleven mener at en annen og større skole kunne åpnet opp for å danne flere vennskap, samtidig som eleven setter pris på sitt valg av skole. Mulighet for god tilrettelegging er viktigere enn å gå på en stor skole med flere ungdommer som potensielt kunne ført til flere venner.

I et av de individuelle intervjuene med en elev som ga informanten uttrykk for å ha lyktes, og at det stort sett hadde gått bra på skolen, spurte vi om eleven kunne si noe om hva årsaken til at det hadde gått så bra:

*Jeg har alltid hatt et godt miljø rundt meg og har hatt gode venner. Jeg har alltid blitt akseptert for den jeg er. De fleste har ikke tenkt over at jeg er hørselshemmet. Jeg tror det har gjort at jeg føler meg bedre (Individuelt intervju med elev A)*

Eleven trekker fram omgivelsenes betydning, dette kan både være foreldre, familie, naboer, lærere og andre profesjonelle, det kommer ikke klart fram, men gode venner som viser deg anerkjennelse for den du er, pekes på som viktig for denne eleven. Dette har ikke bare betydning for opplevelsen av å være inkludert på skolen, men gjør at eleven føler seg bedre. Eleven fortsetter:

*Å ha gode venner er av betydning. Det har ført til at jeg glemmer hvor kjipt det er å høre dårlig (Individuelt intervju med elev A).*

Et godt miljø og gode venner gjør ikke at utfordringer knyttet til hørselshemmingen forsvinner. Det vil fortsatt være mange situasjoner der tilretteleggingen er for dårlig og opplevelsen av at «det er kjipt å høre dårlig», men eleven glemmer dette når miljøet er anerkjennende.

Det er ikke alltid at omgivelsene er godt tilrettelagt, eller at situasjonen kan endre seg, slik at det som fungerer i en sammenheng ikke er en god strategi i en annen sammenheng. Flere av

ungdommene vi intervjuet fortalte at de hadde venner i klassen som hjalp dem hvis de ikke fikk med seg det som ble sagt.

*Hvis det var noe jeg ikke fikk med meg spurte jeg mine venner. Så har jeg aldri rekkt opp hånda heller og spurt om læreren kunne gjentatt det han har sagt (Individuelt intervju med elev B).*

Denne eleven opplevde å være avhengig av å ha en venn i klassen å spørre, tok aldri selv ordet i klassen, og var ikke komfortabel med å spørre læreren om å gjenta. Dette er kjent fra andre undersøkelser (Kermit et al. 2012). Elevene har heller spurt en venn om hva som ble sagt, eller en assistent, hvis de har hatt det. Det å ha en venn eller assistent som et «ekstra øre» har vært viktig. I fokusgruppeintervjuene med elever var informantene enige om at det er fint å ha en kamerat som en kunne spørre om hva som ble sagt, da slippe å føle seg dum fordi en må spørre om opplagte ting.

Det er ingen grunn til å kritisere elevene for å innta dette synspunktet, de har delt sine erfaringer med oss og reflektert over hva det er som har medvirket til at de har kunnet komme gjennom skoledagene. Det er samtidig all grunn til kritisk å reflektere over rekkevidden av det de forteller. Dersom det er slik at den hørselshemmede elevens venner må innta roller som kameratens hjelpere, kan dette innebære at det innføres et asymmetrisk element i vennsforholdet der avhengighetsforhold som vanligvis ikke er en del av vennskap plutselig blir det. Igjen må vi understreke at vi ikke betviler at elevene vi har snakket med har rett i å kalle sine hjelpsomme kamerater for venner. Poenget vi vil belyse er at det er fraværet av gode inkluderende praksiser som skaper situasjoner der den hørselshemmede eleven går fra å være i en posisjon som likeverdig, jevnbyrdig kamerat, til en posisjon hvor man selvsagt er venn, men en venn som trenger en form for kontinuerlig hjelp. Våre data forteller ikke hva lærere tenker om at hørende elever må kompensere på frivillig, vennskapelig basis for manglende inkluderende praksiser i et klasserom, dersom de overhodet er klar over at dette skjer. På generelt grunnlag tør analysen i dette avsnittet likevel klart antyde at lærere som bevisst lener seg på hørende medelevers kompenserende praksiser, svikter sitt eget ansvar.

I spørreundersøkelsen har vi spurt elevene om de tør å spørre læreren om å gjenta hvis de ikke oppfatter hva som blir sagt og 16 prosent av elevene (N:19) i kommunale og fylkeskommunale skoler svarer at de aldri tør det, mens 10 prosent spør en sjelden gang. 37 prosent ber om gjentakelse av og til, mens 37 prosent ber om at læren gjentar svært ofte hvis de ikke oppfatter det som blir sagt. Det er en ganske stor andel av elevene som aldri eller sjelden spør læreren om å gjenta (26 prosent). Det går ikke fram av spørreundersøkelsen hva de gjør når de ikke får med seg det læreren sier, men en mulig strategi kan være at de får hjelp fra klassekamerater. En annen mulighet er at de rett og slett at de går glipp av informasjonen.

Det er også flere av informantene som sier at de fikk hjelp fra klassekameratene med å passe på at lærere brukte det tekniske utstyret. Hvis læreren ikke brukte mikrofon kunne de andre elevene i klassen minne læreren på om at det var viktig. For den hørselshemmede eleven kan det også av og til være vanskelig å måtte diskutere med lærer om bruk av mikrofon. Enkelte av informantene hadde også eksempler på at medelever hadde tatt dem i forsvar hvis vikarlærere hadde argumentert for at ikke mikrofon var nødvendig.

*[...] når lærer og vikarer kom inn og «Må jeg ha på [mikrofon]?» og «Hvorfor må jeg ha på det?» og sa det foran hele klassen, og de andre elevene forsvarte meg og sa de måtte ha det på fordi en elev som ikke hører (Individuelt intervju med elev B).*

## Læreren

Den som kanskje har aller størst betydning for å skape en inkluderende praksis er lærerne. Elevens kontaktlærer er derfor en nøkkelperson. Lærere er forskjellige, og de hørselshemmede elevene vi har snakket med har ulike erfaringer med hvordan lærerne forholder til idealene om å ha en inkluderende praksis. Det kan være ulike årsaker til at lærernes praksis er forskjellig. Både lærernes kompetanse og rammefaktorer knyttet til fysiske omgivelser, klassestørrelse og teknisk utstyr vil spille inn. Oppmerksomheten skolens ledelse har på inkludering gjennom målsettinger og strategier, samt prioritering av utviklingsprosjekter og kompetanseheving om inkluderende praksis, og ikke minst interesse og oppfølging av læringsmiljøet på skolen, vil virke inn.

I spørreundersøkelsen spurte vi elevene (N:19) om læreren du har mest kontakt med vet om din hørselshemming og resultatet viser at de aller fleste elevene oppgir at det gjør de (93,6 prosent). På spørsmål om læreren tar hensyn til hørselshemmingen svarer 21 prosent av elevene av elevene i kommunale og fylkeskommunale skoler at læreren ikke tar hensyn i heletatt eller nesten aldri, mens 15 prosent sier at læreren tar hensyn av og til, og 63 prosent svarer at læreren som regel eller alltid tar hensyn. På spørsmål om faglærere de bare har ukentlig kontakt med har bevissthet om hørselshemmingen og tar hensyn, svarer 26 prosent at ingen eller noen få tar hensyn, mens 58 prosent svarer at de fleste eller alle tar hensyn. For 16 prosent er ikke spørsmålet aktuelt. Disse tallene tyder på at en stor andel elever opplever at det ikke tas hensyn til hørselshemmingen, og vi kan anta at dette påvirker tilretteleggingen av undervisningen og fører til en praksis som ikke er inkluderende.

Elevenes opplevelse av om lærerne har tatt hensyn til hørselshemmingen og tilrettelegger undervisningen, påvirker hvordan elevene har det på skolen og opplevelsen av å være inkludert og en del av læringsfellesskapet i klassen.

*Jeg har liksom hatt timer jeg bare har sittet og vært skikkelig lei meg fordi lærerne ikke har brukt mikrofon eller ting ikke fungerer, at det ikke har vært tekst på f.eks. videoer som vises felles i klassen og jeg ikke får med meg noe. Og jeg synes det er skikkelig kjipt å være den ene som ikke får være med på noe. Da har jeg hatt noen få perioder der jeg har tenkt at dette er skikkelig urettferdig (Individuelt intervju med elev A).*

Når lærere ikke evner å legge til rette undervisning som er tilpasset alle, uavhengig av funksjonsnivå, påvirker det elevens opplevelse av inkludering og deltakelse og oppleves som utestengelse. Da er det viktig at eleven har noen å snakke med. Informanten fortsetter:

*Da igjen har jeg hatt lærere som har vært skikkelig støttende. Egentlig på alle – barne- og ungdomsskolen og videregående – har jeg hatt en lærer jeg har kunnet snakke med. Det har hjulpet mye (Individuelt intervju med elev A).*

For å komme over barrierer og situasjoner som er vanskelig er det veldig viktig å ha en lærer eller rådgiver på skolen som eleven har tillit til og kan snakke med om problemene. Kontaktlæreren vil da kunne fungere som en samtalepartner og talsperson for elevens sak, og ta opp de forholdene som det må rettes på med rektor eller kollegene. Mange ganger kan det være nok å ha en å snakke med og drøfte problemene en opplever.

## Andre hørselshemmede elever

Kontakt med andre hørselshemmede elever er viktig for noen elever, men ikke alle. I spørreundersøkelsen har vi spurt om hvilken organisering av skole de foretrekker, hvis de kunne velge, og her svarer 14 elever fra Briskeby (N:26) at de ville velge å gå på en skole der det bare er hørselshemmede, seks ville valgt en vanlig skole med flere hørselshemmede og seks en vanlig skole i en vanlig klasse med all slags ungdom.

Flertallet av elevene fra kommunale og fylkeskommunale skoler, 14 elever (N:20), ville ha valgt en vanlig skole i en vanlig klasse med all slags ungdom. Fire ville valgt en vanlig skole med flere hørselshemmede ungdommer og to en skole med bare hørselshemmede.

Svarene viser at hørselshemmede elever har ulike ønsker. Hva som ligger bak disse tallene, er vanskelig å si. Det kan være at grad av hørselshemming påvirker hva de kunne ønsket seg. Det kan også være at erfaringer de har med tilrettelegging i skoler de har gått på så langt påvirker oppfatningen. Den kan også påvirkes av hvilke erfaringer de har hatt med å skaffe seg venner på skolen.



Flere elever har gått på elevkurs eller deltidsopplæring i regi av Statped og har på denne måten kommet i kontakt med andre barn og unge med hørselshemming og fått venner på disse kursene. Vi har stilt spørsmål om informantene har deltatt på elevkurs eller andre kurs om å leve med hørselshemming. 18 (60 prosent) av elevene ved Briskeby og ni (42,9 prosent) av de andre elevene svarer at de har deltatt på slike kurs. Et viktig resultat av å delta på disse kursene, foruten å få mer kompetanse om egen hørselshemming, er at en blir kjent med andre barn og unge med hørselsnedsettelser.

*Det største utbytte av kursene [hos Statped] var at jeg fikk møte andre i samme situasjon (Individuelt intervju med elev A).*

Å treffe andre i samme situasjon gir mulighet til å drøfte og få bekreftelse på at andre hørselshemmede ungdommer erfarer de samme utfordringene. Flere av elevene vi snakket med i fokusgruppeintervju bekreftet at de hadde kjent hverandre i mange år gjennom disse kursene, og når de kom til Briskeby på videregående skole var det mange de kjente der. Informantene sier også at det er viktig å kjenne andre hørselshemmede fordi det er godt å vite at også andre opplever å ha en utfordrende situasjon på grunn av manglende tilrettelegging eller manglende forståelse for hørselshemmingen i omgivelsene.

*At det er flere med hørselshemming på skolen gjør at en ikke føler seg like ensom med utfordringene sine, og at det har vært mulig å snakke med [den andre hørselshemmede eleven] hvis jeg har opplevd noe problematisk og høre om hun har opplevd det samme og vi kunne gi beskjed (Individuelt intervju med elev A).*

Å treffe andre hørselshemmede elever gir muligheter til å dele erfaringer om utfordringer en opplever og få bekreftelse på at det ikke er bare en selv som har det på denne måten. Det gir også mulighet til å danne en allianse og gjøre en felles innsats for å endre situasjonen ved å kollektivt ta opp problemene de opplever.

## Audiopedagog (andre fagfolk)

Både i fokusgruppeintervjuene og i de individuelle intervjuene snakker flere av elevene om at audiopedagog eller andre fagfolk med hørselsfaglig kompetanse har besøkt skolen og snakket med lærere og elever om det å ha hørselshemming. Gjennom disse besøkene opplever elevene at medelever og lærere har fått kunnskap om deres situasjon og mer forståelse for hvordan det er å leve med hørselshemming.

Flere av informantene viser til erfaringer med at rådgivere fra Statped kom på besøk til skolen og lærte de andre elevene i klassen om konsekvenser av hørselstap. Flere av informantene snakker om at rådgivere har et praktisk undervisningsopplegg der elevene med god hørsel får

kunnskap og egne erfaringer om hvordan det er å høre dårlig gjennom ulike simuleringer. Det kan være tekniske simuleringer av den hørselshemmede elevens hørsel, prøving av høreapparat eller diktat med øreplugg. De ulike øvelsene har ifølge informantene ført til at de andre elevene har fått større forståelse for den hørselshemmede elevens situasjon. Spesielt trekker de fram opplegg der audiopedagogen har hatt utstyr som kunne simulere hørselstap slik at klassekameratene selv kunne få en erfaring med hvordan det er å bruke høreapparat, sier informantene har vært viktig for forståelsen.

*Jeg hadde en støtteperson fra Statped som hadde mer ansvar for meg, og han kom til vår skole flere ganger og snakket om dårlig hørsel for å gjøre de i klassen mer opplyste. Han hadde med et stetoskop med plugg og et høreapparat i den ene enden. Da kunne de høre hvordan det var å ha høreapparat, og med en gang de prøvde det: «Hvordan kan du ha på dette? Det er helt grusomt!» Det var det første som kom ut av det eksperimentet, men de fikk mer forståelse for det (Fokusgruppe med elever).*

Informantene forteller at dette har vært en vekker for mange av de jevnaldrende i klassen. Samtidig er det lett at slike erfaringer glemmes fort og det er nødvendig å ta opp dette temaet flere ganger og minne på hvordan det kan være å leve med en hørselsnedsettelse.

## 6. Elevenes perspektiver på dilemma ved tilrettelegging

I dette forskningsprosjektet har det vært viktig å undersøke elevenes perspektiver på tilrettelegging for en inkluderende opplæring. Derfor er elevenes oppfatning av hva som har fungert for dem, vært viktig å undersøke. Den tekniske tilretteleggingen og bruk av det tekniske utstyret er områder som allerede har vært behandlet i denne rapporten, så i dette kapitlet vil vi rette oppmerksomheten mot andre aspekter av tilretteleggingen. Flere av informantene forteller om situasjoner der læreren forsøker å tilrettelegge og involvere den hørselshemmede eleven som elevene opplever som stigmatiserende og som påfører skam. Intervensjonene gjør dem engstelige for å bli oppfattet som annerledes og de er redd det kan føre til utenforskap.

Dilemmaet mange av elevene vi intervjuet opplever, er på den ene siden behovet for tilrettelegging som krever at funksjonsnedsettelsen gjøres kjent, og på den andre siden behovet for å være som alle andre. Flere av fortellingene som kommer fram i intervjuene, viser at det er viktig at lærere og andre fagpersoner er sensitive i forhold til elevens ønske om å framstå som «en av flokken» (Jf. P. Kermit et al., 2012). I spørreskjemaene er det 33 prosent av elevene som oppgir at de venter til andre folk oppdager at de har nedsatt hørsel før de forteller om det, og 20 prosent som oppgir at de venter til folk spør. I dette svært selekterte utvalget i undersøkelsen, som altså er rekruttert gjennom HLF sine egne medlemslister, samt går på en skole eiet av HLF, er det 11 prosent som sier at klassekameratene ikke vet at de har en hørselshemming, Det er derfor viktig å tenke gjennom hvordan de andre elevene i klassen skal informeres om at det er en elev som har hørselshemming i klassen. Av hvem, og hvordan dette gjøres, vil avhenge av elevens alder og hvor i skoleløpet eleven er. Jo eldre eleven er, jo mer skal eleven medvirke og involveres i tilrettelegging av undervisningen. Enkelte elever vil stå for informasjonen selv, mens andre ikke er komfortabel med å stå foran klassen og fortelle om sin egen situasjon og behov for tilrettelegging.

Det vil være ulike oppfatninger og ønsker om når en skal informere om hørselshemmingen. Både å avsløre at en hører dårlig (eller har andre usynlige funksjonsnedsettelse) ved første møte, eller vente med å fortelle om hørselshemmingen til en annen anledning, kan ha fordeler og ulemper ifølge ungdommene vi intervjuet. En av informantene sa:

*Når jeg møter nye personer er ikke hørselshemmingen det første jeg nevner, for å si det sånn. Jeg sjekker om samtalen går fint og om jeg klarer å få med meg det som sies, hvis jeg ikke får med meg det, sier jeg det gjerne. Men hvis ikke, så venter jeg til de nevner høreapparatet ... «Ja, jeg hører dårlig». Det synes jeg er bedre. For når de først møter meg og ikke vet at jeg hører dårlig, men klarer å delta i en samtale, da blir det noe helt annet når de får vite [at*

*jeg er hørselshemmet]. For da vet de at det går helt fint (Individuelt intervju med elev A)*

Informanten er redd for at å avsløre hørselshemmingen først vil føre til usikkerhet hos nye bekjenskaper som kan gjøre at de ikke klarer å se forbi funksjonsnedsettelsen. Informanten mener det er best å vise at samhandlingen kan fungere uten store problemer, før man avslører at man kan ha behov for at det tas noen hensyn til hørselsnedsettelsen. Flere elever snakker om at de har følt skam på grunn av hørselshemmingen og har vært redd for å bli oppfattet som annerledes.

*Jeg var redd for at andre skulle skjønne at jeg hørte dårlig, eller at folk skulle skjønne at jeg var litt forskjellig. Jeg husker det kom en kar fra Statped i 10. klasse. [...] Han spurte om jeg hadde lyst til at han skulle komme i klasserommet mitt og snakke med elevene om hørselsutstyret, men jeg bare nektet at noen skulle komme å si noe om det. Jeg ville ikke at noen skulle hjelpe meg med det at jeg hørte dårlig. Jeg ville ikke at noen skulle vite at jeg hørte dårlig for jeg syntes det var så pinlig å få hjelp. (Fokusgruppeintervju med elever)*

Denne informanten har kommet opp i 10. klasse og så langt ut i skoleløpet har klassekameratene fortsatt ikke fått kunnskap om hørselshemmingen denne eleven har. Dette sitatet synliggjør det dilemma som elever og lærere står i når undervisningen skal tilrettelegges. På den ene siden er det viktig at det tekniske utstyret er installert og brukes av alle, samtidig som elevene synes det er vanskelig å skille seg ut, og er skamfulle over å være avhengig av hjelp. Flere av elevene vi har snakket med forteller at de ikke har brukt høreapparat på skolen fordi de ikke ville at andre skal oppdage at de hører dårlig. Informantene peker derfor på at tilretteleggingen bør gjøres på en diskret måte der lærere tar hensyn til elevenes ønske om ikke å skille seg ut.

Informasjon om at det er en hørselshemmet elev i klassen kan gjøres på ulike måter og det er viktig at den det gjelder blir involvert i hvordan de andre elevene skal få den nødvendige kunnskapen.

*På første dag kom han som har ansvar for utstyret og informerte klassen om at jeg var hørselshemmet og hvordan de skulle bruke mikrofonene. Så hele klassen visste det var en hørselshemmet i klassen (Individuelt intervju med elev A)*

På spørsmål om eleven syntes det var en grei måte å informere om hørselshemmingen sier vedkommende:

*Både og. Det er greit at folk vet og kan vise hensyn, samtidig som jeg har vært en person som ikke ønsker at folk skal vite, i hvertfall ikke det første de får vite. Jeg gikk med løst hår for å skjule høreapparatet første dag, for det er ikke den personen jeg er. Fordi jeg vet at mange kan bli skremt og trekke seg unna når de vet at den personen hører dårlig (Individuelt intervju med elev A)*

Noen av informantene mener det er viktig å informere om hørselshemmingen i starten. Da kan andre ta hensyn og det er lettere å forklare for de andre elevene hvorfor eleven i enkelte situasjoner har et annet opplegg enn de andre i klassen. Samtidig er det mange som er redde for at funksjonsnedsettelsen får for mye oppmerksomhet.

Informantene i fokusgruppeintervjuene kom med mange gode forslag til tilrettelegging som ikke blir så eksplisitt og fører til at oppmerksomheten rettes mot den hørselshemmede eleven. En viktig faktor som flere elever trekker fram, og som er en diskre form for tilrettelegging er, som nevnt tidligere, å ha en venn i klassen som kjenner til hørselsproblemet, og som den hørselshemmede eleven kan spørre om hva som ble sagt. Flere av elevene sier at de har vært svært avhengig av denne hjelpen. Å ha en venn å spørre, gjør at en slipper å spørre læreren og avsløre for hele klassen at en ikke har fått med seg det som blir sagt.

En av elevene i et av fokusgruppeintervjuene hadde erfaring med at læreren spurte om hvem eleven ville jobbe sammen med i gruppe, slik at jeg kunne velge andre enn de som bråket mest. Denne diskre måten å tilrettelegge på fungerte bra for denne eleven. I spørreundersøkelsen var det ingen av informantene fra de ordinære grunn- og videregående skolene som oppga at de kunne velge hvem de kunne samarbeide med (jf. tabell 2).

En annen tilnærming som elevene i en av fokusgruppene mener kan være god, er å alminneliggjøre og normalisere variasjon i befolkningen og blant elevene gjennom at læreren snakker om disse temaene. Det er ikke bare en som hører dårlig, men at det er normalt at hørsel kan variere i en gruppe mennesker og at vi har ulike behov for tilrettelegging.

Segregering av elever med særskilte behov på grupperom i egne grupper, har lenge blitt kritisert og betraktet som et brudd på prinsipper for inkluderende opplæring (Barneombudet, 2017; Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter & Nordahl, 2007). For enkelte elever kan det føles stigmatiserende å bli tatt ut av klassen for å få opplæring et annet sted. Dette bekreftes i fokusgruppeintervju med lærere.

*Det jeg så hos elever som har vært tatt ut mye av undervisningen, opplevde dette som et stigma. De hadde angst for å bli tatt ut for det gir et stempel som dum. De uttrykker angst i forhold til om de skulle bli tatt ut her også (Fokusgruppeintervju med lærere)*

For mange hørselshemmede elever kan støyende omgivelser i klasserommet være svært belastende og flere av informantene peker på muligheten til å trekke seg tilbake på et grupperom som et godt tiltak. I spørreundersøkelsen oppgir under halvparten av elevene (12 av 26) ved de kommunale og fylkeskommunale skolene, at det er grupperom der mindre grupper/enkeltelever kan jobbe dersom det er mye støy i klasserommet. Mulighet til å oppsøke mindre støyende omgivelser for å kunne samarbeide med en mindre gruppe medelever blir trukket fram som en viktig mulighet for å kunne få med seg undervisningen.

*På barneskolen hadde vi en stor klasse med mange elever [...] Så fikk jeg lov til å jobbe med en annen lærer i et annet rom for å få med meg undervisningen. Det som var negativt var at elevene ikke tok hensyn når jeg satt i klasserommet. Men når jeg jobbet med en annen lærer jobbet jeg mer selvstendig. Da jobbet jeg også med den annen elev som satt sammen med meg, så vi var to elever. Han hørte også dårlig. Da kunne sitte og snakke med hverandre og føle hvordan vi hadde det (Fokusgruppeintervju med elever).*

I dette sitatet sier informanten at det var bedre mulighet til å få med seg undervisningen når de var i et eget rom uten støy fra andre elever. Elevene jobbet også mer selvstendig i den lille gruppa. Når det var to hørselshemmede elever sammen, opplevde de også støtte og forståelse fra hverandre om hvordan det er å leve med hørselsnedsettelse. I dette sitatet kan det virke som de hørselshemmede elevene måtte ut på et eget rom fordi tilretteleggingen i klasserommet sammen med de andre elevene ikke fungerte. Andre elever snakker om at enkelte arbeidsformer, som gruppearbeid, fører til at det er vanskelig å få med seg det som blir sagt og at da er det greit at gruppa kan gå på et annet rom.

*Når det blir veldig mye bråk i klasserommet og sånt, der alle snakker, blir det ganske vanskelig å følge med på hva den lille gruppa du er i snakker om. Så det er jo mye lettere å bare gå i et annet rom, et lite grupperom rett ved siden av. Det er bare mye lettere og mindre stress (Fokusgruppeintervju med elever)*

Også i situasjoner der elevene skal samarbeide to og to vil det bli mange samtaler som foregår i klasserommet og det fører til problemer for hørselshemmede elever.

*Det gjelder selv om det bare er to og to som skal jobbe i lag. Hvis det er 30 personer i klassen da er det ... du klarer ikke å høre hva den du skal samarbeide med sier, for du hører flere samtaler samtidig, og du klarer ikke helt å peke ut hvilken samtale du er med i egentlig (Fokusgruppeintervju med elever).*

Tilgang til et grupperom som elever kan ta i bruk når de selv vurderer det er den beste tilpasningen til undervisningen og arbeidsformen i klassen ser ut til å være en form for tilrettelegging som våre informanter synes fungerer bra. Det er ingenting i vårt materiale som tilsier at det oppleves som stigmatiserende når den hørselshemmede eleven kan ta med seg «sin» gruppe på et eget grupperom med mindre støy, når hele klassen har gruppearbeid.

Informantene i fokusgruppene vi intervjuet, sier også at det er viktig og et godt tiltak hvis læreren en gang i uka tar en prat med den hørselshemmede eleven og forsikrer seg om at viktige tema og poenger er oppfattet. Det kan også være å gå gjennom oppgaven en ekstra gang. Dette kan foregå på gangen, kontoret eller et grupperom, et sted uten støy. En annen mulighet de foreslår er å sende de viktigste beskjedene på sms. Dette kan gjøres daglig eller sjeldnere.

## 7. En inkluderende opplæringspraksis

I dette kapitlet vil vi oppsummere og drøfte de viktigste funnene i denne studien og se våre funn i sammenheng med tidligere forskning som denne studien har tatt utgangspunkt i. Til slutt i kapitlet vil vi summere opp hvilke faktorer som har betydning for å skape inkluderende læringsfellesskap.

Det som synes å være en av de viktigste faktorene for å lykkes i utdanningsløpet som ungdommene vi har intervjuet peker på er egen innsats. Satt på spissen, vil vi hevde at for å lykkes faglig og for å oppleve inkludering må eleven i stor grad gjøre jobben selv.

For å lykkes med å skape inkluderende praksiser er en av de mest sentrale faktorene at det legges til rette for medvirkning. En forutsetning for dette er kompetanse, både hos lærerne og hos elevene selv. I tillegg kreves det klare holdninger til hvordan idealer om inkluderende opplæring skal realiseres. Disse hovedpunktene finner vi også igjen i Mitchell og Sutherland (2020) sin generelle utgreiing av hva inkluderende undervisningspraksis består av. Gjennomgangen er basert på en omfattende forskningsgjennomgang (se for eksempel Caspersen et al. (2020) for en gjennomgang av Mitchells hovedpunkter), og legger blant annet vekt på delt forståelse av inkludering, felles holdninger, tilrettelagte omgivelser, aksept for forskjellighet, tilstrekkelige ressurser og støttepersonell).

Vi vil videre i dette kapitlet drøfte hva som skal til for at elevene skal kunne medvirke i tilretteleggingen av en inkluderende opplæringspraksis. Deretter drøfter vi strategier som elevene benytter når systemet ikke fungerer som det er tenkt, og til sist behandler vi holdningsperspektivet.

### Medvirkning

For å lykkes med å skape en inkluderende opplæring er det en forutsetning og et krav om at elevene involveres i tilrettelegging av egen opplærings situasjon (Opplæringsloven 1998, FNs Barnekonvensjon 1989). Kermit (2018) konkluderer i sin kunnskapsoversikt med at det er fravær av forskningsresultater som indikerer at hørselshemmede elever blir involvert i oppfyllelsen av rettigheter eller hva inkludering innebærer for dem. I en undersøkelse av Sæbø, Wie og Wold (2016) finner de liten involvering av elever med cochleaimplantat i forhold til behov for tilrettelegging. Resultatene fra dette prosjektet viser at hørselshemmede elevene blir involvert, men at det er noen forutsetninger som må være til stede for å lykkes. Områder som peker seg ut som spesielt viktige er: skolens og lærerens kompetanse på tilrettelegging, elevenes kunnskap om egen hørselshemming og lærerens sensitivitet for elevens opplevelse stigmatisering og frykt for utenforskap.

Resultatene fra vår undersøkelse støtter opp under tidligere forskning (Kermit m.fl. 2012) om at for å kunne tilrettelegge for god inkluderende opplæring må skolen, både skoleledelsen og



lærerne ha kunnskap om tilrettelegging for å møte tilretteleggingsbehovet hos den enkelte elev. Skoleledelsen må forstå behovet for å øke kompetansen om tilrettelegging og inkludering hos lærerpersonalet og legge til rette for kompetansehevingstiltak. Statped gir kurs til lærere. Elevene vi har snakket med har delte erfaringer med om deres lærere har deltatt på kurs i Statpeds regi. Lærerkurs gjennomføres ofte parallelt med elevkurs og flere av elevene sier at deres lærer ikke deltok på disse kursene. Lærerne som kollegium må ha kunnskap og forståelse for hvordan tilretteleggingen skal foregå. Det er ikke nok at bare kontaktlærer har denne kunnskapen.

Når læreren har ervervet seg kunnskap om tilrettelegging – dette vil dreie seg om kunnskap om det tekniske utstyret, hvordan dette fungerer, vedlikehold og enkel feilsøking – og ikke minst må læreren ha kompetanse om pedagogisk (spesial-/audiopedagogisk) tilrettelegging, slik at behovene den hørselshemmede eleven har blir imøtekommet. Våre data viser at det er først når læreren har nødvendig kunnskap om (audio)pedagogiske behov og tilretteleggingsmuligheter at de kan tilby relevant tilrettelegging og involvere den hørselshemmede eleven på en god måte i tilretteleggingen.

Den andre viktige faktoren som vår undersøkelse avdekker, handler om forventningen til at den hørselshemmede eleven skal kunne fortelle skolens ansatte hvordan de skal gjøre jobben sin for å skape inkluderende praksiser og likeverdige betingelser. Dette kan ytre sett se ut som involvering eller mulighet til medvirkning, men er en tematikk som bør analyseres kritisk. Flere av informantene sier at de fikk medvirke gjennom at de fikk spørsmål om hvordan de ville ha tilretteleggingen, men at de selv opplevde at de ikke hadde nødvendig kunnskap om hvilke tilretteleggingsmuligheter og rettigheter de hadde. Dette antyder en sikkert velment, men misforstått tilnærming til medvirkning der man fort kan trekke konklusjonen at mange hørselshemmede elevene mangler kompetanse på egen hørsel og konsekvenser av hørselshemming. En slik tilnærming er reduksjonistisk (den overforenkler noe som er komplisert) og bidrar bare til å gi inntrykk av at det (igjen) er den individuelle hørselshemmede elevens mangel på kunnskap om seg selv som er problemet. Vi har ingen resultater som antyder at hørselshemmede elever vet mindre om egen hørsel enn andre. Tvert imot tvinges disse elevene sannsynligvis til å måtte reflektere svært mye over fenomenet hørsel. Det betyr likevel ikke at det er rimelig å forvente at de skal gjøres ansvarlige for sin egen tilrettelegging og for læreres inkluderende praksiser ved å skulle besvare altomfattende spørsmål av typen “hvordan vil du ha det?” Dette er spørsmål som forutsetter at eleven har en oversikt over sin egen lærings situasjon som går langt utover oversikt over praktiske alternativer og muligheter knyttet for eksempel til tekniske hjelpemidler. Det som fordres av eleven er i virkeligheten at eleven skal kunne fortelle læreren hvordan læreren bør endre sine daglige praksiser i mer inkluderende retning. Som om ikke dette er urimelig nok i seg selv, signaliserer spørsmål av typen “hvordan vil du ha det?” en ensidig ansvarsoverføring fra lærer til elev, og når sistnevnte opplever å ikke kunne svare blir dette elevens problem og nederlag. Denne måten å analysere på får frem det vesentlige poenget at medvirkning ikke må forveksles med situasjoner der lærere som selv mangler kompetanse om hørselshemming går til sine elever for å bli opplyst om hva de skal gjøre. Stilt overfor det komplekset som inkludering og hørselshemming

representerer må ekte medvirkning innebære at den hørselshemmede eleven får påvirke sin situasjon ut fra sine forutsetninger og ikke ut fra en ureflektert voksen forventning om en at eleven kan overskue lærerens ansvarsområder.

Undersøkelsen viser at elevene ofte ble satt i situasjoner der de måtte ta stilling til spørsmål om tilrettelegging, og at de ble pålagt stort ansvar for å sikre tilretteleggingen av egen opplæring. Et annet sentralt område er lærernes pedagogiske praksis. Hvis det er behov for pedagogisk tilrettelegging ut over å benytte mikrofon, er det ikke selvsagt at skolen har nødvendig audiopedagogisk kompetanse. Våre data viser flere eksempler på at lærerne lener seg på eleven og har forventninger om at eleven må vite hva som trengs av tilrettelegging. Elevene får derfor beskjed om å si fra hvis de ikke får med seg det som blir sagt, eller de må ta stilling til mer generelle spørsmål om tilretteleggingsbehov uten at de har nødvendig kunnskap om hvilke tilretteleggingsmuligheter som finnes. Dette er problematisk.

Et sentralt funn i denne undersøkelsen er at flere av våre informanter forteller at de ble ansvarliggjort for tilretteleggingen av egen opplæringssituasjon på en måte som går langt utover det man med rimelighet kan forvente i en medvirkningsprosess. Dette understreker betydningen av at skolen sikrer at lærere har nødvendig kompetanse i audiopedagogikk når det er hørselshemmede elever ved skolen. Det kan ikke være opp til den enkelte lærer om de ønsker å prioritere å skaffe seg denne kunnskapen. Våre data viser eksempler på at elever ikke har fått nødvendig tilrettelegging fordi skolen ikke har sikret et minimum av kunnskap ved at alle lærere har deltatt på opplæringen som skolen har gjennomført. Når det i tillegg kommer frem at lærere skyver ansvaret for å inneha kunnskap over på den hørselshemmede eleven tegner dette samlet sett et lite gunstig bilde av elevenes reelle mulighet til medvirkning.

Den siste faktoren vi vil trekke fram i denne sammenhengen er elevenes ambivalens i forhold til nødvendig tilrettelegging som fører til synliggjøring, og behovet for å være som alle andre og ikke stikke seg ut som annerledes. Dette er et reelt dilemma som mange lærere vil stå i, når de skal legge til rette for inkluderende og likeverdig opplæring. Dette er ikke et problem som kan unngås, men det er viktig at skolen og lærerne er oppmerksomme på hvordan eleven som har behov for tilrettelegging opplever situasjonen og at de er sensitive i forhold til elevens motstridende behov. Det er viktig at de tar elevens frykt for stigmatisering på alvor, erkjenner hvordan lærerintervensjoner i seg selv har potensial for å skape stigma, og har tiltak for å motvirke begge.

Informantene kommer med flere forslag til hvordan lærere kan tilnærme seg disse dilemmaene gjennom økt kunnskap om hørselshemming og inkludering. De peker på betydningen av å bevisstgjøre alle om aksept for annerledeshet og at det er stor variasjon i hvilke behov som finnes i en elevgruppe – både når det gjelder hørsel og andre ulikheter – og at læreren er i dialog med klassen om de ulike behovene en kan ha. De mener også at involvering av elevene det gjelder er veldig viktig og at eleven med tilretteleggingsbehov får påvirke hvordan og til hvilken tid informasjon skal gis.

## Å ha et sosialt nettverk når systemet svikter

Både fokusgruppeintervjuene og de individuelle intervjuene viser betydningen av å ha personer rundt seg som forstår din situasjon og som kan være en støtte i situasjoner der det trengs. Det kan virke som elever med tilretteleggingsbehov opplever at systemet svikter og at de i stor grad er avhengig av enkeltpersoner for å få opplæringen de har krav på. Så vil en kunne hevde at enkelte av disse personene er representanter for systemet, men våre data kan tolkes i retning av at disse personene, til tross for at de selv er medlemmer i systemet, må kjempe mot forhold som ikke legger godt nok til rette for elever som har andre behov enn flertallet av elever.

Når systemene ikke fungerer finner elevene ulike aktører i det sosiale nettverket som kan hjelpe dem på ulike arenaer og nivåer.

Før oppstart, i overganger og for å sikre at informasjon om behov for tilrettelegging blir overført mellom ulike skoler, er foreldrene sentrale. De er med på å sikre at overføring av informasjon fra en skole til en annen skole blir best mulig. De kjenner til elevens behov og bidrar til at denne kunnskapen overføres til ny skole og at opplæringen legges til rette. Når eleven er på plass på skolen er det lærerne som i stor grad skal ivareta tilretteleggingen. Intervjuene viser at det å ha en lærer som en har tillit til og en god relasjon til, en som eleven kan snakke med – som eleven opplever at jobber for sin sak – er viktig. Denne læreren tar opp utfordringene eleven opplever med sine lærerkolleger og skoleledelsen innad på skolen, og arbeider for bedre tilrettelegging og inkludering på det vi kan kalle et organisasjonsnivå. Mens i klasserommet er mange av informantene avhengig av å si fra selv eller å ha medelever som stiller opp. Våre funn tyder på at medelever er en viktig del av tilretteleggingen. Når den hørselshemmede eleven ikke får med seg det som sies er de avhengige av en venn som de kan spørre, eller når lærere ikke ønsker å bruke det tekniske utstyret har de noen allierte som kan hjelpe dem med å forklare og argumentere for at utstyret må benyttes.

## Holdninger

Et annet og ikke ukjent problem, er knyttet til bruk av det tekniske utstyret som hørselshemmede elever er avhengige av for å oppleve likeverdig inkluderende undervisning. Vanligvis er hørselstekniske hjelpemidler installert. Men ikke nødvendigvis ved skolestart. Bare litt over halvparten (57,1 prosent) av elevene i kommunale og fylkeskommunale skoler rapporterte at utstyret var på plass når de startet på skolen. Det er ingen av elevene i disse skolene som rapporterer at alle klasserom er universelt utformet med hørselsteknisk utstyr. Våre data viser at dette legger sterke føringer på hvordan inkluderende opplæring kan foregå, undervisningen må foregå i et bestemt rom eller i et avgrenset antall rom, og det er store begrensninger på hva hørselshemmede elever får med seg av kommunikasjon i spesialrom og

på andre læringsarenaer. Innsatsen for å få på plass teknisk tilrettelegging kan også tolkes som et uttrykk for hvilken betydning idealer om inkludering og likeverd har i praksis. Her vil kommunen, skoleledelsen og andre aktører være sentrale for å legge til rette for en infrastruktur som støtter opp under en inkluderende praksis.

Et annet sentralt funn som bekrefter tidligere forskning (Holmström og Schönström 2017) er at mange hørselshemmede elever må føre en kamp for at hørselsteknisk utstyr skal brukes. Til tross for at utstyr er installert sliter mange elever med at ikke alle av det pedagogiske personalet ved skolen har kunnskap eller holdninger som fremmer en inkluderende praksis. Elevene må minne både lærere og medelever om å bruke mikrofoner som er montert i klasserommet. Mange av informantene har også opplevd å være nødt til å diskutere med lærere om behov for denne tilretteleggingen og må argumentere for at lærere skal bruke utstyret. Noen elever har også vært nødt til å gå så langt som å kontakte rektor eller kontaktlærer for å få endret praksis i klasserommet. Men det er slett ikke alle elever som er trygge nok til å ta slike drastiske grep om egen opplærings situasjon.

Kanskje det mest oppsiktsvekkende er at elever også har opplevd disse problemene på knutepunktskoler for hørselshemmede. Hvis lærere velger å la være å bruke nødvendig teknisk utstyr og hjelpemidler for å inkludere alle elevene i klassen kan det være et spørsmål om kunnskapsmangel og svikt fra skolens ledelse i å sikre at alle ansatte har nødvendig kompetanse. I verste fall er det et holdningsspørsmål, der enkelte lærere ikke mener det er viktig eller deres ansvar å bidra til en inkluderende praksis og legge til rette for at alle elever, også elever med behov for tilrettelegging, kan oppleve en mest mulig likeverdig opplæring. Hvis dette er tilfelle er det høyst problematisk.

## Nedbygging av barrierer som hindrer inkludering

I denne rapportens kapittel 2 redegjør vi for hvordan vi ser på inkluderende praksiser som praksiser som søker å fjerne eller redusere ulike typer menneskeskapte barrierer som hindrer hørselshemmede barn og unge fra å delta i sine fellesskap på linje med sine jevnaldrende. Denne rapporten finner mange av de samme typer barrierer som tidligere forskning. Denne bekreftelsen er i seg selv betydningsfull fordi studiene som er presentert her bidrar til å bekrefte tidligere forskningsantakelser samtidig som studien ikke gir oss grunn til å tro at nylige og store endringer har skjedd i skolens praksiser. Skolen som institusjon preges fremdeles i høy grad av praksiser som er tilpasset den gjennomsnittlige, typiske og – her – hørende eleven.

Det er, som nevnt i kapittel 2, en sentral tanke innen forskningstradisjonene som fokuserer på nedbygging av barrierer at det man fokuserer på er fenomener som blir til der mennesker er sammen og slik sett er barrierene resultat av hvordan mennesker behandler hverandre. Det som oppstår gjennom beslutninger og handlinger utført av mennesker kan også endres ved menneskelig beslutning og handling. I dette perspektivet kan vi på bakgrunn av våre resultater

påpeke flere forhold som kan bidra til å fremme inkludering i fellesskap der hørselshemmede barn og unge inngår:

Denne rapporten finner, i likhet med flere tidligere studier, at ansvaret for enkle tiltak som mikrofonbruk ofte synes å være tilfeldig fordelt, om det overhodet er slik at det er definert et ansvar. Når dette er dokumentert i denne studien på samme måte som i flere foregående studier (Rekkedal 2015, Kermit et al. 2014) antyder det et misforhold mellom det mikrofonteknologien tilbyr og de praksisene som dannes rundt bruken av mikrofonanlegg. Det er gjennomgående at våre informanter snakker om lærere som er «flinke» til å bruke mikrofon samtidig som andre ikke gjør det. Dette forteller om en undervisningssituasjon der det å bruke mikrofon ikke blir ansett som en tjenesteplikt for læreren på linje med plikten til f.eks. å føre fravær eller sette karakterer. I tråd med poenget over som omhandler menneskelige beslutninger og handlinger er det nærliggende å mene at en tydelig signalisert forventning om konsekvent og rutinemessig mikrofonbruk (for eksempel fra skoleleder) til lærere, måtte kunne være et effektivt tiltak der læreres bruk av mikrofonanlegg ellers er tilfeldig. Det er vanskelig å se at en tydelig skoleleder som argumenterer for inkludering ikke kan gi ansatte på en skole klar beskjed om hva som er den enkeltes ansvar her, og kanskje kan slik tydelighet i forventning være mer effektivt enn en mer vagt signalisert oppfordring til skolens ansatte om mikrofonbruk. Selv om vi bare kan formulere dette som en hypotese, virker det ikke urimelig at en slik endring også har å gjøre med hva slags oppfatning man har av selve inkluderingsbegrepet på en skole. Dersom inkludering reduseres til at de som er «annerledes» skal få være til stede, men at praksis ikke skal endres, forblir spørsmålet om grad av anstrengelse lagt ned for å endre praksis sannsynligvis avhengig av den enkeltes sinnelag. Spørsmålet er om «gode holdninger» da egentlig er noe man bør satse på å ha tillit til dersom disse samtidig brukes som unnskyldning for å redusere spørsmålet om inkludering til hva den enkelte lærer eller elev gjør eller ikke gjør. Når vi her bruker eksempelet med mikrofonanlegg er det for å vise at praksis her kan endres, og det relativt enkelt, men at denne endringen sannsynligvis ville være bedre sikret om den ble initiert gjennom en tydelig og kollektiv forventning til en lærergruppe, enn gjennom en mer vag appell til den enkeltes moral eller empati. Oppsummerende viser dette også et poeng flere andre har tatt opp: Dersom man tenker på inkludering som noe «vi», de vanlige, påtar oss av godhet for «de» som er annerledes, går man glipp av muligheten til å forstå inkludering som et prinsipp som fremmer en større form for fellesskapstenking og åpner for de muligheter som skapes når man anerkjenner en ny form for mangfold.

En annen sentral barriere som er identifisert i denne studien, og i foregående studier, handler om kunnskap. At manglende kunnskap er opphav til uhensiktsmessig praksis- er dokumentert i en rekke sammenhenger. Denne studiens bidrar til å trekke opp noen ytterligere nyanser. Ikke bare er læreres kunnskapsløshet i seg selv en kilde til å danne eller opprettholde praksiser som i stedet for å være inkluderende får det motsatte resultat i form av ekskludering og utenforskap for – her – hørselshemmede barn og unge. Mangel på kunnskap gir opphav til

praksiser som kan være stigmatiserende og uhensiktsmessige, selv om de er intendert i beste mening. Det sentrale eksempelet er her de dokumenterte tilfellene der lærer har henvendt seg til den hørselshemmede eleven og forventet at eleven skulle ha den kompetansen læreren selv mangler. Dette er ikke medvirkning, selv om det kan se ut som dette for et utrent øye. Dette er å pålegge den hørselshemmede eleven et ansvar han eller hun ikke skal ha. Medvirkning er å være deltaker i en prosess der man bidrar ut fra sine forutsetninger, men medvirkning er ikke å bli pålagt å være medlem i et læringsfellesskap der de andre deltakerne forventer at eleven skal være den mest kompetente bare fordi han eller hun er den hørselshemmede. Å være kompetent pedagog eller lærer betyr i denne sammenhengen å ha oversikt over ulike typer mulighetsvalg og bringe elever inn i samtalen om hvilke man bør forfølge.

## 8. Kilder

- Askheim, Ole Petter, Lid, Inger Marie & Østensjø, Sigrid. (2019). 1. Samproduksjon i forskning – hva er det, og hva innebærer det? I Samproduksjon i forskning (s. 13-35).
- Bakken, Anders. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater* (8278946728). Oslo: NOVA.
- Barneombudet. (2017). Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen. Barneombudets fagrapport 2017. .
- Berge, S. S., & Kermit, P. (2017). Deaf Students' Access to Informal Group-Work Activities Seen in Light of the Educational Interpreter's Role. In S. Bagga-Gupta (Ed.), *Marginalization Processes across Different Settings: Going beyond the Mainstream* (pp. 106-128). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Caspersen, Joakim, Buland, Trond Hallgeir, Hermstad, Ingrid Holmedahl, Røe, Melina, Caspersen, Joakim, Buland, Trond Hallgeir, ... Tøssebro, Jan. (2020). *På vei mot inkludering? Sluttrapport fra evalueringen av modellutprøvingen Inkludering på alvor*
- Dammeyer, J. (2009). Psychosocial Development in a Danish Population of Children With Cochlear Implants and Deaf and Hard-of-Hearing Children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 15(1): 50-58.
- Inkludering på alvor? Delrapport 1 fra evalueringen av modellutprøvingen inkludering på alvor*. NTNU Samfunnsforskning AS. Hentet fra <https://hdl.handle.net/11250/2675670>
- <https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/På-vei-mot-inkludering-Sluttrapport-fra-evalueringen-av-modellutprøvingen-Inkludering-på-alvor.aspx>
- Caspersen, Joakim & Wendelborg, Christian. (2019). Den grunnleggende tilhørigheten. I Joakim Caspersen & Christian Wendelborg (Red.), *Skolen vår!* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Clark, Tom. (2008). We're Over-Researched Here!' Exploring Accounts of Research Fatigue within Qualitative Research Engagements. *Sociology*, 42(5), 953-970.

- CRPD. (2013). *Konvensjon om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/konvensjonen/id724096/>
- FNs barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Oslo. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/v/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/v/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Hellevik, Ottar. (2015). Extreme nonresponse and response bias. *Quality & Quantity*, 1-23.
- Hendar, O. (2012). *Elever med hørselshemming i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Oslo, Skådalen. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/horsel.pdf>
- Hillesøy, Siv (2016) *Et vanlig barn i en vanlig barnehage? Vilkår for deltakelse i barnefellesskap for de yngste barna med cochleaimplantat i barnehagen*. Doktoravhandling UiS, Stavanger
- HLF (2021) *Forekomst på hørselsområdet*. Oslo: Hørselshemmedes landsforbund. Hentet fra: <https://www.hlf.no/globalassets/prosjekter/prosjektdokumenter/forekomst-pa-horselsområdet-hlf-18.-mars-2021.pdf>
- Holmström, I. (2013). *Learning by hearing? Technological framings for participation*. (PhD). Örebro University, Örebro. (Örebro Studies in Education 42)
- Kermit, Patrick Stefan (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole: Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning (8275705428)*. Trondheim: NTNT Samfunnsforskning.
- Kermit, Patrick, Tharaldsteen, Anne Mali, Haugen, Gry Mette Dalseng & Wendelborg, Christian. (2012). *En av flokken?* Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Kermit, P., Mjøen, O.M., Holm, A. (2010) Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. *Sosiologisk Tidsskrift* 2010; Volum 18 (3) s. 249-272.
- Kristoffersen, A.-E. (2013). *Litterasitetspraksiser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn*. (PhD). Oslo Universitet, Oslo. (185)
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.



- Macnaghten, Phil & Myers, Greg. (2006). Focus groups. I Clive Seale, Giampietro Gobo, Jaber F Gubrium & David Silverman (Red.), *Qualitative Research Practice: Concise Paperback Edition* (s. 65-79). London: SAGE Publications Ltd.
- Malterud, Kirsti. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, Eifred, Strømstad, Marit, Carlsten, Tone Cecilie, Hausstätter, Rune & Nordahl, Thomas (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007* (19). Oslo: NIFU STEP.
- Mitchell, David & Sutherland, Dean. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* Routledge.
- Olsen, M. H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre Skole* 3: 58-63.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ring>
- Overgaard, K. R., Oerbeck, B., Wagner, K., Friis, S., Øhre, B., Zeiner, P. (2021). Youth with hearing loss: Emotional and behavioral problems and quality of life. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 145: 110718.
- Rekkedal, A. M. (2015). Erfaringer elever med hørselstap og deres lærere har med lyttehjelpemidler. Fakultet for Samfunnsvitenskap og Teknologiledelse. Trondheim, NTNU. PhD.
- Russ, Shirley A, Poulakis, Zeffie, Barker, Melinda, Wake, Melissa, Rickards, Field, Sounders, Kerry & Oberklaid, Frank. (2003). Epidemiology of congenital hearing loss in Victoria, Australia: Epidemiología de la hipoacusia congénita en Victoria, Australia. *International journal of audiology*, 42(7), 385-390.
- Slee, R. (2018). *Inclusive Education isn't Dead, it Just Smells Funny*. Routledge.
- Sæbø, S.R.; Wie, O.B.; Wold A.H. (2016) Barn med tidlig, tosidig cochleaimplantasjon: Muligheter og utfordringer for sosial deltakelse. *Spesialpedagogikk* 04 2016 s. 55-69.
- Unesco (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality Salamanca, Spain, 7-10 June 1994, UNESCO.

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

Watkin, P M & Baldwin, M. (2011). Identifying deafness in early childhood: requirements after the newborn hearing screen. *Archives of Disease in Childhood*, 96(1), 62-66.

Wendelborg, C. (2010). Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende, Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet. NTNU. Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap. PhD: 263.

Wendelborg, Christian. (2021). Mobbing og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2020/2021. Rapport, NTNU Samfunnsforskning.





ISBN (web): 978-82-7570-657-5



NTNU Samfunnsforskning  
samforsk.no