

# **MASTEROPPGAVE**

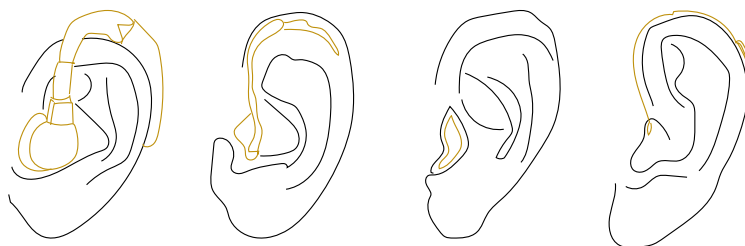
**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning**

**i spesialpedagogikk**

**Mai 2021**

En kvalitativ studie om hørselshemmede elevers skolelivskvalitet og skolens  
rolle i deres vei mot voksenlivet

A qualitative study on the school life quality of hearing-impaired students and  
the school's role on their path towards adulthood



Nora Torgrimsdatter Johansen

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

«Det er viktigere å ha kompetanse på å reise seg igjen,  
enn på det å lykkes»

(Marco Elsafadi, Gjengitt i Olsen & Traavik, 2010, s. 27)

## Sammendrag

Denne studien tar sikte på å undersøke unge voksne med milde til moderate hørselstap og deres refleksjoner om sin egen skolegang. Dette skal sees i lys av skolelivskvalitetsbegrepet og skolens rolle i forbindelse med utdanningsvalg og yrkeskarriere. Undersøkelsen inngår i et samarbeid med Barneombudet. De innsamlede dataene baserer seg på ulike erfaringer og opplevelser, fra fem unge voksne med milde til moderate hørselstap. Deltagerne i denne studien, som er i aldersgruppen 18-25 år, deler sine personlige opplevelser rundt hvordan skolen har forberedt dem på møtet med arbeidslivet og høyere utdanning. Funnene tar utgangspunkt i informantenes tanker og refleksjoner om skolelivet.

Hørselshemming er en utbredt, men nokså usynlig funksjonsnedsettelse. Det er store variasjoner i hva slags type og grad av hørselstap befolkningen har, men også hvilke psykososiale barrierer en kan føle på. Mange står utenfor arbeidslivet, og det er få som fullfører høyere utdanning (Oslo Economics, 2020). Selv om forskning viser antydning til at personer med hørselsnedsettelse har en lavere subjektiv opplevelse av livskvalitet (Støren et al., 2020), er det ikke nødvendigvis slik at dette har en direkte sammenheng med graden av hørselstap (Williams, 2018). I den forbindelse kan man heller kanskje si at hørselshemmedes livskvalitet påvirkes av deres opplevelser rundt det å være hørselshemmet, og ikke nødvendigvis hørselsnedsettelsen selv. Faktorer som kan påvirke livskvaliteten negativt er blant annet å bli utsatt for diskriminering, forskjellsbehandling, ensomhetsfølelse og mangel på sosiale relasjoner, noe som mange hørselshemmede elever kan oppleve gjennom skolelivet (Haugen et al., 2015; Kermit, 2011, 2018; Kermit et al., 2014; Rekkedal, 2014). Slike vonde opplevelser kan stå i veien for deres livsutfoldelse og påvirke deres fremtidsmuligheter når det gjelder høyere utdanning, yrkeskarriere, psykiske helse og deres skolelivskvalitet (Barneombudet, 2017).

Prosjektets teoretiske forankring tar utgangspunkt i teori og tidligere forskning som kan si noe om de psykososiale barrierene hørselshemmede kan føle på og hørselshemmede elevers skolelivskvalitet i lys av Tangens (2019) KART-modell. Dataene er innhentet ved hjelp av kvalitativ metode, i form av semistrukturerte forskningsintervju. Med utgangspunkt i en fenomenologisk-hermeneutisk metodologi er informantenes erfaringer og opplevelser fra skolelivet analysert og tolket med utgangspunkt i en tematisk innholdsanalyse med hjelp av abduktiv koding, i lys av prosjektets problemstilling og teoretiske grunnlag.

Funnene fra denne studien viser at informantene har opplevd vonde erfaringer gjennom deres skolegang. Det viser seg også å være mest utfordrende for elevene på barne- og ungdomsskolen, og barrierene oppstår fordi omgivelsene ikke er godt nok tilpasset og tilrettelagt for deres behov. Til tross for disse vonde erfaringene og opplevelsene, har de alle klart seg veldig bra. Det viser seg at videregående skole har vært et vendepunkt for de fleste, kanskje spesielt for de som har gått på en videregående skole som er spesielt tilrettelagt for hørselshemmede elever. Dette viser at de på et eller annet tidspunkt i løpet av videregående skole har lyktes med å utvikle resiliente prosesser, og at de har fått gode verktøy for å kunne leve et verdig voksenliv. Til tross for gode tiltak og ressurser for å forberede elevene for voksenlivet, har de hørselshemmede likevel møtt på utfordringer i både høyere utdanning og i lærlingtiden/arbeidslivet.

**Nøkkelord:** *Milde til moderate hørselstap, skolelivskvalitet, tilrettelegging, psykososiale barrierer, stigmatisering, fremtidshåp, høyere utdanning, arbeidsliv*

## Abstract

The aim of this study is to research young grownups with mild to moderate hearing loss and their reflections around their own schooling. The paper is reflected upon the concept of school life quality and the school's role in conjunction with both educational and career choices. This study is a part of a collaboration with The Norwegian Ombudsperson for Children (Barneombudet). The data collected for this project is based on different types of events and experiences, from five young adults with mild to moderate hearing losses. The participants, aged 18-25 years old, are sharing their personal experiences on how the school have prepared them to face the working life and higher education. The findings take base in the informants thoughts and reflections around life as a student.

Hearing impairment is a well-known, but fairly invisible disability. There are also large variations on what kind and what degree of hearing impairment the population have, but also what kind of psychosocial barriers they might feel. Many stands without jobs, and there are few that completes a higher education (Oslo Economics, 2020). But even though some research shows that people with hearing impairments have a lower subjective experience of quality of life (Støren et al., 2020), it is not necessarily that this has a direct link to the degree of hearing impairment (Williams, 2018). In connection with that, you can rather say that the quality of life is affected by their experiences around having a hearing impairment, and not the hearing impairment itself. Factors that can have a negative effect on quality of life are among others; discrimination, the feeling of loneliness and lack of social relations. These factors are just a few selected that many pupils and students experience through the course of school (Haugen et al., 2015; Kermit, 2011, 2018; Kermit et al., 2014; Rekkedal, 2014). Painful experiences like these can stand in the way of their life unfoldment and can affect their future opportunities when it comes to higher education, choice of career, psychic health and their quality of school life (Barneombudet, 2017).

The theoretical anchoring of this project is based on theory and previous research that can tell us something about the psychosocial barriers that people with hearing impairment can feel, and pupils and students quality of school life, seen in the light of Tangens (2019) KART-model. The data for this project is gathered by the help of a qualitative method, in the form of a semi-structured research interview. Based on a phenomenological-hermeneutic methodology, the informants experiences on quality of school life are analyzed and

interpreted based on a thematic content analysis by the help of abductive coding, seen in the light of the research question for this project, and the theoretical basis.

The findings from this study shows that the informants have had bad and hurtful experiences through their school course. These findings also show that it is most challenging for the pupils at primary and secondary school. The challenges mostly occur because the circumstances and the surroundings are not adapted and organized well enough to match their needs. Despite these bad experiences, all of the informants have managed really well. It turns out that High School have been a turning point for most of them. Especially for those who went to a High School that was customized for students with hearing impairments. This shows that, at some point during the course of High School, the students have succeeded in developing resilient processes and have gained the right set of tools to be able to live a worthy adult life. Despite good measures and resources to prepare the students for the adult life, the students that are affected by a hearing impairment faced challenges. Both in their way to higher education and working life.

**Key words:** *Mild to moderate hearing impairment, quality of school life, adaptations, psychosocial barriers, stigma, hope for the future, higher education, work life*

## Forord

Det har vært et spesielt år. Jeg hadde ikke sett for meg at en pandemi skulle prege mitt siste år som student. Likevel har det vært en lærerik og spennende prosess å jobbe med dette masterprosjektet, til tross for en merkelig studenttilværelse.

Min store interesse for hørselshemmingsfeltet startet da jeg for noen år tilbake fikk gjennomføre praksisperioden min på en knutepunktskole, altså en videregående skole som er spesielt tilrettelagt for hørselshemmede elever. Jeg hadde lite kunnskap om hvordan det er å leve med et hørselstap, og hadde ingen i min omkrets med nedsatt hørsel. Å få et innblikk i deres hverdag var veldig spennende. Selv om det begynner å bli noen år siden jeg var praksisstudent, har spørsmålene kvernet siden. På videregående møter man elever som befinner seg i det jeg vil si er en av de vanskeligste periodene i livet: overgangen fra å være barn til å bli voksen. Det var derfor ingen tvil om hvilket tema jeg skulle dedikere masteroppgaven til.

Jeg vil gjerne benytte forordet til å rette en takk til de som har hjulpet meg gjennom arbeidsprosessen, og bidratt til at masteroppgaven har gått i havn. Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til informantene mine for at dere har delt deres historier med meg. Tusen takk for deres åpenhet og ærlighet. Jeg håper at deres erfaringer og opplevelser kan bidra til økt oppmerksomhet og mer forskning på feltet. Takk til veilederen min, Oddvar Hjulstad, for din tilgjengelighet, og hjelpsomhet. Takk for gode og konstruktive tilbakemeldinger. Din kunnskap på feltet har vært til stor hjelp. Takk til emneleder, Nils Breilid, for din tilgjengelighet og problemløsningsevne. Takk til Silje og Morten ved Barneombudet for verdifull veiledning og inspirasjon i forkant av og mot slutten av prosjektet. Til slutt vil jeg rette en stor takk til min samboer, familie og venner som har støttet og motivert meg på veien. Jeg vil rette en spesiell takk til min gode venninne, Kaja, for oppmuntring og motivering når skrivesperren har vært som verst. Du har lyst opp en ellers kjedelig og ensom studiehverdag under denne pandemien.

*17.05.2021, Mandal*

*Nora Torgrimsdatter Johansen*

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>3</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>5</b>
<b>Forord .....</b>	<b>7</b>
<b>Kapittel 1 – Innledning.....</b>	<b>11</b>
1.1 – Problemstilling.....	13
1.2 – Studiens avgrensninger.....	13
1.2.1 – Skolelivskvalitet.....	14
1.2.2 – Hvem er hørselshemmede unge voksne? .....	14
1.2.3 – Hørselstap som funksjonsnedsettelse.....	15
1.3 – Oppgavens oppbygning.....	15
<b>Teoretiske perspektiver og tidligere forskning.....</b>	<b>17</b>
<b>Kapittel 2 - Psykososiale aspekter ved hørselstap .....</b>	<b>18</b>
2.1 - Stigmatisering.....	19
<b>Kapittel 3 - Hørselshemmede elevers skolelivskvalitet i lys av KART-modellen .....</b>	<b>21</b>
3.1 – Kontrolldimensjonen.....	22
3.1.1 – Elevmedvirkning.....	22
3.2 – Arbeidsdimensjonen.....	24
3.2.1 - Hørselstekniske hjelpemidler og tilrettelegging.....	25
3.2.2 - Diskriminering.....	27
3.3 – Relasjonsdimensjonen.....	29
3.3.1 - Lærer-elev relasjon.....	29
3.3.2 - Vennskapsrelasjoner.....	30
3.4 – Tidsdimensjonen .....	30
3.4.1 - Livsmestring og resiliens.....	31
3.4.2 - Høyere utdanning og arbeidsliv.....	32
3.5 – Oppsummering.....	35
<b>Kapittel 4 - Metodevalg og metodologi.....</b>	<b>37</b>
4.1 – Kvalitativ metode og vitenskapsteoretisk forankring.....	37
4.2 – Semistrukturert livsverdensintervju .....	39



4.3 – Utvalg og rekruttering .....	40
4.3.1 – Utvalg .....	40
4.3.2 – Rekruttering.....	41
4.3.3 – Presentasjon av informanter .....	42
4.4 – Forberedelser til datainnsamlingen.....	43
4.4.1 – Intervjuguide .....	43
4.4.2 – Pilotintervju.....	44
4.5 – Gjennomføring av intervju .....	45
4.6 – Behandling av data .....	46
4.6.1 – Transkribering av intervjuene .....	46
4.6.2 – Analyse av data .....	47
4.7 – Kvalitetskriterier .....	49
4.7.1 – Gyldighet.....	49
4.7.2 –Pålitelighet.....	50
4.7.3 - Overførbarhet.....	50
4.8 – Ethiske overveielser .....	51
4.8.1 – Informert samtykke .....	51
4.8.2 – Konfidensialitet .....	51
4.8.3 – Forskningsetiske konsekvenser .....	52
4.8.4 – Forskerens rolle.....	52
<b>Kapittel 5 - Analyse og drøfting .....</b>	<b>54</b>
5.1 – Erfaringer fra barne- og ungdomsskolen .....	54
5.1.1 – Å bli tatt «hensyn» til.....	55
5.1.2 - Elevmedvirkning.....	56
5.1.3 - Diskriminerende holdningspraksis blant lærerne .....	58
5.1.4 - Vennskap og relasjoner til medelever.....	61
5.1.5 - Co-enrollment .....	63
5.1.6 – Oppsummering og diskusjon av funn .....	65
5.1.7 - Elevenes skolelivskvalitet i lys av KART-modellen .....	66
5.1.8 - Skolelivet sett i et funksjonshemmingsperspektiv.....	67
5.2 – Veien mot voksenlivet.....	68
5.2.1 – Vendepunktet .....	68
5.2.2 - Rådgivers rolle .....	71
5.2.3 – Overgangen til høyere utdanning og arbeidsliv .....	74
5.2.4 – Å være åpen om hørselstapet .....	83
5.2.5 – Oppsummering og diskusjon av funn .....	86
5.2.6 - Skolelivskvalitet på videregående skole i lys av KART-modellens dimensjoner .....	87

5.2.7 - Arbeidslivet og høyere utdanning sett i et funksjonshemmingsperspektiv .....	88
<b>Kapittel 6 - Avslutning og veien videre.....</b>	<b>90</b>
6.1 - Videre forskning på feltet .....	91
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>93</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>98</b>
<i>Vedlegg 1: Intervjuguide.....</i>	<i>99</i>
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke for deltakelse – NSD .....</i>	<i>100</i>
<i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykke for deltakelse – Zoom (OsloMet) .....</i>	<i>104</i>
<i>Vedlegg 4: NSDs vurdering av prosjektet.....</i>	<i>110</i>
<i>Vedlegg 5: Bekreftelse på samarbeid – Barneombudet.....</i>	<i>114</i>

## Kapittel 1 – Innledning

Denne undersøkelsen setter søkelys på unge voksne med lettere, moderate hørselstap og deres erfaringer med sin egen skolegang. Det legges særlig vekt på skolelivskvalitetsbegrepet og skolens rolle med hensyn til elevenes valg av utdanning og yrkeskarriere. Undersøkelsen inngår i et samarbeid med Barneombudet. I perioden 2019 – 2021 har Barneombudet valgt ut fire hovedsatsningsområder: Situasjonen for barn i barnevernet, utenforskap, trygg digital hverdag og barn og unges psykiske helse.

I 2020 var det anslått at nærmere en million nordmenn har utfordringer med hørselen sin (Kristensen et al., 2020; Mathisen & Lier, 2016). Det antas at antallet vil fortsette å øke i årene fremover (Oslo Economics, 2020). Noen blir født med et hørselstap, mens andre opplever å få problemer med hørselen senere i livet. Det er også store variasjoner i hva slags grad eller type hørselstap befolkningen har. Et hørselstap er en lite synlig funksjonsnedsettelse, hvilket kan være en av grunnene til at hørselshemmedes utfordringer ikke får nok oppmerksomhet. Hørselshemmedes Landsforbund kaller det for *Norges skjulte nasjonalhandikap* (Mathisen & Lier, 2016).

I Norge har vi utfordringer med å få personer med hørselsnedsettelse i arbeid. Å stå utenfor arbeidslivet kan gi store økonomiske, sosiale og psykiske konsekvenser, samt redusere individets subjektive opplevelse av livskvalitet (Barstad, 2014; Oslo Economics, 2020). At så mange står utenfor arbeidslivet, kan ha sammenheng med at kun 8,4 prosent av hørselshemmede har mer enn tre års utdanning fra høyskole eller universitet (Oslo Economics, 2020). I en nyere studie av Støren et al. (2020) om nordmenns livskvalitet kom det frem at personer med funksjonsnedsettelse er mindre tilfredse med livet enn befolkningen generelt. Ifølge Williams (2018), når det gjelder elever med hørselsnedsettelse, vet vi at det ikke nødvendigvis er slik at graden av hørselstap har en direkte sammenheng med graden av opplevd livskvalitet. Man kan heller kanskje si at hørselshemmedes livskvalitet påvirkes av deres opplevelser rundt det å være hørselshemmet. Om man for eksempel blir utsatt for diskriminering, opplever forskjellsbehandling, føler seg ensom eller mangler et sosialt nettverk kan det påvirke deres subjektive opplevelse av livskvalitet. Ifølge Haugen et al. (2015) er det nettopp behov for mer forskning som undersøker elever med milde til moderate hørselstap.

Dessverre viser forskning at mange hørselshemmede møter på slike uheldige opplevelser gjennom deres tid som elev i skolen (Haugen et al., 2015; Kermit, 2011, 2018; Kermit et al., 2014; Rekkedal, 2014). Ifølge Olsson et al. (2018) viser det seg også at mange hørselshemmede elever er mindre fornøyde med livet enn elever uten funksjonshemminger. I en nyere kunnskapsoversikt over nordiske forskningsfunn om hørselshemmede elevers opplæringsmessige og sosiale vilkår, kaster Kermit (2018) lys over at barnehager og skoler i Norge, Sverige og Danmark mislykkes når det gjelder å etablere inkluderende opplæringspraksiser der hørselshemmede barn og elever er innrullert sammen med hørende jevnaldrende. Inkluderingsutfordringene vedrørende hørselshemmede elever handler i størst grad om at det er de selv som må tilpasse seg skolemiljøet, i stedet for at medelever og lærere tilpasser seg deres behov, hevder Kermit et al. (2014, s. 17). Det er godt dokumentert at vonde opplevelser fra skolehverdagen kan sette spor hos elevene, og påvirke deres muligheter når det gjelder høyere utdanning, arbeidsliv, psykiske helse og følgelig deres skolelivskvalitet (Barneombudet, 2017).

Skolelivskvalitetsbegrepet brukes sjeldent i utdanningspolitiske sammenhenger. Ifølge Tangen (2019) bærer den norske skolen preg av en noe uheldig tradisjon, hvor oppmerksomheten ofte rettes mot elevenes resultat kvalitet fremfor deres helhetlige skolelivskvalitet. Dette kan også være grunnen til at flere forskere finner at hørselshemmede elever strever mer i skolen enn sine medelever. Med denne ensidige interessen for elevenes faglige læringsutbytte, har spørsmålet om hørselshemmede elevers tilfredshet i skolehverdagen blitt nedprioritert, og vi vet per i dag lite om dette spørsmålet.

Det å være elev i skolen handler om mye mer enn å oppnå gode karakterer eller resultater. Det handler også om å bli rustet for voksenlivet, i en mer helhetlig forstand (Barnekonvensjonen, 1989; Barneombudet, 2017; Kermit, 2011; Opplæringslova, 1998). Flere forskere (Haugen et al., 2015; Kermit, 2018) fremhever også at det er for lite forskning som tar utgangspunkt i elevenes egne perspektiver om hvordan det oppleves å være hørselshemmet elev i skolen, og hvordan elevene selv opplever seg å være inkludert, og deres ønsker om hvordan undervisningen bør tilrettelegges for at de skal oppnå gode læringsprosesser.

## 1.1 – Problemstilling

I lys av nevnte kunnskapsstatus og mine faglige interesser ønsker jeg å rette oppmerksomheten på hvilke erfaringer og tanker hørselshemmede unge voksne har om sin egen skolegang, og om hva den har bidratt til med hensyn til om den har rustet dem for voksenlivet. Vi vet som sagt lite om hørselshemmede elevers læringsutbytte, og det finnes lite forskning som belyser elevenes egne perspektiver. Datagrunnlaget for denne undersøkelsen baseres på fem unge voksnes egne fortellinger og erfaringer innhentet gjennom kvalitative forskningsintervju.

Undersøkelsens formål er å bidra til å styrke skolens kompetanse om hørselshemmede elevers opplevde utfordringer og behov for støtte og tilrettelegging i skolehverdagen, og forhåpentligvis et bidrag til forskning som løfter frem elevenes egne refleksjoner om hva det innebærer å bli «rustet» for høyere utdanning og arbeidsliv. Mer spesifikt retter undersøkelsen et søkelys på følgende problemstilling:

*Hvilke opplevelser og erfaringer har unge voksne med milde til moderate hørselstap om sin egen skolegang, og hvordan kan skolen bidra til å forberede dem for høyere utdanning og arbeidsliv?*

Problemstillingen er todelt. Hovedspørsmålene i studien retter seg mot hørselshemmede elevers subjektive erfaringer og opplevelser av *skolelivskvalitet* og *veien mot et verdig voksenliv*. Jeg er opptatt av de sosiale fenomenene, altså det som oppstår mellom menneskene og fellesskapene jeg studerer. Jeg kommer ikke til å beskrive auditive og medisinske forhold og funksjon, hvilket betyr at funksjonshemming i denne oppgaven brukes som et opplevd og relasjonelt begrep. Det samme gjelder også de psykososiale barrierene som et hørselstap kan føre med seg, hvor jeg tar sikte på å undersøke de som oppstår i samspill med omgivelsene.

## 1.2 – Studiens avgrensninger

Jeg vil i det følgende kapittel redegjøre for hva som ligger i begrepet skolelivskvalitet og hørselshemmede unge voksne i denne sammenheng, samt prosjektoverbyggende perspektiv på hørselstap som funksjonshemming.

### 1.2.1 – Skolelivskvalitet

Prosjektets problemstilling tar sikte på å undersøke hørselshemmedes «opplevelser» og «erfaringer» fra sin egen «skolegang», hvilket gjør at skolelivskvalitetsbegrepet har en særlig relevans. Ifølge Tangen (2019) er skolelivskvalitet et psykologisk begrep som handler om elevenes subjektive opplevelse av skolelivet. Skolelivskvalitet defineres som «elevers positive og negative skoleerfaringer, deres opplevelse av skolehverdagen, samt deres forventninger til skolegangen og egen framtid» (Tangen, 2019, s. 681), og må sees i sammenheng med elevenes generelle opplevelse av livskvalitet. Tangen (2019 s. 681) forklarer definisjonens begreper som at «skoleerfaringer» dreier seg om elevenes perspektiv på fortiden, «forventninger» dreier seg om elevenes perspektiv på fremtiden og «opplevelse av skolehverdagen» dreier seg om skolelivet som leves her og nå. Tatt dette i betraktning vil derfor skolelivskvalitetsbegrepet også være relevant for den delen av problemstillingen som tar sikte på å undersøke hva skolen kan bidra med for å forberede elevene for et verdig voksenliv.

### 1.2.2 – Hvem er hørselshemmede unge voksne?

Hørselshemmede unge voksne er en betegnelse som spenner over en heterogen gruppe. Det er stor variasjon i hvilken grad og type hørselstap gruppen har, og individuelle forskjeller i hvilke utfordringer og barrierer man kan føle på, og erfare. Begrepet hørselshemming brukes vanligvis som en fellesbetegnelse som dekker alle grader og arter av hørselshemming. I denne sammenheng vil det være mest hensiktsmessig å presisere begrepet ytterligere, da det som regel er store forskjeller på opplæringstilbudet som tilbys elever med milde/moderate og alvorlige hørselstap. Denne undersøkelsen retter oppmerksomheten mot elever som har hatt sin skolegang innenfor rammene for det ordinære opplæringstilbudet, og som ikke har hatt tegnspråklig/tegnstøttede tilnærminger i undervisningen. Når jeg videre i oppgaven bruker begrepet *hørselshemming* sikter jeg til gruppen med milde/moderate hørselstap, når annet ikke er presisert. Det er imidlertid viktig å være klar over faren med å tro at det er en sammenheng mellom grad av hørselshemming og grad av utfordringer (Williams, 2018), kanskje særlig med hensyn til opplæring og livskvalitet. Ytterligere inndeling i ulike grader av nedsatt hørsel: lett, moderat eller alvorlig nedsatt hørsel og døvhet, slik vi finner det innenfor medisinen og i den spesialpedagogiske forskningstradisjonen, er derfor ikke relevant eller hensiktsmessig her.

### 1.2.3 – Hørselstap som funksjonsnedsettelse

Dersom man skal se på hørselshemming i lys av begrepet funksjonsnedsettelse, kan man skille mellom funksjonsnedsettelsen og hvilke sosiale fenomener som oppstår gjennom samhandling mellom individer og omgivelser (Haugen et al., 2015). Flere som forsker på mennesker med funksjonsnedsettelser, blant annet Tøssebro (2010), er opptatt av at funksjonshemming først oppstår i møtet mellom mennesket og omgivelsene. Andre vil kanskje tenke at det å være funksjonshemmet er noe man er eller har fordi det er noe «galt» med en persons kropp eller sinn, men begrepet funksjonshemming må sees fra flere sider. I den norske forskningstradisjonen er det vanlig at man skiller mellom begrepene funksjonshemming og funksjonsnedsettelse. Funksjonsnedsettelse handler først og fremst om kroppen og sinnets funksjoner, mens funksjonshemming på sin side handler om hva som oppstår når menneskets livsutfoldelse hindres grunnet menneskeskapte barrierer (Haugen et al., 2015). Tøssebro (2010) mener at den medisinske forståelsen av funksjonshemming fører med seg et ensidig blikk på individets mangler, mens den relasjonelle og sosiale forståelsen vender seg mot omgivelsene. Her sees funksjonshemming som et fenomen som først oppstår i samspillet mellom samfunnet og individet som har en funksjonsnedsettelse (Kermit et al., 2014).

Tøssebro (2010) løfter frem problemstillingen om at samfunnet er bygget av og for personer uten funksjonsnedsettelser, og at det er dette som gjør det vanskelig for personer med funksjonsnedsettelser å oppnå best mulig livskvalitet i samfunnet. Vi vet, ifølge blant annet Kermit (2018) og Haugen et al. (2015), at elever med hørselshemming ofte ikke får tilstrekkelig kompensierende hjelpemidler for å kunne utnytte sitt potensiale til det fulle, både faglig og sosialt. Ligger problemet i at tilretteleggingen koster mye tid, penger og ressurser? Eller er problemet at skolen i utgangspunktet ikke har tilstrekkelig kunnskap om hørselshemmingens potensielle negative konsekvenser med hensyn til sosiale, psykiske og opplæringsmessige forhold, ved manglende tilrettelegging?

### 1.3 – Oppgavens oppbygning

Videre i kapittel 2 og 3 presenteres teori og tidligere forskning om hørselshemmingens psykososiale aspekter og hørselshemmede elevers skolelivskvalitet i lys av KART-modellen. De metodiske valgene og oppgavens forskningsdesign redegjøres og utdypes i kapittel 4. Datamaterialet presenteres i en tematisert dataanalyse. I kapittel 5 vil jeg presentere analyse

og funn, og drøfte dette i forhold til undersøkelsens teoretiske forankring. Kapitlet vil avsluttes med en diskusjon av funnene i lys av KART-modellen og i et funksjonshemmingsperspektiv. Avslutningsvis i kapittel 6 vil jeg oppsummere funnene og diskutere mulige konsekvenser disse vil ha, med hensyn til hvordan vi forstår elevenes utfordringer i skolen og betydningen dette kan ha for elevenes videre valg av utdanning og karriere i livet.



## Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

I de påfølgende kapitlene presenteres undersøkelsens teoretiske forankring. Kapittel 2 handler om hva litteraturen kan si om hørselshemmingens psykososiale aspekter og barrierer som oppstår i samspill med omgivelsene. Videre i kapittel 3 skal jeg belyse hva tidligere forskning og teori kan si om hørselshemmedes skolelivskvalitet i lys av Tangens (2019) KART-modell om skolelivskvalitet. Teorigrunnlaget er for det meste avgrenset til skandinaviske studier fra det siste tiåret. Denne avgrensningen er gjort for at jeg skal forholde meg til teori og forskning som tar utgangspunkt i lignende opplæringsprinsipper og skolesystem. Jeg har vurdert at en stor del av forskningen som setter søkelys på skole og utdanning for elever med funksjonsnedsettelse generelt, samt regelverk og lignende dokumenter, også er relevant for forskning på denne gruppen. Mye av forskningen om hørselshemming handler om alvorlige hørselstap eller døvhet, og det har vært en utfordring å vurdere relevansen med hensyn til milde til moderate hørselstap. Jeg har etter beste evne prøvd å ta stilling til dette ut ifra hvilke utfordringer informantene løfter frem i sine fortellinger.

## Kapittel 2 - Psykososiale aspekter ved hørselstap

Det er noe uenighet om hvorfor barn og unge med hørselstap har mer psykososiale vansker enn sine jevnaldrende (Löfkvist et al., 2019). Hørselsnedsettelse kan *øke risikoen* for å utvikle psykiske helseplager, men samtidig løfter Williams (2018, s. 139) frem at vi ikke må sykdomsforklare normale reaksjoner på belastningen et hørselstap kan føre med seg. Hun løfter frem problematikken rundt at reaksjoner på hørselstapet kan overlape symptomer på psykiske helseplager, og at det er viktig at vi skiller mellom disse. For eksempel kan trøtthet og utmattelsesfølelse være et resultat av at den hørselshemmede må anstrenge seg i større grad for å kunne delta i samtaler eller i andre sosiale settinger. Williams (2018, s. 139) poengterer også at hørselshemmedes behov for å hvile nødvendigvis ikke må handle om depresjonssymptomer, men at det også kan dreie seg om et generelt behov for å faktisk få sluppet av og restituere.

I en undersøkelse om nordmenns livskvalitet kom det frem at personer med funksjonsnedsettelse er mindre tilfredse med livet, sammenlignet med resten av befolkningen (Støren et al., 2020). Dette kan ha sammenheng med at de kan ha det vanskeligere for å etablere gode sosiale relasjoner, være plaget av ensomhet eller å ha opplevd diskriminering. Det viser seg at særlig det å ha opplevd diskriminering eller forskjellsbehandling har en negativ effekt på en persons livskvalitet (Støren et al., 2020).

Mange hørselshemmede opplever psykiske påkjenninger, kanskje særlig som et resultat av krenkende erfaringer og opplevelser som kan ha negativ innvirkning på deres selvtillit og selvoppfatning (Williams, 2018, s. 47). I et forskningsprosjekt hvor det ble undersøkt om ungdom med sansetap ble inkludert i skolen og på fritiden kom det frem at ungdom med sansetap har lavere sosial selvoppfatning enn sine jevnaldrende (Kermit et al., 2014, s. 76). Mange kan også oppleve å få en skyldfølelse, noen føler at de er til bry og noen klandrer seg selv for at man ikke er i stand til å gjøre like mye som man ønsker (Williams, 2018). Hvis man prøver å forstå hvorfor noen hørselshemmede elever opplever seg som mindre lykkelige enn andre, kan man kanskje tenke at de negative følelsene henger sammen med negative holdninger til elevgruppen, og man føler seg sett ned på. I et sosiologisk perspektiv ville dette i realiteten handle om feil ved samfunnets organisering, framfor et individuelt problem (Barstad, 2014). I likhet med Tøssebros (2010) perspektiv på funksjonshemming, kan vi

derfor kanskje si at mange av de psykiske barrierene hørselshemmede opplever oppstår i samspill med omverdenen.

Det finnes generelt lite forskning på hvordan lærere forholder seg til elevers psykiske helse. Lærerne kan bidra til å fremme elevenes psykiske helse ved å tilrettelegge for gode relasjoner, trivsel og læring i klasserommet. De har også et ansvar for å se hver enkelt elev og fange opp de som sliter, samt bruke helsesøster og rådgiver som støttespillere for å løse utfordringene. I en studie hvor det ble undersøkt hvordan lærere kan bidra til å fremme elevenes psykiske helse kom det blant annet frem at lærerne syntes det var vanskelig å hjelpe dersom elevenes psykiske helse krevde intervensjoner utover hva læreren, helsesøster eller rådgiver hadde kapasitet eller kompetanse til å håndtere (Larsen & Christiansen, 2015).

Et liv med hørselsnedsettelse kan medføre psykiske helseplager, men til tross for dette påpeker Williams (2018, s. 137) at de aller fleste vil klare seg fint. Hun fremhever også at det å tørre å være åpen om hørselstapet er et stort vendepunkt for mange, og at åpenheten står sentralt for å kunne leve et godt liv. I noen situasjoner kan man finne det enklere å være åpen om hørselstapet. For eksempel hvis man omgås andre med samme eller lignende funksjonsnedsettelse. Ifølge Goffman et al. (2009) kan slike situasjoner også oppstå ufrivillig, ved at de samles av administrative grunner, mot sin vilje. Hvilket kan medføre en enda større stigmatisering av gruppen.

## 2.1 - Stigmatisering

Ordet *stigma* er et gammelt gresk ord, og ble opprinnelig brukt som en slags merkelapp som ble påført personer som hadde en eller annen form for avvik, for å vise omverdenen at denne personen feiler noe og at man bør unngå denne personen (Tøssebro, 2010). Williams (2018) definerer ordet stigma som «en persons egenskap som avslører en sosial identitet som vurderes negativt av andre» (Williams, 2018, s. 82). I dag brukes begrepet fortsatt nært dets opprinnelige betydning, men betraktes heller som en sosial merkelapp, og om skammen rundt det å være «annerledes» (Goffman et al., 2009; Williams, 2018). Tøssebro (2010) påpeker at stigmatisering kan være enda vanskeligere for personer med mindre synlige funksjonsnedsettelse, som for eksempel hørselstap, enn de som er synlige.

For å fjerne stigmatiseringen som hørselshemmede opplever i skolen, bør man ifølge Kermit (2018, s. 54) fjerne hindrene som står i veien for å få til en inkluderende og tilrettelagt opplæring. Det handler blant annet om at det må etableres en individuell tilpasset opplæring som stiller den hørselshemmede eleven på lik linje med sine medelever. HLF ønsker blant annet at regjeringen skal sikre universell utforming av alle skoler, ved å jobbe for at det installeres hørselstekniske hjelpemidler i alle klasserom (Hørselshemmedes Landsforbund, 2018). Dette kan bidra til et bedre lyd miljø på skolene, som ikke bare gagnar den hørselshemmede eleven, men også lærere og medelever. Et annet aspekt ved dette er at det er med på å muliggjøre likeverdig deltakelse for den hørselshemmede, og at det bidrar til å fjerne stigmatiseringen som hørselshemmede kan oppleve i skolen.

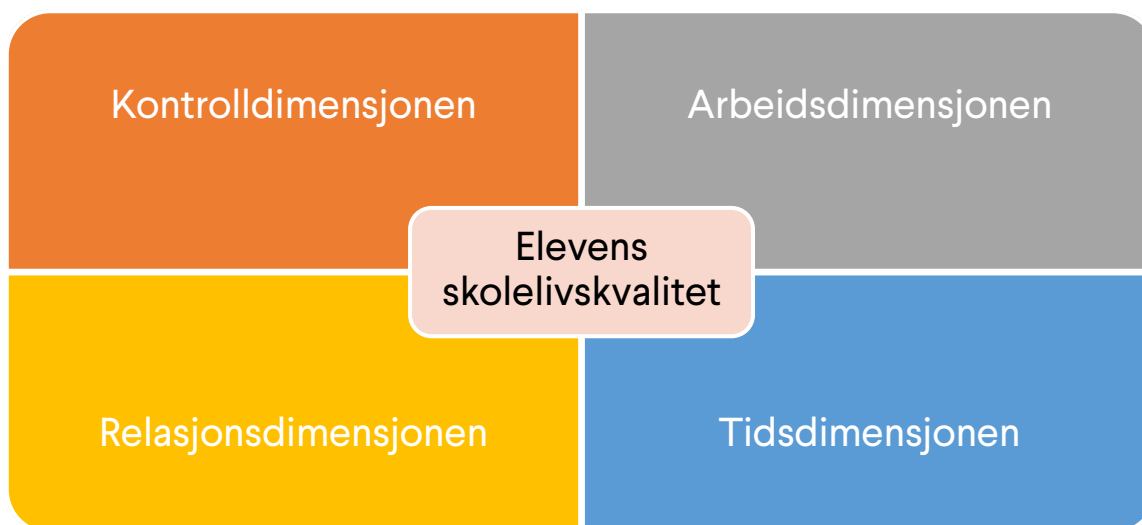
I Kermit et al. (2014) sin studie kommer det frem at ungdom med sansetap både ønsker og prøver hardt for å tilpasse seg de andre elevene både på skolen og etter skoletid. De vil gjerne være lik de andre elevene (Kermit et al., 2014). Å jobbe for å være lik «normalen», kan være et forsøk på en mestringsstrategi mange elever med sansetap tar i bruk for å beskytte seg mot stigmatisering. Goffman et al. (2009) omtaler fenomenet med begrepet «passing», eller «passering» på norsk. Et hørselstap kan være lett å skjule, hvilket kan gjøre det enklere å fremstå som «normal». Ifølge Goffman et al. (2009) utgjør det å bli oppdaget som annerledes et spesielt fokuspunkt av stigma. I Kermit (2018, s. 9) kunnskapsoversikt kommer det frem at barn og unge med hørselstap kan skamme seg over utfordringene hørselshemmingen fører med seg. Noen vil late som at de forstår, prøve å svare på spørsmål de kanskje egentlig ikke har oppfattet riktig eller styre samtaler inn på temaer de føler seg trygge på, noe som også kan stå i veien for en positiv identitetsutvikling.

## Kapittel 3 - Hørselshemmede elevers skolelivskvalitet i lys av KART-modellen

For å kunne forstå begrepet skolelivskvalitet, må man ta hensyn til hvilke faktorer som er avgjørende for elevenes generelle livskvalitet (Tangen, 2019, s. 681). Næss (2011) definerer livskvalitet som «psykisk velvære, som en opplevelse av å ha det godt» (Næss, 2011 s. 15). Hun påpeker at det handler om glede og velvære, og ikke bare fravær av lidelse. Å ha det godt handler om noe mer enn å ikke ha det vondt, noe som er nokså individuelt. Barstad (2014) peker på noe av det samme, og trekker frem to definisjoner av livskvalitet. Den ene handler om «opplevelsen av å ha mange positive og få negative følelser, og av å være tilfreds med livet» (Barstad, 2014, s. 67). Den andre handler om å få «delta i aktiviteter som realiserer ens menneskelige potensial» (Barstad, 2014, s. 68). Kort forklart kan man si at livskvalitet handler om folks tilfredshet, altså deres egne vurderinger og opplevelser av hvordan man har det.

I KART-modellen defineres skolelivskvalitet som «elevers positive og negative skoleerfaringer, deres opplevelse av skolehverdagen, samt deres forventninger til skolegangen og egen framtid» (Tangen, 2019, s. 681). Tangen (2019) påpeker at man bør gå vekk fra å måle opplæringskvaliteten ut ifra resultater, og heller rette søkelyset mot å vurdere den ut ifra elevenes skole- og læringserfaringer. Olsen og Traavik (2010) fremhever også at dette resultatrettede synet på skolelivskvalitet, kan gå på bekostning av skolens arbeid med det psykososiale skolemiljøet og relasjonene på skolen. Det er først og fremst elevenes forventninger og erfaringer som avgjør hvilken betydning opplæringen får både for eleven og for samfunnet (Tangen, 2019, s. 685).

For å få en bredere forståelse for elevenes skolelivskvalitet, kan man bruke Tangens (2019, s. 687) KART-modell som et verktøy for å undersøke de ulike dimensjonene av elevenes skolehverdag. Denne modellen består av fire dimensjoner: kontroll-, arbeids-, relasjons- og tidsdimensjonen. Dimensjonene påvirker hverandre, hvilket betyr at vi kan kalle modellen for en *dynamisk* modell. Å sette elevenes opplevelser og erfaringer inn i ulike kategorier kan være til stor hjelp for å systematisere og operasjonalisere de ulike sidene ved elevenes skolelivskvalitet. Skolelivskvalitet er imidlertid et komplekst fenomen, og det kan være utfordrende å fange opp alle aspekter ved fenomenet. Dimensjonene må derfor sees i samspill med hverandre, og sammen kan de gi en beskrivelse av elevenes skolelivskvalitet.



Figur 1: Egen illustrasjon av Tangens (2019) KART-modell

### 3.1 – Kontrolldimensjonen

KART-modellens kontrolldimensjon innebærer elevenes opplevelser og erfaringer om kontroll over eget skoleliv. Ifølge Tangen (2019, s. 688) handler det særlig om elevmedvirkning og i hvilken grad eleven opplever seg som aktør i sin egen skolehverdag. Lærer-elev-relasjonen viser seg å være en betydningsfull faktor for at eleven føler seg sett og hørt. Elevenes synspunkter bør vektlegges når det gjelder planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av undervisningen. Kontrolldimensjonen omfatter også elevenes forventninger til mestring, og i den grad man føler seg rustet til å ta de utfordringene som kan komme. Den innebærer en autonomi om at elevene føler at de har innflytelse på undervisningen, at de kan ta initiativ, delta aktivt og få anerkjennelse fra både lærer og medelever. Tangen (2019, s. 688-689) fremhever at dersom læreren i setter seg inn i elevenes livsverden, kan det bidra til bedre inkludering og tilrettelegging for hver enkelt elev.

#### 3.1.1 – Elevmedvirkning

På verdensbasis har Norge vært et pionérland når det gjelder lovfesting og sikring av barns rettigheter. Ifølge barnekonvensjonen (1989) skal barnets beste være et grunnleggende hensyn i skolen. Lignende er også nedfelt i opplæringsloven § 9 A-4 som sier at «elevens beste skal

være et grunnleggende prinsipp i skolens arbeid for å fremme et godt psykososialt skolemiljø» (Opplæringslova, 1998)

Å lytte til elevene er en viktig del av forebyggende arbeid i skolen. Elevene har førstehåndskunnskap om sine egne begrensninger og utfordringer. Det er derfor særlig viktig at de blir involvert i planleggingen og gjennomføringen av deres opplæring (Barneombudet, 2017, s. 45). Prinsippet om elevmedvirkning kommer frem i den overordnede delen av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevenes rettigheter til å medvirke er nedfelt i både opplæringsloven § 9 A-5 og barnekonvensjonens artikkel 12, som blant annet sier at de har rett til å komme med sine synspunkter i alle forhold som berører dem. Dette gjelder også i vurderingen om de skal ha tilpasset opplæring og hva tilpasningen skal omfatte (Barnekonvensjonen, 1989; Opplæringslova, 1998). I forslagene til den nye opplæringsloven legges det også vekt på hva som er elevens beste, og nødvendigheten av at deres stemme blir hørt i saker som angår dem (NOU 2019:23).

Det er generelt lite forskning som sier noe om hørselshemmede elevers opplevelser om elevmedvirkning, men i en kunnskapsoversikt over forskning om hørselshemmedes opplæringsmessige og sosiale vilkår i skolen fremhever Kermit (2018, s. 57) at mange opplever at de ikke blir inkludert i utformingen av deres utdanningsopplegg. Han løfter også frem problematikken rundt at det er læreren som i størst grad «definerer» hvordan eleven er inkludert, fremfor å faktisk ta stilling til elevens egne ønsker og opplevelser av inkluderingen. Elevene skal ikke bestemme, men deres erfaringer og meninger skal lyttes til (Barneombudet, 2017).

I Barneombudets fagrapport *Uten mål og mening* kommer det frem at mange elever som har behov for tilrettelagt opplæring eller spesialundervisning føler seg hverken hørt eller sett. Det viser seg også at svært få elever vet hva retten til medvirkning egentlig handler om. Et slikt ubevisst forhold til medvirkning kan gjøre det vanskelig for eleven å komme med sine egne synspunkter dersom de ønsker en forandring i deres skolehverdag (Barneombudet, 2017). Ifølge Tangen (2019, s. 688) er det å bli sett av både lærere og medelever en viktig forutsetning av elevenes selvoppfatning og utvikling. Elevenes forventninger om at de har muligheten til å påvirke forhold som er av betydning for deres livskvalitet, kan også bidra til bedre selvtillit (Olsen & Traavik, 2010).

### 3.2 – Arbeidsdimensjonen

Arbeidsdimensjonen handler om elevenes arbeid i skolen, og kan knyttes til om undervisningssituasjonen er tilrettelagt og tilpasset elevens behov (Tangen, 2019, s. 689-690). For hørselshemmede elever er det særlig kompetanse om hørselshemming og bruk av de hørselstekniske hjelpemidlene som kan være avgjørende for deres læringssituasjon. En god hørselsrehabiliterende opplæringspraksis forutsetter at skolen og lærerne har høy kompetanse om hørselshemming. HLF stiller seg kritiske til Nordahl-utvalgets forslag om å fjerne elevenes lovfestede rett til spesialundervisning i skolen, og er redde for at dette kan medføre store konsekvenser for hørselshemmede barn. HLF mener at det heller bør skje en lovendring som skal sikre elevenes rett til lærere med godkjent pedagogisk utdanning og god kompetanse (Hørselshemmedes Landsforbund, 2018).

Ifølge opplæringsloven § 9 A-7 har alle elever «rett til en arbeidsplass som er tilpasset deres behov. Skolen skal innredes slik at det blir tatt hensyn de elevene på skolen som har funksjonshemminger» (Opplæringslova, 1998). Lovens § 1-3 sier at «opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte eleven» (Opplæringslova, 1998). I tillegg til opplæringsloven og barnekonvensjonen, har også elever med funksjonsnedsettelse rettigheter som er nedfelt i CRPD som skal sikre de en inkluderende og tilrettelagt opplæring som er tilpasset deres behov. Den sier også at de har rett på lærere som har tilstrekkelig kompetanse om deres funksjonsnedsettelse (CRPD, 2006). Lignende vilkår er også omtalt i Salamanca-erklæringen hvor skolene skal imøtekomme elever med funksjonsnedsettelse og gi de tilfredsstillende opplæring uavhengig av barnets egenskaper, interesser, evner eller opplæringsbehov (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming, 2020).

Tilpasset opplæring er nært knyttet til prinsippene om likeverdighet og inkludering i fellesskolen. I rapporten *En av flokken?* kommer det frem at elever med sansetap opplevde at det var flere utfordringer knyttet til kompetansemangel blant lærerne, og en nokså varierende praksis rundt inkludering, tilrettelegging og bruk av hjelpemidler (Kermit et al., 2014). Til tross for at skolen er pliktig til å være en inkluderende virksomhet for alle elever, er fortsatt skolen i størst grad tilpasset den «typiske» eleven. Hørselshemmede elever må derfor ifølge Kermit (2018, s. 7) stort sett forholde seg til at opplæringa foregår for den «typiske» hørende eleven, og at det er de hørselshemmede som må tilpasse seg omgivelsene, framfor at omgivelsene heller tilpasser seg dem. Ifølge Haugen et al. (2015) kan reell inkludering være vanskelig å oppnå. I en svensk studie hvor det ble undersøkt om spesialskole eller vanlig



skole var mest gunstig for døve og hørselshemmede elever, kom det frem at elevene som gikk på spesialskole var mer fornøyde med livet og følte seg mer inkludert både sosial og faglig, enn de som gikk i vanlig skole (Olsson et al., 2018).

Så lenge de hørselshemmede elevene tilfredsstillt opplæringens faglige mål og ikke viser tegn til misnøye om sin skolesituasjon, tror mange lærere ifølge Kermit (2018, s. 59) at opplæringen fungerer godt og at de har oppfylt inkluderingsprinsippet. Det har vist seg at noen av grunnene til at elevene klarer seg greit faglig, egentlig handler om at de selv må jobbe ekstra hardt for å klare å følge med i undervisningen (Kermit, 2018). Om læreren ikke forsikrer seg om at eleven opplever ekte inkludering, kan denne unnlatsen bidra til mer stigmatisering av hørselshemmede elever. Ifølge Haugen et al. (2015, s. 89) er en konsekvens av manglende opplæringspraksiser at hørselshemmede elever føler at de er mer på besøk, framfor å være ekte, fullverdige medlemmer av klassen.

### 3.2.1 - Hørselstekniske hjelpemidler og tilrettelegging

Ifølge Kermit (2018, s. 55) er det tendenser til at de hørselstekniske hjelpemidlene vektlegges mer enn lærerens eller skolens kompetanse. Videre påpeker han at hjelpemidlene er viktige, men de i seg selv gir ingen garanti for at hørselshemmedes opplæring gjennomføres godt nok. Riktig bruk av disse, krever mye innsats og høy kompetanse av alle aktører rundt den hørselshemmede eleven.

Ifølge det som kommer frem i Kermit et al. (2014) sin studie ser det ut til at elevene ønsker seg lærere som tilrettelegger for hjelpemiddelbruk som fungerer for hele klassen, ikke bare for den med sansetap. Mye rot og uheldig bruk av hjelpemidlene kan virke forstyrrende for resten av klassen, og ikke minst virke stigmatiserende for den som har behov for dem (Kermit et al., 2014; Tøssebro, 2010). Om læreren sender signaler om at det ikke er så nøye at eleven får med seg det som blir sagt eller viktige beskjeder, kan det bidra til å svekke elevens lærelyst og dermed arbeidsdimensjonens kvalitet. I Rekkedals (2014) studie om hvordan lærere implementerer lærer- og elevmikrofoner i undervisningen, kom det frem at lærerens holdninger til mikrofonbruk var særlig avgjørende i forbindelse med hvordan de ble brukt i undervisningen. Positive holdninger blant lærerne viste antydninger til en mer riktig og hensiktsmessig bruk av mikrofonene. Flere av lærerne som deltok i studien hadde fått opplæring i hvordan de skulle bruke utstyret, men de ønsket seg mer informasjon om både hjelpemidlene og hørselshemming. Det var særlig lærerne på ungdomsskolen som skilte seg

ut med lav kompetanse om mikrofonbruk og hørselshemming. Rekkedal (2014, s. 311) sier at elever med milde hørselstap, særlig i ungdomsskolealder, ser ut til å være en risikogruppe. En bør derfor rette mer oppmerksomhet mot denne elevgruppen.

Opplæringslovens kapittel 9A sier at «alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998). Her er det også nedfelt en aktivitetsplikt hos undervisningspersonell om at de er pliktige til å følge opp dersom en elev gir uttrykk for at den ikke har det noe bra på skolen. Det legges særlig høye krav på læreren når det gjelder å tilpasse opplæringen for hørselshemmede elever. Likevel er det viktig å huske på at det største ansvaret egentlig ligger hos kommunen og skolens rektor. De har ansvaret for å øke lærernes kompetanse og sikre at de har nok kunnskap for å gi den hørselshemmede eleven en likeverdig og tilpasset opplæring. Hørselsrådgivere ved NAVs hjelpemiddelsentral har ansvaret for de hørselstekniske hjelpemidlene, hvor de skal tilrettelegge med utstyr og gi råd om hvordan tilretteleggingen kan gjøres i skolen (Helsedirektoratet, 2020). I forslagene til den nye opplæringsloven ønsker man også en utvidelse av PPT, hvor de i større grad skal bistå kommunene og fylkeskommunene, og ikke bare rette seg mot enkelteleven. Det kan være vanskelig å holde oversikten over hvem som har ansvar for de ulike oppgavene. I arbeidet med den nye opplæringsloven er derfor en tydeligere ansvarsfordeling for skolens oppgaver og plikter et av forslagene (NOU 2019:23).

I en studie hvor ressursene for hørselshemmede elever i Sverige ble undersøkt, kom det frem at det var store forskjeller i hvilken støtte elevene opplevde å få fra kommunene. Det var også variasjon i kommunenes avgjørelser om hvem som skal være ansvarlige for hørselshemmede elever (Holmström & Schönström, 2017). I mangel på norske studier som undersøker lignende problematikk, kan man kanskje overføre noen av disse funnene til den norske skolen siden opplæringspraksisen og skolesystemet er nokså lik. I Helsedirektoratets (2020) utredning av hørselshemmedes tilbud kom det frem at de norske kommunene må få høyere kompetanse om hørselsfeltet. Det er behov for et tettere samarbeid mellom helsetjenestene, skolene og NAV rundt den hørselshemmede helt fra barnehagealderen og frem til man blir voksen. I Holmströms og Schönströms (2017) studie finner man lignende mangler i de svenske kommunene, hvor man mangler tydeligere ambisjoner for hørselshemmede elevers skolegang. De fant også at det var stor variasjon i hva slags kompetanse og støtte elevene fikk fra kommunen. I Rambølls (2014) undersøkelse om behov og tilbud innen habilitering og rehabilitering kommer det frem at mange kommuner mangler kompetanse om

hørselshemming. Det pekes også på lav kompetanse i både skolene og hos PPT. Kommunene sliter med å gi et tilfredsstillende tilbud for personer med hørselstap, og det tverrfaglige samarbeidet om habilitering og rehabilitering er en utfordring for kommunene, mye grunnet for dårlig kontakt med helsetjenestene og NAV.

For å sikre god oppfølging av hørselshemmede barn i skolen, ønsker Hørselshemmedes Landsforbunds Ad-Hoc-utvalg at det skal være en egen koordinator nær eleven, som skal sørge for at alle instanser jobber sammen for barnets beste. De ønsker veiledning og opplæring innenfor instansene når det gjelder hørselshemmede elevers pedagogiske tilrettelegging, hørselsteknisk tilrettelegging og hvordan man kan skape et inkluderende og godt psykososialt skolemiljø. De ønsker også tettere oppfølging av instanser som for eksempel Statped og hjelpemiddelsentralen (Hørselshemmedes Landsforbund, 2020). Noe lignende kommer også frem i Holmström & Schönströms (2017) studie, hvor de fremhever nytten av at skolen, lærere og den hørselshemmede eleven får tilgang til en hørselspedagog, altså en pedagog som er ansvarlig for hørselshemmede elever. Mesteparten av de svenske kommunene har ikke tilgang til noen i dette yrket. I likhet med den norske opplæringsloven fastslår den svenske også at alle elever har rett til å utvikle seg så langt det er mulig ut fra deres forutsetninger, men i denne studien stiller de spørsmål om dette målet faktisk er mulig nå i lys av at det ikke finnes en slik koordinator eller hørselspedagog for elevene.

### 3.2.2 - Diskriminering

Arbeidsdimensjonen rommer også diskriminering og mobbing som kan påvirke lærelysten. Ifølge Williams (2018, s. 47) har hørselshemmede en stor risiko for å oppleve at verdigheten deres krenkes. Verdighet kan sees fra to aspekter: objektiv og subjektiv. Den objektive verdigheten handler om den verdigheten som er fastslått i lovverk og i menneskerettighetene våre, mens den subjektive handler om enkeltindividets opplevelse av verdighet og det å bli behandlet med verdighet av andre (Bredland et al., 2011). Diskriminering handler om forskjellsbehandling, mangel på likestilling og likeverdighet. Opplæringsloven § 1-1 sier at skolen skal møte elevene med «tillit, respekt og krav og gi de utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeides» (Opplæringslova, 1998). Lignende er også nedfelt for elever med nedsatt funksjonsevne i CRPDs artikkel 24 om utdanning. Elever som ikke faller under «normeleven», har stor risiko for å bli utsatt for en nedverdiggende og krenkende ekskludering i skolen. For personer med funksjonsnedsettelse kan man ifølge Befring (2019, s. 171) si at diskriminering skjer særlig

fordi at skolen i størst grad er tilpasset «den vanlige eleven», og at den ikke tar høyde for elevgruppens variasjon og mangfold.

Ifølge likestillings- og diskrimineringsloven kan diskriminering handle om direkte eller indirekte forskjellsbehandling. Den direkte forskjellsbehandlingen omhandler de forhold når personer «behandles dårligere enn andre blir, har blitt eller ville blitt i en tilsvarende situasjon» (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 7). Den indirekte forskjellsbehandlingen handler om «nøytrale bestemmelser, praksiser, handlinger eller uttalelser som vil stille personer dårligere enn andre» (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 8).

For hørselshemmede kan diskriminering skje som en konsekvens av mangelfull tilrettelegging, lite kompetanse hos lærer og en lite inkluderende opplæringspraksis. Dersom elever ikke føler at de er inkludert i både det fysiske og psykososiale skolemiljøet, kan det være i strid med barnekonvensjonens artikkel 2 som handler om retten til å ikke bli utsatt for noen former for diskriminering (Barnekonvensjonen, 1989). Å måtte kjempe for å få bli behandlet på lik linje som andre, kan oppleves som mindreverdige (Bredland et al., 2011). Dersom den hørselshemmede eleven selv må sørge for at det hørselstekniske utstyret fungerer, skjer det en uheldig ansvarsoverføring fra læreren og over på eleven (Kermit, 2018, s. 60). Elevene kan oppleve diskriminering selv om det nødvendigvis ikke er ment slik fra lærerens side. Den utilsiktede diskrimineringen kan skje dersom læreren og skolen ikke har tilstrekkelig kunnskap om hørselshemming (Haugen et al., 2015).

Fenomenet mobbing er også et diskrimineringsanliggende. Å bli utestengt eller mobbet av medelever kan gå utover elevenes livskvalitet (Barneombudet, 2017). Forekomsten av mobbing er høy blant elever med funksjonsnedsettelse og mange opplever sårende atferd fra sine medelever (NOU 2015:2). I Kermit et al. (2014) studie kommer det også frem at mange elever med sansetap opplever sårende og ekskluderende atferd fra sine medelever. Ifølge Barneombudet (2017, s. 45) handler mobbing og utestenging på grunn av funksjonsnedsettelse om at elevene diskrimineres av medelever og systemet som egentlig skal trygge og sikre dem. Videre i Barneombudets (2017) fagrapport fremheves viktigheten av at skolene må forebygge mobbing og ekskludering, og passe på at hver elev får seg et nettverk. Ifølge Kermit (2018, s. 60) kan mye skam og diskriminering true elevens mulighet til selvrealisering.

### 3.3 – Relasjonsdimensjonen

Relasjonsdimensjonen handler om elevens relasjoner til lærere, medelever og andre voksenpersoner på skolen (Tangen, 2019, s. 690-691). Alle disse relasjonene har innvirkning på elevens motivasjon og læring.

#### 3.3.1 - Lærer-elev relasjon

Når det gjelder lærer-elev-relasjonen er det ifølge Tangen (2019, s. 691) betydningsfullt at læreren følger opp eleven som person, og ikke bare faglig. Elevene må føle at læreren er ens allierte og at læreren ønsker ens beste. Lærer-elev-relasjonen er også av særlig betydning i arbeidet med elevenes livsmestring (Moen, 2020). Olsen og Traavik (2010, s. 31) peker på at det er viktig for elevenes selvfølelse og selvoppfatning at læreren anerkjenner dem og at de føler seg sett. Anerkjennelse, presiserer de, dreier seg her om lærerens holdninger som viser at de respekterer og bekrefter elevene. Det handler om å se elevene for den de er, framfor deres faglige prestasjoner (Olsen & Traavik, 2010, s. 124).

Lærerens evne til å påvirke elevenes mestringsferdigheter kan også virke positivt for deres selvoppfatning. Det er en avgjørende faktor for relasjonsbyggingen at læreren har kunnskap om hvordan elevene har det. Om lærerne blir mer bevisste over betydningen av deres relasjon til elevene, kan dette utgjøre store forskjeller for elevenes resiliente utvikling. (Olsen & Traavik, 2010). Kermit et. al. (2014, s. 117) fant at det krevde et emosjonelt merarbeid og en særlig egeninnsats fra den hørselshemmede for å bli godt inkludert både i skolen og på fritiden. Dette merarbeidet koster mye krefter. Å føle at man er et fullverdig medlem av klassen har stor påvirkning på hvordan unge med sansetap opplever tilhørighet med jevnaldrende elever (Kermit et al., 2014). Olsson et al. (2018) fremhever i sin studie at sosial inkludering også er av stor betydning for å bli godt integrert i samfunnet.

Det kan også være verdifullt for elevene å ha muligheten til å snakke med andre ressurspersoner på skolen, enn bare lærerne. Ifølge opplæringsloven § 9-2 har elevene rett til «nødvendig rådgivning om utdanning, yrkestilbud og yrkesvalg og om sosiale spørsmål» (Opplæringslova, 1998). Rådgivning handler om en relasjon mellom rådgiver og radsøker (Kvalsund & Fikse, 2015). Rådgivers oppgaver omfatter blant annet å bidra til utvikling av elevenes muligheter til tross for eksisterende begrensningene eller barrierer.

Rådgivningsarbeidet bør ta sikte på å vektlegge mestring og kompetanseutvikling gjennom

samarbeid med eleven. Kort sagt kan man si at rådgivers rolle i stor grad handler om å gi elevene verktøy til å takle livets store stressfaktorer (Lassen, 2014). I skolesammenheng er det gjerne eleven som søker råd eller hjelp hos rådgiver med ønske om å få kunnskap og erfaring nok til å løse et problem eller en situasjon (Kvalsund & Fikse, 2015).

### 3.3.2 - Vennskapsrelasjoner

Den overordnede delen av læreplanverket fremhever vennskap som et grunnlag for å føle tilhørighet til fellesskapet. Anerkjennelse og respekt fra lærere og medelever kan bidra til at eleven opplever å høre til skolefellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å ikke bli anerkjent som et likeverdig medlem av klassen, kan gjøre det vanskelig for eleven å få seg venner og for deres deltakelse i det sosiale miljøet (Kermit, 2018).

Nyere norske undersøkelser viser at barn med nedsatt hørsel kan møte på flere utfordringer når det gjelder deltakelse i fellesskapet enn sine jevnaldrende. Dette kan oppleves som ensomt og ekskluderende (Eilertsen, 2019). Ifølge Kermit (2018, s. 56) opplever mange hørselshemmede utfordringer når det gjelder å etablere gode jevnaldrenderelasjoner, og mange har ikke en eneste venn. Å oppleve at man ikke har venner, er ifølge Olsen & Traavik (2010, s. 95) en stor risikofaktor i barn og unges oppvekst, som kan knyttes til resiliensbegrepet.

Å få gode relasjoner og oppleve vennskap med jevnaldrende er ikke nødvendigvis mer krevende for elever med funksjonsnedsettelse enn andre, men de har en særlig sårbarhet dersom funksjonsnedsettelsen deres blir sett på som grunnen til at de ikke lykkes i sosialiseringprosessen. Å skaffe seg venner kan være en krevende prosess, og dette er egentlig ingenting læreren kan styre. Læreren kan tilrettelegge for og bidra til elevens sosiale utvikling, men resten er egentlig opp til eleven selv (Kermit et al., 2014). For å motvirke ensomhet og utenforskap bør man derfor ifølge Barstad (2014) vektlegge etablering av en skolepolitikk som fremmer trivsel og et godt skolemiljø hvor elevene opplever at de både mestrer skolearbeidet og de sosiale relasjonene uten diskriminering eller mobbing.

## 3.4 – Tidssdimensjonen

Modellens tidsdimensjon handler om at skolelivet bærer preg av elevenes fortids- og framtidssutikter. Hvordan elever reflekterer over og tolker opplevelser fra skolelivet, farges

av hvordan de tenker om framtiden. Alle deres drømmer, forventninger og bekymringer kan påvirkes av deres tidligere erfaringer fra skolen (Tangen, 2019, s. 692). Å være elev på skolen, handler i stor grad å bli klar for voksenlivet. Å bidra til at elevene utvikler et positivt syn på framtiden kan være en god støtte, og ikke minst en inspirasjonskilde for å holde ut som elev. Ifølge Tangen (2019) er det i «samspillet mellom erfaringer og forventninger til framtiden at elevenes opplevelse av skolelivet skapes» (Tangen, 2019, s. 692).

Å vokse opp handler i stor grad om at man skal bli rustet til å ta ansvar for eget liv og egne valg, altså å bli selvstendig. Foreldre, lærere og andre voksenpersoner rundt barnet kan i stor grad påvirke hva slags voksen identitet barnet til slutt danner seg, og denne identiteten preges av barnets kognitive, sosiale, språklige og moralske utvikling. Valgene foreldrene og lærerne tar når det gjelder barnet kan noen ganger virke hemmende for barnets fremtidige valgmuligheter (Kermit, 2011). Dette kan for eksempel handle om i hvilken grad foreldrene og læreren samarbeider og jobber for at den hørselshemmede eleven skal få det best mulig på skolen og oppnå sitt fulle potensiale. Dersom dette er fraværende, kan det virke hemmende både for elevens læringsutbytte og framtidsutsikter.

#### 3.4.1 - Livsmestring og resiliens

Opplæringsloven § 1-1 sier at blant annet at skolens opplæring skal åpne dører mot verden og framtiden. Elevene skal også gjennom opplæringen tilegne seg nok kunnskap slik at de er rustet for å mestre livene sine, kunne delta i arbeidslivet og være en del av samfunnets fellesskap (Opplæringslova, 1998). Livsmestring handler om å «ha tro på at en kan håndtere medgang og motgang, sette egne grenser, finne mening i livet, være et godt medmenneske, respektere andre» (Dyrdal, 2020, s. 121). I 2020 kom fagfornyelsen, og begrepet livsmestring har nå blitt et tverrfaglig tema som handler om at elevene skal «kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved riktig implementering av livsmestringsbegrepet i skolen kan det bidra til å ruste elevene for voksenlivet i større grad.

Innføringen av dette begrepet i læreplaner og mål for opplæringen kan også føre med seg noen negative aspekter. Blant annet Madsen (2020) stiller seg kritisk til at livsmestring skal være en del av læreplanen. Han mener at det kan medføre et større press og ansvar på elevene, og at det kan innebære at man lærer elevene å tilpasse seg og håndtere barrierer som egentlig oppstår på grunn av utfordringer ved skolens oppbygging og deres opplæringspraksis. Madsen

(2020) mener derfor at fokuset heller burde vært rettet mot at skolen skulle jobbet for å redusere disse barrierene. Moen (2020) bringer også frem en lignende problematikk, men retter spørsmålet mot at det står lite i læreplanene om hva skolene og lærerne skal gjøre for å gi elevene kompetanse om dette.

Mestring står sentralt i resiliensbegrepet, særlig livsmestring, og er en av de mest betydningsfulle faktorene når det gjelder forebygging av psykiske helseproblemer blant elevene (Olsen & Traavik, 2010). Begrepet *resiliens* handler om menneskers evne til å «hente seg inn», og kan blant annet defineres som «prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik» (Rutter, 2000, sitert i Olsen & Traavik, 2010, s. 27). Hørselshemmede har en særlig sårbarhet ved at mange kan oppleve diskriminerende, krenkende og sårende atferd fra omgivelsene sine (Kermit et al., 2014; Støren et al., 2020; Williams, 2018). Har man lyktes med en resilient utvikling, vil den hørselshemmede eleven på tross av vonde erfaringer og opplevelser fra skolelivet, klare seg greit i livet. For å få til dette er det avgjørende at elevene utvikler evner til å mestre livet til tross for de utfordringene som kan oppstå (Befring, 2019, s. 174).

### 3.4.2 - Høyere utdanning og arbeidsliv

Store overganger kan være ekstra sårbare for ungdommer med sansetap (Kermit et al., 2014, s. 85). I en studie som tok for seg overgangen fra videregående skole til arbeidslivet for elever med funksjonsnedsettelse kom det frem at mange opplever denne overgangen som vanskelig (Gjertsen, 2014). De store overgangene viser seg å være ekstra vanskelige dersom skolene og helsetjenestene ikke samarbeider. Mange opplever et dårligere tilbud etter at de fyller 18, da det ikke lenger er skolen som «ivaretar» deres behov, men heller NAV og fastleger (Rambøll, 2014). Hørselshemmedes Landsforbunds Ad-Hoc-utvalg ønsker bedre tilretteleggingstiltak for hørselshemmede elever ved store overganger, som for eksempel fra videregående skole til høyere utdanning og arbeidsliv (Hørselshemmedes Landsforbund, 2020). Overgangen til voksenlivet handler ikke bare om en vanskelig selvstendighetsprosess, men den innebærer også en stor forandring i forhold til hvilke offentlige instanser man skal forholde seg til, både i helseapparatet og kommunalt (Tøssebro & Wendelborg, 2014).



Mange unge med funksjonsnedsettelse havner utenfor arbeidslivet fordi de ikke kvalifiserer seg til høyere utdanning. I Meld. St. 21 (2020-2021) er det foreslått at fylkeskommunene og kommunene i større grad må bidra til at elever med funksjonsnedsettelse klarer å fullføre videregående opplæring, og at de skal få bedre tilrettelegging i opplæringa. Her kommer det også frem at elever med funksjonsnedsettelse må få et bedre, inkluderende og likeverdig opplæringsløp som har høye ambisjoner på vegne av elevene, slik at de skal få bedre muligheter til å realisere målene sine (Meld. St. 21 (2020-2021)). I NOU-rapporten *Med rett til å mestre* kommer det frem ulike forslag som skal hjelpe elevene til å mestre dagens opplæring slik at de kan kvalifisere seg for høyere utdanning, arbeidsliv og kunne delta aktivt i samfunnet. Et av forslagene sier at fylkeskommunen må få et større ansvar for å ivareta god karriereveiledning (NOU 2019:25).

FNs barnekonvensjon sier blant annet at barn skal forberedes til å leve sitt eget liv i samfunnet. Opplæringen i skolen skal forberede barn med funksjonsnedsettelse til «arbeidslivet på en måte som best mulig fremmer barnets sosiale integrering og personlige utvikling» (Barnekonvensjonen, 1989). Hørselshemmede står dessverre i fare for å stå utenfor arbeidslivet. Manglende tilrettelegging og universell utforming utgjør også et stort tap for samfunnet, og medfører store samfunnskostnader (Oslo Economics, 2020). I håp om å andre dette, er regjeringen nå i gang med inkluderingsdugnad som har som mål å få flere med personer med funksjonsnedsettelse inn i arbeidslivet. Denne skal blant annet bidra til å gjøre det enklere for arbeidsgivere å ansette fra dugnadens målgrupper og kvalifisere flere til arbeid. (Meld. St. 25 (2020-2021)).

Det viser seg også at mange som allerede er en del av arbeidslivet, opplever dette som utfordrende og slitsomt (Williams, 2018, s. 92). Noen kvier seg for å være åpen om hørselstapet, og er redde for at funksjonsnedsettelsen deres skal påvirke arbeidsforholdet deres negativt. Williams (2018, s. 95) løfter frem viktigheten av å være åpen om hørselstapet på arbeidsplassen, men at det også kan være en utfordring.

Williams (2018, s. 96-99) trekker frem at dersom hørselstapet ikke står til hinder for å utføre arbeidsoppgavene, trenger man egentlig ikke oppgi hørselsstatusen som en nødvendig helseopplysning. Ifølge likestillings- og diskrimineringsloven §30 skal opplysninger om en persons funksjonsnedsettelse kun innhentes i ansettelsesprosesser dersom det er av betydning for arbeidsoppgavene (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 30).

Det kan være lurt å kartlegge hvilke behov man trenger tilrettelegging for og kostnadene av dette i forberedelsesprosessen til jobbsøkingen (Williams, 2018, s. 99-100). Selv om man nødvendigvis ikke er pliktig til å informere arbeidsgiver om hørselstapet i forbindelse med jobbsøking, kan en del hørselshemmede føle at de lurer arbeidsgiver til å ansette noen som ikke «fungerer» hundre prosent, og i verste fall føre til en utilstrekkelighetsfølelse. Dette kan også gi de samme konsekvensene som *passing* (Goffman et al., 2009). Å ruste den hørselshemmede til å ta gjennomtenkte valg i forbindelse med jobbsøking kan virke forebyggende på de psykososiale barrierene som kan oppstå i denne prosessen.

CRPD skal blant annet sikre personer med funksjonsnedsettelse en rett til arbeid på lik linje med andre. Arbeidsmiljøet skal være åpent, inkluderende og tilgjengelig, og arbeidsforholdene skal være gode og ikke minst rettferdige (CRPD, 2006). Lignende er også nedfelt i likestillings- og diskrimineringsloven §22 som også sier at personer med funksjonsnedsettelse har rett til en individuell tilrettelegging når det gjelder ansettelsesprosess, arbeidsplass og arbeidsoppgaver med sikte om å få til et arbeidsforhold på lik linje med andre (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017). Arbeidsmiljøloven skal blant annet bidra til et inkluderende arbeidsliv, hvor det er rom for å gjøre tilpasninger i arbeidsforholdet som er knyttet til arbeidstakerens forutsetninger og livssituasjon (Arbeidsmiljøloven, 2005).

Gjertsen (2014) undersøkelse viser at mange arbeidsgivere var skeptiske til å ansette lærlinger som krevde ekstra tilrettelegging på arbeidsplassen. Det var for dårlige rutiner for forberedelsesprosessen på skolen og manglende involvering fra NAVs side. Skolene ønsker at NAV og kommunen involverer seg mer i forbindelse med elevenes overgang til arbeidslivet. Man bør også etablere bedre rutiner for at elever med funksjonsnedsettelse skal få seg lærlingplass. Mange arbeidsgivere viste seg å være skeptiske til å ansette elever med funksjonsnedsettelse fordi de frykter at det medfører mye ekstraarbeid og oppfølging (Gjertsen, 2014). I forslaget til den nye opplæringsloven er det ønskelig å innføre en plikt for fylkeskommunen om at de også skal sørge for at lærlinger har tilgang på rådgivning om utdannings- og yrkesvalg og rådgivning om sosiale og personlige forhold (NOU 2019:23). Gjennom samtaler med rådgiver kan det kanskje bli enklere for lærlingene å ta opp problemer rundt lærlingtiden og forberedelsesprosessen til denne. Et annet forslag som fremkommer i NOU 2019:25 er at fylkeskommunen i større grad må få et oppfølgingsansvar for lærlinger, og hjelpe de som sliter med å finne lærlingplass (NOU 2019:25).

I Oslo Economics (2020) undersøkelse kommer det frem at det er store forskjeller i utdanningsnivå mellom hørselshemmede og normalthørende. Det er kun 8,4 prosent av hørselshemmede som har mer enn tre års utdannelse fra høyskole eller universitet (Oslo Economics, 2020, s. 12). Å få flere til å fullføre høyere utdanning, kan bidra til å få flere inn i arbeidslivet. Det er lite nordisk forskning fra det siste tiåret som sier noe om hvilke opplevelser hørselshemmede har fra det å være studenter ved høyskole eller universitet. Teorien her dreier seg derfor om hvilke rettigheter de har i forbindelse med høyere utdanning og tilrettelegging på studiestedet.

Ifølge det som er nedfelt i CRPD har personer med funksjonsnedsettelse rett til å få tilgang til høyere utdanning eller yrkesrettet opplæring. Høyskolene eller universitetene skal tilrettelegge for at de kan delta i opplæringen på lik linje som andre (CRPD, 2006). Studiestedene skal også, ut ifra universitetene eller høyskolenes handlingsplan, ha en kontaktperson for studenter med funksjonsnedsettelse som skal hjelpe til når det gjelder tilrettelegging, bruk av hørselstekniske hjelpemidler (Utdanning.no, 2021). Universitets og høyskoleloven § 4-3 om læringsmiljø sier blant annet at institusjonens styre skal tilrettelegge for et godt studiemiljø, og at de er ansvarlige for at det «fysiske og psykiske arbeidsmiljø er fullt forsvarlig ut fra en samlet vurdering av hensynet til studentenes helse, sikkerhet og velferd» (Universitets- og høyskoleloven, 2005). Det fysiske arbeidsmiljøet skal også så langt det er mulig være utformet etter prinsippet om universell utforming og slik at studenter med funksjonsnedsettelse har mulighet til å studere ved institusjonen. Det er nedfelt i likestillings- og diskrimineringslovens § 21 at studenter med funksjonsnedsettelse skal få individuell tilrettelegging som sikrer likeverdige utdanningsmuligheter, som har til hensikt å fjerne de barrierene som kan oppstå for studenten (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017).

### 3.5 – Oppsummering

Så hva kan vi egentlig si om hørselshemmede elevers skolelivskvalitet i lys av teori og tidligere forskning? Når det gjelder kontrolldimensjonen viser det seg at hørselshemmede elever blir lite inkludert når det gjelder planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av deres opplæring. Å ikke få påvirke de forholdene som er av betydning for deres skolehverdag, svekker skolelivskvalitetens kontrolldimensjon. Angående arbeidsdimensjonen viser forskning at det kreves høyere kompetanse hos alle instanser rundt den hørselshemmede

eleven for å kunne tilrettelegge og tilpasse opplæringa best mulig, og for å etablere en inkluderende opplæringspraksis (Haugen et al., 2015; Holmström & Schönström, 2017; Kermit, 2018; Kermit et al., 2014; Olsson et al., 2018; Rambøll, 2014; Rekkedal, 2014). Inkluderingsproblematikken rundt hørselshemmede elever handler i størst grad om at det er de selv som må tilpasse seg skolemiljøet, i stedet for at medelever og lærere tilpasser seg deres behov (Kermit et al., 2014). Slik skolesituasjonen deres er nå, som på mange måter innebærer en diskriminerende opplæringspraksis, kan man rette bekymring mot hørselshemmede elevers skolelivskvalitet og at arbeidsdimensjonen svekkes av systemet rundt dem.

For relasjonsdimensjonen er det avgjørende å at elevene får muligheten til å etablere gode relasjoner til lærere og medelever. Dette er også viktig for elevens resiliente utvikling. Mange hørselshemmede elever strever med å få seg venner, og opplever at det er utfordrende å ta del i det sosiale skolemiljøet det sosiale skolemiljøet (Eilertsen, 2019; Haugen et al., 2015; Kermit, 2018; Kermit et al., 2014). Det ansees også som verdifullt for hørselshemmede elever å være en del av eller føle tilhørighet til et fellesskap med andre som har lignende funksjonsnedsettelse. Når det kommer til tidsdimensjonen har hørselshemmede elever en særlig risiko for å utsettes for vonde og diskriminerende atferd fra omgivelsene sine i skolehverdagen, og disse opplevelsene kan ha innvirkning på deres framtidsutsikter. Det vil derfor være særlig nyttig å fremme resiliente prosesser hos elevene, slik at de kan lære seg å håndtere motstand og mestre livene sine. Skolens arbeid med å forberede elevene for voksenlivet vil være avgjørende for at skal føle seg rustet for deltakelse i høyere utdanning og arbeidsliv.

## Kapittel 4 - Metodevalg og metodologi

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for undersøkelsens forskningsdesign. Kapittelet innledes med en begrunnelse for det kvalitative metodevalget, hvor jeg redegjør for sammenhengen mellom problemstillingen, metodevalget og det vitenskapsteoretiske grunnlaget. Videre vil jeg redegjøre for gjennomføringen av undersøkelsen, hvor jeg beskriver prosedyren med hensyn til utvelgelse av informantene og gjennomføringen av intervjuene. Videre belyses arbeidet med å behandle og analysere datamaterialet. Jeg vil så drøfte forskningens kvalitetskriterier og hvilke etiske hensyn som er gjort.

### 4.1 – Kvalitativ metode og vitenskapsteoretisk forankring

I denne undersøkelsen spør jeg hvilke erfaringer og opplevelser unge voksne med hørselstap har fra sin egen skolegang og drøfter deres erfaringer i lys av spørsmålet om hvordan skolen kan bidra til å forberede dem for høyere utdanning og arbeidsliv. Dette representerer en utforskende tilnærming til fenomenet *skolelivskvalitet*.

Husserl (1883-1917) regnes som en av opphavsmennene til fenomenologisk teori, men teorien har senere utviklet seg i mange retninger. Utgangspunktet i fenomenologien er at man avviser troen på at objekter i den eksterne verden kan eksistere uavhengig av bevisstheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi kan bare være sikre på hvordan fenomenene fremtrer for oss og vår bevissthet. Vår sosiale virkelighet, eller *livsverden*, kan ikke sees fra én objektiv synsvinkel, men heller fra flere perspektiver og forståelser av virkeligheten (Jacobsen, 2015; Johannessen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Det er store forskjeller mellom det å forske på sosiale fenomener og fysiske «døde» ting som for eksempel atomer og partikler. Den sosiale virkeligheten vil alltid være i forandring, og det vil alltid være behov for mer forskning om et fenomen (Jacobsen, 2015; Johannessen et al., 2016). Dette er et hovedpoeng i fenomenologien, som også er det vitenskapsteoretisk utgangspunkt for studien.

Metoden er fremgangsmåten forskeren bruker for å samle empiri, altså data om «virkeligheten» (Jacobsen, 2015, s. 21). Aubert (1985) definerer metode som: «en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Aubert & Alstad, 1985, s. 196).

Den fenomenologiske tilnærmingen tar utgangspunkt i informantenes subjektive opplevelse, og jeg ønsker å forstå de sosiale fenomenene ut ifra hvordan informantene beskriver og reflekterer over sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Den kvalitative metoden tar nettopp sikte på å beskrive fenomener, fremfor å måle. Mange undersøkelser om livskvalitet baserer seg på kvantitative spørreundersøkelser, hvor man for eksempel må oppgi på en skala fra 1-5 hvor enig eller uenig man er i ulike utsagn som beskriver essensielle ting ved livskvalitet og velvære (Moum & Mastekaasa, 2011). Men på grunn av spørreundersøkelsens «strenge» form, kan det være fare for at man går glipp av viktig informasjon ved hva som ligger til grunn for at man svarer som man gjør.

Fenomenene som jeg ønsker å beskrive kan egentlig bare studeres indirekte, altså ut ifra hva elevene kan fortelle om sin egen skolehverdag. Kvalitativ metode egner seg godt dersom formålet med prosjektet er å få et bilde av ulike aspekter av menneskelig erfaring, altså det vi kan kalle en bred fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015). Den er også særlig hensiktsmessig dersom man undersøker fenomener man ikke kjenner særlig godt fra før, men som man ønsker å få ytterligere kunnskap om (Johannessen et al., 2016).

Til forskjell fra fenomenologiens søkelys på å beskrive informantenes livsverden, retter hermeneutisk teori oppmerksomheten mot forskningens fortolkningsprosesser. I et hermeneutisk perspektiv er man på søken etter et dypere meningsinnhold enn det man umiddelbart oppfatter (Gilje, 2019). Den hermeneutiske fortolkningsprosessen avhenger av vår forforståelse for temaene vi undersøker. Man beveger seg mellom egne antagelser, til å undersøke om empirien bekrefter eller avkrefter disse, for så å justere sin egen forforståelse. På grunn av at vi har ulike forforståelser om et fenomen, er det også derfor vi kan ha nokså ulike tolkninger av det som kommer frem i dataene våre.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er formålet med hermeneutisk fortolkning at man skal oppnå en gyldig og allmenn forståelse for hva som kan ligge til grunn for informantenes opplevelser og erfaringer. For at jeg skal få en større forståelse for hvorfor hørselshemmede elever for eksempel opplever at tilretteleggingen er dårlig, må jeg også ta stilling til hva tidligere forskning eller teori kan si om læreres kompetanse på feltet og hva som eventuelt kan ligge til grunn for at lærerens kompetanse ikke strekker til. Dette vil med andre ord si at man hele tiden beveger seg frem og tilbake fra del til helhet i det man kaller den hermeneutiske sirkelen (Anker, 2020; Gilje, 2019; Kvale & Brinkmann, 2015). Den

hermeneutiske sirkelen gir oss muligheten til å forstå meningen med informantenes utsagn på et dypere plan. Ved å studere empirien i lys av dette kan man bringe frem nye dimensjoner ved fenomenene man undersøker.

## 4.2 – Semistrukturert livsverdensintervju

Åpne og semistrukturerte intervju er en av de mest brukte metodene for å innhente kvalitative data (Jacobsen, 2015). Sammenlignet med spørreundersøkelser, har semistrukturerte store fordeler ved at det har større fleksibilitet dersom temaene som undersøkes er særlig sensitive eller begrensede (Moum & Mastekaasa, 2011). Et intervju er en samtale hvor man konstruerer kunnskap i samspill mellom forsker og informant. I denne oppgaven er det én-til-én intervju som anvendes. Intervjuets formål er at forskeren ønsker å avdekke informasjon som kan besvare prosjektets problemstilling. God intervju kvalitet kan legge til rette for at informanten kommer med spontane, spesifikke, relevante og innholdsrike svar (Kvale & Brinkmann, 2015).

Semistrukturert intervjuform kan forklares som en forberedt, men også fleksibel samtale mellom forsker og informant, hvor formålet er å innhente data om informantens livsverden og tolke meningen med de fenomenene informantene beskriver. Det er en relativt åpen metode, som gir rom for å få utfyllende og detaljerte beskrivelser av informantenes erfaringer og opplevelser. I forkant av datainnsamlingen utarbeides det en overordnet intervjuguide, men under selve intervjuet kan man variere rekkefølgen på spørsmålene og temaene etter hva som passer omstendighetene (Johannessen et al., 2016). Denne «åpne» metoden kan også gi rom for at informantene tar opp temaer som forskeren kanskje ikke har oppført på forhånd, men som likevel kan være verdifull informasjon for å kunne besvare prosjektets forskningsspørsmål.

I denne oppgaven er det livsverdenen til unge voksne med hørselstap som undersøkes. Dette fenomenet hadde jeg lite kunnskap om på forhånd. De antagelsene jeg hadde før datainnsamlingen var basert på tidligere forskning på området og praksiserfaringer. Jeg måtte derfor stille meg åpen til at informantenes fortellinger kunne bringe frem andre temaer enn det jeg hadde sett for meg. Den semistrukturerte metoden for forskningsintervju gir rom for nettopp dette. Man kan tilpasse intervjuene til den enkelte informant, ut ifra hvilke områder informanten anser som viktig i forhold til oppgavens overordnede tema (Kvale & Brinkmann,

2015). Informantene mine var svært positive til å dele erfaringene sine med meg. De ville gjerne bidra til mer forskning på hørselshemmingsfeltet. Jeg vil si at det kvalitative forskningsintervjuet som metode ga meg muligheten til å bli bedre kjent med informantene, og sammen skapte vi en trygg atmosfære hvor det var rom for å dele erfaringer og opplevelser, både gode og vonde. Å dele erfaringer om funksjonsnedsettelse og funksjonshemming kan være vanskelig og sårbart. Det er intimt og personlig (Johannessen et al., 2016). Som intervjuer så jeg det derfor som svært verdifullt å skape denne trygge atmosfæren før intervjuet. De åpne spørsmålene ga rom for at informanten kunne fortelle om sin livsverden og at jeg som intervjuer kunne komme med oppfølgings spørsmål underveis dersom det var noe som var uklart.

### 4.3 – Utvalg og rekruttering

Her skal jeg først redegjøre for og begrunne undersøkelsens utvalg. Jeg vil så presentere rekrutteringsprosedyren som er brukt, for så å gi en kort beskrivelse av utvalget.

#### 4.3.1 – Utvalg

Utvalget i kvalitative undersøkelser har en tendens til å være enten for stort eller for lite. Har man for få informanter, kan det være vanskelig å generalisere funnene, og for mange informanter kan gi liten tid til å gjøre grundige analyser av intervjuene. Det er gjerne tidsomfanget på et prosjekt som begrenser hvor mye tid som skal gå til intervjuene og hvor mange informanter det vil være nødvendig å ha (Kvale & Brinkmann, 2015). I forhold til oppgavens problemområde og tidsbegrensning, har jeg i samarbeid med veileder kommet frem til at et antall på fem informanter vil være relativt dekkende og realistisk for prosjektet.

For å kunne samle data som vil svare på oppgavens problemstilling, er utvalget i dette prosjektet unge voksne med nedsatt hørsel i aldersgruppen 18-25 år. Dette alderskriteriet er satt med ønske om å få variasjon i hvor informantene befinner seg i livet, enten som elev på videregående skole, som student på høyere utdanning eller i arbeidslivet. For å kunne få et helhetlig bilde av hva informantene trenger av informasjon før de starter på høyere utdanning eller jobbsøking ville det være relevant å snakke med de som allerede hadde startet den prosessen for å få noen refleksjoner om dette. Innenfor internasjonal og tverrfaglig «barndomsforskning» er det viktig å få frem de unges perspektiv. Det viser seg å være en mangelfull vare når det gjelder funksjonshemmingsforskning, hvor mye av forskningen



baserer seg på lærerens, foreldrenes eller andre voksenpersoners uttalelser (Kermit et al., 2014). Jeg har ikke spesifisert hvilken grad av eller type hørselstap informantene må ha for å kunne delta, men utvalget mitt faller under det man innenfor medisinsk og spesialpedagogisk forskning kaller for personer med lette og moderate hørselstap. Informantene bruker talespråk som førstespråk, og har gått på nærskolene sine på barne- og ungdomsskolen. Noen vil kanskje si at disse forutsetningene for utvalget blir for generell, men jeg begrunner dette med at det finnes svært lite forskning som omhandler denne målgruppen. Mange studier som innebærer hørselshemmings-forskning fokuserer i stor grad på personer med alvorlig nedsatt hørsel eller døve. På grunn av at intervjuene skulle gjennomføres over den digitale tjenesten Zoom, var det ingen geografiske begrensninger for valg av informanter annet enn at de er eller har vært elev i norsk skole.

Denne metoden for valg av informanter kalles en strategisk utvelgelse, hvor forskeren bestemmer hvilken målgruppe som må delta i undersøkelsen for å få samlet inn nødvendige data. Det vil si at man velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til masterprosjektets problemstilling (Johannessen et al., 2016).

#### 4.3.2 – Rekruttering

Rekrutteringsprosessen startet med en gang forskningsprosjektet ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), altså da jeg fikk tillatelse til å starte datainnsamlingen. Jeg sendte en e-post med informasjon om masterprosjektet til alle de videregående skolene i landet som spesifiserer at de har en eller annen form for tilrettelagt opplæring for hørselshemmede elever. Jeg tok også kontakt med ulike forbund, Facebook-grupper og andre institusjoner. Å nå ut til relevante informanter viste seg å være en krevende prosess, men heldigvis kom jeg til slutt i kontakt med en svært hjelpsom lærer ved en skole som spesialiserer seg på hørselshemming. Hun hjalp meg med å komme i kontakt med personer som oppfylte utvalgskriteriene, og ga de informasjon om masterprosjektet. Andre kom jeg i kontakt med via Hørselshemmedes Landsforbund og bekjentskaper. Jeg ga informantene informasjon om forskningsprosjektets hensikt, og hva det ville innebære å delta i undersøkelsen. Etter at informantene takket ja til å delta, avtalte vi tidspunkt for intervjuene.

### 4.3.3 – Presentasjon av informanter

Her kommer en kort introduksjon av informantene som har deltatt i dette forskningsprosjektet. Denne introduksjonen baseres på informasjon som ble delt i forkant av og under intervjuet. Jeg anser dette som verdifull informasjon som kan bidra til et mer forståelig bilde av hvilke opplevelser informantene har med seg i ryggsekken sin, og kanskje støtte opp noen av de refleksjonene som kommer frem i kapittel 5. Utvalget består av en gutt og fire jenter. Alle har gått i sine nærskoler på barne- og ungdomsskolen, og forholdt seg til talespråk i opplæringen. Jeg har gitt informantene fiktive navn for å bevare deres anonymitet.

Min første informant er «Olivia», og hun er student. På barne- og ungdomsskolen var hun den eneste eleven i klassen med nedsatt hørsel. Lærerne var stort sett flinke til å tilrettelegge for henne, men hun følte at det ble gjort for mye ut av hjelpemiddelbruken i klasserommet som gjorde at den usynlige funksjonsnedsettelsen ble synlig for resten av klassen. Olivia likte ikke dette og ønsket ikke å videreføre bruken på slutten av ungdomsskolen og videregående skole.

Min andre informant er «Lise». Hun er også student. Helt fra barneskolen og frem til videregående har hun gått sammen med to medelever som også har hatt nedsatt hørsel. På barne- og ungdomsskolen har klassestørrelsene vært små, og tilretteleggingen har vært god. Lise gikk på en videregående skole som var godt tilrettelagt for elever med nedsatt hørsel.

Min tredje informant er «Julia», og hun er elev på ordinær videregående skole. På barne- og ungdomsskolen gikk hun i en stor klasse, noe som har vært litt problematisk i forhold til hørselsnedsettelsen hennes. Lærerne var ikke så flinke til å bruke hjelpemidlene i klasserommet. Hun gikk også sammen med en annen elev som hadde nedsatt hørsel, men på grunn av deres ulike behov for tilrettelegging var ikke dette noe som utgjorde noen forskjell for Julias skolehverdag. Julia drømmer om å bli førskolelærer.

Min fjerde informant er «Erik». Han er elev ved en videregående skole som er godt tilrettelagt for elever med nedsatt hørsel. På barneskolen gikk han i en stor klasse, men på ungdomsskolen ble klassestørrelsen redusert. Lærerne var stort sett flinke til å tilrettelegge for han, men noen kunne ha vært flinkere til å bruke de hørselstekniske hjelpemidlene. Erik skulle egentlig ha vært lærling, men opplevde å ikke få seg lærlingplass. Han begynte derfor på påbygg i stedet. Erik drømmer om å starte en egen bedrift.

Min femte informant, «Oda», er i likhet med Erik, elev ved en videregående skole som er godt tilrettelagt for elever med nedsatt hørsel. Skolehverdagen på barne- og ungdomsskolen bar preg av mangelfull tilrettelegging og lav kompetanse hos lærerne. Hun var den eneste i sin klasse med nedsatt hørsel. Nå har hun fullført lærlingtiden sin, og har begynt på påbygg. Oda drømmer om å bli sosionom.

#### 4.4 – Forberedelser til datainnsamlingen

Her skal det redegjøres for de forberedelsene som fant sted før datainnsamlingen startet. I forkant av intervjurundene ble det utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 1), og det ble gjennomført et testintervju.

##### 4.4.1 – Intervjuguide

Etter at jeg hadde konkretisert problemområdet mitt og tatt avgjørelsen om å benytte meg av semistrukturert livsverdensintervju for datainnsamlingen, startet utarbeidingen av intervjuguiden. En intervjuguide er ifølge Jacobsen (2015) en oversikt over temaer eller spørsmål man ønsker å komme innom i løpet av intervjuet. Den semistrukturerte intervjuformen gir rom for at informantene kan ta opp temaer som er viktige for dem. Spørsmålene mine var derfor utformet slik at informantene kunne komme med sine refleksjoner og erfaringer, og jeg som forsker kunne stille oppfølgingsspørsmål og styre samtalen inn på temaet igjen dersom samtalen begynte å skli over på tematikk som ikke var relevant for oppgavens problemområde.

Jeg startet hvert intervju med samme åpningsspørsmål: *Kunne du fortalt meg litt om skolebakgrunnen din, for eksempel om hvordan du opplevde skolemiljøet på barne- og ungdomsskolen?* De refleksjonene og erfaringene informantene kom med her, ga rom for at jeg kunne stille mange oppfølgingsspørsmål slik at jeg fikk nok data som kunne besvare den delen av problemstillingen min som handler om hørselshemmede elevers skolelivskvalitet. Spørsmålet ble derfor også det Johannessen et al. (2016) kaller for et *nøkkelsspørsmål*. Dette fungerte som en fin måte å starte intervjuet på, og helt fra starten av inviterte informantene meg inn i deres livsverden. Det ble rom for at det i størst grad var informantene som fortalte om deres erfaringer og opplevelser.

Til tross for at jeg innledet intervjuene med det samme åpningsspørsmålet, ble intervjuene nokså ulike. På forhånd hadde jeg sett litt på tidligere forskning på feltet, og hadde visse antakelser om hvilke temaer som kunne frem i intervjuene og hvilke oppfølgingsspørsmål jeg eventuelt kunne stille. Likevel oppdaget jeg underveis i intervjuprosessen at det stadig dukket om nye dimensjoner ved fenomenet som jeg ikke hadde sett for meg.

Oppfølgingsspørsmålene bar derfor preg av hyppige endringer etter hvert som jeg fikk mer innsikt i informantenes livsverden, noe som den semistrukturerte intervjuguiden åpner for.

#### 4.4.2 – Pilotintervju

Ifølge Johannessen et al. (2016) kan det være verdifullt å gjennomføre pilotintervju i forkant av selve datainnsamlingen. Dette gir forskeren muligheten til å øve på intervjusituasjonen, reflektere over forskerrollen og man får testet om spørsmålene i intervjuguiden kan gi svar på oppgavens problemstilling. På grunn av koronasituasjonen hadde jeg bestemt meg for å gjennomføre intervjuene mine gjennom videochattetjenesten Zoom. Det var derfor viktig for meg å bli kjent med programmet på forhånd, hvilke sikkerhetsinnstillinger man må ta høyde for og om diktafonen klarte å ta opp lydopptak av god kvalitet.

Det første pilotintervjuet ble gjort på en person jeg kjente godt fra før, og som nettopp hadde gjennomført intervju i forbindelse med en masteroppgave selv. Jeg hadde aldri intervjuet noen før, så det var fint å få prøvd seg i rollen som intervjuer med en person som jeg var trygg på og som også hadde kunnskap om hvilke faktorer som kan forbedre intervju kvaliteten. Her fikk jeg gode og ærlige tilbakemeldinger om min rolle som forsker, blant annet om at noen av oppfølgingsspørsmålene mine kunne oppfattes som ledende spørsmål.

For å øve enda mer på intervjusituasjonen og hvordan jeg kunne stille bedre oppfølgingsspørsmål ønsket jeg derfor å gjennomføre et pilotintervju til, men i en mer «ekte» situasjon. Gjennom bekjentskaper kom jeg i kontakt med en person som passet inn i utvalgs kriteriene mine, og hun ville gjerne stille til intervju. I håp om at jeg hadde blitt tryggere og flinkere i min rolle som intervjuer, sendte jeg derfor samtykkeskjema og informasjon om masterprosjektet mitt på forhånd slik at jeg eventuelt kunne bruke dataene i prosjektet dersom dette intervjuet ble av god kvalitet. Dette ble en fin opplevelse. Det siste pilotintervjuet er derfor en del av dataene mine.

## 4.5 – Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene, bortsett fra pilotintervjuene, ble foretatt høsten 2020. I forkant av intervjuene sendte jeg informasjonsskriv og samtykkeskjemaene (vedlegg 2 og 3) på e-post til informantene, slik at de kunne lese om masteroppgavens tema og hva deres deltakelse handlet om. Det ene samtykkeskjemaet inneholdt informasjon om hvordan informantene kunne laste ned Zoom, slik at de kunne gjøre dette på forhånd. Jeg la også og ved bekreftelsesbrevet fra Barneombudet (se vedlegg 5). Jeg passet også på at samtykkeskjemaene ble signert og sendt tilbake til meg før intervjuene ble gjennomført.

Jeg sendte ut passord og lenke til Zoom-møterommet ca. en halvtime før avtalt tidspunkt, slik at man eventuelt kunne få tid til å fikse datatekniske utfordringer dersom noe var galt. For å skape en trygghet mellom informantene og meg som forsker, valgte jeg å sette av de første fem-ti minuttene til en løs og avslappet prat. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er de første minuttene av intervjuene avgjørende for intervjukvaliteten. Intervjuspørsmålene mine åpner opp for at informantene kan ta opp temaer som kan være sårbare og vanskelige å snakke om, så jeg anså denne tiden som svært verdifull for intervjukvaliteten. Jeg ga også en kort forklaring om studiens omfang, om lydopptak og informerte igjen om deres rettigheter som informanter og andre vesentlige punkter fra samtykkeskjemaene.

Da jeg følte at informantene var trygge på situasjonen, startet intervjuet og lydopptaket. Intervjuene foregikk med støtte i intervjuguiden, men dette var ikke noe jeg forholdt meg «slavisk» til. Den semistrukturerte intervjumetoden gir rom for en spontan og åpen samtale mellom intervjuer og informant. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er hensikten med denne fleksible metoden å få store mengder informasjon fra informantene og at intervjueren legger til rette for et selvkommuniserende intervju. Så lenge informantene forholdt seg til temaene for oppgaven, lot jeg de fortelle om sine opplevelser og erfaringer uten avbrytelser. Dersom noe var uklart eller at jeg ønsket at de skulle utdype mer, stilte jeg oppfølgingsspørsmål underveis i samtalen eller helt i slutten av intervjuet.

Å benytte seg av lydopptak var en fin løsning for meg. I det første intervjuet prøvde jeg å skrive litt notater i tillegg, men jeg opplevde dette som litt utfordrende. Noen ganger førte det til at jeg ikke klarte å være like oppmerksom på det som ble sagt. I de andre intervjuene, valgte jeg derfor å heller skrive notater i etterkant, som en slags logg hvor jeg reflekterte over min rolle som intervjuer og hva som eventuelt burde gjøres annerledes til neste gang. Ved å

legge vekk notatblokka under intervjuene ble jeg mer skjerpet og klar til å stille gode oppfølgingsspørsmål. Noen ganger syntes jeg det var vanskelig å stille oppfølgingsspørsmål dersom informantene fortalte om vonde erfaringer og opplevelser. Mellom intervjuene hadde jeg derfor hyppig dialog med veileder, for å få tips om hvordan jeg skulle forholde meg til dette.

Da jeg følte at jeg hadde fått tilstrekkelig data om de områdene studien tar sikte på å undersøke, slo jeg av diktafonen og vi avsluttet med en prat om hvordan informantene opplevde intervjusituasjonen. Gjennom intervjuet delte informantene nokså personlige historier og erfaringer fra livene sine, så denne lille samtalen ble en fin avslutning på det hele. Alle informantene var positive til undersøkelsen og syntes det var fint å bidra til forskning på hørselshemmingsfeltet. Intervjuene varte et sted mellom en halvtime til en time. De korteste intervjuene bar noe preg av få refleksjoner fra informantenes side. Jeg opplyste derfor da intervjuet var ferdig at jeg kanskje kom til å ta kontakt dersom jeg fant noe uklart. Å gjøre intervjuene over Zoom fungerte overraskende bra, men i et av intervjuene ble samtalen brutt på grunn av nettverksfeil. Det var heldigvis enkelt å få samtalen tilbake til der vi var tross bruddet.

## 4.6 – Behandling av data

Etter at intervjuene er gjennomført, skal dataene behandles. Databehandlingen handler først om å transkribere intervjuene over til tekst, for så å analysere dataene som har kommet frem.

### 4.6.1 – Transkribering av intervjuene

Å transkribere handler om å overføre intervjuene fra tale til tekst, slik at dataene egner seg bedre for prosjektets dataanalyse (Jacobsen, 2015; Kvale & Brinkmann, 2015). Når man overfører lydopptakene til tekst kan man ifølge Kvale og Brinkmann (2015) miste mange viktige aspekter ved intervjuene som for eksempel kroppsspråk, tonefall og lignende.

Ved å transkribere intervjuene på egenhånd, og i kort tid etter at intervjuene var gjennomført hadde jeg atmosfæren og ulike observasjoner av informantenes kroppsspråk friskt i minnet. For å få god kontroll over rådataene mine og for å sikre at jeg skulle forstå den helhetlige meningen ved informantenes utsagn, valgte jeg å transkribere intervjuene så ordrett som mulig. Ifølge Jacobsen (2015) kan det å transkribere ordrett også gjøre det lettere for andre å få forstå hva som ligger til grunn for forskerens tolkninger. Av hensyn til informantenes

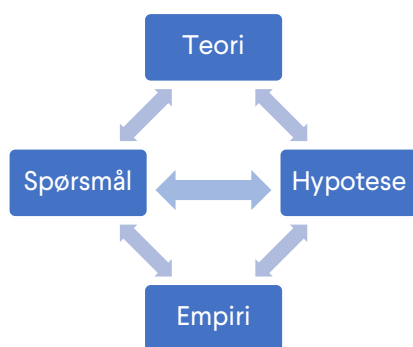
anonymitet tok jeg ikke med eventuelle helseopplysninger og navn på skoler, lærere eller andre elever dersom det ble nevnt. Siden dataanalysen min ikke er en språklig- eller konversasjonsanalyse tok jeg også vekk «pauseord» som for eksempel «eh-er», slik at teksten skulle bli lettere å lese (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkribering kan være en tidkrevende prosess, men jeg fant det også nokså spennende og lærerikt. Intervjuene mine ble gjort med noen dagers mellomrom, og når jeg da transkriberte intervjuene såpass raskt, fikk jeg tid til å lete etter relevant teori i mellomtiden. Etter hvert som intervjuene ble transkribert, fikk jeg derfor også et tydeligere bilde av hvordan dataanalysen skulle gjennomføres.

#### 4.6.2 – Analyse av data

Masteroppgavens dataanalyse baserer seg på en fenomenologisk tilnærming til dataene. Johannessen et al. (2016) sier at det handler om at forskeren er ute etter å forstå en dypere mening i informantenes utsagn, altså at man analyserer *meningsinnholdet* i de innsamlede dataene. Dataene mine består av personlige fortellinger. Jeg ville derfor prøve å unngå å ta deler av disse ut av sammenheng i frykt for at de skulle miste sin underliggende mening. Likevel baserer analysen seg også på å identifisere uuttalte temaer, hvilket vil si at jeg tar utgangspunkt i tematisk innholdsanalyse. Ifølge Anker (2020) kan analyseringsprosessen deles inn i fire faser.

Den første fasen handler om selve datainnsamlingen og tidlige analyser. Man begynner forsiktig å velge ut hvilke data som skal være med i den ferdige oppgaven. Jeg skrev ut de transkriberte intervjuene, slik at jeg hadde muligheten til å skrive ned mine tanker etter hvert som jeg leste og kunne markere de ulike sitatene med fargekoder. Her fikk jeg også bruk for de notatene jeg hadde skrevet etter at jeg hadde gjennomført intervjuene, hvor jeg også hadde skrevet ned ulike stikkord som kunne betegnes som tidlige koder av datamaterialet.

I den andre fasen om kondensering, koding og kategorisering, gikk jeg mer systematisk til verks. Jeg prøvde nå å se på de sitatene jeg hadde markert og de tidlige kodene, i et teoretisk perspektiv. Etter hvert som jeg fikk et større innblikk i hva teorien og tidligere forskning kunne si om de ulike temaene, kunne jeg justerte kodene. Dette kalles for abduktiv koding, som er en kombinasjon av induktiv og deduktiv koding (Anker, 2020; Jacobsen, 2015).



Figur 2: Abduktiv tilnærming (Jacobsen, 2015, s. 35)

Ved å benytte meg av abduktiv koding, ble det lettere for meg å se de innsamlede dataene mine i en større sammenheng. Da kodene var ferdig utarbeidet og systematisert satt jeg igjen med to nokså store kategorier. Det analytiske rammeverket ble til slutt seende slik ut:

HOVEDKATEGORIER	UNDERKATEGORIER	FORKLARING PÅ KODE	TEORI/FORSKNING
<b>Erfaringer fra barne- og ungdomsskolen</b>	<i>Å bli tatt «hensyn» til</i>	Om å bli «tatt vare på» og bli tatt ekstra hensyn til av lærer og medelever.	Tøssebro (2010), Kermit et al. (2014), Williams (2018), Goffman et al. (2009), Simonsen (2019), Rekkedal (2014), Olsen og Traavik (2010),
	<i>Elevmedvirkning</i>	Elevenes ønsker om hva tilretteleggingen skal innebære. Å lytte til elevene.	Tangen (2019), Kermit (2018), Opplæringsloven (1998), Barnekonvensjonen (1989), Barneombudet (2017), Hørselshemmedes Landsforbund (2018)
	<i>Diskriminerende holdningspraksis blant lærerne</i>	Elevenes tanker om lærernes bruk av hørselstekniske hjelpemidler og lærernes holdninger til dette	Barnekonvensjonen (1989), Likestillings- og diskrimineringsloven (2017), Opplæringsloven (1998), Bredland et al. (2011), Williams (2018), Rekkedal (2014),
	<i>Vennskap og relasjoner til medelever</i>	Elevenes opplevelse av vennskapetetablering i barne- og ungdomsskolen	Barneombudet (2017), Eilertsen (2019), Kermit et al. (2014), NOU 2015:2, Barnekonvensjonen (1989), Likestillings- og diskrimineringsloven (2017), Opplæringsloven, 1998).
	<i>Co-enrollment</i>	Elevenes opplevelser av å være flere hørselshemmede elever i samme klasse på barne- og ungdomsskolen	Haugen et al. (2015), Kermit et al. (2014), Goffman et al. (2009)
<b>Veien mot voksenlivet</b>	<i>Vendepunktet</i>	Elevenes opplevelser og erfaringer rundt det å begynne på videregående skole	Kunnskapsdepartementet (2017), Tangen (2019), Kermit et al (2014), Olsen og Traavik (2010), Williams (2018)
	<i>Rådgivers rolle</i>	Elevenes bruk av rådgiver og refleksjoner om rådgivers rolle og hvilken kunnskap rådgiveren bør ha	Opplæringsloven (1998), Tøssebro og Wendelborg (2014), Kvalsund og Fikse (2015), Lassen (2014), Tangen (2019)
	<i>Overgangen til høyere utdanning og arbeidsliv</i>	Informantenes møte med høyere utdanning, tilrettelegging og erfaringer med NAV	Opplæringsloven (1998), CRPD (2006) Likestillings- og diskrimineringsloven (2017), Universitets- og høyskoleloven (2005), Handlingsplaner? Utdanning.no, Kermit et al. (2014), Gjertsen (2014), Rambøll (2014), Williams (2018).
		Informantenes møte med arbeidslivet, lærlingtid, tilrettelegging på arbeidsplassen, kommunen og NAVs rolle	Gjertsen (2014), NOU 2019:25, Arbeidsmiljøloven (2006), Likestillings- og diskrimineringsloven (2017), Williams (2018)
	<i>Å være åpen om hørselstapet</i>	Informantenes opplevelser og erfaringer rundt det å være åpen om hørselstapet	Williams (2018), Goffman et al. (2009)

Figur 3: Analytisk rammeverk



I fase tre struktureres analysen i lys av kodene og kategoriene, hvor man også prøver å finne mønstre og spenninger i materialet (Anker, 2020). I analysens siste fase skal funnene sammenfattes, ved å drøftes og teoretiseres. I denne oppgaven inngår drøftingen i analysekapittelet. Jeg har brukt teori og tidligere forskning til å både forsvare og styrke noen av funnene mine. Ved å presentere funnene mine på en slik måte, fikk jeg også bedre oversikt over hvilke aspekter ved fenomenet det burde forskes mer på.

## 4.7 – Kvalitetskriterier

For å vurdere forskningskvaliteten, vurderes den gjerne ut ifra begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet. Disse begrepene kan si noe om studiens pålitelighet og gyldighet.

### 4.7.1 – Gyldighet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) skal validering «gjennomsyre» alle stadiene i et forskningsprosjekt. Kort forklart kan man si at det handler om at forskeren må benytte seg av metoder som er egnet for å faktisk undersøke det den er ment for å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Med andre ord, vil det si at for at funnene skal være gyldige, må de kunne gi et svar på studiens problemstilling (Anker, 2020). Målet med denne studien er å undersøke hørselshemmede elevers opplevelser og erfaringer fra deres skolegang og hvordan skolen kan bidra til å forberede dem for voksenlivet. For å få svar på dette har jeg undersøkt dette fra elevenes ståsted, ved å intervju hørselshemmede unge voksne i alderen 18-25 år.

En viktig forutsetning for å få frem gyldige tolkninger er å re-analysere de innsamlede dataene og kategoriene man har laget. Ved å benytte meg av abduktiv koding og hermeneutisk fortolkning ga det meg muligheten til å se funnene mine i lys av teori og tidligere forskning gjennom hele analyseringsprosessen. Kategoriene og kodene endret seg derfor etter hvert som forståelseshorisonten ble større. Likevel peker Jacobsen (2015) på at man aldri kan være helt sikker på at kategoriene eller kodene er riktige. Ved å hyppig veksle mellom empirien og teorien kan man få bedre kontroll over at fortolkningene og analysene er rimelige og at de eventuelt kan begrunnes.

For å validere mine fortolkninger av informantenes utsagn, har jeg sendt et utkast av analyse- og drøftingskapittelet mitt til informantene mine for at de skal kunne gi tilbakemelding dersom de er uenige i noe av det som kommer frem her. Det er viktig for meg at informantene kan kjenne seg igjen i det som kommer frem i analysen, og deres tilbakemeldinger kan gi meg

en indikator på om fortolkningene mine er realistiske og relevante. Dette kan sees på som en form for det Jacobsen (2015) kaller respondentvalidering.

#### 4.7.2 –Pålitelighet

Begrepet om reliabilitet egner seg ifølge Anker (2020) ikke så godt til kvalitative studier, fordi det gjerne handler om at forskningen skal kunne reproduseres av andre forskere på et senere tidspunkt. I kvalitative studier dreier det seg heller derfor om i den grad en studie er *pålitelig*. Dette handler særlig om at analysene og forskerens fortolkninger må være transparente eller gjennomsiktige (Anker, 2020, s. 88). For å gi leserne innsyn i min analyseringsprosess har jeg presentert analysene mine ved å vise frem informantenes direkte utsagn etterfulgt av mine fortolkninger og drøftet dem i forhold til teori og tidligere forskning. Jeg har også prøvd å være nokså ydmyk i mine fortolkninger av informantenes utsagn, for man kan aldri være helt sikker på at informantene faktisk mener det de sier. Det kan være en utfordring å være objektiv i analyseringen. For å unngå at mine egne synspunkter eller forforståelse om temaet skal påvirke studiens gyldighet, har jeg derfor prøvd å være ekstra oppmerksom på dette ved å blant annet se på hva andre forskere har funnet i lignende studier.

#### 4.7.3 - Overførbarhet

Først når man har vurdert undersøkelsens resultater i lys av pålitelighet og gyldighet, kan man bevege seg over til det som handler om generalisering av funn. Generaliserbarhet eller overførbarhet handler om hvorvidt funnene dine kan overføres til andre grupper mennesker, situasjoner eller kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015). I en så liten og avgrenset studie som denne, er det ikke mulig å generalisere funnene (Anker, 2020). Målet er derfor heller å kunne overføre kunnskap til en større helhet. Utvalget mitt, altså unge voksne med hørselsnedsettelse, er en nokså heterogen gruppe. De opplever funksjonsnedsettelsen sin på ulike måter, og det er svært individuelt hva slags tilrettelegging de ønsker og har behov for i skolen, i arbeidslivet og i høyere utdanning. Funnene mine baserer seg på informantenes erfaringer og opplevelser, men disse kan likevel være overførbare til for eksempel andre med lignende funksjonsnedsettelse. De kan også bidra til at lærere og annet personell rundt hørselshemmede elever får innsikt i hvordan elevene opplever skolehverdagen, som forhåpentligvis kan bidra til økt oppmerksomhet og mer forskning på feltet.

## 4.8 – Etiske overveielser

Etikk står sentralt i all forskning. Som forsker har man et stort ansvar om å ivareta de forskningsetiske prinsippene og retningslinjene som er gjeldende for undersøkelsens omfang, helt fra oppstartsfasen og frem til prosjektets slutt. Disse etiske prinsippene dreier seg ofte om å ivareta informantenes personvern og anonymitet, behandle informantene på en redelig måte, reflektere over egen forskerrolle og generelt praktisere godt forskningshåndverk (Anker, 2020). Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at det særlig er fire forskningsetiske retningslinjer forskeren bør forholde seg til: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerrollen. Masteroppgaven er meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSDs godkjenning av prosjektet kan leses i vedlegg 4.

### 4.8.1 – Informert samtykke

På grunn av at masterprosjektets undersøkelse krevde å innhente personopplysninger, ville det være avgjørende å innhente samtykke fra informantene. Informert samtykke handler særlig om at informantene må informeres om undersøkelsens formål og hvordan den skal gjennomføres. Forskeren skal også informere om at samtykket er frivillig, hvilket innebærer at informantene når som helst kan trekke seg fra prosjektet, uten at det krever noen form for begrunnelse (Kvale & Brinkmann, 2015).

I forbindelse med dette masterprosjektet ble det utarbeidet to former for informasjonsskriv og samtykkeskjema. Det ene ble utarbeidet ut ifra NSDs mal (vedlegg 2), og det andre ut ifra OsloMets mal om å bruke Zoom i forskningsintervjuer (vedlegg 3). Disse skrivene inneholdt informasjon om hva deres deltakelse innebærer og prosjektets formål. Her opplyses det også om Barneombudets rolle i prosjektet og hvilke data de får innsyn i. Skjemaene ble signert i forkant av intervjuet. For å forsikre meg om at informantene var trygge på sine rettigheter som deltakere i prosjektet, brukte jeg noen minutter før intervjuet startet på å gjenta disse.

### 4.8.2 – Konfidensialitet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) handler konfidensialitet spesielt om at man ikke må avsløre private data som kan gjøre informantene gjenkjennbare. Jacobsen (2015) poengterer at det kan det være en utfordring å beholde informantenes anonymitet i små, kvalitative studier som undersøker grupper som kan være lett identifiserbare. For å ivareta deres anonymitet vil det derfor være avgjørende at forskeren presenterer funnene på en slik måte at informantene

ikke kan identifiseres. I denne studien har jeg gitt informantene fiktive navn, og latt være å samle inn data som kan si noe om deres bosted, alder eller informasjon om deres hørselstap. Den eneste informasjonen som kommer frem er om de er studenter eller elever på videregående skole, og at de har milde former for hørselsnedsettelse. Før intervjuet startet opplyste jeg også om at det ville være fint om eventuelle helseopplysninger, informasjon om hørselstapet og navn på lærere, skoler eller andre elever ikke nevnes under intervjuet siden dette eventuelt ville komme med på lydopptaket. For å forsikre meg om at de føler at anonymiteten deres er ivaretatt, har informantene fått tilsendt et utkast av dataanalysen før oppgaven skal leveres. Når det gjelder bruk av Zoom i forskningsintervjuer, har jeg forholdt meg strengt til de retningslinjene og rutinene som gjelder for dette.

#### 4.8.3 – Forskningsetiske konsekvenser

Da jeg hadde bestemt meg for masterprosjektets problemområde, begynte jeg forsiktig å se litt på hva tidligere forskning kunne si om dette. Her fikk jeg noen indikatorer på hva jeg eventuelt kunne forvente meg og hvilke temaer som kunne dukke opp under intervjuene. Jeg måtte derfor forberede meg på at informantenes erfaringer og opplevelser kunne inneholde sårbare og sensitive temaer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det betydningsfullt at forskeren er klar over belastningen som undersøkelsen kan påføre deltakerne. De legger også vekt på at risikoen for å skade deltakerne bør være lavest mulig. Ved å være bevisst på dette både i forkant av intervjuene og i gjennomføringen, følte jeg at jeg hadde tenkt nøye gjennom hvordan jeg eventuelt skulle håndtere slike situasjoner. Her fikk jeg også gode råd av veilederen min. Jeg opplevde at jeg fikk etablert en trygg atmosfære til tross for at intervjuene foregikk over Zoom. Det var god flyt i samtalene, og informantene delte både gode og vonde erfaringer under intervjuet. Ved å stille korte, men nokså åpne spørsmål, ble det opp til informanten selv i hvilken grad de ville invitere meg inn i deres livsverden.

#### 4.8.4 – Forskerens rolle

I lys av de forskningsetiske overveielserne som er beskrevet ovenfor, er det ingen tvil om at det ligger et stort ansvar hos forskeren om å være bevisst over sin egen rolle og hvordan man utøver sin forskningspraksis. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at *forskerens integritet* er en avgjørende faktor for kvaliteten på de etiske beslutningene og for den vitenskapelige kunnskapen som kommer frem i studien.

Gjennom hele dette prosjektet har jeg måttet reflektere mye over min rolle som forsker. Det har vært viktig for meg å bli trygg på de retningslinjene som bør følges for at man kan gjennomføre datainnsamlingen og analysen på en forskningsetisk og hensiktsmessig måte. Man kan få inntrykk av at ingenting egentlig er etisk riktig innenfor kvalitativ forskning. Noen ganger har det derfor føltes overveldende å være alene om alle valgene som skal tas. Det har vært viktig for meg å ivareta informantene mine og deres anonymitet. Noen av tiltakene jeg har gjort er blant annet at jeg har unnlatt å ta med sensitiv informasjon i de transkriberte tekstene, og forsøkt å fremstille informantene og deres utsagn på en redelig måte. Jeg har også sendt de utkast av dataanalysen slik at de kan gi meg tilbakemelding dersom de føler at noe ikke stemmer eller at anonymiteten ikke er god nok.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) handler de største etiske problemstillingene rundt intervjuforskning om at det er en asymmetrisk maktrelasjon mellom forskeren og informanten. Siden denne studien tar sikte på å undersøke informantenes egne erfaringer og opplevelser, har det vært naturlig at informantene i dette tilfelle har vært «ekspertene», og at jeg heller kunne innta en mer lyttende rolle.

## Kapittel 5 - Analyse og drøfting

I dette kapitlet presenteres analysen og drøftingen. Sentrale utdrag fra intervjuene vil drøftes i forhold til problemstillingens spørsmål og teori/tidligere forskning på området, samt egne tolkninger og refleksjoner vedrørende undersøkelsens problemstilling. Problemstillingen tar sikte på å belyse hvilke erfaringer unge voksne med hørselstap har med hensyn til egen skolegang, skolelivskvalitet og informantenes refleksjoner om hvilken rolle skolen har hatt når det gjelder deres valg av høyere utdanning og arbeidslivskarriere.

Resultatene presenteres under følgende hovedkategorier; erfaringer fra barne- og ungdomsskolen og veien mot voksenlivet. I den første kategorien skal jeg ta for meg informantenes erfaringer og opplevelser om det å bli tatt hensyn til av medelever og lærere, elevmedvirkning, diskriminerende holdningspraksiser fra lærerens side, vennskap og relasjoner til medelever, og deres opplevelser av co-enrollment. Avslutningsvis oppsummeres og drøftes funnene i forhold til KART-modellens dimensjoner av skolelivskvalitet og i et funksjonshemmingsperspektiv. Kategorien om veien mot voksenlivet handler om hvordan videregående skole har vært et slags vendepunkt for flere av informantene, rådgivers rolle, opplevelser og erfaringer fra overgangene til høyere utdanning og arbeidsliv, og deres refleksjoner om å være åpen om hørselstapet. I slutten av kapitlet oppsummeres og drøftes funnene om videregående skole i forhold til KART-modellens dimensjoner av skolelivskvalitet og funnene om høyere utdanning og arbeidsliv i et funksjonshemmingsperspektiv.

### 5.1 – Erfaringer fra barne- og ungdomsskolen

Informantenes fortellinger om deres opplevelser og erfaringer fra barne- og ungdomsskolen kan lett knyttes til begrepet skolelivskvalitet. Informantene trekker frem og vektlegger en rekke temaer og forhold som de på godt og vondt forstår som betydningsfulle i livene sine. Dette handler særlig om holdninger de har møtt fra lærere og skolens kompetanse om bruk av hjelpemidler og tilrettelegging av undervisningen, samt det psykososiale skolemiljøet som i stor grad for informantene handler om «forståelse», å bli «sett», og hvordan man blir «sett på» av lærere og andre voksenpersoner på skolen.

### 5.1.1 – Å bli tatt «hensyn» til

Erik forteller at det den hørselstekniske tilretteleggingen stort sett fungerte greit for han som elev på barneskolen, om bruken av mikrofoner i klassen forteller han følgende:

*(..) Alle brukte mikrofoner og de andre syntes også etter hvert det ble behagelig for de andre i klassen å bruke det også. Vi snakka jo mye om det, så de visste jo at jeg hadde det. (..) Stort sett var de flinke til å ta vare på meg og passe på at jeg fikk med meg alt som ble sagt. Ga meg ting skriftlig og sånn.*

Eriks erfaringer fra barneskolen kan tolkes som at bevissthet rundt mikrofonbruk både hos medelever og lærer, opplevdes som positivt for han. Han opplevde at det ble snakket om på en positiv og åpen måte, og at det dermed var en anerkjennelse i klassen om hans behov. Å oppleve anerkjennelse for sine behov fra både lærer og medelever kan virke positivt for elevens selvfølelse og selvoppfatning (Olsen & Traavik, 2010). Han trekker også frem at de hørselstekniske hjelpemidlene også hadde en funksjon for hele klassen, og var ikke kun et «privat» anliggende. Klassen lærte etter hvert at bruk av mikrofon var behagelig for hele klassen. Slik implementering av hørselstekniske hjelpemidler for hele klassen fra lærerens side kan tolkes som at læreren har forståelse for Eriks utfordringer og hvordan man kan skape et positivt og godt klassemiljø, hvor Eriks bruk av hørselstekniske hjelpemidler inngår som noe naturlig i skolehverdagen. Rekkedal (2014) fremhever nettopp dette at når hjelpemidler implementeres som en naturlig del av undervisningen kan det også virke mindre stigmatiserende for den hørselshemmede eleven. Det kan også bidra til at man i større grad opplever seg som fullverdig medlem av klassefelleskapet (Goffman et al., 2009; Kermit et al., 2014; Simonsen, 2019; Williams, 2018). Dette synes å være på linje med Eriks erfaringer også.

Selv om Erik forteller om positive erfaringer fra barneskolen, er det godt kjent at det å gis ekstra oppmerksomhet også kan oppleves negativt. Det oppfattes særlig negativt når man føler seg passet på og tatt vare på, altså følelsen av å bli tatt ekstra hensyn til. Opplevelsen av at man blir «særlig lagt merke til» kan forsterke opplevelsen av annerledeshet, noe som kommer frem i Olivias erfaringer fra barneskolen:

*(..) Da var det veldig sånn fokus, følte jeg ofte, at man måtte ta hensyn til meg. (..) Jeg ville ikke være til bry liksom. Lærerne brukte vel mikrofoner eller sånn til å ha rundt*

*hodet, jeg husker ikke helt hva det heter. Men så hadde vi hvert fall mikrofoner i klasserommene da, så man sendte rundt mikrofoner hvis noen skulle snakke, også stoppe hvis det var noen andre. Så det ble veldig fokus på det. Og det ønsker man jo egentlig ikke. Man føler at det er litt min skyld at man ikke kan ha det klasserommet eller at det er så mye ekstra. Det har jeg i hvert fall tenkt litt på, at det burde sklidd litt mer naturlig inn i skoledagen, og det gjorde det ikke.*

For Olivia ble opplevelsen av tilretteleggingen at den fikk for stort fokus i klassen. Hun følte at hun var til bry og at hun skilte seg ut, da hjelpemidlene ikke ble en naturlig del av skolehverdagen. Det å bli særlig tatt hensyn til kan være nokså stigmatiserende. Ifølge Tøssebro (2010) kan stigmatisering oppleves som enda mer krevende for personer med mindre synlige funksjonsnedsettelse. For noen kan det føles utleverende og flaut at medelever får vite om funksjonsnedsettelsen deres. Kermit et al. (2014) sin forskning viser at ungdom med sansetap har et ønske om, og strever for å være mest mulig lik de andre elevene, og ønsker ikke å fremstå som «annerledes» enn sine jevnaldrende.

### 5.1.2 - Elevmedvirkning

Et annet aspekt ved Olivias fortelling er at læreren burde tatt seg tid til å spørre om bruken av det hørselstekniske utstyret og undervisningen fungerte slik hun selv ønsket. Å lytte til elevene er en vesentlig del av det forebyggende arbeidet i skolen, fordi det er de som sitter med førstehåndskunnskap om sine egne begrensninger og utfordringer (Barneombudet, 2017; Tangen, 2019). Elevenes mulighet til å ha kontroll over eget skoleliv, og muligheten til å medvirke er en stor del av hva KART-modellens kontrolldimensjon handler om (Tangen, 2019). Olivia løfter frem at det kan være nokså individuelle forskjeller i hva elevene selv ønsker i deres skolehverdag:

*(..) Jeg skulle ønske at det gikk helt naturlig. At man ikke måtte forklare at jeg er hørselshemmet. Noen med andre ting vil kanskje ønske at man forteller, og at læreren forteller for at man skal forstå, kanskje han ikke hører alt du sier. Men jeg følte det ble satt så mye lys på det.*

Slik Olivia forteller det, kan det se ut til at det var viktig for henne at de andre i klassen ikke skulle vite at hun hadde nedsatt hørsel og at bruken av hjelpemidlene ikke skulle synliggjøre at det var for hennes del at de måtte bruke mikrofoner i klasserommet. En god lærer-elev



dialog kunne gitt Olivia muligheten til å komme med sine egne synspunkter og meninger om opplærings situasjonen, og gitt rom for at hun kunne opplyse om hennes følelser rundt dette. I Barneombudets (2017) fagrapport kommer det frem at mange elever som trenger tilrettelegging i undervisningen ikke føler seg sett og hørt. Det viser seg også at mange elever ikke er opplyst om at de har rett til å komme med synspunkter i alle forhold som berører dem, slik det er nedfelt i både barnekonvensjonen artikkel 12 og i opplæringsloven § 9 A-5. I Kermits (2018) kunnskapsoversikt kommer det frem at mange hørselshemmede elever opplever å ikke bli inkludert i utformingen av deres opplæring. Lignende problematikk løftes også frem i Barneombudets (2017) fagrapport hvor elever som trenger tilpasset eller spesialpedagogisk tilrettelegging, ikke får nok hjelp eller tilstrekkelig informasjon for at de skal kunne ta del i de avgjørelsene som gjelder dem. Det var også lite rom for at elevene kunne få komme med sine egne synspunkter. Samtidig vil det være vesentlig å nevne at eleven ikke skal bestemme, men meningen deres skal vektlegges når det gjelder hva skolens tilpasning skal innebære (Barnekonvensjonen, 1989; Opplæringslova, 1998). Slik Olivia forteller det, kan det tolkes som at dette er noe hun er klar over:

*(..) Og alle har jo tilrettelagt, det har vært jeg som ikke har ønska det. Men det er jo klart at barn skal jo ikke velge sånt selv.*

Oda er klar over at læreren har prøvd å tilrettelegge for henne, men det har ikke blitt gjort i henhold til slik hun selv ønsker at det skal være. Til tross for at skolen eller lærerne etter beste mening forsøker å tilrettelegge for at elevene skal få et godt skolemiljø, vil det likevel ikke erstatte elevenes rett til å bli hørt. Vonde erfaringer med uheldig og lite tilpasset tilrettelegging etter elevens behov og ønsker kan få konsekvenser for resten av elevenes skolegang. Kanskje også for resten av livet. Olivia forteller også at:

*(..) For min del var det jo litt flaks at jeg ikke hørte så dårlig, fordi man vet ikke hvordan det ville ha utviklet seg for meg da. Hvis ikke jeg ikke ville bruke høreapparat og sånn. (..) Jeg tror etter barneskolen og starten på ungdomsskolen så valgte jeg å ikke fortsette med det.*

Olivia forteller at hun anser det som «flaks» at hørselstapet ikke var større enn det var, for det kunne kanskje fått store konsekvenser for henne at hun ikke ville benytte seg av høreapparatet. Etter hvert som Olivia ble eldre, fikk hun muligheten til å bestemme mer selv.

De negative erfaringene med tilretteleggingen på både barne- og ungdomsskolen førte til at hun ikke ønsket å videreføre bruken av de hørselstekniske hjelpemidlene.

Det finnes lite forskning som kan si noe om hvordan hørselshemmede elever selv opplever prinsippet om elevmedvirkning, noe som kan ha sammenheng med at det generelt er lite forskning på hørselshemmingsfeltet som tar utgangspunkt i elevenes synspunkter. Mye av forskningen sees fra lærernes perspektiv. I lys av dette kan det kanskje trekkes paralleller til det Kermit (2018) løfter frem som problematisk for tilrettelegging og inkludering av hørselshemmede elever. At det er lærernes erfaringer og opplevelser som ofte får «definere» om elevene blir inkludert eller ikke. Det kan kanskje være at læreren tror at bruken av de hørselstekniske hjelpemidlene fungerer godt, så lenge eleven ikke gir uttrykk for at den ønsker forandring eller mistrives med det.

Et annet perspektiv på Olivias refleksjoner rundt bruken av hjelpemidler, kan være at hun kanskje hadde sluppet disse vonde følelsene og barrierene dersom alle klasserommene for eksempel hadde vært installert med lydutfjvningssanlegg som en del av prinsippet om universell utforming i skolen. Slike lydutfjvningssanlegg vil kunne lette undervisningssituasjonen for alle elever og ansatte på skolen, og ikke bare den hørselshemmede eleven. Ifølge Hørselshemmedes Landsforbund (2018) kan dette skape et bedre grunnlag for å blant annet få til ekte inkludering og likeverdighet.

### 5.1.3 - Diskriminerende holdningspraksis blant lærerne

Flere av informantene forteller om en nokså urovekkende holdningspraksis hos lærerne når det gjelder bruk og vedlikehold av de hørselstekniske hjelpemidlene. Noen ganger, og forhåpentligvis i de fleste tilfeller handler det om utilsiktet diskriminering fra lærerens side, hvor diskrimineringen skjer ved at læreren ikke har nok kompetanse om hørselshemming. Likevel er det tilfeller av tydelige diskriminerende holdninger. Julia kan blant annet fortelle at:

*(..) Det er noen av lærerne som ikke har lyst til å bruke det. Men noen av de har vi måttet tvinge litt, for de har ikke lyst. Det er mange som har nekta litt. En sa: nei, den skulle ikke han ha på seg.*

Julia forteller at det har vært tilfeller av at lærerne ikke har ønsket, og noen har til og med nektet å bruke mikrofon i undervisningen enda hun har spurt om læreren kan ta den på seg. Slike holdninger og kommentarer fra lærerens side, viser nokså dårlige holdninger ovenfor den hørselshemmede eleven. Det kan også se ut som at læreren anstrenger seg lite for å tilrettelegge undervisningen slik at den hørselshemmede skal få delta på lik linje som de andre elevene. Slike holdninger kan være i strid med det som er nedfelt i barnekonvensjonen, opplæringsloven og likestillings- og diskrimineringsloven, som sier at elevene har en rett til å ikke utsettes for noen former for diskriminering i livet generelt og i skolelivet (Barnekonvensjonen, 1989; Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017; Opplæringslova, 1998). I likhet med Julia, har Olivia også måtte forholde seg til kommentarer fra lærerne og lite hensiktsmessig bruk av hjelpemidlene på ungdomsskolen:

*Jeg husker veldig da jeg skulle begynne på ungdomsskolen, at jeg hadde veldig skrekken for at de mikrofonene skulle forfølge meg der. Jeg husker at de var på plass, men de sto nesten bare og støvet ned. Jeg har jo tenkt på om dette var mye bruk av ressurser, men det ble liksom ikke en naturlig del av undervisningen. Lærerne var mer sånn, åh vi må bruke mikrofon fordi jeg er her.*

Å måtte tvinge læreren til å bruke mikrofonene eller annet utstyr legger også et særlig ansvar på eleven selv. Olivia forteller også at hun har tenkt på at det ville være «sløsing» av ressurser å investere i mikrofonutstyr når det ikke ble brukt. Likevel burde det være en selvfølge at lærerne brukte mikrofonene, uten at elevene må spørre eller minne lærerne på det. Dette er også noe Oda har fått erfare. Om opplæringssituasjonen på ungdomsskolen kan hun fortelle:

*(..)I starten gikk det veldig greit å si ifra, men etter hvert så ble det et ork. Det ble litt sånn, da har det ikke noe å si at jeg sier ifra at jeg hører ikke. Teleslyngen fungerer ikke for eksempel, og da sa jeg ifra flere ganger. Så sa de at de hadde fikset den. Men de la ansvaret på meg, at det var jeg som var problemet. Etter hvert ble det snakk om at vi måtte ta vekk teppet som vi endelig hadde fått i klasserommet, fordi det var flere lærere og elever som gikk hjem med vondt i hodet hver dag etter å ha vært i klasserommet vårt. Det skaper jo en følelse av at ok, er en min feil da at jeg hører dårlig, er det min feil at de har vondt i hodet da? Så tok jeg kontakt med StatPed som har fulgt meg siden jeg fikk høreapparat. Han kom til klassen og fortalte, jeg tror det var i 9. klasse, og da spilte han av lyd: sånn hører dere og sånn hører jeg. Da fikk jeg*

*masse spørsmål etterpå: Hæ, hører du virkelig så lite, og da måtte jeg jo svare på det og forsvare meg da. Men dagen etter var det akkurat det samme. Mikrofonene var ikke viktig, utstyret ble kasta rundt, det ble kasta tyggiser på mikrofonstativet for at folk ikke skulle klare å ta opp mikrofonene. Det ble lagt viskelær oppi, det ble bare styr.*

Oda måtte si ifra om at utstyret ikke fungerte så mange ganger at hun til slutt ble lei av hele situasjonen. Slik Oda beskriver det kan det se ut til at hverken læreren eller skolen anerkjente hennes behov for å kunne fungere i undervisningen. Hun forteller at de måtte fjerne teppegulvet fordi andre elever og lærere fikk vondt i hodet av å ha det i klasserommet, noe som ga Oda følelse om at det var hennes skyld. Til tross for alle disse vonde erfaringene, ser det likevel ut til at Oda hadde et stort ønske om å løse problemene. Hun rådførte seg med StatPed, sånn at de kunne hjelpe henne med å forklare lærere og medelever om hennes funksjonsnedsettelse. Det er trist at det er hun selv som må ta ansvar for dette, og ikke læreren. Dessverre viste StatPed-besøket seg å ikke utgjøre noen forskjell, og dagen etter fortsatte medelevene å utføre hærverk på det hørselstekniske utstyret.

Ut ifra det Oda forteller, tillegges hun et nokså uheldig ansvar om både å sørge for at det hørselstekniske utstyret fungerer og for å ivareta sin egen tilrettelegging. Det er også hun som må sørge for at medelevene får informasjon om hennes funksjonsnedsettelse, slik at de kan vise mer hensyn. Dette er et meget stort ansvar å ha for en ungdomsskoleelev. Hun får også en slags skyldfølelse ovenfor lærere og medelever. Ifølge Bredland et al. (2011) og Williams (2018) kan det å måtte kjempe for å få bli behandlet på lik linje som andre, oppleves som mindreverdig. Odas erfaringer fra ungdomsskolen bekrefter også funnene fra Rekkedals (2014) studie om at det særlig var lærerne på ungdomsskolen som hadde lite kunnskap om hørselshemming og negative holdninger til mikrofonbruk. Dette er også noe Erik har fått erfare:

*(..) På ungdomsskolen da, så tok lærerne alt veldig muntlig. Og det var liksom bare synd for meg hvis jeg ikke fikk det med meg ikke sant. Jeg måtte lytte veldig intenst for å få med meg ting.*

Eriks erfaringer kan tolkes som at lærerne viste lite hensyn til hans funksjonsnedsettelse ved å gi beskjeder muntlig, framfor å for eksempel skrive de ned på tavla eller gi en skriftlig kopi. Han forteller at han måtte følge med ekstra godt for å forsikre seg om at han fikk med seg det

han skulle. Det kan se ut til at lærerne fikk Erik til å føle at det var hans egen skyld hvis han ikke fikk med seg det som ble sagt. Dette kan dreie seg om at læreren har lav kompetanse om hørselshemming, og i likhet med både Julias, Olivias og Odas erfaringer, viser lærerne lite interesse for å inkludere og tilrettelegge for at den hørselshemmede eleven skal kunne føle seg som et ekte og fullverdig medlem av klassefellesskapet.

#### 5.1.4 - Vennskap og relasjoner til medelever

På samme måte som man ønsker å bli sett og anerkjent av lærerne på skolen, er det også avgjørende at man føler seg godtatt og akseptert av sine medelever og jevnaldrende. Å oppleve vennskap og å føle at man er betydningsfull er viktige faktorer for å trives på skolen. Flere av informantene har fortalt om utfordringer rundt det sosiale miljøet på barne- og ungdomsskolen. Blant annet Oda:

*(..) Så kom jeg på ungdomsskolen. Jeg har fremdeles ingen venner i klassen som jeg snakker med. Jeg har barndomsvenninna mi som nå vil ha andre venner da og det blir vanskeligere å følge med.*

Odas utsagn kan tolkes som at hun hadde det vanskelig med å etablere gode vennskap både på barneskolen og ungdomsskolen. Ved overgangen til ungdomsskolen følte hun at det ble vanskelig å fortsette å være med barndomsvenninnen som nå også ville ha andre venner. Erik har også opplevd utfordringer med det sosiale miljøet på ungdomsskolen:

*(..) Jeg trodde jo på ungdomsskolen at jeg hadde venner ikke sant. Jeg ville jo på en måte være en del av den kule kjernen, og jeg var ikke så veldig åpen om hørselstapet, eller jeg var jo veldig åpen, men jeg var veldig usikker på meg selv. Jeg turte ikke si så mye, og jeg følte at jeg hadde venner da, mange av de oppførte seg som vennene mine, men de var jo bare falske.*

Ut ifra hva Erik forteller, kan man tolke det som at han var spesielt opptatt av og hadde et ønske om å være en del av det fellesskapet som har en antatt høyere status og betraktes som «kult». Det er antydninger til at Erik ikke opplevde de vennskapelige relasjonene som noe positivt og verdifullt, og at det i stedet var en strevsom prosess som handlet om å tilpasse seg sine medelever.

Å oppleve vennskapetableringen som strevsomt, kan føre med seg en ensomhetsfølelse og et slitsomt jag etter å prøve å være en del av det sosiale fellesskapet. Tidligere forskning og det som kommer frem i Barneombudets fagrapport viser at mange elever med funksjonsnedsettelse strever med å få seg venner, og at det å ikke være en fullverdig deltaker i jevnaldergruppa kan oppleves som ensomhet og ekskluderende (Barneombudet, 2017; Eilertsen, 2019; Kermit et al., 2014). Likevel er det å skaffe seg gode og meningsfulle vennskap en prosess som egentlig bare eleven kan styre. Læreren kan hjelpe til ved å tilrettelegge for vennskap, og bidra til elevenes sosiale utvikling, men resten av prosessen er det egentlig eleven selv som må stå for (Kermit et al., 2014). Mange strever med å skaffe seg gode venner, funksjonsnedsettelse eller ei, men elever med funksjonsnedsettelse har en særlig sårbarhet dersom funksjonsnedsettelsen blir sett på som en av grunnene til at de ikke lykkes (Kermit et al., 2014).

En annen relasjonell og sosial barriere kan være at noen opplever krenkende og sårende atferd fra sine medelever, noe som kan gjøre det enda vanskeligere å selv ta initiativ til å etablere vennskap. Erik forteller blant annet at:

*(..) De verste hadde jo innimellom behov for å mobbe og sånn da. Jeg ble jo litt mobba for det og. Det har nok de aller fleste med hørselshemming opplevd.*

Slik Erik forteller det, har han også opplevd mobbing og diskriminerende atferd fra sine klassekamerater. Jeg legger også merke til Eriks antagelse om at mange med hørselsnedsettelse har opplevd å bli mobbet. Tidligere forskning og Barneombudets fagrapport viser at hørselshemmede, ungdom med sansetap og ungdom med funksjonsnedsettelse opplever sårende og ekskluderende atferd fra sine medelever og jevnaldrende (Barneombudet, 2017; Kermit et al., 2014; NOU 2015:2, 2015). Å oppleve mobbing og utestenging fra medelever kan gå utover elevens skolelivskvalitet og generelle livskvalitet. Skolene er pliktige til og bør forebygge mot mobbing og ekskludering i skolen, for at elevene ikke skal oppleve at de diskrimineres og utsettes for sårende atferd av systemet som skal trygge og sikre dem (Barnekonvensjonen, 1989; Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017; Opplæringslova, 1998).

### 5.1.5 - Co-enrollment

En inkluderingsmetode som kan bidra til å fjerne noen av de barrierene hørselshemmede elever kan møte på i klasserommet og i det sosiale skolemiljøet, kan være gjennom prinsippet om co-enrollment, som handler om at det er flere hørselshemmede elever i en klasse sammen med hørende elever. Dette har Lise gode erfaringer med:

*(..) Så da jeg begynte på barneskolen, så kom jeg i klasse med to andre som hadde nedsatt hørsel. Så da var vi jo en liten klasse, tror vi var 15 stykker. Vi var jo endel mindre enn de andre. Og da husker jeg vi hadde høyttaler, mikrofon i klasserommet, tennisball på stolene for at det ikke skulle være støyete da vi tok stolene inn og ut ifra pultene. Også hadde vi sånn trådløs teleslynge, så når vi var på tur og sånne ting så hadde læreren mikrofon, og så hadde vi teleslynger rundt halsen sånn at vi fikk lyden inn på høreapparatet. Vi var i samme klasse helt fra første til syvende klasse. Så når jeg begynte på ungdomsskolen da, så var vi fortsatt vi tre jentene som hadde nedsatt hørsel, som kom i samme klasse på ungdomsskolen. Da fikk vi litt mer sånn tilrettelagt klasserom med teppegulv. Vi var også 18 stykker, (..) så vi var en relativt liten klasse på ungdomsskolen også. Der hadde vi mikrofoner som sto på pultene til elevene, så hvis noen skulle si noe så måtte vi snakke i mikrofon. Vi ble fulgt opp overalt, men vi var nok ikke like flinke når vi var ute på tur, og heller ikke når vi hadde gym og sånne ting (..)*

Lise forteller at hun har gått i klasse med to andre elever som også hadde nedsatt hørsel både på barneskolen og ungdomsskolen. Hun forteller om små klassestørrelser, og flere hørselstekniske tilpasninger og tilrettelegginger som ble gjort for å inkludere dem i undervisningssituasjonen. Slik Lise forteller det kan det tolkes som at lærerne tilrettela for at de hørselshemmede elevene skulle få delta både i og utenfor klasserommet, men at det kunne være en utfordring å bruke utstyret ute på tur og i praktiske fag. Det kan se ut til at Lise har hatt lærere med høy kompetanse om hørselshemming. Om disse tiltakene har vært godt etablert på grunn av at de var flere elever med hørselshemming i klassen, kan være vanskelig å si. Likevel, ser det ut til at ha vært av betydning for Lises skolehverdag:

*Ja, jeg tror jeg har vært veldig heldig. For jeg tror det er veldig sjeldent at man kommer i samme klasse med noen (..) Å være sammen med andre gjør det litt lettere,*

*for da er man flere som kan si ifra underveis hvis man føler at ting ikke blir tatt hensyn til.*

Lise ser på seg selv som heldig som har gått i klasse med flere hørselshemmede elever. Hun tror også at det er sjeldent at man kommer i samme klasse med flere med samme funksjonsnedsettelse. Hun har sett stor nytteverdi av å være flere hørselshemmede elever i samme klasse, og særlig når det gjelder at man kan være i flertall om å si ifra dersom noe ikke fungerer i undervisningen, som for eksempel bruk av mikrofoner eller annet hørselsteknisk utstyr. Ifølge Haugen et al. (2015) kan co-enrollment ha en positiv innvirkning på læringsmiljøet og i den grad den hørselshemmede eleven føler seg inkludert i klassefellesskapet. Lignende kommer også frem i Kermit et al. (2014) sin studie, hvor ungdommer med sansetap ser mange fordeler i å være sammen med andre som har samme eller lignende funksjonsnedsettelse. De fant også at mange opplever det som fint å være integrert i ordinær klasse, og ungdommene løfter frem viktigheten av å være en del av, og ikke minst føle tilhørighet, til et fellesskap med andre som har lignende funksjonsnedsettelser. Likevel er det ikke nødvendigvis slik at dette utgjør en forskjell for alle. Fra opplevelsen av å være flere hørselshemmede i samme klasse forteller Julia:

*Det var ikke noe forskjell fra å være en til å være to egentlig. Vi hadde litt forskjellige behov. Den andre hadde litt ekstra ting, måtte ut av klasserommet og sånn, så det var ikke så mye vi var sammen. Det var mest bare meg. Men det har ikke vært noe ubehagelig eller noe sånt av at vi har vært to da. Ikke noe kluss i systemet og sånt.*

Julias refleksjoner om å være flere hørselshemmede elever i en klasse kan tolkes som at det ikke var av så stor betydning for hennes skolehverdag. Det har ikke vært noen utfordringer ved å være to, men heller ingen tydelige fordeler. Hun forteller at de hadde forskjellige behov for tilrettelegging og tilpasninger i undervisningen, og at den andre fikk alternative løsninger utenfor klasserommet. Om co-enrollment-prinsippet utgjør en forskjell for hvordan de hørselshemmede elevene opplever klassefellesskapet, er derfor nokså individuelt. Begrepet har ikke en «automatisk» positiv virkning på klassemiljøet, bare fordi det er flere hørselshemmede i samme klasse. Det er flere faktorer som må ligge til grunn for å oppnå tydelige positive virkninger av dette, som for eksempel at de hørselshemmede finner vennskap i hverandre eller andre verdier. Et annet vesentlig aspekt ved denne inkluderingsmetoden, er at elevene ikke må føle at de blir «samlet» i en klasse for å eventuelt



gjøre det enklere for lærere, skolen eller av andre administrative grunner. Dette kan i verste fall ifølge Goffman et al. (20019) medføre en enda større stigmatisering av gruppen.

### 5.1.6 – Oppsummering og diskusjon av funn

Jeg har nå tatt for meg noen av informantenes erfaringer og opplevelser fra barne- og ungdomsskolen, altså aspekter ved deres skolelivskvalitet. Funnene viser at:

Dersom læreren legger til rette for god implementering av de hørselstekniske hjelpemidlene på en slik måte at det fungerer godt for hele klassen, og ikke bare for eleven med hørselshemming, kan det virke positivt for hvordan den hørselshemmede eleven opplever klasse- og læringsmiljøet. Å bli anerkjent av læreren og medelever for sine behov kan bidra til at man i større grad opplever seg som et ekte medlem av klassefellelskapet. For noen kan det være verdifullt at læreren snakker åpent om elevens funksjonsnedsettelse, mens andre kan oppleve det som stigmatiserende og som synliggjøring av annerledeshet. For å forebygge de stigmatiserende barrierene elevene kan føle på, vil det være betydningsfullt at læreren tar seg tid til å lytte til eleven når det gjelder hva de selv ønsker at tilretteleggingen skal innebære. På grunn av at elevene opplever funksjonsnedsettelsen på ulike måter, hvilket innebærer at de også møter på ulike utfordringer, vil det å lytte til elevene være en vesentlig forebyggende faktor i deres skolehverdag. Det handler om at elevene i større grad må få være aktører med kontroll over sitt eget skoleliv, og at deres mening må vektlegges.

Med utgangspunkt i hvordan noen av informantene forteller om lærernes holdninger, vil det være rimelig å si at det bør skje en kompetanseheving hos lærerne som skal undervise hørselshemmede elever. Lav kompetanse kan føre til diskriminering av eleven, selv om det nødvendigvis ikke er ment sånn fra lærerens side. Det kan se ut til at det skjer en form for ansvarsfraskrivelse fra lærerens side, og at elevene selv må ta ansvar for at de hørselstekniske hjelpemidlene skal fungere, tas i bruk og vedlikeholdes. Det kan være at det kan oppleves ekstra stigmatiserende dersom bruken av de hørselstekniske hjelpemidlene ikke gjøres til en naturlig del av undervisningen, og hvis læreren for eksempel kommer med små kommentarer om at mikrofonene ikke fungerer og lignende. Flere av informantene har opplevd utfordringer med å etablere gode vennskap på barne- og ungdomsskolen. Det er antydninger til at de elevene som har gått i samme klasse med andre hørselshemmede elever, har hatt større suksess med å få seg venner. Inkluderingsmetoden om co-enrollment viser seg å utgjøre en forskjell i skolehverdagen for noen. De elevene som finner vennskap i hverandre viser seg

å ha større glede av dette enn de som ikke gjør det. Om de hørselshemmede elevene har ulike behov for tilrettelegging og lignende, er det ikke nødvendigvis slik at co-enrollment i seg selv vil utgjøre en forskjell for deres opplevelser av skolehverdagen.

### 5.1.7 - Elevenes skolelivskvalitet i lys av KART-modellen

Tangens (2019) KART-modell har vært et godt verktøy for å tydeliggjøre hva funnene kan si om elevenes skolelivskvalitet. Angående kontrolldimensjonen viser funnene i denne undersøkelsen antydninger til manglende elevmedvirkning i de forhold som gjelder dem, og at noen ikke opplever seg om aktører med kontroll over egen skolegang. Det er individuelle forskjeller i hva slags type tilrettelegging elevene selv ønsker, og i hvilken grad de ønsker at læreren skal opplyse om deres funksjonsnedsettelse for resten av klassen. Når det gjelder arbeidsdimensjonen viser informantenes erfaringer og opplevelser at lærerne utøver en uheldig holdningspraksis til de hørselstekniske hjelpemidlene. De diskriminerende holdningene som informantene forteller om, kan knyttes til både arbeidsdimensjonen og relasjonsdimensjonen. Utfordringer med de hørselstekniske hjelpemidlene og manglende tilrettelegging påvirke elevenes læringssituasjon (Tangen, 2019).

Dersom læreren sender signaler om at det ikke er så nøye om eleven får med seg beskjeder eller hva som blir sagt i undervisningen, kan dette føre til en svekket lærelyst hos eleven. Lærers signaler påvirker også relasjonsdimensjonen. Å føle at man ikke blir sett, eller at ens behov ikke er viktige kan svekke lærer-elev-relasjonen, og man kan føle at læreren ikke er ens allierte (Tangen, 2019). Hvis lærerne velger å ikke bruke utstyret tar de i fra eleven muligheten til å kunne delta aktivt i undervisningen og være fullverdige medlemmer av skolefellesskapet. Noen har også opplevd diskriminerende og sårende atferd fra både lærere og medelever, og noen har strevd med å etablere gode vennskskapsrelasjoner. Dette kan påvirke hvordan man opplever relasjonsdimensjonen av skolelivskvalitet. Når det gjelder tidsdimensjonen kan funnene vise at elevene har med seg mange vonde erfaringer som kan ha store innvirkninger på deres håp og forventninger for fremtiden. Flere vonde opplevelser og erfaringer, enn gode, kan gi indikatorer på at skolelivskvaliteten er lav, mens flere gode opplevelser enn vonde, kan gi indikatorer på at skolelivskvaliteten oppleves som høy. Alle disse dimensjonene påvirker hverandre, hvilket vil si at det vil være utslagsgivende for skolelivskvaliteten at man opplever positive erfaringer og opplevelser i alle de ulike dimensjonene.

### 5.1.8 - Skolelivet sett i et funksjonshemmingsperspektiv

Før jeg går videre er det nødvendig å trekke frem informantenes skolelivserfaringer fra barne- og ungdomsskolen i et funksjonshemmingsperspektiv. I dag er mange av spesialskolene for elever med hørselshemming avviklet, og nærskolene skal nå kunne tilby et like godt opplæringstilbud uavhengig av elevenes forutsetninger (Haugen et al., 2015; Meld. St. 18 (2010–2011)). Denne avviklingen stiller høyere krav til kompetanse om hørselshemming i nærskolene, og slik det kommer frem fra informantenes side, ser det ut til at det ennå er en lang vei å gå når det gjelder inkludering av og tilrettelegging for hørselshemmede elever. Det er kanskje også her Tøssebros (2010) funksjonshemmingsperspektiv får særlig relevans. I det vanlige klasserommet får hørselshemmede elever noe redusert tilgjengelighet til det samme læringsmiljøet som medelevene har tilgang på siden mye av dagens undervisning foregår via kommunikative samhandlinger.

Slik informantene forteller det, har de alle på et eller annet tidspunkt på barne- og ungdomsskolen opplevd at skolen, hverken er eller viser ønske om å tilpasse seg deres behov. Dette kommer kanskje tydeligst frem gjennom lærernes holdninger ovenfor elevene. Det vil derfor være rimelig å si, ut ifra det informantene kan fortelle, at skolen ikke er tilpasset alle variasjonene som finnes blant elevene, og at funksjonshemmingen oppstår i samspill med omgivelsene, altså skolen (Haugen et al., 2015; Simonsen, 2019; Tøssebro, 2010; Tøssebro & Wendelborg, 2014). Skolens manglende tilrettelegging fører med seg et større og uheldig ansvar hos eleven, hvor eleven selv må tilpasse seg skolen. Det er også her inkluderingsproblematikken oppstår (Kermit et al., 2014).

For å oppnå et ideelt skolemiljø for alle elever, bør oppmerksomheten rettes mot læringsmiljøets kvaliteter og utfordringer, framfor elevens «mangler» eller «avvik». Fokuset må vekk fra den enkelte eleven, og over mot omgivelsene (Barstad, 2014; Simonsen, 2019; Tøssebro & Wendelborg, 2014). Mange av de utfordringene informantene forteller om, kunne blitt løst av at lærerne og skolen generelt hadde hatt høyere kompetanse om hørselshemming. Skolemiljøet må i større grad invitere til at hørselshemmede elever kan være like aktive deltakere og bidragsytere som de andre elevene i undervisningen (Simonsen, 2019). Det er derfor viktig å påpeke at selv om skolen eller lærerne mener at de gjør det beste for eleven, kan ikke dette erstatte elevens rett til å bli hørt. En annen vesentlig løsning kunne vært at alle klasserommene ble installert med lydutfjenningsanlegg som en del av den universelle

utformingen av det fysiske skolemiljøet. Dette ville ikke bare vært en fordel for den hørselshemmede eleven, men også for alle andre elever og lærere på skolen (Hørselshemmedes Landsforbund, 2018).

## 5.2 – Veien mot voksenlivet

Store deler av det å være elev i skolen og det å vokse opp handler om at man skal bli rustet til å ta ansvar for eget liv og egne valg. Den voksne identiteten preges av barnets kognitive, sosiale, språklige og moralske utvikling (Kermit, 2011). Målet er å bli en selvstendig voksenperson som har nok kunnskap til å mestre sitt eget liv, og skolen skal bidra til å gi elevene muligheten til å nå sine framtidssdrømmer (Barnekonvensjonen, 1989; Barneombudet, 2017; Kermit, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998). Denne delen av analysen handler om informantenes tanker om fremtiden, hvordan videregående skole kan bidra til å ruste dem for fremtiden og hvilke erfaringer de allerede har gjort seg om denne prosessen.

### 5.2.1 – Vendepunktet

Ifølge Williams (2018) er vendepunkter «viktige i livet og finner sted i alle livsløp» (Williams, 2018, s. 10). Videre sier hun at vendepunktene kan dreie seg om nokså «vanlige hendelser», men det essensielle er at de markerer «overgangen fra noe kjent til noe ukjent». Det kan for eksempel dreie seg om overgangen fra å være elev på ungdomsskolen og over til videregående skole. Hun påpeker også at det ikke er vendepunktene i seg selv som er en avgjørende faktor, men det er mulighetene som et vendepunkt åpner opp for som er av betydning. «Vendepunkter representerer utfordringer og påkjenninger, men også muligheter for mestring» (Williams, 2018, s. 10). Flere av informantene forteller om gode opplevelser rundt det å begynne på videregående skole, særlig de som er eller har vært elev ved en videregående skole som er spesielt tilrettelagt for hørselshemmede. Oda forteller:

*(..) og det forandra jo hele livet mitt. For første gang fikk jeg venner som var jevnaldrende. Jeg fikk venner som jeg kunne prate med da, og jeg følte at jeg kunne være meg selv. Som jeg nevnte tidligere så slutta jeg vel å si hæ i sjette klasse, og begynte vel ikke å si hæ igjen før i starten av andre klasse på videregående. Det er en prosess, og den prosessen må man bare gå igjennom og her har man lov til det, du har lov til å være deg selv.*

For Oda ble det å begynne på videregående en positiv opplevelse, og hun ser på det som et avgjørende vendepunkt for livet. Her fikk hun venner på sin egen alder, som opplevdes som verdifulle og gjensidige vennskap. På grunn av de dårlige erfaringene med tilrettelegging og tilpasninger i undervisningen på barne- og ungdomsskolen, slik det kommer frem i forrige kapittel, sluttet Oda å si «hæ» for at læreren eller medelever skulle gjenta det som ble sagt i sjette klasse. Først i andre klasse på videregående turte hun å si «hæ» igjen, hvilket kan tolkes som at hun endelig har følt seg sett og anerkjent av sine lærere og medelever på videregående skole. Oda har sett på dette som en prosess, og det kan se ut til at hun har fått rom for å prøve seg frem til å kunne føle på mestring rundt dette. Dette kan handle om at lærerne har gitt Oda tid og mestringsverktøy til å utvikle bedre selvtillit og selvoppfatning for at hun skal tørre å si «hæ» igjen. Oda fremhever også at det var mer rom for å være seg selv. Å bli trygg og tørre å være seg selv, er nært tilknyttet en persons selvoppfatning (Olsen & Traavik, 2010). Slik Oda forteller det, kan man tolke dette som at lærernes praksis bidro til en følelse av at hun ble akseptert og anerkjent for den personen hun er.

Erik har også hatt gode erfaringer med overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole:

*(..) Her føler jeg at jeg har fått mer ekte venner og alle kjenner alle liksom. Det ikke noe som er flaut å være åpen om her. Mange har jo like bakgrunner. Noen har det jo selvfølgelig verre, men mange har like bakgrunn. At de enten har blitt utfroyst eller blitt mobba eller et eller annet (Erik)*

Erik føler at han har fått seg ekte venner på den videregående skolen. Det var også rom for å være åpen om hørselstapet og de eventuelle utfordringene det kan føre med seg her. Erik legger vekt på at mange av elevene kan bære med seg vonde erfaringer fra barne- og ungdomsskolen, som handler om at de har blitt ekskludert fra medelever, opplevd mobbing og lignende uheldige krenkelser. Til tross for denne bagasjen, kan Eriks utsagn tolkes som at miljøet på videregående var såpass åpent at man kunne dele og snakke om disse opplevelsene. Dette kan også kanskje være en av grunnene til at man nettopp opplever å få seg ekte venner og blir godt kjent med sine medelever. Å dele slike vonde opplevelser kan være krevende siden det handler om nokså sårbare temaer, men ved å dele kan det bidra til at andre kan finne det lettere å snakke om også. Ifølge Williams (2018) utgjør åpenhet en stor del av hva vendepunkt handler om, og står sentralt for å kunne leve et godt liv og ifølge Goffman et al.

(2009) kan det være enklere å være åpen om disse barrierene når man omgås med andre som har samme eller lignende funksjonsnedsettelse.

Både Oda og Erik trekker særlig frem dette med vennskap. Vennskap er ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) et viktig grunnlag for å føle tilhørighet til fellesskapet og Tangen (2019) fremhever vennskap og gode relasjoner som en betydningsfull faktor for elevens livskvalitet. Både Oda og Erik opplevde det sosiale miljøet på barne- og ungdomsskolen som utfordrende og strevsomt, men som elever på videregående skole har de fått erfare etablering av gode og meningsfulle vennskap med jevnaldrende med samme funksjonsnedsettelse. Dette funnet bekreftes også i forskning gjort av Kermit et. al (2014), hvor de fant at ungdom med sansetap opplevde det å være en del av og føle tilhørighet til et fellesskap med andre ungdommer med lignende funksjonsnedsettelse som svært meningsfullt både på skolen og på fritiden. Å møte støttende og oppmuntrende mennesker som har mye kunnskap om hørselshemming kan ifølge Williams (2018) utgjøre en stor forskjell for den hørselshemmede. Oda forteller videre:

*(..) For meg ble videregående vendingen på livet. Jeg visste at jeg hadde folk her, jeg hadde voksne som ville mitt beste. Det var jeg ikke vant til.*

På videregående møtte Oda lærere og andre voksenpersoner som viste at de ville hennes beste. Slik Oda forteller det, har det vært avgjørende å møte voksenpersoner som viser at de er villige til å strekke seg langt for at hun skal trives på skolen og føle mestring. Personer med hørselstap har en risiko for å utvikle psykososiale vansker, både på grunn av funksjonsnedsettelsen deres og fra dårlige erfaringer i samspill med omgivelsene (Williams, 2018). Trygge og gode voksenpersoner kan derfor bidra til resiliens, altså en positiv utvikling selv om de har tunge og belastende opplevelser med seg i ryggsekken (Olsen & Traavik, 2010).

Williams (2018) fremhever at det viktigste aspektet ved et vendepunkt, er hvilke muligheter vendepunktet åpner for videre i livet. Oda og Eriks vendepunkt handler derfor ikke bare om det å bli møtt av trygge og gode voksenpersoner. Det handler kanskje mer om at de gode opplevelsene, i samspill med de voksne på skolen, har gitt dem verktøy som de kan få bruk for når de skal ut i voksenlivet; å få nok selvtillit og hjelp slik at de i større grad stiller mer forberedt og rustet for voksenlivet.

### 5.2.2 - Rådgivers rolle

Rådgivers rolle kan være av stor betydning når det kommer til forberedelsesprosessen for voksenlivet. Ofte dreier det seg om yrkesrådgivning, men rådgiver kan også bistå med råd om sosiale problemer. Elevens rett til å få rådgivning om utdanning og yrkesvalg er nedfelt i opplæringsloven § 9-2, som sier at «elevene har rett til nødvendig rådgivning om utdanning, yrkestilbud og yrkesvalg og om sosiale spørsmål» (Opplæringslova, 1998). Overgangen fra å være barn til å bli voksen når man har en funksjonsnedsettelse innebærer også en stor forandring i forhold til hvilke offentlige instanser man skal forholde seg til, både i helseapparatet og kommunalt (Tøssebro & Wendelborg, 2014). Rådgivers kompetanse om hørselshemming og hvilke rettigheter de har, kan derfor være til stor hjelp for eleven. Noen av informantene trekker frem hjelpen de har fått fra rådgiveren på skolen som svært betydningsfull når det gjelder forberedelser til høyere utdanning og arbeidsliv. I likhet med funnene fra forrige kapittel, viser det seg at det er særlig elevene som har gått eller ennå går på en videregående skole som er spesielt tilrettelagt for hørselshemmede elever som har sett mest verdi i dette. Lise forteller:

*Det er en rådgiver på skolen som hjelper deg med alle søknadene og sånn, og legger med nødvendige papirer fra sykehusene og legger ved sånn hørselsdiagram, og ho hjelper veldig med hva man har krav på. Hu var den som hjalp veldig mye til med hjelpemidler generelt.*

Lise forteller at skolen har en rådgiver som kan bistå elevene når det gjelder søknadsprosesser og at hun har hjulpet henne med å sikre at hun har alle de nødvendige dokumentene som trengs i forbindelse med dette. Rådgiveren har ifølge Lise god kompetanse om deres rettigheter, og hjalp mye til med de hørselstekniske hjelpemidlene. Det er nettopp slike oppgaver en rådgiver skal hjelpe elevene å løse (Kvalsund & Fikse, 2015; Lassen, 2014). Videre legger hun til:

*(..) Det er ekstremt viktig, uansett hva slags funksjonsnedsettelse, at man får vite hva slags rettigheter og muligheter man har krav på. Vår (rådgiver) sa alltid til oss at hvis det var noe vi lurte på så måtte vi aldri nøle med å ta kontakt.*

Lise fremhever rådgiveren på videregående skole som en viktig rolle og mener at alle som har en funksjonsnedsettelse burde få hjelp av rådgiveren til å få kunnskap om de ulike rettighetene og mulighetene de har krav på. Lise forteller også at rådgiveren åpnet opp for at de kunne ta kontakt med henne dersom de trengte råd til å løse noe. Dette kan tyde på at rådgiveren viser interesse for og ikke minst bryr seg om å hjelpe elevene, hvilket kan være en god forutsetning for å etablere gode relasjoner til elevene (Tangen, 2019). Om hvilke forventninger man har til rådgivers rolle og kompetanse, forteller Oda:

*De burde legge til rette for at utstyret blir brukt, ha litt kjennskap til hva utstyret er og hva det ulike utstyret gjør. Også ha kunnskap om at hvert enkelt individ har ulike behov da. (...) Selv om de har hatt en elev med nedsatt hørsel tidligere kan den eleven som kommer nå ha helt andre utfordringer med hørselstapet eller tilretteleggingen enn det dere er vant til. (...) Prøv å vise at den også har noe å si. At det betyr noe. Spørr eleven om hva de mener, hvordan fungerer det for deg. Hvis ikke du kan svare på hvordan hjelpemidlene fungerer, hvis du ikke har hatt hjelpemidler tidligere, hjelp de på veien. Kan vi prøve det? Eller så ta kontakt igjen, vær med de på prosessen tenker jeg er veldig viktig. For jeg føler selv at jeg noen ganger stod veldig alene i den prosessen for å finne ut av hjelpemidler, å si at dere er nødt å søke for at jeg skal komme meg gjennom skolen (...)*

Oda fremhever at rådgiveren bør ha kjennskap til og kompetanse om hvilke egenskaper de ulike hørselstekniske hjelpemidlene har, og hvordan disse skal brukes. Hun forventer også at rådgiveren må ha evne til å se elevene som individer med ulike behov. Det som fungerer for noen, fungerer ikke alltid like godt for andre. Slik Oda forteller det, kan det tolkes som at det særlig handler om å inkludere eleven i valg av hjelpemidler og gi de rom for å prøve ulike varianter hvis tilfellet er at det ikke fungerer slik de selv skulle ønske. Oda har, slik det kommer frem i kapittel 5.1, fått føle på at hun selv har måttet tatt mye ansvar for å få de ressursene hun egentlig har krav på. Lise reflekterer også over hvilke forventninger hun har til rådgiveren på skolen:

*(...) For hun kan jo mye mer om hva slags rettigheter jeg har i forhold til mine foreldre som kanskje ikke kan noen ting. Så da var det veldig betryggende at hvis det skulle skje noe så kunne jeg bare ta kontakt, også fikk jeg som regel svar på det jeg lurte på. Det er kanskje litt vanskeligere på en vanlig videregående. For da er det kanskje ikke*



*så mange med funksjonsnedsettelse (..). At man da tar tak i de, og er åpen for å tilby, og hvis de velger å ikke benytte seg av det så er det de sitt problem. Men at du skal være der og lytte til hva de føler og alle har jo ulike behov selv om man kanskje har samme funksjonsnedsettelse. Så det tror jeg absolutt er veldig viktig. Det er en viktig rolle hvert fall.*

Lises forventninger ligner på de samme som Odas, men hun legger også til at dersom rådgiveren tilbyr hjelp og eleven velger å ikke benytte seg av dette, så er det elevens problem. Det er tydelig i informantenes utsagn at det er særlig de som har vært elever ved en skole som spesialiserer seg på hørselshemming, som også er de elevene som har hatt mest erfaring med bruk av rådgiver og at rådgiveren har hatt en tydelig rolle i skolehverdagen deres. Lises antagelse om at det kan være vanskelig å få til god rådgivningspraksis for elever med funksjonsnedsettelse på ordinær videregående skole, kan Julias erfaringer vise antydninger til:

*Nei, jeg har ikke brukt det. Jeg vet ikke hvem det er en gang. Jeg tror hver skole har hver sin person som de forholder seg til, men jeg tror ikke jeg har hørt noe fra den personen siden, hvertfall ikke siden jeg ble 18. nå har jeg flytta til en annen kommune, men jeg vet ikke om det har noe å si.*

Til forskjell fra Oda og Lise som har brukt rådgiver aktivt gjennom deres tid på videregående skole, vet ikke en gang Julia hvem denne personen er på hennes skole. Om Julia sikter til yrkesrådgiver eller en annen form for rådgiver kan være vanskelig å si, men slik hun forteller det kan det se ut til at rådgiveren på skolen ikke har hatt en tydelig rolle. Da jeg spurte Julia om det var noe hun har savnet svarte hun:

*Ja, det er jo kanskje en sånn veileder som, generelt fra man blir 18 at jeg har mista det. At jeg ikke har noen kontaktperson eller noe.*

Om dette kan ha en sammenheng med at Julia har vært elev på en «vanlig» videregående skole, kan være vanskelig å si. Likevel kan det tolkes som at hun har savnet en voksenperson som har kunnskap om hørselsfeltet, hvilke rettigheter hun har og en som forsikrer seg om at den tilretteleggingen hun har fått, fungerer slik hun ønsker. Julia bruker ordene *veileder* og *kontaktperson*, hvilket kan tolkes dit hen at denne ønskelige ressurspersonen kanskje ikke

handler om at det må være en ansatt på skolen, men kan også dreie seg om fagfolk i kommunen eller NAV.

Å se hver enkelt elev er, i likhet med lærer-elev-relasjonen, en stor del av det relasjonen mellom rådsøker og rådgiver baserer seg på. I likhet med læreren kan også rådgiveren bidra til å fremme resiliens ved at elevene tilegner seg verktøy til å håndtere livets stressfaktorer ved hjelp av råd og veiledning (Lassen, 2014). Rådgivningsarbeidet bør ta sikte på å vektlegge mestring og kompetanseutvikling i samarbeid med eleven. På samme linje som en rådgiver bør ha kompetanse nok til å kunne svare på spørsmål omkring utdanning og arbeidsliv, er det også nødvendig med kunnskap om de sosiale spørsmålene. Man kan si at selve essensen med rådgivning handler om at man skal bidra til å utvikle elevens muligheter til tross for deres eventuelle begrensninger (Kvalsund & Fikse, 2015; Lassen, 2014; Opplæringslova, 1998).

### 5.2.3 – Overgangen til høyere utdanning og arbeidsliv

Ifølge Kermit et al. (2014) og Gjertsen (2014) kan store overganger være ekstra sårbare for elever med sansetap eller andre funksjonsnedsettelse. Det viser seg også at overgangene kan være ekstra vanskelige etter hvert som man blir voksen, når skolen ikke lenger skal ivareta behovene deres og at ansvaret heller faller på NAV og fastleger (Rambøll, 2014). Da jeg spurte Lise om hva hun trodde var grunnen til at den videregående skolen hun gikk på brukte mye tid på å forberede elevene for høyere utdanning og arbeidsliv svarte hun:

*Jeg husker ikke om de har sagt noe konkret, men det er jo mange som kom til skolen som har vært typisk sånn som har blitt mobbet. Mange har opplevd ting på grunn av at de har nedsatt hørsel, så jeg tror det var noe av grunnen til at de ville forberede oss, og også det at universitet og høyskole er ikke for alle da. Det krever jo at du er selvstendig og at du tørr å stå i det litt alene da. Du flytter jo mest sannsynlig helt alene til en ny by, uten familien din, og da er det sånn at hvis du har slitt med ensomhet og sånn før, så er det sikkert ikke det letteste for alle. Så jeg tror nok at det er grunnen. Og generelt tror jeg, vi blir jo bare sluppet ut, det er jo ingen som sjekker at jeg har hørt med hjelpemiddelgreia på skolen om jeg kan få utvidet tid på eksamen. Det er ingen som forsikrer seg om at jeg faktisk har gjort det. Det er kun meg selv som har oversikt og kontroll over det.*

Lise forteller at hun tror at grunnen til at skolene legger særlig vekt på å forberede dem for høyere utdanning og arbeidsliv, kan ha noe med at skolen ønsker ruste elevene for de utfordringene de kan møte i voksenlivet. Det kan også tolkes som at skolen viser ønske om å klargjøre ovenfor elevene hvilke ansvar de selv må ta for å få de rettighetene de har krav på. Dette kan vise at skolen har høy kompetanse om hørselshemming og hvilke utfordringer funksjonsnedsettelsen kan føre med seg. Lise fremhever også at mange hørselshemmede kan ha med seg en bagasje, og at det kan være vanskelig å håndtere slike overganger dersom man har opplevd vonde ting.

### *Høyere utdanning*

Gjennom opplæringen på grunnskolen og videregående skole skal eleven ifølge opplæringsloven § 1-1 ha «tilegnet seg nok kunnskap for å være rustet til å mestre livet sitt, delta i arbeidslivet og være en del av samfunnets fellesskap» (Opplæringslova, 1998). Men til tross for god rådgivning, kurs og forberedelsesrettet undervisning, kan likevel overgangen virke svært skummel og overveldende. Lise opplevde dette som en stor overgang:

*(..) Så da var det jo en veldig stor overgang egentlig. For da var man så vant til det lille, og man fikk god kontakt med lærer og de forstår på en måte dine behov mye bedre da. Men så når du kom på universitet eller høyskole, så var du bare en av mange i klassen, og det å på en måte si ifra, for du har på en måte eget ansvar for å si ifra om din funksjonsnedsettelse da på en måte.*

Når man er ferdig på videregående skole, er det ikke lenger opplæringsloven som skal sikre elevens rettigheter, og hvordan undervisningen skal tilrettelegges for den hørselshemmede. Man trer nå inn i livets fase som *student*, og som Lise forteller innebærer det at man har et større egenansvar om å sikre sine rettigheter som person med funksjonsnedsettelse. På høyskole eller universitet har man ikke lenger de små klassene å forholde seg til, men store forelesninger med mange studenter. Den trygge og gode læreren er også byttet ut med mange forskjellige forelesere, som ikke kjenner studentene.

Likevel, selv om man i større grad må ta et ansvar for å få gode forelesningsforhold, har man også CRPD, universitets- og høyskoleloven, samt likestillings- og diskrimineringsloven i ryggen. De skal sikre at høyskolene og universitetene tilrettelegger for at personer med funksjonsnedsettelse skal kunne delta på lik linje som andre, og at dette skal skje uten noen

former for diskriminering (CRPD, 2006; Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017; Universitets- og høyskoleloven, 2005). Studiestedene skal også, ut ifra universitetene eller høyskolenes handlingsplan, ha en kontaktperson for studenter med funksjonsnedsettelse som skal hjelpe til når det gjelder tilrettelegging, bruk av hørselstekniske hjelpemidler (Utdanning.no, 2021). Lise forteller videre om hvordan det utspilte seg da hun tok kontakt med universitetets kontaktperson om tilrettelegging:

*På de fleste universitet så er det vel egentlig sånn at foreleser skal bruke mikrofon fordi forelesningssalene er så store, men det jeg husker jeg gjorde er at vi fikk informasjon på videregående om at vi kunne få sånn notathjelp. Eller bruke skrivetolk. (..) Da tok jeg kontakt for å høre hvilke muligheter jeg hadde. Da fikk jeg beskjed, det er jo samarbeid med NAV om hva man har krav på og sånn, men da følte jeg at jeg ikke ble helt forstått, at mine behov ikke ble sett. For vi var jo 150 stykker i klassen og forelesningene pågikk jo i sånne store klasserom som nesten er en kinosal, og hvis du ikke får plass foran så er det vanskelig å høre, og i tillegg da hvis foreleser glemmer å bruke mikrofon.*

Lise forteller at hun kontaktet NAV for å undersøke hvilke muligheter hun hadde når det gjaldt tilrettelegging og hjelpemidler i forelesningene på universitetet. Hun opplevde undervisningssituasjonen som krevende når forelesningssalene var så store, og ekstra vanskelig dersom foreleser «glemte» å ta på seg mikrofonen. Det kan se ut som at Lise har fått bruk for de forberedelsene som ble gjort på videregående, og at hun har oversikt over hvem hun skal kontakte dersom hun ønsker tilrettelegging. Hun viser også at hun har en viss tanke om hva slags «hjelpemiddel» hun ønsker å benytte seg av, enten skrivetolk eller notathjelp. Likevel, føler hun at NAV viser lite forståelse for hennes ønsker enda hun er tydelig på hva hun trenger og hva hun har behov for:

*(..) Men da var det sånn at jeg ville ha notathjelp da, for jeg trodde det ville passe mitt behov da. Men da fikk jeg beskjed fra NAV om at det ikke var noe som de støtta, men noe de heller støttet senere i arbeidslivet. Det syntes jeg var rart, for det har jeg hørt fra folk jeg kjenner som studerer i for eksempel Oslo at de hadde fått sånn notathjelp. Så da prøvde jeg å forklare at jeg har behov for det nå, og ikke da jeg kommer ut i arbeidslivet fordi da har jeg jo lært det jeg skal kunne. Det er jo nå jeg trenger hjelp. Og da anbefalte de meg å bruke tolk. Så da prøvde jeg det. Jeg var på en måte litt*

*negativt innstilt til det. Det var greit nok i forelesning, men av og til så fikk jeg ikke med meg det viktigste. Så fikk jeg tolk da, så sa jeg til dem at jeg hører dårlig, men jeg hører jo fortsatt det foreleser sier. Jeg vil at dere skal fokusere på det viktigste, jeg vil ikke at dere liksom skal skrive ordrett hva som blir sagt. Og da følte jeg at de var mer til bry for de stoppet forelesningen hele tiden, og spurte: hva sa du nå, hva mente du med det? Og da ble jeg nesten litt flau fordi alle visste at det var der på grunn av meg. Og da skrev de plutselig når publikum klappa, at publikum klapper. Kjære vene, det skjønner jo jeg også at de gjør.*

Lise ønsket å benytte seg av notathjelp fordi hun trodde det ville fylle hennes behov slik omstendighetene var i forelesningene. Selv om hun kjenner til andre studenter med hørselshemming som har fått dette støttet via NAV, får hun beskjed om at NAV ikke støttet dette i hennes tilfelle. De foreslo derfor heller at hun skulle benytte seg av skrivetolk, noe Lise sa seg villig til å prøve til tross for negativ innstilling til det. Hun opplyste skrivetolkene om at hun hører dårlig, men at hun likevel hører hva foreleser sier og at hun derfor ønsket at de skulle fokusere på det viktigste i undervisningen. Likevel, til tross for Lises ønsker, opplevde hun at skrivetolkene forstyrret forelesningen og at det ikke fungerte slik hun ønsket. Hun forteller også at hun opplevde det som flaut når medstudenter skjønnte at skrivetolkene var til stede på grunn av henne.

*(..) jeg følte det ble veldig synlig for resten av klassen også når det var tolk der. Mange assosierer at når man bruker tolk at det er noe større enn et hørselstap på en måte. Mange lurte på hvem disse var tolk til på en måte. De trodde at de som hadde tolk var liksom funksjonshemma, typ satt i rullestol, og da måtte jeg jo bare si: nei det er jo meg. Folk var liksom oi det hadde det aldri tenkt tanken en gang at det var normalt da å ha tolk.*

Slik Lise forteller det, kan det tolkes som at hun syntes det ble flaut fordi det «usynlige» hørselstapet, plutselig ble veldig synlig for hennes medstudenter på grunn av at skrivetolkene ofte stoppet forelesningene. Det kan være at skrivetolkene gjorde dette for at Lise skulle få med seg mest mulig, men likevel var det ikke denne type tilrettelegging hun ønsket seg. På grunn av dette valgte hun å ikke benytte seg av dette tilbudet videre i studieløpet. Lise tror at mange assosierer bruk av tolk med «verre» funksjonsnedsettelse, og at hun har gjort seg oppmerksom på at medstudentene hennes ikke var kjent med at det var normalt for

hørselshemmede å benytte seg av dette. Dette kan tyde på at hørselshemmedes utfordringer ikke er noe alle er kjent med. Det kan også se ut til at Lise opplevde skrivetolkene som noe som synliggjorde funksjonsnedsettelsen hennes, og at det opplevdes som stigmatiserende for henne. At medstudentene uttrykker overraskelse over at tolken var der for hennes del, kan også oppleves som «flaut» for den hørselshemmede dersom man føler at ens egenskaper avslører en sosial identitet som man selv tror vurderes negativt av andre (Williams, 2018).

I motsetning til Lise, opplevde Olivia forelesningsomstendighetene som gode på universitetet og høyskolen:

*Jeg setter meg alltid langt frem, for å forsikre meg om at jeg får med meg alt. For jeg vet jo at jeg hører dårlig innerst inne. Og jeg har nok lært meg å lese på lepper, da er det lettere å se direkte på foreleser. Det har vært veldig greit der jeg har gått på høyskole og universitet. Alle forelesere har brukt mikrofon, og det har vært teleslynge i rom. Det har vært veldig bra. Jeg håper jeg har fått med meg så mye som mulig.*

Slik det kommer frem i kapittel 5, har Olivia gjennom hele sin skolegang, vært opptatt av at tilretteleggingen skal skje helt naturlig. Hun har ikke ønsket at dette skal være noe hun må be om, eller at medelever skal skjønne at lærerne må bruke mikrofon på grunn av henne. Olivia har ikke søkt om å få noen spesiell tilrettelegging som student, og er derfor veldig fornøyd med at foreleserne har benyttet hørselstekniske hjelpemidler som en del av den «normale» studiehverdagen. Dette kan ha noe med at universitetet eller høyskolen hun har vært student ved, har fulgt prinsippet om universell utforming slik det er nedfelt i universitets- og høyskoleloven § 4-3 (Universitets- og høyskoleloven, 2005). For å forsikre seg om at hun skal få med seg alt, setter hun seg langt frem i forelesningssalen slik at hun kan se og høre foreleseren tydeligere. Dette kan tyde på at Olivia er bevisst over hvilke utfordringer hun har, og at hun selv tar ansvar for å kunne delta i forelesningene på lik linje med sine medstudenter. Lise derimot, har ikke de samme erfaringene med mikrofonbruk på universitetet:

*Det merker jeg jo den dag i dag at forelesere er sånn: det er ikke strøm på mikrofonen, så da får det bare være. Og da er det liksom sånn, du vet jo ikke, det er jo ikke sånn at du må ha dårlig hørsel for å sitte helt bak og ikke høre noen ting. Det er mange sånne situasjoner man blir satt i. Og det å tørre å si ifra, du må faktisk bruke det for jeg har ikke sjans til å høre hva du sier, krever jo litt da.*

Lises forelesere ser ikke ut til å være så opptatte av at mikrofonene skal fungere under forelesningene. Hun fremhever også det at bruk av mikrofon ikke nødvendigvis bare gagnar den hørselshemmede studenten, men kan være en fordel for alle. Å ha nok selvtillit til å si ifra til foreleseren om at den skal bruke mikrofonen, eller sørge for at den fungerer, kan kreve mye fra den hørselshemmede eleven. Det kan ligne på noen av de samme utfordringene flere av informantene har opplevd på barne- og ungdomsskolen, hvor noen av lærerne viste lite interesse for å få til god og hensiktsmessig bruk av mikrofonene. Ifølge det som er nedfelt i CRPD (2006) og universitets- og høyskoleloven (2005) har studentene rett på en forelesningssituasjon som skal følge prinsippet om universell utforming og at høyskolene og universitetene skal tilrettelegge for at de kan delta i opplæringen på lik linje som sine medstudenter. Gjør foreleseren det til vane å benytte mikrofon under forelesningene som en del av prinsippet om universell utforming, vil det kunne lette situasjonen for den hørselshemmede eleven.

### *Arbeidsliv og lærlingplass*

Flere av informantene har allerede fått litt erfaringer fra arbeidslivet. Noen har gått en yrkesfaglig retning, hvor de har vært eller skulle ha vært ute i lære. Oda fikk blant annet hjelp til å skaffe seg lærlingplass fra kommunens lærlingkontor. Til tross for at kommunen var behjelpelige her, viste det seg at store deler av Odas lærlingtid skulle bli en kamp med kommunen:

*(..) Skulle gå to år i lære der, og det ble jo også en kamp med kommunen. Jeg ringte flere ganger i sommerferien før jeg skulle begynne som lærling og fortalte at jeg hører dårlig og jeg kommer til å trenge endel veiledning og mer hjelp i læretida enn det dere kanskje er vant til da. Jaja, det skulle de fikse og det skulle gå bra mente de. Og så starta jeg læretida og jeg fikk vite at det var ingenting som hadde blitt gjort og vi skulle vente å si hvordan det gikk. Ok tenkte jeg, men jeg har jo gitt beskjed om at jeg trenger hjelp og tilrettelegging i arbeidslivet. (..) Så bygger det seg opp med flere småsituasjoner, og da jeg begynte på andre året som lærling så snakket vi om at jeg kanskje skulle ta et halvt år ekstra som lærling for å få det til best mulig. Enda hadde jeg ikke fått noen hjelpemidler som jeg hadde gitt beskjed om. På et møte sier en av de fra kommunen at de har fått tilbakemelding fra veilederen min om at det går sånn og sånn, at det er litt opp og ned i praksis. Dette har jeg tatt opp med veilederen min på*

*forhånd. Og da blir vi enige, og da har jeg og veilederen min nesten tvunget hun fra kommunen å bli med på et møte med NAV sånn at vi kan se hva slags hjelpemidler som finnes. Og da har det gått nesten ett og et halvt år som lærling uten noen ting. Hadde vi koblet inn NAV tidligere så hadde jeg jo fått det, for jeg fikk det jo med en gang (..).*

Oda forteller at lærlingtiden hennes bar preg av en kamp med kommunen. I forkant informerte Oda om at hun trenger ekstra veiledning og hjelp under læretida fordi hun har nedsatt hørsel. Kommunen skulle løse dette, men da Oda skulle begynne som lærling, hadde ingen tiltak blitt gjort fra kommunens side. Hjelpemidlene kom først et og et halvt år etterpå, som et resultat av at Oda i samarbeid med veileder måtte «tvinge» en representant fra kommunen til å bli med på møte med NAV. Hun forteller at med en gang NAV ble koblet inn, kom hjelpemidlene med en gang. Slik Oda forteller det, kan det se ut til at det helt fra starten av har vært slapp oppfølging fra kommunens side. Det er uheldig at det går over ett og et halvt år før kommunen bistår med hørselstekniske hjelpemidler som kan gjøre lærlingtiden bedre for henne, og det kan være at hun måtte gå et halvt år ekstra i lære på grunn av utfordringene dette medførte. Noe lignende kommer også frem i Gjertsens (2014) undersøkelse, hvor skolene ønsker at NAV og kommunen involverer seg mer i overgangen og forberedelsesprosessen til lærlingtiden.

Oda løfter frem veilederen sin ved arbeidsplassen som en svært betydningsfull person for hennes læretid:

*Der kunne jeg ikke bedt om en bedre veileder. Hu la alt til rette og spilte på mitt lag. Dette skal vi få til. Vi skal jobbe i ditt tempo, men vi skal fortsatt jobbe. Vi skal finne en måte som fungerer for deg. (..) Det betydde veldig mye for meg å ha en som støttet meg på jobb. Spesielt når de i kommunen ikke gadd å ta ansvar da (..)*

Veilederens evne til å tilrettelegge arbeidsplassen og hennes evne til å motivere Oda, har bidratt til at hun føler seg sett og at hun har følt på mestring i læretida. Dette viser at bedriften egner seg godt for å ta imot og ivareta lærlinger, og at det heller er kommunens rolle som svikter i Odas læretid. På grunn av at det gikk så lang tid uten at Oda fikk hjelpemidlene på plass, kan man sette spørsmål til hvordan skolens oppfølging har vært rundt dette og hvilken



dialog de har hatt med Oda gjennom læretida. På spørsmål om skolens involvering og rolle i forbindelse med lærlingtiden sier Oda:

*(..) på skolen har de noe som de kaller for RUT, og de kan reise rundt og være med på å bestemme tilrettelegging. Jeg var på noen møter med rådgiver om hvordan vi skulle gå frem. Men jeg skulle liksom klare meg selv. Jeg hadde blitt 18 år, i den perioden der var jeg veldig sånn at jeg skulle klare meg selv. Jeg ville sette det på mine egne premisser, jeg skulle ringe, jeg skulle gi beskjed og så skulle jeg gå på det intervjuet.*

Oda ville klare seg selv, og det var viktig for henne å være selvstendig og gjøre forberedelsene for læretida på egenhånd. Likevel ser det ut til at skolen hadde etablert gode tiltak for å forberede og følge opp lærlingene under læretida, i motsetning til Gjertsens (2014) funn som peker på at forberedelsesprosessen for lærlingtiden var for dårlig fra skolenes side. Det kan være vanskelig å forstå hvem som faktisk har ansvaret for å følge opp lærlingene, og hvilke lovverk som gjelder for deres rettigheter. Det er derfor utarbeidet et forslag fra Liedutvalget om at fylkeskommunen må ha et større oppfølgingsansvar for lærlinger, og at det skal settes av egne personalressurser for at skolene i større grad kan følge elevene over i læretiden (NOU 2019:25). I forslagene til den nye opplæringsloven (NOU 2019:23) foreslås det også en plikt hos fylkeskommunen om at lærlinger skal få tilgang på rådgivning i læretida. Dersom fylkeskommunene klarer å etablere en god rådgivningspraksis for lærlingene, kunne dette vært en fin arena for lærlingene å ta opp utfordringer de møter på i læretida.

Til forskjell fra Oda som fikk lærlingplass via kommunens lærlingkontor, skulle det vise seg å bli vanskelig og krevende prosess for Erik å få seg lærlingplass:

*Jeg skulle egentlig begynne på lærling. Rådgiveren vår hadde rådet alle til å snakke om hørselstapet ikke sant. Og da snakket jeg om hørselstapet mitt i de tre første intervjuene jeg var på eller noe. Og en av de var grunnen til at jeg ikke fikk jobben. Det at jeg fortalte om hørselstapet var grunnen til at jeg ikke fikk det. (..) Jeg sa det så ærlig som mulig at jeg hadde et lite hørselstap, men at det kunne komme noen utfordringer. Så fikk jeg svar på at grunnen til at jeg ikke fikk jobben var at de ikke hadde nok tilrettelegging for hørselstapet. Det er det verste jeg har vært med på tror jeg. Jeg ble litt irritert. Jeg snakket med flere, og det å snakke om hørselstapet er faktisk noe av det dumme man kan gjøre på intervju tydeligvis med tanke på at de*

*pirker bare på den ene tingen. De dømmer deg bare ut ifra handicappet ditt og ikke ut ifra hvordan du gjør det på jobben. Det var hvert fall noe jeg la merke til. Jeg la merke til hvor forsiktig man må være på et intervju for å si det sann. (..)*

Erik forteller at han egentlig skulle vært lærling, men at han opplevde vanskeligheter med å få seg jobb. Rådgiveren på skolen hadde rådet elevene til å være åpne om hørselstapet, men Erik opplevde dette som grunnen til at han ikke fikk ordnet seg en arbeidsplass for læretida. Han var ærlig under jobbintervjuene, og fortalte at han hadde et lite hørselstap, men at det kunne bringe med seg noen utfordringer. Avslagene opplevdes kanskje som ekstra såre og vonde, for Erik fikk beskjed om at grunnen til at han ikke fikk jobben var for at de ikke kunne tilrettelegge for hørselstapet på arbeidsplassen. Han følte at arbeidsgiverne dømte han ut ifra funksjonsnedsettelsen hans og ikke ut ifra hans evner og kvalifikasjoner til å utføre arbeidet. Disse erfaringene har ført med seg at Erik i fremtiden kommer til å være forsiktig med å være åpen om hørselstapet ved senere jobbintervju.

Eriks første møte med arbeidslivet ble hardt. Han møter arbeidsgivere som viser lite forståelse for hørselstapet hans, og det å ikke få jobb på grunn av funksjonsnedsettelsen sin, kan føles diskriminerende, stigmatiserende og ikke minst, svært urettferdig. Forskning viser at han ikke er alene om å oppleve slikt i forbindelse med jobbsøking. Blant annet Gjertsen (2014) funn viste at mange arbeidsgivere var skeptiske til å ansette elever som trengte ekstra tilrettelegging på arbeidsplassen fordi de frykter at det fører med seg mye ekstraarbeid og oppfølging. Slike holdninger fra arbeidsgivere er også stikk i strid med det som er nedfelt i arbeidsmiljøloven og likestillings- og diskrimineringsloven som omhandler personer med funksjonsnedsettelsers rettigheter (Arbeidsmiljøloven, 2005; Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017). Både Gjertsen (2014) og Liedutvalget (NOU 2019:25) ønsker bedre rutiner for å bistå elever som sliter med å få lærlingplass.

Rådgiverens tips om at man skal være åpen om hørselstapet på jobbintervju, er en fin tankegang og det burde jo absolutt være slik at det ikke skulle sette noen begrensninger for Erik. På grunn av at så mange arbeidsgivere er skeptiske, trenger man ikke ifølge Williams (2018) å oppgi at man har en hørselsnedsettelse, så lenge det ikke er til hinder for utføring av arbeidsoppgavene. Skolens oppgave her bør derfor innebære å forberede elevene til å ta gjennomtenkte valg i forbindelse med jobbsøking, som kan virke forebyggende for de psykososiale barrierene som kan oppstå her. Elevene må få hjelp til å kartlegge deres behov

for tilrettelegging på arbeidsplassen, og til å finne ut hva det eventuelt vil koste for arbeidsgiveren å gjøre disse tilpasningene.

#### 5.2.4 – Å være åpen om hørselstapet

Ifølge Williams (2018) kan det store steget av å være åpen om hørselstapet være et viktig vendepunkt for mange, og at denne åpenheten er en «sentral faktor i det å leve godt med dårlig hørsel» (Williams mfl, 2015, sitert i Williams, 2018, s. 52). I møtet med arbeidslivet fikk Erik, slik det kommer frem i forrige kapittel, erfare at det å være åpen om hørselstapet i sammenheng med jobbintervju kunne få negative utfall. Slike vonde erfaringer med åpenhet kan gjøre det vanskeligere for han å være åpen om det senere i livet. Det er trist å se at Erik, som på videregående endelig følte seg trygg på å fortelle om hørselstapet, har fått erfare i hans møte med arbeidslivet at det ikke «lønner seg» å være åpen om det:

*Jeg angret på veldig mye fra fjoråret. Jeg trodde jo ikke det skulle bli så vanskelig. Jeg angret på mye av det jeg har sagt på intervjuene for jeg trodde at man måtte være åpen, men jeg fant ut at det var dumt å blottlegge noe sånt. I etterkant så følte jeg nesten at jeg ikke gadd å forvente at noe bra kunne skje lenger fordi jeg blitt rejecta på så mange jobber av alle mulige grunner. Jeg ble sånn: Er arbeidsmarkedet så hardt i dag liksom? Jeg hadde lyst til å gi opp jobbsøkingen nesten, for jeg kunne ikke skjønne hvorfor det skulle være så vanskelig. Hvordan kommer det til å gå da hvis jeg studerer og så prøver å få jobb igjen liksom? Når det er så vanskelig å bare få en lærlingplass.*

Erik forteller at han angret på at han åpnet seg opp for arbeidsgiverne i jobbintervjuene. Han hadde ikke sett for seg at han skulle bli møtt med lite forståelse fra deres side. Slik Erik forteller det, kan det tolkes som at han følte at han «blottla» de eventuelle utfordringene hørselstapet kunne føre med seg på arbeidsplassen. Hans opplevelse med dette førte til at han følte seg motløs om fremtidig jobbsøking, hvilket kan tolkes som at han har kjent på bekymringer for sine framtidsutsikter. En annen tolkning av Eriks uttalelse er at disse erfaringene kan føre til at han finner det vanskelig å være åpen om hørselstapet og kanskje lar være når han senere skal søke jobb. Selv om man nødvendigvis ikke er pliktig til å informere om det, kan det å la være medføre en følelse av at man «lurer» arbeidsgiveren til å ansette noen som ikke «fungerer» hundre prosent (Williams, 2018). Dette kan også overføres til det Goffman et al. (2009) kaller *passing*. Konsekvensene kan da bli en slags

utilstrekkelighetsfølelse og angst for å bli oppdaget som «unormal». Til tross for disse erfaringene, er Erik likevel nokså positivt innstilt på å følge sine drømmer for fremtiden:

*(..) Jeg prøver mest mulig å følge det jeg drømmer om.*

Til tross for nederlag, kan Eriks utsagn vise antydninger til at han har tilegnet seg verktøy gjennom sin skolegang som gjør at han likevel har evne til å se lyst på fremtiden og har et ønske om å følge sine drømmer. Det kan være at Eriks opplevelse av å føle seg sett og akseptert på videregående skole har bidratt til at han er trygg i seg selv, og at dette har gitt han pågangsmot for høyere utdanning og arbeidsliv.

Flere av informantene uttrykker at det har vært vanskelig å være åpen om hørselstapet, kanskje særlig på grunn av de stigmaene som finnes om hørselshemmede. Olivia uttrykker blant annet dette:

*(..) jeg husker at jeg synes det var verst fordi jeg var så negativt innstilt for det var jo bare gamle folk som brukte høreapparat tenkte jeg da jeg var liten. Man ser det jo ikke for det er så lite, og briller og sånn er jo så tydelig.*

*(..) det var faktisk en hendelse hvor det var ei annen yngre jente som hadde hørt at jeg hadde hatt høreapparat og moren ønsket at hun skulle snakke med meg da for å ufarliggjøre det litt. Men hun var akkurat som meg, og ville absolutt ikke bruke det, og tok ikke kontakt. Jeg synes det var rart, for jeg tenkte at det bare var jeg som reagerte på den måten, og ikke ville ha noe med det å gjøre.*

Olivia forteller at hun som liten hadde en oppfatning av at det kun var eldre som brukte høreapparat. At hørselshemming ofte forbindes med den eldre garde, kan kanskje være en av grunnene til at barn og unge finner det vanskeligere å akseptere og være åpen om det. Hun har også blitt kontaktet av en forelder som ønsker at barnet skal snakke med henne om bruk av høreapparat, med håp om å ufarliggjøre dette. Olivia trodde at hun var alene om å ha dette synet på høreapparatene, men det viste seg å gjelde flere. I denne forbindelse ville det kanskje vært verdifullt for ungdommene om det fantes noen personer de kunne se opp til og som kunne bidra til å fjerne de stigmatiserende barrierene som de kan føle på. Dette kunne for eksempel ha dreid seg om kjendiser eller andre profiler som turte å snakke høyt om det. VG

publiserte nylig en artikkel som kan bidra til nettopp dette, hvor fotballspilleren Kristin Haugstad og musiker og komiker Egil Skurdal ønsker å bidra til normalisering av barn og unge med nedsatt hørsel og bruk av høreapparat (Thevik, 2021). I likhet med Olivia, forteller de unge profilene om lignende negative holdninger til høreapparatet.

Olivia sier også at hørselstapet er vanskelig å legge merke til, i motsetning til de som for eksempel har synsnedsettelse og bruker briller. Det kan også være at briller ikke oppfattes som like «flaut» å bruke. Egil Skurdal setter ord på dette i VGs artikkel: «Å gå med briller er mote, men å gå med høreapparat er skam» (Thevik, 2021). Dette kan knyttes til Tøssebros (2010) formening om at stigmatiseringen kan oppleves som vanskeligere for personer med mindre synlige funksjonsnedsettelse. Høreapparatet kan være vanskelig å legge merke til, og det er derfor ikke like tydelig ovenfor omgivelsene at man kanskje må vise ekstra hensyn.

Det er antydninger til at noen av informantene finner det lettere å være åpen om hørselstapet etter hvert som de blir eldre og desto tryggere de blir på seg selv. Da Lise begynte sin reise mot voksenlivet som student, erfarte hun at hun måtte være ærlig om de utfordringene hun kunne møte på i forelesningene:

*(..) jeg merket da jeg flyttet til en helt ny plass at når det var sånn at, jeg måtte si til venninnene mine at det funker ikke for meg å sitte helt bakerst i forelesningssalen, jeg får ikke med meg noen ting. Da fant jeg veldig fort ut av at jeg bare må være ærlig og si det som det er. Jeg har faktisk dårlig hørsel, så vi må faktisk sitte helt foran hvis jeg skal få med meg noe da.*

Lise forteller at hun opplyste venninnene sine om at de måtte sette seg helt foran for at hun skulle få med seg noe av det som ble sagt under forelesningene. Ved å si «Jeg har faktisk dårlig hørsel» til venner, medstudenter eller andre personer kan man tolke det som at Lise tør å være åpen om hørselstapet. Hun tar ansvar over sin egen forelesningssituasjon og hun prøver å få med seg venninnene sine til å sitte sammen med henne. Å informere andre om hørselstapet er ifølge Williams (2018, s. 54) en av de tre hovedformene for åpenhet. Ved å informere personene man har rundt seg, kan det gjøre det enklere for dem å ta hensyn til den hørselshemmede. Williams (2018, s. 57) sier også at en viktig del av denne formen for åpenhet handler om å gi «instrukser» for hva personene rundt deg kan bidra med eller gjøre

for deg. Lise gjør nettopp dette, ved at hun ber venninnene om å sette seg foran i forelesningssalen sammen med henne for at det vil kunne lette hennes forelesningssituasjon.

### 5.2.5 – Oppsummering og diskusjon av funn

Jeg har nå analysert og drøftet informantenes erfaringer og opplevelser fra videregående skole og hva som har vært viktig for dem i møtet med høyere utdanning og arbeidsliv. Funnene viser at:

Elever som har begynt på en videregående skole som er spesielt tilrettelagt for hørselshemmede elever, har opplevd denne overgangen og skolehverdagen som et viktig vendepunkt i livet. Dette viser at de har blitt møtt av medelever, lærere og andre voksenpersoner på skolen med respekt og anerkjennelse for deres behov. Elevene fant det også lettere å få seg venner på skolen, og opplevde en verdi i det å være sammen med andre som hadde lignende funksjonsnedsettelse. En skolegang på videregående skole med elever som til en viss grad deler felles erfaringsfellesskap synes å ha en positiv virkning med hensyn til elevenes resiliens og utvikling. Dette kan selvfølgelig ikke generaliseres på bakgrunn av denne studien alene, men jeg har vist til flere studier som også antyder dette.

Noen av informantene viser til erfaringer og opplevelser fra barne- og ungdomsskolen som i alle fall teoretisk kan utgjøre en risiko for å utvikle psykososiale utfordringer. Disse informantene beskriver møtet med videregående skole som et vendepunkt i livet, hvor særlig det å bli møtt av voksenpersoner og medelever som viser forståelse, deler deres erfaringer og vil deres beste, blir vektlagt som en vesentlig faktor og forskjell fra tidligere erfaringer.

Rådgiver kan også å ha en positiv innvirkning på elevenes utvikling av mestringsverktøy og har en sentral funksjon for elevene i å bidra til å styrke deres utvikling og forberedelser til voksenlivet. I dette materialet synes dette særlig å gjelde elevene som har gått på en videregående skole som har vært spesielt tilrettelagt for hørselshemmede. En videregående skoles evne, vilje og kompetanse til å tilrettelegge for læring, og å skape god skolelivskvalitet, kan gi elevene mestringsopplevelser og bedre selvoppfatning, og dermed styrke troen på sin videre karriere. Dette er et viktig verktøy for resten av livet.

I denne undersøkelsen kom det frem at elevene ved ordinære videregående skoler ikke har brukt rådgiveren aktivt i deres skolegang, og at rådgiverens rolle ikke opplevdes som tydelige

nok, mens skolene som har særlig kompetanse og fokus på elever med hørselshemming, synes å legge en ekstra innsats i at elevene skal få kunnskap om hvordan de kan mestre høyere utdanning og arbeidsliv. I høyere utdanning viser det seg at de hørselshemmede studentene har med seg gode verktøy for å håndtere de utfordringene som kan komme, men at problemet oppstår i samspill med NAV eller ved at forelesere ikke bruker mikrofon i undervisningen. I de tilfellene hvor foreleser bruker mikrofon som en del av prinsippet om universell utforming, viser det seg å virke positivt for hvordan den hørselshemmede opplever forelesningen.

Samarbeidet med kommunen i forbindelse med læretida viser seg å være en utfordring for hørselshemmede lærlinger, hvilket medfører at det kan ta lang tid før man får hjelpemidlene på plass. NAV viser seg å være raske med å levere utstyret, så fort kommunen involverer dem i forbindelse med den hørselshemmedes læretid. Videregående skoler som spesialiserer seg på hørselshemming, har etablerte ressurser som kan hjelpe lærlingene med tilrettelegging på arbeidsplassen. Noen opplever å få avslag på lærlingplass fordi bedriften ikke kan tilrettelegge for hørselstapet på arbeidsplassen. Til tross for nederlag er det antydninger til at elevene har tilegnet seg mestringsverktøy i løpet av sin skolegang, slik at de kan håndtere utfordringer og fortsatt være positive for framtida. På grunn av stigmaene rundt hørselshemmede, kan det være vanskelig å være åpen om hørselstapet. Likevel ser det ut til at man finner det enklere å være åpen desto eldre og tryggere man blir på seg selv.

#### 5.2.6 - Skolelivskvalitet på videregående skole i lys av KART-modellens dimensjoner

For å tydeliggjøre hva funnene kan si om elevenes skolelivskvalitet på videregående skole, ønsker jeg å tilknytte disse til KART-modellens dimensjoner. Dette kan også være til hjelp for å se hva som eventuelt er forskjellig fra de erfaringene og opplevelsene informantene hadde fra barne- og ungdomsskolen.

Om kontrolldimensjonen viser funnene at lærerne og rådgiverne på videregående skole tilrettelegger for at elevene skal få oppleve mestring. De legger særlig vekt på at elevene skal tilegne seg mestringsverktøy for å klare seg både i den videregående skolen og i voksenlivet. Når det gjelder arbeidsdimensjonen viser det seg at både lærere og medelever i større grad anerkjenner hørselshemmede elevers behov, og at det å være sammen med andre med samme funksjonsnedsettelse utgjør en forskjell for deres undervisningssituasjon. Om relasjonsdimensjonen ser det ut til at elevene opplever å få bedre relasjoner til både lærere og medelever, enn hva de følte at de fikk til barne- og ungdomsskolen.

Når det kommer til tidsdimensjonen viser funnene at videregående skole har utgjort en forskjell når det gjelder å forberede elevene for høyere utdanning og arbeidsliv. I denne forberedelsesprosessen er det lagt særlig vekt på at elevene skal få kunnskap om de ulike instansene de må forholde seg til i voksenlivet. Elevene har fått møte lærere og voksenpersoner som er villige til å strekke seg langt for at de skal føle seg trygge på å være åpne om hørselstapet og utvikle høyere selvtillit og selvoppfatning. Ut ifra funnene som kommer frem i kapittel 5.1, er det tydelig at elevene har med seg en bagasje fra barne- og ungdomsskolen. Med slike opplevelser og erfaringer i ryggsekken, har de en særlig risiko for å utvikle psykiske helseplager. Likevel ser det ut til at den videregående skolens ressurser klarer å gi elevene nok støtte til å fremme resiliens hos eleven.

Informantenes fortellinger kan tolkes som at de gjennom videregående skole har tilegnet seg kunnskap om å mestre livene sine. På grunn av at de har blitt møtt med varme og anerkjennelse av medelever og lærere, har de kommet seg videre fra vonde erfaringer og opplevelser fra barne- og ungdomsskolen. Mange av de utfordringene de har lært seg å håndtere og leve med, har for det meste oppstått på grunn av at skolen ikke har vært tilpasset eller tilrettelagt for deres behov. Det ser også ut til at lignende utfordringer oppstår i møtet med arbeidslivet og i høyere utdanning. På bakgrunn av dette, stiller jeg meg bak noe av den kritikken Madsen (2020) retter mot innføringen av livsmestringsbegrepet i skolen, da det ser ut til at mange av de utfordringene informantene har måttet lære seg å håndtere og mestre, egentlig oppstår på grunn av at skolen ikke er tilpasset og tilrettelagt for deres behov. Man kan derfor si, med grunnlag i informantenes fortellinger, at de lærer å mestre utfordringer som i utgangspunktet ikke burde ha vært der. Spørsmålet her blir derfor om livsmestringsbegrepet vil bli brukt på riktig måte når det nå er blitt innført som et tverrfaglig tema i fagfornyelsen.

#### 5.2.7 - Arbeidslivet og høyere utdanning sett i et funksjonshemmingsperspektiv

I likhet med funnene fra kapittel 5.1, viser det seg at det er i samspill med omgivelsene at de funksjonshemmende barrierene oppstår. Funnene viser at til tross for at den hørselshemmede studenten har tilegnet seg kunnskap om å håndtere utfordringer som kan dukke opp på høyskole og universitet, oppstår problemene blant annet ved at NAV ikke lytter til studentenes ønsker om hjelpemidler eller ved at foreleserne ikke benytter seg av mikrofon under forelesninger. Der foreleser bruker mikrofonen som en del av prinsippet om universell utforming, ser det ut til å ha positiv virkning for hvordan den hørselshemmede studenten



opplever sin forelesningssituasjon. Når det kommer til møtet med arbeidslivet, i dette tilfelle læretida, viser det seg at samarbeidet med kommunen kan være en utfordring, og det tar lang tid før hjelpemidlene er på plass. Her viser det seg at NAV er raske med å levere utstyret så fort de blir involvert fra kommunenes side. Funnene viser også antydninger til at arbeidsgivere velger å ikke ansette lærlinger med hørselstap på grunn av at de ikke kan tilrettelegge for hørselstapet på arbeidsplassen.

## Kapittel 6 - Avslutning og veien videre

Prosjektets problemstilling har tatt sikte på å undersøke hvilke erfaringer og opplevelser unge voksne med milde til moderate hørselstap har fra sin egen skolegang, i lys av begrepet skolelivskvalitet, og hvordan skolen kan bidra til å forberede dem for voksenlivet. For å finne ut av dette har jeg gjennomført semistrukturerte forskningsintervju med fem informanter som enten er elever på videregående skole eller har begynt reisen mot voksenlivet som studenter. I dette avsluttende kapitlet skal funnene fra de to hovedkategoriene, erfaringer fra barne- og ungdomsskolen og veien mot voksenlivet, diskuteres i en større sammenheng for å kunne besvare prosjektets problemstilling. Jeg ønsker også å dele noen tanker om videre forskning på feltet.

Studien bekrefter mye av det vi allerede vet om hørselshemmede elevers skolesituasjon. Erfaringene og utfordringene som informantene forteller om, skiller seg ikke vesentlig fra de utfordringer som beskrives i studier som omhandler elever med alvorligere hørselstap og døvhet, hvilket kan forsterke antakelsen om at det ikke nødvendigvis er slik at det er en sammenheng mellom grad av hørselshemming og opplevde barrierer. Mye tyder på at de uheldige erfaringene og opplevelsene de hørselshemmede har med seg fra skolehverdagen, i større grad kunne vært bedre møtt ved økt kompetanse om hørselshemmede elevers situasjon og behov. En kompetanseheving vil også kunne skape større aksept og forståelse, som igjen vil kunne bidra til å styrke elevenes skolelivskvalitet. Å lytte til elevene er essensielt for å få til god tilrettelegging for hver enkelt. Det vil derfor være verdifullt at kompetansehevingen også dreier seg om å vektlegge hva det «å lytte» til elevene egentlig innebærer.

Informantene påpeker at det særlig er på barne- og ungdomsskolen at de fleste utfordringene oppstår. Til tross for at det er nedfelt en aktivitetsplikt i opplæringsloven § 9A om at lærere og annet personell er pliktige til å følge opp dersom en elev gir uttrykk for at den ikke trives på skolen, viser funnene at de hørselshemmede får en nokså dårlig oppfølging dersom dette er tilfellet. Det er klart at det er særlig læreren som får «gjennomgå» når ting ikke fungerer, siden elevene forholder seg for det meste til dem. Likevel ligger det største ansvaret hos skolens rektor, som i større grad må forsikre seg om at lærerne har tilstrekkelig kompetanse om hørselshemmingsfeltet dersom de skal undervise elever med nedsatt hørsel. Kommunene, Statped, PPT, NAV og andre instanser bør også kunne bistå rektor med å tilby kurs og muligheter for kompetanseheving.

Det er mulig at det kan skje en forandring her, dersom noen av forslagene til den nye opplæringsloven får gjennomslag. Et av forslagene som kunne utgjort en forskjell er blant annet det som gjelder utvidelse av PPT, hvor de i større grad skal bistå kommunene og fylkeskommunene, med sin spesialistkompetanse og ikke bare rette seg mot tiltak til enkeltelever (NOU 2019:23). Dette forutsetter en kompetanseheving hos PPT. Det er fra før godt kjent at PPTs kunnskap om tilrettelegging for hørselshemmede elever, og om deres utfordringer i skole og undervisningssammenhenger, ikke er tilstrekkelig, noe som også påpekes i en tidligere kartleggingsrapport fra Helsedirektoratet (Rambøll, 2014).

For å få flere i arbeid og til å ta høyere utdanning, vil det være betydningsfullt at den videregående skolen bidrar til å forberede de hørselshemmede elevene for hvordan de kan håndtere de utfordringene som kan komme. Dersom arbeidsplassen eller studiestedene viser at de ikke har kompetanse om hvordan de kan tilrettelegge for at den hørselshemmede skal få delta på lik linje som andre, kan det være verdifullt for den hørselshemmede å ha kjennskap til hvem man skal kontakte dersom man ønsker tilrettelegging og hva de ulike hjelpemidlene eventuelt kan bidra med. Likevel viser funnene i denne undersøkelsen at kanskje den aller viktigste delen av denne forberedelsesprosessen innebærer at elevene får ulike mestringsverktøy for å håndtere de psykososiale problemene som kan oppstå. Ved å møte elevene med et inkluderende skolemiljø og anerkjenne dem og deres behov, ser det ut til at den videregående skolen lykkes i å gi elevene verktøy for at de skal klare seg bra til tross for vond bagasje fra barne- og ungdomsskolen.

Når det viser seg at den videregående skolen lykkes med mye av dette, faller derfor noe av ansvaret på høyskolene og universitetene og på arbeidsgiverne ved at de i større grad må tilrettelegge for at hørselshemmede skal trives og føle seg som fullverdige medlemmer av fellesskapet. Får man til dette kan man bidra til å skape et inkluderende samfunn, som har plass til alle uansett forutsetninger. Omgivelsene rundt den hørselshemmede må vise at deres eksistens er verdifull, ved å tilpasse seg deres behov.

## 6.1 - Videre forskning på feltet

Målet med studien har vært å løfte frem hvilke erfaringer og opplevelser unge voksne med milde til moderate hørselstap har til forhold som omfattes av begrepet om skolelivskvalitet. Ideen og hensikten bygger på antakelsen at vi som pedagoger har mye å lære fra elevenes

perspektiver rundt hvilke behov og barrierer skolehverdagen kan skape. Det har ikke vært et mål eller ønske om å legge et «vanskeperspektiv» over spørsmålet om skolelivskvalitet for elever med hørselshemming. Tvert om har fortellinger om ulike forhold som «virker» og som informantene har opplevd positivt, vært viktig å bringe frem i lyset. Likevel må jeg legge til at det har vært nokså vanskelig å unngå, med utgangspunkt i de utfordringene som informantene har delt med meg. I forbindelse med søken etter teori og tidligere forskning, fant jeg det også vanskelig å finne studier som løftet frem positive sider ved hørselshemmede elevers skolehverdag, og studier som peker på vellykket tilrettelegging. Denne problematikken løftes også frem av Kermit (2018) i hans kunnskapsoversikt over hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole, hvor han savner studier som kan si noe om hva som faktisk fungerer i deres skolesituasjon.

Funnene fra denne undersøkelsen kan som sagt ikke generaliseres, men har bidratt til å utvikle noen hypoteser som jeg mener er viktig å undersøke videre. Undersøkelsen viser bare noen få aspekter ved de ulike dimensjonene av hørselshemmede elevers opplevelse av skolelivskvalitet. Vi får vite hva elevene selv har ansett som verdifullt med hensyn til skolens vektlegging i å forberede elevene for voksenlivet. Elevenes egne perspektiver er et viktig bidrag til kompetanse, og jeg håper at denne undersøkelsen og mine hypoteser kan gi inspirasjon til å foreta videre studier av fenomenet, og hvor elevenes egen stemme er representert i større grad enn tidligere. Det ville også vært interessant med flere undersøkelser av hvilke forberedelser skolen gjør i forkant av skolestart når de får vite at de vil få en hørselshemmet elev på skolen. Hvilke tiltak gjør rektor for å sørge for at lærerne og annet voksenpersonell rundt eleven har tilstrekkelig kompetanse om hørselshemming? Hva slags hjelp kan skolen forvente å bli bistått med av kommunen, Statped, PPT, NAV og lignende støttefunksjoner?

Det ville også vært verdifullt med flere studier som kan si noe om hvordan denne forberedelsesprosessen for voksenlivet foregår på ordinære videregående skoler, da funnene fra denne undersøkelsen for det meste baserer seg på hørselshemmede som har vært eller er elever ved en videregående skole som spesialiserer seg på dette.

## Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern* (LOV-2005-06-17-62). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-62>
- Aubert, V. & Alstad, B. (1985). *Det skjulte samfunn* (Ny utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989*  
Barne- og familiedepartementet  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening : Barneombudets fagrapport 2017*  
(9788279870449). Barneombudet.
- Barstad, A. (2014). *Levekår og livskvalitet : vitenskapen om hvordan vi har det*. Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168-195). Cappelen Damm Akademisk.
- Bredland, E. L., Vik, K. & Linge, O. A. (2011). *Det handler om verdighet og deltakelse : verdigrunnlag og praksis i rehabiliteringsarbeid* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- CRPD. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD)*  
Kulturdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/26633b70910a44049dc065af217cb201/konvensjon-om-rettighetene-til-mennesker-med-nedsatt-funksjonsevne.pdf>
- Dyrdal, G. M. (2020). Mindfulness. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 119-140). Cappelen Damm Akademisk.
- Eilertsen, L.-J. (2019). Kombinerte vansker - en utfordring for deltakelse? . I S. E. Ohna & E. Simonsen (Red.), *Barn med nedsatt hørsel - Læring i fellesskap* (s. 66-86). Gyldendal Norsk Forlag
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode : ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Gjertsen, H. (2014). Vanskelig overgang fra videregående opplæring til arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse - hvordan kan skolene bidra i denne prosessen? *Søkelys på*

- arbeidslivet*, 31(1-02), 60-82. [http://www.idunn.no/spa/2014/01-02/vanskelig\\_ogang\\_fra\\_videregaende\\_opplaering\\_til\\_arbeidsliv](http://www.idunn.no/spa/2014/01-02/vanskelig_ogang_fra_videregaende_opplaering_til_arbeidsliv)
- Goffman, E., Kristiansen, S., Hviid Jacobsen, M. & Gooseman, B. (2009). *Stigma : om afvigerens sociale identitet* (2. utg.). Samfundslitteratur.
- Haugen, G. M. D., Kermit, P. S., Wik, S. E., Hjulstad, J. A. & Holkesvik, A. H. (2015). *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming*. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2388702/Kunnskapsoversikt%2bover%2bforskningsfunn%2bom%2bl%25C3%25A6ring%2bhos%2bbarn%2bog%2bunge%2bmed%2bh%25C3%25B8rselshemming.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Helsedirektoratet. (2020). *Utredning av tilbud til hørselshemmede* Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/utredning-av-tilbud-til-horselshemmede>
- Holmström, I. & Schönström, K. (2017). Resources for deaf and hard-of-hearing students in mainstream schools in Sweden. A survey. *Deafness & education international*, 19(1), 29-39. <https://doi.org/10.1080/14643154.2017.1292670>
- Hørselshemmedes Landsforbund. (2018). *Landsmøteresolusjoner fra HLF*. Hørselshemmedes Landsforbund. <https://www.hlf.no/globalassets/dokumenter/dette-jobber-vi-med/resolusjoner-vedtatt-pa-hlfs-landsmote-juni-2018.pdf>
- Hørselshemmedes Landsforbund. (2020). *HLF Foreldre og barn - Ad-Hoc utvalgets rapport* Hørselshemmedes Landsforbund. [https://www.hlf.no/globalassets/dokumenter/dette-jobber-vi-med/hlf-ad-hocgruppen\\_hefte4.pdf](https://www.hlf.no/globalassets/dokumenter/dette-jobber-vi-med/hlf-ad-hocgruppen_hefte4.pdf)
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Kermit, P. (2011). Etske konsekvenser av prinsippet om å sikre døve barns rett til en åpen fremtid. *Nordisk tidskrift för hörsel- och dövundervisning*, 11(3), 8-15. [https://audiopedagog.no/onewebmedia/NTD\\_3\\_2011.pdf](https://audiopedagog.no/onewebmedia/NTD_3_2011.pdf)
- Kermit, P. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole - Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning* NTNU Samfunnsforskning - Mangfold og inkludering. <https://www.hlf.no/globalassets/dokumenter/dette-jobber-vi-med/hlf-kermit-rapport.pdf>

- Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D. & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken? : inkludering og ungdom med sansetap - muligheter og begrensninger* (Bd. 2014). NTNU samfunnsforskning, Statped.  
<https://samforsk.no/Publikasjoner/En%20av%20flokken%20opplag%202020%20WEB.pdf>
- Kristensen, M., Guttormsen, E. W. & Størksen, A. T. (2020, April 12). En million nordmenn har nedsatt hørsel NRK. <https://www.nrk.no/norge/en-million-nordmenn-har-nedsatt-horsel-1.14975104>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvalsund, R. & Fikse, C. (2015). *Rådgivningsvitenskap : helhetlige rådgivningsprosesser ; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold*. Fagbokforlaget.
- Larsen, M. H. & Christiansen, B. (2015). Hvordan bidrar lærere til å fremme elevenes psykiske helse? , 133-150.
- Lassen, L. M. (2014). *Rådgivning : kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering* (LOV-2017-06-16-51). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2017-06-16-51>
- Löfkvist, U., Haukedal, C. L. & Wie, O. B. (2019). Hørselstap hos barn IE. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 451-477). Cappelen Damm Akademisk.
- Mathisen, G. & Lier, C. (2016). *Å høre til - En bok om å leve med nedsatt hørsel*. Hørselshemmedes Landsforbund.
- Meld. St. 18 (2010–2011). *Læring og fellesskap - Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeec60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>

- Meld. St. 25 (2020-2021). *Likeverdsreformen— Et samfunn med bruk for alle*. H.-o. omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20202021/id2841293/?ch=1>
- Moen, T. (2020). Gode lærer-elev-relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen? . I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 48-64). Cappelen Damm Akademisk.
- Moum, T. & Mastekaasa, A. (2011). Kan livskvalitet studeres empirisk? . I S. Næss, T. Moum & J. Eriksen (Red.), *Livskvalitet - Forskning om det gode liv* (s. 52-68). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. (2020, Januar 30 ). *Grunnskole: Lovverk og statlige føringer* <https://naku.no/kunnskapsbanken/grunnskole-lovverk-og-statlige-foeringer>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- NOU 2019:25. (2019). *Med rett til å mestre - Struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/2c79526bf80444b7ba90d1f22e52530b/no/pdfs/nou201920190025000dddpdfs.pdf>
- Næss, S. (2011 ). Språkbruk, definisjoner. I S. Næss, T. Moum & J. Eriksen (Red.), *Livskvalitet - Forskning om det gode liv* (s. 15-51). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen : om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Fagbokforl.
- Olsson, S., Dag, M. & Kullberg, C. (2018). Deaf and hard-of-hearing adolescents' experiences of inclusion and exclusion in mainstream and special schools in Sweden. *European journal of special needs education*, 33(4), 495-509. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361656>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>



- Oslo Economics. (2020). *Nedsatt hørsel i arbeidsfør alder - En analyse av samfunnskostnader og gevinster ved tiltak (2020-8)*. Oslo Economics.  
<https://www.hlf.no/globalassets/dokumenter/dette-jobber-vi-med/nedsatt-horsel-i-arbeidsfor-alder.pdf>
- Rambøll. (2014). *Undersøkelse om behov og tilbud innen habilitering og rehabilitering (IS-0429)*. Helsedirektoratet. [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/undersokelse-av-behov-og-tilbud-innen-habilitering-og-rehabilitering/Undersokelse%20av%20behov%20og%20tilbud%20innen%20habilitering%20og%20rehabilitering.pdf/\\_/attachment/inline/b9828eb5-7f42-4274-bd75-63daaeae4f8b:69aed8d9f13332fe80ee349f5f826bec7911da05/Undersokelse%20av%20behov%20og%20tilbud%20innen%20habilitering%20og%20rehabilitering.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/undersokelse-av-behov-og-tilbud-innen-habilitering-og-rehabilitering/Undersokelse%20av%20behov%20og%20tilbud%20innen%20habilitering%20og%20rehabilitering.pdf/_/attachment/inline/b9828eb5-7f42-4274-bd75-63daaeae4f8b:69aed8d9f13332fe80ee349f5f826bec7911da05/Undersokelse%20av%20behov%20og%20tilbud%20innen%20habilitering%20og%20rehabilitering.pdf)
- Rekkedal, A. M. (2014). Teachers' use of assistive listening devices in inclusive schools. *Scandinavian journal of disability research : SJDR*, 16(4), 297-315.  
<https://doi.org/10.1080/15017419.2012.761152>
- Simonsen, E. (2019). Forskningsblikk på fellesskapet IS. E. Ohna & E. Simonsen (Red.), *Barn med nedsatt hørsel - Læring i fellesskap* (s. 110-121). Gyldendal Norsk Forlag
- Støren, K. S., Rønning, E. & Gram, K. H. (2020). *Livskvalitet i Norge 2020* (Rapporter 2020/35). Statistisk sentralbyrå. [https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/433414?\\_ts=17554096418](https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/_attachment/433414?_ts=17554096418)
- Tangen, R. (2019). Elevers skolelivskvalitet IE. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 680-698). Cappelen Damm
- Thevik, H. (2021, April 12 ). Var skikkelig flau over høreapparatene mine. *VG*.  
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/Ky4gWo/var-skikkelig-flau-over-hoereapparatene-mine>
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming* (Bd. 36). Universitetsforl.
- Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (2014). *Oppvekst med funksjonshemming : familie, livsløp og overganger*. Gyldendal akademisk.
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-2005-04-01-15). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-04-01-15>
- Utdanning.no. (2021, April 13). *Hvilke rettigheter og muligheter har jeg på studiestedet?*  
[https://utdanning.no/tema/hjelp\\_og\\_veiledning\\_nyttig\\_informasjon/hvilke\\_rettigheter\\_og\\_muligheter\\_har\\_jeg\\_pa\\_studiestedet](https://utdanning.no/tema/hjelp_og_veiledning_nyttig_informasjon/hvilke_rettigheter_og_muligheter_har_jeg_pa_studiestedet)
- Williams, K. C. (2018). *Hørselstap : stress og mestring*. Gyldendal.

## Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke for deltakelse – NSD

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykke for deltakelse – Zoom (OsloMet)

Vedlegg 4: NSDs vurdering av prosjektet

Vedlegg 5: Bekreftelse på samarbeid – Barneombudet

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Intro:

- Informasjon om studien
- Repetere informantenes rettigheter
  - Informasjonsskrivet, anonymisering, rett til å trekke seg
- Lydopptak
  - Spør om lov. Begrens sensitive opplysninger når lydopptaket starter slik at lydopptaket blir så anonymt som mulig. Fint hvis navn på lærere, elever eller skole ikke nevnes, samt helseopplysninger som informasjon om hørselstap og lignende.
- Zoom, er lyden ok og lignende.
- Spørsmål

#### Åpningsspørsmål:

Kunne du fortalt meg litt om skolebakgrunnen din, for eksempel om hvordan du opplevde skolemiljøet på barne- og ungdomsskolen?

#### Tema / spørsmål:

- Hvordan opplever du skolemiljøet på videregående skole?
- Har skolen bidratt til å forberede deg til å søke på høyere utdanning eller jobb?
- Brukte du rådgiver for å finne ut av hva slags utdanning du kunne tenke deg å begynne på? Eller jobb?
- På hvilken måte har de vært med på å forberede deg til denne prosessen?
- Opplever du at du blir behandlet på lik linje som de andre elevene på skolen når det gjelder å forberede seg til tiden etter videregående?
- Hvilke drømmer har du for fremtiden?

#### Oppsummering / Avslutning

- Spørsmål
- Opprettholde kontakt, sende analyse / det som handler om informantene for innlevering

## **Vil du delta i forskningsprosjektet:**

### **Hvordan forbereder videregående skole hørselshemmede elever for høyere utdanning og arbeidsliv?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skolen kan bidra til å forberede hørselshemmede elever til livet etter videregående skole, sett fra et elevperspektiv. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Problemområdet for forskningsprosjektet er hvordan skolen kan bidra til å forberede hørselshemmede elever for livet etter videregående skole. Forskningsprosjektet er en masteroppgave. Prosjektet gjennomføres i samarbeid med Barneombudet. Dataene slik de blir fremstilt i den endelige utgaven av masteroppgaven kan bli brukt i Barneombudets arbeid for barns rettigheter. Barneombudet har ikke direkte innsyn i rådataene fra intervjuene. Alle data eller informasjon om deg vil bli anonymisert.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet gjennomføres i samarbeid med Barneombudet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å komme i kontakt med hørselshemmede elever som går siste året på videregående skole for å kunne få opplysninger om deres skolehverdag. Det er også ønskelig med hørselshemmede informanter som er ferdige på vgs. Det er tilsammen 6-8 informanter som skal intervjues, og det er ønskelig med en 50/50 fordeling med utvalg 1: elever ved siste år på vgs og utvalg 2: tidligere elever.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du stiller til intervju i ca. 1 time, gjerne via Zoom. I intervjuet vil du bli spurt om dine tanker rundt hvordan skolen kan bidra til å forberede deg til livet etter videregående skole. Svarene dine vil bli tatt opp ved hjelp av lydopptak. Det er kun opplysninger som fremkommer i intervjuet som vil bli brukt. Opplysninger fra intervjuet som er identifiserbare blir anonymisert.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal avsluttes juni 2021. Dataene slik de blir fremstilt i den endelige utgaven av master-oppgaven kan bli brukt i Barneombudets arbeid for barns rettigheter. Barneombudet har ikke direkte innsyn i rådataene fra intervjuene. Rådataene, opptak og personopplysninger slettes ved prosjektslutt.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektansvarlig: Nora Torgrimsdatter Johansen, på e-post [REDACTED] eller telefon: [REDACTED]
- Veileder: Oddvar Hjulstad, på e-post [REDACTED] eller telefon: [REDACTED]
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen, på e-post [REDACTED] eller telefon: [REDACTED]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 555 82 117.

Med vennlig hilsen

Oddvar Hjulstad  
(Prosjektansvarlig/ Veilder)

Nora Torgrimsdatter Johansen  
(student)

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan forbereder videregående skole hørselshemmende elever for høyere utdanning og arbeidsliv?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Juni 2021

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Zoom i forskningsintervjuer – Informasjonsskriv

Du er invitert som deltager i et forskningsintervju som skal gjennomføres i videoverktøyet Zoom. I dette skrevet gir vi deg informasjon om hva deltakelsen vil innebære for deg. Det følger også med praktisk informasjon om gjennomføring av intervjuet.

Du må ha lest denne informasjonen før du samtykker til å delta i intervjuet og før du samtykker til et eventuelt opptak av intervjuet.

### Om intervjuet

- Møtet gjennomføres som et enkeltintervju.
- Møtet gjennomføres som et gruppeintervju.

### Formål

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skolen kan bidra til å forberede hørselshemmede elever til livet etter videregående skole, sett fra et elevperspektiv. Forskningsprosjektet er en masteroppgave. Prosjektet gjennomføres i samarbeid med Barneombudet. Dataene slik de blir fremstilt i den endelige utgaven av masteroppgaven kan bli brukt i Barneombudets arbeid for barns rettigheter. Barneombudet har ikke direkte innsyn i rådataene fra intervjuene. Alle data eller informasjon om deg vil bli anonymisert.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å komme i kontakt med hørselshemmede elever som går siste året på videregående skole for å kunne få opplysninger om deres skolehverdag. Det er også ønskelig med hørselshemmede informanter som er ferdige på vgs. Det er til sammen 6-8 informanter som skal intervjues, og det er ønskelig med en 50/50 fordeling med utvalg 1: elever ved siste år på vgs og utvalg 2: tidligere elever.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du stiller til intervju i ca. 1 time. I intervjuet vil du bli spurt om dine tanker rundt hvordan skolen kan bidra til å forberede deg til livet etter videregående skole. Svarene dine vil bli tatt opp ved hjelp av lydopptak. Det er kun opplysninger som fremkommer i intervjuet som vil bli brukt. Opplysninger fra intervjuet som er identifiserbare blir anonymisert.



### **Spørsmål om personopplysninger**

I intervjuet vil det bli stilt spørsmål om opplevelser rundt det å være hørselshemmet i forbindelse med forberedelse til veien videre etter videregående skole. Det vil bli stilt spørsmål om hvordan du opplever/opplevde skolemiljøet, bruk av rådgiver, forberedelsesprosessen for livet etter videregående skole og drømmer for fremtiden. Det vil ikke bli stilt spørsmål om hva slags type hørselshemming informanten har, eller andre helseopplysninger. Informanten trenger heller ikke oppgi navn, sted og skole.

### **Opptak og notater fra intervjuet**

- Det vil bli tatt opptak av lyd og bilde i Zoom.
- Det vil bli tatt opptak av lyd i annet verktøy.
- Det blir ikke gjort opptak av intervjuet, bare notater.

Dersom det gjøres opptak, vil alt du sier bli med på opptaket.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i intervjuet. Hvis du velger å delta/svare, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn.

Det er ikke mulig å trekke tilbake samtykket etter at intervjuet er gjennomført, men du kan be om at opptaket eller notatene av det du har sagt slettes.

Alle dine personopplysninger og utsagn vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Student og veileder vil ha tilgang til opplysningene. Prosjektet skal avsluttes juni 2021. Dataene slik de blir fremstilt i den endelige utgaven av masteroppgaven kan bli brukt i Barneombudets arbeid for barns rettigheter. Barneombudet har ikke direkte innsyn i rådataene fra intervjuene. Rådataene, opptak og personopplysninger slettes snarest etter at intervjuene er transkribert og anonymisert.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke i henhold til personvernforordningen artikkel 6 og artikkel 9.

- ved alminnelige personopplysninger artikkel 6 a) «den registrerte har samtykket til behandling av sine personopplysninger for ett eller flere spesifikke formål»,
- ved særlige kategorier som f.eks. helseopplysninger, fagforening eller liknende artikkel 6 a) og artikkel 9, nr 2 a) «Den registrerte har gitt uttrykkelig samtykke til behandling av slike personopplysninger for ett eller flere spesifikke formål, unntatt dersom det i unionsretten eller medlemsstatenes nasjonale rett er fastsatt at den registrerte ikke kan oppheve forbudet nevnt i nr. 1.»

## Ansvarlig

OsloMet er behandlingsansvarlig for innsamlingen og for behandlingen av dine personopplysninger.

## Kontaktpersoner

Hvis du har spørsmål eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med leder for prosjektet.

Prosjektansvarlig: Nora Torgrimsdatter Johansen, på e-post [REDACTED] eller telefon: [REDACTED]

Veileder: Oddvar Hjulstad, på e-post [REDACTED] eller telefon: [REDACTED]

Hvis du har spørsmål til personvernombudet, kan du ta kontakt på [personvernombudet@oslomet.no](mailto:personvernombudet@oslomet.no).

Takk for ditt bidrag til forskningen ved OsloMet!

Med vennlig hilsen

Nora Torgrimsdatter Johansen

## Praktisk informasjon om gjennomføring av møtet

### Zoom-appen

Dersom du ikke allerede har lastet ned Zoom-appen, anbefaler vi at du gjør det før møtet starter. Du finner den her:

PC/MAC: <https://oslomet.zoom.us/download>

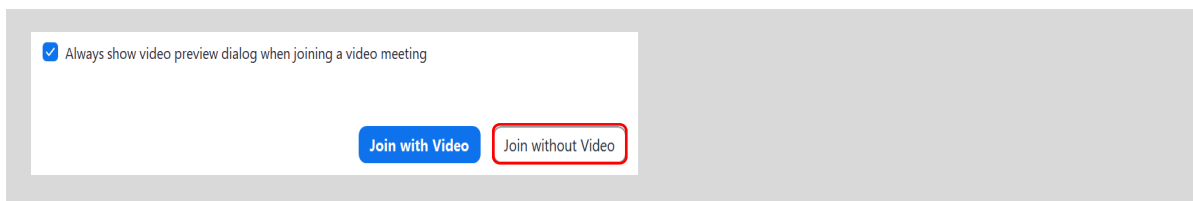
Telefon/Nettbrett: <https://apps.apple.com/us/app/id546505307>  
<https://play.google.com/store/apps/details?id=us.zoom.videomeetings>

### Forberedelser

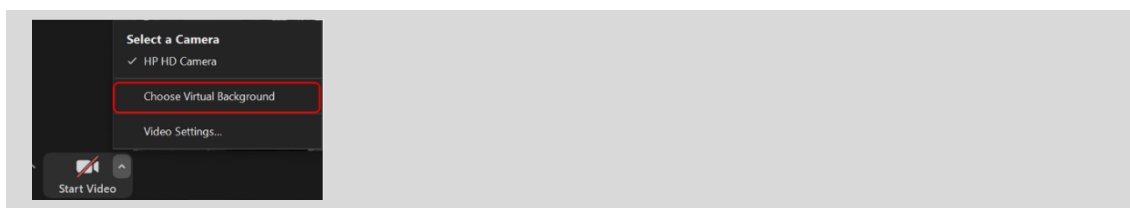
Pass på at du sitter på et sted hvor ingen kan høre lyd fra samtalen eller se skjermen din. Bruk hodetelefoner om du har.

### Skru av video og endre visningsnavn

Dersom du ønsker, kan du skru av video i det du går inn i møtet. Klikk på «Join without Video».

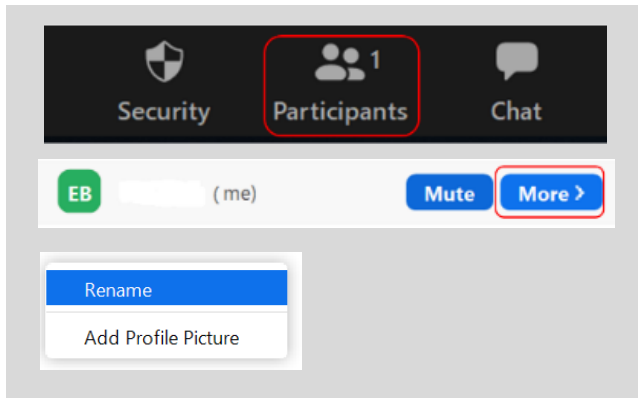


Om du ønsker å delta med video, kan bruke en virtuell bakgrunn for å skjule omgivelsene du sitter i. Åpne videomenyen og klikk på «Choose Virtual Background»:



Du kan også endre ditt eget visningsnavn.

- Klikk på «Participants».
- Før musepekeren over ditt eget navn og klikk «More».
- Klikk på «Rename» og endre ditt visningsnavn.



### **Dele skjerm**

Dersom du skal dele skjerm, bør du lukke applikasjoner og filer du ikke vil vise.

### **Opptak**

Du vil få varsel i zoom dersom det gjøres opptak. NB! Av både personvern hensyn og opphavsrettslige hensyn skal du ikke selv ta opptak av intervjuet.

## Samtykkeskjema – Samtykke til forskningsintervju i Zoom

Før du samtykker må du ha lest informasjonsskrivet *Zoom i forskningsintervjuer- Informasjonsskriv*, slik at du er orientert om formålet med intervjuet og rettighetene dine.

Jeg samtykker til å delta i forskningsintervju på zoom i forbindelse med forskningsprosjektet «Hørselshemming og psykisk helse i videregående skole – En kvalitativ undersøkelse om hvordan videregående skole forbereder hørselshemmede elever for veien videre»

Jeg samtykker til at det vil bli tatt opptak av lyd via diktafon.

Dato:                      Sted:

Navn (Blokkbokstaver).....

Navn (Underskrift) .....

## Vedlegg 4: NSDs vurdering av prosjektet

### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Hvordan forbereder videregående skole hørselshemmede elever for høyere utdanning og arbeidsliv?

#### **Referansenummer**

664726

#### **Registrert**

06.10.2019 av Nora Torgrimsdatter Johansen - s305263@oslomet.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Nils Breilid, nibrei@oslomet.no, tlf: xxxxx

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Nora Torgrimsdatter Johansen, xxxxx, tlf: xxxxx

#### **Prosjektperiode**

16.08.2019 - 01.06.2021

#### **Status**

04.09.2020 – Vurdert

#### **Vurdering (2)**

---

#### **04.09.2020 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 01.09.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.09.2020

Behandlingen kan fortsette.

Tittelen på prosjektet er endret fra: «Hørselshemmede og psykisk helse i videregående skole» til «Hvordan forbereder videregående skole hørselshemmende elever for høyere utdanning og arbeidsliv?» Prosjektet har fått en ny intern behandlingsansvarlig. Og en har endret datainnsamlingsmetode fra personlig intervju til å skulle bruke Zoom.

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

#### **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### **22.11.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 22.11.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).



NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 5: Bekreftelse på samarbeid – Barneombudet



### BARNEOMBUDET

Nora Johansen

Vår ref:  
19/00812-10

Saksbehandler:  
Silje Steinardotter Hasle

Dato:  
22. juni 2020

#### Bekreftelse på samarbeid

Vi bekrefter med dette at Barneombudet har inngått et faglig samarbeid med masterstudent Nora Torggrimsdatter Johansen for perioden 1.6.2019 til 15.6.2021.

#### Bakgrunn

Barneombudet har valgt ut 4 hovedsatsningsområder i perioden 2019-2021; Situasjonen for barn i barnevernet, Utenforskap, Trygg digital hverdag og barn og unges psykiske helse. I tillegg arbeider vi aktivt med elevers lærings og skolemiljø og med å følge opp våre anbefalinger om fremtidens spesialundervisning.

Noras master-prosjekt kombinerer to områder som er viktige for Barneombudet. Det ene handler om barn og unges psykiske helse, og det andre om erfaringene til ungdom med en hørselsnedsettning i videregående skole og opplevelser de har av sin egen skolesituasjon.

Temaet for denne masteroppgaven er derfor svært relevant for Barneombudets arbeid med skole generelt og elever med funksjonsnedsettelse spesielt. Vi håper Nora gis nødvendig tilgang til informanter, og blir møtt positivt når hun henvender seg til skoler.

Samarbeidet mellom Barneombudet og Nora omfatter både utveksling av kunnskap gjennom funn i undersøkelser og faglige drøftinger underveis. Barneombudet vil kun ha tilgang til studentens funn slik disse fremkommer gjennom masteroppgaven som blir levert, i tillegg til faglige drøftinger med studentene underveis.

#### Om Barneombudet

Barneombudet skal i henhold til lov og instruks arbeide for at barns behov, rettigheter og interesser blir tatt tilbørlig hensyn til på alle samfunnsområder. Ombudet skal særlig følge med på at lovgivning til vern om barns interesser blir fulgt, og at norsk rett samsvarer med de forpliktelser Norge har etter FNs konvensjon om barnets rettigheter. Ombudet skal av eget tiltak, eller som høringsinstans, ivareta barn sine interesser i samband med planlegging og utredning på alle felter, foreslå tiltak som kan styrke barns rettsikkerhet, med mer. Ombudets mandat er avgrenset til barn under 18 år.

Vennlig hilsen

Camilla Kayed  
fagsjef

Silje Steinardotter Hasle  
seniorrådgiver

Brevet er godkjent elektronisk og har derfor ingen signatur.

Postadresse:  
Postboks 8889  
Youngstorget  
0028 OSLO

Besøksadresse:  
Karl Johans gt. 7  
0154 OSLO

E-post:  
post@barneombudet.no  
Tlf: 22 99 39 50  
Org.nr: 971 527 765



[www.barneombudet.no](http://www.barneombudet.no)