

Bak fasaden

En kvantitativ studie av tunghørte ungdomsskoleelevers mestring og skolelivskvalitet

Linda Haugen



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk,
Det utdanningsvitenskapelige fakultetet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2014

Bak fasaden

En kvantitativ studie av tunghørte ungdomsskoleelevers mestring og skolelivskvalitet

© Linda Haugen

2014

Bak fasaden- en kvantitativ studie av tunghørte ungdomsskoleelevers mestring og skolelivskvalitet.

Linda Haugen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Formålet med denne studien var å undersøke hva slags mestringsstrategier tunghørte elever i ungdomsskolen benytter seg av, og hvorvidt disse strategiene har en sammenheng med deres skolelivskvalitet.

Denne oppgaven har følgende problemstilling:

Hva slags mestringsstrategier benytter elever med nedsatt hørsel og er det en forskjell mellom tunghørtes strategier og deres medelever?

Hvilken sammenheng er det mellom ulike mestringsstrategier og elevenes skolelivskvalitet?

Ved å se på disse sammenhengene ønsket jeg å sette elevenes mestringsstrategier i den konteksten hvor de oppstår. Når jeg skulle utforske elevenes erfaringer og perspektiver og elevenes strategier valgte jeg å spørre elevene selv. Det ble benyttet en kvantitativ metode med surveys i form av spørreskjemaer og begrunnes med oppgavens problemstilling.

Utvalget var 4 tunghørte ungdomsskoleelever og deres medelever. Elevene gjennomførte en nettbasert undersøkelse bestående av spørreskjemaer som omhandlet hørselstapet, mestringsstrategier, kommunikasjonsstrategier og skolelivskvalitet.

Analysene viste at både de tunghørte elevene og de hørende elevene rapporterte høy grad av mestringsstrategier både når de møter på utfordringer generelt og i kommunikasjon. Den eneste forskjellen mellom utvalgene var at de tunghørte elevene benyttet seg av kommunikasjonsstrategiene *optimalisere* og *initiere* i noe større grad enn de hørende elevene.

Hovedforskjellene på de tunghørte elevene og de hørende elevene i denne studien omhandlet hvorledes mestringsstrategiene og kommunikasjonsstrategiene til det tunghørte utvalget var forbundet med det psykososiale aspektet ved skolelivskvalitet. Ingen av de undersøkte variablene viste seg å være av betydning for de hørende elevenes valg av mestringsstrategier, mens dette viste seg å være forbundet med de tunghørte elevenes valg av strategier i stor grad.

Det psykososiale aspektet synes dermed å være en viktig dimensjon for å forstå elevenes erfaringer, perspektiver og strategier for å mestre skolelivet som elev med nedsatt hørsel i et hørende miljø.

Forord

Ute legger snøen seg på bakken. Det er blitt november og et år har gått siden problemstillingen ble utformet. Det er med blandede følelser det siste kommaet blir satt. En lettelse over å bli ferdig, men samtidig en vitebegjærighet som gjør at jeg kunne tenkt meg å undersøke dette temaet videre.

Uansett, etter et år med studier og jobb er det nå med ydmykhet jeg nå vil takke de som har hjulpet meg på veien.

Jeg vil først og fremst takke min veileder, Lage Jonsborg. Takk for alle konstruktive tilbakemeldinger og for en lærerik prosess!

En stor takk til klassene som tok seg tid til å svare på undersøkelsen!

Jeg vil også få takke min samboer Håkon og mine barn Jørgen Leander, Mathias og Eline for all tålmodighet, glede og ikke minst for energigivende avbrekk fra skrivingen.

Til slutt vil jeg få takke alle som har støttet meg og har hatt trua på meg i alle årene som student, både venner og medstudenter. Nå skal jeg i hvert fall ta et års pause.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Innledning.....	1
1.2	Bakgrunn og formal med studien	2
1.3	Problemformulering og hensikt	3
1.4	Begrepsdefinisjoner	3
1.4.1	Funksjonshemming	3
1.4.2	Hørselshemming.....	4
2	Teori	6
2.1	Utviklingen som en sosial prosess.....	6
2.2	Identitetsdannelse	7
2.3	De likeverdige.....	8
2.4	Eriksons psykososiale stadier	9
2.5	Ungdomstiden.....	10
2.5.1	Jevnaldersrelasjoner	11
2.5.2	Dissonant miljø og selvverd	11
2.5.3	Mestring og selvverd.....	11
2.6	Å være tunghørt I ungdomstiden	12
2.6.1	Sosial tilhørighet	12
2.6.2	Aksept og mestring.....	13
2.7	Et helsefremmende perspektiv.....	15
2.7.1	Fysiologiske reaksjoner på stress	15
2.7.2	Sress som transaksjon.....	16
2.7.3	Salutogenese.....	18
2.7.4	Mestring	19
2.7.5	Mestringsstrategier	19
2.8	Skolelivskvalitet	20
2.8.1	Et sensitierende begrep.....	21
2.8.2	Relasjonsdimensjonen.....	21
3	Datainnsamling og metode.....	23
3.1	Metodebeskrivelse	23
3.2	Survey- design	24

3.3	Utvalg og populasjon.....	24
3.4	Operasjonalisering av mestringsstrategier.....	26
3.5	Operasjonalisering av kommunikasjonsstrategier.....	27
3.6	Operasjonalisering av skolelivskvalitet.....	29
3.7	Gjennomføring av undersøkelsen.....	30
3.1	Analysemetoder.....	31
3.2	Reliabilitet og validitet.....	33
3.2.1	Reliabilitet.....	33
3.2.2	Validitet.....	33
3.3	Etiske hensyn.....	35
4	Presentasjon av resultatene.....	37
4.1	Karakteristika ved utvalget.....	37
4.2	Karakteristika ved det tunghørte utvalget.....	38
4.3	Presentasjon av resultater for skolelivskvalitet.....	39
4.4	Opplevelse av sosial tilhørighet for hhv tunghørte og normalthørende elever.....	43
4.5	Opplevelse av annerledeshet for hhv tunghørte og normalthørende.....	45
4.6	Presentasjon av resultater for mestringsstrategier.....	48
4.6.1	Hva slags mestringsstrategier har hhv. tunghørte og normalthørende?.....	50
4.6.2	Hva slags kommunikasjonsstrategier har hhv. Tunghørte og normalthørende?.....	51
4.7	Sammenhenger mellom mestringsstrategier og skolelivskvalitet.....	55
4.7.1	Tunghørte elevers mestringsstrategier og sosial tilhørighet.....	56
4.7.2	Tunghørte elevers mestringsstrategier og annerledeshet.....	57
4.7.3	Hørende elevers mestringsstrategier og sosial tilhørighet.....	58
4.7.4	Hørende elevers mestringsstrategier og annerledeshet.....	59
4.7.5	Tunghørte elevers kommunikasjonsstrategier og sosial tilhørighet.....	60
4.7.6	Tunghørte elevers kommunikasjonsstrategier og annerledeshet.....	61
4.7.7	Hørende elevers kommunikasjonsstrategier og opplevd sosial tilhørighet.....	62
4.7.1	Kommunikasjonsstrategier og opplevelse av annerledeshet for hørende elever.....	63
5	Diskusjon.....	64
5.1	Kommunikasjonsstrategier.....	64
5.2	Mestringsstrategier.....	66
5.3	Relasjonsdimensjonen ved skolelivskvalitet.....	66
5.3.1	“En av flokken”.....	66

5.3.2	“Annerledes, passer ikke inn”	67
5.4	Mestringsstrategier og relasjonsdimensjonen.....	68
6	Styrker og begrensninger ved studien	73
6.1	Reliabilitet	73
6.2	Validitet	73
6.2.1	Begrepsvaliditet.....	74
6.2.2	Ytre validitet.....	76
6.2.3	Statistisk validitet	76
7	Konklusjon og veien videre.....	77
	Litteraturliste	79
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv til skolene.....	83
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema	84
	Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse	85
	Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	86
	Vedlegg 5: Nettskjema	87

Tabelliste

Tabell 1: Hørselsstatus i utvalget.....	37
Tabell 2: Trinntilhørighet i utvalget.....	37
Tabell 3: Grad av hørselstap og åpenhet i det tunghørte utvalget.....	38
Tabell 4: Tilfredshet med tilrettelegging i skolen for det tunghørte utvalget.....	38
Tabell 5: Konvergent faktoranalyse skolelivskvalitet.....	39
Tabell 6: Konvergent faktoranalyse med 3 utelatte items.....	40
Tabell 7: Faktoranalyse med 2 faktorer.	40
Tabell 8: Divergent faktoranalyse sosial tilhørighet.....	41
Tabell 9: Divergent faktoranalyse opplevelse av seg selv i forhold til andre.....	41
Tabell 10: Reliabilitetsanalyse av sosial tilhørighet.....	42
Tabell 11: Middelveidier for sosial tilhørighet i utvalget.....	44
Tabell 12: Mann- Whitneys U for annerledeshet i utvalget.....	46
Tabell 13: Middelveidier for mestringsstrategier i utvalget.....	48
Tabell 14: Oversikt over de ulike mestringsstrategiene med Alpha verdier.....	49
Tabell 15: Middelveidier for kommunikasjonsstrategier i utvalget.....	51
Tabell 16: Uavhengig t-test på kommunikasjonsstrategien optimalisere.....	52
Tabell 17: Oversikt over variabler som inngår i kommunikasjonsstrategier med Alpha verdier.	56
Tabell 18: Korrelasjonsmatrise, mestringsstrategier-annerledeshet i det tunghørte utvalget.....	57
Tabell 19: Korrelasjonsmatrise, mestringsstrategier-annerledeshet i det tunghørte utvalget.....	58
Tabell 20: Korrelasjonsmatrise, mestringsstrategier-sosial tilhørighet i det hørende utvalget...	59
Tabell 21: Korrelasjonsmatrise, mestringsstrategier-annerledeshet i det hørende utvalget.....	59
Tabell 22: Korrelasjonsmatrise, kommunikasjonsstrategier-annerledeshet i det tunghørte utvalget.....	60
Tabell 23: Korrelasjonsmatrise, kommunikasjonsstrategier-annerledeshet i det tunghørte utvalget.....	61
Tabell 24: Korrelasjonsmatrise, kommunikasjonsstrategier-sosial tilhørighet i det hørende utvalget.....	62

Figurliste

Figur 1: Modell av mestringsprosess. Hentet fra Andersson,G og Willebrand,M:2003..	17
Figur 2: Histogram av sosial tilhørighet I det tunghørte utvalget.....	43
Figur 3: Histogram av sosial tilhørighet I det hørende utvalget.....	44
Figur 4: Diagram annerledeshet i det tunghørte utvalget.....	45
Figur 5: Diagram annerledeshet i det hørende utvalget.....	46
Figur 6: Histogram for mestringsstrategier i det tunghørte utvalget.....	50
Figur 7: Histogram for mestringsstrategier i det hørende utvalget.....	50
Figur 8: Histogram for kommunikasjonsstrategier i det tunghørte utvalget.....	54
Figur 9: Histogram for kommunikasjonsstrategier i det hørende utvalget.....	54

1 Introduksjon

1.1 Innledning

Etter de siste års reformer er nå de fleste statlige spesialskoler avviklet, og i denne forbindelse er de fleste elever med nedsatt hørsel inkludert i den ordinære skolen. Den ordinære skolen i Norge går under betegnelsen «felleskolen» og skal, slik navnet tilsier, være en skole for alle. Dette innebærer at skolen skal kunne tilrettelegge slik at eleven får en opplæring ut ifra sine evner og forutsetninger og at denne opplæringen skal foregå innenfor en inkluderende ramme, hvor alle er likeverdige deltagere og hvor de opplever tilhørighet og deltakelse.

Hørselshemming er primært en kommunikasjonsvanske, som sekundært kan føre til sosiale og emosjonelle vansker. For elever med nedsatt hørsel vil kommunikasjon i et hørende miljø være utfordrende, noe som igjen vil kunne ha innvirkning på det sosiale samspillet med jevnaldrende og utvikling av identitet (Stinson et al.:2000). I fellesskolen blir ofte den hørselshemmede i tillegg enestående i den forstand at det gjerne kun er den ene eleven som er tunghørt. Dette innebærer at den hørselshemmede eleven ikke har andre å identifisere seg med eller å dele erfaringer med. Relasjoner mellom jevnaldrende henger nært sammen med identitet og positive erfaringer og samhandling med medelever har vist seg å være forebyggende og positive betingelser for senere livskvalitet (Derdikman-Eiron,R et al.:2013), motsatt vil psykososialt stress være en potensiell risikofaktor for psykopatologi for barn og ungdom generelt og for ungdom med nedsatt hørsel spesielt(Compas et al.:2001).

Unge mestringsstrategier har betydning for deres tilpasning og psykiske helse (Recklitis og Noams:1999) og hensiktsmessige mestringsstrategier kan dermed bidra til å forebygge psykiske vansker.

Hvordan man mestrer, henger nært sammen med personlige faktorer, men mestringsstrategier, kan også læres og utvikles. I tråd med dette anser jeg det som viktig for fagpersoner rundt tunghørte elever, å være bevisst de faktorer som både fremmer og hemmer en god tilpasning og psykiske helse. Formålet med denne studien er derfor å undersøke hva slags mestringsstrategier tunghørte elever i den ordinære skolen benytter seg av, og hvorvidt disse strategiene har en sammenheng med deres skolelivskvalitet.

1.2 Bakgrunn og formal med studien

Målet med denne oppgaven er å undersøke hvilke mestringsstrategier tunghørte elever i ungdomsskolen benytter seg av, samt undersøke sammenhengen mellom ulike typer mestringsstrategier og skolelivskvalitet. Mestringsstrategiene er særlig knyttet til kommunikasjonsbarrierer, men også til utfordringer elevene møter generelt. Denne kunnskapen er viktig med henblikk på å forebygge sekundære vansker knyttet til det å være tunghørt. Å studere sammenhengen mellom ulike mestringsstrategier og elevenes skolelivskvalitet, kan gi holdepunkter for hvilke typer mestring som er funksjonelle for tunghørte elever i ungdomsskolen. Hørselstap er primært en kommunikasjonsvanske, som sekundært kan føre til sosiale og emosjonelle vansker. Det kan derfor være rimelig å anta at ulike kommunikasjonsstrategier og andre mestringsstrategier som styrker psykososial tilpasning kan fungere som en moderator for negativ skolelivskvalitet. Positive erfaringer mht. relasjoner og opplevelse av velvære vil i tillegg kunne predikere positivt utfall i voksen alder. (Derdikman-Eiron,R et al.:2013).

Forskning på mestring har de siste tiårene kommet frem til ulike funksjoner av mestring og innvirkende faktorer, men de har fortsatt igjen å utforske effekten av de ulike mestringsstrategiene. Noen av årsakene til dette er det nesten ensidige fokuset på det negative utfallet av stressprosessen. Ved å fokusere på negative utfall av mestringsstrategier har fokuset flyttet seg vekk fra det fundamentale spørsmålet som motiverte interessen for mestring i utgangspunktet: hvordan hjelper mestring individer til å redusere eller unngå den mentale og psykiske effekten av stress? Hjelper egentlig mestring? (Folkman og Moskowitz:2000). Et overblikk over studier som omhandler ungdom og mestring viser at selv om mestringsstudier blant ungdom har økt i forhold til tidligere, er det fortsatt en del utfordringer i forhold til å undersøke mestring blant ungdom (Garcia,C:2009). De ulike studiene relateres ofte til de særskilte stresskildene som enkelte grupper av ungdom står ovenfor, de kan ikke sammenlignes grunnet ulike målinger og definisjoner.

Utfallet av å benytte ulike mestringsstrategier er i liten grad utforsket på de psykososiale aspektene i forskning. (Andersson og Willebrand:2003). Ved å se på sammenhengen mellom mestringsstrategier og psykososial tilpasning i skolen, vil dette bidra til kunnskap om hva slags mestringsatferd som er effektiv i forhold til de utfordringer som tunghørte elever opplever i skolehverdagen.

1.3 Problemformulering og hensikt

Med salutogenese som et teoretisk perspektiv og med mestringsstrategier som en faktor for hvordan man takler utfordringer, danner jeg min hypotese om at det er en sammenheng mellom hvilke mestringsstrategier elevene benytter seg av og hvordan de opplever skolehverdagen.

Problemstillingene blir da som følger:

Hva slags mestringsstrategier benytter elever med nedsatt hørsel og er det en forskjell mellom tunghørtes strategier og deres medelever?

Hvilken sammenheng er det mellom ulike mestringsstrategier og elevenes skolelivskvalitet?

Hensikten med studien er å få kunnskap om ulik bruk av mestringsstrategier hos tunghørte elever og deres medelever og hvordan dette har sammenheng med rapportert skolelivskvalitet. Dette for å kunne øke kompetansen blant fagfolk og dermed bedre vilkårene for deltakelse ved formålstjenlige tiltak ifht. psykososial tilpasning for tunghørte elever i ungdomsskolen.

1.4 Begrepsdefinisjoner

1.4.1 Funksjonshemning

Et mål i den norske velferdspolitikken er å skape like muligheter for deltagelse for alle uansett funksjonsevne.

I Norge er den offisielle definisjonen av funksjonshemning som brukes i offentlige dokumenter, relasjonell. Den er anvendt i bl.a. NOU 2001: 22 Fra bruker til borger. Der heter det:

«Til grunn for denne meldinga ligg ei forståing av funksjonshemning som eit mishøve mellom individet sine føresetnader og krav frå miljøet og samfunnet si side til funksjon på område som er vesentlege for å etablere og halde ved lag eit sjølvstendig og sosialt tilvære» (s. 8).

Det settes dermed et skille mellom selve funksjonsnedsettelsen og hvorvidt dette er funksjonshemmende. Å skape like muligheter for deltagelse vil dermed innebære å redusere de sosiale barrierene ved å tilrettelegge for deltakelse samt styrke individets evner og forutsetninger.

1.4.2 Hørselshemming

Det finnes ulike definisjoner og begrepsbruk rundt hørselstap og hørselshemming. Hørselstap defineres ofte medisinsk ut i fra hvor stort hørselstapet er.

Hørselshemming er i større grad en betegnelse på hvordan hørselstapet har innvirkning på den hørselshemmede. Begreper hørselshemmet er som sådan, en fellesbetegnelse som omfatter alle grader og arter av hørselstap (Falkenberg og Kvam, 2008).

Blant de tunghørte vil man finne personer med lette, middels, moderate og store hørselstap. Hørselstapet kan være medfødt eller ervervet senere i livet. Hørselstapet kan også være progredierende, dvs. at tapet økes over tid. Tidspunktet for når hørselsskaden oppstod, diagnositidspunkt, grad av hørselstap og eventuelt tidspunkt for når høreapparat ble tilpasset, vil ha mye å si for funksjonsnivået til den enkelte.

I tråd med den medisinske utviklingen de siste tiår har det tidligere skillet mellom døve og tunghørte endret seg til et skille mellom de som har stort eller lite utbytte av høreapparatet. Både døvfødte og døvblitte får nå implantert cochleaimplantat. I tillegg har nyvinning innen hørselsscreening muliggjort tidlig oppdagelse av hørselstapet, noe som igjen har en betydning for tidlig intervensjon i habiliteringsprosessen. Studier som er gjort i kontrollerte omgivelser, viser at ikke alle, men mange av disse barna får et så godt hørselsutbytte at de kan sammenlignes med lett til moderat hørselstap (Kermit,P.,Mjøen,O.M og Holm,A.:2010), med de fordelene og ulempene dette medfører.

Høreapparat

En som er tunghørt defineres som en person som må ha høreapparat for å kunne oppfatte tale. Et høreapparat består av en mikrofon, batteri, forsterker og en øretelefon som plasseres i eller bak øret for å forsterke omgivelseslyder til en person med nedsatt hørsel.

Cochleaimplantat

«Et Cochleaimplantat (CI) er en form for elektrisk høreapparat som brukes som hjelpemiddel for alvorlige hørselshemmede mennesker» (Laukli.E, 2007:396). Et CI-system består av en signalbehandlingsenhet med mikrofon, en sender og en mottaker. Lyden tas opp av mikrofonen og omformes til elektriske signaler i signalbehandlingsenheten som igjen ledes til senderen. Senderen overfører kodet stimuleringsinformasjon via radiobølger eller induktivt til mottakeren hvor det ledes elektriske stimuleringspulser til elektrodesystemet som er satt inn i sneglehuset. Et slikt CI-system stimulerer altså hørselsnervecellene elektrisk der hvor det er mangel på eller skade på hårceller i sneglehuset og hvor et akustisk høreapparat ikke gir ønsket resultat.

Felles for tradisjonelt høreapparat og CI, er at de gir tilgang til lyd, men at de aldri vil kunne erstatte en normal hørsel (Lindholm,S,1994). Den tunghørte vil likevel ha utfordringer i situasjoner med bakgrunnsstøy og ha vansker med å lokalisere hvor lyden kommer fra. Dette vil spesielt være utfordrende i større grupper.

2 Teori

I det følgende vil jeg ta for meg noen sosiale teorier og begreper som jeg anser som relevante for å forstå tunghørte elevers utfordringer i ungdomstiden. Videre vil jeg se dette i tilknytning til de sosiale barrierene og de tunghørtes mestringsstrategier.

2.1 Utviklingen som en sosial prosess

Lev Semjonovitsj Vygotskij (1896-1934) var en russisk psykolog som har utviklet sosialkonstruktivistiske teorier som etter hans død har fått stor betydning for utviklingspsykologi og pedagogikk (Skodvin, Arne:2008).

Som en motsats til behaviorismens stimulus-respons teori og kognitivismens individorienterte fokus på læring og utvikling etterstrebet Vygotskij et paradigmeskifte innenfor psykologien. Han kritiserte Piaget sin teori hvor mentale prosesser ble ansett som introversive og hvor den kognitive utviklingen ble kategorisert i en rekke stadier som dekker perioden fra spedbarnsalder, barndom, og frem til ungdomsalder. I tillegg til å beskrive begrepsutviklingens sammenheng med den motoriske utvikling, viste Piaget i disse stadiene også hvordan moralsk tenkning endret seg med alderstrinn. Han beskrev den indre talen som oppstår i det tidlige stadiet som egosentrisk og hevdet at i de senere stadiene utviklet seg slik at denne egosentriske talen forsvant og barnet utviklet evnen til abstrakt tenkning (Vygotskij:2008). Den abstrakte og kritiske tenkning var en forutsetning for at barnet evnet å stille seg kritisk til sosiale normer samtidig som det evner å planlegge fremover. Det er denne evnen som gjør at barnet begynner å reflektere over seg selv, hvem man er, hva man vil videre i livet osv. Sosialisering opptrer i så måte når barnets egosentrisitet er overvunnet (ibid.).

Vygotskij hevdet at all utvikling foregår i en sosial og kulturell sammenheng og at det er grunnleggende feil å skille mellom utvikling og læring. Mens Piaget anså utvikling som en forutsetning for videre læring og dermed læring i et sosialt vakuum dannet Vygotskij et nytt teoretisk perspektiv som fremhevet relasjoner og interaksjoner som betydningsfulle for barns utvikling (Vygotskij:2008).

På lik linje med Piaget, betrakter Vygotskij utviklingen som en tilnærming mot abstrakt tenkning. Barnet blir mer distansert fra miljøet, samtidig som det internaliserer det sosiale og

oppfatter seg selv som en del av miljøet utvikler det en idè om seg selv som kvalitativt forskjellig fra de andre.

Ifølge Vygotskij utvikles altså menneskelig bevissthet først i et fellesskap mellom mennesker, og deretter som en egenskap innen det enkelte mennesket (Vygotskij:2008). I tråd med dette synet på utvikling gjør han sammenhengen mellom språk (tale) og tenkning til en av sine viktigste forskningsområder.

Språket anses i denne teorien for å være det viktigste redskapet for å tilegne oss kultur og felles kunnskaper. Det er i sosialt samspill at vi utvikler en egosentrisk tale, altså den «ytre talen» som vi ser når barn prater høyt med seg selv. Etterhvert utvikles dette til en «indre» tale som et grunnlag for selvrefleksjon og bevissthet. Tenkningen altså kognitiv utvikling anses som et resultat av et sosialt samspill, hvor mentale prosesser er en internalisering av det sosiale og kulturelle. Læring foregår da ikke gjennom egne aktiviteter og utforskning slik som Piaget er blitt forstått, men i lærende praksisfellesskap. Kunnskap konstrueres gjennom samhandling og læring skjer da som en kommunikativ prosess med de andre i læringsmiljøet (Skaalvik og Skaalvik:2007).

2.2 Identitetsdannelse

George Herbert Mead (1863-1931) var en amerikansk filosof, sosiolog og psykolog og regnes som en av grunnleggerne av sosialpsykologien (Thorbjørnsen:1998).

I tråd med Vygotskij anså også Mead utviklingen med utgangspunkt i sosial interaksjon og hans teorier hadde dermed sitt utspring i lys av dette.

Symbolisk interaksjonisme

Mead skisserte en teori om selvets utvikling hvor vår bevissthet dannes i interaksjon med andre, slik at «selvet» fremstår som et sosialt produkt. Utviklingen av selvet beskrev han som et resultat av en tretrinnsprosess hvor vi først overtar andres handlinger og atferd, deretter blir vi bevisst de andre for så til slutt å bli oss selv bevisst. Selvet kan ikke fremtre i bevisstheten som et «jeg», men vil alltid være et «meg», eller som Mead fremstiller det: «jeg`et» er individet som igangsetter sosial atferd og «meg`et» er den sansemessig responsen på denne(Mead:1998). Mead inkorporerer i så måte behaviorisme i sin teori da han aksepterer «indre» tilstander hos organismen ved at disse kan knyttes til observerbare forhold. Disse

«indre» tilstandene er for Mead igjen en forutsetning for at vi kan internalisere andres reaksjoner på oss selv og dermed utvikle det «objektive selvet». Vi internaliserer derimot ikke alle reaksjoner og sanksjoner, men kun de som er gjort av de menneskene som betyr noe for oss, «de signifikante» andre.

På bakgrunn av sin forståelse av identitetsdannelse beskriver Mead hvordan vi lærer å innta ulike sosiale roller ved at vi observerer hvordan våre handlinger og personlighet kontinuerlig blir evaluert og sanksjonert av våre omgivelser hele oppveksten. Gjennom disse erfaringene skapes det en generell referanseramme hos oss basert på omgivelsenes sanksjoner og evalueringer av oss. Denne referanserammen kalte Mead «den generaliserte andre»(Mead:1998).

Generaliserte andre

«Den generaliserte andre» er de forventningene vi antar at andre har til oss og våre handlinger. Disse forventningene bygger igjen på etablerte sosiale normer og tidligere erfaringer vi har gjort oss fra sosial samhandling. «Den generaliserte andre», varierer i ulike situasjoner og vi forsøker å forholde oss til dette. Vi har en annen forestilling av hva som forventes av oss hjemme enn for eksempel på skolen eller når vi er med venner på fritiden. Meads eget bilde på «den generaliserte andre» er hvordan sosial interaksjon kan beskrives som et spill der en må følge de andre spillerne, eller sosiale deltakernes, oppførsel og holdning for å delta (Mead:1998).

2.3 De likeverdige

Sosialisering er den prosessen der barnet utvikles som et unikt individ, og samtidig blir en del av et samfunn og sin kultur. (Frønes:2006) Barnet trer inn og blir en del av et samfunn og skiller seg ut som et unikt og selvstendig menneske.

Identitet forstås som en konstruksjonsprosess hvor ytterpunktene er identitetsutvikling versus identitetsstagnering. Identitetsstagnering innebærer at individet ikke utvikler det vokabular og evne til selvobjektivering som en positiv identitetsutvikling forutsetter (Frønes:2006).

Identitet utvikles ved sosial samhandling og refleksjon. Det er i samhandling med andre at individet utvikler den sosiale identiteten, altså kunnskap om sin tilhørighet til de ulike sosiale grupper og hva dette betyr for en selv. Det er i denne prosessen «jag`et» kan reflektere over

det sosiale «meg`et», hvem jeg er og hva eller hvem jeg vil bli og på denne måten sette sammen et selvbildet. Dette dreier seg om hvordan vi ser på oss selv basert på de ulike identiteter vi har i forskjellige sammenhenger, både på godt og vondt(ibid.).

Dette forutsetter en utprøvningsprosess hvor individet får tilbakemeldinger og utvikler en sosial identitet basert på selvobjektivering. Hvordan de ulike rollene prøves ut er et resultat av etablerte sosiale normer og tidligere erfaringer vi har gjort oss fra sosial samhandling basert på forståelse av forventninger i miljøet og hva man tror blir verdsatt av andre. Hvordan disse rollene prøves ut er avhengig av evnen til perspektivtaking (Frønes:2006.).

For å kunne utvikle evnen til perspektivtaking forutsettes det evne til desentrering som innebærer det å kunne ta en annens perspektiv enn sitt eget. Dette utvikles ved at det oppstår en perspektivulikhet i samhandlingen altså hvor ulik forståelse, meninger og verdier møtes i samhandling med likeverdige (Frønes:2006).

Ungdomstiden er tidligere ansett som en opprørsk tid hvor barnet i frigjøringsprosessen fra sine foreldre vender seg til jevnaldrende. Frønes (2006) fremmer at dette ikke er forklaringen på jevnaldrenes rolle i denne perioden av livet, men viser derimot til de strukturelle forskjellene mellom barn-voksen og barn-barn relasjonene som er av betydning for den videre utviklingen. Jevnaldrende utvides i tillegg til å bli den signifikante andre ved at det er deres verdier og holdninger som er av betydning i ungdomstiden(Frønes:2006).

2.4 Eriksons psykososiale stadier

Relasjoner mellom jevnaldrende henger nært sammen med identitet og positive erfaringer og samhandling med medelever har vist seg å være forebyggende og positive betingelser for senere livskvalitet (Derdikman-Eiron,R et al.:2013).

Erik Erikson var en tysk psykolog som er særlig kjent for sin teori om personlighetsutvikling (Brannlund, L.:1996).Teorien beskriver utviklingen av personlighet fra barn til voksen med åtte utviklingstrinn som hver innebærer konflikter og behov. Det er personers den emosjonelle utviklingen i samspill med den sosiale utviklingen hvor hvert trinn innebærer et behov for en sunn utvikling på det forrige trinnet (ibid.).

1. 0-1,5 år: Grunnleggende tillit eller mistillit.
2. 1,5-2år-3år: Selvstendighet eller tvil.
3. 3-6år: Initiativ eller skyldfølelse.
4. 6-12år: Arbeidslyst eller mindreverdighet.
5. Ungdomstid: Identitet eller rolleforvirring.
6. Unge voksne: Intimitet eller isolasjon.
7. Voksne: Utvikling eller stagnasjon.
8. Alderdom: Integritet eller fortvilelse.

(Brannlund, L.:1996).

Ungdomstiden er i Erikson sine stadier ikke aldersdefinert, da han så dette som individuelt. Utviklingstrinnet på ungdomsstadiet innebærer konflikter og behov i forhold til utvikling av en identitet. I denne forbindelse dannet han begrepet identitetskrise, som innebar de unges emosjonelle reaksjon som oppstår når de unge får problemer med å føle tilhørighet. Dette er ofte ikke en bevisst tilstand, men en opplevelse av forvirring hvor den unge ikke klarer å identifisere seg med sine omgivelser. Identitet er i følge hans teorier en forutsetning for en sunn utvikling til det neste stadiet: intimitet og isolasjon. Ved ikke å finne seg til rette vil dette kunne føre til ensomhet og isolasjon i neste utviklingstrinn (ibid).

2.5 Ungdomstiden

Ungdomstiden er perioden mellom barn og voksen. I Eriksons teori er tilegnelse av egen identitet den viktigste utviklingsoppgaven i dette stadiet av den psykososiale utviklingen. Å ha en identitet er å vite hvem man er både som en beskrivende term, og hvem man er i forhold til andre, altså en kvalitativ term (Skaalvik og Skaalvik, 2007:80). Identitet dannes gjennom interaksjon med andre hvor relasjonene danner grunnlaget for hvordan selvet utvikles.

2.5.1 Jevnaldersrelasjoner

I sin bestrebelse etter selvstendighet og egen identitet følger det at de unge søker tilhørighet og anerkjennelse blant jevnaldrende, og jevnaldningsgruppa blir dermed et av de viktigste fundamentene i ungdomstiden. Barn og unge sammenlikner seg med andre på samme alder, betrakter hva de andre gjør og de lærer av hverandre (Evenshaug & Hallen, 1993). Dette er en arena hvor de får prøvd ut nye roller, sine synspunkter og væremåter. Gruppens fellesskap er basert på likhet, både i alder, utseende, væremåte, verdier og oppfatninger. Disse betingelsene må oppfylles for å bli inkludert i gruppen (Grue:1999). Dette konformitetspresset når en topp i tidlig ungdomsalder- for så gradvis å avta igjen mot den senere delen av ungdomsalderen (Evenshaug og Hallen, 1993:298).

2.5.2 Dissonant miljø og selvverd

For elever i den norske fellesskolen, vil klassen være en tvungen referansegruppe, altså en gruppe som tjener som en normgruppe og sammenlikningsgruppe (Skaalvik og Skaalvik,2007:101).

Etter hvert som man blir eldre endrer relasjonene seg. Dette medfører økte krav til individuell kompetanse og terskelen til å skille seg ut fra mengden er både lavere og konsekvensene mer fatale. Funksjonshemmede barrierer som fører til at eleven skiller seg ut fra resten av klassen, medfører at klassen fungerer som et dissonant miljø. Det er ikke den enkeltes egenskaper som påvirker elevens selvvurdering, ei heller miljøet i seg selv, men samspillet mellom individet og miljøet. I et dissonant miljø, vil en ofte føle seg annerledes, rar, utenfor, isolert eller føle at det er noe «feil» ved en selv, noe som kan ha negativ innvirkning på elevens selvverd (Skaalvik og Skaalvik:2007). Lavt selvverd innebærer en lav vurdering av sine egenskaper og evner og dermed en lav forventning om mestring. Situasjonen kan da virke ukontrollerbar for eleven. En elev som ikke tror han kan takle situasjonen, vil bli engstelig og vil mobilisere forskjellige mestrings- og forsvarsmekanismer. Selvverd har en klar sammenheng med mental helse og er en viktig dimensjon ved livskvalitet (Skaalvik og Skaalvik,2007:84).

2.5.3 Mestring og selvverd

Selvverd står for en persons verdsetting av seg selv -i hvilken grad personen aksepterer seg selv. Skoleerfaringer og selvoppfatning knyttet til skoleprestasjoner har betydning for

selvverd, men er bare et av flere forhold som har betydning for selvverdet (Skaalvik og Skaalvik 2007:89).

Vårt selvverd er resultatet av hvordan vi vurderer oss selv på ulike områder. Det er de områdene som har mest betydning for oss personlig og som blir verdsatt i miljøet som har størst effekt på selvverdet. Selvverdet blir påvirket av mange forhold og en av de viktigste faktorene er mestringserfaringer. Bandura fremstiller også mestringserfaringer som den viktigste kilden til forventning om mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2007:92). Ved å ha mestret en oppgave tidligere, vil forventningen om å mestre tilsvarende oppgave øke. Har man derimot mislykkes med en oppgave vil dette svekke forventning om mestring. Videre hevder Bandura at ved å ha erfart mestring i starten, vil det å mislykkes med noen oppgaver senere ha mindre betydning forventninger om mestring. Det å ha mislykkes vil da ofte kunne attribueres til andre årsaksfaktorer som for dårlig innsats, feil strategi eller liknende (Skaalvik og Skaalvik 2007:93).

2.6 Å være tunghørt I ungdomstiden

2.6.1 Sosial tilhørighet

Kommunikasjon kommer av ordet “communicare” som betyr å gjøre noe felles (Von Tetzchner, S. et al.:2008). Dette forutsetter sosial samhandling, hvor kommunikasjonsdeltakerne samarbeider og i fellesskap formidler og fortolker for å oppnå en god kommunikasjon (Von Tetzchner, S. et al.:2008). I kommunikasjon forutsetter denne samhandlingsprosessen at mottakeren avkoder og fortolker de språklige tegnene som formidles, og i talespråklig kommunikasjon stilles det da krav til hørselen. For tunghørte støttes gjerne hørselen med visuell informasjon, men også dette kan by på utfordringer.

Kommunikasjon foregår alltid innenfor en kontekst, hvor enten den språklige, kulturelle eller situasjonskonteksten er avgjørende. Den språklige konteksten omfatter de ytringene som er sagt i forkant, den kulturelle konteksten som innebærer koder for hva og hvordan man skal snakke og situasjonen som omfatter hvor man sier hva (Von Tetzchner, S. et al.,2008). Etter hvert som man blir eldre endrer sosiale relasjoner seg hvor det kommunikative får en større plass. Ungdomstiden preges av gruppekonstellasjoner og ofte med stadig skiftende temaer. Temaene endres også fra å handle om her og nå situasjoner til å omhandle fremtidige

hendelser eller ting som har skjedd. Det stilles dermed større krav til både språklig og sosial kompetanse, for å kunne delta i språklig samhandling med jevnaldrende (Frønes:2006).

Avstanden mellom den hørselshemmede og de hørende vil dermed vise seg i større grad enn tidligere. Det fysiske handikapet, vil kunne medføre at de tunghørte skiller seg fra resten av klassen, og dermed vil klassen kunne fungere som et dissonant miljø. Den tunghørte eleven vil dermed kunne slite mellom kravet om å høre best mulig, og ikke skille seg ut i fra mengden (Lindholm,S.,1994). Dette fører ofte til sorgreaksjoner og protestytringer hvor elever i ungdomsskolealder ikke vil bruke høreapparater eller andre tekniske hjelpemidler (ibid.).

For å unngå det ubehagelige ved å fremstå som tungnem eller å unngå å stille urimelige krav til samtalepartneren vil tunghørte forsøke å unngå sosiale situasjoner som er vanskelige (Peterson,K.C:2009). Peterson (2009) anser dette som en sorgprosess hvor den tunghørte opplever situasjonen som et ubotelig tap og som en trussel mot egen integritet noe som kan føre til en opprettholdende bruk av unngåelsesstrategier (Peterson,K.C:2009).

Unngåelse som strategi regnes som emosjonsfokusert mestring, da det har til hensikt å unngå det ubehagelige eller redusere emosjonell smerte forbundet med hendelsen. Denne mestringsstrategien har vist seg å være positivt forbundet med både eksterne og interne atferdsvansker (Recklitis og Noam:1999).

Unngåelsesstrategier som strategi kan i så måte ha som funksjon å være som alle andre, men kan paradoksalt nok føre til sosial isolasjon og ensomhet.

2.6.2 Aksept og mestring

For tunghørte vil funksjonshemningen både være relasjonell og situasjonsbetinget. Under optimale lytteforhold, med lite bakgrunnsstøy, hvor avstanden til samtalepartneren er redusert og hvor ikke mange snakker samtidig, vil en tunghørt ha et godt utbytte av høreapparatet sitt og de sosiale barrierene være redusert. Under ugunstige lytteforhold vil disse omgivelsene kunne fungere som sosiale barrierer og virke funksjonshemmede på individets livsutfoldelse. Med unntak av høreapparater, er ikke en hørselshemning synlig for omgivelsene og det kan dermed være vanskelig for omgivelsene å forstå alvorligheten av det å være tunghørt. Nettopp derfor defineres det ofte som en usynlig funksjonshemning.

Liten kunnskap om og forståelse hos omgivelsene kan ofte føre til urealistiske høye forventninger eller urealistiske lave forventninger. Urealistiske høye forventninger kan føre til at den tunghørte ikke mestrer å innfri disse forventningene, og i så måte vil legge dette til egen innsats. Urealistiske lave forventninger vil derimot kunne føre til en opplevelse av den sosiale identiteten som dum. I en stor hørselsutredning i Sverige i 1998 hvor man intervjuet mange grupper hørselshemmede var holdningen at hørselshemmet= dum, en holdning som de fleste hadde møtt (Lindholm,S:1994).

Ved et negativt syn på eget hørselstap vil det å akseptere sin situasjon være utfordrende. Å ikke akseptere hørselstapet og anse det som en trussel mot selverdet kan i så måte føre til ønsketenkning i form av at alt skal bli mye bedre. I Jæger sin undersøkelse om tunghørte elevers opplevelse av skolelivet kommer dette frem som et håp blant informantene om at «det tekniske skal bli bedre», eller at «det blir lettere å være åpen når man blir eldre» (Jæger,E:2008).

Tunghørte elever har ikke mulighet til å få kunnskap fra omgivelsene på samme måte som de andre og må derfor ta i bruk andre strategier. Eleven vil være avhengig av å se på nært hold og ved og utforske og ta i bruk andre sanser kan eleven kompensere i en viss grad. Avstand til den som snakker og mulighet til å lære på andre måter vil da være viktig for eleven (Lindholm,S:1994). Eleven vil også kunne kompensere litt ved hjelp av munnnavlesning. Ved å ta munnnavlesning i bruk kan dette være en god støtte for taleoppfatningen, men eleven vil da være avhengig av gode lysforhold og av en god plassering i klasserommet, slik at dette vil være mulig. Eleven vil også måtte være oppmerksom hele tiden (ibid.). I kommunikasjon er den tunghørte dermed prisgitt omgivelsene for å kunne optimalisere situasjonen og aksept av egen situasjon kan dermed anses som en forutsetning for å kunne være åpen og informere om hørselstapet.

Å kunne erkjenne at vansker foreligger, kunne akseptere ansvaret for å måtte takle belastningene og å være i stand til å meddele seg på en måte som fremmer sosial støtte, fremstår som sentrale ingredienser i god tilpasning (Peterson,K,2009:463).

Kjeka (2007) fant i sin undersøkelse at problemfokuserende strategier som planlagt problemløsning og søke sosial støtte fra omgivelsene fungerte godt i vanskelige situasjoner og trolig bidro til å forhindre at de tunghørte elevene unngikk de sosiale barrierene.

2.7 Et helsefremmende perspektiv

Tunghørte elever møter mange utfordringer og barrierer som følge av det å høre dårlig. I det følgende vil jeg redegjøre for mestring som mulighet til å redusere eller unngå den mentale og psykiske effekten av stress.

2.7.1 Fysiologiske reaksjoner på stress

Det vegetative nervesystem betegner de nevrogruppene og fiberforbindelsene som er knyttet til kontroll av aktiviteten i innvoller, blodkar, hjerte og kjertler (Gjærum og Ellertsen:2008). Denne delen av nervesystemet er i stor grad autonomt, hvor vi vanligvis ikke registrerer sanseimpulsene fra eller motoriske impulsene til de delene som har autonom nerveforsyning. Det autonome nervesystemet er delt inn i to deler; det sympatiske og det parasympatiske. Den sympatiske delen regulerer og mobiliserer indre organer til aktivitet i kritiske situasjoner slik som sterke emosjonelle reaksjoner. Den sympatiske delen sin primære oppgave er å stimulere de prosessene som bygger opp og bevarer organenes energikilde og sørger for at de vitale organene får nødvendig hvile (Gjærum og Ellertsen:2008). De to delene har i så måte motsatt effekt på organene hvor effekten av sympatiske fibre eksempelvis øker hjerterefrekvensen, vil parasympatiske fibre påvirke slik at hjerterefrekvensen avtar.

Når en stressor registreres i hjernens stressenter (hypothalamus), aktiveres som regel det sympatiske systemet og binyrebarksystemet. Ved at stress aktiviseres i det sympatiske nervesystemet forberedes kroppen på «kamp- og fluktsituasjoner». Kroppen settes i beredskap noe som fører til blant annet økt hjerterefrekvens, økt blodtrykk, økt ventilasjon, økt muskeltensjon og omdistribuering av blod i kroppen. Ved en stimulering av binyrebarken skilles det ut adrenalin og på denne måten forsterkes de kroppsforandringene som det sympatiske nervesystemet forårsaker. Ved utskillelse av adrenalin frigjøres samtidig glukose slik at muskulaturen får økt energitilførsel. Kortisol som skilles ut fra binyrebarken bidrar til å øke kroppens kamp- flukt apparat, men det hemmer også kroppens infeksjonsforvar (Gjærum og Ellertsen:2008).

Ved kortvarig stress, vil kroppen gjenskape likevekt når stressoren opphører. Ved langvarig (kronisk stress) trues kroppens homeostase, kroppens likevekt. Ved at det sympatiske nervesystemet aktiveres i så stor grad oppstår det en ubalanse. Resultatet blir da at kroppens tre viktigste stress-responssystemer aktiviseres på en negativ måte (Gjærum og

Ellertsen:2008). 1. Ved at binyresystemet svarer akutt med økt produksjon av kortisol, vil det foregå en psykologisk habituering, altså et læringsfenomen som vil vise seg i en inadekvat reaksjon på nye traumer og stressreaksjoner. 2. Det sympatiske nervesystemet vil sørge for en økt tilstand av årvåkenhet med angst, irritabilitet og aggresjon, lav stresstoleranse og redusert impuls kontroll. 3. Det parasympatiske nervesystemet kan reagere på to måter. Enten ved en dempende effekt ved økning i hjernens endorfiner som bidrar til redusert bevissthet, hukommelsesbrudd og endret persepsjon som psykologisk korrelerte fenomener, eller ved hyperarousal, altså en tilstand med muskulær og emosjonell spenning (Gjærum og Ellertsen: 2008).

2.7.2 Stress som transaksjon

Det er en bred enighet om at stress har en innvirkning på helsen, men det har gjennom tiden rådet ulike teoretiske perspektiver, med ulike syn på sammenhengen mellom stress og mestring. Dette har hatt en innvirkning både på forskning og klinisk praksis.

Som en motsats til tidligere patogonesiske teorier, utviklet Lazarus og Folkman en transaksjonistisk modell, hvor de så stress som en reaksjon på hendelsen og ikke som en avhengig variabel. De setter da et viktig skille mellom hendelsen (stressor) og personens egen opplevelse av hendelsen (stress). Det er emosjonelle reaksjoner som er fulgt av enten rettet mot å endre stressoren eller å tilpasse seg dens effekter. Stress er altså en relasjon mellom individet og hendelsen som er vurdert av individet som en byrde eller noe som overgår individets ressurser og truer individets helse. Det er da persepsjonen av den potensielle stressoren som avgjør i hvor stor grad hendelsen oppfattes som stressende eller ikke (Andersson, G og Willebrand, M:2003). Et slikt syn kan sies å ha en større nytteverdi både i forskning og i klinisk praksis.

Hva som forårsaker psykologisk stress hos ulike individer innebærer to kritiske prosesser som medierer individ-miljø relasjonen, altså mellom hendelsen og reaksjonen. Disse prosessene er kognitiv vurdering (primær vurdering) og mestring (sekundær vurdering) (ibid.).

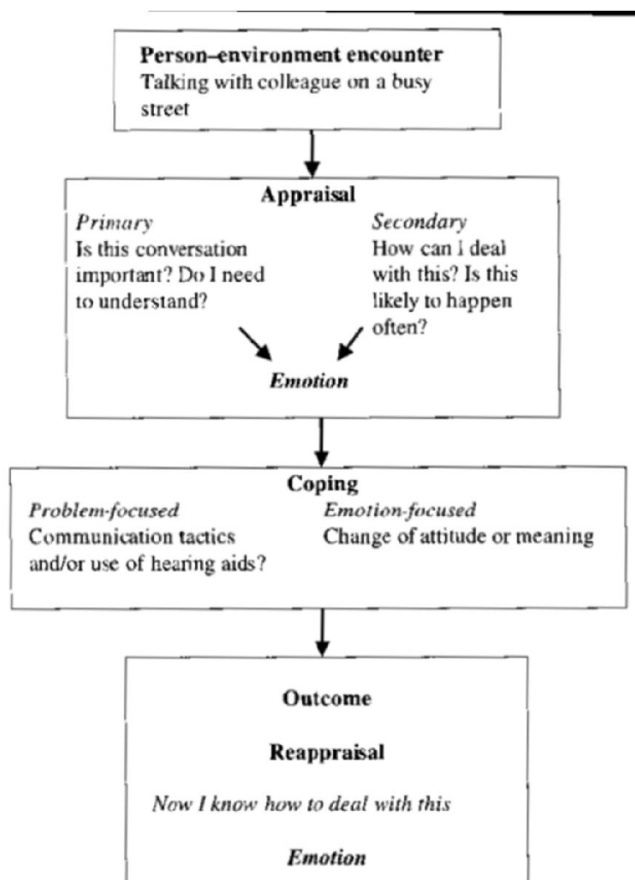
I prosessen som omhandler kognitiv vurdering, evaluerer personen i hvilken grad hendelsen er signifikant for hans eller hennes velvære. Primær vurdering er når individet vurderer om hendelsen er irrelevant, godartet, eller stressende. Stressende hendelser kan igjen deles inn i skade/tap, trussel og utfordring. Skade/tap refererer her til vedvarende skade som ikke kan

fjernes, trussel refererer til forutsette hendelser og utfordring det er mulig å beherske eller overvinne. Sekundær vurdering er en bedømmelse av hva som kan og ikke kan bli gjort. Dette er da en evaluering av hvorvidt man vil greie det eller ikke, om det vil være effektivt og en vurdering av konsekvensen av å bruke strategien i lys av andre interne og eksterne krav (Andersson,G og Willebrand,M:2003).

Revurdering er en endret vurdering basert på ny informasjon, Denne vurderingen følger en tidligere vurdering og kan noen ganger være vanskelig å skille fra defensive revurderinger, som følger av resultatet av en kognitiv mestringsanstrengelse (ibid.).

Videre hevder Lazarus og Folkman at denne vurderingsprosessen ikke er bevisst og at individet selv ikke alltid er bevisst agendaen som former denne vurderingen (Andersson,G og Willebrand,M:2003).

Figur 1, Modell av mestringsprosess. Hentet fra Andersson,G og Willebrand,M:2003



2.7.3 Salutogenese

Denne innfallsvinkelen endrer det tidligere synet på helse som en motsats til sykdom, til å være noe som sier noe om hva det er som holder oss friske. En slik teoretisk orientering, finner vi også i Antonovskys teoretiske orientering og modell, som han kalte salutogenese (Johannesen et al.,2010).

Salutogenese betyr opprinnelse til helse, sunnhet og sosial tilhørighet. Hovedfokuset er å legge vekt på menneskers ressurser og muligheter fremfor avvik, problemer og stressfaktorer (Lassen,L.,2009). Dette perspektivet kan sies å ha et menneskesyn som samsvarer med humanistiske teorier som anser mennesket som godt fra naturens side og som har en innebygd evne til å realisere sine muligheter og til å leve på en fredelig, produktiv og kreativ måte. Sosiale og psykologiske krefter kan imidlertid komme til å motvirke en slik naturlig god utvikling (Johannesen et. Al., 2010).

Når man skal identifisere den situasjonen man tar utgangspunkt i, betegner enkelte teoretikere dette som problemet, men i et salutogenisk perspektiv ser man på dette som stressorer. Antonovsky betegner ikke stressorer som negativt, men som en kroppslig tilstand på vei mot en tilpasning. Stressorer er da livets krav og påkjenninger i livet og er noe vi alle møter på i løpet av livet, og som vi må hanske med. Det er måten vi håndterer disse situasjonene på, som fører til sunnhet og helse eller sykdom. Et menneske er ikke sykt eller friskt, men befinner seg i et kontinuum mellom disse tilstandene. Når det ikke er balanse mellom de kravene du utsettes for og de forutsetningene man har for å takle disse oppstår det en ubalanse. Man kan da bli usikker og redd for ikke å mestre tilværelsen (ibid.).

I motsetning til patogenese som fokuserer på risikofaktorer og årsaker til sykdom, retter salutogenese altså oppmerksomheten mot faktorer som opprettholder god helse. Som tiltak ønsker man da å bruke eksisterende og potensielle motstandsressurser fremfor å redusere risikofaktorene. Dette innebærer et realistisk syn hvor man ser at ikke alle problemer kan løses og ikke alle sykdommer kan helbredes, men at man på en konstruktiv måte kan lære seg å takle utfordringene (Johannesen et.al 2010).

Gode opplevelser vil føre til trivsel som igjen vil gi oss en indre glede og styrker vår helse. Ved helsefremmede arbeid ønsker man å rette oppmerksomheten mot slike faktorer som igjen bidrar til at vi opprettholder god helse selv om vi utsettes for patogene faktorer. Hva som bidrar til trivsel vil være kulturavhengig og personavhengig (ibid.).

2.7.4 Mestring

Et sentralt begrep i både Antonovskys salutogeniske perspektiv og transaksjonsmodellen til Lazarus og Folkman, er «mestring»(coping). Mestring defineres som kontinuerlig foranderlig innsats av kognitiv prosesser og adferd for å møte spesifikke eksterne eller interne krav som er vurdert som anstrengende eller som overskrider personens ressurser (Andersson,G og Willebrand,M:2003). Det vil alltid være individets oppfattelse av situasjonen som vil være utgangspunktet og en kartlegging av individets opplevelse av situasjonen vil være utgangspunktet for hvordan man kan mobilisere de kreftene man har for å kunne mestre indre og ytre krav. Man skiller dermed mellom sosio-økologiske mestringsressurser og personlige mestringsressurser (Johannesen et al.2010).

Med sosio-økologiske mestringsressurser menes de mestringsressursene som f.eks. skolen har som kan hjelpe eleven, ressurser i hjemmemiljø og ressurser som er tilgjengelige i det offentlige hjelpeapparatet.

Personlige mestringsressurser er de evner og ferdigheter som hver enkelt er i besittelse av. Dette kan være helsemessig, fysisk-motorisk, intellektuelt, sosialt, emosjonelt etc.(ibid.)

2.7.5 Mestringsstrategier

«Mestringsstrategier er handlinger, atferd og tanker brukt for å hankses med det man opplever som vanskelig og problematisk» (Johannesen et al.,2010:81). Disse strategiene er enten rettet mot å endre stressutløseren eller å tilpasse seg dens effekter. Hvilke strategier man tar i bruk, er langt på vei et resultat av hvordan individet vurderer stressoren.

Man skiller gjerne mellom to funksjoner: Emosjonelt fokusert mestring dreier seg om de stresskildene som ikke kan fjernes, men som du må takle. Emosjonelt fokusert mestring vil da være å endre en emosjonell tilstand, altså den ubehagelige fysiske opplevelsen av å bli stresset (Johannesen et al., 2010) f.eks. hvorvidt du vil oppsøke sosial støtte. Problemfokuset mestring dreier seg om hvordan du forholder deg til en stresskilde som kan fjernes. Internt kan dette være gjennom refleksjon hos personen selv, mens eksternt hvor man ser etter ressurser i miljøet som kan bidra slik at dette kan forandre problematiske relasjoner mellom personen og omgivelsene (Johannesen et al.,2010).

Det skilles ikke mellom gode eller dårlige mestringsstrategier, men i noen tilfeller vil mestringsstrategiene som anvendes, kunne forverre eller intensivere vanskene. Effektiv mestring vil lette vanskene og redusere emosjonell smerte slik at disse kan føre til at eleven klarer å fungere godt i hverdagen på tross av utfordringene et hørselstap vil kunne medføre. Problemfokuset mestring og emosjonelt fokusert mestring, kan dermed ikke være effektiv uavhengig av hverandre. Den positive effekten av mestringsstrategiene vil være helsefremmede ved at den følelsesmessige reaksjonen på stress reguleres, noe som igjen fører til at situasjonen er kontrollerbar for eleven (ibid.).

Lazarus (2006) har i senere tid også vektlagt det emosjonelle i større grad og han kritiserer sin egen forsknings ignorering av det relasjonelle rundt mestringsprosessen og hevder at ved å se på problemfokuset mestring og emosjonell fokusert mestring som uavhengige, vil man forvrengte hvordan mestring faktisk fungerer.

2.8 Skolelivskvalitet

Utdanningssystemets primære oppgave er per definisjon å tjene som redskap til kompetanseutvikling med sikte på framtidig individuell og samfunnsmessig nytte. På det individuelle plan skal skolegangen blant annet bidra til framtidig livskvalitet. På vei mot målet, plikter skolen å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø, altså tilrettelegging av kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.

Det å være med venner og å oppleve tilhørighet og trivsel er en av faktorene som predikerer god psykososial fungering i voksen alder (Derdikman-Eiron,R.et al.). I lys av dette kan man ikke se på skolelivet som noe atskilt fra voksenlivet.

Skaalvik og Skaalvik skiller mellom tre typer av kriterier for en inkluderende skole; rammekriterier som er de rammevilkårene som skolen jobber innenfor, prosesskriterier som handler om hva skolen gjør samt hvordan de organiserer og gjennomfører undervisningen og opplevelseskriteriene som gjelder hvordan elevene opplever skolen sosialt, kognitivt og emosjonelt (Skaalvik og Skaalvik,2007).

Hvordan skolen kommer ut på opplevelseskriteriene er langt på vei et resultat av rammekriteriene og prosesskriteriene. Det er da elevenes erfaringer og vurderinger som ligger

til grunn, noe som i liten grad er tatt hensyn til i forskning om barn og unges livskvalitet (Compas et al.:2001).

2.8.1 Et sensitierende begrep

«Elevenes erfaringer og perspektiver, og elevenes strategier for å mestre skolelivet og fullføre utdanningen, er en viktig nøkkel til både å forstå og endre situasjonen» (Tangen,R.2008:570). Tangen (2008) stiller seg undrende til at barn og unge i liten grad er blitt spurt om hvordan de selv opplever sin livssituasjon og stiller seg kritisk til at de objektive kriteriene alene har bidratt til å forklare barn og unges livskvalitet.

Skolelivskvalitet er elevenes vurderinger, erfaringer og perspektiver på sitt skoleliv og på skolegangens betydning for egen fremtid (Tangen,R:2008).

Begrepet skolelivskvalitet har hittil vært lite brukt i norsk skoleforskning. Tangen (2008) påpeker at det kan synes bemerkelsesverdig at begrepet knapt finnes i skolepolitiske dokumenter eller forskningslitteratur i en tid der utdannings-/opplæringskvalitet står i fokus. Samfunnsfaglig og psykologisk livskvalitetsforskning på sin side har bare sjelden barns og unges skoleliv som sitt primære studiefelt, men anvender gjerne utdanning (og da helst utdanningsnivå) som en av flere variabler som kan bidra til å forklare likheter og ulikheter i målt livskvalitet i forskjellige voksne befolkningsgrupper. Dybdestudier av elevers skoleliv i et livskvalitetsperspektiv mangler derfor både i skoleforskning og i livskvalitetsforskning; skolelivet faller så å si mellom to stoler (ibid.).

For å få innsikt i elevenes erfaringer og vurderinger har Tangen (2008) ved hjelp av kvalitative studier strukturert disse i fire dimensjoner. Disse fire dimensjonene for skolelivskvalitet er tidsdimensjonen, kontrolldimensjonen, relasjonsdimensjonen og arbeidsdimensjonen.

2.8.2 Relasjonsdimensjonen

De fire dimensjonene i skolelivskvalitet inngår i et dynamisk samspill, hvor det er en kontinuerlig utveksling mellom det erfarte og det forventede. Det er i tillegg et komplekst samspill mellom de ulike dimensjonene, men hvor viktig hver enkelt dimensjon er for den enkelte, vil variere (Tangen,R.,2008).

Grue (1999) viser til at det er det faglige som synes å være av størst betydning for elever med nedsatt funksjonsevne. Han stiller seg dermed spørrende til om dette bunner i elevenes sosiale barrierer og understreker konsekvenser dette vil kunne få, dersom elevene i tillegg strever med det faglige.

Relasjoner mellom jevnaldrende henger nært sammen med identitet og positive erfaringer og samhandling med medelever har vist seg å være forebyggende og positive betingelser for senere livskvalitet (Derdikman-Eiron, R et al., 2013). Det å fremme psykososial helse vil dermed virke forebyggende for elever generelt og tunghørte elever spesielt.

Psykososial helse må sees i et interaksjonistisk perspektiv. Det å måle elevenes opplevde sosiale tilhørighet alene, vil ikke være en adekvat metode for å forstå hvordan elevene opplever denne dimensjonen. Hverken ytre faktorer eller personlige faktorer, vil alene kunne gi et adekvat bilde av livskvalitet (Tangen:2008). Psykososial trivsel innebærer både å ha det godt med seg selv og ha det godt med andre, altså både en emosjonell og en funksjonell dimensjon. Motsatt vil mangel på psykososial trivsel innebære psykososialt stress, hvor mangel på primære behov som tilhørighet, trivsel og annerkjennelse fører til hormonelle og kroppslige reaksjoner i individet.

3 Datainnsamling og metode

3.1 Metodebeskrivelse

Metode er ofte ansett som det fremste kriteriet på vitenskapens rasjonalitet; det verktøyet som har gitt oss kunnskap som har transformert verden (Lund:2011:21).

Hvordan vi kan oppnå størst grad av sikker kunnskap har det hersket en del uenigheter om, og i metodelitteraturen skilles det mellom to hovedformer for metodiske tilnærminger til hvordan man kan fremlegge argumenter og evidens: kvantitative og kvalitative metoder. Kvalitative metoder forsøker å beskrive menneskers opplevelser og erfaringer. De går som regel i dybden og søker å forstå sosiale eller andre fenomeners karakter ved å prioritere nærhet samt en fleksibel datainnsamling som ofte består av intervjuer eller observasjoner (Kleven,T.K:2007). Ved å ha liten grad av struktur i datainnsamlingen, vil man med kvalitativ metode få tilgang til kunnskap som det ellers ville vært vanskelig å få tak i. Ved bruk av en slik metode vil forskeren selv være et viktig instrument både i datainnsamlingen og ved analyse av resultatene både på godt og vondt. Kvalitativ kunnskap har sin styrke i eksplorerende eller hypotesedannende undersøkelser og flere gode kvalitative undersøkelser har gjennom tidene kommet frem til nye begreper og tanker som har ført forskningsfeltet over i nye og fruktbare spor (Kleven,T.A:2007).

Kvantitativ metode går ofte i bredden og sikter mot å beskrive og forklare fenomeners utbredelse og statistiske sammenhenger. Disse metodene holder en viss distanse mellom forskeren og forsøkspersonene i søken etter høyest grad av objektivitet. Når nye hypoteser skal prøves ut eller testes vil det være behov for kvantitative metoder (Lund:2011).

De senere årene har de to tradisjonene endret oppfatning fra å være kritiske til hverandre til en forståelse av at tradisjonene har ulike svakheter og styrker og dermed kan utfylle hverandre (Kleven,T.A:2007).

Valg av metode bør tas utfra strategiske hensyn og den formulerte problemstillingen bør ligge til grunn for valget, slik at den kan besvares på en egnet måte gjennom den metode og det opplegg som benyttes (Lund:2011). Det må i tillegg tas hensyn til hvilken type data som samles inn, og hvordan dette skal analyseres.

Med utgangspunkt i mine problemstillinger, vil jeg i denne oppgaven benytte meg av kvantitativ metode hvor jeg vil ha fokus på sammenhenger fremfor årsaker. På bakgrunn av de siste års reformer, ønsker jeg å beskrive hva slags mestringsstrategier tunghørte elever benytter seg av i den ordinære ungdomsskolen i Norge. Videre vil jeg utforske effekten av disse strategiene ved å se om ulik bruk av mestringsstrategier har en sammenheng med elevenes psykososial trivsel. Jeg søker med dette, å belyse en positiv mestringsatferd som er effektiv i forhold til tunghørte elevers vilkår for deltakelse, som et konstruktivt bidrag til veiledning av ungdom med hørselstap. For å kunne beskrive tunghørte elevers mestringsatferd, vil jeg sammenligne med hørende medelever, for å kunne si om dette er annerledes for denne gruppen elever. Dette vil jeg gjøre ved å benytte meg av deskriptiv og analytisk statistikk.

Prosjektet er en tverrsnittstudie i form av en spørreundersøkelse.

3.2 Survey- design

For å samle inn data til analysen, har jeg utført en survey hvor jeg har benyttet meg av spørreskjemaer som utfylles av hele klassen. Et slikt design, som måler populasjonen på et gitt tidspunkt, kalles et tverrsnittundersøkelse. En tverrsnittundersøkelse er praktisk gjennomførbar, men det er vanskelig å kunne si noe om årsaksforhold.

Spørreskjemaer er selve måleinstrumentet i undersøkelsen og hvordan begrepene er operasjonaliser/målt- er av betydning for validiteten på undersøkelsen. Spørreskjemaene er utformet i Nettskjema, som er et verktøy fra UIO for nettbasert survey.

3.3 Utvalg og populasjon

Den omfattende gruppen av individer som forskeren vil generalisere til, kalles populasjon, mens den mindre gruppen kalles utvalg (Lund,2011:126). I forskningsproblemet refererer forskeren til *målpopulasjonen*, altså de forskeren fokuserer på. Å trekke et utvalg ut fra denne ønskende gruppen vil ofte være praktisk vanskelig eller umulig og det vil ofte trekkes et utvalg ut fra en *tilgjengelig populasjon* (Lund:2011). Utvalget i undersøkelser vil da være de respondentene som er trukket fra den populasjonen som er tilgjengelig for forskeren. For at dette utvalget skal kunne regnes som representativt for populasjonen stilles det krav til utvelgingen. Statistisk generalisering av forskningsresultatene er kun aktuelle dersom

utvelgingen har foregått ved et sannsynlighetsutvalg, altså ved en form for loddtrekningsprosedyre hvor alle medlemmene i populasjonen har en kjent sannsynlighet for å bli med i utvalget. Et ikke-sannsynlighetsutvalg derimot kjennetegnes ved at man ikke kjenner de enkelte populasjonsmedlemmenes sjanse for å bli med i utvalget.

Hvis det er et sannsynlighetsutvalg, blir generaliseringen mer presis ettersom utvalget vokser, men hvis utvelgingsmetoden gir et skjevt utvalg, hjelper det lite å øke opp utvalgsstørrelsen (Kleven, 2007:175).

I denne undersøkelsen er det tunghørte elever i ungdomsskolen og deres medelever som utgjør de to utvalgene. Kriteriene for å delta i undersøkelsen var at de var elever i ordinær ungdomsskole med nedsatt hørsel som benyttet seg av høreapparat eller CI og at de benyttet talespråk til daglig og at de ikke hadde tilleggsvansker. Kriteriene for det hørende utvalget var at de gikk i samme klasse som de tunghørte i studien. Skolene ble informert skriftlig om kriteriene for å delta i undersøkelsen.

Utvelgelsen av respondenter ble først forsøkt ved å ta kontakt med STATPED (statlig pedagogisk kompetansesenter) i alle landets regioner. Disse hadde ikke mulighet for å gi tilgang til aktuelle skoler da de selv var midt i en organisasjonsendring. Utvelgelsen ble derfor gjort ved en utlysning via hørselshemmedes landsforbund for ungdom og ved henvendelse til et kompetansesenter på østlandsområdet som kunne gi opplysninger om hvilke skoler jeg kunne kontakte. Det ble sendt ut en forespørsel til disse skolene hvor de som hadde tid og mulighet tok kontakt. Dette resulterte i et ikke- tilfeldig utvalg.

Som bakgrunnsopplysninger, ble det i spørreskjemaet innhentet informasjon for å karakterisere det tunghørte utvalget. Dette innebar informasjon om hørselstekniske hjelpemidler som høreapparat eller Cochleaimplantat, subjektiv opplevelse av hørselstapet, åpenhet rundt hørselstapet og hvorvidt det var godt tilrettelagt på skolen eller ikke.

For alle elevene i undersøkelsen ble det utformet tre sett med spørsmål som hadde til hensikt å måle henholdsvis mestringsstrategier, kommunikasjonsstrategier og skolelivskvalitet.

3.4 Operasjonalisering av mestringsstrategier

Denne delen er basert på en Norsk oversettelse av Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences. (Skre et al.,2007)

I den norske versjonen av A-cope, er det 34 ledd og fem subskalaer. Jeg har tatt utgangspunkt i de fem subskalaene og har hhv. 3 og 4 spørsmål innenfor hver av disse: Være sosial, Avlede seg selv, ventilere negative følelser, utvikle tro på seg selv og løse problemer i familien.

Respondentene bes her om å svare på spørsmålet: **Når du møter vanskeligheter eller føler deg anspent, hvor ofte gjør du følgende?**

Ventilere negative følelser: Blir sint og kjefter på folk, sier stygge ting til andre, er sarkastisk, gir andre skylden for det som skjer eller avreagerer ved å klage til familiemedlemmer eller venner.

Avleder seg selv ved å se på tv eller spiller tv/dataspill, engasjerer deg mer i aktiviteter på skolen, sover eller driver med anstrengende fysisk aktivitet (jogging, sykling osv.)

Være sosial: Er sammen med en venn eller en venninne, snakker med en venn om hvordan du har det, prøver å hjelpe andre med å løse problemene sine, prøver å pleie vennskap eller få nye venner.

Utvikle tro på seg selv: Prøver å se det positive i en vanskelig situasjon, prøver å forbedre deg (komme i form, få bedre karakterer, osv.), prøver å finne ut hvordan du skal takle problemene eller spenningen på egen hånd eller jobber hardt med skolearbeid eller skoleprosjekter.

Løse problemer i familien: Prøver å diskutere med foreldrene dine og snakke ut, inngå kompromisser, snakker med moren din om det som plager deg, snakker med faren din om det som plager deg, snakker med bror eller søster om hvordan du har det.

Å avlede seg selv, være sosial, utvikle tro på seg selv og løse problemer i familien sammenfaller i større og mindre grad med sentrale karakteristikker ved resiliens, deriblant samhold i familien og personlig kompetanse. Å ventilere negative følelser korrelerer moderat

negativt med resiliens og kan dermed anses for å være en dysfunksjonell mestringsstrategi (Skre et al.:2007). Personlig kompetanse kan dermed anses som en resiliensfaktor som kan lede til positiv mestringsstrategier.

Responskategoriene er i Likert- format; aldri, sjelden, noen ganger og vanligvis. Disse ble senere omkodet til verdiene 1, 2, 3, 4. Dette er en holdningsskala som i tillegg til å gjøre det lett for respondentene å svare også gjør det mulig å lage skalaer til bruk i blant annet korrelasjonsmatriser i den videre analysen (David de Vaus:2014).

Totalskåren ble beregnet med gjennomsnittskåren på alle skalaene. Ved beregning av totalskåren ble enkelte tallverdier reversert slik at totalskåren skal gjenspeile positiv grad av mestring (Skre et al.:2007). I denne undersøkelsen er totalskåren kalt *mestringsstrategier*.

3.5 Operasjonalisering av kommunikasjonsstrategier

Ulike former for mestringsstrategier vil være hensiktsmessig avhengig av situasjonen og hva som er målet med mestringen og det å mestre et hørselstap vil da primært handle om å forbedre kommunikasjonssituasjonen de står ovenfor. Deltagelse i kommunikasjon og i faglige aktiviteter har vist seg å være en viktig prediktor for sosial deltakelse (Antia et al.:2011). Det vil derfor være viktig å kartlegge hvilke mestringsstrategier som er hensiktsmessig i lys av dette.

Spørreskjemaet kartlegger ulike mestringsstrategier knyttet til kommunikasjon og er basert på en antakelse om at visse strategier er adaptive og andre er maladaptive avhengig av hvilken effekt de har på kommunikasjonsprosessen. Skalaen er en del av det større spørreskjemaet “Conversation Tactics Checklist” og er mye brukt i forskning på personer med hørselshemming og tilpasning til hørselstap (Hallam et al.:2007).

Respondentene bes her om å svare på spørsmålet: **I noen situasjoner (f.eks. i kantina eller på fester) kan det være vanskelig å ha en samtale med en annen person. Det er ulike måter å håndtere dette på. Nedenfor er det beskrevet ulike «kommunikasjonsstrategier» man kan benytte seg av i situasjoner hvor det er vanskelig både å høre og snakke. Vennligst sett ring rundt i hvor stor grad DU benytter deg av disse ulike strategiene.**

De blir da bedt om å vurdere i hvor stor grad de benytter ulike mestringsstrategier som antas å fremme effektive samtaler, samt strategier som antas å hemme effektive samtaler.

Responskategoriene som er oppgitt er i Likert- format; aldri, sjelden, noen ganger og vanligvis. Disse ble senere omkodet til verdiene 1, 2, 3, 4.

Spørreskjemaet inneholder 8 subskalaer; reparere, optimalisere, initiere, unngåelse, metakommunikasjon, korrigerende, fasilitere og alternative strategier.

Totalskåren ble beregnet med gjennomsnittskåren på de 8 skalaene (Hallam et al:2007). I denne undersøkelsen benytter jeg *kommunikasjonsstrategier* som benevnelse på totalskåren.

Innenfor de 8 skalaene ble det fremstilt flere mestringsstrategier som tilsammen kan gi svar på elevens bruk av hver enkelt kommunikasjonsstrategi.

Reparere innebærer strategier som å gi mer informasjon for å forsikre deg om at den andre personen forstår hva du sier, snakke saktere og snakke tydeligere.

Optimalisere innebærer strategier som å spørre den som snakker om å rette ansiktet sitt mot deg mens han eller hun snakker og spørre noen andre som er tilstede om å oppdatere deg på hva samtalen handler om.

Unngåelse innebærer strategier som å unngå å ha slike samtaler i utgangspunktet, gi opp og forlater samtalen dersom det blir for vanskelig, avslutter samtalen og late som om du har forstått eller å prate for å unngå å lytte. Dette er strategier som ikke forutsetter åpenhet og som antas å være en maladaptiv kommunikasjonsstrategi.

Initiere består av strategier som å be den som samtalepartneren om å snakke saktere, spørre den som snakker om å gjenta dersom du ikke oppfattet det som ble sagt og instruere den andre til å snakke saktere eller høyere.

Korrigerende: bli irritert eller å instruere andre med ansiktsuttrykk.

Metakommunikasjon: gjette deg til hva du tror ble sagt eller gjentar det du tror den andre har sagt, slik at du kan få bekreftelse på at du har hørt riktig.

Alternativ: Bruker kroppsspråk eller tegnspråk.

Fasilitere: Forsøker å få samtalepartneren med på et mer stille sted, Skru av forstyrrende bråk, lukke vinduet etc.

3.6 Operasjonalisering av skolelivskvalitet

Skolelivskvalitet= elevenes egne positive og negative erfaringer rundt sin skolehverdag.

Dette er et sensitiserende begrep som har som funksjon å gjøre oss sensitive overfor det fenomenet det viser til. Det gis altså ikke noen innholdsdefinisjon til dette begrepet, men det fungerer som en veiviser. Det finnes fire dimensjoner som synes sentrale for elevens skolelivskvalitet (Tangen,R.,2008). Det jeg her ønsker å undersøke, er relasjonsdimensjonen med fokus på interaksjon med jevnaldrene. Dette på bakgrunn av en studien «integrasjon av funksjonshemmet ungdom» (Grue,1999). Resultatene i denne studien viste at både funksjonshemmet og ikke-funksjonshemmet ungdom trives på skolen, men at de funksjonshemmede i større grad vektla de kunnskapsmessige sidene ved skolen som grunnlag for å trives. Grue påpeker at skolen i tillegg til et sted å lære, er en viktig møteplass for barn og unge, og stiller spørsmål ved om disse sidene ved skolehverdagen er like tilgjengelig for funksjonshemmet ungdom som for andre (Grue:2009).

Relasjonsdimensjonen ble undersøkt med følgende spørsmål:

1. Trives du på skolen?

Svaralternativ: Trives svært godt – Trives godt – Trives litt – Trives ikke noe særlig – Trives ikke i det hele tatt

2. Har du noen medelever å være sammen med i friminuttene?

Svaralternativ: Alltid – Ofte - Noen ganger – Sjelden – Aldri

3. Snakker du med medelever i friminuttene?

Svaralternativ: Alltid- ofte- noen ganger- sjelden- aldri

4. Trives du sammen med elevene i gruppa/klassen din?

Svaralternativ: Trives svært godt – Trives godt – Trives litt – Trives ikke noe særlig – Trives ikke i det hele tatt

5. Deltar du i diskusjoner i klasserommet?

Svaralternativ: Alltid- ofte- noen ganger- sjelden- aldri

6. Trives du i friminuttene/fritimene?

Svaralternativ: Trives svært godt – Trives godt – Trives litt – Trives ikke noe særlig – Trives ikke i det hele tatt

7. Hender det at du føler deg ensom på skolen?

Svaralternativ: Alltid – Ofte - Noen ganger – Sjelden – Aldri

8. Hvor mange nære venner har du på skolen?

0 1-2 3-4 4-6 Mer enn 6

9. Omgås du medelevene dine på fritiden?

Sjelden Noen ganger Ofte

Spørsmål med dikotome variabler:

- 1. Jeg føler at jeg blir holdt utenfor.**
- 2. Jeg får lett venner.**
- 3. Jeg tar prøver ofte å få kontakt med medelever.**
- 4. Jeg føler at jeg hører til.**
- 5. Jeg føler meg annerledes, passer ikke inn.**

Responskategoriene som ble oppgitt var i Likert- format; aldri, sjelden, noen ganger og vanligvis som senere ble omkodet til verdiene 1, 2, 3, 4. For trivsel ble responskategoriene Trives svært godt – Trives godt – Trives litt – Trives ikke noe særlig – Trives ikke i det hele tatt senere omkodet til verdiene 1, 2, 3, 4, 5.

3.7 Gjennomføring av undersøkelsen

Før jeg skulle gjennomføre datainnsamlingen, tok jeg kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), Personvernombudet for forskning, hvor jeg fremla masteroppgaveprosjektet. Jeg fikk da tilbakemelding om at prosjektet var omfattet av personopplysningsloven og dermed var meldepliktig. Det ble dermed sendt inn meldepliktskjema og jeg fikk tilbakemelding fra Personvernombudet om at de tilrådte at prosjektet kunne gjennomføres.

3.1 Analysemetoder

For å analysere dataene benyttet jeg statistikkprogrammet Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Faktoranalyse

Faktoranalyse er et sett av statistiske teknikker som har til hensikt å redusere antall spørsmål (item) til et mindre antall faktorer. Dette gjøres for å se hvorvidt spørsmålene på en bestemt variabel måler det samme (korrelerer) eller om det finnes bakenforliggende faktorer (David de Vaus:2014).

Man skiller mellom eksplorerende faktoranalyse og bekreftende faktoranalyse. Eksplorerende faktoranalyse er en metode for å lete i data etter faktorer og dermed utvikle begreper og teori. Bekreftende faktoranalyse kan benyttes for å bekrefte en eksisterende teori om hvor mange faktorer som finnes og hvilke item som lader på disse (ibid.).

Konvergent validitet viser hvorvidt itemene virkelig er et mål på den faktoren vi tror det representerer. Korrelasjonen mellom itemene må være internt konsistente, altså måle den samme faktoren. I en konvergent faktoranalyse testes hver faktor for seg og faktorladningene vil dermed vise korrelasjonen mellom et item og faktoren. Faktorladningene vises med verdier mellom -1 og 1.0 hvor de største ladningene er mest betydningsfulle for den enkelte faktoren. Dersom man får to eller flere faktorer, er dette et tegn på at begrepet er flerdimensjonalt og man kan velge om det skal dannes nye begreper eller om man skal beholde det som et begrep (Kleven,T.A:2007).

Divergent validitet beskriver i hvilken grad de ulike item skiller seg fra andre faktorer. De item som representerer en faktor skal i så liten grad som mulig korrelere med item som representerer den andre faktoren (ibid.).

Chronbachs alpha

Chronbachs alpha er en indikator på å se om målemodellen for hvert begrep er stabil og om den kan benyttes som en skala. Det forutsettes et uavhengig utvalg for å kunne benytte dette målet. Dersom den er stabil (har indre konsistens) er det mulig å slå sammen svarene for alle spørsmålene innen samme begrep (Kleven,T.A:2007).

Bivariat korrelasjonsanalyse

En korrelasjonsanalyse benyttes for å vise sammenheng mellom to variabler.

Korrelasjonskoeffisienten viser oss da i hvilken grad disse samvarierer hvor verdien -1 er en negativ verdi hvor den ene variabelen stiger så synker den andre. Dersom koeffisienten er 0 betyr det at det ikke er noen samvariasjon og dersom den er 1 betyr det at variablene samvarierer fullstendig. Når den ene stiger stiger også den andre. Det mest brukte målet for samvariasjon på intervall/forholdstallsnivå er Pearsons produkt-moment korrelasjonskoeffisient. Dette gir oss et mål for våre observasjoners standaravvik omkring den rette linjen som best beskriver sammenhengen mellom de to variablene (Kleven,T.A:2007).

Pearsons r brukes for å måle styrken på forholdet mellom de ulike variablene. Dette beskrives med en korrelasjonskoeffisient som varierer fra -1 til 1. Hvis koeffisienten er 1 samvarierer de to variablene fullstendig. Er koeffisienten 0 er det ingen samvariasjon mellom de to, og er koeffisienten negativ så synker den ene variabelen når den andre stiger (Kleven,T.A:2007).

Mann-Whitneys U

Mann-Whitneys U tester forskjellen på to utvalgs rangering og forteller noe om forholdet mellom to variablene når de er på nominal/ordinalnivå (David de Vaus:2014).

T-test

T-test brukes til å finne forskjellen på to utvalgs middelveidier når variablene er på intervall/forholdstallsnivå (Kleven, T.A:2007).

I resultatdelen har jeg lagt frem de tabellene og tallene som er viktige for mitt resultat, og beskrevet analysene nærmere.

3.2 Reliabilitet og validitet

For å undersøke studiens gyldighet og generaliserbarhet, er det viktig å drøfte om designet, utvalget, måleinstrumentene og analysene er tilstrekkelige til å undersøke problemstillingene. Dette gjøres ved å analysere validiteten og reliabiliteten av resultatene.

3.2.1 Reliabilitet

Ordet reliabilitet betyr egentlig pålitelighet, men i forskningslitteraturen betyr god reliabilitet at data i liten grad er påvirket av tilfeldige målingsfeil (Kleven,T.A:2007). Reliabilitet gir altså ingen garanti for at data er pålitelige i forhold til andre feilkilder, men sier noe om påliteligheten i målingen av de enkelte personene ved målingstidspunktet. Dette innebærer tilfeldige feilkilder som kan antas å ha påvirket datagrunnlaget slik at dette opptrer tilfeldig. (Kleven,T.A et al.:2007).

En undersøkelse er konsistent, stabil og nøyaktig ved at man har kommet frem til sann kunnskap som er varig og ikke vil være forskjellig dersom man måler det på et annet tidspunkt. For å vurdere reliabiliteten stilles ofte spørsmål som i hvilken grad resultatet er avhengig av dag-til-dag- svingninger, i hvilken grad resultatet er avhengig av hvilke konkrete spørsmål som stilles og i hvilken grad resultatet er avhengig av hvem som tolker svarene. Disse spørsmålene omhandler hhv. stabilitetsaspektet, ekvivalensaspektet og vurdererliabilitet (ibid.).

For å kunne estimere stabilitetsaspektet kan man benytte retestmetoden som måler om testen måler det samme to ganger. Ekvivalensaspektet kan estimeres ved å spørre på flere måter for å se om resultatene blir de samme og vurdererliabiliteten kan estimeres ved å beregne om to vurdereres resultater korrelerer(Kleven,T.A et al.:2007).

3.2.2 Validitet

I en empirisk forskningsprosess kan vi aldri være helt sikre på våre slutninger og tolkninger, men ved å være kritiske og systematiske i vår tenkning og anvendelse av metoder, kan vi forsøke å oppnå best mulig sikkerhet (Lund:2011). Validitet er knyttet til hvorvidt undersøkelsen måler det den har tenkt til å måle. For å kunne få et grunnlag til å si noe og trekke slutninger om noe på bakgrunn av variablene må de være variable. En metodisk

referanseramme innen kvantitativ forskning som er mye brukt er et generelt validitetssystem utarbeidet av Cook og Cambell (Lund:2011). Dette systemet omfatter fire kvalitetskrav i forbindelse med kausale undersøkelser, men deler av systemet er relevant for beskrivende forskning. Indre validitet handler om i hvilken grad vi kan si at det eksisterer et årsaksforhold. Da denne undersøkelsen ikke har til hensikt å utforske kausalitet, vil jeg ikke utdype innholdsvaliditet noe mer utdypende i den videre redegjørelsen, men redegjøre for de tre validitetstypene som vil være av betydning for denne undersøkelsen: statistisk validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet.

Statistisk validitet

Statistisk validitet innebærer i hvor stor grad tallene er nøyaktige, feilfrie og hvorvidt resultatene er representative for populasjonen (Kleven:2007). Dette innebærer at resultatet ikke skyldes tilfeldige eller systematiske feil i dataene. Faktorer som bidrar til den statistiske validiteten er størrelsen på utvalget, systematisk variasjon i resultatene som ikke kan tilskrives det som undersøkes, eller at utvalget ikke er et tilfeldig utvalg (Kleven:2007). Tallene vil dermed variere i forhold til disse forutsetningene og resultatene er ikke statistisk valide.

Begrepsvaliditet

Med begrepsvaliditet mener vi samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det (Kleven,2007:122). Det uttrykker da samsvaret mellom det teoretiske begrepet og hvordan vi har gjennomført målingen. I motsetning til reliabiliteten som omfatter tilfeldige målingsfeil, innebærer validiteten også systematiske målingsfeil som ikke vil jevne seg ut (Lund:2011).

Ytre validitet

Ytre validitet er resultatenes gyldighetsområde og sier noe om hvilke personer og situasjoner undersøkelsen kan si noe om (Kleven:2007). Dette angir i hvilken grad vi kan generalisere resultatene til andre populasjoner, andre situasjoner eller til et annet tidspunkt. Med statistisk generalisering er det konkrete resultater som generaliseres, men resultater kan også være nyvunnen faglig kunnskap (Kleven:2007) og det er da den ytre validiteten til denne kunnskapen vi er interessert i. For å kunne overføre denne kunnskapen til andre personer i tilsvarende situasjoner vil det kreve en fyldig begrunnelse og argumentasjon for om denne

kunnskapen ville være gyldig for andre personer i samme situasjon. *Til-generaliseringer gjelder slutninger til bestemte individpopulasjoner, situasjoner eller tider, mens over-generaliseringer har med hvor «bredt» det kan generaliseres* (Lund, 2011:122). Trusler mot til-generaliseringer kan være individhomogenitet hvor individene i undersøkelsen er en relativ ensartet gruppe eller at de ikke er representative for populasjonen. Trussel mot over-generalisering kan være stor variasjon i interaksjonen mellom uavhengig variabler og individer, situasjoner og tider (ibid.) I utgangspunktet kan ikke et forskningsresultat ha gyldighet for andre enn utvalget eller i en annen situasjon, men ved å sammenlikne resultatene fra flere undersøkelser som omhandler samme problemstilling, kan undersøkelser som viser de samme resultatene over ulike tidsrom likevel ha en høy ytre validitet (Kleven:2007). Dersom det er forskjeller i resultatene bør dette kunne forklares ut fra ulikheter i metoder eller variabler i undersøkelsene.

3.3 Ethiske hensyn

Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), er en forskningsetisk komitè hvis mandat har til hensikt blant annet å opplyse og å være et rådgivende organ i forskningsetikk innenfor de aktuelle fagområder. De utarbeider blant annet forskningsetiske retningslinjer innen sitt virksomhetsområde og uttaler seg i tillegg i konkrete saker som forelegges den.

(.....) «Forskningsetikk viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskaplig virksomhet» (NESH:2006).

Her vil jeg med utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene kort gjøre rede for hvilke etiske hensyn som må ivaretas i dette prosjektet og hvordan disse kan løses på en forsvarlig måte.

Det er krav om å informere de som utforskes slik at de kan få en rimelig forståelse av forskningsfeltet (NESH: 2006), følgende av å delta og hensikten med forskningen. Jeg vil derfor informere skolene både muntlig og skriftlig. I tillegg vil det bli utarbeidet informasjon til elevene på spørreskjemaets forside. Da det er en kvantitativ undersøkelse hvor jeg ikke vil ha behov for personopplysninger, vil det være viktig å informere om at dette er anonymt.

Det er også et krav om samtykke (NESH:2006). Da informantene er under 15 år, vil jeg utarbeide en samtykkeerklæring som skolene kan sende hjem. Da denne kartleggingen vil foregå i skoletiden, er det viktig at de informeres om at det er frivillig og at de når som helst kan velge å avslutte deltakelsen.

Krav om at forskningen gjøres tilgjengelig slik at den kan etterprøves (NESH:2006). Dette innfris når oppgaven publiseres. Kravet om tilbakeføring av forskningsresultatene i en forståelig og forsvarlig form. Oppgaven vil gjøres tilgjengelig slik at de som ønsker det, kan laste den ned på internett når den ferdigstilles.

For å kvalitetssikre at disse kravene skal innfris har jeg tatt kontakt med NSD som er et kompetansesenter som veileder forskere og studenter i forhold til datainnsamling, dataanalyse, metode, personvern og forskningsetikk. De er delegert ansvar i forhold til personopplysningsloven og helseregisterloven av datatilsynet og er dermed personvernombud for forskning for samtlige universiteter, de vitenskapelige og statlige høyskoler og en rekke helseforetak og forskningsinstitutter.

4 Presentasjon av resultatene

4.1 Karakteristika ved utvalget

Ved gjennomføring av datainnsamlingen, sendte jeg en forespørsel til 11 skoler, hvorav 4 skoler hadde mulighet til å delta. Svarprosenten ble da 36,4%. Begrunnelser for de som ikke kunne delta, var hovedsakelig at de ikke hadde tid til å gjennomføre den. Jeg forsøkte å utsette svarfristen, men uten hell. Utvalget ble dermed for lite til å kunne si noe om hele populasjonen, og er dermed kun gjeldende for utvalget i undersøkelsen. Jeg velger allikevel å utføre analyser etc. som om det skulle vært et større utvalg.

Tabell 1

Hørselsstatus i utvalget

Hørselsstatus	Frekvens	Gutter	Jenter
Hørende elever	67	34	33
Tunghørte elever	4	1	3
Totalt	71	35	36

Utvalgets fordeling tilsier at det totalt er omtrent like mange gutter som jenter.

I 2001 ble det anslått at populasjonen hørselshemmede elever på landsbasis var 2,8/1000. Videre var det 980 av de hørselshemmede i alderen 6-15 år gikk i vanlig skole (Sunnanåutvalget:2000). Dette var uavhengig av om de hadde tilleggsvansker eller ikke.

Tabell 2

Trinntilhørighet i utvalget

Trinn	Frekvens	Prosent
8.trinn	18	25.4
9.trinn	29	40.8
10.trinn	24	33.8
Total	71	100.0

Utvalget er ganske likt fordelt på de ulike trinnene..

4.2 Karakteristika ved det tunghørte utvalget

Tabell 3

Grad av hørselstap og åpenhet i det tunghørte utvalget

Hørselsproblem	Frekvens	Prosent
Middels stort hørselsproblem	2	50%
Stort hørselsproblem	2	50%
CI	2	50%
Høreapparat	2	50%
Informasjon til medelever	4	100%
Informasjon til lærere	4	100%

Tabell 4

Tilfredshet med tilrettelegging i skolen for det tunghørte utvalget

Tilrettelegging i skolen	Frekvens	Prosent
Middels grad	2	50%
Stor grad	1	25%
Svært stor grad	1	25%
Total	4	100%

Det som karakteriserer gruppen av tunghørte elever, er at de alle har selvrapportert hørselstap som tilsier at de opplever hørselstapet som problematisk i hhv. middels og stor grad.

Selvrapportert hørselstap er ikke en erstatning til rentoneaudiometri og kan ikke si noe om hørselstapet i dB. Det kan imidlertid gi oss informasjon om hvordan hørselstapet oppleves for elevene i hverdagen og kan i tråd med den relasjonelle forståelsen av funksjonshemming, si noe om misforholdet mellom elevenes forutsetninger og miljøets krav og dermed si noe om de sosiale barrierene elevene møter i hverdagen. De opplever likevel at skolens lykkes i middels grad, stor grad og svært stor grad når det gjelder tilrettelegging. Samtlige oppgir at de har informert både lærere og medelever om hørselstapet.

Det kan dermed virke som om elevene ser på hørselstapet som en «feil» ved en selv og ikke omgivelsene.

4.3 Presentasjon av resultater for skolelivskvalitet

For å operasjonalisere denne faktoren, ble det utarbeidet et spørreskjema med ulike spørsmål som kunne tenkes å måle ulike sider ved relasjonsdimensjonen i skolelivskvalitet. For å undersøke om disse spørsmålene måler det tenkte begrepet ble det utført en faktoranalyse. Det ble på forhånd antatt at dette begrepet innebærer felles underliggende dimensjoner, altså at disse spørsmålene vil fordele seg på flere faktorer. Det ble dermed utført en konvergent og divergent faktoranalyse. Hensikten med gjennomføringen var da å danne underbegreper for denne faktoren.

Tabell 5

Konvergent faktoranalyse skolelivskvalitet

	Factor			
	1	2	3	4
Trivsel skole	.999			
Trivsel klassen	.571	.147	-.224	-.224
Sosial friminutt	.386	.621		-.439
Delta friminutt	.217	.817	.175	
Delta klasserommet	.231	.572	.416	.362
Trivsel friminutt	.431	.555		-.112
Ensom	.394	.562	-.200	.159
Nære venner	.367	.409		.297
Venner fritiden	.113	.434		
Utenfor	-.121	-.540	.576	
Får venner	.306	.383		.197
Tilhørighet	.299	.645	-.153	.267
Annerledes	-.215		.609	-.350

Extraction Method: Maximum Likelihood.

I den konvergente faktoranalysen viste det seg at 2 item var internt konsistente på faktor 1. Denne ble antatt å være ladet på en annen variabel enn det begrepet måler og ble dermed utelatt i den videre analysen. På faktor 2 var det 8 item som var internt konsistente samt et item som ladet på to faktorer samtidig. Denne ble også utelatt i den videre analysen. På faktor 3 var det to item som var internt konsistente.

Tabell 6

Konvergent faktoranalyse med 3 utelatte items

Pattern Matrix^a

	Factor		
	1	2	3
Sosial friminutt		.165	-.829
Delta friminutt	.509	.159	-.486
Delta klasserommet	.830	.147	
Trivsel friminutt	.292		-.491
Nære venner	.473	-.188	
Venner fritiden	.208		-.312
Utenfor	.138	.447	.640
Tilhørighet	.592	-.318	-.174
Annerledes		.743	-.125
Ensom	.393	-.310	-.310

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Ved en ny faktoranalyse var det nok et item som ladet på flere faktorer og ble dermed utelatt.

Tabell 7

Faktoranalyse med 2 faktorer

Pattern Matrix^a

	Factor	
	1	2
Delta friminutt	.872	.135
Delta klasserommet	.683	.161
Trivsel friminutt	.659	
Nære venner	.468	-.178
Venner fritiden	.474	.102
Utenfor	-.346	.445
Tilhørighet	.680	-.308
Annerledes	.140	.750
Ensom	.569	-.356

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization

Faktor 1 ble antatt å måle elevenes opplevelse av *sosial tilhørighet* og faktor 2 å måle elevenes *opplevelse av seg selv i forhold til andre*. Det ble dermed utført en divergent faktoranalyse på *sosial tilhørighet* og *opplevelse av seg selv i forhold til andre* for å undersøke om svarene på spørsmålene er tilstrekkelig uavhengig av hverandre.

Tabell 8

Divergent faktoranalyse *sosial tilhørighet*

	Factor
	1
Tilhørighet	.672
Nære venner	.478
Venner fritiden	.467
Delta friminutt	.896
Delta klasserommet	.627
Trivsel friminutt	.639
Sosial friminutt	.667

Extraction Method: Maximum Likelihood.

En divergent faktoranalyse, viste at de ulike item ladet signifikant på en faktor i tabellen. Disse itemene ble dermed beholdt og verdiene fra disse spørsmålene ble transformert til en felles verdi. Det sammensatte målet ble videre kalt *sosial tilhørighet* og innebar variablene som innebar å ha venner, å snakke med noen i friminuttene, trivsel og deltakelse i klassen og i friminutt samt hvorvidt de omgås venner på fritiden.

Tabell 9

Divergent faktoranalyse *opplevelse av seg selv i forhold til andre*

Factor	Initial Eigenvalues		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1.407	70.358	70.358
2	.593	29.642	100.000

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Det ble foretatt en divergent faktoranalyse av de to enkeltindikatorer i faktor 2, men denne viste at de ikke var tilstrekkelig uavhengige og er dermed ikke en valid faktor.

Spørsmålet som omhandlet utsagnet: *Jeg føler meg annerledes, passer ikke inn* ble likevel medregnet i videre analyse da det skilte seg nevneverdig ut fra de andre spørsmålene. Det ble i den videre analysen, omtalt som *annerledeshet*. Andre item som var forventet å inngå i denne faktoren, var *å føle seg utenfor* og *ensomhet*. Da disse ikke inngikk i den tenkte faktoren, kan dette være et resultat av lav begrepsvaliditet.

Tabell 10

Reliabilitetsanalyse av sosial tilhørighet

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Delta friminutt	21.51	12.724	.685	.765
Delta klasserommet	22.59	11.715	.608	.780
Trivsel friminutt	21.77	13.357	.577	.782
Ensom	21.97	12.558	.570	.784
Nære venner	23.07	12.686	.526	.792
Venner fritiden	23.83	14.822	.386	.807
Får venner	24.33	15.873	.501	.805
Tilhørighet	24.35	15.348	.672	.793

Cronbach's Alpha	N of Items
.811	8

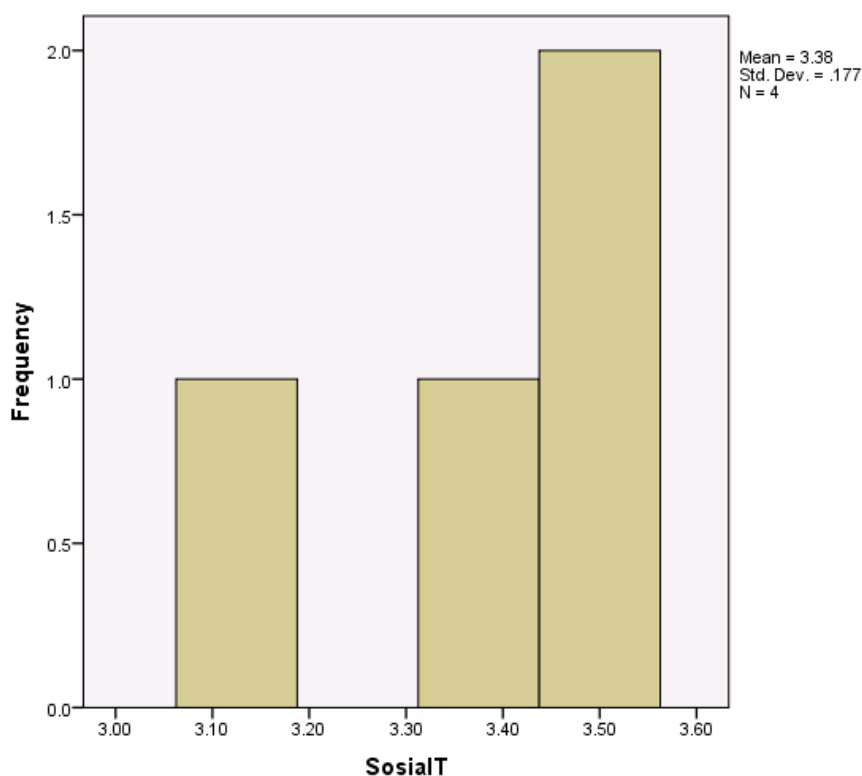
I denne analysen har enkeltvariablene en Cronbach`s Alpha på .811 noe som indikerer en ganske høy indre konsistens og variablene ble dermed slått sammen til en indeks hvor verdiene fra alle spørsmålene ble transformert til en felles verdi. Indeksen *sosial tilhørighet* er derfor behandlet som intervallvariabel i de videre analysene

4.4 Opplevelse av sosial tilhørighet for hhv tunghørte og normalthørende elever

Sosial tilhørighet innebar utsagn som å ha venner, å snakke med noen i friminuttene, trivsel og deltakelse i klassen og i friminutt samt hvorvidt de omgås venner på fritiden. Spørsmål som omhandlet trivsel ble oppgitt med responskategoriene *Trives svært godt – Trives godt – Trives litt – Trives ikke noe særlig – Trives ikke i det hele tatt* og spørsmål som omhandlet deltagelse og omgang med venner ble oppgitt med responskategoriene *Alltid – Ofte - Noen ganger – Sjelden – Aldri*. Disse ble senere omkodet til verdiene 1, 2, 3, 4 og 5.

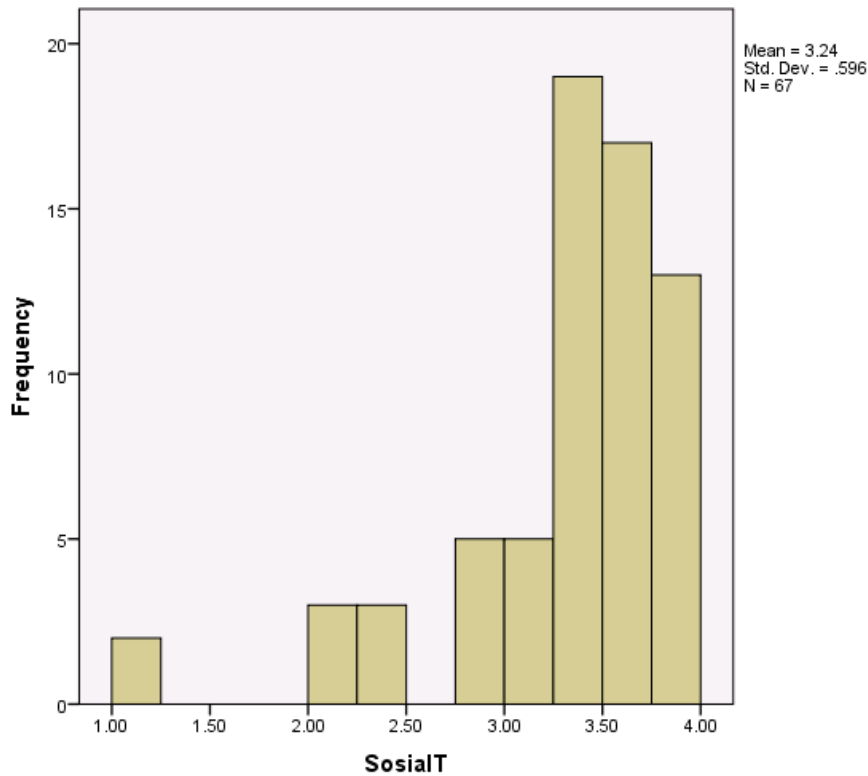
Verdiene av disse kategoriene ble deretter transformert til en felles verdi som ble kalt «sosial tilhørighet». Da disse ble slått sammen til en indeks behandles denne nye variabelen som en intervallvariabel i analysene.

Figur 2, Histogram sosial tilhørighet i det tunghørte utvalget



Figuren opplevd sosial tilhørighet blant de tunghørte elevene i utvalget viser at det er flere som føler en sosial tilhørighet enn de som ikke gjør det. Figuren viser at middelveiden er 3,38 og den oftest forekommende verdien (Modus) i det tunghørte utvalget ligger mellom 3,4 og 3,5, altså mellom responskategoriene *trives litt/noen ganger* og *trives godt/ofte*.

Figur 3, Histogram sosial tilhørighet i det hørende utvalget



Figuren opplevd sosial tilhørighet blant de hørende elevene i utvalget viser at det er flere som føler en sosial tilhørighet enn de som ikke gjør det. Figuren viser at middelerdien er 3,24 og den oftest forekommende verdien (Modus) i det hørende utvalget er 3,25 altså mellom responskategoriene *trives litt/noen ganger* og *trives godt/ofte*.

Tabell 11

Middelerdier for sosial tilhørighet i utvalget

Group Statistics					
	Ht	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SosialT	ja	4	3.3750	.17678	.08839
	nei	67	3.2399	.59635	.07286

Tabellen viser at middelerdiene er ganske like for de to utvalgenes skår på sosial tilhørighet.

4.5 Opplevelse av annerledeshet for hhv tunghørte og normalthørende

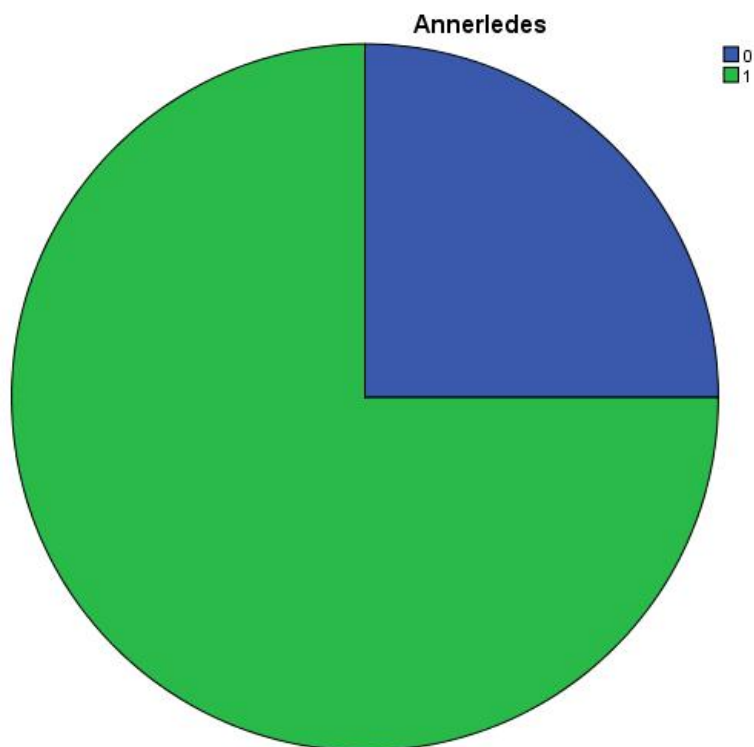
Variabelen «annerledes» ble operasjonalisert med utsagnet: *Jeg føler meg annerledes, passer ikke inn*. Dette ble angitt med verdiene ja-nei, som senere ble kodet med 0 og 1. Da denne variabelen er dikotom, vil denne variabelen brukes som om den var en forholdstallvariabel. I analysene hvor formålet var effektiv mestring i lys av annerledeshet, ble verdiene reversert slik at 0 ble en positiv verdi og 1 ble en negativ verdi.

Figur 4, diagram annerledeshet i det tunghørte utvalget

Statistics

Annerledes

N	Valid	4
	Missing	0
Mode		1



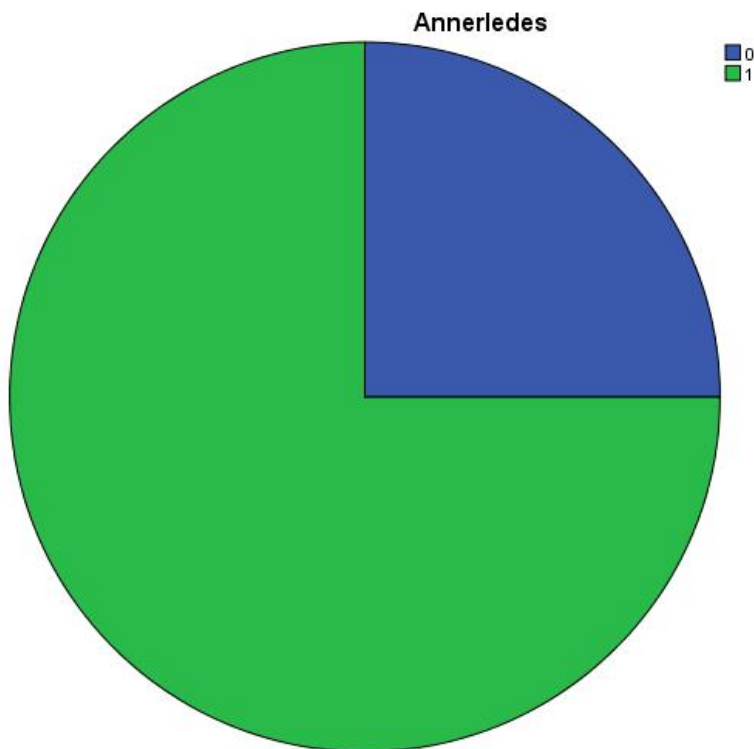
Figuren viser at den oftest forekommende verdien (Modus) i det tunghørte utvalget er 1, altså at flere opplever seg annerledes enn de som ikke gjør det.

Figur 5, diagram annerledeshet i det hørende utvalget

Statistics

Annerledes

N	Valid	67
	Missing	0
Mode		1



Figuren viser at den oftest forekommende verdien (Modus) i det hørende utvalget er 1, altså at flere ikke opplever seg annerledes enn de som gjør det.

Tabell 12

Mann-Whitneys U for *annerledeshet* i utvalget

Ranks

	Ht	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Annerledes	ja	4	56.13	224.50
	nei	67	34.80	2331.50
	Total	71		

Tabellen viser at det er en forskjell på de to utvalgenes rangering hvor det tunghørte utvalget har en høyere rangering på opplevelsen av det å være annerledes.

	Annerledes
Mann-Whitney U	53.500
Wilcoxon W	2331.500
Z	-2.997
Asymp. Sig. (2-tailed)	.003
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.042 ^b

a. Grouping Variable: Ht

b. Not corrected for ties.

Mann-Whitneys U benyttes til å vurdere om det finnes en forskjell på to utvalgs rangering på en variabel. Dette forutsetter at det er et uavhengig tilfeldig utvalg. Disse kravene innfris ikke i denne undersøkelsen og resultatene vil dermed kun være gjeldende for utvalget.

4.6 Presentasjon av resultater for mestringsstrategier

Innenfor variablene: *Være sosial, avlede seg selv, ventilere negative følelser, utvikle tro på seg selv og løse problemer i familien.* er det flere spørsmål som til sammen kan gi svar på elevens opplevelse av dette (Hallam et al.:2007).

Responskategoriene ble oppgitt i Likert- format; aldri, sjelden, noen ganger og vanligvis. Disse ble senere omkodet til verdiene 1, 2, 3, 4.

Tabell 13

Middelverdier for mestringsstrategier i utvalget

Group Statistics					
	Ht	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Mestringsstrategier	ja	4	2.7639	.21457	.10728
	nei	67	2.5216	.54596	.06670
Ventilere	ja	4	2.2500	.20412	.10206
	nei	67	2.0560	.59004	.07208
Avleder	ja	4	2.8750	.43301	.21651
	nei	67	2.6306	.80524	.09838
Sosial	ja	4	3.0000	.35355	.17678
	nei	67	2.7612	.78989	.09650
Utvikle	ja	4	3.3333	.47140	.23570
	nei	67	3.0299	.84034	.10266
Familie	ja	4	2.4167	.31914	.15957
	nei	67	2.1692	.87881	.10736

Tabellen viser middelverdien for bruk av mestringsstrategier for det tunghørte og det hørende utvalget. «Utvikle troen på seg selv» og «være sosial» hadde høyest gjennomsnittlige skårer. De øvrige tre (ventilere negative følelser, søke støtte i familien og avleder) har gjennomsnittlige skårer som tilsier mellom responskategoriene «sjelden» og «noen ganger». Dette tilsier at de fleste mestringsstrategiene er i repertoaret til både de tunghørte og de hørende elevene i utvalget, men middelverdiene for tunghørte er gjennomgående høyere enn for hørende

Tabell 14

Oversikt over de ulike mestringsstrategiene med Alpha verdier:

Cronbach's Alpha	N of Items
.749	5

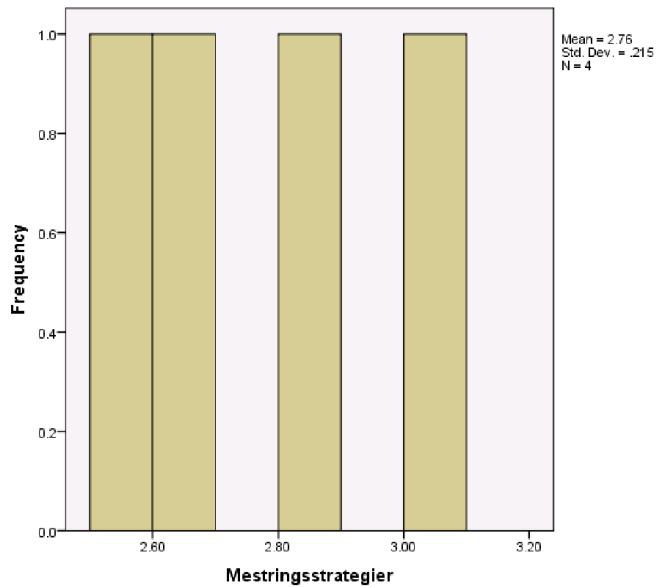
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ventilere	10.6491	6.803	.091	.817
Avleder	10.0716	4.733	.598	.673
Sosial	9.9413	4.410	.741	.616
Utvikle	9.6690	4.522	.629	.659
Familie	10.5329	4.729	.521	.704

I følge Skre et al. (2007) er forklart varians relativt jevnt fordelt på de fem faktorene (subskalaene), noe som viser at de hver for seg gir et unikt bidrag til den totalt forklarte variansen. De 5 faktorene har i tillegg en Cronbachs alfa $>.70$, en forholdsvis høy indre konsistens (Skre et. Al: 2007).

I denne studien viser analysene at totalskåren for de 5 faktorene har en Cronbach`s Alpha på .749. Cronbach`s Alpha er et svært anvendt mål på hvor god den indre sammenhengen er mellom de enkelte indeksene og hvordan de komplementerer hverandre. Tabell 9 viser her at *ventilere* bidrar mindre til *mestringsstrategier* enn de øvrige og burde således vært utelatt for å øke reliabiliteten. *Ventilere negative følelser* er den strategien som tidligere har vist seg å korrelere positivt med HINT(mål på vanemessig negative tanker) og negativt med READ (mål på resiliens) (Skre et al.:2007). *Ventilere negative følelser* kan dermed bidra til et mer nyansert bilde av mestringsatferd og jeg velger derfor å beholde denne i de videre analysene. Gjennomsnittlig .749 indikerer en ganske høy indre konsistens og variabelen mestringsstrategier ble dermed slått sammen til en indeks hvor verdiene fra alle spørsmålene ble transformert til en felles verdi. Indeksen *Mestringsstrategier* er derfor behandlet som intervallvariabel i de videre analysene.

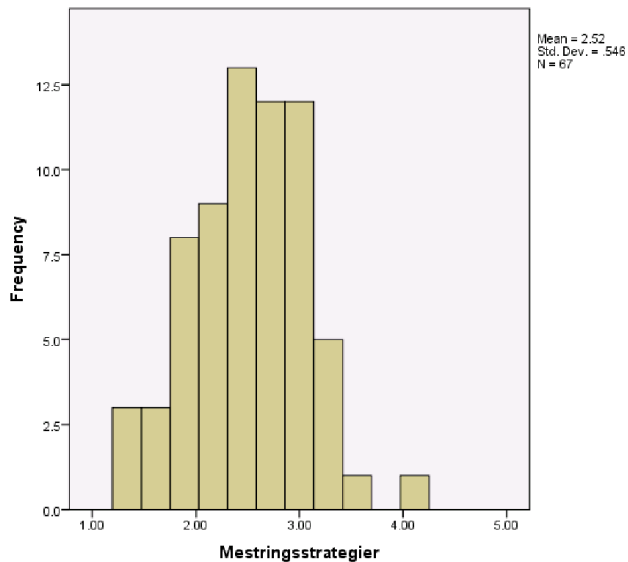
4.6.1 Hva slags mestringsstrategier har hhv. tunghørte og normalthørende?

Figur 6, histogram for mestringsstrategier i det tunghørte utvalget



Figuren viser at gjennomsnittlig skår er 2.76. Det vil si mellom responsene «noen ganger» og «ofte», men tendensen er nærmest responskategorien «ofte».

Figur 7, histogram for mestringsstrategier i det hørende utvalget



Figuren viser at bruk av mestringsstrategier er tilnærmet normalfordelt blant de hørende elevene i utvalget. Gjennomsnittlig skår er 2.52. Det vil si mellom responsene «noen ganger» og «ofte».

4.6.2 Hva slags kommunikasjonsstrategier har hhv. Tunghørte og normalthørende?

Innenfor de ulike kommunikasjonsstrategiene er det flere spørsmål som til sammen kan gi svar på elevens bruk av disse.

Spørreskjemaet som omhandlet kommunikasjonsstrategier bestod av 8 subskalaer med hhv 3 og 4 spørsmål som mål på disse; *reparere, optimalisere, initiere, unngåelse, metakommunikasjon, korrigere, fasilitere og alternative strategier*. Responskategoriene ble oppgitt i Likert- format; aldri, sjelden, noen ganger og vanligvis. Disse ble senere omkodet til verdiene 1, 2, 3, 4.

Tabell 15

Middelverdier for kommunikasjonsstrategier i utvalget

Group Statistics					
	Ht	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Reparere	ja	4	2.6667	.27217	.13608
	nei	67	2.7811	.76222	.09312
Optimalisere	ja	4	3.3750	.32275	.16137
	nei	67	2.2910	.69983	.08550
Initiere	ja	4	3.0625	.23936	.11968
	nei	67	2.7910	.76174	.09306
Unngåelse	ja	4	2.3500	.30000	.15000
	nei	67	2.3090	.63363	.07741
Metakommunikasjon	ja	4	2.8750	.25000	.12500
	nei	67	2.5597	.72573	.08866
Korrigerende	ja	4	2.3750	.47871	.23936
	nei	67	2.2985	.73371	.08964
Fasilitere	ja	4	2.6667	.27217	.13608
	nei	67	2.4975	.73254	.08949
Alternativ	ja	4	2.3750	.47871	.23936
	nei	67	2.2985	.73371	.08964

Tabellen viser at det er ikke er noen nevneverdige forskjeller i gjennomsnittlig skåre på kommunikasjonsstrategier mellom tunghørte og hørende elever med unntak av kommunikasjonsstrategiene optimalisere og initiere hvor den gjennomsnittlige skåren for de

tunghørte i utvalget var på hhv. 3,37 og 3,06. Den tunghørte populasjonen benytter da oftere optimalisering som en mestringsstrategi i kommunikasjon enn de hørende elevene. I tillegg er også «initiere» med en gjennomsnittlig skår på 3,06 den mest brukte strategien. Dette tilsier at de gjennomsnittlig benytter seg av strategiene optimalisere og initiere «noen ganger» eller «vanligvis». De øvrige kommunikasjonsstrategiene har en gjennomsnittlig skår som tilsier responskategoriene «sjeldent» og «noen ganger».

Denne variabelen sier noe om hva slags kommunikasjonsstrategier som blir benyttet, men den sier lite om stressorene, altså hvor ofte disse oppleves som potensielt stress for de to utvalgene. Kommunikasjon er særlig utfordrende for elever som benytter CI eller høreapparat og ungdomstiden innebærer en endring i kommunikasjonsformene, noe som tilsier økte utfordringer på skolen generelt og da ifht. det sosiale spesielt. Det vil dermed kunne være rimelig å anta at kommunikasjonsstrategier er mer hyppig for de tunghørte elevene i utvalget.

Tabell 16

Uavhengig t-test på kommunikasjonsstrategien *optimalisere*

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Optimalisere	Equal variances assumed	2.004	.161	3.062	69	.003	1.08396	.35399	.37776	1.79015
	Equal variances not assumed			5.935	4.903	.002	1.08396	.18262	.61170	1.55621

T testen viser at forskjellen mellom de to utvalgenes gjennomsnittskåre på kommunikasjonsstrategien optimalisere. De høye korrelasjonsverdiene i denne analysen kan likevel ikke generaliseres til populasjonen, men kun gjelde for utvalget da det for lite og det ikke er et tilfeldig trukket utvalg.

Tabell 17:

Oversikt over variablene som inngår i *kommunikasjonsstrategier* med Alpha verdier:

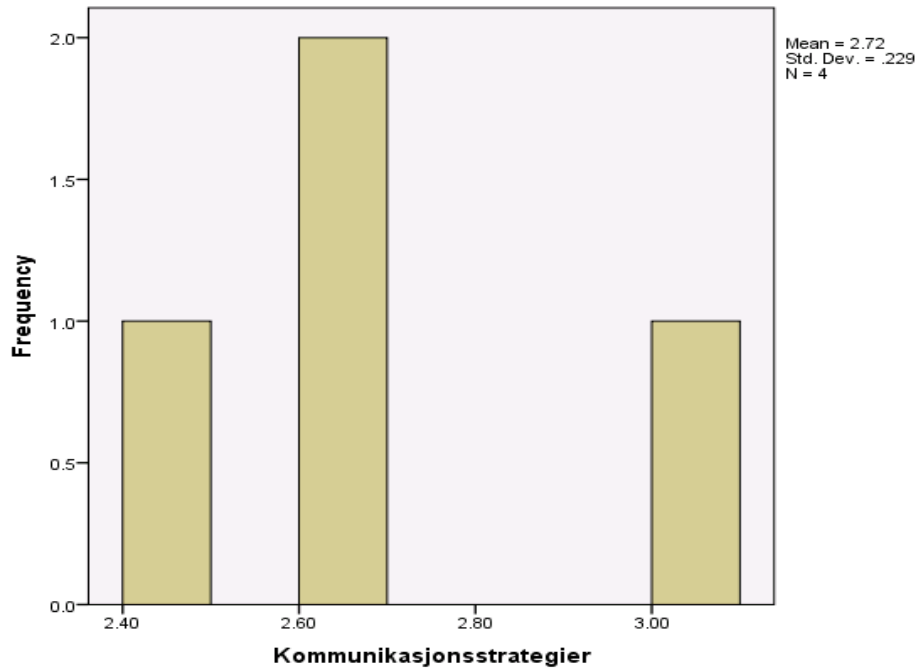
Cronbach's Alpha	N of Items
.919	8

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Reparere	17.1599	16.659	.593	.920
Optimalisere	17.5824	16.154	.705	.911
Initiere	17.1282	15.455	.820	.901
Unngåelse	17.6232	17.024	.666	.914
Metakommunikasjon	17.3570	16.134	.730	.909
Korigerende	17.6317	15.798	.785	.904
Fasilitere	17.4275	15.883	.775	.905
Alternativ	17.6317	15.798	.785	.904

Analysene viser at Cronbach`s Alpha er .919. Gjennomsnittlig Cronbach`s Alpha på .919 indikerer en høy indre konsistens og variabelen *kommunikasjonsstrategier* ble dermed et sammensatt mål hvor verdiene fra alle spørsmålene ble transformert til en felles verdi. Denne variabelen er derfor behandlet som intervallvariabel i de videre analysene.

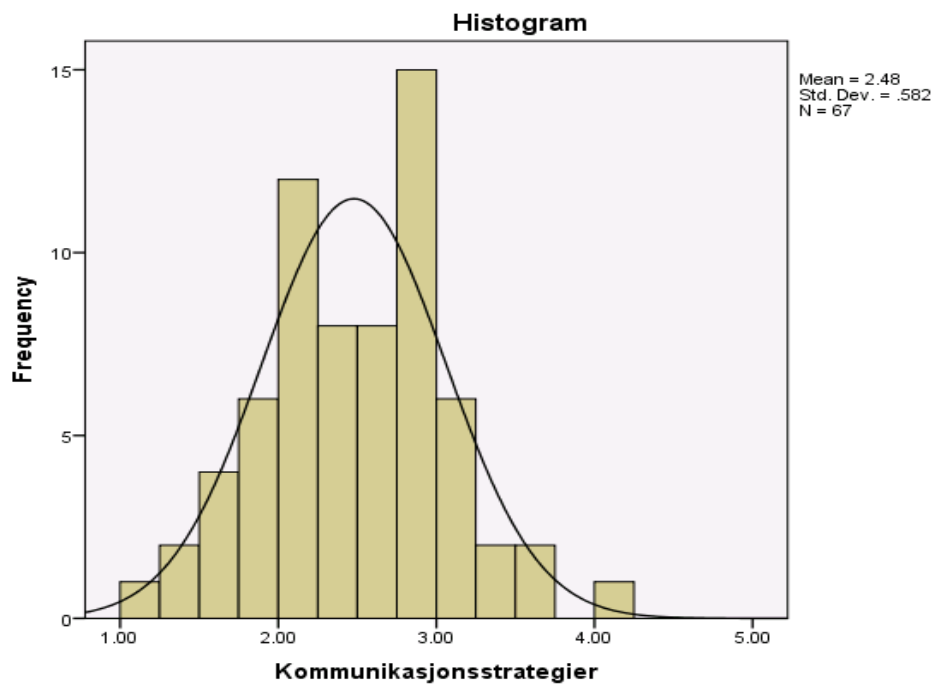
Totalskåren *kommunikasjonsstrategier* vil videre bli beregnet ved gjennomsnittskåren på de 8 subskalaene.

Figur 8, Histogram for kommunikasjonsstrategier i det tunghørte utvalget



Figuren viser at bruk av kommunikasjonsstrategier har en gjennomsnittskåren på 2.72. Det vil si mellom responsene «noen ganger» og «ofte», men tendensen er noe nærmere responskategorien «ofte».

Figur 9 Histogram for kommunikasjonsstrategier i det hørende utvalget



Figur 9 viser at bruk av kommunikasjonsstrategier er tilnærmet normalfordelt hos blant de hørende elevene i utvalget. Gjennomsnittlig skår er 2.48 altså mellom responsene «noen ganger» og «ofte».

4.7 Sammenhenger mellom mestringsstrategier og skolelivskvalitet

Bivariate korrelasjoner brukes til å beskrive statistiske sammenhenger mellom to eller flere variabler (Kleven, T.A.:2007). Fordi problemstillingen innebærer sammenhenger mellom ulike mestringsstrategier og skolelivskvalitet, vil denne analysen brukes til å belyse sammenhengen mellom variablene generelle mestringsstrategier, kommunikasjonsstrategier, sosial tilhørighet og opplevelse av annerledeshet.

For å måle styrken på forholdet mellom de ulike variablene vil det bli benyttet Pearsons R.

I tillegg til korrelasjonskoeffisienten er det oppgitt statistisk signifikans på .01** og .05* nivå. Det vil si at det er hhv. 1% og 5% sjanse for at resultatet er en tilfeldighet. Faktorer som bidrar til den statistiske validiteten er størrelsen på utvalget, systematisk variasjon i resultatene som ikke kan tilskrives det som undersøkes, eller at utvalget ikke er et tilfeldig utvalg (ibid.). Da denne undersøkelsen består av et lite bekvemmelighetsutvalg, vil ikke statistisk signifikans inngå i denne analysen.

4.7.1 Tunghørte elevers mestringsstrategier og sosial tilhørighet

Tabell 18

Korrelasjonsmatrise mestringsstrategier-sosial tilhørighet i det tunghørte utvalget

		Mestringsstrategier	Ventilere	Sosial	Familie	sosialT
Mestringsstrategier	Pearson Correlation	1	.529	.549	.113	-.183
	Sig. (2-tailed)		.471	.451	.887	.817
	N	4	4	4	4	4
Ventilere	Pearson Correlation	.529	1	.000	.853	-.866
	Sig. (2-tailed)	.471		1.000	.147	.134
	N	4	4	4	4	4
Sosial	Pearson Correlation	.549	.000	1	.000	.500
	Sig. (2-tailed)	.451	1.000		1.000	.500
	N	4	4	4	4	4
Familie	Pearson Correlation	.113	.853	.000	1	-.739
	Sig. (2-tailed)	.887	.147	1.000		.261
	N	4	4	4	4	4
sosialT	Pearson Correlation	-.183	-.866	.500	-.739	1
	Sig. (2-tailed)	.817	.134	.500	.261	
	N	4	4	4	4	4

Det ble utført en korrelasjonstest hvor det ble funnet interessante positive verdier for kategorien «være sosial» og negative verdier for kategoriene «søke støtte i familien» og «ventilere negative følelser». «Å være sosial» og «sosial tilhørighet» påvirker hverandre i positiv grad, men denne analysen kan ikke si noe om årsaksforholdet eller brukes til prediksjon, altså beregne den ene variabelen på grunnlag av den andre.

Ved å se på sammenhengene i denne undersøkelsen ønsket jeg å sette elevenes mestringsstrategier i den konteksten hvor de oppstår. Samvariasjonen mellom disse mestringsvariablene og sosial tilhørighet sett i et transaksjonistisk mestringsperspektiv vil dermed kunne gi indikasjoner på at *sosial tilhørighet* for det tunghørte utvalget vil føre til en reaksjon som utløser de gitte mestringsstrategiene enten som formål å tilpasse seg dens effekter eller å redusere emosjonelt ubehag. For de positive samvariasjonene vil dette si at når den ene verdien stiger stiger også den andre. For de negative samvariasjonene vil det gi motsatt effekt. Å søke sosial støtte vil dermed kunne sies å være en effektiv mestringsstrategi for det tunghørte utvalget i lys av sosial tilhørighet på skolen. Dette er en strategi som

innebærer både støtte i kommunikasjon og i form av emosjonell støtte. «Å ventilere negative følelser» og «søke støtte i familien» vil ha motsatt effekt. Dette kan sees i lys av jevnaldrenes betydning i ungdomsskolen fremfor familien samt normer og sanksjoner i disse relasjonene.

4.7.2 Tunghørte elevers mestringsstrategier og annerledeshet

Tabell 19

Korrelasjonsmatrise mestringsstrategier- annerledeshet i det tunghørte utvalget

		Mestringsstrategier	Avleder	Utvikle	Familie	Annerledes
Mestringsstrategier	Pearson Correlation	1	.772	.854	.113	.647
	Sig. (2-tailed)		.228	.146	.887	.353
	N	4	4	4	4	4
Avleder	Pearson Correlation	.772	1	.953*	-.503	.962*
	Sig. (2-tailed)	.228		.047	.497	.038
	N	4	4	4	4	4
Utvikle	Pearson Correlation	.854	.953*	1	-.246	.943
	Sig. (2-tailed)	.146	.047		.754	.057
	N	4	4	4	4	4
Annerledes	Pearson Correlation	.647	.962*	.943	-.522	1
	Sig. (2-tailed)	.353	.038	.057	.478	
	N	4	4	4	4	4

Tabellen viser positive korrelasjoner på r.962 mellom mestringsstrategien *avlede seg selv* og *annerledeshet* hos de tunghørte elevene i utvalget. Det er også en positiv korrelasjon på r.943 mellom annerledeshet og *utvikle troen på seg selv*. Dette tilsier at disse mestringsstrategiene samvarierer nesten fullstendig med variabelen *annerledes*. Å *avlede seg selv* vil innebære å gjøre andre ting som blant annet å se på tv eller spille tv/dataspill, sover eller drive med anstrengende fysisk aktivitet. Å utvikle troen på seg selv innebærer at eleven forsøker å se det positive i en vanskelig situasjon, prøver å forbedre deg (komme i form, få bedre karakterer, osv.), prøver å finne ut hvordan de skal takle problemene eller spenningen på egen hånd eller jobber hardt med skolearbeid eller skoleprosjekter. I situasjoner og relasjoner som oppleves som negativt vil det tunghørte utvalget kunne redusere den emosjonelle smerten dette innebærer ved å avlede seg selv og oppleve mestring på andre arenaer.

Å avlede seg selv, være sosial, utvikle tro på seg selv og løse problemer i familien sammenfaller i større og mindre grad med sentrale karakteristikk ved resiliens, deriblant samhold i familien og personlig kompetanse (Skre et al.,2007).

4.7.3 Hørende elevers mestringsstrategier og sosial tilhørighet

Tabell 20

Korrelasjonsmatrise mestringsstrategier og sosial tilhørighet i det hørende utvalget

		Mestringsstrategier	Avleder	Sosial	Utvikle	Familie	sosialT
Mestringsstrategier	Pearson Correlation	1	.792**	.863**	.767**	.699**	.086
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.490
	N	67	67	67	67	67	67
Avleder	Pearson Correlation	.792**	1	.617**	.533**	.336**	-.008
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.005	.948
	N	67	67	67	67	67	67
Sosial	Pearson Correlation	.863**	.617**	1	.652**	.568**	.062
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.617
	N	67	67	67	67	67	67
Utvikle	Pearson Correlation	.767**	.533**	.652**	1	.490**	.155
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.210
	N	67	67	67	67	67	67
Familie	Pearson Correlation	.699**	.336**	.568**	.490**	1	.187
	Sig. (2-tailed)	.000	.005	.000	.000		.129
	N	67	67	67	67	67	67
sosialT	Pearson Correlation	.086	-.008	.062	.155	.187	1
	Sig. (2-tailed)	.490	.948	.617	.210	.129	
	N	67	67	67	67	67	67

Tabellen viser at fire av variablene har en høy grad av samvariasjon. Variablene *avlede seg selv, være sosial, søke støtte i familien og utvikle troen på seg selv* er da mestringsstrategier som det hørende utvalget benytter seg av, men det viser ingen korrelasjon med sosial tilhørighet. En korrelasjon mellom to variabler forteller ikke noe om avhengigheten de har til hverandre og det kan i like stor grad innebære at begge variablene egentlig er avhengig av en eller flere andre variabler. Sosial tilhørighet er dermed ingen variabel av betydning for de hørende elevenes valg av mestringsstrategier i dette utvalget.

4.7.4 Hørende elevers mestringsstrategier og annerledeshet

Tabell 21

Korrelasjonsmatrise mestringsstrategier og annerledeshet i det hørende utvalget

		Mestringsstrategier	Avleder	Sosial	Utvikle	Familie	Annerledes
Mestringsstrategier	Pearson Correlation	1	.792**	.863**	.767**	.699**	-.030
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.812
	N	67	67	67	67	67	67
Avleder	Pearson Correlation	.792**	1	.617**	.533**	.336**	.102
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.005	.412
	N	67	67	67	67	67	67
Sosial	Pearson Correlation	.863**	.617**	1	.652**	.568**	-.059
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.633
	N	67	67	67	67	67	67
Utvikle	Pearson Correlation	.767**	.533**	.652**	1	.490**	-.166
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.180
	N	67	67	67	67	67	67
Familie	Pearson Correlation	.699**	.336**	.568**	.490**	1	-.193
	Sig. (2-tailed)	.000	.005	.000	.000		.117
	N	67	67	67	67	67	67
Annerledes	Pearson Correlation	-.030	.102	-.059	-.166	-.193	1
	Sig. (2-tailed)	.812	.412	.633	.180	.117	
	N	67	67	67	67	67	67

Tabellen viser at de fire kategoriene som viste samvariasjon i den foregående korrelasjonsmatrisen heller ikke korrelerer med opplevelse av annerledeshet. Både sosial tilhørighet og opplevelse av annerledeshet kan dermed ikke sies å være faktorer som er av betydning for de hørende elevenes mestringsstrategier i dette utvalget. Mestringsstrategiene som blir benyttet kan dermed antas å ha en andre bakenforliggende årsaker og andre motivasjonelle faktorer.

4.7.5 Tunghørte elevers kommunikasjonsstrategier og sosial tilhørighet

Tabell 22

Korrelasjonsmatrise kommunikasjonsstrategier og sosial tilhørighet i det tunghørte utvalget

	Sosial tilhørighet	Reparere	Optimalisere	Initiere	Unngåelse	Metakommunikasjon	Korrigerende	Fasilitere	Alternativ
Sosial tilhørighet	1	-.863	.068	-.690	-.968*	-.440	-.782	-.647	-.782
Pearson Correlasjon									
Sig. (2-tailed)		.137	.932	.310	.032	.560	.218	.353	.218
N	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Korrelasjonsanalysen viser høye negative korrelasjoner mellom kommunikasjonsstrategiene reparere, initiere, korrigere, fasilitere og alternativ og opplevelse av sosial tilhørighet. Optimalisere var den eneste av kommunikasjonsstrategiene i denne undersøkelsen som ikke samvarierte med sosial tilhørighet for de tunghørte elevene i utvalget. Unngåelse som strategi korrelerte negativt med hele $r = -.968!$ Optimalisere som kommunikasjonsstrategi vil innebære sosial støtte i kommunikasjon noe som igjen forutsetter en åpenhet rundt hørselstapet. Dette vil styrke forutsetning for kommunikasjon som videre er en forutsetning for sosial tilhørighet i ungdomsskolealder. Motsatt vil ikke unngåelse som strategi være effektiv i kommunikasjon, da dette fører til at elevene går glipp av kommunikativ samhandling og derav viktig informasjon. Unngåelse som strategi krever ingen åpenhet om hørselstapet. Reparere og metakommunikasjon er strategier som krever hhv. evne til persepsjon og god språklig kompetanse. Mangel på dette vil ha en negativ effekt på kommunikasjonen og derav også sosial tilhørighet. De øvrige strategiene initiere, korrigerende, fasilitere og alternativ er strategier som forutsetter aktiv problemorientert mestringsstil. Dette er ofte ansett som et forsøk på å løse problemet (fjerne stressoren) og kan dermed innebære manglende aksept og kompetanse om eget hørselstap. Da dette viser en negativ korrelasjon til sosial tilhørighet, kan dette være en indikasjon på at dette ikke letter kommunikasjonen med jevnaldrende i stor nok grad.

4.7.6 Tunghørte elevers kommunikasjonsstrategier og annerledeshet

Tabell 23

Korrelasjonsmatrise kommunikasjonsstrategier og annerledeshet i det tunghørte utvalget

	Repare re	Optimalis ere	Initie re	Unngåel se	Metakommunika sjon	Korrigeren de	Alternat iv	Annerled es
Annerled es								
Pearson Correlati on	.816	.775	.870	.333	-.333	.522	.522	1
Sig. (2- tailed)	.184	.225	.130	.667	.667	.478	.478	
N	4	4	4	4	4	4	4	4

Tabellen viser høye positive korrelasjoner mellom kommunikasjonsstrategiene reparere, optimalisere, initiere, unngåelse, korrigerende og alternativ og annerledeshet for de tunghørte elevene i utvalget. *Optimalisere* og *initiere* er strategier som er problemfokuserte og som innebærer sosial støtte fra andre. Ved en opplevelse av seg selv som *annerledes*, *passer ikke inn* vil dette kunne true elevenes integritet og kommunikasjonsstrategiene kan her sees i lys av dette. *Optimalisere* og *initiere* vil kunne føre til at elevene i flere situasjoner fremstiller seg som annerledes. Ved å benytte strategier som *unngåelse* og *korrigerende* forutsetter dette i mindre grad at eleven fremstiller seg som annerledes eller en som har behov for hjelp. Disse strategiene har alle en positiv korrelasjon med opplevelsen av å være annerledes. Det er også i denne sammenhengen en negativ korrelasjon mellom *metakognisjon* og annerledeshet noe som kan bety at elevene i utvalget har dårligere språklig kompetanse, noe som fører til at denne strategien vil bidra til negative mestringserfaringer og derav muligens en selvoppfyllende profeti. *Alternativ* kommunikasjon kan innebære at eleven erkjenner seg selv som tunghørt og dermed integrerer dette i sin identitet.

Unngåelse som strategi vil i denne sammenheng være nevneverdig å fremheve. Unngåelse som strategi som korrelerte negativt med sosial tilhørighet og som i seg selv er negativ for kommunikasjon, viser her en positiv korrelasjon med opplevelse av annerledeshet. Dette kan indikere at ved å unngå utfordrende kommunikasjon opplever ikke eleven seg annerledes i like stor grad. Å unngå kommunikasjon innebære at eleven skjerner seg selv fra situasjoner hvor avstanden til de jevnaldrende viser seg i stor grad.

4.7.7 Hørende elevers kommunikasjonsstrategier og opplevd sosial tilhørighet

Tabell 24

Korrelasjonsmatrise kommunikasjonsstrategier og sosial tilhørighet i det hørende utvalget

		Correlations								
		Sosial tilhørighet	Reparere	Optimalisere	Initiere	Unngåelse	Metakommunikasjon	Korigerende	Fasilitere	Alternativ
Sosial tilhørighet	Pearson Correlation	1	.190	-.091	-.084	-.174	-.057	-.122	.152	-.122
	Sig. (2-tailed)		.123	.462	.497	.158	.647	.324	.218	.324
	N	67	67	67	67	67	67	67	67	67
Initiere	Pearson Correlation	-.084	.540**	.636**	1	.552**	.728**	.687**	.749**	.687**
	Sig. (2-tailed)	.497	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	N	67	67	67	67	67	67	67	67	67
Unngåelse	Pearson Correlation	-.174	.373**	.639**	.552**	1	.526**	.614**	.511**	.614**
	Sig. (2-tailed)	.158	.002	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	N	67	67	67	67	67	67	67	67	67
Metakommunikasjon	Pearson Correlation	-.057	.462**	.543**	.728**	.526**	1	.613**	.665**	.613**
	Sig. (2-tailed)	.647	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
	N	67	67	67	67	67	67	67	67	67
Korigerende	Pearson Correlation	-.122	.408**	.551**	.687**	.614**	.613**	1	.561**	1.000**
	Sig. (2-tailed)	.324	.001	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	N	67	67	67	67	67	67	67	67	67
Fasilitere	Pearson Correlation	.152	.647**	.659**	.749**	.511**	.665**	.561**	1	.561**
	Sig. (2-tailed)	.218	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
	N	67	67	67	67	67	67	67	67	67
Alternativ	Pearson Correlation	-.122	.408**	.551**	.687**	.614**	.613**	1.000**	.561**	1
	Sig. (2-tailed)	.324	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	67	67	67	67	67	67	67	67	67

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabellen viser høye positive korrelasjoner mellom de ulike kommunikasjonsstrategiene, men ingen av disse samvarierer med sosial tilhørighet. Det vil være nærliggende å tro at samvariasjonen også her skyldes en eller flere variabler som ikke inngår i denne analysen.

4.7.1 Kommunikasjonsstrategier og opplevelse av annerledeshet for hørende elever

Korrelasjonsanalysen viste ingen nevneverdig korrelasjon mellom variablene kommunikasjonsstrategier og opplevelse av annerledeshet for det hørende utvalget. Dette kan indikere at konteksten hvor vanskelig kommunikasjon oppstår innebærer at slike kommunikasjonsstrategier er nødvendig og ikke ansett av signifikante andre som noe unormalt.

5 Diskusjon

Inkludering innebærer i motsetning til integrering, at elevene ikke kun er fysisk integrert i skolen, men også at de er en del av det sosiale fellesskapet, at de hører til. Bakgrunnen for denne studien var de sosiale barrierene og utfordringene de tunghørte elevene møter som inkludert i en skole med hørende elever og kravene til mestring som dette innebærer.

Formålet var å utforske hvilke mestringsstrategier tunghørte elever benytter seg av i lys av opplevd skolelivskvalitet. Dette for å få kunnskap om hvilke mestringsstrategier som er effektive i forhold til de utfordringene disse elevene møter.

Problemstillingene var som følger:

Hva slags mestringsstrategier benytter elever med nedsatt hørsel og er det en forskjell mellom tunghørtes strategier og deres medelever?

Hvilken sammenheng er det mellom ulike mestringsstrategier og elevenes skolelivskvalitet?

5.1 Kommunikasjonsstrategier

Da kommunikasjon kan sies å være den primære utfordringen ved et hørselstap, ble mestringsstrategier i kommunikasjon skilt ut med et eget spørreskjema. Ved å måle kommunikasjonsstrategier viste det seg at de tunghørte elevene skiller seg fra de hørende elevene i utvalget ved at de benytter kommunikasjonsstrategien «optimalisere» og «initiere» oftere. Analogt med dette viser en norsk undersøkelse av mestring blant tunghørte høyskolestudenter at aktive, problemfokuserende strategier ble benyttet fremfor unngåelsesstrategier i sosiale sammenhenger (Kjeka, A.M:2007). Optimalisere innebærer strategier som å spørre den som snakker om å rette ansiktet sitt mot deg mens han eller hun snakker og spørre noen andre som er tilstede om å oppdatere deg på hva samtalen handler om. Initiere består av strategier som å be den som samtalepartneren om å snakke saktere, spørre den som snakker om å gjenta dersom du ikke oppfattet det som ble sagt og instruere den andre til å snakke saktere eller høyere. Optimalisere og initiere kan i så måte sees som strategier som krever sosial støtte og derav åpenhet rundt hørselstapet. Informantene oppga i denne studien at de har informert både lærere og medelever om hørselstapet noe som kan underbygge dette. Hallam et al (2007) fant også i sin studie at hørselshemmede benyttet

initiere som strategi ved brudd i kommunikasjon. Optimalisere og initiere kan sees som en problemløsende strategi hvor de benytter sosial støtte. Å ha et hørselstap er som tidligere nevnt en usynlig funksjonshemming som er situasjonsbetinget. Tunghørte elever vil da i mange situasjoner kunne sies å være prisgitt omgivelsene og sosial støtte vil dermed kunne forhindre stressende situasjoner ved å redusere stressoren.

Både det hørende og det tunghørte utvalget benyttet også unngåelse som strategi «vanligvis», noe som vil innebære store konsekvenser for de som benytter seg av dette da det kan føre til isolering fra sosial samhandling i det daglige. Dette kan i så måte føre til at de går glipp av informasjon som er av betydning for deltakelse. Unngåelse som strategi er en emosjonsorientert mestringsstrategi som har til hensikt å redusere eller fjerne den emosjonelle smerten i forbindelse med stress. Det er i tidligere studier vist assosiasjoner med unngåelse som strategi og ungdom med både internale og eksterne atferdsvansker (Reclitis og Noam:1999).

De øvrige kommunikasjonsstrategiene blir også benyttet av både de tunghørte og de hørende elevene i utvalget hvor skårene var mellom responskategorien «noen ganger» og «vanligvis». Dette viser at de tunghørte elevene har et bredt repertoar av kommunikasjonsstrategier som de benytter seg av. Da de oppgir at de har store utfordringer mht. hørselstapet er det rimelig å anta at de ofte opplever utfordringer i kommunikasjon, og at dette kan være belastende over lengere perioder. Kommunikasjonsstrategier som ikke endrer eller fjerner stressoren vil på sikt kunne føre til sekundære vansker. Stress som ikke reduseres, men som opprettholdes over en lengere periode (kronisk stress) kan føre til inadekvat reaksjon på nye stressreaksjoner, økt tilstand av årvåkenhet med angst, irritabilitet og aggresjon, lav stresstoleranse og redusert impuls kontroll, konsentrasjonsvansker eller en tilstand med muskulær og emosjonell spenning (Gjærum og Ellertsen:2008).

5.2 Mestringsstrategier

I utvalget i denne studien var det ingen nevneverdig forskjell på hva slags mestringsstrategier de tunghørte og de hørende elevene benyttet seg av. De mestringsstrategiene som ble mest benyttet var «utvikle troen på seg selv» og «søke sosial støtte». «Ventilere negative følelser» og «søke støtte i familien» var de strategiene som ble minst brukt.

Utvalget i denne studien rapporterte generelt høy grad av mestringsstrategier både når de møter på utfordringer generelt og i kommunikasjon.

«Mestringsstrategier er handlinger, atferd og tanker brukt for å hankses med det man opplever som vanskelig og problematisk» (Johannesen et al.,2010:81). Med de barrierene som følger av nedsatt hørsel var antagelsen her at de tunghørte elevene hadde en høyere grad og et større repertoar av mestringsstrategier enn de hørende elevene. Når dette ikke kom frem av denne studien kan det være en indikasjon på at de benytter seg av de samme type mestringsstrategier både i kommunikasjon og ved utfordringer generelt. Hvor ofte de møter på denne type utfordringer kan derimot ikke denne undersøkelsen gi noe svar på.

5.3 Relasjonsdimensjonen ved skolelivskvalitet

Funnene i denne studien viser at både de tunghørte og de hørende elevene opplever en sosial tilhørighet og at de ikke føler seg ensomme. De tunghørte elevene skiller seg derimot fra de hørende elevene, ved at de i større grad opplever seg annerledes, at de ikke passer inn.

Operasjonaliseringen av relasjonsdimensjonen viste at spørsmålene som skulle måle denne dimensjonen ikke var internt konsistente og at noen i tillegg ladet på et annet begrep. Ved en faktoranalyse viste denne dimensjonen seg å være tosidig hvor det inngikk en internal og en eksternal dimensjon. Teorier om psykososial utvikling underbygger dette og det ble derfor skilt mellom *sosial tilhørighet* og *opplevelse av seg selv sammen med andre*.

5.3.1 “En av flokken”

Denne studien fant ingen forskjell på det tunghørte utvalget og det hørende utvalgets opplevelse av sosial tilhørighet. Begge gruppene rapporterte høy grad av sosial tilhørighet med et gjennomsnitt på hhv. 3.38 og 3.24. Dette samsvarer med elevundersøkelsen, som viser at norske elever trives på skolen (Elevundersøkelsen:2013). Kermit et al.(2014) fant også at

de tunghørte elevene opplevde seg inkludert, men at det for disse elevene innebar «å være en av flokken». Det å være i et integrert tilbud slik elevene i denne undersøkelsen er, kan i seg selv føre til at de skårer så høyt på *sosial tilhørighet*. Informantene til Sagen(2010) oppga også at de trivdes og at det gikk greit, men samtidig hadde de vanskelig for å trekke frem hva som var positivt.

Resultater fra Grues undersøkelse av funksjonshemmet ungdoms sosiale tilhørighet, selvbilde og livskvalitet viser at de fleste ungdommene trives på skolen, men at de funksjonshemmede i større grad vektlegger de områdene de har tilgang til (Grue:1999). Han fremmer at «skolen i tillegg til et sted å lære også er et sted å være» og stiller seg undrende til om funksjonshemmede har tilgang til de sidene i like stor grad som andre elever. Videre finner han at det er skoleprestasjoner som spiller en større betydning for disse elevene. Han finner i sin studie om funksjonshemmet ungdom og livskvalitet at innenfor gruppen funksjonshemmede er det ungdommer med hørselshemming, både de som bruker tegnspråk, og de som bruker vanlig tale, som har den høyeste gjennomsnittsskåren på rapportert ensomhet (Grue:1999).

5.3.2 “Annerledes, passer ikke inn”

Most, Tova(2007) fant i sin studie, at det i hovedsak var de elevene som var i særskilte grupper fremfor integrert i klassen som rapporterte høyest grad av ensomhet, men at elever i ordinære klasser var mer kritisk i forhold til opplevelse av det å være annerledes. Funnene i denne studien viser i tråd med dette at de tunghørte elevene i utvalget har en gjennomgående høyere gjennomsnittlig skåre på opplevelse av annerledeshet enn de hørende elevene.

Bak inkluderingens fasade finner Kermit et al.(2014) i sine studier at «selv om elevene følte seg inkludert var ikke dette en prosess som forløp uten merkekostnader» (Kermit et.al, 2014:). Elin Jæger fant også i sin undersøkelse, at elevene ofte følte seg utenfor og annerledes, noe som kan være psykisk slitsomt over tid og føre til kroppslige belastninger (Jæger,E:2008).

Som andre ungdommer vil også de tunghørte etterstrebe sosial anerkjennelse hos de jevnaldrende og det vil være rimelig å anta at de i den forbindelse har opplevd nederlag blant jevnaldrende (Kermit et al.:2014).

5.4 Mestringsstrategier og relasjonsdimensjonen

Den andre problemstillingen innebar hvorvidt det var en sammenheng mellom elevenes mestringsstrategier og skolelivskvalitet. For begrepet skolelivskvalitet ble relasjonsdimensjonen valgt og denne dimensjonen ble videre delt inn i begrepene *sosial tilhørighet* og *annerledeshet*.

Elevene i undersøkelsen benyttet et bredt spekter av generelle mestringsstrategier og kommunikasjonsstrategier, men her skilte de hørende elevene seg fra de tunghørte elevene ved at ingen av disse variablene hverken *sosial tilhørighet* eller *annerledeshet* var av betydning for det hørende utvalgets valg av mestringsstrategier. Det er da nærliggende å tro at det er andre bakenforliggende årsaker og andre motivasjonelle faktorer som spiller inn for deres mestringsatferd.

Sosial tilhørighet

For det tunghørte utvalget var det tre mestringsstrategier som var forbundet med *sosial tilhørighet*; *ventilere negative følelser*, *søke støtte i familien* og *være sosial*.

Ventilere negative følelser var for det tunghørte utvalget negativt forbundet med *sosial tilhørighet*. Målet på negativ tenkning, HINT, kobler seg med positivt fortegn til å ventilere negative følelser (Skre et al.:2007) og kan dermed regnes som en maladaptiv mestringsstrategi. Denne mestringsstrategien er også forbundet med eksterne atferdsvansker (Recklitis og Noam:1999). Når denne strategien viste seg å være negativt forbundet med sosial tilhørighet i denne studien kan dette sees i lys av de normer og regler som er sosialt akseptable i jevnalderrelasjoner (Frønes:2006).

Å løse problemer i familien var i denne undersøkelsen også negativt forbundet med *sosial tilhørighet*. Denne strategien er derimot forbundet med positivt fortegn med målet på negativ tenkning. Å snakke med familiemedlemmer synes å være en mer løsningsfokuset strategi (Skre et al.:2007). Ungdomstiden innebærer et skifte hvor den signifikante andre ikke lenger er familien, men jevnaldrende. Det at *annerledeshet* ikke korrelerer med å løse problemer i familien, vil dermed ikke være urovekkende. Det å ikke søke støtte hos jevnaldrende vil også kunne forklares av elevenes opprettholdelse av integrasjon i lys av det å ville være som alle andre.

Unngåelse er en maladaptiv kommunikasjonsstrategi, som for de tunghørte, også har en negativ effekt på variabelen «sosial tilhørighet». Ved å unngå kommunikasjons situasjoner eller å avslutte samtaler som blir vanskelige, vil elevene gå glipp av både faglig og sosial informasjon, og dermed tilgangen til det sosiale fellesskapet. Andersson og Hagnebo (2003) fant også at de hørselshemmede ikke benytter seg av denne strategien oftere enn andre strategier, men sammenlignet med hørende, ser man at denne strategien blir benyttet i stor grad og at den har en annen effekt for de tunghørte i populasjonen. Det vil være rimelig å anta, at de tunghørte benytter denne strategien oftere, dersom de opplever hørselstapet som stressende, noe elevene i denne undersøkelsen rapporterer.

Å være sosial var den mestringsstrategien som var forbundet med positivt fortegn til *sosial tilhørighet*. Problemfokuserede strategier som planlagt problemløsning og å søke sosial støtte fra omgivelsene fungerer godt i vanskelige situasjoner, og er trolig med på å forhindre at de tunghørte elevene unngår mange av de sosiale barrierene (Kjeka:2007). *Å være sosial* er en strategi som innebærer både støtte i kommunikasjon og i form av emosjonell støtte. Det kan således sies å være en strategi som både er problemorientert og emosjonsorientert og kan i så måte ha bidratt til både å lette kommunikasjonen samt redusere den negative opplevelsen som følge av ulike stressorer for det tunghørte utvalget.

Antia et.al (2011) fant i sin studie at det var den tunghørtes mulighet for deltakelse i kommunikasjon i klasserommet og deltakelse i aktiviteter relatert til studiet som først og fremst predikerte det sosiale utbyttet.

De tunghørte elevene i utvalget benyttet seg av en rekke kommunikasjonsstrategier, men korrelasjonen mellom strategiene og sosial tilhørighet var negativ. Dette var kommunikasjonsstrategiene; *reparere, initiere, metakognisjon, korrigerende, fasilitere og alternativ kommunikasjon*. Interaksjonen mellom disse kommunikasjonsstrategiene og sosial tilhørighet fordeler seg slik at når den ene variabelen stiger synker den andre. Mindre bruk av disse kommunikasjonsstrategiene vil sammenfalle med en høyere grad av opplevd annerledeshet og vice versa.

Reparere, initiere, metakognisjon, korrigerende, fasiliterende og alternativ kommunikasjon er alle problemorienterte strategier, men virket tilsynelatende som negative kommunikasjonsstrategier for dette utvalget. *Reparere* og *metakognisjon* er begge strategier som forutsetter god språklig kompetanse. De øvrige strategiene forutsetter på sin side en stor

grad av åpenhet og sosial støtte for de tunghørte elevene. I denne studien kan dermed repertoaret av kommunikasjonsstrategier virke som en indikator på graden av kommunikasjonsvansken og elevenes evne og kompetanse til å meddele seg på en måte som fremmer sosial støtte.

Å være sosial som korrelerte positivt med sosial tilhørighet kan dermed sees som en forebyggende strategi, mens kommunikasjonsstrategiene for dette utvalget kan fungere som «brannslukking» i en ellers vanskelig situasjon. Adaptive kommunikasjonsstrategier har til hensikt å skulle lette kommunikasjonen og kan sees som en problemorientert mestringsstrategi som har til hensikt å fjerne stressoren eller å tilpasse seg den. Dersom elevene allerede befinner seg i en utfordrende kommunikasjon med mye bakgrunnsstøy eller flere som snakker samtidig, vil slike strategier i beste fall kunne føre til at kommunikasjonspartneren tror at vedkommende får med seg hva som blir sagt.

Annerledeshet

Unngåelse som strategi korrelerer i mindre grad med *annerledeshet*, men med positivt fortegn .333. *Unngåelse* som strategi samsvarer da i noen grad med *annerledeshet*. Problemorienterte strategier korrelerte i større grad med *annerledeshet* hvor kommunikasjonsstrategier som *reparere, optimalisere, initiere, korrigerende og alternativ kommunikasjon* har for dette utvalget en interaksjon med *annerledeshet*. Situasjoner med utfordrende kommunikasjon kan ha en sammenheng med opplevelsen av ikke å høre til. Det å mestre kommunikasjon er en forutsetning for å kunne delta i det sosiale fellesskapet og det vil være nærliggende å tro at man vil føle seg utenfor dersom man ikke har tilgang til dette fellesskapet på lik linje med de andre. Kermit et.al. (2010) konkluderte i sin studie med at barn med CI hadde store utfordringer i språklig samhandling med jevnaldrende.

De tunghørte elevene i utvalget rapporterte en høyere grad av opplevelse av *annerledeshet* enn de hørende og det var en negativ forbindelse mellom *annerledeshet* og *søke støtte i familien*. Ungdomstiden innebærer en endring hvor de jevnaldrende overtar som de signifikante andre. Dersom de tunghørte elevene ikke har tilgang til dette likeverdige fellesskapet, at de ikke «hører til» kan det være nærliggende å tro at de søker støtte hos familien. Tidligere studier av ungdom med CI har vist at elevenes oppfattelse av foreldrenes syn på dem samsvarer med hvordan de ser på seg selv. Der hvor dette ikke samsvarte var dette ofte når de oppfattet at foreldrene så på dem som hørende mens de selv anså seg som tunghørte. Det har også vist seg

at foreldrene til ungdom med CI tenderer til å rangere sine barns prestasjoner høyere enn det de gjør selv (Rich et.al:2013). Urealistiske forventninger kan dermed føre til at de tunghørte elevene ikke klarer å innfri disse kravene og kan dermed føre til lave tanker om seg selv.

Det var en positiv sammenheng mellom mestringsstrategien *avlede seg selv* og annerledeshet hos de tunghørte elevene i utvalget. Å avlede seg selv innebar å gjøre andre ting som å se på tv eller spille tv/dataspill, engasjere seg mer i aktiviteter på skolen, sove eller drive med anstrengende fysisk aktivitet.

Avlede seg selv korrelerer positivt med resiliens og er den mestringsformen som minner mest om kjente og sentrale forsvarsmekanismer som «fortrengning» og «undertrykkelse» (Skre et al.:2007). Videre er denne mestringsstrategien forbundet med å gjøre noe annet heller enn å snakke om det men den er ikke forbundet med negativ tenkning (ibid.).

Et overblikk over tidligere studier av ungdom og mestringsstrategier (Compas et al.:2001) viser at emosjonsorientert mestring som blant annet å avlede seg selv, korrelerte negativt med sosial tilpasning. Dette innebærer ikke at det er fokuset på individets emosjoner som er problematisk, men å unngå stressoren eller de følelsene denne fremkaller, negative tanker om seg selv og situasjonen og uregulert ventilering av følelsene er derimot mest assosiert med flere internale symptomer på psykopatologi og lavere kompetanse. Dette er noe som kan reflektere inadekvate ferdigheter i å modelere (tilpasse seg) og regulere de emosjonelle reaksjoner som er fulgt av hendelsen og enten er rettet mot å endre stressoren eller å tilpasse seg dens effekter (ibid.).

Emosjonelt fokuserte strategier tar sikte på å endre den ubehagelige fysiske følelsen av å bli stresset. For en elev med nedsatt hørsel vil skolehverdagen i seg selv virke stressende med alle de krav den medfører. Nødvendigheten av kontinuerlig oppmerksomhet og det å gå med en usikkerhet i løpet av hverdagen fører til at eleven blir mer sliten enn andre elever (Jæger,E:2008). For en elev med nedsatt hørsel vil det innebære en usikkerhet i forhold til hvorvidt han eller hun hørte riktig, men det vil også innebære en usikkerhet i om det ble sagt noe som eleven ikke fikk med seg i det hele tatt.

For å endre denne emosjonelle tilstanden vil det være nødvendig for eleven å ta i bruk emosjonelt fokuserte strategier, som for eksempel å ta seg flere pauser i løpet av dagen. Fysisk aktivitet kan også påvirke ved å gi mestringsopplevelser, fjerne oppmerksomheten mot

de aktuelle problemene, motvirke de fysiologiske reaksjoner på stress og gi god fysisk utholdenhet. I tillegg kan det føre til et mer positivt selvbilde og økt velvære (Jæger,E:2008).

I tillegg vil det også være nevneverdig å se på den positive korrelasjonen på r.943 mellom annerledeshet og *utvikle troen på seg selv*.

Utvikle troen på seg selv innebærer sterke korrelasjoner med resiliens generelt og sammenfaller med karakteristikk ved resiliens som samhold i familien og personlig kompetanse spesielt. Dette innebærer altså evnen til å håndtere problemene sine på en effektiv måte. Dette defineres ofte som en positiv tilpasning på tross av risikofaktorer og motgang(Skre et al.:2007).

Å utvikle troen på seg selv og erfart mestring vil kunne synes hensiktsmessig i den sekundære vurderingen som innebærer bedømmelse av hva som kan og ikke kan bli gjort. Dette er da en evaluering av hvorvidt man vil greie det eller ikke, om det vil være effektivt og en vurdering av konsekvensen av å bruke strategien i lys av andre interne og eksterne krav.

6 Styrker og begrensninger ved studien

6.1 Reliabilitet

For å vurdere i hvor stor grad dataene i undersøkelsen er påvirket av tilfeldige målingsfeil kan man estimere vurdererreliabilitet, stabilitetsaspektet og ekvivalensaspektet ved reliabiliteten (Kleven, T.A.:2007). I denne studien ble ekvivalensaspektet vurdert innenfor hvert begrep. Dette ble gjort ved å måle de ulike begrepene indre konsistens med Chronbach`s alpha. Hensikten var å se om hver enkelt målemodell var stabil og om de kunne benyttes som skalaer.

Begrepene mestringsstrategier, kommunikasjonsstrategier og sosial tilhørighet hadde en Chronbachs alpha på hhv. .749, .919 og .811 noe som tyder på god intern konsistens og reliabilitet for disse begrepene.

Annerledeshet var det eneste itemet som ladet på den antatte faktoren *opplevelse av seg selv sammen med andre*. Den ble likevel tatt med i de videre analysene som en enkeltvariabel og kan således bidra til å svekke estimeringen av reliabiliteten.

6.2 Validitet

Problemstillingen i undersøkelsen har en ikke-kausalt karakter da det mangler et produksjonsaspekt, dvs. at man ikke kan si hva som har ført til hva (Lund,2011). Dette gjelder begge problemstillingene. I den første problemstillingen spørres det om hva slags mestringsstrategier de bruker og om mestringsstrategier blant tunghørte elever er forskjellig fra medelevene, ikke noe om hva årsaken til en eventuell forskjell er. I den andre problemstillingen handler det om interaksjonen mellom de to faktorene, ikke om det er noen årsakssammenheng mellom mestringsstrategier og skolelivskvalitet. Da det er en ikke-kausalt karakter, men en beskrivende problemstilling, ser man altså på interaksjonen og ikke årsaken. Jeg vil her redegjøre for de tre andre validitetstypene innenfor Cook and Cambells validitetssystem som er av betydning for denne analysen: statistisk validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet.

6.2.1 Begrepsvaliditet

Operasjonalisering av mestringsstrategier

Å måle ungdoms mestringsstrategier ved å benytte spørreskjemaer har ofte blitt beskylt for å mangle teoretisk fundament, samt for at de ofte måler bredden versus spesifikke stressende hendelser (Compas et al.:2001).

Det at det i denne undersøkelsen måler stressende hendelser generelt og en kommunikativ hendelse spesielt, kan derfor sees som en styrke ved denne studien. Faktorene som måles er også faktorer som benyttes i skjemaet Acope (Skre et al:2007) Acope som tidligere er validert i en norsk oversettelse hvor faktorene ble validert i relasjon til andre andre konvergerende og diskriminerende begreper som resiliens og negativ tenkning (ibid.).

I spørreskjemaet som omhandler mestringsstrategier generelt, er det i tillegg tre spørsmål innenfor hver kategori. Det var i tillegg mulig med utfyllende informasjon, dersom det er alternativer som ikke er med. Dette ble imidlertid ikke tatt med i analysen da det var få som valgte å svare adekvat på dette.

Ved sammenligning med tidligere empiriske studier, er mestringsstrategiene tidligere innhentet av tunghørte informanter i kvalitative studier (Kjeka,A.M,2007; Jæger,E:2008). Det vil dermed være rimelig å anta at spørsmålene som stilles er representative for de tunghørte elevene.

Recklitis og Noams (1999) fant i sin studie at hvordan ungdom mestrer, kan predikere senere tilpasning. Hva slags mestringsstrategier man benytter i ungdomstiden, kan dermed sees som moderator og mediator for senere livskvalitet. I denne studien er formålet å finne frem til hva slags mestringsstrategier tunghørte elever og deres medelever benytter seg av på det gitte tidspunkt (ungdomsskolen) og hvilken av disse strategiene som kan sees som hensiktsmessige ifht. deres opplevde skolelivskvalitet. Kriteriet vil dermed ikke være mestringsstrategiene i seg selv, men hva de medierer.

Et annet spørsmål som melder seg, vil være hvor riktige svarene blir ved selvrapporing. Mestringsstrategier innebærer kognitive responser til en hendelse og selvrapporing vil derfor være relevant. Likevel vil rapportering av mestringsstrategier være utfordrende i forhold til at dette kan være hendelser som ligger lenger tilbake i tid og dermed er vanskelig å

gjenkalle for informantene. I tillegg vil det være usikkert i hvor stor grad informantene ønsker å rapportere mestringsstrategier som ikke er sosialt aksepterte eller som ikke har vært vellykkede (Compas et al.:2001). Det vil derfor være nødvendig med andre informanter i tillegg til elevene selv. Det er ikke innhentet data fra lærere eller foresatte, noe som kan anses som en svakhet ved denne studien.

Operasjonalisering av skolelivskvalitet

Ved å operasjonalisere det teoretiske begrepet skolelivskvalitet ble det i denne studien vektlagt relasjonen til jevnaldrende. Dette er en dimensjon som ved tidligere kvalitative studier har vist seg å være av stor betydning for ungdomsskoleelever generelt (Tangen:2008). Ved en utvidelse av denne dimensjonen fra å inneholde elevenes sosiale tilhørighet til å også omhandle elevenes opplevelse av seg selv i samspill med andre, ble det derimot utfordrende å operasjonalisere denne faktoren da de tenkte variablene viste seg å ikke inngå i denne faktoren. Manglende fokus på denne faktoren i tidligere studier svekket dermed det teoretiske og empiriske grunnlaget for denne hypotesen. Begrepet *opplevd annerledeshet* som var den indikatoren som kunne være et mål på dette, ble dermed enestående noe som bidro til en svekket begrepsvaliditet.

Å måle elevenes positive og negative erfaringer ved faste spørsmål slik som i denne undersøkelsen har også sine begrensninger. Dette er forskning med et ovenfraperspektiv som ikke bygger på elevenes begrepsverden, perspektiver og referanserammer, men forskerens. På en annen side synes det som om eksplorerende studier av elevenes opplevelse av skolehverdagen ikke er tilstrekkelig i seg selv, med tanke på kompleksiteten i denne dimensjonen. Dette gjelder både studier som omhandler både elever generelt (elevundersøkelsen) og tunghørte elever (Kjeka:2007).

Det vil også være relevant å stille seg kritisk til å benytte seg av selvrapporing, da vi ikke kan være sikre på hvorvidt de svarer det de faktisk erfarer. Å benytte seg av spørreskjemaer, kan derimot ha en positiv effekt på informantenes vilje til å rapportere både positive og negative erfaringer de har, fremfor en intervjusituasjon, hvor avstanden mellom forskeren og informanten er mindre.

Det ble foretatt reliabilitetstester for begrepene mestringsstrategier, kommunikasjonsstrategier og sosial tilhørighet hvor alle begrepene hadde god reliabilitet.

6.2.2 Ytre validitet

Ytre validitet har å gjøre med mulighetene for å foreta ikke-statistiske generaliseringer til eller over relevante individer, situasjoner og tider med rimelig sikkerhet (Lund 2011:121).

Formålet med denne undersøkelsen var å se på sammenhengen mellom mestringsstrategier og psykososial tilpasning i skolen for tunghørte ungdomsskoleelever. Dette ble gjort med et ønske om at dette ville bidra til økt kunnskap om hva slags mestringsatferd som er effektiv i forhold til de utfordringer som tunghørte elever opplever i skolehverdagen. Undersøkelsen omhandler kun ungdomsskolealder og kan dermed ikke over-generaliseres til andre aldersgrupper. Et relevant spørsmål ved over-generalisering vil være hvorvidt det er mulig måle ungdoms mestringsstrategier ved en tverrsnittundersøkelse. Ungdom er i stadig utvikling og mestringsstrategiene de benytter seg av, vil antas å være utforskende og dermed endre seg over tid (Skre et al.:2007). Interaksjonene i studien vil dermed kunne sies å variere mellom variabler og individer, situasjoner og tider og en over-generalisering vil ikke være valid.

De ulike studiene som omhandler ungdom og mestring relateres ofte til de særskilte stresskildene som enkelte grupper av ungdom står ovenfor og kan dermed ikke sammenlignes grunnet ulike målinger og definisjoner (Garcia, C:2009). I denne studien var hensikten å måle tunghørte ungdomsskoleelevers mestringsatferd spesielt. De tunghørte elevene ble sammenlignet med hørende elever for å kunne si om deres mestringsstrategier skilte seg nevneverdig fra de andre elevene. Ved å ha et homogent utvalg kan dette sies å ha styrket den ytre validiteten at dette kan gi indikasjoner på hva slags mestringsatferd andre tunghørte ungdomsskoleelever benytter seg av, altså en til-generalisering. På en annen side kan dette ha bidratt til en svekket statistisk validitet.

6.2.3 Statistisk validitet

Statistisk validitet i analytisk statistikk forutsetter et tilfeldig sannsynlighetsutvalg. Da utvelgingsmetoden i denne studien ikke består av et tilfeldig sannsynlighetsutvalg, kan ikke resultatene generaliseres til å gjelde alle tunghørte elever i ungdomsskolen. Utvalget er i tillegg altfor lite til at en annen utvelgingsmetode kunne ført signifikans.

7 Konklusjon og veien videre

Tidligere empiri og teori som støtter tunghørte elevers sosiale barrierer og mestringsatferd, bidrar til en antagelse om at denne nye kunnskapen også kan gjelde andre tunghørte elever i den norske fellesskolen. Det innebærer ikke at denne kunnskapen som er fremkommet her kan overføres til hver enkelt elev som er tunghørt på ungdomsskolen, men det kan gi indikasjoner på en hypotese som kan brukes i videre forskning på temaet.

Problemstillingene som ble undersøkt i denne studien var:

Hva slags mestringsstrategier benytter elever med nedsatt hørsel og er det en forskjell mellom tunghørtes strategier og deres medelever?

Hvilken sammenheng er det mellom ulike mestringsstrategier og elevenes skolelivskvalitet?

Forskjellen på de tunghørte elevene og de hørende elevene i denne studien viste seg å være hvorledes mestringsstrategiene og kommunikasjonsstrategiene til det tunghørte utvalget var forbundet med det psykososiale aspektet ved skolelivskvalitet.

Ingen av de undersøkte variablene viste seg å være av betydning for de hørende elevenes valg av mestringsstrategier, mens dette viste seg å være forbundet med de tunghørte elevenes valg av strategier i stor grad. Dette indikerer at tunghørte ungdomsskoleelevers mestringsatferd bør inkludere dette aspektet i videre forskning.

Hovedfunnet i denne undersøkelsen gir indikasjoner på at tunghørte elevers mestringsstrategier er dimensjonell noe som innebærer at effekten av de ulike mestringsstrategiene må sees i lys av dette. Hensiktsmessige mestringsstrategier kan være viktige elementer i forebyggingen av psykiske vansker blant ungdom (Skre et al.:2007) og det vil derfor være formålstjenlig å avdekke disse strategiene i lys av de utfordringer som tunghørt ungdom møter i ungdomstiden.

Mestringsstrategier som å *avlede seg selv*, *utvikle troen på seg selv* samt å *være sosial* var i ulik grad relatert til *sosial tilhørighet* og *annerledeshet*.

Å *avlede seg selv* er ofte forbundet med «undertrykking» og fortrenkning» og dermed ikke som en positiv mestringsstrategi og anses derfor for å være indirekte forbundet med positiv

mestring. Det kan dermed sees som formålstjenlig å undersøke hvordan dette henger sammen for tunghørte ungdomsskoleelever. *Å utvikle troen på seg selv* samt *søke sosial støtte* er også strategier som tidligere har vist seg å være forbundet med resiliensfaktorer som blant annet personlig kompetanse (Skre et al:2007).

Større kunnskap om slike tilsynelatende forebyggende strategier kan videre kombineres med kliniske effektstudier for å få kunnskap om forholdet mellom objektiv, målbar effekt og subjektiv, erfart effekt.

Utfordringen med å operasjonalisere den personlige dimensjonen i relasjonen med jevnaldrende kan tyde på at det er behov for mer kunnskap på dette området og videre forskning på dette kan i så måte bidra til hensiktsmessige verktøy for videre studier.

Grunnet omfanget og tidsaspektet i denne studien ble denne undersøkelsen redusert til å undersøke en dimensjon ved skolelivskvaliteten. Ved videre forskning på tunghørte elever i ungdomsskolen bør det tas hensyn til den flerdimensjonelle karakteren ved mestingsstrategier som har betydning for både læring, helse og trivsel som videre kan fungere som et bidrag til fremtidig livskvalitet.

Litteraturliste

- Andersson,G og Hagnebo,C (2003). Hearing impairment, coping strategies, and anxiety sensitivity. *Journal og clinical psychology in medical settings*, Mars 2003,Vol 10 Issue 1, pp 35-39
- Andersson,G. og Willebrand, M. (2003). What is coping? A critical review of the construct and its application in audiology. *International Journal of Audiology*, 42, 97–103.
- Antia,S.,Jones,P.,Luckner,J.,Kreimeyer,K.H.,Reed,S (2011) Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. *Council for exceptional children*. Vol.77,No.4, pp.489-504.
- Brannlund, L. (1996). *Psykologi: en innføring* Oslo: Gyldendal.
- Compas,B.E et al.(2001) Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and Potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 2001 Jan;127(1):87-127.
- Derdikman-Eiron,R et al.(2013) Development and aging: Adolescent predictors and associates of psychosocial functioning in young men and women:11 year follow-up findings from the Nord-Trøndelag Health Study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2013,54,95-101 DOI: 10.1111/sjop.12036
- Elevundersøkelsen 2013
http://www.udir.no/PageFiles/80366/Elevundersokelsen_2013_nasjonale_tall.pdf?epslanguage=no hentet 05.11.2014
- Evenshaug, O. & Hallen, D.(1993, 3. utgave, 3. opplag) *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Falkenberg, E-S og Kvam, M (2008) Hørselshemming og audiopedagogikk i et tverrfaglig perspektiv. i Befring, E. og Tangen, E. (red.): *Spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Folkman,S. and Moskowitz,J.T (2000). Positive Affect and the Other Side of Coping. *American Psychologist*.Vol.55,No.6, 647-654 DOI: 10.1037//0003-066X.55.6.647.
- Frønes, I. (2006, 3.utgave, 1. opplag). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrenes betydning*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

- Garcia, C. (2009). Conceptualization and measurement of coping during adolescence: A review of the literature. *Journal of nursing scholarship*, October 7, 2009, 1-20. Doi: 10.1111/j.1547-5069.2009.01327.x.
- Gjærum, B og Eilertsen, B (2. utgave, 5. opplag 2008). *Hjerne og atferd: Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv.. et skritt videre*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grue, L. (1999) *Funksjonshemmet ungdom og livskvalitet*. Ad Notam Gyldendal AS, Oslo
- Hallam, R S, Ashton, P, Sherbourne, K, Gailey, L, Corney. Coping, conversation tactics and marital interaction in persons with acquired profound hearing loss (APHL): Correlates of distress. *Audiological Medicine*, 2007, 5 (2), 103-111.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler L. (2010) *Rådgivning*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Jæger, E. (2008). "Jeg blir så sliten i kroppen av å høre hva du sier ..." Helseplager og mestringsstrategier hos ungdommer med hørselshemming. Hansen, Aa. L., Gram, N. & Hjelmervik, E. (red.) *Hørsel – språk og kommunikasjon*. En artikkelsamling. (s. 194-201). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- Kermit, P., Mjøen, O.M., Holm, A. (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. *Sosiologisk tidsskrift*, 2010, Nr 3.
- Kermit, P., Wendelborg, C., Haugen, G.M.D., Tharaldsteen, A.M (2014). *En av flokken- Inkludering av ungdom med sansetap- muligheter og begrensninger*. NTNT samfunnsforskning.
- Kjeka, A.M (2007) *Tunghørte studenter - mestringsstrategier/ mestringsressurser tar tunghørte i bruk under høyere utdanning?* Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Kleven, Thor Arnfinn (red.) (2007) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Unipubforlag, Oslo.
- Laukli, E. (2007). *Nordisk lærebok i audiologi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lazarus, R.S (2006) Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality* 74:1, February 2006. Doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x
- Lindholm, S. (1994), *Medisinsk barnaudiologi for vardagsbruk*. Studentlitteratur

- Lund, T. (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*, 2011. Oslo: Unipub forlag.
- Most, Tova (2007) Speech intelligibility, loneliness, and sense of coherence among deaf and hard-of-hearing children in individual inclusion and group inclusion. Hentet 11.02.2014
<http://jdsde.oxfordjournals.org/> Mai 21,2007. doi:10.1093/deafed/enm015
- Mead, G.H. (1998). *Å ta andres perspektiv: grunnlag for sosialisering og identitet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- NESH publikasjon: *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*, 2006. Elektronisk publisert www.etikkom.no.
- Norges offentlige utredninger - NOU 2001: 22, *Fra bruker til borger - En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. april 1999. Avgitt til Sosial- og helsedepartementet 29. juni 2001.
- Peterson, K. C. (2009). Hørselstap – sorg og aksept, stress og mestring. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, *Vol 46, nummer 5*, 2009, side 460-465.
- Recklitis, C. J. & Noams, G. G. (1999). Clinical and developmental perspectives on adolescent coping. *Child Psychiatry and Human Development*, 30, 87–101.
- Rich,S;Levinger,M;Werner,S;Adelman,C (2013). Being an adolescent with cochlear implant in the world og hearing people: Coping in school, in society and with self identity. *International journal og pediatric otorhinolaryngology*, 77 (2013) 1337-1344. DOI: 10.1016/j.ijporl.2013.05.029
- Sagen, Vigdis (2010). *...men, jeg trives på skolen- Tunghørte elever i ungdomsskolen*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo).
- Skaalvik,M og Skaalvik,S (2007) *Skolen som læringsarena*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Skodvin,A. i Vygotskij,L.S(2008) *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Skre,I.et al.(2007). Mestring hos ungdom: Validering av en norsk oversettelse av Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, *Vol.44,nummer 3*, side 236-247.
- Stinson,M.S og Whitmire,K.A(2000). Adolescents Who are Deaf or Hard of Hearing: A Communication Perspective on Educational Placement. *Top Lang Disord* 20(2):58-72. Aspen Publishers.Inc.

- Sunnanåutvalget (2000) *Å høre eller ikke høre*. Kunnskapsdepartementet.
- Tangen, R (2008) *Skolelivskvalitet, elevkår og frafall i videregående opplæring* i Befring, E. og Tangen, E. (red.): *Spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thorbjornsen (1998) i Mead, G.H. (1998). *Å ta andres perspektiv: grunnlag for sosialisering og identitet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Vaus, d.D: *Surveys in Social Research*, 2014, 6th ed. London: Routledge.
- Von Tetzchner, S. et al.(2008). *Barns språk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotskij, L.S(2008) *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til skolene

Linda Haugen
Strandveien 13
3330 Skotselv
Tlf. privat 91886970
linda_hau@hotmail.com

12.01.14
Xxx

DATAINNSAMLING TIL MASTEROPPGAVE VED INSTITUTT FOR SPESIALPEDAGOGIKK, UNIVERSITETET I OSLO.

Det vises til mail vedrørende datainnsamlingen til min masteroppgave i spesialpedagogikk.

I masteroppgaven gjennomfører jeg en spørreundersøkelse blant hørselshemmede og deres medelever på ungdomstrinnet. Den hørselshemmede eleven skal ikke være omfattet av noe tilleggshandikap eller ha tegnspråk som førstespråk. For alle elevene gjelder det at de må kunne lese og skrive.

Spørreskjemaet inneholder variablene «mestringsstrategier», «kommunikasjonsstrategier» og «skolelivskvalitet». «Mestringsstrategier» forsøker å si noe om hva slags strategier elevene benytter seg av når de møter vanskeligheter generelt og «kommunikasjonsstrategier» forsøker å si noe om hva slags strategier de benytter seg av når de opplever kommunikasjon som vanskelig. «Skolelivskvalitet» forsøker å fange opp elevenes positive og negative erfaringer ifht. trivsel og tilhøriget i skolen. Navn på skole vil ikke bli registrert. Resultatene fra undersøkelsen vil bli publisert på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Datamaterialet vil senere bli slettet ved prosjektets slutt, altså høsten 2014.

Prosjektet er fremlagt for Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Resultatene fra masteroppgaven vil gjøres tilgjengelig slik at de som ønsker det, kan laste den ned på internett når den ferdigstilles.

Praktiske opplysninger:

- Spørreundersøkelsen gjennomføres i gruppen/klassen til aktuell hørselshemmet elev.
- Det er særdeles viktig at den hørselshemmede eleven deltar i spørreundersøkelsen. Den som krysser av for «hørselstap» i undersøkelsen vil få noen tilleggsspørsmål.
- Elevene vil bruke ca. 30 minutter på å besvare spørreskjemaet.
- Samtykkeerklæring og informasjonsskriv til ungdom og foresatte ligger som vedlegg til denne mailen. Viktig at foresatte signerer denne i forkant av undersøkelsen.

Ta gjerne kontakt med undertegnede eller min veileder Lage Jonsborg, ISP ved eventuelle spørsmål.

Lage Jonsborg, Førstelektor ISP, Universitetet i Oslo, Tlf. 22 85 81 47 lage.jonsborg@isp.uio.no

Link til spørreundersøkelsen kommer i egen mail.

Med vennlig hilsen
Linda Haugen

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Samtykke til deltakelse i studien

(for intern bruk på skolen)

Jeg/vi gir med dette vårt samtykke til at _____ kan delta i en spørreundersøkelse knyttet til en masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Prosjektet er fremlagt for Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste.

Resultatene fra undersøkelsen vil bli publisert på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Datamaterialet vil senere bli slettet ved prosjektets slutt, altså høsten 2014.

Spørreundersøkelsen gjennomføres av kontaktlærer eller annen person tilsatt ved skolen og returneres til student Linda Haugen.

Ved å ta kontakt med skolen kan du/dere få se spørreskjemaet på forhånd.

(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

I forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, gjennomfører jeg en spørreundersøkelse blant hørselshemmede og deres medelever på ungdomstrinnet.

Hensikten med studien er å få kunnskap om ulike bruk av mestringsstrategier hos elever med nedsatt hørsel og deres medelever og hvordan dette har sammenheng med rapportert skolelivskvalitet. Dette for å kunne øke kompetansen blant fagfolk og dermed bedre vilkårene for deltakelse ved formålstjenlige tiltak ifht. kommunikasjon for elever med nedsatt hørsel i ungdomsskolen.

Undersøkelsen vil bli gjennomført elektronisk. Elevene vil svare på undersøkelsen i skoletida, omfanget er stipulert til 30 minutter.

Spørreskjemaet inneholder generelle spørsmål om hvordan ungdommene har det på skolen, men og spesifikke spørsmål som for eksempel hva slags strategier de benytter seg av når de opplever utfordringer generelt og i kommunikasjon spesielt. De foresatte som ønsker å få tilsendt hele spørreskjemaet, kan henvende seg til skolen.

Undersøkelsen er frivillig. Eleven kan trekke seg fra å delta, uten å behøve å gi noen begrunnelse, en kan og hoppe over spørsmål hvis det er noe en ikke ønsker å svare på.

Det er i den sammenhengen viktig å understreke at jeg som student, har taushetsplikt. Opplysningene som samles inn vil bli behandlet konfidensielt.

Resultatene fra undersøkelsen vil bli publisert på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Datamaterialet vil senere bli slettet ved prosjektets slutt, altså høsten 2014.

Til slutt: Undersøkelsen er frivillig. Det er likevel viktig å understreke at dess flere som besvarer undersøkelsen, dess mer representativt vil resultatet kunne sies å være.

Ta gjerne kontakt med undertegnede eller min veileder Lage Jonsborg, ISP ved eventuelle spørsmål.

Lage Jonsborg, Førstelektor ISP, Universitetet i Oslo, Tlf. 22 85 81 47 lage.jonsborg@isp.uio.no

Med vennlig hilsen,
Linda Haugen
Strandveien 13
3330 Skotselv
Tlf.privat 91886970
linda_hau@hotmail.com

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Lage Jonsborg
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 14.02.2014

Vår ref: 37104 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37104	<i>Tunghørte elever i ungdomsskolen- mestring og skolelivskvalitet</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Lage Jonsborg</i>
Student	<i>Linda Haugen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marte Byrkjeland

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Linda Haugen linda_hau@hotmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg 5: Nettskjema

Mestring og skolelivskvalitet

Jeg er: *

- Gutt
 Jente

Jeg går på: *

- 8.trinn
 9.trinn
 10.trinn

Har du et hørselstap? *

- Ja
 Nei

Jeg bruker vanligvis: *

- Høreapparat
 CI
 Begge deler
 Ingen av delene

Visningen av dette elementet er avhengig av svar på «Har du et hørselstap?»

Ut i fra din egen oppfatning og ut i fra kommentarer fra andre: Hvordan vil du beskrive dine hørselsproblem? *

- Svært store
 Store
 Middels
 Små
 Ubetydelig

Visningen av dette elementet er avhengig av svar på «Har du et hørselstap?»

Er dine medelever informert om ditt hørselstap? *

- Ja
 Nei

Visningen av dette elementet er avhengig av svar på «Har du et hørselstap?»

Er dine lærere informert om ditt hørselstap? *

- Ja
 Nei

Visningen av dette elementet er avhengig av svar på «Har du et hørselstap?»

Føler du at skolen har tilrettelagt for dine hørselsvansker? *

- Svært stor grad
 Stor grad
 Middels grad
 Liten grad
 Ingen grad

Visningen av dette elementet er avhengig av svar på «Har du et hørselstap?»

Eventuelle kommentarer:

Når du møter vanskeligheter eller føler deg anspent, hvor ofte gjør du følgende?

Blir sint og kjeffer på folk *

- Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Sier stygge ting til andre, er sarkastisk. *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Gir andre skylden for det som skjer. *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Avreagerer ved å klage til familiemedlemmer eller venner. *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Ser på tv eller spiller tv/dataspill. *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Engasjerer deg mer i aktiviteter på skolen. *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Sover *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Driver med anstrengende fysisk aktivitet (jogging, sykling osv.) *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Er sammen med en venn eller en venninne. *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Snakker med en venn om hvordan du har det. *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Prøver å hjelpe andre med å løse problemene sine. *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Prøver å pleie vennskap eller få nye venner. *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Prøver å forbedre deg (komme i form, få bedre karakterer, osv.) *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Prøver å finne ut hvordan du skal takle problemene eller spenningen på egen hånd *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Jobber hardt med skolearbeid eller skoleprosjekter *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Snakker med moren din om det som plager deg *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Snakker med faren din om det som plager deg *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Snakker med bror eller søster om hvordan du har det *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Evt. andre ting du gjør nåe du møter vanskeligheter eller føler deg anspent:

Kommunikasjonsstrategier

I noen situasjoner (f.eks. i kantina eller på fester) kan det være vanskelig å ha en samtale med en annen person. Det er ulike måter å håndtere dette på. Nedenfor er det beskrevet ulike «kommunikasjonsstrategier» man kan benytte seg av i situasjoner hvor det er vanskelig både å høre og snakke. Vennligst sett ring rundt i hvor stor grad DU benytter deg av disse ulike strategiene.

Forsøker å få samtalepartneren med på et mer stille sted *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Snakke sakte *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Spør den som snakker om å rette ansiktet sitt mot deg mens han eller hun snakker *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Gi mer informasjon for å forsikre deg om at den andre personen forstår hva du sier *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Spør den som snakker om å gjenta, dersom du ikke oppfattet det som ble sagt *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Forsikre deg om at du kan se den som snakker *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Skriv av forstyrrende bråk, lukke vinduet etc. *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Spør noen andre som er til stede om å oppdatere deg på hva samtalen handler om *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Snakker tydelig *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Bruker visuelle strategier- se på munnen til den som snakker *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Prøver å gjette deg til hva som ble sagt *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Bruker kroppsspråk eller tegnspråk *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Går nærmere den som snakker *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Prøver å se interessert ut selv om du ikke helt oppfatter hva som blir sagt *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Spør den som snakker om å gjenta *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Ber den som samtalepartneren om å snakke saktere *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Avslutter samtalen dersom den andre ser irritert ut *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Blir irritert på den andre personen *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Unngår å ha slike samtaler i utgangspunktet *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Gjentar det du tror den andre har sagt, slik at du kan få bekreftelse på at du har hørt riktig. *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Vis med ansiktsuttrykk om du hører eller ikke *

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Ber den som snakker om å snakke høyere

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Gir opp og forlater samtalen dersom det blir for vanskelig

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Bare prater selv, slik at du slipper å lytte

Aldri Sjelden Noen ganger Vanligvis

Skolelivskvalitet**Trives du på skolen? ***

Trives svært godt Trives godt Trives litt Trives ikke noe særlig Trives ikke i det hele tatt

Trives du sammen med elevene i klassen din? *

Trives svært godt Trives godt Trives litt Trives ikke noe særlig Trives ikke i det hele tatt

Har du noen medelever å være sammen med i friminuttene? *

Alltid Ofte Noen ganger Sjelden Aldri

Snakker du med medelever i friminuttene? *

Alltid Ofte Noen ganger Sjelden Aldri

Deltar du i diskusjoner i klasserommet? *

Alltid Ofte Noen ganger Sjelden Aldri

Trives du i friminuttene/fritimene? *

Trives svært godt Trives godt Trives litt Trives ikke noe særlig Trives ikke i det hele tatt

Hender det at du føler deg ensom på skolen? *

- Aldri Sjelden Noen ganger Ofte Alltid

Hvor mange nære venner har du på skolen?

- 1-2 3-4 4-6 Mer enn 6

Omgås du medelevene dine på fritiden? *

- Sjelden Noen ganger Ofte

Jeg føler at jeg blir holdt utenfor *

- Ja Nei

Jeg får lett venner *

- Ja Nei

Jeg føler at jeg hører til *

- Ja Nei

Jeg føler meg annerledes, passer ikke inn *

- Ja Nei

Hva er viktig for at du skal trives på skolen?

Nettskjema v

Nettskjema bruker informasjonskapsler. [Les om hvorfor vi bruker informasjonskapsler, og hvordan du kan reservere deg.](#)

