

Siv Benedikte Mittet

**«Jeg er født døv og identifiserer meg som døv, definitivt!»**

En studie av døve ungdom og deres utvikling av identitet i lys av historiebevissthet.

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk

Trondheim, mai 2015

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Program for lærerutdanning



## Forord

*I skolen skal man træde varsomt, thi der bliver mennesker til. (Grundtvig)*

Denne studien handler om utfordringen i det å være medlem av en språklig / kulturell minoritetsgruppe i et majoritetssamfunn, med tanke på identitetsdanning, historie og felleskap. Mer bestemt fokuserer den på hva denne utfordringen betyr for denne minoritetsgruppe og dens potensiale til å bli samhandlende og fullverdige samfunnsborgere. Hva innebærer det at skolesystemet skal fremme interkulturell dialog i sitt møte med døve minoritets elever? Hvordan kan dagens skolesystemet bidra til å utvikle en kommunikasjon i et møte mellom en döv minoritets elev og en normalhørende lærer eller medelev på en videregående skole?

Drivkraften bak denne masteroppgaven er troen på at en kan skape bedre relasjon mellom mennesker. En relasjon som fremmer økt forståelse, gjensidig anerkjennelse/aksept og respekt for ulikheter. Den gjensidige dialogen synliggjør det menneskelige og bidrar til å forme oss som mennesker, det bør være skolens agenda, da skjer det Grundtvig påpeker i sitatet over.

Mange fortjener en varm takk for at denne oppgaven nå er realisert. Å skrive er et ensomt arbeid, spesielt når jeg jobber med et skriftspråk som ikke fullt ut er mitt morsmål og det har vært et prosjekt som involverte mange mennesker. Først av alt vil jeg takke min veileder, Lise Kvande, for konstruktive lesning og kritiske, supplerende innspill som har gjort arbeidet lystbetont, men også tankevekkende og for min del eksplorativ og faglig utfordrende. Takk for imøtekommenhet og tålmodighet.

Etter mangeårige arbeid ved Bachelorstudiet i Tegnspråk og tolkeutdanning ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, vil jeg rette en takk til de studentene som fra bunnen av lærte seg et nytt språk og lot meg få delta i deres første møte med nye begreper; døvesamfunn, døvehistorie og kultur fra et *innenfor's* ståsted. Møtet med 'innenfor-begrepet' sådde et frø i meg. Dette gjorde at jeg søkte på NTNU's sitt masterprogram i samfunnsfagsdidaktikk, med tilhørighet ved Program for lærerutdanning. En spennende reise på mange måter som jeg nå går mot slutten med et visst vemod.

Det er vanskelig å skrive masteroppgave uten at familien merker noe til det. Slik har det også vært i mitt tilfelle. Selv om det meste av skriveingen ble gjort på fritiden og kveldene, har jeg som kone og fostermor sikkert vært fraværende i de viktige øyeblikk i lag med familie på

hjemmebanen. Å stikke til «kjeller'n» i Romsdal eller til kontoret utenom arbeidstid setter også preg på familielivet. Takk derfor til de to flotte ungdommene som ikke har latt seg affisere av det, men som har gitt meg avkobling og involvert meg med humor, leksehjelp, fotball og andre aktiviteter. Spesiell takk til mamma Laila og tante Åse Kristin som stilte opp som iherdige korrekturlesere og kom med gode innspill. Stor takk til Rolf Piene Halvorsen som hoppet inn helt på tampen. Hans skarpe blikk, nyttige dialog rundt oppgaven og hans støtte, løftet meg fram til målet.

Takk til min nåværende arbeidsplass, Døvekirken, som har gjort det mulig for meg å gjennomføre og avslutte skrivingen min. Det ble mitt privilegium.

Sist en grenseløs takk til Maarten, som fortsatt står like stødig i sin tro på meg i dag, som den gangen jeg begynte i 2011.

Med dere i ryggen er alt mulig!

## Sammendrag

I denne oppgaven presenteres en empirisk forskningsundersøkelse gjennomført med 7 døve ungdommer. Temaet for oppgaven har vært døve ungdommer og deres identitetsdanning i lys av historiebevissthet, da denne gruppen definerer seg annerledes i forhold til sine medelever på videregående skoler. Oppgaven viser at ungdommene deler sine erfaringer og tanker omkring integrering av hørselshemmede på videregående skole basert på sine opplevelser og sine egne behov: Avhengig av sosial og språklige integrering i lokalt skolevesen og grad av verdier som minoritetslev, oppfatter døve ungdom videregående skole som (1) institusjon, (2) isolasjon, (3) assimilering av døv identitet og (4) videreføring av statens politikk mot døves rettigheter.

Resultatene fra undersøkelsen viser at de døve elevenes språklige og kulturelle bakgrunn har en sterk forankring i historier de vektlegger i sin identitetsdanning, særlig er døvehistorie, nasjonale som globale og historier gjenfortalt av eldre døve viktige for døve elever. Resultatene viser også tydelige tendenser til at disse ungdommene med sin språklige og kulturelle bakgrunn ikke føler seg inkludert, akseptert og anerkjent på videregående skoler som hovedsakelig er tilrettelagt for normalhørende medelever. Disse funnene kan gi lærere, skolesamfunnet og andre berørte faglige miljøer økt forståelse når de har med døve minoritetslever å gjøre. Undersøkelsen kan gi verdifull innsikt i et viktig tema. Her skal en være forsiktig med å generalisere fordi utvalget er veldig lite. En kan ikke si at *slik har døve det generelt i Norge i dag*. Men selv om det ikke er flere informanter, er det hver enkelt sine erfaringer og hver sin historie som står sentralt i denne oppgaven.

Hensikten med undersøkelsen var å få tak i informantenes perspektiver. Jeg vil som en konklusjon si at resultatene samsvarer med det som var intensjonene. Resultatene bekrefter at dagens skolesystem er mangelfullt og utilstrekkelig for de som identifiserer seg som døve med tegnspråk og kaller seg for kulturelle døve. Dette har gitt et godt utgangspunkt for å drøfte døve ungdommer og deres mulighet til å fullføre sin videregående skole. Man må trekke hele mennesket inn i prosessen med alle dets tanker, følelser og handlinger. Kunnskapsløftet 2006 bruker ordet «*Det integrerte mennesket*» med gode hensikter, men det kommer dårlig overens med de historiene i datamaterialet mitt. Alexander Graham Bell uttalte i 1884:

*«We should try ourselves to forget that they are deaf. We should try to teach them to forget that they are deaf»*

(Ladd, 2001)

## Innhold

1 Innledning .....	8
1.1 Tema, fokus og problemstilling .....	8
1.2 Hvorfor et slikt tema? .....	10
1.3 Presisering av problemstilling og forskningsspørsmål .....	12
1.3.1 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	12
1.4 Noen utfordringer gjennom døvehistorien .....	12
1.5 Avgrensning og begrepsbruk .....	15
1.5.1 Definisjoner av hørselshemmede: .....	16
1.6 Videre progresjon .....	17
2 Teori .....	19
2.1 Historiebevissthet, døveidentitet og samhandling .....	19
2.2 Sett fra et historiedidaktisk perspektiv .....	19
2.2.1 Historiebevissthets konkrete innhold - som grunnlag for undervisning .....	23
2.2.2 Narrativ kompetanse .....	24
2.2.3 Multiperspektivitet .....	24
2.2.4 Historiebruk og fellesminne .....	25
2.3 Sett fra døveidentitets perspektiv .....	28
2.3.1 Milano 1880 - Døvehistoriens såkalte «folkemord» .....	28
2.3.2 Døve under kolonisering .....	30
2.3.3 Diasporaidentitet og døve .....	31
2.3.4 Deafhood versus Deafness .....	33
2.4 Sett fra et samhandlingsteoretisk perspektiv .....	34
2.4.1 Anerkjennelse som etisk ramme- i lys av Charles Taylors « <i>Politic of Recognition</i> » .....	34
2.4.2 Prosedyrer som etisk ramme – i lys av Jürgen Habermas' kommunikasjonsteori .....	36
2.4.3 Identitet definert innenfor og utenfor .....	38
3 Metode .....	41
3.1 Metode og forskningsdesign .....	41
3.2 Metodisk tilnærming og forskningsverktøy .....	41
3.2.1 Valg av metoder .....	41
3.3 Forberedelser .....	42
3.3.1 Forforståelser .....	42
3.3.2 Pilotundersøkelsen .....	43
3.3.3 Retningslinjer for intervjuguide .....	44
3.3.4 Rekruttering av informanter .....	45
3.3.5 Utvalgets representativitet og anonymitet .....	46
3.3.6 Fortrolighet og gjensidighet åpenhet .....	46
3.4 Spørreskjema med åpne spørsmål .....	48
3.4.1 Avveininger ved bruk av spørreskjemaet .....	48

3.4.3 Gjennomføringen av spørreundersøkelsen .....	48
3.5 Intervjuprosessen.....	49
3.5.1 Utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene .....	49
3.5.2 Videoopptak og lagring .....	49
3.6 Forskningseffekt .....	51
3.7 Analysearbeid.....	53
3.7.1 Analyse av spørreskjema med åpne spørsmål.....	53
3.7.2 Analyse av intervju .....	53
3.7.3 Behandling av datamaterialet.....	53
3.7.4 Transkribering.....	54
3.7.5 Troverdighet, bekrefibarhet og overførbarhet .....	55
4 Resultat og drøfting.....	57
4.1 Døveidentitet og døvehistorie i lys av historiebevissthet .....	57
4.2 Forskningsspørsmål 1 .....	58
4.2.1 Identitetsspørsmålet.....	58
4.2.2 I møte med videregående skole og døveklassen, innenforskap og utenforskap .....	63
4.2.3 Kulturelt mangfold i et 'normalhørende' klasserom.....	68
4.2.4 Møte mellom lærer og elev – sett i et samhandlingsteoretisk perspektiv .....	70
4.3 Forskningsspørsmål 2:.....	79
4.3.1 Historiefaget i Kunnskapsløftet .....	79
4.3.2 Døve som språklig og kulturell minoritet med egen historie.....	83
4.3.3 Døvehistoriens betydning for døve .....	86
4.3.4 Døvehistorie som identitet .....	88
4.3.5 Spenningsfeltet mellom døve og de andre.....	90
4.3.6 Oppsummering/tilbakeblikk.....	92
4.4 Sentrale funn i undersøkelsen.....	93
4.4.1 Fremmedgjort.....	93
4.4.2 Den tokulturelle ambivalensen .....	94
4.4.3 Aksept/ anerkjennelse .....	95
5 Konklusjon.....	96
5.1 Viktige funn .....	96
5.2 Avslutning.....	99
5.2.1 Didaktiske implikasjoner for døvehistorieundervisning for døve minoritets elever .....	99
5.2.1 Forslag til tiltak.....	100
6 Kildeliste.....	101
Figurliste:.....	105
Vedleggliste.....	105

# 1 Innledning

## 1.1 Tema, fokus og problemstilling

I løpet av de siste 25 årene har det skjedd store endringer av opplæringstilbudet for døve og hørselshemmede barn og unge i Norge. Den norske skolen har nå i større grad tatt døve og hørselshemmede elever inn på sine ordinære skoler etter paragraf 2.5 eller 2.6 i opplæringsloven. På den ene siden er det positivt med tanke på å være mest mulig integrert i det norske samfunnet, mens på den andre siden kan det sees på som en rasing av tilbud for døve og hørselshemmede barn og unge med tanke på identitet, kultur og språk. Før den 1.januar 2014 eksisterte det 5 døveskoler tilrettelagt for døve og hørselshemmede barn og unge, men etter 1.januar 2014 står A. C. Møller skole ved Statped Midt-Norge alene tilbake. Årsaker til det er mange. Til tross for at det slås fast i opplæringsloven i paragraf 2-6 at elever i grunnskolen «...som har teiknspråk som førstespråk eller som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring, har rett til grunnskoleopplæring i og på teiknspråk», opplever vi at denne paragrafen raseres. I videregående opplæring har elever «...rett til å velje videregående opplæring i og på teiknspråk i eit teiknspråkleg miljø... eller rett til å velje å bruke tolk i ordinære videregående skolar» (§3-9).

Med tanke på døve minoritets elever og deres muligheter på videregående skole, vil jeg påpeke at det ikke eksisterer mange tilbud med egne klasser for døve elever. På landsbasis har vi to tilbud og begge ligger i to av større byer. På andre steder finnes det videregående skoler som har knutepunktansvaret for døve/hørselshemmede elever, men disse har ingen egne klasse.

Jeg vil også vise til *Kunnskapsløftet (K06)* (Kunnskapsdepartementet, 2006d) hvor man finner et overordnet mål for hele opplæringen i skolen:

*”Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og romme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett” (Kunnskapsdepartementet, 2006).*



Skolen har som oppgave å formidle verdier som likeverd, demokrati, frihet og fellesskap, i tillegg til å gi faglig, kulturell og sosial kompetanse. Ulikheter i kultur-, språk- og historiebakgrunn kan by på utfordringer i dette arbeidet, men samtidig også bidra til kunnskap og forståelse som kan øke mulighetene for anerkjennelse, mestring og utvikling for alle (Kunnskapsdepartementet, 2007). Dette opplæringsmålet har sin bakgrunn i det politiske valget av integrering som innlemmingsstrategi i en skole som skal være felles for alle. Med integrering i skolen menes det at alle elever skal få anerkjent sin kultur, sitt språk, sin identitet, samtidig som eleven kvalifiseres for deltakelse i storsamfunnet<sup>1</sup>. Slik blir fellesskolen sett på som en av de sentrale møteplassene i samfunnet, hvor mangfoldet danner grunnlag en tilstrekkelig grad av sosialt samfunnsmessig fellesskap og forebygger sosiale konflikter.

Jeg håper at denne studien vil åpne for en teoretisk utforskning av døve ungdommer og deres erfaring og tanker rundt det å være integrert på en videregående skole som i utgangspunktet er tilpasset majoriteten som normalhørende. Dette utgjør oppgavens første anliggende. Her avgrensers jeg oppgaven ved å spørre hvordan døve minoritetselever som har tegnspråk som deres førstespråk kan forstås i et historiedidaktikk-, identitets- og samhandlingsteoretisk perspektiv. På denne bakgrunn presenterer jeg en kritisk argumentasjon for en konstruktiv måte å tenke om identitetsdannelse. Dette arbeidet utgjør oppgavens del 2.

Med *kunnskapsløftet* (06) kom nye lærerplaner for historiefaget, både i grunnskole og i videregående skole.<sup>2</sup> En av funksjonene til historiefaget er å bygge opp en forståelse for ulike identiteter. Enkelte forskere mener at for å få til dette må vi tydeligere vise fram minoritetene i samfunnet og fortelle om det de har tilført oss (Ribbens 2005, s.9). Eleven må også samtidig innse at ikke alle tenker det samme og har samme verdier som en selv – uten at de føler seg som «dumme» eller «onde». Å akseptere at den *Andre* også har verdier og logikk, er en forutsetning for å behandle den *Andre* som «fornuftig» og dermed være villig til å gå i dialog med en person hvis standpunkt en selv i utgangspunktet er uenig i (Habermas, 2011).

---

<sup>1</sup> Jf. NOU 1995:12 Opplæring i et flerkulturelt samfunn (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995b).

<sup>2</sup> Læreplanen i samfunnsfag er en av de gjennomgående planene i K06. Historie inngår der som fag i grunnskolen med kompetansemål for 4., 7. og 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, For videregående opplæring foreligger flere planer: Læreplan i historie – fellesfag i studieforbedrende utdanningsprogram (Kunnskapsdepartementet, 2006b) og Historie – fellesfag påbygging til generell studiekompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

I dag kan vi se at det eksisterer lærerplaner i samisk historie og samfunn, og man kan finne stoff om det i det ordinære historiefaget på videregående skolen. Det vil si at innen historievitenskapen har forskning endret sin fokus og dreid seg om flerkulturalitet, alternative identiteter og mangfold gjennom historien (Lise Kvande og Nils Njaastad 2013).

I nyere historiedidaktiske tekster, spesielt fra Danmark, trekker man inn flere horisonter i begrepet historie i skolen til å gjelde historie utenfor skoleveggene også. Den danske historiedidaktikeren Bernhard Eric Jensen (1994, s. 59-60) omtaler det som et ”mulig historiedidaktisk paradigmeskifte”, og det historiedidaktiske feltet ble utvidet fra å arbeide med formidling av faghistorie fra vitenskapsfaget ned til å undersøke: ”(...) historie ble brukt av alle mennesker i deres egen livsverden, og hvilken betydning dette hadde for utviklingen av egen og gruppers identitet” (Lund, 2006, s.33). Karl-Ernst Jeismann er den historiedidaktikeren som kanskje best har formulert historiebevissthet:

*«Som noe mer enn blott viten eller ren interesse for historien, favner historiebevissthet om sammenheng mellom fortidstolkning, nåtidstolkning og fremtidsperspektiver»* (1997, s. 49).

Hensikten med denne oppgaven er å samle inn og etablere kunnskap om hvordan *døv* ungdom møter den generelle historien på en videregående skole uten at det eksisterer egne klasser for hørselshemmede med tanken på like læringsforutsetninger som normalhørende elever har. Hvordan *døv* ungdom bygger opp sin identitet i et integrert klasserom hvor flertallet består av normalhørende elever? Føler de tilhørighet med felleskapet eller føler de seg utenfor?

## 1.2 Hvorfor et slikt tema?

Jeg får presentere meg kort her; jeg er *døv* og har vært det siden fødselen av. En drivkraft for denne oppgaven er at jeg har to vidt forskjellige erfaringer med videregående skole, først startet jeg på en vanlig videregående skole som den eneste *døve* blant hørende (med tolk i bildet) og avsluttet skolegangen i en egen klasse for *døve* på en annen videregående skole i en storby.

Overgangen ga meg en økt motivasjon og nye opplevelser i døveklassen. Denne nye erfaringen ga meg et kvantesprang i refleksjoner rundt videre utdanning.

Av denne grunn har jeg hatt lenge hatt et ønske om å finne ut hvordan døve ungdommer fungerer på en videregående skole som ikke er tilrettelagt for denne språklige og kulturelle minoritet med tanke på språkvalg: Norsk Tegnspråk. Denne undersøkelsen tar for seg hvordan historiedidaktikerne forholder seg til en minoritetsgruppe som i praksis fortsatt ikke er offisielt akseptert som en språklig og kulturell minoritet. Den retter seg mot kunnskapsløftet og grunnlaget for dannelse og minoritetsindividens mulighet som fullverdige samfunnsborgere.

Undersøkelsen er et forsøk på å tilføre kunnskap som kan bidra til å utvikle historiefaget for døve slik at det kan være til nytte for elevene på alle klassetrinn i skolen, både i grunnskolen og den videregående skolen. Med bakgrunn i funnene gjort av forskere som forsker på historie i skolen, (Grever 2008; Hawkey, 2010) vil jeg vise et behov for refleksjon på bakgrunn av Kunnskapsløftet. Grever & Hawkey påpeker at vi vet for lite om hva elevene selv mener om historie og hvilken vekt de tillegger historie i sine liv. Når et av målene til historieundervisningen er å påvirke elevenes tanker om historie og identitet, er det viktig at vi har en forståelse for hvilken betydning disse har for elevenes identitetsdannelse. Mer kunnskap på dette feltet vil kunne gjøre historiefaget mer engasjerende for elevene ved at man i større grad kan inkludere dem i undervisningen og øke læringsutbyttet. Effektiv læring blir best dersom læreren tar hensyn til den forforståelsen elevene bringer med seg til undervisningen (Imsen, 2005; Piaget, 2000). Utfordringen for læreren er å gi den eleven muligheten til å koble sin individuelle minoritetshistorie til den kollektive historien, så historiebevisstheten utvikles ved at nåtidsforståelse, fortidsforståelse og framtidforventninger videreutvikles og styrkes. Historieundervisningen har alle muligheter til å blomstre hvis møtet utnyttes, og det blir gitt mulighet for aktivering og intersubjektiv bearbeidelse av den historieforståelse elevene bringer med seg fra sin livsverden (Poulsen, 1999, s.19).

*Læreplanverket for 10-årige grunnskolen (L97)*, var den første i sitt slag i og med at den omfatter hele skolesystemet fra seksåringer til avsluttet videregående utdanning. L97 skiller seg også fra tidligere planer ved å ha egne læreplaner for døve, som for eksempel norsk for døve, engelsk for døve, drama og rytmikk for døve. Det ble imidlertid ikke laget en egen plan for døvehistoriefaget.

## 1.3 Presisering av problemstilling og forskningsspørsmål

For å finne ut hvordan døve ungdommer opplever sin skolegang på videregående skoler, hvor den er lagt opp etter den ordinære skoleplanen for normalhørende ungdom, har jeg intervjuet 7 døve ungdommer for å undersøke hvordan de opplevde sine år på videregående skoler med eller uten egne klasser for hørselshemmede elever.

### 1.3.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne studien har to mål. Det første er å undersøke hvilken betydning døve ungdom legger i møtet med hørende lærere og medelever i sin identitetsdanning.

Det andre målet er å få fram hvordan *døve* ungdommer mener døvehistorie, eller mangel på dette, har påvirket deres identitetsdanning som minoritet med eget språk og kulturbakgrunn.

Problemstilling lyder slik:

***Hva påvirker døv ungdom på veien mot å finne sin egen identitet? Hva er forholdet mellom egen historiebevissthet som døv minoritetselev og den generelle historien?***

Ut fra problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål som jeg søker å besvare i oppgaven:

- Hvordan opplever døve elever deres hverdag på videregående skoler i møte med hørende lærere og medelever?
- På hvilke måter påvirker kunnskap / mangel på kunnskap om døves språk og kultur, døve elevers egen historiebevissthet og identitet?

## 1.4 Noen utfordringer gjennom døvehistorien

Når vi omtaler døve og deres narrative kompetanse har det vært lite skrevet i den vitenskapelige faglitteraturen generelt sett og enda mindre forsket på dens betydning innenfor det samfunnsfaglige og/eller historiefaglige vitenskapelige forskningsfeltet. Dette fagfeltet dreier seg om en gruppe i samfunnet som etter min mening har fått ufortjent lite oppmerksomhet. Mye av det som er skrevet spesielt om døve har et spesialpedagogisk og medisinsk perspektiv, det går tilbake til tiden rundt Kristus fødsel (Eriksson 1993) og fram til den rasehygieniske ideologien som herjet rundt andre verdenskrig. Spor etter elendighet og undertrykkelse preget døvehistorien. Etter krigen ble menneskerettighetene utformet og det favnet inn minoritetenes og urbefolkningens rett til verdig liv på samme vilkår som alle andre mennesker på denne jorden.

I seinmoderne tid har det dreid seg om en identitetskamp, mangfold og selvrealiseringspotensiale for individer innenfor minoritetsgrupper, døvesamfunnet blant annet. Det handler om hvilket perspektiv man velger i synet på døve. I det ene perspektivet som er rådende blir døve sett som funksjonshemmede, unormale og helbredelsestrengende, det dominante med hørendes majoritetsblikk med vekt på hørsel som det normale (Breivik 2003).

Det andre perspektivet som er innenfra-perspektivet, handler om hvordan verden ser ut fra et døvt ståsted. Her finner en verdier og egenskaper med større vekt på det visuelle og det særegne i døvekulturen, og døve anses som likeverdige medlemmer av en språklig minoritet.

*"The salience of Deaf Identity overshadows differences of age, class, sex and ethnicity"*

*Harlan Lane, 1992.*

Den døve forskeren ved Deaf Studies, i Bristol University, Dr. Paddy Ladd (2003) påpeker at døvekulturen i seg selv er en fullt godkjent minoritetskultur og ikke bare en subkultur hvor den er underlagt majoritetens nasjonale kultur. Lane og Ladd har gjennom sine postkoloniale og multikulturelle studier oppnådd en dypere innsikt i forståelsen av døvekulturen.

Andre grupperinger, som for eksempel immigranter, etniske minoriteter og diasporiske folk, folk med felles opprinnelse blir definert som minoriteter, mens hørselshemmede er ut i fra samfunnets øyne definert som handikappede individer uten felles etnisk eller nasjonal

opprinnelse. Likevel ligner hørselshemmede på andre kulturelle minoriteter på grunn av felles sansetap, har felles språk og en felles kultur som danner grunnlag for en kollektiv dimensjon som er viktig for døves identitetsdannelse (Breivik 2005). Døves identitetsdannelse er ikke nødvendigvis avhengig av lokalmiljøet, men av døveverdenen.

Før vi skal utforske dette mangfoldet, vil det være nyttig å se på hovedutfordringer som gjør at døve er annerledes enn hørende. For det første er døve en stigmatisert og marginalisert gruppe som sliter med majoritetens fonosentrisme (Wrigley 1961). For det andre er de translokale og transnasjonale, det vil si at de reiser mye og er urbane. Den sammenligningen faller sammen med de reisende, som tidligere het signøynere, og homofile. Dette er grupper som ofte er delaktige i globale nettverk. For sosialantropologen Jan-Kåre Breivik var det disse tre betegnelser som pekte seg ut og som han forsket på, fonosentrisme, translokale og transnasjonale døve.

*Fonosentrisme* er en form for etnosentrisme, og det handler om naturliggjorte antakelser om de andre, som er basert på egen antatt fortrefelighet. Breivik (2007) forklarer nærmere at hele samfunnet er bygd på de hørendes premisser og de aller fleste døve beveger seg bevisst bort fra det hørende miljøet. Miljøet i Norge er lite og for å treffe mange andre må en bevege seg ut av landet, hvor et globalt fellesskap av døve eksisterer. Døve er med andre ord ”at home with strangers”.

Breivik med flere, påpekte at vi burde heller se døve som en språklig og etnisk minoritet. De døve definerer seg som kulturelt annerledes, undertrykt av den hørende majoriteten. De har eget språk, som er tegnspråk. De har også andre likhetstrekk i diskurser som i andre urbefolkningsgrupper, det vil si en betegner seg selv som døv og eller ikke. De som blir døve som voksne befinner seg en ”tvilsom” kategori, mens døve med to døve foreldre gjerne får en høyere status.

Døve er avhengige av tegnspråk, men gjennom årene har skolesystemet ønsket at døve barn skulle lære seg talespråket. Tegnspråket ble derfor utestengt fra undervisningen i mange år. Først på 1960-tallet blomstret det opp en døvebevissthet, en bevissthet som var påvirket av døvebevegelsen i USA. Man kopierte «Black power» som var symbol på oppgjør mot

mangeårige undertrykkelse av de svarte og som manifesterte seg i «Deaf power». Denne bevegelsen kom til Norge på 1990-tallet hvor man begynte å akseptere norsk tegnspråk som et eget språk og at døve har egen kultur. Derfor dette sitatet som gis her:

*”Døve også er en minoritetsgruppe, som kjemper for en rekke af de samme ting som andre sproglige minoriteter. (...) vi begynte at se oss selv, vore døve foreldre og døve besteforeldre liggende under for en undertrykkelse som hadde rødder i døves og hørendes verden”* (Bergmann & Bergmann 1985:101).

Undertrykkelse har dype røtter, som påpekt av Bergmann og Bergmann, men er lite beskrevet. Det kan sees i sammenheng med omfanget av materiale eller mangel på materiale om døve, døvehistorie og døvekultur i Norge og mange andre europeiske land blant annet. Det er både beskjedent og mangelfullt, og grunnene kan være at døves historie og kultur ikke ble skrevet ned på samme måte som andre kulturer med skriftlig språk. Mye av døves historie og kultur finnes bare på tegnspråk. Tradisjoner eller overføring av muntlige narrative beretninger bærer man fra eldre døve til yngre døve, enten på døveskolen, internat eller på samlinger som i døveforening. Disse blir utdypet videre i del 2.

## 1.5 Avgrensning og begrepsbruk

Jeg bruker betegnelsen *døve* som overordnet betegnelse om ungdommene i oppgaven. Den brukes om døve, CI-brukere, sterkt tunghørte og tunghørte med mer eller mindre grad av hørsel. Det som er betegnende for alle ungdommene er at de er tegnspråkbrukere. Det kan være det mest korrekte å bruke: tegnspråkbrukerne, men det er tyngre i ordlyd. Betegnelsen ”døve” er dessuten god for å lage grenseoppgang mot gruppa ”hørende”.

Vi vet fra før at betegnelsen «døv», også blant døve kan omfatte ulike grader av tunghørhet. Personen som definerer seg selv som döv er en som definerer seg selv innenfor døvekulturelle rammer, benytter tegnspråket, deltar i døvemiljøet og større samlinger, som internasjonale konferanser og kongresser, som for eksempel World Federation of Deaf arrangerer hvert fjerde

år. Det finnes ikke en allment akseptert definisjon på minoritet (Engen og Kulbrandstad 2004). Jeg velger å bruke Skutnabb-Kangas i denne sammenhengen:

*En minoritet er en gruppe som i antall (oftest) er mindre enn en stats befolkning med medlemmer som har etniske, religiøse eller språklige trekk som skiller seg fra resten av befolkningen, og som styres, eventuelt implisitt, av en vilje til å beholde og videreutvikle sin kultur, sine tradisjoner, sin religion og sitt språk.*

(Skutnabb-Kangas,1994, ref. i Engen og Kulbrandstad 2004, s. 20).

En gruppe som faller innenfor denne definisjonens rammer, må behandles som en etnisk, religiøs eller språklig minoritet, men individet velger selv om det vil tilhøre minoriteten.

### 1.5.1 Definisjoner av hørselshemmede:

Hørselshemmede: I Norge er det omtrent 600 000 som har større eller mindre hørselstap. Hørselshemmede er en samlebetegnelse på alle som har mistet deler av hørselen eller all hørsel, eller er født døve. Nedsatt hørsel fører ofte til vansker med kommunikasjon og kan hindre oppfattelsen av informasjon. Det gjelder også for de døde, noe jeg tar med i oppgaven og kaller her målgruppen for hørselshemmede.

Døve: I Norge er det omtrent 5000 døde som er tegnspråkbrukere<sup>3</sup>, <sup>4</sup>. I Norge fødes det årlig ca. 30 (0,5 promille) døde barn (Statens helsetilsyn, 2000)<sup>5</sup>. Hørselstapet kan være forårsaket av sykdom hos mor, sykdom hos barnet, genetisk arveanlegg. Videre forekommer ulykker og sykdom som fører til tap av hørsel helt eller delvis senere i livet.

---

<sup>3</sup> [www.deafnet.no](http://www.deafnet.no)

<sup>4</sup> Det foregår en diskusjon om det faktisk finnes dobbelt så mange som har et alvorlig hørselstap og at tegnspråk og døvesamfunnet ville være til gangs for dem, men som ikke har fått muligheten for å lære seg tegnspråk fra barnsben av.

<sup>5</sup> [https://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/121794/0511\\_spesped\\_net\\_Wie\\_mfl.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/121794/0511_spesped_net_Wie_mfl.pdf)



Cochlea Implantat (CI): CI er et elektronisk apparat som ved et kirurgisk inngrep blir plassert i det indre øret for personer som er døve eller sterkt hørselshemmede. Det indre apparatet sammen med en mikrofon utenpå fange opp ekstern lyd og formidle den videre til elektroder som er operert inn i selve cochlea (sneglehuset). Lyd utenfra omdannes til stimulering gjennom elektroder på hørselsnerven, som sender videre til hørselsområdene i hjernebarken. Med CI varierer lyd kvaliteten for den enkelte, og signalene som formidles er mindre sofistikerte enn de som oppfattes hos personer med normal hørsel. Uansett hvor mye de oppfatter av lyden, er de definert som sterkt hørselshemmet eller døve.

Denne utviklingen fører blant annet til nye definisjoner, både kvantitativt og kvalitativt<sup>6</sup>, av døve eller mennesker med hørselstap.

Tegnspråk: er ikke internasjonalt. Hvert land har sitt eget, som vårt er norsk tegnspråk, svensk tegnspråk, Amerikansk Sign Language (ASL) osv. Tegnspråket er et selvstendig og fullverdig språk på samme måte som for eksempel norsk og engelsk språk. Det har også sitt eget grammatikkapparat som i et hvilket som helst et tale- og skriftspråk. Det er gestuelt-visuelt, det vil si at tegnspråklige uttrykk er basert på bruk av hender, ansiktuttrykk og kroppsholdning og blir oppfattet gjennom synet. (Malmquist og Mosand, 1996)

## 1.6 Videre progresjon

Oppgaven er delt inn i 5 kapitler. I det første kapitlet presenterer jeg nødvendig bakgrunnsstoff. Jeg har som mål å knytte opp til hypotesen innledningsvis og sette fokus på døve minoritets elever og deres døveidentitet i forhold til historiefaget i kunnskapsløftet. I kapittel 2 presenterer jeg tre ulike teoriperspektiver som i sin helhet gir et godt bilde av en minoritets elev som samfunnsborger. Dette er i tråd med kunnskapsløftet og dets forhold til døves identitet/historie i dag, og gir en kort gjennomgang av sentrale begreper i studien. I del 3 presenterer jeg metodeteori og går inn på selve forskningsprosessen. Valg av forskningsdesign

---

<sup>6</sup> I Widell betegnes begrepet "hørselshandikappede" som kvantitativt, mens "døve" er mer kvalitativt og som (kulturelle) døve selv definerer seg selv som. De definerer seg ikke etter deres kvantitative hørselstap (Widell 1988).

blir omtalt før jeg skisserer forskningsprosessen, og valg av informanter. Utfordringer som jeg møtte under arbeidet, vil også bli beskrevet. Utformingen av intervju og gjennomføringen av dem blir også presentert her. Jeg gjør rede for analyse av datainnsamling og utviklingen av kategorier. I kapittel 4 presenterer jeg resultatene fra datainnsamlingen. Av hensyn til oppgavens omfang, vil de fire kategorier som identitetsperspektiv, historiebevissthet og samhandling bli presentert i første delen av resultatkapittelet. I den andre delen forholder jeg kun til svar fra informantene i form av spørreskjema med åpne spørsmål. Likevel vil begge delene vise til teori og empiri, sammen med analyse og drøfting i henhold til oppgavens tematikk. I kapittel 5 vil jeg komme med konklusjon med avsluttende refleksjoner rundt studiens helhet, se på egen forskning og diskutere hvilke begrensninger denne studien har. Tilslutt vil jeg antyde hva det kan være aktuelt å forske videre på.

## 2 Teori

### 2.1 Historiebevissthet, døveidentitet og samhandling

Jeg vil først skissere et teoretisk rammeverk som skal benyttes i tolkningen og drøftingen av forskningsspørsmålene. Jeg har valgt en bred teoretisk inngang til historiebegrepet for å kunne være åpen for begrepets kompleksitet og informantenes ulike og individuelle forståelse og anvendelse av begrepet historie. Jeg prøver å kartlegge hvilke muligheter man har i skolen og historiefagets læreplan, som inntar et faghistorisk syn og hvilken effekt det har på ungdommene som representerer en minoritetsgruppe i det norske skolesystemet. Jeg vil også forsøke å tolke deres forhold på den generelle historien til slutt.

Historiebevissthetsbegrepet er og har vært et viktig omdreiningspunkt i historiedidaktikken i Norden (Stugu, 2008). Da dette begrepet spiller en stor rolle i å forklare hvordan mennesker bruker historien til å forme sin identitet og til å orientere seg i samfunnet og egne liv, har jeg valgt å gå i dybden i «historiebevisstheten hos døve elever». Videre utdypes jeg døveidentiteten og dens relevans i denne oppgaven, før jeg avslutningsvis trekker inn det samhandlingsteoretiske perspektivet, hvor dialog står sentralt.

### 2.2 Sett fra et historiedidaktisk perspektiv

Forskning på menneskets historiebevissthet eller deres forhold til historie og forståelse av ” hva historie er” har i all overveiende grad vært av didaktisk art. Historiedidaktikere på 1980-tallet definerte begrepet historiebevissthet som en bro mellom et stadig mer fagliggjort skolefag og den konkrete livsverdenen hvor mennesker ellers gjør ” mening” ut av det historiske. Blant de sentrale navn i denne historiedidaktiske forskningen må den danske historikeren Bernhard Eric Jensen nevnes. Han introduserte begrepet historiebevissthet i Norden og har skrevet flere bøker og artikler som har lagt grunnlaget for at vi i dag kan snakke om historiebevissthet (Jensen 1994, s. 59-60).

I Norge har Jan-Bjarne Bøe (1996) gjennomført empiriske undersøkelser av begrepet historiebevissthet<sup>7</sup>. I Danmark var det Marianne Poulsen, som med boken *Historiebevisstheter – elever i 1990'erenes folkeskole og gymnasium (1999)* gjennomførte en dybdeundersøkelse av hvordan historiebevisstheten manifesterer seg hos barn, unge og yngre voksne.

I Sverige har historiedidaktikeren Kenneth Nordgren undersøkt flere aspekter ved historieforståelsen med et flerkulturelt perspektiv i sin doktoravhandling *Vems är historien?* (Nordgren 2006). Han har blant annet sett på hvordan et utvalg av ungdommer med minoritetsbakgrunn tolker historien med utgangspunkt i sin historiebevissthet og historiekultur.

Som mange forskere på historie påpeker, vet vi for lite om hva elevene selv mener om historie og hvilken vekt de legger på historie i sine liv. Mer kunnskap på det området vil kunne gjøre historiefaget mer engasjerende for elevene ved at man i større grad kan inkludere dem i undervisningen og øke læringsutbyttet. Effektiv læring blir best dersom læreren tar hensyn til den forforståelsen elevene bringer med seg til undervisningen (Imsen 2005; Piaget 2000). Utfordringen til læreren kan for meg se ut til å være å gi eleven mulighet til å koble sin individuelle historie til den kollektive historien. Læreren må også bidra til en utvikling av historiebevissthet ved at nåtidsforståelse, fortidsforståelse og framtid forventninger og sammenhengene mellom disse styrkes.

*Historieundervisningen har alle muligheter til å blomstre hvis møtet utnyttes, og det blir gitt mulighet for aktivering og intersubjektiv bearbeidelse av den historieforståelsen elevene bringer med seg fra livsverden (Poulsen 1999, s.19).*

Her vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for historiebevissthet, og videre sette denne teorien knyttet til begrepet i sammenheng med historiedidaktikk, som dreier seg om undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Det som skjedde i fortiden må vi tolke for å forstå den tiden vi lever i, og de problemstillingene som dukker opp. Det vil si erfaring fra fortiden

---

<sup>7</sup> *Historie om identitet, to studier i Historiebevissthet* fra 1996, en undersøkelse av lærerstudentene ved Høgskolen i Stavanger. Bøe påviser blant annet hvor stor betydning historie utenfor skole har for livet i skolen.

og dens påvirkninger på dagens samtid gjør at vi reflektere hvordan fremtiden vil se ut. «Vi vil da ikke bare ane vagt om hva vil skje i vår framtid, men også faktisk forvente hva som vil skje med oss» (Angvik og Nielsen 1999, s. 104). Det vil si med andre ord at historiebevissthetsbegrepet handler om den sammenhengen vi skaper mellom tolkning av fortiden, forståelsen av nåtiden og perspektiver på fremtiden (Jeismann 1997, s. 42).

Begrepet historiebevissthet er forbundet med menneskets opplevelse av den konkrete verden vi lever i. Det som har vært, det som er, og hva som forventes å være, må til for å skape noe meningsfull, tolket og vurdert i forhold til hverandre.

Setter vi *historie* som et prefiks til bevissthet, beskriver historiebevissthet det å vite om og være oppmerksom på de forhold ved fortiden som subjektet knytter erfaringer og opplevelser til.

Bernard Eric Jensen (1997, s.16) skriver:

«I vardagslivet finns ständigt ett samspel mellan dåtidstolkning, samtidsanalys och framtidsväntan. Man förlorar lätt förståelsen för detta samspel om ens utgångspunkt är det traditionella historiebegrepet, det vill säga om man förstår historia som dåtid och historiker som specialister på det förgångna. I så fall blir snart den fackhistoriska medvetandeformen allena rådande måttstock och norm.»

Jensen presenterer her betydningen av å forstå samspillet datid-nåtid og framtid, som er en sentral forståelse for hele begrepet historiebevissthet, ifølge andre teoretikere og didaktikere. Historie er noe som eksisterer og virker i hver enkelt av oss; fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og fremtidsperspektiver og oppfattelse av disse handler om hvor vi selv kommer fra, hva vi selv har opplevd, hvilke verdier det gir oss, og hvordan vi orienterer oss i verden rundt oss. Norgren skriver videre at historie er aktualiserte tolkninger som anvendes like mye for å belyse samtiden og nåtiden for å forstå fremtiden. Det som skiller det historiske minnet fra andre former av minner er at det går utover den enkelte personens erfaring i tid og rom. I minnet kan vi veve sammen vår egen personlige livshistorie med en videre historisk sammenheng. Med andre ord vil det si at når historie erkjennes som identitetsdannende og sosialt orienterende, utgjør historie en del av vår bevissthet. Da har historien en betydning *for oss* fordi den er en del *av oss*.

Den tyske historiedidaktikeren Jörn Rüsen (2004) skriver at menneskets fortid er grunnlag for erfaringer, og når vi erindrer våre egne og andres erfaringer, så knytter vi erfaringene til vår

egen praktiske livsorientering. På den måten levendegjøres den menneskelige fortiden (Eikeland 2000, s. 3). Bernard Eric Jensen har som Rusens etterfølger presisert innholdet i Jeismanns definisjon med å sette ord på kjernen i begrepet historiebevissthet. Han påstår at historiebevissthet handler om menneskelige grunnforhold. Når vi ser oss tilbake, erindrer, gjør vi fortiden nærværende og virksom. På samme sett gjør vi fremtiden nærværende og virksom, fordi vi alltid, i noen grad, forventer oss noe av den. Av dette blir både fortiden og framtiden, som erindring og forventning, med på å forme menneskelig handling i nåtiden (Jensen 2001, s. 8).

Når historie forstås som identitetsdannende og sosialt orienterende utgjør historie med andre ord en del av vår bevissthet. På denne måten har historie en betydning *for* oss fordi den er en del av *oss*. Jörn Rüsen fulgte opp i Jeismanns spor, og bidro til ytterligere å presisere historiebevissthets innhold og særpreg. Ohman Nielsen forklarer historiebevissthet som et tosidig begrep: Historiebevissthet handler om vitenskapsfaget på den ene siden, og om identitet og opplevelse på den andre. Begrepet viser oss at vår egen historiebevissthet inneholder en egenartet blanding av elementer og koblinger fra de to sidene. Denne blandingen kan være mer eller mindre bevisst for oss selv, og de to sidene er dynamiske i forhold til hverandre. I tillegg inneholder historiebevissthet en tidsdimensjon, og defineres derfor som oftest som forholdet mellom fortidsforståelse, nåtidsoppfatning og fremtidsforventninger. Graden av *bevissthet* henger da sammen med vår refleksjon av hvordan vi selv oppfatter historie. En slik forståelse av begrepet gir at *alle* har en historiebevissthet, men at vi reflekterer ulikt over historie, og slik sett er vi *historiebevisste* i ulik grad (Ohman Nielsen 2004, s. 214-216) og på forskjellige måter.

For å knytte det begrepet opp til historiefaget kan vi se på et av kompetansemålene i *Læreplanen for historie* i Kunnskapsløftet, hvor elevene skal kunne «*drøfte hvordan nasjonalstaten har skapt nasjonal og kulturell samhørighet, men også konflikter og undertrykkelse*» (LK06, 2006). Det kunnskapsmålet er å skape en forståelse for betydningen av nasjonalstaten i et historisk perspektiv, både politisk og sosialt. Det er for å skape denne forståelsen at historiebevissthet gis en funksjon. Kunnskap om slike fenomen knyttes opp til elevenes livsverden når undervisningen i faget greier å relatere de større perspektivene i historiefaget til elevenes egne forhold til begreper som samhørighet, konflikt og undertrykkelse, og på hvilken måte de selv føler de hører hjemme i eller står utenfor et nasjonalt fellesskap.

### 2.2.1 Historiebevissthets konkrete innhold - som grunnlag for undervisning

Historiedidaktikken er tett knyttet opp til historiens funksjon og det gjør at elevene skal vise sin funksjon i historien. Dermed er vi inne i selve kjernen i historiebevissthetsen. Med det menes at historie er et begrep som betegner alle former for hvordan vår kollektive fortid manifesterer seg i nåtiden, som et integralt moment i våre hverdagsliv. Historiebevissthetsdidaktikken skaper et historiefag hvor historie brukes og synliggjøres som identitetsskapende og samfunnsorienterende. Poulsen understreker dette når hun skriver i *Historiebevisstheder* at historiebevissthet dannes i den enkelte og etablerer seg som deler av personligheten, med alle dens individuelle og kollektive trekk. Historiebevissthet er et fenomen som på en og samme tid er individuelt og felleskap, «som knytter an til identitetsdannelse, oppfattelse av medborgerskapsroller og av forholdet mellom livsverden og systemet» (Poulsen 1999, s. 10). Ohman Nielsen skriver om historiefagets hensikt at det er hvordan elevene skal gis muligheter til å forstå og fungere i det samfunnet de lever i, slik at de selv kan gjøre seg til subjekter i sitt eget liv. Elevene skal lære seg å se hvordan dagens samfunn er betinget av historiske begivenheter og omstendigheter, og samtidig hvordan de selv er med å skape betingelser for utviklingen i dag og inn i fremtiden. For at elevene skal bli gjort myndige i sitt eget liv, og se hvordan de er påvirket av og kan påvirke samfunnet, er det viktig å ha en historieundervisning som tar hensyn til slike analyser av hva historiebevissthetsen utgjøres av (Ohman Nielsen 2004, s. 216-217). Analysene som omtales her er: *Erindringsmasse, erindringsstrukturer og erindringsspor*. Felles for disse tre delene er at de representerer en felles mening for oss, og disse delen inngår i mønstre rundt oppfattelse av fortid, nåtid og fremtid. Med fortid mener Nielsen både fortid som helhet, og ulike fenomener og aspekter ved fortiden. Erindringsmassens elementer organiserer ulikt hos hver enkelte. Disse kan skapes av helt ulike tankefigurer som for eksempel begreper, fortellinger, erindrede begivenheter og trosforestillinger. Erindringsstrukturene danner eller inngår i relativt tydelige sammenhenger mellom fortid og nåtid, og når disse har personlig betydning for oss kaller Nielsen dem erindringsspor. En historiebevissthetsutviklende undervisning er undervisning som forsøker å bevisstgjøre elevene på å se seg selv og sin rolle i samfunnet og verden, og hvor elevene selv synliggjøres som en del av den historiske forandringsprosessen: at de er «*historieskapt, like mye som historieskapende*» (Bernand Eric Jensen 1994, s. 79).

### 2.2.2 Narrativ kompetanse

Rüsen bruker begrepet *narrativ kompetanse* som et nøkkelbegrep nært knyttet til historiebevissthet. Han tolker en slik kompetanse som en evne til å knytte sammenhenger mellom fortid og nåtid på en slik måte at fortiden får en orienteringsfunksjon for aktuell livspraksis. Han mener at alle mennesker lager mening av hva som skjer i samfunnet og med dem selv, gjennom å assimilere og integrere disse handlinger innenfor en eller flere fortellinger.

Paul Ricoeur (1984) påpeker at hendelser blir først meningsfulle for oss når de har blitt fortalt. Det er gjennom fortelling vi både oppdager og skaper vår identitet. Ut fra utgangspunktet blir fortellinger veier man kan bruke for å forstå identiteter og sosiale relasjoner.

Poulsens (1999) undersøkelse av elevers historieforståelse underbygger Rüsens og Ricoeurs teorier, siden Poulsen undersøkte blant annet hvordan elever brukte historier på måter som var spesielt knyttet til deres identitetsdanning. Disse elevene fant og knyttet kontakter mellom historiske hendelser de visste om i fortiden, hendelser som hadde skjedd i deres familie og sosiale arenaer der historier ble fortalt. Slike sosiale sammenkomster involverer ofte at det blir fortalt om historie og samfunn i et vidt perspektiv. Dette blir av Poulsen (1999) bekreftet å være et svært viktig grunnlag for barn og ungdommer i deres identitetsdanning. Elevene reflekterer over de små historiene i hverdagen som de får presentert over middag hjemme med familien eller i samhandling med venner på fritid, og de store fortellingene som blir formidlet på skolen. I enkelte tilfeller kan disse perspektivene bli flettet sammen og etterlate erindringsspor som vektlegger flere aspekter ved vår identitetsdanning. Utviklingen av en elevs historiebevissthet har naturlig nok sammenheng med elevens oppøving av å mestre flere perspektiv og å være i stand til å kunne uttrykke standpunkter fra forskjellige ideologier.

### 2.2.3 Multiperspektivitet

Strukturen og rammene for historiefaget i K06 har ført til vesentlige endringer. De mest radikale nyskapende begrepene i faginnholdet den gangen var: multiperspektiv, historiebevissthet og historiebruk. Multiperspektivitet innebar at elevene skal øves opp til bevisst å se på en og samme historiske hendelse ut fra ulike synsvinkler (Skram, 1993).

Problematikken omkring det nasjonale og/eller eurosentrisk/vestlige perspektivet i historiefaget er aktualisert gjennom samfunnsutviklingen de siste 20-30 årene. Globalisering og



utviklingen av Norge til et fleretnisk samfunn må også få konsekvenser for historiefaget og historieundervisningen (Kjeldstadli, 2006). Faget – og lærerne utfordres av en dobbelt intensjon. På den ene siden står ønsket om å bringe videre kulturarven og gi alle elever et minste felles kulturelt multiplum. På den andre siden ønsket om å åpne for andre perspektiv enn de tradisjonelle. Flere av kompetansemålene er konstruert opp slik at de går ut på at elevene skal bevisstgjøres på at det finnes flere forskjellige perspektiv på historiske hendinger, og at elevene skal øves opp i å mestre ulike perspektiv. Elevene med røtter utenom majoritetskulturen kan ha andre interesser og andre fortellinger og bakgrunnsforestillinger. Det kan gjøre det vanskelig for disse elevene å tilegne seg kunnskap som framstilles som *sannhet*, når disse sannhetene kommer i strid med forestillingene i deres egne kulturer. I Norge har samisk historie og kultur etter hvert fått en uomtvistet plass i læreplanverket. Norge har bestandig hatt etniske minoriteter, men i dag er det ikke bare de tradisjonelle etniske minoritetene som er representert i klasserommene. Elevene med minoritetskulturell bakgrunn kan ha mulighet for lettere å fokusere andre synsvinkler på historiske hendelser og bidra til å se andre perspektiv. Intensjonen i K06 er at alle norske elever skal oppdage at mennesker kan framstille historien meget ulik, spesielt hvis de har etnisk, politisk, sosial eller kulturell bakgrunn – eller behov. Og elevene skal selv kunne framstille historiske hendinger ut fra forskjellige perspektiv.

#### 2.2.4 Historiebruk og fellesminne

Hendelser som kriser, traumer og raske omveltninger aktiverer ens historiebevissthet og spesielt hvordan bildene fra fortiden, det som kan kalles fellesminne for en gruppe bli skapt (Skram, 2004). Med det menes et fokus på historiefortellingens tilkomst og funksjoner for gruppene, altså at begivenheten selv ikke står sentralt, men minnene som lever i fortellingene gjennom familie, venner, naboskap, kollegaer, meningsfeller og andre, som gjenskaper dem til stadighet, omformer og av og til nyskaper dem. Begivenhetene som minnes er ikke nødvendigvis selvopplevde. Hendingene kan ha skjedd for lenge siden, men så lenge de gjenoppleves i gruppen, vil de fortsatt leve som *minner*. Et godt eksempel kan være omtalen og bruken av «Milano 1880- resolusjonen mot tegnspråk» i den norske og den internasjonale Døveshistorien. Fellesminne er uttrykket for identitet og felleskap.

*Society from time to time obligates people not just to reproduce in thought previous events of their lives, but also to touch them up, to shorten them, or to complete them so that, however convinced we are that our memories are exact, we give them a prestige that reality did not possess.*

*(Halbwachs, 1992, s. 51)*

Dannelsen og forståelsen av fellesminnene kan undersøkes både på individets personlige plan (Riceour, 1990), og på nasjons- og nasjonalstatsplan (Wertsch 1998, 2002). Undersøkelsen av fellesminner tar gjerne utgangspunkt i et sosiokulturelt eller sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Felleskap i tette grupper (religiøse, politiske, etniske, sosiale, økonomiske, slekts- og interessebaserte, osv.) kan skape fellesminner. Knutsen (2006) viser hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfullt. Norgren (2006) gjør det samme når han peker på hvordan assyriske og syriske innvandrergupper i Sverige skapte ulike bilder av sin egen fortid ved å knytte an til en felles høykultur i Mesopotamia.

Knyttet til historiebevissthet kan forståelsen av fellesminnenes funksjon bidra til å forklare folkehistorie – og gi pekepinner om hvorfor det til tider er vanskelig å nå fram til en del elever. LK06 åpner for å bevisstgjøre elevene om at «historier» også kan være laget av grupper for å danne tilhørighet, for å skape mening med tilværelse og for å forstå seg selv – og for å overføre sin forståelse til andre.

Men fellesminnet kan også ha politiske implikasjoner, slik det oppleves i denne oppgaven. Sterke grupper vil gjerne forsøke å prege samfunnets offisielle oppfatning av fortiden til fortrensel for andre tolkninger. Et eksempel på dette er historien om døvelærerkongressen, Milano i 1880 hvor et vedtak ga konsekvenser for døve i hele verden, likeså i Norge. Døveundervisningen skulle foregå på den beste metoden og det var å undervise og lære opp døve til å tale. Tegnspråk som undervisningsspråk ble skviset ut av klasserom og ut av sinnet hos de aller fleste døvelærere verdenen over. Den offisielle historien var at oralmetoden var til døves beste og at de måtte lære seg å tale, noe som egentlig er en underkjennelse av handikappet, men begrunnet med helt andre «sannheter». Teorier som florerte blant vitenskapsfolket i sine undersøkelser på døve før 2. verdenskrig, var at de måtte lære å tale for å unngå diverse sykdommer som tuberkolose og annet. Befolkningen som selv ikke var født hørende, eller hadde flere generasjoner som var døve, utviklet en motstand, og de holdt tegnspråket i live. Etter hvert tok flere døveskoler til seg denne motstanden og drev

undervisning på og i tegnspråk til tross for resolusjonen fra Milano 1880. En historisk fortelling har altså både manifesterte og latente funksjoner.

Den tyske historiedidaktikeren Karl Ernst Jeismann (1997) viser til tre grunnleggende funksjoner historiebevissthet har:

- *et middel til identitetsdannelse,*
- *et legitimeringsgrunnlag for avgjørelser i nåtid og framtid,*
- *en orienteringsfunksjon,*

som går på hvordan ulike måter historisk kunnskap og innsikt kan anvendes for å orientere seg som samfunnsmedlem.

For Jeismann er det relevant. Dette skal være en felles referanseramme mellom generasjoner og være med å skape samhørighet og en felles identitet. Det er en prosess siden det ikke skjer automatisk i dannelsen av identitet når fortellingene om hendelser i fortiden forekommer. De må først integreres i et verdifelleskap. Man skal lære om hvilke historiske prosesser som ligger til grunn for at verden er slik den er i dag, og bruke den erfaringen og lærdommen som ligger i historien, til å utøve handlinger i framtiden. Jeismann peker på dette som et viktig poeng. Når den rasjonelle bevissthetsdannelsen blir sentral i historieundervisningen, er sammen med all undervisning et viktig punkt for å videreutvikle elevenes evne til å ta selvstendige slutninger. Det er ifølge Jeismann det primære målet man bør ha for å utvikle historiebevissthet.

Det tredje og siste punktet Jeismann tar opp, er hvordan man anvender historiebevisstheten til å orientere seg som samfunnsmedlem. Ved å få innsikt i fortiden og se ting fra flere vinkler, kan man ved hjelp av kunnskap unngå å få sin identitetsdannelse styrt av propaganda og ensidige forestillinger. Enkeltindivid vil dermed bli nødt til å bearbeide sine historiske forestillinger rasjonelt, og ut i fra det sin rolle som samfunnsmedlem.

## 2.3 Sett fra døveidentitets perspektiv

### 2.3.1 Milano 1880 - Døvehistoriens såkalte «folkemord»

Historien begynner i Italia i 1880, da det ble holdt en internasjonal kongress for døvelærere, The Internationale Congress of the Education of the Deaf (ICED) i Milano, 1880, frarådet en gruppe av (hørende) døvelærere på det kraftigste å bruke tegnspråk til døve. Deltakerne var døvelærerne fra hele verden og mange kjente døvelærere hadde med seg elever, og disse elevene demonstrerte hvor flinke de var til å munnavlese og svare for seg. På kongressen ble

det slått fast at det var fullt mulig å lære døve å snakke, og det gav et mer positivt syn på døves evner og potensialer. Det som ble negativt med denne kongressen var at det ble vedtatt en resolusjon om å anbefale talemotoden i døveundervisningen. Det førte til at tegnspråket ble ansett å være mindreverdig, og at talespråket ble sett som den eneste fornuftige måten å undervise døve barn på. Slagordet for kongressen var ‘Viva la parola’ (Ordet lever).

*Incredible as it may seem, it took only small clique of hearing educators and businessmen, late in the last [19th] century, to release a tidal wave of oralism that swept over Western Europe, drowning all its signing communities.*

(Lane 1984)

På denne tiden fantes det velutdannede døve og særlig døve døvelærere. Det ble skrevet mye om de såkalte franske banketter i Paris i 1830-årene og tiden fram til 1880, hvor døve akademikerne samlet for å diskutere utdanning, politikk og filosofi. Alt dette ble utradert etter bare en generasjon. En av datidens ideologier var som Alexander Graham Bell (selv var hørende, men hans mor og kone var døv) beskriver i 1884:

*“We should try ourselves to forget that they are deaf. We should try to teach them to forget that they are deaf “*

(Ladd, 2001)

Den beslutningen som ble gjort på konferansen i Milano 1880 førte til at den anerkjennelsen døve hadde kjempet seg til gjennom hundre år forsvant. Ikke minst ble mange døve helt fram til 1970-tallet, hindret i utdanningen. Undervisningen i Norge foregikk for det meste på talespråk helt opp til 1970<sup>8</sup>.

Den amerikanske Dr. William Stokoe ga ut en avhandling om amerikansk tegnspråk i USA på 1960-tallet. Først da begynte man å forske på tegnspråk og døvekultur. Alle studier på denne tidsepoken bekreftet at tegnspråk er et selvstendig og ytterst kulturbærende (Ladd, 2003).

---

<sup>8</sup> Vikhov, offentlig spesialscole for hørselshemmede, tillot ikke tegnspråk som undervisningsspråk da jeg begynte der som elev i 1976. Vikhov skolen ble i 1991 slått sammen med Trondheim offentlige skole i Trondheim og ble til A.C. Møller skole (Statped Midt).

130 år etter Milano-beslutningen, ble det satt opp en ICED kongress i Vancouver 2010. Der ga kongressen ut en offisiell unnskyldning til døve for valget av talemotoden som eneste undervisningsmetode, og en Vancouver-resolusjon satt ut i bruk. På den står det blant annet at undervisningen, så vidt som mulig, bør foregå på døve barns naturlige premisser, altså på tegnspråk og i et tegnspråkmiljø.

### 2.3.2.Døve under kolonisering

Innledningsvis forklarte jeg at oppgavens fokus er rettet mot unge døves identifikasjon under integrering på en vanlig hørende videregående skole. For å gjøre førforståelsen min klarere, vil jeg si at døveskolene og døveundervisningen har en enorm betydning for døve da det oftest er det første stedet hvor døve møtes og danner deres sosiale rom. Undervisningen og metodene har også alltid vært i fagfolkets (les: hørende) varetekt og derfor har det vært få perioder hvor tegnspråket har vært akseptert gjennom tidene. Sett fra et innenfor perspektiv (Ladd 1992, Wrigley 1996, Ladd 2003) har denne manglende forståelse og flere undertrykkelsesmekanismer mange paralleller med begrepet kolonialisme. En forenklet definisjon på kolonialisme er; at folk utøver makt og kontroll over et annet folk, fysisk som psykisk.

På 1880-tallet ble det starten på en mørk periode hvor oralisme, en ideologi om at døve skulle undervises via talemotoden, begynte for alvor å spre seg overalt i Europa. I de etterfølgende årene så man mindre og mindre til tegnspråk omkring på europeiske døveskoler, og samtidig ble døve døvelærere fjernet fra døveskolene rundt omkring. I denne sammenheng opplever døvesamfunnet parallelle likheter mellom datidens oralisme og nåtidens CI-utvikling. På 1980-tallet anså døveverdenen CI som en reell trussel mot deres døvekultur og døveverdenen. Man kan forstå at for utenforstående kan dette lese som om at døvesamfunnet ikke ønsker CI velkommen. Forklaringen bak dette ligger i at døvesamfunnet overlevde 1960-årenes mirakel i form av høreapparat av eldre modeller. Medlemmene i døvesamfunnet fant fort ut at høreapparat ikke kunne erstatte den tapte hørselen og at nøkkelen til en god livskvalitet lå nettopp i tegnspråk og dets sosiale aspektet sammen med likestilte. Da cochleaimplantatet ble en mulighet på slutten av 1980-tallet, reagerte de døves organisasjoner med kraftig skepsis, så vel nasjonalt som internasjonalt. Døve hadde en lang historie preget av manglende forståelse og begrenset hjelp fra storsamfunnet. Fra medisinsk side var hovedvekten lagt på helbredelsesaspektet, men i døvemiljøet hadde møysommelig bygget opp sin argumentasjon for at tegnspråk var et eget språk som garanterte for god kommunikasjon døve imellom.

Konsekvensen av å avskaffe tegnspråk og døve barns forbindelse til døve voksne er ikke bare språklig, men også psykososialt og kulturelt. Med oralismen ble døve barn utsatt for fysisk og psykisk voldelige strategier.<sup>9</sup>

### 2.3.3 Diasporaidentitet og døve

For å undersøke det nærmere, er det nødvendig å se på døvegruppen ut fra noen valgte perspektiver. Det er ikke mitt mål å fastlåse en ensidig døveidentitet eller et døvekulturbegrep. Jeg har valgt en identifikasjonsramme som omfatter både multikulturelle og postkoloniale studier fra Deaf Studies. Basert på disse studier tar jeg utgangspunktet i begrepet *diaspora* og ser nærmere på døve i forhold til begrepet og døve som et kolonisert folk.

Diaspora er i dag et anerkjent analytisk begrep innenfor de sosiale vitenskaper og kulturelle studier. Innholdet i begrepet endret det seg fra å være bundet til den jødiske diaspora, jøder som levde utenfor Pakistan, de som ble utvist til Babylonia eller levde spredt i Romerriket. Nyere diasporastudier begynner å analysere minoritetsgruppers forhold her og nå og trekker inn mer politiske aspekter. Slik blir begrepet relevant for døvesamfunnet. Flere teoretikere hevder at døvesamfunnet og døvekulturen har sterkt preg av transnasjonal identitet (Ladd 2003, Breivik 2005, Murray 2008).

Transnasjonalisme er blitt et populært begrep i og med at vi beveger oss stadig raskere over grensene av landene, og i økende grad handler transnasjonale døve ut fra et globalisert standpunkt. Det er ikke forbeholdt kun til «eliten», businessfolk, folk med internasjonale stillinger eller folk som utdanner seg og beveger seg transnasjonalt, men også tidligere koloniserte folk, innvandrere, flyktninger beveger seg også i skiftende retninger.

*«Diaspora are the exemplary communities of the transnational movement»*

---

<sup>9</sup> Undersøkelser har vist at ødeleggelser av ens kultur og språk har psykiske, atferdsmessige og sosiale konsekvenser. 40-50% av døve i England har følelsesmessige og atferdsproblemer (Hindley og Kitson 2000). I Norge er det slik at døve har psykiske problemer som hørende. Tunghørte har mer psykiske lidelser enn døve og hørende (Øhre et al 2011), men i Danmark er det kun 48 % døve som har arbeid (Epinion 2006).

(Tölölian 1991, s. 4-5 i Clifford 1997, s. 245).

Døve har ikke en egen døv stat/ eget land å henvende seg til, men gjennom døvekulturen, døvehistorien og tegnspråket opprettholder man forestillinger om en døv verden i forhold til den hørende verden. Døveverdenen oppfattes av døve som deres «andre hjem» (Saltnes 2003). Når det handler om døves identiteter, kan man finne felles trekk uavhengig av geografiske plasseringer. Man snakker om døve «*frequent departure from biological roots and the hearing, settled world, and their search for “equals” in distant places*» (Breivik 2005, s. 2), hvor døves identiteter snarere minner om 'ruter' enn røtter (ibid.). Døve bor spredt i forskjellige byer, men de fleste følger de samme rutene i døveverdenen. De starter gjerne på de regionale døveskoler, de videregående skoler med døveavdelinger i Norge, Ål Folkehøgskole for døve og kurscenter og videre kan man søke seg inn på verdens eneste døveuniversitetet, Gallaudet University, USA. I tillegg søker de aller fleste døve til steder hvor det er internasjonale arrangementer og begivenheter for døve. Diaspora handler i all sin enkelhet om en kontinuerlig reise uten en spesifikk fysisk endestasjon.

Døvesamfunnet er dermed ikke en diaspora. Men det er likevel (i et teoretisk perspektiv) tendenser til å forstå døve som et spredt folk som har et transnasjonalt felleskap. Med det mener jeg at døves situasjon som et spredt folk ikke kan sammenlignes med diasporafolket som ble tvunget til å forlate eller flykte fra deres territorium. I en større sammenheng er adgangen til sosiale rom hvor døves tegnspråk og kultur utfolder seg og utvikler seg mer begrenset enn hørendes. Av døve barn er det rundt 5 % som fødes inn i døve familier som direkte sosialiseres inn i døvekultur med tegnspråk som det naturlige og selvsagte språket. Resten av de døvfødte barn fødes inn i hørende ikke-tegnspråklige familier som vanligvis ikke har noen viten om døve, tegnspråk og døvekultur:

*«These Deaf children balance the fine line of acting hearing and being Deaf»*

(Allen 2008).

Døve som finner felleskap med andre døve opplever at døveverdenen ikke bare er begrenset i et land, men en verdensomfattende, hvilket som fremgår av begrepet «døveverdenen».



I studier som Deaf Studies<sup>10</sup> har også sett tendenser hvor opptil 90 % medlemmer av døvesamfunnet gifter seg med døve (bl.a. Ladd 2003, s. 168), hvilket betyr en sterk gruppeidentitet. Spesielt når det er bemerkelsesverdig at det meste av ekteskapene skjer på tvers av nasjonale grenser (Ladd 2003, s.193).

Når døve møtes på et sted, er det som regel ikke et fast sted, men et midlertidig rom. Døve erfarer ikke de samme begrensninger i deres kommunikasjon som hørende mennesker gjør når de besøker fremmede land med folk som har et annet språk. Tegnspråk er ikke internasjonalt, men det eksisterer mange felles grunnleggende elementer i språkopbygning som tar utgangspunkt i det visuelle. Døve kan av den grunnen utvikle et internasjonalt tegnspråk når de møtes på tvers av nasjonalstatene. På den måten står ikke de nasjonale kulturer og språk i veien når døves møtes.

En kan trekke slutninger og snakke om at døve har i likhet med diasporafolk en ytterst sammensatt identitet, noe som gir dem mulighet for å skape nye former for kulturblandinger som ikke er forankret i det nasjonale aspektet (Mørch 1998, s. 69).

#### 2.3.4 Deafhood versus Deafness

Døvhhet eller deafness som det kalles på engelsk, betyr i all sin enkelthet ingen hørsel. «Ingen hørsel» er et begrep som døve ikke bruker da de ikke har forhold til hørsel eller ikke har noe forhold til lydverden blant annet. Derfor bruker de ikke det begrepet med mindre det settes i sammenheng med om de betegner seg som funksjonshemmet. En funksjonshemmet person forstås her som en med funksjonshemming som opplever barrierer med samfunnet og har behov for kompensasjon.

Døvhhet eller deafness har ingen plass i den døvekulturelle diskurs, fordi de døve som ovenfor har en sterk døv identitet og har et livslangt forhold til døvekulturen, de oppfatter ikke seg selv som funksjonshemmede (Breivik 2005, Ladd 2003).

---

<sup>10</sup> Deaf Studies er det vitenskapelige studiet av døverelaterte aspekter av verden. Det tar for seg studie av døves sosiale liv, økonomi,geografi, historie, statsvitenskap, psykologi, samfunnsfag osv.

Dr. Paddy Ladd (2003) har kommet til en ny diskurs om døve ved å utvikle et alternativ begrep til døvhet (deafness) I sitt forsøk på å dekonstruere den medisinske dominerende definisjonen på døve har han kommet fram til et nytt begrep: *Deafhood*. Begrepet ble revolusjonerende i Deaf Studies og senere i døvesamfunnet. Ladd definerer Deafhood på denne måten:

*“Not a “static” medical condition like “deafness”. Instead, it represents a process – the struggle by each Deaf child, Deaf family and Deaf adult to explain themselves and each other their own existence in the world.”* (2003, s. 3).

Begrepet Deafhood lar seg ikke direkte oversette til norsk, men ifølge Ladd er det et nødvendig redskap da det utfordrer det strukturelle forholdet mellom majoritetssamfunnet og minoritetsgrupper, som majoriteten har som nevnt ovenfor tradisjon for å stigmatisere.

## 2.4 Sett fra et samhandlingsteoretisk perspektiv

I dette avsnittet tematiserer jeg sammenhengen mellom teoretiske perspektiv på kommunikativ samhandling og forståelse av identitetsdannelse hos en döv minoritetselev i en vanlig hørende videregående skole. Når det gjelder bruken av samhandlingsteori som denne måten, gir dette rom til teoretiske bidrag som på ulik måte tematiserer den kommunikative interaksjonen mellom mennesker. Slik løfter jeg frem teoretiske bidrag som på en eller annen måte har med menneskelig felleskap, delaktighet og sosial interaksjon å gjøre. Begrepsmessig forstår jeg dermed samhandling i tråd med det latinske *communicare*, som kan oversettes med «å gjøre felles», det vil si gestalte et møte som muliggjør en felles forståelse (Dewey, 1958, Harste & Mortensen, 1996, Runquist, 1998). Samhandlingsteori slik det brukes, kan dermed forstås som en gjennomarbeidet refleksjon over hvilke forutsetninger og innholdsmessige forhold må være oppfylt for at et slikt forståelsesorientert møte skal finne sted.

### 2.4.1 Anerkjennelse som etisk ramme- i lys av Charles Taylors «Politic of Recognition»

Charles Taylor med sitt innflytelsesrike essay *The Politics of Recognition* fra 1994, ga et sentralt bidrag til politisk teori, med relevans for håndtering av pluralitet gjennom dialog også i en

pedagogisk kontekst. I Taylors tekster kan man lese om en kommunikasjonsteoretisk tematisering av *anerkjennelse* som et etisk hovedpremiss for enhver dialog. Her er det imidlertid dialog mellom en kulturell majoritet og en kulturell minoritet som eksemplifiseres. Der hvor ikke majoritetens anerkjennelse av minoriteten først er tilstede, vil heller ingen reell dialog finne sted, er Taylors budskap.

Hovedtanken i Taylors essay er hvordan mangelen på politisk anerkjennelse av minoritetens kulturelle identitet, det være seg etnisk bakgrunn, språk eller religion, utgjør et hovedproblem for minoritetene i et samfunn. Bakgrunnen for dette finner Taylor i den nære sammenhengen mellom anerkjennelse og utviklingen av identitet. I følge Taylor er behovet for anerkjennelse en av drivkreftene i menneskehetens historie, nettopp fordi det utgjør noe grunnleggende for selve identitetsutviklingen og selvforståelsen til en person eller en gruppe av personer (1994, s.25, jf. også Honneth, 2007).

Den nære sammenhengen mellom identitet og anerkjennelse forankrer Taylor i det han kaller menneskelivets fundamentale relasjonelle karakter. Han skriver:

*“We become full human agents, capable of understanding ourselves, and hence of defining our identity, through our acquisition of rich human languages of expression ... But we learn these modes of expression through exchange with others. People do not acquire the languages needed for selfdefinition on their own. Rather we are introduced to them through interaction with others who matter to us – What George Herbert Mead called “significant others.” The genesis of the human mind is in this sense not monological, not something each person accomplishes on his or her own, but dialogical.”* (Taylor, 1994, s. 32)

Mead er først og fremst opptatt av den direkte sosiale interaksjonen mellom mennesker i en hverdagskontekst (Mead, 1934). Taylor utvider midlertid Meads perspektiver til også å beskrive minoritetenes grunnleggende behov for politisk anerkjennelse. Nettopp fordi mennesket av natur er grunnleggende dialogisk i den forstand at selvforståelse og identitet utvikles i et samspill med andre, er også den politiske anerkjennelse avgjørende for selvforståelsen og identitetsutviklingen. I essayet gjør Taylor det til en hovedoppgave for et pluralt samfunn å tilskrive ulike kulturer likeverdighet. Det betyr at ulike kulturer anerkjennes retten til eksistens,

sikres en viss grad av økonomisk likebehandling og synliggjøres i det offentlige rom, for eksempel i skolens kanon. I følge Taylor vil dette kunne hindre at deltakerne i de ulike kulturene utvikler et negativt selvbilde, med de konsekvensene det medfører.

I følge Taylor vil altså konsekvente misforståelser eller mangel på anerkjennelse virke undertrykkende og vekke både avmakt og aggresjon hos personene eller gruppen det gjelder. Der anerkjennelse av minoriteten ikke finner sted, vil majoritetens bilde av minoriteten med tiden også inngå som minoritetens egenforståelse, sier Taylor (1994, s. 25). Over tid formes det en forståelse som også etter hvert inngår som en del av undertrykte eller marginaliserte sin livsoppfatning og virkelighetsforståelse. På denne bakgrunn forstår vi at han mener med «a politics of recognition» blir nødvendig for å utvikle et velfungerende samfunn, dvs. å utvikle en politikk som er oppmerksom på og imøtekommer minoritetens behov og krav om anerkjennelse av kulturell identitet (ibid.).

Man kan også stille spørsmål om essayet viser at det likevel kan være behov for en nærmere avklaring i forholdet mellom individuelle og kollektive identiteter når det gjelder behovet for anerkjennelse. Noe tyder på at Taylor ikke har tatt dette med i sin teori. Nettopp forholdet mellom det individuelle og det kollektive er tema for Habermas sitt tilsvarende svar til Taylors essay. I følge Habermas må et mangfoldig og sammensatt samfunn utvikle forståelse for den dynamiske dialektikken mellom individuelle og kollektive identiteter.

#### 2.4.2 Prosedyrer som etisk ramme – i lys av Jürgen Habermas' kommunikasjonsteori

Samtidig viser det seg at fokuset på etiske betingelser også har en bakside, både Taylor og Habermas' program vil det tvert imot kunne forsterke forskjeller, plassere og definere mennesker i tvingende former. Det kan enten være gjennom anerkjennelse av bestemte identiteter, eller ved fraskrivning av moralitet og rasjonalitet. I følge den tyske filosofen, Jürgen Habermas, må et mangfoldig og sammensatt samfunn utvikle forståelse for den dynamiske dialektikken mellom individuelle og kollektive identiteter.

De to foregående avsnittene er bygd opp, og sett på den måten man tenker om kommunikasjon og samhandling har betydning for enslig integrert døv elev i et normalhørende klasserom.

Taylor belyser det gjennom fokuset på anerkjennelse, og Habermas gjennom fokuset på prosedyrer. Dialoger er ikke nøytrale, men kjennetegnes av en bestemt moralitet i forholdet mellom aktørene. Vi ser nærmere på hva *prosedyrer* for kommunikasjonen innebærer når det gjelder en dialogisk håndtering av kulturelle differenser.

En av de sentrale tankene i en kommunikasjonsteori er at mennesket med sine ytringer begrunner sine handlinger og standpunkter, prøver dem i samtalefelleskapet og aksepterer eller forkaster dem (Kalleberg, 2005). Jeg forstår det slik at hos Habermas kobles dette til tanken om kraften i de bedre argumenter (1981, 1999), et begrep som går til kjernen i teoriene hans og som synliggjør de etiske antakelsene. Med dette mener Habermas å si at mennesket som et sosialt, kommunikativt vesen vil påvirkes gjennom samtaler. Argumenter har innflytelse.

Gjennom å fremsette egne begrunnelser og lytte til andres, vil man i en refleksiv prosess kunne bli overbevist om rimeligheten eller urimeligheten i egne vurderinger, anbefalinger eller virkelighetsforståelse, sier Habermas (1999c, s. 13). I tillegg innebærer det også en form for tvang, det Habermas omtaler som «den eiendommelige, tvangfrie tvang» (ibid.) Med det forstår jeg at når en diskursdeltaker i løpet av samtalen møter det han opplever som et bedre argument enn sitt eget, forutsetter diskursen at dette argumentet gis prioritet. Deltakerne må altså være åpne for sin egen feilbarlighet og være ærlige på å revurdere egne standpunkt dersom de overbevises.

Habermas spesifiserer dette til å gjelde flere forhold: For det første forutsettes likeverd i samtalsituasjonen. Deltakerne i diskursen står på lik linje når det gjelder å artikulere sine synspunkt og begrunnelsene for dem. Det innebærer også at utfallet av samtalen ikke kan være gitt på forhånd. For det andre forutsettes det vilje til å komme overens. Bare en diskurs hvor deltakerne er åpne for andres argumenter vil kunne få frem det bedre argument. Habermas beskriver den ideelle samtalsituasjon som en herredømmefri samtale hvor deltagerne møtes på lik linje. Alle berørte parter må involveres og alle maktforhold settes ut av kraft. Ingen skal overkjøres, settes til side eller undertrykkes (Habermas, 1990a, s. 41).

For Habermas innebærer det å være borger av et moderne demokrati en form for ny fortolkning av det gode liv. Han omtaler dette som en tilslutning til «a proceduralist conception of rights» (Habermas, 1994b, s. 116), en konsepsjon som sikrer både individuelle og kollektive rettigheter

på en gang. Jeg forstår dette at Habermas hevder at vi på denne måten ivaretar den dynamiske dialektikken mellom individuelle og kollektive identiteter, noe som blir i liten grad tematisert i Taylor ifølge Habermas.

Samtidig vil jeg fremme at denne prosedurale tilnærmingen også har sine svake sider. Min umiddelbare tanke er om hvordan en prosedural kommunikasjonsmodell kan stå i fare for å nedtone betydningen av identitet og kulturell differens. En samtale mellom en døv elev og en hørende lærer eller medelev, hvor den kulturelle differensen kan oppleves som et problem, et forstyrrende element i den samtalen, noe som hindrer diskursen i å nå så langt som mulig, er mitt poeng. Vel og merke at den kulturelle differensen ikke blir ofte med en gang erkjent av begge parter. Likevel skal vi se nærmere på hvordan en slik kommunikasjonsteoretisk tilnærming fortsatt reiser spørsmål når det gjelder håndteringen av kulturell differens.

#### 2.4.3 Identitet definert innenfor og utenfor

Vanligvis tenker vi identitet eller gruppetilhørighet som en serie kinesiske esker eller konsentriske sirkler, altså felleskap som ligger utenpå hverandre: først tilhører jeg min familie, deretter min større slekt, så tilhører jeg en by, en region og en nasjon; og til slutt tilhører jeg kanskje et kontinent og til sist menneskeheten. Kort forklart blir de ulike identitetene aktivisert i forskjellige situasjoner. I tillegg finnes det mange identiteter som også overlapper hverandre. Ta for eksempel yrkesidentitet, eller partivelger, eller medlem av en pinsemenighet, alle disse har noe felles med mange andre, enten de er i lokale, regionale eller over hele verden. Særlig i moderne samfunn deltar hvert menneske i mange ulike gruppefellesskap. Noen fellesskap er flyktige og overflatiske som en forelesning på et universitet; mens andre kan være dypt forpliktende og varer hele livet, som lojalitet innen familien eller nasjonen.

Når vi ser på det norske samfunnet i dag, er spørsmålet om hvilke *mønstre* som avtegner seg når det gjelder gruppeidentitet, og hvilke *ideologier* som dikterer gruppeidentiteten, nemlig hvordan den defineres i forhold til noe annet.

Identitet er noe som skiller og forener, bedre sagt på en annen måte: Alle eksisterende fellesskap trekker grenser omkring seg selv; de er skapt på en måte slik at ikke alle kan delta. For at noen skal være innenfor, vil derfor noen andre falle utenfor.

Ethvert identitetsfelleskap legger vekt på likhet innad og forskjell utad. Hvilke likheter og forskjeller som betones, er avgjørende for hvilke felleskap man får. Dersom man for eksempel sier at felles religion er avgjørende for felleskap, trekkes grensen mellom dem som bekjenner seg til den samme og andre religioner. Videre om man bygger identitetsfelleskap på en felles opphavsmyte, vil både samer, kvener og innvandrere bli ekskludert fra det norske felleskapet. Det er det samme med døve samfunnsborgere, som faller utenfor når storsamfunnet vektlegger et felleskap basert på det auditive sansingsverket som radio, tv-programmer uten teksting og varsling/informasjon over høyttalere på kollektive og offentlige arenaer. På den måten blir døve bevisst på at han er döv, mens nordmannen trenger aldri å reflektere over hva det vil si å være döv, helt til han møter en som er döv eller selv mister noe eller hørselen helt eller delvis en gang i løpet av livet sitt.

Det er altså en tendens til at medlemmer av minoriteter definerer seg selv i relasjon til majoriteten, mens det er andre trekk ved majoritetsmedlemmer som gjøres relevante og forventes relevante for minoriteten. Døve definerer seg selv som, og har et identitetsfelleskap som døve, mens hørende omtaler seg selv sjelden som hørende. Identitetskategorien «døv» er en interessant konstruksjon, som vi forstår hvordan identiteter skapes og gjøres relevante. Så langt har vi sett at mennesker har et stort antall identiteter som kan være mer eller mindre viktige i ulike situasjoner, at en identitet alltid er en *relasjon* som bygger på *grenser* og *kontraster*, og at identitet defineres *utenfor* og *innenfor*.

Hva betyr så dette for håndteringen av differensen i klasserommet? Som vi ser setter en prosedural kommunikasjonsteori tydelige rammer for differens. Spørsmålet er om man ikke kan være uenig i normene for samtalen. De utgjør et ufravikelig premiss for alle som ønsker å delta i en dialog. Til dette kan man imidlertid spørre om det nødvendigvis bare er mangelen på god vilje og godt vett som gjør at noen velger å stå utenfor samtalefellesskapet. I stedet kan det dreie seg om spørsmål som hvor dialogen skal foregå. Hvilket språk skal benyttes? Hvilke emner kan tas opp til diskusjon, og hva finnes eventuelt av uskrevne regler om bestemte måter man kan snakke om disse emnene på? Man kan også spørre om det ikke vil være slik at den som representerer forskjeller som i sterk grad skiller seg fra majoritetens nødvendigvis vil tillegges en større byrde når han skal presentere sitt ståsted enn en som representerer mer ukontroversielle standpunkt, og av den grunn vegrer seg for å delta i diskursen. Og i lys av

tanken om kraften i de bedre argumenter vil jo sjelden marginale standpunkter vinne overbevisning. Dermed vil også deltakere kunne oppleve at premissene i dialogen synes å være lagt på forhånd ved at vedkommende selv må være åpen for å endre standpunkt, men har liten sannsynlighet for å overbevise andre. Spørsmålet er altså hvem som bestemmer ”normaliteten” i diskursen som i sin tur bidrar til å definere hva som er avvikende forståelser og oppfatninger.

Disse spørsmålene reflekterer premisser for dialogen som en prosedural kommunikasjonsteori i mindre grad tematiserer, men som kan være reelle forklaringer på hvorfor noen velger å stå utenfor dialogen.

Oppsummerende kan vi dermed si at både Taylors og Habermas’ kommunikasjonsteoretiske tilnærminger gir avgjørende perspektiver når det gjelder å tematisere de etiske rammene for den interkulturelle dialogen. For meg kjennes det riktig å trekke fram disse teoriene som påvirker samhandling da det handler om døve elever i en hørende klasse. Disse ikke har samme forutsetninger som andre normalhørende medelever, med tanken på innsatsen i timene og ytelse i skolearbeidet. Sammen med teori om historiebevissthet og kommunikasjonsteori kan være nyttige innfallsvinkler til å forstå den døve eleven i et hørende klasserom. Både anerkjennelse og prosedyrer for kommunikasjon er fundamentale forutsetninger når man skal føre en likeverdig dialog på tvers av ulike kulturer. Det handler kort og enkelt om å bli sett, bli hørt og bli behandlet deretter likt fra begge sider, at en ikke står over eller under den andre.



## 3 Metode

### 3.1 Metode og forskningsdesign

I dette kapitlet gjør jeg rede for hvordan jeg metodisk nærmer meg for å fange inn og konkretisere ungdommenes tenkning rundt egen identitetsdanning og historiebevissthet. Gjennom en grundig redegjørelse for *hvordan* vi har gått fram og *hvorfor* i forskningsprosjektet, blir leseren invitert til å vurdere både forskningen og kunnskapskravene den stiller (Widerberg, 2001, s. 18). En kvalitativ undersøkelse kan gjøres på mange forskjellige måter. Valgene forskeren tar underveis i prosjektet påvirker undersøkelsens resultat (Thagaard, 2002; Widerberg, 2001). Jeg vil vise hvilke metoder jeg har valgt å bruke for å besvare problemstillingen og de to forskningsspørsmålene. I tillegg vil jeg drøfte epistemologiske spørsmål i forhold til min rolle som forsker og metodene i studien. Et viktig aspekt i denne oppgaven er å drøfte hvilken kunnskap denne studien kan gi, og hvordan den best kan brukes. Avslutningsvis i kapitlet drøftes retningslinjene for analyse av dataene som ble samlet inn til studien.

### 3.2 Metodisk tilnærming og forskningsverktøy

Valg av metodisk tilnærming må sees i sammenheng med det man ønsker å undersøke. Det finnes mange måter å utforme en kvalitativ undersøkelse på, bruken av forskjellige metoder gir forskjellige typer data. «Ideelt sett burde vi ikke tenke så mye i retning av spesifikke metoder, men hvordan vi best kan nærme oss feltet for å få svar på det vi ønsker» (Widerberg 2001, s. 58). Valget av metodisk verktøy burde ha sitt utgangspunkt i de spørsmålene man stiller og ideen om hvordan man best kan besvare disse. Jeg ønsker å undersøke hvordan døve ungdom søker etter identitet i form av *historiebevissthet*, hvordan de samhandler som eneste døde blant normalhørende lærer og medelever. Da er det nødvendig å søke deres egen oppfatning med flest mulig nyanser. Siden det gjelder døde er det viktig å bruke deres morsmål: tegnspråk. Det kan sikre at svaret blir så nyansert og fargerikt som mulig, derfor falt valget på *intervjumetoden*.

#### 3.2.1 Valg av metoder

For å svare på det første forskningsspørsmålet: ” Hvordan opplever døde ungdommer sin hverdag på videregående skoler i møte med hørende lærere og medelever? ” er jeg interessert i å undersøke i hvilken grad døde elevene mener at lærerne tar hensyn til deres ulike forutsetninger i undervisningen. Intervju virket som en passende metode å bruke til dette.

Thagaard (2009, s. 61) trekker fram intervjuundersøkelser som en «særlig velegnet metode for å få informasjon om hvordan informanten opplever og forstår seg selv og sine omgivelser». Valget falt på *en fenomenologisk* retning der det er den fortolkende forståelsen av hver enkeltes erfaringer som står sentralt. Tilnærmingen kjennetegnes ved at spørsmål og deres rekkefølge i utgangspunktet ikke er fastlagt. Intervjuet har en tematisk oppbygning, det vil si at den er basert på bestemte temaer, men rekkefølgen på temaene fastsettes underveis i intervjuprosessen. Dette bidrar til at man lettere kan følge informantens fortelling samtidig som en får informasjon som er relevant for problemstillingen i prosjektet (Thagaard 2003, s. 85). Formålet med denne intervjuformen er blant annet å få tak i de betydninger historien og situasjoner har for informanten. Metoden egner seg godt til å fange informantens perspektiv og deres tanker og følelsesmessige betraktninger av verden (Fog 2004, s. 11) Jeg er ute etter å undersøke informantens forståelse, derfor anser jeg denne intervjuformen som egnet til mitt formål.

For å besvare det andre forskningsspørsmålet:” På hvilke måter påvirker kunnskap / mangel på kunnskap om døves språk og kultur, døde elevers egen historiebevissthet og identitet?», utarbeidet jeg et spørreskjema med åpne spørsmål. Informantene kunne få utrede sine tanker om historie uten å være avhengig av fastlagte svaralternativer. Dette skjemaet er også kvalitativt utformet og blir delt ut til informantene rett før et intervju finner sted.

### 3.3 Forberedelser

#### 3.3.1 Forforståelser

Når man setter i gang med et kvalitativt prosjekt, bør man være klar over sine forforståelser. Intervjueren bruker seg selv som instrument. Derfor er det viktig for meg å klargjøre på forhånd, hva slags instrument jeg er (Fog 2004, s. 17). I mitt tilfelle er det relevant å ta hensyn til min minoritetsbakgrunn. Det har bidratt til å forme mine forforståelser.

Epistemologi dreier seg om kunnskapens natur, det vil si hva vi egentlig kan vite om virkeligheten, og hvordan vi kan gå fram for å få kunnskap om samfunn og mennesker. (Johannessen, et al. 2010, s. 55)

Epistemologi står sentralt i spørsmål som tar for seg forholdet mellom sannhet og objektivitet, og i hvilken grad vår personlige og faglige bakgrunn spiller inn på forskningsprosessen. Mye av dette kan vi redegjøre for språklig, men en stor del av den er intuitiv kunnskap som virker styrende på forskningsprosessen uten at vi selv er klar over det. Derfor er det viktig å reflektere og avklare om det er forhold ved ens egen bakgrunn som kan ha betydning for forskningen.

Av den grunn er denne studien intersubjektiv. For det første hviler dette på min oppfatning om at kvalitative forskningsintervjuer har kvaliteter som kan knyttes både til fenomenologien og til hermeneutikken: for å analysere intervjuene kreves en forståelse av døve ungdom og deres perspektiv for så å beskrive elevverdenen slik han eller hun opplever den, samtidig som intervjuet har en faglig hensikt og prøver å sette ungdommenes erfaring inn i en større helhet.

I fenomenologiske tilnærminger til forforståelse tas det utgangspunkt nettopp i informantenes subjektive opplevelser, hvor forskeren *”søker å oppnå en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer”* (Thagaard 2002, s. 36). Samtidig utfordrer et fenomenologisk perspektiv forskeren til å fjerne alle forhåndskunnskaper (Kvaler 2002, s. 40). Hermeneutikken bygger på prinsippet om at *”mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av”* (Thagaard 2002, s. 37). I min studie står informantenes erfaring sentralt. Jeg prøver å forstå deres utsagn i sammenheng med den konteksten deres identiteten oppstår.

I intervjusituasjonen blir det styrende perspektivet å forstå informantenes erfaring fra vedkommendes ståsted. Et annet perspektiv som styrer er den påfølgende analysen av intervjuene. Tilslutt vil det tredje styrende perspektiv være at en søker å plassere historiebevissthetsbegrepets rolle i døve ungdoms verden. Undersøkelsens mål er nettopp å se informantenes verden opp mot historiebevissthet som står sentralt i historiefaget i det videregående skolepensum.

### 3.3.2 Pilotundersøkelsen

Våren 2012, utførte jeg en intervjuundersøkelse av to voksne døve, som en del av en obligatorisk oppgave i masterstudiet. I disse intervjuene benyttet jeg flere spørsmålsstillinger

med tanke på å bruke dem i et intervju til masteroppgaven. De erfaringene jeg opparbeidet meg fra den oppgaven, brukte jeg så til å utforme intervjuguiden for den herværende studien.

### 3.3.3 Retningslinjer for intervjuguide

En viktig del av intervjuforberedelsene var mitt arbeid med intervjuguiden.<sup>11</sup> En god guide skaper naturlig progresjon i gjennomføringen av intervjuet (Johannessen et al. 2006, s.153). I intervjuguiden for studien av skoleungdommen hadde jeg som mål å skape en god progresjon i intervjuet, både i et personlig perspektiv for informanten, og i forhold til å belyse forskningsspørsmålene. Som nevnt tidligere er kvalitative forskningsintervju avhengig av informantenes evne og vilje til å uttrykke seg. Det henger sammen med spørsmålene som blir stilt. Om samtalen med informantene skal være nyansert og beskrivende om deres perspektiver på og forståelse for undervisning, må spørsmålsformuleringene invitere til nettopp nyanserte og beskrivende refleksjoner.

Intervjuguiden sikrer at informantene forteller først om mer generelle perspektiver i livet sitt, sitt forhold til familien for øvrig, sitt forhold til mangel på hørselssans og skolesituasjonen generelt, før intervjuet går over på mer konkrete aspekter knyttet til identitetsspørsmålet, og spørsmål om skolegang og språk-/ sosialsammenheng. En semi-strukturert tilnærming var derfor et naturlig valg i en undersøkelse som fokuserer på en verden som informantene kjenner best, nemlig deres egen erfaringsverden. Intervjuguiden åpner for fleksibilitet i tema- og spørsmålsrekkefølgen. En fordel er at den har også sin funksjon, å sørge for at alle informantene svarer på det samme så de kan sammenlignes. (Thagaard 2002, s. 84).

Hovedsakelig knytter spørsmålene seg til konkrete aspekter i identitetsspørsmålet, før betydning av døvehistorie i forhold til historiebevissthet, bringes eksplisitt inn i intervjuet. Intensjonen er å få informantene til å fortelle om betydningen av døvehistorien, slik at den ”tause” forståelsen informantene har for historieundervisningens hva, hvordan og hvorfor kommer fram, så vel som mer eksplisitte vurderinger knyttet til historiebevissthet konkret. Deretter legger intervjuguiden opp til at informantene intervjues om helhetlige perspektiver på identitetsdannelse gjennom en skolegang som språklig minoritetselev, om konkrete

---

<sup>11</sup> Se vedlegg 1 for intervjuguide

perspektiver knyttet til historiebevissthet som etnisk minoritetsgruppe og om historiebevissthetsbegrepet i seg selv. En naturlig fremgangsmåte i intervjuguiden som forskeren legger opp, er nødvendig for å kunne belyse forskningsspørsmålene tilstrekkelig, så man ikke legger for mange ord i munnen på informanten. Samtidig er et semi-strukturerte intervju med intervjuguide en fin måte å få til en samtale, der spørsmålene kan tas opp i ulik rekkefølge gjennom samtalen når det føles naturlig.

En ytterligere intensjon bak utarbeidelse av intervjuguiden er at spørsmålene skal i så liten grad som mulig farges av forskerens oppfatninger, kunnskap om hvordan en skal identifisere seg med og hvilke skolegang som passer en best. Som forsker er jeg interessert i å møte informanten med et så åpent sinn som mulig, og prøve å forstå deres perspektiver på identitetsspørsmål og på historiefaget. Målet må være at informanten ikke påvirkes til å svare på spørsmålene ut fra oppfatning informanten kan ha av mine verdier og synspunkter, slik at informantene muligens gir det svaret de tror forskeren vil ha (Thagaard 2002, s. 99-100). Resultatene i studien vil som sagt komme i spennet mellom informantenes egne identiteter, og rundt historiefagets historiebevissthet som en del av kunnskapsløftet. Først og fremst må studien skaffe kunnskap om informantenes identiteter, og om deres kunnskap innen døvehistorie generelt, før historiebevissthet konkret bringes inn i intervjuesamtalen.

#### 3.3.4 Rekruttering av informanter

I rekrutteringsfasen fant jeg det mest hensiktsmessig å rekruttere informantene gjennom en ungdomsklubb. Dermed kunne jeg presentere prosjektet direkte overfor potensielle informanter, og ha mulighet til å svare på eventuelle spørsmål øyeblikkelig. Intensjonen var at dette ville gjøre det lettere for informantene å takke ja. I samfunnsvitenskapelige metodelære kalles denne rekrutteringsformen *personlig rekruttering* (Johannessen et al. 2006, s. 114).

Jeg kunne bruke mine egne nettverkskontakter siden jeg kjenner døvesamfunnet godt. Men denne gangen benyttet jeg meg av en kontaktperson som driver en fritidsklubb, hvor aktivitetene er rettet mot hørselshemmede ungdommer. Grunnen til at jeg ikke ønsket å presentere prosjektet selv, var at jeg ikke kjente så godt ungdommene. Valget falt ved å møte kontaktpersonen i forkant, hvor jeg introduserte og forklarte inngående prosjektet for

vedkommende. På den måten kunne kontaktpersonen formidle dette videre til ungdommene som møtte opp den første kvelden. Kontaktpersonen min introduserte prosjektet mitt, delte ut informasjonsskriv og samtykkeskjema til de oppmøtte ungdommene og responsen ble riktig bra. Etter to uker fikk jeg inn ni svarslipper med informantenes kontaktinformasjon på. De fire første svarslippene ble levert direkte fra kontaktpersonen, mens resten ble sendt via mail eller sms til meg. Etter å ha fått samtykke fra de aktuelle informantene, fikk jeg avtalt intervjuene med alle de ni. Sykdom satte en stopper for prosessen og undersøkelsen ble utsatt på ubestemt tid, noe som førte til at to informanter trakk seg. Uansett antallet jeg fikk, konkluderte jeg med at det ville tjene hensikten for undersøkelsen.

### 3.3.5 Utvalgets representativitet og anonymitet

Utvalget består av 7 ungdommer. De sju ungdommene i undersøkelsen har alle gått på videregående skoler, både i hjembyen og i andre byer som har tilbud med egne døveklasser på videregående skole. 5 av informantene gikk bare på hørende videregående skoler, mens 2 andre har gått i døveklasse på videregående skole, i tillegg til hørende videregående skoler. Tre av disse avbrøt sin skolegang på videregående, men gjennomførte sine studier på et senere tidspunkt.

Jeg har bevisst valgt ikke å ha kjønn som variasjon. Døvemiljøet i Norge er meget lite og det kan være en fare for at informantene i studien kan bli identifisert. I studien er navn og lokaliteter anonymisert. For å sikre av anonymiteten utelukket jeg informantenes kjønn, navn og stedshenvisninger da jeg transkriberte intervjuene. Informantene omtales kjønnsnøytrale og ble gitt romertall som referanser. Slik ville jeg lettere kunne jobbe videre med analysen samt sørge for at materialet ikke vil kunne bli gjenkjent med tanke på et så begrenset utvalg som denne lille gruppen utgjør.

### 3.3.6 Fortrolighet og gjensidighet åpenhet

I en slik forskningsprosess vil både dybden og forståelsen hele tiden være avhengig av informantenes vilje og evne til å uttrykke seg, forskerens evne til å registrere, og ikke minst forskerens evne til å analysere og tolke dataene (Johannessen et al. 2006, s. 320). En vellykket

undersøkelse avhenger av at en skaper en intervjusituasjon hvor informantene kjenner en kan åpne seg, samtidig som forskeren må ha kunnskap om det teoretiske grunnlaget for studien.

Jeg prøver å møte informantene med åpenhet og fortrolighet ved å vektlegge at jeg er interessert i informantenes perspektiver på den identitetsdannelse de opplever i sin skolegang i det daglige. Forskningsspørsmålene er tuftet på bakgrunn av en reell interesse for de bakenforliggende perspektivene for identitetsdannelsen som de opplever i klasserom, og hvilken erfaring de får i sine møter med lærere og medelever på sine skoler. Ved å vektlegge denne interessen håpet jeg at informantene ville komme den i møte og føle det naturlig å være åpen og ærlig om sine begrunnelser og erfaringer.

En særlig vesentlig forutsetning for informantenes fortrolighet i intervjusituasjonene er nok anonymiteten de gis i denne studien. Rent praktisk valgte jeg å gjennomføre intervjuene ved å møte informantene på et avtalt sted, for så å kjøre dem til en skole hvor jeg gjennomførte sekvensene med spørreskjema samt intervjuene med videoopptak i et klasserom som var forberedt til dette. Alt skjedde i tiden etter vanlig skoledag, og fire intervjuene ble gjort i forkanten av sommeren i 2013. Resten ble gjort like før skolene startet igjen til høsten. Denne oppsetningen av intervjusituasjon i klasserommet mente jeg ville underbygge fortrolighet og åpenhet. Både fordi intervjuet skjer i et klasserom, noe som er en kjent ramme for informanten, temaet virker naturlig å gjennomføre intervju nettopp på en skole hvor elevene ikke risikerer å bli gjenkjent av andre tegnspråkbrukere og andre personer tilknyttet til døvesamfunnet.

Jeg mener jeg har lagt til rette for denne situasjonen, slik at elevene får nærhet til temaet og samtidig kan være ærlige om sine tanker og følelser. Jeg tror det kanskje ville blitt annerledes dersom jeg la opp dette til en gruppesamtale i fritidsklubben. At den måten kan en risikere for informantene at de ville føle dette blir for intimt med å snakke om sine følelser som skam, frykt eller sjenanse foran andre. Det er en av flere grunner til at jeg tok hensyn til, altså elevenes indre tanker og følelser. At jeg la opp intervjuet på denne måten som jeg gjorde, kjennes som et styrke nettopp for den oppsetningen til undersøkelsen min.

## 3.4 Spørreskjema med åpne spørsmål

### 3.4.1 Avveininger ved bruk av spørreskjemaet

For å få en dypere og bredere tilnærming til informantenes forståelse av historie knyttet opp mot deres identitet, utarbeidet jeg et spørreskjema med åpne spørsmål. Min hensikt med dette spørreskjema var at elevene skulle få mulighet til å greie ut om sine tanker angående forskjellige forhold ved historie knyttet til sin identitetsdanning. Da jeg utformet skjemaet, var det viktig for meg at spørsmålene skulle være mest mulig åpne og ikke være ledende for hva informantene ville svare. Det var ment som et supplement til den kvalitative intervjudelen. En del av spørsmålene hentet jeg fra en lignende undersøkelse som ble gjennomført av den danske historiedidaktikeren Marianne Poulsen i 1995<sup>12</sup>.

Ved å velge hørselshemmede ungdom som studieobjekt har jeg samtidig vært klar over at det vil forekomme ungdommer som vil være umotiverte til å fylle ut et omfattende spørreskjema. Johannessen m.fl. (2010, s. 273) la vekt på at man må ha i bakhodet hvor motiverte informantene kan være. Hvis det er for mange spørsmål, er det bare de mest interesserte som vil fylle ut alt, og man risikerer å få tynt svarinnhold. Det har også vært viktig for meg at skjemaet ikke skal være komplisert med mange spørsmål og at spørsmålene skal være lettforståelige med tanken på hørselshemmede og døv ungdom som ikke har norsk som førstespråk.<sup>13</sup>

### 3.4.3 Gjennomføringen av spørreundersøkelsen

I denne delen fikk jeg muligheten til å observere ungdommene og samtidig veiledet når de trengte hjelp til å forstå enkelte av variablene. Når jeg hjalp respondentene var jeg opptatt av å ikke lede dem i noen retning, men forklarte kort hva variablene stod for. Samtidig var det også situasjoner der enkelte av respondentene ønsket å svare på tegnspråk, istedenfor å svare skriftlig på spørreskjema. Da oversatte jeg spørsmålene for dem, til tegnspråk og tok video-opptak av svarene deres.

---

<sup>12</sup> Jeg redegjør for denne undersøkelsen under kapittel 2

<sup>13</sup> Se vedlegg 2 - spørreskjema



## 3.5 Intervjuprosessen

### 3.5.1 Utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene

I intervjusituasjonen vil det være fordel med en dramaturgisk regi, det vil si at innledningsvis i intervjuet stiller man spørsmål som er lette å besvare og som er med å ”starte opp” intervjuet. En slik innledning får intervjuet bygge opp mot at spørsmålene utover i intervjuet kan være mer personlig emosjonelle, fordi undersøkelsesområdet er personlig for informanten. Avslutningsvis er det avgjørende å runde av med mer generelle spørsmål igjen, som trekker oppmerksomheten vekk fra det personlige. Dette skaper intervju som har en regi der forskeren bygger rolig opp mot de mest essensielle spørsmålene, for så å bygge det ned igjen i etterkant så intervjuet får en naturlig avrundning (Thagaard 2002, s. 94-95). I gjennomføringen er det viktig at informanten gis oppmuntrende kommentarer i form av bekreftelser og oppfølgingsspørsmål, for å befeste relevansen informantens informasjon har for studien. Oppmuntring og positive tilbakemeldinger kan også være et dempende signal, som tar brodden av det personlige, og dermed motvirker den dramaturgiske regien.

I gjennomføringen av intervjuene ønsket jeg å ta både notater og videoopptak. Ved å ta videoopptak bevarer jeg alt som blir sagt i intervjuet, og kan derfor konsentrere meg mer om å kommunisere med informantene i intervjusituasjonen og skape flyt i intervjuet (Thagaard 2002, s. 97). Av tekniske og praktiske grunner er videoopptak en ideell metode for å analysere i etterkant.

### 3.5.2 Videoopptak og lagring

Et sentralt problem når en skal intervju informanter som er tegnspråklige, er at en må ta stilling til hvordan en skal dokumentere intervjuet forsvarlig og innenfor kriterier for dokumentasjon av datainnsamling. Siden tegnspråk er et visuelt språk og dagens teknologi er et godt alternativ til den skriftlige nedtegnelse, er video er den beste måten å feste tegnspråket til et lagringsmedium. Samtidig vil analysearbeidet gå lettere for seg når man har primærnotatet

(videoopptaket) å vende tilbake til, noe som er en fordel. Den tekniske siden ved å foreta videointervjuer ble utprøvd på ulike måter. Under pilotprosjektet ble jeg bedre kjent med de tekniske sidene ved å foreta intervju samtidig som forskeren foretok videoopptak med to kameraer. Årsaken til to kameraer er at det ene vinkles mot informanten, det andre mot forskeren. Begge kameraene styres av et redigeringsprogram<sup>14</sup> i datamaskinen og samkjøres hele veien fra start til slutt slik at hele kommunikasjonen ivaretas. Bruk av to kameraer for opptak på en video kan foretas på to måter: to separate opptak kan mikses sammen etter at intervjuene er slutt, eller bildene fra to kameraer kan kombineres direkte inn på ett felles opptak. For studiens formål var den siste framgangsmåten tilfredsstillende og det var også den minst ressurskrevende metoden<sup>15</sup>.

Jeg foretok intervjuene uten noen form for komplikasjoner eller feil under hele prosessen og ingen av informantene virket som om de følte noe sjenanse over å bli filmet under intervjuene. Informantene er vant til å bruke video som medium fra skole og fritid.

Konklusjonen fra disse intervjuene var at det er mulig med et relativt enkelt utstyr å ta opp intervjuer med døve ungdommer på video, med tydelige synkronitet og bilder til gjennomlesing av opptakene for transkribering og analyse.

Datainnsamling som lagres elektronisk og som skal være tilgjengelig for forskeren, gir særskilte etiske utfordringer. Derfor er denne studien meldt inn i Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) i forkant av gjennomføringen. Instansen har godkjent studien mot at det innsamlende materialet lagres og krypteres med passordbeskyttelse, og at transkriberingstekstene anonymiseres og videoopptakene slettes etter at studien er endt.

---

<sup>14</sup> Redigeringsprogrammet jeg brukte var 'VidBlaster Studio'.

<sup>15</sup> For å foreta videoopptak til intervjuene brukte jeg følgende utstyr: To webcam med bordstativer. Kameraene var koblet til All-in-one data med stor skjermmonitor. I denne tekniske delen fikk jeg god assistanse fra IT-brukersenter på min arbeidsplass

### 3.6 Forskningseffekt

I boken *Mellom nærhet og distanse* (2007) skriver Pål Repstad om *forskningseffekt*. Det handler om måten forskeren påvirker intervju situasjonen. Informasjonen jeg får er avhengig av *meg* og personen jeg er. Enkelte forskningseffekter kan det gjøres noe med. En kan for eksempel justere klærne sine, hvordan en kommuniserer, hvilke spørsmål som stilles. Andre forskningseffekter er det vanskelig å få gjort noe med, for eksempel forskerens kjønn og alder (Repstad 2007, s. 67).

Min kulturelle bakgrunn har stor innvirkning på hvordan forholdet mellom meg og informantene utartet seg. Allerede på rekrutteringsstadiet oppdaget jeg at min identitet som døv kanskje hadde en positiv effekt. I utgangspunktet antok jeg at det ville bli vanskelig å få informanter. Lettelsen ble stor da samtykkeslippene kom inn en etter en. Det virket som om informantene stilte opp med en «vi må hjelpe døve til å fullføre høyere utdanning» - innstilling. Jeg tror en av grunnene til at døve ungdom vil delta i mitt prosjekt, var at de anså meg som et medlem av deres språklige og kulturelle felleskap. Det kan tenkes at de ville ha vært mer skeptiske til en hørende masterstudent. Kan en tenke seg at det oppstod et felles historieaspekt og følelse av felles identitet/språklig tilhørighetsbånd mellom meg og informantene som ga utslag for denne forskningen?

En annen forskningseffekt har å gjøre med min tospråklig- og tokulturelle bakgrunn. Mine forskningsspørsmål berører døves språklige og kulturelle posisjon i en flerkulturell kontekst. Jeg er selv døv og har personlig og formell kunnskap i faget «døves kultur og historie». Disse to egenskapene gjorde det lettere for ungdommene å snakke med meg, tror jeg. Min identitet og kulturelle bakgrunn la grunnlaget for en *felles forståelse* (Thagaard, 2002, s.101) mellom meg og informantene. Enkelte av informantene besvarte mine spørsmål med *Du forstår hva jeg mener*, eller *Ja, akkurat*. Informantene antok at jeg ville forstå hva de snakket om. I de tilfellene jeg fikk slike uklare svar, måtte jeg be informantene om å forklare hva de mente. Selv om jeg kanskje skjønnte hva de snakket om, ville jeg unngå å feiltolke deres utsagn.

Relasjonen mellom meg og informantene mine ble dermed basert på felles forståelse på grunnlag av identitet og kultur. Den overnevnte effekten førte til at jeg endte opp med et veldig spennende datamateriale å jobbe videre med.



## 3.7 Analysearbeid

### 3.7.1 Analyse av spørreskjema med åpne spørsmål

Svarene fra spørreskjemaene ble analysert ved hjelp av et analyseskjema, der spørsmålsstillingene ble brukt som inndelingskategorier. Informantene ble deretter delt inn etter etnisitet og videregående skolebakgrunn for å se om det var noen sammenhenger.

### 3.7.2 Analyse av intervju

Intervjuet har som nevnt fenomenologiske trekk der det er informantenes erfaringer som oppfattes å være det interessante og som gir et mest mulig riktig bilde av hvordan de fortolker verden (Thagaard 2009, s. 34). I fenomenologiske undersøkelser leser forskeren datamaterialet fortolkende. Det vil si at forskeren forsøker å vise hva han tror dataene betyr og representerer, eller hva han mener han kan slutte fra dataene (Johannessen, et al. 2010, s. 167). I analysen av intervjuene sammenligner jeg informantenes uttalelser om spørsmål knyttet til historie og historieundervisning i flerkulturelle klasserom. Da hver informant ble stilt de samme spørsmålene, har jeg brukt spørsmålsstillingene som kategorier og trukket ut de delene av datamaterialet jeg mente var viktig å få fram. Deretter har jeg satt dette inn i et eget dokument. For å unngå å ende opp med alt for brede kategorier har jeg benyttet meg av koding med farger av meninger som deles av flere informanter, og meninger og utsagn som er motstridende.

### 3.7.3 Behandling av datamaterialet

Det kvalitative intervjuet er en måte å skaffe seg empiri på. Intervjuinformasjonen blir skrevet ut i form av tekst. Dette er det empiriske materialet forskeren har å jobbe med (Fog 2004, s. 109). Jeg satte i gang transkriberingsprosessen parallell med datainnsamlingen. De dagene jeg ikke intervjuet, jobbet jeg med å skrive ut det empiriske materialet jeg hadde fått inn.

Utskriften kan sees som en stivnet utgave av samtalen (Fog 2004, s. 22). Jeg hadde opptak av intervjuene. Opptakene var materialet jeg skulle jobbe videre med. Måten en skriver ut intervjuene på kan være til hjelp for analysearbeidet (Repstad, 2007, s. 101). Jeg valgte å sortere

intervjumaterialet tematisk underveis i transkriberingsprosessen. Temaene ble hentet fra den opprinnelige intervjuguiden. I tillegg tok jeg med nye temaer som ble tatt opp i intervjuene. Jeg valgte å la være å transkribere alt som ble sagt i intervjuene, og skrev ned kun det jeg anså som relevant for oppgaven. Intervjumaterialet jeg hoppet over, kodet jeg med tema og tidspunktet det ble sagt. Slik at det ville bli enkelt å gå tilbake til opptakene og hente informasjonen hvis den ble relevant. Min tilnærming til nedtegningsprosessen muliggjorde sammenligning av datamaterialet på et tidlig stadium. Jeg så forskjeller og klare likheter i intervjuene. Selve nedtegning og analysearbeidet ble gjort etter at alle intervjuene var transkribert.

### 3.7.4 Transkribering

Da jeg satte i gang med transkriberingsprosessen, måtte jeg ta stilling til hvilket språk jeg skulle skrive på. Intervjumaterialet er jo på tegnspråk, men sitatene jeg skulle bruke i oppgaven skulle være på norsk. For å gjøre prosessen mindre tidskrevende ble arbeidet med å oversette fra tegnspråk til norsk utført av meg selv. Dette fordi jeg har gode forutsetninger til å forstå informantenes tegnspråk og kunne oversette dette best mulig skriftlig. Å jobbe med to språk simultant, det vil si å avlese tegnspråk og skrive ned norsk tekst, var mindre komplisert etter hvert som jeg ble vant til det. I tillegg handler det om å ha et eieforhold til materialet. Selv om opptakene ble gode, opplevde jeg at enkelte tegn var vanskelige å tyde. Under transkriberingsarbeidet møtte jeg på utfordringer i det å oversette fra et språk til et annet. Det vil si at enkelte direkte tegn og uttrykk var ikke mulige å oversette direkte til norsk, eller til egnede skriftlige uttrykk på norsk. De ble stående i setningen med tegnets ulike betydninger, så jeg kunne oversette den senere hvis uttalelsen ble relevant. Noen av informantene mine var veldig flinke til å formulere seg ved hjelp av metaforer og aforismer, ikke alle av dem kunne oversettes. Resultatet av oversettelsen er at materialet mitt kanskje er mindre fargerikt enn det i utgangspunktet var. Man kan få inntrykk når man leser oppgaven at informantene snakker dårlig norsk. Derfor vil jeg påpeke at informantene jeg pratet med ikke har norsk, men tegnspråk som sitt førstespråk. Deres tegnspråk er derimot flytende, nyansert og innholdsrikt.

Transkriberingen var tidskrevende, men jeg opplevde et tettere forhold til innholdet da jeg jobbet med analysen når jeg hadde sett materialet tidligere. Jeg fikk med det et bedre grunnlag for videre arbeid med empirien også. Transkriberingen foregikk mens jeg hadde et vindu med videoplayer-modus og et vindu med word-modus ved siden av hverandre på skjermen. Ved å

sette opp modusene på den måten, fikk jeg stoppet opptakene og skrevet ned det som ble sagt. I tillegg kunne jeg spole tilbake dersom det var tegn eller bevegelser i hender, ansikt eller munnen som ikke var tydelige nok der og da. Ved å se det over et par ganger til, gikk det greit å få fram sammenhengen i det som ble sagt. I de tilfellene la jeg vekt på å bruke ord eller vendinger som var mest lik meningen i tegnspråkytringen. I tillegg noterte jeg tanker og refleksjoner rundt og etter hvert intervju og under transkriberingen. Disse notatene var til stor hjelp for meg i analysearbeidet. De 5 timene med råopptak ble transkribert til omtrent 100 sider med tekst til sammen.

### 3.7.5 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

«Felles for både kvalitativ og kvantitativ forskning er også at man må ta stilling til og legitimere sine kunnskapskrav» (Widerberg 2001, s. 17). Jeg vil bruke begrepene *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet* (Thagaard 2002) som grunnlag for refleksjoner rundt prosjektets legitimitet.

Er prosjektet mitt troverdig? Kravet om troverdighet innebærer at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Forskeren må gjøre rede for hvordan data utvikles, skille mellom informasjonen en har fått under datainnsamlingen og egen vurdering av denne informasjonen. Forskeren må også redegjøre for relasjonen til informantene (Thagaard 2002, s. 178). Hele metodekapittelet må sees som mitt forsøk på å oppnå troverdighet. Jeg har gjort rede for valgene jeg har tatt underveis i prosessen, hvordan jeg har gått frem og hva jeg har tenkt. Jeg har reflektert over relasjonene mellom informantene og meg og over at en annen forsker nok ville ha fått et annet datamateriale. I analysedelen kommer jeg til å skille ut intervjuinformasjonen, slik at informantsitatene blir synliggjort. Samtidig kan ikke datamaterialet ses som uberørt av forskeren. Som tidligere nevnt må mitt intervjumateriale sees som noe endret av oversettelsen. Jeg har likevel forsøkt å ivareta utsagnenes opprinnelige mening og betydning så godt som mulig.

Er min tolkning av resultatene bekreftbar? Argumentasjonen for bekreftbarhet innebærer «(...) at forskeren gjør rede for den forståelsen undersøkelsen kommer fram til» (Thagaard, 2002, s.

180). Forskeren må være kritisk til egne tolkninger, og prosjektets resultater skal kunne bekreftes av en annen forsker (Thagaard, 2002, s. 180). Tidligere har jeg snakket om hvordan min kulturelle bakgrunn kan påvirke resultatene i prosjektet. Min tolkning bygger på min kjennskap til både til den døve og den norske kulturen. Analysen vil basere seg på min tolkning av informantenes innenfra-perspektiv. Når jeg i de senere kapitler snakker om «identitetens referanseramme», handler det primært om informantenes refleksjon rundt egen identitet og samhandling med majoriteten. Det samme gjelder «minoritetens referanseramme». Når jeg snakker om døve og tegnspråk, vil jeg vise til den måten mine informanter produserer forståelse av seg selv og andre. Mine analyseresultater finner kanskje gjenklang i andre mennesker som befinner seg «mellom to kulturer».

Er undersøkelsen overførbar? «Spørsmålet er om den tolkningen som utvikles innenfor rammen av et prosjekt, også kan være relevant i andre sammenhenger» (Thagaard 2002, s. 184). Jeg tror at noe av styrken ved min studien, ligger i studiens overførbarhet.

Identitetsdannelsen og samhandling er begge i oppgavens hovedfokus. Med utgangspunkt i identitet kan man se hvorfor samhandling av og til svikter og det kan belyse hvordan mennesker kommuniserer og samhandler. Jeg ønsker bare å fremme den «stemmen» hos de døve informantene, men utvalget er veldig lite, og her skal en være forsiktig med å generalisere.



## 4 Resultat og drøfting

### 4.1 Døveidentitet og døvehistorie i lys av historiebevissthet

Formålet med dette kapitlet er å få en oversikt over resultatene av datasamlingen. Gjennom dette vil jeg vise hvilke synspunkter og meninger døve informanter har på deltakelsen i undervisning i et normalhørende læringssituasjon.

Presentasjonen av analysearbeidet er strukturert tematisk, på bakgrunn av tematiseringen av empirien. Temaene er knyttet til informantenes perspektiver på, refleksjoner rundt og begrunnelser for egen identitetsdannelse, og sin samhandling med andre ikke-tegnspråklige medelever og lærere.

Jeg forsøker å legge vekt på å reflektere både informantenes forståelse av historie og deres forhold til egen identitet, og hvordan de operasjonaliserer denne forståelsen i klasserommet bestående av normalhørende elever i det daglige. For meg er det viktig å få fram tankevirkosomhet hos informantene om hvordan de reflekterer over sitt forhold til majoriteten.

Informantenes utsagn er vurdert i forhold til to identitetsdimensjoner: et innenfra- og et utenfraperspektiv. Begge dimensjonene har to underkategorier: deafness og deafhood. På denne måten prøver jeg å vise at informantene veksler mellom flere typer identitet alt etter type situasjon.

Disse fire dimensjonene er relevante og trenger ikke å stå i motsetninger til hverandre. Ut fra et didaktisk perspektiv er det nødvendig å relatere til elevenes livsverdenen og deres identitetsdannelse sett fra et minoritet-ståsted.

I denne oversikten eksisterer det flere spenningsforhold mellom ulike parbegreper som innenfra- og utenfra-perspektiv, deafness og deafhood, hørende skole og døveskolen m.m.

Resultatene fra spørreundersøkelsen vil jeg drøfte ved hjelp av synspunkt og perspektiv løftet frem i teoridelen. Til slutt følger en oppsummering for hver del. Jeg drøfter også historiebruk som historiedidaktisk begrep, i lys av læreplanen i historiefag i K06.

## 4.2 Forskningsspørsmål 1

### ***Hvordan opplever døve elever sin hverdag på videregående skoler i møte med hørende lærere og medelever?***

I *Kunnskapsløftet* (LK06) understreker og fremhever lærerplanen betydningen av kunnskap og kulturelt forankret dømmekraft som grobunn for frihet, selvstendighet og omtanke for andre. I teksten pendler man mellom individualitet og solidaritet, mellom selvstendighet og felleskap, mellom kritikk og aksept, mellom opprør og innordning. Sluttmålet i «Det integrerte mennesket» (LK06, s.22<sup>16</sup>) lyder:

*«Sluttmålet for opplæringen er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem til felleskapet til gode – å fostre til menneskelegdom for et samfunn i utvikling.»*

Utfordringen ligger i det å forstå døvekultur og få respekt for elevenes kulturelle diversitet hvor døve elever har annen språklig og kulturell tilhørighet enn majoritetskulturen og kanskje også andre interesser eller bakgrunnsforestillinger. Jeg forsøker å løfte fram døves «stemmer», som er en viktig del av undersøkelsen.

### 4.2.1 Identitetsspørsmålet

Informantene ble tidlig i intervjuet spurt om hvordan de betegner seg selv med tanke på hørsel og hvilken nytte de har av å bruke høreapparat i hverdagen og på skolen. Seks av dem betrakter seg selv som døve, en betegner seg selv som sterkt hørselshemmet. Tre av de sju har/har hatt høreapparat eller bruker CI-apparat.

Svar fra informant I på spørsmål om vedkommende brukte høreapparat eller noe annet:

---

<sup>16</sup> [www.dir.no/upload/lareplaner/generell\\_del\\_lareplan\\_bm.pdf?epslanguage=no](http://www.dir.no/upload/lareplaner/generell_del_lareplan_bm.pdf?epslanguage=no)

*«Nei, ingen ting. Jeg liker godt å være døv. (...) Det skyldes vel at jeg følte jeg ble forstyrret av lydene som bombarderte i øret mitt. Jeg forstod ikke hva lydene var og hvor de kom fra. Jeg visste heller ikke hvordan lyder oppleves. Jeg begynte å tenke på hvorfor jeg skulle være interessert i «lydene», og bestemte meg der og da for å være døv.»*

Eller informant II sier:

*«Jeg er født døv og identifiserer meg som døv, definitivt!»*

Eller som informant V beskriver om seg selv som:

*«Meg selv??... Jeg sier at jeg er døv. (...) Jeg har akseptert det og da kjennes det ikke som et tap i det hele tatt.»*

Informant III:

*«Jeg bruker å si at jeg er døv. Selv om jeg bruker CI, men når jeg tar disse av så er jeg døv uansett.»*

Men når informantene blir spurt om bruk av høreapparat eller CI blir brukt, svarer disse:

Informant III:

*«...men jeg bruker disse kun hjemme, for jeg liker ikke noe særlig å gå med disse på ute, for alle 'glor' på de greiene bak ørene mine. Det synes jeg er ubehagelig.»*

Informant VII:

*«Jeg bruker høreapparat kun til familiesammenkomster og filmtitting. På grunn av bass gjennom gulv og møbler via høyttalere<sup>17</sup>.»*

---

<sup>17</sup> Lyden i bassen gir en lavere lydfrekvens enn de lyse, og dermed skapes det vibrasjoner som kroppen kan fange opp gjennom treverk, møbel eller på gulvet. På den måten kjenner døve nyanser i dybden av lydfrekvensen.

Et tydelig mønster i empirien er nettopp, slik utsagnene viser, at informantene har en gjengs oppfatning av at det er sentralt å skape sammenheng mellom identitet og sin posisjon fra et innenfra-perspektiv som døv. Det er et aspekt som naturlig knyttes til deler av identitetsspørsmålet som ligger til grunn. Når man vet hvor man står i forhold til egen identitet, sier det noe om innholdet i historiebevissthetsbegrepet. Dette gir plass for en fortidsfortolkning for å forstå nåtiden. Elevene har fått erfare noe i forhold til lyd og bruk av teknisk utstyr. De har funnet ut av ting på egen hånd og formet sin identitet på et senere tidspunkt. De to siste utsagnene viser også at informantene ikke følte seg komfortable med å bruke høreapparat i all offentlighet, av ulike årsaker. Den ene informanten følte at CI-utstyret får uønsket oppmerksomhet fra storsamfunnet. Det forsterker følelsen av deafness-aspektet i andres øyne.

Videre ble informantene spurt om hvordan de opplever andres oppfatninger av CI-brukere er. På 1980-tallet fikk CI en negativ mottakelse i døvemiljøet som tidligere beskrevet i teorikapitlet.

Informant IV formulerer det slik:

*«Veldig varierende. Jeg har mange venner som har CI, men de la disse bort og har valgt å bruke tegnspråk. Noen bruker CI og likevel velger å bruke tegnspråk.»*

Informant III (selv CI-bruker) uttrykker tankefullt når han/hun ble spurt om hvordan han/hun opplevde den første tiden med CI:

*«Jeg husker jeg var usikker i den første tiden, men nå er jeg vant til det. Men når jeg tenker meg om så kjennes det ikke riktig.»*

Akkurat på det øyeblikket satt informanten ubevegelig og med hendene oppå hverandre på bordet foran seg. Tausheten varte noen sekunder før jeg stilte en oppfølgingsspørsmål som lød slik,

Hvis du fikk i dag samme spørsmål om du vil ha CI-operasjon eller ei, hva svarer du:

*«Da ville jeg svart nei, et helt klart nei.(...) Jeg sa opprinnelig nei, men ble overtalt til slutt. (...) De drev på og forklarte meg hva som var nytt innen Ci så jeg tilslutt sa ja. Egentlig forstod jeg ikke hva dette dreide seg om, visste ikke så mye om det heller.»*

Mitt neste oppfølgingsspørsmål var om hvor gammel informanten var da operasjonen fant sted:

*«11-12 år»*

I et oppfølgingsspørsmål fra meg om hvorfor informanten ikke lenger bruker CI:

*«Jeg brukte disse mye i begynnelsen, og da fikk jeg nesten daglig spørsmål fra medelever om hva dette var for noe. Jeg forklarte hva CI var og hvordan det fungerte. Da fikk jeg respons fra dem at dette var kult, og at jeg måtte fortsette å bruke det. Blant annet kommentar om at jeg var 'hørende'. Jeg forsøkte igjen å forklare at hørselen gjennom CI ikke kan sammenlignes med normal hørsel, med andre ord at det var umulig å bli 'hørende' på den måten. Men det skjønner dem ikke. Klart CI gir døve muligheter til å høre, men ikke slik som de trodde. Derfor får jeg meg ikke til å bruke CI lenger på skolen, bare hjemme og slik. Jeg føler meg ikke komfortabelt med å bruke dem ute.»*

I oppfølgingsspørsmål om hva informanten mente om døvfødte barn og CI:

Informant III:

*«Jeg føler en sympati for dem, jeg synes det er leit at småbarn blir operert. Selvsagt er det fordeler med CI, men for meg er det altfor tidlig med baby, det hadde vært mer gunstig om de ventet med å opererer CI til de ble noe større. For da vet de eventuelt om de får lyst til å lære seg å forstå lyder og ikke minst lyst til å snakke med stemmen. Og hvis de ikke har behov for det, så hva er poenget med operasjonen.»*

### *Delkonklusjon*

Utsagnene fra informant III er ingen overraskelse da det er et velkjent fenomen i døvesamfunnet, som jeg beskrev i kapittel 2. Det er knyttet mange myter rundt døde og CI. Dessuten viser utsagnet fra samme informant også hvor lite den norske befolkningen vet eller forstår om det dilemmaet døde ungdommer står overfor, lojalitet overfor sin familie, eller lojalitet overfor seg selv i valget av identitet. Informanten III har CI, men valgte å bruke det kun hjemme da det kjennes som en ekstra belastning å bli stirret på skolen eller få stadig spørsmål om hva «greiene» er. I tillegg blir de tatt for å være normalt «hørende», altså å være en de ikke er. På ene siden står legevitenenskapen på for å 'fikse på' døde til å høre «lyder» de aldri hadde hørt før, mens døvesamfunnet på den andre siden, vet av erfaring at den streben etter å bli som «hørende» er uoppnåelig. De vet også at tekniske hjelpemiddel som høreapparat eller CI løser ikke alle problemer. Det som uroer meg, er at barn «blir overtalt» til noe de ikke vet hva dette dreier seg om, i motsetning til en voksen person som kan vurderer fordeler og ulemper ved en CI-operasjon. Flere døvfødte som informanten IV opplyste, har lagt CI'en bort og valgt tegnspråk. Eller bruker tegnspråk i tillegg til bruk av CI.

Majoritetssamfunnet og minoritetssamfunnet kom på kollisjonskurs på det området, og det var forståelig nok når man kjenner minoritetens innenfra-perspektiv. Døvesamfunnet har siden i begynnelsen av 1800-tallet forsøkt å kjempe for anerkjennelse for sitt tegnspråk. De opplevde at storsamfunnet ikke lyttet til dem, og ikke ville akseptere døde som likeverdige samfunnsborgere. Det såret døvesamfunnet som valgte derfor å snu ryggen til CI-utviklingen siste 15-20 årene, som jeg skrev i kapittel 2. Men for ordens skyld er disse utsagnene på ingen måte generaliserbare; det var bare en som ytret sine tanker rundt omkring dette temaet, men likevel bekrefter det på en måte hvordan majoriteten i utvalget betrakter eller forstår bruken av CI.

#### 4.2.2 I møte med videregående skole og døveklassen, innenforskap og utenforskap

Et annet gjennomgående tema i læreplanen, forståelse for samspillet mellom individ og kollektiv (LK06, s. 5):

*«Utdanning skal oppøve evnen til samarbeid mellom personer og grupper som er forskjellige. Men den må også gjøre tydelig de konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer. Åndsfrihet innebærer ikke bare romslighet for andre syn, men også mot til å ta personlige standpunkt, trygghet til å stå alene og karakterstyrke til å tenke og handle etter egen overbevisning. Toleranse er ikke det samme som holdningsløshet og likegyldighet. Oppfostringen skal utvikle personlig fasthet til å hevde egne og andres rettigheter og til å reise seg mot overgrep.»*

Med dette avsnittet forstår jeg at dannelsen ikke skjer gjennom en personlig identitet og selvforvaltning i møte med materielle og kulturelle forandringer som en «kjensgjerning», men en varig oppgave. Det vil si at dannelsen fortsetter utover den obligatoriske skolegangen.

Funn i datasamlingen viser at informantene har reflektert over egne opplevelser av sin hverdag på videregående skoler med tanke på deres identitet som døve i møte med hørende lærere og medelever. De svarer i den rekkefølge som gjengis her. Et av mine første spørsmål var om hvordan de husket sine første dager på en videregående skole.

Informant II formulerer det slik:

*«Jeg var så nervøs, veldig nervøs. Det var ingen informasjon på forhånd, mye forvirring. Jeg visste noe om tolk, men resten gikk over hodet på meg. Jeg bare ventet til de opplyste om den linja jeg skulle gå på og jeg gikk ned til denne klassen jeg skulle starte i. Det ble mye blikkflakking rundt omkring meg og andre hørende elever. (...) På døveskolen var vi som en stor familie, og vi hadde et sterkere samhold, totalt forskjellig fra den hørende videregående skolen. Der følte jeg at jeg falt ned i et hull, liksom totalt utafor.»*

Informant V forteller sin erfaring:

*«Jeg følte meg ikke hjemme, kommunikasjonen foregikk gjennom tolk og alt med det å gjøre var nytt og fremmed. Følte det som en byrde for meg. Mange spørsmål dukket opp, som blant annet om de andre medelevene visste om jeg var døv, om lærerne ville ta notis av det osv. Det ble mye å tenke på.»*

Jeg tolker disse utsagnene dit hen at de viser et innenfra-perspektiv om det å være én mot de andre, fremmedgjort og ute av stand til å oppdatere seg om hva som skjer i det øyeblikket skolen åpner den første dagen. Alle informantene brukte tolk og de fortalte også at de var totalt avhengige av tolk som en forbindelse mellom deres verden og normalhørende i et større miljø. Følelsen av at tankene virrer i hodet fullt av spørsmål og flakkende blikk fra andre medelever viser jo sitt tydelige språk om «hvem er dette her, eller hva er dette for noe». Det forsterker inntrykket av en selv som annerledes og ukjent. Aspektet viser et deafness-aspekt, hvor de ikke har kontroll over situasjonen, er fullstendig avhengig av tolk for å kunne kommunisere med omgivelsene. Samtidig er de helt utafør majoriteten med tanke på felles språk- og kulturbakgrunn.

På den andre siden kan det virke rart for normalhørende å lese dette, for man tenker at det er klart viktig at man skal integrere døve i skolen som det står i Kunnskapsløftet. Problemet er at å integrere et menneske med et sansetap er ikke gjort uten videre. Døve ungdom er ganske sårbare med tanken på at de «må» ha med en tolk å gjøre fra første time, og ut dagen, som om det skulle være et slags klistermerke slik flere av informantene ga uttrykk for.

Det motsatte kan man også lese i utsagnene som dette her:

Informant IV:

*«På første skoledag fikk jeg en god følelse av at det var rett valg, og at jeg følte meg velkommen der. (...) Alle var hørende, jeg var den eneste døv der.(...) De forsøkte å samle inn mest mulig informasjon om hvordan legge opp undervisningen med tolk i bildet for den døve eleven.»*



Det som skiller dette utsagnet fra de to første er at denne informanten virket komfortabel med å omgås hørende medelever, det kan tyde på at informanten hadde god erfaring enten fra barneskolen eller ungdomsskolen. Det viser også en annen innstilling hvor eleven vet selv at eleven ikke er hørende, men tilpasset seg til majoriteten. Informanten aksepterte den situasjonen hvor det ikke eksisterte egne tilbud for hørselshemmede med egne klasser for denne elevgruppen. Slike tilbud er sterkt redusert og finnes bare i Oslo og Bergen. Informanten fornektet ikke å være annerledes enn sine medelever. Dette viser et innenfra-perspektiv med syn på seg selv som døv i aspektet «deafness», integrert i klassen. Min tolkning av det siste utsagn fra informant IV, selv om skolen gjorde sitt beste for å skaffe seg kunnskap og tilrettelegge undervisning, virker det slik at informanten hadde lignende erfaring. For meg virker det at denne informanten ikke var særlig bevisst på sin identitet, eller at det kan være at informanten inntar en distanse til det når det er tolk i bildet? Det er et 'utenforaspekt' med 'deafness' som kommer frem i det siste utsagn. Å akseptere at en ikke har valgmuligheter, og ikke får være 'døv' i tillegg på grunn av tolk i bildet. En nærmere forklaring vil komme med i delkonklusjon.

Med tanke på hvordan informantene opplevde tiden gjennom skolegangen på den hørende skolen, ble svarene noe av det samme og lyder slik:

Informant II:

*«Hadde ikke lyst, heller ikke til å dra i det hele tatt. Fordi det var bare hørende på bussen dit, og lærerne var hørende. Jeg ville ikke det i det hele tatt. (...) Jeg følte at de tenkte at jeg ikke var kvalifisert til å gå her»*

Informant III:

*«Ja, jeg må bare holde ut. Jeg tenker at jeg ønsker ikke å gjøre det som mange andre unge at de gir opp fordi de ikke takler den hørende videregående skole på grunn av at de er døve.»*

Informant VI:

*«Når det er pauser eller lunsj, må jeg alltid gå etter dem (...). De fulgte aldri etter meg. (...) Jeg må alltid ta initiativ til å komme meg inn i gruppen, kjempe for min posisjon blant dem. Ikke omvendt.»*

De to utsagnene indikerer hvor tungt det kjentes å være den eneste døve i en hørende klasse og på den skolen de gikk på. Utsagnet hvor informant II påpekte tanken på kvalifikasjon var sterkt og viser hvordan en betrakter seg selv i forhold til andre. Det handler om å oppleve seg usynliggjort og om tap av likeverdighet. Begge informantene følte seg veldig utenfor på sine skoler til tross for at informantene har tolk i timene sine. Det tredje utsagnet vitner om en elev som ikke føler en har posisjon blant elevene, men må til stadighet kjempe for å komme seg inn i en gruppe. Den beskrivelse om å være den som alltid må følge andre, sier noe om det å være utenfor det som er normalt for andre.

Videre fant jeg et felles trekk i datamaterialet og det er hvordan informantene uttrykker sine tanker og syn på situasjon hvor de har opplevd en skolegang som er beregnet for tegnspråkbruker. Her uttrykker de sitt innenfra-perspektiv som *deafhood*.

Informantene fikk et oppfølgingsspørsmål om de benyttet seg av tilbud om døveklasse på en videregående skole i en annen by og svarene ble:

Informanten I:

*«Ja, i et år. (...) Enorm forskjell i forhold til videregående skole hjemme. (...) I den døveklassen (...) var det slik glede å stå opp om morgenen. Det var en JA-holdning. Der var det døve lærere og undervisningen foregikk lettere og bedre.»*

Samme informanten fortsetter i begeistring:

*«(...)jeg hadde en god følelse og var lykkelig der. Alt foregikk jo på tegnspråk. (...) Å bli sett om morgener og bli hilst velkommen. Det var alltid noen der som man kan snakke med!»*

Informanten V uttrykker det slik:

*«(...) Enorm forskjell! På den hørende videregående skolen kunne jeg ikke bare strekke opp hånden og spørre om forklaring på ting jeg ikke forstod. Men på den døve videregående skole gjorde jeg det og fikk forklaring på stedet. Som om det var en naturlig ting å gjøre det. (...)i døveklassen følte jeg meg at jeg var en av klasse. Jeg ble sett, og kunne kommunisere fritt der. Følte meg ikke utenfor, jeg var hjemme med andre ord. Den følelsen var god. (...) Jeg ble mer åpen av meg som person, og kunne stille hvilket som helst spørsmål uten at jeg følte meg dum. Jeg følte meg likestilt der.»*

Begge informantene viser et innenfra-perspektiv med aspektet i 'Deafhood'. Med begrepet *Deafhood*, at en døv føler at det ikke fokuseres på hørselstapet, men hvor sterk tilhørighet han/hun føler til en språklig og kulturell minoritet som tegnspråkbruker med egen kultur og sedvaner. En som innehar *deafhood* føler seg komplett med tanken på de verdiene en finner i døvesamfunnet, lever på sine egne premisser som ikke hører til «den hørende verden» blant annet. Talespråk, lyd, musikk og tekniske utstyr som høreapparat eller radio er lite eller har ingen betydning for den døve som identifiserer seg med *deafhood*. I tillegg opplevde de to informantene at de hadde en direkte kommunikasjon med lærerne som behersket tegnspråk eller var selv døve. Disse tre utsagnene viser disse informantene har i seg som *deafhood*. Fordi de relaterer betydningen av å kjenne til identiteten til hvordan de danner deres identitet etter tilhørighet og ikke minst er bevisste på hvem de er.

Samtidig kan det også tolkes på en annen måte, indirekte viser de til en følelse av deafness i normalhørende klasserom – der hørselstapet/ bruk av tolk hindrer dem å utfolde seg som individer, og holder dem borte fra kunnskapsøking. De spør ikke læreren i like stor grad.

*Delkonklusjon:*

I lærerplanen i samfunnsfaget leser vi i formålet med faget om dannelsesidealer hvor det kommer kanskje tydeligst fram i formuleringen (LK06, s. 117):

*Mennesket samhandler gjennom språk og uttrykksformer preget av den kulturen de vokser inn i. Som reflekterende individ kan mennesket forme seg selv. Som politisk individ kan mennesket påvirke sine omgivelser. Som moralsk individ er mennesket ansvarlige for konsekvensene av sine handlinger.*

Her ser vi en kobling mellom dannelsens kjerne med menneskers ansvar og handlekraft innenfor en systematisk eller bedre sagt en kulturelt definert ramme. For min del styrker det inntrykket av at døve elever ikke blir ivaretatt innenfor denne formuleringen ved å plassere/integrere døve elever i en klasse bestående kun av hørende medelever.

#### 4.2.3 Kulturelt mangfold i et 'normalhørende' klasserom

I § 1-1 i opplæringsloven står det:

*«Opplæringen skal bidra til å utvikle kunnskapen om og forståelsen av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkeltes sin overbevisning. Den skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte.» (Kunnskapsdepartementet, 2008)*

Flerkulturell undervisning støtter opp under lovparagrafen og utgjør et grunnleggende prinsipp for all opplæring i det flerkulturelle samfunn. Målet med en slik undervisning er å anerkjenne det mangfoldet som er i skolen, og bevisst bygge på de forskjellige formene av levemåte, erfaring og bakgrunn som elevene bringer med seg.

Informant I forteller om sin skolehverdag i hørende klasse på videregående skole som også skiller seg fra de to neste informantene:

*«Følte meg ganske likestilte i denne klassen, så lenge jeg hang med og fulgte med hva som ble sagt i timene eller i arbeidet. Hvis jeg ikke gjorde jobben min i leksene, tror jeg at jeg ville falle av og få problemer med å følge de andre.»*

I samme spørsmål om inkludering på den hørende skolen, svarte de andre informantene som denne, informant V:

*«Nei, vi var to døve i denne klassen og samlet vi oss oftest sammen med andre som var døve på denne skolen. Ikke sammen med hørende.»*

Informant VI:

*«Følte meg veldig stiv, gikk med høye skuldre hver dag. Ofte gikk jeg på do, for å kunne puste ut. Det var jo en stor klasse.»*

Informant IV:

*«(...) lunsj eller pauser må jeg alltid gå etter dem for å spise i lag. De fulgte aldri etter meg. Når jeg først satte meg ned ved et ledig bord, så kommer de ikke til meg. Det er den forskjellen. Jeg må selv ta initiativet til å komme meg inn i gruppen, og kjempe for min posisjon blant dem, ikke omvendt.»*

Informant VI:

*«Følte meg dum, jeg våget ikke å si noe. Redd for å si noe feil. Fordi jeg er døv, de så jo at jeg ikke hadde 'venner', siden jeg kom og gikk alene hver dag på denne skolen. Selvfølgelig tenker de logisk, hvem vil da gå sammen med en 'enstøing'. De visste jo ikke at jeg faktisk hadde venner, bare at de var døve og ikke gikk på denne skolen som meg. Jeg hadde jo lyst til å bli kjent med medelever, men her kom jeg ingen vei når jeg ble stående alene der.»*

I et oppfølgingsspørsmål om hvordan det ville vært om det fantes mulighet til å informere om hvordan det er å være døv på denne skolen, svarte informant I spontant:

*«Hvis jeg hadde fått den muligheten, tror jeg at klassen ville blitt mer modigere til å ta kontakt med meg og spørre meg om ulike ting. (...) Men det skjedde ikke, og jeg tror de stod tilbake med inntrykk om at døve er litt dumme. Det avhenger av hva de tenker om oss. At døve også kan være kule, men den sjansen fikk de ikke.»*

I et oppfølgingsspørsmål fra meg spurte jeg om samme informanten følte seg stigmatisert der og da:

*«Som døv, ja! (...) Ja, de må jo bli bedre kjent med meg, før de dømmer meg ut fra mitt ståsted som eneste døv på skolen deres.»*

#### *Delkonklusjon:*

Det siste utsagnet fra informant VI tolker jeg som at hørende medelever hadde dannet seg tanker om at vedkommende ikke hadde noen venner i det hele tatt og at de gjorde ingen forsøk på å ta kontakt for å finne ut hvem den personen bak var. Å bli stigmatisert på den måten bare fordi en er døv minoritetselev, går alene i pausetidene eller kommer og går alene til og fra skolen, er for meg klar signal på at § 1-1 i opplæringsloven ikke blir realisert. Alle utsagnene samstemmer dårlig med den ideologien om det å være integrert på en skole, som Kunnskapsløftet 06 ønsker å fremme. Utsagnene bærer et sterkt preg av følelsen av å være «utenfor» og samtidig «deafness». Majoritetens oppfatning plasserer den døve hjelpeløs tilbake som ikke visste hvordan hun/han kunne endre situasjonen uten en ytre innsats eller inngrep for å skape et mer riktig og rettferdig bilde av dem.

Når informantene i undersøkelsen påpeker at det nå blir kun et statlig kompetansesenter stående igjen, stiller de spørsmål om folk som ikke har peiling på døve og tegnspråk generelt skal styre over døves rettigheter og krav om aksept og anerkjennelse for deres kultur, historie og språk. Tillit til utdanningssystemet og til medborgerne er en viktig forutsetning for demokrati og for fungerende samfunn generelt sett. Fremmedgjøring svekker bygging av tillit. Fremmedgjøring blir her oppfattet som en medborgers følelse av at det ikke er mulig å påvirke noen sider ved det systemet eller personene i det.

#### 4.2.4 Møte mellom lærer og elev – sett i et samhandlingsteoretisk perspektiv

Et møte mellom lærer og elev i klasserommets historieundervisning kan sees på som et møte mellom to historiebevisstheter. Hvis lærer og elev tilhører samme historiekultur, underbygges kommunikasjonen gjennom at eleven kan speile seg i lærerens historiebevissthet og få sin egen bekreftet. For å konkretisere dette kan man bruke Anton Hoëms (1978) teorier om skolen som

sosialiseringssystem. Til tross for at teoriene han utviklet begynner å bli gamle, er de like aktuelle om ikke enda mer aktuelle i dag. I en skole der elevene, foreldrene og læreren utgjør et verdi- og interessefellesskap, vil elevene kunne se den umiddelbare og langsiktige meningen med undervisningen og arbeidet på skolen. I en slik situasjon vil påvirkningen fra hjem og skole forsterke hverandre, og vi får det Hoëm (1978, s72) definerer som *forsterkende sosialisering*.

I intervjuet med alle informantene spurte jeg dem om de følte at de fikk kontakt med sine lærere eller medelever, som ikke kunne tegnspråk eller om de følte de ble 'sett' i løpet av skolegangen:

Informanten VI svarte slik:

*«Nei, jeg følte meg oversett og at det jeg forsøkte å si ikke var viktig for dem.»*

Informant III:

*«..vi var de første døve som begynte på den videregående skolen, og lærerne der var ikke forberedte på det. De visste ikke hva døvekultur var for noe og så videre. De dro på kurs på statped og da ble de bedre kjent med oss.»*

I andre oppfølgingsspørsmål spurte jeg om lærerne tok hensyn til at de er døve og ikke kan se to steder samtidig, for eksempel når de tar notater. Stoppet læreren å snakke da, inntil alle elevene så opp igjen, svarer informant II:

*«Nei, absolutt ikke. Derfor spurte jeg andre elever om å få kopiert deres notater. Ikke alltid, men det skjedde også at jeg enkelte ganger lot være å spørre eller be om hjelp. Jeg ga blaffen i det. Eller orket ikke å gjøre det.»*

Intervjueren unnskyldte seg og ba om en redegjøring av det svaret som ble gitt, hvoretter informanten ikke orket mer, informanten II svarte slik:

*«...blir ofte slik at jeg satt helt foran i klassen på grunn av tolk. Men problemet er at tolkene som regle hang etter i kommunikasjonen og da blir jeg oftest forbikjørt fordi andre elever hadde svart på spørsmålet før jeg rakk å reise armen min. Så kanskje det*

*har en betydning for karakterene mine som ble noe lave på grunn av dette, for jeg fikk aldri sjansen til å vise mitt engasjement i timene til tross for at lærerne oppfordret oss til det».*

Mitt tredje oppfølgingsspørsmål ble: «Følte du deg riktig behandlet på denne måten?», og informanten II svarte videre:

*«Nei, det synes jeg ikke. For på den skolen jeg gikk på var det enorm forskjell! For på den første skolen jeg gikk på, følte jeg at jeg strakk ikke til i timene på et fag hvor alle elevene snakket med stemmen, og jeg på tegnspråk. Det fungerte ikke og læreren tok lite hensyn til det. Jeg følte at de bare fant opp det tallet på karakteren som lå på 2, fordi de ikke visste hva de skulle gjøre med det. Mens på den «døve» videregående skole, opplevde jeg at karakteren fikk seg et løft, fra 2 til 4. Vi var meget aktive i timene, og vi var 3 i klassen. Uansett antallet i klassen, så hadde vi direkte kommunikasjon med lærerne og motivasjonen var på topp.»*

Informant V, fikk samme tredje oppfølgingsspørsmål som Informant II:

*«Leit, for jeg får ikke vist mitt potensiale i det faget som jeg egentlig bør gjøre. Dette på grunn av tolk i bildet.»*

I et nytt oppfølgingsspørsmål om informanten syntes det var riktig å bli vurdert ut ifra engasjement i klassen i tillegg til fagets oppgaver, svarte informanten V slik:

*«Generelt ja, men ikke i mitt tilfelle. Jeg hadde jo ikke samme forutsetninger som andre normalfungerende elever til å få full utbytte av undervisningen som dem. Hvis de tok hensyn til meg ut fra mine forutsetninger, vil det kjennes riktig.»*

### *Delkonklusjon*

Felles for disse elevene med minoritetsbakgrunn kan man oppleve, at det ikke er på alle områder et sammenfallende verdi- og interessefelleskap mellom lærer, elev og foreldre.

Når en slik bakgrunn i tro- og verdisystemer skiller seg fra det som blir lagt vekt på i skolen, kan eleven oppleve redusert mestring, svak identitetsutvikling og opplevelse av meningsløshet.



Hvis samfunnet i seg selv være funksjonelt, må medlemmene ha et felleskap, et sett av felles verdier, normer og holdninger. Sammen med disse verdiene gir samfunnsmedlemmene en viss felles identitet; som en slags individenes fellesnevner. Likevel blir historiefaget og lærerne utfordret til tosidig intensjon, på den ene siden står ønsket om å bringe videre kulturarven og gi alle elevene et felles kulturelt grunnlag. På den andre siden står ønsket om å åpne for andre perspektiv enn de tradisjonelle. For mange lærere står elevenes kulturelle diversitet som et problem for undervisningen. Skram (1996) fremhever at elevene som har røtter utenom majoritetskulturen, kan ha andre interesser og andre bakgrunnsforestillinger.

#### *4.2.5 Døve elever og deres tolkekunnskap*

I samarbeid med tolk i skoleundervisning signaliserer de fleste informantene at bruk av tolk er utmattende. Mange av dem har gitt uttrykk for at de oppfatter innholdet av undervisningen mellom 50 og 70 %, mens to av informanter opplevde at de forstod fullt ut innholdet i døveklassen og at de følte seg frie til å spørre i påsyn av de andre elevene og at de ble sett og oppnådde direkte kontakt med lærerne som behersket tegnspråk eller var døve selv.

På den ene siden kan det virke som om at bruk av tolk på videregående skole fungerer, men det er lite eller ingen forskning rettet mot det området. Informantenes utsagn og erfaringer bør tas på alvor. På den andre siden antyder informantene at skolevesenet bør få bedre informasjon og ha klare forestilling på hvordan tolk fungerer i denne sammenheng. Det er viktig å avklare hvilke forventninger eleven har til læreren og tolken på forhånd. Hva som er tolkens oppgave og ansvar og hvor grensene går for hva tolken gjør. Det er viktig å opplyse og avklare for alle parter før undervisningen starter.

Elever som er i alder fra 16 til 18 år, og som regel spørres det om de har erfaring nok til å avgjøre det som er beste for dem når de ikke har den nødvendige kunnskap om sin egen utvikling og forståelse i bruk av tolk.

##### *4.2.5.1 Når eleven er tegnspråkbruker*

Informantenes generelle erfaring er at deres møte med tolk på skole er som et ukjent område. Det er utmattende med tanken på å stirre på tolken over lengre tider. Når det gjelder tegnspråkferdigheter hos tolken må man huske at det varierer veldig fra tolk til tolk. Hovedproblemet er at de aller fleste tolker er født hørende, og som alle andre nordmenn har de norsk språk som sitt førstespråk, mens engelsk og tysk blir da deres andrespråk. Det betyr med andre ord at norsk tegnspråk også blir deres andrespråk, bortsett fra når tolken tilfeldigvis har døve foreldre. Da kan de ha fått norsk tegnspråk hjemmefra. De er tospråklige, men det skjer ytterst sjelden at barn av døve foreldre velger tolk som yrke. Jeg forsøker å forklare her i denne sammenhengen at døve ungdom som begynner på en hørende videregående skole er i en sårbar situasjon, og den første de møter som kan tegnspråk, er tolken. Når tolken først og fremst er andrespråkbruker og snakker et gebrokkent tegnspråk, oppleves dette for den døve ikke å være uten problemer i lengden, faglig sett. Det er en utfordring for elevene. De settes på en hard prøve i deres nye tilværelse.

Grønlie (2005) skriver om den døve tolkebrukerens virkelighet som:

*«Døve er mennesker som må ha tolk for å dra nytte av samfunnets goder, og for å kunne samtale på en tilfredsstillende måte med andre enn de aller nærmeste og en håndfull andre hørende (2005:56-57).*

Grønlie påpeker at døve trenger tolk for å føre en samtale på en tilfredsstillende måte med hørende. Om en vender dette på hodet kan en tenke slik at det er hørende som trenger tolk for å kunne kommunisere på en tilfredsstillende måte med døve. I denne sammenheng blir det slik at skolepersonell trenger tolk for å kunne samtale på en tilfredsstillende måte med den døve eller sterkt tunghørte eleven. De trenger tolk for å utføre den oppgaven de er satt til å gjøre, og som en får lønn for. Lærernes manglende kompetanse gjør at de må ha tolk.

I spørsmål om hvordan bruk av tolk fungerte for informanten, svarte informant I oppgitt:

*«... jeg fikk to tolker, de ble slitne og jeg ba dem gi beskjed om det, for de så slitne ut. Men de vegret seg for det. (...) Det gikk utover mine skoleprestasjoner.»*

Selv om tolkene møtte informantene med forståelse og samarbeidsvilje, så opplevde informantene at de sliter med å vite hvordan de skal forholde seg som tolkebruker og hvordan de kunne klare dette på en god måte. Det utsagnet viser et eksempel på at eleven ikke blir hørt, og ikke får ekvivalent undervisningen, fordi majoriteten ikke tar hensyn til det.

En annen informant V svarte på samme spørsmål som informant I:

*«Hvis jeg hadde fått informasjon om det i forkant og ikke minst fått en god opplæring i bruk av tolk, tror jeg ting ville vært annerledes enn det jeg opplevde da.»*

I et oppfølgingsspørsmål om det kunne gå lettere dersom en kunne få en slags opplæring i å bruke tolk, svarte Informant VI dette:

*«Ja, absolutt. Overgangen fra grunnskolen til videregående skole var stor, og overveldende for meg. Klart det. Jeg var nesten handlingslammet for å si det slik. Kunnskap om tolk er veldig viktig, for det VAR tungt å bruke tolk. Forholde meg til ulike lærere, må vite hvordan jeg kan samhandle med dem om ulike ting og forberede meg til timene i klassen også.»*

Ellers ga flere av informantene inntrykk av at i de aller fleste situasjonene var det tolkene som måtte initiere samarbeidet og at de ikke sjelden har måttet gi sin sympati for den døve eleven når denne kom til kort i samarbeidet eller ikke ble møtt med forståelse fra lærerens side.

Informant II:

*«Jeg hadde en lærer som var grusom, forstod ikke hva jeg mente eller prøvde å si. Brydde seg ikke om å forklare meg de små tingene jeg lurte på. Jeg ble provosert! Tolkene støttet meg og forstod hvordan jeg hadde det.»*

Informant III forteller sin opplevelse:

*«Men denne forvandlingen i atferden hos lærerne skyldes nok at min faste tolk sa i fra om det. (...) Jeg sier ikke alltid i fra selv, av og til gjør jeg det.»*

I denne masteroppgaven har jeg fått mye informasjon fra informantene om hvordan tolking på skolen fungerer pr dags dato, selv om det ikke er mitt hovedfokus i denne oppgaven. Uansett ønsker jeg å fremme informantenes tankegodt og erfaringer omkring deres skolehverdagen som ikke nødvendigvis er det samme som normalhørende elever.

Å være døv eller sterkt tunghørt elev i en skolesituasjon med behov for tolk, innebærer ofte at den døde eleven befinner seg i en situasjon som er auditivt og dermed utelukkende kun tilrettelagt for de som hører. Hvis budskapet ikke rettes direkte eller tilpasses til den døde, vil den døde «falle ut» av det som skjer i lyd- og språkmiljøet (Grønlie 2005, s. 56).

Informant IV sier om tolk som bindeleddet mellom seg og hørende:

*«...jeg brukte tolk i den hørende klassen og kommunikasjonen fløt ikke like lett med alle i den klassen. Den spontane praten uteble i denne klassen. (...) Det tok meg kanskje et år før vi kunne kommunisere rimelig bra på tegnspråk i forhold til den døde klassen som ikke trenger tolk.»*

Informant V utdyper:

*«Det er også noe med tolk å gjøre, for jeg føler dersom tolkeren ikke forstår meg helt, så stopper det helt opp for meg. Da begynner jeg å lure på om det var noe med meg tolken ikke forstod eller hva annet skulle det være?»*

Informant I uttrykte det slik:

*«Oppfattet jeg alt, nei! Jeg hadde mest lyst på døde lærere som kunne forklare ting på tegnspråk og at vi kunne diskutere sammen om dette. Få ting forklart på tegnspråk via tolk blir alt liksom en langt dårligere kopi av forklaring på 2.hånd.»*

### *Delkonklusjon*

Ut fra min egen erfaring og flere års yrkeserfaring fra en utdanning innen Tegnspråk og Tolkeutdanning sitter jeg tilbake med spørsmål rundt videregående skoleelev og tolkebruk. På hørende videregående skole baserer man seg på at hvis en elev ikke behersker språket som brukes i klasserommet, skal dette kompenseres ved hjelp av tolk. Det stilles sjelden spørsmål ved hvilke utfordringer en kan løse ved bruk av tolk og hvilke begrensninger som ligger i tolkebruken. Elevene opplever i enkelte situasjoner å stå ovenfor store språklige utfordringer i oversettelsesarbeidet i sitt eget hode. De fleste av disse informantene betegner seg som døde, og de oppga sine tegnspråkkunnskap som bedre og høyt over sin norsk-skriftlige kunnskap.

Det kommer i kollisjon med tolkene som vanligvis ikke har tegnspråk som sitt førstespråk, og dermed står de ulikt i utgangspunktet når det gjelder å oversette fra talespråk til tegnspråk. Dette blir på en måte tegnspråk som andrespråk til døve elever som har tegnspråk som førstespråk. Derfor sliter døve elever med å forstå innholdet når de må bruke krefter og ressurser på å oversette fra andrespråk til førstespråk for så å arkivere kunnskap i hodet sitt. I tillegg til denne krevende prosessen, eksisterer det også et annet hinder for den døve eleven, det er hvordan man kan oppnå en god kontakt med læreren som ikke er tegnspråkkyndig. En direkte samhandling mellom lærer og elev krever jo et felles språk/historie/identitet grunnlag, spesielt når læreren ikke har kunnskap om tegnspråk, døveidentitet eller døvekultur. Det oppleves som et uoppnåelig mål for den døve minoritets elev å få seg et likeverdig og avslappet forhold både til lærer og medelev. Når identitet og historieforståelse står sentralt for elevene å utvikle seg til å realisere seg selv på måter som kommer til felleskapet til gode, så gir informantene i utvalget inntrykk av det oppleves ikke slik for dem. Det å fremstå som underrytere på grunn av systemsvikt, må det vel drøftes opp mot kunnskapsløftets visjoner om likeverd og samhandling.

#### *4.2.5.2 Tolken som en 3. person i kommunikasjon- og samhandlingsrelasjon mellom eleven og andre ikke-tegnspråklige elever og lærere.*

I samhandlingsteorien presentert i kapittel 2, hvor tolken blir en tredjeperson i bildet, kreves det i en samtale mellom elev og lærer/medelev at tolken blir på en måte 'usynlig' for begge parter. Det innebærer også at kvaliteten på relasjonen som opprettes må ha et preg av balanse. Et forsøk på å etablere en form for likeverdighetsbalanse mellom lærer og elev i møte med det foreliggende mangfoldet, vil det innebærer at læreren gir rom for elevens ulike erfaringer. Da anerkjennes eleven innenfor sin ramme, det vil si elevens kulturelle og kunnskapsmessige erfaringer tillegges en betydning for læringsfellesskapet (Taylors, 1994). For å få dette til i møte med døve elever, må læreren ha kjennskap til og trening i bruk av tolk slik at det ikke skaper unødvendige situasjoner som kan oppleves som flau, for den ene eller den andre.

Det opplevde flere informanter i denne undersøkelsen, som denne informant VI beskrev:

*«Jeg mener at de lærerne på videregående skole burde tatt seg kurs eller fått seg en opplæring på hvordan de skal være lærer for døve. (...) De går foran tolken og er i veien for meg, Tenker ikke over at de snakker for fort, tolkene måtte stoppe læreren for det. Av og til kommer det sure kommentar eller mine fra dem. (...) Det gjør meg flau overfor klassen.»*

## Delkonklusjon

Denne delen av undersøkelsen forsøker jeg å vise hvordan døve elever opplever sine hverdag med tolk som 3.person i bildet. Når majoriteten ikke har denne kunnskapen, med majoritetens oppfatning av seg selv og av minoriteten. Det gjør noe med selvtillit, egen arbeidsinnsats og synet på seg selv i samvær med majoriteten. Det samsvarer ikke med tanke på å fostre døve elever til menneskelige for et samfunn i utvikling i henhold til «*Det integrerte mennesket*» i den generelle delen av læreplan i KL06. Opplæringsmålet oppfordrer også til en nærmere utdyping av verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver, noe vi nå skal se nærmere på det (s.2)<sup>18</sup>

### 4.3 Forskningsspørsmål 2:

***På hvilke måter påvirker kunnskapen/mangel på kunnskapen deres språklige og kulturelle minoritetsbakgrunn deres historiebevissthet og identitet?***

For å få svar brukte jeg spørreskjema med åpne spørsmål for å få dypere innsikt i hvordan informantene reflekterer rundt begrepet *historie*. Svarene gjengis i en form jeg har tolket ut fra spørreskjemaet.

#### 4.3.1 Historiefaget i Kunnskapsløftet

Jeg vil først presentere hvordan historiebevissthet-begrepet relaterer seg til individers bevissthet, og hvordan det igjen er forankret til noe konkret.

Formålet med historiefaget er selve legitimeringen av faget som understreker betydningen av historiebevissthet, slik det utformes i formålsbeskrivelsen:

*«Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer. Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg» (LK06, s.159).*

---

<sup>18</sup> [www.dir.no/Upload/læreplaner/generell\\_del\\_lareplanen\\_b..pdf?epslanguage=no](http://www.dir.no/Upload/læreplaner/generell_del_lareplanen_b..pdf?epslanguage=no)

Denne formuleringen indikerer begrep som å tenke *om* og *bruke* historie som kan trekkes inn i alle aspekter og temaer i historiefaget, og i alle kompetansemålene i lærerplanen. På den måten forstår man at formålet med faget og historiebevisstheten henger tett sammen: et sentralt mål med faget er å synliggjøre historien og dens betydning for hver enkelt elev, fordi de videreutvikler sin historiebevissthet.

Utenom begrepet bevissthet om historiens prosesskarakter, fra fortidsfortolkning, til nåtidsforståelse og videre mot fremtidsperspektiver, rent fagvitenskapelig, handler historiebevissthet i bunn og grunn om forståelsen hver enkelt av oss har for denne prosesskarakteren ved historie (Jensen, 1994, s. 11). På den måten handler ikke historiedidaktikken bare om de rasjonelt begrunnede bevissthetsformer som preger vitenskapsdisiplinen og skolefaget *historie*, men også til å omfatte «*folkelige*» bevissthetsformer (Eikeland 2000, s. 2). Ut fra det kan vi forstå at historiedidaktikken ikke bare kan være orientert ovenfra og ned, fra vitenskapsdisiplinen, gjennom skolefaget og til elevene i klasserommet, derimot må skolefaget også ta opp i seg kunnskapen og de historiereferansene elevene selv har med seg inn i skolen, med andre ord *alle* faktorer som er med å skape deres historiebevissthet, en bevegelse nedenfra og opp (Lund 2006, s. 33, 35). Jörn Rüsen fremhever hvordan historiedidaktikken ikke kan være lærerorientert, men må være elevorientert:

*«Historiedidaktikken er vitenskapen om historisk læring, og ikke en vitenskap om formidling av historievitenskapelig produsert historisk viten»* (Sisert i Eikeland 2000, s. 2).

Videre diskuterer Bernard Eric Jensen (1994: 59-60) hvorvidt historiebevissthet skaper grunnlag for å stadfeste et historiedidaktisk paradigmeskifte. Det betyr at historiebevisstheten utfordrer historiefagets rammer til ikke bare å omfatte historie i skolen, men også favne om historie *utenfor* skolen.

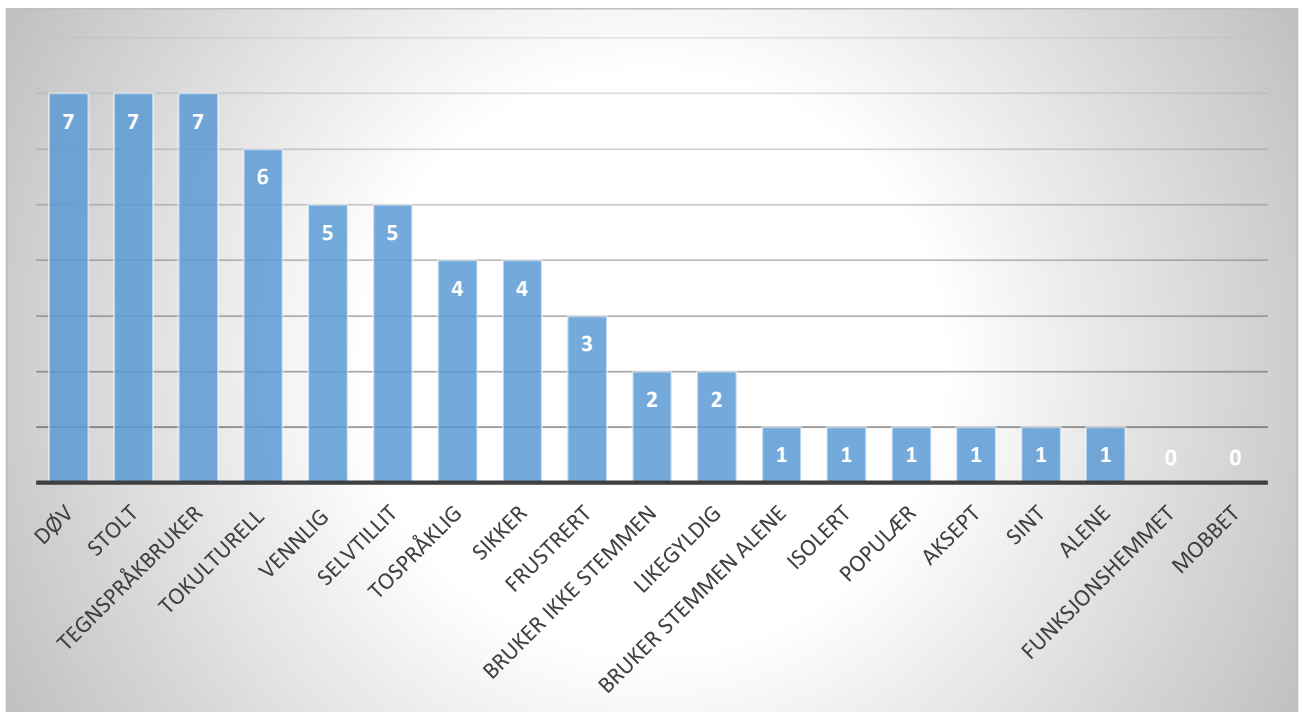
I datasamlingen ved bruk av spørreskjema med åpne spørsmål har jeg fått oversikt over hvordan informantene betegner seg selv.



Tre av sju informanter vet ikke hva som er årsaken til at de ble født som døve, en oppga arvelighet som årsak, mens en oppga hjernehinnebetennelse som årsak. Resten lot være å svare.

En av sju bruker CI, og en annen bruker høreapparat. Seks svarte nei til bruk av høreapparat. Fire av informantene oppga at de har flest døve blant sine venner, mens tre oppga at de har både døve og hørende venner.

Fig. 1: Stolpediagram som viser valg av ord som beskriver det som passer dem best. (Vedlegg D)



Sammen med spørreskjema med åpne spørsmål fikk studentene tildelt et skjema med tabell, hvor de skulle krysse av begreper de mente var beskrivelse som passet dem (Figur 2). Vi kan se at alle sju informantene krysset av for døv, tegnspråkbruker og stolt, mens en krysset av begrepet aksept. Dette er en indikasjon på hvordan informantene betrakter seg i forhold til majoriteten, og likevel er de stolte av å være døve og av språket sitt, tegnspråk. Ingen av informantene krysset av for funksjonshemmet eller mobbet. Det kommer vi tilbake til om litt.

Videre i spørsmål fra spørreskjemaet ble informantene spurt om hva de forstår om historie når de leser det begrepet:

Informantene svarte om dette:

Informant II:

*«... jeg oppfatter historie som utviklingen i samfunnet har endret seg mye, for eksempel i den byen jeg bor i, i de siste 50-åra.»*

Informant I:

*«Jeg vil lære masse spennende, mest når det handler om døve. Ikke bare i Norge, men andre land også. Historie er noe som har skjedd, og noe som skjer nå.»*

Informant V:

*«Jeg forstår historiebegrepet er noe som har skjedd fra et tidspunkt og fram til i dag. Noe som har skjedd og endrer seg gjennom tidene.»*

### *Delkonklusjon*

Det første som faller meg inn, var at alle så på seg selv som døv, tegnspråkbruker og er stolte av det. Det indikerer at de vet hvem de er, de ser ikke på seg selv som funksjonshemmet, enda de bruker tolk i mange situasjoner. Jeg tror det beror seg på at de vet de ikke har annet valg enn å bruke tolk, men en informant ga tydelig uttrykk for at vedkommende ønsket helst å unngå å bruke tolk, blant annet til legetime eller hos psykolog. Selv om informantene vet at tolken har taushetsplikt, var frykten stor for å møte den tolken utenom arbeidstid, for så å bli påminnet om den timen som var. Informantene forteller at det foretrekkes at folk innen helsevesen eller andre instanser kan tegnspråk, så man slapp å føle seg underlegen.

Det andre funn som viser at ingen av dem følte seg mobbet, synes jeg er beundringsverdig. At de ikke følte seg mobbet, er jo egentlig en bra ting som jeg bør ta som et godt tegn. Men det kan jo også være en annen grunn til at de ikke opplevde noen form for mobbing, er at de kanskje ikke hadde den hørselen til å fange opp det som blir sagt rundt omkring den døve. Spørsmålet er om de virkelig ikke har fått med seg det som skjedde rundt seg, eller at de har vent seg til det slik at de til daglig at de ikke tenker over det? Selv om de møtte motgang på skolen blant hørende lærere og medelever, mener altså informantene at de ikke opplevde noen form for mobbing.

Når det gjelder andre variabler undrer jeg på hva som ligger bak begrepene som sint, isolert, likegyldig og alene. Hva var det vi ikke hadde fanget opp i intervju med informantene? Det er noe som jeg har tenkt på i ettertid. Det mest påfallende ved tabellen er at det var kun en som krysset av for aksept. Det kan kanskje indikere en mangel på anerkjennelse for sin språklig og kulturelle minoritetsbakgrunn.

#### 4.3.2 Døve som språklig og kulturell minoritet med egen historie.

Som kjent har identitetsdanning eller identitetsforsterkende fag historisk handlet hovedsakelig om *oss*. Men et felles «vi» vil da utfordre i en viss grad at vi speiler oss mot de andre, de som ikke er som oss. For meg er det vanskelig å kategorisere døve uten samtidig å si noe om hørende, på det samme gjelder begrepsparene kvinner og menn eller norsk og ikke-norske.

Å snakke om *oss* versus de *andre* handler for meg mer i retning om majoritetens makt og interesser med hensyn til å inkludere og ekskludere spesielle grupper. Hvem som blir inkludert og ekskludert, skifter over tid og med hvem som har definisjonsmakten over hva *vi* er, i kontrastert til *andre*. Innenfor minoritetskulturer kan majoriteten bli definert som de(n) andre; det normale for dem er det som karakteriserer dem selv. (Eriksen og Breivik, 2006)

Et konkret eksempel er forholdet til samene og deres plass i norsk historie og historieundervisning det siste århundret. Det viser hvordan behandling av samisk historie innenfor norsk historie skjer når problemstillinger knyttes til integrering. Innenforskap og utenforskap i historieformidlingen ikke er ny. Selv om samene er norske statsborgere har de i de siste tiåra med økende styrke hevdet sin samiske identitet som egen nasjon. Jeg forsøker ikke å lede dithen at døve ønsker på sikt et eget land, men påpeke at den følelsen av utenfor- og innenforskap i historieformidlingen er identiske med det samene har hatt gjennom historien. Jeg finner mange felles trekk mellom samenes og døves opplevelser gjennom tiden:

- Fratatt retten til sitt eget samisk språk og tegnspråket
- Utsatt for undertrykking (delvis utradering) av egen kultur og skolering, og døves kultur og norskskolering
- Internatskolesystem for samiske og døve barn

- Det vedvarende jag av assimileringspolitikken for samene og den tidligere omtalte «helbredelsesmentaliteten» fra den legevitenskapelige siden for døve.

I likhet med samene ble døve utsatt i perioden fra 1880 til 1970, under oppbyggingen av et moderne statsapparat, for en fornorskingspolitikk. Utenforskapet var med andre ord ikke bare et spørsmål om å få være en språklig og kulturell minoritet, men om storsamfunnets og myndighetenes aktive assimileringstiltak, som med andre ord betyr marginalisering av døvefolket. Abraham Bell uttrykte det slik:

*“We should try ourselves to forget that they are deaf. We should try to teach them to forget that they are deaf”. (Ladd, 2001)*

Alexander G. Bell oppfant den første elektriske telefonen og var en innbitt forkjemper av oralmetoden (som vant over tegnmetoden på døvelærerkongressen i Milano på 1880-tallet). Hva som ligger i grunnen til hans intense innsats for oralmetoden til tross for at han kunne tegnspråk, vil man tro at det kan ha en positiv side, hvis han også så at døveegenart og integritet var ivaretatt. At døve kan tale i tillegg til tegnspråk, slik tospråklighet kanskje var et begrep for ham som for oss i dag.

Læreplanenes forhold til døve var fraværende gjennom tidene fram til Læreplan 97, da dukket det opp læreplan i norsk, drama og rytmikk, engelsk og tegnspråk for døve. Det henger sammen med at norsk tegnspråk var blitt anerkjent som undervisningsspråk på grunnskolen etter nesten 100 år med «foretrukket» oralmetode for døve barn og unge. Vi kan se nærmere om hvordan informantene reflekterer rundt begrepet *døvehistorie og kultur*.

I spørsmål om informantene kjente til døvehistorie og kultur og om de kunne gi eksempler på det, kom det flere interessante svar:

Informant I:

*«Det er ikke mye døvehistorie og kultur jeg har lært, men som døv har jeg lært selv om døvekultur. Døvehistorie vet jeg rent lite om. Andreas Christian Møller, Rødbygget i Trondheim og hvordan internatlivet var for døde elever før i tiden.»*

Informant V:

*«Litt, selv har jeg døde foreldre og besteforeldre. Fått også en del om det på skolen og gjennom samlinger for døde i utlandet.»*

Informant IV:

*«Gjennom døveskolen, døde idrett, kjente personer som Helen Keller og A. C. Møller. Døves kulturdager, historier fra eldre døde og andre fra utlandet.»*

Informant II:

*«Døde under den andre verdenskrigen, Rødbygget før og nå, døveskolen før og nå, yrker for døde.»*

*Delkonklusjon:*

Det første utsagnet tyder på at det krever en ytterligere diskusjon. Det leder meg til å tro at det er en reell forståelse for sammenhengen mellom at vi er historieskapte, men samtidig *historieskapende*. Dermed at historien på ingen måte er determinert. Det er meget lite informasjon eller fakta rundt døde mennesker i dagens læreplaner, nærmest ingen ting. I motsetning til dagens læreplaner hvor elevene skal kunne fortelle om sentrale trekk ved samisk kultur og levekår, og de skal kunne presentere hovedtrekk i samenes historie. Selv om dette står læreplan i samisk historie, skal samene behandles som de *andre*. De defineres klart som utenfor i læreplanene siden de ikke har samme identitet som majoritetssamfunnet. Jeg og flere med meg stiller spørsmål om hva med døde, vårt eget språk og vår egen kultur?

Felles for disse utsagnene fra informantene står for beskrivende for den store majoriteten i utvalget. Det er tydelig at døvehistorie og kultur har en befestet plass i deres historiebevissthet, men det må en synlig læreplan til for dette området og at det gjøres tilgjengelig for denne

døvemajoriteten. Det kommer tydeligere fram i neste avsnitt, når jeg spurte dem hva de forstod av døves historie og dens betydning for informantene.

#### 4.3.3 Døvehistoriens betydning for døve

Informantene svarte på spørreskjema med åpne spørsmål, konkret om hva de mener og forstår av døvehistorie som et skolefag og hvilken nytte de hadde av å ha døvehistorie som fag på døveskolen. I sine svar kom det fram hos alle informantene at døvehistorie har en viktig betydning for dem i dag fordi historien hjelper dem til å forstå sin egen identitet. Historien hadde lært dem det. På kontrollspørsmål svarte de at ingen av dem hadde hatt døvehistorie som eget fag på videregående skole.

Et beskrivende sitat i den forbindelse kan vi hente fra informant I:

*«Døve elever gjør oppgavene fort unna i det vanlige historiefaget. (...) Aktiviteten blir også laber da, men ikke i døvehistorietimen, alt endrer seg fort hos døve elever da.»*

To informanter hadde ikke døvehistorie som skolefag.

Informant I uttaler dette:

*«(...) jeg hadde ikke historie på denne skolen, men noe om Norges historie og slikt. Men det er ikke morsomt å følge med når man får det via tolk. Det blir ikke det samme. Når historien formidles på den måten, kreves det en innlevelse i framføringen og jeg føler tolken ikke klarer å få fram poenget i det. Forskjellen ligger i mimikken og lokalisasjon hos tolken som blir fort flat og kjedelig. Så jeg følger ikke slavisk på tolken da.»*

Informant II opplevde denne situasjonen:

*«Nei, jeg ble tatt ut av det faget av lærerne fordi de fryktet at det ville gå ut over eksamensresultatet. Jeg husker at læreren uttrykte sin bekymring for at jeg skulle bli tatt*

*ut til eksamen og han mente at jeg ikke ville klare å stå i det. Jeg syntes det var et merkelig utsagn, så jeg fikk ikke delta i det faget.»*

Et tydelig mønster i empirien er nettopp, slik de to siste utsagnene viser, at informantene har en felles oppfatning av døve elever ikke står likestilte med andre elever på videregående skole for hørende. Dette viser hvordan døve elever føler seg stigmatisert basert på den identiteten de innehar, og ikke blir vurdert på samme måte som alle andre.

Informant I uttrykker

*«Hvis de døve får spørsmål og oppgaver i forbindelse med døvehistorie, blir de mer fokusert og ivrige. (...) ... døve følte de var sterkere knyttet til det området enn det de var klare over. De følte at det var noe kjent ved det, og at det gjelder døve over hele verden.»*

Informant II:

*«Identiteten. Føler det virkelig angår meg. Det er liksom noe for meg, fortalt til meg»*

Informant I forteller videre:

*« (...) Men på videregående skolen med døveklassen var det noe helt annet, fordi vi fikk mer kunnskap om døvehistorie da. Ja, vi hadde utbytte av det, en del av det fordi vi brukte tegnspråk.»*

### *Delkonklusjon*

Det siste utsagnet viser hvordan informantene opplever å få kunnskap om døvehistorie på en skole som har egen klasse og dermed får kunnskap om sin egen identitet, kultur og historie overlevert muntlig. For å videreføre og utvide diskusjonen om historiens betydning for døve minoritetselever er det naturlig å gå videre med å fremstille hvordan informantene vurderer at historie har betydning for den enkelte i deres liv. Samtidig har nesten alle informantene trukket inn at historie har en identitetsbyggende funksjon. En informant har uttrykt denne funksjonen ved å knytte historie direkte opp mot identitetsbegrepet, og/eller knyttet historie mot aspekter som helt tydelig har å gjøre med identitet, som røtter, bakgrunn og miljø man kommer fra.

#### 4.3.4 Døvehistorie som identitet

Jörn Rüsen (2004) har gjennom forskning på blant annet holocaust konstatert at vår historiebevissthet tenderer til å bli aktivert av traumatiske opplevelser, kriser, store forandringer og usikkerhet. I spørsmål fra spørreskjema ble informantene bedt om å erindre hvilke historie som de følte var sterk, for å se om informantene delte noe felles.

Spørsmål nr 4: Hva slags historie har gjort mest inntrykk på deg i skolen, og utenfor skolen?

Informant II svarte:

*«Historier fra døve som selv har opplevd det f.eks forteller om 2. verdenskrig. Det gjør sterkt inntrykk på meg. Og andre historier om hvordan døve gjennom tidene har møtt motgang.»*

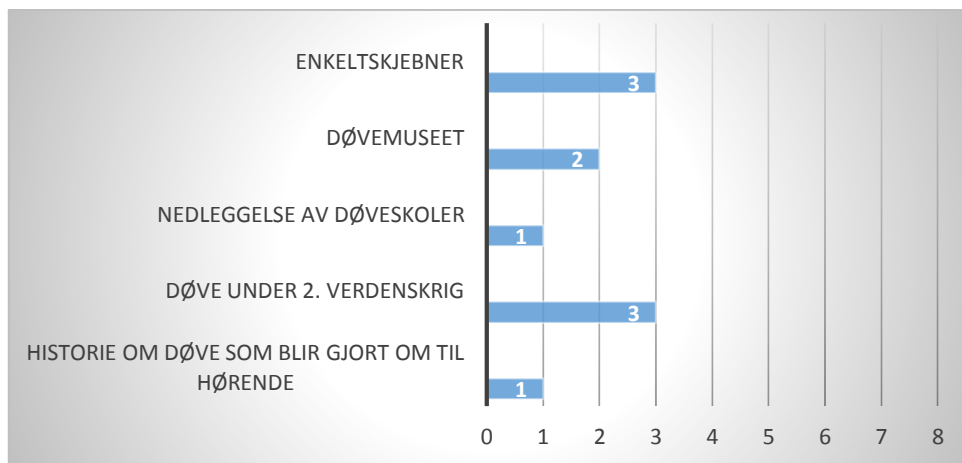
En informant III forteller:

*«Historien om skolenedleggelsene. Det som skjer nå at alle utenom en døveskole i Norge blir lagt ned, er forferdelig og skremmende. Det går sterkt inn på meg. Vi er sårbare, for vi er en gruppe tegnspråkbrukere uten «land». Døveskolene er viktige for oss fordi de er våre fristeder.»*

Disse svarene gir en indikasjon på hvilken type historie som gjør inntrykk på informantene og vi ser at mange av dem viser paralleller til det Rüsen forklarer i sin forskning om hvordan vår historiebevissthet blir aktivisert. En oversikt over historier, som gjorde mest inntrykk, gjengis her:

*Fig.2. Søylediagram som viser informantenes svar på spørsmål 4. (Vedlegg C).*





Figur 2. viser hvilke historiske temaer de oppgav, som hadde gjort mest inntrykk på dem i skolen og utenfor skolen. Andre verdenskrig og enkeltskjebner er to temaer som har gjort flest inntrykk på informantene. Felles for alle temaene i søylediagrammet er at de inneholder elementer som skaper fascinasjon hos informantene: døverelaterte historier, enkeltskjebner, kriser i form av samfunnsforandringer og dramatiske hendelser som statens overordnet forvaltning.

Informant I forteller sin erfaring fra tre ulike videregående skoler:

*«Mye av døvehistorie her i byen ble det ikke informert om, jo mer forstår jeg også. Jeg gikk på to forskjellige videregående skoler her i byen og en tredje et annet sted. Jeg opplevde at det var lite døvehistorie her i byen, mens på den siste, altså døveklassen, fikk jeg vite mye mer enn jeg trodde det var mulig. Det skyldes nok at den læreren jeg hadde der var bereist og visste mye. Så jeg lærte utrolig mye på den skolen med døveklasse.»*

Spørsmål nr 7: Tror du at du ville lære mer om døvehistorie og kultur om du fikk det på skolen?

Informant II:

*«... jeg savnet det faget på videregående skolen, en slags fordypning av døvehistorie på videregående skole. Ikke bare døveskolen.»*

Informant VII:

*«Selvfølgelig, når den generelle historien inneholder mye interessant, tilbake til steinalder, antikken, renessansen og verdenskrigene. De historiene går igjen i generasjoner og er skrevet ned. Men ikke døves nasjonale og verdens historie. Det burde*

*vært likestilt og ikke minst skrevet ned for å gå i generasjoner som kulturarv. Det er like viktig for oss døve som det er for samer og normalhørende.»*

Informant I svarte:

*«JA! Jeg vil så gjerne lære masse om det på vgs. Jeg får nok også bedre karakter på det enn den «greien» man får på skolen. Når døve får stoff som handler om døve, de jobber ekstra med det og ikke minst større fokus på det også.»*

### *Delkonklusjon:*

Dette temaet kan dermed belyse hvordan historie har en identitetsskapende funksjon, som videre kan skape prosesser for avklaring av interesser og verdier, og som kan synliggjøre minoritetens kollektive og individuelle handlingsradius. Det kjennetegner likevel informantene at de svarer kort om historiens konkrete identitetsbyggende funksjon, noe som reflekteres i utsagnene som reflekteres i utsagnene overfor.

#### 4.3.5 Spenningsfeltet mellom døve og de andre.

I løpet av de siste tjue årene har man erfart store forandringer med hensyn til oppfatning av det å være døv. Fra å være definert som en gruppe funksjonshemmede har døve selv gått i spissen for det vi kan kalle et paradigmeskifte i oppfatning av å være døve: å bli sett på og oppfattet som en minoritetsgruppe med et eget språk og kultur. Andres oppfatning og døves selvforståelse må i denne perioden nettopp sees i lys av det vi kan kalle spenningsfeltet mellom ulike oppfatninger av det å være døv. En lærerplan er påvirket av de politiske og pedagogiske strømninger i samfunnet. Ofte er utskiftning forbundet med et politisk maktskifte. Skolene får, etter at det er utarbeidet ny lærerplan, den omfattende oppgaven det er å sette planen ut i livet. I spørreskjema fikk informantene spørsmål om hva det ville skje dersom en læreplan i døvehistorie blir lansert og implementert i den norske skolen?

I spørsmål nr 8: Kan vi bruke *døvehistorie* som en del av historiefaget til å forstå og eventuelt styrke døves og tegnspråkets posisjon i samfunnet i framtiden?

Informant I:

*«Ja, jeg tror det. Man må forstå en del når døve forteller egen historie og om det døve har opplevd tidligere. Kanskje vi slipper å bli kalt for funksjonshemmede og i stedet se på oss som bare døve.»*

Informant II:

*«Ja, absolutt! Fordi døve kan få en bedre posisjon i samfunnet enn det de gjør i dag. Hvis de hørende får kunnskap om døvehistorie, kultur og språk på sine skoler, så er det kjempebra.»*

*Delkonklusjon:*

Svarene overfor tyder at flere informantene så det som et positivt bidrag dersom majoriteten også fikk lært noe om døve og deres språklige og kulturelle minoritet. For døve kan det bety at de får en bedre identitetskapning og bredere valgmuligheter for individet i møte mellom minoritet og majoritet. Dagens samfunn er karakterisert ved at det fremstår som mangfoldig og motsetningsfylt. Døve barn og unge må lære seg å leve med ambivalens og mangetydighet. Sosiale krefter på ulike nivå fra makro til mikro påvirker personens selvforståelse (Giddens 1991). Identitetskonstruksjon hos døve ungdommer må nødvendigvis foregå både i spenningsfeltet mellom ulike oppfatninger av ulike kulturforståelser og i spenningsfeltet mellom hva det vil si å være døv og hva det vil si å være likestilt og anerkjent minoritets samfunnsborger.

Like fullt ut viser jeg til lærerplanen for historie der hvor faget skal bygge kollektive fellesnevner innenfor nasjonale eller regionale rammer. Kunnskap om en felles fortid har vært rettet mot individuelle verdier som selvforståelse og identitet gjennom innsikt i egen historie. Vi leser videre formuleringen om *historiebevissthet* innført av Engelen og Skram (2007, s. 282):

*I tenkningen omkring historiebevissthet ligger det nettopp at individet har en forståelse av seg selv og sitt samfunn som danner basis for tolkning av fortiden og håp for fremtiden. Det vil igjen påvirke individets oppfatning av seg selv og sitt samfunn. Kulturarven, slik den enkelte oppfatter den, blir dermed en integrert del av identiteten.*

Noe får meg til å dvele ved dette sitatet. Grunnen er enkel: døve barn og unge får ikke tilgang til kunnskap om døves historie gjennom tidene, de får heller ikke den forståelsen av eller innsikten om sin egen kulturarv og tegnspråkets egenart. De blir på flere måter passive statister i undervisningstimene i lag med sine medelever som hører til majoriteten som hørende gjør.

#### 4.3.6 Oppsummering/tilbakeblikk

Det viser seg gjennom fremstillingen at informantene reflekterer tydelige aspekter av historiebevissthet i form av deres begrunnelser, perspektiver på og egne erfaringer. De mest sentrale funnene i undersøkelsen vil bli presentert som en egen oppsummering.

## 4.4 Sentrale funn i undersøkelsen

Først ønsker jeg å trekke frem at informantene understreker betydningen av å trekke og synliggjøre betydningen mellom deres identitet og døvehistorien. Det er viktig de kan trekke tråder mellom fortid, nåtid og framtid. Det å kjenne til døvehistorien har betydning for hvordan vi oppfatter at vi har en felles historie: hvem vi er nå, og hva vi må endre for å få en bedre fremtid.

### 4.4.1 Fremmedgjort

Opplevelsen av å «stå på sidelinja» og føle seg fremmedgjort i den norske generelle historien står relativt sterkt hos informantene sett under ett. Samtidig virker den generelle historien som noe fjernt for disse døve minoritets elever og disse står tilbake som passive tilskuere i undervisningssammenhenger blant ikke-tegnspråklige elever og lærerne. Videre uttrykker et par av informantene at de verdsetter å gå på en videregående som tilbyr egne døveklasse. Her fikk disse informantene oppleve at det fortelles og formidles en større kunnskap i døvehistorie, som spenner fra det lokale til den globale historien for døve. I den døveklassen gis døve elever en mulighet til å være med å delta, og forme dem som likeverdige og ikke minst gi dem motivasjon til å trekke fram linjer mot fremtiden. Jeg får inntrykk av at disse informantene har en tydeligere historiebevissthet enn først antatt. Gjennom en aktiv deltakelse med egne fortelling som element i historiefremføring, og den måten de ser på seg selv som *historieskapt* og *historieskapende*.

Videre må et annet funn understrekes. Samlet sett uttrykker informantene at de er svært opptatte av å trekke døves egne historier som minoritetsgruppe, deres identitet og erfaringer inn i historiefaget. De vil kontekstualisere historier som har nær relasjon til døve, inn i fagets større linjer og sammenhenger. Det synes det som et sentralt mønster hos informantene at de forsøker å holde på fellesminner for å opprettholde deres identitet som språklig og kulturell minoritet. På den måten ønsker de å påpeke et behov for å kontekstualisere fortiden på et individuelt nivå, og bringe fortiden nærmere nåtiden, slik at denne fortiden kan være med å gi historie som en orienteringsfunksjon for døve. Da blir historie betydningsfull for den enkelte. I sammenheng med dette viser undersøkelsen at flertallet av informantene bruker egne kunnskaper og opplevelser i undervisningen. Den evnen til å koble seg til en større historiesammenheng er det

viktig at døve elevene slipper til og utforske det som interessere dem i den grad som gjør at historietimene oppleves som meningsfulle for dem.

Å ta utgangspunktet i døve elevers livsverden og deres historie og knytte det opp mot det generelle historiefagets større linjer og sammenhenger. De ønsker videre å bringe denne kunnskapen inn i det øvrige samfunnets historie og identitetsforståelse, og slik bidra i en global sammenheng. Men før det skjer, må en liten forandring til for at døve elever skal få tilbake følelse av å være en fullverdig samfunnsborger. Man må etablere en balanse mellom døve og majoriteten. Dette vil jeg utdype litt.

#### 4.4.2 Den tokulturelle ambivalensen

Alle informantene uttrykker et klart ønske om å lære mer om egen historie for døve, med fokus på nasjonale og globale utviklingslinjer i døvehistorien. Undersøkelsen har vist at informantene uttrykker at deres historieforståelse blir konstruert av majoriteten som representerer et annet perspektiv som ikke samsvarer med deres eget. Dermed føler de seg fremmedgjort og nærmest som *statister* i historien. Vi kan antyde hvordan den generelle historien knytter seg til personlig identitet og såkalt felleskap som fremmer følelsen av å være utenfor. Det kan virke som at det viser en operasjonalisering av historiebevissthet om noe, som ikke er synlig eller framme i dagens læreplan i historiefaget.

Den tyske professoren i pedagogikk, Kamil Øzerk (2008), betegner dette som *tokulturell ambivalens*. Jeg forstår ut fra begrepet tokulturell ambivalens at dersom minoritetselever ikke gis de nødvendige lærings- og utviklingsmuligheter fra tegnspråkmiljøets eller skolens side på det faglige, det språklige, det identitetsmessige og det sosiokulturelle utviklingsområdet, kan de i slike miljøer begynne å skamme seg over sin kulturelle tilhørighet og sitt tegnspråk, samtidig med at elevene utvikler et fiendskap mot majoritetens hegemonikultur.

Når det gjelder historiebevissthet som lærerplanbegrep har undersøkelsen vist at alle informantene i utvalget uttrykker sin sterke tilknytning og kjennskap til døvehistorien, men det savnes som et konkret innhold i læreplanverket. Har et slikt innhold med tanke på den samiske historien. Dette er en selvfølgelig siden samene har posisjon som urbefolkning, en posisjon som befester deres rett til å lære om deres eget folk, språk og kultur.

I kontrast til samenes rettigheter, profileres ett av funnene i denne undersøkelsen. I hele datamaterialet, og som påpekt underveis i denne undersøkelsen, sikter informantenes

identitetsorientering seg mot å utvikle funksjoner ved historiebevissthet om egen identitet i større grad enn de synes å være klar over selv. Jeg mener når Kunnskapsløftet 2006 skriver en god del om hvordan opplæringen skal utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse. Det gjelder også døve elever, selv om utvalget er lite. Disse har en felles menneskelig trang, udekket behov for et likeverd i indre trang. Skolens organisering og innhold (læreplan og formidling) setter et hinder for.

#### 4.4.3 Aksept/ anerkjennelse

Noe av det mest interessante funnet i undersøkelsen, er at kun én informant krysset av variabelen 'aksept'. Selv om alle informantene definerer seg selv som døve, og anser seg som fullverdige medlemmer av døvesamfunnet, anser de seg ikke som en anerkjent eller akseptert minoritet i storsamfunnet. Som jeg skrev i kapittelet 2 om anerkjennelse som etisk ramme – i lys av Charles Taylors «Politics of Recognition», påpekte Taylor behovet for anerkjennelse som en av drivkreftene i menneskehetens historie. Nettopp fordi det utgjør noe grunnleggende for selve identitetsutviklingen og selvforståelsen til en person eller en gruppe av personer (1994, s. 25). Denne undersøkelsen har vist en sammenheng mellom informantenes forståelse av aksept av sin språklige og kulturelle bakgrunn og behovet for anerkjennelse. Mangel på anerkjennelse eller aksept av minoriteten vil føre til at minoriteten fortsetter å ha et bilde av minoriteten som noe mindreverdige, ifølge Taylor. Minoritetens bilde vil også over tid formes som en del av undertrykte eller marginaliserte sin livsoppfatning og virkelighetsforståelse. Det er nettopp i denne overgangen at historiefaget kan synliggjøre en handlingsradius for den enkelte, i overgangen mellom det fortidige og det fremtidige, og dermed viser individet som *historieskapende*.

## 5 Konklusjon

Gjennom undersøkelsen har jeg tatt sikte på å belyse på hvilken måte døve ungdommer i videregående skole konstruerer sin identitet. Problemstillingen utgjorde et grunnlag for en intervjuundersøkelse som har satt søkelys på elevenes verden. Målet var å søke kunnskap om deres utvikling og orientering av identitet i et bredt perspektiv, og deretter drøfte deres identitetsorientering i lys av Kunnskapsløftet 06 og teori om historiebevissthet.

### 5.1 Viktige funn

Med det vil jeg oppsummere funnene og redegjøre for hvilke svar undersøkelsen har gitt i forhold til problemstillingen gjennom de to forskningsspørsmålene.

Problemstillingen gjengis her:

**Hva påvirker døve ungdom på veien mot å finne sin egen identitet? Hvordan forholder de seg mellom egen historiebevissthet som döv minoritets elev og den generelle historien?**

Det første forskningsspørsmålet lød som følger:

- Hvordan opplever døve ungdommer deres hverdag på videregående skoler i møte med hørende lærere og medelever?

Etter å ha analysert og tolket datamaterialet fra intervjuene, kom det fram flere tydelige tendenser. Jeg gjengir her hovedtrekkene:

**Fire av fem informanter ga uttrykk for at de ikke følte seg inkludert i klassen på den hørende videregående skolen.**



Dette er en indikasjon på at integreringsmomentet i Kunnskapsløftet 06 ikke er gjennomført for døve minoritets elever. At de ikke føler seg inkludert spiller en sentral rolle i elevenes identitetsdanning. De føler seg tilsidesatt og fremmedgjort i forhold til majoriteten. Dette antyder at døve ungdommer i større grad knytter døvehistorie til sin identitet. Det vil si at døve elever viser en betydelig større oppslutning til historie knyttet til døvesamfunnet lokalt og globalt enn den generelle hørende historien.

Det blir også underbygd i intervjuene, der det ble framhevet at informantene hadde et større behov for å identifisere seg selv i forhold til majoriteten, og at de viser en større oppslutning om historie knyttet til minoriteten som en del av døveverdenen.

**Alle informantene ga uttrykk for at det burde vært etablert flere egne døveklasser på flere videregående skoler enn bare i to av de største byene i Norge.**

Det underbygger en av historiebevissthetens viktigste funksjoner som det ble redegjort for i teorikapittelet. Døve elever viser større interesse og aktivitet når de får oppgaver knyttet til døvehistorie og kultur. Det samsvarer med oppfatningen hos alle informantene, at en felles historie skaper felles bånd mellom mennesker.

**En opplæring i bruk av tolk som et tilbud både for den døve minoritets elev og skolen bør komme på plass før den første skoledagen.**

Alle informantene uttrykte klare meninger om at det var uvant med tolk i den første tiden, og de var unisone om at skolene bør få en kontinuerlig opplæring på det området.

**Alle informantene etterlyste bedre informasjon om eller en introduksjon av døve og deres minoritetsbakgrunn på sine fagprogram eller skoler slik at man får forebygget en del unødvendige forestillinger om døve blant hørende.**

Informantene ga uttrykk for at de følte seg misforståtte av andres syn på dem som funksjonshemmede i stedet for som en språklig og kulturell minoritet. Samhandlingen rammes som et resultat av dårlig informasjon eller kunnskap i bruk av tolk, den vanskelige balansen mellom lærer, tolk og elev, eller skjevhet i relasjon mellom den døve eleven og lærer/medelev.

Det andre forskningsspørsmålet lød slik:

- På hvilke måter påvirker kunnskap / mangel på kunnskap om døves språk og kultur, døve elevers egen historiebevissthet og identitet?

Intervjuene viser tydelig at de reflekterer og har bevisste oppfatninger om sin egen identitet, og at de alle er opptatte av å få kunnskap om egen historie og kultur i tillegg til den generelle historien. Det ble ytret et savn av det som et eget fag på den videregående skolen. Det kom også fram i resultatene at eldre døves historier og opplevelser spiller en rolle for døve elever. Dette er en kunnskap som de kanskje ikke vil møte andre steder.

**De døve elevene i mitt utvalg føler i liten grad at de kan relatere seg til den «store» majoritetshistorien.**

Dette viser at elevene ikke finner rom til å trekke sin egen historisk/kulturbakgrunn inn i historiefaget i den hørende skolen, i motsetning til det som skjer på døveskolen/ i døveklasser. To av informantene opplevde derimot at de fikk mer døvehistorie og kultur som tema i døveklassen på videregående skolen, og dette opplevdes som noe positivt.

**Alle informantene var samstemte om at skolesamfunnet kunne fått en bedre forståelse av døve som språklig og kulturell minoritet om de fikk en introduksjon om døvehistorie og kultur på starten av skoleåret.**

Historiefaget må spille en rolle som et nasjonsbyggende element i utdanning, hvor døves identitet eller plass må bli likestilt med andre minoriteter i Norge. Det vistes også at informantene er opptatte av at deres identitet og døvehistorie/kultur skal innlemmes i Norges historie.

**Døve elever er stolte av sin identitet som døv, og har en sterkere tilknytning til sin døvehistorie som en felles historie og har også uttrykt sine ønsker om å få lære mer om det.**

## 5.2 Avslutning

Gjennom denne undersøkelsen har jeg forsøkt å påvise døvehistoriens betydning for døve elevers identitetsdanning. Det er også flere temaer som vil være interessante for videre utforskning. Ett faktor er å se nærmere på lærerplanen i historiefaget. Hvilke forskjeller er det mellom døvehistorien og den generelle historien? Hva i historien er elevene interesserte i og vektlegger i sin identitetsdanning? Undersøkelsen min viser at det er et tydelig mangel på og at det også er sterkt behov for døvehistorie blant informantene.

Et annet perspektiv som åpner for forskning, er i hvilken grad læreplanintensjoner om en inkludert undervisning samstemmer med virkeligheten for døve minoritets elever ute i skolene. Jeg har gitt et lite innblikk i hvordan døve minoritets elever opplever klasserom og skolesituasjoner. Det kan være interessant å få et større innblikk i dette.

### 5.2.1 Didaktiske implikasjoner for døvehistorieundervisning for døve minoritets elever

Denne undersøkelsen er et forsøk på å bidra med kunnskap om hvilke betydning døvehistorien har for døve elever i deres identitetsdanning, samt gitt et innblikk i hvilke tanker og meninger elevene har om det å være minoritets elev i forhold til majoritet i et klasserom.

Samtidig er det et mål å trekke døve minoritets elever inn i undervisningen. Det kan bli en utfordring å undervise i en identitetsnær historie som fremstår interessant og relevant for døve elever i et klasserom bestående der alle øvrige er hørende elever. Det som er krevende er at det er to vidt forskjellige identiteter å ta hensyn til. Denne undersøkelsen har imidlertid forsøkt å bidra med kunnskap om hvilken historie som interesserer og opptar døve minoritets elever. Om man tar i utgangspunktet i dette, bør man, i likhet med det Grever (2008) konkluderer i sin undersøkelse, inkludere døvehistorie mer aktivt i undervisningen. Man bør la elevene få lov til å arbeide med døvehistorie, samtidig som de skal sette dette inn i en kontekst som er undervisningsrelevant.

Når Grever (2011) er opptatt av at verdenshistorien og globaliseringens historie i større grad skal vektlegges i skolen, med bakgrunn i samfunnsutviklingen og at elevene er interessert i det. Jeg mener i likhet med informantene som ble intervjuet, at det bør være legitimt og riktig at døve elever med deres minoritetsbakgrunn bør få undervisning i døvehistorie, lokalt og globalt parallelt med den generelle historien. Dette betyr også at døve minoritets elever skal formulere en historisk fortelling slik Nordgren påpekte i sin avhandling (Nordgren, 2006, s.168).

### 5.2.1 Forslag til tiltak

Jeg vil fremheve at det bør lages en egen læreplan for døve minoritets elever. Det vil for døvehistorieundervisningen bety en styrket minoritetskultur, fremme demokrati, likestilling, emansipasjon, dannelse og vitenskapelig tenkemåte som grunnlaget for diskusjoner og arbeid. I en slik undervisningssituasjon vil det være en fordel for døve minoritets elever å få en historieforståelse som engasjerer og motiverer dem i utdanningsløpet.

Kanskje også en plan for hvordan bedre tilrettelegge for en skoletilpasset tolkefunksjon? Det roller er tydeliggjort – og godt informert om for alle parter inklusive de andre elevene.

Tilslutt vil jeg komme med en oppfordring til kunnskapsdirektoratet om å iverksette tiltak på å opprette ett eller flere regionale tilbud med egne klasser for døve elever. Disse kan være fordelt på flere videregående skoler med knutepunktansvar tilsvarende de eksisterende tilbud i Oslo og i Bergen. Disse skolene har i dag implementert døvehistorie som en del av undervisning i fag som historie og samfunn, men ikke som eget fag.

## 6 Kildeliste

- Angvik, M og Nielsen, V. O.(1999). *Ungdom og historie i Norden*. Bergen –Sandviken: Fagforlag
- Aronsson , P (2004). *Historiebruk – att använda det förflutna*. Lund: Studentlitteratur AB
- Breivik, J. K. (2007). *Døv identitet i endring.-lokale liv- globale bevegelser*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Romøren, T.I. (red.) (2000). *Usynlighetskappen. Levekår for funksjonshemmede*. Oslo: Akripe
- Engen, T.O. & Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Eriksen, T. H og Breivik, J. K. (2006). *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlag.
- Eriksen, T. H. (red.). (2001) *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Eriksson, P. (1993). *Dövas Historia*. Örebro: SIH Läromedel.
- Haualand, H. (2002). *I endringens tegn: virkelighetsforståelser og argumentasjon i døvebevegelsen*, Oslo: Unipub Forlag.
- Hawkey, K. and Prior, J. (2011). ‘History, memory cultures and meaning in the classroom’. *Journal of Curriculum Studies*, vol 43 (s.231-247).
- Eikeland, H. (2000). *Historiedidaktikk som vitenskapsdisiplin: Et bidrag til innholdsbestemmelse og operasjonalisering av begrepet*. Notat 6/2000. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Fischer, R. and Lane H. (eds.) (1993). *Looking Back: A reader on the History of Deaf Communities and their Sign Languages*. International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf; Vol. 20. SIGNUM-Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk forlag.
- Grever, M., Haydn, T., & Ribbens, K. (2008). Identity and school history: The perspective of young people from the Netherlands and England. *British journal of Educational Studies*, 56 (1), 76-94.
- Groce, N. E. (1985). *Everyone Here spoke Sign Language*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Grønlie, S. M. (2005). *Uten Hørsel?: en bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget AS.
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Commuicative Action*. Cambridge: Polity

- Press.
- Habermas, J. (1994). Struggles for Recognition in the Democratic Constitutional State. I C.Taylor & A. Gutmann (Eds.), *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition* (s. 107-148). Princeton New Jersey: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hatland, A, Kuhne, S. og Romøren, T. I. (2001). *Den norske velferdsstaten*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Hoëm, A. (1978). *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: innføring I pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jeismann, K.- E. (1997). Geschichtsbewusstsein – Theorie, i K. Bergmann, et al. (red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. (5.utgave). Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
- Jensen, B. E. (1994). *Historiedidaktiske sonderinger – Bind 1*. Institut for historie og samfundsfag: Danmarks Lærerhøjskole.
- Jensen, B. E. (2010). *Hvad er historie*. København: Akademisk Forlaget.
- Johannessen A. m.fl. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kalleberg, R. (2005, 24.september). Kraften i de bedre argumenter. *Aftenposten*. Lokalisert på <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article1121160.ece>
- Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. (5.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvande L. og Njaastad N. (2013). *Hva skal vi med historie?* Historiedidaktikk i teori og praksis. Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. (St.meld.nr 49, 2004-2005). Oslo: Departementet. [www.dir.no/Upload/læreplaner/generell del lareplanen b,.pdf?epslanguage=no](http://www.dir.no/Upload/læreplaner/generell_del_lareplanen_b,.pdf?epslanguage=no)
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture: In search for deafhood*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- Lane, H. (1984). *When the Mind Hears*. New York: Random House.
- Lane, H. (1993). *The Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community*. New York: Vintage Books.

- Lorentzen, S. m.fl. (1998). *Fagdidaktikk: Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Universitetsforlag AS.
- McIlroy, G. (2008). *Discovering Deaf Identities: A narrative exploration of school experiences of deaf identities*. Germany: Lambert Academic Publishing AG& Co. KG.
- Murray, J. (2008). Coequality and Transnational Studies: Understanding Deaf Lives, In Bauman, D (eds.) *Open your eyes. Deaf Studies Talking*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press
- Norges Døveforbund m.fl. (2008). *Tegnspråkets fremtid- vårt felles ansvar*. Bergen: Designtrykkeri AS.
- Ohna, S. E. (1995) *Å være døv i en hørende verden*, Hovedoppgave i spesialpedagogikk, ISP, Universitetet i Oslo.
- Ohman, M.-B. Nielsen, (2004). Historiebevissthet og erindringsspor *Hvor går historiedidaktikken? Nr. 45 i Skriftserie for historie og klassiske fag*. Trondheim, NTNU
- Piaget, J. (2000). *Barnets psykiske utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Poulsen, M. (1999). *Historiebevidstheder – elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Repstad, P (2007) *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*, Universitetsforlaget
- Ricœur, P. (1984). *Time and narrative*, Chigago. Universitetet of Chigago Press.
- Rüsen, J. (2004). *Berättande och förnuft: historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos.
- Saltnes, Knut Rune (2003). *Basiskunnskap hørsel 12, DØVHET, KULTUR & HISTORIE*, Andebu, Andebu Kompetanse og skolesenter.
- Sand, T. (red.) Bøyese, L., Grande, S.Ø., Stålsett, U.E., Øzerk, K.Z. (1997) *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*, Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Sjøberg, Svein. (2001). *Fagdebatikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Skram, H. F. (1996) *Noen tanker om historiebevissthet, historieforståelse og muligheten for at historieundervisningen kan fungere emansipatorisk*. I *Historiedidaktik i Norden 6: nordisk konferens om historiedidaktik*, Tammerfors. I S. Ahonen, B.E. Jensen, C.Karlegård, A. Køhlert, S. Larsen, S. Lorentzen & V.O. Nielsen (red.), *Historiedidaktik i Norden 6. Nordisk konferens om historiedidatik .Tammersfors.1996 (s.59-64)*.
- Stugu, S. O. (2008). *Historie i bruk*. Det norske Samlaget.

- Taylor, C. (1994). The Politics of REcognition. I C.Taylor & A.Gutmann (Eds.), *Multiculturalism, Examining the Politics of Recognition* (s.25-73). Princeton New Jersey: Princeton University Press.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagforlag
- Nielsen, V. O. (1998). *Ungdom og Historie i Danmark*. DHL.
- Widell, J. (1983). *Den danske døvekultur*, Magisterkonferens i sociologi, Københavns universitet, Danske Døves Landsforbund, København.
- Widerberg, K. (2010). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt; en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wrigley, O. (1996) *The Politics of deafness*. Washington D.C.: Gallaudet University Press,



## Figurliste:

Figur 1: Stolpediagram som viser respondentenes fordeling på variablene.....s. 73

Figur 2: Søylediagram som viser respondentenes svar på spørsmål 4.....s. 80

## Vedleggliste

- Vedlegg A:
- Vedlegg B:
- Vedlegg C:
- Vedlegg D:

## Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Jeg er masterstudent i samfunnsfagdidaktikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven omhandler døve og hørselshemmede ungdom og deres identitet. Jeg ønsker å undersøke hvordan hørselshemmede elever håndterer hverdagen i lys av sin identitet og kulturelle bakgrunn. Hvordan de opplever hverdagen på en videregående skole som hovedsakelig består av hørende ungdommer og hvordan de blir oppfattet av dem. Hvordan de bygger opp sine identiteter basert på hva i denne konteksten. Hvordan deres opplevelser og tanker er farget samspillet mellom to ulike grupper, den hørende og den hørselshemmede gruppen, og hvordan dette påvirker døves og hørselshemmedes identitet.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 5- 8 hørselshemmede elever som går på en eller flere videregående skoler i en storby. Denne henvendelsen er formidlet via tegnspråkklubben. Jeg som forsker kjenner derfor ikke din identitet før du eventuelt samtykker til deltakelsen i studien. Deltakere kan være både jenter og gutter fra 16 år og oppover. Deltakere kan være hørselshemmede, døve, tunghørte eller CI-brukere. Spørsmålene vil dreie seg om elevenes syn på seg selv og sin tilhørighet. Jeg vil spørre om tegnspråkmiljø, døves historie og kultur, likheter og ulikheter. Spørsmålene vil primært dreie seg om din identitet og tegnspråk. Hva slags utfordringer du møter i skolehverdagen, i forhold til å tilpasse deg nye forventninger fra videregående skolens side. Men spørsmålene vil også handle om vennskap og bruk av sosiale medier.

Jeg vil bruke filmopptak på intervjuet. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enig om tid og sted. Jeg snakker både med stemme og er tegnspråkbruker alt ettersom hva du føler deg komfortabelt med.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis uten å forklare grunnen til det. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, ved utgangen av 2015.

Hvis du har lyst til å delta, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender, eller gi den til meg.

Ved spørsmål, kan du sende meg sms på 952 20 607, eller maile meg på [siv.mittet@gmail.com](mailto:siv.mittet@gmail.com).

Studien er meldt til Personsvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Siv Benedikte Mittet

Mastergradsstudent

Lise Kvande

Førsteamanuensis, veileder

-----klipp av-----

Siv Benedikte Mittet

Mastergradsstudent

Master i samfunnsfagdidaktikk v PLU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt informasjon om masteroppgaven i samfunnsfagdidaktikk. En studie av hørselshemmede ungdom og deres utvikling av identitet i lys av historiebevissthet. Jeg ønsker å delta som informant. Samtidig gir jeg samtykke for filmopptak av intervjuet som skal brukes som datainnsamling, kildemateriale og analysearbeid i denne masteroppgaven.

Dato : \_\_\_\_\_

Elevens navn: \_\_\_\_\_

Mobilnr:

E-mailadresse:

## Vedlegg B

### «Hørselshemmede ungdom og deres utvikling av identitet i lys av historiebevissthet»

Hovedproblemsstilling:

**Hva påvirker døv ungdom på veien mot å finne sin egen identitet? Hva er forholdet mellom egen historiebevissthet som døv minoritets elev og den generelle historien?**

Forskningsspørsmål

Ut fra problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål som jeg søker å besvare i oppgaven:

- a) Hvordan opplever døve elevene deres hverdag på videregående skoler i møte med hørende lærere og medelever?
  
- b) På hvilke måter påvirker kunnskap / mangel på kunnskap om døves språk og kultur, døve elevers egen historiebevissthet og identitet?

INTERVJUGUIDEN:

Tema:	Teori	Spørsmål
<b>introduksjon</b>		<u>Bakgrunn</u> : Fortell om din bakgrunn (skole og familie) <u>Hørselstap</u> : bruk av høreapparat eller ei. <u>Kjennskap til tegnspråk</u> : hvordan ble du kjent med tegnspråk? (hvor, hvem og hvor tidslengde om tegnspråkbruk.)

		<u>Språkkode i hverdagen</u> : beskrive din egen hverdag, bruk av språkkode i ulike sammenheng.
	Spørsmål om hva det vil si å være døv, tunghørt eller CI-bruker, sett fra informantens ståsted.  Mulighet til å definere den Andre.	Hvordan vet du at personen er døv, hva gjør den døve, hvordan uttrykker den døve seg?  Hvordan ville du beskrive en tunghørt/ Ci-bruker?  Hvordan tror du nordmenn forestiller seg om døve og tunghørte mennesker?
<b>Identitet</b>	Informanten og dets forhold til identitet	Hvordan vil du beskrive deg selv som hva?  Føler du deg forskjellig fra døve som en egen gruppe? I så fall hvorfor?  Tror du at de døve oppfatter deg som annerledes om du var hørende? På hvilke måte?  Tror du at de hørende oppfatter deg annerledes om du var døv? På hvilke måte?  Føler du deg verdsatt som person blant hørende enten det er på skole eller blant dine venner?  Hvis du skulle beskrive deg selv med noen få ord, hva hadde du vektlagt?  Føler du deg annerledes siden du ikke er hørende? Hvorfor det? På hvilken måte?
<b>Tegnspråk-miljø</b>		Kjenner du noe til tegnspråkmiljø? Hva betyr det for deg og på hvilken måte?  Hvordan vil du beskrive et tegnspråkmiljø?  Hvordan vil du beskrive din egen situasjon i en klasse bestående bare av hørende eller døve? Hva er likt?  Hva savner du i din situasjon?  Har du vært på døves ungdomsleir? Hvis ikke, hvorfor ikke?

<p><b>«Tegnspråk»</b></p>		<p>Hva vet du om tegnspråk? På hvilke måte mener du det skiller seg fra norsk? Hva er likt?</p> <p>Hvilke tall på skala av 1-10, hvor en er lav og ti som dyktig på tegnspråk, mener du står på?</p> <p>Hvis et lavt tall, hvorfor?</p> <p>Hvis du ikke bruker tegnspråk, så hvorfor ikke? Hva mener du om at tegnspråk er ditt språk eller ikke?</p>
<p><b>«Skolesituasjon»</b></p>	<p>Informantens og dets skolesituasjon og bruk av hjelpemiddel</p>	<p>Er du alene om hørselshemmet elev i klassen?</p> <p>Antall hørselshemmede på din skole?</p> <p>Tegnspråk/ ikke tegnspråk?</p> <p>Tolk som kommunikasjonsmiddel? Annet?</p> <p>Forståelse av faget /stoffet: Får du med deg alt i undervisningen?</p> <p>Skala av 1 til 10 der 1 veldig lite og 5 som middels, omtrent halve og 10 som alt blir tatt opp.</p> <p>Er du aktiv eller passiv deltaker i gruppearbeid?</p> <p>Hvem styrer samtalene, du eller andre?</p> <p>Hvordan fungerer du i sosial omgang med klassen</p>
<p><b>«Døvehistorie»</b></p>	<p>Informantens og dets kunnskap/ historiebevissthet</p>	<p>Hvor har du lært om det?</p> <p>Tror du det vil ha noen betydning for deg?</p> <p>Hvordan tror du om medelevene som hørende ville forstå på deg om de hadde fått kunnskap om døve og hørselshemmede, gjennom døvehistorie?</p> <p>På hvilken måte mener du at døvehistorie skiller seg fra den vanlige historien? Hva er likt?</p>
<p><b>venner</b></p>		<p>Fortell litt om hvem din nærmeste vennekrets er. (Primært døve eller hørende?)</p>

		<p>Hvem synes du det er vanskeligst eller enkelt å finne tone med døve/hørende? Vanskeligst: på hvilke måte? Enkelt: på hvilke måte?</p> <p>Har du hørende venner? Fortell litt om dem og hva pleier du å gjøre sammen med dem?</p> <p>På hvilke måte skiller døve og hørende venner fra hverandre? På hvilke måte?</p>
--	--	---

Vedlegg C: Spørreskjema med åpne spørsmål

Hørselstap: Døv

Tunghørt/CI

Ikke tegnspråkbruker

1	Hva tenker du på når du «leser» begrepet <i>historie</i> ?
2	Hvor møter du <i>historie</i> ?
3	Kan du bruke <i>historie</i> til noe?
4	Hva slags <i>historie</i> har gjort mest inntrykk på deg i skolen og utenfor skolen?
5	Kjenner du til begrepene <i>døvehistorie og kultur</i> ?



6	Hvis du skulle fortalt om deg selv og din egen <i>historie</i> , hva ville du lagt mest vekt på?
7	Tror du at du ville lære mer om <i>døvehistorie</i> og <i>kultur</i> om du fikk det på skolen?
8	Kan du bruke <i>døvehistorie</i> som en del av historie til å forstå fremtiden?
9	Kjenner du til Døvemuseet som ligger i Trondheim?

Vedlegg D: Kryss av mange som mulig av ordene som beskriver deg best som person:

( Skriv gjerne inne egne ord som du ikke finner her)

	Mann		Døv		Stolt
	Kvinne		Tunghørt		Alene
	Funksjonshemmet		Frustrert		CI-bruker
	Ikke tegnspråkbruker		Tegnspråkbruker		Sikker
	Tospråklig		Tokulturell		Selvtillit
	Bruker ikke stemmen		Bruker stemmen alene		Isolert
	Populær		Sint		Vennlig
	Mobbet		Likegyldig		

Takk for din hjelp og dine informasjoner vil bli behandlet med full anonymitet og utilgjengelig for andre enn meg.

Siv Benedikte Mittet  
mastergradsstudent