



# AUDISME

TEGN2010 – Bacheloroppgave i norsk tegnspråk og/eller tolking 2021 vår

## Sammendrag

Hva er audisme? og hvorfor er det så få som snakker om det? audisme er diskriminering, fordommer og handlinger mot individer basert på deres evne til å høre, og dette manifesterer seg i døves liv hver dag. Ikke mange vet hva audisme er, eller forstår det så godt, dette fordi det er ikke tydelig slik som for eksempel rasisme. Audisme skjer i form av uvitenhet, forsømmelse av lover og rettigheter, dårlig tilrettelegging og lite innsatts til å prøve å forstå, lære og hjelpe.

Forfatter: Iben Pernille Sandberg Lund

Veileder: Lindsay

Antall ord: 8414

## Innhold

Innledning.....	2
Litteraturgjennomgang .....	3
Hva er audisme?.....	3
Individuell audisme .....	5
Institusjonell audisme .....	6
Metafysisk audisme.....	7
Laissez-faire audisme .....	8
Dysconscius audisme.....	8
Lover og regler.....	9
Opplæringsloven .....	9
barnehageloven.....	10
Folketrygdloven.....	11
NAV om rettigheter .....	13
Hvordan manifesterer audisme seg i skolen? .....	14
Statped rapport .....	14
Sivilombudsmannen, sak om gjennomføring av opplæring i og på tegnspråk .....	17
Tegnspråktolking i videregående skole – inkludering og skoletolkens yrkesansvar .....	18
Avslutning .....	24
Kildeliste .....	25

## Innledning

I denne teksten skal jeg skrive om hva audisme er og hvordan dette manifesterer seg i døves liv. Jeg setter søkelys på audisme i skolen fra grunnskole til videregående og vil se på hvordan audisme viser seg i skolesystemet i Norge basert på lover og rettigheter. Grunnen til at jeg valgte audisme som tema er fordi få mennesker vet hva det er, og få har noen gang hørt begrepet. Da audisme er lite omtalt forstår ikke folk at deres handlinger, fordommer og tanker faktisk er diskriminerende. Problemstillingen min i denne oppgaven er hva er audisme, og hvordan viser dette seg i skole og utdanning med utgangspunkt i lovverket.

I teksten skal jeg først presentere hva audisme er og se på forskjellige kategorier av audisme. Jeg vil først se på hvordan litteraturen beskriver begrepet og hva som ligger i audisme, så vil jeg gå over på hva de forskjellige kategoriene er og legge frem eksempler fra litteratur. Når jeg har gått gjennom første del av problemstillingen min vil jeg gå videre og legge frem lover og regler jeg har funnet knyttet til opplæring i og på tegnspråk og rettigheter i forhold til tolk og ander hjelpemidler.

Når jeg har lagt frem lover, regler og rettigheter vil jeg legge frem tre tekster. Disse tre er en rapport fra Statped som har undersøkt opplæring i og på tegnspråk i barneskolen, en sak av sivilombudsmannen og opplæringen til et barn der det er blitt meldt inn en klage, og sist et kapittel fra boken Tolking – språkarbeid og profesjonsutøvelse, med fokus på tolking i videregående skole.

Jeg vil se på disse tekstene og koble de opp mot de type audisme jeg gjennomgår først i teksten og lovene jeg legger frem.

Til slutt kommer en avslutning og kildeliste.

## Litteraturgjennomgang

### Hva er audisme?

Audisme er et begrep som ikke blir brukt mye, men som har stor betydning og innvirkning på manges liv. Audisme er et ganske nytt begrep, men i praksis er det ikke nytt. Men hva er egentlig audisme? Bauman, H-D. L (2004, s. 239) beskriver audisme som diskriminering av døve<sup>1</sup>. I sin artikkel om audisme beskriver han hvordan begrepet har utviklet seg fra det ble etablert og frem til 2004 da han skrev artikkelen. Han sier at begrepet var lite kjent og at nye studenter som deltok i hans undervisning ikke kjente til begrepet før de ble introdusert til døvemiljøet. Med årene har begrepet blitt brukt mer og mer i pensum i flere forskjellige studier som handler om døve; dette er veldig positivt da begrepet vokser og blir mer kjent for flere mennesker (Bauman, 2004, s. 239). Videre diskuterer han hvorfor det er så viktig at begrepet blir kjent og brukt, dette er for å starte prosessen og kunne jobbe aktivt for å bli kvitt diskriminering av døve. Bauman (2004, s. 240) går videre med å si at vi må forstå begrepet og at det kan forstås slik: *“As a new term, audism gathers together what has been there all along as isolated instances, events, and experiences and unifies them into a single concept. As such, audism functions like a basket that gathers disparate experiences with one thing in common: the discrimination against individuals based on hearing ability”*.

I artikkelen sin referer han til Tom Humphries (2004, s. 240) sin upubliserte essay *Audism: the making of a word*. Det er i denne teksten fra 1975 at begrepet audisme ble først brukt. Humphries brukte begrepet igjen i sin doktorgradsavhandling fra 1977. Humphries skrev en ordboklignende beskrivelse av begrepet og en utdypende beskrivelse:

*Audism: (Oˆdizm) n. The notion that one is superior based on one’s ability to hear or behave in the manner of one who hears.*

*[Audism] appears in the form of people who continually judge deaf people’s intelligence and success on the basis of their ability in the language of the hearing culture. It appears when the assumption is made that the deaf person’s happiness depends on acquiring fluency in the language of the hearing culture. It appears when deaf people actively participate in the*

---

<sup>1</sup> Når jeg bruker begrepet «døve» så refererer jeg til døve, tunghørte, hørselshemmede og alle andre variasjoner på mangel av hørsel.

*oppression of other deaf people by demanding of them the same set of standards, behavior, and values that they demand of hearing people*<sup>2</sup> (Humphries, 1975, I Bauman, 2004, s. 240).

Det er denne beskrivelsen av begrepet audisme som har blitt brukt og referert til mest i tekster og artikler der ordet audisme blir brukt. Eckert & Rowley (2013, s. 105) ønsker å spre en bedre forståelse og en dypere forklaring av audisme utenfor døvemiljøet og skrev derfor artikkelen *Audism: A Theory and Practice of Audiocentric Privilege*. Det første de nevner i artikkelen er Tom Humphries, og hvordan han skapte begrepet audisme. Videre for å forklare begrepet henviser de til både Humphries og Bauman og kommer så med denne beskrivelsen: *“Audism is a schema of audiocentric assumptions and attitudes that are used to rationalize differential stratification, supremacy, and hegemonic privilege”*.

En mer generell beskrivelse av begrepet kan bli funnet i ordboken Merriam-Webster (2021); der er definisjonen formulert slik: *“discrimination or prejudice against individuals who are deaf or hard of hearing”*. Også her nevnes det at første bruk av begrepet var i 1977, altså Humphries.

Det vi ser her er at alle har en felles forståelse av begrepet audisme. Tom Humphries definisjon er den folk flest kjenner best og som blir brukt oftest som definisjon av begrepet. Alle de forskjellige definisjonene og beskrivelsene av audisme vi ser over har en ting til felles; audisme er diskriminering basert på mangel av hørsel. De som hører dårligere en «normalt» opplever fordommer og diskriminering og møter dette på alle stadier i livet sitt.

Bauman (2004, s. 239), Eckert & Rowley (2013, s. 101) har kategorisert forskjellige typer audisme som bedre kan forklare hvordan audisme fremstiller seg på ulike plattformer i menneskers liv. Disse kategoriseringene er individuell, institusjonell og metafysisk audisme. Eckert & Rowley (2013, s. 101) skriver også om *laissez-faire* audisme. Det er også blitt utviklet en femte kategori som heter *Dysconscious* audisme. Da audisme er en -isme som ikke er så kjent og utbredt, så er det ikke mange som skriver om audisme, spesielt ikke om ulike kategorier. Derfor er det viktig å huske at disse kategoriene kun er forsøk på å bedre forstå audisme og kunne se det fra forskjellige synspunkt og arenaer.

---

<sup>2</sup> Da teksten til Humphries er upublisert, har jeg kopiert sitatet fra Bauman sin tekst. Dette har jeg gjort fordi notatet er viktig og blir referert til gjentatte ganger i flerfoldige kilder.

## Individuell audisme

Bauman (2004, s. 240) starter med å skrive om individuell audisme som en forklarelse på Humphries' definisjon av audisme. Individpersonens syn på døve og ideen om at et individ med hørsel er bedre eller overlegen et individ med nedsatt hørsel gjør at døve ofte møter holdninger, fordommer, og negative handlinger gjennom livet. Forfatteren sammenligner disse holdningene og fordømmene med det som kalles individuell rasisme.

Individuell rasisme defineres som partiskhet som har flere komponenter; fordommer, stereotyper og diskriminering (Henkel, Dovidio & Gaertner, 2006, s. 100). Fordommer er definert som urettferdige negative holdninger mot en sosial gruppe eller en person som er medlem av gruppen. Stereotyper er generalisering av antagelser om en gruppe og gruppens medlemmer uten grunn, da de reflekterer en feilaktig tankeprosess eller «(...) *overgeneralization, factual incorrectness, inordinate rigidity, an inappropriate pattern of attribution, or a rationalization for a prejudiced attitude or discriminatory behavior*” (Henkel et al, 2006, s. 101). Videre sier de at diskriminering er en selektiv, urettferdig oppførelse mot en person fra en bestemt gruppe.

Dette samsvarer med hva Eckert & Rowley (2013, s. 110) skriver om individuell audisme; *“audists assert linguistic privilege, openly promote structural inequalities, assume Deaf cultural deficiency, and reject or seek to nullify the Deaf experience”*. Et eksempel på individuell audisme som skjer alt for ofte er når en døv person ber om gjentakelse eller at noe blir skrevet ned, men den hørende personen ikke gidder, eller sier at «det var ikke så viktig» eller «det går bra» og rister på hodet (Eckert & Rowley, 2013, s. 111).

Wilson og Atcherson (2017, s. 21) forklarer det de kaller intensjonell audisme som åpenbar. De forklarer det som en type audisme som er direkte og fra person til person basert på fordommer. Til tross for at de bruker et annet navn, så kan dette ses på i lik linje med individuell audisme. Wilson og Atcherson (2017, s. 22) nevner også ubevisst audisme og beskriver det som handlinger som er ubevisst audistiske. Wilson og Atcherson kommer med et par eksempler på ubevisst audisme; noen av disse er:

- Bord dekorasjoner og andre visuelle forstyrrelser
- Heve stemmen eller overartikulere
- Ikke legge til rette (glemme å skru på tekst, skru ned lyset, ikke skaffe tolk)

Disse eksemplene kan gå igjen i alle de andre kategoriene som blir belyst videre i teksten. Ubevisst audisme treger derfor ikke være en egen kategori, men en måte de andre type audismene fremstår og skjer på. Dette kan være på grunn av stor mangel på kunnskap om døve, tegnspråk, døvemiljøet og kulturen.

Så, som vi ser over er det felles enighet om at individuell audisme er diskriminering og fordommer fra et individ mot et annet individ. Dette er noe døve og hørselshemmede møter i hverdagen, fra hvem som helst de møter. Det kan skje i hvilken som helst situasjon, og av og til er det ubevisst fra den hørende parten.

### Institusjonell audisme

Neste kategori Bauman (2004, s. 241), Eckert & Rowley (2013, s. 106) diskuterer er institusjonell. Eckert & Rowley (2013, s. 106) definerer institusjonell audisme som “*a structural system of exploitative advantage that focuses on and perpetuates the subordination of Deaf Communities of origin, language, and culture*”. Her refererer de til Bauman (2004, s. 241) hvor han skriver at audisme er “*a system of advantage based on hearing ability*”. Både Bauman og Eckert & Rowley sammenligner institusjonell audisme med institusjonell rasisme.

Videre argumenterer Bauman (2004, s. 241) at siden over 99% av verdens befolkning er hørende, så er det å forvente at det er et privilegium å være hørende. Dette gjør at så å si alt på et institusjonelt nivå er tilrettelagt hørende individer. Selv på steder der det er forventet mange døve, (som universiteter for døve og lignende) blir talespråk brukt i stor grad, selv av de som kan tegnspråk. Ofte velger folk å prøve begge språkene samtidig, og da er det oftest at tegnspråket blir dårligere produsert og det er behov for tolk slik at døve kan delta på lik linje med resten (Bauman, 2004, s. 241). Han sier dette om det han opplevde da han jobbet på Gallaudet university: “*The effects of this accepted practice result in diminished access to information, decision-making processes, and power within the ‘only liberal arts university in the world designed exclusively for deaf and hard of hearing students’ (Gallaudet Mission Statement). One would hope that specially designed institutions would be vigilant in preventing such pervasive audism; the reality, however, is quite different*” (Bauman, 2004, s. 241).

Så institusjonell audisme er en form for diskriminering som er basert på evnen til å høre, men som utnytter og kun tilrettelegger for de som kan høre. Denne formen viser seg ofte på

arbeidsplasser og utdanningssteder ved at døve ikke blir ansatt fordi de er døve og fordømmen bak ofte er at «siden du er døv kan du ikke gjøre det jobben innebærer». Som Bauman (2004, s. 241) nevnte er institusjonell audisme når en hørendedominert arena ikke legger til rette for døve individer, ikke lærer seg hvordan man kan bruke forskjellige hjelpemidler og utstyr, og ikke tar ansvar for å skaffe tolk.

### Metafysisk audisme

Når jeg nå går over på neste kategori så starter Bauman (2004, s. 242) med å beskrive hva metafysikk er. Han forklarer at metafysikk er et ønske om å forstå livets naturlige orden og menneskers plass i verden. Han skriver at metafysisk utforskning er å stille spørsmål som «hva er livet?», «hva er natur?» og «hva er mennesket?». Videre skriver han *“It is the last of these questions that opens up the conditions that ultimately beget audism. What is it that binds all things human into one human kind? Invariably, the most divisive differences between human and animal is traditionally thought to be language”* (Bauman, 2004, s. 242). Så diskuterer han at flere dyr har en form for kommunikasjon, enten via dans, lyder eller andre bevegelser og signaler, men menneskenes språk er forskjellige fra dette på grunn av vårt høyt utviklede grammatiske system. Det at vi har en grammatisk struktur på språket leder ikke til audisme; men det er måten vi definerer språk på. Bauman (2004, s. 242) sier *“(…) we have been operating on an incomplete definition of language for several millennia now, a fact reflected in the very word we have for language itself: Langue is Latin for “tongue.””*. Bauman (2004, s. 242) argumenter så at siden språk er knyttet til tale og motsatt, så skaper dette et problem for døve; det å være menneske er definert av språk, og språk er tale. Som en oppsummering og beskrivelse av metafysisk audisme skriver han at metafysisk audisme er en orientering som kobler menneskelig identitet med språk definert av tale. Historisk sett har mennesker indentifisert seg selv som det talende dyr, og hvis en ikke kan snakke da er man menneskelig i form av kropp, men som dyr i tankene. Det vil si at i denne orienteringen vil det si å være menneskelig er gjennom tale (Bauman, 2004, s. 242).

Eckert & Rowley (2013, s. 107) referer til Bauman og legger til dette som en videre forklaring på metafysisk audisme: *“Language, as a defining principle of human identity and autonomy, has stratifying implications that facilitate exclusionary beliefs and acts. Metaphysical audism invokes an attitudinal process of dehumanization. That process facilitates the justification of “others” as inferior, subordinate, unworthy, and culturally and morally deficient”*.



Metafysisk audisme er altså tanken om at hørende er bedre, eller «mer menneske» enn døve.

### Laissez-faire audisme

Selv om det kun er Eckert & Rowley (2013, s. 107) som har skrevet om Laissez-faire audisme, så er den viktig å ta med her, da den gir et interessant syn på audisme som kan bli funnet i den yngre generasjonen. Eckert & Rowley argumenterer at en “*dual reality of recognition and dismissal is possible*”. På 1990 tallet begynte fler og fler å delta i det de kalte et «color-blind society». Man kunne tro at rasisme på denne tiden begynte å forsvinne og yngre generasjoner hadde ikke samme fordommene som de eldre (Eckert & Rowley, 2013, s. 107). Det var under denne situasjonen at begrepet Laissez-faire rasisme kom. Det er et postmoderne trossystem hvor på den ene siden ble humaniteten til afro amerikanere anerkjent, men på andre siden fortsatte skadelige stereotyper (Eckert & Rowley, 2013, s. 107). Dette kan vi også se i dagens samfunn med døvemiljøet. Folk aksepterer og anerkjenner døve, men har fremdeles stereotypiske fordommer mot dem. I en artikkel skrevet av Eckert i 2010 (s. 329) definerer han laissez-faire audisme slik: “*Laissez faire audism may be defined as a postmodern perspective, where the human identity of the Deaf is acknowledged, but autonomy is denied or denigrated. Laissez faire audism is an attempt to extricate the dominant hearing majority of guilt*” (Eckert, 2010, s. 329).

### Dysconscious audisme

Dysconscious audisme er en kategori som ikke mange skriver om, men det blir nevnt av og til. Wilson og Atcherson (2017, s. 22) skriver kort at “*Dysconscious audism refers to a deaf individual’s internalization of audist attitudes. A deaf person may subscribe to the ideology that because hearing society is dominant, it is more appropriate than the values/norms of the Deaf community*”. De nevner også at denne type audisme ofte skjer døve seg imellom, ved at noen døve og tunghørte strever etter å virke hørende og passe bedre inn i den hørende majoriteten (Wilson & Atcherson, 2017, s. 22).

Katelyn E. Best (2018, s. 2) har skrevet om musikk i døvemiljøet og i denne sammenheng skrevet litt om dysconscious audisme. Hun skriver “*If dysconsciously affected, Deaf people become restricted to a liminal state of being, and their experience of music becomes dominated by a hearing-centric ideology that dictates what it is and how it should be*”.

Hun skriver at konseptet kommer fra Humphries konsept om audisme og beskriver det som en nedsatt bevissthetsfølelse som verdsetter hørsel ovenfor døvhet (Best, 2018, s. 2).

Dysconscious audisme er en følelse av at hørsel er verdsatt mer enn døvhet og som gjør at døve kan streve etter å fremstå som mer hørende. Denne type audisme kan sammenlignes med metafysisk audisme, da denne typen også er basert på at hørende er dominerende.

det er altså mange måter vi kan kategorisere audisme på. Vi ser det at noen av disse kategoriene sklir litt inn i hverandre og har noen like kjennetegn, men det er også tydelige forskjeller. Audisme er en stor ting som foregår og påvirker livene til døve, og det er som sagt viktig at audisme blir forstått i forskjellige situasjoner og former, slik at man kan fastslå hva det er når man ser det manifestere seg i døves liv. Audisme skjer over alt, i utdanning, arbeidsliv og privatliv. Audisme er også vanskeligere å utpeke enn for eksempel rasisme, dette fordi det skjer mer i det skjulte. Ofte når det er snakk om rasisme hører vi eksempler der noen har kalt folk for stygge ord, eller rett ut sier at de er redd for noen fordi de er mørke i huden, eller ikke vil gi dem jobben fordi de er mørke. Men med audisme blir ofte diskrimineringen skjult, eller lagt frem som et forsøk på å inkludere, men kan ikke fordi man ikke har muligheten til å tilrettelegge for kommunikasjon. Audisme er ikke fremtredende i media fordi ikke alle er klar over at de er audistiske. Det er for lite informasjon og kunnskap om døve, tegnspråk og hva audisme er, og dette medfører mye motgang og strev i døves liv.

## Lover og regler

Nå som vi har fastslått hva audisme er og sett at det er en felles forståelse i litteraturen, så kan vi gå videre på hvordan audisme kan fremstå i døves liv. Jeg vil se på om det er audistiske tendenser i skole og opplæringsystemet. For å gjøre dette har jeg valgt å se på hva loven sier om opplæring i og på tegnspråk, og se på hva slags rettigheter som finnes for døve, tunghørte og andre som har behov for undervisning på tegnspråk. Når jeg har sett på lovene vil jeg videre se på hvordan disse lovene faktisk blir praktisert og dra inn hvordan tolker og tolketjenesten tar del i denne delen av døves liv.

## Opplæringsloven

**Opplæringsloven paragraf 2-6** sier dette: «*Elevar som har teiknspråk som førstespråk eller som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring, har rett til grunnskoleopplæring*

*i og på teiknspråk (...). Kommunen kan bestemme at opplæringa i og på teiknspråk skal givast på ein annan stad enn den skolen eleven soknar til. Før kommunen gjer vedtak etter første ledd, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering» (opplæringsloven, 1998, § 2-6).*

**Opplæringsloven paragraf 5-1** sier: *«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2» (opplæringsloven, 1998, § 5-1).*

**Opplæringsloven paragraf 3-9** *«Ungdom som har rett til vidaregåande opplæring etter § 3-1 og som har teiknspråk som førstespråk, eller som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring, har rett til å velje vidaregåande opplæring i og på teiknspråk i eit teiknspråkleg miljø etter andre leddet, eller rett til å velje å bruke tolk i ordinære vidaregåande skolar. (...) Før fylkeskommunen gjer vedtak om slik opplæring, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering.*

*Med teiknspråkleg miljø er meint skolar som har tilrettelagde opplæringstilbod i og på teiknspråk for hørselshemma elevar.*

*Retten til opplæring i og på teiknspråk etter andre leddet er avgrensa til dei utdanningsprogramma og programområda desse skolane gir tilbod på. Delar av dette opplæringstilbodet kan givast med tolk. (...)*» (opplæringsloven, 1998, § 3-9).

## **barnehageloven**

**Barnehageloven paragraf 38** sier: *«Barn under opplæringspliktig alder som har tegnspråk som førstespråk, eller som etter en sakkyndig vurdering har behov for tegnspråkopplæring, har rett til slik opplæring. Retten gjelder uavhengig av om barnet går i barnehage.*

*Kommunen skal oppfylle retten til tegnspråkopplæring for barn bosatt i kommunen. Før kommunen fatter vedtak om tegnspråkopplæring, skal det utarbeides en sakkyndig vurdering av den pedagogisk-psykologiske tjenesten.*

*Før det blir utarbeidet en sakkyndig vurdering og fattet vedtak om tegnspråkopplæring, skal det innhentes samtykke fra barnets foreldre. Foreldrene har rett til å gjøre seg kjent med innholdet i den sakkyndige vurderingen og til å uttale seg før det fattes vedtak.*

*Tilbudet om tegnspråkopplæring skal så langt som mulig utformes i samarbeid med barnet og barnets foreldre, og det skal legges stor vekt på deres syn.*

*Dersom barnet flytter til en annen kommune, skal vedtaket om tegnspråkopplæring gjelde frem til det er fattet nytt vedtak i saken. (...) (barnehageloven, 2005, § 38)*

## **Folketrygdloven**

### **§ 10-5. Stønad til bedring av funksjonsevnen i arbeidslivet**

*Det ytes stønad etter § 10-7 til et medlem som på grunn av sykdom, skade eller lyte*

- a) har fått sin evne til å utføre inntektsgivende arbeid varig nedsatt, eller*
- b) har fått sine muligheter til å velge yrke eller arbeidsplass vesentlig innskrenket.*

*Når det skal vurderes om vilkåret i første ledd bokstav a eller b er oppfylt, legges det vekt på alder, evner, utdanning, yrkesbakgrunn, arbeidsmuligheter på hjemstedet og arbeidsmuligheter på andre steder der det er rimelig at vedkommende tar arbeid.*

*Stønadens ytes i forbindelse med tiltak som er nødvendige og hensiktsmessige for at medlemmet skal bli i stand til å skaffe seg eller beholde høvelig arbeid.*

*Det ytes ikke stønad etter denne paragrafen til en person som mottar uføretrygd eller avtalefestet pensjon som det godskrives pensjonspoeng for, se § 3-19 sjette ledd. Til en person som mottar uføretrygd, kan det likevel ytes stønad dersom det er sannsynlig at stønaden vil føre til at uføretrygden faller bort eller blir redusert.*

### **§ 10-6. Stønad til bedring av funksjonsevnen i dagliglivet**

*Når et medlem har fått sin funksjonsevne i dagliglivet vesentlig og varig nedsatt på grunn av sykdom, skade eller lyte, ytes det stønad etter § 10-7.*

*Stønadens ytes i forbindelse med tiltak som er nødvendige og hensiktsmessige for å bedre medlemmets funksjonsevne i dagliglivet eller for at vedkommende skal kunne bli pleid i hjemmet.*

*Departementet gir forskrift om stønad etter denne paragrafen, herunder særregler for bestemte grupper.*

### **§ 10-7. Stønadsformer**

*Et medlem som fyller vilkårene i § 10-5 eller § 10-6, kan få stønad i form av utlån av, tilskott til eller lån til*

- a) hjelpemidler, herunder skolehjelpemidler med unntak av læremidler,*
- b) høreapparat,*
- c) grunnmønster til søm av klær,*
- d) førerhund,*
- e) lese- og sekretærhjelp for blinde og svaksynte,*
- f) tolkehjelp for hørselshemmede,*
- g) tolke- og ledsagerhjelp for døvblinde,*
- h) motorkjøretøy eller annet transportmiddel,*
- i) anskaffelse, vedlikehold og fornyelse av nødvendige og hensiktsmessige ortopediske hjelpemidler, brystproteser, ansiktsdefektproteser, øyepoteser og parykker.*

*Til et medlem som fyller vilkårene i § 10-5, kan det også ytes stønad til ombygging av maskiner og tilrettelegging av fysisk miljø på arbeidsplassen.*

*Til et medlem som fyller vilkårene i § 10-6, kan det også ytes tilskott til opplæringstiltak. Departementet gir forskrifter om stønad etter denne paragrafen, og kan herunder bestemme at hjelpemidler skal utlånes fra en hjelpemiddelsentral (Folketrygdloven, 1997, § 10-7).*

Som vi ser så sier lovverket at elever med tegnspråk som førstespråk har rett på undervisning i og på tegnspråk. Både barnehageloven og opplæringsloven sier at en sakkyndig vurdering skal gjennomføres av pp- tjenesten for å fastslå hva slags tilbud den hørselshemmede person skal få. Vi ser at i barnehage og grunnskole har døve barn rett på opplæring i og på tegnspråk, men det er ikke spesifisert hvordan dette skal bli gjort. I opplæringsloven står det at for elever

i videregående skole kan deler av opplæringstilbudet bli gitt i form av tolk. Det er også flere ledd som ikke direkte omtaler tegnspråk, men som sier at alle har rett på opplæring og tilrettelegging for at opplæringen skal bli så god som mulig. Folketrygdloven fastslår at mennesker som fyller kravene i §§ 10-5 og 10-6 har rett på støtte, dette inkluderer døve som har rett på tolk. NAV utdyper disse rettighetene på sine sider.

## NAV om rettigheter

NAV har en oversikt over hvilke rettigheter døve har til tolk. De har delt inn informasjonen etter arbeidsliv, utdanning, dagligliv og i utlandet (NAV, 2020). Hvis du trenger tolk i arbeidslivet kan du enten kontakte din lokale tolketjeneste og sette opp en plan med dem, eller du kan spørre arbeidsgiver om å ansette en tolk på arbeidsplassen din. Arbeidsgiver kan få disse utgiftene dekket, og du kan fremdeles få tolking fra din lokale tolketjeneste. Hvis flere på arbeidsplassen trenger tolk, så kan det ansettes en eller flere tolker. En stor del av utgiftene kan bli dekket av tolketjenesten, men arbeidsgiver har arbeidsgiveransvaret. Dette alternative innebærer at du gir fra deg din individuelle rett til arbeidstolk fra tolketjenesten, og at arbeidsgiver har ansvar for å dekke dine behov for tolk (NAV, 2020).

Rettigheter på tolk i undervisningssammenheng er delt opp. I grunnskolen er det kommunen som har ansvaret (NAV, 2020), og som nevnt over har elever rett på opplæring etter § 2-6 i opplæringsloven. Her blir det også nevnt av det er kommunen som gjør vedtak for opplæring (etter gjennomført sakkyndig vurdering) (Opplæringsloven, 1998, § 2-6). Fylkeskommunen har ansvar for tolking i videregående skole (NAV, 2020). Her er det også krav om sakkyndig vurdering før fylkeskommunen kan gjøre vedtak (opplæringsloven, 1998, § 3-9).

Når det gjelder høyere utdanning i høyskole og universitet, så er det tolketjenesten i NAV som administrer tolking. Når du søker studieplass så må du søke til NAV om tolk også. Når du har fått plass må du informere NAV om dette (NAV, 2020).

I dagliglivet har du rettigheter i folketrygdloven § 10-7. Noen av tingene du kan få tolk til er dåp, bryllup, folkehøyskole, møter og kurs (ikke jobbrelatert), legetimer, konfirmasjon, begravelse og lignende (NAV, 2020). Når det gjelder helsesituasjoner er ansvaret delt. Legebesøk som ikke krever innleggelse må man søke om tolk til selv, men ved innleggelse er det institusjonen som har ansvar for å skaffe tolk (NAV, 2020).

Hvis man ønsker utlevering av tolket materialet må man signere retningslinjer i forkant. Som student trengs dette kun å gjøres ved studiestart. Ved bytte av studie må man underskrive på nytt (NAV, 2020).

Utdanningsdirektoratet har laget en oversikt over rettigheter for hørselshemmede der de har delt inn rettighetene i forskjellige kategorier. Kategoriene dekker spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, skolefritidsordning, teknisk og fysisk tilrettelegging, kompetanse (ansatte med spesial kompetanse), valg av språk, psykososialt miljø, tilrettelegging av eksamen og videregående opplæring for hørselshemmede (utdanningsdirektoratet, 2016). Under hver av disse kategoriene referer de til lover og regler, inkludert de overnevnte lovene.

## Hvordan manifesterer audisme seg i skolen?

Andre halvdel av problemstillingen min er å se på hvordan audisme viser seg i skole og utdanningssystemet her i Norge basert på lovverket. Nå som vi har sett på lovene vil jeg se på hvordan disse kommer frem i skolen og hvordan vi kan se på det fra et audistisk perspektiv.

Jeg har sett på en rapport fra Statped der det ble gjort en undersøkelse med spørreskjema og opplæring i og på tegnspråk med utgangspunkt i opplæringsloven. Så har jeg sett på en sak av sivilombudsmannen som handler om en elev og hennes rettigheter i forhold til opplæringsloven. Til slutt har jeg lest et kapittel i boken Tolking – språkarbeid og profesjonsutøvelse som handler om tolk i videregående skole.

## Statped rapport

Statped har gjennomført en undersøkelse der de har sett på hva slags rettigheter døve barn har i forhold til undervisning i og på tegnspråk. De har sett på hvordan tilrettelegging har blitt lagt opp, de har sett gjennom sakkyndige vurderinger gjort av PP-tjenesten og hvilke paragrafer i opplæringsloven barna har rettigheter under. Etter at de har sett på sakkyndige vurderinger og andre dokumenter (enkeltvurderinger og individuelle opplæringsplaner) så har de kontaktet lærerne til elevene og spurt hvordan opplæringen i og på tegnspråk faktisk blir gjennomført, og om den blir gjennomført i samsvar med opplæringsloven og de sakkyndige vurderingene som har blitt gjort (Statped, 2019, s. 3).

Statped gjør det tydelig hva det vil si for opplæringsløpet basert på hvilke av de to paragrafene eleven har fått rettigheter innfor. Hvis eleven har rettigheter under § 2-6 har de rett på ekstra timetall og opplæring under fire læreplaner for døve. Disse er norsk tegnspråk, norsk for hørselshemmede, engelsk for hørselshemmede og drama og rytmikk (Statped, 2019, s. 10). De elevene som har rett på opplæring etter § 5-1 har rett på spesialundervisning som ikke skal gi ekstra timetall og som kun følger læreplanen for norsk tegnspråk (Statped, 2019, s. 10).

Statped har basert undersøkelsen sin på disse tre spørsmålene:

- *Hvilke begrunnelser legges det vekt på i tilrådingene fra PPT? Her er både barnehage og grunnskole undersøkt.*
- *Hvordan kommer de faglige anbefalingene i de sakkyndige vurderingene til uttrykk i enkeltvedtak som fattes? Dette punktet omfatter bare grunnskole.*
- *Hvordan organiseres og gjennomføres opplæringen i og ev. på tegnspråk? Dette punktet omfatter bare grunnskole (Statped, 2019, s. 3).*

Det var kun 44 foreldre som svarte ja på at Statped kunne bruke deres sakkyndige vurderinger i denne undersøkelsen. Ut av disse 44 var det kun 13 lærere som svarte på spørsmålene de fikk om opplæringsløpet til elevene sine. Etter å ha sett på de sakkyndige vurderingene sitter Statped med disse tallene (delt inn etter hvilket paragraf eleven har opplæringsrett etter):

- *har ni elever (20%) tegnspråkopplæring iht. § 2-6 uten å ha vedtak om spesialundervisning i tillegg.*
- *har sju elever (17%) tegnspråkopplæring som spesialundervisning etter § 5-1.*
- *er det flest elever med en kombinasjon av § 2-6 og § 5-1 (27, elever, dvs. 61%).*
- *For en elev (2%) mangler dokumentasjon (Statped, 2019, s. 15).*

Elevene har av ulike årsaker fått innvilget opplæring etter paragrafene 2-6 og 5-1, noen av disse er:

- Eleven har tegnspråk som første språk eller «behov for slik opplæring» (§ 2-6)
- Ikke har utbytte av den ordinære opplæringen (§ 2-6)
- Ikke har utbytte av den ordinære opplæringen (§ 5-1)
- «Dersom eleven har behov for opplæring i teiknspråk, men ikkje ynskjer å følgje alle læreplanane i tilknytning til § 2-6 i opplæringslova, kan eleven få teiknspråkopplæring som spesialundervisning» (§ 5-1)



- Andre årsaker (kan ikke nevnes grunnet personvern) (§ 5-1)
- Skolen har ikke tilgang på tegnspråklærere, så opplæring etter § 2-6 er ikke mulig (§5-1)
- Kombinasjon av §§ 2-6 og 5-1 kan komme av at for mange er det uklart hva regelverket egentlig sier om tegnspråkopplæring (Statped, 2019, s. 17).

Statped har oppdaget at på grunn av uklarhet og til tider dårlig formulerte vurderinger fra PPT, blir ikke alltid gjennomføringen av opplæringen riktig og medfører konsekvenser (Statped, 2019, s. 21-22).

Resultatene av spørreskjemaet gitt til lærerne av de døve elevene viser at uklarheten angående lover og regelverk har et stort preg på opplæringen som blir gjennomført (Statped, 2019, s. 32). Det kommer fram at ingen av lærerne følger læreplanene i § 2-6 fullt ut. Gjennomføringen av undervisning på tegnspråk er det også stor variasjon i: *«Løsningene som praktiseres varierer fra faglærere som holder sin undervisning på norsk tegnspråk, til bruk av tolærer eller assistent som formidler undervisningen på tegnspråk, eller bruk av tolk i undervisningen»* (Statped, 2019, s. 32). Et annet viktig funn er at få skoler har tilbud om tegnspråk opplæring til de andre ansatte og medelevene til den døve eleven. Dette medfører at eleven har redusert tilgang til læringsfellesskap og et godt tegnspråklig miljø (Statped, 2019, s. 32).

Da det var få som deltok på undersøkelsen kan vi ikke si for sikkert at det er slik det er over hele landet. Men ut ifra de som faktisk svarte så ser vi tydelig at det er mye uvisshet rundt døve og opplæring av døve som går utover deres utdanning. Det at det er mangel på info og forståelse i PP-tjenesten og skolesystemet gjør at elever ikke får det de har rett på av opplæring. Den opplæringen de får kan virke isolerende når få rundt eleven kan deres språk, og dette kan være skadelig for barnets sosiale utvikling, språklige utvikling og akademiske utvikling. Man kan si at når det er mangel på kunnskap og mangel på kompetente ansatte (ikke nok folk med tegnspråk kompetanse til å gjennomføre tegnspråkundervisning) slik som i denne situasjonen, så kan det fremstå som diskriminerende. Når man har en plikt å følge lover, og man har fått læreplaner og sakkyndige vurderinger som forklarer hvordan undervisning skal foregå, men så ikke gjennomfører dette riktig, så kan dette fremstå som audistiske tendenser. Vi kan kanskje kalle dette for laissez-faire audisme, da det er anerkjent og godtatt at elevene er døve og man prøver å tilrettelegge, men det er fortsatt noen fordommer og misforståelser som gjør at elevene ikke får det de har rett på til tross for at man

prøver. Dette kan ha noe å gjøre med at de som gjennomfører sakkyndig vurdering og de ansatte ved skolen ikke selv er en del av døvemiljøet og dermed ikke har riktig kompetanse eller kunnskap om den døve elevens behov og kultur.

### Sivilombudsmannen, sak om gjennomføring av opplæring i og på tegnspråk

Videre vil jeg se på saken sivilombudsmannen har gjennomført som handler om gjennomføring av opplæring i og på tegnspråk og retten til et godt skolemiljø. Saken følger en elev hvis foreldre og hørselshemmede barns organisasjon (HHBO) har klaget til Fylkesmannen om elevens undervisning og at den ikke var i samsvar med loven. Klagen gikk ut på at eleven hadde vedtak om rett på spesialundervisning og opplæring i og på tegnspråk, men dette var ikke tilfelle. Etter en redegjørelse fra skolen mente HHBO at eleven «(...) ikke hadde fått undervisning i og på tegnspråk, at læreplaner for hørselshemmede ikke var fulgt, og at undervisningen ikke ble gjennomført av personale med lovpålagt kompetanse i norsk tegnspråk» (Sivilombudsmannen, 2018). Fylkesmannen hadde ikke nok informasjon om den faktiske undervisningen i tegnspråk, men om undervisning i de andre fagene, ut over de med egne læreplaner for hørselshemmede, viste fylkesmannen til rektors redegjørelse og anførte:

*«Eleven får undervisning på tegn i alle fag. Videre er alle fag forberedt, slik at lærere, assistent og barnevernspedagog bruker tegn til flest mulig ord og begreper til enhver tid. Skolen gjennomfører et opplegg med tegn til tale, da de ikke har personale med tegnspråkkompetanse. Slik Fylkesmannen vurderer dette opplegget er det ikke tilfredsstillende i forhold til tegnspråkopplæringen...»* (Sivilombudsmannen, 2018). Det er tydelig her at rektor ved denne skolen ikke har kunnskap om tegnspråk. Det at lærerne, assistent og barneværspedagog bruker tegn til flest mulig ord og gjennomfører et opplegg basert på tegn til tale er ikke tilstrekkelig. Dette kan kobles til institusjonell audisme. Rektor har ingen kunnskap om tegnspråk og har ikke tilrettelagt for riktig læring. Det blir brukt tegn til tale da det er den kompetansen de ansatte har. Skolen jobber fremdeles basert på et hørende system.

Fylkesmannen konkluderte med at skolen ikke hadde klart å følge de lovpålagte rettighetene eleven har på grunn av manglende kompetanse hos de ansatte. Ombudsmannens kommentar på dette er at fylkesmannen ikke kan nøye seg med at eleven har fått noe undervisning på tegnspråk. *«Manglende undervisningskompetanse reduserer ikke skoleeiers lovpålagte plikt til å følge bindende læreplaner»* (Sivilombudsmannen, 2018). I et rundskriv fra udir står det at

kompetansekravet for å undervise i og på tegnspråk er 30 studiepoeng på barnetrinn (regelverkstolkninger fra udir, 2017, s. 3).

Denne saken har foregått over et år; første klage ble sendt til fylkesmannen. Da svaret ikke var tilfredsstillende ble saken videre sendt til ombudsmannen. Ombudsmannen fastslo at saken var mangelfull og ba fylkesmannen gjøre vurderingen på nytt. Etter at eleven, moren og skolens ansatte var blitt inkludert i vurderingen andre gang, kom det tydeligere frem at daværende situasjonen ikke var tilfredsstillende for elevens sosiale miljø eller læringsmiljø (Sivilombudsmannen, 2018). Etter denne vurderingen var blitt gjennomført ble det ansatt tegnspråktolk i all undervisning på grunn av mangel på tegnspråkkompetente lærere. Tolken deltar nå i all undervisning utenom svømming, og holder en del av undervisningen i tegnspråk, hvor resten blir gitt som fjernundervisning i regi av Statped (Sivilombudsmannen, 2018). Siste vurdering fra ombudsmannen er at deler av læreplanen for hørselshemmede nå blir dekket, og følger jevnlig opp med skole og skoleeier for å sikre at eleven får best mulig opplæring (Sivilombudsmannen, 2018).

I denne saken ser vi likheter med det Statped fant i sin undersøkelse nevnt over. Her også kan man se tegn til laissez-faire audisme da det i utgangspunktet ser ut som den hørselshemmede elevens behov blir anerkjent og tilrettelagt for, men i realiteten blir lovene ikke fulgt, og undervisningen er ikke tilfredsstillende. Man kan også se tegn til institusjonell audisme som nevnt i forhold til rektors sitat om undervisningen.

### Tegnspråktolking i videregående skole – inkludering og skoletolkens yrkesansvar

Dette kapittelet i Tolking – språkarbeid og profesjonsutøvelse bruker jeg for å besvare min problemstilling da jeg ønsker å se på hele grunnskolesystemet fra førskolen til videregående skole. Som vi så i lovverket er det ikke like strenge regler om læreplaner og hvordan eleven skal få tegnspråkundervisning i videregående skole som i grunnskole. Denne opplæringen kan, ifølge loven, gis via tolk, noe jeg vil gå nærmere inn på videre i teksten.

I kapittelets innledning starter de med å fortelle om prosessen der spesialskoler ble lagt ned på 1990-tallet, dette for å sørge for at barn med spesielle behov ble inkludert og fikk samme tilbud og opplæring som andre barn. De statlige døveskolene var de eneste spesialskolene som ikke ble lagt ned. Grunnen til dette var kraftig basert på et argument fra fagmiljøene og interesseorganisasjonene; døveskolene var ikke primært spesialskoler, men skoler der elevene

fikk lære og bruke tegnspråk (Kermit & Berge, 2018, s. 354). Fofatterne argumenterer at det at døveskolene ikke ble lagt ned var en indirekte annerkjennelse av norsk tegnspråk som minoritetsspråk (Kermit & Berge, 2018, s. 354).

Annerkjennelsen av tegnspråk kom tydeligere frem da reform 97 kom og gjorde store endringer i opplæringsloven (Kermit & Berge, 2018, s. 354). § 3-9 omtaler opplæring på videregående skole og fastslår at elever i videregående skole skal ha samme rett til opplæring i og på tegnspråk, som elever i grunnskolen, men på videregående er det mer åpent for bruk av tolk (Opplæringsloven, 1998, § 3-9). Offisiell annerkjennelse av tegnspråk i Norge som fullverdig språk kom først i 2009 som følge av st.meld. 35 - Mål og mening – ein heilskapleg norsk språkpolitikk (Norges døveforbund, 2021). I st.meld. 35 står det: *Vidare må språkpolitikken leggja til rette for å verna og fremja språka til nasjonale minoritetar, slik at dei kan bevare og utvikla sin eigen språklege identitet.*

*Elles må norsk teiknspråk få høgare offisiell status, og arbeidet med å byggja ut dei språklege rettane for norske teiknspråkbrukarar må halda fram* (kulturdepartementet, 2007-2008, s. 14-15). I 2020 ble det lagt frem forslag om ny språklav der norsk tegnspråk vil få status som offisielt nasjonalt tegnspråk (regjeringen, 2020). For øyeblikket er saken under behandling og har gjennomgått første behandling og avventer andre behandling (stortinget, 2021).

Kermit og Berge (2018, s. 355) påpeker at opplæringslovens mål med å si at opplæring i og på tegnspråk kunne gjøres via tolk i videregående skole ikke var ment som den primære tilretteleggingen for tegnspråkelever, men historisk sett ble dette i høy grad tilfellet. Allerede på midten av nittitallet fikk enkeltskoler rundt om i landet status som såkalte knutepunktskoler. Disse skolene hadde særlig ansvar for å tilby tegnspråklige elever utdanning i og på tegnspråk (Kermit & Berge, 2018, s. 355). Tanken bak knutepunktskolene var å samle døve elever fra ulike studieretninger og fra ulike klasser slik at elevene skulle profittere på å få være en del av et tegnspråkmiljø og en del av det helhetlige skolefelleskapet (Kermit & Berge, 2018, s. 355). Med denne løsningen kunne man også ansette flere tolker på en arbeidsplass, slik at de kunne samarbeide om tolkeoppgavene. Dette ble raskt en av de største arbeidsplassene for tolker på lik linje med de som var ansatt i NAV (den gang het det rikstrygdeverket) (Kermit & Berge, 2018, s. 355).

Berge (2003, s. 2) skriver litt om knutepunktskolenes historie i en rapport fra 2003. Her skriver hun at bakgrunnen for opprettelse av knutepunktskolene var at det ble økt kritikk av opplæringstilbudet døve hadde i det statlige tilbudet. Det var kun to alternativer for

videregående opplæring for hørselshemmede elever. Disse var i Bergen og Stavanger, som for mange betydde at kontakt med familie ble begrenset. Kritikken mot opplæringen gjaldt at elevene ble avstengt fra det ordinære utdanningssystemet, de fikk et begrenset linjevalg og de hadde problemer med å benytte det ordinære tilbudet i videregående skole (Berge, 2003, s. 2). Få skoler hadde kompetanse om hørselshemming og tilrettelegging av undervisning, som også medførte at enkelte døve elever manglet sosialt miljø (Berge, 2003, s. 2). Det ble på grunnlag av dette gjennomført et prosjekt på Heimdal videregående skole. Dette prosjektet gjorde at knutepunktskolen tok form og allerede skoleåret 1997/98 startet døve elever å ta nytte av virksomheten knutepunktskole (Berge, 2003, s. 2).

Videre i kapitlet til Kermit og Berge (2018, s. 356) skriver de om tolkens yrkesrolle og skoletolkning med særlig fokus på tegnspråktolker i videregående skole. Det lille som finns av forskning viser at skoletolkning er organisert slik at mye av tolkebehovet til elevene blir møtt, men samtidig er det lite som tyder på at tolkene er etablerte som en yrkesgruppe som arbeider tett med lærere og administrasjonen. Da knutepunktskoleordningen startet var tolkene som startet å jobbe der gjerne en del av døvemiljøet selv, enten som slektninger av døve eller hadde lært tegnspråk ved å delta i døvemiljøet. Disse tolkene, som i dag, kjempet for at tolkene og tolkeordningen skulle bli bedre, og at døve menneskers rett til deltakelse og likestilling var engasjementet, ikke egen status og jobbsikkerhet. (Kermit & Berge, 2018, s. 356).

Tolkeyrket har vært i stor utvikling de siste 20 årene. Tolkeyrket har blitt en offisiell profesjon med 3-årig utdanning og det er etablert yrkesetiske retningslinjer. Tolkeforbundet har laget en liste over 11 yrkesetiske retningslinjer:

- 1. tolkens oppgave er å oversette nå to eller flere parter skal kommunisere sammen, men mangler felles språk eller kommunikasjonsmetode*
- 2. tolken skal fremme likeverdig deltakelse og god samtaleflyt mellom partene*
- 3. tolken skal tolke det som ytres og i tillegg formidle annen relevant auditiv og visuell informasjon*
- 4. tolken skal vurdere sin habilitet*
- 5. tolken bør ikke påta seg oppdrag uten å ha den nødvendige kompetansen*
- 6. tolken skal arbeide for å heve yrkets faglige standard og for å øke samfunnets tillit til og forståelse av yrket*

7. *tolken skal opptre upartisk og ikke tillate at egne holdninger eller meninger påvirker tolkingen*
8. *tolke må aldri misbruke sin posisjon, eller den informasjonen han/hun får kjennskap til gjennom tolking, til å skaffe seg personlige eller økonomiske fordeler*
9. *tolken skal ikke være påvirket av alkohol eller ulovlige rusmidler under tolking*
10. *tolke skal vise respekt for sine kollegers arbeid og være til støtte i vanskelige situasjoner*
11. *tolken skal bevare taushet og vise diskresjon overfor det han/hun får vite som tolk* (tolkeforbundet, 2017).

Kermit og Berge (2018, s. 358) utpeker tre yrkesetiske retningslinjer som er bærende elementer for å kunne praktisere tolkeyrket godt. Disse er å praktisere streng taushetsplikt, være upartiske og ikke påta seg andre oppgaver enn tolking, og man skal oversette alt uten å legge til eller trekke fra noe. Da tolker begynte å arbeide i videregående skole fulgte de de samme retningslinjene som andre tolker. «*Tolken skulle være forbindelsesrøret hvor språket fløt uhindret fra den ene til den andre, og hvor tolkens eneste inngripen i andres liv og laden var selve oversettelsen. Denne svært enkle måten å se tolkevirkosomhet på var i realiteten begynt å bli kritisert fra forskerhold allerede i 1992*» (Kermit & Berge, 2018, s. 358). Basert på empiriske undersøkelser gjort i klasserom på barnetrinn har det blitt argumentert for at tolken må ha et tett samarbeid med andre ansatte. Dette for å kunne skape et mest mulig inkluderende skolemiljø (Kermit & Berge, 2018, s. 359).

To tolkesituasjoner som blir lagt frem i kapittelet til Kermit og Berge (2018, s. 360) er som følger:

### **tolkesituasjon 1.**

Tema for timen er anatomi. Læreren har en dukke av en overkropp der man kan ta ut de forskjellige organene. Læreren sier navnet på de forskjellige organene samtidig som hun peker på de også sier hun organets funksjon. Dette gjør det vanskelig for den døve eleven å følge med fordi hun må velge mellom å se hvor læreren peker og hva tolken sier. I denne situasjonen sier tolken i fra og spør om ikke læreren kan peke først også snakke.

## tolkesituasjon 2.

I en klasse med tolv hørende elever og to døve elever er ikke organiseringen av klasserommet gunstig. Langs den ene langveggen er det en rad med bord som står to og to. På andre side av klasserommet er det tomansbord, men de står ikke i en rekke, men heller litt tilfeldig plassert rundt om i rommet. Det er ikke faste plasser, så de hørende elevene sitter som reglen i rekken av bord, mens de to døve sitter på motsatt side av rommet lengst frem ved tavlen. Tolken står foran dem, og læreren står som regel foran de hørende elevene. Denne utformingen gjør det vanskelig for de døve å se hvem som rekker opp hånda, og de har ikke anledning til å se på både tolk og medelev.

Disse eksemplene er blitt observert av Kermit og Berge i ulike prosjekter de har gjennomført. Forfatterne argumenterer for at i slike situasjoner som det her kan man si at det foregår forskjellsbehandling. Alle deltakerne i situasjonen har en plikt i å gjøre samspillet så godt som mulig og tilrettelegge for at alle får samme sjanse til å delta på lik linje. Som vi ser i eksemplene over har ikke de døve elevene samme tilgang til informasjon som de andre elevene (Kermit & Berge, 2018, s. 361). Disse eksemplene er hverdagslige og ting som skjer hele tiden. De døve elevene havner bak både faglig og sosialt, da de ikke får tilgang til all informasjon læren gir og de ikke har så god tilgang på sosial samhandling med sine medelever fordi de må sitte slik at de ser tolk, tavle og lærer (Kermit & Berge, 2018, s. 362). Eksempel to kan vi sammenligne med institusjonell audisme. Her er klasserommet blitt tilrettelagt for et hørende læringsmiljø. Det er ikke blitt tatt hensyn til eller tilrettelagt for at det er elever som bruker visuelle metoder for å innta fakta og annen informasjon. En liten endring som å utforme sitteplassene i form av en hesteko kan være en godt nok start til å gi alle elevene samme tilgang på sosial og faglig interaksjon med alle deltakerne i klasserommet. *«(...) når man ikke engang har disse enkle tingene på plass, er det usannsynlig at man har innarbeidet mer grunnleggende og prinsipielt forankrende praksiser for å fremme et inkluderende læringsmiljø»* (Kermit & Berge, 2018, s. 363). Eksempel en kan vi kanskje koble til det som tidligere i teksten er beskrevet som individuell audisme, men som av Wilson & Atcherson blir beskrevet som ubevisst i praksis. Her tenker læreren rett og slett ikke over at den døve eleven ikke får tilgang til informasjonen hun gir fordi hun gir informasjon i kombinasjon av visuelt og auditivt, men eleven får all informasjonen visuelt og dermed mister halvparten av det som blir sagt. Dette er ubevisst fra lærerens side, men fremdeles så kan det oppleves som litt diskriminerende og audistisk for eleven. Videre sier Kermit og Berge (2018, s. 363) at når døve elever må streve etter å delta og ikke har anledningen til å få med seg alt som blir sagt så

kan dette være anstrengende og tungt for den døve eleven. I noen tilfeller velger eleven å bare la seg som de får med seg det som skjer, og de velger å prøve å oppføre seg som de hørende elevene. Dette er et tegn på dysconscious audisme som tidligere nevnt er når døve velger å oppføre seg som hørende for å ikke virke annerledes eller havne utenfor (Wilson & Atcherson, 2017, s. 22).



## Avslutning

I denne bacheloren har jeg tatt for meg hva audisme er og hvordan det kommer frem i skolegangen til barn og unge. Jeg har funnet ut at audisme er diskriminering basert på hørsel. Det finnes flere måter dette fremstiller seg på. Mange audistiske hendelser er ubevisste da det er lite kunnskap og lite opplæring i hvordan man tilrettelegger for noen som bruker synet til å innhente informasjon.

Det finnes flere lover som sier at barn og unge har rett på opplæring i og på tegnspråk, men disse lovene blir ikke alltid fulgt. I teksten her har jeg funnet flere saker som viser til at lovene ikke følges som de skal og at grunnen til dette kan være, som nevnt over, mangel på kunnskap og mangel på ressurser. Når nærskolene får inn døve barn, er det ikke sikkert de vet hvordan de skal tilrettelegge for dette barnet. I de fleste tilfeller prøver skoleeier så godt hen kan, men elevens sosiale og faglige utvikling blir ofte påvirket negativt av dårlig tilretteleggelse.

I løpet av arbeidet mitt med denne oppgaven har jeg fått et klarere bilde av hvor tidlig barn møter fordommer og diskriminering på grunn av deres evne til å høre. Audisme er en veldig skjult form for -isme og jeg tror dette bidrar til at opplevelsen for døve blir forsterket. Det er vanskelig å si ifra og vanskelig å få hørende til å forstå situasjonen. Mangel på kunnskap og forståelse er en stor faktor innenfor audisme. Den hørende majoriteten trenger kunnskap om tilrettelegging, døvemiljøet, tegnspråk, audisme og hvordan dette manifesterer seg i de døves liv. Som nevnt av Kermit og Berge (2018, s. 363) kan små endringer, som utforming av klasserommet og bedre samarbeid mellom lærer og tolk, være starten på et bedre skolesystem for døve elever i hørende skole. Dypere forståelse og strengere oppfølging av lovene kan også være med på å skape en tydelig forbedring og en hverdag med mindre audistiske tendenser og hendelser.

## Kildeliste

Bauman, H-D. L. (2004). Audism: Exploring the Metaphysics of Oppression. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Vol. 9, no. 2. s. 239-246. Gallaudet University. Oxford University. Press. <https://academic.oup.com/jdsde/article/9/2/239/492773>

Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL\\_4#%C2%A719](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_4#%C2%A719)

Best, K. E. (2018). Musical Belonging in a Hearing-Centric Society: Adapting and Contesting Dominant Cultural Norms through Deaf Hip Hop. *Journal of American Sign Languages & Literatures*. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/profile/Katelyn-Best/publication/327445522\\_Musical\\_Belonging\\_in\\_a\\_Hearing-Centric\\_Society\\_Adapting\\_and\\_Contesting\\_Dominant\\_Cultural\\_Norms\\_through\\_Deaf\\_Hip\\_Hop\\_in\\_the\\_Journal\\_of\\_American\\_Sign\\_Languages\\_and\\_Literatures/links/5b8fd60ba6fdcc1ddd1030e4/Musical-Belonging-in-a-Hearing-Centric-Society-Adapting-and-Contesting-Dominant-Cultural-Norms-through-Deaf-Hip-Hop-in-the-Journal-of-American-Sign-Languages-and-Literatures.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Katelyn-Best/publication/327445522_Musical_Belonging_in_a_Hearing-Centric_Society_Adapting_and_Contesting_Dominant_Cultural_Norms_through_Deaf_Hip_Hop_in_the_Journal_of_American_Sign_Languages_and_Literatures/links/5b8fd60ba6fdcc1ddd1030e4/Musical-Belonging-in-a-Hearing-Centric-Society-Adapting-and-Contesting-Dominant-Cultural-Norms-through-Deaf-Hip-Hop-in-the-Journal-of-American-Sign-Languages-and-Literatures.pdf)

Berge, S. S. (2003). *UNDERSØKELSE AV KNUTEPUNKTSKOLER FOR HØRSELSHEMMEDE* (ISSN 1502-5063). hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/148772/ALTnotat0503.pdf?sequence=1>

Eckert, R. C. (2010). Toward a Theory of Deaf Ethnos: Deafnicity D/deaf(Ho´maemon d Homo´glosson d Homo´threskon). *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* fall 2010, Volume 15, Issue 4, Pages 317–333, <https://doi.org/10.1093/deafed/enq022>

Eckert, Richard Clark, & Rowley, Amy June. (2013). Audism: A theory and practice of audiocentric privilege. *Humanity & Society*, 37(2), 101-130. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0160597613481731>

Folketrygdloven. (1997). Lov om folketrygd. (LOV-1997-02-28-19). hentet fra:

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1997-02-28-19>

Humphries, T. (1975). *Audism: The making of a word. Unpublished essay.*

Humphries, Tom. (1977). “*Communicating Across Cultures (Deaf/Hearing) and Language Learning.*” Ph.D. Dissertation, Union Graduate School, Cincinnati, OH.

Henkel, K. E., Dovidio, J. F. & Gaertner, S. L. (2006). Institutional Discrimination, Individual Racism, and Hurricane Katrina. *Analyses of Social Issues and Public Policy, Vol. 6, No. 1, 2006, pp. 99–124.* Hentet fra: <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1530-2415.2006.00106.x>

Kermit, P. S. & Berge, S. S. (2018). Tegnspråktolking i videregående skole – inkludering og skoletolkens yrkesansvar. I H. Haualand, A-L. Nilsson & E. Raanes (Red.), *Talking språkarbeid og profesjonsutøvelse* (s 353-371). Oslo: Gyldendal.

Kulturdepartementet. (2007-2008). *Mål og mening - Ein heilskapleg norsk språkpolitikk* (St.meld. nr. 35 (2007-2008)). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/50816e814a9c46169bd69dc20dd746a3/nn-no/pdfs/stm200720080035000dddpdfs.pdf>

Merriam-Webster.com Dictionary (2021, 17 februar). *Audism.* Hentet fra

<https://www.merriam-webster.com/dictionary/audism>

NAV. (2020, 02. juli). Rettigheter. Hentet fra:

[https://www.nav.no/no/person/hjelpemidler/hjelpemidler-og-tilrettelegging/tolketjenesten/rettigheter\\_kap](https://www.nav.no/no/person/hjelpemidler/hjelpemidler-og-tilrettelegging/tolketjenesten/rettigheter_kap)

Norges døveforbund. (2021, 31. mars). Om tegnspråk. Hentet fra:

<https://www.doveforbundet.no/tegnspak/hva>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)

Regelverkstolkninger fra UDIR (2017). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015* (udir-3-2015). hentet fra:

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/?depth=0&print=1>

Regjeringen. (2020, 12. mai). Historisk språklov. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/historisk-spraklov/id2702234/>

Sivilombudsmannen (2018, 8 mars). *Gjennomføring av opplæring i og på tegnspråk og retten til et godt skolemiljø*. Hentet fra:

<https://www.sivilombudsmannen.no/uttalelser/gjennomforing-av-opplaering-i-og-pa-tegnspak-og-retten-til-et-godt-skolemiljo/>

Statped. (2019, 16. desember). *Tegnspråkopplæring i barnehage og grunnskole*. Hentet fra:

<https://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/rapporter/rapport-kartlegging-av-tegnspakopplaring-i-barnehage-og-grunnskole-16.12.2019.pdf>

Stortinget. (2021, 25. mars). Lov om språk (språklova). hentet fra:

<https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=79775>

Tolkeforbundet. (2017, 21. mai). Tolkeforbundets yrkesetiske retningslinjer. Hentet fra:

<https://www.tolkeforbundet.no/om/etikk/godtolk>

Utdanningsdirektoratet (2016, 30. november). Rettigheter for hørselshemmede. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/verdt-a-vite-om-horsel/rettigheter/>

Wilson, Jaime A. B. & Atcherson, Samuel R. (2017). Audism and Its Implications for Audiology. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*. Vol. 2, issue 8, 18-28. Hentet fra: <https://pubs.asha.org/doi/pdf/10.1044/persp2.SIG8.18>