

Rita Hjelle Hatlebrekke

## **Audisme og dets ringvirkninger i skolen**

Døve og hørselshemmede elevers møte med skolesystemet

**Mai 2021**

### **NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for språk og litteratur

**Bacheloroppgave**

**2021**





Rita Hjelle Hatlebrekke

## **Audisme og dets ringvirkninger i skolen**

Døve og hørselshemmede elevers møte med skolesystemet

Bacheloroppgave  
Mai 2021

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for språk og litteratur

 **NTNU**  
Kunnskap for en bedre verden



## *Sammendrag:*

Opplæring av døve og hørselshemmede har de siste årene flyttet seg fra døveskoler til nærskoler. Flere studier viser at mange døve og hørselshemmede elever opplever samtlige former for audisme på skolen og i løpet av skolehverdagen. Dette påvirker dem både psykisk og fysisk, samtidig som det påvirker deres kunnskapsutvikling og muligheter for fremtidig utdanning. Audisme kan være til hinder for døve og hørselshemmedes skolegang og opplæring, samt ha innvirkninger på skolens evne til å utføre sine hovedfunksjoner, deriblant fremme likestilling og likeverd. Dette er et viktig tema fordi audisme er ofte noe som gjøres ubevisst. Det er derfor viktig med bevisstgjøring av problemet for å kunne skape endringer, både på person- og systemnivå. Det er også viktig med bevisstgjøring rundt audisme da det kan resultere i brudd på døve og hørselshemmedes rettigheter, deriblant også brudd på opplæringsloven.

## *Abstract:*

In recent years education of deaf and hard of hearing has been moved from schools for the deaf to local schools. Several studies shows that a lot of deaf and hard of hearing students experience audism at school throughout the day. This affects them both mentally and physically, as well as affecting their development of knowledge and opportunities for future education. Audism can be a hindrance to the teaching and education of deaf and hard of hearing, as well as having an impact on the school's ability to perform its main functions, including promoting tolerance and equality. This is an important topic because audism is often something that is done unconsciously. It is therefore important to raise awareness of the problem in order to be able to initiate changes, on both a personal level as well as an institutional level. It is also important to raise awareness about audism as it can result in rights violations of deaf and hard of hearing individuals, including violations of the act relating to education.

## *Innholdsfortegnelse*

<b>SAMMENDRAG:</b> .....	1
<b>ABSTRACT:</b> .....	1
<b>INNLEDNING</b> .....	3
<b>BEGREPSAVKLARING</b> .....	3
<b>AUDISME</b> .....	4
<i>INDIVIDUELL AUDISME</i> .....	5
<i>SYSTEMATISK AUDISME</i> .....	6
<i>METAFYSISK AUDISME</i> .....	7
<i>LAISSEZ-FAIRE AUDISME</i> .....	8
<i>ÅPENLYS AUDISME</i> .....	9
<i>SKJULT AUDISME</i> .....	9
<i>AVERSIV AUDISME</i> .....	10
<b>LOVFESTET OPPLÆRING</b> .....	10
<b>LÆRING OG KOMMUNIKASJON I SKOLEN VIA TOLK</b> .....	12
<i>NYTTEN AV SOSIALISERING</i> .....	14
<i>UNDERVISNINGSPROBLEMATIKK</i> .....	15
<b>TEKNISKE HJELPEMIDLER OG TILRETTELEGGING I SKOLEN</b> .....	17
<i>TEKNISKE OG FYSISKE TILRETTELEGGINGER</i> .....	19
<i>FYSISKE PLAGER</i> .....	21
<b>KONKLUSJON</b> .....	22
<b>REFERANSELISTE:</b> .....	24



## *Innledning*

For en rekke minoritetsgrupper er undertrykkelse og diskriminering vanlig hverdagskost. Døve og hørselshemmede er en av disse minoritetene som opplever en god del skjult diskriminering. Det kan virke som allmennbefolkningen har mye feilkunnskap og antagelser om døve og hørselshemmede, spesielt knyttet til språk og intelligens. Det finnes mange lover og regler laget for å beskytte rettighetene til døve og hørselshemmede, men dessverre er det ikke alle skoler som overholder disse. Denne oppgaven vil ta for seg hvordan skolen, lærere og medelever kan ta del i undertrykkelsen og diskrimineringen av døve og hørselshemmede elever, samt noen av konsekvensene dette kan ha for disse elevenes opplæring og utdanning. Oppgaven er i hovedsak basert på norske studier eller andre studier sett på i lys av det norske skolesystemet. Problemstillingen er som følger: *På hvilken måte kan audisme være til hinder for døve og hørselshemmedes skolegang og opplæring, samt hvilke innvirkninger kan audisme ha på skolens evne til å utføre sine hovedfunksjoner?* Oppgaven vil først avklare betydningen av enkelte begreper som vil bli nevnt senere i teksten. Videre vil det gis en innføring i de ulike formene for diskriminering av døve og hørselshemmede, også kalt audisme, og noen eksempler vil bli gitt. Det vil det redegjøres for hva som står i lovverket og hvordan det henger sammen med skolens funksjoner og oppgaver. Til slutt vil det, med bakgrunn i problemstillingen, drøftes hvorvidt tolk i undervisningen og sosialiseringssituasjoner kan være til nytte for elevens læringsutbytte, samt om anvendelsen av teknisk og fysisk tilrettelegging er tilstrekkelig.

## *Begrepsavklaring*

**Audiosentrisk:** Ideen om at lyd og hørsel bør stå i sentrum. Alt i samfunnet er sentrert rundt lyd og hørsel, og mangel på mulighet til å oppfatte lyd er noe som automatisk bør fikses.

**Døv:** Som oftest brukt for å beskrive et hørselstap av den grad hvor høreapparater ikke vil være til hjelp, og/eller som et kjennemerke for å utrykke at en identifiserer seg med døv kultur og tegnspråk (Udir, 2020).

**Døv/hørselshemmet:** Samlebegrep som i denne teksten vil bli brukt for å representere alle med hørselstap som kan ha nytte av tolk eller teknisk, fysisk og/eller pedagogisk tilrettelegging. Dette inkluderer de som klarer seg fint i en-til-en samtaler, men som drar fordel av tilrettelegging, tolk eller høreapparat/CI i samhandling med flere eller på steder hvor bakgrunnsstøy kan begrense oppfattelsen av tale.

**Døvekultur:** Samlebegrep for kulturen som er sammensatt av døve og hørselshemmedes felles erfaringer, språk, historie og samhold.

**Førstespråk:** Som regel språket en lærer først, bruker mest eller er nærmest knyttet til, også kalt hovedspråk eller morsmål. Førstespråket læres vanligvis i en omsorgssituasjon, hvor en gradvis blir introdusert til språket (Monsen & Randen, 2017).

**Hørende:** Fellesbetegnelse for personer uten noen form for hørselstap eller hørselsproblematikk. Omhandler hovedsakelig personer uten særlig kjennskap til døvekultur eller tegnspråk.

**Hørselshemmet:** Vanligvis brukt som et samlebegrep for alle typer og grader av hørselsnedsettelse (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2020).

**Nærskole:** Nærmeste skolen til eleven, altså skolen som barna i nærområdet går på. Også kalt bostedsskole.

**Oralismen:** Undervisnings- og opplæringsmetoden for å lære døve/hørselshemmede talespråk, da tegnspråk ble sett på som et språk for mindre utviklede personer og følgelig ble fjernet fra undervisningstimene og erstattet med intensiv taletrening og munnavlesning. Den primære undervisningsmetoden i Norge og store deler av Europa fra 1880 til sent 1970-tallet (Holten, 2009).

## *Audisme*

Ifølge Bauman (2018) ble begrepet audisme brukt for første gang i 1975 av Tom L. Humphries i en upublisert artikkel hvor begrepet ble brukt for å referere til diskriminering mot døve/hørselshemmede. Audisme kan forklares som et underliggende systematisert mønster av audiosentriske antagelser og holdninger som brukes til å rettferdiggjøre differensieringen av samfunnsgrupper, myndighet og overlegenhet, samt hegemonisk privilegier (Eckert & Rowley, 2013). Videre fastslo Humphries at audisme “*appears when deaf and hearing people have no trust in deaf people’s ability to control their own lives and form systems and organizations necessary to take charge of the deaf as a group to seek social and political change*” (som sitert i Eckert & Rowley, 2013, s. 105-106). Eckert og Rowley (2013) understreker at audisme er mer enn bare en teori; det er også en avhumaniserende praksis.

Bauman (2004) foreslo en tredelt definisjon av begrepet som omfatter de tre dimensjonene tilknyttet undertrykkelse: individuell, systematisk og metafysisk. Definisjonen er delt i følgende tre punkter:

1. Forestillingen om at en er overlegen basert på ens evne til å høre eller oppføre seg som en som hører.
2. Et system basert på fordeler og vinninger forbundet med velfungerende hørsel.
3. En metafysisk orientering som knytter menneskelig identitet til tale.

Videre i teksten vil disse tre dimensjonene, samt ulike former for audistiske praksiser ytterligere redegjøres for.

### *Individuell audisme*

Individuell audisme er ekvivalent til individuell rasisme i form av at individets diskriminerende og undertrykkende holdninger eller gjerninger kan komme til uttrykk på mange ulike måter og i ulike grader av intensitet og alvor. Det kan være alt fra upassende vitser, lavere forventninger til den døve/hørselshemmede, eller alvorlig hatkriminalitet (Bauman, 2004; Bauman & Gertz, 2016). Humphries mente audisme viser seg i form av mennesker som kontinuerlig bedømmer døves intelligens og suksess på grunnlag av deres evner i hørende personers språk og kultur, samt hos døve selv som deltar aktivt i undertrykkelsen av andre døve ved å insistere på at de har samme standeren, oppførsel og verdiene som de krever av hørende (Bauman, 2004, 2018; Bauman & Gertz, 2016). Individuell audisme skjer ofte i «en-til-en»-situasjoner, og kan være handlinger, tanker eller holdninger hvor den hørende vurderer og behandler den døve/hørselshemmede basert på hvor lik de er den hørende. Dette kan for eksempel være knyttet til taleferdighet, nivået av kropps- eller pustelyder som døve/hørselshemmede ikke er klar over selv, men som hørende finner ubekvemme og/eller rare, eller det kan være knyttet til væremåte og overholdelse av hørende normer. McLevey (2015) gjør oppmerksom på at individuell audisme legger vekt på måten døve/hørselshemmede utsettes for fordommer og mikro-aggresjoner fra hørende som antar at å være hørende er overlegent og foretrukket fremfor døvhet og døvekultur. Hørende er ikke de eneste som utøver audisme eller har audistiske tanker og holdninger. Cripps og Supalla (2012) redegjør for audisme bedrevet av døve/hørselshemmede på denne måten:

[...] there are deaf individuals who have adopted the audist orientation, accepting the idea that people who have hearing ability are better than those who do not. [...] deaf individuals who are opposed to the use and teaching of signed language belong in this category. This includes deaf individuals who try to speak as best as they can and refuse to sign. (Cripps og Supalla, 2012, s. 97)

### *Systematisk audisme*

Systematisk audisme er audisme integrert i samfunnets struktur og systemer. Eckert og Rowley (2013) forklarer at Lane (1992, 1999) utvidet begrepet audisme ved å modifisere definisjonen av institusjonell rasisme og la vekt på strukturelle former for undertrykkelse, spesielt innenfor utdanningsinstitusjoner og den medisinske industrien.

Lane definerte audisme som:

The corporate institution for dealing with deaf people, dealing with them by making statements about them, authorizing views of them, describing them, teaching about them, governing where they go to school, and in some cases where they live; in short, audism is the hearing way of dominating, restructuring, and exercising authority over the Deaf Community. (siteret i Eckert & Rowley, 2013, s. 106).

Bauman (2004) påpeker at også Humphries viser til større undertrykkelsessystemer når han bemerker at audisme vises i klassesystemet i døvekulturen og miljøet ved at de øverste på rangstigen er de som har nærmest eller samme språk og kultur som hørende. Slik strukturell undertrykkelse er nærmest usynlig fordi det vanligvis skjuler seg bak resonnementer, rasjonaliseringer og forklaringer (Bauman, 2004).

Bauman (2004, s. 243) refererer til Sicard som i 1984 beskrev ulærte døve elever som «*a perfect nonentity, a living automaton [...]The deaf person lacks even that unfailing instinct directing animals destined only to have that as their guide*». Ved å se på døve som umenneskelige på denne måten, blir døvhets et enormt stort problem. Hvis de skal inkluderes i den menneskelige familien må de formes til å bli mer menneskelige, altså et talende dyr. Her viker metafysikken bak audisme for det systematiske, hvor institusjoner for utdanning, medisin og jus hjelper med å gjøre døve til mer fullkomne og kommuniserende individer. På denne måten har audisme fått røtter som strekker seg dypt inn i det strukturelle og institusjonelle i samfunnet (Bauman, 2004).

Døve har lenge vært både fysisk og pedagogisk tvunget til å følge de hørendes normer, med ingen hensyn til deres egne meninger og ønsker. Siden begynnelsen av døves opplæring og læren om hørsel har medisinske- og utdanningsinstitusjoner påtatt seg myndighet over døve, og hevder å handle i deres favør. Parallelt med dette hindrer de døve i å uttale seg om sakene som berører dem mest og nekter å ta i betraktning deres anbefalinger og erfaringer (Bauman, 2004).

### *Metafysisk audisme*

Metafysisk audisme er et forholdsvis abstrakt konsept og begrep, men Bauman (2004, s. 242) definerer det som «*the orientation that links human identity and being with language defined as speech*». Begrepet ble etablert av Bauman, og belyser hvordan de tidligere nevnte undertrykkelsesnivåene blir understøttet og forsterket gjennom langvarige metafysiske ideer og antagelser om menneskets subjektivitet (McLevey, 2015).

Metafysikk handler om menneskets naturlige behov for å forstå verden og vår plass i den. Sammenhengen mellom metafysikk og audisme blir synlig gjennom det metafysiske utforskningsspørsmålet «hva vil det si å være menneske?». Spørsmålet i seg selv er ikke audistisk, men tankene og teoriene rundt svaret har historisk sett vært åpenlyst audistisk. Resonnementet er som regel at det som skiller mennesker fra andre dyr er vår språkevne. Dette resonnementet er heller ikke uten videre audistisk, men de etterfølgende definisjonene av språk, derimot, er for det meste påfallende diskriminerende (Bauman, 2004). Bauman (2004) poengterte at måten en definerer språk på får enorme implikasjoner det øyeblikket språk får status som den avgjørende menneskelige egenskapen. Som følge av at det vestlige samfunnet har benyttet seg av en ufullstendig definisjon av språk i mange tusen år, er det å være menneske lik å være talende. Selv det engelske ordet for språk, altså «*language*», kommer fra det latinske ordet for tunge: *Langue*. Når tale er definert som språk, og omvendt, blir forestillingen om hva det vil si å være menneske tett knyttet til tale. Bauman (2004) beskriver det på denne måten:

Historically, we humans have identified ourselves as the speaking animal; if one cannot speak, then he or she is akin to human in body but to animal in mind. In this orientation, we see ourselves as becoming human *through* speech. (Bauman, 2004, s. 242)

Det er i sammenheng med forestillingen om at menneske er språk og språk er tale, at døve ofte har blitt beskrevet som dyr. I tillegg til teoretikere og allmennbefolkningen, har spesielt pedagoger og lærere som har undervist og drevet med læring av døve gjentatte ganger omtalt døve som dyr eller dyrisk (Bauman, 2004). Utdanningsmetoder som oralismen er institusjonaliseringen av den audistiske metafysiske orientering av samfunnet; disse institusjonenes praksis setter deretter i gang individuelle audistiske holdninger via dagligdagse handlinger, ritualer og disiplinering av døve for å gjøre dem mest mulig lik hørende (Bauman, 2004). Det kan diskuteres hvorvidt nedleggelsen av døveskolene i Norge er et eksempel på dette.

Now we can trace the thread of metaphysical-institutional-individual audism that has silently informed the very categories that determine the limits of our existence and draw the porous line between the human and nonhuman, between civilized and savage, and between hearing and deaf. (Bauman, 2004, s. 242)

### *Laissez-faire audisme*

Eckert (2010) legger ut om en fjerde dimensjon innenfor audisme, som ble nevnt av verken Bauman eller Humphries, kalt laissez-faire audisme. Laissez-faire er opprinnelig fransk og betyr å «la det være» eller «la det bli». Begrepet blir også brukt på engelsk og defineres som en teori eller en praksis kjennetegnet av å ta avstand fra å intervensere eller påvirke individers frihet til å ta egne valg og utøve handlinger (Laissez-faire, u.å.). For å lettere forklare begrepets betydning i forbindelse med diskriminering og undertrykkelse, siterer Eckert (2010) Wilson (2009) sin redegjørelse av Laissez-faire rasisme: “*a view that African Americans are responsible for their own economic predicament and therefore not worthy of special government support*” (Eckert, 2010, s. 329).

Laissez-faire audisme kan defineres som et perspektiv hvor den menneskelige identiteten til døve blir anerkjent, men autonomi nektes eller krenkes. Det er basert på en oppfatning av at døve/hørselshemmede har en kulturmangel, samtidig som det er et forsøk på å frikjenne den hørende majoriteten fra skyld. Døves autonomi er angivelig anerkjent, men de må fortsatt underkaste seg det som blir pålagt av den dominerende majoriteten av hørende (Eckert, 2010). Laissez-faire audisme resulterer i en betinget anerkjennelse av døves menneskehet, hvor betingelsen er at døve må føye seg etter og underordne seg den sosiale kontrollen pålagt av «det

auditive industrielle systemet» (Eberwein, 2007, sitert i Eckert & Rowley, 2013, s. 107). Det er dette systemet som fremmer audisme og gir offentlige etater, medisinske fagfolk og produktindustrien anledning til å sette fokuset sitt på døve/hørselshemmede barn for å tilby medisinsk behandling i form av kirurgi eller høreapparater (Eckert & Rowley, 2013). Eckert og Rowley (2013) legger til ytterligere tre «underkategorier» som forklarer hvordan de fire formene for audisme kan utøves; åpenlys, skjult og aversiv.

### *Åpenlys audisme*

Når maktforskjellene mellom majoriteten og minoriteten er så store at betydningen og innflytelsen av holdninger og formodninger om audiosentriske privilegier ikke blir lagt merke til, verdsatt eller forstått av majoriteten, oppstår åpenlys audisme. Den grunnleggende spesifikasjonen er mangelen på behov for å skjule avhumaniserende antagelser, holdninger og atferd. Suverenitet og overlegenhet antas og tas for gitt av majoriteten. De opplever ikke frykt for at enkeltpersoner eller institusjoner skal utøve sanksjoner for diskriminerende praksis. Eksempler på slike sanksjoner er blant annet ekskluderende retningslinjer og audistiske praksiser som utelukker og hindrer døve på skolen, på arbeidsplassen, fra medisinsk helsehjelp eller nødvendige rettsprosesser. Ved åpenlys audisme blir det verken tilbudt en unnskyldning eller forventet at det skal bli gitt en (Eckert & Rowley, 2013).

### *Skjult audisme*

Skjult audisme er audisme som blir utført på en måte som ofte ikke er merkbart for dem det ikke påvirker. Skjult audisme blir også ofte bortforklart eller rettferdiggjort av de som utøver den. Hovedforskjellen mellom åpenlys og skjult audisme er at sistnevnte er vanskeligere å identifisere. Som begrepet antyder er skjult audisme for det meste gjemt, tilslørt, og innimellom forkledd (Eckert & Rowley, 2013). Et eksempel på skjult audisme er hvis en döv person går på et jobbintervju og oppdager at tegnspråktolken arbeidsgiveren skulle skaffe ikke har dukket opp. Arbeidsgiveren kan tilby å utsette intervjuet til en annen dag, men dette kan føre til at søkeren blir sett på som ugunstig og lite attraktiv i et konkurransedyktig arbeidsmarked. Det er vanskelig, om ikke umulig, for den døve søkeren å vite med sikkerhet om arbeidsgiveren bestilte en tolk i det hele tatt (Eckert & Rowley, 2013). Ved skjult audisme blir det gitt en unnskyldning eller begrunnelse for å ikke ansette en döv person. Eckert og Rowley (2013) viser

også til Humphries sitt suverene eksempel på skjult audisme, altså at en «ønsker å ansette flere døve, men det simpelthen er ingen døve med doktorgrad».

### *Aversiv audisme*

Aversiv stammer fra det latinske ordet «aversare» som betyr å vende seg bort grunnet avsky eller skam. Begrepet aversiv blir som oftest brukt innenfor psykologi, særlig atferdspsykologi, og er tilsynelatende en adjektivering av substantivet «aversjon» som betyr avsky eller sterk motvilje (Holden, 2016; Svartdal, 2018, 2019; Aversjon, u.å.). Aversiv audisme handler om unngåelse, vegring og nektelser. Det er subtile hatytringer i form av vitser om folkegrupper og minoriteter, som i denne sammenhengen er døve/hørselshemmede og tegnspråklige, samt sosial ekskludering og avvising i form av å unngå eller vegre seg for individer blant disse gruppene. Egalitære verdier kan «tvinge» en person til å være fordomsfri og ha et åpent sinn, men innvendinger, ubehag og angst hindrer de i å behandle døve likt. Disse individene deltar i sosialt ekskluderende praksiser rettet mot døve for å unngå å kjenne på eller forholde seg til ubehaget og angsten (Eckert & Rowley, 2013). Aversiv audisme er også benektelse av konseptet «språklig diskriminering», antagelser om at alle døve ønsker å bli assimilert inn i det hørende miljøet og dens kultur, og at assimilering fører til høyere sosioøkonomisk status. Et eksempel fra Humphries som Eckert og Rowley (2013) mener faller innunder aversiv audisme er kommentarer tilsvarende «Å, for en vakker stemme du har. Hva er hørselstapet ditt?».

### *Lovfestet opplæring*

Mot slutten av 1990-tallet oppstod to tilsynelatende motstridende endringer i opplæringen av døve/hørselshemmede elever. Døve/hørselshemmede elever mottok retten til opplæring i og på tegnspråk, og anerkjennelse av tegnspråk som et selvstendig menneskelig språk og ikke en form for hjelpemiddel. Samtidig førte fokuset på inkluderende opplæring til mer oppmerksomhet rundt viktigheten av å kunne delta i sitt nærmiljø, og i den hensikt at døve/hørselshemmede elever skulle ha rett til opplæring på sin nærscole (Ohna, 2009). Integreringsbegrepet ble erstattet med inkluderingsprinsippet, med hensikt i å legge til rette og organisere undervisning på en måte som gjør at alle mottar tilpasset undervisning avhengig av ens individuelle opplæringsbehov (Hofstad, 2009; Høksnes, 2013). Denne formen for opplæring skal være med på å skape et samfunn som verdsetter og anmoder prinsipper som likeverd, respekt og toleranse. Gjennom elevenes aktive deltagelse i det kulturelle og sosiale felleskapet, så vel som det



faglige, skal skolen sørge for at alle elevene, inkludert de med særegne behov, får en likeverdig og god opplæring (Høksnes, 2013). Dette er også forankret i lovverket hvor opplæringsloven § 1-3 konstaterer at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevens forutsetninger og evner. Skolene skal altså være tilrettelagt på en måte som gir elever med hørselsnedsettelse lik mulighet til å lære og delta i fellesskapet som de andre elevene (Johrde, 2015).

Paragraf § 1-1 i loven om grunnskolen og den videregående opplæringen, også kalt opplæringsloven, beskriver formålet med den norske skolens opplæring. Paragrafen er delt opp i syv ulike beskrivelser av formålet som alle kan knyttes til det som blir sett på som skolens fire hovedfunksjoner. Imsen (2016) redegjør for det som betraktes som skolens fire hovedfunksjoner; den *reproduktive* funksjonen, den *produktive* funksjonen, den *identitetsskapende* funksjonen og den *likhetsskapende* funksjonen. Den reproduktive funksjonen sosialiserer elevene. Den har som mål å gi dem nasjonal, internasjonal og mangfoldig kulturell og historisk innsikt, samt forankring. Formålet er å fremme vitenskapelig tenkemåte, demokrati, kontinuitet, stabilitet, samt felles forståelsesbakgrunn. Den produktive funksjonen skal kvalifisere elevene gjennom å utvikle ferdigheter og kunnskap til å mestre eget liv, og kunnskap som er nyttig for samfunnet, næringslivet og fellesskapet. Den identitetsskapende funksjonen setter i gang subjektivering og hjelper elevene å utvikle grunnleggende verdier og personlig vekst. Den skal inspirere til lærelyst og skaperglede, og lære elevene å tenke kritisk og handle på etisk vis. Gjennom sosialt samspill skapes ulike individer med kulturelle fellestrekk og kunnskapen til å ta sin plass i samfunnet, men også til å påvirke sitt samfunn og kultur. Den likhetsskapende funksjonen skal gi like utdanningsmuligheter for alle. Den skal drive frem likestilling, likeverd og rettferdighet i samfunnet, og fremme medansvar og delaktighet.

Første del av § 1-1 av opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 1-1) lyder som følgende: «*Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring*» (§ 1-1). Dette er i samsvar med skolens reproduktive, produktive og identitetsskapende funksjoner. I andre del står det at opplæringen «*skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, [og] verdiar [...] forankra i menneskerettane*» (§ 1-1). Denne delen inngår i skolens reproduktive, identitetsskapende og likhetsskapende funksjoner. Tredje del av paragrafen fastslår at «*Opplæringa skal bidra til å*

*utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon» (§ 1-1), noe som er i tråd med alle fire hovedfunksjoner. Fjerde avsnitt erklærer at opplæringen «skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.» (§ 1-1), hvilket faller under skolens reproduktive, identitetsskapende og likhetsskapende funksjoner. Paragrafen beskriver videre at «Elevane [...] skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (§ 1-1), som kan knyttes til alle skolens hovedfunksjoner. Mot slutten blir det fastslått at «Elevane [...] skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (§ 1-1). Dette samsvarer med skolens produktive, identitetsskapende og likhetsskapende funksjoner. Paragrafen avslutter med denne kunngjøringen som stemmer overens med alle de fire hovedfunksjonene til skolen: «Skolen [...] skal møte elevane [...] med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og læreløyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (§ 1-1).*

### *Læring og kommunikasjon i skolen via tolk*

Hørselstap er hovedsakelig kategorisert som en språk- og kommunikasjonshemning, og hvilke konsekvenser hørselstapet har i hverdagen og hvilke tilretteleggingsbehov en har, er veldig individuelt og situasjonsavhengig (Bjerkestrand, 2015). På grunn av nedleggelse av alle statlige døveskoler er realiteten for mange døve/hørselshemmede barn at de som oftest må gå på sine nærskoler, og statistisk sett er majoriteten av disse elevene den eneste i sin klasse med en hørselsnedsettelse, og ofte den eneste på hele skolen. Døve/hørselshemmede er også ofte de eneste i sin klasse som kan tegnspråk (Glomset, 2019; Sletteng, 2010). Dette kan ofte føre til at de ikke snakker med medelevene sine i timene eller i friminuttene og går derfor glipp av en viktig del av læreprosessen; å reproducere kunnskap. Selv døve/hørselshemmede som har et godt forhold til sine medelever får sjeldent mulighet til å reproducere kunnskap på sitt førstespråk. Mange døve vokser også opp i hørende familier og kan derfor oppleve begrenset tilgang til andre som snakker flytende tegnspråk (Statped, 2020). Dette vil igjen være et kraftig hinder for læringsmulighetene til barnet, da en av de viktigste måtene å lære på er å reproducere kunnskap og ferdigheter gjennom samtaler og dialoger. Gjennom samtaler danner barn sine egne «verdener» og deler disse med hverandre (Ohna, 2005). Mange barn forteller om det de har lært på skolen når de kommer hjem, og reproducerer da den nye kunnskapen via dialog. Det

er derfor viktig at døve/hørselshemmede er omgitt av personer de kan kommunisere med på en avslappet måte som er naturlig for dem.

Tolketjenesten er et viktig tilbud som gir døve/hørselshemmede tilgang til informasjon og kommunikasjon med ikke-tegnspråklige hørende. Dessverre er ikke tolketjenesten en perfekt løsning i alle situasjoner. I noen tilfeller, som for eksempel i skolen, kan døve/hørselshemmede miste en viktig del av identitetsfremstillingen sin. Dette oppstår i tilfeller hvor tolken og primærdeltakeren, altså de som benytter seg av tolken, ikke deler samme kjønnsidentitet, etnisitet, alder eller andre potensielt betydningsfulle identitetsfaktorer (Napier, Oram & Young, 2019). Dette er med på å påvirke hvordan personene rundt primærdeltakeren oppfatter hen, noe som er spesielt relevant for døve/hørselshemmede elever siden de alltid blir representert av en voksen. Det kan tenkes at dette påvirker de hørende medelevenes inntrykk av dem, og kan være til hinder for sosial utvikling og samspill. Napier et al. (2019) mener tegnspråktolketilbudet kan være en positiv tilgang til kommunikasjon, men kan oppfattes som problematisk av to grunner:

(1) the loss of agency for deaf signers in communicatively performing and projecting their identity (self) because an “other” has to make choices about how they are represented [...]; and (2) deaf signers are perceived by hearing non-signers through an “other,” the sign language interpreter [...]. Interpreters are imbued with powers of representation and portrayal of the person. For example, tone of voice, lexical choices, register and the identity of their interpreter themselves (gender, culture, race etc.) all convey meaning whether explicitly or implicitly. (Napier et al., 2019, s. 91)

Napier et al. (2019) avdekker i sin studie at kollegaer av døve/hørselshemmede ofte har ubevisste audistiske holdninger og tanker. Flere hørende fortalte at de anså en kommunikasjonssituasjon som mer vellykket når de oppfattet den døve/hørselshemmedes talespråk, uten å ta i betraktning hvorvidt de selv ble forstått. Resultatene av denne studien kan tenkes å være overførbar til utdanningssituasjoner da elever også deltar i spontane kommunikasjonssituasjoner hvor det ikke nødvendigvis er tolk til stede. Det kan tenkes at flere døve/hørselshemmede elever ofte opplever å sitte igjen med forvirrethet og en nederlagsfølelse knyttet til situasjoner hvor den hørende, derimot, sitter igjen med en forestilling om at det var en suksess.

## *Nytten av sosialisering*

Det er i møte og samhandling med andre en utvikler seg kognitivt. Å være i stand til å kommunisere egne opplevelser, tanker og fortellinger er en avgjørende forutsetning for optimal språklig og personlig utvikling (Andersen, 2009). Det er gjennom sosialisering en produserer og reproducerer kunnskap, samt utvikler og skaper ens identitet (Imsen, 2016; Johrde, 2015). Barn og unge tilhører sitt eget sosiale system hvor barn på samme alder utgjør en betydningsfull rolle i sosialiseringsprosessen, og hvor det er viktig å føle seg sosialt attraktiv. Dette blir ekstra vanskelig for døve/hørselshemmede barn da de ofte møter på kommunikasjonsproblemer med sine jevnaldrende (Johrde, 2015). Ved å neglisjere tilstrekkelig tilrettelegging for at døve/hørselshemmede skal få samme mulighet til sosialisering og identitetsdannelse som sine medelever går skolen aktivt imot sin egen oppgave og hensikt, og er i tillegg med på å opprettholde og aktivt bedrive en rekke former for audisme.

Mangel på tilfredsstillende sosialisering og samvær med jevnaldrende kan resultere i forsinket kognitiv utvikling (Andersen, 2009), som for utenforstående kan oppfattes som en mangel på forståelse for, eller motvilje til å rette seg etter samfunnets normer og forventninger. Trolig vil det ikke tas med i betraktning hos de fleste at det er samfunnets og individers audistiske syn og handlinger som antageligvis er ansvarlig for den forsinkede kognitive utviklingen. Det kan tenkes at dette kan gi næring til både metafysisk og aversiv audisme ved å insinuere at døve/hørselshemmede er mindre intelligente og siviliserte enn hørende.

Trivsel er vesentlig for alle elever, spesielt de i grunnskolen, da barn tilbringer store deler av sin hverdag på skolen. Det å ha gode venner og delta i det sosiale samspillet er av stor betydning for trivselsfølelsen, spesielt for døve/hørselshemmede da disse ofte skårer høyest på ensomhetsfølelse sammenlignet med andre grupper funksjonshemmede (Bjerkestrand, 2015; Johrde, 2015). Elevene i Slettengs (2010) studie gav uttrykk for mistrivsel, tristhet og ubehag som følge av plaging og utestenging fra medelevene på nærskolen. Sletteng (2010) konkluderer med at de døve/hørselshemmede elevene hadde det bedre på tegnspråklig skole, i stor grad fordi de slapp å bli tatt ut av klassen. Ved å være rundt jevnaldrende som kommuniserer på samme måte som en selv, opplevde elevene større grad av mestring, trivsel, læring og trygghet, samt at de ble inkludert i klassefellesskapet. Dette viser at det å kunne kommunisere på en god og avslappet måte med jevnaldrende kan være avgjørende for døve/hørselshemmedes trivsel på skolen og i klassen. Statped (2021) presiserer at *«sosial tilrettelegging kan være helt avgjørende*

*for at eleven skal trives, lære og utvikle seg*». Det å ha en bestemt og håndfast plan for det sosialpedagogiske arbeidet er av stor betydning for at døve/hørselshemmede elever får kjenne på det å være inkludert i klassens fellesskap.

På barneskolen er ofte store deler av dagen dominert av lek hvor hovedformen for kommunikasjon er non-verbal, og dermed ofte naturlig inkluderende for døve/hørselshemmede elever (Johrde, 2015). Når en begynner å nærme seg ungdomsskolen, derimot, skjer det en del endringer i samspillet mellom elevene; Overgangen fra lek i friminuttene på barneskolen til å stå å snakke sammen i grupper på ungdomsskolen kan være en utfordrende endring for mange døve/hørselshemmede. Mulighetene for å utrykke seg non-verbalt minsker, og folk forventer at en kan delta i store gruppesamtaler i bråkete ganger, kantiner og skolegårder (Johrde, 2015). Det er også ofte en økning i gruppearbeid og samtaler i undervisningen på ungdomsskolen og videregående. Det å kjenne noen på en avslappet, alminnelig og sosial måte er viktig for å kunne jobbe godt sammen og for å trives med hverandre, enten det er på en arbeidsplass eller i et klasserom (Napier et al., 2019). Napier et al. (2019) bemerket i sin studie at mange hørende synes det var vanskeligere å bli kjent med de døve/hørselshemmede kollegaene sine via tolk fordi samtalene ble verken uformelle eller spontane. Det er antagelig enda vanskeligere hvis aldersforskjellen mellom tolk og primærdeltaker er stor, slik som hos døve/hørselshemmede elever i skolen. I en klassesituasjon kan det tenkes at medelever er ekvivalent til kollegaer, og en kan dermed anta at hørende elever er av samme oppfatning. Napier et al. (2019) poengterte derimot at deltakerne også synes det var vanskelig å bli kjent uten tolk til stede. Barn og unge knytter ofte tette bånd med hverandre ved å dele hemmeligheter og sladder, noe som kan bli ekstra vanskelig for døve/hørselshemmede som hele tiden må kommunisere via en voksen tolk. Det krever mye tillit fra alle involverte, og sjansen er stor for at venner lar være å snakke og fortelle om ting fordi det er kleint, flaut, upassende eller rart å si med en voksen til stede er stor. Det å gjøre disse tingene uten tolk er også problematisk, noe som kan resultere i at mange døve/hørselshemmede ikke føler seg inkludert i vennegjengen eller på skolen.

### *Undervisningsproblematikk*

Uformell læring er en viktig del av menneskets utvikling og forståelse av verden. Det er alt en lærer og tilegner seg i løpet av hele livet gjennom daglige aktiviteter og bruk av sansene (Utdanning, u.å.). Døve/hørselshemmede har ikke lik tilgang til uformell læring og kan derfor tidvis erfare mangel på kjennskap til ting som hørende betrakter som allmennkunnskap. Skolen

domineres av teoretiske fag, noe som kan være spesielt vanskelig for døve/hørselshemmede da det i teoretiske fag er en forventning til at ordforrådet og begrepsforståelsen utvides raskt og i takt med undervisningen. Nye ord og begreper læres gjennom gjentagelse og øving, både via egen bruk og ved at andre tar dem i bruk. Uten lik tilgang på nye og ukjente begreper gjennom daglig uformell læring, er det en sjanse for at den døve/hørselshemmede elevens ordforråd stagnerer og at teoretiske fag blir krevende (Bjerkestrand, 2015).

Det er problematisk å anta at alle elever har hatt samme tilgang til språk. Det å utvikle lese- og skriveferdigheter begynner før skolestart ved å etablere assosiasjoner og sammenkoblinger mellom tale og skrift. Dette er en prosess som mange døve/hørselshemmede ikke har tilgang til. Oppfordring til og promotering av tospråklig opplæring av døve/hørselshemmede gir en forestilling om at begge språkene er tilgjengelige, noe som ikke er tilfellet da talespråk aldri vil være fullstendig tilgjengelig for dem. Cripps og Supalla (2012) hevder at hvis en autentisk form for tospråklig opplæring for døve elever forekommer, så vil det være ved mestring av to tegnspråk. Det kan også være lett å anta at døve elever med tolk har lik tilgang på informasjonen som blir gitt muntlig i klasserommet som hørende elever. Dette er derimot ikke tilfelle da den fonologiske informasjonen knyttet til leseopplæring vil gå tapt i oversettelsen til tegnspråk. Cripps og Supalla (2012) påstår at lese- og skriveopplæringen av døve/hørselshemmede er utilstrekkelig og ikke tilrettelagt på riktig vis. Selv om kompetansen innenfor spesialpedagogikk, spesialundervisning og tegnspråk har utviklet seg veldig, opplever fortsatt mange døve å ha problemer med lesing og skriving. For å inspirere og effektivisere forståelsen og tilegnelsen av skriftspråk bør lærere og pedagoger benytte seg av den tegnspråklige kunnskapen hos elevene. En alternativ form for lesepedagogikk kan derfor være relevant i opplæringen av døve barn da den kan basere seg på tegnspråk, og dermed være lettere for døve å forankre i kunnskap de allerede behersker (Cripps & Supalla, 2012).

Det er stor variasjon i hvorvidt medelever tar hensyn til hørselsnedsettelsen eller ei, samt hvilken grad av forståelse de har. To gutter i grunnskolen i Jøhrdes (2015) studie opplevde at klassen deres var flink til å ikke snakke i munnen på hverandre og gjenta hva som ble sagt, om nødvendig. Den tredje gutten, derimot, opplevde at medelevene ikke tok noe særlig hensyn, verken i timene eller i friminuttene. De ble irriterte når han spurte om gjentagelser, og kom ofte med spydige kommentarer istedenfor å gjenta hva som faktisk ble sagt (Jøhrde, 2015). Dette er et eksempel på hvordan døve/hørselshemmede elever kan bli utsatt for åpenlys individuell audisme fra medelevene sine, samt skjult systematisk audisme fra skolen. Denne gutten

innrømte at han bare oppfattet rundt 75% av innholdet i løpet av en undervisningstime, og rundt 55% av det som ble sagt i friminuttene. Resultatet av dette er at eleven går glipp av store mengder informasjon, noe som kan være avgjørende for læringsutbyttet, samt påvirke opplevelsen av å være inkludert i skole- og klassemiljøet (Johrde, 2015). Når eleven vanligvis går glipp av en fjerdedel av undervisningen blir den reproduktive funksjonen, som skal sosialisere elevene, gi dem kulturell og historisk innsikt og forankring, trolig ikke tilfredsstillende utført. Den produktive funksjonen som skal gi elevene kunnskap til å mestre eget liv, være nyttig for samfunnet, næringslivet og felleskapet, blir antakeligvis ikke fullverdig utført. Gjennom den identitetsskapende funksjonen skal elevene utvikle grunnleggende verdier og personlig vekst, samt lære å tenke kritisk og handle etisk. Grunnet medelevenes motvilje til å gjenta ord og tendens til å si upassende ord til den hørselshemmede eleven, kan det trolig konkluderes med at disse elevene ikke har utviklet gode grunnleggende verdier eller lært å handle etisk. De samme argumentene kan også brukes i henhold til den likhetsskapende funksjonen. Den skal gi like utdanningsmuligheter for alle, fremme likestilling, likeverd og rettferdighet i samfunnet, og fremme medansvar og delaktighet. Eleven som bare oppfatter deler av undervisningen og annen sosial samhandling, har trolig ikke lik utdanningsmulighet som sine medelever, og medelevene har trolig ikke forstått betydningen av medansvar. Det kan dermed argumenteres for at ingen av de fire hovedfunksjonene blir tilstrekkelig utført på denne skolen.

### *Tekniske hjelpemidler og tilrettelegging i skolen*

Det virker som hørende ofte ser på døve/hørselshemmedes taleferdigheter som kommunikasjonsbarrieren mellom dem og seg selv, kontra forskjellene i språk og språkmodalitet (Napier et al., 2019). Dette kan føre til at døve/hørselshemmede med gode taleferdigheter mister forståelse ved/muligheten til bruk av tekniske hjelpemidler eller tolk fordi de hørende ikke ser behovet. Dette kan få store konsekvenser, spesielt hvis den døve/hørselshemmede selv begynner å tvile på sitt behov grunnet den konstante avvisningen fra de rundt.

Identitet har stor sammenheng med miljøet en er i, men miljøet blir også påvirket av identitetene som tilhører det. En utvikler sin identitet kontinuerlig gjennom livet, avhengig av ens opplevelser, erfaringer og gjerninger. Jo mer ansvar for eget liv en får, jo mer utvikler identiteten seg (Bjerkestrand, 2015). Det er vanlig å få mer ansvar og måtte ta flere egne valg i

ungdomstiden, både hjemme og på skolen. Alle forventer plutselig mye mer av en, og prestasjonspresset blir større. Mange opplever dermed identitetsforvirringer i ungdomstiden, mye grunnet alle forventningene som plutselig blir pålagt dem. Blant annet foreldre, samfunnet og media har sterke og tydelige forventninger til hvem en skal være og hva en skal gjøre. Gjennom ungdomstiden er det vanlig å teste sine egne og andres grenser, teste ut ulike grupper og utforske ulike tilhørigheter for å prøve å finne sin identitet. Hvis en i tillegg er døv/hørselshemmet, kan dette skape enda mer stress og forvirring; forventningene som blant annet samfunnet har samsvarer ikke alltid med hva samfunnet har lagt til rette for at døve/hørselshemmede skal kunne gjøre. Dette kan føre til at ungdommen oppfatter seg selv og sitt hørselstap som problemet, når det i realiteten er eksterne faktorer som er til hinder. Det kan også ha andre alvorlige konsekvenser som for eksempel at eleven avviser nødvendig tilrettelegging og pedagogisk og teknisk hjelp i skolen, fordi de blant annet ønsker å være lik de andre og ikke skille seg ut (Bjerkestrand, 2015). «*Det er ikke nok at pedagogene har kunnskap om hørsel og hørselstekniske hjelpemidler. Det er minst like viktig at elevene har forståelse for eget hørselstap*» (Wennergren, 2006 i Bjerkestrand, 2015, s. 18-19). Uten nok kunnskap om eget hørselstap kan eleven verken vurdere den fremtidige konsekvensen av å avvise nødvendig hjelp i skolen, eller kjempe for å motta det hen har krav på av tilrettelegging dersom hens rettigheter ikke blir oppfylt.

I tillegg til at samtalemengden øker med årene, blir også samtalene mer avanserte og et større, mer komplekst vokabular tas i bruk. Hvis den døve/hørselshemmede eleven ikke følger denne utviklingen kan det få konsekvenser for hens skolemestring, trivsel og sosiale samspill. Hen kan selv føle seg dum, og andre elever kan ha samme oppfatning, hvilket fører til økt risiko for utestengelse og distansering fra andre elever (Bjerkestrand, 2015). Desto høyere opp en kommer i skolesystemet, jo større konsekvenser kan dette få. Det er derfor viktig at også det pedagogiske blir tilrettelagt, som for eksempel valg av arbeidsmåter som er gunstig for den døve/hørselshemmede eleven. For å øke konsentrasjonen, og følgelig utbyttet, i undervisningen velger noen døve/hørselshemmede å ta avstand fra ting som foregår utenfor klasserommet, som for eksempel uformelle samtaler og andre sosiale aktiviteter. Selv om dette kan være med på å gi eleven overskudd til undervisningen, kan det også være et hinder for annen kunnskapsutvikling i form av uformell kommunikasjon og uttrykkelse av tanker og følelser (Bjerkestrand, 2015). En skole hvor elever må velge mellom å delta og være inkludert i det sosiale eller å ha kapasitet til å kunne følge med i undervisningen, er ikke i tråd med



opplæringsloven § 1-3. Johrde (2015) understreker at det er skolen som skal tilpasse seg elevens behov, ikke motsatt.

### *Tekniske og fysiske tilrettelegginger*

Likestillings- og diskrimineringsloven definerer universell utforming som «*utforming eller tilrettelegging av hovedløsningen i de fysiske forholdene, inkludert informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT), slik at virksomhetens alminnelige funksjoner kan benyttes av flest mulig, uavhengig av funksjonsnedsettelse*» (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, § 17). Dette omfatter gjerne persienner for å tilpasse lysforholdene, teleslynge og mikrofoner for elever med Cochlea Implantat (CI) eller høreapparat, eller støydempende matter og paneler.

I løpet av en skoledag oppholder elever seg i en rekke ulike rom og arenaer, både som en del av undervisningen og i friminuttene eller andre hvileperioder. Undervisning kan blant annet foregå i en gymsal, på skolekjøkkenet, i hovedklasserommet, eller i andre områder. Til tross for dette er det varierende om skolene har utstyr og tilrettelegging i andre undervisningsarealer enn hovedklasserommet (Johrde, 2015). Ved å begrense elevens tilgang til tekniske hjelpemidler hindrer en elevens lovpålagte tilgang til tilrettelagt undervisning. Dette vil igjen medføre tap av læringsmuligheter og kan resultere i et inadekvat kunnskapsnivå sammenlignet med jevnaldrende. Fiksdal og Nervik (2009) poengterer at kognitiv utvikling og språklig utvikling er meget tett sammenknyttet. For at det kognitive skal utvikle seg må det språklige også være i utvikling, og for at det språklige skal videreutvikle seg må det kognitive være i utvikling. Mennesker har en medfødt trang til å kommunisere og, som følge av dette, et behov for en måte å formidle sine følelser, kunnskap og tanker til andre. Døve/hørselshemmede barn er avhengig av en måte å bli stimulert på, og å kommunisere på, som fungerer for dem (Fiksdal & Nervik, 2009). Dette kan for eksempel være tegnspråk eller talespråk med lydforsterkende hjelpemidler.

Noen ganger kan det være behov for ytterligere tilrettelegging fra lærerens side. I kunst og håndverk er det viktig at læreren er bevisst på å ikke forklare samtidig som hen viser. For elever med tolk er det umulig å få med seg hva som blir sagt og hva som vises da eleven bare kan se på en ting av gangen, det vil si at eleven kan ikke se på tavlen, eller lignende, samtidig som hen avleser tolken. I en gymsal er det ofte mange lyder som kan være spesielt forstyrrende for elever med høreapparat eller CI, for eksempel mye ekko, baller som spretter og gymsko som knirker eller gnisser mot gulvet. Derfor kan det være gunstig at læreren demonstrerer hvilke øvelser

som skal utføres. Det vil være lettere for døve/hørselshemmede å forstå hva oppgaven er ved hjelp av visuell støtte eller forklaring i motsetning til bare en verbal beskrivelse, spesielt med tanke på bakgrunnsstøy.

Det fins eksempler på at skoler, til tross for å ha tilgang på de nødvendige ressursene som for eksempel mikrofoner, ikke tar i bruk disse. Johrde (2015) poengterer at alle tre elevene i hennes studie forteller at mikrofonene er veldig viktige, men at lærerne ikke alltid bruker dem eller tar seg tid til å dele dem ut til de andre elevene. Det kommer også frem at mikrofonene ofte blir ødelagt på grunn av medelevenes herjing og uforsiktighet, hvilket indikerer at elevene ikke innser hvor viktig utstyret er for den døve/hørselshemmede eleven. Videre uttrykker en av elevene at selv om de ofte har vikarer, mottar disse sjeldent informasjon om hvordan og hvorfor utstyret skal brukes (Johrde, 2015). Det er i slike tilfeller skjult systematisk audisme forekommer. Det er skolens ansvar å sørge for at vikarene har informasjon og kunnskap om eventuelt teknisk utstyr og annen tilrettelegging som skal brukes i undervisningen. Utdanningsdirektoratet (2016) fastslår, i sammenheng med hørselshemmedes rettigheter innenfor spesialpedagogikk og tilrettelegging, at *«skoleeieren har ansvaret for at bemanningen og den samlede kompetansen i virksomheten er tilstrekkelig, slik at krav i lover og forskrifter er oppfylt»* (Udir, 2016). Johrde (2015) poengterer at dette utstyret er avgjørende for elevenes utbytte og deltagelse i undervisningen og i friminuttene. Å frata døve/hørselshemmede elever dette fordi en forsømmer videreføringen av viktig informasjon, uavhengig av om det er ubevisst eller ei, er å delta i og videreføre systematisk undertrykkelse og ekskludering av døve/hørselshemmede.

De siste årene har utformingen av skolebygg endret seg, og preges nå av åpne landskap for å akkommodere flere elever enn før. Åpent landskap fører til mer støy da det er flere personer på samme plass, færre møbler og vegger som demper bakgrunnsstøy og flere visuelle forstyrrelser og distraksjoner. Dette kan medføre vansker for de fleste, men spesielt hørselshemmede elever da mye bakgrunnsstøy påvirker mulighetene for vellykket kommunikasjon (Johrde, 2015). Selv om høreapparatene er tilpasset den enkelte, vil det ikke si at en oppnår normal hørsel ved bruk. Grad av nytte vil variere fra person til person, samt være situasjonsbetinget da blant annet bakgrunnsstøy kan påvirke og forvrengte lydbildet. Kjørstad (2011) påpeker at også lærere oppfatter åpne skolelandskap som spesielt utfordrende for elever med særskilte behov. Resonnementet bak denne oppfatningen er det økte nivået av støy og visuelle inntrykk elevene blir utsatt for i undervisningen.

Elevens plassering i klasserommet kan være av stor betydning for hvorvidt hen får med seg hva som blir sagt da døve/hørselshemmede bruker synet aktivt for å kompensere for hørselstapet, spesielt knyttet til kommunikasjon og informasjonsinnhenting (Johrde, 2015; Udir, 2015). Avlesning av munnbevegelser og ansiktsmimikk kan gi døve/hørselshemmede verdifull informasjon og støtte i samhandlinger. For å kunne få best utbytte av denne strategien bør avstanden mellom partene være begrenset og lyset vendt vekk fra den døve/hørselshemmede og mot de som snakker (Johrde, 2015; NAV, 2018; Statped, 2021b). Godt tilrettelagte og stabile lysforhold gjør det vesentlig lettere for døve/hørselshemmede elever å delta aktivt i undervisningen og annen sosial samhandling, samt minsker grad av anstrengelse og belastning av synssansen (Statped, 2021; Udir, 2015). Her kan det også nevnes at lysforhold er vel så viktig ved bruk av tolk. Tegnspråk er ikke bare håndbevegelser, men en kompleks sammensetning av manuelle komponenter, deriblant hånd- og kroppsbevegelser, mimikk og andre non-manuelle komponenter, samt det som kalles orale komponenter. Dette er munnstillingene som utføres samtidig som de manuelle komponentene for å blant annet skille mellom ord med samme tegn, men ulik betydning (Vogt-Svendsen, 1983). Det kan tenkes at orale komponenter kan sammenlignes med hvordan en på talespråk legger trykk på ulike steder i orduttalelser, for eksempel forskjellen på trykket i ordene «for» og «fôr». Derfor er det viktig at den døve/hørselshemmede eleven kan se uanstrengt på tolken, i tillegg er det gunstig at eleven kan se så mye av tolkens kropp som mulig for å oppfatte ytringene best mulig.

### *Fysiske plager*

Som tidligere påpekt er skolen en viktig plass for barn og unge hvor de får muligheten til å utvikle sin kunnskap og sosiale ferdigheter i samspill med andre. Skolen er hvor de fleste barn og unge tilbringer mesteparten av dagen, og hvor en blir introdusert til mange nye situasjoner og erfaringer. Fordi menneskekroppen holder på følelser og erfaringer over lengre tid, kan langvarige psykiske belastninger som for eksempel opplevelser og følelser knyttet til isolasjon, dårlig selvtillit, ensomhet, frykt for å dumme seg ut, og så videre, sette seg i kroppen og komme til uttrykk i form av ulike fysiske plager. Jæger (2009) beskriver flere hørselshemmede elevers erfaringer med vedvarende smerter i muskler og skjelett, mageproblemer, endret kroppsholdning, svie i øynene, med mer. Dette er noen av konsekvensene døve/hørselshemmede elever opplever som følge av å aktivt forsøke å kompensere for hørselstapet sitt ved å konstant anstrenge seg for å oppfatte hva som blir ytret, uten mulighet

for avlastning eller å hente seg inn igjen uten å risikere å gå glipp av informasjon (Johrde, 2015; Jæger, 2009).

Når en ungdom med hørselshemming sitter med hodet vridd hele skoledagen for å snu det øret hun hører best på, mot læreren for å klare å oppfatte det læreren sier, er belastningene på nakken, skuldrene og ryggmuskulaturen av fysisk karakter. (Jæger, 2009, s. 195)

Jæger (2009) forklarer at en god del av elevene hun intervjuet eller samhandlet med unnskyldte eller forsvarte lærerne gjennom ytringer som «*de gjør jo så godt de kan*» eller «*lærerne gjør sitt beste, jeg kan ikke be dem gjøre noe mer. Det er begrenset hva som kan legges til rette for en liten elev*» (s. 196-197). Det var tydelig at elevene følte en form for resignasjon i forbindelse med skolens tilrettelegging og hverdag, men at de samtidig ikke ønsket å problematisere dette eller bli oppfattet som utakknemlig eller kravstor. Disse elevene har trolig vært utsatt for store mengder audisme i ulike varianter som har resultert i en indre integrert følelse av at en selv er problemet. En godtar, og i noen tilfeller berømmer, det minste innsats fra andre tilknyttet tilrettelegging og inkludering, og legger skylden på seg selv når det viser seg å ikke være godt nok.

## *Konklusjon*

Audisme er ofte et resultat av mangel på kunnskap og en blåøyd tiltro til det en har blitt fortalt av samfunnet. Tankeløshet er derfor kilden til en god del audisme, og korrekt kunnskap kan dermed tenkes å være en av løsningene. Audisme viser seg i form av mennesker som kontinuerlig, og ofte ubevisst, bedømmer døve menneskers intelligens og suksess på grunnlag av deres evner til å mestre de hørendes språk og kultur. Det er synlig når en antar at døves lykke er avhengig av å mestre de hørendes språk flytende, og når døve deltar aktivt i undertrykkelsen av andre døve ved å kreve at de har samme standarder, atferd og verdier som de krever av hørende. Audisme i skolen kan vise seg i form av at ansatte ikke mottar dekkende innføring i og informasjon om hørselstap, mangel på bruk av tilgjengelige ressurser, å ikke informere vikarer om elevers tilretteleggingsbehov, mangel på informasjon om hørselstap gitt til medelevene eller utilstrekkelig pedagogisk tilrettelegging av undervisning og sosiale aktiviteter. Et læringsmiljø hvor medelever ikke er hensynsfulle, og lærere ikke bruker

ressursene og utstyret som er bevilget, fører til psykiske og fysiske belastninger for den døve/hørselshemmede.

Opplæringsloven konstaterer at alle elever skal få utvikle kunnskap og ferdigheter som trengs for å kunne delta i fellesskapet, og alle skal oppleve og utvikle skaperglede og trangen til å utforske. Dette samsvarer ikke med opplevelsene og funnene presentert tidligere i teksten, og det er klart utfra atskillige studier at flere døve/hørselshemmede elever opplever å måtte velge mellom å ha utbytte av undervisningen eller å ha utbytte av sosialiseringen på skolen. Flere av studiene tyder på at de døve/hørselshemmedes medelever aktivt bedriver åpenlys audisme. Det kan trolig konkluderes med at disse elevene ikke har utviklet gode grunnleggende verdier eller lært å handle etisk, noe som antyder at skolen ikke har fullført verken sin identitetskapende eller sin likhetsskapende funksjon. At elever går glipp av store mengder undervisning grunnet manglende forståelse og tilrettelegging kan resultere i redusert læringsutbytte, som igjen kan føre til færre utdannings- og arbeidsmuligheter i fremtiden. På denne måten forhindrer blant annet systematisk audisme skolen i å utføre både sin reproduktive, produktive og likhetsskapende funksjon.

## Referanseliste:

- Andersen, T. B. (2009). «Noen barn må ha mer for å få like mye». I A. L. Hansen, E. Hjelmervik & N. Garm (Red.), *Hørsel – språk og kommunikasjon: En artikkelsamling* (skriftserie nr. 70, s. 249-256). Møller kompetansesenter.
- Aversjon. (u.å.). I *NAOB - Det Norske Akademis ordbok*. Hentet <17.04.2021> fra <https://naob.no/ordbok/aversjon>
- Bauman, H. D. L. (2004). Audism: Exploring the Metaphysics of Oppression. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(2), 239-246.
- Bauman, H. D. L. (2018, 17. desember). Audism. *Encyclopedia Britannica*.  
<https://www.britannica.com/topic/audism>
- Bauman, H. D. L. & Gertz, G. (2016). Audism. I G. Gertz & P. Boudreault (Red.), *The SAGE: Deaf Studies Encyclopedia* (s. 63-65). SAGE Publications.
- Bjerkestrand, K. R. (2015). *Hørselshemmede elevers opplevelse av videregående opplæring - en kvalitativ studie* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.  
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-49965>
- Cripps, J. H. & Supalla, S. J. (2012). The Power of Spoken Language in Schools and Deaf Students Who Sign. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(16), 86-102.
- Eckert, R. C. (2010). Toward a Theory of Deaf Ethnos: Deafnicity ≈ D/deaf (Hómaemon • Homóglosson • Homóthreskon). *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 317-333. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq022>
- Eckert, R. C. & Rowley, A. J. (2013). Audism: A Theory and Practice of Audiocentric Privilege. *Humanity & Society*, 37(2), 101-130.  
<https://doi.org/10.1177/0160597613481731>
- Fiksdal, B. & Nervik, E. (2009). *Lese- og skriveopplæring for elever med hørselstap* (skriftserie nr. 76). Statped.  
<https://www.statped.no/laringsressurser/horsel/lese--og-skriveopplaring-for-elever-med-horselstap/>
- Glomset, T. (2019, 30. september). *Opplæring i og på tegnspråk – hørselshemmede i grunnskolen*. Opplæringslovutvalget.  
<https://www.opplaringslovutvalget.no/nyheter/opplaring-i-og-pa-tegnsprak-horselshemmede-i-grunnskolen/>
- Hofstad, R. (2009). Hørselshemmede barn i et inkluderende perspektiv. I A. L. Hansen, E.

- Hjelmervik & N. Garm (Red.), *Hørsel – språk og kommunikasjon: En artikkelsamling* (skriftserie nr. 70, s. 71-76). Møller kompetansesenter.
- Holden, B. (2016). Atferdsanalytiske begreper på norsk: Er de gode, bør noen forbedres, og hvordan kan vi eventuelt gå fram?. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 43(2), 199-215.
- Holten, S. M. (2009). Tospråklighet eller flerspråklighet – hva er problemet?. I A. L. Hansen, E. Hjelmervik & N. Garm (Red.), *Hørsel – språk og kommunikasjon: En artikkelsamling* (skriftserie nr. 70, s. 148-159). Møller kompetansesenter.
- Høksnes, N. S. (2013). *Realisering av Opplæringslovens § 2-6: En kvalitativ studie av fire læreres erfaring med realisering av § 2-6 på mellomtrinnet* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open.  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/269800>
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Johrde, L. (2015). *"De forstår det ikke helt": en kvalitativ studie om hvordan en gruppe tunghørte elever opplever sin skolehverdag i nærskolen* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open.  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2384813?show=full&locale-attribute=no>
- Jæger, E. (2009). «Jeg blir så sliten i kroppen av å høre hva du sier ...»: Helseplager og mestringsstrategier hos ungdommer med hørselshemming. I A. L. Hansen, E. Hjelmervik & N. Garm (Red.), *Hørsel – språk og kommunikasjon: En artikkelsamling* (skriftserie nr. 70, s. 194-201). Møller kompetansesenter.
- Kjørstad, K. H. (2011). *"Jeg føler at det fysiske miljøet jobber imot min intensjon om å være en god lærer": En fenomenologisk studie av læreres opplevelse av å jobbe med elever med AD/HD, i åpne skolelandskap* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open.  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/269461>
- Laissez-faire. (u.å.). I *Merriam-Webster*.  
<https://www.merriam-webster.com/dictionary/laissez-faire?src=search-dict-box>
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering* (LOV-2017-06-16-51). Lovdata.  
<https://lovdata.no/LTI/lov/2017-06-16-51>

- McLevey, M. (2015). Reflections on Reframing Language Through Signed Signs and Deaf Gain. *The Word Hoard*, 1(4), 105-112. <https://ir.lib.uwo.ca/wordhoard/vol1/iss4/12>
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk: en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Napier, J., Oram, R. & Young, A. (2019). Hearing people perceiving deaf people through sign language interpreters at work: on the loss of self through interpreted communication. *Journal of Applied Communication Research*, 47(1), 90-110.
- NAV. (2018, 12. november). *Skoletips hørsel*. Kunnskapsbanken. <https://www.kunnskapsbanken.net/skoletips-horsel/>
- Ohna, S. E. (2005). Researching classroom processes of inclusion and exclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 167–178. <https://doi.org/10.1080/0885625050005565>
- Ohna, S. E. (2009). Opplæringslovens § 2-6 i nye kontekster – utfordringer i årene framover. I A. L. Hansen, E. Hjelmervik & N. Garm (Red.), *Hørsel – språk og kommunikasjon: En artikkelsamling* (skriftserie nr. 70, s. 114-122). Møller kompetansesenter.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Sletteng, N. M. S. (2010). «Jeg følte meg aleine»: en kvalitativ intervjustudie av 5 hørselshemmede elevers opplevelse av skolebytte, fra bostedskolen til døveskolen [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/269313>
- Statped. (2020, 6. februar). *Døve og hørende i samme familie*. <http://www.statped.no/laringsressurser/horsel/dove-og-horende-i-samme-familie/>
- Statped. (2021, 26. april). *Fysisk tilrettelegging i barnehagen for barn med hørselstap*. <http://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/fysisk-tilrettelegging-i-barnehagen-for-barn-med-horselstap/>
- Statped. (2021, 26. april). *Nedsatt hørsel og tips til pedagogisk tilrettelegging*. <http://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/nedsatt-horsel-og-tips-til-pedagogisk-tilrettelegging/>
- Svartdal, F. (2018, 23. mai). Forsterkning (psykologi). I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/.versionview/822621>
- Svartdal, F. (2019, 20. mai). Aversiv læring. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/.versionview/951211>



Utdanning. (u.å.). *Hva betyr livslang læring?*.

[https://min.utdanning.no/utdanningsvalg\\_artikkel\\_hva\\_betyr\\_livslang\\_laering](https://min.utdanning.no/utdanningsvalg_artikkel_hva_betyr_livslang_laering)

Utdanningsdirektoratet. (2015, 20. august). *Fysisk tilrettelegging for hørselshemmede.*

[https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/hørselshemmede/tilretteleggingstiltak/fysisk-tilrettelegging/)

[behov/hørselshemmede/tilretteleggingstiltak/fysisk-tilrettelegging/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/hørselshemmede/tilretteleggingstiltak/fysisk-tilrettelegging/)

Utdanningsdirektoratet. (2016, 30. november). *Rettigheter for hørselshemmede.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/hørselshemmede/verdt-a-vite-om-hørsel/rettigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 27. april). *Ulike hørselstap.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/hørselshemmede/verdt-a-vite-om-hørsel/ulike-hørselstap/>

Vogt-Svendsen, M. (1983). *Norske døves tegnspråk: noen pedagogiske og språkvitenskapelige aspekter.* Tapir.