

HiST ALT rapport nr 14

Cochleaimplantat
i
et tospråklig
og etisk perspektiv

Patrick Kermit
Astri Holm
Odd Morten Mjøen

HiST ALT rapport nr 14

Cochleaimplantat
i
et tospråklig og etisk perspektiv

Patrick Kermit

Astri Holm

Odd Morten Mjøen

HØGSKOLEN I SØR-TRØNDELAG
AVDELING FOR LÆRER- OG TOLKEUTDANNING
2005

ISSN 1502-5055
ISBN 82-7877-099-9

Forord

Dette er en rapport som beskriver og oppsummerer resultatene av et forskningsprosjekt som har pågått i to år. Når vi nå er ved veis ende er det mange som fortjener vår takk.

Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning har finansiert prosjektet, og vår FoU-leder Tove Herborg Steen-Olsen har bidratt med verdifull hjelp i forhold til utformingen av prosjektets empiriske del.

Vi ønsker å takke Møller kompetansesenter for stor imøtekommenhet og mye hjelp under prosjektering og gjennomføring av våre undersøkelser. Både rådgiver Anne Tolgensbakk, daværende rektor ved A.C. Møller skole Eli Nervik, CI-teamet ved Møller kompetansesenter og da særlig rådgiver Grete Munkebye fortjener stor takk.

Vi har gjennomført våre undersøkelser ved to forskjellige skoler. Vi ønsker å takke skolenes ledelse for stor imøtekommenhet og interesse, videre går en særlig takk til klassestyrerne og lærere som lot oss få lov til å komme inn på deres arenaer som observatører.

Vi vil takke dem som har samtykket til å være våre informanter: ”Vegard”, ”Stian” og deres foresatte, samt ansatte ved Møller kompetansesenter som stilte opp som informanter i vår fokusgruppe.

Endelig skylder vi også Sidsel Holiman og Eli Raanes stor takk for hjelp med gjennomlesing, innspill og faglige diskusjoner.

Debatten om cochleaimplantatet er en debatt det knytter seg mye interesse til. Vi håper denne rapporten vil bidra på dette feltet, og at den i sin tur vil kunne være et utgangspunkt for enda mer forskning.

På vegne av forfatterne

Patrick Kermit
prosjektleder

Trondheim 4. august 2005

Sammendrag

Bakgrunnen for prosjektet som beskrives i denne rapporten er ønsket om å kunne vurdere deler av den pågående diskusjonen om cochleaimplantat ("CI"). CI er den mest avanserte teknologiske nyvinning innen hørselstekniske hjelpemidler som finnes i dag.

På bakgrunn av en teoretisk forankring i språkvitenskap og etikk presenterer vi en kvalitativ empirisk studie med fokus på to barn med CI.

Våre funn indikerer at spørsmålet om språkutviklingen til barn med CI berører langt mer enn spørsmålet om språkinnlæring av ord og begreper gjennom trening styrt av voksenpersoner. Barns pragmatiske språkferdigheter og muntlige tekstkompetanse er noe som utvikles i samspillet mellom jevnaldrende. Våre funn indikerer at barnet som hovedsakelig er tegnspråklig har lettere for å tilegne seg denne essensielle kompetansen, enn barnet som i all hovedsak nytter talespråk.

Dette forholdet har betydning for hvordan man kan oppfatte målet om funksjonell tospråklighet som legges til grunn i forskriften til Opplæringslova (L-97), § 2-6; tegnspråk som førstespråk. Videre er dette forholdet svært interessant i forhold til diskusjonen om etiske aspekter ved CI.

I behandlingen av etiske problemstillinger knytter vi språkvitenskapelige innsikter og våre egne funn sammen med diskusjonen om begrepet *anerkjennelse*. Denne tilnærmingen avdekker sider ved diskusjonen om etiske sider ved CI som så langt ikke har vært sentrale i den pågående debatten.

Innhold

1.0 Innledning.....	7
1.1 Problemstillinger	8
2.0 Teoretisk grunnlag.....	9
2.1 Cochleaimplantat.....	9
2.2 Tegnspråk i et språkvitenskapelig perspektiv	10
2.3 Språkvitenskapelige aspekter knyttet til språkutvikling og språkbeherskelse	11
2.3.1 Monologisme/dialogisme	12
2.4 Tospråklighet.....	12
2.5 Etske aspekter; anerkjennelse og retten til en åpen framtid.....	15
2.5.1 Charles Taylors begrep om anerkjennelse på basis av ulikhet.....	15
2.5.2 Axel Honneth om forholdet mellom anerkjennelse og identitet	17
2.5.3 Den pågående diskusjonen om etiske implikasjoner ved CI.....	18
2.5.4 Retten til en åpen framtid	19
3.0 Metode- og analysebeskrivelse	21
3.1 Metodisk tilnærming og beskrivelse av de empiriske undersøkelsene	21
3.1.1 Utvalg og utvalgsmetode.....	21
3.1.2 Observasjonsmetode og frekvens.....	21
3.1.3 Fokusgruppe - vurderinger fra fagpersonell.....	22
3.1.4 Forbehold i forhold til funnenes validitet.....	22
3.2 Analysekategorier, oversettelse og transkribering	23
3.2.1 Tur og ytring.....	23
3.2.2 Initiativ	24
3.2.3 Respons	24
3.2.4 Dialogkjede	25
3.2.5 Brudd.....	25
3.2.6 Analyseeksempler med fokus på forholdet mellom lokale initiativ og responser ..	25
3.2.7 Transkripsjon.....	26
3.2.8 Oversettelse	27
4.0 Funn og analyser	28
4.1 Disposisjon og introduksjon av informantene.....	28
4.1.1 Generelle forhold; Vegard på hjemmeskolen:	28
4.1.2 Generelle forhold; Vegard på korttidsopphold på A.C. Møller skole.....	29
4.1.3 Generelle forhold; Stian	29
4.2 Samtalesituasjon 1: Vegard, Jens og lærer.....	30
4.2.1 Dialogkjeder og deltakelse	31
4.2.2 Dialogutsnitt av samtale mellom Vegard og Jens	32
4.2.3 Oppsummering av samtalesituasjon 1	34
4.3 Samtalesituasjon 2: Vegard, Marte og lærer	34
4.3.1 Dialogkjeder og deltakelse	35
4.3.2 Dialogutsnitt av samtalen	36
4.3.3 Oppsummering av samtalesituasjon 2.....	38
4.4 Samtalesituasjon 3: Vegard og tre andre korttidselever ved Møller; gruppearbeid	38
4.4.1 Dialogkjeder og deltakelse	39
4.4.2 Presentasjon av et dialogutsnitt	40
4.4.3 Oppsummering av samtalesituasjon 3.....	40

4.5 Samtalesituasjon 4: Stian, to medelever og lærer i kunst-og håndverkstime.....	41
4.5.1 Dialogkjeder og deltakelse	41
4.5.2 Dialogutsnitt av samtalen	43
4.5.3 Oppsummering av samtalesituasjon 4.....	44
4.6 Samtalesituasjon 5: Stian og fem medelever i spisefriminutt	45
4.6.1 Dialogkjeder og deltakelse	46
4.6.2 Dialogutsnitt av samtalen	47
4.6.3 Oppsummering av samtalesituasjon 5.....	51
4.7 Funn i fokusgruppen.....	51
4.7.1 De implanterte barnas språkutvikling	52
4.7.2 Begrepet tospråklighet.....	52
4.7.3 Endringer i oppfatningen av tospråklighet	53
5.0 Drøfting	54
5.1 Språkvitenskapelige aspekter	54
5.2 Tospråklighet.....	56
5.3 Ethiske aspekter.....	58
6.0 Avslutning	61

Litteraturliste.....	
.....60	

Vedlegg

1 Innledning

Cochleaimplantat (heretter forkortet "CI") er den mest avanserte teknologiske nyvinning innen hørselstekniske hjelpemidler som finnes i dag. Med denne teknologien kan mange hørselshemmede mennesker som ikke har nytte av konvensjonelle høreapparater få tilgang på lyd. Mange oppslag og omtale i media vitner om at dette oppleves som imponerende. Ikke desto mindre har CI blitt gjort til gjenstand for en usedvanlig opphetet diskusjon som berører medisinske, pedagogiske, språkvitenskapelige og ikke minst etiske aspekter ved implantatet. Diskusjonene knytter seg særlig til det forhold at man implanterer stadig yngre og stadig flere barn.

Bakgrunnen for prosjektet som beskrives i denne rapporten er ønsket om å kunne vurdere deler av den pågående diskusjonen. Gjennom den språkvitenskapelige analysen av dialoger våre informanter er involvert i har vi avdekket interessante og komplekse problemstillinger. Den etiske tilnærmingen vi har valgt har ikke vært mulig uten denne forutgående analysen. Slik sett har prosjektet bidratt til at to fagfelt som vanligvis ikke berører hverandre i særlig grad har beriket hverandre gjensidig og brakt fram ny kunnskap.

Gruppen som har gjennomført dette forskningsprosjektet har bestått av tre faglige tilsatte ved Avdeling for lærer- og tolkeutdanning, Programområdet for tegnspråk og tolking: Patrick Kermit (prosjektleder), Astri Holm og Odd Morten Mjøen. Teamet er tverrfaglig sammensatt med kompetansmessige tyngdepunkter innen områdene tegnspråk og tolking, anvendt språkvitenskap og etikk.

Prosjektet er finansiert med lokalt tildelte midler fra Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning tilsvarende ca. 65 % av ett årsverk. I forhold til prosjektets ressurser var opprinnelig målsetning å bidra til en større oversikt på feltet. Imidlertid ble en mindre empirisk undersøkelse inkludert i planleggingsfasen slik at denne rapporten også bygger på selvstendig forskning. Bakgrunnen for den empiriske undersøkelsen var blant annet at vi under gjennomgangen av litteratur om CI ikke kom over noen forskningsresultater som baserte seg på dialoganalyser av implanterte barns samtaler. Dette er ikke enestående for denne gruppen barn. I innledningen til sin doktoravhandling skriver Synnøve Matre at i "tidligere studier av barns tekster har materialet som regel vært innsamla i eksperimentelle situasjoner, og en har primært vært opptatt av å analysere strukturen i tekstene" (Matre1997: 1). Vår empiriske tilnærming til implanterte barns samtaler har følgelig vært å observere mer spontane dialoger som er analysert i et dialogisk perspektiv med vekt også på pragmatiske aspekter ved språklig samhandling.

I det følgende presenteres først den teoretiske bakgrunnen for vår tilnærming i kapittel 2. Her er sentrale overskrifter knyttet til tegnspråk, en språkvitenskapelig tilnærming til døvhet hvor begrepet om tospråklighet står sentralt, og endelig en presentasjon av relevante etiske tilnærminger. Kapitlene 3 og 4 er viet våre empiriske undersøkelser med henholdsvis omtale av metodisk tilnærming og presentasjon av funn. Kapittel 5 vies drøfting i lys av både teori og empiri. Gjennom dialoganalysene av språklig samhandling prøver vi å identifisere etiske aspekter knyttet til begrepet om anerkjennelse og prinsippet om retten til en åpen framtid. Videre skal disse betraktningene lede over til diskusjonen om tospråklighet som pedagogisk målsetning for barn med tegnspråk som førstespråk. Vi ønsker å trekke opp noen prinsipielle vurderinger av hva som kan legges i begrepet tospråklighet når det dreier seg om barn med CI.

1.1 Problemstillinger

I og med at prosjektgruppen er sammensatt av fagpersoner innenfor tegnspråk og tolking, språkvitenskap og etikk, hvor alle har tilknytning til tegnspråk som fag, hadde prosjektet i utgangspunktet ikke noen nøytral tilnærming til CI. I et utkast av den opprinnelige prosjektbeskrivelsen ble målsetningen blant annet beskrevet som følger:

Dagens praksis med å innoperere CI på svært små barn mener vi må settes i et kritisk søkelys. Det er viktig å forsvare og vise at et språklig og sosiokulturelt vitenskapelig blikk på døve, er en seriøs konkurrent i forhold til en medisinsk karakterisering av døve som funksjonshemmede/defekte hørende. Et menneske- og språksyn som bygger på tospråklighet som prinsipp som bla. L-97 forutsetter, mener vi er et bedre alternativ for å utvikle døve og hørselshemma barns språk, enn den instrumentelle tilnærminga som den medisinske og deler av den spesialpedagogiske ekspertisen i Norge i dag anbefaler.

Det er vitenskapsteoretisk avgjørende at lesere av denne rapporten kjenner til at skepsis til CI er en del av prosjektgruppens forforståelse av problematikken. For vår egen del er det metodisk avgjørende å være bevisste i forhold til vår forforståelse. Vi har lagt opp til kvalitative metoder hvor funnenes objektive validitet ikke kan hevdes å tilsvare den man håper å oppnå ved for eksempel kvantitative metoder. Kvalitative empiriske studier legger opp til hermeneutiske analyseprosesser. I vurderingen av disse analysenes validitet er spørsmålet om forskerens forforståelse en viktig faktor.

Den opprinnelige formuleringen av problemstillingen er med de forbehold som her er tatt, et forsøksvis nøytralt utgangspunkt for forskning:

Er dagens operasjonspraksis overfor små døve og hørselshemmede barn noe som fremmer eller noe som hemmer disse barna på sin vei mot å bli språklige og sosiale individer som utvikler sine evner og anlegg på linje med andre barn?

Denne spørsmålsstillingen er knyttet an til både språklige, etiske og sosiokulturelle betraktningmåter.

Slik problemstillingen er formulert ovenfor kan den tolkes dit hen at den inneholder en ambisjon om å gi innspill til en diskusjon om hvorvidt "dagens operasjonspraksis" bør endres eller opprettholdes. Allerede i en tidlig fase av prosjektet flyttet tyngdepunktet seg imidlertid fra spørsmålet for/mot operasjon.¹ Dette skifte av hovedfokus har blitt sterkere begrunnet i takt med utviklingen av vår egen kunnskap. Nå hviler fokuset mer på spørsmålet om *hvilke muligheter som åpnes og hvilke muligheter som lukkes gjennom de ulike valg man foretar på barnets vegne etter at selve det kirurgiske inngrepet implantering representerer er foretatt.*

De etiske og språkvitenskapelige aspektene knyttet til habilitering/rehabilitering av døve barn er ikke enestående for gruppen som har implantatet, til forskjell fra gruppen som ikke har det. Imidlertid tydeliggjøres disse aspektene i gruppen som har CI. Dermed har mange av våre betraktninger her også relevans for eksempel for gruppen tunghørte barn.

¹ Det er flere grunner til denne endringen. Rent pragmatisk ønsker vi å forholde oss til at CI etter alt å dømme er kommet for å bli. I dag opereres så godt som alle barn som anses å være egnede kandidater.

2 Teoretisk grunnlag

Diskusjonen om CI føres innen flere ulike fagdisipliner: Språkvitenskap, filosofi (etikk), psykologi, medisin, pedagogikk m.fl. Disse diskusjonene føres imidlertid ofte innen egne fagammer og de forholder seg ikke i noen særlig grad til hverandre. Vår ambisjon har vært å prøve en tilnærming som tar opp i seg aspekter fra både den språkvitenskapelige diskusjonen, diskusjonen om etikk og deler av den pedagogiske diskusjonen. Gjennom å søke å forene innsikter fra alle disse disiplinene ønsker vi å avdekke om det finnes en bedre plattform å vurdere CI ut fra enn den de enkelte disiplinene for seg opererer med.

I dette kapittelet presenterer vi derfor kort relevante teoretiske forhold. De overordnede begrepene vår diskusjon i siste kapittel samler seg om er begrepene om anerkjennelse, retten til en åpen fremtid og tospråklighet. For fremstillingens skyld presenterer vi her først kort tekniske aspekter ved CI, deretter språkvitenskapelige og pedagogiske teorier om språk (særlig tegnspråk) og tospråklighet. Endelig presenterer vi deler av diskusjonen om etiske aspekter ved CI, og moderne etiske teorier knyttet til begrepet om anerkjennelse.

2.1 Cochleaimplantat

Cochleaimplantatet er som sagt innledningsvis den mest avanserte teknologiske nyvinning innen hørselstekniske hjelpemidler som finnes i dag. Apparatet består kort forklart av en indre og ytre en komponent. Førstnevnte opereres inn slik at en elektrode blir liggende i den hørselshemmedes cochlea og hørselsnerven stimuleres dermed direkte med elektriske impulser. Den andre komponenten bæres på kroppen og kommuniserer lydsignaler digitalt med den implanterte delen. (Simonsen 2001: 9; Landsvik 2001: 13; Kristoffersen et al. 2002: 2ff) Apparatet er overlegent alle andre konvensjonelle høreapparater forutsatt at den som har det lærer seg å tolke impulsene som lyd.

I Norge – som i resten av vesten – er tendensen at de fleste barn som vurderes som kandidater for implantering blir implantert i løpet av sine første 4-5 leveår. Medisinsk forskning indikerer at muligheten for å utvikle språk basert på hørsel er bedre jo tidligere barnet får implantatet (Nikolopoulos et al., i McCormick og Archbold 2003: 4).

CI restaurerer i dag ikke pasientens hørsel til det medisinen definerer som normalt. CI har gjort det mulig å hjelpe døve som tidligere ikke hadde nytte av konvensjonelle høreapparater, men teknologien er enda langt fra å være i stand til å erstatte et hørselstap fullstendig. Selv de absolutt mest vellykkede pasientene må fremdeles regnes som moderat tunghørte med et dynamisk felt mellom 40-70 db for alle frekvenser (Hansen 2000: 21).

Selv om det forskes mye vet man i dag lite om hvorfor noen implanterte barn oppnår gode resultater i forhold til talespråkoppfattelse og taleproduksjon, mens andre ikke har annen nytte av implantatet enn det å kunne oppfatte lyder i omgivelsene. Identifiserte forhold som påvirker resultatet er mange (alder ved implantering, grad av oppfølging etc.). Noen studier antyder at blant annet sosioøkonomiske forhold kan ha betydning (Christiansen 2002: 231).

Kriteriene for hva som regnes som gode resultater av implanteringen knyttes i mange sammenhenger til oppnådd grad av lyd- og taleoppfattelse og oppnådd grad av egen taleproduksjon. I en av testene som brukes regnes det å kunne føre en samtale i telefon som

høyeste suksesskriterium, mens laveste score går til den som oppfatter lyd i omgivelsene, men uten å nyttiggjøre seg disse i noen talespråklig sammenheng. (Hjulstad et al. 2002: 33ff)² I de studier hvor man ikke gjør strategiske utvalg av implanterte barn spriker resultatene i en grad som gjør det umulig å si noe sikkert om eventuelle hovedtendenser. To ting er det imidlertid rimelig trygt å slå fast for å beskrive dagens virkelighet; Så å si alle som implanteres blir i stand til å oppfatte lyd. Ingen blir imidlertid normalt hørende, men en del oppviser etter trening og tilvenning med implantatet en hørselsevne som ligner den moderat til sterkt tunghørte har (Spencer og Marschark 2003: 435).

2.2 Tegnspråk i et språkvitenskapelig perspektiv

I og med at diskusjonen om CI berører forholdet mellom talt språk og tegnspråk, er det naturlig med en kort teoretisk avklaring av hva vi her legger til grunn når vi bruker begrepet tegnspråk.

Språkvitenskapelig forskning har slått utvetydig fast at tegnspråk som nyttes mellom de som er født døve eller ble døve før de hadde utviklet et talespråk, er å betrakte som språk på linje med talte språk. Dette belegges med en jamnføring i forhold til et hvilket som helst aspekt ved talte språk (fonologiske, grammatiske, syntaktiske, pragmatiske, semantiske etc.) (Armstrong et al. 2002: XIV).

Som det sies i innledningen til dette kapittelet, ønsker vi ikke å begrense vår oppfatning av hva språk er til kun å omfatte formale sider av språk. Her er det likevel på sin plass å anføre at tegnspråk har samme grunnleggende formale struktur som talte språk. Tegnspråk er som talte språk bygget opp av et fast og relativt lavt antall grunnenheter³, som lar seg kombinere til et stort men endelig antall *ord*, som igjen kan kombineres i et uendelig antall *setninger*. (Endresen et al. 1996: 25ff.) Tegnspråk er styrt av grammatiske regler som – som i ethvert språk – også har rikelig med unntak. Tegnspråk er ikke ”internasjonalt”; sannsynligvis svarer det et tegnspråk til de fleste talte språk i verden og innenfor disse vil det igjen være dialekter og sosiolekter.

Det som imidlertid er felles for døve som ble døve før de lærte et talespråk og som kom i kontakt med andre døve som brukte tegnspråk i noenlunde tidlig alder (på skolen for eksempel) er at tegnspråk er deres førstespråk, en term som grovt sett tilsvarer dagligtalebegrepet morsmål (Engen og Kulbrandstad 2004: 27, fotnote 3). Det har sjeldent noe med familiær arv å gjøre, derimot betegner førstespråk – det som for de fleste som regel er selvfølgelig – at man har et språk man behersker og som det er naturlig å bruke i de fleste situasjoner for å uttrykke følelser og meninger.

Konsekvensene ved avdekkingen av tegnspråkets status som naturlig språk har vist seg vidtrekkende og bekrefter mange av de oppfatningene døve mennesker har artikulert om seg selv fra langt tilbake i tid og frem til i dag. Det å være døv dreier seg ikke kun om ørets funksjon eller mangel på sådan. Å være døv dreier seg om språklig og kulturell tilhørighet, samt muligheten eller retten til å kommunisere ubesværet på sitt eget språk. For den som har tegnspråk som sitt førstespråk er ens identitet knyttet til tegnspråket på samme måten som et

² Her refererer vi til kartleggingsskjemaer utviklet ved Nottingham Paediatric Cochlear Implant Program; Categories of Auditory Performance (CAP) og Speech Intelligibility Rating (SIR). (Hjulstad et al. 2002: 33)

³ ”Fonemer”. Etymologien til begrepet gjør det vanskelig å assosiere det med annet enn lyd, derfor har enkelte tegnspråklingvister foreslått *kire* som betegnelse på grunnenhetene i tegnspråk, for å understreke at det her dreier seg om visuelt oppfattbare bevegelser. Dette er imidlertid også kritisert.

hvert menneskes identitet er knyttet til ens morsmål. Betegnende nok finnes det i tegnspråk to forskjellige begreper som begge kan oversettes med "døv" på norsk talespråk. På tegnspråk betegner imidlertid det ene tegnet den medisinske tilstanden det er å ikke høre, mens det andre tegnet betyr å være medlem i en gruppe hvor alle har tegnspråk som førstespråk⁴ (Haualand 2002: 5ff; Solvang 2002: 71ff).

Så langt består den teoretiske forskjellen mellom talespråk og tegnspråk dermed bare i det navnene angir; noen språk tales og høres, andre tegnes og sees. Den praktiske forskjellen består i at tegnspråk i de aller fleste sammenhenger er henvist til å være et minoritetsspråk i forhold til talespråket. Dette er en forskjell som alle døve/Døve har førstehånds kjennskap til fordi de føler den på kroppen hver dag. For å fungere i dagliglivet er døve/Døve nødt til å ha en eller annen grad av beherskelse av majoritetens språk, men av Døve oppfattes dette da som et fremmed-, eller i beste fall; andrespråk (Engen og Kulbrandstad 2004: 27, fotnote 3). Dette leder over til begrepet om tospråklighet som behandles fylligere i avsnitt 2.4.

2.3 Språkvitenskapelige aspekter knyttet til språkutvikling og språkbeherskelse

Et viktig anliggende i dette prosjektet er som sagt å ha en helhetlig tilnærming til hva det vil si å kunne språk. Testene av implanterte barns taleoppfattelseevner og taleferdigheter blir i mange publikasjoner brukt som dokumentasjon på oppnådd språkferdighet (for eksempel Richter et al. 2002; Geers et al. 2002). Innen moderne språkvitenskap og filosofi er det å kunne et språk imidlertid noe langt mer enn det å beherske formelle sider av språket som for eksempel fonologi og syntaks. Også språkets pragmatiske og semantiske dimensjoner må tas i betraktning, likeledes språkets betydning for hvordan individet konstituerer seg selv og sin verden.

Språkforskere i dag tar utgangspunkt i at språket er viktig for å utvikle kognitive evner, og at språket utvikles i samhandling med andre mennesker (Vygotsky 1978). I nyere språkteorier legges det også vekt på at språk består av forskjellige områder som form, innhold og bruk (Lahey 1988). For å ha en utvikla språkkompetanse, er det viktig å ha kompetanse på alle disse områdene. Det betyr at kompetanse i hvordan språket brukes, er veldig viktig for å utvikle kognitive ferdigheter og også sin egen identitet og selvbylde (ibid.) (Mead 1912; Mead 1913). Mennesker som ikke får brukt sitt eget språk i samhandling med andre, kan med andre ord bli fratatt sin mulighet til å utvikle sine kognitive evner på en adekvat måte.

Å tilegne seg språk er da ikke det å først lære formale strukturer og ord, for deretter å gå i gang med å bruke det. Oppfatningen at språkinnlæring danner basis for språkutvikling, har sitt utgangspunkt i en behavioristisk tankegang, som legger vekt på at språk kan læres gjennom drill, uavhengig av konteksten. I dag legger man vekt på språkteorier som først og fremst fokuserer på at barn lærer språk gjennom meningsfulle aktiviteter i naturlig samspill med barn og voksne i sine omgivelser (Vygotsky 1978; Bakthin 1981; Dysthe 1997; Matre 1999). Denne forskningen drar ikke noe skarpt skille mellom det som er utvikling av språk og det som er kognitiv utvikling, til det er disse to for intimt innvevd i hverandre. Forskning viser nå at samtaler mellom barn kan ha en helt sentral betydning for å utvikle barns språk og kognitive evner (Matre 1997).

⁴ Det er en viss innarbeidet praksis i skriftlige framstillinger å oversette det første tegnet med liten forbokstav – "døv" – og det andre med stor forbokstav "Døv". Vi retter oss her etter denne praksisen.

Dette finner en også støtte for i pedagogisk/sosiologisk forskning. Ivar Frønes formulerer seg som følger i boka *De likeverdige*:

De jevnaldrenes posisjon i sosialiseringprosessen er primært ikke knyttet til at barn til-bringer så mye tid med andre på samme alder, men til strukturelle egenskaper ved barn-barn-relasjonene (Frønes 1996: 166).

Eksempler Frønes gir på slike strukturelle egenskaper som skiller seg fra voksen-barn-relasjoner er blant annet at barn utvikler kommunikativt komplekse samspill, der voksen-barn-relasjonen er kommunikativt enkel. (ibid: 166) Barn kan sammen utforske det tve- og mangetydige der den voksne i forhold til barnet er entydig.

2.3.1 Monologisme/dialogisme

Når vi legger til grunn en pragmatisk tilnærming og en sosiokulturell forståelse av språk-utvikling, plasserer vi oss i forskningstradisjonen som baserer seg på *dialogisme* i motsetning til *monologisme*:

Denne tradisjonen er historisk den mist påaktede. Synnøve Matre formulerer dette som følger med henvisning til Per Linell:

Monologisme har gjennom tidene vært den dominerende teoretiske referanseramma i språkvitenskap, kognitiv psykologi og kommunikasjonsstudier. Linell omtaler monologisme som "the mainstream epistemology in language science" (Linell 1995: 9). I denne forståelsen står selve språksystemet eller forståelsen i fokus sammen med individet. Grammatisk teori står sterkt, med vekt på språkets form. (Matre 1997: 9).

Kommunikasjon blir i monologismen omtalt som en *fra – til- prosess*. Informasjon blir overført fra en sender A til en mottaker B. Intensjonen til sender A, blir automatisk forstått av B i henhold til A's intensjon. Forholdet mellom sender og mottaker blir lite problematisert i denne modellen. (ibid: 10).

Hovedfokuset i dialogismen ligger på sosial interaksjon, istedenfor det individuelle. Språkforskere i dag tar utgangspunkt i at språket er viktig for å utvikle kognitive evner, og at språket utvikles i samhandling med andre mennesker (Vygotsky 1978; Feilberg 1991; Matre 1997).

Kommunikasjonen eller samhandlinga står i fokus i den interaksjonistiske forståelsen. Det dreier seg om at kommunikasjon er en meningsskapende aktivitet som er en "mellom-prosess" mer enn en "til-fra-prosess". Lytteren er med på å skape mening sammen med taleren, og bidrar sammen med taleren til å skape mening underveis i samtalen. Konteksten – den tekstuelle, sosiale og kulturelle – er også med på å skape meningen.

2.4 Tospråklighet

Begrepet tospråklighet eller funksjonell tospråklighet brukes når målet med døve barns opplæring omtales. Begrepet problematiseres gjennom de målene som er lagt for fagene tegnspråk og norsk for døve i L-97. Engen og Kullbrandstad (Engen og Kullbrandstad 2004) mener at funksjonell tospråklighet som evnen til å bruke begge språk og at denne evnen settes ut i praksis. For å være funksjonell tospråklig må begge språkene bli brukt. Siden begreper som tospråklighet og funksjonell tospråklighet er viktige begreper som settes opp som mål i L-97, vil vi i dette kapittelet si noe om tospråklighet generelt, og til slutt kommer vi inn på L-97 og fagplaner for døve i tegnspråk, norsk og drama og rytmikk.

Engen og Kulbrandstad (ibid) gir en kort historisk framstilling av hvordan synet på tospråklighet har endret seg gjennom det 20. århundret. De viser at fram til ca. 1960 hersket det et negativt syn på tospråklighet, basert på datidas intelligens tester. Med avdekking av metodiske svakheter ved disse testene og senere revidering endret synet på tospråklighet seg til at forskere som Pearl og Lambert (referert i Engen og Kulbrandstad 2004: 162) påpekte de kognitive fordelene ved tospråklighet. Pearl og Lambert ble også kritisert fordi deres optimistiske holdning ”bygde [...] på testing av *balansert tospråklige* 10-åringer med *middelklassebakgrunn*” (ibid: 162).

Slik det framgår av sitatet ovenfor testet Pearl og Lambert balansert tospråklige barn. Av dette kan man trekke slutningen at balanseforholdet mellom de to språkene barnet behersker kan være av betydning. Engen og Kulbrandstad definerer balanseforholdet mellom de to språkene som

det relative ferdighetsnivået. I utgangspunktet kan vi tenke oss to hovedtilfeller: Personen behersker begge språkene like godt, og personen behersker det ene språket bedre enn det andre. Den første muligheten kalles gjerne *balansert tospråklighet*, den andre kan vi betegne som *ikke-balansert tospråklighet*. (ibid: 29f).

En balansert tospråklighet innebærer ikke i og for seg at det er snakk om lik beherskelse av de to språkene, men at begge språkene beherskes minst på et aldersadekvat ferdighetsnivå. Dette betyr at begge språk beherskes på et relativt høyt nivå ettersom barnet blir eldre.

Forskning støtter Pearl og Lamberts resultater om at tospråklighet fremmer kognitiv utvikling.

Ettersom den tospråklige har to språk til rådighet, vil han eller hun ha flere perspektiver på og flere assosiasjoner til et fenomen enn den enspråklige. Dette bekreftes av undersøkelser som viser at tospråklige er enspråklige overlegne på tester for divergent [kreativ] tenkning. Men det er først og fremst *balansert tospråklige* som viser denne overlegenheten, ikke *alle* tospråklige (Baker 2001:144-148 referert i Engen og Kulbrandstad 2004: 164).

Det er muligens i større grad viktig å diskutere under hvilke omstendigheter forbindelsen mellom tospråklighet og intelligens inntreffer, heller enn om det er en slik forbindelse. (Engen og Kulbrandstad 2004). I diskusjonen om balansert tospråklighet og aldersadekvat språkbeherskelse er toterskelteorien (the thresholds theory) interessant. (Baker 2001: 166-69 referert i Engen og Kulbrandstad 2004: 169). Teorien setter kognisjon og tospråklighet i relasjon til en øvre og en nedre terskel for språkbeherskelse, der disse har konsekvenser for barnets kognisjon. For å unngå negative konsekvenser av sin tospråklighet må barnet opp til en språkbeherskelse tilsvarende det laveste nivået. For å høste fordeler av sin tospråklighet må barnet opp til den øverste terskelen for språkbeherskelse.

Etter toterskelteorien kan barn grupperes etter tre prestasjons- eller funksjonsnivåer. På det laveste nivået, *under* den nedre terskelen, befinner det seg elever med utilstrekkelig kompetanse i begge sine språk, sammenliknet med enspråklige i sin aldersgruppe. Dette har negative kognitive konsekvenser og hemmer kunnskapstilegnelsen på skolen (jf. ”halvspråklighet” [...]). *Mellom* tersklene befinner det seg barn som har aldersadekvat kompetanse i ett av sine språk, men ikke i begge. Dette har ingen avgjørende negative eller positive konsekvenser [...]. På det tredje nivået - *over* den øvre terskelen - finner vi barn med tilnærmet balansert tospråklighet. De har aldersadekvat kompetanse i to eller flere språk, og høster derfor positive virkninger av sin tospråklighet sammenliknet med enspråklige[...].” (Engen og Kulbrandstad 2004: 169f).

I forhold til opplæringsmodeller som er brukt skilles det mellom overgangsmodeller og bevaringsmodeller. Overgangsmodellene har som mål at eleven på sikt skal gå over til å benytte majoritetsspråket. Dette er en modell som sjelden er aktuell for døve og sterkt hørselshemmede, da det alltid vil være behov for å beherske tegnspråk i visse situasjoner,

også om de får CI. Modeller for utviklende bevaring har som mål at barnet skal videreutvikle morsmålet og sin kulturelle identitet, og sikre rettighetene til den minoritetsgruppa de tilhører (Engen og Kulbrandstad 2004: 201).

Baker (2001: 197-267 referert i Engen og Kulbrandstad 2004: 201ff) skiller mellom to hovedkategorier for språkopplæring. Disse kaller han for hhv. *svake* og *sterke former* for tospråklig opplæring.

Svake former for tospråklig opplæring har enten enspråklighet eller begrenset tospråklighet som språklig resultat, og assimilering, atskillelse eller tilbaketrekning som bakenforliggende samfunnsmessig målsetting eller funksjon. Når svake former likevel kalles tospråklige, er det fordi de tilbys tospråklige elever. *Sterke former* for tospråklig opplæring har tospråklighet og dobbelt lese- og skrivekyndighet som resultat, berikelse som pedagogisk målsetting og pluralisme som samfunnsmessig målsetting [...]. (Engen og Kulbrandstad 2004: 201f).

En form for svak opplæring er det som kalles for *språkdrukning* eller *språkdrukningssprogrammer*. Disse programmene antar at den raskeste måten å lære et språk på er å "kastes uti" majoritetens "språkhav" uten "svømmeopplæring" eller "flytestøtte". Dette sammenfaller med et folkelig syn på effektiv språkinnlæring, og kommer også til dels til uttrykk fra politiske styringsorganer. Dette viser seg å ikke nødvendigvis være riktig. "[...] mange under slike omstendigheter vil ha problemer med å lære majoritetsspråket skikkelig, og fordi mange ofte i tillegg opplever problemer av sosial og følelsesmessig art [...]" (ibid: 202). Videre sier forfatterne at "Når minoritetsbarn plasseres direkte i ordinære klasser sammen med et flertall av majoritetsbarn som behersker opplæringspråket ("mainstream education"), uten å motta noen form for særskilt hjelp, er språkdrukning ofte den mest dekkende betegnelsen." (ibid: 204). En noe mer tilpasset modell kalles *språkdrukning med overgangsstøtte* og "innebærer at barna får *kompenserende undervisning* i en eller annen form og grad." (ibid: 205). Den kompenserende undervisningen kan bestå i "støtteopplæring i majoritetsspråket i egne grupper i et nærmere avgrenset tidsrom (for eksempel norsk som andrespråk) de kan få språklig eller faglig forenklet opplæring eller for eksempel leksehjelp." (ibid: 205).

Sterke former for tospråklig opplæring er for eksempel det som kalles for språkbad eller tospråklig eller tokulturell opplæring. Målet med tospråklig opplæring er å skape tospråklige og tokulturelle individer.

Dette fordrer at de to språkene som nyttes gis en likeverdig status, at skolens etos (eller kode, dens fysiske og sosiale miljø) er tospråklig, at en tilstrekkelig andel av skolens personale er tospråklig, og at det samarbeides tett og bevisst med foreldrene." (ibid: 208).

I USA har forskerne Collier og Thomas (referert i Engen og Kulbrandstad 2004: 235ff) gjennom innsamling av et svært stort empirisk materiale bekreftet at sterke former for tospråklig opplæring er de svake formene overlegne. Ett interessant aspekt ved disse funnene er at forskjellen i den ulike effekten de ulike formene har ikke er veldig synlig dersom man bare ser på barn på småskoletrinnet. Forskjellene blir først tydelige etter fire til fem års opplæring, og de øker drastisk jo høyere opp i klassene man undersøker. Det er mye som kan kommenteres i denne sammenhengen, men ett opplagt aspekt er at formen for tospråklig opplæring som velges ikke bare bør være sterk, men bør være opplæring barnet har gjennom hele sin utdanning.

Når L-97 skriver om tegnspråk som førstespråk formulerer den flere steder seg slik at det må legges til grunn at det er en sterk form for tospråklig opplæring som er målet med

undervisningen. Det fram går av planen for tegnspråk som førstespråk at tegnspråk sammen med norskfaget skal legge grunnlaget for funksjonell tospråklighet hos elevene.

Det betyr at elevene skal kunne begge språk så godt at de ikke bare kan fungere ut fra sine forutsetninger, men at de også kan benytte begge språk som redskap for læring. Norsk tegnspråk er en viktig forutsetning for at elevene kan få en optimal utvikling både personlig, sosialt og kognitivt. (L-97: 133)

I målene for tegnspråkfaget går det fram at elevene skal utvikle gode kunnskaper og ferdigheter i norsk tegnspråk ”slik at de kan oppfatte andre, oppleve, vurdere og uttrykke seg sikkert og variert i ulike situasjoner og for ulike formål” (L97: 136). Tegnspråkfaget skal også være med på å gi elevene begreper i andre fag og er på denne måten med å legge grunnlaget for funksjonell tospråklighet. Det skal legges opp til at elevenes evne blir stimulert til å bruke språket aktivt, søkende og skapende i samhandling med andre (L97). I fagplanen i norsk for døve går det fram i målene for faget at elevene skal lære seg ”[...] å lese og skrive norsk og bruke de muligheter til samhandling som språket gir.” (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Norsk, engelsk og drama og rytmikk for døve 1997: 14). Planeverket setter også som mål at elevene skal ”utvikle ferdigheter om hvordan norsk brukes og er oppbygd og gjennom tospråklige og tokulturelle aktiviteter bidra til å gjøre elevene trygge på sin identitet og aktive i så vel døvesamfunnet som resten av det norske samfunnet” (ibid: 14).

Ut fra sitatene fra L-97 som er presentert ovenfor legges det helt åpenbart vekt på en sterk form for tospråklig opplæring, i tillegg til at det stilles relativt høye mål for å oppnå funksjonell tospråklighet.

2.5 Etiske aspekter: anerkjennelse og retten til en åpen framtid

Når forskningen som vist ovenfor gjør seg ulike erfaringer med følgene av tospråklighet ligger én av forklaringene i den ulike status forskjellige språk tillegges. Fra et lingvistisk synspunkt er meningsløst å hevde at for eksempel engelsk er et ”bedre” språk enn urdu. Likevel vil et tospråklig barn i Norge med engelsk som andrespråk, sannsynligvis få langt mer positiv oppmerksomhet enn et tospråklig barn i Norge med urdu som andrespråk. Manglende anerkjennelse er etter alt å dømme en undervurdert kategori når man ønsker å forklare hvorfor tospråklighet for noen synes lett og berikende, mens det for andre kan gi opphav til forvirring og frustrasjon (Engen og Kulbrandstad 2004: 205ff med henvisning til Øzerck). I moral-filosofisk sammenheng knytter ledende tenkere i dag stadig mer betydning til begrepet om anerkjennelse. Vi bruker det teoretiske grunnlaget filosofene Charles Taylor og Axel Honneth har utarbeidet på dette området. Begge er hegelianere og har slik sett en grunnleggende idealistisk impuls i sin filosofi. Taylor peker på begrepet om anerkjennelse som et grunnbegrep i forhold til hvordan moderne samfunn forholder seg til minoriteter. Honneth går lengre og utarbeider rammene for en helhetlig etisk teori basert på anerkjennelsesbegrepet. Etter presentasjonen av disse to sentrale filosofene gir vi en kort og sammenfattet framstilling av en del aspekter ved den pågående diskusjonen om etiske implikasjoner ved CI som føres i ulike fagtidsskrifter. Den eneste av deltakerne i diskusjonen som vies særlig oppmerksomhet er Rui Nunes (Nunes 2001). Nunes betraktninger omkring retten til en åpen framtid representerer en tilnærming til CI som er interessant i forhold til dette prosjektet.

2.5.1 Charles Taylors begrep om anerkjennelse på basis av ulikhet

Fremstillingen av Taylor bygger her i hovedsak på hans artikkel *The politics of recognition* (Taylor 1992). Et av Taylors hovedpoenger i denne artikkelen er at identitetsdannelse i moderne samfunn er blitt et langt mer sårbart prosjekt enn det var i førmoderne tid. Mens ens

identitet i tidligere tider var noe man i høy grad ble tildelt ut fra sin plass i fellesskapet, kjennetegnes det moderne ved begrepet om enkeltmenneskes *verdighet* (for eksempel slik det er artikulert av Immanuel Kant). Et annet trekk ved det moderne som delvis henger sammen med oppfattelsen av verdighet, er idealet om en autentisk, individualisert identitet. Enhver har sin egen målestokk, og autenticitetsidealet har dermed også en moralsk signifikans. Historisk er idealet grunnlagt på tanken om at det enkelte individ har en genuin intuitiv moralsk sans eller følelse for hva som er rett og hva som er galt (Taylor 1992: 27).

Det moderne kjennetegnes dermed ved et originalitetsprinsipp. Enhver definerer seg selv gjennom å artikulere sin originalitet. Grunnen til at *anerkjennelse* er viktig er at denne selv-artikuleringen har en *dialogisk* karakter. Dermed må individet både ha et fullt naturlig språk, og *signifikante andre* (Her viser Taylor til George Herbert Meads begrep) som nøkkelpersoner i den dialogiske prosessen (Taylor 1992: 32).

Taylor anfører at behovet for anerkjennelse i seg selv ikke er nytt. Det nye som det moderne autenticitetsidealet innebærer er at man kan mislykkes i forsøket på å bli anerkjent. Anerkjennelse finner sted på ulike nivåer. Taylor skiller bare mellom to (som beskrevet nedenfor har Axel Honneth en finere inndeling): For det første dreier det seg om anerkjennelse på et intimt nivå hvor anerkjennelse har å gjøre med individets behov for kjærlighet og omsorg. For det andre dreier det seg om anerkjennelse på et sosialt (politisk) nivå. Her er egalitet det bærende prinsippet.

Dermed er det etablert to forhold som gyldige, og disse både tiltrekker og utelukker til en viss grad hverandre:

Tanken om individets verdighet innebærer politisk universalisme; at alle har like retter. På den annen side er innebærer idealet om autenticitet (som grunnlag for identitet) politisk ulikebehandling all den tid den enkelte selv artikulerer sin originalitet. Taylor mener at dette siste forholdet i dag er assimilert under det første. Dette er problematisk, for motsatt gir ikke det at alle anerkjennes som autentiske i forhold til identitet opphav til noe prinsipp om lik behandling (Taylor 1992: 39).

For Immanuel Kant som ga avgjørende bidrag til tenkningen omkring verdighetsbegrepet, er det slik at den enkeltes verdighet bunner i den enkeltes autenticitet som rasjonal agent (Taylor viser her til en sentral passasje i Kants moralfilosofisk verk; *Grunnlegging av moralens metafysikk*: 434, akademiutgaven). Enkeltmenneskets autenticitet representerer noe helt *uvurderlig*, i den forstand at det ikke finnes noe som tilsvarer den. For Kant er den enkeltes verdighet som rasjonal agent så verdifull, at selv potensialet for å være rasjonal agent må aktes som om den var aktualisert. (Dermed gir Kant et sterkt forsvar for tanken om at for eksempel utviklingshemmede og bevisstløse ikke på noen måte står tilbake for andre i forhold til verdighet som mennesker.) Kant anser ikke at menneskets rett til frihet – som følger av autenticitetsprinsippet – ivaretas bare gjennom et politisk prinsipp om likhet. Hadde det vært tilfelle ville mennesket bare være fritt til å være som alle andre, til konformitet, og ikke til autentisk identitetsdannelse. For at det siste skal oppnås må frihet være noe individet har i et hierarki hvor det både er avhengig av sin neste, og hvor den neste er avhengig av individet. Anerkjennelse forutsetter dermed et gjensidig likeverdige samfunn hvor en del sentrale mål er felles, så som å verne om menneskets verdighet. Denne må i sin tur forstås i forhold til oppfatningen av mennesket som autonomt vesen, og autonomi innebærer retten til selv å avgjøre kriteriene for hva som er det gode liv. Det å bare ha like rettigheter for alle tillater liten kulturell varians.

2.5.2 Axel Honneth om forholdet mellom anerkjennelse og identitet

Axel Honneth baserer i likhet med Charles Taylor mange av sine tanker på Hegels filosofi. Mens begrepet om anerkjennelse for Taylor blir et viktig begrep i forhold til diskusjonen om minoriteters rettigheter og samfunnets holdninger til annerledeshet, er Honneths ambisjon å utvikle en etisk teori basert på begrepet om anerkjennelse.⁵

På samme måte som Taylor tar Honneth utgangspunkt i enkeltindividets behov for å oppnå en ”intakt selvrelasjon”, og den grunnleggende tesen er at mangel på anerkjennelse er skadelig for individets *identitet*.

”Identitet” forstås her i hegeliansk/idealistisk forstand som et begrep med tre ulike dimensjoner: En sosial og intersubjektiv dimensjon som utvikles i dialog og ved at vi bekreftes av andre. En normativ dimensjon som berører spørsmålet om hva slags menneske man er. Endelig har identitetsbegrepet en språklig dimensjon som berører spørsmålet om hvordan vi kategoriserer hverandre gjennom et språk som ikke er nøytralt (Honneth 2003: 95).

Det å holde tilbake sin anerkjennelse av en annen representerer for Honneth en arketypisk moralsk krenkelse fordi både den som krenker og den som krenkes kommer ut av situasjonen med en skadet identitet. Han skiller videre mellom tre grunnleggende former for anerkjennelse. Til disse svarer tre typer moralsk krenkelse som er delvis analoge med anerkjennelsesformene (Honneth 2003: 96ff):

Den første form for anerkjennelse er den som uttrykkes gjennom kjærlighet og omsorg. Anerkjennelsen består i bekræftelsen av å ha en unik verdi for en annen og en aksept for å være den man er, samt aksept for å spille ut sine ønsker og behov legitimt.

Den andre formen for anerkjennelse er den som uttrykkes gjennom lojalitet og solidaritet. Den består i det å få en positiv vurdering og å ikke degraderes. Dette dreies seg om bekræftelse av ens verdi som bidragsyter til et fellesskap, ikke nødvendigvis følelsesmessig begrunnet, men det å bli verdsatt for innsatsen en gjør.

Endelig er den tredje formen for anerkjennelse moralsk respekt. Det ligger et prinsipp om universell likebehandling som basis for denne anerkjennelsen som inkluderer det å betrakte alle som moralsk like tilregnelige.

For å være et fullverdig individ må man ha anerkjennelse på alle 3 områdene ovenfor. Å nekte en person anerkjennelse på ett av områdene er det samme som å skade individets identitet. Den første og tredje formen for anerkjennelse ligner på Taylors, men det er interessant at Honneth opererer med en mellomkategori som handler om anerkjennelse i mellommenneskelige forhold som ikke er preget av intimitet (den første formen) eller er mer uttrykt i politiske rettigheter (den tredje formen). I forhold til barnet med CI som er i fokus i denne rapporten blir spørsmålet om anerkjennelse på det andre nivået svært sentralt. Et viktig spørsmål er om barnet med CI oppnår å få en positiv vurdering og å ikke degraderes på de arenaene barnet opptre på. De etiske aspektene dette åpner for i forhold til Honneth er svært interessante, all den tid Honneth beskriver mangel på anerkjennelse som en moralsk krenkelse som skader individets identitet.

⁵ Utlekkingen av Honneth baserer seg på kapittel 2 ”Mellan Aristoteles og Kant” i *Erkännande. Praktisk filosofiska studier* (Honneth 2003), samt kommentarer til Honneth av professor Harald Grimen, Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo, gitt under forelesninger om profesjonsetikk høsten 2004.

Honneth opererer med en typologi over krenkelsers som på noen punkter er analog med anerkjennelsesformene (Honneth 2003: 102ff):

Det første dreier seg om mishandling i forhold til liv og helse hvor ens fysiske integritet skades. Den andre formen for krenkelse som delvis korresponderer med den andre formen for anerkjennelse omfatter stigmatisering og marginalisering. Den tredje formen spenner helt fra svik og til forfølgelse av hele grupper.

2.5.3 Den pågående diskusjonen om etiske implikasjoner ved CI

Som det kommer fram ovenfor i avsnittet om tegnspråk er det stor forskjell på det å se på døvhet som en medisinsk tilstand og det å beskrive Døve som en språklig minoritet. Et av de klareste trekkene ved den pågående diskusjonen om etiske implikasjoner ved CI er at disse to perspektivene på det å være døv/Døv i liten grad har noen felles plattform å bygge en dialog på (Lane og Grodin 1997; Davis 1997; Cohen 1994; Blume 1999). Dette skyldes sjeldent vrangvilje fra de som argumenterer ut fra det ene eller det andre perspektivet. Det er gjennomgående aksept for tegnspråkets status som eget språk, blant de som anlegger et medisinsk perspektiv på døvhet. Likeledes benekter de færreste døve at det knytter seg en etiologi til deres hørselstap.

Den enkeltfaktoren som har bidratt mest til å utløse strid om de etiske aspektene ved CI (i motsetning til konvensjonelle høreapparater), er at CI både omtales og av mange oppfattes som begynnelsen på en teknologi som vil "reparere" døve slik at de blir hørende. "Hørende" betyr i denne sammenhengen da to forskjellige ting; på den medisinske siden vil man da ikke lenger være døv, man vil være ført tilbake til en tilstand som med implantatet er så nær man kan komme en "normal" og "frisk" tilstand. På den språklig/kulturelle siden betyr dette at medisinen avskjærer mennesker som potensielt tilhører Døves språklige og kulturelle felleskap sjansen til å bli Døve (Lane og Grodin 1997; Blume 1999).

Dermed oppstår det et stort kommunikasjonsproblem mellom posisjonene. Tilhengere av CI prøver ofte å plukke fra hverandre argumentet om at Døve representerer en minoritetskultur og som sådan trenger et særlig vern med krav om beskyttelse mot kulturell utryddelse (*etnocide*⁶). Hovedlinjene i denne argumentasjonen er at Døve ikke kan oppvise noe særpreg som kultur som ikke på en eller annen måte egentlig relaterer seg til det fysiske høretapet. Enkelte hevder at selv om tegnspråk utvilsomt er et naturlig språk, ville for eksempel Døve i Norge ikke skille seg kulturelt fra majoriteten dersom alle de sosialt konstruerte barrierene hørselshemming medfører plutselig opphørte å eksistere (for eksempel Levy 2002). Et annet mer praktisk argument som sikter mot å gjendrive Døves krav på å være en minoritetskultur retter seg mot spørsmålet om hvilke sosiale ordninger storsamfunnet stiller opp med. Her påpekes det tilsynelatende inkonsekvente ved at mange personer som kaller seg Døve, ikke avstår fra å benytte sosiale ordninger og rettigheter som er opprettet for mennesker med funksjonshemminger.

Døve er klart sårbare for denne typen argumentasjon, og det er betegnende at forsøkene på å gi gode motargumenter ikke alltid fremstår som like sterkt teoretisk fundert. Dette er da utvilsomt en illustrasjon av et asymmetrisk maktforhold, men også et uttrykk for at det her hersker en dualitet mellom det å være Døv og døv som ikke kan gis en endelig konsistent

⁶ Begrepet er innarbeidet og anerkjent som en definisjon brukt av FN og reflekterer behovet for begreper som diskriminerer mellom ulike typer overgrep. *Etnocide* anvendes følgelig analogt med et begrep som *genocide*.

avklaring dersom kravet er at individet bare kan være én av delene.⁷ Forsøkene på å imøtegå argumentene ovenfor baserer seg på argumentet om at det å være Døv har en egenverdi som går tapt dersom alle Døve plutselig ble hørende. Dette argumentet blir imidlertid ikke framsatt i særlig polerte versjoner. Bare få trekker fram aspekter som at tegnspråk ikke bare er et formalt middel til kommunikasjon, men et levende språk som utvikler sin egen poesi, sin egen humor og egne kategorier for å beskrive verden. Isteden dominerer anklagen om at tilhengere av CI forsøker å sykeliggjøre det å være Døv.

2.5.4 Retten til en åpen framtid

På den andre siden løper en diskurs som tar utgangspunkt i implantatets faktiske funksjonalitet per i dag, og denne er mindre preget av konflikt ved at den ikke forutsetter at man enten anlegger et medisinsk eller et språklig perspektiv på det å være døv/Døv. Det sentrale temaet i disse diskusjonene uttrykkes i spørsmålet ”Hvordan sikrer man best at døve barn får realisert sine anlegg og utvikler seg optimalt?”

Det kanskje viktigste underliggende etiske aspektet i denne diskusjonen er spørsmålet om hva som er til barnets beste. Rui Nunes (Nunes 2001) bruker en argumentasjon hvor han tilrår tidlig implanteringer av døve barn med det mål for øyet å holde alle framtidige muligheter åpne. Nunes vil ivareta det han kaller det døve barnets ”*right to an open future*” (Nunes 2001: 337): Barnet er ikke ”Døvt” i utgangspunktet, bare ”døvt”, og dersom man ikke opererer inn implantatet mister barnet muligheten til å bli noe annet enn ”Døv”. Dette argumentet forutsetter til dels det mer teknisk/medisinske argumentet for at barn bør opereres så tidlig som mulig; På bakgrunn av en del forskningsresultater antar man at sjansen for et godt utbytte av implantatet er størst dersom barnets opereres tidlig.

Dette er tilsynelatende sterke argumenter. Poenget er ikke at barnet skal nektes en framtidig mulighet til å være ”Døv”, derimot sier argumentet at dersom man har midlene til å gi barnet flere valg i framtiden, så må det anses som riktig å ta disse midlene i bruk. Som et rent teoretisk argument fungerer dette svært godt. Retten til en åpen framtid og til å treffe egne valg over eget liv representerer grunnleggende rettigheter. Slik implantatet framstilles er det et gode som øker barnets frihet til å treffe valg.

I praksis ser man at dette argumentet er svært styrende i dag. Så godt som alle hørende foreldre til døve barn i Norge, velger implantering når muligheten er tilstede. Samtidig velger mange av de samme foreldrene at det implanterte barnet skal ha opplæring etter Opplæringslovens § 2-6. Dette innebærer at barnet skal ha tegnspråk som sitt førstespråk. Dette indikerer en høyst forståelig pragmatisk holdning hos de fleste foreldre; Man ønsker å prøve alle muligheter og sikre barnet alle tilgjengelig ekstra ressurser.

Dersom Nunes har rett i at CI utvider barnets muligheter og slik sett bidrar til å sikre barnet ”*an open future*” er dette et svært sterkt argument. Et eventuelt motargument må da tilsynelatende bestride retten til en åpen fremtid, noe som er ytterst problematisk. I den følgende presentasjonen av våre empiriske undersøkelser har vi imidlertid gjort funn som setter oss i stand til å antyde en alternativ tilnærming; Det er allment akseptert at implantatet i seg selv i dag ikke gir det implanterte barnet noen automatisk tilgang til talespråk og lydoppfattelse. Det forutsettes en krevende habiliteringsprosess etter at selve inngrepet er foretatt, men vi stiller spørsmålet om denne prosessen i noen tilfeller legges opp slik at den i praksis virker mer

⁷ Noe også Haualand er inne på i sin bok *I endringens tegn*. Haualand vil vise at ”det ikke er mulig å diskutere døve som *enten* en språklig minoritet *eller* en gruppe funksjonshemmede.” (Haualand 2002: 14)

lukkende enn åpnende i forhold til barnets fremtidige muligheter. Vårt spørsmål i denne sammenhengen er dermed hva som må kjennetegne en habiliteringsprosess med CI som ivaretar ”*the right to an open future*”. Det vi setter fokus på er spørsmålet om utvikling av identitet, og i forhold til dette er begrepet om anerkjennelse som er presentert ovenfor sentralt.

3 Metode- og analysebeskrivelse

Her presenteres de empiriske undersøkelsene som har vært en del av prosjektet. Undersøkelsene er todelt: Vi har foretatt observasjoner av to implanterte barn, og vi har innhentet synspunkter og vurderinger fra personer som arbeider innen det hørselsfaglige området (fokusgruppe). Her følger en redegjørelse for vår metodiske tilnærming, og i neste kapittel presenteres våre viktigste funn. Undersøkelsene er av kvalitativ karakter. *Våre funn kan dermed ikke sies å representere noe som gjelder generelt eller allment.* Derimot representerer funnene en beskrivelse av hvordan virkeligheten til to barn med CI arter seg i forhold til deres språk og språkbruk.

3.1 Metodisk tilnærming og beskrivelse av de empiriske undersøkelsene

Utgangspunktet for våre empiriske undersøkelser var at vi ønsket å undersøke kommunikasjons- og samhandlingssituasjoner mellom barn med CI og andre barn/voksne. Relasjonene barn-barn skulle være de vi primært fokuserte på. Dette på bakgrunn av forskningen som peker på at disse relasjonene er mer avgjørende for barnets språklige og kognitive utvikling enn relasjonene barn-voksen. Målsetningen har ikke vært å generere resultater med pretensjoner om allmenn gyldighet. Vi ønsket å følge et lite antall strategisk utvalgte informanter for å danne kunnskap om hva slags språklige og etiske utfordringer som kan være relevante i forhold til CI. Vi ønsket videre å bearbeide våre observasjoner i samtale med relevante fagpersoner gjennom bruk av såkalt "fokusgruppe". Her beskrives først observasjonsundersøkelsene, og deretter arbeidet i fokusgruppen.

3.1.1 Utvalg og utvalgsmetode

Gjennom samarbeid med fagpersonellet på Møller Kompetansesenter ble det formidlet kontakt med to barn – "Vegard" og "Stian" – og deres foresatte. Etter å ha gitt informasjon om prosjektet innhentet vi samtykke til deltakelse fra begge. Vegard og Stian var elever på småskoletrinnet, og begge var blitt implantert innen fylte 5 år. Forskningsmessig var dette et strategisk valg. Vi ønsket å observere ett barn som ble vurdert å ha høy grad av utnyttelse av implantatet, og ett barn som ble vurdert å ha middels utnyttelse. Det opprinnelige designet forutsatte at begge barna skulle ha delt sin skolegang mellom A. C. Møller Skole (spesialskole for hørselshemmede) og hjemmeskole. Denne målsetningen lot seg av praktiske grunner ikke realisere. Det var bare Vegard som hadde delt skolegang, mens Stian var fulltidselev på A. C. Møller skole. Stian ble likevel ønsket som deltaker da vi antok at det ville være mulig å observere ham i ulike språkbrukssituasjoner uansett.

3.1.2 Observasjonsmetode og frekvens

Vi benyttet deltagende observasjon hvor to forskere fulgte Vegard og Stian gjennom hele skoledager, samt opphold på skolefritidsordning (SFO). Da vår primære interesse var å observere samhandling gjennom språk, var alle medelevene til Vegard og Stian også potensielle deltakere. Dette var formelt avklart også med disse barnas foresatte. Videre sørget forskerne for å presentere seg selv og forklare bakgrunnen for at det ble tatt opp video, slik at alle barna var inneforstått med forskernes tilstedeværelse og rolle. For å strukturere observasjonene ble det tatt notater underveis i tillegg til videoopptakene.

Stian ble fulgt gjennom to hele skoledager på A. C. Møller skole og én ettermiddag på SFO, til sammen 12 timer. Vegard ble først fulgt gjennom deler av to skoledager på sin hjemmeskole og én time på SFO, til sammen 9 timer. Deretter ble Vegard fulgt gjennom deler av to skoledager når han var på korttidsopphold på A. C. Møller skole, til sammen 8 timer. Samlet gir dette oss 17 timer sammen med Vegard.

Det opprinnelige designet forutsatte ikke større tidsbruk enn 10 timer per deltakende barn. Bakgrunnen for den utvidede tidsbruken bunnet i ønsket om å dekke flere arenaer og språkbrukssituasjoner. Dette gjaldt særlig for Vegard.

Videoopptakene ble foretatt for å dokumentere ulike situasjoner og vi prøvde konsekvent å filme samtalsituasjoner der Stian eller Vegard var involvert. Den samlede opptakstiden med Stian var 168 minutter video. Den samlede opptakstiden med Vegard var 94 minutter på hans hjemmeskole og 118 minutter på korttidsopphold på A. C. Møller skole. Oversikten i vedlegg 1 angir detaljer om opptakenes innhold. Det er ikke slik at det ulike omfanget av opptak sier noe om frekvensen av samtale på de ulike arenaene.

3.1.3 Fokusgruppe - vurderinger fra fagpersonell

Prosjektgruppen problematiserte sine observasjoner og foreløpige analyser i dialog med en gruppe bestående av fagpersoner ved Møller Kompetansesenter: Én person arbeidet ved et av elevhjemmene, tre personer kom fra utviklingsavdelingen og en var lærer. Ingen rådgivere fra avdeling for utadrettede tjenester var med i fokusgruppa, noe som i metodisk sammenheng må sees som en svakhet.

Fokusgruppe er en kvalitativ metode og kan beskrives som ”semistrukturerte gruppediskusjoner med et mindre utvalg fra en populasjon, [...] hvor hensikten er å samle utdypende informasjon om et angitt tema” (Brataas 2001 sitert etter Carey, (MA) 1995)

Vi gjennomførte to møter med fokusgruppen på om lag to timer hver. Det ble benyttet tolk under møtene. Samtidig ble de dokumentert med video slik at vi skulle få med både det som ble sagt på talespråk og på tegnspråk.

3.1.4 Forbehold i forhold til funnenes validitet

Vi har bare sett på hvordan barna fungerer i skolehverdagen, med vekt på det språklige. Vi har ikke kartlagt barnas forutsetninger eller prøvd å danne oss et detaljert bilde av hvordan deres språkinnlæring og utvikling har vært styrt. I ettertid ser vi at vi med fordel kunne ha dokumentert en dialogsituasjon der Vegard snakker med en voksenperson uten at andre barn deltar i samtalen. Dette ville sannsynligvis ha gitt et mer komplett bilde av Vegards kommunikative kompetanse. At dette var et behov er imidlertid noe som først er blitt avdekket gjennom analysen av det øvrige materialet. Vi kompenserer noe for dette ved hjelp av våre feltnotater.

Dette er kvalitative undersøkelser. De funn og resultater som presenteres i det følgende gjelder dermed informantenes virkelighet og kan ikke generaliseres eller sies å representere noe allment. Metoden er valgt for å få dybdeinnsikt i forhold til prosjektets problemstillinger, snarere enn den oversikt som kvantitative metoder kan frambringe.

Når det gjelder bruk av fokusgruppe ser vi i ettertid at vi med fordel også kunne ha opprettet en gruppe ved Vegards hjemmeskole. All den tid fokusgruppa var temmelig samstemt i sine

oppfatninger er det i ettertid også på sin plass å spørre om fokusgruppas artikulerte et representativt tverrsnitt i forhold til fagtilsattes holdninger til CI. Deltakerne hadde meldt sin interesse etter at vi hadde gått åpent ut med en invitasjon til deltakelse på hele kompetansesenteret. De som var i gruppen var overveiende skeptiske til utviklingen. Samtidig artikulerte de også at de som ansatte i Statped ikke hadde særlig mulighet eller adgang til å ta klare standpunkt vedrørende de implanterte barnas opplæring og utdanning. Foreldrenes valg er det absolutt mest bestemmende. Uttalelsene i fokusgruppa er slik sett et uttrykk for faglige synspunkter deltakerne opplevde at man normalt ikke uttrykte så tydelig som det ble gjort under fokusgruppeintervjuene, men de kan ikke regnes som representative for hva man generelt mener på kompetansesentrene.

3.2 Analysekategorier, oversettelse og transkribering

For å kunne analysere språklige samhandlingssituasjoner trengte vi begreper for ulike språkhandlinger som kunne fungere som analyseverktøyer. Det finnes flere modeller for dialoganalyse. I dette prosjektet har vi basert oss særlig på arbeidene til Julie Feilberg (1991) og Synnøve Matre (1997). I forhold til prosjektets relativt beskjedne omfang har vi valgt å bruke modifiserte tilnæringer til de dialogene som inngår i analysene. I det følgende presenteres det teoretiske grunnlaget for disse.

En dialog er et komplisert samspill, og det er mulig å fokusere på mange delaspekter, avhengig av målet for en eventuell analyse. Vårt mål har vært å se på våre informanternes pragmatiske kompetanse som hos Matre også blir betegnet som *muntlig tekstkompetanse*. I muntlig tekstkompetanse vektlegges blant annet følgende (Matre 1997: 26, kulepunktene er direkte sitert):

- evne til å ta initiativ til nye tema
- evne til å utvikle tema ved å føye til ny relevant informasjon, alene eller i fellesskap med andre, altså innenfor egne replikker eller mellom replikker i et samspill. Tekstkompetanse handler følgelig om å kunne ta ansvar i kommunikasjon og føre temaet videre
- evne til å avslutte et tema
- evne til å knytte ytringer sammen på en meningsfull og funksjonell måte
- evne til å ta med passende mengde informasjon slik at mottakeren ut fra sitt ståsted skjønner hva en ønsker å formidle, med andre ord handler dette om å tilpasse seg mottakeren
- evne til å produsere velformte ytringer
- evne til å bruke ulike språklige og litterære virkemidler
- evne til å produsere og avkode ulike tekster og sjangre

3.2.1 Tur og ytring

I omtale av de muntlige tekstene i denne studien benytter vi oss av dialogbegrepene tur og ytring. Disse begrepene forstår vi på følgende måte: En dialog er bygd opp av *turer*. Taleren har sin tur så lenge samtalepartneren ikke tar over. En tur er nødvendigvis ikke verbal. Nikk og hoderisting er eksempler på ikke-verbale turer. Når samtalepartneren tar over, omtaler vi dette som turveksling. En tur i vårt materiale kan bestå av flere ytringer.

Ei ytring kan være sammensatt av flere ord, eller bare ett ord. Grensa mellom ytringer blir signalisert på ulike måter: Ved intonasjon alene, eller intonasjon kombinert med pause og/eller syntaktisk og/eller semantisk struktur (Feilberg 1991).

3.2.2 Initiativ

I en dialogisk tilnærming til språk sees den enkelte ytring som en handling som står i relasjon til den felles meningshorisont de som samtaler forhandler om. Evnen til å ta initiativ, følge opp andres initiativ og språklig moderere et initiativ er dermed viktige aspekter ved det å beherske språk. Vi opererer her med kategoriene *globale, lokale og sterke og svake initiativ*.

Feilberg definerer bl.a. et globalt initiativ slik:

”Et globalt initiativ representerer et nytt fokus for interaksjonen. [...] Et globalt initiativ har altså den egenskap at det kan endre dialogens tematiske retning.” (Feilberg 1991: 57). Et globalt initiativ er knyttet til det overordna temaet for samtalen/samhandlingssituasjonen. Det kjennetegnende er at initiativet tilfører situasjonen noe nytt.

Lokale initiativ defineres som følger av Feilberg:

Et lokalt initiativ karakteriserer initiativegenskaper ved ytringer som ledd i en kjede av tematisk relaterte ytringer. Et lokalt initiativ er altså knyttet til et emne som allerede er etablert. Det vil si at det også kan ha responsegenskaper, og at det i utgangspunktet bare har potensielle tematiske konsekvenser for den replikken som følger umiddelbart etter. Et lokalt initiativ kan være både sterkt og svakt. (Feilberg 1991: 57).

Et lokalt initiativ er altså knyttet opp til et tema som allerede er etablert. Initiativet relaterer seg til den overordna tematikken som er tatt opp under et globalt initiativ. Initiativet har betydning for den videre utviklinga i samtalen, ikke på det overordnede tematiske, men på undertema. Skillet mellom hva som kan tolkes som et lokalt eller globalt initiativ må ikke oppfattes som absolutt. Nedenfor avgrenses videre begrepet om lokale initiativ i forhold til begrepet om respons.

Både globale og lokale initiativer kan som sagt i sitatet ovenfor være både sterke og svake. Feilberg definerer sterke initiativ slik:

Kategorien ”sterkt initiativ” omfatter ytringer der taler ”pålegger” lytter å fokusere sin oppmerksomhet på taler og/eller gi respons. Både blikkretning, kroppsbevegelse, holdning, intonasjon og den verbale delen av ytringen vil kunne bidra til å gjøre et initiativ sterkt. (Feilberg 1991: 53).

Når det gjelder svake initiativ definerer Feilberg disse slik:

Kategorien ”svakt initiativ” omfatter initiativ som ikke har vokativ, direktiv eller interrogativ funksjon. Ytringer med forslagsfunksjon, kommentarfunksjon og informasjonsfunksjon vil ofte være svake initiativer. En fallende eller nøytral terminaltone eller fravær av blikk-kontakt og oppmerksomhets-krevende gester vil også være med på å karakterisere et svakt initiativ. (Feilberg 1991: 55).

3.2.3 Respons

I vår analyse har vi bare én betegnelse på kategorien *respons*. Responsene kan peke tilbake på tidligere ytringer eller tema i samtalen, eller på den siste ytringa. Med henvisning til Linell og Gustavsson (Linell og Gustavsson 1987) beskriver Julie Feilberg imidlertid hvordan også respons kan gis en mer detaljert beskrivelse:

Linell og Gustavsson (1987) skiller mellom **adekvat og partiell/inadekvat og ingen respons**. Adekvate responser er då responser som fungerer slik at dialogens parter gjennom responsen forlater det innledende initiativet og går videre med et nytt initiativ. Partielle/inadekvate responser er responser der responsgiveren helt eller delvis mangler vilje eller kunnskap til å gi direkte eller adekvat respons. (Feilberg 1991: 60).

I vår studie har vi valgt å legge vekt på at en respons må ha tematisk tilknytning til tidligere turer i dialogen, enten den siste, eller de to tre siste turene. Vi har ikke skilt mellom adekvate eller partielle/inadekvate responser i vårt materiale.

3.2.4 Dialogkjede

Betegnelsen dialogkjede (Feilberg 1991) betegner grovt sagt dialogavsnitt der hver replikk er knyttet til foregående replikker. En dialogkjede består av turer som tematisk hører sammen. Her fins det imidlertid gråsoner når det gjelder tematisk samsvar. Vi har ikke valgt å bruke Feilbergs definisjon så bokstavelig som at "hver replikk er knyttet til foregående replikker" (Feilberg 1991: 64) for at det skal være en dialogkjede. Ut fra vårt formål synes vi det er viktig å fange turer i dialogen som ikke bare hører sammen fra tur (replikk) til tur, men også fra tidligere turer i dialogen. Det går imidlertid ei grense for hvor langt tilbake vi kan gå, for at dialogkjeden brytes. Vanligvis vil dette være to, tre turer tilbake i dialogen.

3.2.5 Brudd

Feilberg (1991) opererer endelig med betegnelsen "brudd". Hun definerer blant annet brudd som: "Taleren bryter med premissene i et sterkt initiativ i den foregående replikken ved å unnlate å referere tilbake til den" (Feilberg 1991: 64).

3.2.6 Analyseeksempler med fokus på forholdet mellom lokale initiativ og responser

Utsnittet nedenfor er henta fra et parsamarbeid om Egypt som vil bli presentert grundigere seinere. Vi går inn etter at Vegard har hatt ei turveksling med læreren om han kunne høre det som ble sagt .

Person	Samtale	Kontekst
(J 1) Jens: (Svakt lokalt initiativ)	Hær e en pyramide veit æ.....da må det værre ørken nedi hær...ørken.	Vegard lener seg framover og ser på arket som Jens tegner på.
(V 1) Vegard: 1 (Svakt lokalt initiativ)	Virker, a ? (litt utydelig utsagn)	
(J 2) Jens: 2 (Svak respons)	Det e ørken nedi hær veit æ.	Jens tegner
(V 2) Vegard: 2(Lokalt sterk initiativ)	Du må gjør sånn!	Løfter mikrofonen opp til munnen på Jens.
(J 3) Jens: 3 (Lokalt sterkt initiativ eller respons ?)	Vegard det e ørken nedi hær !	Jens tar mikrofonen og snakker tydelig i den.

J1 "Her e en pyramide veit æ...da må det værre ørken nedi hær..." er her kategorisert som et lokalt svakt initiativ fordi det ut fra den tekstuelle konteksten er et brudd med den forrige turen i samtalen som dreide som om Vegard kunne høre hva læreren sa. Jens følger ikke opp dette, men kommer inn på pyramidene. Riktignok er disse introdusert tidligere i samtalen mellom Vegard og Jens, men vi velger å karakterisere J1 som et lokalt initiativ, fordi det bryter med den forrige turen i samtalen. Dette er, slik vi ser det, i tråd med Feilbergs definisjon av lokale initiativ, hvor det også legges vekt på at disse har responsegenskaper. Initiativet karakteriseres som svakt fordi både ordvalg og intonasjon er forholdsvis nøytrale.

V1 "Virker, a?" er et utydelig utsagn, som vi har valgt å kalle et lokalt svakt initiativ, fordi utsagnet ikke ser ut til å relatere seg til den siste turen i samtalen. Ut fra det som skjer videre i samtalen kan dette utsagnet muligens bety noe i forhold til at Vegard blir opptatt av at Jens skal bruke teleslynga på en slik måte at han skal høre hva han sier, Utsagnet "Virker, a?" kan i denne sammenhengen gi mening, fordi Vegard har oppdaga at han ikke hører hva Jens sier. Hvis denne tolkinga legges til grunn, er det fortsatt etter vår mening riktig å kalle dette utsagnet for et lokalt initiativ.

J2 "Det e ørken nedi hær veit æ" er slik vi ser det en respons som relaterer seg til Jens' tidligere utsagn i denne turen. Utsagnet er imidlertid ikke en oppfølging av Vegards utsagn. Siden dette virker noe uforståelig og i tillegg utydelig, velger vi å godta Jens' utsagn som respons i forhold til tidligere utsagn/replikker i samtalen som mest relaterer seg til det han selv har sagt.

V2 " Du må gjør sånn!" har vi satt i kategorien sterkt lokalt initiativ. Årsaken er at dette er et initiativ som bryter med den foregående utsagnet i samtalen hvor Jens er opptatt av hvor ørkenen er. Det kan imidlertid diskuteres om dette utsagnet kan være en respons til tidligere turer i samtalen, hvilket det åpenbart er, viss vi tolker den forrige ytringa til Vegard som en kommentar til at "høreapparatet" ikke virka på en tilfredsstillende måte. Når vi velger å kalle dette et sterkt lokalt initiativ og ikke respons, så er det fordi denne ytringa bryter med samtalepartnerens siste tur, og relaterer seg til Vegards forrige tur.

Ser vi på hvordan turene til Jens og Vegard henger sammen i forhold til temaet/ene de snakker om, så er det lett å se at den tematiske koherensen er fraværende her. Mens Jens introduserer "pyramidene og ørken" i sin første tur, så følger Vegard opp med å snakke om høreapparatet sitt. Vegard fortsetter med sitt tema, mens Vegard i si neste turveksling følger opp sitt tema som handler om å få høreapparatet til å virke. Jens følger i sin siste tur opp temaet ørken som han har holdt fast ved gjennom tre turtakinger. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved om dette er en kommunikasjonssituasjon der Vegard og Jens gjør noe felles. I en dialogisk språkforståelse der det legges vekt på at lytteren er med på å skape mening sammen med taleren underveis i samtalen, så kan utsnittet over se mer ut som to monologer, der begge talerne ikke ser ut til å være nevneverdig opptatt av hva lytteren har å bidra med for å utvikle et felles kommunikativt prosjekt, som er en viktig del av den dialogiske forståelsen.

3.2.7 Transkripsjon

I vår studie velger vi å legge vekt på samspillet i dialogene som vi har transkribert og analysert. Dette betyr at vi ikke har valgt en transkripsjonsmodell som er veldig detaljert. Vi har imidlertid markert utsagn som vi betrakter som nøytrale med punktum. Bydende og sterke utsagn både på grunn av ordinventar og intonasjon har vi valgt å markere med et eller flere

utropstegn. Noen utsagn har vi valgt å markere med et spørsmålstegn eller utropstegn i klamme, fordi vi har vært usikre på om det er et spørsmål eller et mer bydende utsagn. Spørsmålstegn har vi valgt ut fra intonasjon i språkuttalen. De samme kriteriene er lagt til grunn i forhold til dialogene på tegnspråk.

Av og til har vi registrert at de som har deltatt i samtalen har snakket samtidig. Dette har vi i transkripsjonen markert med //ss//.

3.2.8 Oversettelse

Dialogene som ble ført på norsk talespråk er gjengitt slik at også dialektale islett kommer fram. Dialogene som ble ført på norsk tegnspråk har vi valgt å oversette til bokmål. Vårt mål er å kunne si noe om forskjeller og likheter mellom de ulike dialogene vi har observert. Muligheten for slik sammenligning er ikke umiddelbart tilstede når det dreier seg om to forskjellige språk. Med den kompetanse innen tegnspråk, tolking og oversettelse som forskergruppen besitter var det imidlertid et naturlig valg å oversette tegnspråkdialogene til norsk talespråk. Det er viktig å presisere hva dette innebærer:

- 1) Oversettelsene er utarbeidet med målet om *ekvivalent gjengivelse av originalutsagnet* som øverste rettesnor. Denne målsetningen om ekvivalens innebærer at den som leser oversettelsen skal få den mest mulig nøyaktige versjonen av originalen. Vi har dermed ikke lagt til eller trukket fra noe av det originale innholdet i oversettelsen.
- 2) Norsk talespråk og norsk tegnspråk har ulik grammatikk og syntaks. Oversettelsene her er dermed ikke en gjengivelse ord for ord, men en gjengivelse mening for mening. (Quale 1998: 19ff⁸) Et syntaktisk korrekt utsagn på tegnspråk oversettes dermed med et syntaktisk korrekt utsagn på talespråk. Dette er metodisk anerkjent i forhold til all språklig oversettelse. En gjengivelse av enkelttegnets leksikale innhold tegn for tegn vil i denne sammenhengen dermed ikke kvalifisere til å kunne beskrives som en oversettelse.
- 3) Gjengivelse tegn for tegn brukes i flere forskningspublikasjoner om CI. Dette kan være velegnet for å beskrive kommunikasjon som verken er norsk talespråk eller norsk tegnspråk (naturlige eller konstruerte blandingsformer), men der det nyttes norsk tegnspråk vil en slik gjengivelse ikke gi noen mening for lesere som ikke behersker språket. I dialogene vi har oversatt foregår samtalen stort sett mellom barn. Som alle barn bruker de språket på en måte som skiller seg fra voksnes språkbruk. Våre oversettelser har søkt å gjengi barnespråkets form.

⁸ Quale viser her til et av de eldste kjente prinsipper for oversettelse som tilskrives St. Hieronymus, kirkefader og bibeloversetter.

4 Funn og analyser

Vi ønsker å sikre at Stians og Vegards virkelige identiteter ikke kan fastslås indirekte gjennom opplysninger som kommer fram her. Alle opplysninger om testresultater, alder ved implantering etc. er dermed angitt med omtrentlighet. Dette er opplysninger som framstillingsmessig ikke er avgjørende. Vi har imidlertid vurdert det som vanskelig å skjule det faktum at både Stian og Vegard er bosatt innenfor ansvarsområdet til Møller kompetansesenter.

4.1 Disposisjon og introduksjon av informantene

I det følgende presenteres først informantene Vegard og Stian med en generell beskrivelse. Deretter presenterer vi funn fra fem utvalgte samtalsituasjoner. Disse funnene er basert på videoanalyser.

De første tre samtalsituasjonene er ulike, delvis formelle samtaler mellom Vegard og medelever på hjemmeskole og senterkole. Dette er samtaler i par- eller gruppearbeidssituasjoner relatert til skolearbeid. Deretter presenterer vi en tilsvarende delvis formell samtale mellom Stian og medelever på senterkolen. Endelig presenterer vi til sist en uformell samtale mellom Stian og medelever på senterkolen.

Vårt opprinnelige design for de empiriske undersøkelsene la opp til at vi primært skulle dokumentere uformelle samtalsituasjoner mellom jevnaldrene barn, da disse ble antatt å være mest interessante i forhold til de aspekter ved språklig kompetanse vi ønsket å fokusere på. For Vegards vedkommende har vi imidlertid ingen observasjoner hvor den uformelle språklige kontakten med andre barn utspiller seg lenge nok til at samspeillet kan karakteriseres som en samtale. Dette er i seg selv et funn.

Til sist i kapittelet presenteres funn fra fokusgruppen.

4.1.1 Generelle forhold: Vegard på hjemmeskolen

Vegard gikk i småskoletrinnet og hadde fått CI før han var 4 år. Han hadde vedtak på opplæring etter Opplæringslovens § 2-6. Han ble vurdert å ha svært godt utbytte av implantatet. Vegard var elev på sin hjemmeskole og besøkte A.C Møller skole som kortidselev. Vegards trinn talte nesten 60 elever, vanligvis fordelt slik at Vegard hadde en klasse med ca 28 elever. I Vegards klasse hadde man ressurs til én ekstra lærer med tegnspråkkompetanse.

Ved teamets første kontakt med Vegard bekreftet han umiddelbart sin høye utnyttelse av implantatet. Vegard snakket flytende norsk talespråk med normal prosodi og stedbundet dialekt. Et av teammedlemmene som innledningsvis nyttet tegn og tale ble prompte spurt av Vegard om hvorfor han brukte tegn.

Vegard brukte utelukkende norsk talespråk på hjemmeskolen. Teamet har ingen observasjoner av spontan bruk av tegnspråk eller enkelttegn. Oppfølgingslærer brukte ved noen anledninger enkelttegn som støtte for tale, men ikke tegnspråk.

Vegard hadde to ukentlige timer med tegnspråk på hjemmeskolen. I disse tok læreren med medelever (to stykker etter en viss rullering) slik at det ikke skulle være enetimer. I timen vi observerte, arbeidet barna først med en interaktiv CD-rom produsert på tegnspråk hvor en del matematiske operasjoner skulle utføres. Etterpå ble det spilt spill. I denne timen ble det brukt enkelttegn som støtte for tale av lærer og av barna, etter oppfordring fra lærer. Vegard hadde enkelttimer med oppfølgingslærer som ekstra støtte i gjennomgåelsen av lærestoffet. I klassen fulgte Vegard undervisningen på linje med sine medelever, den eneste tilpasningen var bruk av FM-anlegg (Microlink).

Vi klarte ikke å identifisere noen medelever som vi vil karakterisere som Vegards venner. I friminuttene vi observerte var Vegard stort sett for seg selv (i huskene) eller han tok kontakt med voksenpersoner som oppholdt seg i skolegården.

4.1.2 Generelle forhold: Vegard på korttidsopphold på A. C. Møller skole

På korttidsopphold inngikk Vegard i en gruppe på 9 elever: 7 besøkende fra ulike skoler og 2 faste elever ved døveskolen. Gruppen hadde vanlige skoledager med ulike fag og ulike lærere. Noen av lærerne underviste på tegnspråk (i hovedsak var dette døve lærere). Andre (hørende) lærere varierte mellom tale og ”tegn og tale”. Graden av variasjon var blant annet avhengig av hvem de henvendte seg til når aktivitetene ikke krevde at alle elevene hadde oppmerksomheten rettet mot læreren.

Vegard oppfattet mye av det som ble sagt på tegnspråk, men det forekom en del misforståelser. Det var ikke naturlig for Vegard å bruke noe annet enn talespråk, noe som kom til uttrykk ved at han ved flere anledninger tiltalte døve lærere på talespråk. Når disse oppfordret ham til å bruke tegnspråk til dem, brukte Vegard en del tegn, men ikke tegnspråk. Ingenting tyder på at Vegard var negativ til tegnspråk. Inntrykket er snarere at han ikke så noen nytte i å beherske det.

Gruppen var uensartet hva angikk språkform. Vegard deltok i ulike aktiviteter hvor han samhandlet med elever som primært nyttet talespråk og med elever som primært nyttet tegnspråk. Gruppen var generelt preget av at elevene ikke kjente hverandre spesielt godt. Vegard var ikke knyttet til noen bestemte elever. I friminuttene vi observerte tilbrakte han tiden for seg selv i huskene.

4.1.3 Generelle forhold: Stian

Stian gikk i småskoletrinnet på A. C. Møller skole hvor han hadde opplæring etter Opplæringslovens § 2-6. Han hadde fått CI før han var 3 år og ble vurdert å ha middels nytte av implantatet. Stian hadde ikke delt skolegang mellom hjemmeskole og døveskole. Han var dermed ikke i skolesammenhenger hvor han møtte hørende barn. Når døveskolen tok i mot korttids elever som ellers var integrerte på sine hjemmeskoler hadde han imidlertid en del undervisning sammen med elever med mer moderate hørseltap som nyttet både tegnspråk, norsk talespråk og blandingsformer mellom disse to.

På skolen snakket Stian nesten utelukkende tegnspråk. Norsk talespråk nyttet han bare i forbindelse med norskundervisning og taletrening. De eneste gangene vi observerte at Stian brukte norsk talespråk spontant var når han ville påkalle oppmerksomhet fra personer som han viste ville oppfatte det dersom han ropte navnene deres.

Under vårt første møte hvor foreldrene var med ble det tidvis nyttet tegn og tale mellom de voksne når Stian ikke var direkte involvert i samtalen. Stian viste at han fulgte med ved at han brøt inn i samtalen ved flere anledninger og fulgte opp i forhold til det som var blitt sagt. I løpet av observasjonsperioden var Stian involvert i en rekke ulike samtaler; samtaler med lærere/voksenpersoner i undervisningssammenheng og i uformelle situasjoner (friminutt, SFO), og samtaler med medelever i undervisningssammenheng og i uformelle situasjoner. Stian hadde mange venner på skolen, og to foretrukne bestekompiser. I alle friminutt vi observerte spilte han fotball. (Her deltok nesten alle elevene på skolen.)

4.2 Samtalesituasjon 1: Vegard, Jens og lærer

Situasjonene vi analyserer her er fra Vegards hjemmeskole, hvor Vegard er i gruppen med 28 elever. Rommet det meste av undervisninga foregår i har plass til to gruppene på trinnet. Når begge klassene er i rommet samtidig, kan støynivået tidvis være ganske høyt. Tema for samarbeidet er Egypt, og læreren har før denne samarbeidssekvensen gjennomgått en del ting med klassen som er særegent for landet; pyramidene, faraoene og Nilen.

Opgaven er å fylle et stort ark med tegninger og tekst som er karakteristiske for Egypt. Årsaken til at de skal gjøre dette sammen og ikke individuelt, er at produktet som kommer på papiret skal være et resultat av samarbeid mellom to parter som har ”forhandlet” seg fram til hva som skal produseres på arket. Det er læreren som på forhånd har bestemt hvem som skal samarbeide, og satt Vegard og Jens sammen. Læreren er også innom paret og tar del i arbeidet.

Situasjonen varer i ca. 26 minutter, og Vegard og ”Jens” sitter ved et bord med et stort ark foran seg.

Det totale antall utsagn i denne samtalen og fordeling i forhold til kategoriene globale/lokale initiativ og respons er framstilt i tabell 1.1. Antall utsagn er angitt i kolonnen til venstre. De tre neste kolonnene angir hva utsagnene representerer, fordelt i forhold til kategoriene globale/lokale initiativ og respons. Merk at antall utsagn ikke nødvendigvis er summen av initiativer og responser, da disse kan bestå av flere utsagn.

Tabell 1.1

	Utsagn	Globale initiativ		Lokale initiativ		Respons	
		Sterke	Svake	Sterke	Svake	Sterke	Svake
Vegard	52	1		4	6	13	11
Jens	37	1		8	9	7	12
Lærer	25			1	3	6	9
Sum	114	2		13	17	26	32

I forhold til antall utsagn som produseres i samtalen mellom Vegard, Jens og lærer, står Vegard for ca. 50% av utsagnene, Jens står for ca. 30%, og lærer for de resterende 20%. Ser vi på de lokale initiativene (sterke og svake) så står Vegard for 10 (32%) av disse, Jens for 17 (55%) og lærer for 4 (13%). Dette skulle i utgangspunktet antyde en nokså symmetrisk samtalestruktur. Forholdet mellom initiativer og responser (forholdet 32 til 58) tilsier imidlertid at samtalen preges av mange brudd.

Vegard er mest aktiv, sett i forhold til antall utsagn. I forhold til de lokale initiativene står Vegard for 32% av disse, noe som umiddelbart skulle antyde at Vegard er med på å bestemme tema og legger føringer for samtalen. Responsene er mer jevnt fordelt. (Vegard 24, Jens 19 og

lærer 12.) Et forhold som ikke fremkommer i tabell 1.1 er imidlertid at Vegard produserer ca. 2/3 av sine responser når læreren deltar i samtalen.

4.2.1 Dialogkjeder og deltakelse

De 114 utsagnene inngikk i til sammen 32 dialogkjeder. Fordeling i forhold til antall turer før brudd og den enkelte samtalepartners deltakelse i forhold til initiativ og responser er framstilt i tabell 1.2. Merk at vi også kaller enkeltinitiativ som ikke får respons for en "kjede".

Tallene i tabell 1.1 antydte en symmetrisk struktur. Det som kommer fram i tabell 1.2 endrer dette inntrykket drastisk. I forhold til de lokale initiativene sto Vegard for 32% av disse, noe som umiddelbart skulle antyde at Vegard er med på å bestemme tema og legger føringer for samtalen. Sammenholder vi imidlertid disse resultatene med tabell 1.2, rad 3.1, så viser det seg at Vegards initiativer ikke fører til respons hos Jens. De to initiativene Vegard lykkes med tas overfor læreren. (Det siste er en tilleggsopplysning som ikke framkommer tydelig av tabellen.)

Tabell 1.2

1	Antall turer i dialogkjeden før brudd	1*	2	3	4	5	6	8	12
2	Totalt antall dialogkjeder observert	15**	5	2	2	3	1	3	1
3	Antall dialogkjeder Vegard deltar i av totalt antall kjeder	9 av 15	5 av 5	2 av 2	0 av 2	3 av 3	1 av 1	3 av 3	1 av 1
3.1	Vegard deltar med initiativer i	9**	2	0	0	0	0	0	0
3.2	Vegard deltar med responser i	0	3	2	0	3	1	3	1
4	Antall dialogkjeder Jens deltar i av totalt antall kjeder	6 av 15	3 av 5	2 av 2	2 av 2	3 av 3	1 av 1	3 av 3	1 av 1
4.1	Jens deltar med initiativer i	6**	3	2	0	3	0	2	0
4.2	Jens deltar med responser i	0	0	2	2	0	1	1	1
5	Antall dialogkjeder Lærer deltar i av totalt antall kjeder	0 av 15	2 av 5	0 av 2	2 av 2	0 av 3	1 av 1	2 av 3	1 av 1
5.1	Lærer*** deltar med initiativer i	0	0	0	2	0	1	1	1
5.2	Lærer*** deltar med responser i	0	2	0	2	0	0	1	1

* "Dialogkjeder" med bare én tur betegner et initiativ som ikke får noen form for respons.

** Antall initiativ som ikke får noen form for respons.

*** Lærer er ikke tilstede under hele samtalen, men kommer innom bordet til Vegard og Jens.

I forhold til antall utsagn utfolder Vegard stor verbal aktivitet. Dette er imidlertid ikke en verbal aktivitet hvor Vegard deltar på like fot med Jens. Vegard gir mye respons på Jens sine initiativ, men får ingenting tilbake. Samtalen preges av en kontinuerlig asymmetri, hvor Vegard er nederst hele tiden. Han får ikke introdusert noen initiativer som fører til lengre turvekslinger, til tross for at mange av hans forsøk viser at han har kunnskaper å bidra med i forhold til oppgaven han og Jens arbeider med. (Se dialogutsnittene nedenfor.) Overfor Jens slipper Vegard bare til med responser.

Et annet forhold er lengden på dialogkjedene. Ca. 47% dialogkjedene i denne samtalen består av bare en tur, det vil si et initiativ som ikke får noen respons. Den lengste dialogkjeden består av tolv turer og her deltar læreren. Tre av de fem lengste samtalene (6, 8 og 12 turer) er samtaler hvor læreren deltar. Summen av dialogkjeder med en og to turer, er 65%. Ser vi på dialogkjedene som inneholder fra åtte til tolv turer (12 turer er lengste observerte kjede), så utgjør disse 12,5% av dialogkjedene.

Jens tar også mange initiativer som ikke følges opp av Vegard. Han tar totalt 18 initiativ. Selv om han ikke får respons på 6 av disse lykkes han med de resterende 12. Disse gir opphav til eller holder i gang dialoger med turlengder fra 2 til 12 turer.

Dette gir et generelt bilde av en samtalsituasjon som preges mer av brudd enn av kontinuitet, og hvor det er lite rom til utvidelser og utdypinger av tema som lanseres av samtalepartnerne.

4.2.2 Dialogutsnitt av samtale mellom Vegard og Jens

Utsnitt 1

Person	Samtale	Kontekst
(J 1) Jens: (Lokalt initiativ)	Vegard, Vegard! Det e fire pyramida i Egypt!	Vegard har lagt hodet på bordet
(V 1) Vegard:(Respons)	Ja.	
(J 2) Jens:(Lokalt initiativ)	Vegard, Vegard! At det du ska prøv også skriv hær...øh...æ ska skriv nokka som du veit ka e...hær ska du tegn pyramiden.	
(V 2) Vegard: (Respons til J 1?)	Du, tegn den største pyramiden i verden! Keopspyramiden – tegn den !	Vegard ser opp
(J 3) Jens: (Respons?)	Det e pyramiden ser du.	
(V 3)Vegard: (Lokalt initiativ)	Egypt?	

Dialogutsnittet viser konkret hvordan utsagnene som produseres ikke følger opp samtalepartnernes enkelte bidrag, men fortøner seg mer som enkeltbidrag, som ikke føyer seg inn i en helhet.

Utdraget ovenfor viser ganske klart at det er Jens som har føringa i samtalen gjennom sine forholdsvis sterke/førende initiativ, og produksjon av lange turer. Ordvalget til Jens er forholdsvis diplomatisk, selv om intensjonen er ganske klar; Vegard skal gjøre slik som han (Jens) sier. I sin første tur, svarer Vegard "ja", som også er ganske karakteristisk i forhold til responsgivning fra Vegard sin side i resten av denne samtalen som vi ikke viser her. I sin neste turveksling (V2) kommer Vegard med en klar oppfordring til Jens om at han skal tegne Keopspyramiden. Jens følger imidlertid ikke denne oppfordringa. Den siste turen til Vegard (V3); "Egypt", passer ikke i forhold til tidligere turer eller ytringer. Denne ytringa kan derfor betraktes som et nytt lokalt initiativ, som vi ser på som et brudd i samtalen. Bruddet er også et karakteristisk trekk ved denne samtalen, som er prega av at samtalepartnerne produserer mange lokale sterke og svake initiativ; ca. 50% av alle utsagnene. Dette er en indikasjon på at samtalen preges av at deltakerne kommer med nye innspill som ikke relaterer seg til den siste

talerens tur, eller til to eller tre turer før i dialogen. Dette skaper korte kjedelenker i en dialog, og forholdsvis mange brudd. Her ser vi at Jens forholder seg mest til seg selv i turvekslinga, og ikke til Vegard sine innspill.

Utsnitt 2

Person	Samtale	Kontekst
(V1) Vegard (lokalt initiativ)	Vi må bruke den og, Vi må tegne hav	Blikket er rettet mot bordet og ut i rommet, bort fra situasjonen. Jens tegner og Vegard lener seg bort inntil Jens' neste replikk
(J1) Jens (lokalt initiativ)	Du, kan du fargelegge pyramiden?	Gir Vegard fargeblyanten og peker på pyramiden
(V2) Vegard (respons)	Ja!	Vegard fargelegger
(J2) Jens (respons)	Fargelegg DEN pyramiden, eller... Fargelegg hele den!	Peker
(L1) Lærer (lokalt initiativ)	Jens, fant du flagget?	
(J3) Jens (respons)	Vi fikk til det...	Peker på papiret
(L2) Lærer (respons)	Åh, bra! Jeg husker ikke hvordan flagget til Egypt så ut...	Tar læreboka og begynner å bla
(V3) Vegard (respons)	Egypt!(?)	Sitter med hodet i hendene
Annen elev /ss/	Det husker jeg!	
(L3) Lærer (respons)	Står det ikke inni her...?	Blar videre
(V4) Vegard (respons)	Jo kanskje!	Vegard kikker og hjelper til å bla

Som nevnt er Vegards produksjon av responser økende i forhold til annen deltakelse i dialogkjedene når samtalen går mellom Vegard og lærer. Vegard produserer også langt flere relevante turer i samtalen, og bidrar til at dialogkjedene blir lengre enn når kommunikasjonen bare går mellom Jens og Vegard. Dette kan komme av at Vegard er mer vant til å kommunisere med voksne som ofte har en tydeligere måte å snakke på, i tillegg til at voksne ofte gjentar når de har en følelse av at mottaker ikke har oppfatta det som er blitt sagt. Voksne har

som regel et større repertoar i forhold til muntlig tekstkompetanse som blant annet både går på lytteegenskaper og mottakerbevissthet.

Vegard stiller stort sett spørsmål, og gjentar noen ganger det Jens sier. Dette styrker inntrykket av en asymmetrisk samarbeidsrelasjon, hvor det er Jens som er den aktive og bestemmende, mens Vegard inntar en passiv posisjon gjennom å se på at Jens jobber med oppgaven. Samtidig er det også relevant å stille spørsmålet om Vegards måte å respondere på er uttrykk for en strategi hvor han kamuflerer at han ikke oppfatter alt som blir sagt. Vegard finner seg i at hans spørsmål ikke blir besvart av Jens, og faller tidvis ut i forhold til samarbeidsprosjektet. Når det er sagt er det viktig å ta med at det virker som Vegard gjennom sine spørsmål og kommentarer er på høyden rent faglig. Spørsmålene han stiller er meget relevante i forhold til oppgaven som er gitt.

Hvorfor tillater Jens seg å nærmest "befale" Vegard hva han skal gjøre? Det kan være at han syntes at Vegard til da hadde vist at han bidro så lite i fellesprosjektet at han måtte gripe inn for å få Vegard til å bidra med noe. Det kan også være at Jens generelt sett ikke var noe flink til å samarbeide med andre. Det kan også tenkes at tidligere erfaringer med å samarbeide med Vegard ikke hadde gått så bra – det var best å jobbe individuelt for å bli ferdig med oppgaven.

Vi er ikke sikre på noen av disse antakelsene, men vi tror det er lite sannsynlig at Jens generelt sett er en lite samarbeidsvillig gutt, siden det var læreren som hadde bestemt hvem som skulle jobbe sammen i gruppene. Vi heller mer til at den dårlige samhandlinga mellom de to bunner i en slags "førforståelse" av hvilken posisjon de skulle ha i parsamarbeide.

4.2.3 Oppsummering av samtalesituasjon 1

- Et framtreddende trekk ved samtalen mellom Vegard og Jens er at 65% av dialogkjedene består av 1-2 turer.
- Følgen av de korte dialogkjedene er at samtalen preges av hyppige brudd og lite kontinuitet og flyt. Samtalepartnerne ser ikke ut til å ha den pragmatiske kompetansen som skal til for å starte, vedlikeholde og utvikle samtalen.
- Vegard tar mange initiativ, men ingen av dem fører til noen respons fra Jens. De to initiativene Vegard lykkes med er tatt overfor læreren og resulterer i to dialogkjeder med bare to turer: initiativet og én respons.
- I tre av de lengste dialogkjedene deltar lærer, noe som bidrar til mer deltakelse fra Vegards side.

4.3 Samtalsituasjon 2: Vegard, Marte og lærer

Opptakten til dette parsamarbeidet i matematikk er at læreren i en felles introduksjon med hele gruppa har lagt vekt på at elevene i dette arbeidet skal konsentrere seg om å samarbeide, og gi hverandre ros. Parene har ei bok som begge skal skifte på å skrive svar på regneoppgavene i. Det er læreren som på forhånd har bestemt hvem som skal være sammen i par. Vegard er i par med Marte, og resultatene vi presenterer skjematisk etter samme mønster som under pkt. 4.2, er utarbeidet på grunnlag av filmopptak på en tidsperiode på 20 minutter.

Det totale antall utsagn i denne samtalen og fordeling i forhold til kategoriene globale/lokale initiativ og respons er framstilt i tabell 2.1

Tabell 2.1

	Utsagn	Globale initiativ		Lokale initiativ		Respons	
		Sterk	Svak	Sterk	Svak	Sterk	Svak
Vegard	29			5	1	4	18
Marte	108	1		37	3	6	15
Lærer	5				1		4
Sum	142	1		42	5	10	37

Ser vi på hvem som produserer mest utsagn i denne samtalen, så står Marte for 76% av utsagnene, Vegard står for 20,5% og lærer for 3,5%. Når det gjelder de lokale initiativene står Marte for ca. 86% av disse, og de fleste er sterke. Marte dominerer samtalen, men forholdet mellom initiativ og responser (forholdet 48 til 47) antyder at dette er en samtalsituasjon preget av korte kjeder og mange brudd.

4.3.1 Dialogkjeder og deltakelse

De 142 utsagnene inngikk i til sammen 36 dialogkjeder. Fordeling i forhold til antall turer før brudd og den enkelte samtalepartners deltakelse i forhold til initiativ og responser er framstilt i tabell 2.2

Vegard deltar i alle dialogkjedene. Han tar 4 initiativer som Marte ikke responderer på. Han lykkes med to initiativer i dialogkjeder med 2 og 6 turer. I de øvrige kjedene bidrar han kun med responser.

Marte deltar også i alle dialogkjedene. Hun tar 12 initiativer som Vegard ikke responderer på, men i alle øvrige kjedere på nær to er det hun som tar initiativet. Det vil likevel si at knapt en tredel (29%) av alle hennes initiativ ikke resulterer i respons fra Vegard.

Tabell 2.2

1	Antall turer i dialogkjeden før brudd	1*	2	3	4	5	6	7
2	Totalt antall dialogkjeder observert	16**	6	5	4	2	2	1
3	Antall dialogkjeder Vegard deltar i av totalt antall kjeder	4 av 16	6 av 6	5 av 5	4 av 4	2 av 2	2 av 2	1 av 1
3.1	Vegard deltar med initiativer i	4**	1	0	0	0	1	0
3.2	Vegard deltar med responser i	0	5	5	4	2	2	1
4	Antall dialogkjeder Marte deltar i av totalt antall kjeder	12 av 16	6 av 6	5 av 5	4 av 4	2 av 2	2 av 2	1 av 1
4.1	Marte deltar med initiativer i	12**	5	5	4	2	1	1
4.2	Marte deltar med responser i	0	1	5	4	2	2	1
5	Antall dialogkjeder lærer deltar i av totalt antall kjeder	0 av 16	0 av 6	0 av 5	0 av 4	0 av 2	1 av 2	0 av 1
5.1	Lærer*** deltar med initiativer i	0	0	0	0	0	1	0
5.2	Lærer*** deltar med responser i	0	0	0	0	0	1	0

* "Dialogkjeder" med bare én tur betegner et initiativ som ikke får noen form for respons.

** Antall initiativ som ikke får noen form for respons.

*** Lærer kommer inn i samtalen bare i kjeden hvor lærer deltar. Deretter forlater hun samtalen.

Vegard bidrar som sagt med ett av seks av initiativene i dialogkjedene med to turer. I de øvrige dialogkjedene bidrar han bare med responser i samtlige på nær den ene med seks turer. Dette initiativet tas overfor læreren som går forbi bordet; Vegard ser at læreren nærmer seg og sier "Det går kjempebra!". (Dette fremgår ikke av tabellene, men er en tilleggsopplysning.) Dette er en interessant observasjon. Alle tallene antyder at Vegard ikke får anledning til å bidra med initiativer og er henvist til å følge Martes pålegg. Til tross for dette kommer dette

utsagnet når læreren kikker innom. Her er det grunn til å spørre om Vegard uttrykker det han virkelig mener eller om han sier det han antar er ønsket eller forventet.

Ca. 44 % av de 36 observerte dialogkjedene består av bare en tur (initiativ uten noen respons). Vegard står for 25% av disse, mens Marte står for 75%. I samtalsituasjon 1 (pkt. 4.2) hadde Vegard flere slike turer enn Jens, mens det altså her er omvendt.

Produksjonen av to og tre turer utgjør 30% av dialogkjedene. Når ca. 75% av samtalen består av dialogkjeder fra en til tre turer, viser dette ganske klart at samtalen mellom Marte og Vegard stadig bryter sammen, fordi initiativene som tas ikke kan sies å relatere seg til tidligere turer i samtalen. Samtalen preges av to samtalepartnere som ikke makter å gjøre noe felles, men ser ut til å ha hvert sitt prosjekt innafor kommunikasjonssituasjonen.

4.3.2 Dialogutsnitt av samtalen

Vi har tatt med to utsnitt som gir et karakteristisk bilde av samtalen mellom Marte, Vegard og lærer.

Utsnitt 1

Deltakere	Samtale	Kontekst
(M 1) Marte:	Kainn æ få begynn ? Vegard! Vegard! Vegard!?	Marte har et litt strengt ansiktsuttrykk og et oppgitt kroppsspråk når hun ser på Vegard.
	Kainn æ få begynn?	Ser på Vegard og himler med øynene. Ser demonstrativt bort etterpå.
(V 1)Vegard:	[Sier noe ikke hørbart]	Ser ned i boka?
(M 2) Marte:	Æ vil begynn!	Marte peker i boka. Vegard gir blyanten sin til Marte, som støtter hodet i den ene hånda og ser ned i bordet.
(V2)Vegard:	[Sier noe ikke hørbart]	Vegard ser framfor seg mens han snakker med seg sjøl. Marte jobber i matematikkboka (ca. 16sek).
(M 3) Marte:	Her!	Dytter boka over til Vegard Vegard fingerer med viskelæret

Utsnitt 2

Deltakere	Samtale	Kontekst
(M 4) Marte:	Du ska skriv tolv!	Himler med øynene
(V 3)Vegard:	Blir det tolv?	
(M5) Marte:	Ja!	
(V 4)Vegard:	...	Tenker seg om og klør seg litt i hodet med blyanten.
(6) Marte:	Æ sa tolv! Æ sa tolv!	Viser ti fingre +2 henvendt til Vegard. Nikker deretter på hodet.
(V5) Vegard:	Ja [sier noe ikke hørbart]	

Utsnittene kan ikke sies å representere en dialog hvor partene bidrar til å utvikle noe felles. Her er det den ene parten som bestemmer, og den andre parten som ganske passivt følger opp. Den dialogiske tilnærminga er fraværende; dialogkjedene mellom samtalepartene er korte, lite utdypende og med få utvidelser av tema.

Utsnittene viser nokså klart at Marte er den som virkelig posisjonerer seg som den ”bestemmende” i parsamarbeidet. I den første turen i det første utsnittet (M 1) henvender hun seg til Vegard gjennom fem verbale ytringer som i tillegg til kroppsspråk og ansiktsuttrykk bare kan tolkes som direktiver, og en underposisjonering av Vegard. Vegards verbale responser er noe uklare, samtidig som kroppsspråk og blick vitner om at han ikke opplever det veldig positivt til å delta i samarbeidet med Marte. I det andre utsnittet tar Marte den samme dirigerende rollen som i det første utsnittet. Vegard gir en mer klar verbal respons enn i det første utsnittet. Ellers lar han seg dirigere av Marte.

Dialogutsnittene viser ganske klart at Marte benytter seg mye av direktiver for å få Vegard til å gjøre det hun sier. Vegard posisjoneres her som meget underordna i kommunikasjonen, og hans turer i dialogkjeden vitner om at han ikke tar mål av seg til å bestemme noe av det som skal skje i parsamarbeidet. Marte på sin side synes å forsterke bruken av direktiver når respons på hennes egne initiativer uteblir.

I utsnittene ser vi dessuten at Marte bruker en velkjent, men ineffektiv, strategi som hørende som ikke har lært å samtale med tunghørte benytter seg av: Man gjentar utsagn gang på gang med stigende irritasjon. Dette er en strategi som låser den hørende i en posisjon som den som gir direktiver. Det hører med til helhetsbildet at Marte er plassert på motsatt side av Vegards implantat, det vil si den siden han hører dårligst på, og at det er mye støy i rommet under denne sekvensen. Dette, i kombinasjon med at Marte er mer pågående enn Jens var i samtale-situasjon 1 (pkt. 4.2), er en sannsynlig årsak til at det er Marte som har flest ubesvarte initiativ (kjeder med én tur) i situasjonen.

4.3.3 Oppsummering av samtalsituasjon 2

- Typiske trekk ved samtale mellom Marte og Vegard er korte dialogkjeder, hvor 44% består av en tur, og 75% består av 1-3 turer.
- Følgen av de korte dialogkjedene, er hyppige brudd og lite flyt og kontinuitet i samtale. Samtalepartnerne forholder seg øyensynlig ikke til hverandre som aktive lyttere, men ser ut til å være mer interessert i egne innspill enn til å videreutvikle innspill fra samtalepartneren. Det er også mulig at Vegard hører svært lite av det Marte sier.
- Det går ganske klart fram av vårt transkriberte materiale at det er Marte som er den som legger føringa i alle samtale, mens Vegard inntar en mer passiv rolle.

4.4 Samtalsituasjon 3: Vegard og tre andre kortidselever ved Møller; grupperarbeid

Vegard er på korttidsopphold på Møller, og samtalen som vi her bringer resultater fra, foregår i ei arbeidsøkt på et rundbord etter at elevene har hørt et eventyr. Oppgaven består i å tegne noe fra eventyret ”Jack og bønnestengelen” som de har fått fortalt på tegnspråk. Flere rundt bordet tegner ansikt som de etter hvert sammenlikner med Vegard.

Sammen med Vegard sitter tre andre elever. Håkon som Vegard har mest kontakt med gjennom samtalen, sitter på Vegards høyre side (som er den beste i forhold til oppfatning av lyd). Til høyre for Håkon igjen sitter Eivind. Til venstre for Vegard sitter Snorre. Ytterligere to elever – Geir og Camilla – sitter også ved bordet men tar ikke del i samtalen. Fire av de seks barna har CI (Håkon og Camilla har ikke CI). All samtale i denne situasjonen foregår på talespråk.

Transkripsjonen er gjort på grunnlag av filmopptak i 13 minutter. Det totale antall utsagn i denne samtalen og fordeling i forhold til kategoriene globale/lokale initiativ og respons er framstilt i tabell 3.1

Tabell 3.1

	Antall utsagn	Globale initiativ		Lokale initiativ		Responser	
		Sterke	Svake	Sterke	Svake	Sterke	Svake
Vegard	35	1		11	5	1	2
Håkon	9			3	1	2	3
Eivind	11				3	2	2
Snorre	7			4			
Sum	62	1		18	9	5	7

Her er det Vegard som er den mest aktive. Med sine 35 utsagn, står han for 56,5 % av det som blir sagt. Han står også for 59% av initiativene. I forhold til responser, produserer Vegard imidlertid 25% .

Samtalen preges av mange lokale sterke og svake initiativ (27) i forhold til responser (12). Dette er en indikasjon på at kommunikasjonen inneholder mange brudd, og lite utdypinger av temaene som blir lansert.

4.4.1 Dialogkjeder og deltakelse

De 62 utsagnene inngikk i til sammen 16 dialogkjeder. Fordeling i forhold til antall turer før brudd og den enkelte samtalepartners deltakelse i forhold til initiativ og responser er framstilt i tabell 3.2

Vegard deltar med initiativer og responser i alle dialogkjedene på 2 til 5 turer. I tillegg tar han seks initiativ som ingen følger opp med respons. Både Eivind og Snorre følger samme type mønster: Deres initiativer og responser er noenlunde jevnt fordelt, men også de tar flere initiativer som ikke får noen respons. Ser vi på kategoriene fra to til fem turer, finner vi at de andre deltakerne produserer like mange turer som Vegard.

Tabell 3.2

1	Antall turer i dialogkjeden før brudd	1*	2	3	5
2	Totalt antall dialogkjeder observert	10**	2	2	2
3	Antall dialogkjeder Vegard deltar i av totalt antall kjeder	6 av 10	2 av 2	2 av 2	2 av 2
3.1	Vegard deltar med initiativer i	6**	0	1	1
3.2	Vegard deltar med responser i	0	2	1	1
4	Antall dialogkjeder Håkon deltar i av totalt antall kjeder	0 av 10	0 av 2	1 av 2	2 av 2
4.1	Håkon deltar med initiativer i	0	0	1	1
4.2	Håkon deltar med responser i	0	0	1	0
5	Antall dialogkjeder Eivind deltar i av totalt antall kjeder	2 av 10	1 av 2	1 av 2	1 av 2
5.1	Eivind deltar med initiativer i	2**	1	0	0
5.2	Eivind deltar med responser i	0	0	1	1
6	Antall dialogkjeder Snorre deltar i av totalt antall kjeder	2 av 10	1 av 2	1 av 2	0 av 2
6.1	Deltar med initiativer i	2**	1	1	0
6.2	Deltar med responser i	0	0	0	1

* "Dialogkjeder" med bare én tur betegner et initiativ som ikke får noen form for respons.

** Antall initiativ som ikke får noen form for respons.

Hvis vi ser hele samtalesekvensen under ett, så preges den av mange utsagn som havner i kategorien "en tur", 62,6 % tilhører denne gruppa. Av disse 62,6% er det Vegard som står for 6 av 10 initiativ.

Vegard tar 17 initiativer totalt. Skjema 3.2 viser at Vegard deltar i 4 dialogkjeder lenger enn én tur hvor han tar initiativer. I disse leverer han i alt 11 initiativ, noe som ikke står i forhold til dialogkjedenes begrensede lengder (3 og 5 turer). Dette antyder at Vegard tar mange initiativer fortløpende og avventer hvilke som vil gi respons. (Denne hypotesen styrkes i dialogkjesnittet nedenfor.)

Resultatene i tabell 3.1 samsvarer derfor godt med resultatene her hvor et hovedtrekk er én eller få turer før temaskifte. Mange initiativ og få turer innafor hver turtakingssekvens avtegner bilde av en samtale/kommunikasjonssituasjon som er prega av at den enkelte ikke bryr seg om, eller har kompetanse i å holde en samtale i gang ved å følge opp initiativ fra andre samtalepartnere.

Det er som sagt en noenlunde jevn fordeling av de få initiativene som resulterer i mer enn én tur. Dette antyder at ingen er ekskludert eller henvist til å føye seg etter andres initiativer og bare få være den som kommer med responser. Når det er så mange initiativer som aldri får

respons er det grunn til å stille spørsmålet om barna oppfatter hverandres tale for dårlig til at det eksisterer noe egentlig grunnlag for kommunikasjon basert på lyd.

4.4.2 Presentasjon av et dialogutsnitt

Årsaken til at Vegard står for så mange av utsagnene, er at mange av dem kan sees på som en slags enetale som ikke henvender seg til andre i gruppa, eller har noen responderende karakter. Mange av Vegards utsagn representerer derfor bare en tur. For å belyse dette, har vi tatt med en sekvens som er representativ fra transkripsjonsmaterialet:

PERSON	SAMTALE	KONTEKST
(V1)Vegard: (Lokalt sterkt initiativ)	Har du tægna likens som mæ? Kæm e derre ?	Vegard strekker seg etter viskelæret til Geir. Samtidig prøver Snorre å få kontakt med Vegard. Han prikker på overarma hans. Vegard henvender seg til Snorre. Vegard henvender seg over bordet til Geir og Camilla. Han får ingen respons.
(V2) Vegard: (Lokalt sterkt initiativ)	Kor e sekken min ? Å, kor e sekken min ?	Vegard går fra bordet og begynner å lete ette sekken sin. Snorre reiser seg også fra bordet og blir med Vegard.
(V3)Vegard: (Lokalt svakt initiativ)	Æ har æ sjø.. Æ har linjal æ å.. Blyant, blyant kor e det ? Æ finn han snart igjen, vel (?) Hær e`n.	Vegard kommer tilbake og setter seg ved bordet igjen. Han tar opp en blyant men han snakker uten å rette det til noen bestemt. Vegard sitter konsentrert og tegner ei stund.

Vi ser at Vegard i det første og andre utsagnet stiller spørsmål til Snorre: *Har du tægna* vant ingen oppfølging fra mottakerne av henvendelsen. Vegard avslutter ikke sitt eget initiativ, men går over til et nytt tema hvor han spør etter sekken sin (V2). Heller ikke dette initiativet fører til noen respons fra de andre.

De siste utsagnene i eksemplet ovenfor : *Æ har æ sjø.. Æ har linjal æ å..*, viser ganske klart at utsagnene ikke har noen adressat. Vegard snakker med seg sjøl uten å kreve noen form for respons på det han sier. Turen V3 er et nytt lokalt initiativ som i denne sammenhengen ikke relaterer seg til verken den siste turen som han selv har produsert, eller andre tidligere i samtalen.

4.4.3 Oppsummering av samtalesituasjon 3

- Typiske trekk ved denne samtalen er at hovedvekta av dialogkjedene som produseres består av en tur (62,5%).
- Vegard tar mange initiativer, men få av dem fører til relevante responser fra de andre samtalepartnerne.
- Samtalen preges av hyppige brudd og lite flyt og kontinuitet. Ingen av samtalepartnerne ser ikke ut til å ha tilstrekkelig med pragmatisk kompetanse til å starte en samtale, vedlikeholde den og avslutte den på en adekvat måte.

- Manglende oppfattelse av talespråk kan også være en medvirkende årsak til at samtalen så hyppig bryter sammen.

4.5 Samtalesituasjon 4: Stian, to medelever og lærer i kunst- og håndverkstime

1.-3. klassingene er sammen i kunst- og håndverkstimene. I denne timen lager de bilder til eventyret "Østenfor Sol og vestenfor måne" ved å lime filt på en papplate trukket med strie. Stian er ivrig og konsentrert om oppgaven, men tar små avbrekk i arbeidet hvor han setter seg tilbake, følger med i pågående samtaler og veksler større eller mindre bemerkninger med medelever og lærere. Transkripsjonen dekker 14 minutter av timen.

All samtale foregår på norsk tegnspråk. Utsnittene nedenfor er oversettelser. Det totale antall utsagn i denne samtalen og fordeling i forhold til kategoriene globale/lokale initiativ og respons er framstilt i tabell 5.1

Tabell 5.1

	Utsagn	Globale initiativ		Lokale initiativ		Responser	
		Sterke	Svake	Sterke	Svake	Sterke	Svake
Stian	40	1		3	2	10	16
Grete	11					2	5
Finn	19				1	6	10
Lærer	13					4	4
Sum	83	1		3	3	22	35

Stian står for 48 % av utsagnene i denne samtalen, mens de resterende utsagnene fordeler seg forholdsvis likt på de tre andre samtalepartnere, Ca. 94 % av turene som produseres i denne samtalen består av responser, hvor det er Stian som står for de fleste av disse. Disse funnene indikerer en forholdsvis symmetrisk deltakerstruktur, hvor det er respons til de andre som deltar som er mest framtrede. Dette tyder på at samtalepartnere har god språkkompetanse som lyttere, men også som bidragsytere når det gjelder å utvide og utdype samtalen.

4.5.1 Dialogkjeder og deltakelse

De 83 utsagnene inngikk i til sammen 5 dialogkjeder. Fordeling i forhold til antall turer før brudd og den enkelte samtalepartners deltakelse i forhold til initiativ og responser er framstilt i tabell 5.2

Det er verdt å merke seg at det her ikke forekommer en eneste "kjede" med bare én tur. Dialogkjedene barna imellom varierer dermed mellom 2 og 45 turer, det betyr at enhver som tar initiativ får en eller flere responser fra ett eller flere barn. Stian tar initiativer i alle dialogkjedene, utenom i dialogkjeden med 7 turer hvor Finn tar initiativet.

Tabell 5.2

1	Antall turer i dialogkjeden før brudd	2	5	7	45
2	Totalt antall dialogkjeder observert	2	1	1	1
3	Antall dialogkjeder Stian deltar i av totalt antall kjeder	2 av 2	1 av 1	1 av 1	1 av 1
3.1	Stian deltar med initiativ i	2	1	0	1
3.2	Stian deltar med respons i	0	0	1	1
4	Antall dialogkjeder Finn deltar i av totalt antall kjeder	2 av 2	0 av 1	1 av 1	1 av 1
4.1	Finn deltar med initiativ i	0	0	1	0
4.2	Finn deltar med respons i	2	0	0	1
5	Antall dialogkjeder Grethe deltar i av totalt antall kjeder	0 av 2	1 av 1	0 av 1	1 av 1
5.1	Grethe deltar med initiativ i	0	0	0	0
5.2	Grethe deltar med respons i	0	1	0	1
6	Antall dialogkjeder lærer deltar i av totalt antall kjeder	0 av 2	1 av 1	1 av 1	1 av 1
6.1	Lærer deltar med initiativ i	0	0	0	0
6.2	Lærer deltar med respons i	0	1	1	1

Det mest interessante funnet er her at én av de fem dialogkjedene teller hele 45 turer hvor så å si hele kjeden består av responser. Dette forteller om en samtale hvor et introdusert initiativ utdypes og utvikles, og hvor deltakerne må inneha nødvendige pragmatiske ferdigheter i forhold til å lytte, og i forhold til å bidra når det gjelder å utvide og utdype samtalen.

4.5.2 Dialogutsnitt av samtalen

For å vise mer av Stians repertoar i forhold til muntlig tekstkompetanse, viser vi to ulike utsnitt fra det transkriberte materiale.

Utsnitt 1

Person	Utsagn	Merknad
(S1)Stian	Den er min!	Tar et ferdigklippet filtstykke.
(F1)Finn	Mm...	
(S2)Stian	Ser du vi lager blå himmel...	Henvendt til Grete
	Det var han [Finn] som fant på det og sa det til meg, det var bra!	
	Vi lager blå himmel og så kan vi legge på sånn...	Legger en hvit sky på det blå
(G1)Grete	Mm...	Anerkjennende
(S3)Stian	Vil ikke du også ha sånn?	
(G2)Grete	Her...?	Trekker på det og ser på bildet sitt der store figurer allerede opptar mesteparten av plassen der himmel eventuelt kunne vært.
(S4)Stian	Enn en stjerne da?	
(G3)Grete	Ikke i bildet...	Skeptisk
(S5)Stian	Hvorfor ikke?	Eller mer idiomatisk oversatt: "Hva er i veien med det?" Grete svarer ikke direkte, men holder opp bildet så Stian kan se.
(G4)Grete	Her skal det være en stol!	Peker på høyre side av platen ved siden av den største figuren (kongen)
(S6)Stian	Morsomt med sånne...	Peker på kongens lange svarte strømper (som tidligere har vært tema)
(G5)Grete	De skal være svarte! Jeg har sånne. De er svarte når han skal gå ut!	
(S7)Stian	Åh!	Nikker forstående

I utsnittet over viser Stian i S2 at han er i stand til å gi respons til Finns ide som ble presentert noen turer før dette utsnittet. Dette er et eksempel på muntlig tekstkompetanse i forhold til å knytte ytringer/turer sammen på en meningsfull og funksjonell måte. Responsen til Stian er av en slik karakter at han er i stand til å gi sine samtalepartnere ros for et forslag som han selv ikke har kommet med. På bakgrunn av at flere funn i vårt materiale viser at selv om Stian er forholdsvis dominerende når det gjelder muntlig produksjon, er han i stand til å forholde seg til de andre gjennom å lytte og gi andre respons på deres initiativ.

Går vi videre til S4, ser vi at Stian foreslår for Grete at hun kan plassere ei stjerne på sitt arbeide. Grete avslår dette, og argumenterer for en annen løsning. Hun vil ha en stol, og går videre på kongens svarte strømper. I den siste turen til Stian (S7) i dette utdraget, viser han at han er positivt overraska i forhold til Grete sitt forslag. Her viser Stian at han er i posisjon til å komme med et konkret forslag overfor Grete. Grete følger opp dette initiativet, men hun støtter ikke forslaget, noe som viser at Stian ikke er i posisjon til å bestemme over hennes valg. I tillegg til å avvise forslaget fra Stian, utdyper hun sine egne tanker rundt det videre arbeidet, som Stian hører på, og kommer med et svar på i form av ei litt undrende og positiv ytring/tur til slutt (S7).

Begge eksemplene som vi har utdypa i kommentaren ovenfor, viser at Stian har god muntlig tekstkompetanse i forhold til å lytte, gi relevante og positive responser, og binde en samtale sammen på en funksjonell måte.

Utsnitt 2

Person	Utsagn	Merknad
(S8)Stian	Kan jeg ta denne her?	Peker på en hvit filtbit ved siden av Finn
(F2)Finn	Jada...	Stian går i gang med å klippe. Etter en stund tar Finn kontakt igjen.
	Den sola di...den er mye større enn min Den er skikkelig svær!	Peker på Stians bilde og så på sitt eget
(S9)Stian	Ja, fordi det er varmt, ikke sant!	
(F3)Finn	Mm...men ute er den liten...	

Utdraget over viser ei turveksling mellom Stian og Finn (F2,S9,F3), hvor argumentasjonen fra Stians side fører til undring fra Finns side, men også til ny argumentasjon. Utdraget viser en tekstkompetanse hos begge parter som er i stand til å forholde seg til hverandres initiativ, følge opp disse gjennom å utvide temaet, og igjen komme tilbake med undring/refleksjon og ny argumentasjon. Dette er et godt eksempel på hvordan samtalepartnere gjør noe felles, og skaper kommunikative prosjekter i en samtale.

4.5.3 Oppsummering av samtalesituasjon 4

- Typiske trekk ved samtalesekvensene fra kunst – og håndverkstimen, er at hovedvekta av turene som produseres består av lange dialogkjeder. Den lengste dialogkjeden er på

45 turer. 94% av turene som produseres i denne samtalen består av responser, hvor det er Stian som står for de fleste av disse.

- Funnene indikerer en forholdsvis symmetrisk deltakerstruktur, hvor det er respons til de andre som deltar som er mest framtrede. Dette tyder på at samtalepartnerne har meget god språkkompetanse som lyttere, men også som bidragsytere når det gjelder å utvide og utdype samtalen.
- Stian fremstår som en aktiv lytter og respons giver i alle dialogsekvensene. Han gir direkte ros, stiller spørsmål, og viser en litt nysgjerrig og undrende holdning til andres innspill i samtalen.

4.6 Samtalesituasjon 5: Stian og fem medelever i spisefriminutt

Seks barn fra småskoletrinnet sitter sammen rundt bordet med matpakkene sine i spise-friminuttet. To lærere er tilstede, men sitter tilbaketrukket og ikke i kretsen. Mye av samtalen rundt bordet kretser om et fast innslag; barna har skolemilk (en kvartliter med skrukork oppe på kartongen) og på korken og i bunnen av kartongen finnes tall (fargekoder og lot- og produksjonsnummer). Barna har en slags konkurranse hvor de ser og sammenligner hvilke tall de har fått.

Situasjonen starter når bare noen av barna har satt seg. Grete er ordenseleven som har hentet melk og hun deler ut til de som har satt seg.

All samtale foregår på norsk tegnspråk. Unntakene er når barna bruker stemme for å påkalle en medelev med navn. Filmsekvensen som ligger til grunn for transkripsjonen er 17 minutter lang. Utsnittene nedenfor er oversettelser.

Det totale antall utsagn i denne samtalen, samt fordelingen av initiativ og responser, er framstilt i tabell 4.1

Tabell 4.1

	Utsagn	Globale initiativ		Lokale initiativ		Respons	
		Sterke	Svake	Sterke	Svake	Sterke	Svake
Stian	66	3	1	1	2	9	14
Finn	14			1		8	1
Trond	7					3	5
Nils	2		1				1
Daniel	16	1	1			4	4
Grete	16			1		5	3
Kameramann	1						1
Sum	122	4	3	3	2	29	29
	122		7		5		58

Av de 122 utsagnene som produseres står Stian for 54 % av disse. Av de 5 sterke og svake lokale initiativene, står Stian for tre, Finn for ett og Grete for ett. Av de 58 sterke og svake responsene, står Stian for 43,6 %. De andre fordeler seg mellom 10 og 15 % (med unntak av Nils, knapt 2 %). Stian framstår dermed som svært aktiv i samtalsituasjonen. Dette bildet kan imidlertid bli noe overdrevet fordi filmopptakene fokuserer på hans samtale og ikke fanger opp alt de andre barna prater om.

Det store antallet responser i forhold til antall initiativer (forholdet 12 til 58) indikerer at dialogkjedene er forholdsvis lange, og at det er en god flyt og utvikling i samtalen.

4.6.1 Dialogkjeder og deltakelse

De 122 utsagnene inngikk i til sammen 11 dialogkjeder. Fordeling i forhold til antall turer før brudd og den enkelte samtalepartners deltakelse i forhold til initiativ og responser er framstilt i tabell 4.2

Tabell 4.2

1	Antall turer i dialogkjeden før brudd	2	3	4	5	6	8	9	11	19
2	Totalt antall dialogkjeder observert	1	1	2	2	1	1	1	1	1
3	Antall dialogkjeder Stian deltar i av totalt antall kjeder	1 av 1	1 av 1	2 av 2	2 av 2	1 av 1	1 av 1	1 av 1	1 av 1	1 av 1
3.1	Stian deltar med initiativer i	1	1	2	2	1	1	0	0	1
3.2	Stian deltar med responser i	0	1	2	2	1	1	1	1	1
4	Antall dialogkjeder Finn deltar i av totalt antall kjeder	0 av 1	1 av 1	1 av 2	2 av 2	1 av 1	0 av 1	1 av 1	0 av 1	1 av 1
4.1	Finn deltar med initiativer i	0	1	0	0	0	0	0	0	0
4.2	Finn deltar med responser i	0	1	1	2	0	0	1	0	1
5	Antall dialogkjeder Grethe deltar i av totalt antall kjeder	0 av 1	0 av 1	0 av 2	0 av 2	0 av 1	0 av 1	0 av 1	1 av 1	1 av 1
5.1	Grethe deltar med initiativer i	0	0	0	0	0	0	0	0	1
5.2	Grethe deltar med responser i	0	0	0	0	0	0	0	1	1
6	Antall dialogkjeder Trond deltar i av totalt antall kjeder	0 av 1	0 av 1	0 av 2	0 av 2	0 av 1	1 av 1	0 av 1	0 av 1	1 av 1
6.1	Trond deltar med initiativer i	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6.2	Trond deltar med responser i	0	0	1	0	0	1	0	1	1
7	Antall dialogkjeder Daniel deltar i av totalt antall kjeder	0 av 1	0 av 1	1 av 2	0 av 2	0 av 1	0 av 1	1 av 1	1 av 1	1 av 1
7.1	Daniel deltar med initiativer i	0	0	0	1	0	0	1	1	0
7.2	Daniel deltar med responser i	0	0	0	1	0	0	1	1	1
8	Antall dialogkjeder Nils deltar i av totalt antall kjeder	0 av 1	0 av 1	0 av 2	0 av 2	1 av 1	0 av 1	0 av 1	0 av 1	0 av 1
8.1	Nils deltar med initiativer i	0	0	0	0	1	0	0	0	0
8.2	Nils deltar med responser i	0	0	0	0	1	0	0	0	0
9	Antall dialogkjeder kameramann deltar i av totalt antall kjeder	1 av 1	0 av 1	0 av 2	0 av 2	0 av 1	0 av 1	0 av 1	0 av 1	0 av 1
9.1	Kameramann deltar med initiativer i	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9.2	Kameramann deltar med responser i	1	0	0	0	0	0	0	0	0

Her forekommer det ikke en eneste "kjede" med bare én tur. Den korteste kjeden består av ett initiativ og én replikk, og som det kommer fram nedenfor er dette et initiativ overfor kameramannen som i sin respons ikke inviterer til ytterligere oppfølging av initiativet. Dialogkjedene barna imellom varierer dermed mellom 3 og 19 turer, det betyr at enhver som tar initiativ får en eller flere responser fra ett eller flere barn. Alle barna på nær Trond tar initiativ. (Det siste antar vi imidlertid er mer tilfeldig. Trond er kompis med Stian og har status i gruppa) Dette antyder at spisesituasjonen er en arena hvor alle er inkludert, selv om det kan være ulike roller å spille.

Stian tar initiativer i alle dialogkjedene, utenom i dialogkjedene med 9 og 11 turer. Han har responser i alle dialogkjedene, utenom den nevnte som bare har én tur.

Ser vi på initiativene som tas, så er det andre enn Stian som tar disse i flere av de lange dialogkjedene (8, 11 og 19 turer). Dette viser at de andre aktørene i samtalen legger

premissene for lange sekvenser av samtalen, og at Stian ikke er så førende som skjema 4.1 antyder. Grete deltar lite gjennom hele samtalen, men er imidlertid den som tar lokalt sterkt initiativ til dialogkjeden med 19 turer.

I noen av de lengste turene er både Daniel og Grethe de som tar initiativ og som har flest responser. Turtakingsmønsteret og de lange dialogkjedende viser at samtalepartnerne som deltar forholder seg aktivt til hverandre som aktive deltakere og lyttere, og at de er i stand til å utvikle innholdet i samtalen underveis, gjennom tematiske relevante utdypinger og utvidelser.

4.6.2 Dialogutsnitt av samtalen

Utsnitt 1

Person	Samtale	Kontekst
(S1)Stian	Du henger i med filminga!	Dette er henvendt til kameramannen. Oversettelsen kan høres litt veslevoksen ut, noe som er misvisende. Stian bruker et tegn som er et mer aldersadekvt uttrykk for en litt overlegen, halvt spydig kommentar.
Kamera- mann	Joda...	Inviterer ikke til samtale og Stian følger nå med på samtalen mellom Greta og Trond som sammenligner nummer på melkepakkene.
(S2)Stian	Skal du spise? Kom og sitt her!	Til Daniel som står på andre siden av bordet
(D1)Daniel	[Responsen oppfanges ikke av kamera]	
(S3)Stian	Ja, bare sitt her! Vær så god!	Det går ca 10 sekunder, så kommer Daniel med en stol. Her bruker Stian det høflige tegnet en voksen ville brukt overfor en gjest. Han overdriver tegnet og anlegger dermed en undertone av ironi og humor som Daniel spiller videre på i sin respons.
(D2)Daniel	Skal jeg sitte her?	Også litt lunt avmålt og formelt.
(S4)Stian	Ja, så er vi sammen.	Her brukes en intern slang, så oversettelsen får ikke fram den mer intime formuleringen mellom kompiser. Daniel setter seg ned og gjør spøkefullt et poeng av å prøve å borre skjeen sin gjennom lokket på yoghurten sin. Så involverer han seg i samtale med Grete. Stian følger med, men henvender seg så til Trond.
(S5)Stian	Du Trond! Det er ikke noe tøft å ha klokka utenpå genseren langt oppover armen!	I uttalen av navnet bruker Stian stemme i tillegg til tegnet for å påkalle oppmerksomhet, for han vet at Trond vil oppfatte gjennom sin CI (Stian overdriver når han lokaliserer langt oppe på sin egen overarm.)

(T1)Trond	Sånn her?	
(S6)Stian	Det er best å ha den her! Det bruker jeg!	Lokaliserer ved håndleddet
(T2)Trond	Pøh!	(En mer bokstavelig oversettelse er "Du er morsom du!")
(S7)Stian	Jo da! Å ha den oppå armen ser jo helt sløvt ut!	Her benyttes slang for sløvt/teit. Dette er tegn voksne ikke vil bruke.
(T3)Trond	Men...	Trond begynner, men blir avbrutt
(S8)Stian	Det var den du fikk til geburtsdagen din?	
(T4)Trond	Jo, [kamera fanger ikke opp resten]	

Utsnittet ovenfor er ganske karakteristiske i forhold til Stians rolle i den uformelle kommunikasjonen rundt bordet. I den første turen (S1) henvender Stian seg til Patrick som filmer, og har et utsagn som "*Du henger med i filminga!*" Måten han sier dette på viser at han behersker den litt spydige/ironiske sjangeren, og at han har nok selvtillit til at han kan bruke den i forhold til en voksenperson som han ikke kjenner så godt. I sin neste tur (S2), henvender Stian seg til Daniel og oppfordrer han til å sette seg ved siden seg. I S3 gjentar han oppfordringa, i tillegg til at han sier "*Vær så god!*" på en formell måte som virker komisk i denne konteksten. Daniel følger opp den høflige litt ironiske tonen i neste tur. Stian (S4) avslutter dialogkjeden med "*Ja, så er vi sammen*". Her bruker han en intern slang som inviterer til nærhet mellom gode venner/kompiser. Alt dette uttrykker beherskelse av ulike sjangere.

Stian avbryter nå samtalen med Daniel, og henvender seg til Trond (S5) "*Du Trond! Det er ikke noe tøft å ha klokka utenpå genseren langt oppover arma!*" Stian overdriver når han lokaliserer langt opp på sin egen overarm. Her bruker han en klar overdrivelse som virkemiddel for å få fram at han synes plasseringa ikke passer, men rett og slett "*virker sløvt*" som han uttrykker seinere (S7). Selv om Stian tar initiativet i denne dialogkjeden og er forholdsvis skarp i forhold til å karakterisere Tronds klokkeplassering som både feil og sløv, ser det ikke ut til at Trond lar seg vippe av pinnen. På Stians klare anbefaling om å flytte klokka lengre ned på arma, svarer Trond et klart og tydelig "*Pøh!*" (T2), som også kan tolkes som "*du er morsom du!*" Utsagnet til Trond viser at selv om Stian er aktiv og kommer med klare anbefalinger som nesten kan oppfattes som direktiver, så har ikke dette noen avskrekkende effekt på Trond, som gir han klar beskjed om at han ikke vil føye seg etter Stians forslag. Dette vitner om symmetri i dialogsituasjonen. Ingen av samtalepartnerne har "overtaket".

I den nest siste turen i dialogkjeden (S8) kommer Stian med følgende utsagn "*Det var den (klokka) du fikk til bursdagen din?*" Utsagnet kommer etter at Trond prøver å si noe, men blir avbrutt. Her er det tydelig at Stian fører samtalen inn på et nytt undertema som virker mer forsonende i forhold til Trond. Stian går fra å være en forholdsvis aggressiv aktør i samtalen,

til å bli en interessert avsender som implisitt viser at han har bakgrunnskunnskap når det gjelder hvordan Trond har blitt eier av klokka. Stian viser her både selvinnsett, en empatisk innstilling og ikke minst evne til desentrering. Det siste innebærer å ta den andres perspektiv, noe som er viktig for å kunne opprettholde dialog.

Utsnitt 2 nedenfor er henta fra kjeden på 19 turer. Det dreier seg om konkurransen/leken om hvilke tall som befinner seg under melkekartongene.

Utsnitt 2

Person	Samtale	Kontekst
(S1)Stian	OK! Nå er det oss mot dere... Men nå tar vi korkene...hei, følg med! Vi sjekker korkene... Hva fikk du?	Deler over midten av bordet Stian gjentar påkalling og roper denne gangen "Grete"
(G1)Grete	5 strek 2 strek 3!	
(S2)Stian	2...11	
(G2)Grete	Du hadde 5 strek 6 strek 9?	Til Daniel
(D1)Daniel	Nei...jeg har 2...2 strek 60...60, det betyr...	
(G3)Grete	Nei, nei, det må være 59 eller 58!	
(S3)Stian	Nei, nei! De store kartongene har 3 under, for de er større! De små kan ha 1 eller 2, men de store har 3!	Stian bruker her tegnet for "styrke", noe som er idiomatisk korrekt på tegnspråk, men som ikke korresponderer til bruken av størrelsesbegreper på norsk talespråk.
(G4)Grete	Mm...	Grete samtykker tydelig. Daniel har åpnet matboksen

Forut for utdraget har Trond startet med å foreslå to grupper. Stian (S1) følger opp Tronds forslag, men utvider forslaget gjennom å komme med et nytt forslag og et påfølgende spørsmål om hvilke tall de andre har på korkene sine. Turvekslinga går videre mellom Grete, Stian og Daniel som presenterer tallene sine. Det utvikler seg ei turveksling mellom Grete og Stian som kommenterer riktigheten av tallene som er oppgitt.

Dialogvekslinga er karakteristisk for samtalsituasjonen; mange deltar, og bidrar til å utvikle dialogen. Selv om Stian også her er forholdsvis aktiv, er det Trond sitt forslag han følger opp (S1). Stian utvider her forslaget fra Trond, og stiller et oppfølgingsspørsmål som de andre må svare på. Dette viser at Stian er premissleverandør for mye av det som skjer videre i dialogen.

Samtidig kan også turene i resten av utsnittet ses på bidrag som er med på å utvikle dialogen til et felles kommunikasjonsprosjekt.

Utsnitt 3 under er hentet fra en annen kjede, hvor Stian, Finn og Daniel deltar.

Utsnitt 3

Person	Samtale	Kontekst
(S1)Stian	Har du drukket den opp allerede?	Rister på den tomme kartongen
(F1)Finn	Ja!	
(S2)Stian	Det var fort! Ett minutt! Du styrta melka ned! Åh! Deilig kald melk! Det iser masse i tennene!	Tar sin egen melk og drikker en lang slurk.
(D1)Daniel	Bruker du å pusse tennene mye?	
(S3)Stian	Han har ødelagt ei tann!	Refererer til Finn
(D2)Daniel	Er det fordi du ikke gidder å pusse tennene?	Til Finn
(F2)Finn	Neei! Det er en ny tann! Se!	Viser
(S4)Stian	Alle tennene mine nede og de her oppe er nye... ...men det er en som er ødelagt, husker du?	Viser Til Daniel som bekrefter.
(D3)Daniel	Ja ja...	
(S5)Stian	Du husker...jeg ble skjøvet og så datt jeg og ødela den her tanna og måtte få en ny... ...det var ikke så farlig... ...og nå er det ikke no vondt, helt fint!	Viser (Kjekt!)
(F3)Finn	Er det sant? Datt den ut?	Vantro
(S6)Stian	Ja! Jeg ble skjøvet og så ble den her helt ødelagt...	Viser igjen

I utsnittet over produserer Stian følgende tur etter at han i sin første tur i utsnittet har stadfestet at Finn har drukket opp melka si. *"Du styrta melka ned! Deilig kald melk. Det iser masse i tennene!"* Det vi ønsker å fokusere på her, er det varierte ordvalget til Stian når han beskriver melka, og hvordan virkning den har. Det at han samtidig tar en lang slurk av si egen melk, bidrar til å understreke det han kommuniserer muntlig.

Daniel (D1) introduserer et nytt tema ved at han spør Stian om bruker å pusse tennene. Stian følger dette opp gjennom å henvende seg til Finn å hevde at han har ødelagt ei tann. Daniel (D2) stiller på nytt spørsmål til Finn om den ødelagte tanna kommer av dårlig tannpuss. Finn (F2) svarer at tanna ikke er ødelagt, men at det er ei ny tann. Han viser fram den nye tanna si. Stian (S3) kommer igjen på banen, og utvider dialogen ved at han forteller om at han har nye tenner både oppe og nede, men han har ei tann som er ødelagt også. Han avslutter turen sin

ved å henvende seg til Daniel, og stiller et spørsmål om han husker at han har ødelagt ei tann. Daniel nikker bekreftende. Stian kommer på nytt tilbake (S4) og går mer i dybden når det gjelder å fortelle om hvordan han ødela tanna, at han fikk ei ny. Han avdramatiserer hendelsen; det var verken farlig eller vondt, og nå er alt fint. I tillegg til den muntlige fortellinga om tanna, viser Stian fram den nye tanna. Dette fører til at Finn (F3) kommer med en respons hvor han ganske vantro spør om det virkelig er sant at tanna datt ut. Stian kommer tilbake (S5) og gjentar hva som skjedde da tanna hans ble skada.

Dialogkjeden som Daniel introduserer om tannpuss, består av ni turer hvor alle tre deltar. Her også ser vi at det er Stian som er den mest aktive, men hans aktivitet fører ikke til at han bestemmer det som skal skje i dialogen. Stian følger opp Daniels globale initiativ, og utvider dette gjennom å gå fra tannpuss til nye og ødelagte tenner. Her viser Stian en del av sin muntlige tekstkompetanse ved å få Daniel med på å huske når han (Stian) ødela tanna si. Dette grepet tyder på at Stian har stor grad av mottakerbevissthet. Han drar mottakeren inn i fortellinga på en aktiv måte, og levendegjør hendelsen også for andre som hører på. I den videre oppfølginga ser vi at Stian går dypere inn i problematikken omkring den ødelagte tanna. Her ser vi at han gjennom sin gode fortellermåte og i tillegg ved å vise den nye tanna, er i stand til å engasjere og aktivisere mottakerne. Finn spør etterpå vantro om det er sant at Stian mista tanna.

4.6.3 Oppsummering av samtalesituasjon 5

- Typisk for samtalesekvensene vi har transkribert fra de frie samtalene fra spisefriminuttet, er at hovedvekta av turene som produseres er en del av forholdsvis lange dialogkjeder (8 -19 turer).
- Det er også et klart trekk ved dialogkjedene at de inneholder mange responser (82% av alle turene).
- Dialogmaterialet vi har presentert viser at alle aktørene som deltar forholder seg til tidligere responser i samtalen, og alle greier å utvide tema som er lansert
- Stian framstår som en aktiv og meget kompetent samtalepartner i vårt materiale. Selv om han er meget aktiv i de fleste dialogsekvensene vi har filmet, viser hans deltakelse at han greier rollen som både initiativtaker og respons giver meget godt. Siden vi har hatt hovedfokus på Stian i filminga, blir hans deltakelse spesielt framheva i materialet vårt . Flere andre deltakere i samtalen med Stian, var også tidvis med i andre turtakinger med andre, noe vi ikke har fanga opp.
- Stian benytter seg av forskjellige sjangere som bl.a. ironi og humor. I tillegg viser han at han har et utviklet ordforråd.

4.7 Funn i fokusgruppen

Prosjektet hadde to møter med fokusgruppa. Hvert av møtene var på 2 timer. På bakgrunn av foreløpige analyser av våre observasjoner ble det skisser tre hovedområder vi ønsket å drøfte med gruppa:

1. Hva anser dere at den hurtige utbredelsen av CI vil få å si for språkutviklingen til de implanterte barna?
2. Hva legger dere i begrepet *tospråklighet*?
3. Hvordan antar dere at oppfatningen av hva tospråklighet innebærer påvirkes når flere og flere døve barn implanteres?

4.7.1 De implanterte barnas språkutvikling

Det ble fremhevet at miljøet rundt det enkelte barnet er viktig i språkutviklingen. Det er store forskjeller i språklig utvikling og i hvor stor grad elevene er tospråklige. Hvordan foreldrene stiller seg til tegnspråk er en viktig faktor. Andre faktorer som påvirker språkutviklingen er hvilket språk blir brukt hjemme; norsk eller tegnspråk. Hvilken tilknytning eleven har til tegnspråkmiljøet på Møller, om eleven er fast elev eller deltidselev. Foreldrenes holdning til tegnspråk fremheves av fokusgruppa som en viktig faktor i språkutviklingen.

Det er flere implanterte barn på senterskolen. Generelt har disse et fullverdig tegnspråk. Andre elever som er integrerte og kommer på Møller på deltid blir mer som halvspråklige å regne fordi de kan ikke tegnspråk, men heller ikke talespråk i en slik utstrekning at de kan ha dype diskusjoner. De ”sliter med å høre”.

Utberedelsen av CI har ført til at det overfokuseres på taleoppfattelse og taleproduksjon. Dermed blir det for lite fokus på kommunikative aspekter knyttet til det å beherske et språk. Dette gjelder også undersøkelser og faglitteratur. En av deltakerne i fokusgruppa hadde vært med et CI-operert barn til Rikshospitalet og sa følgende: ”Der opplevde jeg at fagfolkene kun har fokus på taleoppfattelse og ikke på andre aspekter rundt eleven.”

Pragmatiske ferdigheter i språk er viktig for å kunne samhandle med andre barn. Et barn som ikke har disse ferdighetene kan fort komme til kort selv om de formale ferdighetene i et språk er gode. Fokusgruppa sammenligner implanterte barn med tunghørte. Gruppas oppfatning er at manglende sosial integrering er noe mange tunghørte barn sliter med. Barnet tilhører verken det hørende samfunnet eller et tegnspråklig miljø. Problemet med manglende tilhørighet forsterkes etter hvert som de kommer opp i tenårene og når de blir voksne.

Enkelte i gruppa viste til en undersøkelse om hvordan integrerte elever opplever skoledagene. Dette ble omtalt som ”trist lesning”. Mange av disse barna ”har det ikke godt”.

4.7.2 Begrepet tospråklighet

Det er store forskjeller i språklig utvikling og i hvor stor grad elevene ved senterskolen er tospråklige. Fokusgruppa sier at elevene på Møller skal lære tegnspråk og norsk, men de skal lære det på en spesiell måte. De skal lære tegnspråk og norsk talespråk og skriftspråk. En ser at de døve barna skriver som de snakker, med samme strukturen som tegnspråk har. Det er imidlertid tydelig at bruk av stemme er vektlagt i den tospråklige kompetansen. Det er blitt mer vanlig å vektlegge muntlig språk som en kompetanse på linje med lesing og skrivning. Fokusgruppa mente at bruk av stemme var en del av det å bli tospråklig, derfor jobbet man på døveskolene bevisst for at elevene skal greie å ”snakke”. Tospråklighet for døve må imidlertid handle mye om å beherske norsk skriftlig, både for å kunne lese og skrive.

På videregående skole ser vi at de fleste elevene velger norsk som førstespråk og tegnspråk som B-språk. Dette er et paradoks. De fleste elevene kommer fra Møller eller andre døveskoler. Det kan være fordi elevene oppfatter at det ikke ser bra ut på vitnemålet å ha norsk som B-språk hvis en bor i Norge. I det hele tatt gir termene ”første-” og ”andrespråk” uheldige assosiasjoner, det skulle heller dreie seg om to likestilte språk. Dette er det gjort forsøk med ved en samisk skole.

På spørsmål om døveskolen kan gi tospråklighetsundervisning slik at en utvikler begge språk svarer gruppa at dette er avhengig av mange faktorer. Både barnets egne forutsetninger og

lærerens fagkompetanse er avgjørende. Døveskolen prøver å få fram at begge språk er viktige og at det er lov å bruke begge deler. Tegnspråk brukes som fellesspråk i timene og noe av undervisningsmateriellet er tospråklig. Mange av samtalen og diskusjonene foregår på tegnspråk, mens oppgavene må skrives på norsk. Så ”vi bruker en tospråklig måte å jobbe på hver dag”.

På spørsmål om dagens praksis med individuell tale- og artikulasjonstrening ikke var litt gammeldags og instrumentell svarte gruppa at det var den ikke. Tale- og artikulasjonstrening er derimot en nødvendighet for å lære det enkelte barnet uttale av de enkelte språklydene. Det er spesielt nødvendig i småskolen at elevene får individuelle opplegg. Det er med ”respekt og varsomhet” læreren retter opp feil i uttalen og treningen bærer ikke preg av tvang, slik den kanskje kan ha gjort det i tidligere tider. ”Vi har kommet lenger enn det døveskolen var før”.

4.7.3 Endringer i oppfatningen av tospråklighet

Gruppa oppfatter at målet med CI er å utvikle tale og hørselen. Foreldre har imidlertid vanskelig for å slippe tegnspråket helt, fordi de er opptatt av å gi barnet alle muligheter. Likevel har det ført til at foreldre mener at det er viktigst å lære barna ”tegn og tale”, og ikke tegnspråk. De mener at tegn med ”fast oralkomponent”⁹ ikke trenger å læres på foreldrekursene fordi de ikke bruker den type tegn hjemme. Der brukes kun oralkomponenter som er lånt fra norsk.

Det kan synes som om barna i realiteten bare har valget mellom enten tegnspråk eller talespråk, og at målsetningen om funksjonell tospråklighet ikke er nådd.

Et annet forhold er at man som ansatt innefor Statped-systemet ikke skal ”mene noe”, men kun gi foreldrene nøytrale råd. Foreldrene skal ikke få for bestemte anbefalinger. Det er foreldrene som skal bestemme, og dermed kan ikke tilsatte la sine egne oppfatninger komme for tydelig til syne. Innenfor Statped er man svært opptatt av brukermidvirkning og derfor skal foreldrene bestemme. En annen sak er at barnets rolle som bruker skyves i bakgrunnen.

⁹ Dette er her brukt som en litt upresis betegnelse på enkelttegn i norsk tegnspråk som ikke har noen gjenkjennelige komponenter lånt fra norsk talespråk.

5 Drøfting

Innledningsvis introduserte vi to formuleringer av dette prosjektets hovedproblemstillinger. Den mest opprinnelige formuleringen er denne:

Er dagens operasjonspraksis overfor små døve og hørselshemmede barn noe som fremmer eller noe som hemmer disse barna på sin vei mot å bli språklige og sosiale individer som utvikler sine evner og anlegg på linje med andre barn?

I en mer bearbeidet form har vi formulert oss slik:

Hvilke muligheter åpnes og hvilke muligheter lukkes gjennom de ulike valg man foretar på barnets vegne etter at selve det kirurgiske inngrepet implantering representerer er foretatt?

Drøftingen forholder seg til begge formuleringene, selv om vi som nevnt innledningsvis ikke ønsker å gå inn på en diskusjon om ”dagens operasjonspraksis”. Hovedfokus i de empiriske undersøkelsene har vært satt på spørsmålet om hva det innebærer for informantene å ”bli språklige og sosiale individer som utvikler sine evner og anlegg på linje med andre barn”. Her har vi vektlagt samhandling med jevnaldrende ut fra forskning som dokumenterer viktigheten av denne. Ut fra problemstillingene drøfter vi de empiriske funnene i lys av den teorien vi bygger på. Vi strukturerer dermed drøftingen i tråd med de tre sentrale teoretiske områdene vi berører i kapittel 2: Språkvitenskapelige aspekter, tospråklighetsbegrepet og etiske aspekter.

5.1 Språkvitenskapelige aspekter

Vi har i punkt 2.2. gjort rede for at vårt teoretiske perspektiv i forhold til språk ligger på sosial interaksjon, framfor individuelle formale ferdigheter. Som nevnt tar språkforskere i dag utgangspunkt i at språket er viktig for å utvikle kognitive evner, og at språket utvikles i samhandling med andre mennesker (Vygotsky 1978; Linell 1995; Feilberg 1991; Matre 1997). I dette ligger at kommunikasjon dreier seg om meningsskapende aktiviteter som både lytteren og taleren skaper underveis i samtalen.

Vårt mål i den empiriske studien har vært å se på våre informanternes pragmatiske kompetanse som hos Matre (1997) også blir betegnet som muntlig tekstkompetanse. Vi har redegjort for ulike aspekter ved denne kompetansen. Muntlig tekstkompetanse handler blant annet om hvilke ferdigheter den enkelte taler har til å bruke språket, til å ta initiativ i en samtale, utvikle denne, bruke forskjellige sjangere og ulike språklige og litterære virkemidler. Muntlig tekstkompetanse og pragmatiske ferdigheter handler også om å ta ansvar i en kommunikasjonssituasjon både som taler og lytter for å utvikle en samtale i fellesskap med andre.

Hva er vanlige dialogkjedelengder på dette alderstrinnet i forhold til antall turer som produseres? Dette finnes det ikke sikker viten om, vi har dermed ikke noe utgangspunkt å danne en ”null-hypotese” ut fra. Materialet vårt viser imidlertid at barn på dette alderstrinnet er i stand til å utvikle lange dialogkjeder. I samtalsituasjonene hvor Stian deltar går dialogkjedelengdene helt opp i 45 turer og de kortere kjedene på 2-3 turer er i mindretall. Samtidig er dialogkjeder med bare én tur (initiativ uten respons) helt fraværende i Stians samtaler. Samtaler hvor korte dialogkjeder på 1-3 turer utgjør halvparten eller mer av samtlige turer, er under det man bør forvente på dette alderstrinnet.

Ved siden av turlengdene er det mest iøynefallende at Stians samtalesituasjoner inneholder et helt annet register av kommunikative strategier og sjangere enn Vegards samtaler. Det er i det hele tatt problematisk å analysere Vegards samtaler i forhold til innholdsmessige og samhandlingsmessige aspekter fordi samtalen er så gjennomgående brutt opp og asymmetriske. Analysene av samtalesituasjonene 1-3 bærer da også preg av mye telling, mens vi i forhold til situasjonene 4 og 5 har kunnet behandle utsagnene i forhold til hvilke språkhandlinger og strategier de avslører.

Dermed kan vi si mye om Stians muntlige tekstkompetanse og pragmatiske ferdigheter. Et klart framtrædende trekk ved Stians samhandlingsmønster i vårt materiale er at han er aktiv både som taler og lytter. Han tar mange initiativ som fører til lange dialogkjeder hvor tema i fellesskap utvikles sammen med de andre samtalepartnerne. Her er dialogkjeden på 45 turer viktig å trekke fram, fordi den viser at de som deltar er dyktige til å lytte, og bidra til å holde flyt og tematisk sammenheng i en samtale over en forholdsvis lang periode. Dette viser at de tegnspråklige barna som deltar har en muntlig tekstkompetanse og et samhandlingsmønster som er meget godt. I vårt materiale ser vi også at Stian er flink til å gi ros, foreslå og argumentere. Han greier å skape interesse for det han skal fortelle om, og benytter både humor og ironi for å få mottakerne til å bli interessert. Oppsummert er det helt klart at Stian ut fra vårt materiale framstår som en språkbruker med meget god muntlig tekstkompetanse og gode pragmatiske ferdigheter.

Samtalsituasjonene Vegard deltar i gir oss liten mulighet til å vurdere Vegards egentlige tekstkompetanse all den tid disse samtalen aldri når et nivå der det er meningsfullt å beskrive sjangerbruk eller språklige strategier. Det analysene avdekker peker i retning av at Vegard ikke har tilstrekkelig muntlig tekstkompetanse eller pragmatiske ferdigheter til å samhandle med jevnaldrende. Et klart framtrædende trekk ved Vegards samhandlingsmønster med hørende elever, og elever med CI i vårt materiale, er at han stort sett deltar i dialogkjeder med 1-3 turer. Han tar mange initiativ, men altfor mange av disse fører ikke til responser fra andre samtalepartnere. Vegard deltar i noen lengre dialogkjeder, men da er lærer stort sett med. De korte dialogkjedene bidrar ikke til at Vegard får brukt språket sitt i nevneverdig grad til å utvikle ordforrådet sitt, benytte ulike sjangre som for eksempel humor og ironi, eller på annen måte vise hvem han er gjennom å bruke språklige virkemidler. I et dialogisk perspektiv hvor samhandling med andre er viktig for å utvikle og for å styrke den muntlige tekstkompetansen, men også kognitive ferdigheter, viser vårt materiale at Vegard kommer dårlig ut. Denne oppfatningen styrkes også ved at vi etter 17 timer med observasjon ikke har dokumentert Vegard i uformelle samtaler med jevnaldrende.

Dette innebærer imidlertid slett ikke at Vegard ikke har noen tekstkompetanse eller pragmatiske ferdigheter overhodet. Han er valgt ut som informant fordi han viser svært godt utbytte av sitt implantat, og som nevnt bekreftet han dette umiddelbart første gang forsker-teamet var i kontakt med ham (pkt. 4.1). Som voksne med kompetanse i kommunikasjon med døve og tunghørte opplevde vi Vegard som en person som fungerte svært godt i talespråklige dialogsituasjoner. Vi opplevde at han oppfattet det vi sa, at han svarte konsistent og ikke minst at han selv tok initiativ og brukte språket aktivt. Som sagt under punkt 3.1.4 burde vi ha kunnet underbygge disse observasjonene med videoopptak og transkripsjoner. Noe av grunnen til at vi ikke så dette behovet i løpet av observasjonsperioden er utvilsomt at det da var vanskelig å se for seg at diskrepansen mellom ferdighetene i kommunikasjon med voksne og ferdighetene i kommunikasjon med barn var så stor som den har vist seg å være. At Vegard fungerer best i situasjoner der en voksenperson deltar, dokumenteres i det

eksisterende materialet. De lengste dialogkjedene Vegard deltar i er kjeder hvor lærer er involvert.

Et annet aspekt som også er interessant er at vi som observatører ikke oppdaget den fulle rekkevidden av manglene i Vegards kommunikasjon med sine medelever, før vi analyserte opptakene våre. Som tilstedeværende voksne opplevde vi at Vegard overgikk enhver forventning vi tidligere hadde hatt i forhold til hvor godt et barn med CI kan oppfatte tale og meddele seg til andre i en klasseromssituasjon. Selv om våre feltnotater identifiserte problematiske aspekter, var det ikke før vi analyserte våre opptak at den massive mangelen på symmetri og samhandling ble avdekket.

Innsikten som vinnes her, og som støttes i teorien vi har lagt til grunn, er at Vegard ikke kan overføre den tekstkompetansen han viser i kontakt med voksne til situasjoner hvor han samtaler med jevnaldrende. Voksne kan komme Vegard språklig i møte, reflektere over og ta hensyn til begrensninger i Vegars taleoppfattelse. Jevnaldrende barn har ikke ferdigheter til tilsvarende imøtekommenhet og slett ingen kompetanse som setter dem i stand til å modifisere seg på en måte som letter Vegards oppfattelse av deres tale. (Dette er både Jens og Marte gode eksempler på.) Selv om vår metodiske tilnærming ikke tillater oss å generalisere noen av disse resultatene, kan forholdet vi dokumenterer her bidra til viktig hypotesedannelse når det gjelder spørsmålet om habiliteringsprosessen til barn med CI. Om implantering innebærer at barnet må gå gjennom en habiliteringsprosess hvor talespråksinnlæringen skjer primært i kontakt med voksne sikrer dette kanskje ikke barnet den tekstkompetansen som er essensiell for at barnet skal få mulighet til å utvikle sin identitet og sine kognitive evner i samhandling med jevnaldrende. (Jfr. Forskningsresultatene til Matre og Frønes, referert her i pkt. 2.3)

I forhold til de utfordringer Vegard står overfor fremstår Stian som et barn med en mer ukomplisert hverdag. Stian inngår kontinuerlig i relasjoner med jevnaldrende og har opplagt gode betingelser for å utvikle sin tekstkompetanse og sine pragmatiske ferdigheter. Den mest opplagte årsaken til dette er at Stian har tegnspråk som sitt førstespråk. Så lenge Stian er på arenaer med jevnaldrende som også har tegnspråk som førstespråk, har han ingen spesielle utfordringer verken med å oppfatte det som blir sagt, eller med å uttrykke seg. Han kan uanstrengt inngå relasjoner med jevnaldrende og dermed sikre en viktig betingelse for utvikling av identitet og evner.

5.2 Tospråklighet

Begge informanter får opplæring etter § 2-6 i Opplæringsloven, og har derfor Norsk tegnspråk som førstespråk, og tospråklighet som et uttalt mål for undervisningen. Våre empiriske undersøkelser har ikke gått systematisk inn i situasjoner der informantene var i omgivelser som krevde tospråklighet. Det betyr kompetanse i norsk talespråk og lese- og skriveferdigheter for Stian. For Vegard betyr dette ferdigheter i norsk tegnspråk fordi han i praksis har norsk talespråk som førstespråk, tross for at det juridisk er bestemt at tegnspråk skal være førstespråket i opplæringsammenheng for Vegard i og med at han får opplæring etter Opplæringslovens § 2-6.

Gjennom generelle observasjoner kunne vi ikke se at noen av de to elevene var funksjonelt tospråklige slik målsetningen er i L97. Vegard brukte ikke tegnspråk på hjemmeskolen, og reagerte da vi henvendte oss til han med tegn og tale. Det var ingen bruk av tegnspråk i klasserommet, vi observerte at læreren i noen sammenhenger brukte enkelte tegn som støtte til talespråket. På A. C. Møller skole ble noe av undervisningen gjennomført på tegnspråk og

Vegard hadde tilsynelatende noen reseptive ferdigheter i tegnspråk, men ingen egen tegnspråkproduksjon.

Stian behersket tegnspråk, og benyttet talt norsk kun i situasjoner der han skulle påkalle hørendes oppmerksomhet. Vi gjennomførte ingen undersøkelser av Stians lese- og skriveferdigheter i norsk. Fokusgruppa bekrefter våre observasjoner. Fokusgruppa sier at det kan synes som en har valget mellom tegnspråk eller talespråk for disse elevene. Det er vanskelig å lykkes med å utvikle tospråklighet hos elevene.

En teori vi har trukket fram er toterskelteorien som vi beskriver i 2.4 (Engen og Kulbranstad 2004). Det er vanskelig å kategorisk fastsette hvor tersklene er, og dermed vanskelig å definere om en elev er i den ene eller den andre kategorien. Ut i fra vår forståelse av hva språk er, og hva det betyr å beherske et språk, har vi forsøkt å anvende toterskelteorien på våre funn. Hvis vi skal sette våre informanter inn i et skjema for toterskelteorien ser vi at Stian behersker det ene språket (norsk tegnspråk) aldersadekvat, mens han ut i fra våre observasjoner ikke bruker norsk talespråk aldersadekvat. Vi har ikke grunnlag for å si noe om nivået på Stians lese- og skriveferdigheter, noe som har konsekvenser for hvilket terskelnivå han skal plasseres på. Ut i fra vår samlede vurdering er det likevel ikke urimelig å mene at Stian kan plasseres i kategorien mellom tersklene. Dette har i følge toterskelteorien ingen avgjørende negative eller positive konsekvenser for kunnskapstilegnelse.

Ut i fra våre observasjoner, ser det ikke ut til at Vegard behersker norsk tegnspråk aldersadekvat. Når det gjelder norsk talespråk kan det se ut som han også har problemer knyttet til de pragmatiske sidene ved språket, spesielt i samhandling med jevnaldrende. Konsekvensen av dette kan være at Vegard får brukt begge språk så lite i samhandlingssituasjoner slik at det kan stilles spørsmål ved hans muligheter til å utvikle begge språk på et aldersadekvat nivå. Ut i fra dette står han i fare for å havne under den nedre terskel. Dette vil ha negative konsekvenser og kan hemme kunnskapstilegnelsen i skolen.

I fagplanene for norsk for døve og tegnspråk er det gitt klare mål for fagene (L97). Målsetningene kan knyttes til det vi i 2.4 refererer til som en tospråklig utviklings- og bevaringsmodell.

Stian får et tilbud som har sterk fokus på morsmålet (minoritetsspråket). Det er vanskelig å karakterisere dette tilbudet som en sterk eller svak form for tospråklig opplæring. Tilbudet inneholder elementer fra sterke former for tospråklig opplæring, samtidig som det kan være vanskelig å sette denne type segregert opplegg inn i noen av hovedkategoriene for tospråklig opplæring. A.C. Møller skole gir opplæringstilbudet i alle fag på tegnspråk, samtidig som det fokuseres på begrepsinnlæring både på tegnspråk og norsk i alle fagene. Her er utfordringen å skape et godt tospråklig opplæringstilbud der norskferdighetene (majoritetsspråket) blir utviklet på en tilfredsstillende måte. Det finnes få arenaer på skolen der det er naturlig å bruke majoritetsspråket norsk med jevnaldrende. Når Stian, på fritiden, møter majoritetssamfunnets språk på forskjellige arenaer, kan en tenke seg at det arter seg som språkdrukning.

I forhold til den opplæringen Vegard får på hjemmeskolen kan den karakteriseres som en svak form for tospråklig opplæring. Vi kan ikke se at tospråklighet er et mål for undervisningen ved skolen, språkene har heller ikke lik status på skolen. Tegnspråk er nesten ikke tilstede i noen situasjoner i undervisning eller sosiale sammenhenger. Vegards tilbud på A. C. Møller skole kan også karakteriseres som en svak form for tospråklig opplæring. Vegard fikk opplæring i en elevgruppe med et stort flertall av elever som vanligvis gikk integrert i

bostedsskoler og hadde begrensede tegnspråkferdigheter. Dette førte til at elevene seg i mellom stort sett brukte norsk tale, og fikk i liten grad praktisert tegnspråk. Ut i fra våre observasjoner ville Vegard, på sin side, hatt problemer med å fungere i et rent tegnspråklig miljø med de begrensede ferdighetene han har i tegnspråk. Målene som fagplanen i tegnspråk setter for småskoletrinnet kan vanskelig bli oppfylt med denne svake formen for tospråklig opplæring ved begge tilbudene.

Vi kan vanskelig se at det er mulig å integrere enkeltelever som skal ha tegnspråk som førstespråk (Opplæringsloven § 2-9) på bostedsskoler og samtidig klare å oppnå en sterk form for tospråklig opplæring.

5.3 Etiske aspekter

I forhold til spørsmålet om anerkjennelse er det mange interessante aspekter ved de funn vi har gjort gjennom våre empiriske undersøkelser.

En av Charles Taylor's sentrale teser er at anerkjennelse ikke er et begrep som bare innebærer at alle har like retter til det samme (Taylor 1992). Anerkjennelse kun på basis av likhet innebærer at det enkelte individ ikke får mulighet til å forfølge en prosess hvor en autentisk identitet utvikles. Her er det nærliggende å trekke fram det helt innlysende forhold at Vegard er en gutt som i sin skolehverdag forholder seg til en forventning om at han skal være mest mulig "som alle andre", i dette tilfellet hørende barn. Dette er noe Vegard ikke uten videre makter. Stian opplever ikke dette problemet. Han er "som alle andre" på sin skole. Hans annerledeshet i forhold til majoritetssamfunnet problematiseres ikke i hans skolehverdag.

Ut fra Taylors perspektiv (Taylor 1992) er det et gode at Stian opplever dette fordi det innebærer noe mer enn bare en anerkjennelse på basis av likhet, det innebærer også en anerkjennelse på basis av ulikhet. Ved å anerkjenne Stian som medlem av en språklig minoritet opptrer majoritetssamfunnet ikke som ensrettende. I majoritetens perspektiv dreier det seg om å anerkjenne Stian på basis av hans ulikhet, det vil si at han *ikke* er "som alle andre" sett fra et majoritetssynspunkt.

Er det slik at Vegard først og fremst får sin anerkjennelse for å være mest mulig som sine hørende klassekamerater? Dersom dette er tilfellet antyder det et etisk kompleks: Våre funn indikerer at Vegard i liten grad makter å opptre på linje med de andre barna. At Vegard søker mot voksne kan kanskje sees på som et uttrykk for at han oppsøker dem som gir ham anerkjennelse.

Er Vegard utsatt for sosiale utstøtingsmekanismer i klassen sin? Mye taler for dette. Vi har nesten ingen eksempler på at noe av Vegards klassekamerater spontant tok kontakt med ham (ett tilfelle i løpet av 9 timers observasjon på hjemmeskolen). Det er ikke urimelig å se dette i sammenheng med observasjonene som tyder på at Vegard ikke har så god taleoppfattelse som man umiddelbart kan få inntrykk av, dersom ikke spesielle hensyn tas. Det er rimelig å gå ut fra at barna i Vegards klasse har erfart at Vegard ikke alltid svarer adekvat eller oppfatter det som blir sagt. Han kan med andre ord være sosialt merket som "annerledes".

Dersom vi bruker Honneths (2003) klassifiseringer av ulike nivåer for anerkjennelse (omtalt under pkt 2.5.2) er det grunn til å stille spørsmål ved hva slags anerkjennelse Vegard opplever i sin hverdag. Vi har ikke undersøkt detaljer i Vegards bakgrunn. Ikke desto mindre har vi ingen grunn til å dra i tvil at Vegard oppnår anerkjennelse på Honneths første nivå, hvor det

dreier seg om omsorg og kjærlighet på et intimt familiært nivå. Vårt fokus ligger her på Honneths andre og tredje nivå av anerkjennelse. Våre funn viser at Vegard ikke oppnår den anerkjennelse som ligger i det å få være en likeverdig bidragsyter i et fellesskap. Tvert imot blir han degradert i de dialogene med hørende jevnaldrende vi har analysert, og hans forsøk på å bidra blir i all hovedsak oversett. Skal vi følge Honneths tankegang og se anerkjennelse i relasjon til begrepene *krenkelse* og *identitet*, er det alvorlige dimensjoner i dette. Det Vegard utsettes for i det materialet vi har presentert her (særlig i dialogsituasjon 1 og 2) kan beskrives som moralske krenkelser i forhold til Honneths andre nivå. Det som for Honneth er kjennetegnende ved moralske krenkelser er at både den som krenkes og den som krenker kommer ut med en skadet identitet. Honneth forutsetter riktignok at en handling både skal oppleves som en krenkelse og være intendert som en krenkelse for at det skal være tale om et moralsk betydningsfylt forholdt. Vi har ikke noen mulighet til å utlegge nøyaktig hva Vegard føler eller hvordan hans medelevers intensjoner formes. Det er opplagt urimelig å beskyldte Jens og Marte for å krenke Vegard med overlegg. Jens og Marte er barn, og det som kjennetegner problematikken vår her er at de som barn ikke har den kompetansen til å takle Vegards annerledeshet som en voksenperson forventes å ha. Ikke desto mindre fratas Vegard muligheten til å være likestilt deltaker og bidragsyter, med den implisitte anerkjennelsen dette innebærer. Vi vet ingenting om hvorvidt Vegard på sin side har en aktiv følelse av å bli krenket. Likevel er det vanskelig å tenke seg at ikke Vegards identitet og selvbylde preges av hverdagen på hjemmeskolen. Som moralfilosof er Honneth først og fremst opptatt av moralske aktører som kan ha et refleksivt forhold til egne handlinger og hva en utsettes for. Barns handlinger overfor hverandre kan dermed ikke uten videre legges inn i Honneths skjema, men våre funn åpner likevel for interessante spørsmål som kan utdype forståelsen av hva krenkelsens natur består i.

Det er slett ikke utenkelig at Vegard på et senere punkt i sitt liv vil se tilbake på sin skolehverdag og da formulere for seg selv at han har blitt krenket og at disse krenkelsene har skadet hans identitet. I en slik situasjon melder spørsmålet seg om hva som burde vært gjort annerledes, samt kanskje også spørsmålet om noen burde ha oppfattet problemene. I denne sammenhengen gir våre egne opplevelser som observatører oss muligheten til en viktig innsikt. Først etter å ha analysert opptakene vi gjorde av Vegard oppdaget vi forholdene som her beskrives. Bare å være tilstede satte oss ikke i stand til å gripe rekkevidden av problematikken. Dette gir grunn til å reflektere over de etiske og moralske aspektene ved å være voksen fagperson i samhandling med integrerte elever som Vegard.

På Honneths tredje nivå er det også mulig å beskrive Vegard som krenket. Dette dreier seg om manglende anerkjennelse på et juridisk og rettighetsmessig nivå. Våre funn viser at Vegard ikke får oppfylt sine rettigheter til opplæring etter Opplæringslovens § 2-6, opplæring i og på tegnspråk. Heller ikke her går det an å anklage skole eller lærere for å aktivt å intendere denne krenkelsen. Det er tvert i mot mye i våre funn som antyder at betydningen av at Vegard får sin rettighet oppfylt undervurderes, rett og slett fordi han tilsynelatende fungerer så godt på talespråklige premisser. I tillegg er det klart at Vegards hjemmeskole forholder seg til det de er pålagt, og mener at de har oppfylt sine forpliktelser gjennom å ansette en ekstra lærer med tegnspråkkompetanse. Skolens opptreden er her i tråd med den praksis man finner overalt ellers. Som nevnt til sist i punktet ovenfor er det vanskelig å se at denne praksisen kan ivareta lovens intensjon. Dermed er det her ikke snakk om en krenkelse av Vegard som kan beskrives som et lokalt fenomen. Det antydes snarere et strukturelt problem som det må knyttes et politisk ansvar til. Som nevnt i punktet om tospråklighet ovenfor, er det også mangler ved oppfyllelsen av Stians rettigheter til tospråklig opplæring. Å beskrive disse manglene i Stians

opplæring som et etisk problem er ikke på sin plass all den tid det ikke dreier seg om mangler som kan true identitet og selvbilde slik tilfellet kan være for Vegard.

Som omtalt i punkt 2.5.4 har Rui Nunes (2001) utviklet en argumentasjon hvor han mener at døve barn som kan implanteres med CI må bli implantert slik at barna beholder muligheten og retten til en åpen framtid. Nunes' underliggende premiss er hensynet til barnets beste. De funn vi har gjort gjennom dette prosjektet undergraver ikke Nunes synspunkter i seg selv, men stiller dem opp med motsatt fortegn: Er det slik at CI er noe som også kan lukke barnets framtidige muligheter?

Vegard regnes som en svært vellykket bruker av implantatet vurdert ut fra testresultater som måler grad av taleoppfattelse og taleproduksjon. Våre funn antyder at dette i seg selv neppe sikrer ham retten til en åpen framtid all den tid hans hverdag preges av at han ikke får oppleve den anerkjennelse blant jevnaldrende som flere forskere (for eksempel Vygotsky 1978; Mead 1912; Mead 1913; Frønes 1996) beskriver som avgjørende for et barns utvikling. Selv om Vegard viser imponerende ferdigheter i taleoppfattelse og taleproduksjon har han ikke de pragmatiske ferdighetene og den muntlige tekstkompetansen som trengs for å kunne samhandle på like fot med sine jevnaldrende hørende klassekamerater.

Vurdert i forhold til sine testresultater har Stian bare middels utbytte av sitt implantat. Stians CI setter ham ikke i stand til å oppfatte like mye tale som Vegard, og Stian viser ikke samme ferdigheter når det gjelder taleproduksjon som det Vegard gjør. Likevel viser Stian pragmatiske ferdigheter og muntlig tekstkompetanse på tegnspråk som gjør at han samhandler med sine jevnaldrende på skolen som likestilt og deltakende. Stian får dermed oppleve å anerkjennes på Honneths andre nivå, han får positive tilbakemeldinger som en som bidrar til fellesskapet. At Stian opplever dette skyldes ikke implantatet, men hans beherskelse av tegnspråk.

Vi kan ikke trekke bastante konklusjoner på bakgrunn av våre funn. Likevel er det rimelig å spørre om ikke Vegards manglende pragmatiske ferdigheter og tekstkompetanse representerer en større hindring av retten til en åpen framtid enn Stians manglende ferdigheter i taleoppfattelse og taleproduksjon.

6 Avslutning

Selv om CI etter alt å dømme har kommet for å bli, er det fortsatt flere spørsmål som er aktuelle å stille i forhold til døve og hørselshemmede barns språkutvikling. Vår studie viser at CI ikke er tilstrekkelig for å utvikle pragmatiske samhandlingsmønstre basert på talespråk mellom barn med CI, eller mellom hørende og barn med CI. Fagpersoner som skal jobbe med denne gruppen barn må ha kunnskaper om hvordan slike samhandlingsmønstre utvikles.

Vår studie viser også at det kan være sprik mellom de mål som formuleres for å utvikle tospråklighet i L-97, og praksisen som legges til grunn for å nå målene. Her er det grunnlag for å stille spørsmål ved hvilken rolle tegnspråk får i praksis, når dette språket i følge våre observasjoner nesten er fraværende i kommunikasjon på hjemmeskolen til Vegard, og i liten grad benyttes i kommunikasjonen mellom korttidslevende med CI på Møller. Skal tospråklighet opprettholdes som et mål, er det helt åpenbart at tegnspråk i praksis må styrkes som undervisningsspråk.

De etiske aspektene vi her har avdekket representerer innsikter i forhold til CI som ikke har vært framtrepende i den pågående diskusjonen. Disse innsiktene er oppnådd gjennom å kombinere et språkvitenskapelig perspektiv på CI med moderne etiske teorier om anerkjennelse. Dermed har vi oppnådd en beskrivelse av komplekse etiske problemstillinger som ellers er utenfor rekkevidden til dem som oppfatter diskusjonen om CI som en teoretisk debatt om hvorvidt døve er funksjonshemmede eller medlemmer av en språklig minoritet. Et annet aspekt ved våre resultater er at de belyser det etiske problematiske ved en behavioristisk tilnærming til barns språkutvikling. At et implantert barn kan lære alle deler av et språk ved tale- og lyttetrening er en oppfatning basert på sviktende vitenskapelige forutsetninger, noe også våre funn bekrefter.

Vår studie viser med andre ord at det er et stort behov for fortsatt forskning på språklig samhandling mellom barn med CI og andre jevnaldrende. Dette gjelder språklig samhandling både på tegnspråk og talespråk. En utvikling av denne tilnærmingen bør i framtiden også ta opp spørsmålet om hvilke forventinger man kan ha til CI og hvilke føringer man innenfor forsvarlige etiske rammer kan legge på det implanterte barnets habiliteringsprosess.

Litteraturliste

- Armstrong D. F., Karchmer M. A. og Van Cleve J. V. (red.) (2002). *The study of signed languages: Essays in honor of William C. Stokoe*. Washington, D.C., Gallaudet University Press.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M Bakhtin*. M Holquist (red.). Austin: University of Texas Press
- Bernstein, D.K. og Tiegerman, E. (1985). *Language and communication disorders in children*. Ohio, Charles E. Merrill publishing.
- Blume, S.S. (1999). "Histories of cochlear implantation." I *Social Science & Medicine* 49.
- Borchgrevink, H. M. (2002). "Cochleaimplantat – operer tidlig og gi god oral sprogstimulering." I *Døves Tidsskrift* nr 5.
- Christiansen, J. B. (2002). *Cochlear implants in children, ethics and choices*. Washington D.C., Gallaudet University Press.
- Cohen, N. L. (1994). "The ethics of cochlear implants in young children." I *American journal of otology* Jan; 15 (1).
- Dahm, M. C. (1998). "Taubheit: Das Recht auf Gehörlosigkeit oder die Chance mit einem "cochlear implant" zu hören? Menschenbilder und Medizin in der Welt der Gehörlosen und in der Welt der Hörenden." I *HNO : Hals-, Nasen-, Ohrenärzte* May; 46 (5).
- Davis, D. S. (1997). "Cochlear implants and the claims of culture? A response to Lane and Grodin." I *Kennedy Institute of Ethics Journal* 7.3.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo, ad Notam Gyldendal.
- Endresen, R. T., Simonsen H. G. og Sveen, A. (1996). *Innføring i lingvistik*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Engen, T. O. og Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Feilberg, J. (1991). *To må man være: mor-barn dialoger i et utviklingsperspektiv*. Doktoravhandling. Trondheim, Universitetet i Trondheim, Den allmennvitenskapelige høgskolen, Det historisk-filosofiske fakultet
- Frønes, I. (1996). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Geers, A. et al. (2002). "Rehabilitation factors contributing to implant benefit in children." I *Annals of Otology, Rhinology, Laryngology* 114
- Grønlie, S. (1995). *Når noen ikke hører*. Bergen, Døves Forlag.

- Hansen, V.M. (2000). *Høretraining: Lyt og leg*. Aalborg, Døveskolernes materialcenter.
- Haualand, H. (2002). *I endringens tegn : virkelighetsforståelser og argumentasjon i døvebevegelsen*. Oslo, Unipub.
- Hjulstad, O., Kristoffersen, A.-E. og Simonsen, E. (2002). *Kommunikative praksiser i barnehagen*. Skådalen publication series no. 17. Oslo, Skådalen kompetansesenter.
- Honneth, A. (2003). "Mellan Aristoteles och Kant." I Honneth, A.. *Erkännande: Praktisk-filosofiska studier*. Göteborg: Daidalos.
- Det Kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole*. Oslo, Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kristoffersen A.E., Arntsen, O. og Landsvik, B. (2002). *Cochleaimplantat*. Oslo, Skådalen kompetansesenter.
- Lane, H. og Grodin, M. (1997). "Ethical issues in cochlear implant surgery: an exploration into disease, disability, and the best interests of the child." I *Kennedy Institute of Ethics journal* Sep; 7 (3).
- Lahey, M. (1988). *Language Disorders and Language Development*. New York, Macmillan Publishing Company.
- Landsvik, B. (2001). *Barn med cochleaimplantat: Kommunikasjon og samspill i barnehagen*. Skådalen publication series no. 12. Oslo, Skådalen kompetansesenter.
- Levy, N. (2002). "Reconsidering cochlear implants: The lessons of Martha's Vineyard." I *Bioethics*, volume 16, number 2.
- Linell, P. og Gustavsson, L. (1987). *Initiativ og respons. Om dialogens dynamikk, dominans och koherens*. SIC: University of Linköping studies in communication, 15. Linköping, Universitetet.
- McCormick, B. og Archbold, S. (2003). *Cochlear implants for young children: the Nottingham approach to assessment and rehabilitation*. 2nd ed. London, Whurr Publishers.
- Matre, S. (1997). *Munnlege tekstar hos barn : ein studie av barn 5-8 år i dialogisk samspel* Dr.gradsavhandling. Trondheim : Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet.
- Matre, S. (1999). "Norskelev: Sosiokulturelle aspekt: Om språk og språkutvikling: Kommunikativ utvikling hos barn: Leik og språk: Samtaletekstar." I: Moslet, Inge (red.), *Norskidaktikk I : ei grunnbok*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Mead, G. H. (1912). "The Mechanism of Social Consciousness." I *Journal of Philosophy, Psychology an Scientific Methods*. Oversatt i Våge, S. (red.) (1988). *Å ta andres perspektiv*. Oslo, Abstrakt forlag.

- Mead G H (1913). "The Social Self." I *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*. Oversatt i Våge, S. (red.) (1988). *Å ta andres perspektiv*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Nunes, R. (2001). "Ethical dimensions of pediatric cochlear implantation." I *Theoretical medicine and bioethics*, vol. 22, nr. 4.
- Preisler, G., Tvingstedt, A.-L. og Ahlström, M. (2002). "A psychosocial follow-up study of deaf preschool children using cochlear implants." I *Child: Care, Health & Development*, Sep., Vol. 28 Issue 5.
- Quale, P. (1998). *Fra Hieronymus til hypertekst: Oversettelse i teori og praksis*. Oslo, Aschehoug.
- Richter, B., et al. (2002). "Receptive and expressive language skills of 106 children with a minimum of 2 years' experience in hearing with a cochlear implant." I *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 64.
- Simonsen, E. og Kristoffersen, A. E. (2001). *Forskning om barn med cochlea-implantat: En kunnskapsstatus*. Skådalen publication series no. 13. Oslo, Skådalen kompetansesenter.
- Solvang, P. (2002). *Annerledes: uten variasjon, ingen sivilisasjon*. Oslo, Aschehoug.
- Spencer, P. E. og Marschark, M. (2003). "Cochlear Implants, Issues and Implications." I *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. Oxford, Oxford University Press.
- Taylor, C. (1992). "The politics of recognition." I Gutman, A. (red.). *Multiculturalism and the politics of recognition*. Princeton, Princeton University Press.
- Van der Wilt, G.J, Reuzel, R. og Banta, H.D. (2000). "The ethics of assessing health technologies." I *Theoretical medicine and bioethics* Jan; 21(1).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society*. Cambridge, Harvard University press.

Vedlegg 1 av 1:**OVERSIKT SAMLET OPPTAKSTID OG SITUASJONER MED VEGARD**

Hjemmeskole: 94 minutt
 A. C. Møller: 118 minutt
 Sum: 212 minutt

Tidsbruk/Hjemmeskole	Situasjon/aktivitet
5 min	Samtale i ringen med hele klassen til stede. Tema: Ny elev i klassen
10 min	Spisetid – eleven sitter ved bordene sine
5 min	Samtale i ringen hele klassen til stede Tema: pararbeid i matematikk
20 min	Pararbeid i matematikk. Elevene sitter sammen ved bord.
8 min	Sitter i ringen og leker ”mitt skip er lastet med”.
2 min	Sitter i ringen og synger (allsang)
10 min	Sitter i ringen, Vegard på gulvet. Tema: Mandagsbrev med informasjon om forskjellige ting som skal skje i uka som kommer.
8 min	Lage bokstaven P med kroppene sine. Elevene gikk sammen i grupper .
26 min	Pararbeid ved bord. Tema: Egypt
Tidsbruk/Møller	Situasjon/aktivitet
23 min	Sitter i ring (8 stk). Lærer leser ”Jack og bønnestengelen” på tegnspråk
10 min	Fra friminutt
22 min	Samtale i ringen.
13 min	Elevene sitter rundt et bord og tegner
7 min	Spiller et spill med en döv elev
20 min	Spisesituasjon
15 min	Leking på gulvet- individuelt eller sammen
8 min	Spiller et spill med en lærer

Transkribert materiale:

Tidsbruk/Hjemmeskole	Situasjoner
20 min	Pararbeid i matematikk
26 min	Pararbeid i samfunnsfag
Tidsbruk/Møller	Situasjoner
13 min	Sitter rundt et bord og tegner sammen fem andre elever

OVERSIKT SAMLET OPPTAKSTID OG SITUASJONER MED STIAN

A. C. Møller: 151 minutt
 Sum: 151 minutt

Tidsbruk	Situasjon/aktivitet
37 min	Kunst- og håndverkstime. Elevene lager bilder med tekstil til eventyret "Østenfor sol og vestenfor måne" (Transkribert 14 min)
8 min	Taletrening alene med én lærer
20 min	Norsktime med lesing og dialog lærer-elever
37 min	Kunst- og håndverkstime. Elevene maler på keramikkfigurer og bilder de har laget tidligere.
7 min	Samlingsstund i klassen hvor elevene forteller om opplevelser i helgen
6 min	Norsktime med lesing og skrivning
17 min	Spisefriminutt. Praten går rundt bordet
16 min	Dramatime: Forberedelser og fordeling av roller. Klassene har lest eventyret "Askeladden og de gode hjelperne". Eventyret repeteres og roller fordeles. Lærerstyrt dialog hvor læreren gir ordet til barna etter tur.
20 min	Dramatime: Barna er i skolens amfi og øver gjennom "Askeladden og de gode hjelperne".

Transkribert materiale:

Tidsbruk/Møller	Situasjoner
14 min	Elevsamarbeid i Kunst og håndverk
11 min	Spisepause