

Eirin Renate Reite Wiik

Korleis har undervisninga på teiknspråk i grunnopplæringa endra seg frå 1825 til 1997 i Noreg

FOU-oppgåve i MGLU3111 V21

Bacheloroppgåve i MGLU3111 V21
Oktober 2020

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet

Innhald

1.0 Samandrag	3
2.0 Innleiing	3
2.1 Teiknspråk	3
2.2 Kva er skilnaden på norsk teiknspråk og det talande norske språk?	4
3.0 Teoridel	5
3.1 Døvleik, eit spekter	5
3.2 Å være døv på 1800-tallet	6
3.3. 100 år med endringar	7
4.0 Analyse	9
4.1. Undervisningsplan 1875-1900	9
4.2 Undervisningsplan 1900-1924	11
4.3 Undervisningsplan 1940-1975	12
4.4 Mønsterplanen 1974 (M74)	13
4.5 Undervisningsplan 1975-1986	14
4.6 Mønsterplanen 1987 (M87)	15
4.7 Læringsplanen av 1997 (L97):	16
5.0 Metode	17
6.0 Drøfting	18
7.0 Avslutning	21
8.0 Kjelder	22

1.0 Samandrag

I denne artikkelen skal eg svare på problemstillinga “Korleis har undervisninga på teiknspråk i grunnopplæringa endra seg frå 1825 til 1997 i Noreg”. Eg har tatt i bruk ein kvalitativ analyse av tekst for å svare på denne problemstillinga. Døve menneske har alltid vert her og synet har endra seg. Døve gjekk frå å være ein straff frå gud, til galvanismens prøvekaninar til elevar på døveskulen. Eit felles teiknspråk basert på L`epes franske metode vart danna og brukt i undervisninga. Denne metoden brukte ein på den fyrste døveskulen i Danmark, og i seinare tid i Noreg. Etter Milano kongressen gjekk ein over til Heinickes tyske metode med fokus på tale opplæring. Denne taleopplæringa prega læreplanane og undervisninga frå 1880 fram til 1997, og førte til at teiknspråk gjekk ut. Stigmaet rundt teiknspråket skinn også igjen i læreplanane med det auka fokuset på rett uttale, mangel på tilpassing og segregering. Dette endra seg i 1997 da teiknspråk opplæring kom inn som eigen del i læreplanen, 172 år etter den fyrste døveskulen opna.

Nøkkelord: Tilpassing, teiknspråk, grunnskuleopplæring, stigma, læreplan

2.0 Innleiing

I heile menneskets historie har vi hatt døve menneske, men kvifor kan vi so lite om dei og deira historie? Kva ligg i det å være døv? Er norsk teiknspråk og norsk det same? Korleis var det å være døv for 172 år sidan? Dette er nokre av punkta eg tek opp i denne forskningsartikkelen og som eg brukar for å svare på mi problemstilling

“korleis har undervisninga på teiknspråk i grunnopplæringa endra seg frå 1825 til 1997 i Noreg”.

2.1 Teiknspråk

Teiknspråk er et visuell-gestuet språk (Malmquist, Mosand, 1996, s 30) som er bygd opp av handform, orientering, plassering og ikkje-manuelle komponentar (Raanes, 2018, s 517) som hovudet/kroppen og andletet. Augepartiet, munnen og hovudet har også ein språkleg funksjon og kan til dømes blir brukt for å uttrykkje følingar (Malmquist mfl., 1996, s 76). Det omhandlar også

handbevegelsar. Om nokon av desse komponentane blir endra, vil meininga bak ytringa bli endra (Ahearn, 2017, s 46). Eit døme på dette er teiknets orale komponent, munnen. Mange teikn har same bevegelse og handform, men kan skiljast ved å sjå munnbevegelsen. Til dømes er ordet “sta” og “metall” same teiknet, men ein ser skilnaden ved å sjå munnforma (Malmquist mfl., 1996, s 79). Dette skil seg frå det vokalt-auditive norske språket som baserer seg på å danne lyd ved hjelp av vibrasjonar i stemmebanda som blir oppfatta gjennom hørselen (Vonen, 1997, s 2). Teiknspråk er uavhengig av hørselen (Vonen, 1997, s 3)

2.2 Kva er skilnaden på norsk teiknspråk og det talande norske språk?

Teiknspråket er som nemnt eit visuelt-gestuet språk, som er utvikla av døve som ikkje har høyrte talespråk før og av høyrande (Herland, 2016, s 49). NTS, norsk teiknspråk, har i likskap med det talande norske språket ulike dialektar som kan ha ulike teikn for same gjenstanden. Sjølv om teikna kan vere forskjellige, er setningsoppbyggnaden og grammatikken lik (Herland, 2016, s 49). Slik setningsoppbyggnad skil seg frå det auditive norske språket, eit døme på dette er mangelen på bindeord. Bindeorda innan NTS blir bytta ut med samlenemning, peik og munnform (Sæterlid, 22.10.20). Eit setningsdøme på denne skilnaden kan være:

Norsk tale: Mor er lærer

NTS: Mor lærer

Om ein skal sjå på setningsoppbyggnaden på NTS og norsk talespråk ser ein ei rekkje skilnader. Innan NTS er det vanleg å begynne med tid eller tema (Malmquist, 1996, s 154), etterfølgt av handling og person. Dette er derimot ikkje ein fast rekkjefølge, men ein av dei vanlegaste (Sæterlid, 20.08.20). Norsk talespråk har ein S-V- O oppbygging, i likskap med NTS påstandsetningar (Malmquist mfl., 1996, s 182). Dette betyr at setningsoppbygginga oftast har rekkjefølga: Subjekt-Verbal-Objekt (Engan, Tørdal, Dialektxperten, 2018). Eit setningsdøme er:

Norsk tale: Vi skal på butikken

NTS: Butikken (pek) vi (pek-nikk)

Peket blir her brukt som bindeordet “den”, og nikket blir brukt for å bekrefte setninga (Malmquist mfl., 1996, s 181).

3.0 Teoridel

3.1 Døvleik, eit spekter

I denne teksten blir omgrepet “døv” brukt om menneske med teiknspråk som førstespråk og som har hatt minimal høyrse heile livet. Under omgrepet døvleik er der også fleire kategoriar, nokre av dei er tunghøyr, døvblind og tunghøyrdblitt (Løkken, 2020). Desse går under omgrepet funksjonsnedsetting . Funksjonsnedsetting omhandlar kroppens funksjonelle avgrensingar og kjem av biologiske, kroppslege eller medisinske orsakar. Dette omgrepet er sterkt knyta saman med funksjonshemming, som omhandlar barrierar i omgivnaden (Tøssebro, 2010, s 19).

Menneska som går under desse har alle ein døv epistemologi. Døv epistemologi er kunnskapen døve tileignar seg gjennom å vokse opp i eit samfunn som vanlegvis bruker lyd for å navigere livet. Dei får med dette ein annan oppfatning av verda enn høyrande (Hauser, O’Hearn, McKee, Streider, Thew, 2010, s 486). Utan høyrsele opplever mange at dei går glipp av den tilfeldige læringa og opplev da *spisebordsyndromet*. Spisebordsyndromet er at mange døve og tunghøyrte har opplevd at mykje “går over hovudet på dei” når dei sitt med middagsbordet og ellers. Dei får ikkje med seg kva som blir sagt, og går derfor glipp av mykje uformell og tilfeldig læring (Hauser m.fl, 2010, s 488). Dette førar til at mange tek i bruk Goffman sinn *passing*. I følge Goffman (1968) er *passing* å skjule stigma for å framstå mest mogleg normal (Kermit, 2018, s 56). Eit døme på dette er å late som om ein får med seg det som blir sagt for å ikkje vise si høyrsele nedsetjing . Omgrepet stigma blir i dag knyt til ein persons negative eller nedvurderte eigenskap som fører til ein sosial avstand (Tøssebro, 2010, s 65) Dette har likskapar med William Thomas , *Thomas-teoremet*. Thomas-teoremet omhandlar at om nokon oppfattar noko som verkeleg, vil det være verkeleg i sine konsekvensar. Om ein oppfattar døve som dumme, vil dette få konsekvensar for korleis dei blir behandla (Tøssebro, 2010, s 58). “Du blir ikkje svart av å spille blues, du bli ikkje døv av å snakke teiknspråk” (Grønlie, 2005, s 103). Dette kan omskrivast til “du blir ikkje svart av å spille blues, og du blir ikkje dum av å snakke teiknspråk”.

3.2 Å være døv på 1800-tallet

Synet på norske døve før var at dei var *“En huusplaage, anses som en straf af forsynet, og ikkun ønskes en hastig død. I den formening, at det er umueligt at lære dem noget Arbejde. [...] Overladte til sig selv og deres Ulykke”* (Castberg, 1805: Skjølberg, 1989, s 35). Døve (på den tid kalla døvstumme) var sett på som ein husplage og som ein straff frå gud. Dei døvstumme hadde ikkje eit fellesspråk, noko som førte til at dei laga heimebaserte teikn basert på gestar og mentale førestillingar (Bjerkli, Erlenkamp, 2009; Raanes, 2018, s 528)

For å “redde” dei frå denne ulukka, kom ein rekkje legar og vitskapsmenn opp med ein behandling som skulle gi dei døvstumme høyrsele tilbake. Denne behandlinga, kalla galvanisering, omhandla å køyre straum gjennom øyrene på dei døve (Norsk-Døvemuseum). Behandlinga ga dårlege resultat, og mange fekk dårlegare høyrsel etter behandlinga. Ein av desse legane var Peter Castberg. Han hadde fått ein interesse ovanfor dei døvstumme og såg mangelen på undervisning (Skjølberg, 1989, s 34). I 1807 opna derfor Castberg den fyrste døveskulen i Danmark og Norden (Skjølberg, 1989, s 31). Han tok i bruk L`epes franske metode, med fokus på handalfabetet, skriftsspråk, metodiske teikn og elevanes eigne teikn (Grønlie, 2005, s 35).

Elevane fekk også taleundervisning, men hovudfokuset var på det naturlege teiknspråket (Skjølberg, 1989, s 38,39). For elevens første kvartal var prisen omlag 25 riksdalar, dette var den faste prisen for dei fem åra dei studerte (Skjølberg, 1992). Med dagens inflasjon tilseier dette omlag 20 000 kr (Norges bank). Dette var mykje pengar, og mange fekk da hjelp med fattigvesenet (Skjølberg, 1989, s 133). Andreas Christian Møller var ein av desse, og opna sjølv det fyrste norske døve institutt i 1825 i Trondheim (Naustvoll, 1971; Grønlie, 2005, s 35). Møller hadde arbeidd for Castberg, og tok i bruk dei same metodane (Skjølberg, 1989, s 62, 133). Elevane budde på skulen og sov kjønnsdelt (Skjølberg, 1989, s 94) Dei hadde undervisning innan lesing, religion, skriving, rekning, historie og yrkesopplæring. Jentene fekk opplæring innan handarbeid, medan gutane lærte seg skolapping og snekring (Norsk døvemuseum). Dette skulle dei lære slik dei var kyndige til å arbeide og konfirmerast (Skjølberg, 1989). Det var eit auka fokus på å få flest konfirmert, sidan konfirmasjon var et av utgangspunkta for danninga av døveskulen i Noreg (Skjølberg, 1992, s 121). Konfirmasjonen skulle holdast på instituttet, og gå føre seg skriftleg med lærarane som tolk (Skjølberg, 1989, s 128). Det var derimot ikkje alle døve som fekk undervisning, hadde ein mangel på evner kunne ein bli sendt heim (Skjølberg, 1989, s 150).

1883 var eit turbulent år for døveskulen. Broren til Møller hadde fått eit «uekte barn» med ein av elevane. Skulen mista no ein av lærarane, og måtte finne nye. Leiarane hadde høyrte om den nye tyske metoden, *oralismen*, og ville satse på den (Skjølberg, 1989, s 141). Det var en undervisningsform der elevane måtte pugge på uttalen på ord, tale og bokstaver (Døve-museet). Oralismen skulle hjelpe dei døve med å bli “likestillt” og “normale”, samt gjere dei fungerande i det høyrande samfunnet (Norsk-Døvemuseum). I følgje Vonen (1997) var den tyske metoden kostbar, og mange elevar var for «evneveike» eller for fattige til at det var bryet verdt å investere i dei (s 12). Slik innstilling hadde mange lærarar, før Milano kongressen i 1880. Milano kongressen var eit internasjonal samvær av døvstumme lærarar der dei skulle diskutere talemotoden eller ein blanding av teikn og tale (Skjølberg, 1992, s 31) . Etter lang diskusjon kom dei fram til at “*bruk av tegn og tale samtidig er uhensiktsmessig og skader uttalen, derfor er den rene talemotoden å foretrekke*”(Skjølberg, 1992, s 32). Alle døveskular skulle no praktisere oralismen, talemotoden.

Oralismen blei fort kritisert ettersom elevane ofte vart straffa. Skjølberg (1992) skriv om korleis tyske elevar kunne ende opp med blodige naser, bli piska og nekta mat om dei talte feil (s 34). Det påfølgande året kom abnormskuleloven som kravde skuletilbod for døve, blinde og åndsveike. Dette førte til innføring av skulerett i 1883 (Grønlie, 2005, s 35). Dette var fyrste gang i Noregs historie døve, blinde og utviklingshemma born fekk rett til undervisning (Grønlie, 2005, s 44). Etter kongressen i Milano ble det fastsett at klassene ikkje skulle ha meir enn 10 elevar. Dette førte til at klassene vart oppdelt for å skape homogene grupper. Dei mest evnerike borna var A-barn og nedover til D-barn som var sinker og åndsveike som skulle skiljes ut i eigen skule (Skjølberg, 1992, s 131). Slik inndeling fortsette utover 1890-tallet (Skjølberg, 1992, s 133). Elevane som blei tatt inn på skulen etter 1886 fekk kunn opplæring på den “reine talemotoden” (Skjølberg, 1992, s 138).

3.3. 100 år med endringar

Abnormskuleloven vart avverja av lov av 1915 om døve, blinde og åndsveike barns undervisning. Omgrepa døvstumme og abnorm var no ute av lova, men ellers var det få endringar (Skjølberg, 1992, s 254). Året etter vart skuletilbodet utvida til 9 år (Skjølberg, 1992, s 204). I 1938 fekk døveskulen i Trondheim innvilga høyreapparat til ein skuleklasse. Grunnlaget for dette var å undersøkje korleis høyre-avlese talemotoden fungerte. Året etter fekk skulen montert inn

høyreanlegg som skulle danne grunnlaget for vidare prøvar med høyreapparat i undervisninga (Skjølberg, 1992, s 210). Da tyske troppar angrep Noreg 9.april 1940 måtte alle evakuere skulen. Elevane som budde i nærleiken vart sendt heim, medan dei gjenstående evakuerte saman med lærarane sine til Lundamo og Hovin (Skjølberg, 1992, s 225). Hausten same året starta skulen opp igjen, både som skule og som sjukehus for dei tyske soldatane (Skjølberg, 1992, s 225). Dette varte fram til 1943 (Skjølberg, 1992, s 231). Undervisninga fortsette uavhengig av krigen, og i 1944 gjekk dei opp til konfirmasjon (Skjølberg, 1992, s 233). Etter krigens slutt i 1945, hadde det komen ein rekkje teknologiske nyvinningar. Legane meinte derfor at ein ikkje trengte døveskulane meir (Skjølberg, 1992).

Lov om spesialskule av 1951 avløyste 1915 loven. I 1951 lova var no to nye elevgrupper tatt med: elevar med tale, lese og skrivevanskar, samt elevar med tilpassingsvanskar. Tunghøyrt og svaksynte nemnes også. Spesialskulen kom inn som eit nytt omgrep og det var ikkje lenger ein metodeavgrensingar der ein måtte velgje mellom teikn eller tale (Skjølberg, 1992, s 255). I 1960 begynte døveskulen å ta i bruk teikn til tale (TTT), også kalla teiknspråknorsk. TTT er ein blanding av norsk og norsk teiknspråk der ein brukte teikn som støtte for munnavlesing (Raanes, 2018, s 516). Året etter byrja Norges Døveforbund med kveldskurs på teiknspråk (Norsk-døvemuseum). Inndelinga i homogene grupper forsvann på slutten av 60-tallet (Skjølberg, 1992, s 266). På 1970-tallet vart det eit auka fokus på integrering. Døve/tunghøyrt barn kunne no få spesialundervisning i den “vanlege” skulen eller på spesialskulane (Skjølberg, 1992, s 295). På slutten av 1970-tallet kom også St.mld.nr 98 om spesialundervisning. Den omhandla organiseringa og utviklinga av spesialundervisning i Norges framtid, og føresjå det sinkande behovet for statlege spesialskular (Skjølberg, 1992, s 297). Det var også eit auka fokus på at døve måtte bli gode i lesing slik dei kunne ta kontakt med storsamfunnet (Norsk-døvemuseum). Skulen var også i godt samarbeid med legar og øyre-nase-hals avdelinga som gav elevane høyrselstestar og hørselsapperat.

I 1980 blei teiknspråk anerkjent som eit fullverdig språk, og døve med norskkompetanse blei sett på som tospråklege. Dei fekk også rett på tolk same året. (Raanes, 2018, s 524). Det blei eit auka fokus på integrering, dette førte til avvikling av dei statlege spesialskulane i løpet av 1970-80 talet. Elevane frå døveskulen blei dermed ein del av den ordinære skulen, samt kommunale og interkommunale spesialskular (Befring, 2019). Skulen fekk også eit auka fokus på å tilpasse materiell og undervisning etter elevens behov (Skjølberg, 1992, s 271, 286). I 1997 vart

teiknspråk eit offisielt undervisningsspråk, og døve/høyrsehemma fekk rett til opplæring i og på teiknspråk (Grønlie, 2005, s 53, 157). Denne retten kom under opplæringslova § 2.4 (Statped, 2019, s 3) Same året kom læringsplanen 1997 (L97) med eigen læreplan for teiknspråkelege elevar. Teiknspråk vart for første gang tatt med i den offisielle læreplanen, med tilpassa læringsmål. Foreldra kunne no også velje om dei ville at borna skulle ha opplæring i og på teiknspråk eller ikkje (Grønlie, 2005, s 157, 158).

4.0 Analyse

Døve elevar var ikkje integrert i læreplanane som blei brukt av den “vanlege grunnskulen” før i 1997. Dei måtte derfor lage eigen undervisningsplan og kompetansemål som var tilpassa elevane. Desse planane har eit sterkt preg av talemotoden (oralismen) fram til avviklinga i 1980. I analysedelen har ulike undervisningsplanar frå 1875-1980 blitt brukt og læreplanane/mønsterplanane M74, M87 og L97. Ettersom undervisningsplanane er gamle og ikkje lett tilgjengeleg, har eg brukt Skjølberg (1992) si oversikt over timeoversikt, fagoversikt og kompetansemål i mi analyse.

For å best mogleg svare på problemstillinga “korleis undervisning på teiknspråk i grunnopplæringa av døve elevar har endra seg frå 1825 til 1997”, har eg laga nokre forsknings spørsmål:

- Korleis tilpassa/tilpassa ikkje skulen undervisninga
- Kva fokus hadde planen på språk og metode (tale/teikn), og kvifor
- Korleis stigmaet rundt døve skinn igjennom i læreplanen

4.1. Undervisningsplan 1875-1900

Ettersom talemotoden var kostbar var det ikkje mange elevar som fekk denne opplæringa. Dette nemnes også i planen, som visar til at elevane som “egna seg best” hadde meir terping på taleopplæring enn andre. Dette endra seg etter Milano kongressen i 1880, da alle elevane gjekk frå å få opplæring på teiknspråk til å skulle få opplæring innan tale. Dette kan ein sjå ved ein terping på artikulasjon, teikning, lyd språk og munn avlesning som spreier seg over dei fem skuleåra. Teikning kunne ha blitt brukt som et hjelpemiddel om talen og orda ikkje nådde fram. Dei fleste starta på skulen i ein alder av 10, noko som kan forklare dei avanserte måla som vart

satt. Det er også verdt å nemne at elevane fekk undervisning i meir praktiske fag slik dei i seinare tid kunne ta til seg arbeid. Jentene fekk opplæring innan handarbeid, medan gutane fekk opplæring innan skomakari og skredderi.

Det fyrste året hadde hovudfokus på enkle ord, setningsform, handalfabetet, skrivning og addisjon. Det auka fokuset på setningsformar kan komme av dei store skilnadane frå norsk talespråk og NTS. Elevane måtte lære ein ny måte å setje opp setningar på. Det var også eit fokus på at elevane skulle lære både skrift- og handalfabetet. Dette dobbeltfokuset kan ha komen av at metode endringa var enda veldig fersk, og det kunne ha vort et ønskje om å bruke det som eit hjelpemiddel. I seinare planar kan ein sjå at dette blir brukt aktivt gjennom TTT, men dette kjem eg tilbake til i kapittelet om undervisningsplanen frå 1940-1975.

I andre klassen skulle ein fortsette med språkøvingar, lesing og addisjon. Elevane skulle også få ein kompetanse om fortelling, og dette skulle da vidareførast på teiknspråk. Ein kan sjå at den gamle metoden enda ikkje er heilt forsvunnen, men at den gradvis forsvinn. Ein slik løysning kan ha hjelpe elevane med å få ein meir nøytral overgang. Det var også mykje øving på lesing og skrivning slik elevane kunne gi gode skriftlege svar til presten når dei gjekk opp til konfirmasjonen siste skuleår. Ein kan sjå at fokuset på talemotoden auka, og borna skulle ha øvingar i å uttale ord og svare på korte setningar ved hjelp av munnavlesning. Dette er sentrale element i talemotoden, sidan elevane ikkje sjølv høyrde kva dei sa, blei det derfor økt fokus på å få den rette munnforma og terping på å munnavlese.

I tredje klasse skulle elevane framleis ha ulike språkøvingar, men det som var nytt dette året var at dei også skulle ha taleøvingar i kor. Dette kan ha blitt brukt som eit hjelpemiddel for dei tunghørte elevane, som kanskje høyrde betre når volumet auka. Etersom elevane (etter 1880) vart inndelt i homogene grupper basert på deira "evnerikeit", vil det her ikkje være mogleg at dei «meir evnerike» lærte dei svake elevane. Undervisningsplanen seier også at dei meir evnerike elevane fekk meir taleundervisning enn dei mindre evnerike. Dei mindre evnerike var ofte ikkje verdt bryet, men etter endringar i 1880 skulle også dei få tilgang til denne undervisninga. Elevane skulle også få undervisning i bibelhistorie og katekismen, dette for å gjere dei meir klar til konfirmasjonen.

I fjerde klasse var det et auka fokus på bibelhistorieundervisning og kyrkjehistorie. Det var to år igjen til konfirmasjonen, elevane måtte derfor lære mest mogleg. Også dette året skulle elevane ha taleøvingar i kor. Geografi og historie kom inn som nye fag med mål om å lære

elevane fleire ord og uttrykk dei kunne få bruk for i arbeidslivet. Elevane skulle også få kjennskap til mynt og vekt. Dette var ein kjennskap som var viktig sidan dei i framtida skulle jobbe som handarbeiderar, snikkarar og skomakarar.

Femte klasse var det siste skuleåret for elevane. Det var eit økt fokus på kristendoms lære, bønner, religiøse betraktningar og bibelhistorie. Hovudsakleg blei siste året brukt for å gjere elevane klare for konfirmasjonen som blei haldt i august. Taleøvingane vart litt mindre prioritert, dette kan ha komme av at konfirmasjonen uansett blei gjennomført skriftleg. Elevane skulle også lære meir om det kroppen og naturfenomenen.

Hovudprioriteringa på denne tida var at elevane skulle få nok kunnskap til å konfirmerast og til å kunne livnære seg sjølv etter ferdig skulegang. Elevane fekk opplæring i grunnleggjande matematikk, norsk og kristendoms lære, samt litt geografi, anatomi og historie. Elevane hadde lange skuledagar, dette strider litt i mot dei få kompetansemåla dei skulle tileigne seg. Dette viser oss at fagundervisning blei nedprioritert, og taleundervisning var den prioriterte undervisningsmetoden. Planen skriv ingenting om tilpassingar, men nemner at born utan evner vart sendt heim.

4.2 Undervisningsplan 1900-1924

I 1918 vart den nye planen godkjent og ein ser at fleire fag har komen inn i undervisninga. Planen frå 1918 bygg vidare på den førre planen, med mange likskapar innan fag og kva elevane skulle lære. Lengda på skuletida hadde auka til sju år, der forskjellige fag vart prioritert kvart skuleår.

Fyrste året på skulen hadde ikkje elevane noko spesifisert opplegg, men hadde fokus på språkundervisning og bibelhistorie. Ein kan her sjå at prioriteringa frå 1800-tallet framleis heng attende og at hovudfokuset framleis er taleopplæringa. Det er også lite skilnader frå den førre planen på kva elevane skulle lære innan religion, norsk, rekning og skriving. Nytt for denne undervisningsplanen var at det var egne kompetansemål i alle faga, samt innan språkopplæringa. Eit av desse måla var *“At fremelske en tydelig og velpleiet stemme hos vore elever, saa de døves tale kan bli fostaat av deres medmenneske”* (Skjølberg, 1992, s 172). Dei skulle også bruke talespråket i daglegtalet. Denne prioriteringa innan språkundervisning gjenspeilar seg også i timestfordelinga. Teiknspråkundervisning var ikkje ein del av denne planen ettersom elevane kunn skulle lære talemotoden. Teiknspråkbruk i undervisninga og på skulen blei sett ned på, og skulle unngåast.

Nye fag i timeplanen var blant anna naturkunnskap, historie, geografi og eigne mål for den praktiske undervisninga. Geografi og historie var kort nemnt i den førre planen, men no var fokuset ikkje lenger på å lære elevane ord og uttrykk innanfor desse tema. Elevane skulle no få kunnskap om Europas geografi, land og folk, samt dei fem verdsdelane og dei ulike folkestammene. Dette fokuset av omverda kan ha kommen av at den fyrste verdskrig nyleg var avslutta og ein ønskja med dette å få meir kompetanse om land utanfor Norden. Denne planen nemner heller ikkje noko konkret om tilpassing. Derimot hadde dei homogene grupper der ein var i klasse saman med likedanna, dette kan ha vert eit forsøk på tilpassing.

4.3 Undervisningsplan 1940-1975

Ettersom krigen herja skjedde det lite endringar på 1940-tallet. Ny undervisningsplan kom ikkje før 1950- talet. Denne undervisningsplanen hadde nye fag, men hadde framleis høg prioritering av talemotoden. Etter spesialsकुlelova av 1951 kom det fram at ein ikkje lenger måtte velje mellom teikn eller tale i undervisninga, men planen viser at talemotoden framleis stod sterkt. Dette kan ha kome av at teiknspråk framleis ikkje var eit språk, og at dei heller ville fortsette å lære elevane tale. Hovudfokuset var framleis tale, dette førte til at artikulasjon, taleøving og avlesing kom som eigne fag. Ein ser at undervisninga bli meir og meir oppdelt i dei ulike faga, dette kan komme av at dei ønskja ein auka spesialisering innanfor kvart fag. Kristendomsleære, bibelhistorie og bibellesing fekk ein mindre plass i skulen, medan norsk og matematikk vart framheva. Tilpassingar gjort av skulen var alternative opplegg, der elevane hadde meir fokus på artikulasjon enn dei andre, og mindre fokus på norsk (Skjøberg, 1992, s 255). Det er mogleg å tru at slik tilpassing var for elevane som trengte meir taleleære.

På 1960 talet kom ein ny 10 varig undervisningsplan, med ein ny inndeling. Heimstadleære, heimkunnskap, forming og engelsk kom inn som nye fag. Planen hadde også eit alternativ opplegg, i likskap med den førre planen og inndelinga i homogene klasser gjekk ut. Språkopplæringa gjekk under norskfaget. Elevane måtte framleis terpe på artikulasjon og tale, men ikkje i like stor grad som før. Dette kan ha kommen av innføringa av teikn til tale (TTT). TTT gjorde undervisninga enklare ved at ein kunne bruke teikn som støtte for munnavlesing. Døveskulane bevegde seg meir og meir vekk frå den reine talemotoden, og med innføringa av teiknspråkkurs i 1961 fekk teiknspråk meir synleg plass i samfunnet.

På 1970 talet auka fokuset på integrering. Døve og høyrselshemma born kunne no ta del i den “vanlege” grunnskulen. Dette førte til et stort fråfall av elevar på døveskulen. Faga var dei same frå det førre året og TTT vart framleis aktivt brukt. Etter St.mld.nr 98 vart det endringar i organiseringa av spesialundervisning. Norma for vitnemål blei også endra, og frå hausten 1973 måtte dei følgje same normer som den vanlege skulen (Skjøberg, 1992, s 267). Dette kan ha ført til at døveskulen blei mindre prioritert av framtidige døve elevar. Det står lite om faglege tilpassingar, men skulen hadde ein del helsefremjande tiltak ved aktiv samarbeid med legar og øyre-nase-hals som gav elevane høyreapparat og testar.

4.4 Mønsterplanen 1974 (M74)

Mønsterplanen 1974 blei brukt på den vanlege grunnskulen. Skulen hadde eit stort fokus på sjølvstende og integrering. Dette var ikkje ein plan som blei brukt av døveskulen, men ettersom døve/høyrselshemma elevar blei meir og meir integrert i den vanlege skule er der ein del tilpassingar. Ein ser framleis at skulen har eit “oss og dei” syn på elevar som er litt ansleise og vik vekk fra normalen. Tidleg i læreplanen står det til dømes “*elevar med særlig høy eller særlig lav evnemessig utrustning*” (M74, s 35). Kva av elevane som kjem under «lav evnemessig» utrustning står ikkje konkret, men det er mogleg å tru at elevar med funksjonsnedsetjing kjem under dette. Eit utdrag frå læreplanen seier som følgjer “*Enkelte elevar krever tiltak av spesiell art fordi dei til dømes manglar nødvendig modenheit*” (M74, s 63). Her er læreplanen innpå hjelpetiltak og tilpassing, men med et veldig høgt diagnose fokus. Desse som mangla modning eller av annan grunn trengte meir hjelp blei satt i enten spesialklasser, grupper eller fekk einetimar. Dette går i mot tankane om integrering som på 1970-tallet var veldig sentralt. Samtidig er likeverd og fellesskap sentralt i heile læreplanen. Ein ville inkludere desse nye elevane men det var vanskeleg. Å være døv i ein høyrande skule med fokus på tale og språk er vanskeleg. Dette fordi dei fleste av læreplanmåla omhandla språk, lytting, oppfatte tonar og klar tale. Eit døme på dette er eit mål frå tredje trinn der elevane skulle lære seg sj-lyden, kj-lyden, j-lyden og stum- t (M74, s 98). Språket var eit av dei viktigaste kommunikasjonsmidlande (M74, s 38). Fokus på tale og norsk er ikkje overraskande, sidan dette også var ein skule for høyrande elevar som skulle lære seg oppbyggnaden og uttalen av det norske språket. Teiknspråk var ikkje på denne tida eit fullverdig språk, noko som kan ha gjort at det har blitt utelat av læreplanverka. Ordet teiknspråk er heller ikkje nemnt i læreplanverket.

Det er derimot usikkert kor mange døve som valte å gå over til den “vanlege” grunnskulen etter endringa innan det spesialpedagogiske tilbodet. Skulen kom derimot med hjelpetiltak som skulle gjere undervisninga best mogleg. Desse tiltaka var: heimeundervisning, egne klasser, egne skulen og/eller medisinske institusjonar (M74, s 65). Slike tiltak skulle berre skje om det ikkje var pedagogisk ansvarleg å ha elevane i klasserommet. Skulen skulle etter lov ordne hjelpetiltak til alle som trengte det, og skulle finne ut kva som var best for elevane mot omsyn til dei andre elevane, skulen eller annan institusjon. Spesialskulane var framleis i drift, og det er ikkje utenkeleg å tenke seg at ein del vart sendt ditt slik dei skulle få best mogleg undervisning.

4.5 Undervisningsplan 1975-1986

Døveskulane var framleis opne, og i 1983 kom ein ny undervisningsplan. Nytt i denne planen var innføring av valfag på ungdomstrinnet og døme på korleis ein kunne tilpasse opplæringa. Nokre av valfaga var barnestell, teksttelefon, språk-øvingar i norsk, sløyd, engelsk og tysk.

Undervisningsplanen har også gått attende til inndelinga frå 1880, der kvar klasse hadde spesifikke og egne læremål. Elevane skulle framleis lære om lyd, munnnavlesing og artikulasjon, men ikkje i same grad som før. Det er eit auka fokus på lesing, setningsskriving og grammatikk. Grammatikken var viktig slik at elevane skreiv mest mogleg rett. Teiknspråk blei framleis sett på som eit hjelpespråk, og det var derfor viktig at elevane fekk god kompetanse innan lesing og skriving, slik at dei kunne ha kontakt med storsamfunnet. Dette kan ha komme av at det var fleire høyrande som kunne å skrive, enn som kunne teiknspråk. Aktiv bilete bruk vart også tatt i bruk frå og med andre klasse, først og fremst som eit hjelpemiddel. Det skriftlege alfabetet og klokka skulle også innlærast.

I femte klasse var hovudfokuset på språktrening og elevens evne til å forme språket sjølv. Talemotoden sitt framleis igjen i denne planen men med støtte av TTT. Dette kan være årsaka til at bilete blei aktivt brukt som eit hjelpemiddel for å unngå misforståingar. Sjette klasse hadde hovudfokus på lesing, medan sjuande hadde fokus på både lesing, grammatikk og munnnavlesning. Elevane skulle også øve seg på å lese med teikn og tale. Teiknspråket vart i 1980 sett på som eit fullverdig språk, dette kan være årsaka til at teikn kom tilbake i planen.

Fokuset på skriving og grammatikk er eit tema på sjuande, åttande, niande og tiande trinn også. Dette viser kor viktig det var for skulen at elevane hadde ein kommunikasjonsmetode for å

nå fram til storsamfunnet. Nytt for denne læreplanen var konkrete eksempel på tilpassingar. Eit døme på dette er «[...] *elevens evne til å forme språk selv. Enkelte elever trenger fortsatt en del støtte i dette arbeidet, men andre kan arbeide på egen hånd*» (Skjølberg, 1992, s 285). Samt «*En av elevene i 5 klasse har fått individuelt opplegg i norsk. All undervisning har foregått i klasserommet*» (Skjølberg, 1992, s 286). Elevane som trengte ekstra tilpassing fekk dette, oftast i klasserommet saman med dei andre elevane

4.6 Mønsterplanen 1987 (M87)

Teiknspråket vart no sett på som eit fullverdig språk, men element frå talefokuset var framleis i planen. M87 har mange likskapar med M74, ved at dei begge har eit stort fokus på taleopplæring og språk. Noko som var nytt i denne planen var at den hadde meir fokus på språklege minoritetar som svensk, kvensk, finsk, samisk og innvandrarar. Planen påpeika viktigheita av å bruke morsmålet og det å legge opp undervisning slik ein fer opplæring i både morsmålet og norsk. Det vart også laga eigne læreplanar for å opna dette. Teiknspråk var framleis ikkje eit offisielt undervisningsspråk, og hadde derfor ikkje ein eigen læreplan. Elevane fekk derimot meir kunnskap og innsikt i sansane, der eit av punkta dei skulle lære om var høyrselssvekking og høyrselshemming (M87, s 248). At elevane skulle lære om dette, kan tyde på at det no var meir aksept å være annleis, og at ein ønskja derfor å ha meir kunnskap om tema. Det var nye definisjonar på kven som trengte hjelpetiltak, der sansesvikt var ein av desse. Dette kan være årsaka til at alle skulle lære om sansane, slik dei hadde førekunnskap om tema. Andre som også kunne få hjelpetiltak var elevar med talevanskar, åtferdsvanskar, generelle lærevanskar og lesevanskar.

Video kom inn som ein del av læreplanen. Dette var eit bra tekstverktøy, men setningsoppbyggnaden på NTS og norsk er annleis, noko som kunne føre til forvirring. NTS utelukka ein del bindeord og har ein annan bøying enn norsk talemål. Om videoane ikkje var teksta ville ikkje dei døve få med seg noko gjennom munnavlesing sidan skjermene på den tida var veldig små.

Læreplanen hadde også eit eget kapittel som omhandla norsk som andrespråk for språklege minoritetar. Opplæringa skulle ha fokus på språktrening, norsk daglegtale, norsk skrift og samanhengen mellom norsk og deira eget morsmål. Tolk eller samarbeid med morsmåls lærar nemnes også som eit hjelpemiddel. Rett på tolk var nytt i 1980, men det er ikkje konkretisert i

læreplanen om dette også var tolk for døve eller for barn med anna språk som t.d. Indisk. Sidan teiknspråk ikkje enda var eit offisielt undervisningsspråk, kan ein anta at tolken og morsmåslærar hjelpa var for dei høyrande elevane. Teiknspråk nemnes heller ikkje i denne planen. Andre tilpassingar enn tolk var blant anna individuelle opplegg og ulike tilpassingar etter elevens behov.

4.7 Læringsplanen av 1997 (L97):

Nedlegginga av døveskulane begynte for fullt på 1990 talet. Dette kan være ein av årsakene til at læreplanen i 1997 hadde med ein eigen læreplan for elevar med teiknspråk som fyrstespråk. Teiknspråk kom inn som eit offisielt undervisningsspråk, og foreldra kunne velje om borna skulle ha opplæring i og på teiknspråk eller ikkje. Dette var ein nyvinning, sidan teiknspråk aldri før hadde hatt ein plass i den offisielle læringsplanen. Etter opplæringslova §2-4 fekk dei døve og høyrselshemma elevane rett til å få undervisning på teiknspråk i alle fag. Høyrande elevar med døve foreldre kunne også få denne tilpassinga.

Den teiknspråkelege opplæringa ga elevane ein tospråklegheit, og ein dobling av undervisning innan norsk og teiknspråk. Dette var fordi dei hadde eit meir fag enn dei andre elevane. Talemetsoden var no ikkje eksisterande i læreplanen, og ein gjekk tilbake til L`eppes franske metode som hadde fokus på teikn.

I 1997 kom tilbodet om 40 vekers teiknspråk kurs for foreldra, elevane kom dermed med ulike kompetanse og ferdigheitar innanfor språket. Planen lag vekt på at språket skulle brukast aktivt både digitalt og i dialog med andre. Dette strider veldig mot talemetsoden som regjerte dei førre åra, der slik bruk vart sett ned på. Dette viser den auka statusen språket hadde fått. Elevane skulle også få ein kompetanse innan dei ulike dialektene teiknspråket hadde. I likskap med det norske talemål har også NTS dialektar og har forskjellige ord for same gjenstand. Dette kunne gjere kommunikasjon med andre i døve miljøet enklare. Elevane skulle også få eit betre innblikk innanfor teiknspråkets grammatikk, to- og eihands-alfabetet og skulle bli kjent med teiknspråktekstar. Dei skulle også bli betre kjent med sentrale element innan teiknspråk, som til dømes turtaking, teiknrømmet og modifikasjon. Samt lokalisasjon, peiking, rollebytter og arbeid med orale komponentar. I den nye planen kan ein sjå at det er eit stort fokus på at elevane skal få god og riktig opplæring innan teiknspråket og kompetanse innan korleis det blir brukt. Dei skulle også ha øving i kva språk ein skulle bruke i ulike situasjonar. Dette er ein god øving, sidan mange

går glipp av den tilfeldige læringa, spisebordsyndromet, og vel heller å ta i bruk *passing*. Når ein elev tek i bruk *passing* latar ein som om ein får med seg kva som blir sagt for å virke mest mogleg normal.

Norsk døve historie og undervisnings historie kom også inn som eit mål, der elevane skulle lære om blant anna Abbe L`eppe og Andreas Christian Møller. Samuel Heinicke og han s tyske metode nemnes ikkje. Dette kan ha kommen av at talemets tid var forbi, og ein heller ville gi elevane kunnskap om teiknmetoden som no var gjeldande.

5.0 Metode

Tema for denne studien er korleis undervisninga av grunnskule elevar i Noreg har endra seg dei frå 1825 til 1997. Dette er eit tema som ikkje er veldig omtalt, og som mange ikkje har so mykje kjennskap til. Etersom tidsperioden som skal undersøkjast er so lang var det viktig å finne godt og relevant stoff som kunne underbygge empirien. Eg har derfor valt å ta ein kvalitativ analyse av ulike tekstar og læreplanar. Læreplanane som er i fokus er M74, M84 og LK97, samt undervisningsplanar frå 1870-1980 som kunn var for døveskulane. Desse planane er valt for å vise utviklinga og også sjå skilnaden mellom undervisningsplanane og læreplanane. For å undersøkje tema har eg vald å ta i bruk ein kvalitativ analyse. Ein kvalitativ analyse er ein analyse der ein ser på tekstar og i mitt tilfelle kodar desse (Grønmo, 2020). Dette var den mest passande form for analyse, sidan temaet hadde vert vanskeleg å kunn analysere ved hjelp av talfeste data. Analysen er prega av ein symbolsk interaksjonsisme som vektlegg dei sosiale situasjonane med fokus på korleis desse hendingane oppstår og korleis dei dannar utgangspunkt for vidare sosialisering, interaksjon og samfunn (Tjora, 2017, s 26). Ein ønskjer å forstå prosessane som gjer at menneske blir medlemar av eit samfunn (Utforsksinnet, 2019)

Den primære datainnsamlingsmetoden er koding av tekst. Tekstene er både internettbasert på grunnlag av at det er fleire engelske artiklar og bøker om temaet Dei mest sentrale bøkene er Grønlie (2005), Skjølberg (1992), (1989), Tøssebro (2010) og norsk-dovemuseum.no. Eg vurderte også å bruke intervju, men sidan det berre er 16 500 teiknspråkbrukarar i Noreg, og av dei er 5000 døve (Døveforbundet), var det vanskeleg å finne intervjuobjekt i rett aldersgruppe. Eg vurderte å ha intervju slik eg kunne samanlikne og sjå om teorien og historia stemte med kva som faktisk skjedde i praksis.

Dette er eit tema som ikkje er so mykje undersøkt, og kjeldemateriale var derfor vanskeleg å få tak i. Men kvifor er det so lite undersøkt? Forsking om NTS starta ikkje opp før på 1980- talet, der Marit Vogt-Svendsen blir anerkjent som den fyrste forskaren innan feltet (Raanes, 2018, s 514). Ettersom temaet berre har vert undersøkt i 40 år, blei det vanskeleg å finne mykje litteratur, dei få bøkene blir derfor mykje referert.

6.0 Drøfting

Problemstillinga omhandla å finne ut korleis undervisninga på teiknspråk har endra seg dei siste 172 åra i Noreg. Nokre sentrale funn er mangelen på tilrettelegginga i planane og at både planane for døveskulen og for den vanlege skulen har høgt fokus på tale (metoden). Ein kan også sjå korleis stigmaet om døve skinn igjennom i læreplanen, og gjennom kva som vart prioritert og ikkje. Slik stigma er til dømes at ordet teiknspråk ikkje er nemnt i den vanlege læreplanen før 1997, 172 år etter den fyrste døveskulen opna.

I lang tid hadde dei døve blitt gøymd vekk på institusjonar, eigne skular eller berre gøymd vekk. Men er det slik at døve ikkje fantes før 1800-tallet? Eg trur dei døve vart so godt gøymd vekk at dei vart gløymt. Utan det viktigaste kommunikasjonsmiddelet kunne dei no uansett ikkje snakke med dei andre høyrande. Døve var dei, og døve kom dei til å være. Men kvifor gjekk det so lang tid før eit felles kommunikasjonsmiddel for døve vart til? Det kan ha kommen av at døvleik er og var ein usynleg sjukdom, ein kan ikkje sjå på nokon at dei er døve. Manglane kunnskap kan ha vert ein stor faktor. Det var også få forsøk på å samle saman dei døve for å lage eit språk. Dei fleste døve kunne ikkje ta opp telefonen å ringe og dermed lage eit språk, ein måtte møtast andlet til andlet. Mange døve hadde aldri møtt ein annan døv person før dei starta skulegangen (Raanes, 2018, s 527), dette viser oss kor lite kommunikasjon døve hadde seg i mellom på denne tida. Da elevane byrja på skulen vart det utarbeida eit språk som alle kunne bruke, altså teiknspråket. Dette utarbeida teiknspråket byggja på L`eppe og Castbergs tidlegare arbeid innan feltet. Dette nye språket vart kunn brukt på døveskulane og blant døve elevar i byrjinga. Med eigen læreplan og undervisningsplan levde døveskulen i sin eigen «boble». Teiknspråket var kunn et undervisningsspråk i 55 år før talemotoden tok over. Innan desse 55 åra hadde endeleg teiknspråkbrukarar fått eit fellesspråk og eit miljø der dei kunne bruke dette språket. Da 1880 kom med talemotoden, forsvann dette fellesskapet. Teiknspråk skulle ikkje

brukas på skulen eller i undervisninga, so korleis snakka dei døve seg i mellom om dei sjølv ikkje høyrte? Her synes eg dei går eit steg tilbake. Endeleg hadde dei døve fått eit eget språk og kunne bruke det, men so vart det tatt vekk.

Talemotoden skulle hjelpe elevane inn i samfunnet, men bidrog berre til å ekskludere dei enda meir. Teiknspråk vart sett ned på og skulle ikkje brukast. Men kva hadde skjedd om ein bytta om på plassane? At dei høyrande ikkje lenger kunne bruke stemma si på skulen, berre teiknspråk? At det norske talespråket var sett ned på, og om ein brukte dette språket vart ein dum? Dette var akkurat det som skjedde med dei døve, men kvifor? Dette kan komme av at majoriteten av befolkninga var høyrande, og det da var enklare å få minoriteten til å tilpasse seg. Det var unaturleg å bruke kroppen til å kommunisere, for dette kunne ein ikkje gjere utan å bruke taleorgana, men brukar ikkje høyrande også kroppen når ein snakkar? Kroppsspråket, auga, gestar og peik er både ein del at NTS og det talande norske språket. So kvifor var det kunn unaturleg når dei døve brukte desse verkemidla? Kanskje dei høyrande før ikkje såg dette sjølv, dei såg berre eit språk dei ikkje forstår som blei brukt av menneske dei ikkje forstår. Det mange ikkje viste da var av døve ofte har eit talespråk, og at døvleik ikkje betyr at ein ikkje høyrer noko (Løkken, 2020). Dette kan være grunnen til at døve før vart kalla døvstumme.

Ein hadde lenge prøvd å kurere dei døve, men etter mange forsøk med galvanisering og straumbruk fant dei ut at om ein ikkje kan kurere dei. Dei måtte finne ein annan måte dei døve kunne ta del i samfunnet på, talemotoden. Men kva hadde skjedd om Castberg ikkje hadde blitt interessert i døve, hadde døve framleis blitt ekskludert av samfunnet? Eg tenkjer at dei ville fått skule og skulegang, men i ein seinare tid.

Om døve elevar utan språk hadde starta på den “høyrande skulen” ville mangelen på språk kome som ein stor hindring. Å ha elevar som var straffa av gud i klasserommet og som ikkje høyrte ville bydd på vanskar. Dei ville ikkje kunne ha gitt tilpassingane eller den nødvendige språklæringa som desse elevane hadde trengt. Derimot om dette hadde skjedd, ville kanskje teiknspråket være meir lik TTT i dag enn NTS. Det er ikkje unaturleg å tru at lærarane hadde prøvd å lage eit språk basert på gestar til hjelp for elevane, men det er heller ikkje unaturleg å tru at elevane hadde blitt ekskludert med tanke på synet dei hadde på døve på den tida. Eg synast derfor den beste løysninga var å starte skulegangen for døve på døveskular. Dette bidrog til at eit godt teiknspråk vart danna av døve for døve (Herland, 2016, s 49)

Sjøelve undervisninga har også endra seg ein god del. Rein kristendomslære og

teiknspråklære, gjekk over til talemotoden med terping på artikulasjon og ren tale. Fokuset på at skulen kunn var til for å konfirmere elevane gjekk vekk, men var framleis eit mål. Ein såg også ein stor skilnad innanfor kva tilpassingar som vart gjort på den døve skulen og på den vanlege skulen. Til dømes vart elevar med spesielle behov satt i spesialklasser og fekk einetimer om dei gjekk på den vanlege skulen. Medan om dei gjekk på døveskulen fekk dei individuelt opplegg i klasserommet. Her kan ein sjå at i den vanlege skulen vart elevane skubba vekk og «gøymd», litt som på same måte som dei gøymde døve før i tida. Døveskulen integrerte derimot elevane. Dette kan ha kommen av at dei alle hadde kjent på stigmaet rundt høyrselshemming. Utifrå dette kan ein påstå at den vanlege skulen hadde eit meir «dei og oss» syn, medan døveskulen hadde eit meir «oss» syn. Det høge fokuset på taleopplæring kan sjåast på som det nye forsøket på galvanisering, men utan straumen. Ein skulle “kurere” dei døve og få dei til å bli “normale”, redde dei frå å vere ulukkeleg og einsam ved å gi dei et språk. Men språket redda dei ikkje frå å vere einsam blant dei høyrande, men bidrog til å gi dei et fellesskap med likesinna som hadde den same døve epistemologien. Dei fant menneske som også viste korleis det var å vokse opp i eit høyrande samfunn, og fant folk dei kunne relatere til. Men med det auka fokuset på talespråket tok vekk dette fellesskapet.

Dei høyrande meinte at det å bruke kroppen innan kommunikasjon var unaturleg (døve-museet). Det var eit språk som var underordna talespråket. Kanskje grunnen til at dei ville vekk frå teiknspråket var for å forsikre seg at talespråket framleis regjerte? Eller kanskje dei trudde dei hjelpte dei døve? Sidan endringa vart bestemt i ein konvensjon, betyr dette at det var fleirtalet som ville skifte metode. Dei meinte at teikna var eit hinder og skada uttalen (Skjølberg, 1992, s 32). At det tok 80 år før teikn kom inn igjen i form av TTT, viser kor stort fokus det var på å gjere dei døve “normale”. Men kvifor måtte dei bli “normale”? Kvifor kunne ikkje dei høyrande lære seg teiknspråk på same måte som døve måtte lære talespråk? Teiknspråket var eit språk som var underordna det norske talespråket og ein hadde ein frykt på at om ein snakka teiknspråk blei ein både døv og dum (Grønlie, 2005, s 103). Ein frykt frå å bli ekskludert eller sett på som dum kan ha stoppa dei frå å lære seg teiknspråket. Det var no enklare at dei døve skulle lære seg å tale, enn at dei høyrande skulle lære seg teikn var tankegangen. Talemotoden og fokus på å lære talespråket fortsette å vere fokus fram til 1980-90 talet da språket endeleg vart sett på som eit språk og eit undervisningsspråk. Men kvifor gjekk det so mange år? Eg trur stigmaet som lag bak dette kan vere årsaka. Det å vere døv og bruke teiknspråk var sett på som negative eigenskapar,

og det var også lite kunnskap om temaet. Ettersom teiknspråkkurs og teiknspråk kom inn i læreplanen verka det som at språket vart meir godtatt. Dette viser oss at sjølv all stigmaet og innstillingane ein hadde til døve, hadde dei som var døve endeleg nådd fram og vist at stigma omkring dei ikkje var sann. Dei var verken dumme eller ein straff frå gud, dei hadde berre ein høyrselshemming.

7.0 Avslutning

Gjennom denne teksten har eg undersøkt korleis undervisninga på teiknspråk i grunnopplæringa har endra seg frå 1825 til 1997 i Noreg. På desse 172 åra skjedde det ein rekkje endringar innan både undervisninga og synet på døve. Døve var først sett på som ein husplage som ikkje var verdt å lære noko, til å kunne få ein utdanning, konfirmasjon og arbeid. Saman med Castberg og Møller utvikla dei døve eit teiknspråk som blei brukt av heile Noreg. Undervisninga utvikla seg frå å ha eit teiknspråk fokus, til eit talespråk fokus og attende til eit teiknspråkfokus på desse 172 åra. Hovudfokuset var talemotoden som regjerte i over 100 år, med innslag av TTT. Teiknspråket fekk endeleg ein plass i den vanlege skulen i 1997, og har hatt ein plass sidan. Teiknspråket og danninga av skulen hadde kanskje ikkje skjedd hadde det ikkje vert for ein danske med namn Castberg som fekk ein interesse ovanfor døve.

8.0 Kjelder

- Befring, E (18.10.19) *Historie*. Henta frå <https://www.uv.uio.no/isp/om/historie/>
- Døveforbundet (u.d) *Om tegnspråk*. Henta frå: <https://www.doveforbundet.no/tegnspak/hva>
- Engan, O., Tørdal, R.M., Dialektxperten (31.12.18) *Norske setninger*. Henta frå:
<https://ndla.no/nb/subject:19/topic:1:186558/topic:1:195021/resource:1:122829?filters=urn:filter:f4581340-52f1-435d-8f99-d5de4e123f70>
- FHI (30.06.14) *Folkehelse i Norge 1814–2014*. Henta frå
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/folkehelse-i-historien/folkehelse-i-norge-1814---2014/>
- Grønlie, S. M (2005). *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmonstad & Bjørke AS
- Grønmo, S (03.11.20) *Kvalitativ metode*. Henta frå: https://snl.no/kvalitativ_metode
- Hauser, P. C., O' Hearn, A., McKee, M., Steider, A., & Thew, D. (2010). “*Deaf Epistemology: Deafhood and Deafness*”. I: *American Annals of the Deaf*. Vol. 154, No. 5
- Herland, H. (2016) *10 døve og hørselshemmede forteller*. Norges døveforbund
- Kermit, P. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole. Kunnskapsoversikt over nyere forskning*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning avdeling Mangfold og inkludering.’
- Løkken, M. (28.08.20) *Ulike typer hørselshemninger- ulike typer døvhet og hørselsnedsettelse*. Førelsesning TEGN1101 (28.08.20)
- Malmquist, A. K, Mosand, N. E (1996) *Se mitt språk! :språkbok: en innføring i norsk tegnspråk*. Bergen Døves forlag As
- Norges bank (u.d) Priskalkulator. Henta frå <https://www.norges-bank.no/tema/Statistikk/Priskalkulator/>
- Norges kirke og undervisningsdepartement (1974) *Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*. Oslo: Aschehoug
- Norges kirke og undervisningsdepartement (1987) *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Oslo: Aschehoug
- Norsk døvemuseum (u.d) *organisasjoner*. Henta frå <https://norsk-dovemuseum.no/organisasjoner>
- Norsk-Døvemuseum (u.d) *Arbeidsliv*. Henta frå <https://norsk-dovemuseum.no/arbeidsliv>

- Norsk-Døvemuseum (u.d) *Døveskoler i Norden - Norsk døvemuseum*. Henta frå <https://norsk-dovemuseum.no/doveskoler-i-norden>
- Norsk-Døvemuseum (u.d) *undervisningshistorie*. Henta frå <https://norsk-dovemuseum.no/undervisningshistorie>
- Raanes, E. (2018). Andre språk i Noreg. I: Bull, T., Karlsen, E., Raanes, E., og Theil, R. (2018) *Norsk språkhistorie II: Praksis*. Novus forlag As
- Skjølberg, T. (1989) *Andreas Christian Møller : Døvstummeinstituttet i Trondhjem og pionértiden i norsk døveundervisning*. Bergen: Døves forlag
- Skjølberg, T. (1992) *Trondheim offentlige skole for døve (1825-1986) : med hovedlinjene i døveundervisningens historie ute og hjemme*. Bergen: Døves forlag
- Statped (16.12.19) *Tegnspråkopplæring i barnehage og grunnskole -Rapport fra kartlegging av tegnspråkopplæring i barnehage og grunnskole*. Henta frå <https://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/rapporter/rapport-kartlegging-av-tegnsprakopplaring-i-barnehage-og-grunnskole-16.12.2019.pdf>
- Sæterlid, G. S. K (20.08.20) *TEGN1100_UKE 34_TID_MFAA_GS*. Førellesning TEGN1100 (20.08.20)
- Sæterlid, G. S. K (22.10.20) *TEGN1100_UKE 43_NTS_GS*. Førellesning TEGN1100 (22.10.20)
- Tøssebro, J. (2010) *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetforlaget
- Utforskinnet (02.05.19) *Symbolisk interaksjonisme: Å gi mening til kommunikasjon*. Henta frå <https://utforskinnet.no/symbolisk-interaksjonisme-a-gi-mening-til-kommunikasjon/>
- Vonen, A. M (1997). *1997 - et merkeår i døveundervisningens historie*. Oslo: Skådalen kompetansesenter