

Mina Marie Berntsen Nybruket

Hvilken påvirkning offentlig diskurs har i forhold til hvordan døve og hørselshemmede inkluderes i den norske skolen

En litteraturgjennomgang

Bacheloroppgave i Norsk tegnspråk og tolking

Veileder: Lindsay Nicole Ferrara

Juni 2023

Mina Marie Berntsen Nybruket

Hvilken påvirkning offentlig diskurs har i forhold til hvordan døve og hørselshemmede inkluderes i den norske skolen

En litteraturgjennomgang

Bacheloroppgave i Norsk tegnspråk og tolking
Veileder: Lindsay Nicole Ferrara
Juni 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Innhold

| | |
|--|----|
| Sammendrag | 2 |
| Abstract | 3 |
| Innledning..... | 4 |
| Norsk tegnspråk..... | 4 |
| Hvem er de døve tegnspråklige elevene? | 5 |
| Inkludering | 6 |
| Salamanca-erklæringen | 7 |
| En skole for alle..... | 7 |
| Fra integrering til inkludering | 8 |
| Stortingsmeldinger | 9 |
| Opplæringsloven og tilrettelegging | 10 |
| Opplæringsloven | 10 |
| Tilrettelegging | 11 |
| Hva skjer i klasserommet? | 13 |
| Tolkemedierte klasserom | 13 |
| Samarbeidet mellom tolk og lærer | 15 |
| Gruppearbeid i klassen | 17 |
| Informasjonsflyt | 19 |
| Drøfting | 21 |
| Inkluderingens realitet..... | 22 |
| Konklusjon | 24 |
| Litteraturliste | 25 |

Sammendrag

Døve og hørselshemmede barn og unge som har norsk tegnspråk som førstespråk, har rett på opplæring *i og på* norsk tegnspråk i sin nærskole etter opplæringslovens § 2-6 (Opplæringslova, 1998, § 2-6). Videre er det i stortingsmeldinger, da spesielt stortingsmelding nr. 35 (2007-2008) og stortingsmelding nr. 6 (2019-2020), stort fokus på inkluderingen av døve og hørselshemmede i nærskolen. Hvordan dette påvirker de som skal inkluderes er hovedtemaet i denne oppgaven. For å finne ut av dette har vi sett på forskningsartikler og rapporter, hovedsakelig fra Norge, men og noen fra andre land, da det er lite forskning på dette temaet i Norge, og sammenliknet dette med opplæringsloven, stortingsmeldingene og andre offentlige dokumenter. Denne oppgaven viser hvordan teori og praksis ikke alltid stemmer overens, og at dette påvirker de døve og hørselshemmede elevene både faglig og sosialt.

Abstract

In Norway, deaf and hard-of-hearing children, and young adults, which has Norwegian sign language as their first language, has a right to instruction in sign language and a sign language mediated education in their local school, according to the Education Act § 2-6 (the Education Act, 1998, § 2-6). When we take a further look in some of the official documents, like St. Meld. 35 (2007-2008) and Meld. St. 6 (2019-2020), we can see that they are focusing on the inclusion of deaf and hard-of-hearing children in their local schools. The main theme in this assignment is how this affects those who are supposed to be included. To be able to learn more about this, we have had to investigate Norwegian research articles and reports, but it has also been necessary to look at some articles from other countries, since there still is too little research done in Norway. In this text we have compared the official documents with the research that has been done. This assignment shows that theory and practice does not always match, and this affects the deaf and hard-of-hearing students both academic and socially.

Innledning

Inkludering av døve og hørselshemmede i den norske skolen er et mye diskutert tema, da det som står skrevet i lovverk og offentlige dokumenter ikke alltid ser ut til å stemme overens med virkeligheten. Dermed blir problemstillingen i denne oppgaven: *Hvordan offentlig diskurs påvirker inkluderingen av døve og hørselshemmede i skolen.* Vi skal holde oss til de elevene som har behov for undervisning i og på norsk tegnspråk etter § 2-6 i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 2-6), og vi skal se på hva dette betyr for de som skal inkluderes i nærskolen.

I første del av teksten skal vi se på begrepsavklaringer rundt hva norsk tegnspråk er, hvem som er de døve/hørselshemmede tegnspråklige elevene og hvordan inkludering defineres. Videre skal vi se på hva opplæringsloven og andre offentlige dokumenter sier, i forhold til hva tegnspråklige elever har rett på og hvordan inkluderingen skal skje i skolen når det kommer til tilrettelegging. Deretter skal vi se nærmere på hva som skjer i klasserommet. Til sist skal vi diskutere om teori henger sammen med realiteten i klasserommet.

Norsk tegnspråk

Norsk talespråk og norsk tegnspråk er begge like i den mening at begge to er språk.

Hovedforskjellen på disse to språkene er at norsk talespråk er en avhengig av hørsel for å kunne forstå hva som blir sagt, det er altså et vokalt-auditivt symbolsystem. Norsk tegnspråk derimot er en avhengig av synet for å kunne forstå hva som blir sagt, tegnspråk har et visuelt symbolsystem (Schröder, 2016, ss. 80-81). Fonologi har vi både i talespråk og tegnspråk, i tegnspråk er det ikke språklyder, i stedet er det «bevegelsesenheter som kan innledes i manuelle og ikke-manuelle komponenter» (Schröder, 2016, ss. 83-84). I norsk tegnspråk brukes tegn, mimikk og kroppsspråk, og det har en annen syntaks enn norsk talespråk og skriftspråk. Norsk tegnspråk har altså egne grammatiske regler og egen setningsoppbygging, det er et gestuelt og visuelt språk (Norges Døveforbund, 2021). Norsk tegnspråk og norsk talespråk er i like mye endring og utvikles stadig. Tegnspråk, i likhet med talespråk har forskjellige dialekter, men disse dialektforskjellene vil bli mindre etter hvert som språkene endres og utvikles (Halvorsen, 2020, s. 29).

I stortingsmelding nr. 35 (2007-2008) ble det oppfordret til at norsk tegnspråk skulle få offisiell status i Norge (St. Meld. (2007-2008) s. 235), dette for å sikre og lovfeste de døves rett til bruk av norsk tegnspråk og for at døve skal ha rett til tegnspråk på alle områder i

samfunnet, som for eksempel utdanning, arbeid, helsetjenester og informasjons- og kulturformål (St. Meld. (2007-2008) s. 235). Norsk tegnspråk ble altså anerkjent som et fullverdig språk i stortingsmelding 35 (2007-2008), det avsluttende arbeidet med å få norsk tegnspråk inn i språkloven og å gjøre det lovmessig likestilt med norsk, skjedde i 2021. Fra og med 2021, står norsk tegnspråk som det nasjonale tegnspråket i Norge, og det er likestilt med norsk når det kommer til språklig og kulturelt uttrykk (Språklova, 2021, § 7).

Hvem er de døve tegnspråklige elevene?

Først og fremst må det bli sagt at det i Norge, ikke er bare døve som bruker tegnspråk.

Tegnspråkbrukere kan variere fra døve, hørselshemmede eller personer med nedsatt hørsel, barn med døve foreldre¹, andre mennesker som har en tilknytning til døvemiljøet og/eller andre tegnspråklige, tolker og andre personer som bruker tegnspråk i sitt yrke. Norges Døveforbund (NDF), la frem til stortinget i stortingsmelding nr. 35, at det regnes å være ca. 5000 døve personer i landet, videre tar de med at det kan være nærmere 10 000 tegnspråkbrukere som har familie, venner eller andre i nærmiljøet som de bruker tegnspråk sammen med. Tolker og andre som bruker tegnspråk i yrkessammenheng regnes ikke med her. Det totale tallet, ifølge NDF, ligger anslagsvis på ca. 16 500 personer som bruker norsk tegnspråk i Norge (St. Meld. 35 (2007-2008), s. 54) i 2007/2008, dette tallet kan ha endret seg med tiden. Som vi ser, er det ikke bare døve som bruker tegnspråk. Allikevel skal vi i denne teksten rette et søkelys på de døve og hørselshemmede elevene som har behov for opplæring i og på norsk tegnspråk.

Tidligere var det flere spesialskoler, eller såkalte døveskoler, for døve og hørselshemmede barn og ungdom som hadde behov for opplæring i og på norsk tegnspråk, en av disse er A. C. Møller skole som var den første døveskolen i landet og ble opprettet i 1825 (Skjølberg, 1989, s. 109), her foregikk undervisningen hovedsakelig på tegnspråk. Skolen var en internatskole, dette betyr at døve barn og ungdom fra hele landet kunne reise hit for å få en utdanning som var tilrettelagt på tegnspråk og de fikk mulighet til å være i et tegnspråklig miljø (Skjølberg, 1989, s. 92). Det ble med tiden flere døveskoler rundt om i landet, men disse la større vekt på talebasert undervisning enn tegnspråk. Dette fordi en mente at tegnspråk gjorde at språkinnlæringen hos døve og hørselshemmede ble ødelagt (Haualand, 2015, s. 5).

¹ Disse blir ofte kalt child of deaf adults (CODA) eller kids of deaf adults (KODA), KODA brukes mest når barna er under 18 år gamle (Handspeak, 2016, Norges Døveforbund, 2021)

I dag har det blitt stadig færre døveskoler, dette pga. nedleggelse, de som er igjen tar kun inn elever som er bosatt i pendleravstand, som for eksempel Vetland skole i Oslo, Auglend skole i Stavanger og Nattland skole i Bergen (Haualand, 2015, s. 12). A. C. Møller skole er den eneste døveskolen i dag som fortsatt har internat og tar inn elever fra hele landet (Haualand, 2015, s. 7). En av årsakene til at det har blitt færre døveskoler er inkludering, hvor målet er at alle barn og ungdom skal kunne gå i sin nærskole eller bostedsskole for å kunne ta del i fellesskapet og videre i samfunnet (Dalen, 2006, s. 6; Meld. St. 6 (2019-2020) s. 11). På bakgrunn av dette skulle de elevene som hadde behov for opplæring i og på norsk tegnspråk, få dette tilrettelagt (Opplæringslova, 1998, § 2-6).

Inkludering

Begrepet inkludering kan ha flere forskjellige konkrete betydninger i ulike kontekster. I denne teksten skal vi se på begrepet inkludering i kontekst av skole, barn og ungdom med behov for tilrettelegging i skolen. Allikevel kan det være en måte å beskrive inkludering når det gjelder skole og en annen måte å beskrive inkludering når det kommer til barn og ungdom med behov for tilrettelegging i skolen, da spesielt når det kommer til døve og hørselshemmede barn og ungdom. Hvordan inkludering blir beskrevet og forklart i lovverket har betydning for hvordan døve og hørselshemmede barn og ungdom inkluderes i sin nærskole og i klassen spesielt.

Hvordan kan vi egentlig forklare hva inkludering er? Ifølge Cambridge Dictionary forklares inkludering på to måter, avhengig av kontekst. Den generelle beskrivelsen av inkludering er som følger (min oversettelse): «handlingen av å inkludere noen eller noe som en del av en gruppe, liste, osv., eller en person eller ting som blir inkludert» (Cambridge University Press & Assessment, 2023). Ser vi på den andre beskrivelsen, har denne fokus rettet mot utdanning og sosial vitenskap: «ideen om at alle skal kunne bruke de samme fasiliteter, ta del i de samme aktiviteter, og nyte de samme opplevelsene, inkludert mennesker som har en funksjonsnedsettelse eller andre utfordringer». (Cambridge University Press & Assessment, 2023).

Her ser vi altså hvordan de differensierer mellom det generelle begrepet inkludering og en mer situasjonsspesifikk betydning av begrepet inkludering. Hovedpoenget i begge er allikevel at det å skulle inkluderes betyr at den skal ta del i noe, at en tilhører noe. Dette kan vi ta med oss videre når vi skal se på hvordan inkludering beskrives i lovverket og i

stortingsmeldingene. For å kunne se mer på inkludering når det kommer til mennesker med nedsatt funksjonsevne, kan vi se til Salamanca-erklæringen fra 1994.

Salamanca-erklæringen

Salamanca-erklæringen ble skrevet med et mål om å sikre utdannelse til alle og da spesielt for de som er ekstra sårbare og er mest trengende (UNESCO, 1994, s. iv). Det er dette som står aller først i erklæringen, dette setter med andre ord standarden for resten av erklæringen, som vi skal gå nærmere innpå her.

Erklæringen står som et rammeverk for hvordan inkluderingen av mennesker med behov for tilrettelagt undervisning, skal skje (UNESCO, 1994, s. 5). Den er en veiledning for inkludering, den står og som et mål for hvordan det skal være, når det kommer til utdanning. Utdanning skal være tilgjengelig for alle, uansett hvilke utfordringer de har, og de skal få sin utdanning i den ordinære skolen, slik som alle andre. I tillegg skal de ha rett på et akseptabelt nivå av læring og kunnskap (UNESCO, 1994, s. viii). Det argumenteres for at en skole som setter søkelys på en barnesentrert pedagogikk, vil være til en fordel for samfunnet ellers, da dette gjør at skolen tilpasses elevene og ikke at elevene skal tilpasses normen i skolen. Dette gjør at barna ser at alle er forskjellige og tar dette med seg videre ut i samfunnet, slik at det på sikt vil bli mindre diskriminering av ulike “typer” mennesker, med andre ord at mennesker i samfunnet vil kunne respektere både forskjellene og verdigheten til hverandre (UNESCO, 1994, s. 7)

Salamanca-erklæringen blir og nevnt i stortingsmelding nr. 6 (2019-2020), tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO, hvor det beskrives hvordan erklæringen «legger vekt på at utdanningssystemene må ta hensyn til den store variasjonen i barnas egenskaper, forutsetninger og behov» (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 11). Det beskrives her også at utdanningen skal skje og bli gitt i et inkluderende miljø. Dette skal skje uavhengig av elevenes forutsetninger når det kommer til fysisk, emosjonell, intellektuell og språklig bakgrunn, i tillegg til den sosiale, kulturelle og etniske bakgrunnen eleven har (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 11).

En skole for alle

Inkludering betyr i hovedsak at det ikke skal være barrierer mellom mennesker, det skal være mellommenneskelige relasjoner basert på gjensidig respekt og forståelse. Dette står i teksten

til Ivar Morken (2016, s. 165) som handler om inkludering. Videre forklarer han hvordan inkludering i en skolesammenheng, i utgangspunktet handler om en mangfoldig skole som har plass til alle, uavhengig av utfordringer, han nevner allikevel og at tanken bak en skole for alle byr på utfordringer for både pedagogikken og spesialpedagogikken (Morken, 2016, s. 165).

Fra integrering til inkludering

Inkludering og integrering blir ofte blandet sammen, dette kan være fordi det har vært lagt vekt på integrering inntil de fant ut at dette ikke lenger fungerte på den måten det var tenkt, derfor ble det heller lagt mer vekt på begrepet inkludering, da dette er et mer dekkende begrep for de målene som ønskes oppnådd. Så hva er egentlig forskjellen på inkludering og integrering? Og hvilke mål er det som egentlig ønskes oppnådd?

Integreringsbegrepet, historisk sett, ble først brukt for å «beskrive utviklingen av lokale opplæringstilbud for funksjonshemmede elever» (Dalen, 2006, s. 6). Dette fordi disse elevene hadde tidligere fått opplæring ved spesialskoler eller internatskoler, nå skulle disse integreres inn i folkeskolen. Fra 1975 ble det lovfestet at disse og alle andre elever hadde rett på «opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger» (Dalen, 2006, s. 6). Blomutvalget, som i 1971, leverte sin innstilling mente at integrering var en «forpliktende målsetting ved tilrettelegging av opplæringstilbud for funksjonshemmede.» (Dalen, 2006, s. 25). Ifølge Dalen (2006), definerer Blomutvalget integrering ut ifra disse kriteriene:

1. tilhørighet i et sosialt fellesskap
2. delaktighet i fellesskapets goder
3. medansvar for oppgaver og forpliktelse

(Dalen, 2006, s. 25).

Etter hvert ble inkluderingsbegrepet introdusert gjennom Norges offentlige utredninger (NOU) (2001: 22). Der står det blant annet at integreringsbegrepet har satt sitt preg på politikken for funksjonshemmede (NOU 2001: 22, s. 33). Der fremstilles betydningen av integrering ved at noe skal føres sammen til en helhet, herunder forklares det at betydningen dette har hatt for funksjonshemmede er at de har blitt ført inn i vanlige miljøer, skoler og arbeid, de skal være en del av helheten (NOU 2001: 22, s. 33). Det vises her at integreringsbegrepet ville fungere for de funksjonshemmede som i utgangspunktet gikk på spesialskoler og hadde begrenset tilgang til yrkeslivet. Barn, som nå vokser opp etter at dette

er avsluttet, går allerede i vanlig skole, oppholder seg i vanlige miljøer og bor i vanlige områder. Dette betyr at barnet skal integreres, men det har i utgangspunktet ikke vært segregert, slik som sine forgjengere (NOU 2001: 22, s. 33).

Inkluderingsbegrepet blir altså et mer dekkende begrep, det forteller for eksempel at «funksjonshemmede ikke skal føres inn noe sted, men at de er» (NOU 2001: 22, s. 33).

Forskjellen på integrering og inkludering, som vi ser av NOU (2001: 22), er at integrering setter søkelys på den som skal føres inn i det som ansees som normalt, ikke på det de føres inn i. Inkludering, derimot, legger vekt på endring av skole og miljø på en måte som gjør at det skal tilpasses den menneskelige variasjonsbredden (NOU 2001: 22, s. 33-34). Dermed ser vi altså, at tenkemåten på hvordan mennesker med nedsatt funksjonsevne og andre med ulike utfordringer, har blitt endret, slik at helheten, eller samfunnet, må tilpasse seg den enkelte, i stedet for at den enkelte skal måtte tilpasse seg samfunnet.

Stortingsmeldinger

Vi ser, som tidligere nevnt i forbindelse med Salamanca-erklæringen, at Stortingsmelding nr. 6 (2019-2020), handler om inkludering. Her beskrives inkludering ved at dette er noe som handler om at alle barn skal ha og føle at de har et naturlig sted i fellesskapet, de skal føle seg betydningsfulle og at de er med på å utvikle og utforme sitt eget tilbud (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 11). Dette gjelder ikke bare for barn og elever med spesielle behov og tilrettelegging, det gjelder alle barn og elever i barnehage, skole og skolefritidsordning (SFO). Barn og elever som har behov for tilrettelegging, spesialklasser eller spesialskoler skal fortsatt føle seg inkludert og føle at de har en tilhørighet. Gjennom inkludering opparbeider de seg toleranse og respekt for mangfoldet som finnes i dagens samfunn, de vil kunne få en forståelse for at alle er forskjellige og de vil være i stand til å akseptere og respektere andre mennesker uavhengig av sosial og kulturell bakgrunn i tillegg til forskjellige menneskers ulike funksjonsevner (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 11-12).

Som vi ser av forklaringen over, er inkludering både et vidt begrep og det er et komplisert begrep. Hvordan inkludering skal tolkes kan være vanskelig å forstå. Dette vil vi komme tilbake til lenger ned i teksten.

Opplæringsloven og tilrettelegging

I Opplæringsloven vil vi se at hovedvekten blir lagt på hvem som har rett på opplæring i og på norsk tegnspråk, og hva de har rett på når det kommer til den generelle undervisningen og spesialundervisning, samt hvem som har krav på tilrettelegging.

Opplæringsloven

I opplæringslovens første kapittel § 1-1, som handler om formålet med opplæringen, står det blant annet:

«Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.»

Og:

«Skolen og lærebedrifta skal møte elevene og lærlingane med tillitt, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.»

(Opplæringslova, 1998, § 1-1)

Spesielt de siste setningene i begge utdragene er reelle her, da det presiseres at alle skal møtes med respekt og tillitt. Likestilling er viktig, og all form for diskriminering skal med andre ord ikke skje i skolen.

Ser vi videre på § 1-3, som omhandler tilpasset opplæring, tar den for seg at opplæringen skal tilpasses de evner og utfordringer den enkelte eleven har (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Dette betyr at uansett hvilke utfordringer eller evner hver enkelt elev har, skal dette tilpasses og tas hensyn til, slik at alle får den opplæringen de har krav på som vi ser av § 2-1, hvor det presiseres at både barn og unge har plikt til en grunnskoleopplæring og «rett til ein offentleg grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter» (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Hva dette betyr for tegnspråklige elever ser vi i § 2-6. I denne paragrafen ser vi at tegnspråklige elever, som har tegnspråk som sitt førstespråk eller som gjennom sakkyndig vurdering, en vurdering gitt av pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) (Ohna, 2022, s. 57), viser at de har behov for tegnspråklig opplæring, har rett til dette i grunnskoleopplæringen (Opplæringslova, 1998, § 2-6). Samtidig står det at kommunen kan selv bestemme om denne opplæringen skal foregå i nærskolen, eller på en annen skole enn den eleven i utgangspunktet hører til (Opplæringslova, 1998, § 2-6).

Når det så gjelder videregående skole har elever med rett på tegnspråkopplæring, og rett på to ekstra år i den videregående skolen, i likhet med de som har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 3-1). I § 3-9 ser vi hvordan tegnspråklige elever, har rett til å velge en videregående skole med opplæring i og på tegnspråk, og da også i et tegnspråklig miljø. Om de vil fortsette i ordinær videregående skole har de rett til å bruke tolk (Opplæringslova, 1998, § 3-9). Slik vi kan se det her, betyr det altså at før de kommer på et videregående nivå, har de ikke noe annet valg enn å gå på barne- og ungdomsskoler for hørende, så lenge det er disse som er nærmeste skole i deres bo-området, men når de blir gamle nok og kommer på et videregående nivå, kan de altså velge fritt.

Det vi kan se her er at tegnspråklige elever faller innunder kategorien spesialundervisning, dette tar opplæringsloven for seg i kapittel 5.

Elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte gjennom det ordinære opplæringstilbudet, skal ha rett på spesialundervisning. Hvilken type opplæringstilbud disse eleven skal få, avhenger av utviklingsutsiktene til den enkelte elev. Tilbudet eleven får, skal samlet sett gi et forsvarlig utbytte i forhold til hens "normale" medelever og i forhold til hva som er realistisk for den enkelte elev. Elever som får spesialundervisning, har rett på samme undervisningstimetall som sine medelever (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

Tilrettelegging

Etter at eleven har fått et vedtak om at den har rett til opplæring i og på tegnspråk, gjennom sakkyndig vurdering av PPT, skal tiltak og tilrettelegging igangsettes. De tiltak og den tilretteleggingen som igangsettes, er det kommunene som har ansvar for (Statped, 2021). Kommunene kan søke Statped (statlig spesialpedagogisk tjeneste) om «råd og veiledning til personalet i skolen» (Ohna, 2022, s. 56). Statped kan hjelpe med tjenester som deltidsopplæring for elever med tegnspråk «som vil ha utbytte av et tegnspråklig læringsmiljø» (Statped, 2021), Statped deltidsopplæring er en alternativ opplæringsarena som kun gjennomfører «deler av elevens opplæring etter søknad fra PPT og i samarbeid med elevens skole» (Statped, 2021). Videre tilbyr Statped fjernundervisning, dette gjelder for elever som har fått enkeltvedtak. Fjernundervisning er en integrert del av deltidsopplæringen (Statped, 2021). Statped tilbyr ikke tjenester som kun gjelder eleven direkte, de tilbyr og tegnspråkopplæring for lærerne som har elevene i bostedsskolen. Dette tilbudet er det kommunen som har ansvar for å ordne for sine lærere. Skolen kan melde på sine deltakere til nettverk og fjernundervisning. Dette er kostnadsfritt for skolen (Statped, 2021).

Dette eksempelet er et alternativ for elever som har behov for tegnspråklig opplæring i et tegnspråklig læringsmiljø, en må og huske at dette kun er en deltidsopplæring, hovedvekten på opplæring for elever med rett på opplæring i og på tegnspråk etter opplæringsloven § 2-6 skal få denne opplæringen dekket i sin nærscole eller bostedsscole. Dette betyr at tilrettelegging også skal gjennomføres der eleven er på heltid, med andre ord nærscolen. Igjen faller dette ansvaret på kommunen og scolen. I scolen og i klasserommet finnes det ulike måter å tilrettelegge på, dette kommer an på den individuelle elev og dens behov. Noe av det som inngår i pedagogisk tilrettelegging er ifølge Statped:

- organisering av årskull og gruppeinndelinger
- arealdisponering
- scolens forståelse av inkludering
- forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning
- disponering av lærer og assistentressurser
- eventuell bruk av tolk
- skole-hjem samarbeid
- kultur, kommunikasjon og samspillsregler i klassen/psykososialt miljø
- strukturering og visualisering av undervisningen

(Statped, 2023).

Videre skal vi se litt på teknisk tilrettelegging. Mye av dette gjelder hovedsakelig de elever som er hørselshemmede og som har hørselsrest, det vil si de som har cochleaimplantat (CI), høreapparat (HA) eller andre hørselshjelpemidler, og kan få tilrettelegging som legger vekt på det auditive. Ett eksempel på dette er samtaleforsterker, dette er en «trådløs oppladbar mikrofonløsning som sender lyden fra deg som snakker, enten rett til HA/CI eller til HA/CI via annen ekstern mottaker» (Statped, 2022). Et annet eksempel er teleslynge, disse finnes allerede i flere publikumsbygg som kino, kirker og togstasjoner, årsaken til at dette allerede er etablert flere steder er kravet om universell utforming (Statped, 2022).

Teknisk tilrettelegging gjelder for det meste de elever som bruker CI/HA og har nok hørsel til at de ikke har behov for tegnspråklig opplæring. Vi skal ikke diskutere dette så mye her, da hovedvekten på denne teksten handler om de elevene som har krav og rett på opplæring i og på norsk tegnspråk.

For elever som skal ha tegnspråklig opplæring er det punktene over, som handler om pedagogisk tilrettelegging, som det vil være fokus på her. En vanlig form for tilrettelegging for tegnspråklige elever i nærskolen er tolk, vi skal videre i teksten se nærmere på hvilken betydning det har for eleven å ha en tegnspråktolk i klasserommet, og i forhold til samarbeid med medelever gjennom for eksempel gruppearbeid. Videre har klasserommets struktur, hvordan læreren i den aktuelle klassen viser klasseledelse og hvordan denne læreren planlegger og gjennomfører undervisningen stor betydning. For elever som skal ha tegnspråk i skolen, er det laget fire egne læreplaner for disse:

1. Norsk tegnspråk
2. Norsk for elever med tegnspråk
3. Engelsk for elever med tegnspråk
4. Drama og rytme for elever med tegnspråk

(Udir, 2022)

Dette er læreplaner som er tilpasset for opplæring i og på tegnspråk. Punkt én handler om at eleven skal få opplæring *i* tegnspråk, mens de tre andre punktene handler om at elevene skal ha de samme fagene som sine medelever, men tilrettelagt slik at de får den samme opplæringen *på* tegnspråk. Det er variasjon i hvordan tegnspråk blir brukt på ulike skoler, noen bruker tolk og deltidsopplæring hos Statped, noen har egne tegnspråklærere og andre har lærere som bruker andre kommunikasjonsstrategier som norsk med tegn støtte (Ohna, 2022, s. 58).

Hva skjer i klasserommet?

I denne delen skal vi se på variasjonen av bruk av tegnspråk i klasserommet. Vi skal se på tolkemedierte klasserom, hvordan tolkens rolle defineres i et klasserom og hva den enkelte elev får ut av en tolket undervisning. Videre skal vi se på de elevene som får spesialundervisning i nærskolen og hvilken betydning dette har for inkluderingen av den enkelte elev.

Tolkemedierte klasserom

Et tolkemediert klasserom betyr at undervisningen tolkes for den hørselshemmede, tegnspråklige eleven, tolken skal da tolke mellom elev og lærer og mellom elever ellers.

Tolken skal tolke både til norsk tegnspråk og til norsk tale (Ringsø & Agerup, 2018, s. 337). I Ringsø og Agerup (2018) sin artikkel ligger hovedvekten av undersøkelsen på samarbeidet mellom tolk og lærer, men det presiseres og at det foreløpig er lite forskning i Norge på «undervisningstolking» (Ringsø & Agerup, 2018, s. 338). Derfor ser vi, i denne teksten, og på forskning fra andre land, som for eksempel Elizabeth A. Winston (2004), som skriver om undervisningstolking og tilgjengelighet for hørselshemmede i ordinære klasserom

Tolkens rolle i et klasserom er mye diskutert og det er vanskelig å skulle definere dens rolle som noe fast. Hvilken rolle tolken har blir tolket på forskjellige måter av skoler, lærere og tolken selv. Historisk sett har tolker i begynnelsen blitt forklart som døves hjelpere, etter hvert ble hovedfokuset på å vise at døve var selvstendige mennesker som ikke hadde behov for hjelp, dermed skulle tolken kun være «nøytrale overførere av budskap» (Ringsø & Agerup, 2015, s. 342) som skulle være mest mulig usynlige i tolkesituasjoner (Ringsø & Agerup, 2015, s. 342). Tolken vil ikke kunne være helt usynlig i ulike situasjoner, i klasseromssituasjoner blir tolken et bindeledd mellom den hørselshemmede eleven, læreren og medelever. Alt som blir sagt i klasserommet må gå igjennom tolken for at alle skal kunne forstå hverandre, dette fordi de ikke bruker samme språk, allikevel vil tolken prøve å være så upartisk som mulig (Berge, 2021, s. 2-3). Tolkingen skjer ikke alltid feilfritt, i en klasseromssituasjon kan det hende at tolken ikke rekker å få med seg alt som blir sagt, eller hen kan misforstå budskapet i det læreren prøver å formidle til elevene (Berge, 2021, s. 3). I sistnevnte situasjon er det viktig at samarbeidet mellom tolk og lærer fungerer godt.

Berge (2021) viser til flere studier som omhandler tolkemediert undervisning og påpeker at et gjentagende funn i disse studiene er at undervisningen foregår som oftest som før, uavhengig av om det er tolk til stedet eller ikke, læreren er av den oppfatning at alt den sier og gjør blir like godt tilgjengelig for den hørselshemmede eleven som dens hørende medelever uten at læreren trenger å tilpasse eller forandre undervisningen fordi alt blir tolket (Berge, 2021, s. 4). En tolk er kun i stand til å prosessere og produsere én beskjed om gangen, dette betyr at når det er to eller flere personer som snakker eller tegner samtidig, er det noen som må bestemme hvilken beskjed som har prioritet. Som oftest, når det gjelder voksne, faller dette ansvaret på tolken eller den døde, veldig sjelden havner dette ansvaret på den hørende. Dette betyr at i en klasseromssituasjon blir det tolkens ansvar å minne læreren på dette, den døde eller hørselshemmede eleven kan og gjøre dette, men for at det skal være mest effektivt i klasserommet bør dette ansvaret falle på læreren som har autoritet i klasserommet (Winston, 2004, s. 137).

For den tegnspråklige hørselshemmede eleven sin del er det mye den skal kunne orientere seg rundt. Eleven må rette sin oppmerksomhet til tolken og forstå budskapet tolken tolker fra læreren, i tillegg kan det være at eleven må forholde seg til flere forskjellige tolker, dette betyr at det kan være variasjon i nivået av tolkingen, forskjellig bruk av tegn og forskjellig mimikk. Noen tolker kan være tydelige å avlese, mens andre kan være mindre tydelige både i tegnutførelse, mimikk og tydeligheten på munnen (Nesse et al., 2016, s. 118). Et klasserom som i utgangspunktet er tilrettelagt for hørende og seende elever kan være vanskelig for en hørselshemmet elev å delta i, dette fordi, det ofte i et slikt klasserom, skjer at læreren bruker og utnytter alle sansene til sine elever for å undervise, for eksempel dokumentarfilmer med fortellerstemme i bakgrunnen, kanskje læreren også peker underveis og skriver noe på tavlen. Et annet eksempel er når læreren deler ut ark til elevene og samtidig forklarer hva dette arket er eller skal brukes til. Disse typer eksempler er vanskelig for en hørselshemmet elev som bruker tegnspråk, da elevens oppmerksomhet hele tiden må være rettet mot tolken. Dette kan og være vanskelige situasjoner for tolken, da det skjer mye på en gang og det er vanskelig å kunne tolke alt simultant (Winston, 2004, s. 138).

Det at tolken tolker dialog simultant betyr at tolken tolker det læreren sier samtidig som læreren sier det, allikevel blir ikke det helt riktig, da tolken må bruke tid på å prosessere budskapet og oversette det til tegnspråk, dermed betyr dette at tolken ofte henger etter. Dette er noe Winston (2004) kaller «lag time», selv om hun og påpeker at dette heller ikke er et helt korrekt begrep, da det riktige begrepet vil være «processing time». Denne tiden, uansett hvilket begrep en velger å bruke, viser til hvor lang tid det tar for en tolk å skulle tolke et budskap fra et språk til et annet og medfører altså at budskapet ofte kommer frem til mottaker seinere enn det ville ha gjort ved en direkte dialog mellom to mennesker som bruker samme språk. Tiden det tar kan variere med noen sekunder til noen minutter (Winston, 2004, s. 136). For den hørselshemmede, tegnspråklige eleven betyr dette at den får budskapet fra læreren seinere enn sine hørende medelever fordi budskapet må gå igjennom en tredjepart, herunder tolken.

Samarbeidet mellom tolk og lærer

Hvordan samarbeidet mellom tolk og lærer fungerer, avhenger av flere ting. Én ting som har påvirkning på deres samarbeid er hvordan de ser på hverandre og hvordan de definerer sine egne roller, i tillegg til at de respekterer hverandres arbeid og yrke i klasserommet.

Lærerens rolle er en godt definert rolle og er naturlig i skolen, tolkeprofesjonen er derimot et nyere yrke og er enda nyere i skolesammenheng, og vil dermed ikke være like naturlig i klasserommet som læreren. Dette betyr og at læreren ikke alltid har så mye kunnskap rundt yrket til tolken (Ringsø & Agerup, 2018, s. 345). Ifølge Ringsø og Agerup (2018), bør det være akkurat her en kan starte. Nettopp med å ha en dialog mellom lærer og tolk, slik at de har mulighet til å lære om hverandres roller og rammer for utøvelse av yrket, samt at de kan «kartlegge hverandres kompetanser og arbeidsmåter» (Ringsø & Agerup, 2018, s. 346), dette kan hjelpe til med å skape en god samarbeidsrelasjon for fremtidig arbeid sammen i klasserommet (Ringsø & Agerup, 2018, s. 345-346).

For at tolken skal kunne tolke best mulig for den hørselshemmede eleven, er det viktig at tolken forstår det den skal tolke godt, og er i stand til å tolke på en forståelig måte for eleven. For at tolken skal kunne ha mulighet til å tolke best mulig, er tolken avhengig av et godt samarbeid med læreren og at tolken får forberedelsesmateriale fra læreren i god tid før undervisningen skal skje. Problemet med dette er ofte at forståelsen for hva tolken trenger av forberedelsesmateriale er mangelfull fra lærerens og skolens side. Læreren kan gi forberedelsesmateriale til tolken, men tolken er ofte ikke med i selve planleggingen av undervisningen, dette betyr altså at tolken ikke har mulighet til å gi sine synspunkter på ting som kunne vært mer pedagogisk tilrettelagt for den hørselshemmede eleven (Ringsø & Agerup, 2018, s. 347). Spørsmålet her blir: hvem skal ha ansvaret for at tolken får muligheten til å forberede seg best mulig til undervisningstidspunktet? Læreren, som Ringsø (2014) har intervjuet, uttrykker at de har dårlig samvittighet for at de ikke har nok tid til å hjelpe tolken med å forberede seg nok til når undervisningen skal skje, dette begrunner de med at skoledagen er hektisk og at skolen får ekstra midler for å kunne ha tolk, men de får derimot ikke ekstra midler til de lærerne tolken skal samarbeide med (Ringsø, 2014, s. 59). Samtidig forteller en av tolkene som Ringsø (2014) intervjuet at det er uenigheter innad hos tolkene rundt hva tolkene kan tillate seg i samarbeid med lærer (Ringsø, 2014, s. 71) og en annen tolk forteller at hen får informasjon om temaer, tekster og oppgaver i forveien av undervisningstimen, men at det allikevel skjer ofte at dette kan forandres og rett før undervisningen skal skje (Ringsø, 2014, s. 74). Dette betyr at tolken får noe forberedelsesmateriale, men dette kan allikevel forandre seg ofte slik at tolken i utgangspunktet var godt forberedt, men på grunn av den tilsynelatende spontane endringen kommer brått på tolken og tolken rekker dermed ikke å forberede seg på de forandringene som skjer. Dette kan tolken unnskyldte læreren med at læreren har nok å gjøre og har travle

dager, dermed forstår tolken at læreren ikke alltid har tid til å hjelpe tolken med forberedelsesmaterialet (Ringsø & Agerup, 2018, s. 347-348). Dette påvirker kvaliteten på tolkingen som skjer i klasserommet, og har betydning for den hørselshemmede eleven, da tolken kan mangle informasjon om et tema og ikke har rukket å finne de rette måtene for å formidle lærerens budskap.

Gruppearbeid i klassen

Hva som skjer i en tolket situasjon mellom elev og lærer er en situasjon som for en tolk kan være komplisert nok, en annen situasjon er når læreren oppfordrer til gruppearbeid i klassen. Her må tolken ikke bare følge med på den hørselshemmede eleven, men den må og tolke mellom flere i en gruppe. Hvordan læreren legger opp gruppearbeidet har betydning for hvor mye den hørselshemmede eleven får med seg og hvor mye hen deltar i gruppesamtalen og hvordan det er for tolken å tolke mellom deltakerne i gruppen.

Sigrd Slettebakk Berge (2021) har gjort en studie som omhandler «tolkemediert gruppearbeid mellom elever med talt og tegnet språk» (Berge, 2021, s. 6) og hvordan dette best kan tilrettelegges. I denne studien pekes det på «sammenhenger mellom lærerens klasseledelse, kvaliteten på tolkingen og elevenes muligheter til å delta i tolkemediert undervisning» (Berge, 2021, s. 6), det er tre kategorier som løftes frem av hennes analyse som vi skal diskutere videre i denne delen:

- 1) Tydelig innramming av gruppesamtaler
- 2) Tolkevennlig fysisk læringsmiljø
- 3) Gruppesammensetning der elevene anerkjenner hverandre og tolken

(Berge, 2021, s. 6)

Hovedgrunnen til at gruppearbeid brukes i undervisning er at elevene får et bedre læringsutbytte ved å samarbeide om å løse en oppgave, enn at de må løse oppgaven alene. I et læringsmiljø som dette er det viktig at elevene er fortrolige med å ha tegnspråk i klassen og at dialogene foregår både på talt og tegnet språk. I tillegg er det viktig at alle elevene i klassen er fortrolig med at det er en tolk til stede og at mye av samtalene med den hørselshemmede, tegnspråklige eleven, foregår gjennom tolk (Berge, 2021, s. 7). Hvordan læringsmiljøet er avhenger av hvordan læreren leder klassen når det her kommer til gruppearbeid. Det er to forskjellige måter å legge opp til gruppearbeid på, og hvilken form for grupper læreren bestemmer at det skal være har mye å si for den hørselshemmedes læringsutbytte. Noen

ganger kan læreren ha forberedt gruppearbeid på forhånd med konkrete oppgaver som skal løses ved hjelp av alle i gruppen, andre ganger kan læreren stille et spørsmål til hele klassen som de kan diskutere med medeleven ved siden av, dette er såkalte (summe)grupper. Disse formene for gruppearbeid er kalt henholdsvis formelle og uformelle grupper, hvor en formell gruppe er en gruppe som læreren har satt sammen og en uformell gruppe er summegrupper, som nevnt ovenfor (Berge, 2021, s. 7).

Uformelle grupper

De uformelle gruppene er en vanlig undervisningspraksis, dette fordi tanken bak er at elevene skal få løse en mindre oppgave med sidemannen, det begrunnes og med at det kan virke «kunstig» om læreren skal dele opp i grupper når elevene i utgangspunktet bare skal kunne snakke litt med hverandre (Berge, 2021, s. 8). Det vi kan se at ofte skjer når læreren oppfordrer til uformelle grupper er at enkelte elever ender ofte opp med å arbeide alene, i mange tilfeller er de tegnspråklige elevene blant de som ender opp med å arbeide for seg selv. Noen av forklaringene på at dette skjer kan for eksempel være at det er vanskelig å skulle spørre om medlemskap i en gruppe når en ikke bruker samme språk som de andre gruppemedlemmene, et annet eksempel som Berge (2021) trekker frem er at de tegnspråklige elevene ofte sitter fremst i klasserommet, dermed blir det vanskelig for denne eleven å få med seg hva som skjer bak seg i klasserommet og de har kanskje ikke noen ved siden av som den kan diskutere med. Et siste eksempel som trekkes frem i analysen er at det er vanskelig for tolken å tolke denne formen for gruppearbeid, da det blir tolkens jobb å skulle prioritere hvilke dialoger hen skal tolke. For tolken oppleves dette kaotisk fordi det er mange som snakker samtidig og det blir dermed utfordrende for tolken å oppfatte samtalene og budskapet i de ulike dialogene (Berge, 2021, s. 8).

Formelle grupper

Når det skal dannes formelle grupper i et klasserom, er det lærerens ansvar at det blir et godt fysisk læringsmiljø. Når læreren presenterer fagstoffet og oppgavene de skal løse, sitter elevene på sine faste plasser, som ofte betyr at de sitter på rekke og rad. Da gruppene formes hender det at noen av elevene gjerne vil fortsette å sitte på sine plasser, det observeres i studien til Berge (2021), at enkelte lærere dermed tillater at elevene kan sitte ved sine pulter. Andre lærere, som læreren i studien, mener det er viktig at elevene skal sitte sammen i grupper, dette mener denne læreren er viktig fordi det gjør at de ser og hører hverandre bedre,

og det skaper sosial kompetanse. Formelle grupper, hvor elevene sitter i sine tildelte grupper, er og hensiktsmessig for den tegnspråklige eleven da de har mulighet til å se ansiktene til de som snakker. I tillegg gjør dette at tolkens jobb blir enklere, da det blir enklere å oppfatte hva elevene sier da tolken ser og hører alle deltakerne godt (Berge, 2021, s. 9).

Hvordan disse formelle gruppene blir satt sammen av læreren har stor betydning for den hørselshemmede, tegnspråklige eleven, da ikke alle de andre elevene er like komfortable med å skulle kommunisere med en elev som bruker tegnspråk og at det må være en tolk til stede. Derfor er det viktig at læreren planlegger og tilrettelegger gruppene på en måte som gjør at alle partene i gruppen føler seg trygge på hverandre, det er og viktig at den hørselshemmede eleven føler seg trygg nok til å delta i diskusjonene som foregår i gruppen (Berge, 2021, s. 10).

Dette betyr at formelle grupper, når de blir organisert på riktig måte og innrammingen rundt hvordan samtalene i gruppene skal gjennomføres, gjør at det blir et tolkevennlig fysisk læringsmiljø. Videre vil gruppesammensetningen være viktig i forhold til om elevene anerkjenner hverandre og aksepterer at tolken er til stede, ikke bare i klasserommet, men og som en del av gruppen (Berge, 2021, s. 12).

Informasjonsflyt

Hvor mye informasjon den hørselshemmede eleven sitter igjen med avhenger av hvordan tilretteleggingen er gjennomført, om tolkingen er av god kvalitet og er forståelig for den tegnspråklige eleven og hvordan strukturen er i klasserommet. I dette avsnittet skal vi se litt nærmere på dette, samt hvordan det er for eleven å måtte orientere seg rundt flere informasjonskilder.

I noen situasjoner kan det være vanskelig for den hørselshemmede eleven å få meg seg all den informasjonen som læreren kommer med. En slik type situasjon er når læreren peker og snakker samtidig. For eksempel kan det være at læreren skal undervise i geografi og har ett verdenskart fremme, når læreren så forteller om de enkelte landene, peker hen samtidig. Dette gjør at den hørselshemmede må velge om hen skal følge med på hvor læreren peker, eller om hen skal følge med på hva tolken tolker (Kermit & Berge, 2018, s. 360). En annen situasjon kan oppstå med bakgrunn i hvordan klasserommet er organisert og hvordan elevene sitter i klasserommet. Ofte sitter den hørselshemmede fremst i klasserommet, dette for at hen skal kunne se tolken, tavlen og læreren uten særlige forstyrrelser. Når det da blir stilt et

spørsmål til klassen og elever som sitter lenger bak sier noe, betyr dette at den hørselshemmede eleven må snu seg for å se hvem som snakker, dermed har ikke eleven mulighet til å se tolken (Kermit & Berge, 2018, s. 361).

Videre har samarbeidet mellom lærer og tolk betydning for hvor mye informasjon den hørselshemmede eleven sitter igjen med. Som vi så lenger opp i teksten, kan det hende at læreren har endret hva som skal undervises kort tid før undervisningen skal skje, dette gjør at tolken mister sin mulighet til å kunne forberede seg godt og føle at hen har god nok kunnskap om det det skal undervises i. Om tolken er usikker og mangler tegn for noen begreper, eller ikke helt forstår budskapet læreren ytrer, vil dette påvirke hvilken informasjon eleven sitter igjen med. Videre vil mangel på tegn føre til at tolken må bruke tid på å bokstavere begrepene, dette vil si å stave ordene med håndalfabetet. Med lengre begrep vil dette ta lang tid, dermed betyr det og at tolken vil henge lenger etter læreren og noe av informasjonen kan dermed bli borte (Nesse et al., 2016, s. 120-121). Videre betyr dette at det brukes så mye tid på å «oppfatte det norske ordet at man ikke rekker å forstå selve innholdet i det som formidles» (Nesse et al., 2016, s. 122).

Klassemiljø

Opplæringsloven kapittel 9 A handler om elevenes skolemiljø, og at alle elever skal ha et godt og trygt skolemiljø som er hensiktsmessig for elevenes helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Videre har alle som arbeider ved skolen plikt til og følge med på om elevene har et trygt og godt psykososialt skolemiljø, dette betyr at de har plikt til å gripe inn hvis de ser at noen blir utsatt for situasjoner som omhandler for eksempel mobbing, vold, diskriminering og trakassering, dersom dette blir observert skal dette varsles om og det skal settes inn tiltak for å rette opp i dette (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4).

Videre står det at skolene skal tilrettelegges på en sånn måte at det blir tatt hensyn til elevenes trygghet, helse, trivsel og læring. Disse tilretteleggingene skal være i samsvar med «dei faglege normene som fagmyndighetene til kvar tid tilrår» (Opplæringslova, 1998, § 9 A-7). Dersom det kommer frem at det er avvik fra dette, må skolen dokumentere at miljøet allikevel har en tilfredsstillende påvirkning for helsen, trivselen og læringen til elevene. Videre skal skolen være tilpasset på en sånn måte at det blir tatt hensyn til de elevene som har nedsatt funksjonsevne, disse og andre elever skal ha en arbeidsplass som er tilpasset deres behov (Opplæringslova, 1998, § 9 A-7). I Opplæringslova (1998) § 9 A-8 står det at elevene skal

være med på planleggingen og gjennomføringen av det arbeidet som skal gjøres for at de skal kunne ha et trygt og godt skolemiljø.

Den norske modellen i forhold til inkludering av hørselshemmede, tegnspråklige elever er hva Shirin Antia, Harry Knoors og Marc Marschark (2019) beskriver som «mainstream enrollment». Dette betyr at hørselshemmede elever ender opp i en klasse hvor de er den eneste hørselshemmede og den eneste tegnspråklige eleven (Anta et al., 2019, s. 1; Haualand, 2015, s. 14). Tilretteleggingen som foregår i klasserommet gjør ofte at elevene får med seg det faglige, men disse formene for tilrettelegging er mangelfulle når det gjelder det som skjer utenfor klasserommet, som friminutt og andre sosiale aktiviteter som ikke foregår i regi av skolen, dermed betyr dette at de vil ha begrenset mulighet til å skape sosiale relasjoner og vennskap. Videre ser vi av flere undersøkelser som er gjort både i Norge og i andre land at mange av disse elevene har problemer med å få et sosialt fotfeste i klasserommet, dette fordi det kan virke som de blir valgt bort av sine hørende medelever og i noen tilfeller og velger selv å trekke seg unna sosiale situasjoner (Haualand, 2015, s. 13). Med alderen virker disse problemene å øke, som videre fører til at mange, hørselshemmede, tegnspråklige elever, når de starter på ungdomsskolen eller den videregående skolen, velger å søke seg til døveskoler eller skoler hvor det er andre hørselshemmede (Haualand, 2015, s. 13-14).

Tegnspråkets betydning i skolen blir sett på som en måte for å inkludere den hørselshemmede, med andre ord, tegnspråk blir sett på som et hjelpemiddel i stedet for et fullverdig språk. Dette kan være problematisk da barn og unge lærer av hverandre gjennom lek og samspill, for at dette skal fungere må alle partene ha lik tilgang til samme språk og språkkoder (Haualand, 2015, s. 15-16). Det at den hørselshemmede eleven har rett til opplæring *i* og *på* tegnspråk, betyr her, at den hørselshemmede, tegnspråklige eleven skal lære seg tegnspråk og ha undervisning i andre fag på tegnspråk i nærskolen, i en klasse hvor hen er den eneste tegnspråklige elev (Haualand, 2015, s. 16).

Drøfting

Inkludering er et komplisert begrep, som kan tolkes på flere ulike måter, som vi har sett over. Hvordan begrepet inkludering blir brukt i praksis har stor betydning for de involverte, og påvirker livene til de det gjelder. Videre vises det at det er forskjell på hvordan inkludering blir brukt i offentlige dokumenter, dette betyr hva som er ment at skal skje, og hva som

faktisk skjer i klasserommet med bakgrunn i hvordan kommune, skole og lærer tolker disse dokumentene.

Når vi ser tilbake på delen om inkludering, ser vi at de offentlige instansene stort sett er enige i hvordan begrepet skal tolkes når det kommer til skole og inkludering av mennesker med nedsatt funksjonsevne. Salamanca-erklæringen forklarer at det er skolen som skal tilpasse seg den enkelte elev og ikke at eleven skal tilpasse seg den normen som er satt i skolen fra før (UNESCO, 1994, s. 7), NOU (2001:22) forklarer hvordan inkludering skal bety at det er skolen og skolemiljøet som må endres og tilpasse seg den store variasjonsbredden blant mennesker (s. 33-34). Videre står det i Stortingsmelding nr. 6 (2019-2020) at alle barn skal føle en naturlig tilhørighet til fellesskapet, i tillegg skal de føle at de er betydningsfulle og være med på utviklingen og utformingen av eget tilbud (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 11). Hvordan inkluderingen skjer i praksis viser seg allikevel å være noe forskjellig fra hva myndighetene mener det skal innebære.

Inkluderingens realitet

I Norge har vi en såkalt «mainstream enrollment», som og er beskrevet over. Dette betyr at døve og hørselshemmede elever ofte blir plassert i et klasserom hvor de er den eneste eleven med hørselshemming. Videre følges dette av at skolen og læreren ofte har en manglende kunnskap om tegnspråk og hva det innebærer å ha nedsatt hørsel, dermed skjer det ofte at eleven blir plassert i et hørende miljø uten noe kommunikativ støtte (Antia et al., 2019, s. 1). Dette fører og til at disse elevene ofte henger etter sine medelever når det kommer til undervisning, dette fordi undervisningen ikke er tilrettelagt på rett måte og klasserommet er fortsatt tilpasset de hørende elevene, dette betyr at de døve og hørselshemmede elevene må tilpasse seg et undervisningsopplegg basert på premissene til et hørende samfunn. Videre fører dette til at døve og hørselshemmede elever gjør det dårligere i skolen enn sine hørende medelever (Kermit, 2018, s. 53). Videre er det ikke bare det faglige aspektet disse elevene faller utenfor, de faller og utenfor det sosiale. Mange døve og hørselshemmede opplever mer ensomhet enn sine hørende jevnaldrende, og mange barn og unge med «sansenedsettelse» opplever mer utestengelse og negativ atferd fra jevnaldrende enn ungdommer flest» (Kermit, 2018, s. 56). Det er lite studier som omhandler praksisendringer for å gjøre noe med den sosiale inkluderingen og mange skoler opprettholder en praksis som hovedsakelig er tilpasset «normale» elever, og dermed fremmedgjør «unormale» elever (Kermit, 2018, s. 56). Dermed kan det virke som inkludering i praksis handler om at eleven er inkludert, så lenge den er

plassert i et klasserom med hørende medelever, eller som Peder Haug (2016) kaller det, «placement» (s. 208). Dette underbygger en snever forståelse av inkludering, som betyr at når det blir satt én døv elev i et klasserom med bare hørende medelever (Haug, 2016, s. 208) og deretter forstå dette som at eleven er inkludert uten å gjøre noen tilpasninger i forhold til kommunikasjonsutfordringene til denne eleven, fører dette videre til at eleven vil ha store utfordringer til å bli fullstendig inkludert. For at inkludering skal fungere, kan det ikke være noe skille eller barriere mellom den inkluderte og de andre (Kermit, 2018, s. 54).

Problematikken rundt dette, som Kermit (2018) skriver, er at de voksne aktørene ikke helt har klart og tatt inn over seg at det ikke skal være barrierer og skiller mellom den som skal inkluderes og resten av elevene (s. 54). Dette viser at holdningen som er i dag, sitter igjen fra den tiden spesialskolene ble til og hvor elever med spesielle behov ble segregert (Kermit, 2018, s. 54). Dette underbygges i undersøkelsen til Berge (2021), hvor hun forklarer hvordan en tolkemediert undervisning er en uvanlig situasjon for flere lærere. Lærerne har ansvar både for de hørende elevene og den hørselshemmede, i tillegg skal all kommunikasjon tolkes. Selv om læreren har forstått at det er en hørselshemmet elev i klasserommet og at en tolk skal tolke all kommunikasjon og informasjon, fortsetter de allikevel undervisningen slik den har vært tidligere med bare hørende elever (s. 13). Når vi nå ser på dette i forhold til gruppearbeid, kan det virke lettere for læreren å gjennomføre uformelle grupper eller summegrupper, dette begrunnes med at de synes det er tidkrevende å skulle planlegge og sette sammen grupper, når det kun er små og enkle oppgaver elevene skal løse. Videre kan dette virke som at lærerne undervurderer at de dialogene som oppstår i slike gruppesammensetninger er og en viktig arena for «faglig og sosial læring» (Berge, 2021, s. 13) og at dette påvirker den hørselshemmede elevens faglige og sosiale tilhørighet, da de ofte opplever å bli stående utenfor de uformelle dialogene som oppstår (Berge, 2021, s. 13). Det kan videre virke som at lærerne aksepterer dette, da de ofte overser at de hørselshemmede, tegnspråklige elevene ofte arbeider alene og blir stående utenfor, samtidig som deres medelever jobber med oppgaver i grupper (Berge, 2021, s. 13). Summen av at inkludering i Norge stort sett følger mainstream-modellen, at de voksne aktørene mangler kunnskap om hvordan de skal håndtere situasjoner i klasserommet hvor de har hørselshemmede, tegnspråklige elever og lærernes aksept når det kommer til at disse elevene ofte havner utenfor og gjør det faglig dårligere enn sine medelever, gjør at en kan undre seg over om inkluderingen i realitet fører til ekskludering.

Konklusjon

I denne oppgaven har vi tatt opp hvordan inkluderingen fungerer i praksis med utgangspunkt i forskningsartikler og rapporter, i forhold til hva opplæringsloven og andre offentlige dokumenter, som stortingsmeldinger, skriver at skal skje når det kommer til inkludering og tilrettelegging for døve og hørselshemmede som har rett på opplæring i og på norsk tegnspråk. I Norge har det hittil vært mest fokus på forskning innen undervisningstolking og det har vært lagt mindre vekt på forskning rundt hvordan mainstream-modellen, som brukes i Norge, har påvirket de elevene som skal inkluderes inn i sine nærskoler. Denne formen for inkludering som blir brukt i Norge har en god intensjon med tanke på hva som er beskrevet i de offentlige dokumentene og opplæringsloven, allikevel viser den lille forskningen som i dag finnes at det ikke fungerer optimalt. Dette påvirker de døve og hørselshemmede elevene, som skal inkluderes, på en slik måte at de ofte er den eneste med en hørselsnedsettelse, og som har rett på opplæring i og på norsk tegnspråk, i et klasserom med hørende elever og har tolken som eneste kilde til tegnspråk. I tillegg vises det at når de er den eneste med hørselsnedsettelse, er det en stor risiko for at de sliter både faglig og sosialt.

Litteraturliste

- Antia, S., Knoors, H. & Marschark, M. (2019). Co-Enrollment and the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Learners: Foundations, Implementation, and Challenges. I M. Marschark, S. Antia & H. Knoors (Red.), *Co-Enrollment in deaf education* (s. 1-25). Oxford University Press Inc.
- Berge, S. S. (2021). Tolkemediert gruppearbeid mellom elever med talt og tegnet språk. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15 (1). s. 1-17.
<https://doi.org/10.23865/up.v15.2216>
- Cambridge University Press & Assessment. (2023). *Inclusion*. Hentet 16. april 2023 fra <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/inclusion>
- Dalen, M. (2006). "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig ...": Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Halvorsen, R. P. (2020). *Få øye på tegn. Innføring i norsk tegnspråk*. Fagbokforlaget.
- Handspeak. (2016, 20. april). *Children of Deaf parents (CODA)*.
<https://www.handspeak.com/learn/331/>
- Haualand, H. (2015). *Grunnskole for tegnspråklige elever*. (Fafo Rapport 10212). Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon.
<https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-notater/grunnskole-for-tegnspraklige-elever>
- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research* 19 (3). s. 1-12.
<http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Kermit, P. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Mangfold og Inkludering.
- Kermit, P. & Berge, S. S. (2018). Tegnspråktolking i videregående skole – Inkludering og skoletolkens yrkesansvar. I H. Haualand, A.-L. Nilsson & E. Raanes (Red.), *Tolking. Språkarbeid og profesjonsutøvelse* (s. 353-371). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kermit, P., Moriggi, K. K. & Hansen, A. H. (2022). *Likeverdig tilgang til psykiske helsetjenester? Refleksjoner og erfaringer hos unge mennesker med hørselshemming*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. <https://hdl.handle.net/11250/3026040>
- Nesse, L. S., Peterson, V. S. & Jørgensen, S. R. (2006). Om tolking og undervisning. I S. R. Jørgensen & R. L. Anjum (Red.), *Tegn som språk. En antologi om tegnspråk* (s. 113-124). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Norges Døveforbund. (2021, 12. mai). *KODA*. Hentet 11. mai 2023 fra <https://www.doveforbundet.no/tegnsprak/koda>
- Norges Døveforbund. (2021, 6. oktober). *Tegnspråk*. Hentet 11. mai 2023 fra <https://www.doveforbundet.no/tegnsprak/hva>
- NOU 2001: 22. (2001). *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Sosial- og helsedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-22/id143931/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Ohna, S. E. (2022). Opplæring i og på tegnspråk i en inkluderende skole. Om individuelle rettigheter og vilkår for deltakelse. I G. Skeie, H. Fandrem & S. E. Ohna (Red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold? Flerfaglige perspektiver på inkludering*. (s. 50-71). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa100303>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ringsø, T. (2014). *Lærere og tolkers refleksjoner rundt det tolkemedierte klasserommet*. [Masteroppgave, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/281524>
- Ringsø, T. & Agerup, C. H. (2018). To profesjoner i et klasserom. I H. Hualand, A.-L. Nilsson & E. Raanes (Red.), *Tolking. Språkarbeid og profesjonsutøvelse* (s. 336-352). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Schröder, O. I. (2016). Likt og ulikt. I S. R. Jørgensen & R. L. Anjum (Red.), *Tegn som språk. En antologi om tegnspråk* (s. 79-101). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Skjølberg, T. (1989). *Andreas Christian Møller. Døvstummeinstituttet i Trondhjem og pionértiden i norsk døveundervisning*. Bergen: Døves Forlag A.S
- Språklova. (2021). *Lov om språk (LOV-2021-05-21-42)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2021-05-21-42>
- Statped. (2021). *Deltidsopplæring i tegnspråk for grunnskoleelever*. <https://statped.no/tjenester/deltidsopplaring-for-horselshemmede-grunnskoleelever/>
- Statped. (2022). *Hørselstap og teknisk tilrettelegging*. <https://statped.no/horsel/tilrettelegging/horselstap-og-teknisk-tilrettelegging/>
- Statped. (2023). *Hørselstap og pedagogisk tilrettelegging*. <https://statped.no/horsel/tilrettelegging/horselstap-og-pedagogisk-tilrettelegging/>
- St. Meld. 35 (2007-2008). *Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Kultur- og kyrkjedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/>
- The Education Act. (1998). *Act relating to Primary and Secondary Education and Training*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/NLE/lov/1998-07-17-61>
- UNESCO. (1994, June 10). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tegnspråk*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/tegnspak/>
- Winston, E. A. (2004). Interpretability and accessibility of mainstream classrooms. I E. A. Winston (Red.), *Educational interpreting: How it can succeed* (s. 132-167). Gallaudet University Press.

