

Hilde Haualand

Grunnskole for tegnspråklige elever

Hilde Haualand

Grunnskole for tegnspråklige elever

© Fafo 2015
ISSN 0804-5135

Innhold

Forord	4
1 Bakgrunn	5
Historisk utvikling.....	5
Norsk tegnspråk – status	7
Motstridende trender	8
2 Dagens grunnskoletilbud til tegnspråklige elever	10
Retten til undervisning i og på tegnspråk – § 2-6	10
Inkluderende praksis?.....	12
Språklig fellesskap som inkluderingsverktøy.....	15
3 En beskrivelse av Tegnskolen	20
Overordnet perspektiv	21
Elevgruppen	21
Ressurser	22
Organisering	23
Utadrettet virksomhet	24
4 Foreldrenes holdninger	25
Holdningsundersøkelse	25
Familiebakgrunn	26
Holdninger til å sende egne barn til Tegnskolen.....	27
5 Fremtidens skole	30
Endring av dagens tilbud	30
En helt ny skole.....	32
Oppsummering	33
Litteratur	34

Forord

Dette notatet er utarbeidet på oppdrag fra Norges Døveforbund (NDF) og er finansiert med midler fra ExtraStiftelsen og Norges Døveforbund. Prosjektsøknaden som lå til grunn for bevilgningen fra ExtraStiftelsen, har dannet grunnlag for de prioriteringer prosjektleder har gjort i arbeidet med dette notatet, der et mål har vært å utrede muligheten for å etablere en grunnskole for tegnspråklige der det er både døve og hørende elever.

Notatet belyser noen problematiske sider ved dagens organisering av undervisningen i og på tegnspråk. Notatet viser videre at en skole der søkelyset er på tegnspråk, ikke manglende hørsel, vil kunne bidra til et mer mangfoldig undervisningstilbud. Det diskuteres også hvordan en tegnspråklig grunnskole kan være hensiktsmessig for å nå målet om inkluderende opplæring for alle elever.

Norges Døveforbunds oppvekstutvalg har fungert som referansegruppe for prosjektet, sammen med generalsekretær i Norges Døveforbund Bjørn A. Kristiansen. Jeg ønsker å rette en takk til utvalget for gode tilbakemeldinger og innspill til arbeidet med notatet. En spesiell takk går til utvalgets sekretær Aina Therese Fossum for tilretteleggingen av arbeidsmøtet på Gardermoen i mai 2014 og til dem som deltok på dette møtet: Charlotte Agerup, Tove Glomset, Hedvig Sinnes, Nora Sletteng og Jim Vold, i tillegg til Aina T. Fossum og meg.

Jeg ønsker også å rette en takk til min kollega Anna Hagen Tønder for gode tilbakemeldinger til notatets sluttutkast og til Fafos informasjonsavdeling som ustoppelig gjør dette notatet og all Fafos forskning kjent og tilgjengelig for omverdenen.

Oslo, 9. januar 2015
Hilde Haualand

1 Bakgrunn

Norsk tegnspråks lovforankrede status som undervisningsspråk har aldri vært høyere enn i dag, samtidig som arenaene der det kan brukes som naturlig undervisningsspråk, bygges ned. De siste tiårene har lingvister vist at tegnspråkene som brukes over hele verden av døve, hørselshemmede, deres familie og venner, er fullverdige, naturlige språk. Forskning (som diskuteres senere i dette notatet) viser også at døve og hørselshemmede barn som undervises i og på tegnspråk i tillegg til et eller flere tale-/skriftspråk, ofte får bedre resultater enn barn som bare får undervisning i og på ett tale-/skriftspråk. Parallelt med at dette har blitt erkjent, har de store tegnspråklige grunnskoletilbudene blitt bygget eller lagt ned, til dels på grunn av inkluderingsideologien, dels på grunn av den hørselsteknologiske utviklingen. På bakgrunn av en situasjon der kunnskapen om betydningen av tospråklighet for døve og hørselshemmede barn (samt barn som vokser opp med tegnspråklige voksne rundt seg) har økt, og de største arenaene der tegnspråk blir brukt, svekkes, ønsker Norges Døveforbund å utrede muligheten og interessen for å etablere en grunnskole for tegnspråklige, der vekten skal være på elevenes flerspråklighet, ikke deres hørselsstatus. I dette innledende kapitlet beskrives helt kortfattet de trendene som på ulike måter påvirker norsk tegnspråk som undervisningsspråk, og det vil bli gitt en generell redegjørelse for norsk tegnspråks status.

Historisk utvikling

Døveskolene

Det tegnspråklige undervisningstilbudet i Norge har vært i kontinuerlig endring siden den første døveskolen i Norge ble etablert i Trondheim i 1825, og flere skoler ble etablert i løpet av 1800-tallet. Mens skolen i Trondheim lenge brukte tegnspråk i undervisningen av elevene, var det større vekt på talebasert undervisning ved de andre døveskolene i Norge (Skjølberg 1992). Fra cirka 1880 til rundt 1980 ble tegnspråk (nesten) ikke brukt av lærerne i døveskolene, blant annet fordi man trodde at tegnspråk ødela for (språk)innlæringen hos døve og hørselshemmede barn. Det var på denne tiden ikke kjent at tegnspråk var naturlige menneskelige språk på lik linje med talespråkene. Langt de fleste (spesielt personer som selv ikke behersket tegnspråk spesielt godt) trodde det var en samling tilfeldige gester eller en forenklet variant av talespråkene, som forstyrret den egentlige språkinnlæringen. Senere forskning viste at tegnspråk tilfredsstillende alle krav til naturlige språk, og den eneste forskjellen er at tegnspråk er visuelt-gestuelle språk i motsetning til talespråkene som er auditivt-vokale språk. Selv om lærerne, kanskje med noen få unntak, ikke brukte tegnspråk i undervisningen, representerte døves-

kolene likevel rike tegnspråklige miljøer fordi dette var språket barna brukte seg imellom. Siden de aller fleste bodde på internat og bare dro hjem i sommer- og juleferien, var det også tegnspråk barna brukte på fritiden, og de utgjorde hverandres fremste språk- og sosialiseringmodeller (Nilsen & Zeiffert 2012). De nettverkene som ble skapt på døveskolene, varte for svært mange livet ut og fortsatte gjennom et utstrakt nettverk av døveforeninger og andre organisasjoner over hele Norge (Sander 1980, 1993; Schröder 1978). I kjølvannet av banebrytende forskning på amerikansk tegnspråk på 1960-tallet (Stokoe 1960) ble det utover 1970-/80-tallet gradvis erkjent at norsk tegnspråk ikke var tilfeldige gester eller et «forenklet norsk». Den nye kunnskapen om tegnspråk, sammen med de vedvarende dårlige resultatene på døveskolene, ga etter hvert rom for en endring i synet på døve og hørselshemmede elever og hvordan undervisningen skulle skje. Dette resulterte etter hvert i nye læreplaner i blant annet tegnspråk, norsk og engelsk samt økte krav til lærernes tegnspråkferdigheter. Både fagmiljøene og politiske instanser har fått stadig mer kunnskap om tegnspråk, hvilken betydning full tilgang til et eller flere språk har for kognitiv og sosial utvikling, og viktigheten (og fordelene) av to- (eller fler-)språklighet, spesielt for døve og hørselshemmede barn.

Inkluderingsideologien

Inkluderingsideologien har samtidig som kunnskapen om tegnspråk har økt, ført til en gradvis nedbygging og stenging av spesialskoler og andre institusjoner for personer med bestemte diagnoser eller funksjonsnedsettelse. Undervisningstilbudet til døve og funksjonshemmede barn ble tradisjonelt blitt gitt i egne skoler (som i de første døveskolene), adskilt fra det ordinære grunnskoletilbudet. Med den såkalte integreringsloven (lov av 13.06.1975 nr. 42) som opphevet spesialskoleloven, ble undervisningen av alle barn i grunnskolen samlet i den samme lovteksten, og bestemmelsene om spesialundervisning ble tatt med i en felles grunnskolelov for alle barn. Dette var et resultat av en debatt som hadde pågått siden midten av 1960-tallet, og et uttalt mål ble at barn som fikk spesialundervisning, ikke skulle sendes vekk for å gå på egne skoler. Med unntak av døveskolene ble spesialskolene for funksjonshemmede i hovedsak avviklet fra 1992, noe som var i tråd med St.meld. nr. 54 (1989-1990) og St.meld. nr. 35 (1990-1991) *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Samtidig ble det opprettet et statlig spesialpedagogisk støttesystem. Dette systemet (som etter hvert fikk navnet Statped) fikk ansvar for å videreføre de statlige døveskolene som et grunnskoletilbud for døve og hørselshemmede. Mens de fleste andre statlige spesialskoler ble nedlagt, ble døveskolene i første omgang bevart. Begrunnelsen var at de representerte språkmiljøer det ville være vanskelig å etablere i nærskolene uten stor og vedvarende innsats. Det fødes årlig rundt 50–60 døve barn, og gruppen er dermed så liten at det ikke kan forventes at små kommuner har tilstrekkelig kunnskap på feltet. Døveskolene ble også betraktet som døve barns normalskoler, noe som ble understreket i debatten om St.meld. nr. 54 (1989-1990) og St.meld. nr. 35 (1990-1991) i Stortinget den 3. juni 1991 (Ulvestad 2007). Døveskolene ble dermed foreløpig bevart, samtidig som målet om at flest mulig funksjonshemmede barn (inkludert døve og hørselshemmede) skulle få sin opplæring på bostedsskolen, ble opprettholdt. Til tross for at døveskolene ble skjernet i 1991, har elevtallene på disse

skolene vært sterkt synkende. Skolene kunne i perioder ha opp mot hundre elever hver, men de siste årene var det på noen bare en håndfull heltidselever igjen. Tre av de fire gjenværende statlige skolene for hørselshemmede ble lagt ned i 2014, og det er nå bare Trondheim som har døveskole med internattilbud (A.C. Møller skole). Årsaken til det synkende elevtallet på de statlige skolene for hørselshemmede er ikke bare relatert til målet om inkludering av funksjonshemmede. Den hørselsteknologiske utviklingen, først og fremst representert ved kokleaimplantater¹, gjør at gruppen helt døve er færre enn før.

Det kan også synes som om det er mindre aksept for å la barna bo på internat mens de er små. Når færre barn ble sendt på døveskoler, ble miljøene der gradvis svekket, noe som kan ha hatt en selvforsterkende effekt på elevtallet. De fleste foreldre velger i dag å la sine barn gå på nærskolen, gjerne med hørselsteknisk forsterkerutstyr og eventuelt også med undervisning via tegnspråktolk og/eller annet tegnspråkkyndig personale. I Oslo, Stavanger og Bergen² er det også kommunale tilbud med egne klasser for døve og hørselshemmede elever. I motsetning til A.C. Møller i Trondheim tar disse skolene bare unntaksvis mot elever fra andre kommuner, og de har ikke noe botilbud for elever som ikke bor i pendleravstand fra skolen. Disse tilbudene vil bli diskutert i neste kapittel.

Norsk tegnspråk – status

Det har gått mer enn et halvt århundre siden lingvister for første gang beskrev tegnspråk i lingvistiske termer (Stokoe 1960) og dermed viste at tegnspråkene som brukes av døve, hørselshemmede og andre personer i deres omgivelser over hele verden, er naturlige, menneskelige språk med sin egen syntaks og grammatikk som skiller seg fra talespråkene. Denne kunnskapen har gradvis fortrenget synet på tegnspråk som en forenklet variant av talespråket. Som følge av Stokoes oppdagelser og senere omfattende forskning på og dokumentasjon av tegnspråkenes lingvistiske egenskaper har tegnspråkene på flere samfunnsområder i stigende grad blitt behandlet som språk *per se* og ikke bare som et hjelpemiddel for personer som ikke kan høre eller bruke talte språk. Sverige var det første landet i verden som politisk anerkjente døves tospråklighet (noe som indirekte også var en anerkjennelse av at svensk tegnspråk var et eget språk) i 1981, og en rekke land har siden da fulgt opp med en politisk anerkjennelse av tegnspråk og dermed også dets brukere på ulike nivåer (Haualand & Allen 2009; Timmermans 2005; Wheatley & Pabsch 2010). Både Europarådet og FN ber om at medlemsstatene anerkjenner statenes tegnspråk og språkenes brukere (Council of Europe 2003; FN 2006). FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne pålegger statene «å anerkjenne og fremme bruken av tegnspråk» (Artikkel 21 Ytringsfrihet og meningsfrihet, og til-

¹ Et elektronisk implantat som sender signaler direkte til hørselsnerven i stedet for å gå via et ofte defekt øreorgan. Kan brukes av mange som har begrenset eller lite nytte av høreapparater.

² Tilbudet i Bergen er under utvikling, og det er i skrivende stund ikke klart hvordan den endelige organiseringen blir.

gang til informasjon, punkt e) og «å legge til rette for innlæring av tegnspråk og fremme av døvesamfunnets språklige identitet» (Artikkel 24 Utdanning, punkt 3 c).

Norge ratifiserte FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne i 2012, men har anerkjent både norsk tegnspråk og dets brukere gjennom flere regelverk og politiske dokumenter tidligere. I læreplanen for grunnskolen fra 1997 (L97) ble tegnspråk klassifisert sammen med språkfagene (bl.a. samisk og norsk), og det ble laget egne læreplaner for døve og hørselshemmede i fagene norsk, engelsk, tegnspråk og drama. Stortingsmelding nr. 35 (2007-2008) *Mål og mening* slo fast at norsk tegnspråk er et av fire norske språk (i tillegg til norsk, samisk og kvensk), og Stortinget sluttet seg til forslaget om å utarbeide en allmenn språkløv for Norge. Denne loven er i skrivende stund fremdeles under arbeid. I et internasjonalt perspektiv står norsk tegnspråk relativt sterkt. Det brukes i undervisningssammenheng fra barnehage til høyskole- og universitetsnivå, i mange ulike sammenhenger i arbeidslivet og som nyhetsspråk, og det er en egen rådgiver for norsk tegnspråk i Språkrådet. Døve har også rett til tegnspråktolk etter behov (selv om tilgangen til tolker og organiseringen av tolketjenesten kan begrense hvordan denne rettigheten fungerer i praksis). Med unntak av det å delta i juryer i domstolen med tegnspråktolk er det få formelle barrierer mot bruk av tegnspråk i det norske samfunnet.

Motstridende trender

I 2014 er situasjonen den at kunnskapen om viktigheten av tegnspråk og to-/flerspråklighet i undervisningen av hørselshemmede barn aldri har vært større, samtidig som de fremste miljøene for læring og utvikling av tegnspråk bygges ned. Færre barn har jevn og god tilgang til tegnspråklige språk- og rollemodeller. De tidligere døveskolene (i Trondheim, Oslo, Bergen og Holmestrand) hadde et elevtall som kunne overstige 100 elever på hver skole, noe som ga grunnlag for et bredt tegnspråkmiljø og naturlig læring både fra eldre til yngre elever og mellom jevnaldrende elever. Skolene var viktige både for enkeltpersoners tilgang til et språkmiljø der de kunne delta fullt ut, og for vern og utvikling av norsk tegnspråk. Med nedbyggingen og etter hvert stengingen av disse skolene har tilgangen til tegnspråklige skolemiljøer blitt redusert.

En annen skole?

Norges Døveforbund er bekymret for denne utviklingen. Nedbyggingen av døveskolene har konsekvenser for enkeltelever som ønsker (og/eller har behov for) et skoletilbud på tegnspråk. Nedbyggingen av døveskolene representerer også et domenetap for tegnspråk, ved at tegnspråk faller ut av bruk som et språk som brukes naturlig i et klasserom. Norges Døveforbund er også bekymret for den sosialpedagogiske situasjonen til døve og hørselshemmede barn som ikke har tilgang til tegnspråk. Det kan synes som om de tegnspråklige undervisningstilbudene bygges ned og fortsetter å reduseres som resultat av en selvforsterkende prosess. Dette kan dels være på grunn av manglende po-

litisk forståelse for betydningen av, og derav manglende vilje til å støtte, store tegnspråkmiljøer. I stedet for å stilltiende akseptere denne utviklingen ønsker Norges Døveforbund å se om det finnes alternativer til dagens måte å organisere undervisningen av tegnspråklige barn på. Som en del av denne beskrivelsen vil forholdet til allerede etablerte skoler og en kartlegging av interesse være viktig å få avklart. I dette notatet, som er utarbeidet på oppdrag fra Norges Døveforbund, vil følgende temaer bli redegjort for eller belyst:

- det nåværende skoletilbudet til tegnspråklige barn, der regelverket og den bakenforliggende ideologien blir redegjort for
- andre skoler med eksplisitt vekt på (bestemte) språk og flerspråklig undervisning
- en beskrivelse av mulig visjon og innhold i en tegnspråklig grunnskole, basert på en workshop for lærere og foreldre arrangert av Norges Døveforbund
- resultater fra en kartlegging av interessegrunnlaget gjennom en spørreundersøkelse rettet mot foreldre i familier der det brukes eller er interesse for tegnspråk
- en beskrivelse av mulige løsninger for det fremtidige undervisningstilbudet til tegnspråklige elever, med en presentasjon av mulige fordeler og ulemper ved de ulike løsningene

2 Dagens grunnskoletilbud til tegnspråklige elever

I dette kapitlet vil vi se på det eksisterende grunnskoletilbudet for tegnspråklige barn. Retten til undervisning på tegnspråk etter § 2-6 vil bli beskrevet samt hvilke begrensninger som ligger i denne rettigheten. Det vil også bli redegjort for det eksisterende skoletilbudet til døve og hørselshemmede barn, andre skoler i Norge der flerspråklighet er en del av skolens eksistensgrunnlag, og det vises til skoler i utlandet der både døve og hørende barn får undervisning i og på tegnspråk.

Retten til undervisning i og på tegnspråk – § 2-6

Paragraf 2-6 i opplæringsloven gir hørselshemmede elever rett til opplæring i og på tegnspråk. Paragrafen regnes som et vendepunkt i undervisningen av hørselshemmede barn i Norge, siden undervisning på tegnspråk ikke lenger ensidig ble betraktet som et spesialpedagogisk tiltak, men som ordinær undervisning som gis på et annet språk enn norsk.

Selv om § 2-6 innebar en dreining fra et spesialpedagogisk perspektiv til et språkperspektiv på opplæringen av hørselshemmede barn, er det likevel hørselstapet (dog uavhengig av hørselstapets størrelse) som er den utløsende faktoren for at det skal kunne vedtas opplæring i og på tegnspråk, ikke barnets språklige preferanser eller bakgrunn (Utdanningsdirektoratet 2014b). Det må også foreligge en sakkyndig vurdering før et vedtak om opplæring etter § 2-6, og denne vurderingen er som oftest knyttet til barnets manglende hørsel. Med et vedtak om opplæring i og på tegnspråk etter § 2-6 er omfanget og innholdet i opplæringen fastsatt i opplæringsloven §§ 2-2 og 2-3, som viser til gjeldende læreplaner. For elever som skal ha opplæring etter § 2-6, vises det til læreplaner i tegnspråk, norsk, engelsk og drama/rytmikk *for hørselshemmede* (vår utheving).

Det er kommunenes ansvar å oppfylle forpliktelsene i opplæringsloven, men organiseringen av opplæringen (etter § 2-6) er ikke gitt. Undervisningen kan gis i egne skoler for hørselshemmede eller i en ordinær kommunal skole som tilføres ekstra ressurser i form av pedagogisk personale som kan tegnspråk. De færreste kommuner har den nødvendige kompetansen for å gi opplæring etter § 2-6 og kan innhente tjenester (veiledning og rådgivning) fra Statped. Selv om opplæring i og på tegnspråk er en rettighet for alle døve og hørselshemmede barn (som foreldrene har rett til å kreve på vegne av sine barn), tyder tilbakemeldinger fra foreldre på at rådgivere fra Statped og PPT i mange kommuner ikke er klar over dette og tilbakeviser kravet med at barna hører eller snakker for godt, eller at dette får uheldige konsekvenser for undervisningen (Fossum 2014; Stortinget 2014).

Elever som får opplæring etter § 2-6, får også tilbud om deltidsopphold ved et kompetansesenter tilknyttet Statped. Av disse stedene er det bare A.C. Møller som også har et heltids skoletilbud på tegnspråk og dermed har et språkmiljø der deltidsselevene får møte barn som bruker tegnspråk til daglig. Under deltidsoppholdet får elevene undervisning i og på tegnspråk i klasser der alle barna er på deltidsopphold, men få eller ingen av disse barna er til daglig i miljøer der tegnspråk blir brukt av flere jevnaldrende. Selv om deltidsoppholdene er laget for å gi tilgang til et mer naturlig tegnspråkmiljø enn det det er mulig å lage på nærskoler der barnet er det eneste eller en av svært få elever som får opplæring i tegnspråk, gir det ikke samme tilgang til tegnspråk som de tidligere døve-skolene ga. Selv om § 2-6 gir rett til undervisning i og på tegnspråk, kan det spørres hvor reell denne retten er når tilgangen til språkmiljøer der språket også brukes naturlig i det sosiale samspillet mellom barna, er så begrenset som den i praksis blir for svært mange av barna som har opplæring etter § 2-6.

Hvem som ekskluderes av § 2.6

Koblingen mellom § 2-6 og §§ 2-2–3 (som henviser til læreplaner forbeholdt hørselshemmede) gjør at et § 2-6-vedtak kan fremstå som ekskluderende for mange barn som kunne hatt stor nytte av opplæring i og på tegnspråk. Dette gjelder hovedsakelig to grupper: Den ene gruppen er hørselshemmede barn som ønsker å følge ordinære læreplaner. Det er i dag ikke mulig å velge opplæring i tegnspråk uten å samtidig velge en annen læreplan i enkelte fag enn resten av klassen (hvis barnet går i en skole der han eller hun er den eneste eller en av få hørselshemmede barn). Hvis det er ønske om opplæring i tegnspråk uten at de nevnte læreplanene følges, blir tegnspråkopplæringen definert som et spesialpedagogisk tiltak etter opplæringsloven § 5-1.

Den andre gruppen som ekskluderes fra opplæring i og på tegnspråk i skolen, er hørende barn av døve foreldre (ofte betegnet som CODA (Children of Deaf Adults)). Mange av disse har tegnspråk som morsmål, og de lærer tegnspråk før, eventuelt parallelt med, norsk (og/eller andre talte språk). Disse elevene kan, som andre minoritetsspråklige barn, ha behov for en del av opplæringen i og på det språket de bruker sammen med sine foreldre. Heller ikke opplæringsloven § 2-8 *Særskild språkopplæring for elever fra språklege minoriteter* kan brukes som argument for et offentlig tegnspråklig skoletilbud til hørende barn med tegnspråk som førstespråk siden dette er en rett til særskilt opplæring så lenge de ikke har mulighet for å følge «den vanlige opplæringen i skolen». I Norge vil de aller fleste, om ikke alle, hørende barn som behersker tegnspråk, også kunne norsk flytende. At de kan norsk godt nok til å følge ordinær undervisning, betyr at de «mister» retten til opplæring i det språket de helst bruker for å kommunisere hjemme med egne foreldre. At de ikke får muligheter til å bruke tegnspråk i undervisningssammenheng eller sammen med andre barn, gjør at de kan få problemer med å fortelle om skoledagen til foreldrene fordi de mangler de tegnspråklige uttrykkene for begreper som har blitt diskutert eller tatt opp på norsk i løpet av skoledagen. Det er heller ikke utenkelig at disse barna også møter utfordringer som minner om dem barn fra andre minoritetsspråklige familier kan møte. Dette kan blant annet være lavere læringsutbytte, muligens som følge av at skolens læreplaner, læremidler eller lærernes kompetanse i liten

grad er tilpasset en mangfoldig og flerspråklig elevgruppe (Bachmann & Haug 2006; Øzerk 2003). Selv om hørende, tegnspråklige barn i dag ikke har rett til morsmålsopplæring i tegnspråk, er det imidlertid opp til den enkelte skole å bestemme hvilke barn som skal få rett til annen opplæring enn den skolen gir. Det er ikke kjent om det er noen hørende barn (for eksempel med døve foreldre) som mottar noe undervisning i tegnspråk i skolen tilsvarende morsmålsopplæring for barn i familier der det ikke snakkes norsk. Foreningen CODA Norge har i samarbeid med Rådgivningskontoret for hørselshemmede i Oslo utarbeidet en søknadstekst som døve foreldre med hørende barn kan sende til sine respektive skoler for å be om tegnspråkopplæring for sine barn (CODA Norge 2014). Det er i skrivende stund ikke kjent om noen skoler har innvilget en slik søknad og igangsatt tegnspråkundervisning for hørende barn som har søkt om dette.

Grunnskoler der tegnspråk er undervisningsspråk

Selv om tre av fire statlige døveskoler ble nedlagt i 2014, er det fremdeles noen få kommunale grunnskoletilbud der undervisningsspråket i klasserommene er norsk tegnspråk. Disse befinner seg i Oslo (Vetland skole), Stavanger (Auglend skole) og i Bergen (Nattland skole, som p.t. er under oppbygging), og har ikke noe botilbud for elever som ikke bor i dagpendleravstand til skolen. I Trondheim drives den eneste gjenværende statlige skolen for hørselshemmede, A.C. Møller skole, som også er den eneste skolen med et botilbud for elevene. I en rekke andre kommuner har det vært eller er det skoler med forsterkede ressurser som gjerne har flere hørselshemmede elever på ulike trinn, men dette er skoler der det dominerende språket i klasserommet er norsk, og de kan ha under en håndfull hørselshemmede elever spredt på alle trinn. Eksempler på slike skoler er Myrene skole i Porsgrunn, Reinen skole i Tromsø, Spjelkavik skole i Ålesund og Sem skole i Tønsberg. Felles for alle disse skolene er at de gir opplæring til hørselshemmede barn som har fått vedtak om at de skal ha opplæring etter opplæringsloven § 2-6. En gjennomgang av de ulike tilbudene viser også at metodemangfoldet er stort, og at rammebetingelsene disse skolene har blitt etablert under, har stor innvirkning på dagens tilbud (Mjøen, Kermit & Herheim 2005). Noen av skolene startet opp som såkalte tunghørt skoler med vekt på talespråklig undervisning, mens andre har representert tegnspråklige alternativer lenge. Dette kan påvirke hvordan undervisningen er organisert, og hvilken vekt skolen legger på bruk av tegnspråk i undervisningen.

Inkluderende praksis?

De aller fleste vil si at nedbyggingen av de statlige institusjonene for funksjonshemmede og at man har blitt mer opptatt av inkludering av funksjonshemmede i nærskolen, i andre ordinære samfunnsinstitusjoner og samfunnslivet generelt, har vært et stort fremskritt. I dette avsnittet vil vi ikke kritisere målet om inkludering som sådan, men ta opp noen problematiske konsekvenser av den nåværende praktiseringen og organiseringen

av en inkluderende opplæring for døve og hørselshemmede barn og for statusen til norsk tegnspråk.

Én av mange eller ensom blant mange?

En rekke forskningsrapporter viser at selv om idealet er at alle barn skal gå på den skolen de naturlig sogner til, strever kommuner og skoler med å tilrettelegge slik at alle barn får likeverdig tilgang til og utbytte av undervisningen og det sosiale fellesskapet på skolen. Dette gjelder i høy grad barn med ulike typer funksjonsnedsettelse. Alle barn har rett til tilpasset undervisning, og målet er at spesialundervisning bare skal brukes unntaksvis. Likevel øker andelen barn som får spesialundervisning, og denne undervisningen skjer ofte ved at barna tas ut av klasserommet for eneundervisning, og/eller ved at barn som får spesialundervisning, samles på et fåtall skoler i kommunen i stedet for å få skoletilbudet i nabolaget (Haug 2004). Markussen et al. (2007) påpeker på bakgrunn av en evaluering av skolereformen Kunnskapsløftet at den spesialpedagogiske praksisen i grunnskolen er i strid med prinsippet om den inkluderende skolen. Årsakene til at dette skjer, er mange og omdiskuterte og spenner fra påstander om manglende vilje, manglende evne og manglende kompetanse til mangel på ressurser både hos skolene og hos skoleeierne (kommunene). En kartlegging av situasjonen til barn og unge med sansetap, utført av Rambøll på oppdrag fra Helsedirektoratet, peker på at kommunen mangler kompetanse og oversikt over behovene til barn med sansetap, og at det er tilfeldig om Statped, NAV eller andre kompetansetilbud involveres (Rambøll 2011).

På grunn av kokleaimplantatene er det flere barn enn noen sinne som oppfattes som hørselshemmede i stedet for helt døve ved at de får (noe) hørsel som også kan brukes i undervisningssammenheng. Det er til en viss grad mulig med tilrettelegging med hørselstekniske hjelpemidler i klasserommet, som gjør at også barn med kokleaimplantater og høreapparater kan få relativt godt utbytte av undervisningen i et talespråklig klasserom. Slik tilrettelegging vil ikke være mulig å få til i friminuttene eller på fritiden, og døve/hørselshemmede barn risikerer å miste verdifull læring på disse arenaene. Mangelfull tilgang til talespråklig sosial interaksjon på gruppenivå begrenser også muligheten til å etablere gode sosiale relasjoner og vennskap.

Flere undersøkelser i Norge og internasjonalt viser at døve og hørselshemmede barn sliter med å finne sosialt fotfeste i klasserommet. Disse viser at døve og hørselshemmede barn har vanskeligheter med å etablere gode og gjensidige vennerelasjoner ved at de lett «velges bort» av klassekameratene, ved at de selv trekker seg vekk fra ulike situasjoner (Brunnberg 2003; Keating & Mirus 2003; Kermit, Mjøen & Holm 2010; Tvingstedt 1996; Wauters & Knoors 2008), ved at de må ta mye ansvar for egen inkludering og deltakelse (Holmström 2013; Kermit, Tharaldsteen, Haugen & Wendelborg 2014; Tvingstedt 1996), og ved at de lett blir observatører snarere enn aktive deltakere i interaksjon med jevnaldrende (Antia, Stinson & Gaustad 2002; Keating & Mirus 2003; Kermit et al. 2010). Flere av disse studiene viser at det ikke er mulig å redusere hørselshemmede barns deltakelse i klasserommet til spørsmål om bruk av mikrofoner, forsterkerutstyr og annen (hørsels)teknologi. Det ser også ut til at utfordringene tiltar med økende alder hos barna, og at mange søker seg over til døveskoler eller skoler der

det er andre hørselshemmede, når de begynner på ungdomsskole eller videregående skole og vennerelasjoner blir både viktigere og språklig sett mer krevende enn de har vært tidligere (Brunnberg 2003; Kermit et al. 2014). Det kan også se ut til at de faglige utfordringene for elevene øker med alderen (Hendar 2012).

Det er få studier som har sammenliknet skoleresultater for døve/hørselshemmede som går i døveskolen, med resultater for dem som går / har gått i en skole med (bare) hørende medelever. Flere norske studier har vist at døve/hørselshemmede barn gjennomgående skårer lavere enn hørende barn i fagene lesing og skriving (Fiksdal 1995; Hendar 2012; Simonsen, Hjulstad, Høie & Johannessen 2010; Svindal 2005; Vonen 1997). Hendar (2012) viser at generelle variasjoner som foreldrenes utdanning, kjønn og minoritetsstatus også slår ut for denne gruppen. I tillegg viser Hendar at tilleggsvansker og kommunikasjon er andre forklarende faktorer i resultatene. Noen grupper av hørselshemmede elever skårer likt med alle andre elever i Norge. Disse elevene har ingen tilleggsvansker og har enten fått undervisning i tegnspråk etter § 2-6, eller så har de ikke fått opplæring etter hverken § 2-6 eller som spesialpedagogiske tiltak etter § 5-1. Et annet fellestrekk er at de ifølge foreldrene har hatt tidlig kommunikasjonsstart (tale og/eller tegnspråk). En konklusjon fra Hendars undersøkelse er at resultatene kan forbedres gjennom «økt kvalitet i opplæringen gjennom forbedret deltakelse og *forbedrede muligheter til kommunikasjon*» (s. 77, vår utheving). Svindal (2005) peker også på at årsaken til forsinket læring ikke nødvendigvis ligger hos den hørselshemmede eleven, og at det er viktig at barna «får tidlig tilgang til språk, uansett hvilket» (ibid., s. 45) for at de skal ha et tilstrekkelig begrepsapparat når de begynner på skolen. Til tross for at fagpersonene som er intervjuet som en del av kartleggingen av de kommunale undervisningstilbudene for hørselshemmede, peker på at enkeltintegrasjon «vanskelig kan ivareta elevens sosialpedagogiske behov og faglige rettigheter» (Mjøen et al. 2005, s. 51), får svært mange hørselshemmede som også skal ha undervisning i/på tegnspråk, mesteparten av undervisningen i en skole der de er den eneste eleven som får opplæring i språket.

Inkludering som mål eller verdi

Selv om det er et mål at skolen skal tilpasse seg hver enkelt elev, viser studiene det er referert til over, og utallige enkelthistorier (se bl.a. Thordarson et al. 2011 for en samling slike historier) at dette ikke er en lett oppgave. Powers (2002) sier at noen av vanskelighetene med å få til god inkludering kan relateres til at inkluderingsbegrepet forstås på mange ulike måter. Inkludering kan forstås som et *mål* (uttrykt gjennom mål om å unngå segregerte utdanningsløp gjennom å legge ned spesialskoler), som en *tilstand* (alle barn undervises i ordinære klasserom), en *prosess* (for eksempel å øke deltakelsen til barn med såkalte spesielle behov), et *middel for å nå et mål* (inkludering som et middel for å øke læringsutbyttet for alle) eller et *verdisystem* (en rettighet for alle marginaliserte grupper). Powers viser også at noen av disse forståelsene kan være innbyrdes motstridende, for eksempel at økt læringsutbytte for alle ikke nødvendigvis sikres gjennom at alle barn undervises i ordinære klasserom i nærskolen. Den politiske og sosiologiske debatten rundt inkludering i skolen kan være vel så opptatt av inkludering som et sosialt gode som spørsmålet om hvorvidt det alltid er det beste for den enkelte elev. Det er heller

ikke alltid det tas høyde for at det *kan* være en motsetning mellom inkludering forstått som en tilstand eller et middel og inkludering som et verdisystem. Brennan (2003) peker også på at tilpasning av hørselsteknisk utstyr og fysisk forbedring av akustiske forhold blir vektlagt for mye, ofte på bekostning av språklig tilgjengelighet for mange hørselshemmede elever. Inkluderende parametere som maksimering av muligheter, selvstendighet, ferdigheter og livskvalitet som voksen, er det ikke nødvendigvis slik at inkludering forstått som individuell tilpasning i nærskolen er løsningen. Hvis inkludering blir forstått som et verdisystem heller enn som en organisatorisk løsning, blir søkelyset på at hver enkelt elev skal få tilpasset undervisning i nærskolen, for snever (Powers 2002). Det kan stilles spørsmål om hvorvidt det i praksis er så stor forskjell på det som tidligere ble omtalt som integrering (der den enkelte eleven ble forventet å tilpasse seg medelevene i størst mulig grad), og den inkluderingspraksisen man ser i mange skoler i dag. Dette påpekes også av Markussen et al. (2007) når de skriver at det er behov for en praksisendring og ikke bare det å «erstatte spesialundervisning etter enkeltvedtak med spesialundervisningslik opplæring eller andre segregerende tiltak. Man kan altså ikke fortsette å gjøre det samme, men bare kalle det noe annet» (s. 62).

I lys av de mange problematiske konsekvensene av det å forstå inkluderende undervisning som noe som først og fremst skal skje i klasserom der samtlige barn fra nærmiljøet går i samme klasse, bør det være rom for å vurdere andre organisatoriske løsninger for å sikre forsvarlige sosialpedagogiske forhold (her forstått som tilgang til andre barns uformelle lek og kommunikasjon), maksimalt læringsutbytte og muligheter, tilegnelse av selvstendighet og livskvalitet som voksen. Hvis inkludering forstås som en verdi der retten til deltakelse for alle marginaliserte grupper står sentralt, bør ikke nødvendigvis nærskolen være den eneste tilgjengelige eller betraktes som den *ene* ideelle løsningen, og det må skapes et mer mangfoldig tilbud som kan ivareta rettighetene og behovene for alle elever.

Språklig fellesskap som inkluderingsverktøy

Retten til opplæring i nærskolen fremstår, slik den diskuteres og organiseres i dag, først og fremst som en rettighet og et mål der man legger vekt på individuelle egenskaper hos hvert enkelt barn, spesielt når (det) gjelder barn med ulike funksjonsnedsettelse. Retten til undervisning i og på tegnspråk etter opplæringsloven § 2-6 er en rettighet som også anerkjenner at hørselshemmede barn er en del av en språklig minoritet, og at de dermed har rett til å lære seg språket til den gruppen de er en del av, nemlig døvesamfunnet. Dog er retten til slik opplæring individuelt forankret og i dag organisert som et mulig undervisningsvalg for at «konsekvensene av hørselshemmingen skal bli minst mulig» (<http://www.statped.no/Tema/Horsel/>). Tegnspråk blir av Statped (ibid.) omtalt som et verktøy for å redusere konsekvensene av nedsatt funksjonsevne, og oppmerksomheten rettes på denne måten mot det enkelte individ. Dermed blir tegnspråk i undervisningen og opplæring på tegnspråk organisert og forstått som et tiltak for enkeltindivider. Dette har flere uheldige konsekvenser: For det første blir ikke tegnspråk behandlet som

et språk med egenverdi ut over det å være et hjelpemiddel for elever med nedsatt hørsel, og språkets iboende verdi som verktøy for kommunikasjon og dets kulturhistoriske egenart reduseres. For det andre utelukker dagens organisering av de tegnspråklige skoletilbudene andre elevgrupper som har tegnspråk som morsmål eller kan eller ønsker å benytte tegnspråk som et av flere språk i sitt liv. Dette gjelder først og fremst barn av eller søsken til døve/hørselshemmede, men også andre som av ulike årsaker er i kontakt med tegnspråklige personer. For det tredje underslås betydningen av en tegnspråklig elevgruppe for å sikre gode sosialpedagogiske forhold. Barn lærer mest av andre barn gjennom naturlig lek og samspill, men dette betyr også at samtlige deltakere må ha tilgang til språket og språkkodene som brukes.

At det har skullet handle om individet og inkludering, har samtidig ført til en nedbygging av de store språkmiljøene for tegnspråk (døveskolene) og en satsing på at tegnspråk kan læres og brukes i sammenhenger der den presumptivt tegnspråklige eleven er det eneste barnet i omgivelsene som skal utvikle, lære og bruke språket. Deltidsoppholdene som organiseres av Statped, er et forsøk på å opprettholde et miljø der barna kan bruke og lære tegnspråk. Den opprinnelige tanken bak deltidsoppholdene på en døveskole var at barna som til vanlig gikk på nærskolen, her ville møte barn som brukte språket til daglig og således ville være gode språkmodeller. Det er tvilsomt om denne effekten lar seg opprettholde når deltidsoppholdene legges til skoler der heltidsdriften er lagt ned. Den store satsingen på inkludering forstått som enkeltelevers rett til å gå på nærskolen har videre svekket satsingen på de robuste språkmiljøene som er nødvendige for å kunne sikre full tilgang til og opplæring i tegnspråk og opprettholde dets verdi som effektivt kommunikasjonsredskap og kulturformidler. Fagpersoner ved skoler med hørselshemmede barn peker også på «viktigheten av å ha robuste tilbud som kan utgjøre et alternativ eller supplement til integrering av døve enkeltelever på skoler for hørende» (Mjøen et al. 2005, s. 51). For å nå målet om inkluderende opplæring for tegnspråklige elever er det dermed nødvendig med både en praksisendring (jf. Markussen 2007) og en utvidet forståelse av inkludering (jf. Powers 2002). Kermit et al. peker samtidig på at det er «tvilsomt om tegnspråklige opplæringstilbud som døveskolen over tid kan argumentere for sin fortsatte eksistens bare ved å vise til at de er sikkerhetsnett for dem som faller ut av den ordinære skolen. Døveskolen – som gjennom erkjennelsen at tegnspråk er et naturlig språk har kunnet omdefinere seg fra spesialpedagogisk tilbud til et 'ordinært tilbud gitt på tegnspråk' – burde være i en god posisjon til å gå i bresjen for utviklingen av inkluderende praksiser.» (Kermit et al. 2014, s. 130–131)

En tegnspråklig grunnskole

For en tegnspråklig elev kan et klasserom der han eller hun er den eneste tegnspråklige personen, oppleves som den mest ekskluderende undervisningsformen, og en fysisk plassering av samtlige elever i lokale skoler kan dermed motvirke idealet om et inkluderende fellesskap for alle (Brennan 2003; Mjøen et al. 2005). En skole der alle, uansett hørsel, bruker tegnspråk, vil for mange oppleves som langt mer inkluderende. Det en skole som har en språkfilosofisk snarere enn en spesialpedagogisk grunnmur, kan gjøre, er å skape brede fellesskap basert på at hele elevgruppen behersker, bruker og får un-

dervisning i og på de samme språkene. En slik skole kan representere en alternativ tilnærming til målet om inkludering. Her vil et annet mål med inkluderingsidealet, nemlig betydningen av gruppetilhørighet og gruppefelleskap, være sentralt for å kunne dekke hver enkelt elevs sosialpedagogiske behov og gi tilpasset opplæring innenfor et fellesskap. Det vil her ikke være den enkelte elevs rett til undervisning etter individuelle vedtak knyttet til for eksempel opplæringsloven § 2-6 eller § 5-1 som er årsaken til at undervisningen gis på tegnspråk, men at skolen har dette som et primærsmål, uavhengig av elevenes hørselsstatus. Dette betyr blant annet at den skal representere et alternativ til nedsatt hørsel som utløsende årsak til et undervisningstilbud på tegnspråk og legge vekt på de mulighetene en opplæring der tegnspråk er et av flere språk, gir. I en tegnspråklig skole skal tegnspråk være et språk på linje med norsk og ha en klar egenverdi som ikke er relatert til eller avhengig av brukernes hørsel. Elevene ved tegnspråkskolen skal ikke nødvendigvis få undervisning i og på tegnspråk fordi de har «behov» for det, men fordi tegnspråk er et interessant, spennende og nyttig språk for alle. Elevene betraktes som komplette og fullverdige i seg selv. De har like gode forutsetninger som alle barn for å lære. Hørselshemmede elever trenger like lite som deres hørende søsken, venner eller jevnaldrende en undervisning som skal kompensere for en angivelig «mangel». Formålet med opplæringen og forventningene til barna er den samme som for alle barn i Norge (jf. opplæringsloven § 1-1), men med mer vekt på flerspråklighet, der norsk tegnspråk og norsk er grunnspråkene. Norsk tegnspråk vil ved en slik skole ha en status som reflekterer St.meld. nr. 35 (2007-2008) *Mål og mening*, nemlig den språkpolitiske:

«Med utgangspunktet i eit slikt perspektiv må vi slå fast at teiknspråk har ein grunnleggjande verdi i seg sjølv, mellom anna som identitetsmerke og ekte kulturuttrykk for ein språkleg minoritet i det norske samfunnet. Det norske teiknspråket er også eit genuint norsk språk, ein del av den norske kulturarven og ikkje minst ein del av det språklege mangfaldet i landet som vi alle har ei særleg plikt til å ta vare på.» (Kultur- og kirke departementet 2008, s. 233)

Å få undervisning på tegnspråk antas å ha en positiv effekt også for hørende barn, og internasjonal forskning støtter opp under dette. Blant annet har man sett at også hørende barn som kan tegnspråk, får bedre visuell hukommelse (Emmorey, Kosslyn & Bellugi 1993; Wilson, Bettger, Nicolae & Klima 1997), bedre ansiktsgjenkjennelse (Arnold & Murray 1998) og bedre leseutvikling (Chamberlain & Mayberry 2000). Annen forskning viser at døve og hørselshemmede, uavhengig av hvilke språk de behersker, har en utvidet og forsterket visuell kapasitet (Dye, Hauser & Bavelier 2008). Evnen til å prosessere og bearbeide visuell informasjon blir stadig viktigere siden en økende mengde informasjon kommer i formater som ikke primært er tekst- eller lydbaserte. Medieutviklingen går i retning av økt bruk av film, visuelle effekter og multimediatekster. I en slik utvikling vil det være essensielt å se på, forstå og lære av hvordan mennesker som i utgangspunktet er visuelt sterke, tilegner seg informasjon. En skole der man nettopp konsentrerer seg om visuell læring, flermodalitet (herunder bruk av og produksjon av multimediale tekster) og flerspråklighet, vil gi elevene ferdigheter det blir stadig økende behov for, og

den vil også bli en ettertraktet skole for andre enn barn som ikke hører (Bauman & Murray 2010).

Skoler med språk i sentrum

En tegnspråklig grunnskole med både døve, hørselshemmede og hørende elever vil ha mer til felles med for eksempel den franske og tyske skolen i Oslo enn en tradisjonell døveskole med bare døve og hørselshemmede elever. I det følgende gis en kort oversikt over andre skoler som legger vekt på flerspråklig hos elevene.

Den franske og tyske skolen i Norge

Den franske og den tyske skolen i Norge gir et grunnskoletilbud på henholdsvis fransk og tysk i Norge, og målgruppen er både barn av familier der et av disse språkene brukes hjemme, og andre barn/familier som ønsker et flerspråklig grunnskoletilbud. Skolene mottar støtte fra statsbudsjettets kapittel 227 post 70. Tilskuddsordningen er en del av bilaterale utdanningsavtaler inngått mellom henholdsvis den franske og tyske stat. Norge har gjennom disse avtalene forpliktet seg til å gi et årlig tilskudd til disse skolene mot at Frankrike og Tyskland legger til rette for opplæring av norske lærlinger i disse landene. Tilskuddet til disse skolene er med andre ord ikke regulert av privatskolelovens kriterier for tilskudd (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005).

Undervisning på samisk

Alle elever som bor i samiske distrikt, har rett til grunnskoleopplæring *i og på* samisk, jmfør opplæringsloven § 6-2 første ledd. Disse elevene skal også ha opplæring i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet – Samisk. Videre har alle samer utenfor samiske distrikt rett til opplæring *i* samisk, jmfør opplæringsloven § 6-2 tredje ledd. Hvis det er mer enn ti elever i samme kommune utenfor samisk distrikt som ønsker opplæring *i og på* samisk, skal de få slik opplæring. Kommunen kan bestemme at denne undervisningen skal gis på en av skolene i kommunen. Retten gjelder så lenge minst seks elever fortsetter å få undervisning *i og på* samisk totalt i kommunen, jmfør § 6-2 andre ledd. (Utdanningsdirektoratet 2014a)

Tegnspråklige skoler i utlandet

Det er etablert skoler i flere land der både døve og hørende barn får undervisning på tegnspråk. Tabell 2.1 viser noen av de kjente skolene som tilbyr slik undervisning. Dette er en liste som er utarbeidet på bakgrunn av søk på Internett og samarbeid med en utredning om etablering av en tegnspråklig grunnskole som pågår i Belgia (Kusters 2014):

Tabell 2.1 Tegnspråklige skoler i utlandet.

Navn	Sted	Hjemmeside eller omtale
Colegio Gaudem	Madrid, Spania	http://www.gaudem.es/
Colegio Ponce de Leon	Madrid, Spania	http://www.ponceleon.org
Massy	Paris, Frankrike	http://www.yeuxpe.fr/
Namen	Belgia (fransk del)	http://www.ecoleetsurdite.be
Klemzig Primary School	Klemzig, Australia	http://www.klemzigps.sa.edu.au
P.S.47	New York City, New York, USA	http://www.ps347.org/
Scuola per l'Infanzia Statale di Cossato	Biella, Italia	http://www.pro-learn.eu/home/best-practises/best-practice-it
The ASL Academy	Albuquerque, New Mexico, USA	http://www.aslacademy.com/home
The Tripod School (nedlagt)	Burbank, California, USA	http://www.rit.edu/ntid/radscc/giving

Bare skoler som eksplisitt sier de også underviser hørende barn i tegnspråk (i tillegg til lokalt/nasjonalt talespråk), er inkludert i listen, og den er antakeligvis ikke uttømmende. Det er all grunn til å tro at skolene er organisert og finansiert på svært ulike måter, og at andelen døve/hørselshemmede og hørende elever varierer. Noen av disse programmene kan også være såkalte co-enrollment-programmer³. Et fellestrekk ved slike programmer er at små grupper av døve/hørselshemmede barn undervises sammen med hørende barn i en større klasse med hørende elever. I klasserommet er det hele tiden en lærer som bruker tegnspråk, og en som bruker talespråk. Undervisningen tilpasses kontinuerlig til alle elevene. Det kan se ut til at slike opplegg er positive for de døve og hørselshemmede barnas sosiale og språklige status i klasserommet, styrker den språklige og sosiale kompetansen hos elevene og bidrar til bedre læringsutbytte (Jimenez-Sanchez & Antia 1999; Kreimeyer, Crooke, Drye, Egbert & Klein 2000). Ideen om å tilby døve og hørende tospråklig undervisning sammen (tegn- og skrift-/talespråk) er ikke ny, og studier av slike programmer tyder på at det kan være en løsning som kan styrke målet om inkluderende undervisning. Flere døve/hørselshemmede barn i klasserommet gjør at det blir mer naturlig å bruke tegnspråk i undervisningen. Både hørende og døve barn gis mulighet til å dra nytte av de kognitive fordelene av bimodal tospråklighet, det ser ut til å styrke tegnspråkets status som undervisningsspråk i klasserommet, og på den måten bidrar det også til økt likestilling mellom tegnspråklige og talespråklige elever.

³ Rapportforfatters tidligere besøk på Colegio Gaudem i Madrid tilsier at dette er en skole som best kan defineres som et co-enrollment-program heller enn en skole der det er samme vekt på tegnspråk og talespråk i undervisningen på alle klassetrinn. Colegio Gaudem er først og fremst en tospråklig skole for spansk og engelsk for hørende elever, der det primært er de yngste barna som har et tolerersystem med en gruppe døve/hørselshemmede elever i hvert klasserom.

3 En beskrivelse av Tegnskolen

For å lage en beskrivelse av en grunnskole for tegnspråklige der det er både døve og hørende elever og undervisningsspråket er tegnspråk i de aller fleste fagene, arrangerte NDF en workshop den 10. mai 2014. Dette ble gjort for å få en idé om hvordan skolen skal organiseres, hvem skolen skal være for, og hvilke ressurser en slik skole trenger. På invitasjonslisten til seminaret stod lærere fra ulike typer undervisningstilbud for hørselshemmede elever, ungdom som nylig har avsluttet grunnskolen, voksne barn av døve (CODA) og foreldre til hørselshemmede barn. Ikke alle gruppene var representert på arbeidsmøtet, men flere av dem som deltok, har egne hørende barn og kunne bruke egne erfaringer som foreldre til elever på en potensiell tegnskole i diskusjonen om skolens utforming. Diskusjonen hadde som mål å beskrive en helt ny skole, ikke en omorganisering av dagens tilbud. Dette ble bevisst gjort for å frigjøre deltakerne fra den eksisterende organiseringen av undervisningen til døve og hørselshemmede barn. Deltakerne ble oppfordret til å tenke ut fra en idé om at man skulle lage en helt ny skole der kunnskapen om tegnspråk og undervisning av flerspråklige barn blir tatt på alvor. Arbeidstitelen på skolen ble «Tegnskolen», en tittel som også brukes i dette kapitlet.

Det deltok sju personer på arbeidsmøtet, hvorav de fleste var døve/hørselshemmede lærere med mellom 10 og 30 års erfaring fra undervisning (både i statlige skoler, ulike kommunale undervisningstilbud for hørselshemmede, i klasser med bare én döv elev blant flere hørende elever og bare hørende elever), arbeid i ulike tjenester for hørselshemmede og rådgivning/samarbeid med foreldre. Etter at deltakerne hadde kommet med noen innledende tanker rundt en tegnspråkskole og hva de mente var viktig, ble fem temaer for videre diskusjon satt opp:

Overordnet perspektiv – målet med skolen

Elevggruppen – hvem skal skolen være for

Ressurser – menneskelige og materielle/teknologiske

Organisering – undervisning, lokalisering, styreform, regelverk

Utadrettet virksomhet – rekruttering og tilknytning til andre miljøer

Underveis i diskusjonene kom deltakerne inn på problemstillinger som er viktige å få avklart i sammenheng med etableringen av en tegnspråklig grunnskole.

Overordnet perspektiv

Den tegnspråklige grunnskolen – en skole for alle med læring for livet på to eller flere språk

I denne setningen ligger det noen grunnsyn på språk, elever, lærere, foreldre og skolens mål:

Skolen skal styrke elevenes tospråklighet. Skolen skal være en inkluderende, mangfoldig, åpen og *vanlig* skole med plass for alle, der søkelyset er på to- eller flerspråklighet. Samtidig må skolen ha tilpassede grupper, slik at alle elevene får den undervisningen de trenger (jf. omtale av elevgruppen). Skolen må ta høyde for at elevene er ulike, og skal ikke utelukke noen. Skolens stab representerer en unik sammensetning av kompetanse og språkferdigheter. Alle de ansatte behersker tegnspråk – og norsk – og noen kan enda flere språk. Like viktig som et godt faglig innhold er betydningen av sosial kompetanse og kulturelt fellesskap. Foreldrene er en ressurs for skolen, men vekten ligger på elevenes læring og utvikling.

Kritiske momenter

Skolen skal være både et alternativ og et supplement til det eksisterende undervisningstilbudet til hørselshemmede. Dette betyr blant annet at den skal representere et alternativ til Statpedes vektlegging av nedsatt hørsel som utløsende årsak til ulike tiltak og tilrettelegging av ulike undervisningstilbud. Elevene betraktes som komplette og fullverdige i seg selv. De har like gode forutsetninger som alle andre barn for å lære. Hørselshemmede elever trenger like lite som deres hørende søsken, venner eller jevnaldrende undervisning som skal kompensere for en angivelig «mangel». Formålet med opplæringen og forventningene til barna er den samme som for alle barn i Norge (jf. opplæringsloven § 1-1), men med flerspråklighet i sentrum, der norsk tegnspråk og norsk er grunnspråkene.

Elevgruppen

Alle som vil, bør få plass på en tegnspråkskole. Den skal være for døve og hørselshemmede barn (med og uten ulike hørselstekniske hjelpemidler), for hørende barn med eller uten andre tegnspråklige i nær familie og andre barn som av ulike årsaker ønsker å få undervisning i et miljø der tegnspråk er det grunnleggende kommunikasjonsspråket, og hvor norsk og tegnspråk er likestilt i undervisningen. Skolen er rustet for å ta imot en elevmasse med varierende forhåndskunnskaper i tegnspråk når de begynner der. Alle elevene skal føle seg velkomne – og gis utviklingsmuligheter.

Kritiske momenter

Selv om skolen skal være åpen for alle elever som ønsker å få en opplæring der tegnspråk og norsk er likestilt, må skolen ta høyde for at mulighetene til å lære og bruke tegnspråk på et alderssvarende nivå før elevene begynner på skolen, kan være høyst va-

rierende. Noen har et aldersadekvat tegnspråk (og/eller norsk) når de begynner på skolen, mens en del av elevene vil kanskje komme fra familier, barnehager eller skoler der tegnspråk ikke er brukt tidligere, samtidig som de kanskje henger etter i norsk (eller andre språk). Årsakene til at elevene ikke kan tegnspråk (eller noe annet språk) fullgodt før de eventuelt begynner på tegnspråkskolen, kan være mange, men skolen må kunne gi undervisning til barn med høyst varierende ferdigheter i både tegnspråk og norsk når de begynner der. Det må også tas høyde for at denne variasjonen antakeligvis vil være der på alle klassetrinn. Samtidig skal skolen gi undervisning på et nivå som tilsvarer grunnskolens læreplaner, og dette forutsetter at elevene har aldersadekvate språk- og kommunikasjonsferdigheter. For å ivareta alle elevenes behov må det antakeligvis legges opp til undervisning i ulike grupper, slik at de som trenger opplæring i tegnspråk, kan tilbys dette i noen egne grupper inntil de behersker språket godt nok til å følge den vanlige undervisningen ved skolen (mer under organisering).

Ressurser

Alle lærerne har god kompetanse i både norsk og norsk tegnspråk. Samtlige ansatte kan kommunisere ubesværet på tegnspråk. Det forventes at lærere i språkfagene behersker flere språk plettfritt, og tolærersystemet brukes i alle språkfagene for å sikre at alle språk blir ivaretatt godt nok. Rektor er en viktig og tydelig rollemodell for alle på skolen. Rektor kan flytende tegnspråk og har god kjennskap til tegnspråkbrukernes historie og kultur. Det er viktig med pedagoger som kan lære fra seg.

Skolen har tilbud om / tilgang til helsesøster, psykolog, audiograf, tolker og ulike typer rådgivning for elever og foreldre. Skolen har også skolefritidsordning, og det må vurderes om skolen skal ha et botilbud for elever som ikke bor i pendleravstand til skolen, primært for ungdomstrinnet. Et botilbud kan også være aktuelt om skolen skal åpne for deltids elever. Skolen utestenger ingen, og alle elever er velkomne. Siden barn som trenger forsterket opplæring i norsk, vil være en del av skolens målgruppe, vil de også få tilbud om dette ved skolen, for eksempel i form av lyttetrening eller ved få undervisning i norsk som fremmedspråk. Det er ikke noe krav om rett til eller vedtak om spesialundervisning (etter opplæringsloven § 5-1) eller undervisning etter opplæringsloven § 2-6, men barn som har slike vedtak, er også velkomne til skolen.

Skolen må være teknisk oppdatert, ha det utstyret og den kompetansen som er nødvendig for å kunne bruke digitale læremidler, og den skal være et forbilde for andre skoler på dette området.

Kritiske momenter

Det er mangel på lærere og annet pedagogisk personale som behersker tegnspråk flytende, og opplæringsbehovet er stort. Det er en utfordring å få et bedre utdanningstilbud til lærere som skal jobbe med to- og/eller flerspråklige barn. Skolen må også ha ressurser til å ta imot barn med vedtak om rett på spesialundervisning som ønsker undervisning i og på tegnspråk.

Organisering

Skolen skal ha et tilbud fra første til tiende trinn. Dette er nødvendig fordi grunnopplæringen er så essensiell for å gi et godt fundament for videre opplæring. Samtidig er et ungdomsskoletilbud viktig fordi en del elever (og foreldre) først på ungdomstrinnet vil være klar for eller oppsøke en slik skole, enten fordi det innebærer at eleven må bo et annet sted enn hjemme, og/eller fordi eleven og foreldrene da ser at full tilgang til et (tegn)språk er nødvendig for å kunne henge med faglig og sosialt. Det er også uheldig om elever som går ut av barneskolen (7. trinn), mister det tegnspråklige skoletilbudet.

Undervisningen organiseres etter baseprinsippet der det gis mulighet for aldersblandet undervisning og gruppering av elever etter språkferdigheter (og -forutsetninger) i noen fag (jf. avsnittet om elevgruppen). Innslag av aldersblandet undervisning vil være spesielt viktig i tegnspråkskolen siden barn fra familier der tegnspråk ikke er det fremste kommunikasjonsspråket, vil ha andre (eldre) barn og voksne som sine fremste språkmodeller. Undervisning i tegnspråk er et ekstra fag ved skolen og kommer ikke i stedet for andre fag (sammenliknet med andre grunnskoler). Derfor har alle elevene økt antall undervisningstimer hver uke.

Den fysiske utformingen av skolen må gi rom for fleksibel organisering av undervisningen, og løsningene skal hvile på prinsippene for visuell og taktil kommunikasjon. Klassestørrelsene kan variere fra trinn til trinn, og skolen må være fleksibel nok til å ta dette. Indirekte belysning, mulighet for lange og åpne siktlinjer, organiske materialer og muligheter for å styre belysning og synsinntrykk står sentralt. Skolen skal ha tilgang til gymsal, sanserom og arenaer for felles aktiviteter (amfi e.l.).

Skolen etableres sentralt på Østlandet der befolkningsgrunnlaget er størst, og fordi det gir gode muligheter for kontakt med ulike tegnspråklige institusjoner og miljøer (både med «nasjonal» funksjon» som Teater Manu, Døves Media, Norges Døveforbund og lokale miljøer som Oslo Døveforening og Nydalen videregående skole). Disse miljøene er viktige fordi barna trenger ungdommer og voksne som bruker tegnspråk, som språkmodeller. Hvis skolen skal ha et botilbud (for ungdomstrinnet), må botilbudet lokaliseres slik at det er lett å ta seg til og fra kollektive transportmidler for elever som får lang reisevei i forbindelse med reiser til og fra foreldrehjemmet.

Kritiske momenter

Skolens driftsform må utredes nærmere. Det skal opprettes et skolestyre som består av foreldre, representanter fra tegnspråkmiljøene og personer med pedagogisk bakgrunn.

Hvem skal styre skolen? Det blir foreslått en egen stiftelse som styrer skolen. Skolestyret blir vesentlig for at skolens visjoner og grunnsyn på tegnspråk og barn ivaretas.

Selv om skolen likestiller tegnspråk og norsk, må den forholde seg til at foreldrene vil ha klare synspunkter på språkopplæringen til barna, både tegnspråk og norsk. Elevtallet og -sammensetningen kan bli avgjørende for hvordan undervisningen organiseres. Den språklige dynamikken i elevgruppen påvirkes av hvilken språk- og hørselsbakgrunn elevene har. For mange hørende elever kan gjøre at tegnspråk «bare» brukes i undervisningen. For barn med høreapparater (kokleaimplantat eller utenpåhengte høreapparater) kan det hende det er et ønske fra foreldrene at det skal gis ekstra lytte- og taletrening, og

at dette er en forutsetning for at barna skal sendes til skolen. Foreldre til flere av barna kan ønske at de skal få norsk i klasser der det også legges vekt på muntlig bruk av språket, noe som kan gjøre det nødvendig å dele inn undervisningen i en del fag alt etter hvilke læreplaner og hvilken tilnærming til det norske språket elevene har.

Utadrettet virksomhet

Siden Tegnskolen også fungerer som modellskole for flerspråklig undervisning, er den utadrettede virksomheten en naturlig del av skolens virksomhet. Skolen har rådgivere som kan gi råd om hvordan tegnspråklige barn best kan støttes i sin utvikling. Skolen vil også representere et alternativ til offentlige skoler, og det er derfor nødvendig med et kontinuerlig profileringsarbeid for å få foreldre til å velge skolen for sine barn. Markedsføringen må skje både mot foreldre som har hørselshemmede barn, og mot foreldre som selv er tegnspråklige, men den må også rettes mot andre potensielle elevgrupper, for eksempel foreldre i nettverkene til de ovennevnte gruppene. Potensielle elever er velkomne til å hospitere på skolen over noen uker for å se om tilbudet passer for dem, før familien bestemmer seg for at eleven skal gå på Tegnskolen.

Kritiske momenter

Statped og kommunene har allerede i dag et rådgiverapparat for foreldre til hørselshemmede barn, og det er ikke hensikten at Tegnskolens rådgivere skal tre inn i eller overta denne virksomheten. Samtidig har Norges Døveforbund registrert at kompetansen om tegnspråk og flerspråklighet er mangelfull hos mange rådgivere som møter hørselshemmede barn og deres familier. Det kan bety at foreldre som oppsøker Tegnskolen for råd og informasjon, kan oppleve at rådene fra denne skolen ikke er de samme som dem de for eksempel får fra PPT eller Statped. Det blir dermed nødvendig for Tegnskolen å ha et avklart forhold til andre rådgivnings- og støttefunksjoner foreldrene møter, og hvordan skolen eventuelt forholder seg til råd som strider mot fagkunnskap om tegnspråk og flerspråklighet hos både hørselshemmede og hørende barn.

4 Foreldrenes holdninger

Holdningsundersøkelse

For å få en indikasjon på interessen for en privat skole der tegnspråk og norsk er likestilte språk, ble det laget en liten undersøkelse rettet mot familier med barn i barnehage- og/eller skolealder, der vi antok det var interesse for tegnspråk. Det ble ikke stilt krav om at noen i familien var hørselshemmede. Det ble stilt spørsmål om familiene hadde døve/hørselshemmede og/eller hørende barn, foreldrenes hørselsstatus, nåværende opplæringstilbud og bosted. I tillegg ble Tegnskolenes visjon slik den ble definert på arbeidsmøtet, beskrevet, og respondentene ble bedt om å vurdere om det ville være mer eller mindre sannsynlig at de sendte sine henholdsvis døve/hørselshemmede eller hørende barn til en slik skole. Undersøkelsen var laget for å få en indikasjon på hvorvidt familiene i målgruppen kunne tenke seg å sende sine barn til en slik skole. Bakgrunnsinformasjon om hørselsstatus i familien og barnas nåværende skole- eller barnehagetilbud ble tatt med for å se om det var mulig å se noen forskjeller i ønskene om en slik skole fra for eksempel familier der foreldrene var døve/hørselshemmede, og familier med hørende foreldre, eller om barnas hørselsstatus var avgjørende. Det ble også spurt om bosted for å se om geografi ville ha noe å si for ønsket om å velge en Tegnskole for barna.

Rekruttering og svar

Det finnes ikke noe register over antall familier i Norge der det blir brukt tegnspråk, eller hvor noen av familiemedlemmene er døve eller hørselshemmede. Gjennom kurset «Se mitt språk» for foreldre med hørselshemmede barn har Statped antakeligvis kontakt med de fleste hørende foreldre som lærer seg tegnspråk fordi de har et eller flere døve/hørselshemmede barn. Statped ønsker å skjerme denne gruppen fra de mange henvendelsene og forespørslene om hjelp til å distribuere undersøkelser, og det ble ikke gitt tillatelse til å spre holdningssurveyen gjennom Statped.

Undersøkelsen ble dermed spredt via kontaktlisten til Norges Døveforbunds oppvekstutvalg og via sosiale medier, primært Facebook. Det er dermed ikke mulig å antyde en frafallsprosent, og resultatene fra undersøkelsen må bare forstås som indikasjoner. Undersøkelsen ble sendt ut tidlig i oktober 2014 og etter en påminnelse i midten av oktober avsluttet 24.10.14.

Det ble registrert 96 fullstendige svar. Det må antas at de som svarte, i utgangspunktet er mer enn gjennomsnittlig engasjert i tegnspråk, opplæring og kommunikasjon og på bakgrunn av dette oppsøker miljøer (digitale og fysiske møteplasser) der spørsmål knyttet til dette blir diskutert og tatt opp. Man kan samtidig tenke at det er de som i utgangspunktet er mest interessert i tegnspråk og tospråklig opplæring, som har blitt

oppmerksom på undersøkelsen og dernest også svart på den. Det betyr ikke at de som ikke har blitt oppmerksom på undersøkelsen, ikke er interessert i en slik skole, men man må anta at de som har svart, gjennomgående er mer positive enn de som ikke har svart.

IP-adresse ble brukt for å begrense antall svar til ett per husstand, men det er ikke umulig at et foreldrepar kan ha levert besvarelser for samme familie fra ulike steder. Det er ikke mulig å antyde i hvilket omfang dette kan ha skjedd.

Familiebakgrunn

Foreldrenes hørsel og bosted

Det er en relativt jevn fordeling mellom svar fra familier der en eller begge foreldrene er døve/hørselshemmede, eller der begge er hørende. I spørreskjemaet ble det skilt mellom foreldrepar der begge er døve/hørselshemmede, og foreldrepar der én er hørende og én er døv/hørselshemmet. Disse kategoriene er slått sammen i denne oversikten, da det ikke var mulig å se noen forskjeller i svar mellom de to ulike partypene. Foreldrenes hørselsstatus er også jevnt fordelt geografisk.

Tabell 4.1 Foreldrenes hørselsstatus. Antall svar i hver gruppe.⁴

Bosted	En eller begge er døv/hørselshemmet	Begge foreldrene er hørende	Totalt
Sentralt på Østlandet	15	18	33
Annet sted på Østlandet	8	10	18
Sørlandet	1	1	2
Vestlandet	6	5	11
Midt-Norge	4	5	9
Nord-Norge	1	2	3
Totalt	35	41	76

Barnas hørselsstatus, alder og opplæringstype

Det ble spurt om barna var hørende og/eller døve/hørselshemmet. De 96 respondene oppga at de til sammen hadde 130 barn, hvorav 40 barn var døve/hørselshemmet og 90 barn var hørende. Disse fordelte seg på følgende aldersgrupper/skolenivå:

⁴ For 17 respondenter har svar om foreldres hørselsstatus og bosted falt ut.

Tabell 4.2 Barnas hørselsstatus og alder. Antall svar i hver gruppe.

	Barnehage	Barneskole	Ungdomsskole
Døv/hørselshemmet	14	20	6
Hørende	32	42	16

Det ble ikke stilt krav om at noen i familien skulle være døve/hørselshemmede, og 15 svar kommer fra familier der det er oppgitt at alle er hørende. Blant de fem helt hørende familiene som også har levert fritekstsvar, kommer det frem at fire av disse har andre døve i familien. 17 av de døve/hørselshemmede barna har høreapparater, 19 har kokleaimplantat, og fem har ingen av delene.

De døve/hørselshemmede barna var fordelt på følgende skoler og barnehagetyper:

Tabell 4.3 Skole- eller barnehagetype for døve/hørselshemmede barn.

Døveskole	4
Egen avdeling/klasse	3
Forsterkede ressurser	5
Nærskolen	14
Vanlig barnehage i nærmiljøet	6
Barnehage med spesialkompetanse på hørselshemming og/eller tegnspråk	7

For skolebarna ble spørsmålet stilt slik at foreldrene ble bedt om å oppgi hvilken skole-type barna oppholdt seg på *mesteparten* av tiden, så disse tallene refererer til barnets primærskole. Femten familier oppgir at deres døve/hørselshemmede barn har deltidsopphold på en døveskole.

Holdninger til å sende egne barn til Tegnskolen

I spørreskjemaet ble foreldrene bedt om å angi om de helt sikkert, ganske sannsynlig, antakeligvis ikke eller ikke i det hele tatt ville velge Tegnskolen for henholdsvis sine hørende og døve/hørselshemmede barn. Svarene viste at foreldrenes hørselsstatus hadde svært lite å si for hvorvidt familiene ønsket å sende sine barn til en slik skole.

En eller begge foreldre er døve/hørselshemmet:

Tabell 4.4 Ønske om å sende barna til en tegnspråklig grunnskole – døve/hørselshemmede foreldre.

	Hørende barn	Døve barn
Helt sikkert	8	6
Ganske sannsynlig	13	2
Antakeligvis ikke	7	2
Ikke i det hele tatt	3	0

Begge foreldrene er hørende:

Tabell 4.5 Ønske om å sende barna til en tegnspråklig grunnskole – hørende foreldre.

	Hørende barn	Døve barn
Helt sikkert	8	12
Ganske sannsynlig	12	9
Antakeligvis ikke	4	6
Ikke i det hele tatt	1	0

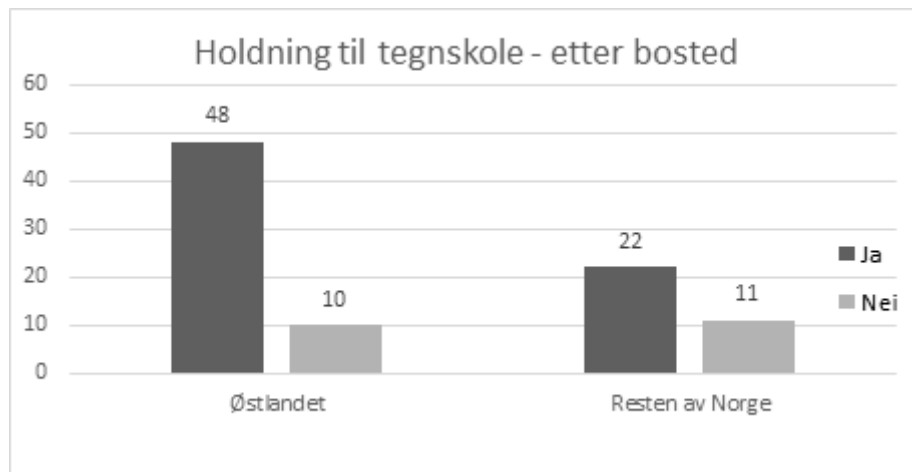
Interessen for å sende barna til en slik skole er jevnt over positiv, og et flertall i alle grupper sier det er ganske sannsynlig eller helt sikkert at de vil sende barna til Tegnskolen. Vi har ikke sett på sammenhengen mellom foreldrenes interesse for en slik skole og hvilket skole- eller barnehagetilbud barna har i dag, siden grunnlaget er for lite til å si noe entydig om dette.

Det er ikke mulig å se forskjeller i holdninger basert på barnas eller foreldrenes hørselsstatus. Derimot ser bosted ut til å være den fremste indikatoren for om familiene vil velge en slik skole for sine barn. I tabell 4.6 er «Sentralt på Østlandet» og «Annet sted på Østlandet» slått sammen til én kategori, og de andre landsdelene er samlet under «Resten av Norge». Videre er gruppene «Helt sikkert» og «Ganske sannsynlig» slått sammen, og «Antakeligvis ikke» og «Ikke i det hele tatt» er slått sammen (i en annen gruppe). Fordeelingen blir da ganske tydelig og viser at familier på Østlandet i langt større grad enn ellers i landet kunne tenke seg å velge en slik skole for sine barn, som i beskrivelsen ble oppgitt å ligge på Østlandet:

Tabell 4.6 Holdning til tegnskole etter bosted.

	Ja	Nei
Østlandet	48	10
Resten av Norge	22	11

Dette kan også illustreres som i diagrammet under:



Det må antas at de som har fått informasjon om undersøkelsen og vært interessert i å svare, er foreldre som i utgangspunktet allerede er positive til tegnspråk og flerspråklighet (norsk / norsk tegnspråk og andre språk) for sine barn. Det er relativt få av de familiene som har en eller flere døve/hørselshemmede, og som kan tenkes å ha barn i relevant alder, som har svart på undersøkelsen. Samtidig kan det antas at det er de som er mest interessert i og opptatt av tegnspråk og undervisningsspråk for sine døve/hørselshemmede barn, og dermed også i utgangspunktet er mest tilbøyelige til å velge en slik skole, som har svart. Et overveldende flertall av respondentene som bor i mulig pendleravstand til skolen, sier det er helt sikkert eller ganske sannsynlig at de vil velge en slik skole for sine barn. Svarene i denne undersøkelsen kan ikke brukes til å si at foreldrene faktisk vil velge en slik skole dersom den blir etablert, men det er sannsynlig at mange i hvert fall vil vurdere å velge en slik skole for sine barn. Dette gjelder uavhengig av foreldrenes og barnas hørselsstatus. Dette samsvarer godt med Tegnskolens visjon om å likestille døve/hørselshemmede og hørende elever.

5 Fremtidens skole

Selv om det ikke er mulig å fastslå på grunnlag av dette notatet hvordan en fler-/tegnspråklig grunnskole i Norge skal organiseres, velger vi likevel å oppsummere det som er kommet frem i dette notatet, gjennom å helt kort beskrive to alternative måter å organisere det tegnspråklige grunnskoletilbudet på i fremtiden. Dette skal ikke forstås som at forfatteren av notatet anbefaler den ene eller den andre av disse modellene, eller at det ikke er mulig å tenke seg andre løsninger. Dette er tenkt som idealbeskrivelser av mulige løsninger for å skape et nytt og mer inkluderende skoletilbud for tegnspråklige barn i Norge, samtidig som noen fordeler og ulemper skisseres. Felles for de modellene som beskrives her, er at begge har en språkfilosofisk, ikke spesialpedagogisk, tilnærming til det tegnspråklige undervisningstilbudet i Norge. Det overordnede perspektivet som ble laget på seminaret med lærerne og foreldrene i mai 2014, vil være utgangspunkt for skisseringen av de to modellene:

Den tegnspråklige grunnskolen – en skole for alle med læring for livet på to eller flere språk

I denne setningen ligger det noen grunnsyn på språk, elever, lærere, foreldre og skolens mål. Skolen skal styrke elevenes tospråklighet i norsk og tegnspråk. Skolen skal være en inkluderende, mangfoldig, åpen og vanlig skole med plass for alle, der søkelyset er på to- eller flerspråklighet. Samtidig må skolen ha tilpassede grupper, slik at alle elevene får den undervisningen de trenger. Skolen må ha høyde for at elevene er ulike, og skal ikke utelukke noen. Skolens stab representerer en unik sammensetning av kompetanse og språkferdigheter. Alle de ansatte behersker tegnspråk og norsk, og noen kan enda flere språk. Like viktig som et godt faglig innhold er betydningen av sosial kompetanse og kulturelt fellesskap. Foreldrene er en ressurs for skolen, men vekten ligger på elevenes læring og utvikling, ikke foreldrenes preferanser – på samme måte som ved en ordinær, offentlig skole.

Gjennom disse beskrivelsene vil det også komme frem noen fordeler og ulemper ved hver løsning som er basert på det som har kommet frem tidligere i notatet. De to modellene har fått navnene «Endring av dagens tilbud» og «En helt ny skole».

Endring av dagens tilbud

De nåværende tegnspråklige skoletilbudene styrkes slik at de kan ta imot både flere elever enn i dag og en mer mangfoldig elevgruppe ved at også hørende barn inkluderes i

tegnspråklige klasserom. Retten til opplæring i og på tegnspråk etter opplæringsloven § 2-6 forbeholdes ikke bare døve og hørselshemmede elever, og det blir mulig å velge dette for alle barn, uavhengig av egen eller foreldres hørselsstatus. Læreplanene i norsk, engelsk og drama/rytmikk kan tilpasses den enkelte elev. Døve, hørselshemmede og hørende barn får allerede i dag undervisning i samme klasserom, men hørende er i flertall, og norsk er det dominerende språket. Denne modellen vil fremdeles inkludere både døve/hørselshemmede og hørende barn i samme klasserom i offentlige skoler der ordinære læreplaner følges, men tegnspråk vil være fellesspråket i de fleste fag, og det er et mål å få en balansert fordeling mellom antall døve/hørselshemmede og hørende elever.

Fordeler

Ved å utvide de nåværende tilbudene kan dette gi større klassemiljøer enn de relativt små klassene i de statlige og kommunale tilbudene for døve og hørselshemmede som er beskrevet tidligere. Hørende barn fra tegnspråklige familier vil få styrket sin flerspråklighet og forbedret kommunikasjonen med sine egne foreldre. Ved en styrking av de eksisterende kommunale tilbudene, som allerede er fysisk samlokalisert med ordinære kommunale skoler, kan det også legges opp til en mer fleksibel og på denne måten mer tilpasset undervisning for flere av barna. Både døve og hørende barn kan velge å få deler av undervisningen i en annen klasse i noen fag. Et eksempel kan være undervisning i norsk eller engelsk, der det ikke vil være utenkelig å legge større vekt på muntlige ferdigheter for hørende elever og skriftlige ferdigheter for de døve og hørselshemmede elevene. En annen fordel er at man kan anta at også hørende barn som ikke går i tegnspråklige klasser, får mer kjennskap til tegnspråk gjennom kontakt med jevnaldrende elever på samme skole, og flere barn vil antakeligvis få en brobyggerfunksjon mellom døve/hørselshemmede og hørende barn, noe som også vil bidra til å nå målet om inkludering og mangfold som positive verdier. Det er også mulig å etablere et slikt tilbud i flere fylker og regioner enn i dag. Dette kan gjøres ved å opprette interkommunale skoler, dit flere elever kan ha mulighet til å pendle til og fra skolen hver dag. Innføring av en slik modell kan også innebære et for mange pedagoger etterlengtet løft og rom for nytenking rundt undervisning av døve og hørselshemmede barn innenfor rammene av dagens offentlige skoletilbud.

Mulige motforestillinger

En løsning der det søkes å utvide det eksisterende tegnspråklige undervisningstilbudet til å omfatte flere barn, kan samtidig motarbeides ved at den spesialpedagogiske tradisjonen med kompensatorisk undervisning videreføres. De gamle løsningene og tenkemåtene med at tegnspråk er en løsning som velges fordi elevene ikke hører, kan bli med på «lasset». Selv om tilbudet utvides til å gjelde også hørende barn, må man regne med at klassene blir mindre enn vanlige klasser og dermed dyrere i drift. Utviklingen man har sett for tidligere interkommunale tilbud i Vestfold (Sem skole i Tønsberg) og Østfold (Trara skole i Fredrikstad), der samarbeidet har falt sammen på grunn av manglende

betalingsvilje fra flere kommuner, tyder på at enkelte kommuner kan være tilbakeholdne med å kjøpe plasser i en annen kommune der et slikt tilbud finnes, og ønske å gi elevene et lokalt tilbud.

En helt ny skole

Det etableres en helt ny skole der tegnspråk og norsk er likestilt, og som er åpen for alle barn fra familier der det er interesse for et tegnspråklig grunnskoletilbud. Skolen drives som en privatskole med konsesjon fra Utdanningsdirektoratet, eventuelt med statsstøtte direkte fra statsbudsjettet dersom skolen ikke fanges opp av privatskolelovens kriterier for statsstøtte. Skolen profileres som en tegnspråklig skole, og tegnspråk og norsk har samme status i undervisningen. Visuelle løsninger prioriteres høyt i utforming av fysiske løsninger, og det forventes at alt personale kan tegnspråk.

Fordeler

Ved å sette i gang en helt ny skole er det håp om at et spesialpedagogisk tankegods der tegnspråk betraktes som et kompensierende tiltak som konsekvens av manglende hørsel, ikke blir en del av skolens filosofi. Forventningene til elevenes flerspråklighet og øvrige faglige prestasjoner vil være høye. Ved at skolen bygges opp på tegnspråklig grunn, får språket en helt annen og styrket status sammenliknet med et offentlig skoletilbud som primært baseres på norsk tale- og skriftspråk. Siden dette er en privatskole (eller statlig finansiert skole), vil ikke kommunenes økonomi være utslagsgivende for skolens finansielle grunnlag. Det må antas at lærerne vil være genuint interessert i tegnspråk og behersker både dette og norsk godt. Alle elevene vil stille likt, og ingen tas ut av klasserommet for egen undervisning i enkelte fag. Det vil dog være mulig å gi tilpasset undervisning i egne rom i enkelte fag der det må antas at forholdet til muntlige prestasjoner vil være ulikt hos døve, hørselshemmede og hørende elever. Skolen er en modell for hvordan et språklig perspektiv tillempes i undervisning av tegnspråklige barn, uansett grad av hørselsstatus, og vil kunne få rollen som nasjonal og internasjonal ledestjerne for undervisning i og på tegnspråk.

Mulige motforestillinger

Det vil antakeligvis bare være mulig å opprette en slik skole i et tett befolket område, og den vil i liten grad være tilgjengelig for familier og elever i andre deler av landet. Heller ikke på det sentrale Østlandet er det grunn til å tro at det er nok tilgang på fagpersoner og elever uten å svekke det eksisterende offentlige tilbudet eller spre fagkompetansen (for) tynt utover. Det er usikkert om det vil bli gitt konsesjon etter dagens lov om privatskoler. I så fall må skolen drives etter en annen anerkjent pedagogisk retning, med et religiøst alternativ, bare for funksjonshemmede eller som en internasjonal skole. Ingen av disse alternativene fremstår som realistiske for en tegnspråklig grunnskole. Privatsko-

leloven sier samtidig at det er mulig å gi godkjenning til private skoler som ikke fyller kravet om grunnlag, men dette avgjøres etter søknad.

Oppsummering

Dette er ikke en forskningsrapport eller utførlig beskrivelse av hvordan undervisningen for tegnspråklige barn bør se ut og organiseres, men dokumentet kan forhåpentligvis brukes som grunnlag for arbeidet videre med å forbedre det tegnspråklige skoletilbudet i Norge. Det er kort redegjort for det nåværende undervisningstilbudet til tegnspråklige barn, sammen med en vurdering av noen av de uheldige konsekvensene av dagens organisering. Det er velkjent og dokumentert at det nåværende skoletilbudet oppleves som lite inkluderende for mange elever. Det synes også klart at det er vanskelig å sikre et forsvarlig sosialpedagogisk tilbud til barn som bruker tegnspråk, når ingen eller få andre barn i klasserommet bruker språket, samtidig som tilgangen til den norskspråklige dialogen blir begrenset. Videre synes det som at synet på tegnspråk som et undervisnings- og læringspråk for bare ett og ett barn, gjør at norsk tegnspråks status svekkes, noe som også er i strid med signalene som gis i St.meld. nr. 35 (2007-08) *Mål og mening*.

Kapittelet om det nåværende grunnskoletilbudet til tegnspråklige elever viste at dagens tilbud ikke er tilstrekkelig, og at dette går ut over både den enkelte elev og muligheten for å støtte opp under og styrke bruk av tegnspråk i Norge. Lærere med lang erfaring med tegnspråklig undervisning har beskrevet noen mål og visjoner for en grunnskole der tegnspråk og norsk er likestilt, og som er åpen for alle, uansett status. En survey blant foreldre i familier der det brukes tegnspråk, viser klar og tydelig interesse for et skoletilbud som først og fremst ser barnas flerspråklighet og ikke deres hørselsstatus. Undersøkelsen viser samtidig at denne skolen må befinne seg i nærheten av der familien bor. Dermed kan det antas at det ikke er ønske om å gå tilbake til de store sentrale døveskolene, men det er et ønske om et bedre tegnspråklig undervisningstilbud. Dette tyder på at det er ønske om et mer mangfoldig grunnskoletilbud for elever som har tegnspråk som et av sine språk. For noen barn er ikke nærskolen det mest inkluderende alternativet, og dette gir både foreldre og forskere uttrykk for. Det bør være rom for å vurdere og satse på flere ulike utdanningsveier i et inkluderende samfunn.

Litteratur

- Antia, S. D., Stinson, M. S., & Gaustad, M. G. (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214-229. doi: 10.1093/deafed/7.3.214
- Arnold, P., & Murray, C. (1998). Memory for faces and Objects by deaf and hearing signers and non-signers. *Journal of Psycholinguistic Research*, 27(4), 481-497.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. nr 62, 121 s.
- Bauman, H. D. L., & Murray, J. (2010). Deaf Studies in the 21st Century: "Deaf-gain" and the Future of Human Diversity. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (Vol. 2). New York: Oxford University Press.
- Brennan, M. (2003). Deafness, Disability and Inclusion: the gap between rhetoric and practice. *Policy Futures in Education*, 1(4), 668-685.
- Brunnberg, E. (2003). *Vi bytte våre hørende skolkamrater mot døve. Förändring av hörselskadade barns identitet och självförtroende vid byte av språklig skolmiljö*. (PhD), Örebro University.
- Chamberlain, C., & Mayberry, R. I. (2000). Theorizing about the relationship between ASL and reading. In C. Chamberlain, J. Morford, & R. Mayberry (Eds.), *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates.
- CODA-Norge. (2014). KODAbarn og tegnspråk. Retrieved November, 2014, from <http://www.coda-norge.no/?p=1648>
- Council of Europe. (2003). *Protection of sign languages in the member states of the Council of Europe*.
- Dye, M. W. G., Hauser, P. C., & Bavelier, D. (2008). Visual Attention in Deaf Children and Adults. In M. Marschark & P. Hauser (Eds.), *Deaf Cognition; Foundations and Outcomes*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Emmorey, K., Kosslyn, S. M., & Bellugi, U. (1993). Visual imagery and visual-spatial language: Enhanced imagery abilities in deaf and hearing ASL signers. *Cognition*, 46, 139-181.
- Fiksdal, B. (1995). *Testing av døve og sterkt tunghørte elevers leseferdigheter for gjennomgående fag i grunnskolen og i videregående opplæring*. (Hovedoppgave), Universitetet i Oslo, Oslo.
- FN. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*.
- Fossum, A. T. (2014). [Kontakt med foreldre].
- Haualand, H., & Allen, C. (2009). Deaf people and human rights (pp. 71 s.). Helsinki: World Federation of the Deaf and Swedish National Association.
- Haug, P. (2004). Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen? *Spesialpedagogikk*, 05.
- Hendar, O. (2012). Elever med hørselshemming i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte. In Statped (Ed.): Skådalen kompetansesenter.
- Holmström, I. (2013). *Learning by hearing? Technological framings for participation*. Örebro University, Örebro.

- Jimenez-Sanchez, C., & Antia, S. (1999). Team-teaching in an integrated classroom: perceptions of deaf and hearing teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 215-224. doi: 10.1093/deafed/4.3.215
- Keating, E., & Mirus, G. (2003). Examining Interactions across Language Modalities: Deaf Children and Hearing Peers at School. *Anthropology & Education Quarterly*, 34(2), 115-135.
- Kermit, P., Mjøen, O. M., & Holm, A. (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(249-272).
- Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D., & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken? Inkluderings og ungdom med sansetap - muligheter og begrensninger*. Trondheim.
- Kreimeyer, K. H., Crooke, P., Drye, C., Egbert, V., & Klein, B. (2000). Academic and Social Benefits of a Co-enrollment Model of Inclusive Education for Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2), 174-185. doi: 10.1093/deafed/5.2.174
- Kultur- og kirke departementet. (2008). *Mål og mening: ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Oslo.
- Kusters, M. (2014). [bilingual programs for deaf and hearing children?].
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R., & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning?: om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007 : rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet* (Vol. 19/2007). Oslo: NIFU STEP.
- Mjøen, O. M., Kermit, P., & Herheim, L. (2005). Evalueringsrapport "Tvillingskolemodellen". Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer og tolke-utdanning.
- Nilsen, E., & Zeiffert, T. (2012). *Venner for livet: fortellinger og fakta om døveskolen i Norge frem til 1960*. Holmestrand: Nedre Gausen kompetansesenter.
- Powers, S. (2002). From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 230-243. doi: 10.1093/deafed/7.3.230
- Rambøll. (2011). Katlegging av situasjonen til barn og unge med sansetap. Oslo: Helsedirektoratet.
- Sander, T. J. (1980). *Med landets døve gjennom hundre år: Bergen døveforening 1880-1980*. Bergen: Bergen Døveforening.
- Sander, T. J. (1993). *Døveorganisasjonen i kamp gjennom 75 år: Norges døveforbund 1918-1993*. Bergen: Døves forlag.
- Schröder, O.-I. (1978). *Døveforeningen 1878-1978: fra de Norske døvstummes forening i Christiania til Oslo døveforening - et 100 års jubileum*. Oslo: Aschehoug.
- Simonsen, E., Hjulstad, O., Høie, G., & Johannessen, J. (2010). Hørselshemming og opplæring, kunnskapsutvikling og kunnskapsbehov i Norge *Skådalen publication series* (Vol. 30). Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Skjølberg, T. (1992). *Trondheim offentlige skole for døve (1825-1986): med hovedlinjene i døveundervisningens historie ute og hjemme*. Bergen: Døves forlag.
- Stokoe, W. C. (1960). *Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf*. Buffalo, N. Y.: The University of Buffalo.
- Stortinget. (2014). Skriftlig spørsmål fra Trine Skei Grande (V) til kunnskapsministeren. Retrieved 17. desember, 2014, from <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Sporsmal/Skriftlige-sporsmal-og-svar/Skriftlig-sporsmal/?qid=61000>
- Svindal, E. (2005). Døve og sterkt tunghørtes norskkunnskaper - en analyse av grunnskoleelevers skriftlige tekster ved hjelp av andrespråksteori. *Skådalen publication series* (Vol. 15). Oslo: Skådalen kompetansesenter.

- Thordarson, F. A., Glomset, T., Nordeide, F., Sletten, M., Anda, R., & Hualand, H. M. (2011). Inkludering og ekskludering: hvorfor døveskolen er viktig! (pp. 109 bl. : ill.). Bergen: Norges døveforbund.
- Timmermans, N. (2005). *The status of sign languages in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Tvingstedt, A.-L. (1996). Hörselskadade och döva elever. In T. Rabe & A. Hill (Eds.), *Boken om integrering - Ide, teori, praktik*. Malmö: Corona AB.
- Ulvestad, L. (2007). *Fra døveskole til knutepunktskole: fremveksten av en statlig videregående døveskole i Bergen 1942-2005*. (Masteroppgave i historie), Universitetet i Bergen, Bergen.
- Utdannings og forskningsdepartementet. (2005). *Tilskudd til den tyske og franske skolen i Oslo kap. 227 post 70*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Retrieved from http://www.udir.no/Upload/Tilskuddsordninger/Retningslinjer_tilskudd/5/retningslinjer_franske_og_tyske_skolen.pdf?epslanguage=no.
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). Samisk opplæring. Retrieved November, 2014, from <http://www.udir.no/Spesielt-for/Samisk-opplaring/Samisk-opplaring/1-Retten-til-opplaring-i-og-pa-samisk-og-regelverket-knyttet-til-opplaring-i-samisk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming.
- Vonen, A. M. (1997). 1997. Et merkeår i døveundervisningens historie. *Skådalen publication series* (Vol. 2). Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Wauters, L. N., & Knoors, H. (2008). Social Integration of Deaf Children in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1), 21-36. doi: 10.1093/deafed/enm028
- Wheatley, M., & Pabsch, A. (2010). *Sign Language Legislation in the European Union*. Brussels: European Union of the Deaf.
- Wilson, M., Bettger, J. G., Niculae, I., & Klima, E. S. (1997). Modality of Language Shapes Working Memory: Evidence From Digit Span and Spatial Span in ASL Signers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(3), 150-160.
- Øzerk, K. (2003). Sampedagogikk: en studie av de norskspråklige og minoritetstospråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen. IX, 367 s. : ill.

Grunnskole for tegnspråklige elever

Dette notatet belyser noen problematiske sider ved dagens organisering av undervisningen i og på tegnspråk. Det viser at en skole der søkelyset er på tegnspråk, ikke manglende hørsel, vil kunne bidra til et mer mangfoldig undervisningstilbud. Følgende tema blir belyst:

- Det nåværende skoletilbudet til tegnspråklige barn, regelverk og bakenforliggende ideologi.
- Andre skoler med eksplisitt vekt på (bestemte) språk og flerspråklig undervisning.
- Mulig visjon og innhold i en tegnspråklig grunnskole, basert på en workshop for lærere og foreldre.
- Resultater fra en kartlegging av interessegrunnet hos foreldre i familier der det brukes eller er interesse for tegnspråk.
- Fordeler og ulemper ved ulike mulige løsninger for det fremtidige undervisningstilbudet til tegnspråklige elever.

Notatet er utarbeidet på oppdrag fra Norges Døveforbund.