

Kapittel 5. Pedagogisk tilrettelegging for en god bimodal tospråklig opplæring i grunnskolen

Dette kapitlet fokuserer på pedagogisk tilrettelegging i grunnskolen for elever som har valgt læreplaner for døve og sterkt tunghørte.

Grunnskolens arbeid hviler på det fundamentet som familien og barnehagen har skapt. Det ideelle er at døve og sterkt tunghørte barn har nådd et språklig nivå som gjør dem "skoleklare"; de vet hvordan de skal lære, er søkende, utforskende og aktive i læringssituasjonen. Uansett må skolen kartlegge barnets ferdigheter på flere områder og tilpasse opplæringen etter det.

For en god skolestart må det hørselshemmete barnet i likhet med andre barn:

- ha et godt språk med et vokabular og begreper som er passende for alderen
- ha god kommunikasjon med familien og jevnaldrende
- være vant til høytlesing og ha utviklet et positivt forhold til bøker og ha opplevd at lesing er noe det er verdt å kunne
- ha interesse og motivasjon for læring
- ha god selvfølelse og ha erfaring fra levd liv

Valg av skoleplassering

Hørselshemmete barn har flere valgmuligheter når det gjelder skole: skoler for hørselshemmede, hørselsklasse eller den lokale skolen.

Skolene for hørselshemmede er de skolene som tradisjonelt ble kalt døveskoler, og som er eid av stat, fylkeskommuner eller kommuner. Disse er ofte godt etablerte skoler med lange tradisjoner. Det var på døveskolene man fant de store tegnspråkmiljøene tidligere. Skolene kan ha et internattilbud og tilbyr opphold i et tegnspråkmiljø på heltid og på deltid til elever fra lokale skoler. Skolene har en bimodal tospråklig undervisningspraksis. Elevgrupperingene kan variere etter språklige behov, alder eller interesse.

I de store kommunene finnes **hørselsklasser** som tar imot døve og tunghørte elever. De fleste av disse er interkommunale, har ikke internattilbud og driver gjerne etter en "tvillingskolemodell". Det vil si at de er en del av en skole for hørende. Det gir muligheter for døve elever å delta i undervisning med hørende elever etter behov. I dag har de største hørselsklassene like mange eller flere heltidselever enn skolene for hørselshemmede. Hørselsklassene er for tiden sett på med skeptisk øye fra flere hold, siden de tilsynelatende strider mot inkluderingsfilosofien og er sett på som et segregerende tilbud. Imidlertid gis det hjemmel i opplæringslovens § 2-6 for kommuner å gi opplæringstilbud " ... på ein annan stad enn den skolen eleven soknar til". Hørselsklassene og skolene for hørselshemmede oppfyller på alle måter

målene til inkluderingsfilosofien for akkurat denne elevgruppen, ved å inkludere dem i et opplæringsmiljø der de kan delta aktivt i og utenfor klasserommet.

I 1994 publiserte UNESCO "The Salamanca Statement". Det er et politisk dokument som skisserer og forsvarer inkludering. Inkludering gir alle barn rett til full deltakelse i samfunnet og en optimal utvikling ut fra sine forutsetninger. Det må vurderes hvilke opplæringsmiljøer som kan tilby det døve barnet best muligheter for en optimal utvikling. **Fordelene** med døveskoler og hørselsklasser er at bimodale tospråklige elever har et språkmiljø som innbefatter tegnspråk og talespråk, og det skal være enklere å få til et inkluderende skolemiljø. Elevene har tilgang til alt som foregår både i undervisningen og sosialt. I tillegg har tunghørte elever muligheter til å tilegne seg tegnspråk. Klassene er små, noe som letter kommunikasjonen for tunghørte og døve, med og uten CI. Læringsmiljøet er en oversiktlig, rolig situasjon, og det er mulig å avlese tegn, munnavlese og lytte og ellers følge med i klassens diskurs. Klasserommene er tilrettelagt akustisk og teknisk for hørselshemmete. Lærerne har kompetanse om hørselshemmete og deres behov, og det finnes også mye kunnskap om og erfaring med undervisning av hørselshemmete. Skolene for hørselshemmede og hørselsklassene kan ofte tilby hørselshemmete elever muligheter til å delta i klasser med hørende elever eller kombinerte løsninger som inkluderer elevens lokale skole. **Ulempene** med valg av døveskoler og hørselsklasser er at barna må kanskje forlate sitt nærmiljø. Heltidselever på døveskoler må kanskje også bo på et internat med hjemreiser hver eller annenhelg. At døve og sterkt tunghørte elever bytter skole underveis i skoleløpet, er ganske vanlig, men det er uklart hvilke positive og/eller negative konsekvenser dette kan ha akademisk og personlig (Convertino et al., 2009).

Kravene til undervisningskvalitet ved skoler og klasser for hørselshemmede må nødvendigvis være høye for å oppveie ulempene. Det er ikke nok å være et sted hvor tegnspråk brukes. Heltids- og deltidselever må oppfattes og inkluderes som en del av skolens felleskap, slik at det faglige, sosiale og språklige miljø berikes. Både heltids- og deltidselever trenger å oppleve at deres opplæringsmiljø utvides på denne måten. Noen døveskoler lager egne klasser for deltidselever. Læreren til en deltidselev som fikk dette tilbudet på en skole for hørselshemmede, uttalte: "Når vi ikke kan være med i klassen sammen med heltidselevne, er det som å være på en språkreise til England hvor man knoter i vei på 'skoleengelsk' sammen med de andre norske og bare får lov å se på engelskmenn gjennom vinduet." Skoleledelse og undervisningspersonale må ha en kritisk, forskende holdning til egen praksis og ikke hvile på tradisjoner. Skolene skal tjene den samme elevgruppen og det samme antallet som før, men på en annen måte. Ikke minst må skolene ha høye faglige forventninger til elevene nettopp fordi små klasser lett kan mangle en slik konkurranseånd som finnes blant jevnaldrende i større grupper, og som kan virke oppdragene og motiverende. Viktige forutsetninger for at døve og sterkt tunghørte skal ha suksess i høyere utdanning, er at en kvalitativt god og intensiv grunnskoleopplæring er tilgjengelig, og at de får utvikle evnen til språklig

fleksibilitet gjennom tegnspråk og tale-/skriftspråk (Convertino et al., 2009).

Inkluderingsfilosofien er blitt tolket slik at de fleste døve og sterkt tunghørte elever nå får sitt opplæringstilbud i **den lokale skolen** eller nærskolen. Det er mange utfordringer forbundet med inkludering i den lokale skolen, både for barnet og for læreren. Hvis det hørselshemmete barnet skal føle seg som et likeverdig medlem av klassen, er ett av de viktigste tiltakene å vise respekt for barnets språk og kultur ved å inkludere ikke bare tegnspråk, men også døvekultur som en del av klasseromsundervisningen helt fra starten av. Et annet dilemma er å tilse at det hørselshemmete barnet får den undervisning og de læremidlene det har krav på; dårlig organisering av læringsmiljøet kan resultere i at det døve barnets behov enten blir ofret til fordel for flertallet, eller at barnet får eneundervisning adskilt fra klassen.

Hjemkommunen må begynne å planlegge tilbudet til det døve barnet lenge før første skoledagen i den lokale skolen. Har ikke kommunen kompetente, erfarne pedagoger, må de skaffes eller utdannes. Å lære tegnspråk og tospråklige undervisningsmetoder tar tid. Noen kommuner velger heller å ansette en tolk. De fysiske tilpasningene av lokaler, lydmessig, pleier å være den minste utfordringen. Det er et konkret tiltak som man ser resultater av. Holdninger derimot er abstrakte størrelser og verre å måle og vurdere. I denne sammenheng er det av stor betydning at kommunen sørger for at medelever, foreldrene deres og det øvrige skolepersonalet og administrasjonen er godt informert om hørselshemming generelt. De trenger også informasjon om de tiltakene som er nødvendige, og hvorfor. Informasjon med jevne mellomrom kan virke forebyggende og fremme inkludering i nærskolen, men må skje med tillatelse fra det hørselshemmete barnet. Ikke minst trengs et godt og smidig samarbeid mellom skolen, PPT og Statped. Man trenger også å undersøke, vurdere og utnytte de mange pedagogiske tilbudene som finnes, for eksempel deltidsopphold, informasjonskurs for nærmiljøet, konsulentoppfølging fra Statped, og forsterking av tegnspråkmiljøet gjennom bruk av IKT med mer. I Norge har vi ennå ikke nyttet fullt ut de mulighetene IKT gir for å utvide og forsterke tegnspråkmiljøet rundt døve og sterkt tunghørte i den lokale skolen. Dette er de i gang med i Australia og USA.

Det er ikke hermed sagt at inkludering i lokalmiljøet er umulig eller ikke ønskelig, men organisering av opplæringstilbud er bare en av faktorene i den kompliserte inkluderingsprosessen. Det er viktig å ha et kritisk blick på:

- hvilket språk eller hvilken språklig tilnærming man velger for det hørselshemmete barnet, og begrunne valget ut fra barnets nåværende funksjon
- hvilket opplæringstilbud man velger for det hørselshemmete barnet, og begrunne valget ut fra barnets nåværende pedagogiske og sosiale behov
- hvilke fordeler og ulemper opplæringstilbudet har for det hørselshemmete barnet
- hvilke kvaliteter opplæringstilbudet har, og hvilket utbytte akkurat det barnet

vil ha av nettopp dette tilbudet *til enhver tid*

Marschark (1997) mener at avgjørelsen om skoleplassering av hørselshemmete barn skal baseres på flere punkter. Først og fremst må man se på barnets lingvistiske behov, grad av hørselstap og utnyttelse av hørselsrest. Man må også ta hensyn til barnets kommunikasjonsbehov basert på dets egne og foreldrenes ønsker. Her inngår det pedagogiske personalets tegnspråkkompetanse. Denne vurderingen inkluderer også barnets behov for og muligheter til å samhandle med jevnaldrende. Dernest vurderes barnets akademiske nivå. Dessuten må man ta hensyn til barnets sosiale, emosjonelle og kulturelle behov, noe som er viktig for en positiv identitetsutvikling. Her vurderes blant annet skolens muligheter og vilje til å integrere tegnspråk og døvkultur som en naturlig del av den vanlige klasseromsundervisningen. Legg merke til at Marschark ikke nevner skolens geografiske plassering eller nærhet til hjemmet, selv om erfaring viser at det ofte er dette som avgjør valg av skole.

Hvordan skal vi tilrettelegge læringsmiljøet for bimodalt tospråklige elever i nærskolen?

Den pedagogiske tilretteleggingen man gjør for hørselshemmete, er også til nytte for øvrige elever. Fordi vi ikke kan være sikre på hvor mye hørselshemmete elever får med seg gjennom hørselen, må vi i tillegg bruke de sansene som er intakte, primært synssansen og den taktile sansen. Fylkesaudiopedagogen eller konsulenten fra Statped-systemet vil være behjelpelig med veiledning og tilrettelegging i en nærskole.

En viktig prioritering når vi skal inkludere et hørselshemmet barn i lokalskolen, er å tilse at elevantallet ikke blir for høyt. Det anbefales gjerne at **gruppestørrelsen** ikke overstiger 15 faste elever. I en slik gruppe vil den hørselshemmete ha mulighet til å ha oversikt over det som skjer og den som har ordet.

Gode **lytte- og lysforhold** er avgjørende for hørselshemmete elever. Det betyr at det hørselstekniske utstyret må være tilpasset, og det må fungere. Bakgrunnsstøy må være begrenset. Etter hvert bør eleven kunne ta ansvar for utstyret selv.

Kommunikasjonen i klasserommet må foregå rolig og strukturert slik at avlesing av tegn og munnnavlesning er mulig. Gode lysforhold er også høyst nødvendig. En passende plassering i klasserommet vil gi eleven oversikt over det som skjer, og over de som uttaler seg. I en gruppe med flere hørselshemmete er det bedre å plassere pultene i en hestesko enn på rekke. Disse konkrete tiltakene er oftest de mest opplagte og også de som er lettest å få til.

Læreren må ta hensyn til **det affektive miljøet** i klassen, altså den følelsesmessige stemningen eller kulturen som preger gruppen. Mye kan vinnes og forebygges hvis medelever og deres foreldre får informasjon om hørselshemming tidlig og med jevne mellomrom. Det vil bidra til å skape en stemning der alle kan føle seg trygge. Det må være kultur for å spørre om igjen og for å gjette og ta sjanser. Den hørselshemmete

må ha lov til å spørre når han ikke forstår, og ikke risikere å bli sett på som dum eller masete. Dette er en del av utviklingen av elevens kritiske sans og må verdsettes.

Motivasjon er en drivkraft som kommer fra elevens indre. For å være tilstrekkelig motivert for en tung kognitiv arbeidsinnsats, må eleven oppleve det nyttig å lære. Den døve eleven må erfare at han kontinuerlig har bruk for det han jobber med, fremgang må synliggjøres, og han må føle at det er mulig å oppnå suksess. Motivasjonen til den hørselshemmete kan lett avta hvis han sammenligner seg med hørende medelever og føler at han alltid kommer til kort, uansett hvor mye han strever. Det er pedagogens ansvar å skape gode lærings situasjoner som støtter opp under elevens motivasjon.

Visuelle kommunikasjonsstrategier er en effektiv måte å forbedre kommunikasjonen på og brukes i tillegg til tegnspråk og/eller tydelig tale. Visuell kommunikasjon krever at man har øyekontakt før man begynner å kommunisere. Bruk av kroppsspråk og miming er med på å tydeliggjøre et budskap. Visuelle signaler kan brukes for å markere endring av undervisnings- eller samtaletemaet. Som et eksempel kan man blinke med taklampen for å få klassens oppmerksomhet i stedet for å rope når man skal gi felles beskjeder.

Den hørselshemmete eleven må få tilgang til de læremidlene som er utviklet for nettopp den elevgruppen. På Internett finnes slike **læremidler** på www.erher.no. Læremidlene er fritt tilgjengelige, dekker flere fagområder, presenteres på tegnspråk og er stemmetolket. Prinsippet er at læremidlene skal kunne brukes av både hørselshemmete og hørende elever. Døve og sterkt tunghørte elever må ha tilgang til disse læremidlene og andre DVD-er/bøker laget for hørselshemmete, hvis de skal få oppfylt kompetansemålene i læreplanene.

Det må stilles spørsmål ved om døve og sterkt tunghørte får tilgang til slike læremidler, eller om deres behov kommer i andre rekke i forhold til det hørende flertallet. Slik unnvikelse begrunnes med argumenter som at eleven skal klare å følge den ordinære læreplanen. Det minsker kravet til skolen om differensiering og tilpasning av undervisningen. Innholdsmessig er det ingen faglig forskjell mellom læreplaner for døve og sterkt tunghørte og de ordinære. Planene for døve i norsk, tegnspråk, engelsk og drama og rytmikk krever et like høyt akademisk nivå som de ordinære planene. Det som utgjør forskjellen, er mulighetene for visualisert formidling, inkludering av kunnskap om døvekultur og tegnspråk, og valg av den muntlige språkkoden som passer den enkelte elevs språklige profil og preferanse.

Tilrettelegging av språkmiljøet

Lærerne til en bimodal tospråklig elev må ha høy kompetanse i begge språkene for å kunne legge til rette for god **språkbruk i klasserommet**. Er det én lærer som underviser i faget tegnspråk, og en annen som underviser i norsk, er det viktig at disse har et tett samarbeid, for språkene og fagene skal ses i sammenheng. Det kan

ofte ha store fordeler om en döv lærer og en hørende lærer arbeider i team og underviser sammen.

Læreren trenger å ha kjennskap til elevens språkprofil, det vil si språkpreferansen til eleven, nåværende språklige nivå og utviklingsbehov, hvilket språk eleven bruker i forskjellige situasjoner, språkbruken i hjemmet og så videre. Med denne kunnskapen kan læreren tilpasse språkbruken i klassen slik at den døve eleven får tilgang til klassens diskurs.

I klasserommet må læreren kunne skifte språkkode i takt med endringer i opplæringssituasjonen og det pedagogiske fokuset (Hjulstad & Kristoffersen, 2008). Læreren må kunne bruke det språket som gjør at alle i elevgruppen kan delta aktivt i undervisningen i forskjellige situasjoner; det vil si å velge å bruke en språkkode som alle kan forstå og respondere på. Det betyr å kunne skifte mellom norsk tegnspråk, norsk talespråk eller tegn til tale etter behov. Når det hørselshemmete barnet ikke har nytte av hørselen alene, må tegnspråk brukes hele tiden i en eller annen form. Det skal ikke forekomme talespråklige samtaler mens et døvt barn er innen synsvidde, fordi eleven skal ha like store muligheter som alle andre til å "overhøre" samtaler og få tak i tilfeldig informasjon og læring.

I en diskurs på tegnspråk er det flere viktige punkter som læreren må være kjent med: hvordan vi benytter kroppsberøring for å innlede til samtale, betydningen av å etablere øyekontakt, bruk av blikket og oppbygging av tegnspråklig diskurs. Tegnspråkdiskurs kjennetegnes ved at emnet eller hovedpoenget introduseres først, deretter blir det eksemplifisert og forklart, og til slutt gis en repetisjon av hovedpoenget (Easterbrooks & Baker, 2002).

Elevgruppen må læres opp tidlig til å være med på organiserte interaksjoner, å vente på tur, å ikke snakke i munnen på hverandre og å holde arbeidsstøy til et minimum. Slik organisering vil sikre optimal deltakelse for alle, ikke bare den hørselshemmete eleven. Medelevene må også få muligheter til å bruke tegnspråk i sin kommunikasjon også med hverandre.

I tillegg må læreren velge språk etter hvilke pedagogiske mål hun arbeider med, og tenke på hva som er fokuset; språkets form eller mening. Hvis elevene for eksempel arbeider med norsk grammatikk, kan tegnspråknorsk brukes for å illustrere norsk setningsstruktur, mens norsk tegnspråk brukes for å forklare grammatiske regler. Forteller man et eventyr eller formidler norsk historie, kan norsk tegnspråk være det mest effektive. Skal man gi felles instruksjoner om hvordan man steker pannekaker til en gruppe døve og hørende elever, kan tegn til tale være egnet.

I grupper av døve og hørende elever har man sett at de miljøene som best klarer å inkludere alle, er de som har gitt samtlige elever anledning til å tilegne seg tegnspråk, har vist begge språkene like stor respekt og har brukt begge språkene i

undervisningen. Det betyr at man til tider rett og slett har "skrudd av stemmen" og brukt norsk tegnspråk i undervisning av hele elevgruppen.

Det er altså viktig at språkbruk tilpasses elevens språkprofil, kommunikasjonsbehov og undervisningssituasjonen til enhver tid.

Bruk av tolk i klasserommet

En del døve og sterkt tunghørte elever får sin undervisning via tegnspråktolk. Det forventes at en tolk skal kunne oversette alt som blir sagt fra tegnspråk til norsk og omvendt, pluss andre relevante lydsignaler i klasserommet. Bruk av tolk i klasserommet, særlig på grunnskoletrinnet, er en utfordrende undervisningssituasjon. Målet må være at den hørselshemmete eleven får tilgang til alt som skjer i klasserommet, både det formelle (undervisningen) og det uformelle (sosiale aktiviteter og elevsamtaler), og at det ikke bare blir enveiskommunikasjon fra læreren til eleven. Men erfaring viser at "tolken" ikke alltid er en kvalifisert tolk; ofte er det en assistent eller pedagog som får denne rollen, noen ganger med bare grunnleggende ferdigheter i tegnspråk og uten en god arbeidsinstruks. Er det slik, kan det ha uheldige konsekvenser; barnet får ikke ta del i en kvalitativt god kommunikasjon, får ikke ta del i undervisningen, og tiltaket blir et skalkeskjul for barnets rett til å delta aktivt i et kommunikasjonsmiljø (Easterbrooks & Baker, 2002).

Tolkeutdanningen gir liten plass til opplæring i tolking for barn, og en utdannet tolk vil nok oppleve mange dilemmaer i forhold til hvordan han skal tolke barnespråk, til taushetsplikt og til hvordan han skal forholde seg til medelever når han ikke er lærer, men likevel blir bedt om hjelp (Hjelmervik, 2009).

Uansett tolkens kvalifikasjoner, må han ha et tett samarbeid med læreren. Tolken må være forberedt på hva som skal skje i timen, hva som skal formidles, og hvordan han skal formidle det. Skoleledelsen må være klar over at tid til dette samarbeidet må timeplanfestes. Er det gitt tid til samarbeid mellom tolken og læreren, vil samarbeidet ofte fungere bra, og det vil påvirke kvaliteten på undervisningen.

Det er viktig at pedagogen og tolken har en klar arbeids- og rollefordeling, og at pedagogen og eleven vet hvordan en tolk skal brukes. Pedagogen må følge noen grunnleggende regler:

- snakke i et passende tempo og i hele setninger
- ha god struktur på timen og klare turtakingsregler i klassen
- huske at eleven ikke kan se på tolken og lese på tavlen samtidig
- passe på at den døve eleven får undervisningen med seg

Det som læreren sier, og det som produseres på tegnspråk, skjer ikke simultant, selv om det kan oppleves slik for en utenforstående. Det hørselshemmete barnet vil alltid motta informasjon en kort tid etter de øvrige elevene. Derfor må læreren gi ekstra

”tenketid” når hun stiller spørsmål til klassen. Hvis ikke får den hørselshemmete aldri anledning til å svare på spørsmålene til læreren eller stille spørsmål selv. Det er også vesentlig at spørsmål som den døve eleven stiller, ikke besvares av tolken. Spørsmålet må stemmetolkes og bli en del av dialogen i klasserommet. Hvis ikke, risikerer tolken og den døve eleven å ende opp i en privat samtale, og eleven går glipp av klassens diskusjoner og klasseundervisningen.

Å tolke en klassesdiskusjon er en stor utfordring og krever klare regler for turtaking og for hvordan medelevene skal oppføre seg for at den hørselshemmete kan følge med. Tolken må blant annet navngi den som blir tolket, og det må gis ”tenketid” mellom innleggene, slik at den hørselshemmete kan delta aktivt i klassesdiskusjoner, samtaler og så videre.

Til slutt må det minnes om at bruk av tolk ikke er å regne som opplæring i tegnspråk og heller ikke som tilpasset opplæring. Tolken kan bare bidra til å oversette til tegnspråk det som sies på norsk (KUF, 1999).

Å utvide tegnspråkmiljøet ved hjelp av IKT

I Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008), nevnes **fjernundervisning** i forbindelse med tegnspråkopplæring av elever i grunnskolen. Flere og flere elever får sitt skoletilbud i nærskolen hvor tegnspråkmiljøet kan være veldig begrenset. I 2009 hadde Statped vest et prøveprosjekt hvor elever i nærskoler fikk tilbud om å delta i klasseromsundervisning på skolen for hørselshemmede ved hjelp av videokonferanseutstyr. I dette elektroniske klasserommet deltok nærskoleelever i opplæring i og på tegnspråk sammen med døve, fulltids jevnaldrende elever på skolen. Evaluering av prosjektet viser at det elektroniske klasserommet kan være et nyttig supplement til den ordinære undervisning både på skolen for hørselshemmede og i nærskolen. Det er i samhandling med andre at læring foregår, både tilegnelse av språk, begreper og kunnskap. Døve elever, i likhet med andre barn, trenger å samhandle med jevnaldrende og å oppleve gode voksne språkmodeller. Regelmessig tilgang til et elektronisk klasserom kan gi elever som ikke har et tegnspråkmiljø på sin nærskole, slike muligheter. Samtidig vil et slikt tilbud styrke det sosiale fellesskapet mellom deltids elever og fulltids elever ved skolen for hørselshemmede.

Tilrettelegging av arbeidsmåter i klassen

Elevene må få oppleve at det benyttes mange ulike arbeidsmåter i klasserommet. Det bidrar til å sikre fleksibilitet og at elevenes læringsstiler kan møtes. Ohna et al. (2003) fant at de arbeidsmåtene som benyttes mest i klasser der hørselshemmede elever er inkludert, er direkte undervisning og individuelt arbeid med lite muligheter for samhandling.

Samtale og tilfeldig læring

Å delta i meningsfulle samtaler er å delta der språkutvikling skjer. Det å kunne samtaleregler er en viktig forutsetning for det hørselshemmete barnet og noe som vi voksne ofte tar for gitt at eleven kan. For den voksne er det et grunnleggende krav å forstå eleven og hans språk, og å vise interesse og gi respons slik at eleven oppmuntres til å meddele seg. Har en lærer problemer med å forstå eleven, har hun lett for å falle tilbake på en samhandling bestående av spørsmål og svar (Schirmer, 1994), og eleven blir mindre språklig aktiv. Når læreren ikke forstår eleven, er det strategier man kan bruke for å opprette kommunikasjon: Læreren kan be barnet om å gjenta, be om mer informasjon, gjenta det hun tror barnet mener, eller be barnet om å uttrykke seg på en annen måte. Når barnet ikke forstår, kan læreren gjenta på en annen måte, oppsummere viktige punkter eller gi mer informasjon.

I alle situasjoner, formelle og uformelle, vil den gode læreren være bevisst mulighetene for språkutvikling og utvidelse av tegn- og ordforråd. Det som barnet tegner/sier utvides og uttrykkes formelt riktig i en ny uttalelse. Barnet oppmuntres til å analysere sine utsagn og korrigere seg selv. Denne prosessen kan innebære metalingvistiske forklaringer. Også i forhold til skriftspråk kan slike strategier benyttes (Easterbrooks & Baker, 2002).

Noen samtaler blir spontane, og det er gjennom slik interaksjon at tilfeldig læring finner sted. Passive elever må trekkes med i samtaler, for det er bare gjennom samhandling at barnets kommunikativ kompetanse øker. Erfaring viser at en del hørselshemmete barn stiller få spørsmål. De kan havne i en negativ utvikling; de som ikke spør, får ikke vite ... Da er det viktig å ta utgangspunkt i det som interesserer barnet, slik at det blir nysgjerrig. Uten en meningsfull sammenheng, er det å øve på spørsmålsord meningsløst. Barna trenger også å vite at det har tre kilder til informasjon: informasjon som er gitt som et direkte svar, implisitt informasjon som er antydnet, men ikke sagt rett ut, og informasjon som eleven selv kjenner til fra før. Implisitt informasjon er det som er vanskeligst for mange å forstå, og vil kreve tid, forklaringer og mange eksempler.

I noen sammenhenger kan samtaler være en del av et rollespill eller dialog hvor læreren har til hensikt å introdusere og praktisere nye begreper og uttrykk.

Dannelsen av indre språk og læreren som rollemodell

Enerstvedt definerer indre språk som virksomhet som forekommer når en person tar i bruk, stort sett lydløst og skjult, tegn/ord som er nødvendige for å oppnå et kognitivt mål (Arnesen et al., 2002). Det er viktig at eleven får anledning til å utvikle et variert utvalg av lese- og læringsstrategier, og til det trenger han et indre språk. Lese- og læringsstrategier gir elevene muligheter ikke bare til å lese, men også til å forstå budskapet i en tekst og lære av den. En utstrakt utvikling av varierte strategier vil ikke skje uten at de presenteres, diskuteres og praktiseres systematisk. Læreren er den som kan være rollemodell og vise hvordan han selv "snakker med seg selv" og løser problemer. Det kan for eksempel være å finne betydningen til et ukjent ord eller

å "lese mellom linjene". For mer informasjon om læringsstrategier se boka *Lær å lære*, av Santa & Engen (2006). Modellen bør vise at det går an å bruke et indre språk bestående av talespråk, tegnspråk, bilder og håndalfabetet.

Eleven trenger å utvikle et indre språk, tilpasset sin egen læringsstil og tenkemåte, slik at han bevisst kan klargjøre og styre sine tanker (Schirmer, 1994). Det kan se ut som om elevene kommer til et punkt hvor de velger hovedsakelig enten et auditivt eller et visuelt indre språk, men likevel bruker de flere andre former for indre språk avhengig av situasjonen og oppgaven. I studiet til Arnesen et al. (2002) fant de ingen sammenheng mellom formen på indre språk og leseferdigheter.

Elevdiskusjon

Barn lærer gjennom samhandling med jevnaldrende. Deltakelse i diskusjoner gir muligheter for å presentere, argumentere, begrunne, klargjøre og utveksle ideer og er svært viktig for alle barn. Noen ganger vil elevdiskusjoner i virkeligheten bety at elevene underviser hverandre.

Dette området er nok den største utfordringen når vi prøve å inkludere et hørselshemmet barn i nærskolen; å tilrettelegge læringsmiljøet slik at den døve eleven har tilgang til og er aktiv i slike diskusjoner på et fellesspråk.

Samarbeid, gruppearbeid og problemløsning

Gruppearbeid kan være et godt middel for samarbeid, diskusjon og problemløsning. Men i klassemiljøer der tegnspråk ikke er felles kommunikasjonsspråk, kan det være et mareritt eller bortkastet tid for et døvt barn hvis det ikke organiseres ordentlig.

Alle gruppemedlemmer skal ha ansvar for å oppnå læringsmålet. Det kreves at alle har en bestemt rolle, er verdsatt og arbeider like mye. På denne måten er alle avhengig av hverandre, og arbeidet blir ikke til en konkurranse. Hvert medlem er ansvarlig for å lære noe tilpasset sine evner og for at de andre gruppemedlemmene også når sine mål. Læreren må undervise i hvordan man skal jobbe sammen. Vurderingen inkluderer ikke bare produktet, men også elevenes arbeidsinnsats og samarbeidsferdigheter.

Ved å arbeide gruppevis med tverrfaglige emner kan man legge til rette for at døve og sterkt tunghørte barn opplever det samme vokabularet brukt i forskjellige sammenhenger. Samtidig fokuserer de forskjellige fagene på emnet fra forskjellige perspektiver slik at eleven får mer nyanserte begreper og skaper nye assosiasjoner (Schirmer, 2000). I løpet av prosjektarbeid vil elevene møte nytt vokabular, og behovet for å forstå fagstoffet eller uttrykke seg vil skape motivasjon for læring. Prosjektarbeid oppmuntrer også til samarbeid i de forskjellige fasene planlegging, gjennomføring og presentasjon. Avsluttende presentasjoner kan variere: muntlig presentasjon, video, skuespill, utstilling med mere, og disse må feires.

Utvikling av problemløsningsstrategier

Hørselshemmete elever kan fort gå glipp av mye tilfeldig læring og trenger et

tilrettelagt miljø som støtter og utvikler deres ferdigheter i forhold til det å kunne tenke kritisk, logisk og selvstendig. Dette kan betraktes som en vesentlig del av det som ellers kalles den eksekutive funksjonen.

Noen undervisningsopplegg som brukes i døveundervisning i utlandet, og som også har vært brukt her i landet, er PATHS (Greenberg & Kusche, 1998) og Somerset Thinking Skills Programme (Blagg, Ballenger & Gardner, 1988). Zippys venner er også et slikt opplegg for 1. og 2. trinn. De har som mål blant annet å

- utvikle barnets oppmerksomhet rundt problemløsningsprosessen i sosiale sammenhenger
- utvikle ferdigheter i å gi uttrykk for sine ideer og følelser, tydelig og presist
- undervise i basiskunnskap om problemløsningsprosessen
- hjelpe barnet til å overføre ideer og kunnskap til nye sammenhenger
- gjøre barn til aktive deltakere som skaper selvstendige ideer

Kelty (2008) rapporterer fra en studie hvor døve elever i fem- til syvårsalderen fikk undervisning etter Somerset Thinking Skills Programme. Elevene fikk se bilder som presenterte problematiske sosiale situasjoner. Før undervisningen navnga elevene det de så på bildene. De kunne ikke svare på "hvorfor"- spørsmål, og de trengte støtte gjennom ledende spørsmål for å løse problemet belyst gjennom bildene. Etter hvert begynte barna å beskrive det de så, brukte sine tidligere erfaringer, og de kunne gi kreative forklaringer på måter å løse problemet på. Kelty mener at det skjedde fordi elevene opplevde at det var ingen "riktige svar", og at det var trygt å gi uttrykk for egne meninger. Samtidig lærte barna problemløsningsstrategier av å delta i samhandlingen og gjennom positiv støtte fra læreren.

Spill

Vanligvis trenger hørselshemmete elever å repetere lærestoff, kanskje mer enn andre elever. På alle klassetrinn gir spill en fin anledning til å gjøre undervisningen morsom, samtidig som man repeterer lærestoff under de trygge omstendighetene som spillets regler representerer. Velg fortrinnsvis spill som betinger samhandling, og spill som krever at man gir en forklaring.

Rollespill

Rollespill kan være en spontan aktivitet eller være strukturert og lærerstyrt slik at elevene opplever en realistisk, men trygg samtalesituasjon. Strukturerte situasjoner kan brukes for å øve på spesifikke vokabularer, sosiale ferdigheter og problemløsningsferdigheter. Som en forutsetning må eleven forstå og være kjent med situasjonen som læreren beskriver og visualiserer. I løpet av dialogen vil det være behov for å bruke visse tegn/ord, uttrykk og ferdigheter. Rollen til læreren er å støtte eleven gjennom dialogen slik at han kan uttrykke seg på en tydelig måte. Lærer og elev kan bytte roller slik at læreren kan være rollemodell og demonstrere eller bidra til at eleven opplever en hendelse fra et annet perspektiv (Easterbrooks, 2002).

Klassen jobber med å utvide tegn-/ordforråd for følelser. De arbeider med begrepet sjalusi. Læreren skaper et rollespill hvor en elev har fått en ny babybror. Babyen får all oppmerksomhet av moren. Storebror står alene og ser på. Han uttrykker sin følelse av sjalusi ved å knuse en vase. Mor reagerer og setter ord på sine egne følelser. Rollene byttes. Spillet gjentas og viser forskjellige måter å reagere på.

Undersøkelser og utforsking

Gjennom praktiske erfaringer og egen utforsking av miljøet kan døve barn lære mye både språklig og generelt om verden. Erfaringene barnet gjør, må navngis og dokumenteres og årsaker og konsekvenser diskuteres hvis de skal ha verdi utover her og nå.

Klassen besøker andedammen og tar med seg froskeegg tilbake til akvariet i klasserommet. Besøket er dokumentert med fotoer og elevenes skriftlige beretninger og tegninger. Over de neste dagene observerer barna det som skjer med froskeeggene. De tar bilder, skriver om og tegner det de ser. Til slutt samles informasjonen og bildene, og klassen diskuterer seg fram til livssyklusen til frosken. Læreren introduserer begrepet amfibier og viser flere eksempler på det. Froskene returneres til dammen.

Direkte undervisning

Undervisningssituasjoner hvor lærere foreleser, kan gi lite rom for elevene til å uttrykke seg og være aktive. Men en bevisst lærer vil styre situasjonen ved hjelp av de typer spørsmål hun stiller, slik at elevene lærer og utvikler sine egne meninger (Easterbrooks, 2002). Gode spørsmålsstillinger gir elevene anledning til å uttrykke egne ideer og meninger, de må tenke seg godt om og kommer samtidig i en språklæringssituasjon. Læreren kan bruke spørsmål som

- har direkte forbindelse med emnet/fortellingen. Slike spørsmål stilles underveis, involverer elevene i teksten, øker interessen og forventningene og skaper empati. Slike spørsmål er: Hvorfor gjorde ...? Hva følte ...? Hva tror du vil skje nå? Hva tror du ordet betyr?
- kommer til slutt, som repeterer handlingen og inviterer elevene til å si sin mening. Slike spørsmål er: Hva skjedde etterpå tror du? Hvorfor skjedde ...? Hva synes du om ...?
- dukker opp i forbindelse med fortellingens tema, og som inviterer elevene til å fortelle om egne erfaringer. Slike spørsmål er: Har du opplevd ...? Har du hørt noe lignende før? Hva mener du om ...? Hvorfor mener du det?

IKT

IKT har et stort potensial i forbindelse med undervisning av døve elever. Det er flere områder innenfor IKT som det er vesentlig å ta opp som undervisningsmål. IKT er et verktøy for elevene i undervisningen, men elevene trenger også kunnskap om teknologien, hvordan den virker, hva den kan brukes til, og dens farer og begrensninger.

Elevene kan lære ved hjelp av IKT og bruke:

- tekstbehandlings-, oversettelses- og rettingsprogrammer
- søkemotorer på Internett til innhenting av kunnskap
- tegnspråkordbok/ databaser
- IKT som et medium som visualiserer informasjon
- interaktive læringsprogrammer
- teksting av film/TV-programmer for språklæring
- tegnsmed, et verktøy som presenterer sammensatte tekster; norske tekster og en tilsvarende tegnspråktekst til hjelp i leseopplæringen
- IKT som kommunikasjonsverktøy i direkte samhandling: e-post, chatting, SMS, videokonferanse, webkam
- fjernundervisning, særlig for elever som bor langt fra et tegnspråkmiljø

IKT er et verdifullt verktøy og et visuelt medium som kan gjøre informasjon og kunnskap lettere tilgjengelig for døve og sterkt tunghørte.

Undervisningsprogrammer er til stor nytte når elevene skal øve inn ferdigheter, fordi de er motiverende, gir tilpassete og raske tilbakemeldinger og mange repetisjoner. Men IKT kan oppfordre til gjetting og til å la være å tenke, og kan aldri erstatte gode samtaler mellom mennesker. Hvor stor hjelp det er i dataprogrammer med tanke på språkutvikling hos døve og sterkt tunghørte elever, er avhengig av hvor mye samtale det er under og etter arbeidet med dem.

Tilrettelegging av undervisning i fag

Undervisningen for bimodalt tospråklige elever må visualiseres. Visualisering av undervisning i alle fag har som mål å hjelpe eleven å aktivisere bakgrunnskunnskap, bearbeide språk, organisere tanker, disponere arbeid og å forstå og huske informasjon. Visuelle undervisningsmidler som bilder, film, modeller og praktiske demonstrasjoner kan ofte være mer effektivt og si mer enn lange forklaringer. En demonstrasjon gir en fin anledning til å arbeide med spørreordene, særlig "hvordan". Mal og diagram kan brukes for å visualisere og systematisere gammel og ny kunnskap.

Erfaring viser at kunnskap formidlet via film ofte blir husket bedre av døve og sterkt tunghørte elever. Film stimulerer hørselshemmete elever til å produsere mer skriftlig arbeid enn når annet billedmaterieell brukes (Strassman, 2005). Det kan ha sammenheng med hørselshemmetes preferanse for å få informasjon presentert simultant og visuelt i motsetning til sekvensielt og auditivt.

Visualisering av undervisning kan bestå av blant annet:

- kroppsspråk og miming

- drama, rollespill og dans
- praktiske aktiviteter og demonstrasjoner
- hendelser, turer og besøk i nærmiljøet
- konkrete og modeller
- film, DVD, animasjoner
- skriftspråk, fargekoder
- utstilling av elevarbeid og utstillinger med oppgaver som elevene lager selv
- bilder, interaktiv tavla, flanellograf, lysark
- mal, diagram og grafer

Pedagogen trenger å inkludere forståelsen av den betydning den estetiske dimensjonen har i tilrettelegging av et læringsmiljø. Fravær av visuelt søppel er en betingelse for god visuell tilrettelegging.

Matematikkopplæring i et bimodalt tospråklig klasserom

Døve og sterkt tunghørte har ikke egen læreplan i faget matematikk, men følger den ordinære læreplanen for grunnskolen. Den viktigste oppgaven i matematikkopplæringen er å hjelpe døve og sterkt tunghørte elever til å utvikle kunnskap som er basert på både prosedyrer, begreper og symboler og relasjonen mellom dem. Matematikkbegreper skal forstås på flere måter: begrepet i seg selv, tegnspråklig og på norsk. Hvis begrepsforståelsen og prosedyrene løsrives, ender eleven opp med mekaniske regneferdigheter. Dessverre er dette noe som kan skje hvis det er dårlig kommunikasjon mellom pedagog og elev, og hvis eleven har sviktende språk og erfaringsbakgrunn. Mekaniske ferdigheter alene har liten overføringsverdi til problemløsning i det virkelige livet.

For å bygge matematisk forståelse må vi ta utgangspunkt i den forståelsen den døve eleven har ved skolestart. Ved bruk av tverrfaglige aktiviteter, slik at matematikken kommer i virkelighetsnære sammenhenger, gir vi eleven anledning til å konstruere sin egen matematiske forståelse. Eleven må få eksperimentere og undersøke i samhandling med andre. Gjennom å lage egne regnestykker for sine medelever, viser eleven hva han har forstått (Nunes, 2004). Eleven må forstå sammenhengen mellom matematiske symboler, prosedyrer og begreper, og da er det opplagt hvor viktig en effektiv og uanstrengt kommunikasjon er.

På alle nivåer må eleven få anledning til å arbeide praktisk og få konkrete erfaringer, finne mønstre og løse problemer, finne sammenhenger mellom matematiske emner, fortelle og samtale om matematikk, resonnere, begrunne og trekke slutninger. Hvis eleven for eksempel har et svakt begrepsmessig grunnlag vil man oppleve feil i bruk av posisjonssystemet, minnesiffer og så videre. Da er kunnskapen kontekstbundet slik at eleven ikke kan løse den samme oppgaven i ulike kontekster, og hvis han får forskjellige resultater, vil han ikke reagere (Frostad, 2007).

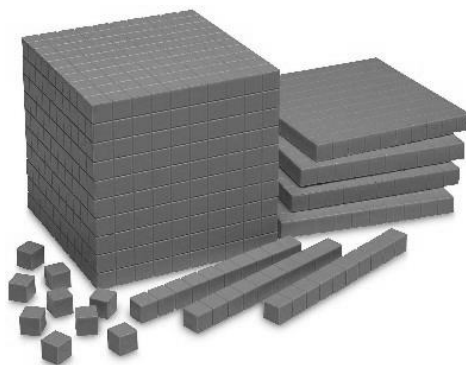
Det er grunn til å tro at døve og sterkt tunghørte barn har mindre erfaring enn øvrige

barn med håndtering av penger og andre måleenheter. Forståelse av verdien av en mynt stiller krav til forståelse av symboler. Barnet må kunne vite hva som har mer verdi: en tikroning eller seks kronestykker. Velger eleven ut fra antall mynter eller ut fra verdien? Hjemmet og skolen trenger å gi eleven anledning til å utforske begreper om penger og andre måleenheter (Nunes, 2004).

Manglende forståelse av sammenhengen mellom prosedyrer, begreper og situasjon er ofte forklaringen på manglende utvikling i faget. Hvis symboler knyttes til mening, blir de redskaper for matematisk tenkning og kommunikasjon. Hvis ikke, blir symbolene bare innholdstomme "kruseduller". Som et eksempel kan vi se på krusedullene nedenfor. Vi oppfatter tallene 5 og 3, men vi forstår ikke situasjonen. Hva skal vi gjøre med tallene? Skal vi addere, subtrahere, gange eller dele eller kanskje noe annet? (Frostad, 2007).

5 3 5 3 5 3 5 3

Måten regnestykket presenteres på kan hemme eller gjøre det enklere for bimediale tospråklige elever å oppfatte en oppgave. Det å oversette en oppgave til norsk tegnspråk er ikke ensbetydende med at eleven vil forstå den bedre. Bruk av konkreter, tall-linjer, tabeller og grafer kan være gode måter å presentere oppgaver på, slik at eleven ser og forstår forholdet mellom de størrelsene han arbeider med.



Base 10

Døve og sterkt tunghørte elever trenger anledning til og erfaring med å tenke over logikken i de forskjellige operasjonene og ha tilgang til informasjon gjennom visuelle representasjoner (Nunes, 2004) slik at språkbarrierer ikke kommer i veien for forståelsen.

Opplæring i norsk tegnspråk og norsk for døve og sterkt tunghørte

Døve og sterkt tunghørte har egne læreplaner i fagene norsk tegnspråk og norsk. Å lære om sine språk er grunnleggende for språklig og kognitiv utvikling og bevisstgjørende sosialt og kulturelt.

Norsk tegnspråk

Noen døve og sterkt tunghørte elever har nok uttalt at de ikke trenger opplæring i tegnspråk, for det kan de. Men man blir aldri utlært når det gjelder språk.

Når en har kunnskap om språkets byggeklosser og struktur, kan man begynne å reflektere over språk, sammenligne språk og lære å uttrykke seg mer tydelig og presist. Ikke minst gir språk intellektuelle og kulturelle opplevelser, og det skaper tilhørighet. At døve elever har to språk å forholde seg til, gjør det viktig at norsk tegnspråk står på timeplanen. Det understreker at tegnspråk har lik status med andre språkfag som norsk og engelsk. Dessuten er det lett å ha hovedfokus på det eleven strever mest med å lære, nemlig norsk, og å glemme at god kompetanse i tegnspråk bidrar til å sikre god kompetanse i norsk.

Det viser seg at et godt tegnforråd og gode kommunikative ferdigheter ofte ledsager gode leseferdigheter, slik at det å arbeide med tegnspråket har gevinster også på andre faglige områder.

Kunnskapsløftet (2006) forutsetter et nært samarbeid mellom læreren som underviser i norsk tegnspråk, og den som underviser i faget norsk for døve og sterkt tunghørte. Et slikt samarbeid gir eleven muligheter til å møte de samme begreper og emner på begge språkene. Det er store variasjoner fra skole til skole i hvilken grad man får til et slikt samarbeid, eller om det er den samme læreren som underviser i begge fag. Noen barn som går på nærskolen, får sin undervisning i norsk tegnspråk under deltidsopphold på kompetansesenterskoler. Da er det spesielt vanskelig å samordne undervisningen i de to fagene.

Norsk for døve og sterkt tunghørte

Læreplanen i norsk for døve og sterkt tunghørte er kvalitativt lik den ordinære norskløftet. Det som er den største utfordringen i norskfaget er opplæring i grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving. Derfor er et helt kapittel viet til dette området.

Undervisningsmetoder og strategier som kan fremme språkutvikling og EF

Det er flere undervisningsmodeller og strategier som kan fremme språkutvikling og eksekutiv funksjon (EF) hos døve og sterkt tunghørte. Eksemplene beskrevet nedenfor må tilpasses den enkelte eleven. En av de viktigste oppgavene til læreren er å bygge bro mellom elevens nåværende språk- og kunnskapsnivå til det neste. Det betyr å kunne bygge bro mellom barnets språk ved å forklare et begrep eller et språklig fenomen gjennom eksempler fra det andre språket. Dessuten må det sikres at eleven har det vokabularet og de begrepene han trenger for å forstå undervisningen. Dette er en utfordring fordi kravet til ordforrådet stadig øker gjennom hele skoletiden. Samtidig viser språk til abstrakte størrelser som må begripes, ord kan ha flere betydninger, ord bøyes og blir dermed ikke alltid så lette å gjenkjenne, og det finnes idiomer og uttrykk som ikke skal forstås bokstavelig.

Mange av strategiene nedenfor utnytter det visuelle. De skal være ideer om hvordan man kan forbedre læringsprosessen.

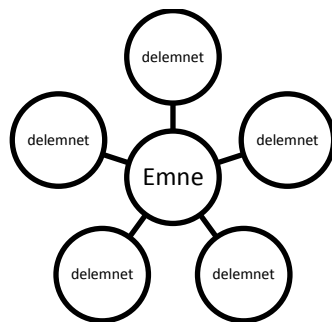
Visuell representasjon av språk- og tekststruktur

For å bruke visuell representasjon av **språkstruktur** må eleven ha metalingvistiske ferdigheter. **Fargekoder** og symboler brukes for å vise mønstre i setningsstrukturer og innebærer direkte undervisning av språkregler, mange eksempler i forskjellige kontekster, valg av eksempler som følger regelen, og overføring av kunnskap til nye situasjoner. Et eksempel på hvordan dette opplegget brukes, er:

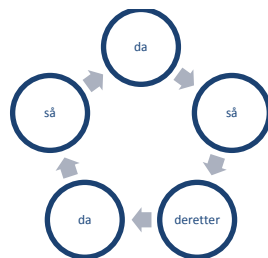
1. Eleven får erfaring med flere eksempler på én setningsstruktur
2. Ett element byttes ut med et nytt
3. Strukturen skrives, utføres på tegnspråk og uttales på norsk
4. Etter hvert fjernes de visuelle fargekodene eller symbolene

(Easterbrooks & Baker, 2002)

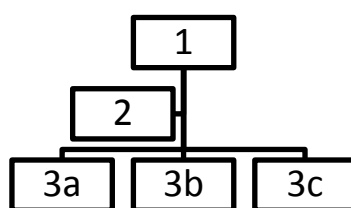
Mal kan brukes for organisering av informasjon og for å vise **tekststruktur**. Ved introduksjon av et nytt tema er det gunstig å få en visuell oversikt over elevenes nåværende kunnskap og assosiasjoner ved hjelp av et tankekart.



Dette arbeidet medfører diskusjoner, forklaringer og argumentering. Det er aktiv tenkning som fører til effektiv læring av vokabular (Stahl & Vancil, 1986). Læreren kan også presentere ukjent vokabular som må forklares og settes i system. Med utgangspunkt i tankekartet kan eleven si hva han trenger å lære mer om, og det blir tydeligere hvilke deler av temaet undervisningen bør fokusere på. Etter at arbeid med temaet er ferdig, kan ny informasjon tilføyes tankekartet, som en visualisering av elevens fremgang. Andre typer diagrammer kan brukes for å vise en syklus eller prosess:



eller gi informasjon som har en hierarkisk organisering:



De samme diagrammene kan brukes for å lage notater og for å vise struktur i en lesetekst. I tillegg kan de brukes for å lage disposisjoner og synliggjøre strukturen i forskjellige sjangre under elevens egen tekstproduksjon¹.

Fremmedspråklæringsstrategier

Fremmedspråklæringsstrategier kan være aktuelle for hørselshemmete barn som arbeider med sine to språk, NTS og norsk. Undervisningen krever at flere betingelser oppfylles. Eleven må:

- være motivert, trygg, ha selvtillit og vilje til å lære språket
- føle at han har bruk for det han lærer her og nå
- få rikelig, forståelig "input" (det er ikke alltid nødvendig å forstå hvert ord/tegn)
- lære noen språkregler som er lette å huske og lette å bruke
- oversette mellom språkene for å sikre forståelse, begrepsinnlæring og språkutvikling
- delta i samhandling, muntlig og skriftlig, med læreren, medelever og morsmålsbrukere
- få tid til å tenke
- merke egen fremgang og ha suksess

Når hjernen ikke mottar et fullstendig og tydelig auditivt bilde, viser erfaring at barnet går glipp av små ord og ordendelser. Da kan det være vanskelig å skape en intuitiv forståelse av grammatiske regler. Det er derfor nødvendig å poengtere og illustrere dem i undervisningen. Som et eksempel kan det være effektivt å ha som vane å presentere norske substantiv med den ubestemte artikkelen (et hus, en bil, ei gås) fordi det ikke er lett å høre eller vite når det skal være hankjønn, hunkjønn eller intetkjønn. Verb presenteres i infinitiv (å skrive, å kjøre) for å vise ordets rot før det bøyes, og for å vise hvordan vi skal finne ordet fram i en ordbok. Da utvides elevens morfologiske kunnskap om ord. Tegnspråknorsk kan brukes for å illustrere og understreke små ord (BILEN STOD VED SIDEN AV HUSET). Bokstavering kan brukes for å illustrere ordendelser (FRYKTE- L-I-G) som igjen kan indikere

¹ Eksempler på diagrammer finnes på nettstedet til Statped vest, Torget. Se område for norsk og tegnspråk: grafisk organisering med mer.

ordklasser. Faste uttrykk presenteres som helheter ("vær-så-god") og ikke ord for ord.

Drama & rytmikk

Drama og rytmikk er et fag for døve og sterkt tunghørte elever som er et alternativ til musikkfaget. I dette faget får elevene opplevelser gjennom alle sansene. I læreplanen står det: "Alle mennesker har skapende evner og en medfødt trang til å uttrykke seg" (Kunnskapsdepartementet, 2006). At døve elever får muligheter til å gi uttrykk for sine ideer og tanker, får estetiske opplevelser og kjennskap til døvekultur, i tillegg til hørendes kultur, er bare noen av konsekvensene av å delta i faget drama og rytmikk.

Faget består av tre hovedområder: drama, rytmikk og refleksjon. Drama inkluderer tegnspråkpoesi og shiva-poesi som er spesielle uttrykksmåter innen døvekulturen. Rytmikk fokuserer på det rytmiske innen musikken, noe mange døve har stor glede av. Rytmisk sans er også et viktig element i talespråks- og skriftspråksutviklingen. Elevene får også anledning til å reflektere over estetiske opplevelser og uttrykksmåter, med mer.

Faget gir muligheter til å eksperimentere med uttrykksmåter og situasjoner i trygge omgivelser, på et språklig sett som tar utgangspunkt i individuelle forutsetninger. Faget skal medvirke til identitetsutvikling og modning både språklig, følelsesmessig og kognitivt. Det å være med i en teaterproduksjon, oppleve Teater Manu og delta på Døves kulturdager kan være en betydningsfull opplevelse for mange.

Engelskopplæring for bimodalt tospråklige elever

Døve og sterkt tunghørte elever har egen plan i engelskfaget. Alle hørselshemmete elever har rett til å lære engelsk og har like stort behov for engelskspråklige kunnskaper som øvrige elever. Det er bare de døve og sterkt tunghørte med store lærevansker som bør søke om fritak for vurdering med karakter. Så lenge opplæringen er tilpasset elevens språklige profil, har døve og sterkt tunghørte elever like stort potensial for å lære engelsk som hørende elever. Å gi elevene tilgang til et fremmedspråk, en ny kultur og litteratur, øker deres språklige og kulturelle bevissthet, og bevisstheten om egen identitet som norsk og som medlem av et globalt døvesamfunn. Det vil også utvide språklæringsstrategiene og evnen til å kunne snakke om språk (metakognitive språklige ferdigheter).

Hvordan undervisning i **muntlig engelsk** blir tilpasset, bestemmes av elevens språklige profil. Engelsk muntlig kan innebære engelsk tale, BSL eller ASL, Signed English, chatting og kombinasjoner av dem. Et viktig poeng er at eleven skal kunne kommunisere ansikt-til-ansikt uten bruk av tolk. Læreplan i engelsk for døve og sterkt tunghørte elever (2006) gir læreren alle muligheter til tilpasning. For elever som har en preferanse for tegnspråk, kan bruk av britisk tegnspråk (BSL) være veien å gå. Elevene oppdager at det finnes fremmede språk og gjennom "lenking"

introduseres engelsk tale- og skriftspråk. Elevene kan utvikle et stort tegn-/ordforråd (Pritchard, 2007). Erfaring viser at BSL er svært engasjerende og motiverende for mange elever, og de opplever mestring. I likhet med NTS, har BSL orale komponenter assosiert med substantiv som er lånt fra talespråket. Det kan utnyttes i den engelske lese- og taleopplæringen.

For elever som har en preferanse for talespråk og godt utbytte av hørselen, kan engelsk talespråk naturligvis brukes, uten bruk av BSL. Uansett må skriftspråket innføres tidlig og arbeides iherdig med. Grunnleggende setningsstrukturer, grammatikk og faste uttrykk må automatiseres.

For døve elever kan det være mindre utfordrende å **skrive engelske** tekster fordi de morfologiske vanskene de opplever i det norske språket knyttet til substantivets kjønn, ikke byr på problemer i engelsk.

Det er avgjørende å gi alle elever et trygt grunnlag i **uttalen** av engelske språklyder. Språklydene brukes, med eller uten stemme, for å gi en taktil sansing av engelsk, i tillegg til den visuelle og auditive sansingen. Uten dette grunnlaget vil taleføre elever etter hvert bli tause på grunn av usikkerhet, og ikke delta i talespråklig samhandling. Det er ikke akseptabelt å la eleven lese og uttale engelske ord som om de leser et norsk ord. "Pine" på norsk og "pine" på engelsk har forskjellig uttale og forskjellige betydninger.

Det må arbeides systematisk med "word families" slik at **lesing** av konsonantopphopninger automatiseres, for eksempel ord som ender med -ought, -ight, -ock, og så videre. Det er viktig at eleven opplever at lesing er meningsfylt og utvikler forskjellige lesestrategier. Noen ganger trenger han å lese for å forstå hovedbudskapet i en tekst, andre ganger trenger han å lese for å finne detaljert informasjon.

Eleven må bruke det engelske språket, **muntlig (på tegn eller tale) og skriftlig**, og oppleve nytteverdien av det han lærer. Det kan skje gjennom skriftlige oppgaver, men også gjennom samhandling i lek og spill, ved hjelp av IKT, informasjonssøking på Internett, kontakt med skoler i England via IKT (E-twinning-prosjekter) og skolebesøk (Comenius-prosjekter), med mer.

Forskning om tospråklig opplæring i barneskolen i Norge

Det svært omfattende studiet til Ohna et al. (2003) er nevnt tidligere. Hovedfunnene var at norske døve elever ofte går på flere enn én skole, med de konsekvensene det medfører, både positive og negative. Organisering av opplæringstilbudet er bare ett forhold som bestemmer om inkluderingsprosessen skjer. I klasserom med hørende og døve elever utvikler det seg ofte parallelle diskusjoner, og elevene opplever sjeldent å være en del av et felles kommunikativt rom. Dette kan bidra til å gjøre døve ekskludert i klassefelleskapet. I alle klasserom som ble observert, forekom det

bruk av blandingskoder i større eller mindre grad, til tross for at slik kodebruk ikke var omtalt i læreplanverket av 1997.

I sin studie av 24 CI-opererte elever i 24 ulike tospråklige barneskoleklasserom, fant Hjulstad & Kristoffersen (2008) at det var to hovedorganiseringsmåter med hensyn til språkmodaliteter. Disse fantes både i nærskoler og i skoler for hørselshemmete. De to organiseringsmåtene var "separat modalitetsklasserom" og "blandet modalitetsklasserom". I separat modalitetsklasserommene ble språkene tegnspråk og talespråk brukt hver for seg. Enten tegnspråk eller tale ble brukt i klasseundervisningen, og eleven ble tatt ut til enetimer for taletrening eller til tegnspråktimer. Det var to typer blandet modalitetsklasserom. I den ene ble tegnspråk, tegn-til-tale og tale brukt i klasserommet avhengig av kontekst og aktivitetstype. I den andre typen ble tegn-til-tale eller tale brukt i klassen, men aldri tegnspråk alene. Det ble brukt kun i tegnspråktimene.

Hjulstad & Kristoffersen (2008) fant at det var et mønster i blandet modalitetsklasserommene. Det tospråklige personalet hadde pedagogisk utdanning og skiftet språkmodalitet avhengig av om språket var et mål i seg selv og fokuset var på form, eller om det skulle brukes som redskap i klasseromsdiskursen. Da var fokuset på interaksjon og mening. I slike klasserom var det lite eller ingen bruk av enetimer, gode arbeidsrutiner var innarbeidet for turtaking, det tospråklige personalet hadde felles ansvar for hele gruppen, alle elever hadde kompetanse i visuell kommunikasjon, og det rådet generelt en positiv holdning til bruken av alle modalitetene.

Oppsummering

Forskningsstudier referert ovenfor viser at det er stor variasjon i kvaliteten og formen på undervisningen som tilbys døve og sterkt tunghørte elever. Det er behov for en mer bevisst holdning til språkbruk i klasserommet, særlig i nærskolene, for å fremme inkludering. De viser også at elevgruppen døve ikke alltid får oppleve varierte arbeids- og undervisningsmåter i klasserommet. Undervisningen domineres av forelesninger av læreren og individuell oppgaveløsning (Ohna et al., 2003). Dette kapittelet har vist at det er fullt mulig å variere arbeidsmåter, og at det er berikende også for døve og sterkt tunghørte elever.

Kapittelet har fokusert på de områdene i generell pedagogikk hvor pedagogen trenger å være oppmerksom på de ofte små, men vesentlige, tilpasninger som er nødvendig for at den bimodalt tospråklige eleven skal kunne være en aktiv, skapende elev og ikke en som bare utvikler mekaniske ferdigheter. Nøkkelord her er å gi døve og sterkt tunghørte elever tilgang til lærestoffet og utvikle varierte læringsstrategier ved hjelp av begge språk og å tilrettelegge for samhandling med medelever.