

HØRSEL – SPRÅK OG KOMMUNIKASJON

En artikkelsamling

Redaksjon:

- Aase Lyngvær Hansen
- Ninna Garm
- Ellinor Hjelmervik



STATPED SKRIFTSERIE NR. 70

HØRSEL – SPRÅK OG KOMMUNIKASJON

En artikkelsamling

Redaksjon:

- Aase Lyngvær Hansen
- Ninna Garm
- Ellinor Hjelmervik

Omslagsdesign: Rifaat Hassan
Forsidefoto: Leif C. Nilsen
Layout og sideombrekking: Torleif Strand

Utgiver: Møller kompetansesenter

Offset - Trykk Trondheim AS



Møller kompetansesenter
Statlig spesialpedagogisk støttesystem

© **Møller kompetansesenter, 2009**
ISSN 1503-271X
ISBN 978-82-7812-161-0
Statped skriftserie nr. 70

Det må ikke kopieres fra denne boken i strid med åndsverkloven
eller avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for
rettighetshavere til åndsverk.

FORORD

Vinteren 2007 fikk vi en forespørsel om å være redaksjonskomité for en artikkelsamling med bidrag fra fagfolk ved kompetansesentrene for hørsel innen det statlige spesialpedagogiske støttesystemet. Det var en oppgave vi påtok oss med glede.

Responsen fra ansatte ved kompetansesentre og andre innenfor det hørselsfaglige området har vært positiv. Bidragsyterne har levert artikler med tema som er hentet så vel fra forskning som fra erfaringer i daglig arbeid med hørselshemmede. Flere av forfatterne er selv hørselshemmede.

Takk til alle som har bidratt og slik delt sin kunnskap og kompetanse med oss. Vi tror at boka kan bidra til fruktbare diskusjoner om viktige tema.

Vi retter også en stor takk til avdelingslederne Bjørn Bakken og Thor-Arne Nilsen som tok initiativet til denne boka.

Redaksjonskomiteen har bestått av representanter fra tre kompetansesentre for hørsel, Møller, Skådalen og Statped Vest, og redaksjonsarbeidet har foregått delvis via nettet og delvis ved møter på sentrene. Arbeidet har vært tidkrevende, lærerikt og inspirerende.

Bergen, Oslo, Trondheim

Desember 2008

Ninna Garm

Aase Lyngvær Hansen

Ellinor Hjelmervik

Innhold

FORORD.....	3
Innledning	9

HISTORISKE PERSPEKTIV

<i>Eva Simonsen</i>	
Hørsel eller døvhets? En historisk innføring i feltet.....	12

PEDAGOGISKE PERSPEKTIV

<i>Liv Strand</i>	
”Beklager, men sønnen din er døv.”	
Tiltak etter screening av hørsel hos nyfødte barn	22
<i>Anne Karin J. Abkhar og Anne-Mari Skagen</i>	
”Lek og lær med tegn”	28
<i>Ann Elise Kristoffersen, Oddvar Hjulstad og Eva Simonsen</i>	
Likeverdig opplæring for barn og unge med cochleaimplantat	32
<i>Anne Heian og Siv Hillesøy</i>	
Auditiv-verbal tilnærming – en vei til Rom?	39
<i>Patrick Kermit, Odd Morten Mjøen og Astri Holm</i>	
Habilitering av barn med cochleaimplantat i et etisk perspektiv – en pilotstudie	48
<i>Eli Nervik</i>	
To språk for barn med hørselstap	55
<i>Ninna Garm</i>	
Er tospråklighetsforskningen relevant for å forstå hørselshemmede elevers skolefaglige utfordringer?	64
<i>Roar Hofstad</i>	
Hørselshemmede barn i et inkluderende perspektiv	71
<i>Patricia Pritchard</i>	
Tilpasset opplæring og behov for kartlegging av døde og sterkt tunghørte barns utvikling av kommunikativ kompetanse	77
<i>Torill Solbø Zahl</i>	
Kunsten å tilrettelegge for utvikling av gode leseferdigheter hos elever som hører dårlig	84
<i>Ellinor Hjelmervik</i>	
Talking for barn i skolen	91
<i>Patricia Pritchard og Torill Solbø Zahl</i>	
Hva kan vi lære om tospråklig undervisning ved å se på eksamensresultatene for døde og sterkt tunghørte elever?	99
<i>Oddny Juliussen Gjerstad</i>	
Elev- og lærerkurs: Hvordan kan aksjons- og evalueringsforskning bidra til forbedring av slike kurs?	108

<i>Stein Erik Ohna</i> Opplæringslovens § 2-6 i nye kontekster – utfordringer i årene framover	114
<i>Aase Lyngvær Hansen</i> Kommunikative fellesskap i visuelt orienterte læringsmiljø	123

TEGNSPRÅKLIGE PERSPEKTIV

<i>Paal Richard Peterson</i> Tegnspråkets fremtid – vårt felles ansvar!	134
<i>Arnfinn Muruvik Vonen</i> Norsk tegnspråk som språk	140
<i>Sonja Myhre Holten</i> Tospråklighet eller flerspråklighet – hva er problemet?	148
<i>Sonja Erlenkamp</i> Et synlig språk? Omtalen av norsk tegnspråk i offentlige dokumenter	160

KUNNSKAP OM HJERNEN OG SPRÅKRELATERTE VANSKER

<i>Jude Nicholas</i> Den tegnspråklige hjernen: Kan kunnskap om hjernens bearbeiding av tegnspråk være nyttig i den kognitive utredningsprosessen?	170
<i>Marit Bollingmo, Liv Strand, Tone Green Nilsen, Fanny Platou og Ernst Ottem</i> Barn med cochleaimplantat og språkrelaterte vansker	178
<i>Kaia Frøyland</i> Auditory Processing Disorder – en skjult hørselsvanske	186

LIVSKVALITET

<i>Elin Jæger</i> "Jeg blir så sliten i kroppen av å høre hva du sier ..." Helseplager og mestringsstrategier hos ungdommer med hørselshemming	194
<i>Tommy A. Våge</i> Trivsel på ungdomstrinnet for elever med hørselshemming	202
<i>Reidun Bastholm</i> Å gjenvinne verdighet Hva bør inngå i et rehabiliteringstilbud til tunghørtblitte, yrkesaktive høreapparatbrukere?	207
<i>Christine Grevstad</i> Er vi på rett vei? Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid i rehabilitering for døvblitte og tunghørtblitte	216
<i>Kari Endal Neeb</i> Tverretatlig og tverrfaglig samarbeid Erfaringer fra en helhetlig rehabiliteringsprosess for voksne mennesker med cochleaimplantat	223

<i>Eli Raanes</i>	
Å samtale med døvblinde.....	230

HØRSELSCHEMMEDE MED FUNKSJONSCHEMMINGER

<i>Henning Skran</i>	
Legerollen i et spesialpedagogisk miljø.....	244

<i>Torill Bakke Andersen</i>	
”Noen barn må ha mer for å få like mye”	249

<i>Lill-Johanne Eilertsen</i>	
Cochleaimplantat for barn med flere funksjonshemminger	257

<i>Björg Rasmussen Hinze</i>	
Relasjonenes og miljøets betydning for barn med Downs syndrom og hørselshemming	264

<i>Heidi Kittelsen</i>	
Fra du og jeg til vi	
Beskrivelse og analyse av en kommunikasjons- og sosialiseringsprosess.....	272

TEKNISKE HJELPEMIDLER

<i>Olav Overvik</i>	
Hørselstekniske hjelpemidler	278

<i>Bjørn Jonassen</i>	
Bruk av hørselsteknisk utstyr i norsk skole.....	287

<i>Tove Leinum Østerlie og Siri Wennberg</i>	
Utprøving av FM-utstyret EduLink	298

Presentasjon av forfatterne	307
Tidligere utgivelser i Stadped skriftserie	315

Innledning

Hovedtema for denne artikkelsamlingen er hørsel, språk og kommunikasjon. Det er et ambisiøst prosjekt å skulle samle viten om et stort fagfelt i stadig utvikling. Hørselshemmede er ingen ensartet gruppe. De har kun en ting felles: mer eller mindre nedsatt hørsel. Av den grunn har fagfeltet store utfordringer når det gjelder å møte behov og iverksette tiltak til beste for den enkelte. Derfor kan man ikke på faglig grunnlag uttale seg generelt om hva som er best for alle hørselshemmede. Samfunnsskapte rammevilkår er også medvirkende til ulike livsvilkår og løsninger for hver enkelt.

Invitasjonen til å skrive gikk ut til alle kompetansesentrene for hørsel, og det har vært opp til enhver ansatt å velge tema og sende inn sitt bidrag. I tillegg har invitasjonen gått ut til noen sentrale fagpersoner utenfor det statlige spesialpedagogiske støttesystemet. Redaksjonskomiteen har deretter samlet artiklene innenfor sju ulike tema. Leseren vil finne at noen områder er mer omfattende enn andre, avhengig av bidragene som er kommet inn. Vi har ikke hatt til hensikt å lage en vitenskapelig fagbok, men et speilbilde av fagfeltet slik det framstår gjennom de ulike bidragene. Leserne vil finne at artikkelforfatterne representerer synspunkter med utgangspunkt i forskjellige fagtradisjoner og kan ha ulike fortolkninger av utfordringene. De fleste artiklene har fylldige referanselister slik at leseren kan finne fram til nye kilder innenfor fagområdet.

Først presenteres det historiske bakgrunnsteppet for fagfeltet. Denne delen er ment å gi grunnlag også for refleksjoner over dagens problemstillinger. Uten innsikt i historien kan det være vanskelig å forstå kompleksiteten på dette området. Troen på at vi har kommet fram til de riktige løsningene har stadig vist seg å slå feil. Dette bringer fram ydmykhet og forsiktighet i forhold til å komme med "fasitsvaret". Historien viser at meninger skifter, og kunnskap endrer oss.

Når det gjelder utdanning og opplæring for hørselshemmede, er dette et tema som til alle tider har skapt debatt. Avsnittet om pedagogiske perspektiv har fått størst plass i boka. Dette reflekterer at store deler av Statped Hørsel sin virksomhet er knyttet opp mot opplæring og rådgiving. Her får vi innblikk i hvordan foreldre som nettopp har fått beskjed om at barnet deres er døvt, blir ivaretatt. Spørsmål stilles om mål for opplæring av hørselshemmede og om hvordan opplæring og utdanning for denne gruppen skal tilrettelegges individuelt og kollektivt. Artikkelforfatterne tar utgangspunkt i hørselshemmedes læringsmiljø i barnehage, grunnskole, videregående skole og høghskole.

Innenfor temaområdet tegnspråklige perspektiv tar forfatterne opp norsk tegnspråk som språk, hvordan norsk tegnspråk omtales i offentlige dokumenter og dets posisjon i det norske samfunnet i dag. Videre tematiseres rettigheter knyttet til norsk tegnspråk og tegnspråkets framtid.

I avsnittet kunnskap om hjernen og språkrelaterte vansker tar en av artiklene utgangspunkt i nevropsykologisk forskning som stiller nye spørsmål om utvikling både av tegnspråk og tale. I samme avsnitt belyses også nyere forskning om hørsel og spesifikke vansker i språkutviklingen og vansker knyttet til auditiv prosessering.

I den delen som handler om livskvalitet presenterer vi ulike artikler om trivsel og mestringsstrategier. Hvilke kriterier er utslagsgivende for at hørselshemmede barn og unge skal trives på skolen? Hvilke strategier anbefales for å hindre at barn og unge med hørselsvansker får helseplager pga sin hørselshemming? Voksne som mister hørselen trenger rehabilitering. Vi får innblikk i ulike tiltak som iverksettes for at de skal gjenvinne sin verdighet og i hvordan de ulike etatene kan samarbeide for at rehabilitering skal lykkes. En av artiklene tar opp samtaler mellom døvblinde, og viser hvordan en her må tilpasse kommunikasjonen ut fra den enkeltes forutsetninger.

Et avsnitt er viet hørselshemmede med funksjonshemminger. Her er spesielt fokus på hvordan man arbeider for å legge til rette for utvikling av kommunikasjon for denne meget sammensatte gruppen. Det presiseres at ”noen må ha mer for å få like mye”, samtidig som vi får innblikk i hvordan de enkle reglene for samvær og utvikling også gjelder her: et trygt miljø, gode relasjoner og vilje til samtale.

Kunnskap om tekniske hjelpemidler og om bruken av dem er et sentralt emne med stor betydning for hverdagen til hørselshemmede barn, unge og voksne. De tre artiklene innenfor denne bolken av boka tematiserer feltet gjennom ulike perspektiv, både fra audioingeniør, bruker og i pedagogisk sammenheng.

Boken avsluttes med en presentasjon av alle forfatterne.

HISTORISKE PERSPEKTIV

Hørsel eller døvhet? En historisk innføring i feltet

Hensikten med dette historiske tilbakeblikket er å gi leseren et innblikk i hvordan tidligere tiders problemstillinger kan brukes til å reflektere over de utfordringene hørselsfeltet står overfor i dag. Fremstillingen bygger i hovedtrekk på doktorgradsavhandlingen *Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881–1963* (Simonsen 2000). Ved å sette dagens aktuelle spørsmål inn i en historisk sammenheng kan vi få et nødvendig og verdifullt refleksjonsgrunnlag over skiftende interesser, kultur, ideologi og fagsyn i feltet. I denne fremstillingen er den røde tråden forholdet mellom den hørende ekspertisen på den ene siden, det vil si politikere og fagpersoner, og på den andre siden brukerne, det vil si døve og tunghørte mennesker. Vi vender oss ikke til historien for å få svar, men for å kunne stille mest mulig fornuftige spørsmål og møte dagens problemstillinger og utfordringer på en reflektert måte.

Skole og opplæring er et nøkkelområde til kunnskap om og forståelse av hørselstap og døvhet, både i et historisk og et nåtidig perspektiv. Opplæringstilbudet, det offentlige og det private, utgjør den tydeligste indikatoren på samfunnets tolking og anerkjennelse av hørselshemmedes behov, forutsetninger og bidrag. Skoletilbudet er et uttrykk for samfunnets forventninger til døve og tunghørte menneskers samfunnsdeltakelse og medborgerskap. Historisk sett har samfunnsholdningene endret seg fra dyp skepsis til positive forventninger. De skiftende forventningene har vært avhengige av hvilke mål som har vært satt for opplæringen, og i hvilken grad målene har vært nådd. Derfor er det på opplæringsområdet den største uenigheten mellom store deler av ekspertisen og brukerne er kommet til syne, både tidligere og nå. Spørsmålet om undervisningen av døve har vært ”Kamp i aaben mark, guerillakrig og forfølgelse!”, som det het allerede på det første møtet for døvelærere i Kristiania i 1896 (Bjørset 1897:88). Språk, kultur og tilhørighet har vært stridstemaer på dette feltet i snart 250 år.

Denne artikkelen tar utgangspunkt i de første organiserte undervisningstiltakene for døve i Frankrike på 1700-tallet og følger gjennomgangstemaet kronologisk med noen historiske eksempler. Den omtaler innføringen av opplæring for hørselshemmede i Norge på 1800-tallet, fulgt av en presentasjon og analyse av utviklingen av den medisinske og teknologiske audiologien fra tiden etter den andre verdenskrigen. Den siste delen tar for seg den historiske betydningen av at tegnspråk ble anerkjent som et fullverdig språk fra 1960-tallet. Sammen med gjennombruddet for ny teknologi i form av cochleaimplantat (CI) danner denne utviklingen grunnlaget for refleksjoner rundt opplæringen av hørselshemmede i siste del av det 20. århundret.

Opptakten: Opplysningstid og sans for sansene

Den første skolen for døve ble opprettet i Paris omkring 1770. Tidligere hadde undervisning av døve vært forbeholdt enkelte rike og adelige familier som holdt seg med privatlærere. Undervisningen la vekt på både artikulasjon og tale- og skriftspråk. I 1760 var det kommet i gang undervisning av døve barn etter talemotoden i Edinburgh i Skottland, men skolen i Paris regnes likevel som det første organiserte

undervisningstiltaket for døve. Bakgrunnen for at skolen i Paris kom i stand, var at franske filosofer hadde begynt å interessere seg for døve og døves tegnspråk og for blinde og blindes forutsetninger. Spørsmålet om sansenes betydning for utvikling av begreper, ideer og språk var blitt et viktig tema for samtidens tenkere og empirikere. Man diskuterte hvorvidt språk, begreper og forestillinger var gudgitt eller resultat av sanseerfaring. For å få svar på dette vendte filosofer som Denis Diderot og Etienne Condillac seg til døvfødte som forskningsobjekter. Sammen med andre filosofer og naturforskere hadde Diderot i 1749 vært til stede og blitt inspirert av en forelesning i det franske vitenskapsakademiet. Der var en døv ung mann som hadde lært å snakke, blitt presentert. Diderot var begeistret for døves tegnspråk av flere grunner. Etter hans oppfatning var tegnspråk mer uttrykksfullt enn talte språk. Diderot mente også at tegnspråk var viktig og interessant fordi det var menneskets opprinnelige språk, og derfor kunne fortelle om grunnleggende sider ved mennesket selv. Interessen for og begeistringen over hva vitenskapen kunne utrette for og med døve, førte til at en katolsk prest, abbed de l'Épée, fikk i gang døveskolen i Paris. Undervisningen foregikk stort sett med tegn, siden det fungerte godt, mens taleopplæring viste seg å være både komplisert og ressurskrevende. Men målet sto hele tiden klart: Gjennom undervisning og fagopplæring skulle døve mennesker bli kjent med Guds ord, og de skulle bli fullverdige bidragsyttere og medlemmer av det franske samfunnet. Utover på 1800-tallet vokste det fram et betydelig døvesamfunn i Paris, basert på deltakelse i arbeidslivet og aksept av tegnspråket og døves sosiale fellesskap. Noen hilsningsord fra forfatteren Victor Hugo illustrerer holdningene til døve i samtiden: "Hva betyr ørets døvheter når bevisstheten hører? Den eneste døvheden, den virkelige døvheden, den uhelbredelige døvheden, det er sinnet som ikke lytter" (Simonsen 2000:69).

Inspirert av døveundervisningen og med den som forbilde kom det i gang systematisk opplæring også av blinde og åndssvake, som var den tids betegnelser. Fra Paris spredte ideen om opplæring av døve seg raskt til resten av Europa, Amerika og Russland, og utover på 1800-tallet ble det opprettet en rekke skoler for døve. Mens skolene i Frankrike utviklet den tegnspråklige opplæringen, arbeidet tyske pedagoger med å forbedre talemotoden. Konkurransen om de beste resultatene førte til hemmelighold, motsetninger og strid om hvilken metode som var best i undervisningen: taleopplæring eller tegnspråklig opplæring, med eller uten bruk av håndalfabet og skrift i ulike kombinasjoner og varianter. De som forvaltet talemotoden, så den ofte som sin private kapital, og som en forretningshemmelighet som de nødig delte med andre. Tegnmetoden var derimot åpent tilgjengelig for den som ønsket innsikt i den. Det var derfor tilfeldigheter, men også hvorvidt interesserte fra utlandet fikk slippe til, som avgjorde hvilken undervisningsmetode besøkende tok med tilbake til hjemlandet. Den danske presten Peter Atke Castberg ble sendt til Paris og satte seg inn i den franske tegnspråkmotoden. Det gjorde at tegnspråkmotoden kom til å bli brukt i de to skolene som ble resultatet av Castbergs besøk i Paris: døveskolen i København, opprettet i 1807, og døveskolen i Trondheim, opprettet i 1825. Også en utsending fra USA, Thomas Hopkins Gallaudet, kom til Paris og tok med seg tegnspråkmotoden tilbake til den første amerikanske døveskolen, som ble opprettet i Hartford i Connecticut i 1817.

I døveskolene i Norge fikk elevene både teoretisk og praktisk opplæring. Ofte måtte barna også arbeide for å skaffe midler til drift av skolen. Riktignok hadde myndigheter og private satset på skolene, men økonomien var gjerne trang. Det ble gjort forskjell på jenter og gutter. Ved døveskolen i København ble jenter tatt opp før gutter når de fylte sju år, fordi de lå så langt framme i modning og utvikling. Men jentene ved skolen i Trondheim måtte slutte når de var 13 år, fordi man ikke greide å holde gutter og jenter fra hverandre. Da var de ennå ikke konfirmert, men det hindret ikke at flere ble gravide, noe som nok kunne skyldes lærerne snarere enn medelevene (Skjølberg 1989).

Diskusjonene rundt bruk av tale, tegn, skrift og håndalfabet i døveundervisningen bølget fram og tilbake utover på 1800-tallet. Ved Milanokongressen i Italia i 1880, der en del geistlige og døvelærere var samlet, ble det fastslått at talemotoden var bedre enn tegnetoden. Grunnlaget for uttalen var at man mente at talespråket var menneskets naturlige og normale måte å uttrykke seg på. Tegnspråket representerte derimot noe avvikende og mindre verdifullt og ville være til hinder for integrering i et hørende samfunn. Selv om deltakerne på kongressen ikke var spesielt representative for døveundervisningen, fikk uttalen derfra stor symbolsk betydning som en beslutning om at tegnspråklig opplæring skulle ut av døveskolene. Omtrent samtidig arbeidet norske myndigheter med en lov om undervisning av døve barn (Lov om abnorme Børns Undervisning 1881). Loven fastslo at tegnspråk var de døvstummes eget språk, men som språk betraktet sto det under det norske språket. De norske døveskolene skulle få velge hvilket språk som skulle brukes i undervisningen, men tegnspråk og talespråk måtte ikke brukes ved samme skole.

Denne bestemmelsen åpnet for smidige løsninger, der pedagogiske ambisjoner lot seg forene med både religiøse hensyn og mer jordnære økonomiske og praktiske forhold i opplæringen. Taleundervisningen ble vurdert som klart mest framtidsrettet og best egnet til integrering i det hørende samfunnet, til dels også blant døve selv. Men metoden var kostbar fordi den tok tid fra praktisk arbeid, og den ble også sett på som lite samfunnsøkonomisk lønnsom. Det ble reist spørsmål ved om det var nødvendig å satse offentlige midler på dyr taleopplæring på alle døve. De fleste døve var likevel bestemt for en beskeden fremtid som tjenestepiker eller arbeidere, hevdet også skolens folk. Tegnetoden passet derfor best for svakt begavede og for fattigfolks og småfolks barn, og kunne brukes i de offentlige skolene der disse barna gikk. Valget av metode skulle innrettes etter sosiale skillelinjer.

Når man skulle velge mellom talemotoden og tegnetoden, ble elevenes evnenivå lagt til grunn, noe som i praksis i hovedtrekk betydde inndeling etter sosiale klasseskille. Skolene ble inndelt i A-, B- og C-skoler og elevene i A-, B- og C-elever. De svake elevene skulle læres opp i tegnspråk og praktiske fag og forberedes på kroppsarbeid, mens de best begavede skulle undervises etter talemotoden og i teorifag, med utsikter til håndverksutdanning og i spesielle tilfeller høyere allmennutdanning. Med få skoler og store avstander førte det til at barn ofte måtte reise svært langt og være borte hjemmefra i lange perioder. Men både internasjonalt og i Norge var den gjennomgående holdningen at døveundervisningens glansdager var forbi. Talemotoden hadde ikke innfridd de høye forventningene om at døve gjennom å lære å snakke skulle utvikle

seg slik at de forsvarte en plass som samfunnsborgere på linje med hørende. Nederlaget for talemotoden var grundig dokumentert av respekterte forskere, som franskmennene Alfred Binet og Theodor Simon (Binet og Simon 1910/1997). Psykologisk forskning i første del av 1900-tallet mente tvert imot å kunne påvise at døve barn lå flere år under hørende i intelligensalder. Selv om det ble fastslått at testene som var i bruk, ikke tok hensyn til de døve barnas språklige forutsetninger, festet det seg et inntrykk av døve som underlegne hørende. I tråd med en generelt voksende frykt for at såkalt mindreverdige individer skulle formere seg og ødelegge befolkningskvaliteten, kom det også forslag om å forby døve å gifte seg og få barn. Det ble gjort forsøk på å hindre at døve mennesker samlet seg, ved å spre skolene geografisk og ved å unngå religiøse samlinger der døve fra hele landet kunne møtes.

Underveis gikk opplæringen og livet på døveskolene sin vante gang. Artikulasjonsundervisningen fortsatte å være hovedfaget i store deler av skoletiden fram til 1960-tallet, trass i magre resultater. Den andre delen av undervisningen, den såkalte arbeidsskolen, tok også store deler av skoletiden og til dels fritiden. Det gikk så langt at direktøren for døve-, blinde- og åndssvakeskolene protesterte offentlig. Arbeidet var så tungt at det var direkte skadelig for barna, skrev han i 1940: "Det er forbudt å beskjeftige barn i skolepliktig alder i industrien. Men i våre døveskoler er det tillatt å holde barn som betaler rundelig for sitt opphold inne et par timer daglig for å reparere skolens skotøy gratis for staten, lappe og sy tøy uten annen hensikt enn å spare staten for utgifter" (Simonsen 2000:308). Det ble drevet rovdrift på elevens arbeidskraft.

Elever som minnes skoletiden på 1920-tallet, forteller: "Vi var fattige på språk – virkelig fattige" (Rekkedal 1997). Oppdragelsen var streng etter dagens normer. Straffelekser var vanlig, for eksempel denne leksen som Berit, som var elev ved Skådalen skole, måtte skrive: "Berit i 8. kl synes det er morsomt når guttene opfører sig upassende. Det går ikke an. Det er sant." Spanskrøret var i bruk. Juletreffester og invitasjoner fra veldedighetsforeninger til teater og sirkus lyste imidlertid opp i hverdagen. Barnas fellesskap på skolen betydde mye, men hjemlengsel og mangelen på kontakt mellom hjem og skole preget barndommen for mange.

Når soldatene kommer hjem – audiologiens gjennombrudd

Innholdet i døreundervisningen ble diskuterte nasjonalt og internasjonalt, på konferanser, i tidsskrifter og i bøker. Til stadighet kom man tilbake til at de svake resultatene skyldtes for dårlig differensiering mellom elevgrupper. Tradisjonelt var alle barn og unge med hørselstap plassert i døveskolen, uavhengig av om de var født døve, om de var døvblitte, eller om de var mer eller mindre tunghørte. Ved å tilpasse undervisningen bedre til de ulike gruppenes forutsetninger ville resultatene bli bedre, mente man. Ordningen med inndeling etter evner i A-, B- og C-elever hadde ikke gjort at talemotoden ble den suksessen man hadde håpet på.

Det neste tiltaket for å skille mellom elevene var et forsøk på å dele dem inn etter graden av hørselstap. I 1916 ble de første hørselsklassene for tunghørte elever etablert i Kristiania. Men metodene for å oppdage og måle grader av hørselstap var høyst mangelfulle. Det var legene selv de første til å innrømme. Den første spesiallegen i

øre-nese-hals-sykdommer i Kristiania beskrev problemet med å undersøke elevene. Det foregikk ved at han sto i en viss avstand fra barna og hvisket til dem. Men det var nok av forstyrrelser der: "Snart rystes huset av en forbikjørende lastebil, snart brytes stillheten av kurrende duer paa taget eller fnisende unge damer ute paa gangen" (Leegaard 1922:234).

For mange av døvelærerne var imidlertid spørsmålet om graden av hørselstap nokså uinteressant. Taleopplæringen var basert på å lære elevene å artikulere lyder og ord og på munnavlesing, ikke på lyd og det som kunne oppfattes gjennom øret. Men etter den andre verdenskrigen ble dette bildet endret totalt. Krigen hadde ført til at mange soldater vendte hjem med store hørselsskader. De samfunnsmessige konsekvensene av skadene var så store at det ble økonomisk viktig å satse på å utvikle kunnskap om årsaker til hørselstap, medisinsk behandling og metoder for måling av hørselstap. Særlig viktig ble det å lage bedre høreapparater. Riktignok var det også før 1940 tilløp til å ta i bruk audiometre til måling av hørsel og forsterkerutstyr i dødeundervisningen. Men det var først på 1940- og 1950-tallet at utviklingen av det nye faget audiologi skjøt fart og fikk betydning for undervisningen. Med audiologien ble fokuset i undervisningen et annet, det skiftet fra pedagogisk behandling av døvhets til medisinsk behandling av hørsel og hørselstap. Lærerne hadde vært eksperter på døvhets, mens legene nå seilte opp som spesialister på hørsel. Mange lærere følte seg med rette plutselig på usikker grunn, og på lærerværelsene var det delte meninger om hva som burde gjøres. Enkelte hevdet at lærerutdanningen måtte legges helt om i audiologisk retning, med i hovedsak fysiologi, fonetikk og audiologisk teknologi som pensum. Andre avviste denne ideen som et forsøk på "utklekking av forlorne vitenskapsmenn", på bekostning av pedagogikken (Simonsen 2000:320).

Audiologiens gjennombrudd, med fokus på lyd og hørsel, fikk stor betydning. Den underbygde og forsterket oppfatninger om at døvhets og tegnspråk hemmet personlighetsutvikling og evner, og gjorde at døve ble sosialt umodne, preget av stereotyp og fastlåst tankegang. For medisinerne ble det nærliggende å forestille seg at hjernen hos døvfødte var skadet eller mangelfullt utviklet på grunn av mangelen på talespråk. Det måtte kunne påvises skader i sentralnervesystemet hos døve. I 1954 ble derfor alle elevene ved Skådalen offentlige skole for døve i Oslo undersøkt for forandringer i hjernefunksjonen. Resultatet viste avvik hos så mange som 53 % av barna (Henriksen 1956). Dette ble tolket som bekreftelse på at hørselstap førte til utviklingshemming. I dag vet vi at dette ikke stemmer.

Audiologiens budskap var at ved å kompensere for hørselstap kunne man unngå den utviklingshemmingen som man mente at døvhets ellers førte til. Behandlingen var tilgang til lyd og talespråk. Fram mot 1970-tallet hadde artikulasjon fortsatt en stor plass, samtidig med at høreapparater og forsterkerutstyr kom inn i skolen. Alle elever skulle ha høreapparat, og de skulle ha det på seg hele tiden. I hjemmet skulle foreldrene trene opp barnas hørsel på samme måte som lærerne gjorde det på skolen. Inspirasjonen til treningsprogrammene kom fra USA og England. Forventningene til den nye teknologien var høye, og mange elever ble også godt hjulpet. Elever som hadde sittet i vanlig skole, og som var blitt oppfattet som uoppmerksomme eller tilbakestående,

ble diagnostisert som tunghørte og fikk hjelp. Tidlig innsats ble viktig, og fra 1950-tallet ble det opprettet egne barnehager for døve og tunghørte, gjerne på initiativ av foreldre. Etter hvert kunne også tunghørte elever samles i egne skoler eller klasser og få opplæring ut fra sine egne forutsetninger. De behøvde ikke lenger bo på en døveskole som kanskje lå langt fra hjemstedet. Målene for opplæringen ble nye og løfterike. Den første allmennutdanningen for tunghørte kom i stand mot slutten av 1940-tallet i form av en framhaldsskole for tunghørte. Det gamle mønsteret med de tre såkalte S-yrkene – skredder, skomaker og snekker – som døve stort sett hadde vært henvist til tidligere, vedvarte en stund. Men etter hvert ble det åpnet for et bredere spekter av utdanninger og yrker.

I denne fasen med gjennombrudd for audiologien ble spørsmålet om betydningen av tegnspråk parkert. Omkring 1960 holdt heller ikke døveorganisasjonene fast på kravet om at tegnspråket også skulle ha en plass i opplæringen. På bakgrunn av det som var gjeldende forskningsbasert kunnskap om hva døvhet førte til, er denne holdningen forståelig (Simonsen 2000). Men utviklingen skulle vise at på samme måte som talemotoden ikke hadde innfridd forventningene som ble stilt, løste heller ikke den nye høretrainingsmetoden problemene. Ikke alle kunne hjelpes med den nye teknologien og de nye opplæringsmetodene, slik man hadde sett for seg. Langt fra alle hadde hørselsrester som gjorde dem funksjonelt hørende i forhold til undervisning, i arbeidslivet eller i andre sosiale situasjoner. Den intensive hørselstreningen i småbarnsalderen hadde både sine begrensninger og sin pris. Formaltreningen gjorde barna leie og umotiverte for videre læring og var en fundamental misforståelse av hvordan barns språkutvikling foregår, hevdet fremstående pedagoger. Audiologien hadde ført til store forbedringer for mange, men den hadde lovet mer enn den kunne holde.

Teknologi og kultur på kollisjonsfront?

Dette historiske tilbakeblikket har hittil vært rettet mot opplæringen av døve og tunghørte i perioden fram til det vi kan kalle en tredje fase, tiden fra 1970-årene og fram til i dag. I disse tiårene ble nasjonale tegnspråk akseptert av lingvister som fullverdige språk på linje med talte språk. Over store deler av verden førte denne anerkjennelsen til ny bevissthet om og stolthet over døves språk, kultur og sosiale fellesskap. På 1990-tallet ble det vedtatt rett til opplæring i og på tegnspråk og innført egne fagplaner for døve elever i Norge, med mål om at elevene skal bli funksjonelt tospråklige, i norsk og tegnspråk. Parallelt med utviklingen av kunnskapen om tegnspråkets betydning i opplæringen gikk den teknologiske utviklingen sin gang. Cochleaimplantat (CI), først brukt på voksne, siden på barn med store hørselstap, kom som en skjellsettende nyvinning for audiologien i perioden. Dette avanserte elektroniske høreapparatet gir stimulering som lar seg tolke som hørselsinntrykk og tale. Men i tillegg til de store forventningene til CI og fremskrittene i forbindelse med det hersker det også stor usikkerhet om hvordan implantatet virker. Forskningen om barns utbytte av implantatet er foreløpig ikke bred og mangfoldig nok til at man kan si noe sikkert om årsakene til at resultatene varierer så sterkt (Thoutenhoofd ofl. 2005). Teknologien har sørgelig nok ført til oppblussing av gamle stridigheter omkring metoder for undervisning av døve og betydningen av voksne døves språklige og kulturelle fellesskap. Uenighetene har gjort

at spørsmål om undervisning av tunghørte barn og unge og voksne tunghørtes situasjon oppfattes som mindre kontroversielt, og dermed får mindre oppmerksomhet.

Den tyske filosofen Friedrich Hegel har sagt at det eneste vi lærer av historien, er at vi aldri lærer av historien, i den forstand at vi stadig gjentar gamle feil. Likevel finnes det noen paralleller mellom nåtidige og historiske tenkesett, problemformuleringer, verdivalg og løsninger som det er verdt å reflektere over. I den perioden vi har sett på her, har kampen dreid seg om å definere grenser for normalitet. Motsetningene i oppfatninger av normalitet har kommet til uttrykk på et komplekst, komplisert og følsomt område av menneskelivet: forholdet mellom kommunikasjon, språk, læring og tilhørighet. I dagens diskusjoner om konsekvensene av implantatteknologien støter motstridende oppfatninger av disse spørsmålene sammen. Døve mennesker har et mål om å oppnå anerkjennelse for sitt eget språk og befeste tegnspråkets stilling. Fra deres synspunkt har barn med CI krav på tilgang til utvungen kommunikasjon i alle situasjoner. Det gjelder også om det innebærer bruk av tegnspråk for at det skal bli en likeverdig og uanstrengt kommunikasjon mellom barnet og omverdenen. Den medisinske ekspertisen har som målsetting å overflødiggjøre dette språket hos barn med CI. Tegnspråk kan aksepteres som en mulig vei dersom talespråket uteblir.¹ Foreldre er ofte opptatt av kommunikasjon som grunnlag for følelsesmessig fellesskap og tilhørighet. Pedagoger er opptatt av betingelser for læring og utvikling. De ulike interessene og posisjonene vanskeliggjør samtale på tvers av grupperingene. Kommunikasjonsproblemet blir ikke mindre ved at argumentasjonen preges av verdiladede begreper som ”naturlig” og ”normalt”. Disse begrepene gir historisk gjenkjenning. Ingen vil vel bli beskyldt for å gjøre annet enn å fremme det som er ”naturlig” og ”normalt” for et barn?

Kampen om normaliteten og det ”naturlige” går som en rød tråd gjennom debatten. Å bruke tegnspråk er det mest naturlige for døve barn, sies det. Begrunnelsen er at tegnspråket fungerer i alle situasjoner, også uavhengig av teknikk som kan svikte. Kommunikasjonen foregår ”normalt” og derfor ”naturlig”, uten bruk av hjelpemidler. Forkjempere for implantatteknologien vil på sin side hevde at det normale og naturlige for alle barn, også døve barn, er at de skal kunne kommunisere og forholde seg til familie, skole og omgivelser på samme måte som hørende barn. Tegnspråket blir en protese, et forstyrrende og unaturlig element som hindrer døve barn i å leve en såkalt normal tilværelse på linje med hørende mennesker. Denne tenkemåten kan betegnes som en naturaliserende ideologi, som også historisk sett har gått ut på å opphøye egne verdier og vaner og egen kultur som noe naturlig, riktig og normalt. Som ideologi kan denne tendensen til naturaliserende tenkning fungere både tilslørende og disiplinerende. Det er gjerne først når vi erkjenner hvordan det såkalt naturgitte skifter innhold over tid, også innen vår egen kultur, at relativiteten i våre forestillinger om det ”naturlige” og det ”normale” utfordres. Den kan utgjøre et direkte hinder for realisering av målet om en inkluderende skole og et samfunn som er avhengig av gjensidighet og anerkjennelse for å fungere.

1 Om denne tilnærmingen, auditiv verbal tilnærming (AVT), se www.skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=30388&epslanguage=NO.

Historisk sett har døvhet og tunghørhet vært definert av hørende personer: hørende pedagoger, prester, medisinerer og psykologer. Kommunikasjon og anerkjennelse handler om å sette seg inn i noe man selv ikke kjenner på kroppen, enten det er hørsel eller døvhet. For hørende mennesker er det hørselen, selve det å høre, som naturlig nok utgjør referansen og omdreiningspunktet for forståelsen av denne problematikken. For døve og tunghørte er utgangspunktet stikk motsatt. Odd-Inge Schröder, som selv er döv, beskriver døvhetens historie gjennom det hørende samfunnets syn på døvhet (Schröder 2007). Selv er han en "tradisjonsbærer av dette samfunnets erfaringer ikledd fortellingsform" (op. cit., s. 117). Han presenterer historien i form av små stubber eller anekdoter som kommuniserer en kulturhistorisk dimensjon av døvhet og tunghørhet, i motsetning til tradisjonell historieskriving, som i disse eksemplene:

En tante av meg Edith – en livlig og snakksom dame – fikk etter hvert psykiske problemer. Folk oppfattet hennes stemme som om hun hele tiden var sint når hun absolutt ikke var det. Min farbror Wilhelm syntes døvheten var en forbannelse og satte på visittkortet sitt: "Ufrivillig döv". Han sa til sin hørende datter som femåring at hun var heldig som var hørende, og ikke döv som hennes foreldre. Dermed kom han til å gi henne en skyldfølelse over å være hørende. Min farmor hadde dårlig artikulasjon, så folk hadde vondt for å forstå henne. Men hun var forholdsvis flink til å skrive norsk så hun ble av og til brukt som skrivefolk i en tid da tolketjenesten ikke fantes. Og enkelte i døvemiljøet mente at hun måtte være tunghørt. Norsk og døvhet går ikke sammen, er en gammel myte. (Schröder 2007:188–189)

I Schröders fortellinger har livet stabile og forutsigbare skiller mellom hørendes og døves verden. I dag er internasjonalisering og ny teknologi i ferd med å viske ut gamle grenser og skape ny tilhørighet og nye fellesskap. Informasjonsteknologien gir mulighet til å kommunisere på tvers av språklige modaliteter, nasjonale grenser og andre skillelinjer. Implantatteknologien åpner opp for at gamle motsetninger mellom en hørende og en döv verden kan minimaliseres, forutsatt gjensidig anerkjennelse av minoritets- og majoritetssamfunnets uttrykksformer, språk og verdier.

Å befinne seg på et slikt overgangsstadium med mange ukjente faktorer kan virke skremmende, men er også løfterikt. En middelaldrende mann som var blitt döv i ungdommen, opplevde å få mye av hørselsfunksjonen tilbake ved hjelp av CI. Han gjenvant mange av mulighetene til kommunikasjon med hørende mennesker. I radioprogrammet "Sånn er livet" fortalte han at tilvenningen til lyd hadde gått langsomt (NRK P2 2007). Samtidig hadde han vært redd for å miste det tegnspråklige fellesskapet han hadde tilhørt i mange år. Men det viste seg at operasjonen slett ikke betydde at han måtte velge bort denne tilhørigheten og vennene i døvemiljøet. Tvert imot erfarte han at han nå kunne være inkludert i flere sammenhenger enn før. Å lytte til radioprogrammer var en erfaring han ikke hadde hatt på mange år, og var i seg selv en spesiell opplevelse. Han fremste ønske var likevel å bidra med egne erfaringer som kunne øke kunnskapen, særlig blant hørende, om hva kommunikasjon, uavhengig av modalitet og språklig uttrykk, betyr for et menneskes utviklingsmuligheter, tilhørighet og livskvalitet.

Litteratur

- Binet, A. & Simon, T. (1910/1997). An Investigation Concerning the Value of the Oral Method. *American Annals of the Deaf*, 142 (3), 35-45.
- Bjørset, H. (1897). Det kollegiale forhold. *Tidsskrift för döfstumskolan*, 18 (6) 87-93.
- Henriksen, K. Z. (1956). Elektroencefalografiske undersøkelser av døve barn. *Nordisk spesialskolekongress i Norge 30. juni – 3. juli 1954. Beretning* (1956), s. 140-144. Trondheim.
- Leegaard, F. (1922). Tunghørte skolebarn. Undersøkelser angaaende tunghørthet blant elever paa Kristiania folkeskoler. *Norsk Magazin for Lægevidenskab*, 83 (4), 224-268.
- Lov om abnorme Børns Undervisning (1881).
- NRK P2 "Sånn er livet" 12.09.2007.
- Rekkedal, A.M. (1997). *Vi var fattige på språk – virkelig fattige*. Hovedfagsoppgave. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Schröder, O-I. (2007). Orale og manuelle metoder i døveundervisningen. Holdninger i det norske døvemiljøet. I Simonsen, E. & Johnsen, B.H. (Red.) *Utenfor regelen. Historisk perspektiv på spesialpedagogikk*, (ss. 175-196). Oslo: Unipub.
- Simonsen, E. (2000). *Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963*. Oslo: Unipub.
- Simonsen, E. (2003). Døve barn med cochleaimplantat. Teknologi og kultur på kollisjonskurs? *Handicaphistorisk Tidsskrift* (10), 46-60.
- Skjølberg, T. (1989). *Andreas Christian Møller 1796-1874. Døvtummeinstituttet i Trondhjem og pionértiden i norsk døveundervisning*. Bergen: Døves forlag.
- Thoutenhoofd, E., Archbold, S.M., Gregory, S., Lutman, M.E., Nikolopoulos, T.P. & Sach, T.H. (2005). *Paediatric Cochlear Implantation. Evaluating Outcomes*. London: Whurr.

PEDAGOGISKE PERSPEKTIV

”Beklager, men sønnen din er døv.”

Tiltak etter screening av hørsel hos nyfødte barn

”Beklager, men sønnen din er døv.” Legen som formidlet budskapet, var kort og presis, og samtalen varte et par minutter. Mor satt helt stille og sa ingen ting. Det hadde vært mange tester og retester, og hele tiden hadde hun fått høre at det sikkert var noe feil på måleapparatet. I ettertid hadde hun sympati med ham og forsto godt at det ikke var noen lett oppgave å overbringe et budskap som for henne på det tidspunktet var katastrofalt og forvirrende. Etter dette korte møtet dro hun og barnet hjem og ut i det store intet. Det var en sorgens dag, og hun ville bare hjem og gråte.

Beskrivelsen er hentet fra en samtale med en mor om hvordan hun opplevde prosessen rundt screening og diagnostisering av hørselstap hos sitt nyfødte barn. De aller fleste barn som får en diagnose relatert til hørselshemming, har foreldre som selv er hørende. Foreldrene har som regel lite kjennskap til hørselshemming. Når barnet får en slik diagnose, har foreldrene naturlig nok mange spørsmål knyttet til selve diagnosen hørselstap, og de føler seg usikre på konsekvensene for barnets utvikling og fungering videre i livet. Sykehuset som utreder, har sjelden kapasitet til å følge opp familien utover medisinske spørsmål og audiologisk og praktisk tilrettelegging. Erfaringsmessig kommer også spørsmålene litt etter hvert, og det kan være betryggende å ha noen som kan være tilgjengelige for familiene i den viktige tiden etter at diagnosen er stilt.

Bakgrunn

Tilbudet om screening av hørselen hos nyfødte er et statlig satsingsområde. Sosial- og helsedirektoratet ga i 2006 ut nasjonale retningslinjer for undersøkelse av blant annet hørsel hos barn (Sosial- og Helsedirektoratet 2006), der det er en målsetting at medfødt hørselstap skal diagnostiseres før barnet er seks måneder gammelt. Hørselsscreening av nyfødte vil føre til at barn med medfødt hørselstap kan få tilpasset høreapparat allerede fra de er noen måneder gamle og eventuelt få cochleaimplantater innen de fyller ett år. Screening er i ferd med å bli standardprosedyre ved fødeavdelingene i hele landet. I tilknytning til denne nye praksisen fikk Statped Hørsel i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å utforme et helhetlig habiliteringstilbud for barn med hørselstap. Utarbeidelsen av tilbudet ble organisert som et samarbeidsprosjekt mellom hørselssentrene og brukerorganisasjonene. I rapporten ”Enhetlig og helhetlig habiliteringsprogram for hørselshemmede barn i alderen 0-6 år” (feb. 2007) pekte prosjektgruppen på at tidlig screening vil tydeliggjøre behovet for veiledning til foreldre, med fokus på spedbarns- og småbarnsperioden. Utfordringene ligger blant annet i behovet for samkjøring av statlige og kommunale tjenestetilbud med etablering av gode samarbeidsrutiner på tvers av forvaltningsnivåer. Flere tiltak ble foreslått, blant annet ble behovet for tidlig innsats og tidlig inngripen understreket. Det ble foreslått å etablere et nasjonalt lavterskeltilbud til foreldre med små barn med nyoppdaget hørselstap/døvhets. Videre ble tilbud som ”Hør mitt språk” et foreldreprogram med vekt

på stimulering av talespråklig utvikling hos hørselshemmede barn og et kurstilbud til foreldre, "Norsk med tegnstøtte/NmT", anbefalt etablert.

Møller kompetansesenter har i et prosjektsamarbeid med St. Olavs Hospital i Trondheim utarbeidet en informasjonsperm for foreldre med barn med hørselstap. Arbeidet med informasjonspermen ga deltakerne Extra-prisen i 2006. I rapporten fra Møller og St. Olavs Hospital understrekes foreldrenes behov for tidlig og bred informasjon og behovet for veiledning for å kunne ta "begrunnede valg" (informed choices).

Et lavterskeltilbud bør være tilgjengelig for familiene allerede fra diagnosetidspunktet, og i noen tilfeller også i screeningsperioden, hvis den av ulike grunner trekker ut. Erfaringsmessig kan det ta tid fra en diagnose er fastslått til pedagogisk-psykologiske tiltak kommer i gang. Behandlingstiden i kommunale og statlige instanser kan ta tid. Fra flere hold er det uttrykt bekymring for at denne ventetiden kan være belastende for foreldre som er i villrede om hvordan de skal forholde seg til sitt hørselshemmede spedbarn.

Tidlig innsats og tidlig inngripen

For å imøtekomme behovet for tidlig veiledning er det opprettet Straks-team ved de statlige kompetansesentrene for hørsel. Disse teamene er tverrfaglige og har en sammensetning som bidrar til å integrere ulike fagdisipliner. Fagpersonene i teamet har utdanning og erfaring innen audiopedagogikk, førskolepedagogikk, familierådgivning, utviklingspsykologi og sosialt arbeid. Teamet gir tilbud om hjemmebesøk så raskt som mulig og ideelt sett innen to uker etter at kontakten er etablert. Selv om tilbudet er tilrettelagt for spedbarn og småbarn i det første leveåret, er det tilgjengelig for foreldre med barn opp mot skolealder. Erfaringen tilsier at det fortsatt blir diagnostisert hørselstap hos barn senere i småbarnsperioden. Teamet gir også disse barna og foreldrene deres tilsvarende oppfølgingstjeneste.

De siste 20–30 årene har teorier om barns utvikling endret seg radikalt og i dag benyttes vanligvis en familieorientert forståelsesmodell som grunnlag for tidlig intervensjon. En familieorientert tilnærming innebærer at den faglige referanserammen er preget av holistisk psykologisk og pedagogisk tilnærming og økologisk-systemisk tenkning. Fokuset er på familiens samlede ressurser og foreldrenes mestringskompetanse. En grunnleggende forutsetning er at det etableres et gjensidig og likeverdig tillitsforhold til foreldrene og familien med tanke på deres rolle som primære tilretteleggere for vekst og utvikling hos barnet. Veiledningen som tilbys, er bredspektret og inkluderer tidlige samspillsfaktorer og førspråklig kommunikasjon hos hørselshemmede spedbarn og småbarn.

Fire hovedkomponenter er viktige for den som møter familiene:

- Fagpersonen skal være en hørselsfaglig ressursperson som kan formidle kunnskap om et bredt spekter av emner i forbindelse med hørselsfaglige problemstillinger, og relatere dem til familiens aktuelle situasjon og behov. Det foretas en kartlegging av hvilke behov foreldrene har for støtte, informasjon og veiledning på det aktuelle tidspunktet og eventuelt fremover i tid. I samarbeid med foreldrene og det lokale hjelpeapparat kan det utarbeides en Straksplan for hørselsrelaterte tiltak. Hvis situasjonen er uoversiktlig, og/eller det er sannsynlig at flere offentlige instanser kommer til å bli inkludert i tiltak rundt familien, kan det være naturlig at andre instanser har ansvaret for å få utarbeidet en individuell plan.
- Fagpersonen skal gi foreldrene informasjon og veiledning, slik at de kan foreta begrunnede valg (informed choices) om kommunikasjonsmåter og pedagogisk tilrettelegging ut fra familiens individuelle situasjon. I møte med foreldrene skal det formidles informasjon og dokumentert kunnskap om ulike kommunikasjonsmodaliteter og metoder overfor småbarn i nyfødt- og småbarnsperioden. Både auditiv stimulering, talespråklig tilegnelse og visuell kommunikasjon med bruk av tegn er aktuelle veiledningsområder. Barn har ulike forutsetninger og individuelle utviklingsløp, og i samarbeid med foreldrene formidles informasjon og kunnskap om tilbud som passer for dem. Per i dag får de fleste barn med tidlig diagnostisert hørselstap av alvorlig grad tilbud om å operere inn cochleaimplantater. Barnet får ved en slik operasjon tilgang til lydopplevelser som kan danne grunnlaget for en talespråklig utvikling. Flere valg skal tas på relativt kort tid, valg som foreldrene vet vil være retningsgivende for barnets oppvekst og voksne liv. Informasjon og veiledning skal bidra til at foreldrene kan ta begrunnede valg som reflekterer deres egne verdier og synspunkt. Valg av kommunikasjonsmåte er en aktiv og pågående prosess, ingen enten-eller-bestemmelse. Det forutsetter en åpen og fleksibel veiledning som er verdinøytral og basert på dokumentert kunnskap..
- Fagpersonen skal være en tilrettelegger, bygge på foreldrenes egne ressurser og mestring og være en formidler av strategier og aktiviteter som fremmer barnets utvikling. Fagpersonene skal bidra til at det dannes og vedlikeholdes god kommunikasjon og godt samspill mellom foreldre og barn fra starten av.
- Inkludert i Straks-tilbudet er etablering av et forum for nettverksbygging for foreldre, der de får anledning til å bli kjent med andre familier i samme situasjon. Foreldre til hørselshemmede barn vil i tillegg til å forholde seg til vanlige omsorgsutfordringer som gjelder alle foreldre, ha andre utfordringer, relatert spesielt til språklig og psykososial utvikling. Straks-samlingene er i tillegg til å være en møteplass et forum for informasjons- og kunnskapsformidling om audiologiske problemstillinger og tema relatert til det å være foreldre til et barn med hørselshemming.

Kommunikative møterom

Det er vel dokumentert at tidlig samspill og utvikling av dialogstrukturer er av avgjørende betydning for barns kognitive, språklige og sosiale utvikling. Barn med hørselshemming har i utgangspunktet de samme mulighetene til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger som hørende barn har. En viktig forutsetning er imidlertid at barn med hørselstap og deres omsorgspersoner har et felles kommunikativt møterom, der grunnlaget legges for barnets språklige tilegnelse og psykososiale utvikling. Barn med alvorlig grad av hørselshemming er i risiko for utviklingsmessige vansker på sentrale områder. At kommunikasjon og samspill blir berørt, er innlysende når barnet og foreldrene i utgangspunktet ikke har naturlig og uanstrengt tilgang til en felles kommunikasjonsmåte. Relasjonen mellom omsorgsperson og barn kan bli forstyrret og vansker i kommunikasjonen og samspillet mellom barnet og den voksne er stressende for begge parter. Områder som kan bli berørt i veiledningssamtaler med foreldrene, betegnes ofte som kjernekapasiteter for utvikling fram til treårsalderen. I denne perioden utvikler barnet normalt oppmerksomhetsfunksjoner og oppøver regulering av følelser, i tillegg til at det lærer seg reglene i turtaking i gjensidig utveksling av følelser og formidling av trygghet og glede. Barnet utvikler mer komplekse gester og strategier for enkel (og kompleks) problemløsning og bruker gester, affektuttrykk og etter hvert verbalt språk (også tegn) som initiativ til interaksjon. Kommunikativ utvikling gir rom for å uttrykke tanker og følelser. Barnet formulerer uttrykk for sine egne og andres følelser gjennom symboler, og etter hvert etableres abstrakt tenkning som til eksempel evnen til å sette seg inn i og forstå andre menneskers tenkemåte (theory of mind). Barn med alvorlig grad av hørselstap er kompetente kommunikasjonspartnere og mestrer denne utviklingen, som kan synes komplisert når den brytes ned og analyseres i detaljer. En forutsetning for en slik normalutvikling er imidlertid at barnet blir forstått og tolket ut fra sine forutsetninger for kommunikasjon. I veiledning av foreldre til spedbarn med alvorlig grad av hørselstap, bør kunnskap om slike kjernekapasiteter være en naturlig del av fagpersonenes formidling. All erfaring viser oss at engasjerte foreldre som opplever seg som kompetente og respekterte omsorgspersoner, er de viktigste bidragsyterne når det gjelder å legge til rette for en god utvikling for barn med spesielle behov.

Utfordringer for helsesektoren og Statped

En rutinemessig nasjonal screening av hørsel hos nyfødte bør forutsette at det er et tilbud til foreldre og barn også etter screening og påfølgende diagnose. Det er viktig å synliggjøre sammenhengen i tjenesteyting for foreldrene, slik at de opplever reell tilgjengelighet og nærhet på det nivået de ønsker. Utfordringene ligger i grensesnittet mellom det medisinske, det audiologiske og det pedagogisk-psykologiske fagfeltet. For å øke tilgjengeligheten må det være gode samarbeidsrutiner på tvers av forvaltningsnivå og fagområder, slik at lokale ressurspersoner er medspillere fra starten, og slik at formelle krav til henvisningsprosedyrer ikke blir bremseklosser i tiltakskjeden. Målet er å skape sammenheng i tjenesteytingen på det tidspunktet når foreldrene kan ha vanskelig for å orientere seg i et mangfold av kommunale og statlige tjenestetilbud.

I et fagfelt i forandring er ”veiledningskunsten” viktigere enn noen gang. Å gi informasjon er ikke det samme som å ”gi forståelse”. Informasjon er imidlertid essensiell og en viktig forutsetning for at foreldre på selvstendig grunnlag danner en forståelse av egen situasjon og egne behov. I møtet med familiene ligger det en utfordring for fagfeltet i å utvise profesjonalitet i forhold til faglige trender og preferanser. Å få veiledning i forhold til en fleksibel tilpasning til dagliglivets utfordringer og vanlige endringer i livet er antagelig av større betydning for foreldre enn å måtte navigere i en uoversiktlig veiledningsflom.

De viktigste elementene i Statped's Straks-tilbud

Sentrene inne Statped Hørsel har erfart at en kombinasjon av veiledning om systemet og konkret rådgivning i dagliglivets utfordringer er en god investering når det gjelder barn med hørselstap og foreldrene deres. Intervensjonene har fokus på å veilede foreldrene gjennom hjelpeapparatet, identifisere familiens og barnets ressurser, gi ny faktakunnskap og ta i bruk adekvate strategier for å støtte barnets utvikling og slik forebygge vansker med tidlig samspill, kommunikasjon og språk.

- Straks-tilbudet er et lavterskeltilbud med et foreldrefokus.
- Det er lagt vekt på å ivareta tverrfagligheten i teamet, med fokus på erfaring med tidlig intervensjon og familieveiledning.
- Teamet tilbyr hjemmebesøk eller andre møteplasser innen to uker, med videre oppfølging hvis foreldrene ønsker det.
- To fagpersoner skal sørge for kontinuitet i kontakten med familien.
- Det arrangeres Straks-samlinger for foreldre og barn.
- Teamet gir veiledning og støtte i overgangsfaser til annen pedagogisk oppfølging.
- Det etableres samarbeid med det lokale tjenesteapparatet som helsesøster og PPT.

Epilog

Det er vanskelig å stille de rette spørsmålene når man ikke vet hva man lurte på, og ikke hva man skal spørre om. Det tar tid å orientere seg i et nytt landskap, finne ut av fakta, søke etter informasjon, oppfatte at det er trender og ulike retninger innen fagområdet, og føle og reorientere seg. Fokuset er ofte både svært nært og langt fram: ”Kan jeg synge for ham?”, ”Hvordan skal det gå med ham på skolen og i fremtiden?” Det blir mange uavklarte spørsmål, mange følelser og mange avgjørelser. Mor til den nyfødte gutten som nå er to år, forteller at hun bare ville hjem etter at diagnosen var stilt, men at det ikke tok mange ukene før hverdagen tok henne igjen, og hun selv tok kontakt med et kompetansesenter for å få informasjon og veiledning. Hun og mannen visste godt hva de ville ha og hva de ikke hadde behov for. Det er greit å lære trafikkregler, sa hun, men de skulle tross alt kjøre selv og da måtte de bare ut på veien! Det går bra med lille Ola. Han bruker ressursene sine i dialog med sin del av verden og han har et språk å tenke med og kommunisere med.

Kilder som artikkelforfatteren bygger på:

- Andersson, Eva (2002). *Spådbarn med hørselnedsättning. Diagnostikk och habilitering. En handlingsplan för samlade insatser rörande diagnostik, behandling och habilitering..* Vällingby: Hjälpemedelsinstitutet, Vestre Götalandsregionen.
- Brooks, Betsy Moog (2002). *My Baby and Me: a Book about Teaching Your Child to Talk.* St. Louis, MO: Moog Center for Deaf Education.
- Colorado Home Intervention Program (CHIP) www.csdb.org
- Estabrooks, Warren (Red.) (1998). *Cochlear Implants for Kids.* Washington, DC: Alexander Graham Bell Association for the Deaf, Inc.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Tidlig intervensjon i førskolealder. Situasjonsanalyse fra Europa. Nøkkeldområder og anbefalinger. Oppsummeringsrapport.* <http://www.european-agency.org/eci/eci.html>
- Hands & Voices; what works for your child is what makes the choice right. Foreldrebasert nettside. <http://www.handsandvoices.org>
- Janson, Harald & Smith, Lars (2003). "Ages & Stages Questionnaires" (ASQ). Oslo: R.BUP, Regionsenter for barne- og ungdomspsykiatri, Helseregion Øst/Sør
- Johansson, Iréne (2006). *Prosjektet Barn med Cochlea Implantat (CI): Utvikling av en modell for språkstimulering og språkutvikling, 2003-2005.* Kristiansand: Sørlandet kompetansesenter
- Morton, Cynthia C., Nance, Walter E. (2006). Newborn Hearing Screening- A Silent Revolution. Review Article, *The New England Journal of Medicine*, 354 (20), 2151-2164.
- National Center for Hearing Assessment and Management, Utah State University (NCHAM), www.infanthearing.org
- The National Deaf Children's Society (NDCS) (2006). *Early Support: Helping you choose. Making informed choices for you and your child.* www.earlysupport.org.uk
- The National Deaf Children's Society (NDCS) (2006). *Early Support: Informed choices, families and deaf children. Professional handbook.* www.earlysupport.org.uk
- National Institute on deafness and other communication disorders (NIDCD) <http://nidcd.nih.gov/health/hearing/baby>
- Rapport om Statpeds landsdekkende arbeid med Tidlig Stimulering av små barn med funksjonshemming (0-5 år)* (2006). Kristiansand: Sørlandet kompetansesenter
- Rye, Henning (2005). *Tidlig hjelp til bedre samspill*, 2. utg., Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Shahn, Claudia, Burger, Thorsten, Löschmann, Christoph, & Richter, Bernhard (2004). Quality of life and psychological distress in parents of children with a cochlear implant. *Cochlear Implants International*, 5 (1), 13-27.
- Små barn med hørselstap : informasjonsperm til foreldre.* (2006) Møller kompetansesenter & St. Olavs Hospital. Trondheim: Møller kompetansesenter.
- Sosial-og Helsedirektoratet (06/2006). *Retningslinjer for undersøkelse av syn, hørsel og språk hos barn.*
- Spork, Helen (2006). *Face to Face : the experiences, decisions, issues, and needs of parents who have a child who is Deaf or has a hearing loss. A report of consultation findings to inform the Healthy Hearing Program Queensland Health.* Brisbane: Queensland Health.
- Statped Hørsel (2007). *Prosjektrapport. Enhetlig og helhetlig habilitering for hørselshemmede barn i alderen 0-6 år.*
- Strand, L. (2003). *Å høre til., samtaler med foreldre.* Skådalen Publication Series no 19. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Stredler Brown, Arlene (2005, jan. 18). The Art and Science of Home Visits. *The ASHA Leader*, 1-6.
- Østerlie L. Tove (2006). *Hørselstap-nyfødte-oppfølging* Sluttrapport, Statped skriftserie nr 44. Trondheim: Møller kompetansesenter.

”Lek og lær med tegn”

”Lek og lær med tegn” er et utviklings- og utprøvningsprosjekt av et nettverkstilbud i tegnspråk for førskolebarn. Det er et samarbeidsprosjekt mellom Fylkesmannen i Aust-Agder, Møller kompetansesenter, en barnehage i Klæbu kommune (heretter kalt barnehage 1), og en barnehage i Trondheim kommune (heretter kalt barnehage 2).

Artikkelen beskriver bakgrunnen for prosjektet, hvordan prosjektet ble gjennomført, og til slutt litt om hvordan denne modellen for nettverksopplæring eventuelt kan brukes i andre barnehager.

Koordinatoren for tegnspråkopplæringen for foreldre, ”Se mitt språk”, har siden 2003 hatt i oppdrag å utvikle og prøve ut forskjellige modeller av tegnspråktilbud til personer i nettverket rundt døve barn. De spesialpedagogiske sentrene for hørselshemmede er samarbeidspartnere i dette arbeidet. Dette er den første utprøvingen i barnehager. Møller kompetansesenter har i forkant av prosjektet gitt opplæring i norsk med tegnstøtte til personalet i begge barnehagene.

Besøk i barnehage 1

Utdrag fra loggboka:

Anne-Maris og Oscars første møte med barna i barnehage 1

Jeg kom litt tidlig den første dagen og satte meg ned ved ett av de to bordene på avdelingen. Barna satt rolig rundt bordene og stirret nysgjerrig på meg. Jeg presenterte meg, og barna var litt nysgjerrige på hva jeg skulle gjøre der. Jeg fortalte hva jeg het, og hvorfor jeg kom til dem.

Da barna hadde satt seg til samlingsstunden, var det til sammen åtte barn og fire voksne. Jeg hentet Oscar, som er en stor hånddukke, og som ”går” i Møller barnehage til vanlig. Oscar er døv, og det er derfor viktig at vi bruker tegn til han for at han skal forstå. Jeg satte meg i sofaen og tok Oscar på fanget. Han hadde på seg en grønn caps og gjemte seg litt bak bremsen på capsen. Alle barna ble først helt stille og så litt på han, og deretter spurte en av guttene hvem det var jeg hadde med meg. Det var tydelig at det var Oscar som fanget oppmerksomheten deres. Barna henvendte seg til Oscar som om han var en virkelig gutt, og han ble fort en del av gruppa vår.

Jeg presenterte Oscar og sa at han er veldig beskjeden når han treffer så mange nye barn. Det var derfor viktig at han får sitte på fanget mitt, og at alle sier hei med tegn til han. Jeg viste tegnet, og de aller fleste sa hei tilbake til. Barna satt som tente lys og ventet på hva Oscar skal gjøre. Plutselig geipte han til dem og alle begynte å le. Da ble jeg litt streng og sa til Oscar at han ikke hadde lov til å geipe, men jeg forklarte barna at han gjorde det fordi han ikke kjente dem så godt. Han blir litt redd og dermed bruker han å geipe. Barna var enige med meg i at det ikke er lov å geipe. Oscar trakk tunga inn igjen, og jeg hadde han på fanget mens barna fortalte hva de het, og vi lærte han tegn for alle navnene til barna. For å huske navnene bedre sang vi ”Morn, morn”-sangen, og Oscar var aktivt med på dette. Han lærte fort, men barna var flinke til å prøve å vise tegn for navnet sitt.

Vi fortsatte samlingen, men da måtte Oscar sette seg ved siden av meg i sofaen. Her satt han mens vi sang sangene våre og barna fortalte litt om seg selv og familien sin. På slutten havnet han igjen på fanget mitt, og barna lærte Oscar og meg en ny sang som het "Farvelsangen". Det syntes Oscar var veldig morsomt. Da vi skulle gå, vinket alle barna og ropte "ha det!" til Oscar og påpekte at jeg måtte ta han med neste gang jeg kom til barnehagen.

Slik begynte det direkte arbeidet med barna i samarbeidsprosjektet med barnehage 1 i mars 2007.

Prosjektets mål og organisering

Prosjektets hovedmål er å utvikle og prøve ut et undervisningsopplegg i tegnspråk for barn i førskolealderen, for aldersgruppen 2–5 år i barnehage 1 og for aldersgruppen 4–5 år i barnehage 2. Prosjektets delmål er å skape forståelse for og spre kunnskap om kommunikasjon med hørselshemmede førskolebarn, bygge opp et tegnforråd og utvikle gode kommunikasjonsstrategier gjennom lekbetonte aktiviteter.

Personalet i barnehage 1 hadde en fagdag på Møller kompetansesenter før den praktiske oppstarten i mars 2007. Der ble prosjektet presentert, og det ble også forelest om konsekvenser av hørselstap, om cochleaimplantat (CI) og om tilrettelegging for hørselshemmede barn i barnehage.

Anne-Mari Skagen, som er styrer i Møller barnehage, har ansvaret for den praktiske undervisningen i barnehagene. Hun har også utarbeidet opplæringsplanen for dette prosjektet. Opplæringen i barnehage 1 har foregått i tidsrommet mars–juni 2007 og september–desember 2007. Opplæringsperioden i barnehage 2 var september–desember 2007. Prosjektet fortsatte i vårhalvåret 2008 i begge barnehagene, med en utfasingsperiode fram til juli 2008.

Innholdet i opplæringen er knyttet til tema som barnehagene jobber med, og til andre aktuelle tema som er foreslått i opplæringsplanen. Eksempler på tema er navn, vinter, vår, farger, dagene, dyr, mat, leker, ut på tur, klær, kroppen, følelser. Opplæringen legges til en samlingsstund i barnehagen én gang i uken, og den baserer seg på mye fysisk aktivitet og sanger med tegn.

Prosjektgruppen har hatt jevnlige møter, der den praktiske gjennomføringen av utprøvingen har vært det gjennomgående hovedtemaet. På disse møtene diskuterte man også det videre arbeidet med prosjektet og ble enig om at det ikke skulle avsluttes i desember 2007, men fortsette utover i første halvdel av 2008. Barnehagene fikk undervisning annenhver uke i et par måneder framover, så ble det trappet ned til tredjehver uke fram til prosjektslutt i juli 2008. Anne-Mari Skagen hadde en veilederrolle overfor personalet i denne perioden. På møtene har det kommet fram ideer til videre arbeid, og det er åpnet for at personale fra de to barnehagene får anledning til å hospitere i Møller barnehage.

Underveis i prosjektet ble man enig om å kartlegge tegnforrådet til barna etter at Anne-Mari Skagen hadde en del samlinger med dem høsten 2007. Hun laget en liste med 30 tegn, og det ble gjennomført kartlegging av tegnforrådet hos fem barn i

hver barnehage, til sammen 150 tegn. I barnehage 1 klarte barna 78 av 150 tegn, og i barnehage 2 klarte barna 82 av 150 tegn. Det var altså små forskjeller mellom de to barnehagene.

Mer fra loggboka

Barnehage 1

Barna så at jeg hadde flanellografen framme, og de satt ikke på plassene sine, men helt tett sammen for at alle skulle kunne se eventyret. De ba meg om å fortelle, og vi begynte med eventyret om skinnvotten. Barna satt veldig stille, og mange imiterte tegnene for hvert dyr. Etter at eventyret var ferdig, sang vi ”Det snør, det snør” og til slutt avskjedssangen, og her var de fleste med og gjorde tegnene. Denne sangen synger vi hver gang, og de trenger mye repetisjon. Når vi tenker på hvordan barn lærer språk, er det ikke rart de må ha mange repetisjoner. Det samme gjelder tegnspråk. Ville de hatt mulighet til dette hvis ikke de voksne brukte tegn aktivt i hverdagen?

Barnehage 2

Denne samlingen hadde fokus på dyr, og vi gikk gjennom tegn for hest, ku, gris, skilpadde, ape, hane, høne, kylling, sau, hare/kanin osv. Samtidig lekte vi Kims lek med dyr og så om de husket noen av tegnene. Jeg tok bort stemmen min innimellom (bare på enkelte tegn), og det fenget barna litt mer. Barna var veldig med i denne situasjonen og brukte bare tegn og ikke stemme, som jeg ba dem om. De rakte opp hendene og ventet til de ble spurt. Vi sang om grisen med krøllete hale med tegn til og begynte med ”Godmorgensangen” med tegn. Til slutt gikk vi gjennom eventyret ”Bukkene Bruse”, og barna var veldig med i dette, med både tale og tegn.

Betraktninger fra personalet i barnehagene

Barnehage 1

Det har vært veldig fint å ha Anne-Mari Skagen på besøk i barnehagen. Vi synes det har vært veldig lærerikt og spennende, både for barna og for de voksne. Det er kanskje de voksne som trenger å utfordres mest på å bruke tegn i hverdagen etterpå. Barna er veldig opptatt av samlingene. De er veldig engasjerte og synes det er morsomt å lære tegn. Det er spennende med ny person og nytt materiale.

En morsom episode mellom to barn:

Gutt 1, 4 år: ”Ka si æ no?”

Gutt 2, 4 år: ” Du si tægnspåk.”

Gutt 1: ”Riktig.”

Vi kan bli flinkere til å bruke tegn i det daglige, men det er lett å glemme i hverdagen.

Barna er veldig engasjert under samlingsstundene med Anne-Mari. De er lydhøre og interesserte. Vi ser at mange av barna i alderen 3–5 år husker godt tegn fra tidligere, og er oppriktig interessert i å lære nye. De kan bruke tegn med tale i samtaler med hverandre etterpå, vise hverandre hva de har lært.

Vi har fått tilbakemeldinger fra foreldre som sier at barna bruker mye tegn, spesielt ved måltider. Noen foreldre har spurt om å få vite aktuelle tegn, slik at de kan øve hjemme.

Vi har også sett at barna har mer forståelse for det hørselshemmede barnet etter at Anne-Mari begynte med sine samlinger. Barna har blitt mer inkluderende i sin lek og kontakt med det hørselshemmede barnet. De minner hverandre på at de må ha blikk-kontakt før de kan begynne å snakke sammen.

Barnehage 2

Det har vært et flott og produktivt samarbeid med Møller kompetansesenter og barnehage og avdeling Ole Brumm. Anne-Mari Skagen har hatt samlingsstunder for barna med bruk av effekter og norsk med tegnstøtte. De har vært morsomme og litt annerledes for barna. Vi har erfart at samlingsstundene ikke må bli for lange, da mister barna interessen.

Store og små har vist engasjement i forhold til å lære seg tegn og repetere ”gamle” tegn, men å huske alle tegnene i ettertid, og bruke dem regelmessig, har vært vanskelig for personalet. Barna kan man ikke forvente husker alt fra gang til gang. Samlingsstundene har vært ment som en introduksjon og lek for dem omkring tegn.

Samlingene er en vitamininnsprøytning for de voksne. De får bekreftelse på sin egen tegnbruk, og kan spørre om tegn de vil lære. De voksne må prøve å holde trykk på tegnbruken også etter at prosjektet er avsluttet. Personalet har lagt merke til at barn som har en tendens til å være ukonsentrerte, er mer konsentrerte i samlingene med Anne-Mari.

De tilbakemeldingene vi har fått fra foreldrene, er positive. Noen er selvsagt mer oppdaterte og engasjerte enn andre, sånn vil det alltid være. Vi har fått små historier fra foreldre om at barna har brukt hendene sine til å formidle noe, helst navnet sitt. Da har de gjerne kommet dagen etterpå og spurt om det stemmer.

Oppsummering

Det var kun positive erfaringer med dette prosjektet, både fra barnehagenes side og fra Møller kompetansesenters side. Deltakelse i ulike former for prosjektarbeid er viktig for kompetansesenteret og for videreutvikling av ulike typer tjenestetilbud. Et av senterets satsingsområder er tidlig innsats, det vil si tidlig innsats overfor de minste barna, men også tidlig innsats etter at hørselstap er diagnostisert, uavhengig av alder.

Prosjektet ”Lek og lær med tegn” har gitt oss erfaringer med organisering av opplæring i tegn til førskolebarn og med innhold og virkemidler til denne aldersgruppen. I etterkant av prosjektet skal det skrives en prosjektrapport, og det vil også bli laget et kurshefte som kan brukes i forbindelse med lignende opplæring i andre barnehager, også utenfor vårt senters virkeområde. Kursheftet vil inneholde en oversikt over alle temaene som er gjennomgått i prosjektperioden, og praktiske og metodiske råd og tips i forbindelse med undervisningen. Planen er at det også skal inneholde tegnsatte sanger, men her må det arbeides mer med å klargjøre rettigheter o.a.

Når kursheftet er ferdig, har vi planer om å tilby kurs til andre barnehager, gjerne via videokonferanse for å nå ut til flere barnehager og deltakere samtidig. En arbeidsgruppe skal arbeide videre med dette kurskonseptet.

Likeverdig opplæring for barn og unge med cochleaimplantat

(...) what matters in education is not how well a pupil can hear but whether a pupil has unimpeded access to the social, interactive process of teaching and learning. (Thoutenhoofd 2006:172)

Denne artikkelen bygger på erfaringer og funn fra en undersøkelse av læringsmiljøene for 24 døve barn med cochleaimplantat (CI) i barnehage og de første årene i skolen (Hjulstad ofl. 2002, Simonsen ofl. 2008). Studien hadde fokus på barn med CI og deres mulighet for deltakelse og læring på de ulike opplæringsarenaene. Undersøkelsen ble første gang gjennomført i 2000 i ulike barnehager, og gjentatt i 2005 i ulike typer skoler over hele landet. Artikkelen viser til erfaringer fra lokale barnehager og skoler der det går barn CI.

Med fokus på læringsmiljøet ønsket vi en bred utforskning av flere sentrale sider vedrørende situasjonen for barn med CI i barnehage og skole. Opplærings situasjon ble analysert med vekt på interaksjon, samspill og læring. Et overordnet formål med studien var å systematisere erfaringer og utvikle kunnskaper om ulike sider ved den pedagogiske tilretteleggingen og opplæringen som disse barna inngår i, og slik bidra til en utvikling av den pedagogiske kompetansen på området.

Allerede fra det første barnet ble operert i Norge for vel 20 år siden, har det vært diskusjoner om hva som er det optimale læringsmiljøet for barn med CI. Det gjelder både pedagogisk tilrettelegging, organisering av undervisningen, valg av barnehage eller skole og valg av språkpolicy, det vil si valg av tospråklig opplæring med språkene norsk talespråk og norsk tegnspråk, eller et tilbud basert bare på talespråklig opplæring.

I årene som har gått, har synet på opplæringen endret seg i takt med de erfaringene som er gjort med implantatene. Forventningene til denne nye teknologien og utviklingen av den har også endret seg. I den første tiden var forventningene stort sett knyttet til om barnet kunne oppfatte lyder i nærmiljøet, og til at lydinntrykkene også kunne være en støtte for munnnavlesing. Senere har forventningene blitt oppjustert til at barnet skal kunne bli tilnærmet normalthørende og ha full taleforståelse dersom implantatet fungerer optimalt (Wie 2005).

Parallelt med at teknologien har utviklet seg, er det blitt gjennomført et stort antall studier av effekten av implantatene. De fleste av disse undersøkelsene har vært utført av medisinsk-audiologiske forskningsmiljø med særlig vekt på testing av hørsel og taleoppfatning under kontrollerte og optimale forhold på sykehuset. Noe av forskningen har handlet om opplæring, men tilnærmingen har sjelden vært av pedagogisk faglig karakter (Simonsen og Kristoffersen 2001, Thoutenhoofd ofl. 2005). Skole- og læringsrelaterte forhold har til nå for det meste vært behandlet som demografiske data, med skoleplassering i hørende miljø som suksesskriterium som følge av implantatet. Det brukes en skala for suksess der plassering av et barn med CI i en skole eller barnehage

med bare hørende, rangeres høyest, uten at disse studiene sier noe mer om innholdet ved en slik plassering.

Forskning som handler om hørselshemmede barns læringsmiljø og mulighetene deres for deltakelse og læring, er det lite av, både nasjonalt og internasjonalt. Vi har lite kunnskap om overføringsverdien av testresultater i kontrollerte situasjoner til de kommunikative, læringsmessige og sosiale utfordringene barn møter i barnehagen og skolen.

I denne artikkelen vil vi innledningsvis si noe om deltakelse og læring generelt og om hørselshemmedes muligheter for deltakelse spesielt. Deretter vil vi trekke fram noen utfordringer ved de læringsmiljøene barn og unge med CI deltar i, slik de kommer fram i undersøkelsen *Inkluderende opplæring av barn med CI – en oppfølgingsstudie* (Simonsen ofl. 2008).

Deltakelse og læring

Selv etter årelang pedagogisk og psykologisk forskning på hvordan barn best lærer, finnes det ingen entydige svar på dette spørsmålet. Ulike læringsteorier legger vekt på ulike aspekter ved fenomenet læring, men ett synes å være gjennomgående for all nyere læringsforskning, nemlig at barn lærer gjennom interaksjon med andre jevnaldrende og voksne, og at dette foregår innenfor en sosial setting (Hedegaard 2001, Cole 2003, Säljö 2001). Læring er en kontinuerlig og oftest ubevisst prosess som skjer innenfor alle hverdagsarenaer man deltar i. For barn er barnehagen og skolen noen av de viktigste læringsarenaene.

Studien det refereres til her, har en teoretisk tilnærming som legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom deltakelse, samhandling og dialogisk samspill. Et slikt perspektiv på læring blir ofte omtalt som sosiokulturelt. Ut fra dette perspektivet er all interaksjon og læring mediert eller formidlet ved hjelp av medierende redskaper. Språk er et slikt redskap og kan sies å være det viktigste redskapet som anvendes i medieringen mellom de sosiale aktivitetene man deltar i, og den individuelle tenkningen.

I en læringskontekst i en barnehage eller skole tas en rekke kulturelle redskaper i bruk. Alle hjelpemidler, tekster, kommunikasjonsstiler, organiseringer og til og med hvordan barna sitter når de er samlet, forstås som kulturelle redskaper som er utviklet i en bestemt historisk og sosial kontekst og med bestemte formål for øye. Redskapene er med andre ord med på å forme bestemte interaksjons- og deltakelsesformer på opplæringsarenaene, og også menneskers kognisjon og tenkning (Vygotsky 1978 og 2001, Wertsch 1991 og 1997).

Bruk av ulike redskaper skaper muligheter og begrensninger for interaksjon og deltakelse. Det språklige repertoaret som tilbys hørselshemmede barn i en tospråklig opplæringssammenheng (tegn alene, tegn og tale samtidig, tale alene), kan betraktes som redskaper som tilbyr ulike former for deltakelse i barnehagen eller skolehverdagen.

Hørselshemmede og deltakelse

Det er vel dokumentert at hørselshemmede barn er sårbare med hensyn til læring og deltakelse i omgivelser der kommunikasjonen bare er auditivt basert (Keating og Mirus, 2003, Ohna offl. 2003). Teknologiske nyvinninger har derfor vært til stor og uvurderlig hjelp for disse barna. Hjelpemidlene er av stor betydning for å kunne delta i læringsfellesskapet, men de er ofte ikke tilstrekkelige som eneste ressurs for deltakelse (Heiling 1999, Wennergren 2007). *Hvordan* teknologien og andre ressurser tas i bruk i den pedagogiske tilretteleggingen, er avgjørende for hvordan læringsmiljøet fungerer med hensyn til deltakelse i barnehagegruppen eller klassen. Organiseringen av undervisningen, utformingen av klasserommet, kommunikative praksiser, og modalitetsbruk i instruksjoner (visuelt, auditivt, taktilt osv.) er medierende redskaper som pedagoger aktivt utnytter når de legger til rette for deltakelse i læringsfellesskapet. Det er viktig å forstå at barnets sårbarhet for eksklusjon ikke nødvendigvis er proporsjonal med graden av hørselstap. Hvilke pedagogiske og kommunikative redskaper som til enhver tid er tilgjengelige og i bruk i barnets omgivelser, er vel så viktig for deltakelse.

I utdanningssammenheng er det kjent at også relativt små hørselstap kan bidra til negative utviklingsbaner om ikke læringsmiljøet utformes slik at alle elever kan delta på en likeverdig og optimal måte ut fra sine forutsetninger (Heiling 1999, Wennergren 2007). Slik sett er hørsel og deltakelse relative og kontekstuelle avhengige størrelser. Barn som uten problemer oppfatter og bruker tale i rolige omgivelser med få personer, kan likevel få problemer med å oppfatte og delta i tale i større og mer komplekse sosiale settinger, som en klasse eller gruppe typisk er. En forståelse av situasjonsavhengig hørsel er ett av mange aspekter som det er viktig å ta hensyn til ved utforming av opplæringsmiljø og produktive læringsaktiviteter for barn med CI.

Pedagogisk tilbud

Døve barn har tradisjonelt fått sitt pedagogiske tilbud i egne skoler eller grupper for hørselshemmede, men i de senere årene har det vært en tendens til at flere og flere foreldre velger å la barnet få tilbudet i den lokale skolen eller barnehagen. Teknologiske nyvinninger, som CI, er en av årsakene til denne utviklingen, i tillegg til en generell ideologi om den vanlige skolen som et inkluderende fellesskap. Flere barn har tilegnet seg ulik grad av hørsel og talespråk gjennom implantatet, og mange kan på en annen måte enn tidligere delta i kommunikasjon med andre hørende barn og voksne. Men samtidig møter barnet nye barrierer og utfordringer som det er viktig å ta hensyn til når man tilrettelegger et pedagogisk tilbud.

Ved skolereformen i 1997 (L97) ble det utarbeidet egne læreplaner for døve i sentrale fag. Dette er videreført i Kunnskapsløftet (LK06), som har med læreplaner for fagene norsk for døve og sterkt tunghørte, norsk tegnspråk, engelsk for døve og sterkt tunghørte og drama og rytmikk for døve og sterkt tunghørte. Målet med denne opplæringen er å legge grunnlaget for funksjonell tospråkighet hos elevene. I 1998 vedtok Stortinget lovfestet rett til opplæring i og på tegnspråk både i barnehage og skole for gruppen hørselshemmede. § 2-6 i opplæringsloven har denne formuleringen:

Elevar som har teiknspråk som førstespråk, har rett til grunnskoleopplæring i og på teiknspråk. Omfanget av opplæringa i tid og innhaldet i opplæringa fastsetjast i forskrifter etter §2-2 og § 2-3 i denne lova. Kommunen kan bestemme at opplæringa i og på teiknspråk skal givast på ein annan stad enn den skolen som eleven soknar til. Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for teiknspråkopplæring, har rett til slik opplæring. Departementet gir nærmare forskrifter. Før kommunen gjer vedtak etter første og tredje leddet, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering. (Kunnskapsdepartementet 2006)

I vår studie følger de fleste elevene, også de som får opplæring i bostedsskolen, opplæring etter § 2-6. De har mulighet til deltidsopphold ved en skole for hørselshemmede ved et av de statlige kompetansesentrene. Formålet med deltidsopphold er blant annet å kunne delta i et aktivt tegnspråkmiljø, men også å etablere sosiale relasjoner med andre hørselshemmede. Barn som får opplæring i tegnspråk i den lokale barnehagen, kan også få deltidsopphold i en barnehage for hørselshemmede.

Selv om den ytre organiseringen av den bimodalt tospråklige opplæringen er lik, er opplæringstilbudene rundt om i barnehager og skoler nokså forskjellige. Både organisering og innhold i den pedagogiske tilretteleggingen, og sammenhengene som språkene brukes i, varierer sterkt. Variasjonene har sammenheng med lokale pedagogiske valg som er foretatt på grunnlag av barnas individuelle forutsetninger og behov, og ikke minst, endringer i behov etter hvert som barna vokser og utvikler seg. For noen barnehager og skoler spiller økonomi og tilgang til kvalifiserte fagpersoner en like viktig rolle. Organisering av barnehage- og skolehverdagen ser derfor ofte ut til å være avhengig av hvilke ressurser som er tilgjengelige. Målsettinger og ønsker for det enkelte barn blir satt opp mot det som barnehagen eller skolen har av kompetanse og handlingsrom.

Tegnspråkkompetansen blant personalet som arbeider i barnehager og skoler, varierer mye, og organiseringen av det tospråklige læringsmiljøet er som nevnt ulik. Felles for alle er at den eller de tegnspråkkyndige fungerer som tolk eller mediator i ulike aktiviteter og læringssituasjoner. Det kan være i aktiviteter som oppfattes som krevende for barnet med hensyn til deltakelse og læring, for eksempel i helklassesamtaler og andre flerpartssamtaler. Observasjonene våre viser også at tolkingen ikke bare har som funksjon å formidle det som læreren sier, men at den også bidrar til å skape turer, slik at den bimodale, tospråklige eleven aktivt kan bidra i den ellers så raske og uoversiktlige turvekslingen som slike flerpartssamtaler kan ha (Hjulstad under utgivelse). I mindre interaksjonelt krevende situasjoner brukes som regel talespråk eller tale med tegnstøtte.

Hvilket språk og hvilken modalitet (tegn alene, tegn og tale samtidig eller tale alene) som tas i bruk, varierer med situasjonen, aktiviteten, pedagogisk fokus og deltakerne i interaksjonen (Hjulstad under utgivelse). Det ser ut til at det er de barnehagene og skolene som på en dynamisk og fleksibel måte tar i bruk alle språkmodalitetene, som er best i stand til å dekke barnets behov for deltakelse og samhandling. Lærerne i disse miljøene sier at de har som mål at barn med CI må få delta på lik linje med sine jevnaldrende i det som er barnets ubestridt viktigste læringsmiljø, nemlig den hverdagslige interaksjonen med omgivelsene (Simonsen ofl. 2008).

Pedagogiske utfordringer

For barn med CI er det sterkt fokus på å trene opp ferdigheter i lytting. Målet er at de skal kunne nyttiggjøre seg implantatet maksimalt. Dette bygger på en antakelse om at det trengs mye trening for å nå de målene som er forventet og ønsket (Thoutenhoofd ofl. 2006). De fleste barnehager og skoler har liten eller ingen erfaring med undervisning av hørselshemmede, og mange steder oppleves undervisningen som utfordrende og noen ganger vanskelig. Også personale som tidligere har arbeidet med hørselshemmede barn, oppfatter barn med CI som en gruppe som er ulik andre hørselshemmede, og som det kreves en annen og spesiell tilrettelegging for (Simonsen ofl. 2008).

Utfordringene for det pedagogiske personalet i barnehager og skoler gjelder også teknisk utstyr, tilegnelse av tegn eller tegnspråk og pedagogisk tilrettelegging. Det kan være vanskelig å forstå og innrette seg etter hva barna har forutsetninger for å høre og oppfatte i ulike aktiviteter. Mediene og ulike miljø gir inntrykk av at barn med CI er "normalthørende", men virkeligheten for de fleste er nokså annerledes. Personalet erfarer at det ikke er enkelt å fange opp hva det enkelte barn oppfatter av den talespråklige aktiviteten og samhandlingen som foregår.

For barna i studien var individuell trening med en logoped eller en annen fagperson som regel en del av det faste pedagogiske opplegget. Treningen var organisert til faste tider, og innholdet var ofte atskilt fra det andre som skjedde i barnehagegruppen eller klassen. Kommunikasjonen i disse timene var preget av en treningsstil tilpasset formålet med økten. I mange barnehager fant man igjen denne kommunikative stilen også i andre mer uformelle kommunikasjonsituasjoner. Slik sett ble fokuset på naturlig kommunikasjon og samhandling ofte underordnet det å øve på å oppfatte og uttale ord riktig. Mer vekt på å nyttiggjøre seg implantatet enn på naturlige kommunikative aktiviteter viser seg å være lite utviklende for deltakelse og språklig aktivitet i barnehagefellesskapet (Hjulstad ofl. 2002). Man tar da lett tar fokus bort fra de "normale" læringsmålene i barnehagen.

I tillegg til et ønske om å optimalisere utbyttet av implantatet er det et mål for flere av læringsmiljøene å kunne redusere bruken av tegnspråk i den daglige kommunikasjonen og i ulike læringsituasjoner.

Undersøkelsen viser at noen barn i løpet av årene med implantatet har utviklet tilstrekkelig hørsel og talespråk til å kunne delta i auditivt og talespråkbaserte samtaler under gode betingelser. Talespråket får dermed naturlig nok en viktigere plass i barnets liv enn tegnspråket. Men for barn som ikke har like stort utbytte av implantatet, hender det at man velger bort tegnspråk eller tegn som støtte, med den begrunnelsen at barnet ikke anstrenger seg tilstrekkelig for å høre til at effekten av implantatet blir best mulig. En slik praksis er problematisk med hensyn til deltakelse og læring. Barnet oppfatter ofte ikke hva som skjer, det finner ikke mening med aktiviteten, inntar ofte en passiv rolle i interaksjonen og slutter å være en aktiv lytter. En slik situasjon er heller ikke ideell til å fremme lytteutvikling. Observasjonene våre viser at ved dynamisk bruk av ulike modaliteter øker barnets aktive deltakelse også i taledominerte interaksjoner.

I flere tilfeller er opplegget slik at barnet ikke gis anledning til å delta aktivt i barnegruppen eller klassen, de blir heller tatt ut til enetimer. Denne praksisen bygger på tanken om at man kan forberede barnet på neste samling eller time, slik at det blir lettere å følge med og ta igjen det som det har gått glipp av i klassesituasjonen.

Fra et pedagogisk perspektiv er det fremdeles mye vi ikke vet, blant annet om tilrettelegging og organisering, med tanke på å fremme et godt læringsmiljø for barn med CI. Det er behov for ny og utvidet kunnskap.

Avslutning

Barn med CI har som alle andre barn og unge behov for gode opplæringsarenaer som gir mulighet for anerkjennelse, deltakelse og læring. De har behov for å forstå og bli forstått i miljøene der de ferdes. Tilgang til kunnskap om seg selv og livet rundt seg er vesentlig for en god utvikling på alle områder. Derfor må de få tilbud om et tilpasset rikt og godt pedagogisk og språklig opplæringsmiljø både visuelt og auditivt, og ellers alle ressurser som er tilgjengelige og nødvendige for å skape mening og kommunisere i ulike situasjoner. En rekke studier viser at bruk av flere modaliteter (taktilt, visuelt og auditivt) i opplæring av hørende barn er positivt og læringsfremmende. Det gjelder også for døve barn med CI.

Undersøkelsen vår viser at det er legges ned store ressurser faglig og økonomisk for å etablere et godt og inkluderende læringsmiljø for disse barna, med fokus både på talespråklig og tegnspråklig utvikling. Valg av bimodal tospråklig opplæring er ikke et enten eller, men må heller forstås som det man i pedagogisk orientert tospråklighetslitteratur kaller "the no exclusion principle" (Knoors 2007). Utgangspunktet er innsikten om at hørselshemmede barn har ulike forutsetninger og behov og utvikler seg forskjellig, avhengig av graden av hørselstap, utbyttet av audiotekniske hjelpemidler, pedagogisk tilrettelegging, osv.

Hvilket eller hvilke språk barnet foretrekker, og hvilken rolle det ene eller andre språket vil ha for den enkelte i fremtiden, vil vise seg etter hvert. Poenget er at ingen kommunikative ressurser bør utelukkes av språkideologiske årsaker, men at det er barnets behov for deltakelse og meningsskaping som må være rettesnoren når vi skal skape gode opplæringsmiljø.

Litteratur

- Cole, M. (2003). *Kulturpsykologi*. København: Hans Rietzels Forlag.
- Hedegaard, M. (2001). *Learning in Classrooms. A Cultural-Historical Approach*. Aarhus University Press.
- Heiling, K. (1999). *Teknik är nödvändigt - men inte tillräckligt. En beskrivning av lärarsituasjonen i undervisningen av hörselsskadade elever*. Pedagogisk-psykologiska problem. Nr 659. Malmö. Malmö högskola.
- Hjulstad, O.. (Kommer). *Elever med CI i bimodalt tospråkliga opplæringssettinger*. Oslo: Skådalen Publication Series.
- Hjulstad, H., Kristoffersen, A-E., & Simonsen, E. (2002). *Barn med CI. Kommunikative praksiser i barnehagen*. Oslo: Skådalen Publication Series No 13.
- Keating, E. & Mirus, G., (2003). Examining interactions across language modalities: Deaf and hearing. *Anthropology and Education Quarterly*, 34; (2), 115-135.
- Knoors, H. (2007). Educational Responses to Varying Objectives of Parents of Deaf Children: A Dutch Perspective. *Journal of deaf Studies and Deaf Education* 12 (2), 243-253
- Ohna, S-E., Hjulstad, O., Vonen, A.M., Grønlie, S., Hjelmervik, E. & Høie, G. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever*. En evalueringsstudie etter Reform 97. Oslo: Skådalen Publication Series No 20.
- Simonsen, E., Hjulstad, O. & Kristoffersen, A-E, (2008). *Inkluderende opplæring av barn med CI – en oppfølgingsstudie*. Oslo: Skådalen Publication Series No 28.
- Simonsen, E. & Kristoffersen A-E. (2001). *Forskning om barn med CI- en kunnskapsstatus*. Oslo: Skådalen Publication Series No 17.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk Forlag
- Thoutenhoofd, E.D., Archbold, S.M., Gregory, S., Lutman, M.E., Nikolopoulos, T.P. & Sach, T.H. (2005). *Paediatric Cochlear Implantation. Evaluating Outcomes*. London-Philadelphia: Whurr Publishers.
- Thoutenhoofd, E. (2006). Cochlear Implanted Pupils in Scottish Schools : 4-year Attainment data (2000 – 2004). *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 11 (2), 171-188.
- Wie, O.B.(2005). *Kan døve bli hørende? En kartlegging av de hundre første barna med CI i Norge*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet I Oslo.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society* ; edited by Michael Cole. [et al.] Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (2001). *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal.
- Wennergren, A.-C. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag – En aktionsforskningsstudie i hørselklassmiljø*”. Luleå tekniska universitet. Institusjon för pedagogikk og lärande. 2007 :34
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1997). *Mind as action*. Cambridge, MA.: Harvard University Press

Auditiv-verbal tilnærming – en vei til Rom?

Active parent participation is a cornerstone of the Auditory-Verbal Therapy process. Through motivation and guidance, parents acquire the confidence to implement techniques and strategies to realize specific goals. The auditory-verbal therapist demonstrates, guides and coaches parents in order to help their child maximize the use of his or her auditory potential.
(Estabrooks 2001:5)

En aktuell tilnærming for å fremme talespråk hos barn med store hørselstap, er auditiv-verbal tilnærming (Auditory-Verbal Therapy, AVT), som er tema for denne artikkelen. AVT er et veiledningstilbud for foreldre til barn med hørselstap.

Ved å ta for oss de ti prinsippene som utgjør retningslinjene for dette tilbudet, vil vi gi et innblikk i AVT i Norge. I tillegg til at tilbudet organiseres ulikt fra senter til senter,² vil den enkelte AVT-veileder sette sitt personlige preg på egen praksis. Dette gjør at tilbudet kan se forskjellig ut, så beskrivelsen her må nødvendigvis bli noe generell. Prinsippene beskrives enkeltvis, og vi vil under enkelte av punktene peke på utfordringer knyttet til implementering av AVT til norske forhold. For dem som ønsker å lese mer, henviser vi til referanselitteratur.

Historikk

Forfatterne av denne artikkelen har begge arbeidet i det audiopedagogiske fagfeltet de siste 20 årene, og ser klare tendenser til endring når det gjelder opplæringstilbudet til førskolebarn med store hørselstap. Da førskolebarn i alderen fra 2–6 år fikk cochleaimplantat (CI), kom også forventningene om at tilgangen til lyd kunne bidra til å utvikle barnets talespråk. Foreldrene etterlyste tilbud om oppfølging fra Statped Hørsel. Etter en lang periode der tegnspråk og tospråklighet hadde vært i fokus, kom det nå krav om mer innsats for å utvikle talespråk ved å utnytte hørselen uten bruk av tegnspråk. Vi hadde da, i likhet med store deler av fagmiljøene ved kompetansesentrene, liten tro på at et slikt habiliteringstilbud kunne være til beste for barnet. I tråd med vår faglige forståelse anbefalte vi å "sikre" barnet gjennom å legge til rette for en tospråklig utvikling. Det oppsto dermed en konflikt mellom fagpersoners vurderinger og brukernes rett til å foreta valg på egne vegne. Resultatet var at mange foreldre opplevde ikke å få støtte i sine valg og frustrasjon bygde seg opp i foreldregruppen i denne perioden. På 1990-tallet ble imidlertid brukermedvirkning et klart politisk mål. Brukermedvirkning styrket brukernes posisjon overfor offentlig forvaltning og gav dem anledning til å påvirke utviklingen av tjenestetilbud i Statped (Hillesøy 2005). Det førte til at brukerne etter hvert fikk større aksept for sine ønsker om oppfølging som kunne gi barnet deres muligheter til å utvikle talespråk.

2 AVT er klinikkbasert og skal gjennomføres på regelmessig basis. I Norge gjør geografi og avstand sitt til at tilbudet gis enten på senteret og/eller hjemme eller i barnehagen, en gang i uken, hver 14. dag eller sjeldnere.

Etablering av et slikt tilbud innenfor Statped-systemet forutsatte videreutvikling av den pedagogisk-audiologiske kompetansen. Det er flere årsaker til at valget falt på den av de orale metodene som tilsynelatende avviker mest fra den norske tospråklige, pedagogiske tradisjonen. I 2005 kom representanter for AVT til Norge for å gi foreldre og fagpersoner et innblikk i dette foreldreveiledningsprogrammet. I AVT redegjør man for innholdet gjennom 10 prinsipper. Prinsippene kan leses både som et policydokument og som retningslinjer for AVT-praksis. Blant annet løfter de fram foreldrenes sentrale rolle.³ Det var også utviklet et ettårig opplæringsprogram og en plan for fjernundervisning i AVT. Tre audiopedagoger fra fagmiljøet i Norge fikk skoleåret 2005/2006 anledning til å delta i et program ledet av Warren Estabrooks. Disse tre har i ettertid hatt ansvar for at nye traineer har gjennomført et tilsvarende program. Statped hørsel har pr. 2008 10 AVT-veiledere. I tillegg har to sentre hatt studiegrupper der hensikten er at rådgivere og andre fagpersoner skal få innsikt i AVT.

Presentasjon av AVT

AVT er et foreldreveiledningsprogram som er utviklet over lang tid og er i hovedsak brukt i Nord-Amerika. Programmet er stadig blitt justert og tilpasset i tråd med nyere viten om barns utvikling og læring. Blant annet er foreldrenes betydningsfulle rolle i forhold til barnets språkutvikling blitt godt dokumentert. AVT er i tillegg et resultat av målsetningen om tidlig diagnostisering og oppfølging av hørselstap hos barn. Den teknologiske utviklingen av høreapparater,⁴ og erfaringer som er gjort i det praktiske arbeidet, har også påvirket utviklingen av AVT.

AVT er en oral tilnærming. Begrepet *orale metoder* brukes om en samling av habiliteringstilbud som fokuserer på bruk av hørsel med utvikling av talespråk som mål. Det viser seg å være vanskelig å gi en komplett oversikt over hva som karakteriserer de enkelte metodene og hva som eventuelt skiller dem. AVT er den mest rendyrkede orale metoden i den forstand at det er den som i størst grad følger en unisensorisk (bare hørsel) linje. Det finnes en del undersøkelser vedrørende effekten av AVT. Legges strenge vitenskapelige kriterier til grunn, er dokumentasjonen mangelfull (Rhoades 2006).

Retningslinjer for AVT: de 10 prinsippene

Prinsipp 1: Arbeide for å fremme tidlig diagnose av hørselstap hos nyfødte, småbarn og barn, etterfulgt av umiddelbar audiologisk utredning og auditiv-verbal tilnærming

Babyer som blir identifisert med hørselstap før de er 6 måneder gamle og som får tilpasset høreapparat og rask pedagogisk oppfølging, kan utvikle alderssvarende språklige ferdigheter (Yoshinaga-Itano 2006:127). I løpet av 2008 innføres obligatorisk

³ Foreldre-begrepet omfatter også andre viktige nærperso-ner, som for eksempel andre slektninger og pedagogisk personale.

⁴ I det følgende brukes fellesbetegnelsen høreapparat om både konvensjonelt høreapparat og coch-leaimplantat.

hørselsscreening av alle nyfødte barn i Norge (Sosial- og omsorgsdepartementet 2008). Helhetlig habilitering av de barna som diagnostiseres med hørselstap, forutsetter godt samvirke mellom audiologiske og audiopedagogiske tiltak, noe Statped ønsker å bidra til (Statped 2007). Ved hver virksomhet innenfor Statped Hørsel er det etablert tverrfaglige team, Straks-team, som skal være et lavterskeltilbud til foreldre som har barn med nydiagnostisert hørselstap. En av målsettingene for Straks-teamenes arbeid i Statped er at foreldre skal få et grunnlag til å foreta *informerte valg* (Early Support 2007) på vegne av sitt barn og seg selv. Det er derfor viktig å sikre at foreldrene har fått informasjon om mulighetene som finnes. De fleste alternativene innebærer både fordeler og ulemper. Det er nødvendig å bruke tid på å drøfte dilemmaene med foreldrene, slik at de har forståelse av konsekvensene av de ulike valgalternativene. Dette stiller store krav til dem som skal være i dialog med foreldrene og gi dem informasjon, med hensyn til både personlige egenskaper, fagkompetanse, systemkompetanse og veiledningskompetanse.

Tre forhold ser ut til å være avgjørende for at foreldre velger AVT: tilgjengelighet til tilbudet, mulighet for utvikling av talespråk hos barnet, og oppfølging fra fagpersoner i den tidlige fasen (Neuss 2006). Ettersom det er få personer som kan utøve AVT, vil kapasitet og geografiske forhold trolig også spille en stor rolle for etterspørselen i Norge.

Prinsipp 2: Anbefale umiddelbar vurdering og bruk av optimalt tilpasset høreapparat(er), cochleaimplantat(er) og eventuelt andre hørselstekniske hjelpemidler som kan gi best mulig auditiv stimulering

Enhver auditiv deprivasjon kan føre til forsinkelser i talespråkutviklingen. "(...) anything that we can do to 'program' those critical and powerful auditory centers of the brain with acoustic detail will expand children's opportunities" (Flexer 1999:2). Derfor legges det stor vekt på betydningen av tidlig og optimal forsterkning av hørselsresten med høreapparat som gir barnet tilgang til språklyder (Sosial- og helsedirektoratet 2006). Praktisering av AVT innebærer blant annet kontinuerlig kartlegging av barnets nytte av høreapparatet, og utgjør derfor en vesentlig del av den helhetlige oppfølgingen. Se for øvrig prinsipp 9.

Prinsipp 3: Veilede og støtte foreldrene slik at de kan hjelpe barnet til å bruke hørselen som primær sans for å utvikle talespråk uten bruk av tegnspråk eller fokus på munnavlesing

Foreldre får veiledning i å bruke strategier og teknikker for å hjelpe barnet til å bruke hørselen til å oppdage, identifisere og forstå lyder i omgivelsene og i tale (Cochlear 2006). De får også råd om hvordan de kan stimulere barnet til å bruke egen tale. Ifølge AVT skjer prosessen med å lære å lytte mest effektivt ved bruk av hørsel alene. Visuell støtte tones derfor ned i situasjoner der man ønsker å fremme lytting. Formuleringen "primær sans" innebærer ikke nødvendigvis "eneste sans" – forståelsesaspektet er alltid et viktig grunnlag i samspillet med barnet. Taktil og visuell støtte og hint, for eksempel konkreter og peking, kan benyttes for å sikre barnets forståelse. Denne typen hjelp brukes etter at barnet først har fått mulighet til å lytte. Non-verbale elementer, som

munnavlesing, gester og naturlig øyenkontakt, er integrerte deler av kommunikasjonen og skal brukes i situasjoner der det er naturlig.

Ifølge dette prinsippet skal talespråk utvikles uten bruk av tegnspråk eller fokus på munnavlesing. AVT representerer derfor et brudd på den tospråklige filosofien vi har hatt i Norge. Det stilles kritiske spørsmål vedrørende det etiske i å ikke gi barn med store hørselstap tilgang til tegnspråk (Kermit 2007). Slike forhold er antakelig hovedårsaken til at enkelte har en viss skepsis til orale metoder generelt og AVT spesielt. Vi vet at små barn utvikler seg gjennom integrert bruk av alle sansene. Hva er det som eventuelt taler for å satse på å utvikle én sans (unisensorisk stimulering)? Hørende barn fødes med preferanse for menneskelig stemme fremfor annen auditiv stimulering (Tetzchner ofl. 2004:36). Gjennom samhandling med omgivelsene oppdager de at lyd har mening, og at noen lyder er mer betydningsfulle enn andre. På denne måten knekker de språkkoden og utvikler sitt eget språk i samsvar med det språket som brukes av den sosiale gruppen de tilhører. Tale og stemmebruk har også stor betydning når det skal etableres kontakt og felles oppmerksomhet mellom mor og barn, noe som er et viktig grunnlag for vellykket kommunikasjon og tidlig språkutvikling (Harris og Chasin 2005:6).

Forståelse av meningsinnholdet i et talespråklig budskap er et resultat av samvirke mellom flere prosesser. I tillegg til et vesentlig kognitivt element omfatter forståelsesaspektet en utvikling fra å oppdage og høre lyd til å bearbeide og tolke den auditive inputen. Dette utviklingsforløpet er typisk for barn med normal hørsel. Hørselstap innebærer risiko for at lytteutviklingen ikke følger samme progresjon. For å sikre at barn med hørselstap får de erfaringene som er nødvendig for å tilegne seg talespråk, må barnet ha et godt tilrettelagt lyttemiljø. Viktige nærpersoner må også stimulere barnet til å bruke hørselen sin.

Prinsipp 4: Veilede og støtte foreldrene slik at de kan være de viktigste modellene for barnets lytte- og språkutvikling, ved regelmessig og aktiv deltakelse i individuelt tilpasset auditiv-verbal tilnærming

I AVT er det foreldrene som er målgruppe for arbeidet. Foreldrene anerkjennes dermed som de viktigste personene i barnets liv – en status som samsvarer godt med idealene om empowerment og brukervedvirkning (Hillesøy 2005). Foreldrene mottar veiledning slik at de kan legge til rette for at barnet skal få mulighet til en god språkutvikling. De lærer å observere barnets utvikling, og kan dermed bidra med viktig informasjon til pedagogen. Pedagogen sammenholder denne tilbakemeldingen med sin egen observasjon og kartlegging av barnets utvikling. Partene blir deretter enige om hva foreldrene skal ha særlig fokus på hjemme mellom hver veiledningstime. Dette forutsetter et tett og nært samarbeid mellom foreldrene og AVT-veilederen.

Grunnleggende språklige strukturer er vanligvis på plass når barnet er 4–5 år gammelt (Tetzchner ofl. 2004). Utvikling av språk tar lang tid, og foreldre finner det ofte frustrerende at framgangen går sakte. Arbeidsformen og regelmessigheten i AVT gjør det lettere for dem å se de små, men viktige fremskrittene barnet gjør. Tilbakemeldinger fra foreldre viser at støtten de får gjennom dette samarbeidet, er av stor betydning for dem. Det bekreftes også i en undersøkelse gjort av Neuss (2006).

Imidlertid er det ikke uproblematisk å ha en så sentral og ansvarsfull rolle som foreldrene får i AVT. Også resten av prinsippene viser at det å delta i dette opplegget stiller store krav til foreldrene. Dersom de ikke klarer å leve opp til sine egne og andres forventninger, kan de lett føle at de ikke strekker til, og få dårlig samvittighet (Neuss 2006). Det er nødvendig at AVT-veilederen legger opp en veiledningspraksis som støtter og ivaretar foreldrene, og samtidig ivaretar barnas behov.

Prinsipp 5: Veilede og støtte foreldrene slik at de kan skape et miljø som fremmer språktilegnelse gjennom lytting i alle barnets daglige gjøremål

Barn trenger mye lytteerfaring før evnen til diskriminering og identifisering av språklyder og språkforståelse er godt etablert. Sammenlignet med barn med normal hørsel er barn med høreapparat mer sårbare når det gjelder å lytte ut talesignalene i bakgrunnsstøy. Støy defineres som uønsket lyd, og kan opptre i form av både lyder i omgivelsene og (konkurrerende) tale. Veiledningen skal bevisstgjøre foreldrene på å være observant når det gjelder hva slags lyttemiljø barnet deres til enhver tid befinner seg i. De får kunnskap om hva som kan bidra til å fremheve språklige lyder og tale, og hvilke forhold som gjør talesignalet mindre hørbart for barnet. Særlig er dette av stor betydning i den fasen der barnets lytte- og språkferdigheter er begrenset. Så lenge barnet er hjemme sammen med mor og/eller far, er det lett å tilrettelegge et godt lyttemiljø. Men etter hvert som barnet blir eldre, blir behovet for samspill med andre barn og voksne viktigere. Barnehagen er en læringsarena som byr på mange muligheter til å stimulere barnets språkutvikling. Det er likevel vår erfaring at det kan være vanskelig å skape optimale lyttebetingelser i en barnehage. Denne utfordringen vies stor oppmerksomhet både i veiledningen til foreldrene og i veiledningen til personalet i barnehagen.

Prinsipp 6: Veilede og støtte foreldrene slik at de kan hjelpe barnet til å integrere lytting og talespråk i alle situasjoner

Den grunnleggende filosofien i AVT er at barns språktilegnelse har best vilkår når de er aktive i samspill med andre. Det oppfordres derfor til å stimulere barnet i naturlige og meningsfulle situasjoner, for eksempel ved å benevne og snakke mye om det som skjer under måltider, på stallebordet, i lek og huslige gjøremål. Foreldrene og pedagogen blir enige om hva de språklig skal ha fokus på hjemme mellom hver veiledningstime. Enkelte foreldre kan synes at det er krevende å snakke så mye som det forventes i AVT (Neuss 2006). Erfaringsvis oppleves ikke naturlige situasjoner som like betydningsfulle som det som skjer i de voksenstyrte aktivitetene, slik det praktiseres i en AVT-time. Foreldre gir også uttrykk for at det kan være vanskelig å overføre læringsaktivitetene til hjemmesituasjonen. Foreldrene undervurderer ofte sin egen innsats, og det er nødvendig å bruke tid på å bevisstgjøre dem på den stimuleringen de gjør hjemme.

Prinsipp 7: Veilede og støtte foreldrene til å observere barnets utvikling i forhold til normalutvikling innenfor lytting, tale, språk, kognisjon og kommunikasjon

AVT støtter det filosofiske synet som omtales som "developmental logic" (Estabrooks 2001). Grunntanken er at de utviklingstrinnene som hørende barn følger i tilegnelsen av språk, er mest naturlige og antas å være lettest – også for barn med hørselstap. Kunnskap om barns typiske utvikling brukes systematisk og målrettet i veiledningen.

AVT-veilederen må derfor ha detaljert kunnskap om hva barn bør mestre på ulike alderstrinn i forhold til lytting, tale, språk, kognisjon og kommunikasjon. Det er vanskelig å finne detaljerte og oversiktlige skjema som beskriver norske barns utvikling på disse utviklingsområdene. AVT-veilederen må derfor i stor grad forholde seg til faglitteratur for ulike utviklingsområder. I *Lytte, lære, snakke* (Cochlear 2006) finnes et utviklingsskjema som dekker de utviklingsområdene som er aktuelle innenfor AVT. Det kan være til hjelp i arbeidet med å sette mål og veilede foreldrene om hva som forventes av barnet på ulike utviklingstrinn.

Prinsipp 8: Veilede og støtte foreldrene slik at de kan hjelpe barnet til å justere egen tale ved bruk av hørselen

Hørende barns utvikling av tale skjer ved bruk av hørselen. Typiske milepeler i barns språklige utvikling er at de til å begynne med bruker sin egen stemme til å vokalisere og bable. Deretter imiterer de andres tale, og slutt begynner de selv å bruke språket i spontan tale. Dette er en prosess som tar tid. Taleproduksjonen påvirkes av det vi hører, det er en ”persepsjon–produksjon-loop” som i AVT kalles *auditive feedback-loop*. Hørselstap kan påvirke utviklingen av denne loopen, og barnets evne til å ta imot talesignaler og justere sin egen tale i forhold til det, kan bli forstyrret (Estabrooks 1994:43). AVT innebærer teknikker som kan stimulere og fremme denne utviklingen. Eksempler på slike teknikker er å legge inn en pause, vente, modellere og imitere barnets ytringer. Forskning viser at foreldre synes det er vanskelig å bruke teknikker som fremmer barnets bruk av egen tale (Neuss 2006:204). Dette området berøres ofte i veiledningen til foreldrene.

Prinsipp 9: Observere og kartlegge barnets utvikling ved bruk av formelle og uformelle tester i utarbeidingen av auditiv-verbale oppfølgingsplaner, for å følge med på utviklingen og for å evaluere om oppfølgingsplanene er effektive for barnet og familien

AVT-veilederen setter opp en langtidsplan, for eksempel for en periode på 6 måneder. Planen omfatter de tidligere nevnte utviklingsområdene. Med utgangspunkt i denne planen settes det opp detaljerte delmål for hver time. Gjennom å observere og kartlegge barnet i hver veiledningstime legges grunnlaget for evaluering av utviklingen. I tillegg henter pedagogen informasjon om barnets kommunikative kompetanse i mer naturlige situasjoner i forkant og etterkant av timene. AVT-veilederen kan dessuten observere barnet hjemme eller i barnehagen. Foreldrenes tilbakemeldinger og beskrivelser av barnet utgjør et vesentlig grunnlag for forståelse av og innsikt i barnets utvikling.

Riktig tilpassede høreapparat skal gi tilgang til frekvenser som er viktige for å oppfatte tale. Dette er et nødvendig utgangspunkt for at barnet skal ha mulighet til å få en talespråklig utvikling. En AVT-time begynner derfor alltid med å kontrollere barnets funksjonelle hørsel ved hjelp av Lings lyder.⁵ Denne kartleggingen har til hensikt å sikre at teknologien er i orden, og om det er behov for å justere apparatene. Dersom den forventede utviklingen ikke finner sted innenfor en periode på 12–18 måneder, kan det

⁵ Lings lyder er lyder som dekker viktige frekvensområder i talen: /a/-/o/-/m/-/i/-/sh/-/s/. For mer informasjon om bruken av dem se: <http://www.listen-up.org/download/listen.pdf>.

også være aktuelt å drøfte om andre metoder kan være bedre egnet. Eventuelt kan det være mistanke om tilleggsproblematikk som innebærer at barnet bør henvises til videre utredning.

Foreldre har forskjellig personlighet, engasjement, kompetanse, kapasitet osv. De som deltar i AVT, opplever at det stilles store krav til dem som foreldre, og at opplegget påvirker livssituasjonen deres i stor grad (Neuss 2006). Dette samsvarer med våre erfaringer. Det er derfor viktig å gjøre foreldrene på forhånd oppmerksom på at deltakelse i AVT krever engasjement, involvering og innsats fra deres side.

Prinsipp 10: Fremme muligheten til å gå i barnehage eller på skole i nærmiljøet sammen med hørende jevnaldrende og med tilpasset oppfølging fra tidlige barneår

Dersom foreldrene velger AVT for barnet og seg selv, anbefales det at barnet får et pedagogisk tilbud i grupper sammen med hørende barn. Hensikten er å sørge for at barnet får tilgang til mange talespråklige erfaringer i meningsfulle sammenhenger. AVT legger vekt på at et slikt tilbud må tilrettelegges på best mulig måte gjennom samarbeid mellom foreldrene, det lokale hjelpeapparatet og en AVT-pedagog. Fysisk tilrettelegging av rommene og teknikken spiller en vesentlig rolle for å sikre barnet et godt lyttemiljø. Statped Hørsel har lang erfaring i å bidra til slik tilrettelegging. Likevel er det behov for å videreutvikle gode samarbeidsmodeller med det lokale hjelpeapparatet for å sikre en helhetlig oppfølging som bygger på AVT-prinsippene.

Avslutning

Mye innenfor AVT ligner på tidligere oral praksis på det audiopedagogiske fagfeltet. Det er imidlertid noen karakteristika ved AVT som skiller dette programmet fra det direkte pedagogiske arbeidet med barnet som har preget spesialpedagogikken. Fokuset på lytting, det tette foreldresamarbeidet, systematikken og målrettetheten som ligger til grunn for AVT, gir fagfolk et bredere grunnlag til å kunne følge opp barnets utvikling. Ettersom AVT primært er foreldreveiledning, er også arbeidsformen en annen. Foreldrene er aktive medspillere og får innsikt i og forståelse av barnets behov. Dette styrker deres rolle som de viktigste for barnets utvikling.

Erfaringsmessig er det vanskelig å forutsi hvilke barn med store hørselstap som vil profitte på en talespråklig tilnærming. Tale er i seg selv heller ingen garanti for en god språkutvikling, og den viktigste utfordringen for fagfolk blir å ivareta barnets totale utvikling både på talespråk og andre utviklingsområder. Språk er fundamentalt viktig for utvikling også kognitivt, sosialt og emosjonelt (Macaulay og Ford 2006). I denne forbindelse kan det oppstå etiske dilemmaer. Becker og Erlenkamp (2007) og Kermit (2007) argumenterer sterkt for betydningen av at barn med store hørselstap og CI må få tilgang til rike tegnspråkmiljø. Det er ikke vanskelig å være enig i dette, men det kan bli et noe teoretisk perspektiv når det gjelder døve barn av hørende foreldre. Barn lærer språk ved å være aktive deltakere i sosiale sammenhenger der det aktuelle språket er i bruk. Det døve barnet er i de fleste tilfeller omgitt av hørende, talespråklige personer – både barn og voksne. Vi påstår ikke at det er umulig å bygge opp kvalitativt gode

tegnspråklige miljø som ivaretar barnets behov for sosial og språklig samhandling, men det tar tid og krever mye innsats fra alle involverte parter å få det til. Muligheten for at tid som er verdifull for barnets totale utvikling kan gå tapt, er til stede, uavhengig av hvilket alternativ man velger å satse på.

For foreldre kan det oppleves som et dilemma å skulle velge habiliteringstilbud. I fagmiljøet er det fremdeles usikkerhet om hvilket oppfølgingstilbud som er det "beste" for barnet: "Barneombudet er bekymret for habiliteringen av barn som får operert inn CI i ørene. Hvor godt ivaretas deres språkutvikling og deres sosiale og psykiske utvikling?" (Barneombudet 2008). Det er også lite hjelp og støtte og hente i forskningen. Den uttrykker ulik forståelse av og ulike meninger om hvilken tilnærming som er best med hensyn til habilitering av små barn med store hørselstap (Spencer ofl. 2006, Thoutenhoofd ofl. 2005). Dette viser noe av den kompleksiteten foreldre og fagfolk står overfor når det skal etableres gode oppfølgingstilbud til barn med store hørselstap.

Rådgivere i Statped skal bidra til at det utvikles helhetlige habiliteringstilbud med utgangspunkt i det enkelte barns behov. Målsettingen er å legge til rette for gode utviklings- og læringsmiljø for barnet. Fagfolk skal legge til rette for brukermedvirkning. I dialogen med foreldrene og samarbeidspartnere bidrar de med hørselsfaglig kompetanse slik at foreldrene kan ta informerte valg på vegne av barnet og seg selv. Fagfolk er ikke i posisjon til å overprøve de selvstendige valgene foreldrene tar, men er forpliktet til å støtte opp under dem så godt de kan. En prosessorientert og målrettet arbeidsmåte vil åpne for revurderinger, og om nødvendig også justeringer, vedrørende valg som er gjort. På denne måten kan barnets utvikling bli styrende for habiliteringsarbeidet.

Som vi var inne på innledningsvis, ga den politiske målsettingen om brukermedvirkning på 1990-tallet brukerne muligheter til å påvirke utviklingen av tjenestetilbud i Statped. Foreldre ga tydelig uttrykk for at de ønsket et pedagogisk tilbud med hovedfokus på utvikling av talespråk. AVT er nå et av de tjenestetilbudene foreldre kan velge fra Statped.

Litteratur

- Barneombudet: "Barn med cochlea-implantat (CI)". Brev datert 15.02.2008 til Sosial- og omsorgsdepartementet.
- Beattie, R. G. (2006). *The Oral Methods and Spoken Language Acquisition*. I Spencer, P.E., Marschark, M (et al.) (2006) *Advances in the Spoken Language of Deaf and Hard-of-Hearing Children*. Oxford University Press.
- Becker, F. & Erlenkamp, S. (2007). Et språkløst liv med cochleaimplantat? *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 127 (21), 2836-2838.
- Cochlear. (2006). *Lytte, lære, snakke*. Leveres fra Medisan <http://www.medisan.no/>
- Estabrooks, W. (1994). *AVT for parents and professionals*. Washington, DC: A.G Bell.
- Estabrooks, W. (1998). *Cochlar Implants for Kids* Washington, DC: A.G. Bell.
- Estabrooks, W. (Red.) (2001). *50 FAQs About AVT*. Alexandria, VA: Auditory Verbal International, Inc
- Flexer C. (1999). *Facilitating Hearing and Listening in Young Children* (2nd ed.). San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Harris, M. & Joan Chasin (2005). Visual attention in deaf and hearing infants: the role of auditory cues. *Journal of Child and Psychology and Psychiatry*, 46 (10), 1116-1123.
- Hillesøy, S. (2005). *Brukermedvirkning – en trussel mot profesjonalitet?* Hovedfagsoppgave i pedagogikk ved Universitetet i Bergen.
- Kermit, P. (2007). Tegnspråk og anerkjennelsen av døve som en språklig minoritet. i *Nordisk Tidsskrift for Hørsel og Døvundervisning*, (3) 20-23.
- Macaulay, C. E. & Ford, R. M. (2006). Language and theory-of-mind development in prelingually deafened children with cochlear implants: a preliminary investigation. *Cochlear Implants Int.* 7 (1), 1-14
- Neuss, D. (2006). The Ecological Transition to Auditory-Verbal Therapy: Experiences of Parents Whose Children Use Cochlear Implants. *The Volta Review*, 106, (2), 195-222.
- Rhoades, E.A. (2006). Research Outcomes of Auditory-Verbal Intervention: Is the Approach Justified? I: *Deafness and Education International*, 8 (3) 125-143.
- Sosial- og helsedirektoratet (2006). *Retningslinjer for undersøkelse av syn, hørsel og språk hos barn*. Nasjonale faglige retningslinjer.
- Sosial- og helsedirektoratet (2008). *Oppdragsdokument til de regionale helseforetakene* <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/tema/Sykehus/Oppdragsdok.html?id=115231&epslanguage=NO> Lesedato 20.02.2008
- Spencer, P. E., Marschark, M. (2006). *Advances in the Spoken Language Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children*. New York: Oxford University Press.
- Statped (2007). *Habiliteringsplan for hørselshemmede barn i alderen 0-6 år*. Thoutenhoofd, E. D., Archbold, S. M. & Gregory, S. (2005). *Paediatric Cochlear Implantation*. Evaluating Outcomes
- Tetzchner, S., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, H. G., & Smith, L. (2004). *Barns språk*. Oslo: Gyldendal.
- Yoshinaga-Itano, C. (2006). Early Identification, Communication Modality, and the Development of Speech and Spoken Language Skills: Patterns and Considerations. I Spencer, P.E., Marschark, M. *Advances in the Spoken Language Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children*. New York: Oxford University Press.
- Nettsider: <http://www.earlysupport.org.uk/modResourcesLibrary/HtmlRenderer/Informedchoice.html> lesedato nov.2007

Habilitering av barn med cochleaimplantat i et etisk perspektiv – en pilotstudie

Cochleaimplantat (CI) er den mest avanserte teknologiske nyvinningen innenfor hørselstekniske hjelpemidler som finnes i dag. Med denne teknologien kan mange hørselshemmede mennesker som ikke har nytte av konvensjonelle høreapparater, få tilgang til lyd. Mange oppslag og omtaler i mediene vitner om at dette oppleves som imponerende. Ikke desto mindre har CI blitt gjenstand for en usedvanlig opphetet diskusjon som berører medisinske, pedagogiske, språkvitenskapelige og ikke minst etiske aspekter. Diskusjonene knytter seg særlig til det at stadig yngre og stadig flere barn får CI (Kermit ofl. 2005).

Bakgrunnen for pilotstudien som beskrives i denne artikkelen, var ønsket om å studere praksiser der barn med CI inngikk. Studien ble offentliggjort i sin helhet i rapporten *CI i et tospråklig og etisk perspektiv* (Kermit ofl. 2005). Gjennom observasjoner og språkvitenskapelig analyse av dialoger som de deltakende barna var involvert i, ble det avdekket problemstillinger som kan ha relevans for hvilke etiske vurderinger man knytter til habilitering av døve barn med implantat. Pilotstudiens primære mål har dermed vært å plassere seg i den bioetiske diskursen om CI, men i og med at de praksisene vi empirisk setter fokus på, er knyttet til skole, kan funnene ha relevans også for andre fagdisipliner enn etikk.

Teoretisk grunnlag

Resultatene i studien reiser spørsmål omkring forholdet mellom anerkjennelse og identitetsdannelse, begreper som særlig de to filosofene Charles Taylor (1992b og 1992a) og Axel Honneth (1995 og 2000) har vært opptatt av: Et menneske har rett til å realisere sitt unike språklige, sosiale, kognitive og moralske potensial, og på den måten forme sin autentiske identitet. Å virkeliggjøre seg selv er en dannelsesprosess der det ikke kan settes noen skarp grense mellom disse forskjellige elementene. Denne virkeliggjøringen er en skjør og sårbar prosess der man ikke har noen garanti for suksess: Dannelsen av ens autentiske identitet er en prosess som kan slå feil (Taylor 1992a, Taylor 1989). For at et menneske skal oppnå og lykkes i denne prosessen, har både Taylor og Honneth identifisert *anerkjennelse* som avgjørende forutsetning. Manglende anerkjennelse kan, ifølge Honneth (1995), beskrives som et etisk problem som har to aspekter: Det er ikke bare identiteten til den som opplever manglende anerkjennelse, som kan lide skade, også identiteten til den som holder sin anerkjennelse av en annen tilbake, kan skades. Identitetsdannelse er dermed noe som forutsetter fellesskap der anerkjennelse er både noe man får og noe man gir.

Å få og å gi anerkjennelse er nødvendig på flere plan, både på et politisk plan, et sosialt plan og det familiære planet av nære relasjoner (Taylor 1992b, Honneth 1995 og 2000). Pilotstudien fokuserer på det sosiale planet, der anerkjennelse i sosiale sammenhenger uttrykkes når man blir bekreftet som verdifull bidragsyter, og

ens innsats blir verdsatt gjennom sosial samhandling. Dette er en type anerkjennelse som man kan forvente at likeverdige deltakere i et sosialt fellesskap uttrykker overfor hverandre. Et klasserom kan være en arena der gjensidig anerkjennelse uttrykkes mellom jevnaldrende.

Honneth bygger blant annet på George Herbert Meads tanker om forholdet mellom individ og fellesskap. Mead (1934) var opptatt av hvordan vi på grunnlag av andres reaksjoner på oss selv lever oss inn i hvordan andre vurderer oss. Det er dette som danner basis for vår objektive selvoppfatning, mente Mead, som framholdt at språket er en viktig budbringer i denne speilingsprosessen. Goffman (1968) mener at avvissningsmekanismer kan tre i kraft hvis noen blir sett på som annerledes. Å bli tillagt et stigma på grunn av at man skiller seg ut, vil forsterke problemer i samhandling med andre.

Anerkjennelse på det sosiale planet er en integrert del av de aktivitetene som skjer mellom likeverdige individer i symmetrisk interaksjon og dialog. Fokuset i pilotstudien er barn og deres relasjoner til jevnaldrende. Dette er komplekst fordi barn ikke er helt kompetente subjekter, verken moralsk eller språklig. Barn er i en prosess der deres moralske og språklige fatteevne utvikler seg sammen med de sosiale og kognitive evnene. Det understreker sårbarheten i barnets utviklingsprosjekt. Interaksjonen mellom barn kan besørge noe som voksne aldri kan fremskaffe for et barn: en symmetrisk relasjon som former en arena der barn uttrykker solidaritet og gjensidig anerkjennelse, samtidig som de utvikler sine evner til å gjøre det. Dette er beskrevet både i pedagogikken og i anvendt språkvitenskap (Frønes 1998, Matre 1997). Den symmetriske interaksjonen mellom barn er både et middel til å sikre utviklingen og et mål i seg selv, fordi den lar barnet få uttrykke og motta anerkjennelse på måter som det ikke kan erfare andre steder.

I diskurser om døvhets knyttes identitetsbegrepet gjerne til diskusjoner der identitet som døv beskrives i forhold til identitet som hørende (Breivik 2006). Det må presiseres at pilotstudien ikke anvender et slikt identitetsbegrep. Taylor og Honneth fokuserer ikke på spørsmålet om én identitet framfor en annen, men derimot på identitet *i seg selv* som grunnleggende konstituerende for ethvert menneske.

Pilotstudien

Det som indikeres i den teoretiske gjennomgangen ovenfor, er at empirisk kunnskap om det implanterte barnets bruk av språk i sosiale sammenhenger med jevnaldrende kan danne grunnlag for etiske vurderinger. Studien ble dermed utformet for å identifisere og analysere samhandlingspraksiser i et klasserom, særlig språklig samhandling.

Da pilotstudien ble utformet, kjente vi bare noen få studier av implanterte barns interaksjon med jevngamle (Bat-Chava og Deignan 2001, Hjulstad ofl. 2002, Preisler ofl. 2002). Vi valgte en kombinasjon av etnografisk tilnærming (Creswell 1998) og initiativ-respons-dialoganalyse (Linell og Gustavsson 1987). Vi ønsket å se på og vurdere relasjoner der anerkjennelse ble uttrykt mellom partene som deltok i interaksjonen. Primært fokuserte vi på situasjoner der informantene våre kommuniserte

med jevnaldrende i forholdsvis uformelle situasjoner. Vi brukte en etnografisk tilnærming med deltakende observasjon og samlet inn data gjennom observasjon og videoopptak.

For å kunne analysere språklige samhandlingssituasjoner benyttet vi oss av en dialoganalysemodell utviklet av Linell og Gustavsson (1987). Sentrale analysekategorier her er tur, initiativ, respons og dialogkjede. En dialog er bygd opp av turer. Taleren har sin tur så lenge samtalepartneren ikke overtar. Når samtalepartneren overtar, betegnes det som turveksling. Innenfor dialogen finnes globale og lokale initiativ. Et globalt initiativ representerer et nytt fokus for interaksjonen, et temaskifte, mens et lokalt initiativ forfølger et tema som er introdusert, og bidrar til å videreutvikle og utdype det. En respons knytter seg tematisk til en av de siste turene i dialogen. En dialogkjede består av turer som tematisk hører sammen.

Vi inkluderte to barn i studien, og forskningsdesignet spesifiserte kriterier for strategisk seleksjon av disse to:

- Begge skulle være førspråklig døve barn med CI. Vi ønsket at den ene skulle være blant de med høyest skår i tester som måler taleproduksjon og talepersepsjon, og den andre blant dem som hadde medium skår på disse testene.
- Begge skulle være mellom sju og ni år, det vil si at de hadde begynt med grunnskoleopplæring.
- Begge skulle få undervisning etter § 2-6 i opplæringsloven.

Barna ble rekruttert med assistanse fra et statlig kompetansesenter for hørselshemmede. Begge var gutter mellom sju og ni år, og vi kaller dem Vegard og Stian. Vegard ble observert i 17 timer og Stian i 12 timer. Observasjonene ble gjort i skoletiden våren 2004.

For en fullstendig presentasjon av resultatene viser vi til pilotstudierapporten (Kermit ofl. 2005). Det følgende er en sammenfatning av de viktigste aspektene.

Funn fra den deltakende observasjonen: Vegard

Vegard hadde, ifølge kompetansesenteret, svært godt utbytte av implantatet. Han var fulltidselev på hjemmeskolen sin, bortsett fra to uker i året når han var på korttidsopphold på en døveskole. Da forskerteamet møtte Vegard første gang, bekreftet han umiddelbart det gode utbyttet han hadde av implantatet. Han snakket flytende på sin lokale dialekt med normal prosodi. En av forskerne brukte først norsk med tegnstøtte, og Vegard spurte straks hvorfor han brukte tegn.

Vegard brukte ikke tegn på hjemmeskolen, bortsett fra når han fikk tegnspråk-opplæring (én time to ganger i uken). Det ble ikke observert noen spontane dialoger mellom Vegard og de hørende klassekameratene hans. Vår analyse av Vegards samhandling med jevnaldrende er fra to dialoger på skolen der læreren hadde gitt instruksjon om at elevene skulle samarbeide parvis. Ingen av observasjonene indikerte at Vegard hadde venner blant sine hørende klassekamerater. Han tilbrakte friminuttene alene.

Da Vegard besøkte døveskolen, var han med i en gruppe på ni elever; sju av dem var på korttidsopphold, og to var faste elever ved døveskolen. Gruppen ble undervist av lærere som snakket norsk tegnspråk, og lærere som brukte norsk med tegnstøtte. Ingen av elevene i gruppen kjente hverandre spesielt godt, bortsett fra de to faste elevene, som var venner. Også her tilbrakte Vegard friminuttene alene.

Funn i Vegards dialoger med de hørende klassekamerater på bostedsskolen

Det ble observert bare to dialoger der Vegard deltok, i løpet av de to dagene observasjonene pågikk på Vegards bostedsskole. Dialogene ble transkribert og analysert. Begge var innenfor rammen av en oppgave gitt av læreren. Elevene skulle samarbeide i par om denne oppgaven.

Typiske trekk ved disse dialogene var korte dialogkjeder, der Vegard tok mange initiativ som ikke ble fulgt opp. De få initiativene som han fikk respons på, var fra læreren. Samtalene er preget av hyppige brudd og lite flyt og utdypinger. Språklige virkemidler, som humor og ironi, var ikke til stede her. Omtrent halvparten av initiativene i de to dialogene fikk aldri noen respons. Vi observerte at Vegard ikke alltid oppfattet det som ble sagt, og som en konsekvens av det mislyktes han i å respondere adekvat på en del av klassekameratenes initiativ. Vegards dialogpartnere unnlot å respondere på alle Vegards initiativ, unntatt ett. Til tross for at Vegard bidro i dialogene ved å ta flere initiativ, ble hans bidrag ikke anerkjent eller gjenspeilet i dialogmønsteret.

Vår vurdering var at dialogene var asymmetriske, og at Vegard ikke fikk mulighet til å bidra i samtalene på et likeverdig nivå. Han ble tildelt en underlegen rolle og fikk ikke være med på å bestemme utviklingen av dialogene.

Bare observasjon av Vegard var ikke nok til å oppdage disse aspektene ved hans interaksjon med klassekameratene. Til tross for at vi noterte oss indikasjoner på utfordringer i kommunikasjonen, ble ikke den omfattende mangelen på symmetri mellom Vegard og hans jevnaldrende oppdaget før videoanalysen. Den avslørte at Vegard brukte forskjellige teknikker for å kamuflere sin manglende deltakelse som likeverdig partner. Vi fant imidlertid at når en voksen deltok i en av dialogene, økte Vegards deltakelse, og dialogkjedene ble lengre. De voksne ga ham en annen type respons på initiativene som han tok, og gjennom det ble Vegard bekreftet som en bidragsyter til dialogen. De to siste funnene kan delvis forklare hvorfor Vegards tilkortkomming ikke var umiddelbart synlig for oss som voksne.

Funn i Vegards dialog med hørselshemmede jevnaldrende på døveskolen

Den ene av to identifiserte dialoger fra Vegards korttidsopphold på døveskolen ble transkribert og analysert. Det var en dialog der seks barn satt rundt et bord, og der alle laget en tegning på bakgrunn av et eventyr som nettopp var fortalt til dem på norsk tegnspråk. Ingen av barna brukte tegnspråk i samtalen, alle brukte norsk tale. Bare fire av dem deltok i samtalen.

Typiske trekk ved denne dialogen var at over halvparten av de initiativene barna

tok, ikke fikk noen respons. Samtalepartnerne forholdt seg ikke til hverandre som aktive lyttere, og greide ikke å utdype dialogen gjennom for eksempel bruk av språklige virkemidler som beskrivelser og humor. Alle barna mislyktes i å respondere på initiativ fra de andre barna som satt rundt bordet. En videre og mer detaljert analyse avdekket at alle unntatt ett av barna tok initiativ som ingen responderte på. Vi vurderte dermed ikke dialogen som asymmetrisk. Det virket mer sannsynlig at en kombinasjon av problemer med å oppfatte hverandres ytringer og mangel på pragmatiske ferdigheter forstyrret utviklingen av dialogen.

Funn fra den deltakende observasjonen: Stian

Stian hadde ifølge det statlige kompetansesenteret bare moderat utbytte av implantatet sitt. Selv om han kunne oppfatte tale, indikerte testresultatene at han hadde behov for visuell støtte. For å ivareta Stians behov hadde foreldrene derfor bestemt at han skulle gå på døveskolen på heltid. Her var norsk tegnspråk det språket Stian brukte, unntatt i timer med taletrening og lesing. I tillegg hendte det at han uttalte noens navn for å påkalle oppmerksomhet fra hørende personer. I løpet av observasjonsperioden var Stian involvert i mange dialoger, både i uformelle og formelle settinger. Han hadde mange venner på skolen og to bestevenner.

Funn i Stians dialog med tegnspråklige klassekamerater på døveskolen

To av flere tegnspråklige dialoger ble oversatt, transkribert og analysert. Den ene situasjonen var en samtale der barna satt rundt et bord og arbeidet med et prosjekt i kunst- og håndverkstimen. Den andre situasjonen var en uformell samtale rundt lunsjbordet. Begge situasjonene involverte flere barn.

I disse dialogene var samtalepartnerne i stand til å utvikle samtalen ved å bruke ulike språkhandlinger og språkstrategier. Samtalen inneholdt mange eksempler på språklige virkemidler, som ironi og humor. Språkhandlinger som Stian brukte, var blant annet å gi ros, forklare, stille spørsmål og argumentere. Ved at det ble utviklet flere lange, konsistente dialogkjeder, viste Stian at han også hadde et godt ordforråd.

Funnene indikerer at begge situasjonene var symmetriske dialoger der Stian og dialogpartnerne hans var på samme nivå. I disse situasjonene tillot de lange dialogkjedene at tema ble utviklet, og dialogpartnerne hadde mulighet til å bruke ulike språklige virkemidler. Det gjorde at vi vurderte Stians pragmatiske ferdigheter og dialogkompetanse som effektiv. Gjennom å samhandle med klassekameratene sine kunne han fremme sine egne oppfatninger og meninger, og han var også i stand til å lytte til andres kommunikasjon. De lange dialogkjedene, som besto av mange turer, viste deltakernes evne til å lytte til andre, og på den måten bidra til å utvikle dialogen og sikre tematisk koherens. Stian visste hvordan han skulle gi komplimenter, komme med forslag og argumentere for sine egne standpunkt. Han klarte å fange de andres interesse, og brukte både humor og forhandling for å holde på oppmerksomheten deres.

Diskusjon

Med den kvalitative metodiske tilnærmingen som vi brukte i pilotstudien, kan vi ikke

påstå at resultatene våre er representative for andre implanterte barn enn Vegard og Stian. Det er behov for mer forskning på implanterte barns interaksjon før man kan avgjøre om våre funn representerer noe som kan karakteriseres som generelle tendenser. Dette trenger likevel ikke å svekke relevansen av de etiske aspektene som denne studien identifiserer, da etikken ikke forutsetter at et problem skal være generelt før man anerkjenner det. Tvert imot vil man innen etikken like gjerne vurdere problemer som er viktige for få, dersom mye står på spill.

På bakgrunn av Taylors og Honneths teorier formulerer vi her som utgangspunkt for refleksjon at et implantert barn som skal forme sin autentiske identitet og utvikle sitt språklige, kognitive og sosiale potensial, må få erfare sosial og språklig samhandling med jevnaldrende i symmetriske relasjoner der gjensidig anerkjennelse blir uttrykt, på samme måte som andre barn. Hvis et implantert barn ikke erfarer slik symmetrisk interaksjon, kan det true barnets språklige, kognitive og sosiale utvikling, i tillegg til utformingen av barnets identitet. Resultatet kan bli at det implanterte barnet vil se på seg selv som mindre autentisk enn andre, og at barnet aldri klarer å realisere sitt eget potensial fullt ut.

Resultatene fra observasjonene av Stian indikerer at han og klassekameratene hans gjennom interaksjon uttrykte gjensidig anerkjennelse på forskjellige måter. De responderte på hverandres initiativ og utviklet tema gjennom samtaler.

Vegard viste pragmatiske ferdigheter og samtalekompetanse i samhandling med voksne, men resultatene antyder at han i liten grad kunne dra nytte av denne kompetansen i samhandling med jevnaldrende. Han erfarte ikke symmetriske relasjoner i samhandlingen med klassekameratene, til tross for at han forsøkte å bidra til dialogen gjennom flere initiativ. Den eneste observasjonen av likeverdig samhandling var sammen med klassekameratene på døveskolen, men her virket det som om både manglende taleoppfattelse og manglende pragmatiske ferdigheter reduserte muligheten til å utdype tema i samtalen.

Funnene indikerer at Vegard erfarte sosiale avvisningsmekanismer i hjemmeskolen. De hørende klassekameratene kan ha tillagt ham et sosialt stigma som annerledes (Goffman 1968). Ved ikke å respondere på Vegards initiativ reduserte de muligheten til likeverdig deltakelse i samtale.

Det er urimelig å antyde at barna i Vegards klasse unnlot å anerkjenne ham med fortsett. Klassekameratene var ikke ansvarlige moralske subjekter, og de hadde ikke utviklet en språklig kompetanse som voksne. De måtte også streve for å utvikle sin egen identitet og kan ha erfart egen sårbarhet og usikkerhet i forsøk på å samhandle med Vegard. Den etiske relevansen av disse funnene er dermed ikke å anklage noen for overtramp. Pilotstudiens metodiske tilnærming gir ikke grunnlag for å generalisere funnene, men dersom det er slik at barn med hørselsvansker opplever utfordringer i samhandling, lik dem som Vegard opplever, kan det i seg selv være en etisk utfordring man må ta i betraktning når man skal avgjøre hva som er optimal habilitering av barn med CI.

Konklusjon

Det forskes mye på de kliniske sidene ved cochleaimplantater, men vi vet fremdeles lite om hvordan hverdagen til implanterte barn påvirkes av den teknologiske utviklingen. Denne pilotstudien reiser flere spørsmål om hva som er god praksis i habiliteringen av barn som har CI, og aksentuerer behovet for mer og bredere kunnskap.

Den kvalitative metoden som blir brukt i denne pilotstudien, gjør det ikke mulig å fastslå årsakssammenhenger. Vi kan derfor ikke påstå at det var implantatet som var årsaken til at Vegard strever med samhandlingen. Dette reduserer ikke det etisk problematiske ved at Vegard strever, men dersom man skal knytte det etiske problemet til enkeltfaktorer, bør man observere flere barn som Vegard for å se om funnene i pilotstudien bekreftes.

Litteratur

- Bat-Chava, Y. & Deignan, E. (2001). Peer Relationships of Children With Cochlear Implants. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6 (3), 186-199.
- Breivik, J.-K. (2006). Døv identitetspolitikk - en særegen form for normalitet. I T.H.Eriksen & J.-K. Breivik (Red.) *Normalitet*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design : choosing among five traditions*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Frønes, I. (1998). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goffman, E.E. (1968). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin Books.
- Hjulstad, O., Kristoffersen, A.-E., & Simonsen, E. (2002). *Kommunikative praksiser i barnehagen*. Skådalen publication series, nr. 17. Oslo, Skådalen kompetansesenter.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition : the moral grammar of social conflicts*. Oxford: Polity Press.
- Honneth, A. (2000). Zwischen Aristoteles und Kant. Skizze einer Moral der Anerkennung. I W.Edelstein & G. Nunner-Winkler (Red.), *Moral im sozialen Kontext*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kermit, P., Holm, A., & Mjøen, O.M. (2005). *CI i et tospråklig og etisk perspektiv* (Rep. No. 14). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning.
- Linell, P. & Gustavsson, L. (1987). *Initiativ och respons : om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköping: SIC : University of Linköping studies in communication.
- Matre, S. (1997). *Munnlege tekstar hos barn : ein studie av barn 5-8 år i dialogisk samspel*. Doktorgradsavhandling, Trondheim: Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: University of Chicago Press
- Preisler, G., Tvingstedt, A. L., & Ahlström, M. (2002). A psychosocial follow-up study of deaf preschool children using cochlear implants. *Child: Care, Health and Development*, 28 (5), 403-418.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1992a). *The ethics of authenticity*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1992b). The politics of recognition. I A.Gutman (Red.), *Multiculturalism and the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press.

To språk for barn med hørselstap

I denne artikkelen vil jeg trekke fram språkets betydning for kognitiv utvikling, og vise at språk bør være lett tilgjengelig gjennom det sanseapparatet som fungerer best. Tospråklig utvikling for hørende barn er påvist som positivt for kognitiv utvikling. Tvilen kommer til syne når det gjelder barn med hørselstap. For meg synes denne tvilen ubegrunnet.

Jeg støtter meg til min erfaring som audiopedagog gjennom mange år. Da jeg begynte som lærer for tunghørte og døve barn, var det den orale retningen som dominerte. Lærerne brukte ikke tegn. Hovedtyngden av undervisningen baserte seg på munnnavlesing og artikulasjonstrening. Senere, da fagfeltet mente at visualisering av språket (norsk) var en fordel, brukte vi norsk med tegn til hvert ord, tegnspråknorsk. Det ble brukt av lærerne i klasserommene på døveskolen og ga nok elevene noe bedre tilgang til norsk, men utenfor klasserommet brukte elevene en helt annen kode. Der foregikk den språklige samhandlingen på norsk tegnspråk. I klasserommet var det ikke uvanlig at elevene forklarte lærestoffet for hverandre på tegnspråk. Lærerens kode med tegn og tale var vanskeligere å oppfatte.

Elevene på døveskolene møtte to språk. I klasserommene dominerte norsk. Tegnspråk og de døves kultur fikk de utenfor klasserommet, gjennom en ”uskrevet læreplan”. I samvær og lek tilegnet barna seg kunnskaper, erfaringer, samværsformer og identitet. Dette sosiale samholdet ble kanskje det viktigste for dem, både i skoletiden og senere i livet.

Barn med hørselstap har, som andre barn, ulike behov og forutsetninger. De har samme behov for å forstå, bli forstått og utvikle seg språklig, sosialt og kognitivt i samspill med andre. De må bruke sansene sine på andre måter enn majoriteten gjør, for å oppfatte det som skjer rundt dem, og for å kommunisere og utvikle språk. Visuelle inntrykk og signaler er viktigst for dem for å kunne oppfatte verden omkring seg.

Når vi følger utviklingen til et barn, har vi bestemte forventninger om når ulike ferdigheter skal vise seg. Vi forventer at språkutviklingen skal komme i gang i løpet av det andre leveåret. Hvis det ikke skjer, blir foreldrene bekymret. Det første ordet er en milepel. Hørselen er en kritisk sans for utvikling av talespråk. Selv et lite hørselstap kan i mange situasjoner hindre oppfattelse av talt språk.

Språk er menneskets viktigste redskap for kommunikasjon og samhandling. Det er enestående for mennesker. Den iboende trang til å kommunisere med andre er drivkraften i språkutviklingen. Barn er predisponert for språk (Rommetveit 1972). Hvis et barn av en eller annen årsak ikke utvikler språk godt nok, vil det kunne få konsekvenser for den kognitive utviklingen.

Hørselstap

Når jeg her omtaler personer med hørselstap, mener jeg personer som har hørselstap som hindrer den enkelte i å delta i dagliglivets situasjoner der auditiv informasjon er viktig for å oppfatte det som skjer eller skal skje. Dette omfatter

- døve – de som ikke oppfatter talt språk, selv med høreapparat
- tunghørte – de som må ha høreapparat hvis de skal oppfatte tale
- lettere tunghørte – de som hører bra i rolige omgivelser, men som har problemer med å høre når det blir støy rundt dem

I første rekke er det personer med store hørselstap som er tegnspråkbrukere, og som seg imellom, i skole og foreningsliv, har utviklet tegnspråk gjennom historien. Mange andre har tilegnet seg tegnspråk som et andrespråk. Det er ofte tunghørte personer som har norsk som førstespråk. Tegnspråk blir et nyttig og praktisk andrespråk for dem. Dessuten har tolker, foreldre, lærere, miljøarbeidere, familie og venner av tegnspråklige lært tegnspråk, for å kunne samhandle språklig med barna, venner eller elever på en uanstrengt måte.

Høreapparat

I vårt samfunn, der norsk er majoritetsspråket og mye annen informasjon også skjer via lyd, er hørsel en viktig sans. Det å kunne oppfatte lyd, om enn bare litt, gir informasjon og bidrar til orientering fra omgivelsene. Ulike typer høreapparat bedrer hørselsfunksjonen. De tilpasses hver enkelt bruker på grunnlag av hørselstapets karakter.

Cochleaimplantat er et avansert høreapparat som opereres inn i cochlea, sneglehuset, ved store hørselstap. Apparatet gir gode lydsignaler i talefrekvensområdet og auditiv informasjon fra omgivelsene. Det kreves tett oppfølging og bevisst trening for å få best mulig utbytte av implantatet. Ikke alle kan nyttiggjøre seg lyden gjennom implantatet like godt. Implantatet gir ikke normal hørsel. Når brukeren i enkelte situasjoner må ta av seg det ytre apparatet, er han eller hun døv på det opererte øret. I dag er det mulig å påvise hørselstap like etter fødselen. Ved store hørselstap får barn cochleaimplantat i løpet av første leveår.

To språk

For mange mennesker er det nødvendig å forholde seg til minst to språk. Noen må det fordi de tilhører en minoritet med et annet språk enn det som er landets offisielle språk. Det kan være innvandrere som bruker språket sitt sammen med familien og andre fra samme språkområde, eller det kan være en etnisk gruppe med eget språk som er ulikt landets majoritetsspråk (Øzerk 2005). Hos oss kjenner vi forholdene omkring samenes kamp for å få samisk som førstespråk i tillegg til norsk. Samene i Norden er en språklig minoritet, og samisk er i dag et offisielt språk i Norge.

Mange mennesker med hørselstap har tegnspråk som førstespråk, og kan regnes som en språklig minoritet selv om de bor spredt og ikke betraktes som en etnisk gruppe. Norsk tegnspråk er et fullverdig språk, men det er ennå ikke blitt et offisielt

språk i Norge. Tegnspråkbrukere kjemper fortsatt for å få det til. Tegnspråk er ikke ett internasjonalt språk, slik mange synes å tro. Norsk tegnspråk er forskjellig fra svensk tegnspråk. I USA har de American Sign Language, og i England har de British Sign Language.

Tegnspråk og talespråk oppfattes gjennom to ulike kanaler. Tegnspråk oppfattes gjennom synet og beskrives som visuelle, gestuelle språk. Talespråk oppfattes gjennom hørselen og er auditive, orale språk. Mellom tegnspråkbrukere går samtaler og diskusjoner uanstrengt og flytende. De benytter et språklig repertoar som er fullt på høyde med repertoaret i andre språk. De har et språklig og kulturelt fellesskap.

Foreldre må velge

De fleste foreldre som får barn med hørselstap, er hørende og møter en ny og utfordrende situasjon med mange spørsmål. De kan oppleve at rådgivere gir ulike anbefalinger når det gjelder valg av språkkode for barnet. Alternativene kan være

- at barnet trenes til å utvikle norsk gjennom hørselen, uten noen form for tegn
- at barnet trenes i norsk og lærer tegn som støtte, norsk med tegnstøtte
- at barnet får utvikle norsk tegnspråk som sitt førstespråk
- at barnet får tilgang til begge språkene og blir tospråklig

Hovedargumentene for å velge norsk talespråk fremfor norsk tegnspråk synes å være begrunnet i forestillingen om at det visuelle språket vil komme til å ødelegge for utviklingen av talespråket (Borchgrevink 2001), og at det vil være for få tegnspråklige personer å samtale og samhandle med i barnets omgivelser.

Hjernen er fleksibel, har stor plastisitet og kapasitet. Talespråket aktiviserer i hovedsak to språksentre i venstre del av hjernen, Brocas område og Wernickes område, for henholdsvis produksjon og persepsjon. Studier i USA har kartlagt aktiviteten i hjernen i forbindelse med talespråk og tegnspråk. De har vist at til tross for at de to språkene er ulike i form og modalitet, "sign language possess the same formal properties that are found in spoken language" (Corina ofl. 2004), og at tegnspråk i tillegg tar i bruk større deler av hjernen.

Det er viktig å merke seg at tegnspråk aktiverer de to vitale språksentrene på samme måte som talespråk.

Sonja Erlenkamp (2007) har tatt for seg studier av barn med cochleaimplantat som viser varierende resultat av hvor effektivt talespråket kan bli i bruk. Faren for forsinket språkutvikling er stor, og noen barn med implantat vil ikke nå et tilfredsstillende talespråklig nivå. Skal norsk tegnspråk fungere som et førstespråk, må det på samme måte som for talespråk utvikles innenfor en kritisk alder. For barn med hørselstap, cochleaimplantat eller ikke, vil det være å ta en sjanse å "vente og se" med tegnspråk til det eventuelt viser seg at norsk ikke fungerer bra nok. Erlenkamp siterer professor Gisela Szagun: "(...) et barn med cochleaimplantat som vokser opp tospråklig med tale- og tegnspråk, kan ikke tape (...)."

Når det gjelder argumentet om for få samhandlingsmuligheter med norsk tegnspråk, er det avhengig av innstilling og tilrettelegging. I dag finnes det gode tilbud for foreldre om opplæring i norsk tegnspråk. Kursrekken ”Se mitt språk” tilbys ved de statlige kompetansesentrene for hørselshemmede. Foreldre satser mye på å lære norsk tegnspråk, og de oppnår gode ferdigheter. Barnehagepersonell og lærere tar utdanning i norsk tegnspråk. § 2-6 i opplæringsloven gir foreldre rett til å velge at barnet skal få opplæring i og på norsk tegnspråk. LK06 inneholder egne læreplaner for døve og tunghørte. Målet er at eleven skal oppnå funksjonell tospråklighet.

I dag er elevtallet på skolene for døve synkende. Men fortsatt er det levende tegnspråkmiljø ved disse skolene. Elever med hørselstap treffer hverandre under deltidsopphold på skolene ved kompetansesentrene gjennom skoleåret. Her knyttes det vennskapsbånd. De får bruke tegnspråk sammen i et levende miljø med både elever og voksne tegnspråkbrukere. På skolen hjemme er det kanskje bare tolken og noen lærere de kan snakke norsk tegnspråk med. Mellom oppholdene bruker de e-post, sms og noen ganger bildetelefon for å holde kontakten. De møtes igjen ved idrettsarrangement, kulturdager og andre arrangement og bruker norsk tegnspråk. De har nytte av sine to språk på ulike arenaer.

Det viktigste spørsmålet for foreldrene må være: Får barnet nok tilgang til språklige erfaringer til å utvikle begreper og kognitive funksjoner på et aldersadekvat nivå?

Kritisk periode for språkutvikling

Barn har en iboende trang til å samhandle og kommunisere med andre. De prøver seg fram med ulike strategier for å bli forstått. Gjennom samhandling blir de møtt med reaksjoner på disse strategiene, de gjentar og utvikler språk gjennom tilgjengelige kanaler, visuelle og/eller auditive. Småbarnstiden former personligheten og selvbildet, og er en periode i livet som er optimal for å utvikle språk.

Fra toårsalderen foregår det en ordeksplasjon hos barn som hører. Når barnet er 5–6 år, kan det gi uttrykk for hva det skal være, med riktig uttale, syntaks og semantikk. Det kan bruke ulike former for språklek – fortelle vitser og bruke språket til å beskrive abstrakte forhold. Det har utviklet språklig bevissthet, som kan beskrives som ”[i] ndividets evne til å rette oppmerksomheten mot språket. Evnen til å reflektere over og manipulere strukturelle trekk ved talt språk” (Øzerk 1996).

Et barn med hørselstap står i fare for ikke å utvikle norsk i et slikt tempo. Det blir ingen eksplosjon. Farten i utviklingen er bremsert av hørselstapet. Språk kan læres senere i livet også, men da i et annet tempo, som et andrespråk, og på grunnlag av et førstespråk. Derfor er det utrolig viktig at barn får tilgang til minst ett språk gjennom en lett tilgjengelig kanal tidlig i livet. Hørende barn av hørende foreldre får et lett tilgjengelig språk gjennom hørselen. Barn av døve foreldre får et lett tilgjengelig språk gjennom synet.

Sosial utvikling, identitetsutvikling, erfaringsgrunnlag, bruk av språk – alt dette er kritiske områder for et barn med hørselstap. Omgivelsene må gi tunghørte og døve barn muligheter til ubesværet samspill og kommunikasjon med voksne og andre barn for at barna skal få en god utvikling. Forholdene må legges til rette for dem. Når hørende foreldre får et barn med hørselstap, må de tenke gjennom om de vil lære seg tegnspråk for å bidra til at barnet får tilgang til et lett tilgjengelig språk som det kan utvikle i bortimot naturlig tempo. Sissel Grønlie (2005) har sagt det slik: ”Barn skal svømme i språk. Tunghørte får en dusj av og til.”

Tospråklighet

Når et hørende barn vokser opp i et hjem der mor og far har ulike språk, eller familien bor i et annet land og snakker et annet språk enn majoritetsspråket, blir en tospråklig oppvekst i dag sett på som et stort pluss for barnet. Ifølge Kulbrandstad (2006) er det å være tospråklig (eller flerspråklig) å beherske to (eller flere) språk og å bruke begge (alle) språkene til forskjellige formål. Ett av språkene er gjerne personens førstespråk (også kalt morsmål, primærspråk eller hovedspråk), det andre språket (de andre språkene) er andrespråk eller fremmedspråk.

Det samiske folket er eksempel på en språklig minoritetsgruppe som har bruk for å kunne to språk. Samisk er knyttet til deres kultur og natur, men samtidig er samene en del av den norske kulturen, og norsk er majoritetsspråket i landet. Slik en del av samene bor og lever, har de bruk for begge språkene og til forskjellige formål.

Nordmenn som er døve eller har store hørselstap og bruker norsk tegnspråk, betrakter seg som minoritetsgruppe, selv om de bor spredt. De har sin egen døvekultur, men lever i en hørende kultur med norsk tale- og skriftspråk. De aller fleste er tospråklige og bruker norsk når situasjonen krever det, både muntlig og skriftlig, og benytter hørselsrest og munnavlesing for å forstå andre som ikke kan tegn. Norsk tegnspråk er deres førstespråk, morsmål, primærspråk og hjertespråk.

Hvordan tilegner vi oss to språk?

Det er i hovedsak to måter å bli tospråklig på. Noen barn utvikler to språk naturlig fordi mor og far har hvert sitt språk. Da har de behov for to språk for å kunne kommunisere og være i samspill med sine følelsesmessig viktigste personer. Barn som vokser opp med foreldre som bruker hvert sitt språk til barnet, utvikler parallell tospråklighet. I dag er det mange familier som flytter til andre land enn det opprinnelige. Barn i slike familier har en tospråklig oppvekst. Hvis barn etter treårsalderen møter et nytt språk, for eksempel flytter til et annet land, eller når de i skolen får opplæring i et fremmedspråk, kan det kalles suksessiv tospråklighet.

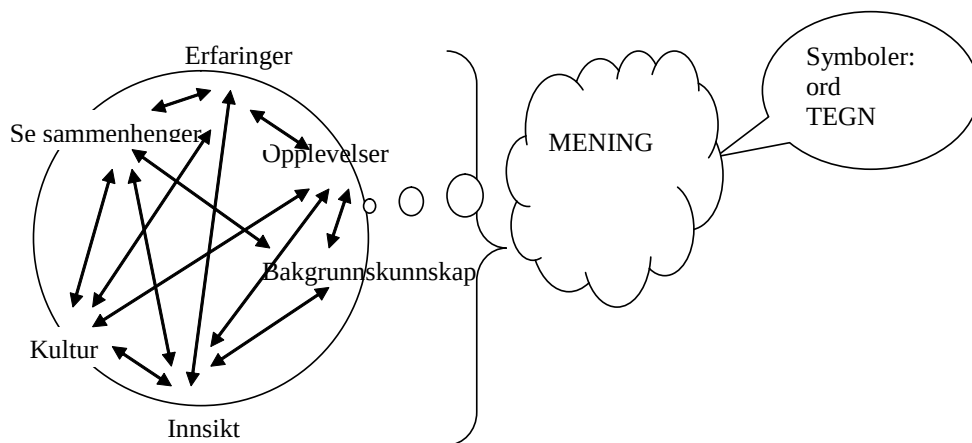
Holdningen til tospråklig utvikling hos barn har tidligere vært negativ, også fra forskeres side. Det ble sagt at det kunne være skadelig for utviklingen av intelligens. Oppfatningen var at språkene forstyrret hverandre og var belastende for hjernen. I dag har forskning vist at det ikke er tilfellet. Ifølge Øzerk (1996) viser godt fungerende tospråklige barn

- kognitiv fleksibilitet
- språklig bevissthet
- sensitivitet for om mottakeren oppfatter budskapet
- sensitivitet for ikke-språklig kommunikasjon
- bedre skårer på intelligenstagter
- god metalingvistisk kapasitet (språklig tenkeevne)

Kognitiv utvikling

Utvikling av et menneskes register av tanker, kunnskaper, følelser og sosiale ferdigheter begynner fra første stund. Persepsjonen, inntaket av sanseinntrykk, fester seg i hjernen når barnet er i samspill med foreldrene og omgivelsene (figur 1). Bevisstheten om konkrete og abstrakte forhold øker og representerer begreper.

- Begreper utvikles i samspill med andre mennesker i en kulturell sammenheng og er forutsetninger for språklig utvikling.
- Naturlig talespråklig utvikling er betinget av at høresansen fungerer.
- Naturlig tegnspråklig utvikling er betinget av at synssansen fungerer.



Figur 1. Modell for språklig meningsdanning

Kommunikasjonen med omverdenen begynner lenge før barnet selv ytrer de første symbolene, ord eller tegn. Figur 1 illustrerer hvordan barnet, før det tar symboler i bruk, gjennom iakttagelser og samspillprosesser, bygger opp grunnlaget for kognitive ferdigheter. Det danner seg begreper om verden rundt seg (sirkelen) i en sosial og

kulturell kontekst. Det henter fram erfaringer fra tidligere opplevelser, oppdager meningsfulle sammenhenger, gjør nye erfaringer, får ny innsikt og kunnskaper og danner *mening*. Barnet har medfødt nysgjerrighet og trang til å kommunisere, og det vil ha oppmerksomhet. Dette er drivkraften som samspillet bygger på, og som foreldre og andre medvirker i. Sammen med foreldre som bruker talespråk, oppfatter et barn med hørsel at meningen har et lydbilde, og vil etter hvert selv uttrykke det som *ord*. På samme måte vil et barn med foreldre som bruker tegnspråk, oppfatte at meningen har et visuelt bilde, og uttrykke seg med *tegn*. I denne sammenhengen får barnet erfaringer om sosial dynamikk, med seg selv som fysisk, psykisk og sosialt individ.

Hele tiden blir barnet oppmuntret gjennom tilbakemeldinger fra nærpersoner, og det vil etter hvert oppfatte at meningen i forhold til gjenstander, handlinger og følelser kan knyttes til at ord eller tegn er symboler. De voksne tenker ikke på undervisning i språk. De er opptatt av å forstå barnet og tilpasser sin respons til barnets nivå, slik at kommunikasjonen kan fortsette. Barn tar i bruk det språket de kommer i kontakt med, når og hvor det er noe å kommunisere om.

Språket representerer barnets erfaringer og tanker. Ord er meningsbærende enheter. Ordlæring forutsetter en forutgående innlæring av begreper som ordene refererer til. I barnas språklige utvikling ligger ikke den største utfordringen i innlæringen av lyder, men innlæringen av begreper som de enkelte ord refererer til. (Øzerk 1996 s.101)

Språk og språkutvikling illustreres gjerne med isfjellmodellen.

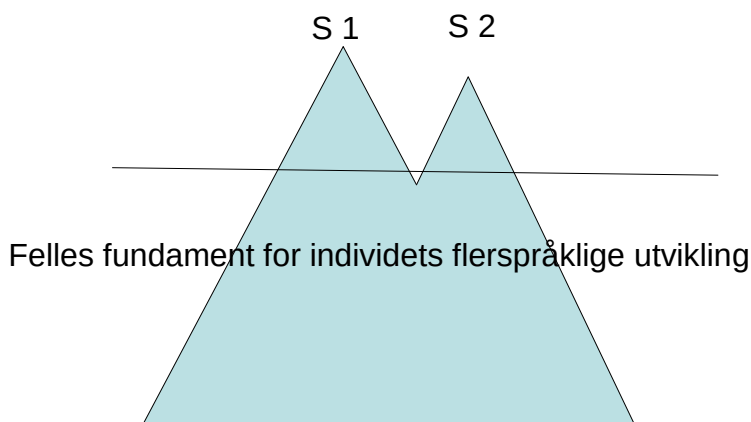
Isfjellmodellen



Figur 2. Isfjellmodellen

Isfjellmodellen viser hvordan bakgrunnskunnskapene barnet har tilegnet seg, er fundamentet for språket. Den synlige delen av isfjellet representerer det aktive språket. Den delen som ligger under vannflaten, er ervervet gjennom samspill, opplevelse og stimulering, og representerer det kognitive repertoaret som er i stadig utvikling og vekst hos et menneske, og som er basis for språket.

Isfjellet – grunnlaget for flere språk



Figur 3. Dobbel isfjellmodell

På grunnlag av samspillet utvikler barnet en kognitiv base som begge språkene (her norsk og norsk tegnspråk) bygger på. Dette har Cummins (2004) illustrert med en dobbelt isfjellmodell. Mesteparten av isfjellet ligger under overflaten. De synlige fjelltoppene er førstespråket og andrespråket. Begge henter mening fra det samme fundamentet. Metalingvistisk utvikling skjer i den usynlige delen av isfjellet. Her ligger fundamentet for kommunikasjon gjennom språk og tanke. De synlige delene av isfjellet er de ulike språkkodene.

Førstespråket (S1) og andrespråket (S2) har ulike symboler for meninger. Det er ingen grunn til å si at fundamentet og det språklige grunnlaget for tenkning ikke vil være det samme for begge. Dermed skulle det ikke være noen risiko å la barn med hørselstap få mulighet til å utvikle tospråklighet, altså tegnspråk og norsk parallelt, men være en fordel også for dem.

For et barn med hørselstap må spørsmålet dreie seg om tilgjengelighet. Kan barnet gjennom språklige forklaringer og egne erfaringer oppfatte meningsfulle sammenhenger både i den fysiske og den sosiale virkeligheten? Forutsetningen for en realistisk virkelighetsoppfatning og en positiv personlighetsutvikling ligger i samhandling og dialog. I 2–4-årsalderen er det normalt at barn stiller mengder av spørsmål som gir dem ytterligere kunnskaper og erfaringer, både språklig og sosialt. Barn med hørselstap lever ikke i et vakuum. De utvikler seg og blir påvirket av det som skjer omkring dem, i samspill med andre. Det er formidlingssystemet, språket, som står i fare for ikke å bli stimulert. De trenger språk, kanskje to?

Litteratur

- Borchgrevink, H.M. (2001). Cochleaimplantat. *Tidskiftet for Den norske legeforening*, 121 (25), 2915
- Bråten, I. (Red.) (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag
- Corina, D.P. (et al.) (2004). Neural Systems for Sign Language Production: Mechanism Supporting Lexical Selection, Phonological Encoding, and Articulation. *Human Brain Mapping*, 23 (3), 156-167.
- Corina, D.P & Knapp, H. (2006). Sign Language Processing and the Mirror Neuron System. *Cortex*, 42 (4), 529-539.
- Cummins, J. (2004). *Language, Power and Pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon: Multilingual Matters LTD
- Erlenkamp, S. (2007). Et språkløst liv med cochleaimplantat. *Tidsskrift for Den norske legeforening* 127 (21), 2836-2838.
- Grønlie, S. (2005). *Uten hørsel?: en bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kulbrandstad, L.A. (2006). fra forelesning
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Øzerk K, Z. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I Bråten, I. (red.) *Vygotsky i pedagogikken*
- Øzerk K, Z. (1996). Vygotsky i tospråklighetsforskningen. I Bråten, I. (red.) *Vygotsky i pedagogikken*
- Øzerk K, Z. (2005). Enten eller- : polariseringstendenser blant språklige minoriteters læringsutbytte. *Spesialpedagogikk*, 70 (6), 10-17.

Er tospråklighetsforskningen relevant for å forstå hørselshemmede elevers skolefaglige utfordringer?

I denne artikkelen skal vi se nærmere på om teori fra tospråklighetsforskningen kan være relevant for å belyse problematikken rundt hørselshemmede elevers skolefaglige utfordringer. Det gjøres oppmerksom på at det ikke er uproblematisk å bruke generell tospråklighetsteori basert på forskning om utvikling av førstespråk og andrespråk i forståelsen av bimodal tospråklighetsutvikling. På den annen side vil det være for enkelt å si at tospråklighetsforskning som omhandler minoritetsspråklig utvikling generelt, ikke er relevant for hørselshemmede barn. Lingvistene fastsatte i 1960-årene at tegnspråkene er fullverdige språk, med samme kommunikative potensial som talespråkene (Stokoe 1960). Det er ikke hensikten i denne artikkelen å gå inn i en omfattende drøfting av ulike språkmodaliteter og tospråklighetsutvikling. Fokuset er rettet mot språkravene som tospråklige elever møter i skolen.

Noen hørselshemmede elever strever i møte med skriftspråket og bruker mye krefter på å knekke lesekode og på selve avkodingsprosessen. Men det er også mange elever som tidlig utvikler gode avkodingsferdigheter, og som leser raskt og med god forståelse (Arnesen *o.fl.* 2002). Det kommer da overraskende på både lærere og foreldre når også noen av disse elevene får problemer i møtet med de faglige kravene rundt 5. klasse. Skolefaglige problemer blir da ofte forklart med forhold relatert til selve hørselshemmingen, eller det framsettes mistanke om underliggende nevrologiske tilleggsvansker (Hendar 2008). Dermed flyttes fokuset over til individuelle forhold ved eleven.

Elever som har klart seg bra gjennom begynneropplæringen, men som brått får vansker når de kommer til 4. eller 5. klassetrinn, er noe også mange lærere til minoritetsspråklige elever kjenner igjen. PP-tjenesten melder at de får mange minoritetsspråklige elever henvist rundt starten på mellomtrinnet. Lærere er ofte uforberedt på de vanskene som plutselig kommer til syne hos elever som hittil har fungert greit, både faglig og sosialt. Lærerne undrer seg ofte over om det kan være dypere underliggende språkvansker hos disse elevene som forklaring på at fagstoffet blir for krevende å lese. Som Joron Pihl (2005) har vist i sin forskning, blir mange minoritetsspråklige elevers strev feilaktig diagnostisert som ulike former for lærevansker fordi hjelpeinstansene mangler innsikt i problemstillinger knyttet til språklige og kulturelle forhold.

Det var i møtet med en slik problematikk den kanadiske språkforskeren Jim Cummins videreutviklet sine teorier om den tospråklige utviklingen. Han hadde som språkforsker blitt kontaktet av skolepsykologer som var urolige over det store antallet minoritetsspråklige elever som de fikk henvist fra lærerne. I samarbeid med psykologene analyserte Cummins over 400 henvisningsskjemaer. Hans konklusjon var

at lærere lette etter forklaringer på elevenes vansker som ikke var relatert til forhold ved opplærings situasjonen eller hvor elevene var i sin språklige utvikling på andrespråket, men til elevens læreforutsetninger (Cummins 1984).

Cummins teori om de to språknivåene

Cummins så nærmere på språksituasjonen for de minoritetsspråklige elevene. Han analyserte kravene som elevene møtte i sin hverdag og i tekster på forskjellige trinn gjennom skoleløpet. Dette arbeidet resulterte i utvikling av teoriene om at andrespråkutviklingen går gjennom to språknivå som til sammen strekker seg over lang tid. Det første nivået er hverdagsspråket, som Cummins kalte Basic Interpersonal Communication Skills (BICS). Språk på dette nivået tilegner vi oss i det daglige samværet med andre og gjennom enkle tekster som vi ser omkring oss. Språket er konsentrert om tema som vi trenger i hverdagslig kommunikasjon; det er gjerne knyttet til her-og-nå-situasjoner og til konkrete erfaringer. Det neste språknivået omfatter læring av begreper og språklige sammenhenger som ikke bare bygger på det vi kan ha direkte erfaringer med. På dette nivået møter vi abstrakte begreper og uttrykk som reflekterer kunnskap utviklet gjennom kultur og vitenskap over lang tid. I skolebøkene fremstilles denne kunnskapen ofte i en språklig sjanger som kan være svært fortettet og forskjellig fra den hverdagslige uttrykksmåten. Dette språknivået kalte Cummins for Cognitive Academic Language Proficiency (CALP).

Cummins hevder at det tar fem til sju år i møtet med et nytt språk før språkbrukeren mestrer det nye språket på et CALP-nivå, mens vi kan lære å beherske et nytt språk på et kommunikativt hverdagsnivå, BICS-nivå, på to–tre år. I dette har han støtte også fra andre tospråklighetsforskere (Collier 1987, Klesmer 1994, Hakuta ofl. 2000). For at et individ skal ha full nytte av sin tospråklighet, må begge språkene komme opp på et visst nivå. Cummins kalte dette terskelnivåhypotesen (1991).

Teorien om de to språknivåene er i tråd med den russiske forskeren Lev Vyotskys omfattende arbeid om språk og tenkning (Vygotsky 1962). Vygotsky ga stor plass til teorien om to språknivå, der det ene bygger på det som han kalte spontane begreper knyttet til den konkrete erfaringsverdenen, og det andre på vitenskapelige begreper som bygger på kumulativ kunnskap utviklet over tid og gjennom vitenskapelig arbeid. Begge språknivåene utvikler barnet i samhandling med andre. Mens spontane begrep blir utviklet gjennom barnets erfaringer og i hverdagens samtaler, læres vitenskapelige begrep ovenfra og ned gjennom instruksjon fra en voksen eller en lærer. Barnets tenkning gjennomgår en grunnleggende forandring når det erverver de vitenskapelige begrepene. Det tidligere erfarte kobles sammen med ny innsikt og endres. Forutsetningen for at denne prosessen skal kunne skje, er at det samarbeides om de nye begrepene og strukturen som de inngår i.

Lesing på flere nivå

Når minoritetsspråklige barn får møte skriftspråket på det språket de behersker best, på morsmålet, går den første leseinnlæringen gjerne greit. Det samme ser ut til å gjelde hørselshemmede barn når forholdene for tospråklig opplæring ligger godt til rette. Den

svenske spesialpedagogen Carin Roos har gjennom sin forskning vist hvordan døve barn i et tegnspråklig miljø følger den vanlige utviklingen i den tidlige utviklingen av skriftspråket. De utforsker bokstaver og ord i samhandling med læreren og andre barn, og i samme tempo som hørende barn (Roos 2004).

Tekstene som elevene møter de første skoleårene, er i de fleste klasserom forankret i det hverdagslige og kjente. Det er selve avkodingsferdighetene som står i fokus. Ordene i de første lesetekstene har eleven allerede i ordforrådet sitt (Elsness 2003). De er ment å representere den basen av ord som de fleste morsmålsbrukere behersker ved skolestart. Elevene skal kunne konsentrere seg om å knekke lesekoden og opparbeide hurtighet i avkodingen (Viberg 1996).

Spranget fra de første skoleårenes lesetekster til lesing av fagtekster som elevene møter rundt 5. klassetrinn, er stort. Det skolefaglige språket på CALP-nivå innebærer ofte at eleven får definert sentrale faglige begreper, men for at teksten skal kunne fortolkes, kreves det også at eleven får forståelsen av det hierarkisk ordnede systemet som de faglige ordene inngår i. En ordboksrett forklaring av nye faguttrykk gir ikke eleven denne nyanserte forståelsen. Kunnskap om naturen kan, som Hågvar uttrykker det, fort bli til "naturløs biologi" (Engen 2008). Han bruker eksemplet med elever som lærer om fotosyntesen, men ikke er i stand til å se forskjell på or, osp og eik når de kommer ut i skogen. Faguttrykkene må kobles sammen med elevenes hverdagsbegreper i en dynamisk prosess, der de nye ordene kan bygges opp både gjennom definisjoner og gjennom det etablerte nettverket av assosiasjoner til de ordene som forklarer faguttrykket.

Det er ofte forventet at elevene har en uverbalisert forståelse av ord som kan være relativt vanlige, når de møter faglige tekster. En slik forståelse kan være krevende for tospråklige elever. Og selv om fagordene gis presise begrepsdefinisjoner, er ikke dette alltid tilstrekkelig hvis den mer hverdagslige forståelsen av sentrale trekk ved det nye begrepet mangler. Lise Iversen Kulbrandstad viser i boka *Lesing i utvikling* (2006) gode eksempler på hva lesing av en fagtekst på ungdomstrinnet krever av underforstått kunnskap om sentrale begreper og uttrykk, for at teksten skal bli forstått. Et eksempel er hentet fra lesing av en tekst som handlet om kvikksølvforgiftning. En minoritets elev som ikke kjente til ordet kvikksølv, tolket det slik at teksten handlet om et mangelstoff, og at kvikksølv er noe som vi må passe på å få i oss nok av. Eleven var heller ikke klar over at hun misforsto, og syntes teksten var enkel å lese (Kulbrandstad 2006:216). Når en elev ikke har adekvat forståelse av sentrale begreper, blir gjerne annen og ikke-relevant kunnskap aktivert og flettet inn, slik som i dette eksemplet, der jenta visste at det er viktig for helsen at vi får nok av viktige mineraler og vitaminer. Ofte er resonnementene bak språklige misforståelser både gjennomtenkte og kreative, men læreren vil oftest ikke få del i resonnementene, og eleven får verken anerkjennelse for sin tenkning eller korrigert sine feiltolkninger.

Veien mot mestring av det skolefaglige språket

Hva kan vi gjøre for å styrke tospråklige elever, både hørende og døve, i utviklingen mot språklige ferdigheter som gir et godt grunnlag for å kunne lese og forstå fagtekster?

Mange leseforskere hevder at det er viktig å arbeide direkte med forståelse i lesing av tekster allerede fra starten av (Frost 2002). Ifølge Refsahl (2007) må vi allerede i begynneropplæringen, i elevens møte med de første korte fortellingene, snakke om tekstene, bygge opp om dem med mange ord, nyansere og skape forventninger. Eleven må få med seg et vokabular som går ut over det som gjenfinnes i de tidlige tekstene. En meningssøkende lesestrategi fra starten vil kunne gjøre eleven bedre i stand til å lete etter sammenheng og struktur i fagtekstene senere. Etter hvert kan også direkte begrepsdefinisjoner fungere som gode innledninger til å bli kjent med et fortettet og abstrahert språk.

Den norske forskeren Thor Ola Engen har lenge vært opptatt av tospråklige elevers faglige utvikling og betydningen av skolens tilrettelegging. Engen har også satt søkelys på det som engelskmennene kaller "the fourth year slump", når elever plutselig går tilbake eller stagnerer i faglig utvikling i 10–11-årsalderen. Engen mener at dette både må tilskrives svakheter ved utviklingen av de grunnleggende ferdighetene i begynneropplæringen, men at det også har sammenheng med hvordan opplæringen skjer når elevene møter de språklig avanserte fagtekstene. På mellomtrinnet går lesingen over fra å være et mål i seg selv, til å bli et selvstendig redskap for kunnskapstilegnelse (Aamotsbakken 2006). Elevene møter en sjanger som de ofte er helt uforberedt på. Tekstene endrer karakter på flere måter, både setningsstruktur og ordforråd blir langt mer krevende. Fagbegreper med presis betydning innføres. Engen (2008) legger vekt på at lærebøkene eller tekstene ikke må omskrive vanskelige faguttrykk, selv om disse ligger utenfor elevenes språklige rekkevidde. En slik løsning vil virke mot sin hensikt av flere grunner. For det første vil en popularisert omskriving til mer utflytende hverdagspråk undergrave det som Engen beskriver som den teknologiske rasjonaliseringsgevinsten, som er selve poenget med faglige tekster og presise begreper. For det andre er elevene faktisk nødt til å arbeide med krevende faglige tekster, dersom de i det hele tatt skal nå det nivået av språklig tenkning som de faglige tekstene forutsetter, og ikke stagnere i utviklingen. Men fordi de vanskelig kan knekke den faglige tekstkoden alene, er de avhengige av å samarbeide med en lærer som har innsikt i forholdet mellom faglige og spontane begreper, og som tar hensyn til hvor eleven er i sin tospråklige utvikling (Engen 2008).

For å kunne tolke faglige tekster, må en egentlig beherske fagordene, noe som riktignok også et stykke på vei er mulig, fordi de introduseres ved hjelp av definisjoner. Likevel kan ikke forståelsen av begrepet fullføres før en har forstått fagordenes *rekontekstualiserte* diskurs. (Engen 2008:5)

Slik trekker Engen oppmerksomheten mot at fagbegrepet er nødvendig for å forstå sammenhengen som begrepet opptrer i, samtidig som konteksten faktisk ligger utenfor rekkevidde inntil man forstår fagordene. Den hierarkiske begrepsstrukturen og selve tekststrukturen forutsetter altså hverandre gjensidig. For å mestre en slik krevende pendling i tekst og tenkning må eleven ha et godt grep om hverdagspråket sitt på BICS-nivå, og må med lærerens hjelp klare å bevege seg gjennom fagteksten med en forståelse av at teksten inngår i en bestemt og systematisk måte å uttrykke innholdet på. Så langt det er mulig, vil konkrete erfaringer og opplevelser som kan knyttes til de

abstraherte fagtekstene, gjøre tilegnelsen av fagstoffet enklere, men man kan ikke se bort fra de helt konkrete språklige kravene som fagtekstene representerer.

Faglige begreper kan aldri forstås ut fra sammenhengen alene. Læreren må hjelpe eleven til å lokalisere begrepet innenfor et tematisk mønster. For tospråklige elever kan det være en stor fordel å organisere tekstens begrepsmessige struktur gjennom et tankekart (Engen 2008). Tilegnelsen av det tematiske mønsteret som begrepet inngår i, kan dermed framstilles skjematisk, uavhengig av en tekst som kan være spekket med ukjente, lavfrekvente allmennord, bindeord og ofte med en komplisert grammatisk struktur. I etterkant vil eleven lettere kunne forstå fagordenes definisjoner, allmennordenes kontekstuelle mening og grammatikkens struktur. Visualisering i form av modeller, bilder og grafiske framstillinger vil være en støtte både for minoritetsspråklige og for hørselshemmede elever. Ifølge Martin (1998:34) er dessuten det å kunne pendle mellom tekst og figur i seg selv et grunnleggende trekk ved den vitenskapelige lese- og skriveferdigheten.

De faglige begrepenes styrke er at det som er av betydning, blir uttrykt eksplisitt, påpeker Linell (1992). Men når noe trer fram, er det noe som må tre tilbake. I fagtekstenes sammenheng blir dette ofte hverdagsbegrepene. Det skjer når læreren nøyer seg med å definere at tekstene framstår som ”naturløs biologi”, fagstoff som elevene pigger og gjengir ufortolket. ”For å forebygge dette må læreren hjelpe eleven til å få øye på det som teksten ut fra sin meningskomprimerende funksjon verken kan eller skal artikulere, de underliggende hverdagsbegrepene,” sier Engen (2008:9).

Samspillet mellom hverdagsspråket på BICS-nivå og språkmestringen på CALP-nivå er dynamisk og påvirker elevens kognitive utvikling. Men forutsetningen for at denne dynamikken trer i kraft, er at eleven møter språkkompetente voksne. I samtale med morsmålslærere går det fram at de bruker mer tid på å utvikle ordforråd og arbeide med begrepsdefinisjoner enn det som er vanlig i norsk skole (Garm 2005). Dette kan være noe av forklaringen på at effekten av morsmålsopplæring i barneskolen først kommer fullt ut til syne når eleven er kommet opp på videregående nivå (Bakken 2003). Omfanget av og lengden på morsmålsundervisningen ser ikke ut til å gi målbar effekt på kort sikt, men blir først merkbar når de faglige og språklige kravene kommer opp på et rimelig høyt nivå. Gjennom det systematiske arbeidet med ord og begreper på morsmålet dannes det et nettverk av språklige assosiasjoner og sammenhenger som eleven kan hente fram når han er kommet opp på et faglig nivå som krever at det nye stoffet kan bygge på et rikt grunnlag av språklig forståelse. Dette ser også ut til å bekrefte Cummins teori om et felles språklig grunnlag for to- eller flerspråklig kompetanse. Det som læres på ett språk, kan hentes fram som kunnskap også på det andre språket. Dette kan relateres til Cummins terskelnivåhypotese. Ifølge den må kompetansen på begge språkene ha kommet opp på visst nivå før språkene kan gjensidig støtte hverandre.

Den språkkompetente og fagkompetente voksne er altså sentral når eleven møter den nye terminologien i fagtekstene. Her er ofte tospråklige hørselshemmede elever i en utsatt posisjon. Lærere og eventuelt assistenter har ofte relativt begrensede ferdigheter i norsk tegnspråk. Det er også sjelden at miljøet omkring eleven tilbyr et

rikt tegnspråklig miljø dersom eleven går i en vanlig klasse i lokalmiljøet (Arnesen ofl. 2002). Utviklingen av et nyanserikt ordforråd blir svekket hvis den voksne ikke er i stand til å samtale om ordenes mening, men bare kan forklare ved konkret oversettelse. Da blir det vanskelig å utvikle metaspråklig kompetanse, noe som ellers er en fordel som tospråklige individer har. Metaspråklig kompetanse innebærer å kunne snakke om språk, med språk.

Avslutning

Ved å ta i bruk noen sentrale perspektiv fra tospråkighetsforskningen har jeg i denne artikkelen forsøkt å vise hvordan de skolefaglige språkkravene forutsetter at eleven får tilstrekkelig støtte til å utvikle språket sitt på to nivå: hverdagsspråket og det vitenskapelig forankrede skolefagspråket. Jeg har koblet Cummins teori om de to språknivåene som andrespråkelever må gjennom for å kunne utnytte sin nye språkkunnskap i skolesammenheng, til drøftinger av hva skolefaglige krav kan bestå i.

De tospråklige forskningsmiljøene ser i dag ut til å enes om at språklig kompetanse som et to- eller flerspråklig individ opparbeider seg på ett språk, kan hentes fram på det andre. Det er lenge siden tospråkighetsforskningen hevdet at tid som brukes på å lære det ene språket, går ut over det andre språket, som "mister" tilsvarende tid. I diskusjonen om enspråklig eller tospråklig opplæring for hørselshemmede elever, høres fremdeles slike argument.⁶ Foreløpig finnes det ikke tilstrekkelig forskning som kan dokumentere at bimodaliteten i seg selv gjør det tospråklige utviklingsforløpet fundamentalt forskjellig fra annen tospråkighet. Det viktige er at eleven får en tilstrekkelig nyansert utvikling av hverdagsspråket sitt og støtte til å kunne møte de akademiske kravene som skolefagene representerer.

Litteratur

- Arnesen, K., Enerstvedt, R.I. Engen, E., Engen, T., Høie, G. & Vonen, A.M. (2002). *Tospråkighet og lesing/skriving hos døve barn. En kartlegging av grunnskolelever og deres språklige situasjon*. Oslo: Skådalen Publication Series No 16.
- Bakken, A. (2003). Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3 (1), 3-23.
- Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly* 21 (4) 617-641.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education. Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. I Bialystok, E. (Red.), *Language Processing in Bilingual Children* (ss. 70-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Elsness, T.F. (2003). Nytt årtusen, ny leseopplæring? I Austad, I. (red.): *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo: Cappelen.
- Engen, T.O. (2008). Om stagnasjonen i møtet med faglige tekster på mellomtrinnet. I Madssen, K.-A. (Red.), *Pedagogikken i reformene – reformene i pedagogikken*. Oslo: Abstrakt forlag.

6 Jf. NRK 1 Brennpunkt: "Uten ord", 21.04.2008.

- Frost, J. (2002). *Prinsipper for god leseopplæringen: innføring i den første leseopplæringen*. Oslo: Cappelen.
- Garm, N. (2005). Morsmåslærernes lese- og skriveundervisning. Notater fra intervju. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Hakuta, K, Butler, Y.G. & Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Hendar, O. (2008). *Måluppfyllelse för döva och hörselskadade i skolan*. Örebro: Rapport Specialskolemyndigheten.
- Klesmer, H. (1994). Assessment and teacher perception of ESL student achievement. *English Quarterly*, 26 (3),8-11.
- Kulbrandstad, L.I. (2003). *Lesing i utvikling*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Linell, P. (1992). The Embeddedness of Decontextualization in the Context of Social Practices. I Wold, A.H. (Red.), *The Dialogical Alternative: towards a theory of language and mind* (ss. 335-272). Oslo: Universitetsforlaget.
- Martin, J.R. (1998). Skrivning i naturfaget: om å lære å behandle teksten som teknologi. I Berge, K.L., Coppock, P.J. & Maagerø, E. (Red.), *Å skape mening med språk*, (ss. 292-323). Oslo: LNU/Cappelen Akademiske Forlag.
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Refsahl, V. (2007). Å huske eller forstå?: læringssyn og skolens praksis. I Vold, E.K. & Saltveit, V. (Red.). *Vi har prøvd alt*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter. Statped skriftserie, nr 55.
- Roos, C. (2004). *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråklig lärande i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Stokoe, W. (1960). Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf. *Studies in Linguistics Occasional Papers* No 8. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Viberg, Å. (1996). Svenska som andraspråk I skolan. I Hyltenstam, K. (Red.), *Tvåspråkighet med förhinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Øzerk, K. (2003). *Sampedagogik: en studie av de norskspråklige og minoritetsspråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen*. Vallset: Oplandske bokforlag
- Aamotsbakken, B. (2006). Sammenheng i tekster. Hvor ble den røde tråden av? I Maagerø, E. & Tønnesen, E.S. (Red.), *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget

Hørselshemmede barn i et inkluderende perspektiv

Denne artikkelen har fokus på deltakelse og tilrettelegging av opplæring for barn med hørselstap. Deltakelse i et inkluderende fellesskap er et hovedtema. I møter med pedagoger i barnehager og grunnskoler har rådgivere i Statped Vest samlet erfaringer fra ulike opplæringsmiljø. Det er i løpet av året 2007 gjennomført to fellessamlinger for førskolelærere, grunnskolelærere og ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste i Rogaland fylke, der temaet har vært: "Hørselshemmede barn i barnehage og småskole – tilrettelegging for deltakelse i språklige aktiviteter." Erfaringer fra disse samlingene og enkeltbeskrivelser fra en grunnskole har dannet grunnlaget for denne artikkelen. Først presenteres noe teori. Deretter følger en beskrivelse fra et opplæringsmiljø i 1. klasse for et barn med hørselstap. Til slutt drøftes begrepet deltakelse knyttet til ulike forhold i et inkluderende opplæringsmiljø, med utgangspunkt i rammeplanen for barnehager og i Kunnskapsløftet for grunnskolen.

Rådgivere i Statped har samarbeidet med pedagoger fra ulike opplæringsmiljø og dermed fått innblikk i hvilke problemstillinger barn med hørselstap møter i den praktiske skolehverdagen. Statped har som mål å gi spesialpedagogiske tjenester som fremmer tilpasset, likeverdig og inkluderende opplæring. Videre skal Statped utvikle kompetanse og formidle kunnskap om brukere med særskilte opplæringsbehov og om inkluderende og funksjonelle læringsmiljø.

Inkludering, slik det kommer fram i den generelle delen av læreplanverket for grunnskolen, kan bli assosiert med en skole der alle elevene går i samme klasse, og der opplæringen har visse kvaliteter. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen stiller krav om inkludering på flere områder: "Grunnskolen som fellesskap skal være inkluderende. Elevar med særskilte opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte" (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996:58). Fire arbeidsoppgaver peker seg ut for å oppnå en mer inkluderende skole (Haug 2003):

- øke fellesskapet slik at elevene blir medlemmer av en klasse eller gruppe
- øke deltakelsen på en slik måte at alle er en del av det samme fellesskapet
- øke demokratiseringen ved å la alle få kunne uttale seg og kunne påvirke skoleutviklingen
- øke utbyttet på en slik måte at opplæringen er til gagn for eleven, både sosialt og faglig

Barnets språkutvikling og samhandling med jevnaldrende har en sentral plass i Statpeds syn på barnets muligheter, både i forhold til språkets kommunikative rolle og språkets funksjon som redskap for annen læring. Barn med hørselstap utvikler språk på ulike måter og i forskjellig tempo.

Teoretisk tilknytning

Teorigrunnlaget for denne artikkelen er sosialkonstruktivistisk tenkning inspirert av den russiske språkforskeren Lev Vygotsky. Han hevder at læring i beste fall er lite effektiv hvis barnet blir oppdratt til å oppdage verden på egen hånd. Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen har fokus på avstanden mellom det et barn kan klare alene, og det barnet kan klare med støtte fra andre. Den beste utvikling og læring skjer i den nærmeste utviklingssonen ved at barnet får støtte fra andre personer eller kulturelle hjelpemidler. På den måten kan den nærmeste utviklingssonen bli et møtested mellom barnets tenkning og de sosiokulturelle omgivelsene det lever i.

Säljö (2001) bringer inn et sosiokulturelt perspektiv: Det er gjennom å kommunisere om det som skjer i lek og interaksjon, at barnet blir delaktig i hvordan mennesker oppfatter og forklarer ulike fenomener i omgivelsene. Barns utvikling og læring blir ofte presentert som en prosess som skjer i samhandling med omgivelsene, ikke som en biologisk prosess. Spenningsfeltet mellom kulturens fellesskap og det enkelte individs særegne bidrag til fellesskapet inkluderer det sosiokulturelle perspektivet og det konstruktivistiske perspektivet, som kan bidra til gode og funksjonelle strategier for et positivt læringsmiljø.

Det er vesentlig hvor barnet får opplæring, og begrepene integrering og normalisering var tidligere (1970–1980) spesialpedagogiske betegnelser på prosesser der funksjonshemmede elever ble fysisk plassert i det som i Norge ble kalt normalskolen. De aller fleste spesialskoler ble etter hvert avviklet, og stadig nye elevgrupper fikk tilgang til opplæring innenfor rammen ”en skole for alle”. Denne integreringstanken hadde fokus rettet mot individet, som måtte tilpasse seg klassens eller skolens felles sett av allerede etablerte normer.

Imidlertid ble de statlige skolene for hørselshemmede opprettholdt både i Oslo, Bergen, Trondheim og Holmestrand, begrunnet med at et tegnspråklig miljø ville være et ”normalskoletilbud” til døve elever. Da tegnspråklige elever fra 1996 fikk rett til opplæring i og på tegnspråk, uavhengig av skoleslag, innebar det at stadig flere foreldre valgte å la barna gå på den lokale skolen, med deltids- eller korttidsopphold på de statlige døveskolene.

Etter hvert ble integreringsbegrepet skiftet ut med *inkluderingsbegrepet*. Fokuset er endret fra mer individuelle og spesialpedagogiske tiltak til mer allmennpedagogiske og kollektive tiltak. Begrepet ”skolen for alle” flytter fokuset bort fra segregering og integrering og over til inkludering og en skole for alle i barnas nærmiljø. Samfunnet ønsker at skolen skal romme det naturlige mangfoldet mellom mennesker. Inkludering krever tilrettelegging for mangfoldet og endringer i det tilbudet skolen skal gi, slik at den enkelte kan delta mer og ha større utbytte av fellesskapet.

En elev med hørselstap – småskoletrinnet

I dette eksemplet beskriver en kontaktlærer et opplæringsmiljø på første klassetrinn. Eleven har erfaring med tospråklig opplæring i førskolealderen. Kontaktlæreren har gode ferdigheter i norsk tegnspråk og uttrykker seg på denne måten:

Jeg er oppvokst i et tospråklig hjem og har døve foreldre. Jeg har god innsikt i språk, kultur og døvemiljøet. Tegnspråk er mitt morsmål, på lik linje med talespråket – og jeg snakker fort og mye på begge språk – tegnspråk og norsk.

Det er tre pedagoger i dette lærerteamet. De har ulik erfaring og ulike kvalifikasjoner når det gjelder både grunnutdanning og videreutdanning. Assistenten i klassen har også erfaring med bruk av tegnspråk. Han kan fungere som tolk i undervisningen, og gir tegn som støtte til tale til den hørselshemmede eleven i gruppeaktiviteter og i friminutter. Trinnet er delt opp i elevgrupper. Det er 12–14 elever i hver elevgruppe. I løpet av en skoleuke kan organiseringen variere fra små grupper (4–6 elever) til at alle på trinnet har felles samling, opptil 75 elever.

Ifølge kontaktlæreren blir det lagt vekt på det sosiale fellesskapet i undervisningen:

Når det gjelder den sosiale utviklingen, har vi i første klasse valgt å ha fokus på det positive som foregår i de sosiale samhandlingene. Vi lærere ser det som essensielt å danne gode relasjoner, vennskap og et solid fundament som den hørselshemmede eleven kan profitte på når elevene blir eldre og leken foregår på andre premisser. Eleven har venner fra gata der han bor, og har fått nye venner i klassen. Han leker med andre elever på trinnet og med eldre elever på skolen. Han tar kontakt og blir invitert med i ulike lekeaktiviteter. Assistenten er tilgjengelig for eleven, men skal ikke være noen krykke. Eleven skal framstå som selvstendig og prøvende, og oppleve og erfare på egen hånd. Men det er alltid en voksen til stede som har oversikten, og som kan veilede ved behov.

Inkluderende undervisning er et hovedtema:

Jeg bruker støttetegn i undervisningen: sanger, nøkkelord, dag, dato, måned, år og navn på elever og lærere. Jeg bruker signaltegn, for eksempel vent-tegnet og vær så god-tegnet når jeg forteller hva som skal gjøres. ”Nå skal vi finne permen – *vent*, så skal vi finne arbeidsplassen vår – *vent*, så skal vi jobbe med bokstaven A – *vær så god*.” Dette gjør jeg når han skal lytte, og når han skal gjøre det jeg ber om. Jeg vil forhindre at han stadig vekker blir satt på plass (ikke nå, vent litt, stopp og lytt). I klassen bruker vi lærere norsk tegnspråk til korte beskjeder eller når vi ser at han er usikker. Vi bruker mikrolink (FM-utstyr) aktivt når elevene skal fortelle fra aktiviteter i helgen, eller når de har noe annet de spesielt vil fortelle. Vi sender mikrofonen til FM-utstyret rundt i elevsamlingen.

Spesialundervisningen blir gjennomført som en naturlig del av opplæringen. Den hørselshemmede eleven er stort sett sammen med klassen hele dagen, men har korte sekvenser med spesialpedagogen. I disse sekvensene trenes det artikulasjon og bearbeiding av aktuelt lærestoff. Assistenten er til stede i klasserommet og ute i friminuttene. Det er et bevisst valg ikke å gi de hørende elevene tegnspråkopplæring utover tegn som de får tilgang til i morgensamlinger, regler, sanger og andre sammenhenger der tegn brukes for hele klassen. Medelever fanger opp mange tegn, bruker de tegnene de kan, og lager en del nye tegn.

Én utfordring er at den hørselshemmede eleven uttrykker få ord og begreper på norsk. Han viser også at han forstår lite av innholdet i leste tekster. Leseleksen blir lite meningsbærende, og det må brukes tegnspråk for at han skal forstå sammenhengen i en tekst. Den største utfordringen er likevel den sosiale utviklingen og faktorer som påvirker elevens deltakelse i klassefellesskapet.

Læreren beskriver elevens utfordringer, og påpeker at det er viktig å kunne bruke flere språkkoder i opplæringen. Målsettingen om at all opplæring skal være tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger, er mer realistisk når læreren har nødvendig kompetanse og kjennskap til elevenes bakgrunn og utvikling.

Læreren legger vekt på deltakelse i klassen. Som nevnt har den hørselshemmede eleven korte sekvenser med opplæring med spesialpedagog i et eget rom, men han deltar alltid i elevgruppens hovedaktiviteter. Han gjør altså det samme som de andre i sitt eget tempo, men med noe mer hjelp, og/eller har en annen innfallsvinkel til arbeidsoppgavene. Det brukes mye norsk, men læreren går over til å bruke tegnspråk når hun merker at eleven er usikker eller ikke oppfatter felles beskjeder. På denne måten har eleven mulighet til å oppfatte budskapet som læreren gir, samtidig og på samme sted som de andre. Denne skolen setter fokus på den positive samhandlingen som foregår mellom elever, legger vekt på at vennskap skaper gode relasjoner som elevene kan profitte på i alle skolerelaterte aktiviteter, og gir dermed begrepet sosial kompetanse et innhold. Med sosial kompetanse mener jeg her kunnskap, holdninger og ferdigheter som benyttes for å mestre sosiale sammenhenger.

Skoleforskerne Peder Haug og Thomas Nordahl har i undersøkelser blant annet funnet at en av de største utfordringene i en inkluderende skole er å gi tilpasset opplæring til flest mulig elever innenfor de ordinære rammene for skolen. Undersøkelser viser også at elever som har god sosial kompetanse, og selv mener at de mestrer den sosiale arenaen på skolen, opplever undervisningen mer engasjerende. Det er også viktig å legge merke til at foresatte viser mer bekymring når barna deres mislykkes sosialt, enn om barna har skolefaglige problemer. Skolene bør utvikle sin kunnskap og kompetanse om tilpasset opplæring for alle elever, slik at flest mulig blir inkludert i det sosiale fellesskapet (Haug 2004, Nordahl 2002).

Marit Mjøs (2007) har forsket på spesialpedagogens rolle i dagens skole. En av konklusjonene hennes er at det er på individnivå utfordringene i forhold til inkludering og tilpasset opplæring oppstår og må erkjennes, men de må løses på systemnivå. Det innebærer at skolen både må ha kompetanse til å identifisere individuelle behov og endringskompetanse for å legge til rette *nødvendige tilpasninger*. Det er nettopp dette begrepet jeg har villet fremheve i denne artikkelen. Læreren har den nødvendige faglige innsikt og kompetanse som gjør at hun raskt kan veksle mellom ulike språkkoder og gi eleven et tilpasset språk som gir mening og forståelse. Medelevene vil også kunne ha fordel av å delta i en ny og variert opplæring, og dette kan tenkes å virke positivt for klassens og skolens holdning til inkludering.

Tidlig innsats

Det ser ut til at læreren i eksemplet gir adekvat og tilpasset opplæring, og vurderer bruk av ressurser (spesialpedagog og assistent) som en fleksibel ordning som kan ivareta den hørselshemmede elevens behov. Det virker også som om denne skolen prioriterer tidlig innsats, både i form av personalressurser og kompetanse blant lærere.

Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) ...*og ingen sto igjen* peker på at noen elever står i fare for å bli hengende etter i læring og mestring, men at det finnes en rekke

effektive tiltak som bidrar til å lede utsatte barn og unge tilbake til et godt læringsmiljø. Felles for disse tiltakene er at de er både mer virkningsfulle og mindre ressurskrevende jo tidligere de settes inn. I avsnittet om tiltak for tidlig språkstimulering heter det:

Tidlig språkstimulering er viktig både for språkutviklingen generelt og for utvikling av gode norskferdigheter. Tiltak for tidlig språkstimulering bør derfor rettes mot alle barn med behov, både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige. (St.meld. nr. 16 (2006–2007):67–68)

I debatten i forbindelse med segregerte tilbud for barn med hørselstap har enkelte brukt argumenter om at man ikke skal legge ned statlige skoler for hørselshemmede før elevene kan tilbys et kvalitativt bedre tilbud innenfor kommunene (Ohna ofl. 2003). Å finne gode løsninger på slike kompliserte og sammensatte spørsmål krever mer forskning enn den som er gjort i dette eksemplet. Vi har forholdt oss til én lærers opplevelse og beskrivelser. Slik skiller dette seg fra mer utfyllende empirisk granskning. For eksempel burde man analysere språkbruk og samhandling i klasserommet for å få innsikt i inkluderende og ekskluderende prosesser som elevene opplever. Om hørselshemmede elever har det bedre kvalitetsmessig på den lokale skolen enn på døveskolen, er trolig mer komplisert å finne ut av.

Avslutning

Denne artikkelen gir et glimt inn i tilrettelegging i klasserommet for et barn med hørselstap. Læreren har fokus på at eleven skal oppleve deltakelse i klassen. Begrepet deltakelse inneholder flere dimensjoner. Ohna ofl.(2007:339) omtaler tre aspekter av begrepet deltakelse:

- *Observerbar samhandling* (hva elever og lærere gjør innenfor fellesskapet, og hvordan ulike typer aktiviteter skaper muligheter og begrensninger for samhandling)
- *Subjektiv opplevelse av tilhørighet* (deltakelse i fellesskapet må tilpasses det enkelte barns premisser, og elever skal gis medansvar for arbeidet)
- *Demokratisering* (stiller krav til skolens aktører om at alle elever har rett til deltakelse i et samfunnsmessig fellesskap)

Både i rammeplanen for barnehager og i Kunnskapsløftet for grunnskolen er deltakelse i et inkluderende fellesskap en sentral målsetting. I rammeplanen for barnehager står det blant annet at barnehagens omsorgs- og læringsmiljø skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut fra barnets egne forutsetninger, og bidra til et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne.

Kunnskapsløftet for grunnskolen har fokus på at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne delta i kunnskapssamfunnet. Alle elever skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner, og Kunnskapsløftet legger vekt på læring og skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever.

Barn får sosial næring ved å tilhøre en gruppe der de blir motivert til deltakelse, og der samspill med andre barn utvikler seg. Det krever at læreren har kompetanse til å legge til rette miljøet slik at alle elever sikres full deltakelse.

Litteratur

- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Møreforskning / Høgskolen i Volda. Rapport nr. 62
- Haug, P. (2004). Hva forskingen forteller om integrering og inkludering i skolen. I Tøssebro, J. (Red) *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (2003). Den inkluderande skulen og utfordringar for lærerutdanninga. *Skolepsykologi*, 38 (3), 3-14.
- Kirke-,utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsen, T.C., Hausstätter, R. & Nordahl, T.(2007). *Inkluderende spesialundervisning?* Rapport / NIFU STEP 19/2007. Oslo: NIFU STEP
- Mjøs, M. (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole*. Avhandling for graden PhD. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ohna, S.E., Moen, V. & Nevøy, A. (2007). Kollektiv inkluderende og individuelt tilpasset opplæring, en gyldig mulighet eller en foreldet drøm? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91 (4), 329-343.
- Ohna, S.E. Hjulstad, O. Vonen, A.M. Grønlie, S.M. Hjelmervik, E. & Høie, G. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever*. Oslo: Skådalen kompetansesenter
- Säljö, Roger (2001). *Læring i praksis*. Oslo. J.W. Cappelen
- St.meld.14 (2003-2004). *Om opplæringstilbudet for hørselshemma*
- St.meld.30 (2003-2004). *Kultur for læring*
- St.meld.16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.
- Vygotsky, Lev S. (1993). *The collected works of L.S. Vygotsky. The fundamentals of defectology*, New York: Plenum Press.

Tilpasset opplæring og behov for kartlegging av døve og sterkt tunghørte barns utvikling av kommunikativ kompetanse

I denne artikkelen vil jeg gjøre rede for behovet for systematisk kartlegging av døve og sterkt tunghørte barns utvikling av kommunikativ kompetanse. Kartleggingsarbeid er en grunnleggende del av en prosess som er nødvendig for å tilrettelegge og tilpasse opplæringen til individet. Kommunikativ kompetanse er avgjørende i utviklingen av lese- og skriveferdigheter. Artikkelen beskriver et kartleggingsmaterieell som er utviklet spesielt med tanke på denne svært heterogene elevgruppen. Men først beskriver vi opplæringstilbudet for døve og sterkt tunghørte elever og definerer begrepet tilpasset opplæring.

Opplæringstilbud for døve og sterkt tunghørte elever

Med Reform 97 (L97) ble det innført lærerplaner for døve elever med tegnspråk som førstespråk. Siden da har det skjedd store endringer i forutsetningene til elevgruppen døve og sterkt tunghørte. Tidlig diagnostisering av hørselstap er blitt innført de fleste steder, og det betyr at hørselshemmede barn oppdages tidligere enn før, og at pedagogiske tiltak kan settes i verk. Flere elever har fått cochleaimplantat (CI), som gir dem bedre mulighet til å oppfatte og tilegne seg talespråk. Det har økt forventningene til hørselshemmedes språkutvikling, og dermed lese- og skriveferdigheter og faglig måloppnåelse generelt. En annen endring er at flere døve og sterkt tunghørte elever velger å få opplæringstilbudet sitt i den lokale skolen.

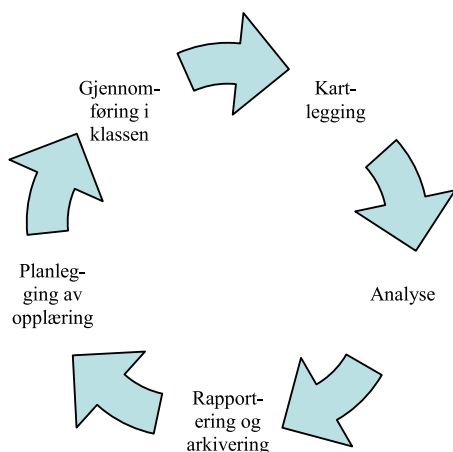
Kunnskapsløftet (LK06), som ble innført i 2006, inneholder også læreplaner for en gruppe hørselshemmede, nemlig døve og sterkt tunghørte. Tegnspråk som førstespråk er ikke lenger den eneste forutsetningen for å kunne ta LK06-planene i bruk, og flere former for muntlig samhandling omtales i planene. Imidlertid er funksjonell tospråklighet, som innbefatter norsk og norsk tegnspråk, fremdeles et mål. Den vesentligste endringen i LK06 fra tidligere planer er definisjonen av muntlig samhandling. Definisjonen gjør det mulig å tilpasse muntlig samhandling til elevens språklige forutsetninger, enten det er tegnspråk, talespråk eller en kombinasjon. I "Læreplan i norsk for døve og sterkt tunghørte" står det: "Å uttrykke seg muntlig innebærer å oppfatte, munnavlese, lytte og uttrykke seg forståelig og variert gjennom tale og/eller tegnspråk" (Kunnskapsdepartementet 2006:177). Disse planene er på mange måter en parallell til de andre læreplanene, bortsett fra planen i norsk tegnspråk, som er et selvstendig fag.

Tilpasset opplæring

I LK06 er tilpasset opplæring et sentralt begrep og et av de viktigste prinsippene som gjennomsyrrer læreplanene i alle fag. Tilpasset opplæring defineres her som en prosess

som gjør opplæringen meningsfull for den enkelte. Tilpasset opplæring skal ligge til grunn og være styrende for opplæringen i klasserommet. Den enkelte eleven skal oppnå kompetansemålene som er beskrevet i LK06, i varierende grad ut fra sine egne forutsetninger og evner. Hvordan eleven når målene, er avhengig av blant annet evner, interesser, nåværende ståsted og læringsstil. For å finne svaret på hvordan opplæringen skal tilpasses den enkelte, må man ta i bruk en prosess som involverer kartlegging.

Tilpasset opplæring er en kontinuerlig prosess. Den består av kartlegging og dokumentering av barnets ferdigheter, analysering av resultatene, rapportering og anbefalinger for det videre arbeidet i klasserommet, og utarbeiding av en plan for opplæringen som skal gjennomføres i klasserommet. Deretter begynner prosessen på nytt med kartlegging, dokumentasjon osv. Det er ikke mulig å få i gang og opprettholde dynamikken i denne prosessen uten en systematisk plan for kartleggingen, som må foregå kontinuerlig over tid og involvere skolen, eleven og hjemmet.



Det er flere gode grunner til å drive med kartlegging. Én er å forbedre læringssituasjonen for eleven. Barnets sterke sider og nåværende ståsted undersøkes, hvilken utvikling som har skjedd, og hva som må læres. Denne informasjonen skal brukes til å påvirke undervisningen og dermed skape en bedre tilpasset læringssituasjon. Pedagogen blir mer bevisst på hva det må undervises i, og gjennom observasjon øker han sin kunnskap om utvikling av lese- og skriveferdigheter hos hørselshemmede elever. Effekten av undervisningen blir også vurdert, og samtidig får pedagogen dokumentert informasjon som kan deles med andre, for eksempel eleven selv, foreldrene og andre lærere og fagfolk.

Imidlertid skal ikke kartlegging brukes for å fremheve én undervisningsmetode eller teori til fordel for en annen. Den skal brukes objektivt for at barnet skal kunne få den opplæringen som det har behov for. Barnets behov blir satt i sentrum.

Kartleggingsmateriell

Hittil har vi manglet kartleggingsmateriell som er utviklet spesielt med tanke på hørselshemmede barn, og for mange en unik form for tospråklig utvikling. Samtidig

har det vist seg å være problematisk å bruke materiell utviklet for hørende: Resultatene fra slikt materiell kan være misvisende hvis de ikke blir tolket med omhu av erfarne fagfolk. Nasjonale prøver i de grunnleggende ferdighetene gir viktig informasjon, men disse prøvene begynner for sent, avvikes for sjelden og dekker ikke alle områder som det er viktig å holde øye med i utviklingen hos en hørselshemmet elev.

Statped Vest har gjort et forsøk på å lage et elektronisk kartleggingsmateriell for denne elevgruppen: *På vei til å bli en god leser: Kartlegging av kommunikativ kompetanse hos døve og sterkt tunghørte barn* (Pritchard og Zahl 2007). Materialet kan brukes i barnehagen og gjennom hele grunnskolen. Det er en oversettelse av et engelskspråklig kartleggingsmateriell *Starting with assessment. A developmental approach to deaf children's literacy* av French (1999), tilrettelagt for norske forhold med tilføyelser fra faglitteraturen, nyere forskning og forfatterens egne erfaringer i klasserommet. Ved hjelp av sjekklister begynner kartleggingen i førskolealderen med observasjoner av barnet i naturlige situasjoner, utført av pedagoger og foreldrene over tid. Materialet kan brukes til å kartlegge hørselshemmede elevers utvikling, uavhengig av om de er tegnspråkbrukere eller ei.

Det er vesentlig å drive systematisk kartlegging over tid, slik at man kan oppdage mønstre eller endringer i utviklingen. Etter hvert tar eleven selv også en rolle i sin egen kartlegging. Materialet kan brukes til å kartlegge barnets utvikling på flere viktige områder, fra den første språklige samhandlingen til ferdigheter som er nødvendige for å utvikle gode lese- og skriveferdigheter. Også den videre utviklingen i lese- og skriveferdighetene kartlegges for å sikre at den ikke flater ut og stagnerer. Erfaring viser at dette har en tendens til å skje, men det trengs mer forskning på dette området. Mulige årsaker er at den systematiske leseopplæringen avsluttes for tidlig, at man har for stor tiltro til virkningen av det høretekniske utstyret (Marshark, Rhoten & Fabich, 2007), eller at utviklingen skjer ujevnt på de forskjellige utviklingsområdene (Routman 2002).

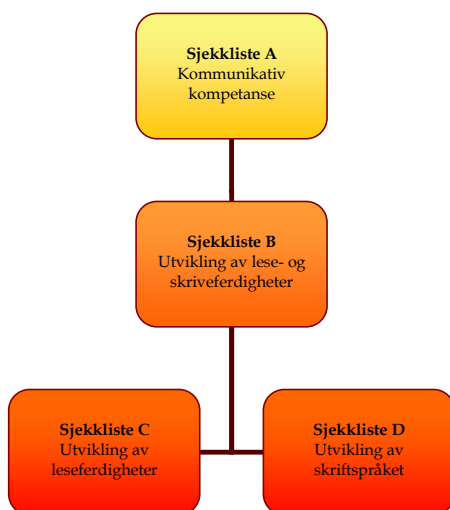
Hva er kommunikativ kompetanse?

Kartleggingsmaterialet *På vei til å bli en god leser* tar utgangspunkt i å dokumentere barnets kommunikative kompetanse. Bebkø og medarbeidere (2003) viser i sin studie at god kommunikativ kompetanse er predikativt for gode leseferdigheter. God kommunikativ kompetanse betyr å kunne samhandle uanstrengt med omgivelsene. Begrepet kommunikativ kompetanse dekker alt som gjelder kunnskap om og ferdigheter i språk og bruken av språket (tale og/eller tegn og skriftspråk), inkludert kunnskap om hvilken språkbruk som passer i ulike sammenhenger. Det omfatter ikke bare lingvistisk kompetanse som dreier seg om uttale, vokabular og grammatikk, men også sosiolingvistisk og sosiokulturell kompetanse, diskurskompetanse og strategikompetanse. Velfungerende kommunikativ kompetanse danner grunnlaget for blant annet gode lese- og skriveferdigheter og akademisk suksess hos alle barn. For å bli en god leser er det høyst nødvendig å kunne gi uttrykk for egne meninger, utveksle og diskutere ideer og innhente informasjon og kunnskap, slik at man er i stand til å forstå det man leser.

Nyere forskning har vist at det finnes gode døve lesere, uavhengig av skoleplassering og undervisningsmetoder de er blitt utsatt for, om språkkoden er talespråk eller tegnspråk, og om de har CI eller ei. Den signifikante faktoren som gode døve lesere har felles, er gode munnnavlesingsferdigheter (Kyle og Harris 2006). Munnnavlesing er et grunnleggende element i den kommunikative kompetansen hos hørselshemmede, og en nødvendig ferdighet dersom man kommuniserer hovedsakelig på tegnspråk og/eller talespråk.

Områdene som blir kartlagt

Materiellet *På vei til å bli en god leser* består av flere sjekklister som pedagoger og foreldrene systematisk arbeider seg gjennom i løpet av året. Det begynner med en kartlegging av barnets kommunikativ kompetanse, sjekkliste A. Den kommunikative kompetansen må være tilstrekkelig utviklet for at barnet skal kunne ha fullt utbytte av lese- og skriveopplæringen. Ved hjelp av sjekkliste B får man en oversikt over elevens lese- og skriveferdigheter. Deretter kan sjekkliste C brukes for å gå mer i dybden på elevens leseferdigheter, og tilsvarende kan sjekkliste D brukes på skriveferdigheter.



Oversikt over kartleggingsmateriellet

A. Sjekkliste for kommunikativ kompetanse

Fordelen med sjekkliste A er at den kan brukes uavhengig av språk og språkkoder. Vurdering ved hjelp av denne sjekklisten erstatter ikke mer formelle språktester, men kan vise behov for mer formell testing. Foreldre og pedagoger legger merke til hørende barn som viser alvorlig avvik eller forsinkelse i språkutviklingen sin, og søker profesjonell hjelp. Det samme bør gjelde for hørselshemmede barn, men fordi mange har lite erfaring, kan det være behov for en uformell sjekkliste som denne i evalueringen av barnets utvikling. Siden de fleste døve barn bruker CI, og siden det fremdeles finnes lite empiriske data om hvordan samspill av flere variabler påvirker barns utvikling, trenger vi denne vurderingen for å sikre utviklingen av den grunnleggende kommunikative kompetansen.

Sjekkliste A kan gi en pekepinn på hvilke områder det bør fokuseres på og arbeides med. Materiellet inkluderer kartlegging av den tidlige utviklingen av norsk tegnspråk, som kan vise om barnets tegnspråklige utvikling er på riktig vei, og avdekke forsinkelser. Man observerer barnets tegnspråkkompetanse på tre områder: den fonologisk/morfologiske (språkets byggesteiner), den syntaktisk/semantiske (språkets oppbygning og tegnenes betydning) og den pragmatiske (praktisk bruk av språket) og på fire utviklingsnivå. Det finnes også en oversikt over materiell som kan brukes i kartlegging av norsk talespråkutvikling.

B. Sjekkliste for utvikling av lese- og skriveferdigheter

Sjekkliste B gir oversikt over ferdigheter og kompetanse som døve og sterkt tunghørte barn trenger for å kunne utvikle gode lese- og skriveferdigheter. Sjekklisten brukes til å vise hva barnet kan, og hva det trenger å lære. Den beskriver fire nivå i utvikling av lese- og skriveferdigheter blant døve og sterkt tunghørte elever: det gryende stadiet, det begynnende stadiet, mellomstadiet og det modne stadiet. Kompetanseområdene som belyses, er kommunikativ kompetanse, lese- og skrive lyst, kunnskap om tekst og lesestrategier, kunnskap om skriftspråk, samhandling under lese- og skriveaktiviteter og utvikling av skriveferdigheter. Denne sjekklisten viser til sjekklistene C og D, som brukes til å vurdere og kartlegge mer spesifikke områder innenfor lesing og skriving. Denne kartleggingen bør begynne allerede i barnehagen.

Resultatene av observasjonene brukes til å lage en individuell lese- og skriveferdighetsprofil, som kan være grunnlag for en oppsummering av barnets utvikling ved slutten av året. Informasjonen i profilen kan brukes når man utarbeider opplæringsplaner for undervisningen for det neste semesteret. Vanligvis setter man opp en individuell lese- og skriveferdighetsprofil ved å sammenligne elevenes nåværende kompetanse ut fra kartleggingsresultater med nivåbeskrivelsene i sjekkliste B. På grunnlag av denne sammenligningen kan læreren finne elevens funksjonsnivå, sterke sider og undervisningsbehov.

Undervisningens hovedmål skal være å opprettholde en jevn utvikling og progresjon på alle områder innenfor lese- og skriveutviklingen for å unngå stagnasjon.

C. Sjekkliste for utvikling av leseferdigheter

Sjekkliste C supplerer sjekkliste B for utvikling av lese- og skriveferdigheter. Den forteller mer om utvikling av leseferdigheter og gir flere detaljer om elevens utvikling. Sjekkliste C kan brukes til å dokumentere barnets utvikling av leseferdigheter og veilede observasjoner. Leseutvikling er beskrevet på fire utviklingsstadier, fra det gryende til det modne stadiet, og fokuserer på flere områder, blant annet skriftspråkets konvensjoner, visuell og auditiv oppfattelse og tekstforståelse, tospråklighet, bruk av lesestrategier, bruk av ordanalysestrategier, bibliotekferdigheter og sjangerkunnskap.

D. Sjekkliste for utvikling av skriftspråket

Sjekkliste D beskriver åtte nivå som skisserer elevens utvikling i bruk av skriftspråk fra førskolen og opp gjennom grunnskolen. Følgende områder er belyst:

- Mening eller budskap: Hvor tydelig og detaljert er elevens skriftlig budskap?
- Lingvistiske elementer: Hvor presis og kompleks er syntaksen?
- Formelle skriveferdigheter: Hvor presise og avanserte er de mekaniske ferdighetene?
- Narrativt: Hvor utviklet er kompetansen i fortellerkunsten gjennom skriftspråket?

Pedagogen kan bruke beskrivelser av skriftlige nivå til å vurdere elevens skriftlige tekster som en helhet, analysere elevens skriftlige tekster og kartlegge og dokumentere funksjonsnivået basert på de skriftlige tekstene.

Tilleggsmateriell

I tillegg til sjekklistene A, B, C og D finnes det flere kapitler i *På vei til å bli en god leser*.

Kapittel E beskriver en prosedyre for å finne elevens *individuelle lesenivå*, som er det høyeste nivået der eleven kan lese flytende, selvstendig og med god innholdsforståelse. Det betyr at barnet gjenkjenner og forstår minst 80–90 % av ordene i en tekst. Å finne elevens individuelle lesenivå er verdifullt av flere grunner. Det viser hvordan eleven integrerer mange av de ferdigheter, prosesser og strategier som er involvert i leseprosessen, og hva han trenger å arbeide videre med. Denne vurderingen kan og bør gi en deskriptiv oversikt over leseforståelse, i tillegg til å måle den.

Det er imidlertid mange faktorer som påvirker elevens leseforståelse, for eksempel:

- elevens interesser, bakgrunnskunnskap og motivasjon
- aktiviteter som brukes før, under og etter lesingen, og som øker leseforståelsen
- teksttype: sjanger og struktur
- elevens bruk av lesestrategier for å øke leseforståelsen

På grunn av de mange påvirkningsfaktorene må evalueringen av elevens individuelle lesenivå ses på som en pekepinn og som en hjelp til å finne passende lesestoff og undervisningsmateriell. Tekster som er for vanskelige å lese når alle disse faktorene regnes med, og som treffer elevenes frustrasjonsnivå, bør ikke brukes.

Kapittel F inneholder spørreskjemaer til bruk i elev- og foreldresamtaler. Det er viktig å ha verktøy og prosedyrer som involverer eleven og foreldrene formelt i evalueringsprosessen. Spørreskjemaene presenteres som et skriftlig verktøy, men de er mest anvendelige som utgangspunkt for foreldresamtaler og elevsamtaler. I en samtalesituasjon kommer det ofte fram mer informasjon enn gjennom skriftlige svar. Misforståelser kan også bli rettet opp med en gang. Dessuten kan man overbringe den viktige beskjeden at eleven og foreldrene er inkludert i kartleggings- og evalueringsprosessen, og at de er unnværlige i prosessen med å tilpasse opplæringen. Spørreskjemaene dekker flere områder innenfor lesing. De bør bare brukes som eksempler. Lærerne skal sette opp egne spørsmål som dekker spesielle behov hos den enkelte eleven og foreldrene.

Fire vedlegg inneholder anbefalinger om aktiviteter for opplæring i lesing og

skriving, fra begynnerstadiet til det modne stadiet, og hvordan aktivitetene bør vektlegges gjennom opplæringen/skoleløpet aktivitetene bør brukes i opplæringen.

Kartleggingsarbeidet

Kartleggingsarbeid er nødvendig for å videreutvikle forståelsen av språkutvikling hos døve barn (Bebko ofl. 2003). Nærpersoner og pedagoger som arbeider med den hørselshemmede eleven, må samarbeide ved å sette seg inn i kartleggingsmateriellet og diskutere seg fram til en felles tolking og forståelse av stoffet. Det er ikke nødvendig å kartlegge alle utviklingsområdene samtidig. Det vil bli for omfattende og tidkrevende. Det anbefales at pedagogene og foreldrene lager en årsplan over hvilke områder som skal kartlegges, når det skal skje, hvem som har ansvar for hva, og hvordan data skal samles inn. Resultatene av kartleggingen bør oppbevares i en elevmappe, slik at man får en langsiktig oversikt over barnets utvikling gjennom årene.

Resultatene kan brukes i planlegging og tilrettelegging av undervisning, foreldre- og elevsamtaler, rapportskriving osv., og skal sikre det hørselshemmede barnet tilpasset opplæring, uansett hvilken språkmodalitet som er tatt i bruk.

Oppsummering

På vei til å bli en god leser er et elektronisk kartleggingsmaterieell som er fritt tilgjengelig for alle. Materiellet skal oppdateres og endres etter hvert som forskning avdekker nye sider ved døve og sterkt tunghørte elevers utvikling og opplæringsbehov, og pedagoger gir tilbakemeldinger om sine erfaringer.

Kartlegging og dokumentasjon er et viktig arbeid som må gjøres for å sikre at læringsmiljøet er tilpasset barns unike behov, slik at læringspotensialet kan bli utnyttet best mulig. Arbeidet må ta til i førskolen og videreføres gjennom hele skoleløpet. Hørselshemmede elever har ikke råd til at de nære voksne inntar en vente-og-se-holdning til deres utvikling av kommunikativ kompetanse og lese- og skriveferdigheter.

Litteratur

- Bebko J., Calderon R. & Treder R. (2003). The language proficiency profile-2: Assessment of the global communication skills of deaf children across languages and modalities of expression. *Journal of deaf studies and deaf education*, 8 (4), 438-451.
- French, M. (1999). *Starting with assessment. A developmental approach to deaf children's literacy*. Washington, D.C.: Pre-College National Mission Programs, Gallaudet University.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Læreplaner for grunnskolen*. www.utdanningsdirektoratet.no
- Kyle, F. & Harris, M. (2006). Concurrent correlates and predictors of reading and spelling achievement in Deaf and hearing school children. *Journal of deaf studies and deaf education*, 11 (3), 273-288.
- Marshall M., Rhoten C. & Fabich M. (2007). Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. *Journal of deaf studies and deaf education*, 12 (3), 269-282
- Pritchard, P. & Zahl, T.S. (2007). *På vei til å bli en god leser. Kartlegging av kommunikativ kompetanse hos døve og sterkt tunghørte barn*. Bergen: Statped Vest. www.statped.no/vest
- Routman, R. (2002). *Reading essentials: the specifics you need to teach reading well*. Greenwood Press.

Kunsten å tilrettelegge for utvikling av gode leseferdigheter hos elever som hører dårlig

En hørselshemming bidrar til å hemme en rask og god utvikling av fonologisk bevissthet hos et barn. Fonologisk bevissthet regnes for å være et kjernebegrep når barn skal knekke lesekoden. Hvordan får vi da hørselshemmede elever til å bli gode lesere?

Denne artikkelen tar utgangspunkt i kunnskap om hvordan de fleste barn lærer å lese. Det er en klar fordel at de som leser artikkelen, har nødvendig kunnskap om leseprosessen. Artikkelen beskriver nemlig ikke den vanlige prosessen det er å bli en leser. Den beskriver heller ikke hvordan vi kan øve med hørselshemmede barn for at de skal bli bedre lyttere, bedre til å snakke, bedre til å samhandle på et talt språk. Heller ikke beskrives nyvinninger på det hørselstekniske og audiologiske området. Disse faktorene er vesentlige for å bli en god leser, men det audiopedagogiske fagfeltet har allerede fokus på disse forholdene, og mye kunnskap er tilgjengelig. Artikkelen fokuserer på at også andre faktorer har stor betydning for at hørselshemmede elever skal bli glade i å lese og gode til det. Utfordringen er å foreta en pedagogisk vektlegging av faktorene, både ut fra den enkelte elevs forutsetninger og omgivelser, men også ut fra om det er valgt enspråklig eller tospråklig tilnærming. Artikkelen fokuserer på hvordan undervisningen kan legges til rette slik at tunghørte og døve elever blir kompetente lesere. Kunststykket pedagogen må mestre, er å kjenne til et metodemangfold og å finne balansen mellom de ulike didaktiske tilnærmingene. Metodemangfoldet som beskrives, er utviklet og utprøvd i de siste 20 årene. Samtidig bygger slik kunnskap på tidligere tiders erfaring og utvikling. Det hørselshemmede barnet blir satt inn i en vid sammenheng, med fokus på flere områder enn bare det lesetekniske.

Fonologisk og artikulatorisk bevissthet

Mye av den kunnskapen som belyses her om hvordan døve og sterkt tunghørte elever knekker lesekoden og blir aktive lesere, bygger på observasjon av barns atferd i møte med bokstavene, 20 års erfaring som norsklærer for døve og tunghørte grunnskoleelever, og samtaler med døve barn og voksne.

Det første og viktigste jeg har lært om tilnærming til bokstav- og ordforståelse hos døve barn, lærte jeg av en av mine første elever. Eleven var døv, født inn i en familie der foreldrene og eldre søsken også var døve. Hun hadde dermed et effektivt kommunikasjons- og læringsspråk som førstespråk, som var tegnspråk. At hun også hadde gått i barnehage for hørselshemmede, i et miljø der flere kommuniserte visuelt-gestuet, hadde bidratt til å sikre at jenta var skolemoden.

Det var fire jenter som begynte på skolen sammen, alle fire døve fra fødselen av. Det kunne vært skrevet en hel lærebok om opplæringen av denne lille elevgruppen, fordi så mange vesentlige faktorer bidro til den gode tospråklige utviklingen elevene hadde. I dag er de voksne kvinner som mestrer språk og kommunikasjon og har et godt grep om voksenlivet. Men i denne artikkelen er det viktigste fokuset på artikulatorisk

bevissthet. Elevene måtte tidlig lære seg å smake på bokstaver. I tillegg til å se bokstaver, tegne bokstaver, modellere bokstaver, lete etter bokstaver, lytte til bokstavlyder der det var mulig, uttale bokstaver, skrive bokstaver, avlese bokstaver på andres og egen munn, bokstaver bokstaver med det norske tegnspråkets håndalfabet og alt annet vi lærere oppfordrer til, måtte de også *smake* på bokstavene. Fenomenene ”smake på” bokstavene og ”uttale” bokstavene kan lett forveksles. Det å smake på bokstavene innebærer å ha en taktil fornemmelse i munnhulen og på leppene av bokstavens lyd. En slik fornemmelse hjelper eleven til å huske bokstaven. Mangfoldig persepsjon er stikkordet, og eleven vil få hjelp til å kjenne igjen bokstaven hver gang den opptrer i et smakt ord. Når en hørselshemmet elev kan diskriminere de ulike bokstavene i sin egen munnhule, har barnet fått et verktøy som det trenger for å kunne bruke bokstavene mer aktivt. Det å kunne uttale bokstavene mest mulig korrekt er en viktig prosess, som man må arbeide mer med i lang tid. Det er nemlig mye vanskeligere å uttale dem, og dette var en viktig årsak til at det tok lang tid før døve elever, før 1990-tallet, oppnådde god nok leseferdighet. Barnet trenger ikke å vente på å få til lyden mest mulig korrekt, for å kunne ta den aktivt i bruk i lesingens tjeneste. Det greier seg at hun kan diskriminere bokstavlydene i sin egen munnhule. Den taktile fornemmelsen av bokstavene er en viktig hjelp for hørselshemmede elever til å forstå sammenhengen mellom bokstav og mening.

Den første erfaringen med fenomenet fikk jeg om høsten i 1. klasse. Elevene hadde møtt noen bokstaver, og de ble nå kjent med bokstaven B. På tavlen skrev jeg ordet BOLLE på norsk. Den omtalte eleven sa straks: ”Der står det BALL”, for det ordet hadde hun allerede lært og mente å kjenne igjen. Så gjorde hun et nytt forsøk og smakte seg gjennom ordet. Til slutt begynte hun å artikulere ordet bolle, uten stemme. Så spurte hun hva det betydde, for den forståelsen får man ikke ved å si ordet. Men i dette tilfellet visste jeg at eleven hadde dette norske ordet inne. En kartlegging av tegnspråket hennes ga meg informasjon om hvilke norske ordbilder hun hadde på munnen når hun på tegnspråk sa substantiv. Når man bruker substantiv i norsk tegnspråk, benytter man nemlig ofte lånord fra norsk. Slik kan det eksemplifiseres: Når man på tegnspråk sier substantivet ”sykkel”, er det ofte med det norske ordet, eller i hvert fall deler av ordet, som munnstilling parallelt med tegnet. Når man på tegnspråk sier verbet ”sykle” bruker man andre munnstillinger, for eksempel for å vise graden av intensitet i verbets innhold. Jeg visste at når sjuåringen ved tavlen snakket om bolle på tegnspråk, hadde hun det norske ordbildet på leppene. Så når hun nå smakte gjentatte ganger på det leste ordet bolle, tok det ikke lang tid før hun koblet det skrevne ordbildet med begrepet hun hadde fra før på tegnspråk. Den taktile persepsjonen var nøkkelen. Den erkjennelsen eleven nå gjorde, var et vesentlig grunnlag for å lykkes i prosessen med bli en leser. Fra dette øyeblikkets aha-opplevelse begynte den hørselshemmede eleven på sin private jakt etter mening i en skrevet tekst.

Det er på sin plass med en liten kommentar om elever som ikke er munnmotorisk aktive, verken i bruk av tegnspråk eller ved forsøk på å smake på ord. Jeg har både kjent til og selv undervist elever som er munnmotorisk veldig inaktive, og som strever med å få til et mykt bevegelsesmønster. I slike situasjoner må det gjøres vurderinger,

gjørne sammen med en fysioterapeut eller en oral-facialterapeut, om hvor nyttig det er å arbeide for å utvikle god munnmotorikk, se hvert enkelt barns styrke og muligheter, og vurdere fortløpende om tiltakene er effektive. Det er lenge siden det var god spesialpedagogisk strategi å tilby enda flere timer til å øve på det som ikke fungerer, framfor å finne metoder som faktisk fungerer.

Når et hørselshemmet barn har knekket lesekoden, skal det smake på et helt hav av bokstaver og ord for at lesingen skal bli et redskap for læring, opplevelse og kontakt. Hvordan vi skal kunne lykkes med det, handler resten av denne artikkelen om.

Forventninger

Når man vet hvor stor betydning det har for en elev å være fonologisk bevisst, er det lett å miste troen på at man skal lykkes med denne oppgaven hos en hørselshemmet elev. Forventningene knytter seg også mye til våre egne holdninger til funksjonshemmede generelt og til hørselshemmede spesielt. Men det å ha for lave forventninger til en elev er selve dødsstøtet når det gjelder optimal utvikling. Dersom vi ikke tror på at eleven fullt ut skal lykkes, hvordan skal vi da kunne legge til rette for å oppnå de beste resultater? Det er en klar sammenheng mellom forventning og suksess.

Mitt generelle råd er: Ha et stort repertoar av metoder, og ikke realitetsorienter deg for mye. Humlen kan fly! Den vet ikke selv at det er bortimot en anatomisk umulighet, så den flyr. Jeg underviste døve elever i mange år uten å reflektere særlig over hvor viktig det er å ha høye forventninger både til elevene og til det metodiske opplegget. Jeg tok det som en selvfølge at elevene og jeg ville lykkes, forutsatt at vi gjorde en god jobb, og at elevene ikke hadde spesifikke vansker som gjorde at lesingen tok tid. Denne muligens noe naive innstillingen er i ettertid blitt en bevisst naivitet fra min side. Jeg ser at lave forventninger til at hørselshemmede kan oppnå suksess på det akademiske feltet som lesing er, er et problem i dagens undervisning av den elevgruppen. Det er heller sjelden jeg møter pedagoger som underviser døve og tunghørte elever, og som mener at en hørselshemmet elev kan bli akkurat det hun ville blitt hvis hun hadde hørt. Selvfølgelig øker sårbarheten når et barn har en hørselsvanske. Men sårbarheten knytter seg i stor grad til om tilretteleggerne rundt barnet gjør et kvalifisert stykke arbeid. Mitt råd er at du skal tro på at du vil lykkes. Går barnets utvikling senere enn du forventer, skal du vite hvorfor, og begrunnelsen skal ikke ligge på hørselsvansken alene. Det er et krav til enhver pedagog at barnets utvikling skal kartlegges. En vente-og-se-holdning kan fort bli like ødeleggende som lave forventninger.

Motivasjon

Ros er pedagogikkens kraftigste virkemiddel, blir det hevdet, så sant rosen er velbegrunnet. Her vil jeg fremheve motivasjon som en viktig størrelse når det gjelder å få barn til å gjøre en innsats. Dersom en elev er tilstrekkelig motivert til å ta fatt på et krevende arbeid, vil belønningen være, i tillegg til suksess, fornyet motivasjon, med andre ord en vinn-vinn-situasjon. Mitt motivasjonsbegrep har vært utsatt for en radikal justering etter at jeg fordypet meg i metoder for å motivere elever til å lykkes med lesekunsten. I Colin Bakers bok *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*

(1993) fant jeg sosiopsykologiske teorier og modeller for hvordan barn skal kunne utvikle funksjonell tospråklighet. I tillegg til barnets holdning og innstilling til det å lære å lese, og barnets personlige egnethet for oppgaven, kommer barnets motivasjon inn som en tidlig forklaring på hvorfor barn lykkes med oppgaven. Baker beskriver motivasjon som en tosidig størrelse, ”integrative and instrumental motivation”. For at eleven skal være motivert for utfordringen, må han forstå hvilken verdi leseferdigheten vil ha for hans eget liv. Den gode leseren vil komme til å føle seg integrert med andre mennesker som kan det skriftspråket han er i ferd med å lære. Den gode leseren vil oppdage at man oppnår fordeler når man kan lese. Har barnet innsett disse fordelene, er det villig til å anstrenge seg.

Parallelt med at jeg for noen år siden hadde en ny førsteklasse, skrev jeg fortellingene om Tone. Hun skulle være et identifikasjonsobjekt for elevene. Tone kommer stadig opp i situasjoner der det ville være nyttig og lurt å kunne lese og skrive. Undervisningsmaterialet ble benyttet gjennom hele det første skoleåret. Barna ble godt kjent med Tone og overførte hennes forståelse for skriftspråkets betydning til sitt eget liv. Jeg formidlet fortellingene om henne på tegnspråk. I ettertid er tekstene mine også oversatt til tegnspråk og filmet. De er tilgjengelige på www.hunstadskole.no og på www.erher.no, og kan benyttes fritt.

Fremdeles er det mye god motivasjon for elever i å bli lovet en tur på kino når de kan alfabetet. Belønning er en motivasjonsfaktor. Jeg har likevel slått et slag for den motivasjonen som er mer styrt av elevens indre behov for kunnskap.

Tospråklighet

Den store sårbarheten ved å være hørselshemmet er knyttet til faren for sviktende tilgang til kommunikasjon og språktilegnelse. Det å kunne kommunisere mest mulig knirkefritt i flest mulige sammenhenger er en styrke både for selvbylde, identitet og språkutvikling. Erfaringen som det audiopedagogiske fagfeltet har fått gjennom en tospråklig tilnærming til undervisning av hørselshemmede elever, er verdifull. Slik kunnskap er særlig opparbeidet i de tre fasene vi har vært gjennom her i landet i de siste 25 årene:

1. *Erkjennelses- og kampfasen.* På 1980-tallet var kunnskapen om at tegnspråk er naturlige menneskelige språk, etablert. Fagfeltet forsto at det har stor nytteverdi også for hørselshemmede å tilegne seg språk tidligst mulig, og at tegnspråk er et effektivt språk å tilegne seg for seende mennesker. Undervisningsmodeller ble prøvd ut, og det ble kjempet for døve og sterkt tunghørtes rett til å utvikle tospråklighet og til å få opplæring på statlige skoler for hørselshemmede.
2. *Gjennomføringsfasen.* Rettigheten til undervisning i og på tegnspråk ble lovfestet, døve elever fikk egne læreplaner i fire fag, foreldre til døve og sterkt tunghørte barn fikk tilbud om tegnspråkopplæring, og de gode resultatene av hørselshemmedes språklige mangfold begynte å vise seg. Mens tre døve studenter tok høyere utdanning i Norge på 1970-tallet, gjorde over 300 det ved århundreskiftet.

3. *Utviklings- og nyetableringsfasen.* Audiotekniske og medisinske nyvinninger har gitt mange hørselshemmede barn god tilgang til lyd og dermed bedre tilgang til å tilegne seg talte språk. Det har gjort at hørselshemmede elever ofte har en simultan tospråklig utvikling, der de to språkene norsk tegnspråk og norsk læres parallelt og bidrar til den gevinst det er for de aller fleste barn å møte to språk tidlig i livet. Det viser seg at også det audiopedagogiske fagfeltets mangeårige tradisjon med å polarisere og dikotomisere de ulike pedagogiske metodene for undervisning av hørselshemmede barn igjen slår ut i metodediskusjoner, der det heller dreier seg om et enten-eller-perspektiv enn et både-og-perspektiv. Skal tilnærmingen være talespråklig eller tegnspråklig? Nyetableringsfasen er den fasen vi i skrivende stund befinner oss i. Jeg synes det er faglig spennende å få utøve faget mitt i en periode når hørselshemmede barn har så god mulighet til å utvikle to likeverdige språk, til bruk i ulike sammenhenger og til gjensidig berikelse. Enkelte har et ødeleggende syn på norsk tegnspråk, nemlig at det er en språklig krykke, noe som trengs når den talte kommunikasjonen ikke fungerer som den skal. Dersom nordmenn flest og fagpersoner spesielt kunne se på tegnspråk som et effektivt og kult språk, vil hørselshemmede barn lettere få tilgang til en tidlig, rik og ubesværet tospråklig kommunikasjon.

Hjemmets lesekultur

Når foreldre får et hørselshemmet barn, blir konsekvensen at de må forholde seg til fremmede personer som har kunnskap om hørselshemming. De profesjonelle rådgiverne og pedagogene må bidra sterkt til at det etableres et samarbeidsklima tuftet på tillit. Med hensyn til hørselshemmede barns leseutvikling er gode resultater ofte avhengige av at foreldrene kjenner sin rolle i dette arbeidet og bidrar til suksessen. Hvordan foreldrene kan legge til rette en lese- og skrivekultur, er eksemplifisert i et foreldreskriv, *Gi rom for lesing.....hjemme*, som er lagt ut på denne webadressen: www.hunstadskole.no. Skrivet gir foreldre til hørselshemmede barn ideer om hvor enkelt deres bidrag kan organiseres i en ellers hektisk hverdag.

Elevenes lesestrategier

For noen år siden gjorde jeg en undersøkelse der jeg spurte nesten 30 hørselshemmede elever om hva de gjorde når de leste en norsk tekst og møtte et ukjent ord. Etter at hvert av barna hadde forklart sine strategier, observerte jeg de samme barna i møtet med en tekst de skulle lese. Da kunne jeg observere andre strategier som elevene tok i bruk, og som de ikke alltid var klar over at de brukte. På forhånd hadde jeg laget en oversikt over mellom 15 og 20 smarte strategier som elevene bør ha kjennskap til og eierforhold til når de leser ukjent tekst. Undersøkelsen viste at elevene primært benyttet to strategier i møtet med et ukjent ord: De spurte en annen person om ordets betydning, og/eller de slo opp i en ordbok. Hjalp ikke det, var det heldigvis mange av dem som ga blaffen, men fortsatte lesingen. Dette kan også være en lur strategi. Dessverre var det en del elever som svarte at de ga opp lesingen hvis de ikke lyktes med disse to strategiene. I kartleggingsmateriellet *På vei til å bli en god leser... Kartlegging av kommunikatív kompetanse hos døve og sterkt tunghørte barn* (Pritchard og Zahl 2007)

er det en oversikt over 18 strategier som hørselshemmede elever kan kjenne til når de leser tekst med ukjente ord.

Hvem blir gode lesere?

Mange voksne døve har vist meg at det er mulig å bli gode lesere selv om de er født døve. Jeg unnlater aldri å spørre voksne døve som jeg treffer, om årsaken til at de leser – og skriver – så godt. En fellesnevner blant svarene er den motivasjonen de gir uttrykk for å ha følt for å mestre den kompliserte lesekunsten. Her er noen svar:

Jeg forsto tidlig at det var viktig for meg.

Jeg elsket å lese Donald Duck-bladene, og det var en utfordring å lese teksten i tillegg til å studere tegningene.

Jeg ville reise, og da måtte jeg kunne følge med.

Jeg lærte tidlig å bli selvstendig. Jeg tror jeg forsto at det å kunne lese og skrive norsk kunne gi meg herredømme over mitt eget liv.

En og annen lærer har nok også vært nevnt, men også de mest som en motivasjonsfaktor.

For noen år siden kartla vi leseferdigheten til alle de 21 hørselshemmede elevene på 7.–10. årstrinn på den skolen der jeg har mitt daglige arbeid. Vi benyttet leseprøven for 7. klasse, som brukes i forbindelse med de nasjonale prøvene. Elevene fikk leseprøven under samme betingelser som de hørende elevene den var laget for, altså innenfor samme tidsramme og uten bruk av tolk. Det viste seg at seks av de hørselshemmede elevene leste like godt eller bedre enn det som var gjennomsnittet for hørende norske elever.

Vi var svært interessert i å finne ut hvorfor disse seks elevene var blitt gode lesere. Det var nærliggende å tenke at graden av hørselsvanske ville være en avgjørende faktor, men det var ikke tilfellet. De seks elevene var svært forskjellige når det gjaldt både høreevne og taleferdighet, bruk av høretekniske hjelpemidler, hvilke skoler som hadde gitt dem grunnopplæringen, hvilke lærere de hadde hatt, og klassestørrelsen. Noen hadde døve foreldre, andre hadde hørende foreldre. Den fellesnevneren vi fant for disse seks elevene var gode kommunikative ferdigheter. De var alle ”på nett” med omgivelsene, de kunne le i det øyeblikket en vits var fortalt, og de kunne avbryte straks de oppdaget uenighet eller for å oppklare misforståelser. De kunne argumentere for sine egne og andres saker. Det har stor betydning for forståelsen av innholdet i at leseren har en erfaringsbakgrunn som gjør at teksten representerer en mening. En slik erfaringsbakgrunn skapes gjennom dialog med omgivelsene, gjennom å være ”på nett”.

Det å kunne benytte et talt språk når man er hørselshemmet, er praktisk og svært ønskelig. Men dersom denne ferdigheten ikke gir god tilgang til hyppig og ubesværet kommunikasjon med omgivelsene, får man ikke de erfaringene som er et nødvendig bakteppe for å forstå en tekst. Det å kunne benytte tegnspråk når man er hørselshemmet er også praktisk og svært ønskelig. Men også denne ferdigheten må kunne benyttes i en

effektiv kommunikasjon med omgivelsene. Det er essensielt at vi som tilrettelegger for at hørselshemmede elever skal bli gode lesere, lærer elevene at de sjelden skal akseptere ikke å være en del av det kommunikative miljøet de befinner seg i. De bør kreve å få være aktive i den kommunikasjonen som de til enhver tid er en naturlig del av, det være seg hjemme, i storfamilien, i venneflokk, på skolen, på Internett og i samfunnet for øvrig, og på den måten være sikret nødvendig erfaring. Fra denne erfaringen kommer forståelsen av en lest tekst når motivasjonen er på plass, når lesekode er avslørt, og når lesestrategiene er blitt elevens eiendom.

Tiden endrer seg og metodevalgene med den

Denne artikkelen er skrevet for å kunne være til nytte for undervisningen i fremtiden. Elevgruppen døve og sterkt tunghørte er i endring etter at de fleste døvfødte barn nå får cochleaimplantat. Det gir dem en helt annen innfallsvinkel til å oppfatte og produsere talte språk, noe som igjen har konsekvenser for hvordan de tilegner seg et skriftspråk. Metodene og synsvinklene som er presentert i denne artikkelen, er likevel nyttige også for den nye generasjonen døvfødte. Bare ved å kjenne til de ulike metodiske tilnærmingene kan vi praktisere et reelt tilpasset opplæringstilbud. Hvis man velger enspråklighet for hørselshemmede barn, reduserer man samtidig barnets mulighet til å kunne benytte det til enhver tid mest effektive språket for læring og opplevelse. Med utgangspunkt i hørselshemmede barns evner, psykososiale forutsetninger og oppvekstbetingelser bør vi benytte de metodene som gir best mulig mestring i deres eget liv og deres egen hverdag, også i den fremtiden som en gang blir deres virkelighet.

Litteratur

- Allard, B., Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2003). *Leseutvikling. Nytt leseutviklingsprogram for den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lyster, S.-A. H. (1998/2002). *Å lære å lese og skrive : individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag / Universitetsforlaget.
- Pritchard, P. & Zahl, T.S. (2007). *På vei til å bli en god lesere. Kartlegging av kommunikativ kompetanse hos døve og sterkt tunghørte barn*. Bergen: Statped Vest. www.statped.no/vest
- Routman, R. (2003). *Reading Essentials. The Specifics You Need to Teach Reading Well*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Zahl, T.S. (1998). *Tonefortellingene* www.erher.no eller www.hunstadskole.no
- Zahl, T.S. (2004). *Gi rom for lesing.....hjemme* www.hunstadskole.no
- Å lese for livet: barn lærer å lese. (2003)[Originaltittel: Reading for life (1996). Oversatt fra engelsk av Mette-Cathrine Jahr]. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Tolking for barn i skolen

Tidligere var det vanligst at døve og sterkt tunghørte barn og unge gikk i døveskole. Opplæringsloven gir nå barn krav på tilpasset opplæring på hjemstedet, og stadig flere døve og sterkt tunghørte barn og unge er elever og studenter på alle nivå i vanlige utdanningsinstitusjoner. Grunnskoleelever med tegnspråk som førstespråk har rett til å få hele opplæringen på tegnspråk i alle fag (§ 2-6 i opplæringsloven), uansett hvilken skole de går på.⁷ Skolene som har døve og sterkt tunghørte elever, får tilbud om å samarbeide med det statlige kompetansesenteret for hørselshemmede, som gir råd og veiledning til organisering av undervisningen. Det er vanlig at disse skolene har ansatt lærere eller assistenter med tegnspråklig kompetanse og/eller engasjerer tolker for å ivareta den døve eller sterkt tunghørte elevens rett til opplæring på tegnspråk.

I denne artikkelen skal jeg sette fokus på en del utfordringer som er knyttet til å tolke undervisningen for barn i grunnskolealderen. Bakgrunnen min er mange år som lærer og rådgiver ved Hunstad skole / Statped Vest og de seneste årene som lærer ved tolkeutdanningen ved Høgskolen i Bergen. Mitt ståsted gjør at jeg vil konsentrere meg om selve tolkeprosessen og tolkens rolle, ikke om organisering, lønn eller andre administrative forhold ved skoletolking.

Tidligere var det ikke så vanlig å tolke for barn, og tolkeutdanningen har hatt lite fokus på barn som brukergruppe. Det er heller ikke forsket noe særlig på dette temaet her i landet, men Tolketjenesten i Sør- og Nord-Trøndelag gjennomførte fra 1993 et toårig prosjekt om skoletolking (Urgård 1995). Prosjektet problematiserte flere forhold, blant annet at det ikke var nok tolker til å dekke behovet i skolene. Man fant også at tolking i grunnskolen var krevende i forhold til rolleforståelse, og at tolkens tid til forberedelse og samarbeid med læreren og eleven var en viktig suksessfaktor. I sluttrapporten skriver Urgård at "tolking ved barneskole kan være noe av den mest utfordrende tolking som utføres" (1996:16).

Elever med tegnspråk som førstespråk fikk etter Reform 97 egne læreplaner, og jeg deltok i evalueringsprosjektet *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever* (Ohna ofl. 2003), der vi blant annet observerte tolking for barn i skolen. Noen av funnene vil bli presentert i denne artikkelen.

I enkelte andre land, særlig USA, har det i en årrekke blitt forsket på tolking for døve skoleelever (Kurz 2004, Marschark ofl. 2004, Schick, 2004, Ramsey 1997). Noen utfordringer som forskningen avdekker på dette området, vil også bli nevnt her.

Det har vært atskillig mer forskning på tolking for studenter på høyskole- og universitetsnivå. Her i landet gjennomførte Sigrid Slettebakk Berge i 2003 en analyse av tolkens handlinger i en klasse som tok høyere utdanning. Hun sier i en avsluttende

7 Kunnskapsdepartementet sendte i oktober 2007 til høring et forslag om at § 2-6 endres slik at elever som etter sakkyndig vurdering har behov for det, gis rett til grunnskoleopplæring i og på tegnspråk.

kommentar at tolkens rolle som nøytral og usynlig ikke stemmer med den virkelige praksis. Hun foreslår å diskutere bruken av begrepene ”medkollega” og ”tokulturell mediator” om tolken (Berge 2003). Aase Lyngvær Hansen har i doktoravhandlingen sin, *Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom* (2005), sett på hvordan læringsmiljøet organiseres for døve lærerstudenter, hva som kjennetegner klasseromsinteraksjonen, og hvilket grunnlag for læring dialogene i klasserommet gir. Gjennom observasjoner, intervjuer og samtaler med studenter, lærere og skoletolker fant hun at tolkene legger til mer enn det læreren eller eventuelt en student sier, for å skape forståelse hos de døve studentene.

Skoletolker vil kjenne igjen en del av de problemstillingene som trekkes fram, og sikkert supplere med mange flere. Målgruppen for denne artikkelen er ikke de tolkene som har funnet fram til gode løsninger for hvordan man tolker for barn i skolen, men alle andre aktører som arbeider med å gi hørselshemmede barn et tilpasset undervisningstilbud i vanlig skole.

Hva gjør en tolk?

I Norge kan man utdanne seg til tolk for døve, døvblinde og døvblitte gjennom et treårig bachelorstudium ved Universitetet i Oslo, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Høgskolen i Bergen.

Tolkens yrkesutøvelse er grunnlagt på respekt for menneskerettighetene og humanistiske verdier. Tolkene har utarbeidet yrkesetiske retningslinjer som skal gi et grunnlag for etisk og faglig skjønn i yrkesutøvelsen (Tolkeforbundets yrkesetiske retningslinjer 2007). Målsettingen med disse retningslinjene er å gjenspeile tolkeprofesjonens faglige og etiske standard. De er retningsgivende regler for hvordan tolking skal utføres, og gir en beskrivelse av hvilken rolle partene i en tolkesituasjon skal ha. De tar for seg tolkens oppgaver i forbindelse med krav om taushetsplikt, formidling av språklig innhold, nøytralitet og begrensning av funksjon. Dette siste punktet handler om at tolken ikke skal påta seg andre oppgaver enn tolking i et oppdrag.

Den offentlige tolketjenesten har utarbeidet en nasjonal kvalitetsstandard med prinsipper og vurderinger som ligger til grunn for arbeidet på det tolkefaglige området. Den tar for seg formålet med tjenesten, hvem som har rett til tolk, hvordan kvaliteten på tjenesten skal sikres, osv. Tolketjenesten har ansvar for at det er tilgjengelig kompetanse på tolkeområdet til mennesker med hørselshemming (Rikstrykdeverket 2004).

Tolken får gjennom sitt arbeid opplysninger om og kjennskap til personlige og yrkesmessige forhold som man ellers ikke ville hatt tilgang til. At tolken har taushetsplikt og dermed gir brukerne garanti for at det som kommer fram i et oppdrag, ikke blir brakt videre, er en selvfølgelig forutsetning for at de som bruker tolk, skal kunne føle at de kan ha en samtale som om tolken ikke var til stede (Kermit 2005).

Tolkens oppgave er å formidle all auditiv informasjon. I praksis betyr det at hele budskapet og stemningen i situasjonene skal formidles. Det krever at tolken behersker en rekke språklige ferdigheter både på norsk og på tegnspråk, slik som faguttrykk, dialekter og ungdomsslang, og at han har sensitivitet for og evne til å formidle

stemninger og undertoner i en samtale.

At tolken er nøytral og upartisk, vil først og fremst si at han ikke deltar som part i sammenhengen som tolkes. Selv om tolken kjenner til forhold som det kunne vært relevant å trekke fram i en tolkesituasjon, er det bare forholdene som de to partene bringer fram i møtet, som gjelder. Tolken skal ikke komme med egne meninger om det som skjer eller blir besluttet. Heller ikke kan tolken velge å la være å tolke noe som blir sagt, eller tolke på en måte som fremmer hans egne synspunkt i saken.

Når retningslinjene eksplisitt sier at tolken ikke skal påta seg andre oppgaver enn tolking, er det fordi det skal sikre at ingen av partene utnytter situasjonen. Både den hørende parten, brukeren og tolken selv kan bli stilt overfor situasjoner der rollen som tolk kan oppleves som begrensende. Men tolken skal altså bare tolke, ikke svare på spørsmål, forklare utdypende, forsvare eller hjelpe verken brukeren eller den hørende parten med andre gjøremål, ifølge de yrkesetiske retningslinjene.

Den prinsipielle beskrivelsen av tolking som ligger i bunnen av de yrkesetiske retningslinjene, har som utgangspunkt tolkesituasjoner der voksne mennesker med gjensidig forståelse og anerkjennelse møtes gjennom en tolk (Kermit 2005).

Tolking for barn

Mange hørende foreldre, søsken, annen familie og venner til døve og sterkt tunghørte barn har tidvis fungert som tolker. Ved middagsbordet, i familiebesøk, under barne-TV, på lekeplassen og på en rekke ulike arenaer der tegnspråklige barn møter personer som ikke behersker tegnspråk, prøver barnets nærpersoner så godt de kan å formidle det som foregår. Denne formen for tolking er ikke profesjonell, men er av meget stor betydning for at barnet skal oppleve seg inkludert i ulike situasjoner. Tolken er da ikke underlagt samme krav som den profesjonelle tolken, selv om det selvfølgelig er forventet at voksne mennesker som tolker for barn, ikke utnytter situasjonen på noen måte, men har samme etiske standard i sin oppførsel som overfor andre mennesker.

Her skal jeg imidlertid konsentrere meg om noen utfordringer som oppstår når det skal tolkes for barn i skolen. Det er særlig yngre barn i grunnskolen jeg vil sette fokus på, og det er undervisningssituasjoner som er utgangspunktet mitt, ikke tolking i friminutt eller i fritidsaktiviteter, selv om det også er situasjoner med store tolkemessige utfordringer.

Skoletolken er vanligvis engasjert fordi læreren ikke behersker tegnspråk godt nok til å undervise på tegnspråk. Ofte kan heller ikke alle medelevene tegnspråk, men det er gjerne slik at en gruppe elever rundt den tegnspråklige eleven behersker tegnspråk.

Taushetsplikt

At tolken har taushetsplikt om de forholdene han blir kjent med i forbindelse med oppdrag, er udiskutabelt. En tolk som over lengre tid oppholder seg i en skole, kan imidlertid støte på en del utfordringer i denne sammenhengen. Hvordan skal tolken forholde seg hvis det oppstår situasjoner der noen urettmessig får skylden for en hendelse, og bare tolken har sett hva som foregikk? Skal tolken varsle når elever blir

mobbet uten at lærere ser det? Hva skal tolken gjøre hvis han observerer fusk i en prøvesituasjon? Og hva gjør han hvis han kjenner til noe problematisk i brukerens liv, og det påvirker skoleprestasjonene, uten at forholdet er kjent for skolen? Slike situasjoner er så vanlige i skolen at tolken må avklare med alle involverte parter hvordan han skal forholde seg for på den ene siden ikke å bryte taushetsplikten, og på den andre siden varsle dersom norsk lov blir brutt. Men det er en vanskelig balansegang mellom flere roller, som krever godt faglig skjønn, integritet og evne og vilje til samarbeid.

Formidling av språklig innhold

Klasserom er komplekse språklige miljø med sin egen diskurs. Dagens skole kjennetegnes av at kommunikasjonen foregår mellom mange aktører omtrent samtidig, det er ikke bare læreren som har ordet. Her er det av stor betydning at tolken er bevisst på hva en tolkerolle i klasserommet innebærer. Tolken skal ifølge retningslinjene tolke i samsvar med godt faglig skjønn, tolke alt som ytres, og formidle annen relevant auditiv informasjon. Faglig skjønn er en lite målbar egenskap, og er basert på den enkeltes subjektive kunnskap og erfaring. Tolker kan ha ulik forståelse av hva som er relevant informasjon eller nøkkelbegreper i undervisningen. Målet er å gi den døve eller sterkt tunghørte eleven samme mulighet som de hørende medelevene til å delta i det som skjer i klasserommet, oppfatte det læreren og de andre elevene sier. Tolken må kunne formidle det faglige innholdet i undervisningen og samtidig mestre å fange opp klasserommets kommunikasjon, noe som er meget krevende rent tolkefaglig. Det er svært vanskelig å formidle denne formen for diskurs simultant, da den kjennetegnes både av at det er forskjellige personer som snakker, og av at stilen og språkformen veksler.

Å ha en tolk i klassen angår ikke bare tolken og den døve eleven. Både læreren og medelevene må ta hensyn for at det skal være mulig å tolke klasseromssamtalene på en tilnærmet tilfredsstillende måte. Tolking innebærer en viss forsinkelse i formidlingen, og det kan påvirke turtakingen, slik at den døve eleven ikke får komme til med sitt bidrag i samtalen, eller mister et raskt skifte av konsensus. I evalueringsprosjektet etter Reform 97 så vi flere eksempler på manglende hensyn til tolken og tolkebrukeren da vi observerte ulike klasserom med mange hørende og en døv elev (Ohna ofl. 2003). Blant annet var vi i en klasse med 19 elever på småskoletrinnet, 18 av dem var hørende. Robin hadde en liten hørselsrest og godt forståelig talespråk, men kunne ikke med hørselen oppfatte det som ble sagt i klasserommet. Noen av medelevene hadde gått sammen med Robin i barnehagen, der de brukte tegnspråk. Læreren brukte noen få tegn, mens en annen lærer med utdanning i tegnspråk fungerte som tolk. Det var morgensamling for hele klassen etter en langhelg, og elevene skulle fortelle hva de hadde opplevd.

Til klassen:

Samlingen begynner med en felles sang med flere vers. Ledes av to lærere som også spiller gitar. Læreren sier at alle skal få si en setning fra helgen, og at den skal skrives på tavla, slik at det blir til sammen 19 setninger. Alle må tenke ut hva de vil si, og rekke opp hånda hvis de vil være førstemann.

Lærer sier navnet på den eleven som rakte opp hånda først, og sier at hun skal få komme fram til tavla og fortelle. I samme øyeblikk blir de avbrutt av en annen elev som sier at han ikke trenger tenke ut noen setning, for han har allerede skrevet på et ark det som han opplevde i helgen.

Begge de voksne stopper opp, og eleven får fortelle videre at mamma hadde hjulpet han med litt, men at han hadde skrevet det meste selv. Læreren viser begeistring og overraskelse, ser ut over klassen og sier at han som har vært så flink, må få være førstemann i stedet.

Til Robin:

Tolken viser enkelttegn i begynnelsen av hvert vers, og Robin beveger munnen slik at det ser ut som han synger. Tolken sier at alle skal si en setning som skal skrives opp.

Tolken sier navnet på den som skal begynne.

Idet gutten går fram til tavla, sier tolken at denne eleven har skrevet det meste selv og skal få lese opp alt han har skrevet.

Her så vi en undervisningssituasjon som er ganske vanlig for dette trinnet. Robin var tilsynelatende på linje med de andre elevene. Han og tolken kommuniserte godt. Eksemplet avdekket likevel problemet med tolking av småskolelever i gruppesamtale. Læreren tok ikke hensyn til at situasjonen ble tolket, og tolken klarte ikke fange opp alt det som skjedde. Av den grunn fikk ikke Robin kjennskap til bakgrunnen for beslutningen og ikke være med i konkurransen om å bli førstemann. Han fikk sannsynligvis heller ikke kunnskap om hvordan man forholder seg for å kunne oppnå opprykk på "ventelisten".

Skoletolkens kompetanse om barns utvikling

Barn bruker språk på en annen måte enn voksne. Elever på småskoletrinnet har fremdeles grammatiske feil både når de snakker og skriver, og har akkurat begynt å lære hvordan de skal reparere sine egne feil i samtaler, og hvordan de skal holde en samtale i gang. Det gjelder både hørende og døve. Forskning viser at mange døve og sterkt tunghørte i tillegg kan ha en viss forsinkelse i utviklingen talespråklig og/eller når det gjelder lese- eller skriveutvikling, slik at de i en del sammenhenger står i fare for å bli misforstått eller misforstå medelevene (Schick ofl. 2005).

Tolkens utfordring blir å ta stilling til om barns språkbruk skal tolkes med umodne uttrykk eller feil som kommer fram. Hvilken kompetanse har tolken om barns språkutvikling og evne til å ta andres perspektiv? Oppdager tolken hva som er problemet, og på hvilken måte skal tolken formidle videre barns uttalte eller manglende kunnskaper, slik at eleven og læreren er i en dialog som fremmer læring?

I barne- og ungdomstiden opplever alle barn en rekke situasjoner og konflikter som fremkaller frustrasjon og fortvilelse og deretter læring av sosiale ferdigheter. I løpet av skoletiden skal elevene ikke bare utvikle sine faglige ferdigheter, men sin personlighet og sine sosioemosjonelle sider. Forskning på dette området indikerer blant annet at kjennskap til personlige karakteristika ved klassekameratene er en nøkkel til utvikling av personligheten (Schick 2005). Slik kjennskap kan best oppnås ved tett kontakt i mange ulike situasjoner, også situasjoner som innebærer konflikter.

Det kan være vanskelig for tolken å være så tett på situasjonen i en klasse eller gruppe med barn uten å forkludre spenningen eller stemningen, men bare formidle budskap og reaksjoner på en måte som gjør at den døve eleven kan trekke sine egne konklusjoner og får kjennskap til klassekameratenes personlige karaktertrekk. Tolken skal ikke legge til eller forklare mer enn det de hørende elevene kan oppfatte. Hvor godt mestrer han å formidle affekt slik at de involverte partene virkelig kommuniserer? Har tolken kompetanse til å fange opp intensjonen når utsagnet kommer fra en 8-åring, slik at den døve 8-åringen kan trekke sine egne slutninger?

I evalueringsprosjektet observerte vi situasjoner der tolken bare tolket det som læreren sa direkte til den døve eleven eller til gruppen der den døve deltok. I en ungdomstrinnsklasse med 19 hørende og én döv elev så vi at når læreren gikk rundt i klasserommet og snakket til de andre elevene, forholdt tolken seg passiv. Likeledes holdt tolken seg unna når gruppen med den døve begynte å snakke sammen om oppgaven de skulle løse. Når læreren gikk bort til gruppen, kom tolken etter og begynte å tolke samtalen. Hvordan kan en slik holdning og væremåte hos tolken fremme den døve elevens forståelse av og kjennskap til personlige karakteristika ved klassekameratene?

Nøytralitet

Dette bringer oss over på kravet til nøytralitet i tolkesituasjonen. Tolken er et hjelpemiddel for at døve skal oppnå tilgjengelighet og deltakelse i samfunnet. Skoletolken skal gi den døve eleven mulighet til å få tilgang til lærestoffet og skolens språklige fellesskap, men er ikke en part i forholdet mellom skolen og eleven i den forstand at han skal ha synspunkt på undervisningen eller andre forhold. På samme måte som med taushetsplikten kan dette være utfordrende for tolken, særlig hvis ikke alle parter er innforstått med eller enige om hva nøytraliteten innebærer.

En skoletolk må forholde seg til mange lærere og andre ansatte på skolen, andre elever og ikke minst brukerens foreldre. Tolkens taushetsplikt og nøytralitet vil kunne bli utfordret, særlig av foreldrene. Kanskje er tolken den som kjenner barnet best i skolesammenheng, og foreldrenes ønske om informasjon om hvordan tolken oppfatter situasjonen, kan synes berettiget. Det kan også være naturlig at en ny lærer spør tolken om faglige forhold som gjelder den døve eleven. Tolken er jo en voksen person som har god kjennskap til brukerens behov og faglige ståsted. Men ifølge de yrkesetiske retningslinjene skal han ikke uttrykke sine egne meninger om det som skal tolkes, og skal ikke være part i tolkesituasjonen.

Ikke påta seg andre oppgaver

En skoletolk kan oppleve at rollen bare som tolk er begrensende. I store klasser med mange elever og få lærere kan tolken, og særlig læreren, synes at det er meningsløst at tolken ikke skal kunne hjelpe elever som trenger litt hjelp med et matematikkstykke eller med å knytte skolissene. Eller han kunne være vakt i klassen under prøver eller mens læreren henter utstyr, for ikke å forglemme ha tilsyn med elevene i skolegården. Og kan ikke tolken ta på seg å kopiere et skriv når han likevel går forbi kopirommet?

Tolken skal ikke være en ekstra ressurs for klassen som skolen kan disponere fritt. Det er ikke tolkens ansvar at klassen har mange elever som ikke får den hjelpen de ønsker av læreren. Tolken er ansatt i skolen for at den døv eller sterkt tunghørte eleven skal få samme tilgang til det faglige og sosiale fellesskapet som de hørende elevene får. Denne oppgaven er meget viktig og krever tolkens fulle oppmerksomhet. Tolken er utdannet for å utføre tolking av best mulig kvalitet, og blir vurdert i forhold til de krav og retningslinjer som profesjonen har satt.

Når dette er sagt, bør det likevel være rom for et visst skjønn også i denne sammenhengen. Retningslinjene sier at tolken skal fremme kollegialt samarbeid og videreutvikle sin egen og andres kompetanse. Uten å gå helt ut av tolkerollen og svikte sitt egentlige oppdrag kan det tenkes at en viss tilpasning og raushet i rolleforståelsen vil være mest hensiktsmessig både for brukeren, tolken og skolen. En "rund" forståelse av tolkerollen vil stadig være tema for debatt, ikke minst når det gjelder tolking i skolen.

Avslutning

Tolking for hørselshemmede barn i skolen er relativt nytt i Norge. I denne artikkelen har jeg tatt for meg noen av de utfordringene en skoletolk kan møte i forbindelse med rolleforståelse og rolleforventninger. Brukeren er et barn, og tolken oppholder seg i et miljø preget av barn. Skolen er en kompleks organisasjon, og det stiller høye krav til den som skal tolke all den relevante informasjonen og kommunikasjonen som foregår i et klasserom, slik at barnet opplever seg som deltaker, og får den opplæringen som loven gir rett til.

Tolkeforbundets yrkesetiske retningslinjer og Nasjonal standard for tolketjenesten bygger først og fremst på en prinsipiell beskrivelse av tolking, der voksne mennesker med gjensidig forståelse og anerkjennelse møtes gjennom en tolk. Deler av retningslinjene og standardbeskrivelsene for tolketjenesten er ikke like egnet som rettesnor for den som tolker for barn. Det økende antallet barn som bruker tolk, gjør at man bør vurdere om det er behov for tillegg i retningslinjene og standardbeskrivelsene for å tilpasse dem til denne brukergruppen.

Litteratur

- Berge, S.S. (2003). *Tegnspråktolkens handlinger*. Pedagogisk Institutt. NTNU. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Grønlie, S. & Hjelmervik, E. (2004). Å ikke høre i en hørende skole. L97 for døve elever. I: Klette, K. (Red), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, A.L. (2005). *Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom. En studie i tilrettelagt opplegg for døve lærerstudenter*. Doktoravhandling ved Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU, Trondheim
- Kermit, P. (2005). *Å ville hjelpe uten å være hjelper. Tolkers yrkesetikk i skjæringspunktet mellom anerkjennelse og dyktighet*. Kompendium ved HiST/ALT, Trondheim
- Kurz, K.B. (2004). *A comparison of deaf children's learning in direct communication versus an interpreted environment*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas, Lawrence, USA
- Marschark, M., Sapare, P., Convertino, C., Seewagen, R. & Maltzen, H. (2004). Comprehension of sign language interpreting: Deciphering a complex task situation. *Sign Language Studies*, 4 (4), 345-367.
- Ohna, S. E., Hjulstad, O., Vonen, A.M., Grønlie, S., Hjelmervik, E., & Høie, G. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever*. Skådalen Publ Series no 20. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Ramsey, C.L. (1997). *Deaf children in public school: Placement, context, and consequences*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Rikstrygdeverket (2004). *Nasjonal standard for tolketjenesten*. Trygdeetaten
- Schick, B. (2004). How might learning through an educational interpreter influence cognitive development? I Winston, E.A. (Red.), *Educational Interpreting: How it can succeed* (ss. 73-87). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Schick, B., Williams, K. & Kupermintz, H. (2006). Look Who's Left Behind: Educational Interpreters and Access to Education for Deaf and Hard-of-Hearing Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11 (1), 3-20. (Journal of Deaf Studies and Deaf Education Advance Access originally published online on September 28, 2005)
- Skaten, I. (2005). *Tolk, døvetolk -eller tegnspråktolk? En diskursanalytisk undersøkelse av identitetskonstruksjon hos tolkestudenter*. Hovedfagsoppgave i sosiologi, Universitetet i Bergen
- Tolkeforbundets yrkesetiske retningslinjer (2007). *Tolkeavisa* (4) s 20.
- Urgård, S. (1995). *Rapport skoletolking i Sør- og Nord-Trøndelag*. Hjelpemiddelsentralen i Sør-Trøndelag. Tolketjenesten for hørselshemmede og døvblinde.
- Urgård, S. (1996). *Sluttrapport: Skoletolkprosjektet i Sør- og Nord-trøndelag*. Trondheim: Tolketjenesten ved hjelpemiddelsentralen i Sør-Trøndelag.

Hva kan vi lære om tospråklig undervisning ved å se på eksamensresultatene for døve og sterkt tunghørte elever?

I denne artikkelen beskriver vi eksamen for døve og sterkt tunghørte elever etter endt grunnskole. Vi kommenterer også eksamensresultater i fagene tegnspråk som førstespråk, norsk for døve og engelsk for døve fra årene 2000–2006. Hva kan eksamensresultatene lære oss om tospråklig undervisning for døve og sterkt tunghørte elever? I denne perioden ble opplæringen i den norske grunnskolen gitt etter læreplanene i L97. Vi beskriver også eksamensordninger etter innføringen av Kunnskapsløftet, LK06. På bakgrunn av eksamensresultater, teksteksempler og sensorrapporter drøfter vi noen erfaringer hittil og drar noen slutninger.

Eksamensform

Ved innføringen av Reform 97 fikk døve grunnskoleelever egne læreplaner i fire fag: tegnspråk, norsk, engelsk og drama og rytmikk. I de tre første fagene var det sentralt gitt skriftlig eksamen. Ved innføringen av Kunnskapsløftet ble denne ordningen opprettholdt. Skriftlige eksamener blir utarbeidet ved Utdanningsdirektoratet og sensurert sentralt. Norsk og norsk tegnspråk er de to språkfagene som sammen både representerer og legger grunnlag for utvikling av elevenes tospråklighet. Derfor har disse fagene i L97-perioden hatt felles eksamenstema. Hørende elever som ble trukket ut til eksamen i norsk, ble prøvd to dager, den ene i hovedmål og den andre i sidemål. Døve elever som ble trukket ut til eksamen i tegnspråk eller i norsk, ble prøvd i begge språkene, en dag i tegnspråk og en dag i norsk.

Etter at Kunnskapsløftet ble innført, ble hørende grunnskoleelever våren 2008 eksaminert i norsk på én dag, både i hovedmål og i sidemål. Det vil kunne få konsekvenser for gjennomføringen av eksamen for døve elever. Dersom døve og sterkt tunghørte elever skal ha samme antall eksamensdager som hørende elever, kan konsekvensen bli at fagene tegnspråk og norsk i større grad enn før vil opptre som selvstendige fag og vil kunne trekkes hver for seg. Til eksamen våren 2008 ble det utarbeidet til dels nye eksamensformer, noen som inkluderer IKT, og fagfeltet er invitert til å prøve ut og kommentere eksempeleppgavene.

Skriftlige eksamener for grunnskoleelever inneholder ofte en forberedelsesdel. Det betyr at elevene får vite temaet for eksamen, og at de får utdelt tekster en dag før eksamensdagen. Elevene møter på skolen til én forberedelsesdag og arbeider med temaet og tekstene, individuelt og i grupper. Sammen kan de drøfte temaet og reflektere over forskjellige problemstillinger og ideer. De skal også innhente tilleggsinformasjon om emnet. På eksamen kan de ha med seg et ark med egne notater. Men notatarket skal ikke inneholde avskrift av lengre sammenhengende tekster. Elevene må vise evne til kildehenvisning og kildekritikk også når de bruker notatarket. Det skal leveres inn på

eksamensdagen sammen med besvarelsen. Fremgangsmåten med forberedelsesdel og samarbeid gjelder selvfølgelig også døve og sterkt tunghørte elever. I forberedelsestiden har elevene nytte av å kunne samarbeide, diskutere og bruke forskjellige lese- og læringsstrategier. Samarbeidet med medelever skal skje i direkte samspill, der det er mulig. For elever som tar eksamen ved bostedsskolen, kan det finnes ordninger slik at de også kan samarbeide over geografiske avstander, for eksempel ved hjelp av webkamera eller billedtelefon. Alle hjelpemidler er tillatt i forberedelsestiden, lærebøker, ordbøker og andre skriftlige kilder, Internett og annen kommunikasjon.

Den skriftlige eksamenen varer i fem timer. I likhet med de andre elevene får døve elever bruke alle hjelpemidler, unntatt kommunikasjon ved hjelp av Internett, billedtelefon og tegnspråktolk. Det er tillatt å benytte retteprogram på PC, men ikke oversettelsesprogram. Under eksamen i tegnspråk, som også regnes som et skriftlig fag, presenteres forberedelsestema og forberedelsestekster på tegnspråk på en DVD. Eksamensoppgavene på tegnspråk gis også på dette mediet, og elevene spiller besvarelsene sine inn på video eller DVD.

Eksamener i tegnspråk, norsk og engelsk for døve og sterkt tunghørte er utformet i samsvar med kravene i gjeldende læreplaner for døve (LK06). Det er derfor ikke nødvendig med flere tilpasninger av eksamen på grunnlag av hørselshemming. Men elever med tilleggshandikap selvsagt rett til tilpasning.

Det er læreplanens måldefinisjoner som er grunnlaget for vurderingen av elevenes besvarelser. Graden av måloppnåelse vurderes ved hjelp av en karakterskala med seks trinn. I hovedtrekk settes det krav til hvor godt elevene forstår oppgaveteksten, til innholdet og oppbygningen i teksten de har skrevet, til språklig formuleringsevne og til formelle ferdigheter i språket.

Spesielt om fagene norsk tegnspråk som førstespråk og norsk for døve

Alle tegnspråk er visuelle, gestuelle språksystemer. Norsk tegnspråk er et slikt språk, utviklet her i landet, med egen historikk og grammatikk. Så langt vi har kunnet finne ut, er Norge det eneste landet som har gitt døve elever rett til å få undervisning i og på tegnspråk, og mulighet til å ta eksamen i faget, på lik linje med andre språkfag. De erfaringene fagfeltet har gjort, når det gjelder både læreplanarbeid, undervisning og gjennomføring av eksamen, er verdifulle også utover Norges grenser.

For å kunne gjennomføre døves rett til opplæring i og på norsk tegnspråk iverksatte myndighetene etterutdanning og videreutdanning i norsk tegnspråk for lærere som skulle undervise denne elevgruppen. Dessuten ble det utarbeidet læremidler i faget, noe som er et nybrottsarbeid. Det samme gjelder en nasjonal eksamensordning i et skriftlig fag som måler et visuelt, gestuelt språk, ved å ta i bruk tekniske hjelpemidler, som videoopptaker og DVD.

I Norge er det ikke vedtatt en normert skriftstandard for det nasjonale tegnspråket. I arbeidet med faget skal elevene få formell kunnskap om og ferdigheter i språket. I tillegg gjenspeiler faget norske døves kultur. Eksamenen prøver elevenes evner til

å produsere en lengre, sammenhengende tekst med godt faglig innhold. Den skal produseres på norsk tegnspråk og vise sjanger-, mottaker- og formålsbevissthet.

Senere i artikkelen viser vi autentiske, men anonymiserte elevtekster i norsk og i engelsk. I tegnspråkfaget er anonymisering av elevtekster umulig, fordi elevenes ansikt kan gjenkjennes. Utdanningsdirektoratet har imidlertid produsert en samling elevtekster på norsk tegnspråk ved å benytte en tegnspråkmodell. På grunn av formatet i denne artikkelen er det ikke mulig å gjengi slike tekster.

Læreplanene i norsk tegnspråk og i norsk skal bidra til at døve elever utvikler funksjonell tospråklighet. Norskfaget skal legge til rette for utvikling av den enkelte elevs språk-, tekst- og kulturkompetanse ut fra elevens evner og forutsetninger. Tale- og skriftspråk skal utvikles på grunnlag av individets auditive oppfattelse, kommunikative strategier og preferanser og utnytting av hørselsteknisk utstyr. Til den sentralt gitte eksamen er det bare elevens skriftlige arbeid som vurderes med karakter.

Utdrag fra to eksamensbesvarelser med kommentarer

Innledningen til oppgaven lyder slik:

Det er tidlig en morgen. Mor er på kjøkkenet for å lage kaffe. En halvvåken tenåring kommer inn, tar et glass og slentrer bort til vasken for å drikke vann. Tenåringen roper: "Det kommer ikke noe vann!"

Tekst 1:

En Vann-skelig morgen

Mor skynder seg bort til kranen og skurr febrilisk for å få vannet til å komme, men det hjalp selvfølgelig ikke. Er der ikke vann, så er der ikke vann. Mor holder på med å få panikk. Hun er avhengig av morgenkaffen sin. Er det en ting mor er avhengig av her i livet, så er det en kopp sterk kaffe om morgenen. Hvordan skulle hun lage kaffen uten vann? Mor spør David om han kan løpe til nabohuset, for å spørre om de har vann.

Tekst 2:

Må ha vann!

Så mor sa til tenåring gutt, Bobo: "Du spøket sikkert, du har ertet oss flere ganger, og jeg koker jo kaffe nå". Bobo skjønte ikke hvorfor mor stoler ikke på han. Han ropte igjen "Jeg tuller ikke, kom her og se": Moren så at det ikke kom vann. Lille det", sa mor til tenåringen sin. Mor løp til stue og tok telefon og ringte til hennes venninne som bor nær hennes hjemme. Bobo fulgte mor og hørte på telefon. Mors venninne sa: "Ja, jeg vet det. Jeg vet ikke hva som skjer. Her har ikke regnet på 3 måned, kanskje der oppe på fjellet er ikke mer vann igjen.

Disse to tekstene er utdrag av tekster vurdert til henholdsvis over og under middels grad av måloppnåelse. Tekstene er levert digitalt og er altså skrevet på PC. Ved vurdering av andrespråkstekster er det effektivt først å analysere hva elevene mestrer. Begge elevene fortsetter på en logisk måte innledningsteksten de har fått oppgitt. Det viser kunnskap om leseforståelse og tekstoppbygning. Dessuten har de ganske god kontroll på ortografi og tegnsetting. Når den ene eleven skriver verbet ”spør” som ”søpr”, skyldes det nok heller tastaturtrykkfeil og mangel på etterkontroll enn mangel på memorering av bokstavrekkefølgen. Den samme eleven skriver ordet ”avhengig” to ganger, den ene gangen korrekt og den andre gangen feil. Ettersom elevene har tilgang til ordbøker under prøven, er det grunn til å tro at det også her er en tastaturtrykkfeil. Den første teksten har gode formuleringer, som ”skurr febrilsk” og ”er der ikke vann, så er der ikke vann”. Setningen ”Mor holder på med å få panikk” eksemplifiserer også en av de utfordringene lærere for døve har i norskopplæringen. Uttrykket ”å holde på med å” og uttrykket ”å holde på å” er til forveksling like, og en leser skal møte dem mange ganger før nyanseforskjellen er innlært. De tre setningene ”Så mor sa til”, ”hvorfor mor stoler ikke på han” og ”kanskje der oppe på fjellet er ikke mer vann igjen” viser også at eleven er usikker på verbets plassering i setninger.

Å lære elevene forskjellen på ”hjem” og ”hjemme” krever også mye lesetrening. Det er en interessant observasjon at begge elevene, som selv er døve eller sterkt tunghørte, prøver å kartlegge et problem ved å kontakte omverdenen, den ene ved fysisk å løpe til et nabo hus (fordi de er døve og ikke vil ta seg tid til å ringe via telefonformidlingssentralen?), den andre ved å benytte telefonen, slik hørende gjør. Det er ikke alltid døve identifiserer seg med andre døve i tekstene sine, de kan selvfølgelig også velge identifikasjon etter kjønn, alder, personlighet og interesser.

Spesielt om faget engelsk for døve

Engelskfaget skal lære elevene det engelske språket og i tillegg bidra til å gi dem kunnskap om litteratur og forståelse av engelskspråklige hørendes og døves kultur. I L97 ble bare elevenes skriftspråk prøvd ved sentralt gitt eksamen, ikke det talespråklige. I tillegg krevde noen oppgaver kjennskap til og kunnskap om det døvekulturelle aspektet ved faget.

Etter innføringen av Kunnskapsløftet skal elevene kunne bruke det engelske skriftspråket og en form for engelsk muntlig kommunikasjon. Det muntlige språket kan omfatte engelsk talespråk og engelsk eller amerikansk tegnspråk. IKT og kombinasjoner av språkene kan brukes i muntlige kombinasjonssituasjoner. Valg av en hensiktsmessig muntlig kommunikasjonsform baseres på blant annet kommunikasjons situasjonen, samtalepartneren og elevens evner, språkvalg og interesser. Muntlig kompetanse prøves ved en lokalt gitt eksamen. Til den sentralt gitte eksamen er det elevens skriftlige arbeid og kompetanse som vurderes med karakter.

Siden 1997 er døve elever som gruppe blitt trukket ut til eksamen i engelsk tre ganger, i 2001, 2004 og 2006. Som sensor skal man se etter det positive i en besvarelse, og legge mer vekt på det faglige innholdet enn på formelle språkfeil, så lenge de ikke

forstyrrer budskapet. Vi skal se på og kommentere noen korte utdrag fra anonymiserte eksamensbesvarelser som er vurdert til over middels og middels.

A Beginning

People have different opinions about how the world was created. Both different religion's and scientific theories say much about peoples opinion's. The believer's and the non-believer's have two different viewpoint's on the creation of the world.

Both Muslim's, Christian's, Hindu's and Jew's believe that the world was created by an almighty God. Their holy book's explain (...)

Denne elevbesvarelsen viser modenhet i både språk, tekststruktur og innhold, og den kommuniserer godt. Overforbruk av apostrofen viser at ny språklæring er i gang.

My school

Dear Tom!

Now I am writing about my school.

We begin our class 8.30am and finish often 3 pm. We've subjects Norwegian, English, math, society, history, geography, religion, science, physical education, art and sign language.

We don't have a boarding-school or food service/ canteen and we don't wear school uniforms at school. That's why we have to remember to take with lunch. We eat 11.00 am to 11.20 am in a common room where 8th – 10th grades sit and talk together.

We have some breads, it's 10.00am – 10.15am, 11.20 am – 11.45am and 1.15 pm – 1.30 pm.

We come to the school by taxi, our government pay them, because many deaf children live far away from the school. We don't have schoolbus like you do!

One thing I'm happy for is that most of our teachers can speak fluently sign language (...)

Denne besvarelsen viser kulturkunnskap om skolehverdagen i Storbritannia. Til tross for en del formelle feil gir eleven en tydelig presentasjon av sin egen skole og sammenligner med hverdagen til "Tom".

Forced to leave home

L001

In a little town in North Kenya, there is war, a civilwar. Many children were been killed here. In centre of the little town, there is living a little family, a mother and to childs. The oldest child is 13 years old, and think about only one thing: to escape from the town and the country whitout to be shot down. The child names Ito.

Ito think everyday he want to escsape - how to escape. He knew it is very dangerous, and he must make plans how and when he shall escape. He called the whole for a project and named it for "An escape journey". But he will not do it alone, he have a little help, from her friends.

They w ill have many people with their. But many are afraid they will be shot down, of course it is dangerous but if they are many people, they can do it.

It is wednesday, but they didn't know it, because they live in a poor country. They are on a meet in a little black and dark building there they shall make a plan how to escape. Ito is the leader, because he want to escape first and knew how to escape. They have on one idea, and it is to escape on midnight, but there is one problem; the South Kenyere have strong security, and have dogs out at midnight, and they can find find the children.

Nobody knew about this meeting, and it is good. Ito have a good idea, they can steal their heavy weapon. A boy called Jutio standing up and said it is a very dangerous job, and very difficult. Everybody were agree with him, Ito too.

I tis very dangerous and high risk job, but we can do it (...)

Denne besvarelsen viser engasjement og vilje til å kommunisere, til tross for mange språklige feil. Fortsettelsen var veldig spennende og ordforrådet bra. Fortellingen hadde en struktur som kunne ha vært strammere, men den endte med en flott moral om fred og solidaritet.

An Unforgettable Night

19.05.06 – home, my dear home

Dear Diary,

I know I left too much mess and destruction to come back there again, but in this time, in this night, I couldn't understand how this could happen. And I don't understand it yet. I just took a rest, and then I fall asleep.

When I opened my eyes some hours later, I was locked in.

Believe me, I get panic. I ran everywhere I could. I tried to open all the doors, but of no use. Every door was justifiable locked.

When a person gets panic, he's always only thinks of one thing: to get out and be free and safety. So I tried to break the door, but I didn't manage it.

After all, I'm really sorry for to nearly break all the doors and made chaos in the White Tower, but done is done. If you knew what I did in the tower, you would understand better. I will tell you now, what that really happened this night (...)

Eleven klarer å bygge opp spenning og gjør leseren nysgjerrig. Det er en spennende historie med en overraskende avslutning. Teksten kommuniserer, selv om den har noen formelle feil. Eleven er godt på vei med det engelske språket og er ikke redd for å prøve å bruke avanserte ord og uttrykk.

Flere besvarelser viser mange av de samme problemene med syntaks som er nevnt i kommentarene til de norske tekstene.

Eksamensresultatene fra L97 i tegnspråk som førstespråk og norsk for døve

Resultatene fra eksamen i tegnspråk som førstespråk og norsk for døve har bedret seg med hensyn til kvaliteten på språk, innhold og kunnskapsnivå. Ved de første avgangsprøvene i tegnspråk var det tydelig at mange elever hadde liten erfaring med å bruke tegnspråk i faglige sammenhenger for å skape lengre faglige tekster i forskjellige sjangrer og til forskjellige formål. Det har vært en bratt læringskurve hos både lærere og elever når det gjelder å lære å disponere en lengre tegnspråktekst, hvilken sjanger som kan brukes, hvordan man kan benytte kunnskap om døvekultur osv.

I løpet av tre års avgangsprøver i årene 2000 til 2006 har i alt 59 døve elever blitt prøvd i både tegnspråk og norsk. 19 av dem oppnådde lik karakter i de to fagene,

mens 27 oppnådde én grads forskjell. Av disse 27 elevene fikk 13 den beste av de to karakterene i norskfaget, mens 14 fikk best karakter i tegnspråkfaget. Ti kandidater oppnådde to karaktergraders forskjell, og de siste tre i denne populasjonen hadde dermed henholdsvis tre og fire graders forskjell. Av 59 elever hadde altså 46 lik karakter eller én grads forskjell i karakteren i de to fagene. Disse resultatene indikerer sterkt at når det metodiske opplegget i de to fagene ses i sammenheng, vil elevenes kunnskaper i de to fagene ofte følges ad. Har elevene lært prinsipper for tekstoppbygning, kan de vise sin kunnskap på alle språk de kan. Elevenes karakterer tilsvarte også gjennomsnittet i norskfaget hos avgangselever ellers i landet. Riktignok vet vi ennå for lite til å kunne si noe sikkert om sammenhengen mellom de to karakterene, men det må være lov til å være optimistisk på elevenes vegne og fornøyd med at intensjonen i læreplanene om at fagene norsk for døve og sterkt tunghørte og norsk tegnspråk må ses i sammenheng, er videreført i LK06 (Zahl, 2006).

Eksamensresultatene fra L97 i engelsk for døve

Kvaliteten på bruken av engelsk skriftspråk har økt etter hvert som elevene har fått rett til fastsatt undervisningstid i faget. Før 1997 var det ikke alltid slik at døve elever fikk opplæring i engelsk. Det virker som om elevene også er blitt mer sikre i bruken av hjelpemidler, og at ordforrådet deres har økt. På notatarkene ser vi at de noterer og disponerer tekstene sine på norsk. Det ville ha vært en fordel om de brukte engelsk også i denne fasen av skriveprosessen. Ved alle eksamenene, i 2001, 2004 og 2006, har de døve elevenes eksamensresultater gjennomsnittlig vært på linje med resten av elevene i den norske skolen.

Oppmelding til eksamen

Det er ønskelig at døve og sterkt tunghørte elever går opp til eksamen. Ut fra statistikken over antall elever som har opplæring etter § 2-6 i opplæringsloven, ser det ut som om ikke alle blir oppmeldt til eksamen (Ohna ofl. 2003). Årsakene til det er ikke undersøkt eller forsket på. Vi kan imidlertid regne med at det finnes flere døve elever med tilleggshandikap enn gjennomsnittet i befolkningen. Det kan bety at en del elever, kanskje så mange som 25–30 %, har individuell opplæringsplan og ikke gjennomfører grunnskoleopplæring. Men det kan tenkes at kulturen ved de forskjellige skolene for bruk av individuell opplæringsplan og generelt lave forventninger til døve elever også spiller en rolle. Kanskje noen skoler ikke vil vedkjenne seg eksamensresultater under gjennomsnittet? Dette fenomenet kan være aktuelt og har også vært drøftet i debatten om offentliggjøring av resultatene på de nasjonale prøvene.

Det er en kjensgjerning at konkurransen om skoleplass i den videregående skolen er blitt tøffere. I likhet med andre elever bør derfor flest mulig døve elever ha et vitnemål som viser at de har gjennomført grunnskoleopplæringen. Alle elever bør, så sant de ikke har store lærevansker, gå opp til eksamen og få et vitnemål uten hull, det vil si at de ikke har vært fritatt for eksamen.

Hva har vi lært?

Ut fra sensorrapporter kan vi si at døve og sterkt tunghørte elever trenger

- noe å skrive om – flere opplevelser og større kunnskap om verden de lever i
- å være i dialog med andre, slik at de utvikler egne meninger og kan begrunne og argumentere for sitt eget syn
- å lære hvordan de skal strukturere en tekst
- større sjangerkunnskap
- øvelser i kreativ skriving
- å lære å produsere lengre sakspregede tekster
- å lære touchmetoden, slik at bruk av PC-tastatur ikke blir en hemsko
- øvelse i bruk av retteprogrammer på PC
- øvelse i bruk av ordbøker

Oppsummering

Kvaliteten på døve elevers eksamensbesvarelser kan sies å ha økt etter hvert som skoler og lærere har forstått hva som forventes, og elevene har fått en fastsatt undervisningstid i fagene tegnspråk, norsk og engelsk. I denne sammenhengen har nok eksamen hatt en oppdragende effekt på det som skjer i klasserommet: "if it's not tested, it's not taught". Vi anbefaler at alle lærere som underviser på alle årstrinn, setter seg inn i eksamensordninger og eksamens faglige krav for å forstå bedre hva det er elevene arbeider mot. Samtidig er det selvsagt viktig at man underviser for livet, ikke for eksamen.

Litteratur

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Norsk, engelsk og drama og rytmikk for døve.*

Oslo. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement

Ohna S, E., Hjulstad O., Vonen A. M., Grønlie S. M., Hjelmervik E., & Høie G. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever. Evaluering etter Reform 97.*

Oslo. Skådalen publication series, no 20. Oslo: Skådalen kompetansesenter

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring.*

Læreplaner for grunnskolen. Utdanningsdirektoratet.

Zahl, T.S. (2006). Tospråkligheten norsk tegnspråk og norsk. I Jørgensen, S.R., & Anjum, R.L. (Red.), *Tegn som språk. En antologi om tegnspråk.* Oslo: Gyldendal akademisk

Elev- og lærerkurs: Hvordan kan aksjons- og evalueringsforskning bidra til forbedring av slike kurs?

Min arbeidsplass, Spesialpedagogisk senter i Nordland (SSN), er en fylkeskommunal institusjon under utdanningsavdelingen, og er tilsluttet det statlige spesialpedagogiske støttesystemet i Nord-Norge, Statped Nord. Senteret tilbyr spesialpedagogiske tjenester for brukere med syns- og hørselsvansker, omfattende språk- og kommunikasjonsvansker og store og sammensatte utviklingsvansker og multifunksjonshemming, det vil si barn, unge og voksne som har rett til opplæring etter opplæringsloven. Hovedsakelig blir brukerne henvist fra den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) i hjemstedskommunen, men voksne personer kan også sende henvisning selv med ønske om pedagogisk bistand. SSN har en fagavdeling som består av fem team med følgende fagpersoner:

- språkteam med logopeder og spesialpedagoger
- synsteam med synspedagoger og mobilitetspedagoger
- hørselsteam med audiopedagoger og logopeder
- multiteam med spesialpedagoger, fysioterapeuter og synspedagoger
- utredningsteam med fagpersoner med ulike profesjoner etter behov

Psykologer deltar i teamene etter behov.

SSN har gjennom flere år utviklet en nettverksmodell for kursing og veiledning av nettverket rundt barn med språkvansker, blant annet barn med Downs syndrom. Modellen har hatt som utgangspunkt Iréne Johanssons veiledningsmodell, Karlstadmodellen (Johansson 2001). Siden barn og unge med hørselsvansker også kan ha kommunikasjonsvansker som et sentralt problem, ville audiopedagoger innenfor SSNs hørselsteam prøve ut modellen også for denne gruppen. Nettverkssamlinger i regi av SSN og Statped i Nord-Norge ble i første omgang tilbudt for førskolebarn med cochleaimplantat. Siden hørselsteamet på SSN gjennom flere år har visst at lærere til tunghørte elever savner dette temaet, ønsket vi å utvide veiledningsmodellen til også å gjelde elever i grunnskolen. Hovedtemaene på disse samlingene dreide seg blant annet om begrepsoppbygging og begrepsforståelse. Denne artikkelen fokuserer på hvordan man kan bruke aksjonsforskning som et middel til å endre og forbedre praksisen på arbeidsplassen i tråd med dette. Det blir redegjort for en spørreundersøkelse blant lærere for tunghørte elever om hvordan aksjonsforskning flettes inn i en kursrekke over to år, der nitidig evaluering ut fra modellen TIDE er en sentral del av arbeidet.

Spørreundersøkelse blant lærere til tunghørte grunnskoleelever våren 2007

Tidligere grunnskolesamlinger og andre kurs i regi av SSN ga hørselsteamet en pekepinn om at lærerne til elever med hørselsvansker ønsket en endring i kurstema

og kursinnhold. Siden senteret allerede har planlagt en grunnskolesamling for disse elevene på 5.–7.årstrinn og kontaktlærerne deres våren 2008, ville vi gjennomføre en spørreundersøkelse blant disse lærerne for å få flere detaljer om kursbehovet. Denne spørreundersøkelsen ble foretatt våren 2007. Det var viktig for oss å formidle til lærerne at vi ville bruke svarene deres til å forbedre kursopplegget vårt.

Spørreundersøkelsen var konsentrert om kontaktlærere for tunghørte elever på 4.–6. årstrinn i grunnskolen. De var aktuelle som deltakere på kurssamlingen våren 2008. Spørsmålene handlet om ulike temaer, og lærerne ble bedt om å gi uttrykk for hva de ønsket å lære mer om, og hva de syntes de hadde fått nok av. De ble også bedt om å gi utfyllende kommentarer til hvert av spørsmålene. Svarprosenten var omtrent 50, og dataene fra undersøkelsen er blitt en del av grunnlaget for hvordan Spesialpedagogisk senter i Nordland vil kurse lærerne.

Gjennomgangen av innsamlede data ga interessante funn. Flertallet syntes at de hadde lært nok om tunghørte elevers rettigheter, økonomiske stønader og tekniske hjelpemidler. De ville gjerne ha flere tema innenfor norsk, blant annet begrepsinnlæring og språkforståelse, og de ønsket også mer metodikk og direkte faginnhold i engelsk og de muntlige fagene. Dessuten hadde de behov for å lære mer om sosial utvikling og inkluderende opplæring, og om hvordan deres elevs spesielle hørselstap hadde innvirkning på språkforståelse og kommunikasjon med medelevene. Svarene som pekte på behov for endringer, ga oss et godt utgangspunkt for utvikling av nye kurstema.

Målsetting og arbeidsmåter

Når vi holder kurs for lærere og elever på SSN, er målsettingen at begge gruppene skal lære noe som har med elevenes hørselsvansker å gjøre. Lærerne skal få noe de kan bruke når de legger til rette undervisningen i ulike emner og fag, og de selv skal få hørselsopplevelser som gir dem innsikt i skolehverdagen til elever med hørselshemming. Målet er at de skal få et bedre selvbylde, blant annet gjennom kontakt med andre elever med hørselsvansker, og ved hjelp av undervisningsmetoder som letter tilegnelsen av fagstoffet.

En arbeidsmåte på kursene er modelllæring der elever og lærere samarbeider om faglige oppgaver. Da får læreren virkelig se hvordan eleven fungerer faglig. Lærerne kan også få egne kurs som inneholder mer teori om hvorfor enkelte undervisningsmetoder kanskje virker bedre enn andre, og hva som må til for å gi hørselshemmede elever best mulig opplæring. Denne veiledningsmodellen har sitt teorigrunnlag i Karlstadmodellen. Her får nettverket rundt den enkelte elev mange praktiske tips med seg som kan benyttes i opplæringen på hjemmeskolen. I løpet av kurset får lærerne mulighet til å utveksle erfaringer med andre lærere i samme situasjon, og elevene får treffe andre elever med hørselsvansker, og får se at de ikke er alene i verden med hørselstap. Lærere og elever kan ha drøftinger med hverandre.

Aksjonsforskning på egen arbeidsplass

Hensikten med å bruke aksjonsforskning på egen arbeidsplass er å forbedre praksisen. Med bakgrunn i spørreundersøkelsen våren 2007 har vi planlagt et prosjekt på Spesialpedagogisk senter i Nordland. Dette prosjektet går over to år, fra og med høsten 2007 til og med høsten 2009. Hensikten med prosjektet er todelt: I min aksjonsforskning fokuserer jeg spesielt på evaluering. Her har jeg brukt en evalueringsmodell, TIDE, som vil kunne hjelpe oss å få til en systematisk vurdering av vår kursing.

T – Target (mål og målgruppe)

I – Intervention (inngripen, tiltak)

D – Differences (forskjeller)

E – Explanations (forklaringer)

Denne modellen er utviklet av professor John Øvretveit (Rem og Syrrist 2005), og ble benyttet innenfor helsesektoren. Den er beskrevet nærmere senere i artikkelen.

Evaluering

Intern evaluering kan bety å fremme innovasjoner, utvikling og forbedring i en organisasjon. I vårt prosjekt innebærer det en systematisk evaluering som kan brukes som en korrigerende faktor i forandringsprosessen. Vi evaluerer vårt kurskonsept og vår formidlingsmåte systematisk for å kunne korrigere og justere noe dersom det er behov for endringer. Min rolle er å være med på intern evaluering som deltakende observatør, og samtidig som forsker ut fra en ekstern evaluering.

Ekstern evaluering krever grundig dokumentasjon. TIDE-modellen gir redskaper til å kunne gjennomføre nitidig evaluering. Det må bygges videre på det man har av kunnskaper fra før, og tilføres nye perspektiv.

For oss vil aksjons- og evalueringsforskningen bety å prøve å få til en kursing som bedrer tunghørte elevers faglige og sosiale læring. Målsettingen med aksjonen må være grunnlag for hvilken del av datamaterialet vi bør bruke. Når aksjonsforskning utføres på en arbeidsplass, er det viktig at alle involverte deltar frivillig. Alles arbeid blir da evaluert underveis. Også forskeren må stille seg åpen for evaluering. Gruppene som deltar i prosjektet, er organisert på følgende måte:

- Styringsgruppe: SSNs lederteam
- Prosjektgruppe: deler av hørselsteamet
- Referansegruppe: fagpersoner fra hørselsteamet som ikke er direkte involvert i prosjektet

Planen for aksjons- og evalueringsforskningen vår er drøftet med styringsgruppen. Referansegruppen skal brukes som samtalepartnere og eventuelt som faglige veiledere i prosjektperioden. Vi tar utgangspunkt i en spørreundersøkelse som er en tradisjonell innsamlingsmetode å finne aktuelle data på. Derfor velger vi et responsivt aksjonsforskningsdesign som har tradisjonell forskning som utgangspunkt for et opplevd problem (Schmuck 2006). Denne aksjonsforskningen må av den grunn være i samsvar

med det som utkrystalliserer seg av svar i spørreundersøkelsen. Vi trengte en mal for evalueringsarbeidet som er en naturlig del aksjonsforskningen, og TIDE-modellen harmonerer med SSNs tanker rundt prosjektet. Denne evalueringsmodellen vil hjelpe oss å få til en kontinuerlig og grundig evaluering ved hjelp av jevnlig loggføring.

Beskrivelse av aksjonen

Prosjektet skal bestå av tre ulike kurs for lærere, tunghørte elever og muligens foreldrene deres. Evaluering av det som foregår, blir en svært viktig del av forskningsarbeidet for å kunne forbedre kursingen i tråd med først og fremst elevenes, men også lærernes og eventuelt foreldrenes behov. Kompetanseheving for prosjektgruppens audiopedagoger kan også vise seg å bli nødvendig.

Tabell 1 gir et bilde av hvordan jeg bruker Schmucks responsive aksjonsforsknings-design. Jeg velger å bruke dette designet som ramme, og fletter TIDE-modellen inn under evalueringstrinnet gjennom hele prosjektperioden.

AKSJONSFORSKNINGSMODELL OG TIDE-MODELL

Startfase Initiering	Endringsmuligheter og begrensninger	Aksjon	Evaluering Inkl. TIDE	Ny syklus
Samle data Analysere data	Spre informasjon Intensjoner og forventninger	Tiltak, ny praksis prøves ut	Samle nye data Tolke data	Organisasjons- læring

Startfasen

Modellen består av følgende seks trinn som er flettet inn i tabell 1:

Trinn 1: Samle data, utarbeide spørreskjema

Trinn 2: Analysere data

For at prosjektgruppen skal føle seg inkludert i prosjektet, og for at de skal bli motivert til å delta og bidra i selve aksjonsforskningen, er det viktig at de også er med og analyserer datamaterialet. Derfor skal alle lese sammendraget av besvarelsene og se om de tolker det annerledes enn meg når det gjelder hvilke tema lærerne vil ha mer opplæring i. Når vi kommer fram til at svarene faktisk er i tråd med det vi tidligere har oppfattet at lærerne har savnet, blir neste trinn å se om vi har den kompetansen som skal til for å gi denne lærergruppen det de trenger.

Endringsmuligheter og begrensninger

Her foretas en realismesjekking. Har vi mulighet til å endre kursingen, og hvilke begrensninger kan være til hinder for å kunne gjennomføre endringene?

Trinn 3: Endringsmuligheter. Distribuer data, annonser endringer og søk etter kurstilbud

Her bør prosjektgruppen få del i lærernes besvarelse og være med på å tolke dem. Først bør jeg fortelle at det ut fra svarene ser ut til at endringer er ønsket. De innsamlede

dataene gir hørselsteamet på SSN et bilde av hva lærerne ser som sine behov når det gjelder å gi de tunghørte elevene et gunstigst mulig grunnlag for læring. Intensjonen med spørreundersøkelsen var å få tak i hva lærerne ser som sine behov, ikke hvilke kurs vi vil gi dem. Svarene lærerne gir, skaper forventninger om endring og forbedring av praksisen ved SSN når det gjelder hva og hvordan vi formidler relevant kunnskap.

Trinn 4: Begrensninger. List opp håp og bekymringer. Kontroll og ikke kontroll

Det er viktig å være spesielt oppmerksom på bekymringer eller mangel på ressurser som kan hindre at målene våre blir nådd. For vårt prosjekt kan det gjelde økonomi, ro, tid, og dessuten velvilje hos medarbeiderne og ledelsen. Ved å samle lærere og eventuelt elever fra flere skoler og kommuner på kurs over noen dager blir det færre reisedøgn, lavere hotellregninger, osv. Når elevene bor alene uten foreldrene, må det leies inn nattevakt som har ansvaret for elevene fra programmet slutter om kvelden til den nye økta begynner neste morgen.

Aksjon

Trinn 5: Prøv ut ny praksis. Aksjon

En aksjon er forbedringsrettet. Man vil prøve å endre noe til det bedre, og for oss er det å forbedre kursingen. Det første kurset i prosjektet ble gjennomført våren 2008. To andre kurs skal gjennomføres før 2010. Hos oss vil utprøvingen skje på det enkelte kurset, og hver kurssamling vil gå over 2–3 dager. Det er viktig at alle samarbeidspartnerne er med i aksjonen og evaluerer det fra starten. Man bør finlese og granske nøye det som skjer, og gjøre nødvendige endringer når problemer oppstår. Ellers bør man reflektere over det som skjer, men fullføre kurset selv om hindringer dukker opp.

Evaluerings

Trinn 6: Samle data og evaluere

På dette trinnet skal man foreta justeringer. I vårt prosjekt er det å foreta en del endringer i kursinnholdet og måter å kurse på mest mulig i tråd med kursdeltakernes uttrykte ønsker og behov. Når man innarbeider en ny praksis, må man ha et årvåkent blikk på eget arbeid, egen reaksjon og medarbeidernes reaksjoner. Dette er tiden for å reflektere over det som skjer, observere hvilke følelser som oppstår, og hvilken avvikende oppførsel som dukker opp. Viser noen stor motvilje mot å delta i prosjektet, spesielt i evalueringsarbeidet, som krever en mer dyptgående gransking både av deres eget og andres arbeid? Samarbeider prosjektgruppen, eller står enkelte alene som individualister og ikke vil la andre få innblikk i det de har fått ansvaret for? Det kan være aktuelt med kollegasamtaler underveis, for eksempel en gang om dagen, om hvordan man synes ting har fungert i løpet av dagen.

Evaluerings kan bety å tillegge en intervensjon verdi på grunnlag av systematisk innhentet informasjon. Det innebærer også å gjennomføre sammenligninger i den hensikt å ta bedre beslutninger eller forstå årsakssammenhenger eller generelle prinsipper. Her kan vi få tak i hvordan lærerne ser på vår kursing i forhold til tidligere, om vi har fått gjennomført noen av de endringene de har gitt uttrykk for i besvarelsene

av spørreskjemaene. For oss som kursholdere kan evalueringen blant annet bestå i å vurdere om vi er på rett vei i forhold til det som er ønsket. Nå kan vi kanskje også forstå hvorfor enkelte ting ikke har gitt positiv effekt tidligere.

Litteratur

- Fuglseth K. & Skogen K. (Red.) (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Johansson, I. (2001). *Språkutvikling hos barn med språkvansker* 1 – 4. Marias Verkstad
- Rem, E. L. & Syrrist, S. (2005). *Kunnskap i organisasjon og ledelse. Evaluering av 5 år med erfaringslæring. Rapport nr.3*. Høgskolen i Bergen, Avdeling for Ingeniørutdanning.
- Schmuck, R.A. (2006). *Practical Action Research for Change*.
2nd ed. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

Opplæringslovens § 2-6 i nye kontekster – utfordringer i årene framover

Mankind likes to think in terms of extreme opposites. It is given to formulating its beliefs in terms of Either-Ors, between which it recognizes no intermediate possibilities. (John Dewey: *Experience and Education*)

Utdanning er en av samfunnets mest omfattende virksomheter. I et moderne samfunn er omtrent ¼ av befolkningen direkte involvert som lærere eller elever i grunnskolen, videregående skoler og høyskoler og universitet. Tar vi også med alle som er involvert i barnehager, skolefritidsordning, frivillige studiesirkler og etter- og videreutdanning på arbeidsplassen, er det god grunn til å si at vi lever i et utdanningssamfunn (Sandin og Säljö 2006). Det er derfor viktig å diskutere utdanningsfeltet, både virksomheter og legitimering. Hva vil vi med opplæringen, og hvordan kan vi legge til rette for en opplæring som ivaretar individuell og kollektiv læring? Hvordan bidrar utdanningen til sosial utjevning og oppdragelse til deltakelse i et demokratisk fellesskap og til ikke-ekskluderende praksiser?

I denne artikkelen vil jeg diskutere noen av de utfordringene utdanningsfeltet står overfor, når det gjelder opplæring av elever med store hørselstap, ti år etter at § 2-6 i opplæringsloven introduserte rett til opplæring i og på tegnspråk for elever som har tegnspråk som førstespråk. Innføringen av § 2-6 og læreplaner for døve representerer et brudd med en tradisjonell tilnærming. I stedet for å basere opplæringen på en audiologisk og psykologisk vurdering av elevenes forutsetninger, setter opplæringslovens § 2-6 fokus på hvordan skolen gjennom læreplaner og skolebaserte tiltak kan legge til rette for deltakelse i læringsaktiviteter, både på hjemstedsskolen og i segregerte tegnspråklige miljø.

Gjennom historien er personer med store hørselstap blitt betegnet på ulike måter (Ohna 2001:7–15). Et fellestrekk er at termene som benyttes (døvstum, tunghørt, døv, hørselshemmet, høreapparatbruker, cochleaimplantatbarn, tegnspråklig osv.), avspeiler hvordan hørselstapet blir oppfattet, og hvilke konsekvenser hørselstapet har for samhandling og kommunikasjon. I artikkelen bruker jeg termen døv, selv om noen mener at den skaper ikke-intenderte assosiasjoner. Termen døv refererer til personer med store hørselstap, der sosiale, kulturelle og psykologiske forhold har implikasjoner for språklige og pedagogiske prosesser.

Når vi ser barnehage og grunnopplæring i sammenheng, vil en vanlig norsk skoleelev i dag kunne tilbringe inntil 18 år i en pedagogisk institusjon. I relasjon til det som er temaet for denne artikkelen, er det en lang periode. En elev som i 2008 er i ferd med å avslutte videregående skole, begynte i første klasse i 1996, det vil si før L97 og læreplaner for døve ble introdusert. I løpet av de årene eleven har vært i skolen, har det skjedd endringer som har fått store konsekvenser for opplæringen av døve elever. Stikkord er tegnspråk som førstespråk og cochleaimplantat. I artikkelen

setter jeg søkelyset på elever som er i ferd med eller nettopp har begynt på skolen, og som derfor har mesteparten av skolegangen foran seg. Fellestrekket er at de har lært tegnspråk i løpet av førskoletiden, og at mange av dem har fått CI i 2–4-årsalderen.

Innledningsvis vil jeg peke på hvordan politiske, teknologiske og medisinske nyvinninger har konsekvenser for opplæringen av døve barn. Deretter refereres noen resultater fra prosjektet *Evaluerings av læreplaner for døve*, som ble gjennomført i perioden 2001–2003. Til slutt vil jeg drøfte noen av de utfordringene som samfunnet står overfor når det gjelder opplæring av døve barn. Norge har en nesten 200 år lang tradisjon for opplæring av døve barn i segregerte døveskoler. Flere av disse skolene er i dag en del av det statlige spesialpedagogiske støttesystemet. Slik jeg ser det, har dette fagmiljøet i samarbeid med universitet og høyskoler, ansvar for å utvikle kompetanse for opplæring i tråd med de verdier og målsettinger som er formulert i opplæringsloven og det tilhørende læreplanverket.

Politikk og teknologi

I en bok om opplæring av døve barn reflekterer noen amerikanske forskere (Marschark, Lang & Albertini, 2002) over utviklingen innenfor døveundervisningen. Etter deres mening har opplæringen av døve barn gjennomgått større endringer de siste 30 årene enn i forgående 300. Når de skal forklare hva slags faktorer som sterkest har bidratt til denne utviklingen, skiller de mellom døveskoleinterne og døveskoleeksterne faktorer. Interne faktorer er organisering, utstyr og metoder som brukes i opplæringen, og lærernes kompetanse, mens eksterne faktorer er samfunnets politikk på det sosiale og utdanningsmessige området, samt teknologiske og medisinske forhold. Slik de tre forskerne ser det, er det åpenbart at de eksterne faktorene har hatt størst betydning for utviklingen av døveundervisningen.

I ettertid er det ikke vanskelig å være enig med denne vurderingen. På slutten av 1970-tallet var egne skoler og klasser fortsatt basis for opplæring av døve elever i Norge. Selv om lov om spesialskolen var opphevet til fordel for en felles grunnskolelov i 1975, hadde denne lovendringen fått få konsekvenser for opplæringen av døve elever ved inngangen til 1980-tallet. På det teknologiske området ble tekstsloven introdusert omkring 1980, men det var få som fullt ut forsto hvilke konsekvenser denne teknologien kunne få for døve mennesker generelt og døve elever spesielt.

Politikk

I årene etter 1980 har vi vært vitne til en bemerkelsesverdig utvikling i samfunnets politikk overfor døve mennesker, noe som ikke minst henger sammen med en endring i synet på tegnspråkets status. Skal vi forstå denne endringen, må vi se den i et videre politisk perspektiv. Fra slutten av 1960-tallet ble livsvilkårene for mennesker med funksjonshemming satt på den politiske dagsorden, og prinsippet om normalisering ble det overordnede prinsippet for politikken på dette området (St.meld. nr. 88 (1966–67)). Det innebar at mennesker med funksjonshemming skulle ha de samme rettighetene til alle tjenester og sosiale goder som andre medlemmer av samfunnet. Samfunnets økte innsats på området skulle ikke baseres på segregerte tilbud og tjenester. Målet med reformen var å forbedre livsvilkårene til mennesker med funksjonshemming ved å øke

deres muligheter til selv å styre ressurser som har betydning for opplæring og livsvilkår, og det skulle gjøres innenfor rammen av det vanlige offentlige tjenestetilbudet.

Den endrede politikken fikk umiddelbart konsekvenser for lovverket på skoleområdet, i første omgang gjennom en felles lov om grunnskolen fra 1975. Fram til det endelige vedtaket om nedlegging av statlige spesialskoler og etablering av spesialpedagogiske kompetansesentre i 1991 diskuterte Stortinget ved flere anledninger forhold omkring spesialundervisningen og spesialskolene (St.meld. nr. 50 (1980–81), St.meld. nr. 61 (1984–85), St.meld. nr. 54 (1989–90), St.meld. nr. 35 (1990–91)).

For døveskolene fikk prosessen omkring etablering av statlige kompetansesentre for hørselshemmede særskilt betydning fordi den satte tegnspråket på den politiske dagsordenen. Selv om tegnspråk også var omtalt i Stortingsmelding nr. 61 (1984–85), var det først ved etableringen av kompetansesentrene at tegnspråket for alvor ble trukket inn i den politiske diskusjonen. Hensynet til tegnspråk og døde elevers opplæring i et tegnspråklig miljø ble derfor et vesentlig moment i forhold til hvordan kompetansesentre for hørselshemmede skulle utformes.

Utover i 1990-årene ble diskusjonen om opplæring av døde elever knyttet til en tospråklig opplæringsfilosofi. Den var basert på anerkjennelsen av tegnspråk som et selvstendig språk, og på at tegnspråk var det eneste språket døde barn kunne tilegne seg på en naturlig måte. Som en konsekvens av målsettingen om tospråklig opplæring ble det laget opplæringsprogram i tegnspråk for foreldre til døde barn og gitt videreutdanningstilbud i tegnspråk for lærere. Prosessen kulminerte med at opplæringsloven fra 1998 ga døde elever som har tegnspråk som førstespråk, rett til opplæring i og på tegnspråk. Retten til slik opplæring ble knyttet til foreldrenes valg, og valget skulle gjøres i samarbeid med den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten. I tillegg introduserte læreplanverket for den 10-årige grunnskolen fire nye læreplaner for elever som fikk opplæring etter § 2-6: norsk tegnspråk, norsk for døde, engelsk for døde og drama og rytme for døde.

På mange måter kan man si at opplæring av døde elever mot slutten av 1990-tallet var preget av to tilsynelatende motstridende politiske prosesser. På den ene siden ble tegnspråk anerkjent som et selvstendig, menneskelig språk, og døde elever fikk rett til opplæring i og på tegnspråk, på den andre siden ble det lagt vekt på at elevene skulle ha rett til opplæring på hjemstedsskolen, med mulighet til å delta i familieliv og nærmiljø. Begge prosessene kan relateres til den statlige politikken for opplæringssystemet de siste 20–30 årene, basert på prinsippet om inkluderende opplæring.

Teknologi

Den andre faktoren som ifølge Marschark har hatt stor betydning for opplæring av døde elever, er den teknologiske utviklingen. Vi kan skille mellom to typer teknologi. Den ene typen er utstyr som tar utgangspunkt i personers evne til å oppfatte lyd og tale, det vil si høreapparater, systemer for trådløs overføring av lyd og cochleaimplantater. Fram til man begynte å operere små barn med cochleaimplantat på slutten av 1990-tallet, hadde elever med store nevrologiske hørselstap begrenset utbytte av høreapparat med tanke på taleoppfatning og norskspråklig utvikling. I relasjon til opplæring av døde

barn har introduksjonen av cochleaimplantat fått store konsekvenser. Men foreløpig har vi et begrenset erfaringsmateriale for å vurdere hva dette faktisk innebærer for hele elevgruppen i et videre opplæringsløp.

Den andre typen teknologi er redskaper for kommunikasjon mellom mennesker via telefon eller datanettverk. Mens de første teksttelefonene var nesten som et møbel i huset, på linje med et TV-apparat, har vi i dag fått små, bærbare datamaskiner og avanserte mobiltelefoner som muliggjør skriftlig kommunikasjon og tegnspråklig videobasert kommunikasjon. Samme utstyr gir tilgang til flere typer tjenester, fra informasjon om lokale bussruter til bestilling av kino og flybilletter. For døve mennesker har dette to viktige implikasjoner. For det første bidrar denne teknologien til å redusere barrierer for kontakt og utveksling av informasjon med andre mennesker. For det andre har den økte muligheten til skriftlig kommunikasjon ”i sann tid” via en dataskjerm positiv innvirkning på ferdigheter i det norske språket. Det har i sin tur fått positive konsekvenser for opplæringen til døve elever, noe som har vist seg i form av stadig flere døve studenter i høyere utdanning.

Tegnspråk og læreplaner for døve

I tilknytning til at opplæringsloven gav rett til opplæring i og på tegnspråk for elever som har tegnspråk som førstespråk, ble det som nevnt laget egne læreplaner for døve i fire fag i den 10-årige skolen (L97). Parallelt med disse endringene ble det tatt en rekke initiativ fra myndighetenes side for å bedre kompetansen i tegnspråk i skolen og i familier med døve barn. For å møte vanlige skolars behov for lærere med kompetanse i tegnspråk ble det utarbeidet et studieprogram i tegnspråk. Det ble gjennomført ved flere universitet og høyskoler, noen steder også i samarbeid med kompetansesentre for hørselshemmede. Tilsvarende ble det utarbeidet et opplæringsprogram for familier med døve barn, der tegnspråkopplæring har en sentral plass.

I tråd med prinsippet om integrering og normalisering skulle opplæring etter læreplaner for døve ikke reserveres til særskilte skoler. Det var en klar premiss at elever skulle kunne velge læreplaner for døve, selv om de valgte å gå på hjemmeskolen. For å sikre elevene tilgang til et tegnspråklig miljø der de får mulighet til å utvikle tegnspråk i et fellesskap med andre tegnspråklige barn og voksne, var det en forutsetning at hjemmeskolene måtte samarbeide med skolene på kompetansesentrene, det vil si de tradisjonelle, segregerte døveskolene. Man speilvendte på denne måten det som flere av døveskolene hadde begynt med midt på 1980-tallet: at elevene ved døveskolene fikk deler av opplæringen på hjemmeskolen.

Parallelt med læreplaner for døve ble det i 1990-årene utviklet et 4-årig lærerutdanningsprogram for døve studenter ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Kandidater som er utdannet ved dette programmet, er kvalifisert for arbeid som lærere for døve elever. I samme periode utarbeidet Møller kompetansesenter på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet omfattende undervisningsmateriale i de fire spesielle fagene for tegnspråklige elever i grunnskolen. Møller kompetansesenter spilte også en sentral rolle i et ordbokprosjekt for tegnspråk, noe som har resultert i en foreløpig ordbok som ble publisert på CD-ROM i 2004 (Ohna og Vonen 2007).

Innenfor rammen av Norges forskningsråds program *Evaluering av L97* ble det i 2001–2003 gjennomført en evaluering av læreplaner for døve. Studien (Ohna ofl. 2003) viste at det i 2001/2002 var rundt 350 elever i grunnskolen som fikk opplæring etter læreplaner for døve. Det er ca. 0,06 % av den totale elevgruppen (6 per 10 000 elever). Til sammenligning var omtrent samme andel av elevgruppen i Sverige elever ved de statlige, segregerte døveskolene. Til forskjell fra Sverige var ca. 1/3 av de norske elevene som fikk opplæring etter læreplaner for døve, elever ved den lokale skolen på hjemstedet. Resten fikk opplæring ved spesialskoler eller i klasser for døve elever. For å gi tilgang til et tegnspråklig miljø sammen med andre tegnspråklige elever og lærere fikk elever som hadde daglig opplæring på hjemstedsskolen, regelmessige korttidsopphold ved et kompetansesenter. Tilsvarende var det en stor gruppe av elevene ved skolen på kompetansesenteret som fikk regelmessig korttidsopphold på sin lokale hjemmeskole.

Som en oppsummering kan vi si at opplæring av døve elever ikke lenger er slik den var. For det første er døveundervisningen i ferd med å flytte ut av døveskolen, den er i økende grad en del av den vanlige skolen. Dette enkle faktum stiller fagmiljøene, spesielt det statlige spesialpedagogiske støttesystemet, overfor store utfordringer, fordi det må utvikles en didaktikk som ivaretar disse endringene. For det andre kan det diskuteres om det er relevant å bruke de definisjonene på døvhet som fagfeltet tradisjonelt har benyttet seg av. Fagfeltets tradisjonelle klassifisering, basert på hørselstap og en implisitt kobling til hvor og hvordan ulike kategorier elever med store hørselstap skal få sin opplæring, er under press. Før jeg diskuterer hvordan disse forholdene skaper utfordringer for utdanningsfeltet generelt og kompetansesentrene for hørselshemmede spesielt, vil jeg kort redegjøre for hvordan evalueringsrapporten knyttet diskusjonen til begrepet visuelt orientert didaktikk (Bagga-Gupta 2002).

Formuleringen visuelt orientert didaktikk kobler sammen begrepene *visuelt orientert* og *didaktikk*. Grovt sett handler didaktikk om undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Formuleringen visuelt orientert tar et oppgjør med hvordan døve elever ofte blir forstått som personer uten hørsel, noe som var gjennomgående i L97. Å beskrive døve elever som visuelle individer (som hørende uten hørsel) er altfor snevert. Formuleringen visuelt orientert didaktikk søker derfor å forene didaktisk teori med beskrivelsesmåter av opplæringen som integrerer visuelt og auditivt forankrede praksisformer. Visuelt orientert didaktikk er ikke en særlig didaktikk for døve elever. Som all annen opplæring skal også opplæring av døve elever forholde seg til kravet om tilpasset opplæring, slik det er formulert i opplæringslovens formålsparagraf (§ 1-2). Dette kan konkretiseres i to forhold: beskrivelse av opplæringen og utvikling av nye praksiser som ivaretar komplekse målsettinger.

Beskrivelsesmåter

Innledningsvis er det pekt på at opplæringslovens § 2-6 og innføring av læreplaner for døve representerer en radikal nyorientering til opplæring av døve elever. Den bygger på verdien om likeverdig rett til deltakelse i læringsfellesskap på hjemstedet, samtidig som man skal ha rett til opplæring i både norsk og tegnspråk. For å kunne nå målsettinger

knyttet til disse verdiene må man bruke språk og begreper som unngår de fellene som ligger i forlengelsen av spenningene som feltet preges av, og som er en del av vår hverdagslige språkbruk.

Kort sagt er det behov for å utvikle nye begreper og beskrivelsesmåter for de fenomenene vi står overfor når vi skal beskrive opplæringen av døve elever. Knight (1998) bruker uttrykket "educational model of disability" om en forståelse av det døve barnet der man ikke lenger betrakter det i relasjon til en særlig handikapgruppe, men som et individ med særlige opplæringsbehov. Det sentrale i denne sammenhengen er at beskrivelsesmåten baseres på en relasjonell forståelse av barnet, der det trekkes veksler på både medisinske og sosiale forståelsesmåter: "(..) the concept of special educational need was a relative and interactive one incorporating both child and environmental factors and was derived from a model which draws from both medical and social models" (Knight 1998:217).

En annen kilde til nye beskrivelsesmåter finnes innenfor det som betegnes som et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling (Säljö 2000). Ved å sette søkelyset på hvordan individer og grupper tilegner seg og utnytter fysiske og språklige ressurser i læring, utvikling og kommunikasjon gjennom deltakelse i læringsfellesskap, bidrar dette perspektivet til ny forståelse av opplæring, som kan være av stor betydning når vi skal beskrive og forstå forhold knyttet til opplæring av døve elever.

Et eksempel på nye beskrivelsesmåter gjelder tospråklig opplæring, eller rettere sagt, opplæring som forholder seg til de to språkene norsk og norsk tegnspråk. Det spørres om ikke en kontrastiv tospråklighetsfilosofi har fått dominere fagmiljøet på en måte som har hindret utviklingen av opplæringsstrategier inspirert av det som Engen (2007:79) betegner som "tilpasset opplæring som andrespråksstrategi".⁸ Et vesentlig poeng ved denne tilnærmingen er at læreren må "kunne kartlegge og analysere hvilken (for)forståelse de minoritetsspråklige elevene faktisk har i forhold til lesetekstene (...) være i stand til å gjøre elevenes tospråklige forforståelse relevant i relasjon til den norskspråklige teksten" (op. cit., s. 80). Den tilnærmingen som Engen her viser til, "bygger på en faglig-didaktisk kompetanse, som eksplisitt tar konsekvensen av at elevenes forkunnskaper i forhold til lesing er fordelt på to språk og to kulturkontekster" (ibid.).

Nye modeller for tospråklig opplæring

Det andre spørsmålet dreier seg om hva slags modeller for opplæring av elever med store hørselstap som vil være forenlige med målsettingene i opplæringsloven. Det som kanskje kjennetegner opplæring av døve elever mest, både i Norge og i resten av Skandinavia, er at man har holdt fast på en segregert modell for opplæringen. Introduksjonen av en kulturell forståelsesmåte på 1980- og 1990-tallet fungerte som et bolverk mot de politiske og administrative kreftene som la vekt å bygge ned den segregerte spesialundervisningen i egne skoler. Slik sett kan man si at en kulturell og en historisk kompensatorisk forståelsesmåte møtes i synet på at opplæring av døve elever best skjer innenfor segregerte skoler.

⁸ Engen diskuterer andrespråksopplæring på et generelt grunnlag, ikke opplæring av døve elever.

I denne sammenhengen kan man trekke fram aspekter ved opplæringen som i vid forstand kan fanges innenfor det som kan betegnes som ”hel-skole-tilnærming” til opplæring av døve elever (Ohna ofl. 2003, Powers 2002). Tiltakene som kan spores tilbake til 1980-tallet, da noen av døveskolene begynte å tilby korttidsopphold for døve elever som gikk i vanlig skole. Andre samarbeidstiltak mellom døveskoler og hjemmeskoler er mer eksplisitt knyttet til L97 og til hjemmeskolenes bestrebelser på å legge til rette for opplæring i tegnspråk i et tegnspråklig læringsfellesskap (Barli 2003). Fellestrekket er at elever og foreldre ikke skal tvinges til å måtte velge mellom kontakt med jevnaldrende på hjemstedet innenfor skolearenaen og kontakt med tegnspråklige jevnaldrende og voksne. At foreldrene velger opplæring etter § 2-6, trenger ikke bety at barna ikke skal få mulighet til talespråklig opplæring sammen med hørende jevnaldrende, der det lar seg gjøre.

Et av de spennende initiativene som oppsto i kjølvannet av § 2-6, var forsøk på tegnspråklig undervisning der det var en döv tegnspråklig elev i en vanlig klasse. Dette var på ingen måte et dominerende trekk ved skolene i evalueringsstudien (Ohna ofl. 2003), men er like fullt en interessant nyskaping som med fordel kan videreutvikles. På samme måte som deltidsopplæring kan bygge bro mellom det tegnspråklige miljøet og hjemmemiljøet kan tegnspråklig undervisning av hørende og døve elever innenfor rammen av bostedsskolen være et viktig bidrag til å skape grunnlag for likeverdig deltakelse i læringsmiljøet. Internasjonalt går slik opplæring under betegnelsene Co-Enrollment og Co-Teaching, det at døve og hørende elever går i felles klasser og får felles tospråklig opplæring på tegnspråk og oralt språk på en større skole for hørende (Kluwin 1999, Kirchner 1994 og 2000, Stinson og Kluwin 2002).

Utfordringer i årene framover

§ 2-6 i opplæringsloven gir elever som har tegnspråk som førstespråk, rett til opplæring i og på tegnspråk. Elever som får opplæring etter § 2-6, skal bruke særlige fagplaner i fire fag. Forslaget til revisjon av opplæringsloven antyder en utviding av denne retten til å gjelde elever som har behov for tegnspråk i opplæringen, uten at de nødvendigvis har tegnspråk som førstespråk.

Som nevnt var det i 2001/2002 ca. 350 elever som fikk opplæring etter læreplaner for døve. Informasjon fra sentrene for hørselshemmede høsten 2007 tyder på at tallet i dag ikke er mye endret. Det er imidlertid to forhold som på hver sin måte representerer radikalt nye utfordringer for opplæringen etter læreplaner for døve: introduksjon av cochleaimplantat og utvikling av modeller for opplæring av døve og hørende elever innenfor en felles læringsarena.

Mens det i 1997 var et lite antall barn med store hørselstap som fikk implantert cochleaimplantat, får i dag 80–90 % av barna et slikt implantat. I løpet av disse ti årene har utviklingen gått mot at stadig yngre barn blir operert. Samtidig har en stor del av barna fått mulighet til å utvikle tegnspråk fordi foreldrene har deltatt på foreldreopplæring i tegnspråk. Det stiller opplæring av døve elever overfor nye utfordringer. Mens læreplankstene i L97 beskrev døve elever som elever uten evne til å oppfatte tale, er situasjonen i dag motsatt, i og med at de fleste har muligheter

til å oppfatte tale. Forslaget til revisjon av § 2-6, som går ut på å utvide rammene for opplæring i og på tegnspråk, søker å imøtekomme dette forholdet. Det blir viktig å legge til rette for en opplæring som ivaretar de sosiokulturelle erfaringene som elevene har med visuelle og auditive kommunikasjonsformer.

I de senere årene har to av skolene for døve elever, Nedre Gausen skole i Holmestrand og Hunstad skole i Bergen, begynt å arbeide med modeller der døve og hørende elever får opplæring innenfor felles læringsarenaer. Det er en variant av tvillingskoletanken, som Vetland skole i Oslo har brukt i flere år. Målsettingen er å få til et pedagogisk møte mellom to tradisjoner, det segregerte døveskoletilbudet og opplæringen i vanlige klasser. Kompetansen som her utvikles, vil i høyeste grad være relevant for den økende gruppen av døve elever som får opplæring på skolen på hjemstedet.

Fellestrekket ved disse to eksemplene er at de stiller skolene overfor nye utfordringer i forbindelse med opplæring av elever etter § 2-6. Ikke minst har kompetansesentrene for det statlige spesialpedagogiske støttesystemet et sentralt ansvar for å bidra til ny kunnskap omkring følgende tema: døve elever – tospråklig opplæring og samarbeid mellom døve og hørende elever – nye kontekster. Flere sentre vil kunne samarbeide om dette temaet fordi de arbeider med ulike modeller internt og i samarbeid med hjemstedsskoler.

Litteratur

- Bagga-Gupta, S. (2002). *Vardagskommunikation, lärande och måluppfyllelse i tvåspråkiga regionala specialskolor*. Stockholm: Skolverket.
- Barli, K.S. (2003). *Døv i "den inkluderende skole". I spenningsfeltet mellom einskap og mangfald* (St.meld. nr. 28 1999:10,11). Oslo: Skådalen Publication Series no. 18.
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. New York: Collier.
- Engen, T.O. (2007). Tilpasset opplæring I et sosiokulturelt perspektiv. I Berg, G.D. & Nes, K. (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kirchner, C. (1994). Co-Enrollment as an Inclusion Model. *American Annals of the Deaf*, 139, (2: Reference Issue), 163-164.
- Kirchner, C. (2000). Co-Enrollment: An effective answer to the Mainstream Debate. Paper presented ved the 19th International Congress on education of the deaf. Sydney, Australia, 12. juli
- Kluwin, T.M. (1999). Co-Teaching Deaf and Hearing Students: Research on Social Integration. *American Annals of the Deaf*, 144 (4), 339-344.
- Knight, P. (1998). Deafness and disability. I Gregory, S., Knight, P., McCracken, W., Powers, S. & Watson, L. (Red.), *Issues in Deaf Education*. London: David Fulton Publishers.
- Marschark, M., Lang, H.C. & Albertini, J.A. (2002). *Education of Deaf Students. From Research to Practice*. New York: Oxford University Press.
- Ohna, S.E. (2001). *Å skape et selv. Døves fortellinger om interaksjoner med hørende*. Oslo: Unipub forlag
- Ohna, S.E., Hjulstad, O., Vonen, A.M., Grønlie, S.M., Hjelmervik E. & Høie, G. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever. En evalueringsstudie etter Reform 97*. Oslo: Skådalen Publication Series no. 20.
- Ohna, S.E. & Vonen, A. (2007). Sign Bilingual Education: Policy and Practice – Norway. I Swanwick R. & Gregory, S. (Red.), *Sign Bilingual Education: Policy and Practice*. Southampton: Ashford Press.

- 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.
- Sandin, B. & Säljö, R (2006). *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlssons.
- Stinson, M.S., & Kluwin, T. (2002). Educational Consequences of Alternative School Placements. I Marschark, M. & Spencer, P.E. (Red.), *Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. New York: Oxford University Press.
- St.meld. nr. 88 (1966–67). *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede*, Oslo, Kirke- og undervisningsdepartementet
- St.meld. nr. 50 (1980–81). *Om statens skoler for spesialundervisning*. Kirke- og undervisningsdepartementet
- St.meld. nr. 61 (1984–85). *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta*. Kyrkje- og undervisningdepartementet.
- St.meld. nr. 54 (1989–90). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*, Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet
- St.meld. nr. 35 (1990–91). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov, Tillegg til St.meld 54 (89/90)*. Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Kommunikative fellesskap i visuelt orienterte læringsmiljø

Undervisning av hørselshemmede elever i Norge i dag er ulikt organisert. Noen elever får all sin undervisning på en døveskole, noen går delvis på døveskole og delvis på bostedsskole, mens andre får sin undervisning bare på bostedsskolen.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet krever at skolen skal fremme tilpasset opplæring. I en forskningsrapport om tilpasset opplæring tar Kari Bachman og Peder Haug (2006) skarp avstand fra den rådende ideen om at tilpasset opplæring må bety at hver enkelt elev får individuelle oppgaver. De sier at tilpasset opplæring er et prinsipp som kan brukes på alle typer undervisning, at det ikke begrenser seg til en bestemt undervisnings- eller organiseringsform. Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i skolen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål.

Når én eller flere hørselshemmede elever er til stede i klassen, kreves det tilrettelegging for at alle elevene skal være en del av arbeidsfellesskapet. I det visuelt orienterte klasserommet er undervisning og aktiviteter tilrettelagt for hørselshemmede elever ved at kommunikative uttrykk i høy grad gjøres visuelt tilgjengelige, både ved bruk av tegnspråk, men også ved bruk av andre kommunikasjonsverktøy, som skrift, og ved at det blir lagt særlig vekt på at aktørene er visuelt tilgjengelige for hverandre.

Med bakgrunn i et forskningsprosjekt der døve studenter i høyere utdanning deltok i et tilrettelagt opplegg, vil jeg i denne artikkelen presentere noen resultater fra dette prosjektet og drøfte spørsmål som gjelder visuelt orienterte klasserom mer generelt. Det ser ut til at et visuelt perspektiv også på læringsarenaer uten hørselshemmede aktører kan føre til økt bevisstgjøring om læringsbetingelser som kan være betydningsfulle, men som det tradisjonelt er lagt lite vekt på.

Litt om prosjektet

Prosjektet bygger på et sosiokulturelt syn på læring og samhandling (Vygotsky 1978, Säljö 2000 og 2005). Vygotsky fokuserte på interaksjon og samhandling og på at kunnskap er avhengig av den kulturen den er en del av. Teori som understreker dette perspektivet, og som tar opp spillet mellom den lærende og omverdenen, finnes blant annet hos Roger Säljö. Det sosiokulturelle perspektivet på læring legger avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og ikke primært gjennom individuelle prosesser. Säljö peker på mennesket som et kommuniserende vesen som bruker sosiokulturelle redskaper i læringssituasjonen og i læringsprosessen. I de læringssituasjonene som jeg har sett på, er sosiokulturelle redskaper blant annet språk (tegnspråk, talespråk, skriftspråk) i kombinasjon med fysiske artefakter, som video, tavle, lysark og andre skriftlige medier.

Materialet er hentet fra klasserom der aktørene var døve lærerstudenter, lærerne deres, eventuelle tegnspråktolker og hørende medstudenter. I tillegg til at aktiviteter i klasserommet ble filmet, ble de som var med, intervjuet. Slik fikk jeg også kunnskap om deltakernes selvopplevde erfaringer rundt de fenomenene som skulle undersøkes.

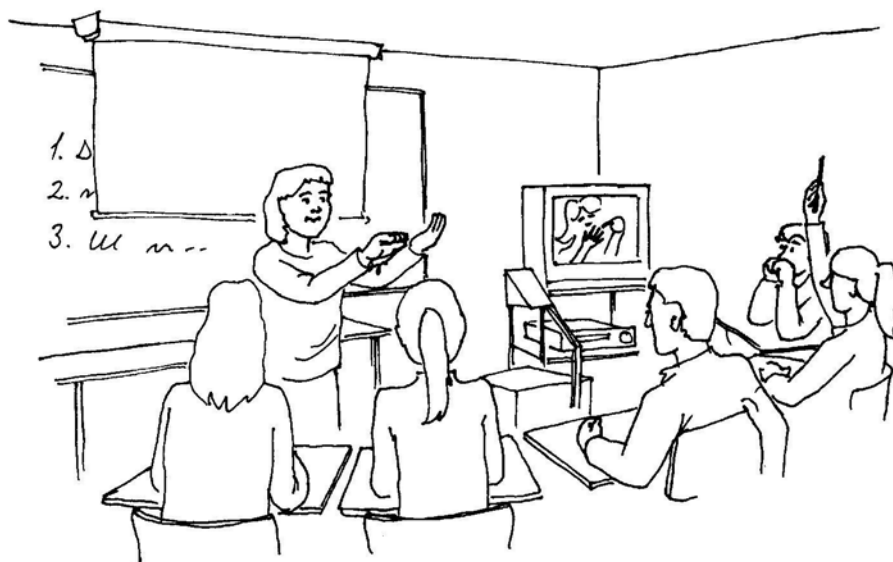
Jeg hadde tre perspektiv da jeg gikk inn i dette forskningsarbeidet. For det første ville jeg vite noe om *hvordan læringsmiljøet var organisert*, og om hvordan det var lagt til rette for studentene. For det andre var jeg interessert i å vite noe om hvordan studenter, lærere og tolker kommuniserte. *Hvordan foregikk interaksjonen i klasserommet?* For det tredje ville jeg finne ut noe om hvordan studenter, lærere og tolker skapte mening sammen, og *hvordan dialogene i klasserommene kunne gi grunnlag for læring*. Det foreligger derfor analyser på tre plan (makroplanet, mesoplanet og mikroplanet). Fenomenene som jeg undersøkte der, har også sammenheng med allmenngyldige spørsmål som vi stiller oss når det dreier seg om tilpasset opplæring.

En viktig utfordring for opplæring av hørselshemmede i dag er knyttet til hvordan man kan skape et læringsmiljø som gir muligheter for *samhandling, deltakelse og anerkjennelse* (Ohna ofl. 2004). Det var begreper som jeg la til grunn da jeg så på organisering av læringsmiljøet i et makroperspektiv, tilrettelegging og hvilke konsekvenser det hadde for dem som deltok. Den delen av avhandlingsarbeidet mitt vil ikke bli berørt her.

I denne artikkelen vil jeg konsentrere meg om analysene av interaksjonen i klasserommet, som viser hvordan deltakerne utnytter det visuelt orienterte rommet, og hvilke kommunikative praksiser de tar i bruk. De som er interessert i analysene også på makronivå og mikronivå, kan lese om dem i avhandlingen min (Hansen 2005).

Det visuelt orienterte

Betegnelsen *det visuelt orienterte* har jeg hentet fra Sangeeta Bagga-Guptas forskning (2001, 2002, 2004). Hun har blant annet sett på døve elever i grunnskolen og den videregående skolen i Sverige og USA. I betegnelsen ligger det en beskrivelse av forutsetningen for at interaksjon kan finne sted i et rom der alle deltakerne eller noen av dem er avhengige av synet for å kunne kommunisere. I et klasserom der et visuelt-gestuet språk er det som primært brukes, krever kommunikasjonsformen at alle ser hverandre. Læreren må se alle studentene, og studentene må kunne se læreren, tolken og hverandre. I en gruppe med bare tegnspråklige studenter løses dette ofte ved at studentene plasseres i en halvsirkel, med ansiktet mot læreren, eventuelt tolken, og kan se det som foregår på tavle, skriftprosjektor eller video. De kan se hverandre ved å snu hodet litt til høyre eller venstre. Slik var det i tegnspråktimene som ble filmet. I tillegg til tavle, skriftprosjektor og video ble andre fysiske artefakter tatt i bruk, for eksempel trykte tekster (bøker og kompendier), og notatbøker som studentene skrev i.



Figur 1. Undervisning i norsk tegnspråk

I tegnspråktimene brukte alle stort sett samme språk, varianter av norsk tegnspråk. Nye faguttrykk og spesielle grammatiske termer ble ofte bokstavert med det norske enhåndselfabetet, i tillegg til at tegn for begrepene ble brukt. Undervisningen var lærerledet, men studentene var aktive, og samtalen gikk både mellom læreren og studentene og mellom studentene. Av og til hadde studentene forslag som ble etterfulgt av diskusjoner. Kommunikasjonen gikk direkte mellom personene som var til stede. Her var det diskusjoner på høyt faglig nivå. Alle diskusjonene var på tegnspråk, og alle så hverandre under diskusjonene. Læreren tok ofte pauser som hadde forskjellig funksjon. Disse pausene kommer jeg tilbake til senere i artikkelen.

Når læreren ikke er tegnspråklig, benyttes det tolk. I høgskolesystemet hadde de faste tolker til ulike fag. I pedagogikktimene var derfor to tolker til stede sammen med læreren.



Figur 2. Fra pedagogikktimen: studenter, lærer, aktiv tolk og støttetolk (ytterst til høyre)

Aktivitetene og de fysiske artefaktene var de samme som i tegnspråktimen, bortsett fra at video ikke var i bruk her. Bruken av språket ble også mer mangfoldig. Kommunikasjonen mellom de døve studentene og den hørende læreren gikk for det meste via tolk. Læreren brukte norsk talespråk og ble tolket til norsk tegnspråk. Studentene brukte norsk tegnspråk seg imellom og ble stemmetolket, slik at læreren kunne delta i diskusjonen deres. Når studentene henvendte seg til læreren, valgte noen å bruke norsk tegnspråk (og ble da stemmetolket), mens andre av ulike årsaker valgte å bruke talespråk. Noen studenter supplerte med tegnstøtte, mens andre bare brukte talespråk, som ble tolket til tegnspråk for de andre studentene.

I de fleste pedagogikktimene var døve og hørende studenter sammen. Klassen besto av 5 døve og 21 hørende studenter. Med så mange studenter er det ikke funksjonelt å sitte i en halvsirkel. Her satt de i rekker bak hverandre i tradisjonell "bussformasjon". Kravene til at alle skal kunne se hverandre, måtte fravikes. De døve studentene satt på første rekke og var avhengige av å følge med tolken som sto foran sammen med læreren (figur 3). Når studenter som satt lenger bak i klassen, hadde innlegg, hadde de døve studentene ikke tid til å snu seg for å se hvem som snakket. Da ville de miste informasjon fra tolken.



Figur 3. Pedagogikk i storklasse: døve og hørende studenter, lærer, aktiv tolk og støttetolk

Klasseromsinteraksjonen

Med utgangspunkt i de tre læringssituasjonene som er skissert ovenfor, vil jeg se nærmere på interaksjonen i klasserommet. Utformingen av den kan være med på å legge et læringsgrunnlag. Det er flere fenomener som virker sammen, og som på mange måter er en forutsetning for at interaksjon i det visuelt orienterte klasserommet kan finne sted. Her vil jeg framheve sammenhengen mellom visuell tilgjengelighet, bruk av blikk, bruk av pauser, turtaking og visuell oppmerksomhet.

Visuell tilgjengelighet

En forutsetning for klasseromsinteraksjonen er visuell tilgjengelighet. Organiseringen i et klasserom der bare døve elever til stede, er ikke tilfeldig. Det å se hverandre er en forutsetning for å kunne kommunisere. Visualiseringer, som skrift på tavla, bilder og skrift på lysark og bilder på video, må også være slik plassert at alle kan se dem. Læreren og eventuelt tolken må plassere seg på en slik måte at de ikke dekker for noen av disse visualiseringene.

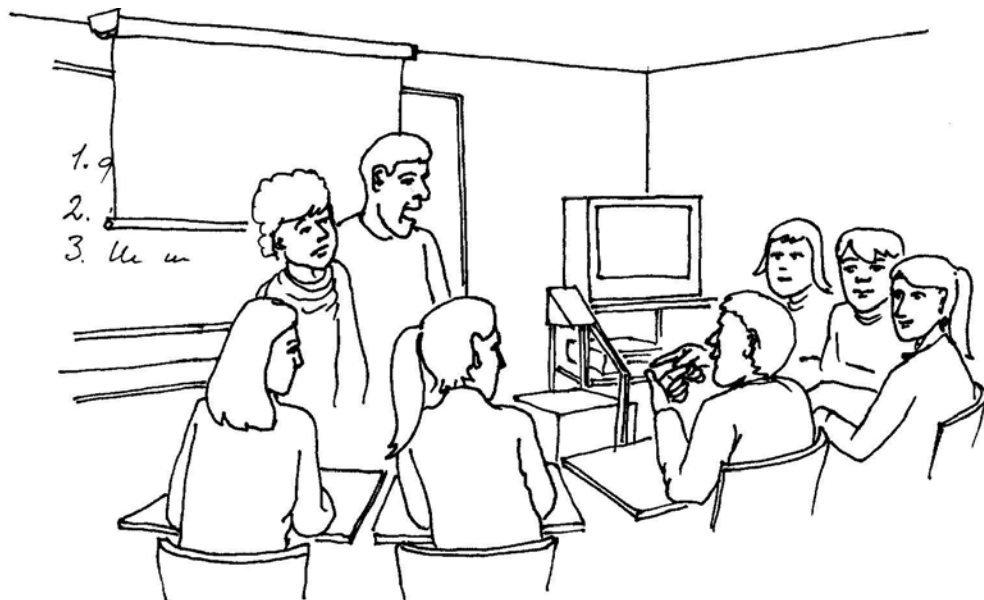
Begge lærerne som ble filmet, var i bevegelse i løpet av timen. De beveget seg mot tavla, mot studentene og til høyre og venstre foran tavla. I pedagogikktimen sto den aktive tolken vanligvis på venstre side av læreren. Når læreren flyttet seg, fulgte tolken med. For studentene (eventuelt elevene) er det viktig at tolken hele tiden står så langt fram at han er synlig, og ikke kommer mellom tolken og klassen. Når man skal være visuelt tilgjengelig for fem studenter som sitter i en halvsirkel, kan man heller ikke gå for nær, da kan det være vanskelig å avlese for dem som sitter ute på sidene.

Blikkets funksjoner

Bruk av det menneskelige blikk får flere funksjoner. I det øyeblikket en av studentene ikke er til stede med aktivt blikk, faller hun eller han ut av den språklige sammenhengen. For det første brukes blikket til å avlese et språklig budskap (tegnspråklig, skriftlig eller talespråklig ved munnavlesing), for det andre brukes det aktivt som en lingvistisk del av det språklige uttrykket, for det tredje brukes det som tilbakemeldingssignal, og for det fjerde brukes det i forbindelse med turtaking.

Reglene for *turtaking* er viktige i all interaksjon, og slik var det også her. I det øyeblikket en av aktørene flytter blikket fra motparten, er kontakten brutt. Det kan være ulike årsaker til at blikket flyttes, studenten skal notere, læreren skal skrive på tavla, eller noe som skjer i en annen del av rommet, får visuell oppmerksomhet. Når studentene noterer, må læreren vente med sin ytring. Når læreren snur seg mot tavla, må studenten vente med sin ytring. Dette skjer i tegnspråktimen, der både lærere og studenter bruker norsk tegnspråk. I pedagogikktimen kommer en tredje part, tolken, inn i bildet, og reglene for turtaking blir mer kompliserte. Tolken er i dette tilfellet ikke bare en mekanisk oversetter, men en aktiv deltaker i interaksjonen:

(...) the interpreter's role is active, governed by social and linguistic knowledge of the entire communicative situation, including not only competence in the languages, but also competence in the appropriate "ways of speaking" and in managing the intercultural event of interpreting. (Roy 1992:21)



Figur 4. Visuelt fokus: Studentinnlegg stemmetolkes

Tolken kan, i større og mindre grad, regulere samtalen i klasserommet. Han kan stoppe læreren når han ikke får med seg alt læreren sier, han kan stoppe studenten som han stemmetolker, når han ikke forstår det som blir sagt. Når studentene rekker opp hånda for å komme med en ytring, er det læreren som peker ut hvem som skal si noe, men når flere studenter blir ivrige og kommer med sine ytringer uten å rekke opp hånda, er det

tolken som velger hvem han vil stemmetolke.⁹ Det innebærer at noen stemmer ikke blir sett, og dermed velges bort.

Figur 4 illustrerer hvordan studenten som har et innlegg, er gjenstand for alles blikk. Tolken ser på studenten for å stemmetolke det han sier. Læreren ser på studenten samtidig som hun hører fra tolken det som blir sagt. De andre studentene har også sin visuelle oppmerksomhet rettet mot studenten som har innlegget.

Læreren som bruker talespråk, kan snu seg mot tavla, skrive og snakke samtidig (selv om det ikke er å anbefale). Det dreier seg ikke bare om visuell tilgjengelighet, men også om *visuell oppmerksomhet*. Man kan ikke ha visuell oppmerksomhet på to steder, både på tolken og på det som blir skrevet på tavla. Man kan kanskje med blikket mekanisk fange inn begge deler, men ikke ha kognitivt fokus begge steder. Det samme er tilfellet når studentene skal notere. Egne notater fra timen er av betydning når de i ettertid skal arbeide videre med lærestoffet. For at de døvde studentene skal kunne notere og samtidig få med seg det som skjer i timen, må de få anledning til å ta notater.

I tegnspråktimen tok læreren *pauser*, slik at studentene fikk tid til å notere. Hun ventet så til hun hadde alles blikk på seg, før hun gikk videre med dagens aktuelle tema. I pedagogikktimene, der bare de døvde studentene var til stede, var det også rom for å gjøre notater. Verre var det ved undervisningen i storklasse. Der måtte studentene velge om de skulle se på tolken eller i boka for å gjøre notater. Både studentene og tolkene sa i intervjuene etter opptakene at disse timene foregikk mer på hørendes premisser. Ingrid sier det slik:

Jeg har opplevd at det i timen har vært masse informasjon, bare muntlig, det er ikke skrevet på tavla og jeg får ikke med alt. Jeg husker en gang at en oppgave ble gitt muntlig, og vi satt der og så på tolken, og etterpå oppdaget vi at vi satt med fem forskjellige utgaver av hvordan den oppgaven skulle løses. Vi gikk hjem hver for oss og jobba med oppgaven, og da vi leverte, hadde vi fem helt ulike oppfatninger av dette. Dette skjedde i forbindelse med praksis en gang. (Hansen 2005:142)

I den situasjonen som Ingrid beskriver, ble det ikke skrevet på tavla, det var ingen organiserte notatskrivere i aksjon, og de døvde studentene var henvist til tolkens formidling av det læreren sa om oppgaven. De døvde studentene som ikke kunne notere i øyeblikket, måtte huske alt som ble sagt, når de skulle utføre arbeidet som læreren hadde beskrevet og tolken hadde formidlet. Denne gangen resulterte det i at de hadde ulike oppfatninger av hvordan arbeidet skulle utføres. Organisert notatskriving kommer altså godt med for studentene. Den gjør at de kan følge med tolken og likevel ha faglige skriftlige nedtegnelser fra det som skjer i timene. Ved organisert notatskriving får en hørende student ansvar for å kopiere sine notater fra timen til de døvde studentene.

I samtalen med studentene framhevet de betydningen av *blikk-kontakt* i lærings-situasjonen. Bruk av det menneskelige blikk fikk mange funksjoner, og innledningsvis i dette avsnittet nevnte jeg fire av dem. Her vil jeg gå videre med blikket som

9 Hva som bestemmer tolkens valg for hvem hun stemmetolker, eller lærerens valg for hvem som får svare i timen, kommer jeg ikke inn på her. Se Sahlström (1999) (om lærerens valg) og Roy (1992) (om tolkens valg).

samtaleregulator (tilbakemelding, og turtaking) og knytte det sammen med bruk av pauser i klasseromsinteraksjonen. Jeg fant ulik praksis her, delvis avhengig av om det undervises med eller uten tolk.

Bruk av pauser

Læreren i norsk tegnspråk brukte mange pauser når hun snakket til studentene. I mine analyser av interaksjonen fant jeg at disse pausene hadde forskjellige funksjoner, og jeg skal nevne fire av dem.

Den hyppigst brukte pausen var *tenkepausen*. Når læreren sto og foreleste eller forklarte noe for studentene, kunne hun plutselig stoppe opp midt i en setning, flytte blikket fra studentene og ut i lufta, som for å lete etter det riktige ordet eller tegnet hun ville bruke. Studentene satt rolig og så på henne og ventet på det hun hadde å si. I intervjuene sa de at situasjonen i disse timene var rolig og avslappet. Læreren snakket i et behagelig tempo, og det var lett å få med seg det som ble sagt.

Av og til stoppet læreren opp etter at en setning var fullført, og nå så hun direkte på studentene. Disse pausene kunne fungere *samtaleregulerende*, som turtakingspunkt eller responspunkt (Linell og Gustavsson 1987), og ble det stedet i interaksjonen der en annen taler kunne komme inn. Vanlig praksis i klasserom er å rekke opp hånda når en vil ha ordet. I tegnspråktimene gjennomførte ikke studentene denne praksisen konsekvent. Ofte benyttet de lærerens pauser etter en setning til å ta ordet. Læreren kommenterte det i samtalen jeg hadde med henne.

(...) ofte så tar de bare ordet, når de på en måte ser at jeg stopper å snakke, så tar de bare ordet. Det er litt sånn at når jeg ser på dem, og har oppretta blikk-kontakt så har jeg på en måte gitt fra meg ordet også, og da gjør de det. (Hansen 2005:143)

Den tredje pausetypen læreren hadde, var *skrivepause*. Da skulle hun enten skrive på tavla, eller studentene skulle skrive egne notater. Læreren kunne stoppe midt i eller etter en setning for å skrive et faguttrykk på tavla. Da kunne studentene flytte blikket fra tegnspråket hennes og til det som ble skrevet på tavla. Så kunne hun legge krittet fra seg, og fortsette med ytringen på norsk tegnspråk. I andre tilfeller stoppet hun opp for at studentene skulle få notere. Det kunne være det hun selv hadde skrevet på tavla, eller noe annet de ønsket å notere av det hun hadde sagt. Når hun så at studentene noterte, stoppet hun opp, sto stille og så på dem, til de så opp fra notatbøkene sine og møtte blikket hennes igjen. Disse pausene kom naturlig som en del av klasseromsinteraksjonen uten at noen hadde bedt om å få dem, men pausene var ikke tilfeldige. De hadde sin funksjon og ble brukt av studentene til å gjøre notater.

En fjerde type pause var *oppmerksomhetspausen*. Den ble brukt for å samle oppmerksomheten om det læreren hadde å si. Ved begynnelsen av timen, når læreren var klar til å sette i gang, sto hun gjerne stille foran klassen noen sekunder, og det gjorde at studentenes blikk ble vendt mot henne. Hvis to studenter begynte å diskutere noe i løpet av timen, lot hun alle følge med på diskusjonen, og ventet med sin ytring til hun hadde alles oppmerksomhet på seg igjen. Slik virket denne pausen samlende.

Pauser i kombinasjon med blikk kan altså virke samtaleregulerende og være et turbyttested. Når læreren stopper opp, gis det rom for at studenten(e) kan komme inn med en kommentar, et oppklarende spørsmål eller en annen ytring. Lærerens pauser er ofte regulert av de visuelle tilbakemeldingene som hun får fra studentenes ansikt. På samme måte er studentenes ytringer også regulert av de visuelle tilbakemeldingene som de får fra læreren.

Hele tiden dreier det seg om samordning i læringssamtalene. Det er ikke tilfeldig hvem som får ordet, og hvordan det skjer. Kroppsorientering, gester og peking blir også viktige faktorer i dette kommunikative samarbeidet.

Kommunikative praksiser

Ovenfor har jeg vist hvordan interaksjonelle mønster i det visuelt orienterte klasserommet etablerer kommunikative praksiser. Jeg har tatt for meg klasseromsinteraksjonen i et mesoperspektiv og sett på hvordan aktørene interagerer med hverandre, og hva slags verktøy, språklige og andre, de tar i bruk i sin interaksjon. Å kunne ta i bruk denne typen kommunikative praksiser krever innsikt og forståelse av kommunikasjon generelt, men også kunnskap om dette fagfeltet, der det visuelle blir så viktig.

Tolken bidrar på mange måter til den sosiokulturelle praksisen i klasserommet. Han er både kommunikasjonskanal og formidler, han er samordner (i mange tilfeller den som gir ordet), og han kan bidra til organisatorisk tilrettelegging. Studentene har ansvar for sin egen læring, men deler noe av dette ansvaret med læreren som formidler, og med tolken som kommunikasjonskanal og formidler.

Kermit og medarbeidere (2005) gjorde en undersøkelse på barn med cochlea-implantat i skolen i 2005 og konkluderer med at kommunikasjon i klasserommet er et problem ikke bare for den som ikke hører godt. Det er et etisk problem for *alle* de involverte i klasserommet. Det er ikke den ene som skal forsøkes inkludert blant de mange. Det gjelder å skape et inkluderende fellesskap av hele jevnaldergruppen og de voksne som inngår. For at forståelse, meningsdanning og dermed også læring skal finne sted, må alle de tre aktørene, læreren, studentene og tolken, samarbeide, slik at det visuelt orienterte klasserommet blir en arena for samhandling, deltakelse og anerkjennelse.

Litteratur

- Bachman, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*.
Forskningsrapport nr. 62, Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda
- Bagga-Gupta, S. (2001). Tid, rum och visuell tvåspråkighet. I Lindblad, S. & Sahlström, F. (red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber
- Bagga-Gupta, S. (2002). *Vardagskommunikation, lärande och målpuppfyllelse i tvåspråkliga regionala specialskolor*. Stockholm: Skolverket
- Bagga-Gupta, S. (2004). Visually Oriented Language Use: Discursive and technological resources in Swedish deaf pedagogical arenas. I Herreweghe, Mieke van & Vermeerbergen, Myriam (Red.), *To the Lexicon and Beyond: Sociolinguistics in European Deaf Communities* (Sociolinguistics in Deaf Communities Series, 10). Washington: Gallaudet University Press
- Hansen, A. L. (2005). *Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom: En studie av et tilrettelagt opplegg for døve lærerstudenter*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt forspråk og kommunikasjonsstudier. Avhandling (dr.art.)
- Kermit, P., Holm, A. & Mjøen, O.-M. (2005). *Cochleaimplantat i et tospråklig og etisk perspektiv*. HiST ALT rapport ; nr 14. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning.
- Lindblad, S. & Sahlström, F. (red.) (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Linell, P. & Gustavsson, L. (1987). *Initiativ och respons: Om dialogens dynamik, dominans och koherens* (SIC 15). Linköping: Universitetet i Linköping
- Nordberg, B., Eriksson, L. K., Thelander, K. & Thelander, M. (2003). *Grammatikk och samtal: Studier til minne av Mats Eriksson* (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet; 63). Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet
- Ohna, S. E., Vonen, A. M., Hjulstad, O., Grønlie, S. M., Hjelmervik E. & Høie, G. (2004). Om opplæringstilbud for hørselshemma – en kommentar. *Spesialpedagogikk*, 69 (2), 22-25
- Roy, C. (1992). A sociolinguistic analysis of the interpreter's role in simultaneous talk in a face-to-face interpreted dialogue. *Sign Language Studies*, 74, 21-61
- Sahlström, F. (1999). *Up the Hill Backwards: On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School* (Uppsala studies in Education, 85). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Avhandling (dr. philos.)
- Sahlström, F. (2001). Likvärdighetens produktionsvillkor. I Lindblad, S. & Sahlström, F. (red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber
- Sahlström, F. (2003). Turfördelning i undervisning: Organisation och interaktionella implikationer. I Nordberg, B. et al., *Grammatikk och samtal: Studier til minne av Mats Eriksson* (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet; 63). Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Säljö, R. (2005). *Lärande og kulturella redskap: Om lærprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Nordstedts Akademiska Förlag
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press

TEGNSPRÅKLIGE PERSPEKTIV

Tegnspråkets fremtid – vårt felles ansvar!

At døve skal ha rett til informasjon på tegnspråk, kan for mange virke selvsagt. Hvorfor må denne rettigheten lovfestes? Svaret er at så lenge døve opplever ikke å kunne delta fullt og helt i samfunnet, trengs det en lov som sier at det talte og det tegnede ord skal ha samme verdi.

Eksemplene er mange på at døve ikke gis anledning til å delta fullt og helt i samfunnet. En dansk rapport viser at yrkesdeltakelsen blant døve ligger rundt 50 % (Epinion 2006). En av konklusjonene her var at døve som kunne tegnspråk – eller retttere sagt: som ikke hadde problemer med å oppfatte en tegnspråktolk, hadde gjennomsnittlig høyere lønn enn de som ikke kunne dette (Epinion 2006:36). Det er for oss i Norges Døveforbund en indikator på at tegnspråk åpner dører og er et virkemiddel for inkludering, ikke et virkemiddel som fører til isolasjon. Min egen forskning viser at døve som er aktive i døveforeningen, også er mer aktive ute i samfunnet (Peterson 2001). Døve har omtrent 20 % lavere valgdeltakelse enn samfunnet som helhet. Men deltar man ett sted, er det lettere å delta et annet. Møter i døveforeningen, der informasjonen flyter fritt, der man kan skaffe seg oppdatert kunnskap og informasjon på sitt eget morsmål, fører til at man lettere engasjerer seg utenfor foreningen også, og i større grad bruker stemmeretten enn dem som ikke er medlemmer i døveforeningen (ibid.).

Det er et statlig ansvar å gi alle innbyggere fullgod tilgang til informasjon, også dem som ikke har hørsel, men et visuelt språk som god erstatning. Spørsmålet om anerkjennelse av tegnspråk dreier seg imidlertid om mer enn å sikre at døve oppfatter det som sies via lyder. Tegnspråk er et fullverdig språk, og bærer i seg språkbrukernes kultur, historie og identitet. Anerkjennelse av tegnspråk er dermed ikke bare forståelse for at de som mangler hørsel, skal få informasjon, men også at deres identitet og kultur anerkjennes. Tegnspråk er mer enn oversettelse av lydbasert informasjon, det er et språk som skaper sine egne arenaer og uttrykk. Dessuten er det et ytringsfrihetsspørsmål: Den som skaffer seg best kunnskap og informasjon via tegnspråk, og uttrykker seg best via tegnspråk, skal ha rett til å bruke dette språket. Å heve tegnspråkets legale status er derfor like mye et språklig og kulturelt spørsmål som et handikappolitisk spørsmål. Økt status vil drepe myter om tegnspråk og øke kunnskapsnivået blant befolkningen, og på den måten fjerne barrierer som bunner i uvitenhet og misforståelser. Derfor er vi i Norges Døveforbund i 2008, det året vi feirer vårt 90-årsjubileum, veldig glade for de sterke signaler som kom i Stortingsmelding 35 (2007-2008), hvor det foreslås en ny allmenn språklav:

Meldinga anerkjenner norsk teiknspråk som eit fullverdig språk og foreslår at det overordna offentlege ansvaret for teiknspråk skal forankrast i den nemnde språklava (St.mld. 35, 2007-2008: 22).

Tegnspråk og cochleaimplantat

Et spørsmål jeg ofte får, er hvorfor man skal styrke tegnspråkets status nå som alle barn

får cochleaimplantat (CI). Vil ikke norsk tegnspråk da dø ut med den siste generasjonen døve uten CI? Aller først vil jeg understreke at Norges Døveforbund ikke er motstander av CI. Mange tror det, men flere av våre medlemmer, voksne som barn, er CI-brukere. Og mange forteller om gleden de opplever ved å kunne oppfatte lyder og tale på en helt annen måte enn tidligere. Felles for dem er den betydningen de tillegger tegnspråk, og det å være i stand til å kommunisere ubesværet gjennom et visuelt språk.

Helt normalthørende blir man jo ikke med CI. Vi mener derfor at CI ikke er et spørsmål om enten eller, men om både og med hensyn til valg av språk. Vi er meget skeptiske til fagpersoner som anbefaler at tegnspråk ikke skal brukes etter operasjon, på samme måte som vi selvsagt ser at barn med CI må få muligheter til å utnytte den nye hørselsresten optimalt. Vår erfaring er at når man er hørselshemmet, sterkt eller moderat, er det en stor fordel å kunne et språk som er visuelt og totalt uavhengig av lyd. Vi mener at det å lære seg tegnspråk, slett ikke skader den talespråklige utviklingen. Vår erfaring er at de hørselshemmede som har best talespråk, også er de som kan tegnspråk best. Selv om CI-opererte ville fått perfekt hørsel, mener jeg at de likevel burde lært seg tegnspråk. Til og med hørende bør bruke tegn de første månedene og årene i barnas liv. Forskning fra USA viser at barn som får tilgang til tegn de første månedene, uansett hørsel, tjener på det senere i livet. Under konferansen om døve barns tospråklighet i Göteborg i september 2007 hevdet David Corina, som forsker på hjernen og tegnspråk, at både lydstimuli og visuelle stimuli har sine "tidslommer" som bør utnyttes for at hjernen skal utvikles på beste måte. Det er på bakgrunn av slik kunnskap at BabySign har slått gjennom i USA. Når hørende får tilgang til et visuelt språk i starten av livet, fordi man ser at det fremmer kommunikasjonen med foreldrene, er det for oss et stort paradoks at enkelte nå mener at døve ikke skal få tilgang til det.

Hvis man forutsetter at lyden blir perfekt med CI, og derfor gir barnet utelukkende talespråk, og det så viser seg å slå feil, vil barnet og foreldrene ha mistet sjansen til å kommunisere seg imellom i barnets første leveår. En overordnet tanke om at ytringsfriheten også gjelder for disse barna, kan gjøre dette til et spørsmål om menneskerettigheter (Peterson 2007). Man vet aldri på forhånd hvem som vil få gode resultater av operasjonen. Hvorfor tar man sjansen på å gi disse barna en ren talespråklig tilnærming? Svaret må være at man har en idé om at tegnspråk er skadelig og ikke bør brukes. En slik tankemåte er fullstendig fremmed for oss i Norges Døveforbund. Hvis vi hadde trodd at det var korrekt, ville vi selvsagt ikke arbeidet så hardt for tegnspråk som vi gjør. En påstand om at vi bare tenker på oss selv og døvesamfunnet når vi mener at barn med CI også skal få tegnspråk, for å sikre rekrutteringen til miljøet, er en påstand uten forankring i virkeligheten. Vår kamp for tegnspråk for disse barna er en kamp for det vi tror er deres beste. Barnet skal ha frihet til å velge det språket det kommuniserer best på. Friheten kommer først når man har fått tilgang til de aktuelle språkene og dermed mulighet til å velge bort noe. Økt polarisering omkring alternativene er det barna som taper på, det bidrar til at man legger for stor prestisje i valgene. Vi ønsker lykkelige barn som deltar i samfunnet, selv om det er ulike synspunkt på hva som er den beste metoden. Derfor må det være en åpen dialog, slik at det blir lettere for foreldre å velge blant tilbudene.

I Norges Døveforbund håper vi at pedagoger er bevisst disse problemstillingene, og hele tiden følger med på om barnet vokser, trives og utvikler seg som forventet. Det er på samme grunnlag Barneombudet har uttrykt bekymring for om oppfølgingen av barn med CI er god nok med ren talespråklig metode:

Kan vi føle oss trygge på at habiliteringen av barn med CI-implantat ivaretar deres språkutvikling, sosiale-, og psykiske utvikling? (...) Fire av ti barn med CI vil ikke være i stand til å føre en telefonsamtale med en person de kjenner og som vet de har implantat. Hvis implantatet er det eneste verktøy for kommunikasjon er det grunn til bekymring. Hvordan klarer disse barna seg i andre sosiale sammenhenger? (Barneombudet 2008)

Tegnspråk og tegn som støtte eller norsk med tegnstøtte

Mange argumenterer for at nå som det kommer en ny generasjon døve barn med CI, fungerer de som tunghørte, og dermed vil det være riktigere å bruke norsk tale med enkelttegn for dem som har behov for visuell støtte.

Døve har blandet språkene i alle år. Man bruker språkene på den måten som er naturlig der og da. Noen ganger kommuniserer man med hørende, andre ganger med døve. Skal man klare å tilpasse språkbruken til mottakeren, krever det at man har et bredt register å spille på. Derfor mener vi at de som behersker blandingsformer best, er de som best behersker de språkene blandingsformene har som utgangspunkt. Tegn som støtte krever at man kan norsk fra før.

Noen hevder at en svakhet ved blandingsformer er at de ikke er like ”fullstendige, like effektive og like fleksible kommunikasjonsformer som språk som har fått lov å utvikle seg naturlig”, og at det skjer en forsinkelse i informasjonsflyten når man kombinerer norske ord og norsk grammatikk med tegn fra norsk tegnspråk. Kommunikasjonen oppleves som treg og slitsom (Erlenkamp 2007:14). Videre hevdes det at blandingsformer kan virke ekskluderende på dem i gruppen som ikke oppfatter lyden, siden de som oppfatter bare den visuelle delen av budskapet, bare ser en meningsløs rekke med tegn (Erlenkamp 2007:15).

Mennesket driver verden fremover med sitt jag etter noe bedre. Som regel er utålmodighet bra. Men av og til kan det være slik at løsningen som finnes nå, kanskje er den beste. Norges Døveforbund blir sikkert betraktet som bakstreversk når vi understreker viktigheten av at barn med CI også får lære tegnspråk. Det tåler vi godt. Vi tror ikke verden blir bedre av at stadig færre får lære tegnspråk, men vi tror verden blir bedre om vi fjerner samfunnsskapte barrierer, endrer folks holdninger og fordommer og tenker at vi vet mer enn vi gjorde for 100 år siden, da oralismen sto sterkt. Det grunnleggende spørsmål for oss er hvorfor man er nødt til å tenke enten-eller, når begge deler går an, ja, kanskje viser seg å være det beste?

Pendel eller spiral?

Hørselsområdet er inne i en sterk brytningstid i dag. Noen mener omveltningene er enorme, at ny teknologi og forskning vil forandre situasjonen så totalt at det spøker for fremtiden til norsk tegnspråk. Andre mener at det vi ser, er den evige optimismen og troen på at man nå endelig har funnet løsningen på problemet døvhets, og at vil alt

falle tilbake til det gamle etter en tid. Jeg tror sannheten ligger et sted mellom disse to perspektivene. Ny teknologi gir døve barn muligheter til å utnytte hørselsinntrykk og utvikle talespråk på en helt annen måte enn tidligere. Stamcelleteknologi kan bidra til at døde hørselsceller vil kunne bli erstattet med nye. Kunnskap om gener vil kunne bety at fostre som med stor sannsynlighet vil bli født døve, blir fjernet.

Men all vår erfaring som deltakere i døvesamfunnet har vist oss at tunghørte alltid har kommet til vårt miljø og lært seg tegnspråk. Et barn som vokser opp med CI og lærer seg å tale og lytte bra, fungerer likevel i praksis som tunghørt. Denne personen ser kanskje en debatt på TV og klarer å følge med på stort sett alt, men mister av og til poenget. Ville det ikke vært en stor fordel om han også hadde lært tegnspråk og kunne titte bort på tolken?

I mer enn hundre år har man diskutert hvilken opplæringsmetode som skal brukes for døve barn. I en debatt i Stortinget i 1899 utbrøt daværende komitéleder Christian Knudsen følgende, etter å ha vært vitne til uenigheten mellom tegnspråktilhengere og ”oralister”:

Tingen er jo den, at i døvstummelærernes leir er der megen uenighed. Man er her i Stortinget vant til at høre, at kirkekomiteen ofte befinder sig i dissens, men de ærede medlemmer af denne forsamling skulde bare vide, hvor uenige døvstummelærerne er, og de folk, som er sagkyndige paa døvundervisningens område, saa vilde de finde, at kirkekomiteen i sammenligning er en overordentlig fredelig institution. (Bjørndal 1981:26)

Kontroverser mellom ”oralister” og tegnspråktilhengere blir ofte karakterisert som en pendelsituasjon. Jeg synes det er et pessimistisk bilde, som i liten grad anerkjenner individers handling og den samlede kunnskap i samfunnet. I dag har vi langt mer kunnskap enn de hadde for 100–150 år siden. De to leirene må møte hverandre og anerkjenne hverandre (Peterson 2007). Og da blir situasjonen mer som en spiral som blir spissere på toppen.

Forventninger til Statped

Foreldre velger annerledes enn før, og Statped har som rettesnor å følge foreldrenes ønske. Men Statped må også våge å ta standpunkt.

Ny teknologi gjør færre helt døve, men ennå ikke på den måten at man går fra å være døv til hørende med et knips. Behovet for visuell kommunikasjon er fortsatt til stede, tror vi, selv om barn hører ”nokså bra”. Hørselen fungerer ikke så bra som den gjør hos flertallet i befolkningen, men synet er en naturlig forutsetning, og det finnes et språk som baserer seg på det visuelle. Hvorfor takke nei til den ekstraordinære sjansen til å lære to språk?

For oss i Norges Døveforbund er det et paradoks at vi på den ene siden ser at tegnspråk vinner stadig større anerkjennelse, vi ser de gode resultatene av § 2-6 og § 3-9 i opplæringsloven og L97 og LK06 (Kunnskapsløftet), der den tospråklige filosofien betones så sterkt, men på den andre siden er det plutselig ikke lenger behov for den kompetansen som er bygget opp de siste ti årene. Det er her Statped må våge å si at resultatene er så gode at vi ønsker at alle barn med hørselshemming, med og uten CI, velger denne tospråklige løsningen!

Antall elever i døveskolene synker

I 1991 demonstrerte vi foran Stortinget. Kirke- og undervisningsdepartementet ville legge ned alle spesialskoler med "Prosjekt S". Døveskolene fikk, som de eneste av spesialskolene, beholde undervisningen. Man så at tegnspråkmiljøet betydde noe spesielt. Nå er vi i ferd med å få et nytt prosjekt, og denne gangen er det ikke departementet som står bak. Elevtallet synker ved skolene fordi ny teknologi gjør at foreldre velger å la barna gå på hjemmeskolen framfor å sende dem ofte langt av gårde til døveskolen.

I denne situasjonen kan man tenke seg to scenarier eller utviklingstrekk. Det ene er at elevtallet ved døveskolene fortsetter å synke, og at skolene forsvinner en etter en. Det andre er at elevtallet ved døveskolene synker, men så stiger igjen. Hva som skjer med skolene, er avhengig av smertegrensen for antall elever ved hver skole.

Som generalsekretær i Norges Døveforbund håper jeg på vekst og framgang for døveskolene, fordi vi anser døveskolene for å være en fullverdig del av den norske enhetsskolen – annerledes, men minst like god. Vi tror fremtiden kanskje er en tegnspråkskole der det er både døve og hørende elever, og der undervisningsspråket er tegnspråk i de fleste fag. Vi tror døve har like gode muligheter som hørende til å lykkes faglig dersom undervisningen skjer på et språk man fullt ut kan oppfatte, og der man ikke hele tiden blir målt bare på hvor mye man hører. I den skolen vil det være behov for mange døve tegnspråklige lærere. Vi håper og tror på det andre scenariet, at elevtallet vil øke igjen. Døveskolene bør ikke bare være spesialskoler for hørselshemmede, men bli tegnspråkskoler for alle, uavhengig av hørselsstatus. Hvilken skole vil først ta inn hørende elever?

Uansett hva som blir resultatet, knytter det seg på kort sikt utfordringer til synkende elevtall og trussel om nedleggelse av senterskoler:

- Dersom noen av de fire senterskolene i dag må legges ned, bør døveskolene omorganiseres innenfor Statped slik at én eller to skoler blir barneskoler og én skole blir ungdomsskole?
- Bør senterskolene i enda sterkere grad etablere kontakt med en hørende nærscole, og samarbeide om undervisningen?

Hva som vil skje, er umulig å si i dag. Midtlyngutvalget, som i juni 2009 skal legge fram sin innstilling om spesialundervisningens plass i Norge, vil gi sterke føringer for hva som blir resultatet.

Jeg tror uansett det har stor verdi for kompetansesentrene om man tar sikte på at det skal være en del døve ansatte på sentrene, selv om elevtallet synker og foreldrene ønsker talespråk. Det er flere grunner til det:

- Kompetansesentrene har opprettet STRAKS-team som tar imot nyoppdagede hørselshemmede babyer. Det første møtet med kompetansesentrene kan bare bli balansert hvis også døve eller hørselshemmede er representert i teamet.

- Så vidt jeg vet, er det ingen døve ansatte i de miljøene på sentrene som jobber direkte med tilrettelegging for elever ved nærskolene. Her er det mange oppgaver for en som selv hører dårlig, med å vurdere kommunikasjons-situasjonen på hver enkelt skole og i klasserommene.
- Med færre døve ansatte på skolene kan det være fare for at man snakker *om* døve og ikke *med* døve. Døve blir lettere sett på som en klientgruppe.
- Døve kan gjøre samme arbeid som andre, så sant jobben ikke krever hørsel.

Konklusjon

Ryktet om tegnspråkets død er betydelig overdrevet. Vi tror på språket, på mulighetene det gir til deltakelse, følelse av mestring og likeverd, for barn, ungdom og voksne, med CI og uten CI. Uansett vil det i vår levetid være døve mennesker som ikke vil kunne nyttiggjøre seg den nye teknologiens muligheter. Døve skal ha samme rettigheter som enhver annen person. Tegnspråk som offisielt norsk språk er en naturlig konsekvens av det.

Litteraturliste

- Barneombudet (2008). <http://www.barneombudet.no/cgi-bin/barneombudet/imaker?id=30285>
- Bergh, G. (2004). *Norsk tegnspråk som offisielt språk*. Oslo: ABM-utvikling.
- Bjørndal, P.S. (1981). *Fra Lille Bloksbjerg til Nedre Gausen*.
Holmestrand: Nedre Gausen kompetansesenter.
- Corina, D. (2007). Forelesning under konferansen "Tegnspråk eller talespråk? Ja takk" i Gøteborg 3. og 4. september.
- Døves uddannelses- og arbeidsmarkedsforhold* (2006). Hedensted:
Castberggård Job- og Udviklingscenter, Epinion
- Erlenkamp, S. (2007). TSS istedenfor norsk tegnspråk? *Døves Tidsskrift* (8), 14-15.
- Norges Døveforbund (2007). *Begrunnelser for å gjøre norsk tegnspråk til offisielt språk*. Notat fra utvalg. Oslo: NDF.
- Peterson, P. R. (2001). *Døv identitet og politisk deltakelse*.
Hovedoppgave i statsvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Peterson, P. R. (2007). "Freedom of speech for Deaf people". I Komesaroff, L. (Red.), *Surgical Consent – Bioethics and Cochlear Implantation*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Stortingsmelding nr. 35 (2007-2008). *Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Oslo: Kultur- og kirkedepartementet.

Norsk tegnspråk som språk

2005-utgaven av den amerikanske språkdata-basen Ethnologue (Gordon (red.) 2005) identifiserer 6912 ulike språk i verden. 121 av dem er tegnspråk knyttet til døvemiljø. Slike tall bør man alltid ta med en klype salt, både fordi det kan være uenighet om hva som skal regnes som ulike språk – er for eksempel nynorsk og bokmål ulike språk, eller ulike varianter av språket norsk? – og fordi språkforholdene mange steder i verden er lite utforsket. Likevel sier tallene fra Ethnologue en hel del som er interessant for temaet for denne artikkelen. For det første regnes altså tegnspråkene med i slike oversikter i dag. For det andre er det mange av dem. Og for det tredje er alle de 121 tegnspråkene knyttet til døvemiljø.

Det er mye vi ikke vet om tegnspråkene. Det er ennå ikke et halvt århundre siden den amerikanske språkforskeren William C. Stokoe ga ut den aller første forskningsrapporten der et tegnspråk (amerikansk tegnspråk) ble analysert etter språkvitenskapelige prinsipper. Både den grammatiske oppbygningen av de enkelte tegnspråkene, de historiske slektskapsforholdene mellom ulike tegnspråk og mye annet er preget av hvite flekker på kunnskapskartet. Dessuten er forskerne uenige om mangt med hensyn til hvordan tegnspråkene best skal beskrives som språk. Men de er også enige om mye, og det er dette som er temaet for artikkelen. For eksempel er det enighet om de poengene vi kunne lese ut av Ethnologue-tallene ovenfor: Tegnspråkene er selvstendige språk på linje med andre språk, de er altså verken direkte uttrykk for tanker og følelser eller visualiseringer av talte språk.

Tegnspråk er slett ikke ett og det samme over hele verden, men varierer, slik også talespråkene gjør. Hvorfor skulle vi egentlig forvente at tegnspråkbrukere i Norge, Brasil og Kina ville finne fram til de samme språklige symbolene og grammatiske reglene, når de ikke har jevnlig kontakt med hverandre? Og tegnspråkene er knyttet til døvemiljø: Historien viser at der døve barn får anledning til å vokse opp i relativt fri kommunikasjon med hverandre, finnes det tegnspråk. Samtidig er det ingenting i veien for at også hørende personer lærer tegnspråk, slik for eksempel hørende barn av døve foreldre gjør, dersom de blir kommunisert med på tegnspråk.

I denne artikkelen skal vi se på norsk tegnspråk som språk. Norsk tegnspråk er det tegnspråket som brukes i Norge. Vi vet ikke nøyaktig hvor mange som bruker norsk tegnspråk, men Norges Døveforbund anslår at tallet kan være ca. 16 500, og at ca. 5000 av dem er døve (Erlenkamp m.fl. 2007). Vanligvis regner man at norsk tegnspråk ble til fra rundt 1815, som er første gang vi kjenner til at døve i Norge kom sammen jevnlig for å få undervisning. Vi skal se på hva vi mener med at norsk tegnspråk er et fullt utviklet, naturlig menneskelig språk, og noen av konsekvensene som følger av denne innsikten. Deretter skal vi vise noen eksempler på hvordan norsk tegnspråk er bygget opp på en måte som er systematisk, men likevel helt annerledes enn norsk tale- og skriftspråk. Til slutt skal vi si litt om det å lære og å bruke norsk tegnspråk som kommunikasjonsverktøy, og om det å komme inn i og tilhøre døvekulturen.

Hvorfor norsk tegnspråk er et språk, og hva det innebærer

Til daglig bruker vi ordet ”språk” på litt ulike måter, men når språkforskere snakker om språk, mener de vanligvis noe ganske bestemt. Språk er da *et symbolsystem som på et bestemt tidspunkt fungerer som et abstrakt og meget innviklet verktøy som menneskene i et samfunn har til sin disposisjon for å kommunisere med hverandre*. Alle kjente grupper av mennesker har språk til sin rådighet, og språkforskerne har funnet ut at selv om de ulike språkene kan virke veldig forskjellige, har de også mye til felles. Her skal vi nøye oss med tre viktige egenskaper som alle kjente språk rundt omkring i verden har felles:

- 1 *Barn lærer språk uten spesiell undervisning*. Barn tar i bruk det eller de språkene de oppfatter rundt seg, til å kommunisere. Denne språklæringen skjer uten systematisk undervisning, men i samhandling med andre språkbrukere, vanligvis med både barn og voksne. Det er vel kjent at døve og hørende barn som får anledning til å vokse opp i et tegnspråkmiljø i Norge, lærer norsk tegnspråk, selv uten systematisk undervisning i språket. Norsk tegnspråk har dermed den egenskapen som er typisk for fullt utviklede språk.
- 2 *Ordene i språk er ikke direkte avbildninger av det de står for*. Språkene består av ord og uttrykk som ikke står i et naturgitt forhold til betydningene sine. For eksempel brukes de svært forskjellige ordene *bil* og *car* til å uttrykke omtrent samme betydning i henholdsvis norsk og engelsk. Det at det ikke er noen nødvendig forbindelse mellom uttrykk og betydning, er også med på å gjøre det mulig for språkene å forandre seg etter hvert som tiden går, og å utvikle ulike varianter eller dialekter.

Også ulike tegnspråk har ulike tegn for mer eller mindre samme betydning. På norsk tegnspråk utføres for eksempel TAKK ved at en flat hånd med håndflaten vendt mot siden beveges litt nedover. Det tegnet som betyr takk på kinesisk tegnspråk, utføres derimot ved at tommelen peker oppover fra en knyttet hånd, mens det ytterste tommelleddet vekselvis bøyes og strekkes, slik at tuppen ”nikker” mot den man takker. Selv om vi kan se en sammenheng mellom hvert av disse tegnene og handlingen de står for (å takke), ville det vært feil å bruke det kinesiske tegnet i norsk tegnspråk, og omvendt. Det er også en kjent sak at norsk tegnspråk brukes ulikt av folk på ulike steder og i ulike aldrer, og det er klart at språket forandrer seg – tenk på nye tegn som CD-ROM og MOBILTELEFON.

- 3 *Språk er dobbelt strukturert*. Dobbelt strukturering (også kalt dobbelt artikulasjon) er en karakteristisk egenskap ved naturlige menneskelige språk og går ut på at en ytring eller en setning er bygd opp på to måter samtidig. På den ene måten (språkets *syntaks* og *morfologi*) består setningen av små deler som *bærer* hver sin betydning, og på den andre måten (språkets *fonologi*) består den av små deler som *skiller* mellom ulike betydninger. Delene som bærer betydninger, er selve ordene, bøyningsendelsene osv. i språket. Slike er det tusenvis av i hvert språk. De små delene kombineres til komplekse ord og setninger etter

innviklede, men nokså regelmessige mønstre. På den andre måten kan setningen deles opp i deler som altså ikke har egen betydning, men som er viktige for å skille mellom uttrykk med ulik betydning. I talespråkene er de enkelte lydene slike betydningsskillende byggesteiner, og noe av det som gjør språk til et helt spesielt kommunikasjonsverktøy, er at det er så få av disse byggesteinene som brukes i hvert enkelt språk (i hvert fall i forhold til de fysiske mulighetene). For eksempel klarer vi oss med 29 bokstaver i den skriftlige versjonen av norsk, og de fleste dialektene av norsk talespråk har enten litt under eller litt over 40 ulike betydningsskillende lyder (fonemer). Også disse små delene knytter seg til hverandre etter innviklede mønstre. Summen av alle mønstrene eller reglene som et språk er bygd opp etter, både mønstrene av betydningsbærende og av betydningsskillende småbiter, kalles ofte *grammatikken* i språket, og alle språk har sin egen grammatikk. Selv om mye av grammatikken i norsk tegnspråk fortsatt er utforsket, er det lett å finne grammatiske mønstre med begge typer byggesteiner også i dette språket.

Norsk tegnspråk er altså, i likhet med norsk tale- og skriftspråk, engelsk tale- og skriftspråk og alle de nesten 7000 andre språkene i verden, et fullt utviklet, naturlig menneskelig språk. Som kommunikasjonsverktøy har det samme potensial som alle andre fullt utviklede, naturlige menneskelige språk. Som alle andre språk har det språkbrukere som tilegner seg det som sitt førstespråk, og bruker det som sitt primære verktøy for kommunikasjon med omgivelsene.

At et språk er fullt utviklet, eller ”fullverdig”, som man også sier, betyr naturligvis ikke at det er fullkomment på alle måter. For eksempel mangler norsk tegnspråk tegn for mange begreper, blant annet mange akademiske fagbegreper. Men det er jo bare i noen få år at norsk tegnspråk har hatt bruk for slike tegn, fordi døve, som er de typiske brukerne av språket, tidligere sjelden fikk anledning til å ta høyere utdanning. I dag kommer slike tegn inn i språket i stor fart.

En annen ”ufullkommenhet” ved norsk tegnspråk er at det bare brukes som et muntlig språk og ikke som skriftspråk. Men for det første er det fullt mulig å skrive tegnspråk (se nettsiden www.signwriting.org). For det andre brukes de fleste talespråkene i verden ikke jevnlig som skriftspråk. Heller ikke norsk var skriftspråk i deler av den tiden da Norge var underlagt Danmark.

Noen mener kanskje at norsk tegnspråk er mindre fullverdig enn norsk tale- og skriftspråk fordi det er færre som bruker det. Det er et minoritetsspråk i Norge. Men de fleste talespråkene i verden er også minoritetsspråk i sitt land, og i verden som helhet er naturligvis også norsk et minoritetsspråk, med bare knapt fem millioner språkbrukere. Jeg tror ikke nordmenn flest ser på norsk som et mindre fullverdig språk enn engelsk eller kinesisk bare fordi det er færre som bruker det. Og det er mange språk i verden, både talespråk og tegnspråk, som har færre brukere enn norsk tegnspråk har.

En pussig variant av det negative synet på norsk tegnspråk som minoritetsspråk er synspunktet om at språket egner seg godt for døve. Det er jo sant, men det er ikke dermed sagt at norsk tegnspråk egner seg dårlig for hørende. Mange hørende barn med

døve foreldre eller søsken vokser opp med både et tegnspråk og et talespråk, uten å ta noen som helst skade av det.

Ikke minst i våre dager, når mange døve barn får operert inn cochleaimplantater, støter man iblant på det synet at barn med hørselstap bør holdes unna tegnspråk, ellers kan de bli hemmet i talespråkutviklingen. Dette kan ses som en variant av påstanden om at tegnspråk er mindre fullverdig enn talespråk. Meg bekjent er det ingenting som tyder på at tegnspråkferdigheter i seg selv kan hindre utvikling av talespråk. Tvert imot er det mye som tyder på at tospråklighet med et tegnspråk og et talespråk kan virke positivt på barnets totale utvikling dersom barnet vokser opp i et miljø som verdsetter begge språkene, på samme måte som tospråklighet med to talespråk kan ha tilsvarende positiv virkning hos hørende barn. Dersom foreldrene er i tvil om hvorvidt barnet hører så dårlig at det vil ha noen reell glede av å få lære norsk tegnspråk i tillegg til sitt (eller sine) talespråk, kan det i mange tilfeller anbefales at barnet får tilgang til kommunikasjon på begge språkene, slik at det blir barnet selv som eventuelt velger bort tegnspråket etter hvert.

Naturlige menneskelige språk er ikke bare kommunikasjonsverktøy, de er også kulturbærere og identitetsmarkører. Mange hørende nordmenn har vokst opp med bare ett språk, norsk, og ser naturligvis på det norske språket som et helt avgjørende uttrykk for vår norske kultur og vår identitet som nordmenn. For noen av oss er forholdet vårt til det norske språket så tett at vi har vanskelig for å forstå fullt ut at barn med to språk, eller kanskje enda flere, kan ha en like rik og trygg oppvekst som vi selv har. Men det kan de naturligvis. Faktisk regner språkforskerne med at de fleste barn i verden vokser opp med minst to språk. Også i Norge er dette vanlig (f.eks. norsk og nordsamisk eller norsk og tyrkisk), og blant disse barna er det altså noen, både hørende og døve, som vokser opp med norsk tale- og skriftspråk og norsk tegnspråk. Noen av dem er omgitt av enda ett eller flere talespråk og/eller skriftspråk i familien. Hvilket eller hvilke språk barn vokser opp med, påvirker deres identitetsutvikling.

Glimt av grammatikken i norsk tegnspråk

De betydningsskillende små delene i tegnspråkene er naturligvis ikke lyder, som i talespråkene, eller bokstaver, som i de skriftlige versjonene av talespråkene. De er slikt som håndformer, håndplasseringer, håndbevegelser og munnstillinger. Mer generelt handler *fonologien* i et tegnspråk om de innstillingene og bevegelsene som gjør at et uttrykk blir oppfattet som riktig eller galt av dem som har vokst opp med språket. Her skal vi se litt på hvordan de tre vanlige norske tegnene BRA, KAFFE og BOK er bygd opp. Beskrivelsene gjelder de fullstendige eller maksimalt tydelige versjonene av tegnene, dem man for eksempel finner i en ordbok. Leseren kan gjerne slå opp de aktuelle tegnene i Norsk tegnordbok (www.tegnordbok.no) for å se hvordan de utføres. I ulike språkbrukssammenhenger kan tegnene utføres annerledes enn i disse ordbokversjonene, men også da etter bestemte regler.

Tegnet BRA utføres med bare én hånd (vanligvis høyre hånd hos høyrehendte), mens KAFFE og BOK utføres med begge hender. KAFFE utføres med bevegelse primært i den ene hånda (vanligvis høyre, som i et slikt tohåndstegn kalles den aktive

hånda), mens BOK utføres symmetrisk med samme slags bevegelse i begge hender. De tre tegnene representerer dermed hver sin hovedtype av tegn med hensyn til antall hender og antall aktive hender. Videre har BRA og BOK det til felles at den aktive hånda eller de aktive hendene har rette og samlede fingrer (flat hånd), mens KAFFE har knyttnevehånd i både den aktive og den passive hånda. I både BRA og KAFFE er den aktive hånda rettet mot venstre (mot høyre dersom venstre hånd er aktiv), og håndflaten vender inn mot kroppen. I BOK er hendene rettet framover, og håndflatene vender mot hverandre i begynnelsen av tegnet og oppover i slutten av tegnet. Mens hendene i både KAFFE og BOK er plassert i det nøytrale feltet midt foran brystet, begynner BRA med hånda foran munnen. Når det gjelder selve håndbevegelsen, flyttes hånda eller hendene i løpet av tegnet for både BRA og BOK, mens bevegelsen i KAFFE er stasjonær (den aktive hånda gnis rundt oppå den passive hånda). Til slutt bør det nevnes at alle tre tegnene omfatter munnbevegelser som sannsynligvis er lånt fra norsk talespråk og kan beskrives omtrentlig ved hjelp av bokstavsekvensene "b-a" (BRA), "k-a-f" (KAFFE) og "b-o" (BOK). Andre tegn har munnbevegelser som ikke er lånt fra norsk.

De egenskapene vi nå har nevnt for hvert av de tre tegnene, som antall aktive hender, håndform, rettet/vendt/plassert, håndbevegelse og munnbevegelse, er eksempler på dimensjoner som de betydningsskillende små delene i et tegnspråk kan beskrives i forhold til. Dersom enkelte av disse delene av tegnet ikke utføres slik de skal, for eksempel hvis noen begynner håndbevegelsen i BRA foran nesen i stedet for foran munnen, vil en tegnspråkbruker kunne oppfatte tegnet som galt eller gebrokkent utført, selv om avviket kanskje ikke er så stort at det nødvendigvis fører til misforståelser.

Utforskningen av fonologien i norsk tegnspråk er ennå ikke kommet så langt at vi med sikkerhet kan si hvor mange ulike håndformer, plasseringer osv. som må identifiseres i en fullstendig beskrivelse av språket. Men akkurat som i talespråkene kan vi med sikkerhet si at det enkelte tegnspråk "velger ut" et begrenset antall muligheter innenfor hver dimensjon, av det som er fysisk mulig. Dessuten inneholder grammatikken for et tegnspråk begrensninger på hvilke kombinasjoner av betydningsskillende deler som er mulige, akkurat som norsk grammatikk inneholder begrensninger blant annet med hensyn til hvilke lyder som kan følge etter hverandre i begynnelsen av et ord. For eksempel ser det ut til å være begrensninger på hvilke håndformer den passive hånda kan ha.

La oss nå se litt på andre deler av grammatikken. *Morfologi* er den delen av språkbeskrivelsen som handler om hvordan det enkelte ordet, eller tegnet, som vi kaller det i tegnspråk, er bygd opp av betydningsbærende deler. Akkurat som i norsk kan vi i norsk tegnspråk endre systematisk på ordets uttrykk og oppnå en systematisk endring i betydningen. For eksempel kan vi legge endelsen *-dde* til ordet *sy* og få ordet *sydde*, som i tillegg til grunnbetydningen av *sy* inneholder betydningen fortid. På lignende måte kan vi ta utgangspunkt i tegnet *SY* og gjenta tegnet med hurtige bevegelser. Denne gjentakelsen gjør at tegnet får tilleggsbetydningen "en stund", slik at hele tegnet får en betydning som kan gjengis på norsk med uttrykk som "sy en stund" eller "drive og sy" eller "sitte og sy". Akkurat som endelsen *-dde* systematisk bidrar med fortidsbetydning når den legges til norske ord av en bestemt klasse, bidrar den hurtige gjentakelsen med varighetsbetydning når den legges til tegn i norsk tegnspråk.

Som eksemplet viste, er både uttrykket og innholdet i norsk tegnspråks morfologi annerledes enn i norsk tale- og skriftspråk. Mens morfologien i norsk i høy grad uttrykkes med endelser på slutten av ordet, uttrykkes den i norsk tegnspråk oftere med endringer i selve utføringen av tegnet (f.eks. ulike typer gjentakelse). Endelsene i norsk brukes ofte til å lage bestemte bøyningsformer av ord (f.eks. fortidsformer eller flertallsformer), mens mange av endringene i tegnene i norsk tegnspråk brukes til å spesifisere noe om måten en handling blir utført på.

Når det gjelder setningsbygning, *syntaks*, ser det ut til at norsk og norsk tegnspråk har en felles grunnstruktur for rekkefølgen av leddene. En nøytral måte å si "Marit liker brokkoli" på på norsk tegnspråk er dermed: MARIT LIKE BROKKOLI. Men flere forskjeller mellom regelsystemene i de to språkene forstyrrer denne likheten. Blant annet tillater grammatikken i norsk tegnspråk at setningen begynner med ett eller flere ledd som angir temaet for setningen (temaledd). Temaleddet kan høre hjemme lenger ute i setningen, og det at det står som temaledd først i setningen, kan dermed forstyrre den grunnleggende rekkefølgen. Men temaleddet kan også bare angi temaet for setningen uten å ha noen egentlig plass et annet sted i den. For eksempel kan vi si på norsk tegnspråk: GRØNNSAKER, MARIT LIKE BROKKOLI. Kommaet i denne transkripsjonen antyder at temaleddet GRØNNSAKER vanligvis skilles ut fra resten av setningen, først og fremst ved at øyenbrynene heves, men ofte også på andre måter. I dette tilfellet er det forskjell på reglene i norsk og norsk tegnspråk. Skal vi oversette setningen til norsk, må vi "pakke inn" temaleddet for å få det til å passe inn i grammatikken, for eksempel slik: "Når det gjelder grønnsaker, liker Marit brokkoli."

En annen forskjell som bidrar til at mange norske og norsk tegnspråklige setninger er ulikt bygget opp, er at mange tegn har den egenskapen at de brukes til å *vis* en bevegelse eller en plassering, samtidig som de er språklige uttrykk. Denne unike egenskapen ved tegnspråkene kalles *lokalisasjon*. En norsk setning som "bilen er mellom huset og treet" vil vi derfor kunne oversette slik til norsk tegnspråk: HUS-venstre, TRE-høyre, BIL KJØRETØY-BEFINNE-SEG-midten. Selv om det finnes et tegn MELLOM i språket, foretrekker tegnspråkbrukere ofte å bruke muligheten til å vise den innbyrdes plasseringen av huset, treet og bilen som på et kart i tegnrommet foran kroppen. Legg for øvrig merke til at mens HUS og TRE kan plasseres direkte i tegnrommet, har ikke tegnet BIL denne egenskapen, og vi må derfor legge til et tegn til (et verb) som får fram plasseringen mellom huset og treet.

En interessant egenskap ved syntaksen i norsk tegnspråk er at flere betydningsendringer som vi på norsk får fram ved å endre rekkefølgen av ordene, uttrykkes på andre måter. For eksempel gjør vi om en utsagnssetning til en spørresetning først og fremst ved å heve øyenbrynene. I slike setninger vil vi vanligvis også lene hodet litt fram, sperre øynene litt opp og søke blikkontakt med samtalepartneren. Et annet eksempel er at vi vanligvis ikke lager nektende setninger ved å legge til et eget ord, slik vi gjør med *ikke* på norsk, men ved å riste lett på hodet mens vi sier de samme tegnene som i den ikke-nektende setningen. Det er bestemte regler for når øyenbrynheving, hoderisting osv. begynner og slutter i slike setninger.

Leseren har nå fått kjennskap til noen aspekter ved den grammatiske strukturen i norsk tegnspråk. Siden språket ikke har utviklet seg historisk fra samme grunnspråk som norsk, men tvert imot har oppstått ved at døve barn har hatt anledning til å vokse opp og kommunisere visuelt med hverandre, er det ingen grunn til å bli overrasket over at mye av grammatikken er temmelig ulik norsk grammatikk. Den er imidlertid ikke mindre systematisk av den grunn.

Tegnspråkbruk og døvekultur

Norsk tegnspråk er altså et eget språk som finnes bare i Norge, som er helt annerledes bygd opp enn norsk tale- og skriftspråk, og som er blitt til ved at døve barn her i landet har fått en tegnspråklig oppvekst. Det er ingen overdrivelse å si at språket er et uttrykk for en gruppe menneskers kommunikative kreativitet og en viktig del av norsk kulturarv, og den viktigste bæreren av døvesamfunnets kulturelle arv. For barn, hørende så vel som døve, som får anledning til å vokse opp med dette språket, eventuelt sammen med norsk og eventuelt andre språk, vil norsk tegnspråk kunne bli en sentral identitetsmarkør.

I og med at vi stadig forstår mer av hva norsk tegnspråk inneholder av tegn, grammatiske strukturer og språkbruksmønstre, får vi et stadig større grunnlag for å være ydmyke i møtet med dette språket og den kulturen det er bærer av. Men ydmykheten må ikke få virke som en bremsekloss i arbeidet med å gjøre norsk tegnspråk tilgjengelig for dem som behøver det og dem som ønsker det. For eksempel vil det være urimelig å vente at hørende foreldre til døve barn straks skal være kompetente bærere av denne kulturarven. I en familie der norsk tegnspråk inntil nylig ikke hadde noen plass, og det bare er barnets hørselstap som er bakgrunnen for at familien har valgt å lære seg norsk tegnspråk, vil tegnspråk sannsynligvis først og fremst bli oppfattet som et hjelpemiddel til å lette kommunikasjonen i hverdagen. Det er behovet for å kunne kommunisere visuelt i familien som har ledet familien til å lære seg norsk tegnspråk, ikke nødvendigvis et ønske om å påta seg delansvar for norsk tegnspråk som et stykke norsk kulturarv.

Det ville vært overraskende om foreldre i utgangspunktet hadde en annen holdning til språket enn denne praktiske. Med tiden vil det vise seg om denne holdningen endrer seg, etter som de får øynene opp for den kulturen barna deres får vokse opp i i tillegg til den norskspråklige kultursammenhengen. Kanskje vil også barna nøye seg med en slik nyttepreget holdning til norsk tegnspråk. Å bestemme seg for å prøve å lære seg et språk som et verktøy er ikke det samme som å forplikte seg til å føle tilhørighet og lojalitet til en gruppe mennesker. Dette gjelder når vi i Norge lærer engelsk som fremmedspråk, og når hørende foreldre lærer norsk tegnspråk. Språket har den fordel at det ikke ekskluderer det døve barnet, og ved å gjøre det tilgjengelig for barnet i og utenfor familien, legger foreldrene til rette for at barnet selv etter hvert skal kunne gjøre sine identitetsvalg. Og å velge å investere identitet i sin tegnspråklighet betyr på ingen måte at man velger bort sin identitet som norsktalende.

Avslutning

Jeg har i denne artikkelen forsøkt å gi leseren et kortfattet innblikk i hva vi mener når vi sier at et tegnspråk (som norsk tegnspråk) er et språk, og jeg har budt på eksempler på grammatiske dimensjoner og mønstre i norsk tegnspråk. Lesere som er interessert i å lære mer om språket, kan for eksempel lese bidragene i artikkelsamlingen *Tegn som språk* (Jørgensen og Anjum (red.) 2006), der også de fleste eksemplene i denne artikkelen er hentet fra.

Litteratur

- Erlenkamp, S., Gjøen, S., Haualand, H., Kvitvær, H.B. Peterson, P.R., Schröder, O.-I. & Vonen, A.M. (2007). *Begrunnelser for å gjøre norsk tegnspråk til offisielt språk*. Oslo: Norges Døveforbund. Online-versjon: <http://www.deafnet.no/nor/content/download/1458/7583/file/hevetstatusfortegnspråk.pdf>
- Gordon jr., R.G. (Red.) (2005). *Ethnologue: Languages of the world*. 15. utgave. Dallas, TX: SIL International. Online-versjon: www.ethnologue.com
- Jørgensen, S.R. & Anjum, R.L. (Red.) (2006). *Tegn som språk. En antologi om tegnspråk*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Tegnspråkversjon på internett: www.tegnsomsprak.no

Nettsteder:

www.signwriting.org
www.tegnordbok.no

Tospråklighet eller flerspråklighet – hva er problemet?

Den internasjonale tospråklighetsforskningen har siden begynnelsen av 1990-tallet endret seg mye. Fram til da var denne forskningen og holdningene til dels preget av et enspråklig perspektiv og et vestlig-orientert fokus på fenomenet tospråklighet, eller som Bloomfield kaller ”nativelike control” av språkene (Li Wei 2000:26). Enspråklighet ble betraktet som et normalt og vanlig fenomen, til tross for at de fleste mennesker i verden vokste opp omgitt av to eller flere språk. Denne oppfatningen ser ut til å være svært rådende i Norge fremdeles. I denne artikkelen vil det først komme et språkhistorisk tilbakeblikk og tanker knyttet til dette. Deretter følger det en redegjørelse for hva tospråklighet er, slik nyere lingvistisk litteratur omtaler fenomenet og holdninger knyttet til dette. I litteraturen omtales tospråklighet og flerspråklighet om hverandre. Det vil det også gjøres i denne artikkelen. Termene førstespråk og andrespråk vil også bli tatt opp. Tilslutt kommer det en omtale av tospråklighetsfenomenet *kodeveksling*. Alt dette vil bli diskutert i lys av faglig ståsted, tospråklig erfaring og hørselshemming.

Historikk

Dersom en gjør et historisk tilbakeblikk ved dannelsen av de nyere europeiske stater, kan en se at da statene ble til, ble landegrensene trukket opp der et majoritetsspråk hadde sitt område. Dette hadde sin bakgrunn i tanken om ”ett land - ett språk”. De nye europeiske statene ble etablert i en periode av nasjonalisme i kjølvannet av napoleonskrigene, som blant annet manifesterte seg i nasjonalromantiske strømninger innenfor litteraturen og kunsten.

Ved unionsoppløsningen i 1814 var dansk skriftspråket i Norge. I talespråket hadde folk ennå bevart opprinnelige norske uttrykk og vendinger i mange dialekter. Etter hvert ble det danske skriftspråket påvirket av talespråket. Dette resulterte i en opphetet språkdebatt utover 1800-tallet om hvorvidt man skulle bevare det danske skriftspråket, eller om man skulle gå inn for et eget norsk skriftspråk. Enkelte mente at fordi vi var løsrevet politisk fra Danmark, måtte vi også løsrive oss språklig. Vi kan kanskje se denne debatten og de nasjonalromantiske strømningene som et identitetsprosjekt der Ivar Aasen samlet inn dialektprøver rundt om i Norge for å lage et nytt skriftspråk. Asbjørnsen og Moe samlet inn norske folkeeventyr der de ved nedskrivning brukte særnorske uttrykk og vendinger. Henrik Wergeland mente at ”et selvstendig folk måtte ha et selvstendig språk”.¹⁰

Idealet ”ett språk – ett land” fikk konsekvenser for den samiske minoriteten i Norge. Fornorskingspolitikken ble satt i system ved lovfestingen i 1892. Alle skolebarn skulle undervises i en av de to norske språkstandardene, altså riksmål (senere: bokmål)

¹⁰ <http://www.skole.trondheim.kommune.no/rosten/fag/norsk/Spraakhistorie/1814.htm>, 7. november 2007.

eller landsmål (senere: nynorsk). Loven pekte på viktigheten av å bruke morsmålet til barn i undervisningen i skolen. Det er verdt å merke seg at denne forordningen ikke gjaldt samiske og kvenske barn. Paradoksalt nok skulle disse barna undervises i norsk. Samisk eller kvensk skulle bare brukes når det var påkrevd, og samisk og finsk var "støttespråk" (Jernsletten 1993).

I samme tidsperiode ble den 2. internasjonale døvelærerkongressen holdt i Milano i 1880. Der ble det bestemt at talemotoden (oralismen) skulle være den rådende undervisningsmetoden for døde barn framover. I praksis betydde dette det at tegnspråk ikke skulle brukes i undervisning av døde, slik det hadde vært gjort på flere døveskoler. Det har vært og er fremdeles diskusjoner om hvorvidt denne kongressen fikk den milepelaktige innflytelsen på dødeundervisningen som mange i dag tillegger den. Darwins utgivelse av *Om artenes opprinnelse* i 1859 fikk i de neste tiårene stor betydning for hvorledes en hvordan man forklarte forskjellige fenomener. Widell (1993:48) sier at "Utviklingslæren blev en dominerende tankeform i industrisamfunnet". En konsekvens av dette var at "tegnspåk blev betragtet som et lavere udviklingstrinn" (Widell 1993:48). Eriksson (1994) trekker også fram at kongressen alene ikke kunne ha hatt så stor innflytelse. Han påpeker blant annet at fordi Tyskland vant den fransk-tyske krigen, så fikk den orale metoden, som hadde sin opprinnelse i Tyskland, etter hvert stor innflytelse i Europa. Så da den andre døvelærerkongressen i Milano tok til, snakket man ikke lenger om "den tyske metoden", men om "den rena orale metoden" (Eriksson 1994:84). Man anså ikke lenger at tegnspråk kunne være "ett meddel att överföra kunnskap". En kan se for seg at termen "oral" var mer salgbar blant delegatene enn "den tyske metoden", nettopp fordi "den tidens dövlererare var medvetna om at dövas kunnskaper kunde bli lägre med talmotoden" (ibid).

Det kan tenkes at denne kongressen i kombinasjon med de enspråklige og darwinistiske strømmingene bidro til at også døde i Norge ble "fornorsket". Denne "fornorskningen" eller "normaliseringen" kan være en faktor vi ikke kan se bort fra, i og med at norsk tegnspråk ikke var brukt i undervisningen av døde til langt ut på 1970-tallet.

Fra tidlig på 1900-tallet og utover til 1970-årene var det en vanlig oppfatning i den vestlige verden, og dermed også i Norge, at tospråklighet hadde en negativ effekt på den intellektuelle og åndelige utviklingen hos mennesket. Man trodde sågar at to språk ville skape språkforvirring hos barn. Jeg kan selv huske at læreren min på barneskolen frarådet meg å bruke italiensk fordi det ville skape vanskeligheter for meg ved norsktilegnelsen. Jeg er oppvokst med italiensk mor og norsk far som seg imellom snakket engelsk. Til og med i dag har jeg fått spørsmål fra pedagoger ute i felten om ikke to eller flere språk skaper språkforvirring.

Den norske enspråklige identiteten har holdt seg endog inn i våre dager. Når jeg foreleser i fenomenet tospråklighet for foreldre i forbindelse med opplæringsprogrammet i norsk tegnspråk, "Se mitt språk", er ofte åpningsspørsmålet mitt: "Hvem av dere definerer dere som tospråklige?". Til nå er det bare minoritetsspråklige foreldre som har definert seg som tospråklige. Foreldre med etnisk norsk bakgrunn ser så å si aldri på seg selv som tospråklige individer. Min erfaring er at de fleste ser på seg selv som

enspråklige, til tross for at alle har hatt engelsk under hele skolegangen. Den språklige identiteten kan ha betydning for hvilke valg foreldre til hørselshemmede gjør. Det er nærliggende å anta at fordi de fleste norske anser seg for å være enspråklige, virker et tospråklighetsprosjekt i forhold til egne hørselshemmede barn kanskje som farlig – og dermed uaktuelt. Det er naturlig at man ønsker å overføre kjente og kjære deler av sin livsførsel til egne barn. I tillegg til at det ofte implisitt fokuseres som et språklig valg, enten norsk talespråk eller tegnspråk - og ikke begge språkene samtidig. På samme måte som andre har foreldre oftest en forståelse av tospråklighet ut fra en beholdermetaforisk tankegang, der man antar at dersom man er tospråklig, må man ha kunnskap i to språk tilsvarende det som en enspråklig person har i hvert av språkene. Dersom du spør en nordmann om han er tospråklig, vil du få svar av typen jeg er ”ett-og-et-halvt-språklig”, eller ”jeg kan litt engelsk”. Dersom du spør en engelskmann hvorvidt nordmenn er tospråklige, vil en høyst sannsynlig få et bekræftende svar.

Andres syn på nordmenns språkstatus er altså annerledes enn hvordan mange av oss kanskje selv opplever oss. Hvordan kan tospråklighet forstås i lys av nyere forskning?

Tospråklighet

Tospråklighet kan defineres som en viss kunnskap i to eller flere språk hos en person. Li Wei beskriver tospråklighet slik: ”(...) primarily describes someone with the possession of two languages”. Videre sier han: ”It can, however, also be taken to include the many people in the world who have varying degrees of proficiency in and interchangeably use three, four or even more languages” (Li Wei 2000:7). Språkkunnskapen kan altså være av varierende grad. Tidligere anså man tospråklighet som språkkompetanse tilsvarende enspråklige har i hvert enkelt språk. Det er vel kanskje fremdeles den mest allmenne og folkelige oppfatningen i Vesten i dag. Forskere har derimot gått bort fra dette synet. Graden av kunnskap i språkene kan være forskjellig, og ett språk kan være det dominerende.

Li Wei presiserer: ”It is important to recognise that a multilingual speaker uses different languages for different purposes and does not typically possess the same level or type of proficiency in each language” (ibid.). Mackey sier: ”We shall therefore consider bilingualism as the alternate use of two or more languages by the same individual ” (Li Wei 2000:27). Jeg oppfatter med dette at tospråklighetsbegrepet har utviklet seg til å bli et videre og pragmatisk begrep, der den tospråklige alternerer mellom språkene når det måtte være naturlig og hensiktsmessig, selv om kompetansen i hvert av språkene ikke er tilsvarende kunnskapen til enspråklige. Ikke bare talt språk, men også språk i skrevet form og tegnet form.

Mackey (1962) trekker fram fire hovedfaktorer med flere underpunkt som viktige når han beskriver fenomenet tospråklighet: *degree*, *function*, *alternation* og *interference*. Graden (*degree*) av tospråklighet kan måles ved å teste fire grunnleggende ferdigheter. Det er reseptive og ekspressive ferdigheter, knyttet til produksjon og forståelse av språket, og reseptive og ekspressive ferdigheter, knyttet til den grafiske representasjonen av et språk. En person kan kalles tospråklig hvis vedkommende kan

snakke og forstå norsk og russisk uten å kunne lese det kyrilliske alfabetet. En som bare har lesekunnskap i ett språk og kan uttrykke seg på og forstå et annet, kan også kalles tospråklig (Li Wei 2000:27). Testing kan da bli problematisk, for eksempel kan en tospråklig testperson også ha en reseptiv kunnskap som er bedre enn den ekspressive kunnskapen i språkene.

Den andre faktoren man må ta hensyn til, er spørsmålet om hva slags funksjon (*function*) språkene har. Hva bruker den tospråklige språkene til? Funksjonen kan si noe om graden av flyt i språkene hos den tospråklige. Mackey (1962) opererer med to typer funksjoner, *external* og *internal*. Den eksterne funksjonen av tospråklighet bestemmes i forhold til antall områder man er i kontakt med, i språkene som man kan: hjemme, i samfunnet, i skolen, på jobb, i massemediene. For eksempel kan språket hjemme være et annet enn det som brukes i skolen. Det er verdt å merke seg at Mackey (1962) ikke bare mener antallet områder for språkkontakt er bestemmende for tospråkligheten, men han trekker også frem tre variabler som er med på å bestemme dette. Disse er: variasjonen i lengden på kontakten med språket, frekvensen i denne kontakten og sist, men ikke minst, presset på språket vedkommende er i kontakt med. Med andre ord er den totale innflytelsen av disse variablene bestemmende for hvilke språkvaner som etableres, og hva slags funksjon de får for individet.

Videre snakker Mackey (1962) om interne funksjoner, som tradisjonelt har blitt regnet som viktige faktorer for å avgjøre hvilket språk som er dominant hos en tospråklig person. Dette kan for eksempel være hvilket språk man drømmer på, teller på eller ber på osv. Ifølge Mackey er ikke dette alltid det vanlige, en tospråklig person kan godt be på ett språk og telle på et annet. Videre kan man ikke se bort fra at en persons språkevne eller begavelse har betydning for bruken og innflytelsen på tospråkligheten. Språkevne er avhengig av flere faktorer, som kjønn, motivasjon, holdninger, alder og ikke minst hukommelse. Det er vist at individer som blir tospråklige i barndommen, kan ha trekk og språkbruk som er annerledes enn hos dem som blir tospråklige som voksne. Videre kan holdninger hos den tospråklige selv eller samfunnet påvirke personens bruk og kontakt med språkene. Dersom ett av språkene for eksempel er et lavstatusspråk, kan det få innflytelse på bruk og frekvens i språkkontakten. Mackey (1962) anser at holdninger bare er en delfaktor i en persons tospråklighet. Grosjean (1982) hevder derimot at holdningsaspektet er sentralt.

En tredje faktor man må ta hensyn til ved beskrivelse av tospråklighet, er alternering mellom språkene. I hvilken utstrekning alternerer den tospråklige mellom språkene? Hvordan skjer alterneringen? Under hvilke omstendigheter alternerer individet mellom språkene? Mackey (1962) sier videre at funksjonen for hvert språk og graden av dem er bestemmende for den tospråkliges og samtalepartnerens mulighet til å alternere fra det ene språket til det andre eller det tredje. Tre betingelser ser ut til å påvirke alternering mellom språk: tema, person og følelser. Hvor mye det blir alternert, kan variere i en gitt situasjon.

Den fjerde og siste faktoren kaller Mackey (1962) for *interference*, eller en kan kalle dette for språkkontakt. Det som er bestemmende for interferensen, er graden, funksjonen og alterneringen i språkene. Interferens kan defineres som bruk av

elementer fra det ene språket inn i det andre språket. Noen kaller dette feilaktig for lån. Mackey (1962) presiserer at interferens er individuell og tilfeldig, mens lån derimot er kollektive og systematiske, og dermed mer konvensjonelle. Interferens kan oppstå på alle lingvistiske nivå, avhengig av konteksten, men også i forhold hvilke sosiale roller taleren har, og hvem man samtaler med i en gitt situasjon.

Førstespråk og andrespråk

Dersom en inntar Li Weis perspektiv på tospråklighet, kan det kanskje bli problematisk å forholde seg til termene førstespråk og andrespråk, som er mye brukt i betydningen ”det språket man lærte først” og ”det språket man lærte etter morsmålet” (se Ellis (1997) og Zahl, (2006) for en diskusjon av termene). Siden jeg selv var tospråklig fra spedbarnsalderen av, med italiensk, norsk og engelsk, og senere brukte norsk tegnspråk flytende og var aktivt medlem i døvesamfunnet, fikk jeg ofte spørsmål om hvilket språk som var mitt førstespråk i betydningen av hvilket språk jeg lærte først. Jeg ble ofte svar skyldig. Jeg opplevde etter hvert at det var forventet at dersom jeg kunne definere eksplisitt hva som var førstespråket og andrespråket, måtte jeg også være kapabel til å fortelle om ”sistespråket”, siden jeg kunne flere enn to språk. Landskapet stemte ikke helt med terrenget mitt, og jeg begynte å stille spørsmål ved termenes holdbarhet. For meg og flere andre tospråklige og flerspråklige som jeg har snakket med, er det ikke så viktig hva som er førstespråket eller andrespråket, men rett og slett at vi språklig sett kan tilpasse oss sosiale situasjoner, temaer, samtalepartnere osv. Disse talltermene knyttet til språk kan kanskje virke mer begrensende enn det som er ment, se eksempelvis § 2-6 i opplæringsloven: ”Elevar som har teiknspråk som førstespråk, har rett til grunnskoleopplæring i og på teiknspråk” (Kunnskapsdepartementet 1999). Problemet knyttet til denne rettigheten er at det er vanskelig å vite så tidlig hvilket førstespråk en hørselshemmet har. Et høringsforslag foreslår å utvide retten til opplæring i tegnspråk til også å gjelde andre elever som etter sakkyndig vurdering kan ha nytte av det. Dersom man følger Li Weis (2000) tilnærming til tospråklighet, spiller det kanskje mindre rolle når språkene er tilegnet. Han legger derimot mer vekt på hvor mye individet kan og språkernes funksjon for individet. Da blir det også mulig å utvikle to eller flere språk samtidig, altså simultan tospråklighet. Disse termene kan imidlertid være praktiske å bruke når man skal referere til et individs språkbruk, altså i betydningen ”språk 1” (S1) og ”språk 2” (S2).

Tospråklighetens uttrykk

Det er allmenn kunnskap blant lingvister og språkfolk at språkblanding ikke er uttrykk for en manglende eller feilaktig lingvistisk kunnskap hos tospråklige mennesker. Slik språkblanding er omtalt i lingvistisk litteratur som *language contact*, *code-alternation*, *language shift*, *code-mixing* og *code-switching*. På norsk bruker vi termen språkkontakt eller kodeveksling om slik språkbruk. Labov (1971:457) hevdet at kodeveksling er en ”irregular mixture of two distinct systems”. Dette utsagnet ser ut til å ha fått stor gjennomslagskraft og det er mulig det er i dette utsagnet opprinnelsen til at synet på tospråklighet og kodeveksling som noe negativt og noe som skaper språkforvirring, oppsto i Vesten. Kodeveksling i dag kan sies å være ”a bilingual communication

strategy consisting of the alternate use of two languages in the same phrase or utterance” (Li Wei 2000:495). Det er verdt å merke seg at han kaller dette en tospråklig *kommunikasjonsstrategi*, der man alternerer mellom to språk i samme setning eller ytring. Dette er et svært vanlig språkbruksfenomen hos tospråklige mennesker. ”The julekalender” med The Travellin Strawberries, serien som gikk på TV2 i første halvdel av 1990-tallet, er et godt eksempel på kodeveksling mellom engelsk og norsk. De fleste husker denne serien og forbinder den med noe morsomt. Det som gjorde den så morsom, var at man forsto begge språkene skuespillerne kodevekslet mellom. Dette viser at for å forstå kodeveksling kreves det høy kompetanse i begge språkene. Ifølge Poplack kjennetegnes gode ferdigheter i kodeveksling av jevn og uavbrutt veksling mellom førstespråket (S1) og andrespråket (S2), uten pauser eller nøling. De som kodeveksler, er ikke bevisst på selve vekslingen, og de bruker ikke metalingvistiske følgekommentarer. Poplack sier videre: ”[There] is strong evidence that alternation between two languages requires a high level of bilingual competence,” og ”Code-switching involves enough knowledge of two or more grammatical systems to allow the speaker to draw from each system” (Li Wei, 2000:241). Poplack mener at kodeveksling er å gå inn i og ut av to forskjellige grammatikker. For å kunne gjøre det raskt og hurtig, er det plausibelt å anta at det kreves høy språklig kompetanse i begge språk. Det er ingen overraskelse at de fleste nordmenn syntes at ”The julekalender” var morsom, siden kompetansen i begge disse språkene generelt sett er høy.

Kodeveksling i talespråk er sekvensielt, og språkkontakt mellom talespråk er den vanligste formen og er mest utforsket. To andre former for språkkontakt er mindre undersøkt. Den ene typen er språkkontakt mellom to tegnspråk. Det er nylig avsluttet en studie ved University of Illinois som tar for seg språkkontakt mellom ASL (American Sign Language) og LSM (La Lengua de Señas Mexicana). David Quinto-Pozos er i ferd med å publisere resultatene av denne studien i tidsskriftet *Language in Society*. Det er verdt å merke seg at språkkontakt mellom to tegnspråk og to talespråk har det til felles at kontakten skjer innenfor samme modalitet – altså for talespråkenes del auditivt og vokalt, og for tegnspråkene gestuelt og visuelt.

Den andre typen språkkontakt foregår på tvers av modalitetene som er nevnt, med andre ord mellom et tegnspråk og et talespråk, såkalt bimodal språkkontakt. Denne formen utmerker seg ved at den kan realiseres simultant. Denne typen språkkontakt er lite utforsket. Valli og Lucas (1992) er blant de få som har gjort vitenskapelige undersøkelser av modalitetskontakt (*contact signing*) mellom ASL og engelsk.

Generelt sett er det slik at når to språk kommer i kontakt med hverandre, skjer det en påvirkning. Vanligvis er det slik at lavstatusspråket blir påvirket av høystatusspråket. I dette tilfellet blir norsk sett på som høystatusspråk, og norsk tegnspråk blir tradisjonelt sett på som et språk med lav prestisje. Som en konsekvens av språkkontakt har det oppstått forskjellige blandingsformer mellom norsk tegnspråk og norsk. Disse har gjennom de siste 30–40 årene fått forskjellige navn, blant annet *tegn* og *tale*, *tegn som støtte* (TSS) og *norsk med tegnstøtte* (NMT). Felles for dem er at ”grunnspråket” eller ”hovedspråket” følger norsk syntaks. Men det spørs om det er hensiktsmessig å ha forskjellige merkelapper på forskjellige typer kontaktformer mellom norsk tegnspråk

og norsk.

Tre forhold ved disse termene kan være problematiske. For det første er det ingen som konkret og eksplisitt kan si hva som skiller den ene termen fra den andre rent språkbruksmessig. Felles for alle disse variantene er, så vidt jeg har observert, at de blander norsk og norsk tegnspråk i større eller mindre grad. Derfor blir det sannsynligvis svært individuelle språkvalg man foretar ved de forskjellige former for kontakt.

Det andre problemet er at generell kodevekslingsteori, som hos Myers-Scotton (1988), Auer (1988) og Poplack (1979/80), går ut fra at det er flere forhold som påvirker språkvalg og veksling hos personer som kodeveksler i en samtalesekvens. Det kan for eksempel være sosial motivasjon, situasjonen rundt samtalen, tema det samtales om, leksikal og grammatisk kompetanse i språkene som man veksler mellom, eller hvem man prater med. Dette betyr at en vanskelig kan fastsette en standard på hva den enkelte termen for språkblanding innebærer. Så vidt jeg vet, finnes det ikke kurs i kodeveksling mellom to talespråk, for eksempel kurs i "norsk–engelsk" eller for den saks skyld "norsk–vietnamesisk". Kan man si at kurs i TSS, NMT og tegn og tale er en parallell til dette? Kanskje ikke, siden det har forskjellige modaliteter, men er slike kurs godt nok? Ifølge Vonen (1999:210) er det slik at "... 'mixed' utterances (...) do occur spontaneously during interaction between hearing and deaf persons". Det er observert i mange sammenhenger at tospråklige døve også selv alternerer mellom norsk talespråk og norsk tegnspråk, og kodeveksler på mange forskjellige måter mellom tegn og tale. Slike ytringer er av kommunikativ art, avhengig situasjonen, konteksten og temaet, og kan ikke erstatte et helt språks grammatikk og regler.

Tospråklige døve er vant til å tilpasse seg språklig etter hvem de prater med, hva slags sosial motivasjon de har for å veksle, hvilke tema som er i fokus for samtalen, osv. Det som er avgjørende for flyten i kodevekslingen, er den språklige kompetansen i begge språkene. Av en eller annen grunn har altså pedagoger, foreldre og andre fått en idé om at slik kodeveksling er lettere å lære enn tegnspråk. Det er en besnærende og forførende tanke, som lett kan få fotfeste av tre årsaker. For det første skyldes det lite innsikt i hva tospråklighet er. For det andre skyldes det den generelle språkstatusen til norsk tegnspråk og assosiasjoner til tegnspråkets primærbrukere. For det tredje spiller det kanskje en rolle at norsk tegnspråk oppleves som vanskelig å lære. Det er overkommelig å lære, men ikke lettere enn å lære et helt annet språk med en annen grammatikk. Kanskje kreves det en ekstra innsats nettopp fordi det har en visuell modalitet. Det er en muligens en rådende og feilaktig oppfatning at visuell kommunikasjon er lett å lære fordi man antar at gester og kroppsspråk er noe universelt og iboende i mennesket. Stokoe (1960) sier at naturlige tegn er kulturelt betinget og er bare naturlige i den kulturen de opptrer i. Om adjektivet *natural* sier han: "Some of those who use it are confident that throughout time and terrestrial space there is a necessary and unbreakable connection between sign and meaning" (Stokoe 1960:10). Ved å anta at tegn og gester er naturlige og universale, tror eller vet man at man kan "se" betydningen av et ord ved at et tegn eller en *naturlig gest* vises. Han peker på at noe av det som karakteriserer et naturlig menneskelig språk, er at det ikke er sammenheng mellom betydning og uttrykk. "(...) whether a nod or some other sign was the 'natural' for yes in (...) England, that sign is just arbitrary,

just as much culturally determined, as any syllable in a vocal system” (op. cit., s. 11). I denne forbindelse er det viktig å innse at man ikke kan ”se” eller ”høre” betydningen av et ikonisk tegn eller lydmalende ord. Det er med andre ord helt tilfeldig hvilket uttrykk som blir knyttet til en mening. For å kunne fatte betydning knyttet til en gest, eller mer spesifikt, tegn med bevegelser og spesifikke håndformer, må man se eller erfare tegnet i en språklig sammenheng. Dette foregår på akkurat samme måte som med symboler i lydsekvenser (ord) som representerer en betydning på talespråk. Et språk må tilegnes på en naturlig måte i meningsfull interaksjon med andre.

Det tredje forholdet som er kan være problematisk ved bruk av tegn som støtte og norsk med tegnstøtte, er at foreldre og/eller pedagoger og myndigheter tidlig definerer hva slags språk og språkkontaktform mellom norsk og norsk tegnspråk det hørselshemmede barnet trenger. Dermed kan det være fare for å innskrenke barnets språklige og begrepsmessige repertoar når det vokser til, nettopp fordi ingen vet noe om morgendagen og hvilken retning livet til barnet vil ta. De metaspråklige termene oppleves kanskje mer forvirrende enn oppklarende, og muligens også begrensende i forhold til hørselshemmedes kommunikasjonsregister.

Holdninger til tospråklighet

På det afrikanske kontinentet er to- og flerspråklighet sett på som noe positivt og normalt. De tospråklige er stolte av dette, og de blir også sett opp til i samfunnene rundt. I land der tospråklighet historisk sett er uvanlig, møter man uttrykk som ”problemer med tospråklighet”, ”språkforvirring” og ”halvspråklighet”. Tospråklighet blir dermed sett på som et unormalt fenomen som det er knyttet negative holdninger til. Positive eller negative holdninger til tospråklighet eller til et av språkene som inngår i tospråkligheten, kan få store konsekvenser for individene det gjelder.

Språkholdninger påvirker også tilegnelsen av et førstespråk. Grosjean (1982) påpeker at det er svært utbredt at foreldre er pådrivere eller hjelper sine barn med å lære det ”riktige” språket, for ikke å bli stigmatisert senere i livet og for å klatre på den sosiale rangstigen. Bull (1996) har vist at i Norge skjedde det tidligere ved at spesielt samiske mødre snakket majoritetsspråket norsk til barna. Hun viser også at språkstatusen til det samiske språket i den samiske befolkningen hadde innflytelse på språkholdningene deres, og mange tenkte at gjennom å lære norsk kunne den sosiale posisjonen bedres. Sjansene til å få bedre jobb og økonomi ble oppfattet som større med kunnskap i norsk. Vi kan konstatere at slike antakelser og språkholdninger også i dag gjelder for kunnskap i høystatusspråket engelsk. Engelsk er foreløpig ikke blitt det ”riktige” språket, men å beherske engelsk vil svært sannsynlig bli livsviktig i forhold til sosial posisjonering for de fleste som bor i Norge. Vi kan ane disse konturene når vi ser at det både i høyere utdanning og ved stillingsutlysninger brukes engelsk.

Foreldre til hørselshemmede barn opplever kanskje at de blir stilt overfor et valg: *enten* norsk *eller* tegnspråk som førstespråk. De fleste føler at de må velge det ”riktige” språket, selv om de foreløpig ikke vet hvor god tilgang barnet har til norsk talespråk. Dette kan være en konsekvens av at tospråklighet som fenomen er negativt assosiert på grunn av manglende kunnskap om hva tospråklighet er. Videre kan valget av det

”riktige” språket også være en konsekvens av at holdningene til brukerne av norsk tegnspråk i utgangspunktet er negative, altså at man assosierer norsk tegnspråk bare med døve (se nedenfor). Statusen til norsk tegnspråk er dessuten generelt sett lav. Språket blir sett på av mange som et hjelpemiddel til å lære norsk.

Norsk tegnspråk har som andre naturlige menneskelige språk lingvistiske trekk, men skiller seg fra talespråkene ved at det er visuelt og gestuelt. Fordi det er et annet språk enn norsk, er det jo naturlig at grammatikken også er annerledes enn norsk. Det er viktig at en forstår at dette språket har en unik egenverdi som er en del av norsk kulturarv. Det er heller ikke bare døve som bruker det, men mange hørende også. Termen ”døv” gir mange i majoritetssamfunnet et indre bilde av en isolert einstøing med skremmende stemme, boende avsides i en norsk bygd, gjerne alene med mor. Man kan bli sjokkert over at det fremdeles er slik, men slik jeg opplever det så er dette indre bildet fremdeles svært vanlig hos den jevne norske befolkning. Når foreldre som får et hørselshemmet barn, får bekreftet sitt barns døvhhet, så dukker dette indre bildet opp, og virker skremmende å forholde seg til. I tillegg til dette må de ganske raskt ta stilling til norsk tegnspråk som språk. Det blir da viktig å eliminere dette bildet, som ikke har rot i virkeligheten, slik jeg oppfatter det.

Innenfor fagfeltet blir det lagt vekt på å snakke *om* norsk tegnspråk i møtet med ”nye” foreldre. Dette er et positivt og viktig arbeid, men kanskje ikke nok til å endre negative og seiglivende holdninger om døve og hørselshemmede, midt i en situasjon der foreldre er i krise og må bearbeide sitt barns annerledeshet. En bør kanskje spørre seg selv, gjør en bruk av hørselshemmede kollegaers brukerkompetanse, språkvalg, visuelle strategier, mestring av dagliglivet og livet generelt? Eller preges fagmiljøet av negative språkholdninger og assosiasjoner til hørselshemmede, og at disse ikke anses som kompetente nok i møtet med ”nye” foreldre? Disse foreldrene må få møte hørselshemmede som viser hva hørselshemming eller døvhhet betyr i praksis, at døve har vanlige liv. Det må synliggjøres mer at de fleste døve og hørselshemmede lever som de fleste andre. De har et vanlig familieliv med barn, de har bil, de er aktive organisasjonsmennesker og reiser over hele verden. De har jobber som hjelpepleiere, bioingeniører, forskere, selvstendig næringsdrivende, pedagoger osv. ”Nye” foreldre må få kjennskap til suksesshistorier knyttet til hørselshemming og observere hørselshemmede i samhandling med hverandre og med hørende. Hørselshemmede er like forskjellige som andre grupper. Det har liten effekt å snakke *om* hørselshemmede og døve. Jeg har mer tro på å snakke *med og vise*. Jeg er derfor av den oppfatning at budbæreren er like viktig om ikke viktigere enn selve budskapet for at en skal kunne endre holdning knyttet til tospråklighet, hørselshemmede og norsk tegnspråk. På denne måten kan negative holdninger til tospråklighet og norsk tegnspråk endres og oppleves som noe positivt og berikende.

Fordeler ved tospråklighet og flerspråklighet

Norge har ratifisert og innarbeidet FNs barnekonvensjon i lovverket. Denne konvensjonen gir rettigheter for alle barn, uten forskjellsbehandling og uten hensyn til barnets og foreldrenes rase, farge, kjønn, språk, religion, opprinnelse, eiendom,

funksjonshemming eller oppfatninger. I artiklene 10 og 121 slås det bl.a. fast at barn har rett til ytringsfrihet. Dette innebærer at "Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og gi barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet".¹¹ Dette betyr at dersom et barn skal kunne sikres en slik rettighet, må tilgangen til informasjon være god. For at et barn skal kunne "gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet", mener jeg det er vesentlig at barnet i minimum har ett godt og nyansert språk, det vil si et språk med sosiale varianter (sjargonger), ironi, kulturoverførte uttrykk og alle grammatiske og sosiale regler som et språk favner.

Det innebærer at fagfolk kanskje må begynne å tenke mer på forebygging i dagens situasjon. Mange hørselshemmede barn får i dag operert inn høreapparat i form av cochleaimplantat (CI). Disse gir i likhet med andre høreapparat svært varierende tilgang til det norske talespråket, både med hensyn til lyder, prosodi, trykk på stavelser som kan gi uttrykk for ironi, implisitte hentydninger og grammatiske og sosiale regler for hva som er språklig tillatt i forskjellige settinger, osv. Ved at en til å begynne med satser på en enspråklig norsk tilnærming tar man faktisk en sjanse fordi en ikke vet hvor mye norskspråklig input kan barnet nyttiggjøre seg og ha tilgang på. Dersom man gir tilgang til et tegnspråkmiljø parallelt med norsk talespråk, kan barnet selv få mulighet til å ta egne språkvalg og etter hvert ta *styring over eget liv* og ha mulighet til å danne seg meninger og ytre seg. Denne selvstendigheten kan også bidra til å gi hørselshemmede større sosial mobilitet, fordi den kan gi valgfrihet i forhold til hvem man ønsker å omgås og fremstå som. Det er en stor misforståelse at tegnspråksamfunnet er et isolert samfunn i Norge. Voksne hørselshemmede er nødt til å bevege seg i majoritetssamfunnet hver eneste dag. Når en hørselshemmet får tilgang til norsk tegnspråk i tillegg til norsk talespråk, vil det åpnes et felleskap bestående av 70 millioner døve i verden (World Federation of the Deaf). "Døve har altså en sterk transnasjonal, global orientering" (Breivik 2007:16). Dette betyr at døve møtes på tvers av landegrensene.

Man bør derfor ta sikte på å gjøre det hørselshemmede barnet kompetent til å ta egne språkvalg, til å kunne ytre seg på sine egne premisser om hvordan livet oppleves, men også motsatt: til å kunne forstå omgivelsene på egne premisser. Barnet skal kunne oppleve at det er ok å være hørselshemmet. Livet skal ikke være en evig streben etter å være en normalthørende når man i praksis ikke er det. Over tid kan det utvikles et spenn mellom det omgivelsene forventer at den hørselshemmede klarer, og det som faktisk oppleves som overkommelig. Hørselshemmede blir etter hvert mestere i å spille skuespill, der man later som man er hørende. Gjennom å se på ansiktsmimikk, se etter kontekstuelle spor og sosial oppførsel hos omgivelsene, kan det for et utrent øye være vanskelig å se om den hørselshemmede virkelig oppfatter alt eller ikke. Slike strategier utvikles av naturlige årsaker, for det er svært slitsomt å forsøke å følge med på alt gjennom en hel dag når hørselen ikke er som den skal være.

Språkforskeren Helene Uri (2001:159) skriver: "Most researchers assume that metalinguistic awareness is enhanced by bilingualism." Innenfor forskningen påpeker

11 <http://www.lu.hio.no/ALU/elarena/mr/ytringsfrihet/ytringsfrihet.htm>.

flere at metalingvistisk bevisshet er en svært viktig og avgjørende komponent for den kognitive utviklingen. De siste 20 årene er det gjennom forskning klargjort at også den kognitive utviklingen fremmes hos barn som lærer flere språk i barndommen. Bialystok (1991) anser at tospråklighet hos barn fremmer begrepsutviklingen og klassifiseringsferdigheter. Videre fremmes evnen til resonnering, spatiale ferdigheter og kreativitet. Ifølge Swain og Cummins (i Grosjean 1982:223) utvikler de også blant annet sensitivitet i forhold til semantiske relasjoner mellom ord, får bedre evne til restrukturering og er mer sensible sosialt sett.

Blamey og medarbeidere påpeker i sin oversikt over hovedpoenger knyttet til talespråkutvikling blant annet at "the degree of hearing loss has (...) low correlation with the rate of spoken language development or delay" (Marschark og Spencer 2006:86). De motsier antakelsen om at god hørsel gir et godt utviklet talespråk, slik mange synes å anta. Når vi nå vet hvilke fordeler tospråklighet generelt kan gi, og at det er lav korrelasjon mellom god lydoppfattelse med cochleaimplantat og god talespråkutvikling, og at tilgangen til norsk er svært variabel, blir det nokså underlig å forfekte bare talespråklig og enspråklig tilnærming for hørselshemmede.

Oppsummering

Tospråklighet er et helt vanlig og ufarlig fenomen, som fungerer forskjellig fra person til person. Tospråklighet er rett og slett kunnskap i to eller flere språk, og har til nå etter mitt syn blitt definert for snevert. Samfunnsmessige og individuelle språkholdninger er med på å påvirke om barn vokser opp som tospråklige eller ikke.

Valg av bare norsk – det "riktige" språket – og enspråklighet kan få en isolerende effekt hos hørselshemmede fordi full og alminnelig tilgang til norsk talespråk er varierende. Språkblanding mellom norsk tegnspråk og norsk talespråk er muligens ikke noe annet enn en kodevekslingsvariant, men med den forskjellen at denne "vekslingen" skjer simultant, og at den dermed betinger høy kompetanse i begge språk for at det skal være en effektiv kommunikasjon. Norsk og norsk tegnspråk er hele og fullverdige språk som gir kognitiv profitt. Språkblanding må derfor ikke være undervisningsspråket i pedagogisk sammenheng. Termene førstespråk og andrespråk kan kanskje bidra til å vanskeliggjøre selve tospråklighetsfenomenet hos hørselshemmede. Det er ingen grunn til å anta at tospråklighet for hørselshemmede er hemmende, men at det tvert imot er utviklende og sunt både kognitivt og sosialt, på lik linje med annen tospråklighet.

Litteratur

- Auer, J.C. Peter (2000). A conversation analytic approach to code-switching and transfer. I Wei, Li (Red.), *The bilingualism reader*. London: Routledge.
- Bialystok, E. (1991). *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge: University Press
- Blamey, P.J., Sarant, J.Z. & Paatsch, L.E. (2006). Relationships Among Speech Perception and Language Measures in Hard-of-Hearing Children. I Marschark, M. & Spencer, P.E. (Red.), *Advances in the Spoken language Development of Deaf and Hard-of-hearing Children*. Oxford: University Press.
- Bloomfield, L., (1933) referert i Mackey, W.F. (1962). The Description of Bilingualism. I Wei, Li (Red.) (2000) *The bilingualism reader*. London: Routledge.

- Breivik, J.K. (2007). *Døv identitet i endring. Lokale liv -globale bevegelser*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bull, T. (1996). Språkskifte hos kvinner og menn i ei nordnorsk fjordsamebygd. I Jahr, E.H. & Skare, O. (Red.), *Nordnorske dialektar*, (ss.185-200). Oslo: Novus Forlag
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*, Oxford: Univerity Press
- Eriksson, P. (1994). *Dövas Historie*, faktasamling del 1. Örebro: SIH Läromedel
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages- An introduction to Bilingualism*. Harvard: University Press.
- Jernsletten, N. (1993). Sami Language Communities and the Conflict between Sami and Norwegian. I Jahr, E.H.(Red.) *Language Conflict and Language Planning*, (ss.115-132). Berlin: Mouton de Gruyter
- Kunnskapsdepartementet (1999). – ny lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, Hovudpunkt og lovtekst.Kyrkje-,utdannings-og forskningsdepartementet, Hurtigtrykk
- Labov,W. (1971). The notion of 'system' in creole languages. I Hymes, D., *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, W.F. (1962). The Description of Bilingualism. I Wei, Li (Red.) (2000) *The bilingualism reader*. London: Routledge.
- Myers-Scotton, C. (1988). Code-Switching as indexical of social negotiations. I Wei, Li (Red.) (2000). *The bilingualism reader*. London: Routledge.
- Poplack, S. (1980). Sometimes, I'll start a sentence in Spanish y termino en espanol: toward a typology of code-switching. I Wei, Li (Red.) 2000 *The bilingualism reader*. London: Routledge.
- Quinto-Pozos, D. (2008). Sign language contact & interference: ASL & LSM. *Language in Society*, 37 (2), 161-189.
- Stokoe,W.C. (1960). *Sign Language Structure : an outline of the visual communication systems of the American deaf*, University of Buffalo, Published at Department Anthropology and Linguistics
- Swain, M. & Cummins, J. (1979) referert i Grosjean, F. (1982.223): *Life with Two Languages: an introduction to Bilingualism*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Uri, H. (2001). Bilingualism, Monolingualism and metalingistic Awareness. I Hvenekilde,A. & Nortier, J. (Red.) *Meetings at the Crossroads : studies of Multilingualism and Multiculturalism in Oslo and Utrecht*, (ss. 158-171). Oslo: Novus forlag.
- Valli, C. & Lucas, C. (1992). *Language Contact in the American Deaf Community*, San Diego, CA: Academic Press, Inc.
- Vonen, A. (1999). Issues of language contact across modalities. I Brendemoen, B., Lanza, E., & Ryen, E. (Red.), *Language encounters across time and space*. Oslo: Novus forlag.
- Wei, Li (Red.) (2000). *The bilingualism reader*. London: Routledge.
- Widell, J. (1993). *Døves kultur : ... fra åpning og isolation til manifestation og ligestilling*. Aalborg: Døveskolernes Materiallaboratorium.
- Zahl, T.S. (2006). Tospråkligheten norsk tegnspråk og norsk. I Jørgensen,S.R. & Anjum, R.L, *Tegn som språk*. Oslo: Gyldendal.

Et synlig språk? Omtalen av norsk tegnspråk i offentlige dokumenter

Overskriften på denne artikkelen impliserer at norsk tegnspråk er et språk – et visuelt språk. Et slikt syn på tegnspråk generelt anses som selvfølgelig for mange – deriblant de fleste lingvister – mens det for bare 30–40 år siden var et omstridt tema. Imidlertid ser det ikke alltid ut til at anerkjennelsen av norsk tegnspråk som et fullverdig språk gjenspeiles i måten norsk tegnspråk blir omtalt på.

Artikkelen gir noen eksempler på en stadig uklar holdning overfor tegnspråk, en holdning som beveger seg mellom to diskursstrategier: norsk tegnspråk som et norsk minoritetsspråk og tegnspråk som erstatning for talespråk for døve. Det er tatt med noen eksempler på dette, og mulige årsaker og konsekvenser er drøftet. Innledningsvis knyttes omtalen av norsk tegnspråk opp mot den historiske utviklingen av synet på tegnspråk generelt og norsk tegnspråk spesielt.

Lingvistiske særegenheter ved tegnspråk som årsak til statusforskjeller

Det er to hovedforskjeller mellom tegnspråk og talespråk som kan være årsaker til at tegnspråk hittil ikke har oppnådd samme status som andre (talespråklige) minoritetsspråk i Europa. For det første er tegnspråk visuelle språk og har dermed noen mediebetingede trekk som skiller dem fra talespråk, for eksempel høyere grad av tredimensjonalitet, simultanitet og særlig ikonisitet i språkproduksjonen. Helt til mot slutten av 1900-tallet ble tegnspråk derfor ikke ansett som fullverdige språk, verken av lekfolk eller fagfolk (Wilcox 2004), men heller som primitive hjelpemidler i kommunikasjonen. Det fikk for eksempel uttrykk i valget av talespråk som eneste undervisningsspråk for døve barn på skolen, den såkalte *oralismen* (Lane 1984 gir en god historisk innføring i temaet). Den språkvitenskapelige forskningen på tegnspråk begynte ikke før på 1960-tallet i USA (Stokoe 1960) og enda senere i Europa og Norge. Dermed startet også debatten om tegnspråk som fullverdige språk først på dette tidspunktet. Den andre større forskjellen er sammensetningen av språkets brukergruppe. Tegnspråkmiljø har ikke oppstått som del av en etnisk gruppe, men som følge av hørselshemmingen hos individer.¹² Som en konsekvens har norsk tegnspråk og også andre lands tegnspråk fått status som hjelpemidler i kommunikasjon med døve, snarere enn å være språk knyttet til en egen kultur og tradisjon.

Da dokumentasjonen av forskjellige tegnspråk begynte i andre halvdel av 1900-tallet, var det med to mål for øye: å dokumentere tegnspråk for å gjøre dem mer tilgjengelige for majoritetssamfunnet, og å vise at tegnspråkene var fullverdige språk.

¹² Dagens situasjon er noe annerledes siden tegnspråk også har blitt førstespråk for hørende, såkalte CODA (Children of Deaf Adults), gjennom videreføring av språket i familien fra døve foreldre eller besteforeldre.

Dette er en utvikling som vi finner igjen i andre minoritetsspråk. Ordbøker blir for eksempel i enkelte minoritetsspråklige samfunn ansett som et verktøy for både språkdokumentasjon og status (Erlenkamp 1998).

For å nå begge målene forholdt tegnspråklingsvister seg til standarden som hadde blitt satt for språk generelt, og som av historiske årsaker var basert bare på beskrivelser av og teorier om talespråk. Derfor ble mange av begrepene for talespråksbeskrivelser og forestillinger knyttet til dem tatt i bruk i tegnspråkforskningen, og det ble forsøkt å lage tegnspråksbeskrivelser som lå så tett som mulig opp til de talespråklige forbildene. Et eksempel på det var *tegnspråkfonologiske* undersøkelser, der man lånte begrepet fonologi til å beskrive visuelle strukturer. Ordet fonologi er avledet av et gresk ord for lyd og beskriver et strukturnivå av talespråk: det at kombinasjoner av enkeltlyder danner meningsbærende enheter, som ord og ytringer. Fonologi er dermed en direkte referanse til bruk av lyder i språklige konstruksjoner, noe som tegnspråk i sin visualitet ikke har. Begrepet er fremdeles i bruk hos tegnspråklingsvister for å beskrive et tilsvarende strukturnivå i tegnspråk og for å bevare parallellen mellom talespråk og tegnspråk.

I denne første fasen i tegnspråkforskningen oppsto det dermed et skjevt forhold mellom talespråk og tegnspråk: For å oppnå likestilling mellom språktypene ble den språktypen som hadde høyest status, regnet som forbilde. Målet var å oppnå samme status ved å bevise at tegnspråk i prinsippet var akkurat lik dette forbildet. Denne prosessen er ikke ulik det man kan finne igjen i andre likestillingsprosesser.

Imidlertid påpekte noen tegnspråklingsvister at en del tegnspråklige trekk, som ikonisitet, simultanitet og tredimensjonalitet, ikke lot seg beskrive adekvat med talespråklige metoder og konsepter (Mandel 1977), og etter hvert begynte talespråklingsvister å oppdage særegenhetene ved et språkssystem som brukte det visuelle mediet i stedet for det auditive (Talmy 2001 og 2003). I løpet av 1990-årene ble tegnspråk i Europa stadig mer omtalt og anerkjent som et eget, selvstendig språkssystem. Denne pågående utviklingen er begynnelsen på den andre fasen i tegnspråkforskningen: etableringen av tegnspråklige beskrivelser basert på tegnspråklige premisser.

Kompenseringssyn og anerkjennelsessyn

Per i dag kan tegnspråkforskningen i Norge – på samme måte som i de fleste andre europeiske land – plasseres et sted mellom fase 1 og fase 2. Samtidig som det utvikles stadig nye teorier og metodiske verktøy for å beskrive tegnspråk basert på visuelle premisser, inntar tegnspråklingsvister fremdeles en forsvarsholdning og argumenterer for at norsk tegnspråk kan anses som et fullverdig og likeverdig språk. Det er fremdeles ingen selvfølge at norsk tegnspråk blir betraktet slik, selv om det har skjedd endringer i positiv retning. Brukergruppen som danner det tegnspråklige miljøet, baserer seg mye på tilførsel av nye brukere gjennom hørselshemming og ikke gjennom familietilhørighet og etnisitet. Det gir blant annet utslag i *kompenseringssynet*, som stadig brukes som argumentasjonsgrunnlag for hvorfor norsk tegnspråk trenger å beskrives og opprettholdes som et minoritetsspråk og brukes i skolesammenheng. Selv om norsk tegnspråk er anerkjent som et strukturelt fullverdig språk av lingvister, finnes det et skjult og sannsynligvis ubevisst syn på språket som en kompensering – erstatning

– for norsk talespråk for brukergruppen. Til og med språkvitenskapelige tekster som refererer til tegnspråk, baserer seg i stor grad på en retorikk som er avledet fra et kompenseringssyn: Tegnspråk blir oftest ikke fremstilt som selvstendige språkssystemer, men heller som en språkform som erstatter talespråk for brukergruppen. Et eksempel på dette er måten tegnspråk beskrives på i lingvistiske ordbøker, for eksempel definisjonen av "sign language" (tegnspråk generelt):

A system of gestures, made with the hands and other body parts, used to **replace** [min utheving] speech as a mode of communication on all occasions of interaction. Sign languages which are used within deaf communities, or which permit communication to develop naturally between deaf people and hearing people (as in home sign systems), are sometimes referred to as primary sign languages (Crystal 1999:307).

Denne type definisjoner er utbredt i språkvitenskapelige ordbøker – om begrepet tegnspråk er oppført i det hele tatt. Crystals ordbok har en helt annen type definisjon for talespråklige språktyper:

Amerindian A group of nearly 1000 languages spoken by the indigenous peoples of North, Central, and South America; also called American Indian. The group comprises a wide range of language families whose origins and interrelationships are unclear. (Crystal 1999:15)

Det er fullt mulig å gi en alternativ beskrivelse av tegnspråk etter samme mønster som for talespråket i denne ordboka, forutsatt at man beveger seg vekk fra kompenseringssynets diskurs:

Sign Language A language type which makes solely use of the visual mode in communication and which is used all over the world by language minorities of whom a large part are deaf or related to deaf persons. Signed languages differ in their grammatical and lexical inventory.“ (min ad hoc definisjon)

Imidlertid kan man spørre seg hvordan synet på tegnspråk som en kompenseringsstrategi for talespråk lar seg forene med synet på tegnspråk som et fullverdig språk. Hovedgrunnen til kompenseringssynet ligger sannsynligvis i en allment utbredt oppfatning av tegnspråk som ”døves språk”. Selv om det finnes et ukjent antall hørende som har norsk tegnspråk som førstespråk, som de har ”arvet” fra foreldrene, såkalte CODA (Children of Deaf Adults), blir et tegnspråklig samfunn ofte forbundet med døvhets og hørselshemming. Det er anslått at det finnes omtrent 4000–5000 døve i Norge med tegnspråk som sitt primærspråk, og under halvparten av dem har døve slektninger i familien.¹³ Dermed vokser mange døve opp med et annet språk enn foreldrene og tilegner seg en annen (minoritetsspråklig) bakgrunn enn familien de er født i. Som en naturlig konsekvens oppfattes norsk tegnspråk som en erstatning for det norske talespråket for dem som ikke kan tilegne seg talespråket gjennom en naturlig språkutvikling. Det gjør tegnspråk forskjellige fra for eksempel samisk, som er språket til en etnisk gruppe med tilhørighet til gruppen gjennom familieband.

13 Tallene er lagt ut på nettet av The National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, USA. Selv om det opereres med de samme tallene i forskjellige norske publikasjoner om tegnspråk og døvhets, er det ikke klart hvor tallene stammer fra. Det er ikke sikre tall om antall døve og tegnspråkbrukere i Norge per i dag.

Sosiokulturelle særegenheter ved tegnspråket som årsak til statusforskjeller

Det er viktig å skille mellom hørselsstatus, brukergruppen og tegnspråk som språk. Uten tvil er tegnspråkbrukergruppen en spesiell gruppe; tilhørigheten til et tegnspråkmiljø var i utgangspunktet ikke basert på etniske faktorer, men på nedsatt eller manglende hørsel. Samtidig er tegnspråk et språk med tradisjon i Norge, og det finnes kulturelle elementer knyttet til språket, som humor, poesi og hilsemåter. Flere lærebøker og dokumenter om norsk tegnspråk anslår at omtrent 15 000 personer bruker norsk tegnspråk mer eller mindre hyppig i Norge som førstespråk eller fremmedspråk, mens bare 4000–5000 antas å være døve. Et ukjent antall av de resterende 10 000 har norsk tegnspråk som sitt morsmål, og utgjør dermed en gruppe hørende som er fullt talespråklig, men likevel del av en tegnspråklig minoritetsgruppe. Mange medlemmer av brukergruppen knytter (deler av) sin identitet til tegnspråk og til å være del av en språklig minoritet. Selv om hørselsstatus er én faktor som brukes for å avgjøre på individuelt grunnlag om en person kommer til å ha minoritetsspråket norsk tegnspråk som sitt førstespråk, er selve språket – på lik linje med andre minoritetsspråk – snarere et samfunnsspørsmål enn et individuelt spørsmål. Fra et lingvistisk perspektiv er norsk tegnspråk et språk som alle andre språk, med sine grammatiske egenskaper, sitt ordforråd, sine registre og brukeravhengige språkvarianter, og med en brukergruppe som består av førstespråklige og andrespråklige brukere. Fra et sosiokulturelt perspektiv har tegnspråkminoriteten noen særegenheter i forhold til tilhørigheten; fra et individuelt brukerperspektiv er tegnspråk et alternativ til majoritetsspråket når hørselshemmingen forhindrer naturlig talespråkutvikling.

Innenfor diskursen om norsk tegnspråk i lingvistikken ser det imidlertid ut som om de språklige og de individuelle faktorene blandes sammen. Det kan kanskje skyldes manglende bevisstgjøring på området, siden lingvistikken på den ene siden har anerkjent norsk tegnspråk som et fullverdig språk, og dermed har et *anerkjennelsessyn*, men på den andre siden omtaler norsk tegnspråk ut fra et *kompeniseringssyn*. Men blandingen av språksyn finner vi også i andre dokumenter enn lingvistiske. Måten norsk tegnspråk blir omtalt på i offentlige dokumenter, bekrefter inntrykket av at det ikke har samme status som norsk talespråk, slik Idar Wilsgård har påpekt i sin hovedoppgave *Morsmål mellom politikk og pedagogikk i den norske grunnskolen* (2004). Offentlige dokumenter er sjelden preget av en kombinasjon av kompeniseringssynet og anerkjennelsessynet, men har hovedfokus på kompeniseringssynet. Et eksempel på det er læreplanverket L97, som Wilsgård bruker som utgangspunkt for å vise kompeniseringssynet overfor norsk tegnspråk. Når læreplanen omtaler tekster generelt, er det talespråklige tekster det refereres til, når det er tegnspråklige tekster som omtales, uttrykkes det spesifikt ved å nevne det. Wilsgård formulerer dette på følgende måte:

Iveren departementet viser i arbeidet med å "hjelp" døve mennesker til en "normal" tilværelse som hørende kommer av og til til overflata. Jeg mener dette er et av flere spor på at tegnspråket ikke blir betraktet som et fullverdig språk. [...] I 10. klasse heter det at elevene skal arbeide med "*ferdigheter knyttet til arbeidet med egne tekster*" (L97 s. 149). Det er åpenbart mulig å fortolke termen "egne tekster" som tegnspråklige, men når departementet

senere i samme side og avsnitt, nærmere bestemt 11 linjer senere, presiserer at elevene skal arbeide med ”ferdigheter i tegnspråk knyttet til arbeidet med egne tekster”, [...], skjønner vi at den første ordren må være ment å skulle gjelde skriftlige tekster.¹⁴ Som konsekvens av disse eksempler devalueres tegnspråket og opptrer som den laverestående term 1 i paret tegnspråk/norsk, hvor norsk ender opp som den oppvurderte term 2 og fremstår som referansepunkt hvor tegnspråket evalueres fra. (Wilsgård 2004:137–138)

Strukturen i læreplanverket er et annet eksempel:

Vi skal også se litt på departementets kapittelnavn, fordi det eneste morsmålfaget som ikke er tilført et moderende ledd er *Norsk* som førstespråk. Det forstås utfra at det normale er norsk, og de andre språkene er varianter som av en eller annen grunn er godkjent til foreskrevet bruk i det norske skoleverket. Bruk av tegnspråk i grunnskolen er organisatorisk klassifisert som et spesialpedagogisk tilfelle (tegnspråk sorterer under kapittel 0243 – Kompetansesenter for spesialundervisning, Forslag til vedtak (UFD) (2003)), og tegnspråket blir omtalt i termer som om det er et hjelpemiddel for funksjonshemmede, i stedet for som et spesielt språk knyttet til ei særskilt subkulturell gruppe mennesker med spesielle biologiske forutsetninger. (Wilsgård 2004:139)

Slike ubevisste retoriske virkemidler er ikke uvanlige i forhold til minoritetsspråk generelt. Imidlertid finner man i språkbruken en enda større devaluering av norsk tegnspråk sammenlignet med norsk talespråk. Tegnspråk blir omtalt bare som en erstatning for norsk talespråk, og det blir satt i kontekster der funksjonshemming står i fokus. Når anerkjennelse synet ikke er del av argumentasjonen, snevres oppfatningen av norsk tegnspråk inn til å være et virkemiddel for å bygge ned barrierer for hørselshemmede. Tegnspråk og døvhets sidestilles rent retorisk. Det kan ha som følge at norsk tegnspråk oppleves som et andrerangs valg i forhold til talespråk. Språkbruken i tråd med kompenseringssynet kan tolkes slik at norsk tegnspråk ikke bare har lav status, men i prinsippet ikke har noen egen verdi som språk overhodet.

Omtalen av norsk tegnspråk i offentlige dokumenter

Kompenseringssynet som argumentasjonsgrunnlag finner vi også i et brev fra Kirke- og kulturdepartementet fra april 2002:

Kultur- og kirkedepartementet er opptatt av at døve skal kunne motta informasjon og delta i samfunnsdebatten på lik linje med hørende i det norske samfunnet. Om lovfesting av tegnspråk som offisielt språk er den beste måten å oppnå dette på, må etter departementets oppfatning vurderes nærmere. Det gjelder både spørsmålet om en egen tegnspråklov, og mulighetene for å sikre språklige rettigheter for døve i allerede eksisterende lovverk. (Bergh 2004:8)

Brevet gjenspeiler en diskursstrategi med utgangspunkt i en strategi som Norges Døveforbund har brukt, og som Kultur- og kirkedepartementet tar som utgangspunkt: Døvhets er en funksjonshemming, og det gjelder å sikre døves mulighet til å delta i samfunnet. I resolusjonen «Rett til tegnspråk» fra Norges Døveforbunds IV. kongress i Sarpsborg i 2001 blir denne strategien tydelig:

Retten til å kommunisere uhindret er en grunnleggende menneskerettighet. For døve

14 Forfatterens kommentar: ”Skriftlige tekster” betyr talespråklige norske tekster, siden det ikke finnes en standardisert skriftvariant for norsk tegnspråk.

mennesker betyr dette rett til å kommunisere på tegnspråk, både privat og offentlig. Døves rett til tegnspråk krenkes daglig i Norge. Store mengder informasjon er ikke tilgjengelig for døve. Ytringsfriheten, retten til å gi – og få – informasjon er ikke oppfylt så lenge døves rett til tegnspråk ikke er beskyttet i lovs form. (Bergh 2004:10)

Denne strategien fra interessegruppen for hørselshemmedes side kan anses som rimelig. Men fram til 2007 er dette den eneste diskursstrategien som har dannet rammen for diskusjonen om og oppfatningen av norsk tegnspråk¹⁵. At en del hørende har dette språket som et av sine primærspråk, tas nesten ikke med i diskusjonen om norsk tegnspråk som offisielt språk, heller ikke spørsmålet om retten til sitt eget førstespråk, uavhengig av hørselsstatus. Rapporten og andre dokumenter som handler om norsk tegnspråk, nevner hørende barn av døve, men fokuset ligger klart på døve som språkbrukergruppe. Tegnspråk blir dermed omtalt som et mer avgrenset kommunikasjonsverktøy enn det egentlig er.

Omtalen av andre minoritetsspråk i offentlige dokumenter

Vi kan undres over om retorikken ovenfor er særegen for omtale av norsk tegnspråk, eller om den også gjelder andre minoritetsspråk i Norge. Et sammenlignende søk på ordene ”samisk” og ”tegnpråk” i stortingsmeldinger (<http://www.odin.dep.no>) viser at samisk i en del dokumenter står som et sentralt punkt.

Samarbeidsregjeringen vil ha et spesielt fokus på samisk språk. Når det gjelder de internasjonale og nasjonale forpliktelser i forhold til samisk språk, viser vi til St.meld. nr. 55. Samarbeidsregjeringen anser det språklige mangfoldet som en berikelse for Norge. Det språklige mangfoldet i verden er truet. Når språk forsvinner, forsvinner også kunnskapen som bevares og formidles i språket. (...) **Regjeringen ønsker mer aktiv bruk av samisk, og vil legge forholdene til rette for en økt bruk av samisk i det offentlige rom.** [min utheving] Som eksempel på dette er samisk fra i år av innført som forhandlingsspråk ved reindriftsforhandlingene. (Stortingsmelding nr. 33 (2001–2002):1)

I stortingsmeldinger som handler om norsk tegnspråk, brukes nesten utelukkende kompenseringssynet, i motsetning til samisk, som omtales på bakgrunn av et anerkjennelsessyn med hensyn til en egen kultur og samenes identitet knyttet til samiske språk. Dette finner vi også igjen i samenes egne omtaler av samisk, for eksempel i rapporten *Samisk språk i Norden*, gjennomført av Nordisk samisk institutt i Kautokeino. Oppdragsgiver for prosjektet var Nordisk Ministerråds språkpolitiske referansegruppe, som også har finansiert prosjektet. På side 24 i rapporten står det:

Reglene i samelovens kapittel 3 Samisk språk bygger på et grunnsyn om at samisk og norsk er likeverdige språk og skal være likestilte i nærmere angitte områder, jf. Ot.prp.nr. 60 (1989–90). Formålet er å legge forholdene til rette for videreutvikling og økt bruk av samisk. Loven skal videre sikre innbyggerne grunnleggende rettigheter vedrørende bruk av samisk. (Samisk språk i Norden 2001)

15 Analysen for denne artikkelen ble gjort mellom 2005 og 2006 og resultater av denne analysen har blitt diskutert i offentlig rom siden 2006. Artikkelen tar ikke opp utviklinger etter 2006 som blant annet kan ha blitt påvirket av resultatene denne undersøkelsen er basert på. En nyere utvikling viser imidlertid økt bruk av anerkjennelsessynet i offentlige dokumenter, deriblant den såkalte språkmeldingen (stortingsmelding nr. 35, 2007–2008: ”Mål og mening. En heilskapelig norsk språkpolitikk) som ble presentert 27. juni 2008 og som omtaler norsk tegnspråk blant annet som ”del av den norske kulturarven”.

Formuleringen av formålet gir uttrykk for at det er ønskelig at samisk skal videreutvikles og brukes mer enn i dag. I tillegg er samisk som et minoritetsspråk prinsipielt sett likestilt med norsk talespråk. Dette er en klar forskjell fra omtalen av norsk tegnspråk. Ingen av de offisielle dokumentene som denne artikkelen bygger på, uttrykker et ønske om å øke bruken av norsk tegnspråk for brukerne som er tospråklige og har tegnspråk som et av sine førstespråk. Tvert imot finnes det en del omtaler av norsk tegnspråk i forhold til cochleaimplantat som tyder på at bruk av norsk tegnspråk vil avta i fremtiden. Dette begrunnes med at brukergrunnlaget vil falle bort ved økt bruk av cochleaimplantat og andre teknologiske virkemidler (Erlenkamp 2006). Om cochleaimplantat faktisk kan "erstatte" tegnspråk, er et omstridt tema, blant annet på grunn av manglende forskningsgrunnlag for å kunne gi prognoser for enkelte barns talespråkutvikling etter operasjonen (Becker og Erlenkamp 2007). Imidlertid reiser denne utviklingen et spørsmål om hvorvidt norsk tegnspråk er avhengig av døve brukere for å overleve. Utviklingen er selvsagt umulig å forutsi, men en av årsakene til at minoritetsspråk dør ut, er deres lave status i forhold til majoritetsspråket. Foreldre føler seg enten presset (bevisst eller ubevisst) til å bruke bare majoritetsspråket sammen med barna sine, eller de kan ikke se at barna vil ha nytte av å lære seg et minoritetsspråk i tillegg. Siden tegnspråkmiljøet i dag utgjør flere tusen førstespråksbrukere, er det prinsipielt ingen grunn til å tro at tegnspråk vil dø ut, med mindre disse førstespråksbrukerne ikke ser noen verdi eller nytte i å gi førstespråket sitt videre til barna sine, uavhengig av hørselsstatus. Dette vil i stor grad avhenge av statusen som norsk tegnspråk får i det norske samfunnet. Fortsetter fagmiljøene å bruke kompenseringssynet fremfor anerkjennelsessynet, kan det føre til at norsk tegnspråk på sikt vil forsvinne på grunn av sin lave status.

Konsekvenser for tegnspråkets fremtid

I forhold til den tegnspråklige minoriteten i Norge ser kompenseringssynet ut til å ha kommet inn i en ond sirkel: Kravet om å få lovfestet beskyttelse av norsk tegnspråk som et språk for døve baserer seg på kompenseringssynet: Døve trenger tegnspråk for å kunne kommunisere på lik linje som hørende. Dette er et rimelig krav som er lett å forstå, men når det gjelder tegnspråkets status som et språk med egen verdi, har brukergruppen selv ubevisst bidratt til en devaluering av tegnspråk i forhold til anerkjennelsessynet – det stikk motsatte av gruppens mål og hensikt med å bruke kompenseringsstrategien. Det kan føre til en enda mer sementert holdning til norsk tegnspråk som et "hjelpemiddel", og gir seg utslag i at språkets status ikke omtales like differensiert som for eksempel rapporten *Samisk språk i Norden* gir uttrykk for om samisk status:

1.1.1.3 Samisk språks status

Det samiske språkets status er en viktig faktor for språkets muligheter til overlevelse, revitalisering og utvikling. Språkstatus er et nøkkelbegrep som kan ses på som språkbrukspreferanse i gitte situasjoner i samfunnet og det kan betraktes fra flere perspektiv: den faktiske bruken av språket dvs. språkets rolle i forskjellige kommunikasjonskanaler, samfunnsinstitusjoner og – situasjoner, dets rang eller sosiale verdsetting dvs. holdningene til språket hos omgivelsene, både blant språkbrukerne selv og andre, dets sosiale status, språkets symbolske status og språkets økonomiske status. (Özerk/Eira 1996:17). Språkstatus

er totaliteten av språkets situasjon i samfunnet og dets forhold til andre kjente språk. (Samisk språk i Norden 2001:7)

Vi har sett at norsk tegnspråk er et språk som omtales og defineres ut fra hørselsstatusen til en kjernedel av brukergruppen. Dermed er diskusjonen om norsk tegnspråk og omtalen av det basert først og fremst på kompenseringssynet, som gjenspeiler et syn på tegnspråk som et verktøy for å kompensere hørselstap. Imidlertid kan det også fokuseres på at norsk tegnspråk er et minoritetsspråk. Lane (2005) argumenterer for at tegnspråkbrukergruppen i USA heller er en etnisk gruppe enn en ren språkminoritet. Han tar for seg et sett kriterier, som felles skikk, kunnskap, historie og kunst, som skiller tegnspråkbrukergruppen som etnisk minoritet fra majoriteten.

Det gjenstår å konkludere med et svar på spørsmålet i tittelen på i denne artikkelen: Er norsk tegnspråk et synlig språk? I Norge ser vi frem til 2006 et paradoks med hensyn til statusen for norsk tegnspråk. Selv om det diskuteres om norsk tegnspråk skal bli et ”offisielt språk”, virker det som om språket ikke er anerkjent på basis av en språklig verdi, men heller på grunnlag av et kompenseringssyn i forhold til døvhet. Det bokstavelig talt mest synlige språket i Norge ser ut til å være det minst synlige språket med hensyn til å være et fullverdig språk i det norske samfunnet. Retorikken som ligger bak dette fenomenet, kan ha direkte konsekvenser for norsk tegnspråk. Den kan på sikt bety dødsdom for et av våre norske språk.

Litteratur

- Becker, F. & Erlenkamp, S. (2007). Et språkløst liv med cochleaimplantat?
Tidsskrift for den norske lægeforening, 127 (21), 2836- 2838.
- Bergh, G., (2004). *Norsk tegnspråk som offisielt språk*. Oslo: ABM-utvikling.
- Crystal, D. (1999). *The penguin dictionary of language*. Sec. ed. London: Penguin.
- Erlenkamp, S. (1998). Lexikographie als Teil einer Minderheitenpolitik –
Minderheitenpolitik als Teil einer Lexikographie. *Das Zeichen*, 43 (12), 98-105.
- Erlenkamp, S. (2006). CI og tegnspråk – enten eller eller både og? *NTD*:
Nordisk tidsskrift för hörsel- och döveundervisning. 1-2005.
- Lane, H. (1984). *When the mind hears. A history of the deaf*. New York: Random House
- Lane, H. (2005). Ethnicity, ethics, and the deaf-world. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (3), 291-310.
- Mandel, M. A. (1977). Iconic devices in American Sign Language. I: Friedman, Lynn A. (Red.), *On the other hand: New perspectives on American Sign Language*, (ss. 57-107). New York: Academic Press
- Nordisk samisk institutt ved I.M. Gaup Eira (2001). Samisk språk i Norden. Status- og domeneutredning. Utredning nr. 3/2001. Oppdragsgiver: Nordisk ministerråd.
- Stokoe, W. C. (1960). *Sign language structure: an outline of the visual communication system of the American deaf*. Studies in Linguistics. Occasional Papers 8. - Buffalo, N.Y.: University of Buffalo 1980; revidert versjon: Silver Spring, Md.: Linstok Press 1978.
- St.meld. nr. 33 (2001–2002). Tilleggsmelding til St.meld. nr. 55 (2000–2001) Om samepolitikken. Tilråding fra Kommunal- og regionaldepartementet av 31. mai 2002, godkjent i statsråd samme dag. (Regjeringen Bondevik II)
- St.meld. nr. 35 (2007-2008). Mål og mening. Ein heilskapeleg norsk språkpolitikk. Lagt frem 27. juni 2008 av kultur- og kyrkjedepartementet.

- Talmy, L. (2001). How spoken language and signed language structure space differently. I Montello, D.R. (Red.): *Spatial Information Theory: Foundations of Geographic Information Science International Conference, COSIT 2001 Morro Bay, CA, USA, September 19-23, 2001 Proceedings*, 247-262. Berlin [u.a.]: Springer.
- Talmy, L. (2003). Commentary: the representation of spatial structure in spoken and signed language. I: Emmorey, K. (Red.), *Perspectives on classifier constructions in sign languages*. (ss.169-195). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Wilcox, S. (2004). Cognitive iconicity: Conceptual spaces, meaning, and gesture in signed languages. *Cognitive Linguistics*, 15 (2), 119-147.
- Wilsgård, I. (2004). *Morsmålet mellom politikk og pedagogikk i den norske grunnskolen*. Hovedoppgave i Idehistorie. Universitetet i Oslo, hovedfagsoppgave.

KUNNSKAP OM HJERNEN OG SPRÅKRELATERTE VANSKER

Den tegnspråklige hjernen:

Kan kunnskap om hjernens bearbeiding av tegnspråk være nyttig i den kognitive utredningsprosessen?

Kognitiv utredning av døve barn er ofte en utfordring siden det kan være vanskelig å fastslå hva som er naturlige følger av døvhet, og hva som er symptomer på for eksempel ADHD, spesifikke lærevansker eller non-verbale lærevansker. Forståelse av samspillet mellom symptomer på ulike lidelser og eventuelle kognitive vansker på grunn av sansetap er viktig i utredningsprosessen av døve. Derfor er det nødvendig å ha spesifikk kunnskap om hjernens organisering hos døve sammenlignet med hos hørende, og hvilke implikasjoner dette har for tolkingen av testresultater. Kunnskap om hjernens organisering ved hørselstap og kognitiv metodikk med tanke på kartlegging av den tegnspråklige hjernen er viktig tilleggsinformasjon i den kognitive utredningsprosessen.

Kognisjon er et samlebegrep for det å ta imot inntrykk (persepsjon), hukommelse, oppmerksomhet og læring, tenkning og refleksjon. Disse prosessene har dermed betydning for informasjonsbearbeiding og vil ha konsekvenser for den daglige fungering. Det å være født døv har implikasjoner for mange aspekter ved livet. Derfor er det spesielt viktig å ha innsikt i atferd som skriver seg fra typiske utviklingsmessige konsekvenser av døvhet, men samtidig være forsiktig med å trekke slutninger om kognitive begrensninger hos døve barn. Mange faktorer virker inn på hvordan den døves utvikling blir. Følger av dårlig kompensert døvhet er ikke det samme som nødvendige følger av døvhet (Grønlie 2005). Mye atferd hos døve, som å se seg om i rommet for å få med seg kommunikasjon, kan bli tolket som evidens for uoppmerksomhet og distraksjon av utredere uten kunnskap om kommunikasjon og kulturelle konsekvenser av døvhet (Parasnis ofl. 2003). Kjennskap til symptomer og spesialisert kunnskap om utredning av døve med tilleggsproblemer er derfor viktig for å fastslå om det virkelig er snakk om en lidelse eller naturlige følger av miljøbetingelser for utvikling.

Kunnskap om hjernens bearbeiding av tegnspråk

Venstre hemisfære er spesialisert for *lineær* prosessering av sekvensielt presenterte stimuli, som verbale ytringer, matematisk logikk og programmering av raske motoriske sekvenser. Høyre hemisfære er overlegen når det gjelder *konfigurasjonell* prosessering av et materiale som ikke kan beskrives i ord eller rekker av symboler, slik som det å se et ansikt eller tredimensjonale spatielle relasjoner (Lezak 1994, Swithenby ofl. 1998). Hjerneprosesser som har med talespråk å gjøre, finnes hos de fleste høyrehendte i områder på venstre side av hjernen. Disse områdene kalles Brocas område og Wernickes område. Lokaliseringen av dem er logisk. Wernickes område, som er involvert i

språkforståelse, er lokalisert nær auditiv cortex, den delen av hjernen som bearbeider auditiv informasjon. Brocas område, som er involvert i språkproduksjon, er lokalisert nær den motoriske cortex som kontrollerer musklene i munnen og leppene.

Siden visuospatial prosessering primært foregår på høyre side, kunne man forvente at produksjon og forståelse av tegnspråk var mest avhengig av høyre hjernehalvdel, og da områder som hadde med visuell prosessering å gjøre (Hickok ofl. 2001). Imidlertid viser studier av hjerneskadede pasienter at dette ikke er tilfellet, men at de samme områdene som er involvert i talespråk, også er involvert i tegnspråk. Skade på spesifikke områder i venstre hemisfære produserer afasi (perisyklisk syndrom), mens skade på de samme områdene i høyre hemisfære ikke har samme effekt. Det gjelder også tegnspråk (Poizner ofl. 1987). Undersøkelser som sammenlignet døve med venstrehemisfæreskade med døve med høyrehemisfæreskade ved hjelp av standardspråktester og -afasitester (tilpasset tegnspråk), viste at bare døve med venstrehemisfæreskade presterte signifikant svakere på alle tegnspråklige mål (Hickok ofl. 2001, Hickok og Bellugi 2001). Disse undersøkelsene indikerer at strukturer i venstre hemisfære er kritiske for tegnspråk, slik at personen vil få tegnspråklige vansker dersom de er skadet.

Undersøkelser av døve tegnspråklige uten andre funksjonshemminger indikerer spesialisering for språk i venstre hemisfære. Med moderne bildediagnostiske metoder er det mulig å kartlegge fordelingen av nevralt aktivitet i hjernen under tegnspråklig eksponering. Disse avanserte verktøyene inkluderer bildediagnostiske metoder som ikke krever operative inngrep, for eksempel funksjonell magnetisk resonansskanning, emisjonsbildedannelsesteknikk som måler hjernens blodgjennomstrømming ved hjelp av en radioaktiv substans, og en metode som måler hjernens elektriske aktivitet. Flere studier (Neville ofl. 1998, San Jose-Robertson ofl. 2004, Neville ofl. 1997) viser spesialisering av venstre hemisfære for tegnspråk hos tegnspråklige døve. Venstre hemisfære er dominant for tegnspråk, akkurat som for talespråk (Corina ofl. 2003).

Hvordan kan så døvhet påvirke hjernens utvikling i forhold til språk? I hjernen hos døve og hørende formes ulike mønstre av organisering og funksjoner som et resultat av ulikheter i tidlig erfaring (Marschark ofl. 2002). Det er påvist at hjernen til personer med medfødt døvhet har gjennomgått stor omorganisering. Auditive områder aktiveres av tegnspråk (Nishimura ofl. 1999), men ikke ved presentasjon av ord, slik de normalt ville hos hørende personer (Neville ofl. 1998). Hjernen tilpasser seg altså sensorisk deprivasjon. Det skjer gjennom en prosess som kalles nevroplastisitet, det vil si at hjernebarken kan endre sin funksjonelle spesifisitet avhengig av hvilke input den mottar. Slik kan den auditive hjernebarken bli involvert i prosesser som har med tegnspråk å gjøre. Det har vist seg at tegnspråklige med høyresidig skade kan produsere tegnspråk uten problemer (Corina 1998a og 1998b), men at de har vansker med for eksempel å kopiere figurer. Dette impliserer at andre prosesser enn rent visuospatiale er involvert i tegnspråk, og at prosessering av tegnspråk er avhengig av venstre hemisfære. Den lingvistiske bearbeidingen hos døve er avhengig av venstre hjernehalvdel. Tegnspråk er altså ikke basert på auditiv bearbeiding, er forskjellig fra pantomime (symbolske gester), involverer kompleks motorisk aktivitet og er klart et lingvistisk system (Emmorey 2002).

Bearbeiding av bevegelsesinntrykk er også et viktig aspekt ved tegnspråk. En fMRI-undersøkelse som sammenlignet døve og hørende personer med hensyn til effektene av visuell oppmerksomhet ved bearbeiding av bevegelsesinntrykk, viste at et område som er viktig for bevegelse (bevegelsesselektivt område), var mer i bruk hos døve enn hos hørende. Derimot var det ingen forskjell på gruppene når man så på det sentrale synsfeltet (Prosch og Bavelier 2002). Døvhets bedrer ikke bevegelsesbearbeiding i seg selv, men endrer interaksjonen mellom oppmerksomhet og bevegelsesbearbeiding (Brozinsky og Bavelier 2004).

En annen essensiell del av tegnspråklig kommunikasjon er tolking av ansiktsuttrykk, og derfor er det viktig å vite noe om hjernens bearbeiding av ansiktsuttrykk og ansiktsgjenkjenning hos døve. Ansiktsgjenkjenning spiller en viktig rolle for syntaksen og morfologien i tegnspråk, og tegnspråklige må raskt kunne skille mellom mange ulike uttrykk for å forstå meningen i det som blir sagt. Ansiktsuttrykk har lingvistisk informasjon i tegnspråk (lingvistisk markør, tegn med fast oral komponent). Avlesing av lingvistiske ansiktsuttrykk er derfor avhengig av venstre hemisfære. Tolking av emosjonelle ansiktsuttrykk for døve er derimot knyttet til høyre hemisfære. Det betyr at hos døve finnes hemisfærespesialisering for ansiktsuttrykk, det vil si at både venstre og høyre hjernehalvdel er involvert i bearbeiding av ulike ansiktsuttrykk. En fMRI-studie viser at hos døve krever tolking av emosjonelle ansiktsuttrykk bearbeiding i høyre hjernehalvdel, mens lingvistiske ansiktsuttrykk krever venstresidig bearbeiding (McCollough ofl. 2005). Undersøkelser av døve med høyrehemisfæreskade viser at de har store vansker med å gjenkjenne emosjonelle ansiktsuttrykk, men ikke med å gjenkjenne lingvistiske ansiktsuttrykk (Corina ofl. 1999). Høyre hemisfære ser ut til å mediere produksjonen av emosjonelle ansiktsuttrykk, og spiller trolig også en større rolle i gjenkjenningen av emosjonelle ansiktsuttrykk (Botturi ofl. 2006).

Kognitiv metodikk i kartlegging av den tegnspråklige hjernen

Kartleggingsverktøy som kan fortelle noe om hjernens bearbeiding av tegnspråk, er viktige, da det kan gi tilleggsinformasjon i utredningsprosessen, for eksempel i forbindelse med nevropsykologiske tester.

Kognitiv kartlegging av intelligent atferd og potensial for læring hos døve barn kan gi både metodiske og tekniske utfordringer (Sullivan og Schulte 1992). Døve barn har vært testet med non-verbale intelligensprøver, hovedsakelig anerkjente tester standardisert og normert for hørende (f.eks. Wechsler-prøven (WISC-III), Ravens progressive matriser og Leiter International Performance Scale). Døve barn viser aldersgjennomsnittlig non-verbalt evnenivå på utføringsdelen av Wechsler-prøven WISC-III (Sullivan og Montoya 1997) og på Leiter-prøven (Boyd og Shapiro 1986). Forskjellen finner vi når vi deler opp døvegruppen etter årsakene til døvhets (etiologi), om foreldrene er tegnspråklige eller ikke, og tilegnelsen av tegnspråket. For eksempel presterer barn med hørselshemming på grunn av meningitt (hjernehinnebetennelse) svakt på utføringsdelen på Wechsler-prøven WISC-R (Taylor ofl. 2000). Døve barn med døve foreldre skårer signifikant høyere på utføringsdelen på Wechsler- testen enn

døve barn med hørende foreldre (Sullivan og Schulte 1992). Det ser altså ut til at det er mye som virker inn på hvordan døve skårer på non-verbale intelligensprøver, men at døvheten i seg selv ikke trenger å føre til at de skårer dårligere enn hørende. Altså er det ikke konsekvenser av døvheten vi finner, men konsekvenser av skader eller dårlige oppvekstbetingelser (Grønlie 2005).

Hvilke tester er egnet til å måle oppmerksomhetsvansker hos døve? Når det gjelder kognitiv kartlegging av kjernesymptomer (uoppmerksomhet og impulsivitet/hyperaktivitet) ved ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) er vedvarende oppmerksomhetstester, som Continuous Performance Tests (CPT) mye brukt (Stins ofl. 2005). Denne testen krever at personen holder oppmerksomhet over tid og reagerer bare på "målsignal", mens han eller hun ser en lang sekvens av bokstaver eller mønstre på en dataskjerm. Mange studier har rapportert at døve barn er mer impulsive enn hørende, basert på kliniske inntrykk, psykologisk testing og resultater fra CPT (Parasnis ofl. 2003). Mange faktorer har blitt brukt for å forklare denne forskjellen, blant annet auditiv deprivasjon, mangel på adekvat utvikling av verbalt språk til å overføre primitive responser til høyere ordens mestringsstrategier, negative foreldreholdninger til døvhet, og isolasjon fra omgivelsene (Altshuler ofl. 1976). Evidens for at døve barn av døve foreldre viser mindre impulsivitet enn døve barn av hørende foreldre på standardpsykologiske mål, støtter en psykososial tolking (Harris 1978).

Det er imidlertid mulig at den atypiske atferden som døve viser på oppmerksomhetstester som CPT, reflekterer adaptive funksjonelle endringer i oppmerksomhet og atferdsmessig kontroll. Mitchell og Quittner (1996) rapporterte at døve uten ADHD viste to til tre ganger flere responsfeil ("commision"-feil) og diskrimineringsfeil (reduisert "attentiveness") på en CPT. Det tyder på at døvhet kan være assosiert med uoppmerksomhet for sentrale visuelle stimuli. Uten auditiv input er ansvaret for fokusering av oppmerksomhet og språkfunksjoner lokalisert til det visuelle systemet. Under disse betingelsene vil det å gjøre visse typer perseptuelle feil forbedre den døves fungering. Høynet sensitivitet overfor nye hendelser i den visuelle periferien blir essensielt for å optimalisere individets evne til å bestemme hvor viktige stimuliene er. Ny forskning tyder på at døves visuelle system derfor responderer ved å endre gradienten av sentral oppmerksomhet til perifer oppmerksomhet, slik at den perifere oppmerksomheten blir mer fremtredende, og slik at den sentrale oppmerksomheten reduseres i forhold til hos hørende subjekter (Proksch og Bavelier 2002). Siden redusert perseptuell sensitivitet muligens leder til økt antall falske stimulioppdagelser, viser gjerne døve mer impulsivitet enn hørende på CPT. Disse funnene impliserer at ulikhetene mellom døve og hørende er populasjonstrekk og ikke nødvendigvis tegn på ADHD hos døve. Resultatene fra PC-baserte oppmerksomhetstester, som CPT, gjenspeiler trolig heller en funksjonell reorganisering av oppmerksomhetssystemet enn en patologisk svikt i oppmerksomhet og impulsivitet (Parasnis ofl. 2003). Det er viktig å vite om denne forskjellen i oppmerksomhet og impulsivitet mellom døve og hørende og ta hensyn til den i tolkingen av testresultatene. Derfor bør oppmerksomhetstester som har lite vekt på det sentrale og det perifere visuelle aspektet, (f.eks. Trail making – del A, d2-testen) også anvendes for å identifisere døve barn med virkelig oppmerksomhetssvikt.

Hvilke tester er da egnet til å måle innlæringsevne og hukommelsesfunksjoner hos døve? Forskning på døve barn såvel som døve voksne har lang tradisjon for å vise dårligere korttidshukommelse for sekvenser av tall og verbalt materiale enn hos jevnaldrende hørende (Conrad 1970). Dårlig korttidshukommelse for sekvenser er et spesielt trekk hos døve som fremdeles går igjen i undersøkelser og testerresultater, uansett evner og språklig kompetanse (Grønlie 2005). Døve barn med aldersgjennomsnittlig evnenivå presterer svakt på en deltest som måler korttidshukommelse for sekvenser (tallhukommelse på Wechsler-prøven WISC-III) (Wechsler 1991). Denne forskjellen i korttidshukommelse for sekvenser mellom døve og hørende skyldes ofte flere faktorer, blant annet tidsaspektet i avkodingsprosessen, hvilken bearbeiding som kreves (sekvensiell eller simultan) og hvilken form testen presenteres i (temporal eller spatial form). Når disse faktorene er kontrollert, blir det ingen forskjell mellom døve og hørende på tester som måler korttidshukommelse for sekvenser (Marschark 1996). For eksempel presterer døve barn aldersgjennomsnittlig på en prøve som måler tallhukommelse i visuell modalitet (Memory for Digits på Hiskey-Nebraska Test of Learning Aptitude) og på prøver som måler sekvensielt minne i spatial form (Forward Memory og Reverse Memory på Leiter-R). Også på innlæring og hukommelsesprøver som er tilpasset avkodningssystemet deres (f.eks. Childrens Auditory Verbal Learning Test på tegnspråk), presterer døve barn aldersgjennomsnittlig. En funksjonell MRI-studie som sammenlignet tegnspråklig arbeidshukommelse med verbal arbeidshukommelse, viste at felles hjerneområder var involvert i begge hukommelsesprosessene (Bushbaum ofl. 2005). Tegnspråklig arbeidshukommelse er primært visuell, bearbeider spatial informasjon i visuell form, er bedre egnet til å bearbeide stimuli karakterisert ved spatial lokalisering og anvender rom og retning til å kode rekkefølgen av stimuli og sekvenser (Emmorey 2002).

Hvilke tester er da egnet til å måle emosjonell og lingvistisk ansiktsgjenkjenning hos døve? Å ta i bruk kunnskapen om hjerneorganisering hos døve i forbindelse med bearbeiding av informasjon som ligger i ansiktsuttrykk, kan være nyttig tilleggsinformasjon i en utredning. Det finnes forskjellige tester som måler ulike aspekter av ansiktsgjenkjenning, for eksempel det å kunne identifisere og sammenligne ukjente ansikter (Benton Facial Recognition Test, se Benton ofl. 1983), det å kunne oppdage ulikheter i ansiktstrekk (McCullough og Emmorey 1997) og det å kunne identifisere ulike emosjonelle ansiktuttrykk (Pictures of facial Affect, se Ekman og Friesen 1976). Undersøkelser viser at på disse testene presterer tegnspråklige døve bedre enn hørende (Emmorey 2002). På bakgrunn av kunnskap om ansiktsgjenkjenning ble det utviklet en screeningtest (Emosjonell lingvistisk ansiktsgjenkennings-screeningstest, EMLIAN) som kan være viktig i kognitiv utredning av døve barn (Nicholas og Halleland 2006). Denne testen tar hensyn til både lingvistisk og emosjonell informasjon og kan derfor si noe om lateraliseringsfunksjoner (sideforskjeller) hos døve. Slike screeningstester, som er spesielt utviklet med tanke på bearbeiding av tegnspråk hos døve, kan være viktig tilleggsinformasjon i nevropsykologisk kartlegging.

Kompleksiteten i differensialdiagnostisering av døve barn: Er det mulig å differensiere døve barn med ADHD fra døve barn med non-verbale lærevansker?

ADHD og non-verbale lærevansker er diagnoser som har fått mer og mer oppmerksomhet de siste årene. Diagnosene er deskriptive, og diagnostiseringen blir derfor delvis basert på klinisk skjønn. ADHD er karakterisert av symptomer på hyperaktivitet, impulsivitet og uoppmerksomhet. Barn med non-verbale lærevansker har, i motsetning til barn med ADHD, mer problemer med bearbeiding av non-verbalt materiale enn av verbalt materiale. Symptomene kan altså være like, men etiologiene (årsakssammenhengene) er ulike. Felles symptomer kan være problemer i sosiale sammenhenger, oppmerksomhetsvansker, hemmingsløshet, motorisk klossethet, inadekvat aktivitetsnivå i forhold til situasjonen, problemer med organisering og planlegging, og vansker med begrepsdannelse og problemløsning. Begge grupper kan ha problemer med å finne strategier og med å dra nytte av positive og negative tilbakemeldinger. Noen av disse symptomene kan også forekomme hos døve barn, og det kompliserer bildet ytterligere. Det er derfor essensielt å kjenne til vanlige følger av døvhhet, slik at dette ikke mistolkes som tegn på lidelser.

I en epidemiologisk undersøkelse der døve barn uten tilleggsproblemer ble sammenlignet med døve barn med tilleggsproblemer, fant Hindley og Kroll (1998) at døve barn med tilleggsproblemer viste mer impulsivitet, hyperaktivitet og oppmerksomhetsvansker enn døve barn uten tilleggsproblemer. Kartlegging av ADHD hos døve barn er mindre vanskelig enn kartlegging av non-verbale lærevansker hos døve barn. Det er imidlertid nødvendig, særlig ved kognitiv kartlegging av ADHD, å vurdere oppmerksomhetsfunksjoner opp mot døvhhet og å skille hva som kan være naturlige følger av døvhhet, og hva som er oppmerksomhetssvikt i tillegg til døvhhet.

Utredning av døve barn med non-verbale lærevansker er svært utfordrende. Generelt viser kartlegging at døve barn oppnår vesentlig svakere skår på non-verbale tester enn på verbale tester. Sterke sider hos barn med non-verbale lærevansker inkluderer gode auditive ferdigheter. Men siden døve barn vanligvis presterer svakt på verbale tester og på tester som krever auditiv bearbeiding, vil det være vanskelig å se den karakteristiske forskjellen (styrke og svakhet) mellom verbale og non-verbale tester hos døve barn med non-verbale lærevansker. Ansiktsgjenkjenningstester i forhold til lingvistisk og emosjonell bearbeiding kan være viktig å bruke i kartleggingsprosessen: Lingvistisk bearbeiding hos døve er avhengig av venstre hjernehalvdel, mens emosjonell bearbeiding er avhengig av høyre hjernehalvdel. Slike tester kan fortelle noe om lateraliseringsfunksjoner (sideforskjeller), som igjen kan anvendes i kartleggingen (Nicholas og Halleland 2006).

Selv om utredning av døve barn med non-verbale lærevansker er vanskelig, er det mulig å identifisere døve barn med slike problemer og/eller ADHD. Diagnostiseringen er kompleks, og det er derfor viktig med kunnskap om etiologi og symptomer på non-verbale lærevansker og ADHD, og om vanlige følger av døvhhet.

Konklusjon

Når det gjelder kognitiv utredning av døve barn, er kunnskap om hjernens organisering etter hørselstap og kognitiv metodikk i forbindelse med kartlegging av den tegnspråklige hjernen sentralt. Det også viktig med bred kartlegging og spesialisert kunnskap i utredning av døve med tilleggsproblemer. Anamnestic informasjon, komparentopplysninger og observasjon må anvendes, i tillegg til kognitiv og nevropsykologisk utredning. Imidlertid må alle kognitive opplysninger vurderes i forhold til naturlige følger av døvhets kontra kognitiv svikt i tillegg til døvhets, slik at konklusjonsgrunnlaget blir bredt og solid.

Litteratur

- Altshuler, K.Z., Deming, W.E., Vollenweider, J., Rainer, J.D., & Tendler, R. (1976). Impulsivity and profound early deafness: A cross-cultural inquiry. *American Annals of the Deaf*, 121 (3), 331-345.
- Benton, A.L., Hamsher, K., Varney, N.R., & Spreen, O. (1983). *Facial recognition: Stimuli and multiple choice pictures*. New York: Oxford University Press.
- Benton, A.L., Hamsher, K. deS., Varney, N.R., & Spreen, O. (1983). *Contributions to neuropsychological assessment*. New York: Oxford University Press.
- Botturi, C. Lucchiari, A., Silvani, A., Salmagi, A. & Boiardi, A. (2006). *Emotional decoding of facial expressions in brain cancer patients*. International Neuropsychological Society conference, Zurich
- Boyd, J., & Shapiro, A.H. (1986). A comparison of the Leiter International Performance Scale to WPPSI performance with preschool deaf and hearing impaired children. *Journal of the rehabilitation of the deaf*, 20 (1), 23-26.
- Brozinsky, C.J., & Bavelier, D. (2004). Motion velocity in deaf signers. *Cognitive brain research*, 21 (1), 1-10.
- Bushbaum, B., Pickell, B., Love, T., Hatrak, M., Belugi, U. & Hickok, G. (2005). Neural substrates for verbal working in deaf signers: fMRI study and lesion case report. *Brain and Language*, 95 (2), 265-272.
- Conrad, R. (1970). Short-term memory processes in the deaf. *British Journal of Psychology*, 61 (Pt 2), 179-195.
- Corina, D.P. (1998a). Aphasia in users of signed languages. I P. Coppens, Y. Lebrun, & A. Basso (Red.), *Aphasia in atypical populations* (ss. 261-310). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corina, D.P. (1998b). The processing of sign language: Evidence from aphasia. I B. Stemmer & H. A. Whitaker (Eds.), *Handbook of neurolinguistics* (ss.313-329). New York: Academic Press.
- Corina, D.P., Bellugi, U., and Reilly, J. (1999). Neuropsychological studies of linguistic and affective facial expressions in deaf signers. *Lang Speech* 42 (Pt 2-3), 307-31.
- Corina, D.P., San Jose-Robertson, L., Guillemain, A., High, J. & Braun, A.R. (2003). Language lateralization in a bimanual language. *Journal of cognitive neuroscience*, 15 (5), 718-730.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1976). *Pictures of facial affect*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Emmorey, K.E. (2002). *Language, cognition and the brain: insights from sign language research*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grønlie, S.M. (2005). *Uten hørsel: en håndbok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget Harris, R.
- I. (1978). The relationship of impulse control to parent hearing status, manual communication, and academic achievement in deaf children. *American Annals of the Deaf*, 123 (1), 52-67.
- Hickok, G., Bellugi, U., Klima, E.S. (2001). Sign language in the brain. *Scientific American*, 46-53.
- Hickok, G. & Bellugi, U. (2001). The signs of Aphasia. I Berndt, R.S. (Red.), *Handbook of neuropsychology*, (ss. 261-310). Elsevier.

- Hindley, P. & Kroll, L. (1998). Theoretical and Epidemiological Aspects of Attention deficit and Overactivity in deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(1), 64-72.
- Lezak, M. D. (1994). Domains of behaviour from a neuropsychological perspective: The whole story. I W. Spaulding (Red.), *41st Nebraska Symposium on Motivation*, 1992-1993. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Marschark, M. (1996). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Lang, H., & Albertini, J. A. (2002). *Educating Deaf Students*. New York: Oxford University Press.
- McCollough, S. & Emmorey, K. (1997). Face processing by deaf ASL signers: Evidence for expertise in distinguishing local features. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(4), 212-222.
- McCollough, S., Emmorey, K. & Sereno M. (2005). Neural organization for recognition of grammatical and emotional facial expressions in deaf ASL signers and hearing nonsigners. *Brain Research and Cognitive Brain Research*, 22, 193-203.
- Mitchell, T.V., & Quittner, A.L. (1996). Multi-method study of attention and behaviour problems in hearing impaired children. *Journal of clinical child psychology*, 25, 83-96.
- Neville, H., Coffey, S., Lawson, D., Fischer, A., Emmorey, K., & Bellugi, U. (1997). Neural systems mediating ASL: effects of sensory experience and age of acquisition. *Brain and Language*, 57, 285-308.
- Neville, H.J., Bavelier, D., Corina, D., Rauschecker, J.P., Karni, A., Lalwani, A., Braun, A., Clark, V., Jezzard, P., & Turner, R. (1998). *Cerebral organization for language in deaf and hearing subjects; Biological constraints and effects of experience*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 95, 922-929.
- Nicholas, J. & Halleland, H. (2006). Kartlegging av ADHD og non-verbale læreversker hos døve barn. *Nordisk tidskrift for hørsel-og dövundervisning*. (4), 4-14.
- Nishimura, H., Haskikawa, K., Doi, K., Iwaki, T., Watanabe, Y., Kusoaka, H., Nishumara, T., & Kubo, T. (1999). Sign language 'heard' in the auditory cortex, *Nature*, 397(6715), 116.
- Parasnis, I., Samar, V.J. & Berent, G.P. (2003). Deaf adults without attention deficit hyperactivity disorder display reduced perceptual sensitivity and elevated impulsivity on the test of variables of attention. *Journal of speech language, and hearing research*, 46 (5), 1166-1183.
- Poizner, H., Klima, E.S. & Bellugi, U. (1987). *What the hands reveal about the brain*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Proksch, J., Bavelier, D. (2002). Changes in the Spatial Distribution of Visual Attention after Early Deafness. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14(5), 687-701.
- San José-Robertson, L., Corina, D.P., Ackerman, D., Guillemin, A. & Braun, A.R. (2004). Neural systems for sign language production: mechanisms supporting lexical selection, phonological encoding, and articulation. *Human Brain Mapping*, 23(3), 156-167.
- Stins, J.F., Tollenaar, M.S., Slaats-Willemse, D.I.E., Buitelaar, J.K., Swaab-Barneveld, H., Verhulst, F.C., Polderman, T.C. & Boomsma, D.I. (2005). Sustained attention and executive functioning performance in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child neuropsychology*, 11, (3), 285-294.
- Sullivan, P.M. & Schulte, L.E. (1992). Factor Analysis of WISC-R With Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Psychological Assessment*, 4, 537-540.
- Sullivan, P.M. & Montaya, L.A. (1997). Factor Analysis of WISC- III With Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Psychological Assessment*, 9, 317-321.
- Swithenby, S. J., Bailey, A. J., Brautigam, S., et al (1998). Neural processing of human faces: A magnetoencephalographic study. *Experimental Brain Research*, 118, 501-510.
- Taylor, G.H., Schatschneider, C., Minich, N.M. (2000). Longitudinal outcomes of Haemophilus influenzae meningitis in school-age children. *Neuropsychology*, 14 (4), 509-518.
- Wechsler, D.L. (1991). *The Wechsler intelligence scale for children* (3rd ed.). San Antonio, TX: The Psychological Corporati

Barn med cochleaimplantat og språkrelaterte vansker

Til tross for gode resultater hos mange tidlig implanterte barn er det store individuelle forskjeller i utviklingen, både når det gjelder forståelse og bruk av talespråk hos barn med cochleaimplantat (CI) (Pisoni og Cleary 2003). Selv om man i flere år har kunnet dokumentere store individuelle forskjeller med hensyn til hvor godt barna utvikler talespråk, er det fortsatt ingen enhetlig forståelse av hvilke faktorer som kan forklare denne variasjonen (Blamey *ofl.* 2001). Å identifisere årsakene til ulikt utbytte av cochleaimplantat har vært og er en utfordring for forskningsmiljøene verden over. Det skyldes at et stort antall komplekse sensoriske, perseptuelle, kognitive og lingvistiske prosesser påvirker språkutvikling generelt og den talespråklige utviklingen spesielt. Årsak til døvhhet, alder ved implantasjon og kjente tilleggsvansker er bare noen av faktorene som det er vanlig å forklare variasjonen i utbytte med. Opptil 1/3 av hørselshemmede barn har tilleggsvansker (Holden-Pitt og Diaz 1998). I denne gruppen vil en betydelig andel ha språkrelaterte vansker. Det er rimelig å anta at noen av disse barna også vil ha spesifikke språkvansker i tillegg til hørselstap.

Bakgrunn

Majoriteten av de barna som har fått cochleaimplantat før 18–24-månedersalderen, vil utvikle seg språklig omtrent som hørende barn, forutsatt at de ikke har andre tilleggsvansker (Archbold 2006). Schauwers og medarbeidere (2004) gjorde en omfattende longitudinell studie av et barn som fikk cochleaimplantat ved 5- og 15-månedersalderen (henholdsvis på det ene og det andre øret). Jenta ble fulgt fra fødselen og fram til 4-årsalderen. Studien besto av kvantitative utredninger, som rentoneaudiometri, taleaudiometri, CAP (Categories of Auditory Performance Score), lingvistisk evaluering, månedlige videoanalyser og vokabulartester, språkferdigheter, grammatikk og barnets taleytelighet. I tillegg ble opplæringstilbudet fulgt og beskrevet over tid. Denne studien er spesielt interessant fordi den, i motsetning til mange andre studier av barn med cochleaimplantat, tar hensyn til flere aspekter ved språkutviklingen. Resultatene viste en utvikling på alle disse områdene som lå nær opp til det man finner hos hørende barn. Audiologiske prøver viste resultater på eller over gjennomsnittet fra 2-årsalderen og oppover. Den språklige utviklingen var forsinket fram til 2–3-årsalderen. Fra 3-årsalderen lå både det reseptive og det produktive vokabularet innenfor normalen for hørende. Den grammatiske utviklingen og graden av tolkbarhet, det vil si i hvor stor grad talespråket er forståelig for omgivelsene, var aldersadekvat ved 4 år. Opplæringstilbudet ble gitt innenfor en talespråklig ramme med et begrenset antall tegn som støtte.

De store individuelle forskjellene i utvikling hos barn med cochleaimplantat er beskrevet i flere studier (Pisoni *ofl.* 2000, Pisoni og Cleary 2003, Spencer 2004). De barna som har spesielt god utvikling, ser ut til å tilegne seg talespråk omtrent på samme

måte som hørende barn. Bruk av cochleaimplantat gir imidlertid ikke samme resultat for alle døve barn. En stor andel av variansen, ca. 40–65 %, kan forklares med variabler som hvor lenge barnet har vært døvt, hørselsresten før implantasjonen, alderen ved implantasjonen, hvor lenge cochleaimplantatet har vært i bruk, og interaksjonen mellom disse faktorene. Variasjoner viser seg også på språklige områder som *talepersepsjon* (hvordan barnet oppfatter språklyder og talespråk) og *taleproduksjon* (hvordan barnet selv utvikler og bruker språklyder, ord og setninger). Enkelte resultater tyder på at når foreldrene er sterkt involvert i prosessen, gir det bedre språktilegnelse hos barna (Strand 2003, Szagun 2007). Et hørende barn mottar informasjon i hele sin våkne tilstand og kan være opptatt med sin egen aktivitet, for eksempel bygge med lego, og samtidig høre og motta informasjon fra omgivelsene. Et hørselshemmet barn må ha fokus på den som snakker, for å oppfatte informasjonen. Den voksne må hele tiden forsikre seg om at barnet har forstått.

Avgrensning mot andre aktuelle diagnoser

Spesifikke språkvansker hos hørende barn

Vanligvis regner man at et hørende barn har spesifikke språkvansker (SSV) når vanskene ikke kan forklares ut fra hørsel eller kognitive, sosiale eller nevrologiske forhold (Leonard 1998). De to viktigste kriteriene er kanskje kravet til normal hørsel og kravet til normal ikke-språklig kognitiv fungering. Med normal hørsel menes i denne sammenhengen at barnet ikke skal ha et hørselstap som er større enn 20 dB på hvert øre over frekvensene 500–4000 Hz. Det er vanlig å si at barn som skårer lavere enn $\pm 1,25$ SD på standardiserte språktester, og som har en ikke-verbal IQ over 85, har spesifikke språkvansker, forutsatt at de andre kriteriene er oppfylt. Dette er konvensjonelle kriterier som mange forskere har brukt for å unngå at utvalget de studerer, blir sammensatt av barn med ulike utviklingsforstyrrelser. Det knytter seg likevel betydelig usikkerhet til hvilke grenseverdier som skal benyttes for de ulike kriteriene (se Leonard 1998).

Dersom man følger de konvensjonelle kriteriene, finner man at 3–7 % av alle hørende barn har spesifikke språkvansker. Det manifesterer seg ofte ved at barna begynner å snakke sent, og ved at de har problemer med å tilegne seg flere av de språklige aspektene (fonologi, syntaks, morfologi, semantikk). I skolealderen har mange barn med spesifikke språkvansker problemer med tilegnelsen av skriftspråk, og mange får fagvansker i skolealder.

Barn med spesifikke språkvansker er en sammensatt gruppe, og det er vanlig å dele den inn i undergrupper. Det amerikanske diagnosesystemet DSM-IV bruker betegnelsene ekspressive språkvansker, fonologiske vansker og reseptive-ekspressive språkvansker, mens ICD-10 (International Classification of Diseases) bruker spesifikke artikulasjonsforstyrrelse, ekspressiv språkforstyrrelse og impressiv språkforstyrrelse.

Karakteristisk for barn med *ekspressive språkvansker* er at de har begrenset aktivt vokabular, vansker med grammatikk og setningsbygning, og problemer med å formidle seg språklig, til tross for at språkforståelsen kan være relativt god. *Fonologiske vansker* beskrives som vansker med å bruke språklydsystemet på en måte som er forventet

i forhold til alderen. Barn med *reseptive (impressive) vansker* har problemer med å forstå og/eller oppfatte det andre sier (til tross for at de hører godt). De fleste barn med spesifikke språkvansker strever både med å uttrykke seg språklig og med å forstå språk (Bishop 2007). I tillegg kan de ha problemer med det sosiale aspektet ved kommunikasjonen (*semantisk-pragmatiske vansker*). Det er imidlertid ingen generell enighet om at dette er den beste måten å gruppere barn med spesifikke språkvansker på.

Det foregår en kontinuerlig debatt om hva som er årsakene til spesifikke språkvansker hos barn, og teoriene om det er mange. Ifølge Tallal (2000) har disse barna vanskelig for å bearbeide hurtig skiftende akustiske stimuli av alle slag, enten det dreier seg om tale eller ikke-språklige akustiske stimuli. Dette fører til problemer med å danne stabile representasjoner av språklydene, og skaper derfor vansker med innkoding og produksjon av tale. En annen teori baserer seg på at barn med spesielle språkvansker har begrenset evne til å lagre og fastholde språklig informasjon, fordi de har en svikt i det fonologiske minnet, det vil si minnet for lydstrukturen i ord (Gathercole og Baddeley 1990).

De fleste teorier om spesifikke språkvansker forutsetter én underliggende årsak. Problemet med mange av disse teoriene er å forklare a) barn som har spesifikke språkvansker, men som *ikke* har den postulerte svikten eller vansken, og b) barn med slik svikt *uten* spesifikke språkvansker. Bishop (2007) hevder at en rekke forklaringer må tas i betraktning. Noen av dem er knyttet til årsaken (en spesifikk svikt forårsaker spesifikke språkvansker i en undergruppe av barn), andre er det ikke (noe annet forårsaker både svikten og spesifikke språkvansker). Hun mener med andre ord at man må se spesifikke språkvansker som en multifaktoriell tilstand, heller enn å lete etter én enkelt årsak. Barn med store språkvansker har ofte mange og uavhengige vansker. Det kan tyde på at spesifikke språkvansker oppstår når flere risikofaktorer ”konspirerer” og hindrer språkutviklingen (Bishop 2007).

Selv om man ikke kjenner årsakene til spesifikke språkvansker hos hørende barn i detalj, er det mye som tyder på at vanskene har en sterkt arvelig komponent. Studier av familier med barn med spesifikke språkvansker har vist at 2/3 av nære familiemedlemmer (søsken og foreldre) har språkvansker (Gopnik og Crago 1991). Bishop er blant de som har forsket på genetiske forhold hos barn og unge med spesifikke språkvansker. Hennes studier av tvillinger med spesifikke språkvansker viser at eneggede tvillinger, som altså er genetisk identiske, er mer lik hverandre med hensyn til aspekter ved språkvanskene, enn toeggede tvillinger, der det kan være forskjeller både med hensyn til vansketype og alvorlighetsgrad. Statistiske analyser av Bishops tvillingdata indikerer at de miljømessige faktorene er relativt ubetydelige som årsaksfaktorer til spesifikke språkvansker, mens genetiske forhold har en signifikant innvirkning (Bishop 2007).

Spesifikke språkvansker forekommer tre ganger så ofte hos gutter som hos jenter, noe som kan tyde på at det har en genetisk basis. Det er derfor god grunn til å tro at spesifikke språkvansker også forekommer hos barn med hørselshemming. Dersom forekomsten av spesifikke språkvansker er den samme hos hørselshemmede barn som

hos hørende barn, kan man forvente at 3–7 % av hørselshemmede barn har spesielle språkvansker i tillegg til hørselshemming.

Sammensatte vansker

De fleste døvfødte barn i Norge får i dag tilbud om cochleaimplantat, uavhengig av eventuelle tilleggsvansker. Det finnes svært få studier omkring utbyttet av cochleaimplantat med tanke på språkutvikling i denne gruppen (Kirk og Holt 2005). Tobey (2003) fant en sammenheng mellom utførings-IQ og taleproduksjonsferdigheter hos barn med tilleggsvansker. Andre studier viser også en klar sammenheng mellom barnets kognitive fungering og mestring av språk- og taleferdigheter. Det gjelder både barn med normal hørsel og barn med cochleaimplantat (Geers ofl. 2002, 2003). Kirk og Holts studie (2005) av barn med cochleaimplantat og sammensatte lærevansker bekrefter at barna profitterer på cochleaimplantat med hensyn til både oppfattelse av talespråk, språkforståelse og bruk av språk. Men disse barna har mindre utbytte av cochleaimplantat enn barn med cochleaimplantat uten kognitive vansker, spesielt innenfor områder som krever prosesseringsferdigheter på høyere nivå. På visse språklige områder vil disse barna ha større vansker med språktilegnelse enn barn uten kognitive vansker. De vil likevel kunne ha stort utbytte av cochleaimplantat.

Det er flere forhold som gjør diagnostisering av språkvansker hos hørselshemmede barn vanskelig. Eksempler på slike kompliserende faktorer er tilstander som kan arte seg på samme måte som spesifikke språkvansker, for eksempel APD (Auditory Processing Disorder) og auditiv nevropati (AN/AD):

Auditory Processing Disorder

Auditory Processing Disorder (APD) er en forholdsvis ny diagnose, ofte knyttet til hørselshemming og språk, der problemer med auditiv prosessering er primærvansken. Mange barn med spesifikke språkvansker har auditive prosesseringsvansker, og mange barn med APD har språkvansker som en del av symptombildet. Her står vi overfor en rekke differensialdiagnostiske utfordringer. Jerger og Musiek (2000) definerer APD som en svikt i informasjonsprosesseringen, spesielt innenfor den auditive modaliteten. Vansken vil påvirke evnen til å prosessere og forstå talespråk.

Se for øvrig Kaia Frøylands artikkel "Auditory Processing Disorder" i denne boka.

Auditiv nevropati / auditiv dyssynkroni (AN/AD)

Auditiv nevropati, eller auditiv dyssynkroni, er en hørselsvanske der lyden forplantes helt normalt inn til det indre øret. Vansken oppstår i selve overføringen av lydssignaler fra det indre øret til hjernen. Tilstanden rammer en relativt liten del av dem som er døve eller tunghørte. Personer med auditiv nevropati kan ha normal hørsel eller et moderat til alvorlig hørselstap. Dårlige talepersepsjonsferdigheter er alltid tilstede, det vil si de kan ha problemer med å oppfatte og forstå tale klart og tydelig (Berlin ofl. 2001). Ofte er oppfattelsen av tale dårligere enn det man kunne forvente ut fra graden av hørselstap. For eksempel vil et barn med auditiv nevropati godt kunne oppfatte lyder, men vil ofte ha problemer med å gjenkjenne talte ord. De har ofte forsinket språkutvikling. Rance og medarbeidere (2007) viste at både det reseptive vokabularet og taleproduksjonen

var forsinket hos en gruppe barn med auditiv nevropati. Andre studier viser at det er vanskelig å forutsi hvorvidt barn med auditiv nevropati vil kunne tilegne seg et funksjonelt talespråk (Ørn 2008).

Beskrivelse av en gruppe barn med cochleaimplantat og språkrelaterte vansker

Hørselssektoren i Statped mottar stadig flere søknader om utredning av barn med cochleaimplantat som ikke utvikler talespråk som forventet, ut fra den hørselsstatusen barnet har etter implantasjonen. Det finnes per i dag få studier av spesifikke språkvansker hos barn med hørselshemming (Morgan ofl. 2007), men vansker knyttet til utvikling av tegnspråk tyder på at spesifikke språkvansker kan være uavhengige av modalitet og overordnet lingvistiske systemer.

Skådalen kompetansesenter har i samarbeid med Bredtvet kompetansesenter sett nærmere på en gruppe barn der det er mistanke om at språkrelaterte vansker kan være en medvirkende årsak til barnas vansker med å nyttiggjøre seg implantatet til å utvikle et funksjonelt talespråk. Bakgrunnen og tilgjengelig informasjon om sentrale utviklingsfaktorer ble analysert hos ni barn, som alle ble diagnostisert som døve eller sterkt tunghørte før de var 2 år. Barna var i gjennomsnitt 9 år ved gjennomgangen av deres utvikling.

- Årsaken til hørselshemmingen/døvheten var ofte ukjent. To av barna hadde hatt infeksjonssykdommer i småbarnsperioden, og i ett tilfelle ble hørselstapet relatert til fødselsskade. Tre av barna ble beskrevet som lettere motorisk forsinket.
- Barna fikk cochleaimplantat da de var mellom 1;6 og 3;6 år. Alle hadde brukt høreapparater før implantasjonen.
- Resultater ved kartlegging og tester:

Leiter-R, WPPSI-R, WISC-R, WISC-III, Reynell språktest, Norsk fonemtest, SIT, Griffiths utviklingstest har vært benyttet under utredningen. Det har ikke vært mulig å gjennomføre alle testene på alle barna. På standardiserte, nonverbale evnetester skåret alle barna, bortsett fra ett, innenfor normalområdet for sin alder. Reynell språktest viste betydelig talespråklig forsinkelse for alle barna. Norsk fonemtest ble forsøksvis gjennomført for seks av barna. Et av barna fulgte et normalt, men forsinket mønster. De fem andre hadde relativt begrenset talespråklig ordforråd, som ikke ga grunnlag for fonologisk analyse.

- Pedagogisk førskoletilbud:

Alle barna hadde i løpet av førskolealderen hatt et tilbud i en spesialbarnehage for hørselshemmede. Halvparten av dem begynte på skoler for hørselshemmede. For de andre var skoletilbudet delt mellom bostedsskolen og en skole for hørselshemmede.

- Tilbud til foreldrene:

Alle foreldrene hadde fulgt opplæringstilbudet i tegnspråk "Se mitt språk", noen fast i flere år. Andre hadde deltatt i tegnspråkopplæringen i varierende perioder.

Noen av barna hadde fast oppfølging fra en privatpraktiserende logoped. De fleste foreldrene hadde i utgangspunktet ønsket å gi barnet mulighet til å utvikle et talespråk ved hjelp av CI. Da tilegnelsen av talespråket gikk langsommere enn forventet, ga de fleste foreldrene uttrykk for at en tospråklig utvikling var et godt alternativ for familien og for det hørselshemmede barnet. Men bare ett barn hadde utviklet et tegnspråk som ble vurdert som aldersadekvat da gruppen ble vurdert.

Utfordringer ved utredning av barn med kombinerte hørsels- og språkvansker

Gjennomgangen av utviklingsbetingelsene til de ni barna ovenfor viser at barn med hørselstap kan ha et atypisk språklig utviklingsforløp og kan være språklig forsinket i varierende grad, avhengig av når kompenserende tiltak av medisinsk eller pedagogisk art ble iverksatt. Årsaken til hørselstapet og eventuelle tilleggsvansker bidrar til kompleksiteten i utviklingen. Det finnes lite tilgjengelig utredningsmateriell for kartlegging og testing av norskspråklig kompetanse hos hørselshemmede. I de fleste tilfeller blir det derfor en balansegang mellom å forholde seg til standarden for testene og målsettingen for bruken av den aktuelle testen. Ved bruk av konvensjonelle språktester (talespråklige) må resultatene tolkes med stor forsiktighet. Språkforsinkelse på grunn av hørselstap og spesifikke språkvansker kan gi forholdsvis like symptomer og kan opptre både alene og samtidig. Følger av dårlig kompenserte hørselsvansker kan også gi symptomer som ligner på ADHD og nonverbale læreversker. Både oppmerksomhetsfunksjoner og arbeidshukommelse blir påvirket av komplekse prosesseringsfunksjoner som bearbeides på ulik måte hos hørende og døve (Nicholas og Halleland 2006). Kunnskap om barn med hørselshemming og deres utviklingsmessige betingelser er derfor nødvendig for å kunne trekke fornuftige slutninger om blant annet kognitiv og språklig fungering.

Oppsummering

Det er en differensialdiagnostisk utfordring å skille mellom hva som er symptomer på spesifikke språkvansker, og hva som er følger av et dårlig kompensert hørselstap. En antakelse om at spesifikke språkvansker også finnes blant barn med hørselshemming, bryter med den konvensjonelle definisjonen av spesielle språkvansker. De store individuelle forskjellene i talespråklig utvikling hos barn med cochleaimplantat tyder likevel på at underliggende vansker kan hemme språkutviklingen, uavhengig av hørselen. Det er per i dag ikke utviklet et kartleggingsverktøy til å kartlegge språkvansker uavhengig av modalitet på en bred og overordnet måte. Et slikt verktøy er nødvendig for kunne kartlegge både ekspressiv, reseptiv, fonologisk og semantisk utvikling hos barn med cochleaimplantat.

Litteratur

- Archbold, S. (2006). Commentary 2006: Paediatric cochlear implantation, The Ear Foundation, Nottingham. <http://www.earfoundation.org.uk/research/latest.html>
- Berlin, C., Hood, L., Morlet, T., Rose, K. & Brashears, S. (2001). Auditory neuropathy/dys-synchrony: Diagnosis and Management. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 9 (4), 225-231.
- Bishop, D.V.M. (2007). What causes specific language impairment in children? *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (ss. 1-8). London, ON: Canadian Language and Literacy Research network.
- Blamey, P.J., Sarant, J.Z., Paatsch, L.E., Barry, J.G., Bow, C.P., Wales, R.J., Wright, M., Psarros, C., Rattigan, K. & Tooher, R. (2001). Relationships among speech perception, production, language, hearing loss, and age in children with impaired hearing. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 44, 264-285.
- Gathercole, S.E. & Baddeley, A.D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and language*, 29, 336-360.
- Geers, A.E., Brenner, C., Nicholas, J. Uchanski, R., Tye-Murray, N. & Tobey, E. (2002). Rehabilitation factors contributing to implant benefit in children. *Annals of Otolaryngology, Rhinology, and Laryngology*, 111, 127-130.
- Geers, A.E., Nicholas, J.G. & Sedey, A.L. (2003). Language skills of children with early cochlear implantation. *Ear & Hearing*, 24, 46-58.
- Gopnik, M. & Crago, M.B. (1991). Familial aggregation of a developmental disorder, *Cognition*, 39: 1-50.
- Holden-Pitt, L. & Diaz, J. (1998). Thirty years of the annual survey of deaf and hard-of-hearing children and youth: A glance over the decades. *American Annals of the Deaf*, 143, 72-76.
- Jerger, J. & Musiek, F. (2000). Report from the consensus conference on the diagnosis of Auditory Processing Disorder in school-aged children. *Journal of the American Academy of Audiology*, 11, 467-474.
- Kirk, K. I. & Holt, R. F. (2005). Cochlear Implantation in Children With Cognitive Delays. *Soundwaves. Newsletter for Professionals*, Issue 3
- Leonard, L. (1998). *Children with specific language impairment*, Cambridge: MIT.
- Morgan, G, Herman, R & Woll, B (2007). Language impairment in sign language: breakthroughs and puzzles, *International Journal of Language and Communication Disorders*, vol 42 (1), 97-105.
- Nicholas, J. & Halleland, H. (2006). Kartlegging av AD/HD og non-verbale lære vansker hos døve barn: Kan kunnskap om hjernens bearbeiding av tegnspråk være nyttig i utredningsprosessen? *Nordisk tidsskrift for hørsel og døveundervisning*, nr. 4.
- Pisoni, D. B., Cleary, M., Geers, A. E. & Tobey, E. A. (2000). Individual differences in effectiveness of cochlear implants in children who are prelingually deaf: New process measures of performance. *Volta Review*, 101, 111-164.
- Pisoni, D.B. & Cleary, M. (2003). Measures of Working Memory Span and Verbal Rehearsal Speed in Deaf Children after Cochlear Implantation, *Ear & Hearing*, 24; (1 Suppl), 106S-120S.
- Rance, G, Barker, EJ, Sarant, JZ & Ching, TYC (2007). Receptive Language and Speech Production in Children with Auditory Neuropathy/ Dyssynchrony Type Hearing Loss, *Ear & Hearing*, 28 (5), 694-702.
- Schauwers, K., Gillis, S., Daemers, K., De Beukelaer, C., De Ceulaer, G., Yperman, M. og Govaerts, P. J. (2004). Normal Hearing and Language Development in a Deaf-Born Child, *Otology & Neurology*, 25, 924-929.
- Spencer, P. E. (2004). Individual Differences in Language Performance after Cochlear Implantation at One to Three Years of Age: Child, Family, and Linguistic Factors, *Journal of Deaf Studies and deaf Education*, 9 (4), 395-412.

- Strand, L. (2003). *Å høre til. Samtaler med foreldre*. Skådalen Publication Series Nr 19.
- Szagun, G. (2006). Wunderwerk Cochlea-Implantat? Sprachentwicklung bei jungen Kindern mit Cochlea-Implantat, *Das Zeichen*, 75 (21), 110-121.
- Tallal, P. (2000). Experimental studies of language learning impairments: From research to remediation. I D.V.M. Bishop & L.B. Leonard (Red.) *Speech and language impairments in children*, ss 131-156, Hove, UK: Psychological Press.
- Tobey, E.A., Geers, A.E., Brenner, C., Altuna, D., & Gabbert, G. (2003). Factors associated with development of speech production skills in children implanted by age five. *Ear & Hearing*, 24 (1 Suppl) 36S-45S.
- Ørn, I. (2008). *Fenomenet auditiv nevropati hos sped- og småbarn. En kvalitativ kunnskapsoppsummering*. Masteroppgave ved Institutt for Spesialpedagogikk. UiO.

Auditory Processing Disorder – en skjult hørselsvanske

Statped Vest har i 2007 arbeidet for å utvikle et godt tjenestetilbud til brukere med auditive prosesseringsvansker og Auditory Processing Disorder (APD). Fokus har vært å finne gode verktøy for kartlegging og utredning av vansker knyttet til auditiv prosessering, å utvikle en tverrfaglig utredningsprosedyre for funksjonsdiagnostisering, og å øke kunnskapen om evidensbaserte tiltak for brukere med slike vansker. En viktig forutsetning for arbeidet har vært forståelsen av APD også som *hørselsvanske*.

Barn med Auditory Processing Disorder er en relativt ny brukergruppe innenfor hørselsfeltet, og APD er en nyere betegnelse. Men disse barna har vært kjent i det spesialpedagogiske støttesystemet også tidligere, og det dreier seg derfor ikke nødvendigvis om en ny gruppe barn med ”bokstavdiagnose”. Informasjonsprosessering gjennom det auditive sentralnervesystemet er en viktig faktor for kommunikasjon og læring, og det blir ofte gjort en vurdering – om enn uformell – av auditiv persepsjons- og prosesseringssevne når man finner vansker knyttet til tale, språk og skoleferdigheter. Snarere er det nok slik at dette er barn som lenge har fått et tjenestetilbud, men uten det teoretiske og systematiske rammeverket som man nå er i ferd med å bygge opp.

Disse barna har også hatt sin tilhørighet i hørselssektoren. I mer enn 50 år har man hatt kjennskap til en type spesifikk auditiv perseptuell forstyrrelse hos barn. En slik forstyrrelse ble nemlig første gang omtalt av psykologen Helmer Myklebust i begynnelsen av 1950-årene i forbindelse med hans utredninger av hørselshemmede barn, der noen tydelig hadde hørselsvansker til tross for normal rentoneaudiometri (Myklebust 1954). Dette var barn som hadde vansker med å oppfatte hurtig og utydelig tale og tale i støyfylte omgivelser. De blandet ord og glemte muntlige beskjeder, og kunne mangle retningshørsel og være sensitive for lyder. Ofte fikk de problemer i skolealderen i form av abnormal språkutvikling og lese- og skrivevansker, og fremsto som uoppmerksomme og lett distraherbare eller med sosiale vansker. Betegnelser som King-Kopetzky-syndrom, sentral døvhet, auditive persepsjonsvansker, språkdøvhet, Obscure Auditory Dysfunction og Central Auditory Processing Deficit har senere blitt benyttet på tilstandsbildet, og man har ment at vanskene har vært forårsaket av tilstander som diffuse cochleaskader, auditive stressreaksjoner og svikt i den auditive oppmerksomhetsfunksjonen.

Senere forskning og utvikling innenfor audiologiske og nevrovitenskapelige fagfelt har i stor grad bidratt til å bekrefte at det finnes et nevrobiologisk grunnlag for en slik vanske, og har legitimert vansken som et klinisk problem som er relevant for både medisinske, psykologiske og pedagogiske fagmiljø.

APD - en hørselsvanske

I hovedsak har det vært to sentrale teoretiske modeller knyttet til APD: den *audiologiske*

forståelsesmodellen og den *talespråklige* forståelsesmodellen (Keith 1984). Ifølge den audiologiske modellen er APD en perseptuell forstyrrelse som gir vansker med å rette oppmerksomhet mot, analysere og forstå relevant akustisk stimuli. Tilhengere av talespråkmodellen har derimot hevdet at APD er en språkforstyrrelse som involverer lingvistiske, semantiske og kognitive prosesseringsevner som er viktige for bearbeiding av auditive signaler. En mer tidsriktig og moderne forståelsesmodell forener disse to tilnærmingene ved å se APD som en forstyrrelse i evnen til å analysere, organisere, lagre, gjenhente og bruke informasjon som inneholder auditive stimuli, og som ikke skyldes perifere hørselsvansker eller svikt i kognitive funksjoner av høyere orden (intellektuelle prosesser) (American Speech-Language-Hearing Association, 2005). Med andre ord er APD en forstyrrelse knyttet til informasjonsprosessering i det auditive sentralnervesystemet og til perseptuelle prosesser som lateralisering, lokalisering, diskriminering, mønstergjenkjenning og temporal prosessering av lydstimuli, der dette ikke kan forklares med for eksempel svakt generelt evnenivå, språkvansker eller andre hørselsvansker. Forstyrrelsen i disse prosessene gjelder *ikke-talelyd* så vel som *talelyd* og fører til svak auditiv fungering som påvirker mange funksjonsområder, inkludert tale og språk. Dette har også betydning for evne til innlæring og hukommelse for auditive stimuli.

Således kan et barn med APD fremstå som et barn med omfattende vansker, selv om barnets primærvanske er relatert til hørselssansen. Eksempelvis kan barnet bruke lengre tid enn andre barn på å skille mellom ulike toner i lydbildet, noe som betyr at det vil ha vansker med å skjelne tale. Fordi talelydene skifter raskere enn den tiden barnet trenger for å skjelne mellom tonene i talen, mister det viktig informasjon i talespråket, og muligheten til innlæring og lagring av informasjon svekkes. Barn har heller ikke den erfaringen som voksne har i forhold til språkets innhold og struktur, og har derfor ikke samme mulighet til å fylle tomrom av tapt informasjon. Dette vanskeliggjør også kommunikasjon og læring, og barna fremstår som uoppmerksomme og distraherede eller de fremstår med vansker knyttet til språkforståelse. Omgivelsene kan feilaktig tolke dette slik at barnet ikke anstrenger seg nok for å høre etter, og kan ha vanskelig for å forstå hvorfor barnet oppfører seg annerledes enn forventet. Konsekvensene kan i verste fall være negativt samspill og konflikter i mellommenneskelige relasjoner. Men primærvansken er likevel knyttet til hørselsfungeringen.

I tillegg til de allerede eksisterende forståelsesmodellene for APD er det behov for et teoretisk rammeverk som kan knytte vanskene til relevant og oppdatert kunnskap om persepsjon og kognisjon. Bregmans forskning på Auditory Scene Analysis (ASA) kan være et viktig bidrag til et slikt overordnet teoretisk rammeverk som kan bekrefte APD som en auditiv perseptuell forstyrrelse på nevralt nivå og som en hørselsvanske (Bregman 1990).

APD og lignende funksjonsforstyrrelser

Det har lenge vært kjent at auditive prosesseringsvansker finnes hos en rekke ulike kliniske populasjoner. Det gjelder tilstander der det er påvist skade i sentralnervesystemet, som ved afasi, multippel sklerose, epilepsi, ervervede hjerneskader, hjernetumorer og

Alzheimers sykdom, men det gjelder også kliniske populasjoner der det bare er mistanke om patologi i sentralnervesystemet, eller ved nevrobiologiske utviklingsforstyrrelser, for eksempel autismespekterforstyrrelser og hyperkinetiske atferdsforstyrrelser (Musiek og Chermak 2006). Auditive prosesseringsvansker ses også der det er forsinket modning av de sentrale hørselsbanene, for eksempel ved auditiv understimulering eller ved prematuritet og lav fødselsvekt. Endringer i evnen til auditiv prosessering skjer dessuten i den eldre populasjonen som et resultat av naturlige nevrale aldringsprosesser, endringer som finner sted uavhengig av annet hørselstap, men som påvirker evnen til å oppfatte talespråk (Snell og Frisina 2000). Vansker knyttet til auditiv persepsjon og prosessering har med andre ord lenge vært kjent som en del av mer komplekse symptombilder. Samtidig har klinisk erfaring vist at auditive prosesseringsvansker også kan finnes hos barn og unge med normale intellektuelle forutsetninger og som ikke har andre vansker. At dette er en forstyrrelse som kan opptre alene i et slikt omfang at den kan karakteriseres som en klinisk problemstilling, og være årsak til andre vansker, for eksempel språk- og oppmerksomhetsvansker, er likevel en nyere innfallsvinkel. Tanken om at dette tilstandsbildet kan utredes og diagnostiseres som en sykdom, er også av nyere dato. Følgelig er APD foreløpig ikke klassifisert som egen diagnose.

De nasjonale og internasjonale fagmiljøene må bli enige om en objektiv og god definisjon på APD og komme fram til hvilke kriterier som skal brukes for å skille APD fra andre vanlige utviklingsforstyrrelser og vansker. Fagmiljøene må enes om atferdsmessige, elektrofysiologiske, nevrologiske og kognitive korrelater som knytter seg til auditiv persepsjon og prosessering, for å kunne utelukke andre forstyrrelser som skyldes blant annet kognisjons-, språk- eller oppmerksomhetsvansker. Det vil si at man må kunne påvise at dette er en dysfunksjon i *auditiv prosessering* og ikke for eksempel en språkvanske eller en svikt i generell informasjonsprosessering. Samtidig kan det være overlapping med andre pedagogiske vansker, og flere studier har vist at dysfunksjon i auditiv prosesseringsevne er til stede ved mange typer lærevansker – både på et perseptuelt og på et fysiologisk nivå (Banai ofl. 2005).

Det har for eksempel blitt hevdet at dysleksi kan skyldes vansker knyttet til temporal prosessering av lydstimuli (Farmer og Klein 1995), som er en av de perseptuelle prosessene involvert ved auditiv prosessering. Dessuten er det foreslått at svikt i auditiv prosesseringsevne kan være *direkte årsak* til spesifikke språkvansker (Stollmann ofl. 2003), eller at slik svikt *er til stede i ulik grad* ved slike språkvansker (Hill ofl. 2005, Bishop og McArthur 2005, Dlouha ofl. 2007). Det er også funnet forandringer i auditive hjerneområder hos barn med utviklingsdysfasi, og ved andre lærevansker har man funnet mangelfullt samarbeid mellom hjernehalvdelene i forbindelse med bearbeiding av auditiv informasjon. Noen studier viser dessuten stor overlapping mellom auditive prosesseringsvansker og atferdsforstyrrelser, som AD/HD, (Tillery 2000) men det finnes også forskning som konkluderer med at dette dreier seg om ulike kliniske populasjoner (Chermack ofl. 2002, Ptok ofl. 2006). Bildet kompliseres ytterligere ved at tiltak som iverksettes for én funksjonsforstyrrelse, også kan ha positiv virkning på andre funksjonsforstyrrelser. Eksempelvis kan barn med AD/HD, APD eller spesifikke språkvansker ha utbytte av forbedring av signal-til-støyforhold med

tekniske hjelpemidler. Vi kan likevel ikke trekke den slutningen at det dreier seg om ulike varianter av samme underliggende forstyrrelse.

APD må også skilles fra andre audiologiske tilstander med lignende symptombylde, slik som auditive nevropatier, der hørselsvanskene relateres til degenerering i hørselsnerven (8. hjernenerve). Mer forskning omkring auditive nevropatier og auditive prosesseringsvansker vil sannsynligvis bidra til klarere kriterier for slik differensialdiagnostisering.

Hvordan påvise en skjult hørselsvanske?

Å se APD primært som en skjult hørselsvanske og ikke som en språkvanske eller en annen form for lærevanske har konsekvenser også for utredning og diagnostisering. Utredning av mulige auditive prosesseringsvansker bør skje i lys av et teoretisk rammeverk som kombinerer en audiologisk og talespråklig forståelsesmodell med kunnskap om persepsjon og kognisjon.

Ved Statped Vest ser vi stor nytte i å foreta en omfattende audiologisk vurdering av barn med antatte auditive prosesseringsvansker. I et differensialdiagnostisk perspektiv er det vesentlig at man i utredningen av barn med mulig APD gjennomfører en audiologisk undersøkelse som er tilstrekkelig bred og tilstrekkelig spesifikk og sensitiv til at funnene blir så sikre som mulig. Slik utredning bør innebære ikke bare ulike audiometriske standardtester, som rentone- og taleaudiometri, men også impedansaudiometri og undersøkelse av de sentrale hørselsbanene ved elektrisk responsaudiometri, som hjernestammeaudiometri. Andre Event Related Potentials, som auditiv MMN og P300, er også å anbefale. En grundig audiologisk utredning med bruk av elektrofysiologiske tester vil utelukke eller avklare annen audiologisk patologi og si noe om barnets hjerneaktivitet ved ulike lydstimuli. Når det er mistanke om auditive prosesseringsvansker, er det dessuten helt avgjørende å foreta en grundig undersøkelse av auditiv perseptuell fungering, og at den er valid og reliabel. Det innebærer vurdering av barnets evne til sentral auditiv bearbeiding av lyd, målt ved evne til lokalisering og lateralisering av lyd, evne til auditiv diskriminering og mønstergjenkjenning, temporal prosessering av lyd, og evne til integrasjon, separasjon og auditiv closure (lukkethet).

Statped Vest ferdigstiller nå en norsk versjon av et internasjonalt benyttet testbatteri for vurdering av slik auditiv perseptuell fungering. Dette spesifikke APD-testbatteriet skal brukes ved senteret til kartlegging når det er mistanke om auditive prosesseringsvansker. Testbatteriet fokuserer på flere auditive prestasjonsområder og inkluderer både ikke-språklige og språklige signaler for å utrede ulike aspekter ved auditiv persepsjon og ulike nivå av prosessering. Det må likevel tas hensyn til blant annet alder, kognitiv kapasitet, lingvistisk erfaring, oppmerksomhet, hukommelse og motivasjon, da slike forhold påvirker prestasjonene til barnet. For eksempel kan noe så enkelt som en instruksjon gitt til barnet påvirke resultatet på rentone- og taleaudiometri. Dessuten er det svært viktig å ta hensyn til barnets kognitive og nevrologiske modningsnivå. Det er usikkert hvorvidt de fleste tester av auditiv perseptuell fungering er valide for barn som er yngre enn sju år. En slik grundig undersøkelse av barnets auditive funksjonsnivå kan likevel ikke alene danne grunnlag for en APD-diagnose, men

må sammen med vurderinger av språkevner og kognitiv fungering danne grunnlaget for å skille APD som hørselsvanske fra andre funksjonsforstyrrelser med lignende symptombilder. En tverrfaglig vurdering av alle utredningsfunn er derfor nødvendig for å ivareta differensialdiagnostiske og psykometriske aspekter. Det krever samarbeid mellom ulike fagprofesjoner og mellom ulike pedagogisk spesialkompetanse.

Behov for tilrettelegging og tiltak

Utredning av auditive prosesseringsvansker og APD er nødvendig med tanke på oppfølging og tiltak. Hvis APD ikke blir forstått primært som en hørselsvanske, risikerer man at barnet ikke får nødvendig tilrettelegging og nødvendige tiltak. Det er viktig at de foresatte og nettverket har en felles forståelse av barnets vansker og hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge for barnet – ikke minst i et opplæringsøymed. Riktige tiltak kan bremse utviklingen av visse språkvansker eller lese- og skrivevansker, og redusere negative psykososiale følger. Barn med APD er forskjellige, og det er viktig å finne fram til en tiltaksplan tilpasset den enkelte. Tiltak kan for eksempel være tilrettelegging av det akustiske miljøet slik at det fungerer best mulig når barnet skal oppfatte verbal informasjon. Videre kan barnets forutsetninger for å oppfatte tale i ulike læringssituasjoner og læringsmiljø bedres ved hjelp av personlige FM-systemer, eller systemer som fungerer innenfor et bestemt område. Foreldre og nærpersoner kan lære seg strategier for å forsikre seg om at barnet forstår det som blir sagt, og strategier for å kompensere for eventuelle problemer med å oppfatte. For å bøte på vansker i forbindelse med APD kan barnet lære strategier som letter innlæring og hukommelse for auditiv informasjon. Det kan for eksempel være problemløsnings- og hukommelsesstrategier eller å trene på grammatikalske regler i språket.

Ved tiltak ovenfor barn med APD benytter man seg ikke bare av kompenserende strategier, men også direkte intervensjon i form av trening. Hjernen kan til en viss grad endre sin fungering, og dette kan utnyttes i trening av barn med APD. Treningen må være tilpasset barnets alder og baseres på spesifikke funn i utredningen. Forskning indikerer dessuten at veiledet bruk av visse typer tekniske hjelpemidler kan bedre den auditive prosesseringssevnen gjennom nevrofysiologisk endring (Friederichs og Friederichs 2005). Det vil bli spennende å følge denne forskningen fremover.

Oppsummering

APD skyldes svikt i sentralnevral prosessering av auditivt stimuli som ikke kan tilskrives faktorer som språkevner og kognitive evner. Slik dysfunksjonell auditiv persepsjons- og prosesseringssevne kan føre til eller opptre sammen med lærevansker og språk- og kommunikasjonsvansker.

Den forskningsbaserte forståelsen av APD øker. Statped Vest har kommet langt i å utarbeide gode utredningsmetoder for APD, og har nødvendig kompetanse både for presis funksjonsdiagnostisering og for å tilby disse barna gode tiltak. Helt avgjørende er det at det knyttes hørselsfaglig kompetanse inn i utrednings- og tiltaksarbeidet, i tillegg til nødvendig psykologfaglig og spesialpedagogisk bistand.

Litteratur

- American Speech-Language-Hearing Association. Working group on auditory processing disorder. (2005). *(Central) auditory processing disorder*. Tilgjengelig på <http://www.asha.org/docs/html/TR2005-00043.html>.
- Banai, K., Nicol, T., Zecker, S.G., & Kraus, N. (2005). Brainstem timing: Implications for cortical processing and literacy. *The Journal of Neuroscience*, 25, 9850-9857
- Bishop, D.V., & McArthur, G.M. (2005). Speech and non-speech processing in people with specific language impairment: a behavioural and electrophysiological study. *Brain and Language*, 94 (3), 260-273.
- Bregman, A.S. (1990). *Auditory scene analysis*. Cambridge, Mass.: MIT Press
- Chermack, G.D., Tucker, E., & Seikel, J. A. (2002). Behavioral characteristics of auditory processing disorder and attention-deficit hyperactivity disorder: predominantly inattentive type. (2002). *Journal of the American Academy of Audiology*, 13 (6), 332-338
- Dlouha, O., Novak, A., & Vokral, J. (2007). Central auditory processing disorder (CAPD) in children with specific language impairment (SLI). Central auditory tests. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 71 (6), 903-907.
- Farmer, M.E., & Klein, R.M. (1995). The evidence for temporal processing deficit linked to dyslexia: a review. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2, 460-493
- Friederichs, E., & Friederichs, P. (2005). Electrophysiologic and Psycho-Acoustic Finding Following One-Year Application of a Personal Ear-Level FM Device in Children with Attention Deficit and Suspected Center Auditory Processing Disorder. *Journal of Educational Audiology*, 12, 31-36
- Hill, P.R., Hogben, J.R., & Bishop, D.M. (2005). Auditory frequency discrimination in children with specific language impairment: a longitudinal study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1136-46.
- Keit, R.W. (1984). Central auditory function: A language disorder? *Topics in Language Disorders*, 4, 48-56
- Musiek, F.E., & Chermak, G.D. (2006). *Handbook of (central) auditory processing disorder*. San Diego: Plural Publishing.
- Myklebust, H. (1954). *Auditory disorders in children: A manual for differential diagnosis*. New York: Grune & Stratton
- Ptok, M., Buller, N., Schwemmler, C., Bergmann, C., & Lüerssen, K. (2006). Auditory processing disorder versus attention deficit/hyperactivity disorder. A dysfunction complex or different entities? *Hals-, Nasen-, Ohrenärzte*, 54, 405-8, 410-4
- Snell, K.B., & Frisina, D.R. (2000). Relationships among age-related differences in gap detection and word recognition. *Journal of the acoustic society of America*, 107, 1615-1626.
- Stollmann, M.H., van Velzen, E.C., Simkens, H.M., Snik, A.F., & van den Broek, P. (2003). Assessment of auditory processing in 6-year-old language-impaired children. *International Journal of Audiology*, 42, 303-311.
- Tillery, K.L., Katz, J., & Keller, W.D. (2000). Effects of methylphenidate (Ritalin) on auditory performance in children with attention and auditory processing disorders. *Journal of speech, language and hearing research*, 43, 893-901

LIVSKVALITET

”Jeg blir så sliten i kroppen av å høre hva du sier ...”

Helseplager og mestringsstrategier hos ungdommer med hørselshemming

Artikkelen bygger på min erfaring gjennom mange år som barne- og ungdomsfysioterapeut ved Spesialpedagogisk senter i Nordland, og på kunnskap som kom fram gjennom hovedfagsarbeidet mitt (Jæger 2001). Artikkelen er skrevet for å rette oppmerksomheten mot hvor slitsomt det ofte er å ha en hørselshemming, og hvordan det kan gi kroppslige plager og belastningsplager hos den hørselshemmede. Artikkelen beskriver forhold særlig knyttet til ungdomsgruppen. Det er imidlertid sannsynlig at de belastningene som ungdom med hørselshemming beskriver, også gjelder for både yngre og eldre personer med hørselshemming.

Jeg har gjennom mitt arbeid på senteret snakket mye med barn og unge med hørselshemming og foreldrene deres, og fått informasjon om forskjellige problemstillinger knyttet til det å være hørselshemmet. Mange foreldre forteller om slitne barn, barn som må legge seg rett etter skoletid, barn som klager over hodepine, nakke- og skuldersmerter, osv. De færreste har imidlertid forbundet dette med hørselshemmingen. Kroppslige plager ved det å ha en hørselshemming er lite beskrevet i faglitteraturen om hørselshemming og konsekvenser av hørselshemming.

I forbindelse med hovedfagsarbeid ved Seksjon for helsefag ved det medisinske fakultetet ved Universitetet i Oslo hadde jeg samtaler med 14 ungdommer med hørselshemming i videregående skoler. Samtalene dreide seg hovedsakelig om ungdommenes erfaringer med det å ha hørselstap, deres opplevelser av kroppslige plager og hvilke mestringsstrategier de bruker for å klare seg best mulig. I denne artikkelen trekker jeg ut viktig informasjon fra samtalene med disse ungdommene, kombinerer dette med mine egne erfaringer og håper at kunnskapen som formidles, kan komme flere til gode.

Kort om hørselshemming

Hørselshemming er den funksjonshemmingen som hindrer eller forringer tilgangen til språkmiljøet, og utelukker eller forvrenger det orienterende lydbildet (Grønlie 1995). Hørselshemming kan være alvorlig for den som opplever det, men det ser ikke alvorlig ut for andre. Personer med hørselshemming bruker synet som sin mest funksjonelle fjernsans, og lærer seg å se tilstedeværende og ubesværet ut i forskjellige sosiale sammenhenger. Derfor forstår folk vanligvis i liten grad hva slags problemer hørselshemmingen fører med seg. Hørselstap er et alvorlig kommunikasjons- og informasjonshandikap i en verden som er tilpasset de som hører. Vernon og Andrews (1990) peker på at tunghørte barn og unge ofte hører mindre enn det omgivelsene tror, og at de derfor utsettes for urealistiske forventninger både til språkforståelse, innlæringssevne og sosialt liv. Dette påvirker selvbildet deres i negativ retning.

Grue (1999) finner i sin studie om funksjonshemmet ungdom og livskvalitet at innenfor gruppen funksjonshemmede er det ungdommer med hørselshemming, både de som bruker tegnspråk, og de som bruker vanlig tale, som har den høyeste gjennomsnittsskåren på rapportert ensomhet. I et samfunn der kommunikasjonen primært er basert på talespråk, vil ungdommer som har redusert mulighet til å delta i denne kommunikasjonsformen, kunne føle seg utenfor og ensomme.

Litt om kroppsforståelse og kroppslige plager

Mennesket og menneskets omgivelser er et sammensatt og likevel helhetlig fenomen. Kropp og sjel blir ikke lenger sett på som to forskjellige forhold hos mennesket, men som likeverdige og sammenvevde fenomener, der det er vanskelig å beskrive det ene uten samtidig å vise til det andre. "Kroppen er hele meg og jeg er også kroppen min, og følelse og kropp lar seg ikke skille. Vi er hundre prosent kropp og hundre prosent psyke," sier Solveig Bøhle i boka *Når kroppen husker det du vil glemme* (Bøhle 1994:11). Ved å rette oppmerksomheten mot at kroppen bærer i seg kunnskap og erfaring, kan vi få mer forståelse av hvordan livserfaringer kroppsliggjøres. Dette ligger til grunn for det kompliserte samspillet mellom belastninger som kroppen utsettes for, og indre kroppslige reaksjoner. Når jeg ønsker å redegjøre litt for kroppens samspill i denne artikkelen, er det fordi det har betydning for å forstå at kroppslige plager ikke bare kommer av fysiske belastninger, men like mye av psykiske påkjenninger. Selv om noen belastninger er av fysisk karakter, mens andre er mer på det psykiske planet, er de kroppslige reaksjonene som slike belastninger gir, sammensatte og mangfoldige. Jeg vil vise hva jeg mener, med et eksempel. Når en ungdom med hørselshemming sitter med hodet vridd hele skoledagen for å snu det øret hun hører best på, mot læreren for å klare å oppfatte det læreren sier, er belastningene på nakken, skuldrene og ryggmuskulaturen av fysisk karakter. Samtidig er muskelplagene og slitenheten hun kjenner, vevd sammen med følelsene overfor det at hun ikke oppfatter alt som sies. Selv om belastningen i utgangspunktet isolert sett kan synes som en muskulær påkjenning, blir den totale påvirkningen en sammenvevd reaksjon av både fysisk og psykisk karakter.

Når jeg i denne artikkelen velger å kalle de plagene ungdommene har, *kroppslige plager* og ikke belastningsplager, kommer det av at begrepet belastningsplager på folkemunne mest er assosiert med plager på grunn av belastninger i arbeidslivet. Dessuten blir begrepet belastningsslidelser ofte brukt bare om ubehag i muskler, sener og/eller ledd. Det blir for snevert i forhold til de plagene ungdommer med hørselshemming beskriver.

"Livet er mangfoldig, og alt kan ses fra flere sider"

Ungdommene som var mine informanter, var opptatt av ikke å være negative eller se svart på livet, selv om livet ikke alltid var enkelt. Det viste seg i de uttalelsene de kom med, for eksempel denne måten å si det på: "Det er ikke så lett å være tunghørt, men egentlig går det jo greit ..." I dette avsnittet vil jeg vise ungdommenes forskjellige innfallsvinkler til egen funksjonshemming. Mange forhold blir eksemplifisert med sitater fra ungdommene selv. Jeg synes de unges egne utsagn mange ganger gir bedre forståelse enn når vi som fagfolk prøver å omskrive betydningen av det de sier.

Erfaring tilsier at det er forskjellig erkjennelse av egen hørselshemming hos personer med hørselstap. Det kom også fram hos de ungdommene jeg samtalte med, og jeg har samlet erkjennelsen i tre tendenser:

- 1 Noen ungdommer hadde stor innsikt i sin egen hørselshemming, og reflekterte åpent rundt det å være tunghørt i en hørende verden. Dette utsagnet er et eksempel på dette: "Jeg skjuler ikke at jeg bruker høreapparat, og har som regel håret i hestehale. Mange tunghørte jenter har langt hår foran ørene for å skjule apparatene." Disse ungdommene setter ord på opplevelser og følelser på en imponerende måte: "Jeg har vært litt utenfor i klassen, men ... ææhh, jeg har andre venner. Men jeg tenker på at jeg hører dårlig, hver bidige dag!"
- 2 Enkelte nærmest fornektet at de har en hørselshemming. Deres fortellinger blir mer formulert som "beviser" på at de ikke hører dårlig, samtidig som det stadig skinner igjennom at de også opplever vanskeligheter. Ofte kommer problemene til syne i små bisetninger eller hjertesukk, slik dette utsagnet viser: "Jeg får i alle fall med meg det jeg vil ha med meg. Det jeg ikke vil høre, det lukker jeg igjen ørene for. Men det er ganske flaut når man må spørre flere ganger om hva de sier, så til slutt blir man så lei at man bare svarer ja og nei og sånn i hytt og vær."
- 3 En del av ungdommene er klar over at de hører dårlig, men vil helst skjule det for omverdenen. De vet gjerne mye om hørselshemmingen sin og forteller åpent om vanskelige situasjoner i forbindelse med kommunikasjon og læring, men er opptatt av at andre helst ikke skal oppdage problemet. "Jeg har ikke sagt til noen her på skolen at jeg hører dårlig. Men det har vært slitsomt mange ganger. Før satt jeg bakerst i klasserommet slik som de andre. Da hørte jeg nesten ikke hva læreren sa. Men jeg ville ikke bli stengt ute på grunn av hørselshemmingen. Jeg er ikke blitt stengt ute, for jeg har alltid prøvd å være som de andre. Jeg vil være normal."

I de neste avsnittene vil jeg presentere hva ungdommene selv satte fokus på av det som ga dem kroppslige plager, hvordan disse plagene artet seg, og hva de gjorde for å mestre hverdagen best mulig. Som nevnt tidligere er det vanskelig å skille fysiske og psykiske belastninger, da de oftest opptrer som et sammenvevd fenomen. Jeg vil likevel prøve å skille de fysiske og de mer psykiske belastningene, ut fra beskrivelsene fra ungdommene selv.

De kroppslige plagene gir utslag på forskjellige måter. Alle ungdommene som jeg hadde samtaler med, beskrev slitenhet og hodepine som daglige fenomener. Enkelte hadde i tillegg nakke- og skuld smerter og rygg smerter. Noen få fortalte at de innimellom hadde hatt mye vondt i magen, noe de mente hadde sammenheng med at de gruet seg til skoledagen. Særlig var de redde for å misforstå lærere og medelever. Flere opplevde plager med selve ørene, i form av kløe, svie, væskedannelse osv.

Skolen er en svært viktig arena for ungdommer, både som læringsarena og i sosial sammenheng. Mange av de hørselshemmede ungdommene tok lærerne i forsvar ved å si for eksempel: "De gjør jo så godt de kan." Ungdommene ønsket ikke å problematisere, samtidig som noen gav uttrykk for resignasjon over tilrettelegging av hverdagen i

skolen. ”Lærerne gjør sitt beste, jeg kan ikke be dem gjøre noe mer. Det er begrenset hva som kan legges til rette for en liten elev. Jeg har det bra slik som jeg har det.” Det er sårt å høre ungdommer omtale seg som ”en liten elev”.

Fysiske belastninger

Det er fysisk slitsomt å måtte anstrenge seg hele dagen for å oppfatte det som blir sagt, enten det er hjemme, på skolen eller i venneflokken. Det er vanskelig nok for personer med hørselshemming å oppfatte hva som sies når lytteforholdene er optimale. I hverdagen til ungdommer er det ofte mye bakgrunnsstøy som skaper ytterligere vansker. I skolene er akustikkregulering av oppholdsrom ofte glemt.

Like viktig som gode, fysiske lytteforhold er kommunikasjonspartnernes måte å snakke på. Personer med hørselshemming oppfatter mye lettere hvis de får mulighet til å lese på munnen, samt gode lysforhold for munnavlesing og avlesing av mimikk. Ungdommene som jeg hadde samtaler med, kunne fortelle om lærere og medelever som snakket utydelig, brukte tyggegummi som skapte avlesingsvansker, snudde ryggen til den som hørte dårlig, osv.

Når ungdommene anstrenger seg for å oppfatte det som blir sagt, bruker de oftest muskulaturen i nakken, skuldrene og ryggen på en ufunksjonell måte. Kanskje må de holde hodet i en spesiell vinkel for å få best mulig lytteforhold, eller de må stramme musklene kontinuerlig for å holde oppe oppmerksomheten mot munnavlesing og lytting.

Mange av ungdommene fortalte også at de ble svært slitne i øynene av å bruke synet som den mest aktive sansen hele dagen. Det ga utslag som svie i øynene, rennende øyne eller rett og slett smerter på grunn av overbelastning av øyemuskulaturen.

Det er to sider ved bruk av høreapparater. Det er nødvendig å bruke dem, men samtidig er det anstrengende fordi lydbildet som gjengis, er forvrengt og bakgrunnsstøyen forsterkes. Ungdommene fortalte at de ble ”slitne i hodet” av å bruke høreapparater, og måtte innimellom ta dem ut ”for å hvile ørene”. En av dem uttrykte dette slik: ”Selv om alle kanskje blir slitne av og til, blir du mer sliten, du som bruker høreapparat.”

Psykiske belastninger

Det som karakteriserer fysiske belastninger kontra psykiske belastninger, er at de fysiske påkjenningene forsvinner når man legger seg ned og slapper av. De psykiske belastningene forsvinner ikke om man legger seg, kanskje tvert imot. Da kommer tanker og følelser omkring ubehagelige opplevelser eller tanker om å være utenfor og være annerledes. Ungdommene snakket mye om disse forholdene. Det er mange følelser knyttet til å føle seg utenfor, opplevelse av ensomhet, dårlig selvtilit, redsel for å dumme seg ut, osv. Slike langvarige psykiske belastninger kan slå ut i kroppslige plager, som muskel- og skjelettsmerter, trøtthet, diffuse smertetilstander, ubehagsfølelse og endret kroppsholdning.

Viktigheten av å ha venner

Et sentralt kjennetegn ved ungdomstiden er at ungdom orienterer seg mot jevnaldrende. Sosial deltakelse og samhørighet med jevnaldrende er av avgjørende betydning for ungdommens identitetsutvikling og dannelsen av eget selvbylde. Hvordan man blir sett på og oppfattet av resten av ungdomsgruppen, betyr mye for å utvikle en trygg selvfølelse. Ungdommer med hørselshemming kan til en viss grad late som om de ikke har noen funksjonshemming – nettopp fordi den ikke synes. Det kan være en medvirkende årsak til at noen vegrer seg for å bruke høreapparat. Men situasjonen blir håpløs i lengden, både fordi disse ungdommene ikke klarer å følge med i kommunikasjonssituasjonen på samme måte som andre, og fordi de vet at de har en hørselssvanske som ikke går over. Flere av de hørselshemmede ungdommene kom inn på nettopp det at de følte seg ensomme. Som en av de unge uttrykte det: ”Når vennene mine sitter og prater, har jeg ofte mest lyst til å sette meg med en bok.”

Det er pinlig å misforstå det folk sier

Når ungdommene ikke oppfatter det som blir sagt, eller kanskje enda verre: misoppfatter det som sies, beskriver de følelser av sinne, frustrasjon eller fortvilelse. Redselen for å misforstå fører ofte til at de later som om de hører, eller de passer på å snakke mye selv, slik at de styrer samtalen. Dette utsagnet sier litt om følelsen i en slik situasjon: ”Jeg kan tro at jeg oppfatter riktig, men så ser jeg reaksjonen på de andre og så, nei, der misoppfatta jeg igjen! Jeg blir flau i sånne situasjoner. Det blir jo egentlig alle. Men jeg har prøvd å bare flire av det. Før ble jeg sint når jeg misforsto, men nå kan jeg mer beherske meg.”

Mange omtaler seg selv som ”ikke normal” eller sier ”jeg føler meg litt dum”. Noen har også opplevd å bli mobbet, eller de er engstelige for å bli ertet eller mobbet, særlig når de bytter klasse eller skole. Denne engstelsen sitter dypt i ungdommene og er en psykisk belastning som noen bærer med seg hele livet.

Flere av ungdommene sier at det er vanskelig å oppnå god selvtilit når de gjentatte ganger føler seg utenfor og annerledes. Uttrykk som ”jeg føler meg mye dummere enn de andre” og ”jeg som ikke er helt normal” sier noe om at det ikke er lett å skape et godt selvbylde. Slike følelser kan være psykisk slitsomme over tid og øke de kroppslige belastningene.

Redsel i hverdagen

Flere av ungdommene tok også opp at de følte redsel i forskjellige sammenhenger. Noen var engstelige om natten for at det skulle bli brann uten at de merket det. Selv om det finnes aktuelle hjelpemidler, var noen engstelige for det de ikke kunne høre når høreapparatene var koblet ut. Noen var også redde for at hørselen skulle bli dårligere, og at de til slutt skulle bli døve.

To personer som har tilnærmelsesvis samme hørselstap, kan ha helt forskjellig opplevelse av hvor dårlig de hører, og hvordan hørselshemmingen påvirker dem. Hørselshemmede personer opplever hørselshemmingen sin ut fra erfaringene de har fra samvær med andre. En av ungdommene uttrykte det slik: ”Av og til tenker jeg på

hvordan det måtte være å høre fra begge sidene sånn ordentlig, slik at jeg kunne fått med meg det de andre sier, og slapp å sitte der som et spørsmålstegn.”

Mestringsstrategier i hverdagen

De fleste ungdommer med hørselshemming utvikler sine egne strategier for å klare å delta i det sosiale livet på best mulig måte. En ungdom sa det på denne måten: ”Når du hører dårlig, må du finne løsninger og tilpasse deg dem som hører.” For noen blir imidlertid strategien ikke å delta i sosiale sammenhenger, men å ”velge” et liv i mer ensomhet enn de kanskje egentlig ønsker. Flere av ungdommene var inne på at jo mer åpne de selv var om funksjonshemmingen sin, jo bedre ble kommunikasjonssituasjonen.

Personer med hørselshemming er helt avhengige av munnavlesing og støtte i form av mimikk og kroppsspråk. De må også spørre om igjen en del, og ut fra sammenhengen gjette seg til en del av setningsinnholdet. Det fører selvfølgelig med seg fare for misforståelser. Det å være i trygge omgivelser med venner eller folk man kjenner godt, gjør kommunikasjonssituasjonen bedre. I møte med nye mennesker eller uvante situasjoner blir usikkerheten og stressnivået hos den hørselshemmede større.

Alle er avhengige av å koble ut av og til. Den som hører godt, kan uten problemer snu litt på hodet, flytte blikket og for eksempel se ut av vinduet, og samtidig følge med i det som sies. Den hørselshemmede må ha all konsentrasjon mot samtalepartneren. Dette er fysisk umulig å greie for eksempel gjennom en hel skoledag. Derfor må disse elevene finne hvilepauser. Jo lenger ut i skoledagen de kommer, jo hyppigere hvilepauser må de ha. Dermed vil de kunne gå glipp av viktig informasjon fra lærere og medelever.

Fysisk aktivitet

Når det gjelder mestringsstrategier for de kroppslige plagene, kan vi kanskje heller snakke om forebygging av ytterligere plager og ”egenbehandling” av eksisterende kroppslig ubehag. All forskning på området viser entydig at det er fysisk aktivitet som best forebygger belastningslidelser. Det finnes rikelig med faglitteratur om hvordan fysisk aktivitet kan påvirke både fysiologiske og psykiske forhold i positiv retning. Kallhovd og von Mehren (1999) finner at fysisk aktivitet ser ut til å ha en modererende effekt på sammenhengen mellom skolerelaterte belastninger og subjektive helseplager for 15-åringer i norske ungdomsskoler. De viser til at fysisk aktivitet kan påvirke minst fire forhold som er viktige i denne sammenhengen. Det kan gi mestringsopplevelser, fjerne oppmerksomheten mot de aktuelle problemene, motvirke fysiologiske reaksjoner på stress og gi god fysisk utholdenhet. I tillegg peker de to forskerne på mulighetene for at fysisk aktivitet kan ha betydning for et positivt selvbilde og økt generelt velvære. I boka *Stress og mestring av stress* peker forfatteren på til at fysisk aktivitet er et godt middel mot stress, spente muskler og depresjon. Fysisk aktivitet har positiv innvirkning både på kropp og sjel (Larsen 1996). Kroppen må brukes for å tåle både fysiske og psykiske belastninger, og fysisk aktivitet påvirker kroppen generelt ved stimulering av muskler, skjelett, hjerte og lunger. ”Samtidig med de fysiologiske gevinstene av fysisk aktivitet vil velvære og økt overskudd gi den enkelte energi og ressurser til å takle hverdagen” (Skøien og Wilhelmsen 2001:160).

De hørselshemmede elevene som ga uttrykk for at de var fysisk aktive og likte å holde på med forskjellige typer aktivitet, målbar klart at det å være i god form var viktig for ikke å få kroppslige plager. En ungdom sa det slik: "Det hadde vært mye verre hvis jeg ikke hadde holdt på med fysisk aktivitet, det kan jeg garantere. Jeg kjenner det bare jeg har vært og spilt en fotballkamp eller vært i slalåmbakken eller noe. Når jeg kommer hjem og legger meg ned og slapper av, da forsvinner jo alt av smerter. Da tåler du mye mer." En annen sier det samme, og har også forståelse av hvordan fysisk aktivitet virker inn på muskulaturen i kroppen: "Jeg er i god fysisk form, og det kan nok godt hende at de som er i god fysisk form, har mindre plager. Etter min mening vil muskulaturen bli veldig slapp hvis du ikke er aktiv og trener. Og når du sitter på skolen, vil du anspenne deg i nakken og skuldrene, og da blir du mindre utslitt hvis du holder kroppen i form."

Gymnastikktimene blir også trukket fram som positive avbrekk i en slitsom skolehverdag. En ungdom formulerer det slik: "Etter 4. time er jeg helt utslitt. Da får jeg ikke med meg noe resten av dagen. Bortsett fra de to dagene da vi har gymnastikk midt på dagen, det hjelper. Da blir jeg på en måte oppkvikket." Det er en økende tendens i skoleverket, i alle fall på høyere nivå, til at antallet gymnastikktimer reduseres. Det er verdt å merke seg at en vitenskapelig komité i Europarådet i 1992 godkjente en deklarasjon som fastslo at trenden i Europa om å skjære ned antallet timer i gymnastikk og idrett på alle nivå i skolen er uakseptabel (Folkhälsoinstitutet 1997).

Noen refleksjoner til slutt

Det synes klart at ungdommer med hørselshemming har relativt mye kroppslige plager i form av slitenhet, hodepine og muskelsmerter, særlig i nakken og skuldrene. Ungdommene selv, og aktuell faglitteratur, peker i retning av at hørselshemmingen har betydning i negativ forstand for slike plager. Det er også en påfallende enighet blant ungdommene om at fysisk aktivitet er en viktig faktor for å minske eller hindre slike plager.

Som fysioterapeut ser jeg hvor viktig det er å legge vekt på allsidig fysisk aktivitet tidlig i livet for barn som hører dårlig. Min erfaring er at personalet i barnehagene er flinke til å stimulere til aktiv lek. Men når barna begynner på skolen, blir fysisk aktivitet mer sett på som fritidssysse enn som skolens ansvar. Dette samsvarer ikke med Statens råd for ernæring og fysisk aktivitet, som på generell basis anbefaler at barnehager og skoler bør legge opp til minst 60 minutters utelek eller annen fysisk aktivitet per dag på alle klassetrinn. Dessuten peker rådet på viktigheten av at personell som arbeider med barn og unge, har kompetanse innen idrett og fysisk aktivitet og sørger for at barna får de utfordringene de trenger (Statens råd for ernæring og fysisk aktivitet 2000). For barn og unge som har spesiell nytte av fysisk aktivitet, er dette enda viktigere.

De fleste ungdommene som jeg snakket med, la for dagen optimisme og en positiv innstilling. En av dem sa det slik: "Jeg synes det er viktig å si til alle andre som er tunghørte: Samme hvor ille ting synes, blir det bedre. Vi blir eldre og tør mer å si ifra, og det blir bedre kunnskaper om hørselshemming og sånn ute i samfunnet. Og tekniske hjelpemidler blir også bedre, tror jeg da ..."

Det ligger en sår tvil i formuleringen: "tror jeg da ..."

Litteratur

- Bøhle, S. (1994). *Når kroppen husker det du vil glemme*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Folkhälsoinstitutet (1997). *Vårt behov av rörelse*. Stockholm: Förlagshuset Gothia AB.
- Grønlie, S.M. (1995). *Når noen ikke hører*. Bergen: Døves forlag.
- Grue, L. (1999). *Funksjonshemmet ungdom og livskvalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Jæger, E (2001). "Jeg blir så sliten i kroppen av å høre hva du sier ...". Hovedoppgave. Seksjon for helsefag, Det medisinske fakultet, Universitetet i Oslo høsten.
- Kallhovd, A.G. & Mehren, B von. (1999). *Har fysisk aktivitet en modererende effekt på sammenhengen mellom skolerelaterte belastninger og subjektive helseplager for 15-åringer?* Hovedfagsoppgave. HEMIL-senteret, Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen
- Larsen, R.P. (1996). *Stress og mestring av stress*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skøien, A.K. og Wilhelmsen, K. (2001). Fysisk aktivitet – noe mer enn trening? I Stokkenes, G., Sudmann, T. og Sæbøe, G. (Red.), *Fysioterapi på terskelen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Statens råd for ernæring og fysisk aktivitet (2000). *Fysisk aktivitet og helse*. Oslo
- Vernon, M. & Andrews, J.F. (1990). *The Psychology of Deafness*. New York: Longman

Trivsel på ungdomstrinnet for elever med hørselshemming

Denne artikkelen er skrevet med utgangspunkt i masteroppgaven *Går vi på skolen bare for å lære?* der jeg har gjennomført en stor spørreundersøkelse blant elever med hørselshemming og deres medelever i tre fylker i Norge (Våge 2007). Elever med hørselshemming er en svært uensartet gruppe. Det er ”en fellesbetegnelse som omfatter alle grader og arter av hørselstap. Tapet kan være medfødt eller ervervet” (Falkenberg og Kvam 2004:306). I undersøkelsen deltok 1143 elever fra ungdomstrinnet i vanlig skole. 49 av dem var hørselshemmede. Svarprosenten var 88,7 for begge gruppene og må betegnes som tilfredsstillende.

Jeg undersøkte både elevenes skolelivskvalitet og sense of coherence (opplevelse av sammenheng), og så på sammenhenger mellom disse to begrepene. I oppgaven bruker jeg skolelivskvalitet som indikator på elevenes trivsel, og sense of coherence som indikator på elevenes mestring. Denne artikkelen legger vekt på funnene knyttet til sammenhengen mellom skolelivskvalitet og gruppe-/klassestørrelse for elever med hørselshemming.

Skolelivskvalitet

Dagens grunnskole er obligatorisk og utgjør en viktig del av den enkeltes liv. Det er av stor betydning at elevene har det bra der. Elevene må få oppleve mening, forståelse for egen situasjon og at de håndterer livet på skolen. Denne formen for mestring henger nøye sammen med elevenes trivsel. Ansvarer ligger hos skoleeieren.

Skolen har flere funksjoner og er like mye et sted å være som et sted å lære. Jeg vil hevde at skolen som et sted å være, *uavhengig av prestasjoner*, er grunnleggende for all læring. Dette synet legger vekt på at elevene har lik verdi, noe som er viktig i en inkluderende praksis. At de har lik verdi innebærer at elevene skal gis like muligheter for læring og utvikling. Dette medfører at det er skolen som må endre seg, ikke elevene.

Betegnelsen skolelivskvalitet brukes ofte for å betone at den moderne skolen har en tilleggsrolle som en ikke-intellektuell institusjon som fremmer elevenes trivsel og øker utdanningens resultat. Viktigheten av trivsel kommer også fram i § 9a-1 i opplæringsloven: ”Alle elevar i grunnskolen og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Kunnskapsdepartementet 1998). Skolelivskvalitet kan defineres som ”elevers allmenne følelse av velvære, bestemt av skolerelaterte faktorer og opplevelsen av skolemiljøet” (oversatt fra Karatzias ofl. 2001). Det er med andre ord ikke livskvalitet generelt jeg snakker om, men et forsøk på å isolere dette flertydige begrepet til skolearenaen.

Selv om det generelle livskvalitetsbegrepet ikke er entydig, er det forholdsvis stor enighet om en objektiv og en subjektiv dimensjon (Tangen ofl. 2007). Den objektive dimensjonen tar sikte på å måle forhold av mer objektiv karakter, for eksempel

inntektsnivå, mens den subjektive dimensjonen knyttes til individets opplevelse.

Det er den subjektive dimensjonen skolelivskvalitet relateres til. Den omfatter både en affektiv og en kognitiv side. Den affektive siden er knyttet til emosjonelle, følelsesmessige prosesser, eksempelvis om eleven er glad og engasjert på skolen. Den kognitive siden knyttes til opplevelser som inneholder elevens tanker og vurderinger.

For skolelivskvalitet finnes det et måleinstrument i form av et spørreskjema som opprinnelig er fra Skottland. Jeg har oversatt det til norsk, og det ligger som vedlegg til masteroppgaven min. Skjemaet inneholder 56 utsagn med fire svarkategorier. Man kan jo lure på hvordan et spørreskjema kan måle et begrep. Dette er et metodespørsmål som delvis får svar gjennom statistikk. Statistikk kan defineres som ”vitenskapen for innsamling, analysering, presentering og fortolkning av data” (etter Britannica 2008).

Deltakere i spørreundersøkelsen

For å kunne beskrive elevene med hørselshemming i undersøkelsen mer spesifikt laget jeg to kategorier som jeg har kalt språk- og kommunikasjonskode (1) og bruk av hørselstekniske hjelpemidler (2). For at jeg skulle kunne si noe om disse kategoriene, måtte elevene med hørselshemming svare på følgende:

(1) Jeg vil helst at andre som snakker med meg skal bruke

Svaralternativer: norsk uten tegnstøtte – norsk med tegnstøtte – norsk tegnspråk

(2) Jeg bruker vanligvis

Svaralternativer: cochleaimplantat – annet høreapparat – begge deler – ingen av delene

Norsk med tegnstøtte defineres som ”en måte å visualisere det norske talte språket på ved å benytte tegn og andre komponenter fra tegnspråk samtidig som en snakker norsk” (Statped 2005). Tegnspråk defineres som ”et gestuelt-visuelt språk, basert på produksjon av synlige bevegelser i hender, munn, øyne, bryn, hode og overkropp. Tegnspråk er uavhengig av hørselen og er derfor tilgjengelig for døve på en måte som talespråk ikke er” (Vonen 1997:2–3). Betegnelsen norsk tegnspråk brukes når man vil gjøre det klart at det er utviklet i Norge.

Når det gjelder språk- og kommunikasjonskode for dem som deltok i spørreundersøkelsen min, foretrakk 77,6 % av elevene med hørselshemming at samtalepartneren brukte norsk uten tegnstøtte. 10,2 % foretrakk at samtalepartneren brukte norsk med tegnstøtte. Ingen krysset av for norsk tegnspråk, men 12,2 % lot være å svare på spørsmålet. Det kan derfor ikke utelukkes at enkelte av dem som ikke svarte på dette spørsmålet, ville foretrekke at samtalepartneren brukte norsk tegnspråk.

Når det gjelder bruk av hørselstekniske hjelpemidler, var det 4,1 % som brukte cochleaimplantat, 44,9 % brukte annet høreapparat, 2 % brukte begge deler, og 42,9 % brukte ikke noen av delene. 6,1 % av elevene med hørselshemming svarte ikke på spørsmålet.

Noen resultater fra spørreundersøkelsen

I undersøkelsen fant jeg for elevene med hørselshemming en signifikant negativ sammenheng mellom gjennomsnittlig gruppe-/klassestørrelse og skolelivskvalitet. At noe er signifikant, vil si at resultatet ikke skyldes tilfeldigheter. Resultatet gjelder derfor ikke bare for de 49 elevene med hørselshemming i de tre fylkene jeg undersøkte, men for elever med hørselshemming på ungdomstrinnet i hele landet. At sammenhengen er negativ, betyr at ved å øke gruppe-/klassestørrelsen for elevene med hørselshemming reduseres samtidig skolelivskvaliteten.

I undersøkelsen var det ingen grupper/klasser som var mindre enn 15 eller større enn 39, og derfor kan jeg ikke vite hvordan skolelivskvaliteten vil være i grupper/klasser som er mindre enn 15 eller større enn 39.

Når jeg delte elevene inn i gruppe-/klassekategoriene 15–21, 22–29 og 30–39, fant jeg at elevene med hørselshemming hadde signifikant best skolelivskvalitet i gruppe-/klassestørrelsen 15–21. Men også andre faktorer enn gruppe-/klassestørrelsen har betydning for skolelivskvaliteten til elever med hørselshemming. Jeg undersøkte derfor hvilken effekt selve gruppe-/klassestørrelsen hadde for skolelivskvaliteten deres. Her fant jeg at den utgjorde 17 %, noe som må regnes som betydningsfullt. Effekten kom fram ved en dikotomi mellom små grupper/klasser (15–21) og store grupper/klasser (22–39). Etter den beregningsmåten som ble brukt, var gjennomsnittlig skolelivskvalitet for 15–21 elever 181,63, mens den for elevgruppen 22–39 elever var 158,32.

Hvilke konsekvenser kan resultatene gi for elever med hørselshemming?

Grønlie (2007) peker på at redusert gruppe-/klassestørrelse er et kompenserende tiltak som kan innvirke positivt på lytte- og avlesingsmulighetene for elever med hørselshemming, og at det er med på å gi dem en reell opplevelse av at de er deltakere.

Skolelivskvalitet har vist seg å ha sammenheng med en rekke andre variabler, deriblant motivasjon (Anderman 1994), atferdsproblemer (Baker 1998), skolefremmedgjøring (Baker 1999) og skole drop-out (Okun, Braver og Weir 1990). Sammenhengene er med på å synliggjøre hvilke mulige konsekvenser en for stor gruppe-/klassestørrelse for elever med hørselshemming kan gi. Med motivasjon menes "[...] det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like og det som gir den mål og mening" (Imsen 1991:43). Om eleven ikke har det så bra på skolen vil ofte også motivasjonen være dårlig. Det er heller ikke vanskelig å tenke seg at en elev som opplever lav skolelivskvalitet, kan utvikle atferdsproblemer. Eleven kan føle seg fremmedgjort og risikoen for at han ikke fullfører øker.

I utgangspunktet er det skoleeieren som står ansvarlig for gruppe-/klassestørrelsen. I undersøkelsen min varierte gruppe-/klassestørrelsen fra 15 til 39, noe som må karakteriseres som en relativt stor variasjon.

Å redusere gruppe-/klassestørrelsen til elever med hørselshemming har ofte vist seg vanskelig å gjennomføre i praksis. Årsakene til dette kan være mange, eksempelvis

økonomi eller tilgang til undervisningslokaler. Det er derfor viktig at man setter i gang forberedelser til skolestart og skoleovergang så tidlig som mulig.

Om gruppe-/klassestørrelse i opplæringsloven

Det er særlig § 8-2 i opplæringsloven som sier noe direkte om gruppe-/klassestørrelsen:

Elevane kan delast i grupper etter behov. Gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Organiseringa skal vareta elevane sitt behov for sosialt tilhør. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør (Kunnskapsdepartementet 1998).

Lovteksten er ikke direkte rettet mot hørselshemmede som gruppe, men gjelder alle elever. Tre formuleringer er særlige sentrale i denne paragrafen: pedagogisk forsvarlig, sikkerhetsmessig forsvarlig og sosial tilhørighet. For å kunne bestemme gruppe-/klassestørrelsen må det gjøres en totalvurdering av alle forhold. Det er skoleeieren som står ansvarlig for at gruppe-/klassestørrelsen er forsvarlig. For å kunne vurdere om en gruppe-/klassestørrelse er pedagogisk forsvarlig, må man ta hensyn til følgende forhold: elevsammensetning, antall voksne, pedagogisk kompetanse hos de voksne, hva det skal gis opplæring i, arbeidsmåte og læremidler og annet utstyr, innredning og lokaler (Helgeland 2006). For å kunne vurdere om en gruppe-/klassestørrelse er sikkerhetsmessig forsvarlig, må man ta hensyn til følgende forhold: antall voksne, elevenes alder, lokaler, utstyr, hva det gis undervisning i, og arbeidsmåter. Kravet om sosial tilhørighet er ikke bare knyttet til gruppe-/klassestørrelsen, det skal også være en stabil organisering (ibid.). Uten stabilitet blir det vanskelig å oppnå sosial tilhørighet.

Ut fra funnene omkring hørselshemmedes skolelivskvalitet og den signifikant negative sammenhengen med gjennomsnittlig gruppe-/klassestørrelse, bør behovene til elever med hørselshemming vurderes på en annen måte enn normalthørende elever, ifølge § 8-2 i opplæringsloven. I store grupper/klasser blir det også vanligvis mer støy, noe som gjør det vanskeligere å oppfatte tale. Denne hindringen kan karakteriseres som en samfunnsskapt barriere. Dette synet på funksjonshemming blir ofte referert til som samfunnsperspektivet, noe som innebærer at hovedansvaret for å skape endring hviler på skoleeier.

Vurderingen av hva som er forsvarlig gruppe-/klassestørrelse for elever med hørselshemming, er det derfor den enkelte skoleeier som må gjøre, men det anbefales å søke råd og veiledning gjennom pedagogisk-psykologisk tjeneste og fra det statlige spesialpedagogiske støttesystemet, som har høy spesialpedagogisk kompetanse på feltet.

Litteratur

- Anderman, E.P. (1994). Motivation and Schooling in the Middle Grades. I: *Review of educational research*, 64, (2), 287-309.
- Baker, J.A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, African-American students. I: *School psychology quarterly*, 13 (1), 25-44.
- Baker, J.A. (1999). Teacher-Student Interaction in Urban At-Risk Classrooms: Differential Behavior, Relationship Quality, and Student Satisfaction with School. I: *The Elementary school journal*, 100, (1), 57-70.
- Britannica, E. (2008). statistics. Tilgjengelig fra: <http://www.britannica.com/eb/article-9108592> (lest 30.04).
- Falkenberg, E.-S. & Kvam, M. H. (2004). Hørselshemming og audiopedagogikk. I Befring, E. og Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk*, (ss. 306-327). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Grønlie, S. M. (2007). E-post (15.05).
- Helgeland, G. (2006). *Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61: Kommentarutgave*. 2. utg. Oslo, Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (1991). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 2 utg. Oslo [Tano]
- Karatzias, A., Power, K.G. & Swanson, V. (2001). Quality of School Life: Development and Preliminary Standardisation of an Instrument Based on Performance Indicators in Scottish Secondary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (3), 265-284.
- Kunnskapsdepartementet (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Tilgjengeligg fra: URL: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-011.html> (lest 18.08).
- Okun, M. A., Braver, M. W. og Weir, R. M. (1990). Grade level differences in school satisfaction. I: *Social Indicators Research*, 22, (4), 419-427.
- Statped. (2005). *Ord og uttrykk fra hørselsfeltet*. Tilgjengelig fra: URL: <http://www.statped.no/nyUpload/Moduler/Statped/Enheter/Nedre%20Gausen/Filer/NG-ordlista.pdf> (lest 13.05).
- Tangen, R., Edvardsen, L. & Kaarstein, K. (2007). Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD. *Spesialpedagogikk*, 72 (2), 4-14.
- Vonen, A. M. (1997). *1997 et merkeår i døveundervisningens historie*. Skådalen publication series no. 2. Oslo, Skådalen kompetansesenter.
- Våge, T. A. (2007). *Går vi på skolen bare for å lære? Sammenhenger mellom livskvalitet på skolen og sense of coherence blant hørselshemmede og deres medelever*, Masteroppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Å gjenvinne verdighet

Hva bør inngå i et rehabiliteringstilbud til tunghørtblitte, yrkesaktive høreapparatbrukere?

Denne artikkelen bygger på min erfaring med personer med hørselstap i perioden 1993–2002. I arbeidet kom jeg i kontakt med mange ulike aldersgrupper som slet med ulike hørselsvansker, men en gruppe var temmelig usynlig i de foraene der jeg deltok: de voksne, yrkesaktive tunghørtblitte. Undersøkelser og nyere data viser at 14 % av alle voksne i Nord - Europa har et hørselstap som er større enn 25 dB. Det vil si at godt og vel hver 7. nordmann er direkte berørt av hørselstap som gjør den muntlige kommunikasjonen vanskelig.

De yrkesaktive med hørselstap er en gruppe som nokså uforberedt havner i denne brukergruppen. De aller fleste har ingen kompetanse om hørselstap eller om hørselsrehabilitering. Noen, kanskje de fleste, har prøvd å skjule eller bortforklare sin etter hvert stadig dårligere hørsel. De yrkesaktive tunghørtblitte har verken fått særlig oppmerksomhet eller hjelp innenfor hjelpeapparatet.

I handlingsplanen *Et helhetlig rehabiliteringstilbud til hørselshemmede* står det:

Siste års tendens viser imidlertid at stadig flere får et alvorlig hørselstap i yrkesaktiv alder. Disse har et omfattende rehabiliteringsbehov som i stor grad handler om å mestre kommunikasjons- og informasjonssituasjoner. (Helsedepartementet og Sosialdepartementet 2002:17)

I denne artikkelen ønsker jeg å synliggjøre denne gruppen av tunghørte og prøve å skissere hva som bør inngå i et helhetlig rehabiliteringsopplegg for yrkesaktive tunghørtblitte høreapparatbrukere. Jeg bygger på egne erfaringer fra hørselsrehabiliteringsarbeid og trekker også fram erfaringer andre har gjort på feltet. Jeg avgrenser gruppen tunghørtblitte, yrkesaktive høreapparatbrukere til dem som har fått hørselstap i voksen alder, det vil si etter at de har fullført utdanning eller opplæring og har begynt i et arbeidsforhold. Årsaker til hørselsvansken eller graden og omfanget av tapet blir ikke berørt. Jeg har valgt å bruke en del sitater i artikkelen, for å få fram synspunkt fra ulike miljø innen hørselsomsorgen og fra rehabiliteringsfeltet.

Konsekvenser av hørselstap

I sin bok *När hörseln sviktar*, som handler om forskning på livsomstilling og rehabilitering, sier Ann-Christine Gullacksen:

Min förhoppning är att betydelsen av den personliga bearbetningen på så sätt bättre kan begripas av rehabiliteringsaktörerna och respekteras både vad gäller den tid förloppet måste få ta och det särskilda stöd som kan behövas för denna del av rehabiliteringsarbetet dvs. att återorganisera tillvaron. (Gullacksen 2002:130)

Det å få god informasjon om alt som har med hørselstapet å gjøre, er viktig. Mange ønsker informasjon om tekniske løsninger, praktiske råd, mulighet til å treffe andre i samme

situasjon og kunnskap om sosiale og emosjonelle konsekvenser. Andre trenger støtte, forståelse og mye tid. Erkjennelsesprosessen er skremmende, og mange vegrer seg for å begynne på den. Men den er viktig for å komme videre. Kan man ikke godta seg selv som tunghørt, kan man ikke forvente at andre skal gjøre det.

For mange er det overraskende at det å høre litt dårlig, får slike ringvirkninger. I et samfunn der det meste bygger på at man hører, og dessuten riktig, vil de som har hørselstap, kunne få problemer på mange livsområder. Følgende områder kan bli påvirket av hørselstap (Skollerud 1996:20):

- kommunikasjonsmuligheter
- informasjon
- arbeidsoppgaver
- karrieremuligheter
- fritidsinteresser
- kontakt med andre
- mulighet til å være selvstyrende og bestemmende
- sikkerhet
- selvtillit
- psykisk balanse
- identitet

Fordi de psykososiale aspektene ved hørselstap har vært lite påaktet i hørselsomsorgen, velger jeg å legge vekt på å beskrive dem. Jeg grupperer dem i praktiske, kommunikative, sosiale og emosjonelle konsekvenser av hørselstapet.

Praktiske konsekvenser

”Ørene har en avtale med hjernen som apparatene ikke har,” sa en eldre tunghørtblitt morgenkåser i radioen. ”Den avtalen går ut på at hørselssansen stiller seg inn på det som skal lyttes til, og kutter ut uvedkommende, ikke-informativ stimuli ” (Grønlie 1995:102). Høreapparatet kan aldri erstatte den hørselen normalthørende har, men kan være en god hjelper. Dessverre kan det også gi bruker en del problemer, blant annet med ørevoks eller eksem i øregangen, propper som ikke tetter eller sitter godt, og utilfredsstillende lydinntrykk. Et godt samarbeid med fagpersonene på høresentralene eller private audiografer, og tålmodighet og egentrening er avgjørende for et godt resultat. Man må ta seg tid til å lære å høre på en ny måte.

I arbeidssituasjonen sliter tunghørtblitte med å få med seg det som blir sagt i ulike møtesammenhenger, i telefonen, beskjeder som blir sagt bak ryggen eller i forbifarten, lyse barnestemmer, kvinnestemmer osv. Det kan føre til mange misforståelser og mye irritasjon hos kolleger som ikke forstår hva som skjer. Den tunghørtblitte har ofte ikke selv erkjent sin situasjon, har enda ikke søkt hjelp for sine problemer og ikke informert arbeidsplassen om

hørselstapet. Med tiden vil det skape problemer som det siden blir svært vanskelige å løse. Sekundærproblemene som har fått utvikle seg, får man dessverre liten hjelp til å takle.

Manglende vektlegging av psykososiale problemer er vanlig. Personalet ved hørselssentralene mangler kommunikasjonskunnskap, og konsentrerer seg hovedsakelig om de tekniske sidene ved høreapparat-brukeren. De sosiale og psykiske problemene de fleste hørselshemmede sliter med blir lett oversett. (Helsedepartementet og Sosialdepartementet 2002:13)

De yrkesaktive tunghørtblitte søker hjelp fordi problemene har toppet seg på jobben, men hjelpeinstansen gir bare hjelp i forhold til den defekte sansen. De andre problemene som den dårlige hørselen har forårsaket, står fortsatt uløst. I et forprosjekt som Hørselshemmedes Landsforbund gjennomførte om yrkesaktivitet hos tunghørte, "Utestengt eller integrert", fant man at 44 % av brukerne er uføretrygdet, sykemeldt eller på attføring (Lunde 2001). Det viser hvor stort behovet er både for god tilrettelegging av arbeidsplassen og for aktiv hørselsrehabilitering som også setter søkelys på sekundærproblemene ved hørselstap.

Kommunikative konsekvenser

Å høre dårlig er tungvint og upraktisk. Det krever noe av samtalepartneren, og mange normalthørende mestrer ikke en slik samtalesituasjon – da er det enklere å trekke seg unna. Hørselstapet skaper større avstand til mennesker og fører til at venner blir fjernere, kollegene mindre kontaktsøkende og familien mindre tålmodig (Skollerud 1996). Praktiske konsekvenser som mange hørselshemmede selv beskriver, kan være følgende:

- Hørselsfunksjonen er situasjonsavhengig – avhengig av om man er i et rolig eller et støyfylt miljø.
- Lydene blir oppfattet som ulne og uklare, og det er vanskelig å skille mellom ordene.
- Man hører noen lyder godt, mens andre lyder kan bli helt borte eller svakere – det gjelder alle typer lyd.
- Man blir fort sliten og lei av å hele tiden skulle prøve å følge med i samtalen og oppfatte hva som blir sagt.
- Munnnavlesing er helt nødvendig for å få med seg noe i det hele tatt.
- Møter, kurs og lignende blir vanskelig fordi man ikke kan både lytte, lese på munnen og ta notater, det samme blir spisesituasjoner når man skal prate samtidig.

Som en følge av alle disse forholdene synes mange med hørselsvansker at de legger en demper på samtaler eller diskusjoner og hemmer de andre samtalepartnerens impulsivitet. De føler at de har blitt en hemske og begynner å trekke seg unna i ulike sammenhenger. Hørselstap i voksen alder betyr en stor forandring i kommunikasjonen.

Sosiale konsekvenser

I Norge er rehabilitering gjort til en medisinsk oppgave, noe som foregår med utgangspunkt i et sykehus. Man snakker mye om mennesker med spesielle behov, men funksjonshemmede har ikke spesielle behov. De har akkurat de samme behovene som andre mennesker.

Norge har et høyteknologisk velferdstilbud som er unikt i verdenssammenheng, men som fungerer ekskluderende, ikke inkluderende. (...) I stedet for å vente i månedsvis med å legge omgivelsene til rette, må dette arbeidet starte så fort som mulig. Hva må gjøres med boligen? Hvordan fortsette interesser og hobbyer på samme måte som før. Hva kan bridgeklubben gjøre for å ta imot deg? Hva kan musikkorpsen gjøre? (Monsen 2002:56–57)

For mange er dette den viktigste delen av hverdagslivet, en kilde til livskvalitet og overskudd. Et utsagn av ukjent opprinnelse, ”Blinde mister kontakten med ting, men døve mister kontakten med mennesker,” sier noe om de tunghørtblittes eller døves spesielle kommunikasjonssituasjon. Tunghørte opplever hele tiden å komme til kort i kontakt med andre mennesker og føler at de er til hinder i den lettflytende og impulsive samtalen. Resultatet blir ofte tilbaketrekning og isolasjon, både fra kolleger, venner og familie. Det lille som har vært gitt av rehabiliteringstilbud, har ofte bare hatt personer med hørselstap som målgruppe, men i de siste årene har man sett at effekten av tiltakene blir langt bedre når man også inkluderer aktuelle nærpersoner av den som har hørselsvansen i tilbudet. ”Rehabiliteringstilbudet til hørselshemmede, uavhengig av grad og type hørselstap, vil i stor grad handle om å kompensere for kommunikasjonsvansker, og da må tilbudet også omfatte pårørende, kolleger, medstudenter med mer” (Helsedepartementet og Sosialdepartementet 2002:15).

Emosjonelle konsekvenser

”Voksne hørselshemmede, og særlig de som får hørselsvansker i voksen alder, oppgir psykiske problemer som en plagsom konsekvens av hørselsnedsettelsen” (Helsedepartementet og Sosialdepartementet 2002:18). Brukere med hørselsvansker kan lett få det inntrykket at hjelpeapparatet ikke anser de sosiale og emosjonelle problemene som reelle eller viktige. Fagfolk på hørselsfronten tar sjelden opp de emosjonelle og personlige sidene ved det å få hørselstap, noen unnviker også direkte spørsmål (Dyrendal o.fl. 2001). Altfor få blir henvist videre for å få mer hjelp, og det er lite sammenheng i tilbudene.

Fordi hørselstapet rammer den nære kontakten med andre, opplever mange det som tap av status og som et personlig nederlag (Skollerud 1996). For mange blir hørselstapet mer som et sosialt og følelsesmessig problem enn som en hørselsvanske. Alle tap fører til sorg, også hørselstap. For å komme videre må sorgen bearbeides. ”Hjelpeme” som tunghørtblitte og deres pårørende kommer i kontakt med, må støtte dem i at dette er en vanskelig, men viktig prosess (Grønlie udatert). Reaksjonene på å miste hørselen er individuelle. Det finnes ingen oppskrift på hva man skal føle, og hva som er riktig. Psykologen Elsa Crafoord hevder at de som har et godt selvbylde, i utgangspunktet ofte reagerer konstruktivt, de kjenner etter hvordan de har det, hvor sinte, triste eller redde de er. Andre velger i stedet å beskytte seg mot de følelsene som blir vekket, og fornektet det smertefulle. De later som det ikke er så alvorlig – noen later til og med som om de hører like godt som tidligere (Løvgren 1992).

Et helhetlig hørselsrehabiliteringstilbud

I praksis er fokus fremdeles i stor grad rettet mot det brukeren ikke er i stand til, rent fysisk. Vi er blitt eksperter på å rehabilitere individer, omgivelsene bryr vi oss mindre om. Dette har ført til at Norge er kommet fullstendig i baklekse når det gjelder å legge samfunnet til rette for funksjonshemmede. (Monsen 2002:56)

God helhetlig rehabilitering skal ivareta den hørselshemmede i den nye situasjonen han er kommet i. En viktig tilleggseffekt er at det samtidig forebygger sekundærplager. Dette er først og fremst viktig for personen og hans familie, men det er også god samfunnsøkonomi. Ofte er det sekundærplagene som setter yrkesaktive hørselshemmede utenfor i arbeidslivet.

I prosessen med å bygge opp et godt hørselsrehabiliteringstilbud er det viktig å sikre en god grunnmur for tilbudet og legge det opp slik at flest mulig har anledning til å delta. I stort sett all annen rehabilitering får brukerne et tilbud innenfor arbeidstiden over én eller flere uker. Yrkesaktive er frikjøpt så lenge opplegget varer. Da kan brukeren utelukkende konsentrere seg om dette i denne perioden. Samtidig blir det enklere for de fleste å nyttiggjøre seg rehabiliteringstilbudet – det kommer ikke på toppen av en slitsom arbeidsdag eller kolliderer med andre arbeidsrelaterte gjøremål. Helhetlig hørselsrehabilitering bør få de samme betingelsene som annen rehabilitering i Norge.

Ifølge en kursperm for Oslo kommune (1997:11) er hørselsrehabilitering alle tiltak som iverksettes for å hjelpe personer med hørselsvansker til å

- bedre funksjonsmulighetene sine
- kompensere for hørselsnedsettelsen
- hankses med ulike lyttesituasjoner
- takle vanskeligheter som hindrer full deltakelse i samfunnet

Yrkesaktive høreapparatbrukere har andre problemer enn eldre høreapparatbrukere.

Alla som varit med i någon hörselsrehabilitering tillsammans med andra hörselsskadade uppskattade detta. De flesta nämnde att *kontakten med andra hörselsskadade* i ungefär samma ålder hade varit en personlig upplevelse som berört dem djupt. (Gullacksen 2002:139)

Det er derfor viktig å ta hensyn til dette i rehabiliteringsopplegget og gi ulike grupper av hørselshemmede ulike tilbud.

Kurs for brukere, pårørende, kolleger og arbeidsgivere

Karolinska sjukhuset i Sverige holder 1 + 1 + 1 ukes kurs med ca. 1 måned mellom hver gang. De har prøvd ulike modeller, men har valgt denne fordi kursdeltakerne da får tid til å la temaene synke inn og kan prøve ut ting i mellomperiodene. Mange fant det også enklere å være borte tre enkeltuker fra jobben enn å være borte to uker i strekk og så en uke senere. De har fått tid til refleksjon og bedre tid til å venne seg til sin nye livssituasjon mens hjelpeapparatet fremdeles er tilgjengelig. Et treukers kursopplegg ser ut til å være den modellen som imøtekommer brukernes ønskers best, og som også stemmer med de positive erfaringene kursarrangørene har gjort.

At hørselstap er et kommunikasjonshandikap som rammer hele familien, er det ikke lenger uenighet om i fagmiljøene. Derfor er det viktig at de pårørende også får tilbud i rehabiliteringsopplegget. "Det ble satt ord på ting som man opplever. Veldig bra at pårørende fikk være med. Dette angår hele familien" (Bastholm og Heffermehl 2002). Pårørende trenger informasjon om det å ha hørselsvansker, om høreapparatet og om tekniske hjelpemidler. De har også behov for å bli bevisstgjort på konsekvenser av hørselstap og hvordan de best kan kommunisere med høreapparatbrukeren. Det beste ville være om nære pårørende også kunne bli frikjøpt i deler av opplegget, for eksempel 2 + 1 + 1 dag i de tre undervisningsbolkene.

I de kursene som er holdt for yrkesaktive, har det kommet sterke oppfordringer om å lage et kurs for arbeidsgivere og kolleger til yrkesaktive med hørselsvansker. Det ble foreslått et kursopplegg på ½ –1 dag. Mye av det de hørselshemmede selv lærte på kurset, skulle de ønske at arbeidsgiveren deres fikk informasjon om. De følte ikke at de selv var i stand til å gi denne informasjonen, og ønsket hjelp fra det profesjonelle hjelpeapparatet.

Et helhetlig hørselsrehabiliteringsopplegg

Ut fra beskrivelsen som er gjort over, foreslår jeg følgende råbygg for en helhetlig hørselsrehabilitering:

- Frikjøp fra jobben de tre ukene opplegget varer, er grunnmuren i tilbudet.
- Tre ukeskurs for den yrkesaktive brukeren, med ca. 1 måned mellom hver kursuke, er et element i bygget.
- Tilbud til pårørende – primært med frikjøp av totalt fire dager – for å delta i aktuelle deler av opplegget er et annet viktig element.
- Et 3-6 timers kurs rettet mot arbeidsgiver og kolleger er det tredje elementet i hørselsrehabiliteringsbygget.

Mål for et helhetlig rehabiliteringstilbud til yrkesaktive hørselshemmede

Kommunikasjon er viktig for alle mennesker og er den vanskeligste oppgaven hørselshemmede møter daglig. For en yrkesaktiv hørselshemmet person kan det å mestre alle typer kommunikasjonssituasjoner bedre, være avgjørende for om han kan fortsette å arbeide eller ikke.

Målet med rehabiliteringsarbeidet kan bare personen selv beskrive og gi innhold. Det avhenger av hvilke sider ved livet han har valgt som viktige for sin livskvalitet. Derfor er det avgjørende at hjelpeapparatet lar hver enkelt bruker få styre sin egen prosess og være sentrum i den. Men noen allmenne mål må hjelpeapparatet kunne beskrive ut fra tidligere erfaringer om hva brukerne verdsetter. Hovedmålet med et rehabiliteringsopplegg for yrkesaktive kan være følgende:

- Å gi den hørselshemmede yrkesaktive brukeren støtte og hjelp til å begynne erkjennelsesprosessen og livsomstillingsprosessen, og å bedre kommunikasjons-

ferdighetene i alle typer samtalsituasjoner. Trening og praktiske øvelser må siktes inn mot yrkesrelaterte kommunikasjonssituasjoner (kontormøter, telefonsamtaler, klasseromssituasjoner og andre aktuelle situasjoner).

Viktige delmål:

- Å lære brukeren å betjene egne høreapparater.
- Å gi brukeren et realistisk syn på de mulighetene han har til å utnytte høreapparatet og hørselen, og hvilke begrensninger hørselstapet gir.
- Å forklare brukeren nytten av å benytte supplerende hørselstekniske hjelpemidler, både privat og i arbeid.
- Å bevisstgjøre brukeren på hvordan han bedre kan utnytte relevante muligheter, som opprettholder og/eller forbedrer den kommunikativ kontakten med omverdenen.
- Å bevisstgjøre brukeren, pårørende, kolleger og arbeidsgivere på konsekvenser av hørselstapet.
- Å gjøre pårørende og kolleger i stand til å kommunisere med høreapparatbrukerne på en hensiktsmessig måte.
- Å gi hjelp og støtte i erkjennelsesprosessen og livsomstillingen i form av tilbud om samtaler med aktuelt hjelpepersonale og likemenn.
- Å gi informasjon om rettigheter og muligheter for hjelp knyttet til det å være hørselshemmet arbeidstaker.
- Å presentere og la brukeren prøve ut ulike hjelpemidler og hjelpemiddelløsninger som kan brukes i arbeidssammenheng.

Forslag til innhold i hørselsrehabiliteringskurset

Ovenfor har jeg beskrevet hovedkomponentene som bør inngå i rehabiliteringstilbudet.

Kurstilbudet bør omfatte følgende tema:

- Opplevelsen av å være hørselshemmet og psykososiale konsekvenser av hørselsnedsettelsen
- Ørets anatomi og fysiologi
- Ulike hørselstap og årsakene til dem
- Hørselsundersøkelse med gjennomgang av rentone- og taleaudiometri
- Høreapparatet – funksjoner, betjening, vedlikehold og feilsøking
- Høreapparatets muligheter og begrensninger
- Tekniske hjelpemidler
- Hørestrategier
- Kommunikasjonstrening

- Rettigheter og muligheter i trygdesystemet.
- Informasjon om NAVs tilbud¹⁶
- Informasjon om Hørselshemmedes Landsforbund og likemannsarbeid
- Tilbud om samtaler med audiopedag og, sosionom eller psykolog
- Hvordan leve videre med hørselstap?

Sverige har som nevnt hatt et bedre utbygd rehabiliteringstilbud i mange år. Gullacksen har forsket på hvordan rehabiliteringssituasjonen og ”livsomstillingen” påvirker hverandre: ”I Smartprosjektet fann jeg at *den personliga bearbetningen* (...) *kunde* bli en avgjørende faktor for hur rehabiliteringen i arbetslivet lyckades” (Gullacksen 2002:128). Hun fant at den hørselsrehabiliteringen som gav best resultat, var tuftet på tre likeverdige komponenter:

- Den personliga bearbetningen under livsomstillingen
- Den medicinska rehabiliteringen
- Arbetslivsrehabiliteringen

Med begreppet ”personlig bearbetning” betecknar jag den egna rehabiliteringsprocessen som pågår under livsomstillingen , särskilt under skeende I och II. Därigenom vil jag placera *människans livsprojekt i centrurn för förändringsarbetet*. Väsentligt blir då det personliga livet (biografen som omfattar livskontinuiteten), arbetslivet, vardagen och framtiden. Detta livsprojekt skulle kunna betraktas som navet eller motorn i hela rehabiliteringsprocessen. (Gullacksen 2002:129)

Gullacksen mener at først når alle disse tre komponentene er med, kan man snakke om en helhetlig rehabilitering eller helhetsorientert rehabilitering.

Avslutning

”Det viktigste virkemiddelet for å skape et inkluderende arbeidsliv er å slakke ned på tempoet,” sier Gerd Liv Valla. ”Et inkluderende arbeidsliv er et arbeidsliv der det er godt å være og hvor alle yter etter sine egne forutsetninger” (Hansen 2002:6). Her gir LO oppskriften på et ennå uprøvd virkemiddel. Det ville ikke løse alle problem, men mange ville få en enklere arbeidsdag. I mange år har det vært en teknisk hovedvekt, eller snarere overvekt, i rehabiliteringstilbudet til hørselshemmede. Dette har det vist seg vanskelig å endre, til tross for at man sentralt har arbeidet mye med det helhetlige rehabiliteringsbegrepet generelt og helhetlig hørselsrehabilitering spesielt i de siste årene. Klare føringer i retningslinjer og stortingsmeldinger har ikke ført til ønsket resultat. I Sverige mener Gullacksen at hovedvekten i hørselsrehabiliteringen er blitt lagt på arbeidslivsrehabilitering – det å få personen raskt tilbake til arbeid igjen. Det har heller ikke gitt ønsket resultat. Helhetlig hørselsrehabilitering må stå på tre likestilte bein: den medisinske rehabiliteringen, den yrkesrettede rehabiliteringen og den personlige bearbeidingen under livsomstillingsprosessen. Først når alle disse elementene er med i byggeplanen,

16 NAV arbeid, NAV hjelpemiddelsentral, tolketjeneste og Trygdeetatens arbeidslivssenter — Senter for inkluderende arbeidsliv.

kan vi snakke om et helhetlig rehabiliteringstilbud. Kjernen i alt rehabiliteringsarbeid er at brukerne i flest mulig sammenhenger skal få bedre livskvalitet etter rehabiliteringen – gjenvinne sin verdighet.

Litteratur

- Bastholm, R. & Heffermehl, L-G. (2002). *Referat og evaluering av kurs for voksne yrkesaktive hørselshemmede april 2002*. Bodø.
- Dyrendal, E., Haukvik, G., Høvik, M.B., Jahren, S-M. (2001). *Gjensidig forståelse - betydningen av god kommunikasjon*. Oslo: Medisan AS
- Falkenhaus, I. (2000). Fortsett utslagning frå arbeidslivet. *Auris : tidskrift för hörselskadade*, nr. 2, 4-5.
- Grønlie, S.M. (1995). *Når noen ikke hører*. Bergen: Døves Forlag AS
- Grønlie, S.M. (Udatert kompendium). *Hørselshemmede - psykososiale forhold*
- Gullacksen, A.-C. (2002). *När hörseln sviktar*. Malmö: Harec.
- Hansen, G. (2002). Et slakkere arbeidsliv. *Rehabiliteringsmagasinet Bris* nr. 2, 5-7.
- Helsedepartementet og Sosialdepartementet (2002) Handlingsplan, *Et helhetlig Rehabiliteringstilbud til hørselshemmede. Plan for utvikling og organisering av tjenestetilbudet*. Oslo
- Lunde, A. (2001). *Utestengt eller integrert. Forprosjekt 2001* HLF Lier
- Løvgren, K. (1992). Riv rustningen och se problemen! I: *Auris: tidskrift för hörselskadade*, nr.1 (intervju med psykolog Elsa Crafoord, Stockholm)
- Monsen, M. (2002). Å gjenoppta livet. *Rehabiliteringsmagasinet Bris* nr. 2, 56-57.
- Oslo kommune (1997). *Lutter øre - Kursperm med kursmal og kursinnhold*. Oslo: Ulleval sykehus.
- Skollerud, S.H. (1996.) *Kommunikativ kompetanse hos voksne som får nedsatt hørsel*. Hovedoppgave, ISP, Universitetet i Oslo.

Er vi på rett vei? Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid i rehabilitering for døvblitte og tunghørtblitte

Det er en utfordring å skulle være med og bidra til best mulig rehabilitering for døvblitte og sterkt tunghørtblitte i yrkesaktiv alder. Rehabilitering av denne brukergruppen er preget av kompleksitet og krever etter min erfaring et omfattende samarbeid på tvers av fag og etater, og ikke minst samarbeid med brukerorganisasjonene og brukerne selv. Prosjekt ReSonare, som tar utgangspunkt i en brukerorientert nettverkmodell (se figur 1), har gitt gode muligheter for at dette arbeidet skal kunne utvikles til det beste for brukerne og deres pårørende. Prosjektet er landsdekkende og består av en sentral enhet ved Briskeby skole og kompetansesenter og fem regionale enheter tilknyttet Statpeds kompetansesentre for hørsel. Hørselavdelingen ved Statped Vest er tillagt koordineringsfunksjon og har ansvar for initieringen til oppbygging av kompetansenettverk på Vestlandet, som dekker Rogaland, Hordaland og Sogn og Fjordane.

Jeg vil se nærmere på det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet knyttet til rehabiliteringstilbud til hørselshemmede i yrkesaktiv alder, og på samarbeidet som må til for å kunne gi et best mulig tilbud til den aktuelle brukergruppen. Erfaringene mine bygger på det regionale arbeidet med ReSonare-prosjektet. Samarbeidspartnere i Region Vest per i dag er høresentralene, lærings og mestringssentrene, brukerorganisasjonene Hørselshemmedes landsforbund og Norges Døveforbund, NAV (hjelpemiddelsentralene, tolketjenestene og arbeidsrådgivning), audiopedagogtjenestene i fylkene, rådgivningskontoret for hørselshemmede og voksenopplæringen i kommunene. Det varierer fra fylke til fylke hvilke kommunale instanser vi samarbeider med.

I hovedsak vil jeg presentere mine egne erfaringer fra Statped Vest og refleksjoner omkring det konkrete samarbeidet, men også en del opplevelser og refleksjoner fra noen av de andre samarbeidspartnere.

Historikk

Mange års prosjektarbeid har dokumentert at døvblitte og sterkt tunghørtblitte og de pårørende har stort behov for rehabilitering, men tilbudet har vært mangelfullt og ansvarsforholdene til instansene i hjelpeapparatet uklare. I 2002 ble det derfor vedtatt at Sosial- og helsedepartementet og Utdannings- og forskningsdepartementet skulle sette i gang et prøveprosjekt for å styrke rehabiliteringstilbudet til disse gruppene. På bakgrunn av dette ble det i 2003 iverksatt et modellforsøk, ReSonare, på landsdekkende og regionalt nivå. Målet var å utvikle et kompetansenettverk for døvblitte og sterkt tunghørtblitte og deres pårørende. Tilbudet skulle bestå av systemrettede og individrettede tjenester og ha hovedfokus på kommunikasjonsopplæring, psykososial rehabilitering og yrkesmessig attføring. Tilbudet skulle være helhetlig, tverrfaglig og tverretatlig.

Kompetansenettverket skulle sikre at ansvaret for rehabilitering av døvblitte og sterkt tunghørtblitte ble forankret i instansene som har det formelle ansvaret, og tilby disse instansene hørselsfaglig bistand. Tett samhandling med brukerorganisasjonene var en vesentlig forutsetning for arbeidet. Videre skulle kompetansenettverket bidra til et helhetlig og tverrfaglig rehabiliteringstilbud som omfattet tiltak fra helsetjenestene og sosialkontorene, opplæringsetaten, trygdeetaten og arbeidsmarkedssetaten (nå arbeids- og velferdsetaten).

Prosjektet var i utprøvningsperioden 2003–2005 forankret i det statlige spesialpedagogiske støttesystemet (Statped) med prosjektledelse på Briskeby skole og kompetansesenter. I 2006 var det ikke noe landsdekkende prosjektsamarbeid, men i region Vest fulgte vi opp samarbeidet. Kompetansenettverket og kursvirksomheten ble opprettholdt og vedlikeholdt i fylkene våre. Gevinsten ved å holde nettverksgruppene i gang er at det har hatt synergieffekt for andre kurs for denne brukergruppen.

I 2007 ble ReSonare etablert som et overgangsprosjekt som er videreført i 2008 (Utdanningsdirektoratet: Økonomiske rammer og rammevilkår 2008, jan. 2008). I den opprinnelige prosjektbeskrivelsen er det lagt inn noen endringer som jeg vil komme tilbake til.

Målgruppe

ReSonares målgruppe består av voksne i yrkesaktiv alder som er blitt sterkt tunghørte eller døve etter å ha vært vant til å bruke hørselen som sitt viktigste redskap til informasjon og kommunikasjon. Mandatet beskriver målgruppen slik:

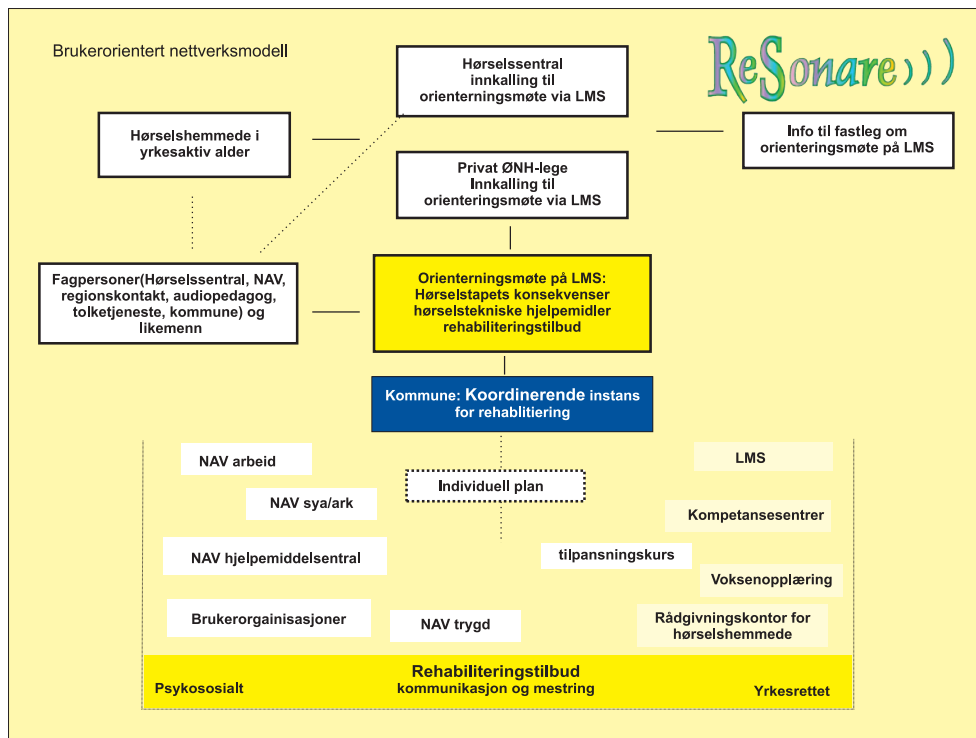
Døvblitte er personer som har mistet hørselen etter å ha lært talespråket og som hører så dårlig at de selv med forsterkerutstyr ikke kan oppfatte tale via hørselen. *Sterkt tunghørtblitte* er personer som har mistet mye av hørselen etter at de har lært talespråket og som hører så dårlig at de vanskelig kan fungere i sosiale situasjoner uten spesielt forsterkerutstyr.

Erfaringen viser imidlertid at det er mange flere faktorer enn hørselstapet målt i desibel som er medbestemmende for hvilke behov den enkelte bruker har for rehabilitering. Derfor har ReSonare benyttet funksjon fremfor hørselstap målt i desibel som et hovedkriterium for å tilhøre målgruppen. Det er hvordan brukerne selv opplever å fungere med et betydelig hørselstap, som er utgangspunktet for tilhørighet til målgruppen.

Nettverksmodellen viser hvilke aktører som skal bistå og gi brukerne et tilbud. Betegnelsene habilitering og rehabilitering brukes ofte i samarbeid innenfor hjelpeapparatet. *Habilitering* knyttes gjerne til medfødte funksjonshemminger og *rehabilitering* til ervervede funksjonshemminger. Sosial- og helsedepartementet definerer rehabilitering slik:

Arbeid med å bistå mennesker som på grunn av sykdom, skade eller medfødt lyte har midlertidig eller varig funksjonstap, til å gjenvinne, bevare eller utvikle funksjonsevne/mestringsevne og/eller med å legge forholdene til rette i miljøet rundt mennesket, med sikte på størst mulig grad av selvstendighet og livskvalitet på egne premisser. (Stortingsmelding nr. 35 (1994–95))

Modellen under viser at koordineringsinstansen i kommunene (blått felt) har ansvar for rehabilitering ut fra brukerens behov.



Figur 1. ReSonares nettverksmodell

Modellen er utarbeidet av prosjektledelsen og regionkontaktene fra Statped. Den prøves ut over hele landet og danner grunnlag for arbeidet videre.

Regionalt nivå – etablering av kompetansenettverk

Ifølge modellen skal kompetansenettverket bestå av hørselsfaglige instanser, det vil si hørsentral, NAV, regionkontakt, audiopedagog og tolketjeneste, representanter for kommunen og likemenn. Kompetansenettverket skal inkludere brukerorganisasjonene i samarbeidet.

Våren 2004 ble alle de aktuelle instansene i de tre vestlandsfylkene invitert til møter der de ble gjort kjent med modellforsøket og hvilken rolle de og organisasjonen deres var tiltenkt. I løpet av høsten 2004 ble det klart at den brukerorienterte modellen skulle ligge til grunn for det videre arbeidet i prosjektet. Det førte blant annet til at mye av innsatsen i regionen skulle rettes mot hørsentralene og mot å gjennomføre orienteringsdager på lærings- og mestringssentrene ved sykehusene.

Det var ikke var lett å fange opp deltakere til kursene våre, sikkert av mange grunner. For å sikre større mulighet til å nå aktuelle brukere ble det derfor i en overgangsfase tatt med at alle hørselshemmede i yrkesaktiv alder som oppsøker hørsentralen eller en privat øre-nese-hals-lege, skal bli invitert til orienteringsmøte på et lærings- og

mestringssenter. Her vil de som er blitt sterkt tunghørte eller døve, få informasjon om rehabiliteringstilbud som er spesielt tilpasset deres behov. Den enkelte kan da vurdere å ta stilling til hvilke tilbud som passer i den videre rehabiliteringsprosessen.

Orienteringen i vår region har hele tiden gått over to dager. Vi har valgt dette omfanget fordi brukerne gir uttrykk for at erfaringsutveksling og samvær med likesinnede er like viktig som medisinsk, teknisk og pedagogisk-psykologisk informasjon.

Kvalitetsbegrepet

De fleste mener at kvalitet betyr noe bra og skikkelig, noe man kan stole på. Men hva som er kvalitet i et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid, er ikke uten videre gitt. Kommunikasjonen mellom aktørene, opplevelsen av prosessene, blir subjektive opplevelser som det ikke alltid er lett å sette ord på. Kvalitetsvurdering er nær knyttet til normer, verdier og bestemte forventninger til en rolle, for eksempel brukerrollen eller rollen som fagperson. Alder og kulturell bakgrunn har også betydning for hva man oppfatter som kvalitet. Begrepets innhold varierer derfor en del med de personene man til enhver tid forholder seg til. Med andre ord er det viktig for kvaliteten på samarbeidet at man forholder seg til den konteksten kommunikasjonsprosessen danner. Varhet for og toleranse for et stort mangfold av betraktningsmåter er derfor nødvendig for å få god kvalitet på samarbeidet. Kanskje kan en målestokk på opplevelse av god kvalitet være noe så enkelt som at brukeren opplever imøtekommenhet når han har kontakt med hjelpeinstansene?

Tverrfaglig og tverretatlig

Begrepene tverrfaglig samarbeid og tverretatlig samarbeid brukes ofte om hverandre for å omtale samarbeid på tvers av faggrenser og ansvarsområder. Det kan skape forvirring. *Tverrfaglig samarbeid* er samarbeid som foregår mellom fagpersoner med ulik faglig utdanningsbakgrunn. *Tverretatlig samarbeid* er samarbeid som foregår på tvers av etater og institusjoner som har ulike oppgaver og ansvar, og som tilhører ulike systemer der deltakerne oftest har ulik fagbakgrunn. Økende arbeidsdeling og spesialisering innenfor alle samfunnsområder har gjort det stadig mer nødvendig med samarbeid mellom faggrupper med forskjellig kompetanse og utdanning. I forbindelse med det regionale ReSonare-arbeidet velger jeg her å la brukerorganisasjonene Hørselshemmedes landsforbund og Norges Døveforbund være tverretatlige samarbeidspartnere på lik linje med de andre aktørene i kompetansenettverket. Brukerorganisasjonene er en meget viktig del av rehabiliteringsarbeidet for hørselshemmede. Målsettingen til lærings- og mestringssentrene er å fremme selvstendighet og mestring av hos personer som har kronisk sykdom eller funksjonshemming, og deres pårørende. Sentrene skal planlegge, gjennomføre og evaluere læringstilbud i samarbeid med fagpersonell og erfarne representanter for dem som har sykdom eller funksjonshemming. Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid i rehabiliteringssammenheng kan være utfordrende og preget av kompleksitet, blant annet fordi partene kan ha ulike forventningene til samarbeidet.

Vi som er aktører på denne samarbeidsarenaen, har en viktig arbeidsoppgave. Det er etter min mening også viktig å reflektere over hvilken kompetanse vi trenger i tverrfaglig og tverrretattlig samarbeid.

- Hvilken kunnskap og kompetanse har jeg for samarbeid?
- Hvilke ferdigheter har jeg til å samarbeide?
- Behersker jeg dialogen? Kan jeg ta andres perspektiv uten å gi fra meg mitt eget?
- Hva er en god nok relasjon?
- Hva er en god nok relasjon mellom voksne i vårt samarbeid?

Erik Larsen (1994) har følgende kjennetegn på *tverrfaglighet* som jeg mener gir et godt grunnlag for refleksjon:

- Medlemmene i den tverrfaglige gruppen bruker energien sin på en felles oppgave, og forsøker å ta beslutninger ved konsensus.
- Andre faggruppers grunnlag og kunnskap blir trukket inn.
- Målet med tverrfaglighet er ikke å arbeide sammen, men snarere å utvikle ny viten, en *merviten* som den enkelte fagperson ikke kan utvikle alene. Det er bare i en faglig relasjon til andre fagpersoner at merviten kan utvikles. Merviten er ikke det samme som mer faktakunnskap, men ideelt sett at faglige holdninger, faktakunnskap og ferdigheter er innbakt i en kritisk refleksjon der to eller flere fag integreres for å løse en faglig oppgave. Som i all annen læring er utvikling av merviten ofte en krevende prosess. Man må være trygg nok til å gi opp noe kjent for å kunne utforske og skape noe nytt!
- Medlemmene representerer den tverrfaglige gruppens synspunkt, ikke sin egen organisasjon.
- Medlemmene har overblikk over helheten.
- Gruppen er dynamisk og foranderlig.
- Det er en høy grad av faglighet innen hver yrkesgruppe.

Tverrfaglig samarbeid kan ses på som en midlertidig kompetanseorganisasjon for å løse en spesiell oppgave.

Samarbeid

Da vi initierte til samarbeid for å bygge opp kompetansenettverksgrupper, åpnet vi møtene med å ha fokus på tverrfaglig samarbeid. Så presenterte vi modellen og hvordan det videre arbeidet var tenkt gjennomført. I de enkelte fylkene kom man etter hvert fram til en dialogbasert arbeidsform som var veldig god i prosessen med å planlegge, gjennomføre og evaluere arbeidet.

Hovedoppgaven har vært å arrangere orienteringsdager for brukergruppen. Brukernes evaluering av kursdagene er viktig for å kunne ”måle” kvaliteten på det tverrfaglige samarbeidet. Kursene har hatt stort fokus på brukeres erfaringer og organisasjonenes tilbud. Fra den hørselsfaglige delen har medisinske, tekniske og pedagogisk-psykologiske tema vært i fokus. Evalueringene viser at brukerne generelt har vært meget fornøyd.

Som nevnt tidligere har det til nå ikke vært så mange deltakere på kursene. Derfor har vi måttet se på rutinene for informasjonen som gis om dette tilbudet til brukergruppen. Vi håper at bedre informasjonsrutiner vil gjøre at aktuelle brukere med behov for rehabilitering får kjennskap til tilbudet via høresentralene og øre-nese-hals-legene.

For å få et nyansert bilde av opplevelsen av samarbeid i forbindelse med arbeidet med ReSonare sendte jeg følgende spørsmål til samarbeidspartnerne:

- 1 Hva synes du har vært bra i samarbeidet? Hvorfor?
- 2 Hva kunne vært gjort annerledes? Hvordan?

En del av samarbeidspartnerne svarte. Svarene har jeg delt inn i to grupper, fra brukerorganisasjonene og fra fagfolkene. Mange av refleksjonene og opplevelsene fra begge gruppene var sammenfallende.

Representantene fra brukerorganisasjonene hadde stort fokus på å bli verdsatt som likeverdige med fagfolkene i planleggingen, utføringen og evalueringen av arbeidet. De ga uttrykk for at de var blitt respektert for sine synspunkt og erfaringer, hadde fått styrket selvillit, følt seg trygge i rollen sin og hadde lært mye i samarbeidsprosessen. Ny informasjon og kunnskap var også en av gevinstene. Brukerrepresentantene formidlet dessuten muntlige tilbakemeldinger fra kursdeltakere som hadde følt seg trygge og vel ivaretatt. Dette kunne gjenspeile positivt samarbeid i nettverksgruppene og var en viktig refleksjon å ha med i det videre arbeidet.

Fagfolkene understreket også læringseffekten av denne samarbeidsarenaen. Man får bedre kjennskap til hverandres arbeidsoppgaver, og det kan oppleves som en kompetanseheving, som igjen kan lette arbeidet med å gi brukerne råd og veiledning. Nettverksarbeidet hadde også bidratt til å gi mer i trygghet i jobben og gjort det lettere å ta kontakt med andre fagpersoner på tvers av etatene. Det ble påpekt at ReSonare som prosjekt til tider har vært uklart med hensyn til innhold og tidsperspektiv. Likevel har prosjektet vært en brobygger mellom aktørene og en pådriver for samhandling, som igjen kan ses på som en kvalitetssikring av tilbudet, som brukerne har krav på. Det er viktig at tilbudet blir forankret regionalt, slik at nettverket kan bygge på det positive grunnlaget som er lagt i fylkene.

Til slutt vil jeg peke på oppgaver som kan være utfordrende, men som er viktige i det videre samarbeidet:

- Vedlikeholde og videreutvikle arbeidet i de tverrfaglige/tverretatlige kompetansenettverkene
- Bedre informasjonsrutinene om tilbudet
- Sikre rettigheter for brukerne og pårørende i forhold til frikjøp fra jobben for å delta på kurs
- Bygge videre på og sikre den lokale forankringen i tilbudet til brukergruppen

Litteratur

Briskeby skole og kompetansesenter (2005). *Resonare Modellforsøk – Hovedrapport*, Sentral enhet.

Briskeby skole og kompetansesenter (2007). *Ny prosjektplan for overgangsprosjektet ReSonare. Brukerorientert nettverksmodell*

Helsedepartementet, Utdanningsdepartementet og Forskningsdepartementet (2002). *Prosjektbeskrivelse, Modellforsøk*.

Hjort, Peter (2004). Forelesning: *Tverrfaglig samarbeid*

Holmberg, J.B. (2007). *Forelesning i tverrfaglig og tverretatlig samarbeid*. ISP, Oslo.

Larsen, E. (1995). Tverrfaglig samarbeid : kompetansegevinst eller prestisjetap? *Norges Barnevern*, 72, (4), 33-38.

Lauvås, K. og Lauvås, P.(1994). *Tverrfaglig samarbeid*. Oslo.Tano Aschehoug

Sosial – og helsedepartementet. *St.meld. nr. 35 (1994–95)*

Utdanningsdirektoratet (2008). *Økonomiske rammer og rammevilkår 2008*

Vestlandet kompetansesenter (2005). *Rapport fra prosjekt ReSonare i region vest 2003 – 2005*.

Tverretatlig og tverrfaglig samarbeid

Erfaringer fra en helhetlig rehabiliteringsprosess for voksne mennesker med cochleaimplantat

Denne artikkelen beskriver samarbeidet i det tverrfaglige og tverretatlige CI-teamet ved St. Olavs Hospital i Trondheim, der Møller kompetansesenter er en del av teamet. Det vil bli redegjort for rutiner for informasjon til brukerne og brukernes kommuner og for kompetanseoppbygging og tilpasning av lyttetreningsmateriell til bruk i rehabiliteringen. Møller kompetansesenters oppgaver ved rådgivning og kompetansespredning i rehabiliteringsprosessen for voksne med cochleaimplantat vil også bli beskrevet.

Cochleaimplantat til voksne

Cochleaimplantat (CI) er et teknisk hjelpemiddel som gir døve og sterkt tunghørte personer som ikke kan nyttiggjøre seg høreapparater, mulighet til å høre lyd. CI består delvis av innopererte elektroder og delvis av en ytre taleprosessor som vanligvis sitter på plass bak øret. Prosessoren er først og fremst utviklet for oppfattelse av talespråk.

En grundig utredning må utføres for å avgjøre om personen kan være kandidat til å få CI med utsikt til bedre taleoppfattelse. Utredningen består av medisinske undersøkelser, en rekke hørselstester og spesialpedagogisk vurdering av oppfattelsen av talespråk. Dersom alle forhold ligger til rette, blir de indre delene av implantatet satt på plass ved operasjon.

Fire til seks uker etter implantasjonen får brukeren koblet på de ytre delene av implantatet, og lyden blir satt på. Lyden fanges opp av en mikrofon og omformes til et elektrisk signal som digitaliseres og kodes i taleprosessen. Dette signalet sendes til senderen, som så overfører det til mottakeren under huden. Mottakeren leser signalene og sender dem til elektrodene i sneglehuset. Hver elektrode avgir så elektriske pulser som stimulerer sansecellene og hørselsnerven. Høresenteret i hjernen reagerer på disse impulsene og tolker dem som lyd. Alt dette skjer like raskt som i et normalthørende øre.

Talesignalene som gis ved elektrisk stimulering, kan være svært forskjellige fra de signalene som gis ved normal akustisk stimulering. Å lære disse elektrisk stimulerte signalene i talemønster og assosiere dem med korresponderende ord kan være vanskelig for mange (Niparko 2000). Det er individuelt hvordan lyden oppfattes. I den første tiden etter lydpåsettingen kan lyden virke ubehagelig og kaotisk, og mange kan ha vansker med å oppfatte tale eller oppfatte mer eller mindre av talen. Utbyttet av cochleaimplantatet er avhengig av en mengde faktorer. Et strukturert, pedagogisk lyttetreningsprogram kan være svært nyttig for brukeren.

De første cochleaimplantasjonene i Trondheim på voksne mennesker med hørselshemming fant sted på 1980-tallet. Professoren som foretok operasjonene, sluttet

i stillingen i 1988, og først i 2004 var det aktuelt å komme i gang igjen med planlegging av nye operasjoner ved St. Olavs Hospital i Trondheim.

I 2003 ble det holdt en tverrfaglig konferanse initiert av øre-nese-hals-avdelingen ved St. Olavs Hospital i samarbeid med Møller kompetansesenter, der en overlege fra Sahlgrenska Universitetssjukhus i Göteborg bidro med erfaringer om CI hos voksne. Han la spesielt vekt på helhetlig rehabilitering rundt brukerne og påpekte at lytte- og kommunikasjonstrening etter implantasjonen var av betydning for optimalt utbytte av CI. Sahlgrenska anbefalte at det organisatoriske i forbindelse med ansvar og oppfølging burde være på plass, gjerne før personen ble operert. Dette ble tatt til følge av øre-nese-hals-avdelingen ved å invitere Møller kompetansesenter, Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped), og Logopedisk senter i Trondheim kommune, til drøftingsmøte, og det som man har kalt CI-teamet ved St. Olavs Hospital, ble dannet.

CI-teamet

Sammensetningen av det tverrfaglige og tverretatlige CI-teamet ble slik:

- øre-nese-hals-lege, utredende lege (St. Olavs Hospital)
- øre-nese-hals-lege, kirurg (St. Olavs Hospital)
- audiograf (St. Olavs Hospital)
- audiofysiker (St. Olavs Hospital)
- audiopedagoger (St. Olavs Hospital)
- legesekretær (St. Olavs Hospital)
- logoped (Logopedisk senter, Trondheim kommune)
- logoped (Møller kompetansesenter, Statlig spesialpedagogisk støttesystem)

Møller kompetansesenter er en del av det statlige spesialpedagogiske systemet, Statped. Senteret gir tjenester til tunghørte og døve med ulike språk- og kommunikasjonsbehov og med ulike behov for tekniske hjelpemidler, høreapparat og CI. Tjenestene omfatter opplæring, rådgivning, utredning, kurs, informasjon, læremiddelutvikling og FoU-arbeid. Logopedisk senter i Trondheim kommune gir tilbud om utredning, opplæring og behandling innenfor alle de logopediske områdene og er den instansen på kommunalt nivå som skal gi tilbud om lyttetrening til personer med CI.

I og med at de fleste kandidater til CI ved operasjonene i 2005 var hjemmehørende i Trondheim kommune, ga kommunen midler til en halv stilling for å tilgodese dette spesialfeltet og bygge opp kompetanse ved Logopedisk senter.

Helhetlig rehabilitering

En helhetlig rehabilitering som ivaretar ikke bare det medisinske, er målsettingen som CI-teamet arbeider etter. I betraktning av at taleoppfattelsen hos brukere av CI varierer fra liten til god i perioden etter lydpåsettingen, kan man stille følgende spørsmål: Er det bare personer med ekstremt dårlig taleoppfattelse som har behov for pedagogisk

bistand? Bør personer med god taleoppfattelse klare å finne veien tilbake til oppfattelse av talespråket på egen hånd?

CI-teamets holdning er at personer med relativt god taleoppfattelse etter lydpåsettingen kan ha behov for støtte, oppmuntring og eventuelt endring av kommunikasjonsstrategier i en periode. Personer som har vansker med taleoppfattelse, har behov for strukturert, pedagogisk lyttetrening for at de skal få optimalt utbytte av CI.

En av audiopedagogene som arbeider både ved Møller kompetansesenter og ved St. Olavs Hospital, så at det var behov for å informere brukernes kommuner tidlig om CI og om behovet for lyttetrening. Derfor ble det anbefalt at tilbudet om lyttetrening skulle være på plass like etter lydpåsettingen.

De første utredningene av kandidater for cochleaimplantasjon fant sted i desember 2004, med god bistand fra teamet ved Rikshospitalet. Fram til operasjonene kom i gang høsten 2005 ble tiden benyttet til å utarbeide nødvendige rutiner for å få tiltakskjeden sykehus–kommune–spesialpedagogisk støttesystem til å fungere. Kompetanseoppbygging vedrørende lyttetrening for voksne med CI var kompetansesenterets og Logopedisk senter's samarbeidsområde.

Sykehusets rutiner

Rehabiliteringen begynner når personen har takket ja til operasjon. Med skriftlig samtykke fra vedkommende sender St. Olavs Hospital

- journalnotat til kommunen – kommunelegen eller fastlegen, og henvisning til PPT om behovet for lyttetrening etter operasjonen
- kopi av journalnotat, henvisning og samtykkeskjema til audiopedagogtjenesten i fylket
- kopi av journalnotat, henvisning og samtykke til Møller kompetansesenter, og til Logopedisk senter for brukere i Trondheim kommune

I tillegg til journalnotatet sender sykehuset utførlig informasjon om hva CI er, og hvorfor det er behov for opptrening av lytteferdigheter. Kommunene har ansvaret for den direkte lyttetreningen, og retten til rehabilitering for voksne er hjemlet i § 4A-2 i opplæringsloven ("Rett til spesialundervisning på grunnskolens område") og § 5-10 i folketrykkløven. Informasjonsskrivet opplyser om det at det er fagpersoner, som audiopedagoger eller logopeder som bør ivareta lyttetreningen. Møller kompetansesenter kan tilby opplæring og rådgivning til disse fagpersonene. Brukere som er bosatt i Trondheim kommune, får sitt tilbud ved Logopedisk senter. Kommuner som ønsker det, kan kjøpe tjenesten ved Logopedisk senter.

Når den hørselshemmede får skriftlig beskjed om dato for operasjonen, går det kopi til kommunen, PPT og Møller kompetansesenter ved audiopedagogtjenesten i fylket. Logopedisk senter får kopi dersom personen er bosatt i kommunen.

Til tross for all den skriftlige informasjonen som sendes til brukerens kommune, viser det seg at det ikke alltid blir iverksatt et lyttetreningstilbud for brukeren.

Audiopedagogen ved St. Olavs Hospital tar derfor telefonkontakt med PPT eller den opplæringsansvarlige i kommunen. Behovet for lyttetrening for brukeren blir igjen påpekt, og denne personlige kontakten resulterer gjerne i at man prøver å finne en fagperson som kan gi det tilbudet brukeren har behov for. I mange tilfeller er den direkte kontakten med den opplæringsansvarlige i kommunen avgjørende for om brukeren får et tilbud.

Tredelt kurs

For å kunne dekke det store informasjonsbehovet som brukerne og de pårørende har, er det utarbeidet et tredelt kurs. Den er en del av behandlingstilbudet ved St. Olavs Hospital. Den første samlingen finner sted før operasjonen. Pårørende oppfordres til å delta. Hele CI-teamet er til stede og bidrar. Det virker betryggende på brukeren og de pårørende at de har møtt alle i teamet som bidrar med hver sin bit i CI-prosessen. Det blir informert om følgende tema:

- operasjonen
- cochleaimplantatet
- forventninger til implantatet
- lytte- og kommunikasjonstrening etter lydpåsetting
- erfaringer fra CI-brukere
- erfaringer fra pårørende til CI-brukere

I pausen blir det god tid til samtale.

Den andre samlingen finner sted når brukeren har hatt implantatet en tid, denne gangen uten pårørende til stede. Nå fokuseres det på det tekniske ved cochleaimplantat. Dessuten gis det rom for erfaringsutveksling i grupper, med fokus på det positive ved CI. På den tredje samlingen er temaet egentrening, der brukere med innsikt og erfaring fra betydelig egentrening forteller om sine erfaringer. Personer som har fått operert inn implantater ved Rikshospitalet eller Haukeland universitetssjukehus, har også vært invitert til den andre og den tredje samlingen.

Teoretisk og praktisk kompetansebygging

Etter at CI-teamet var opprettet, begynte representantene fra Møller kompetansesenter og Logopedisk senter i samarbeid å bygge opp teoretisk og praktisk kompetanse. Lyttetrening kan drives på mange måter som gir godt resultat. Etter at logopedene hadde deltatt på kurs hos australieren Geoff Plant, en anerkjent pedagog og forsker, fattet vi interesse for hans omfattende, engelskspråklige lyttetreningsprogram for voksne med CI, spesielt "Auditrain – for adults with hearing impairment" (Plant 2001) og "Syntrain" (Plant 2002). Programmene bygger på kjente prinsipper for lyttetrening. Men vi fant det spesielt tiltalende at materialet har klare mål og klar struktur og systematikk, og at det er tydelig og forutsigbart for brukeren. De fleste oppgavene har skåringsmuligheter, slik at både brukeren og pedagogen kan dokumentere fremgang.

Vi innhentet de nødvendige tillatelsene og gikk i gang med å tilpasse de fleste leksjonene i "Auditrain" til norsk. Hver leksjon inneholder analytiske og syntetiske øvelser. De analytiske øvelsene består hovedsakelig av ordparlister der en konsonant eller vokal introduseres og settes opp mot en ny konsonant eller vokal. Språklydene som skal analyseres, begynner med lyder som det er enkelt å skille fra hverandre, og fortsetter med lyder som ligger nærmere hverandre i talefrekvensområdet. Antall riktige skårer i de 20 ordparene gir en indikasjon på om brukeren virkelig oppfatter og ikke gjetter, og hvilke tiltak pedagogen skal iverksette for å bidra til mestring eller gjøre oppgaven mer utfordrende. De syntetiske øvelsene trener evnen til å oppfatte materiale som ligger nær opp til dagligdags kommunikasjon, det vil si setninger og sammenhengende tale.

Operasjonene ved St. Olavs Hospital kom i gang høsten 2005. Materialet ble prøvd ut på de første brukerne og har siden vært vårt arbeidsredskap både i direkte arbeid med brukere og i rådgivnings- og kurssammenheng. Vi har erfart at ved å arbeide systematisk med analytiske og syntetiske oppgaver har brukeren blitt oppmerksom på sine egne utfordringer. Tankegangen i oppgavetyperne har brukerne utnyttet i egentrening og "lydjakt". De ulike oppgavetyperne som går igjen fra leksjon til leksjon, bevisstgjør brukerne på elementene i språket. Plants metodikk har skapt bevisste brukere av talespråket.

Som nevnt tilbyr Møller kompetansesenter opplæring og rådgivning til audiopedagoger eller logopeder som skal drive lyttetreningen. Å være rådgiver på dette området betinger selvsagt teoretisk kompetanse. Det er også nødvendig å bruke metoden i praksis for å få erfaring med brukere med ulike forutsetninger og dermed kunne gi relevante råd.

Tverretatlig samarbeid

Logopedisk senter og Møller kompetansesenter samarbeidet om å tilpasse lyttetreningsmaterialet, og man fikk erfaring ved at det ble benyttet i praksis av brukere ved Logopedisk senter. Dette la et godt grunnlag for å kunne gi råd til andre pedagoger. Samarbeidet med en etat som har bred praktisk erfaring med voksne mennesker med cochleaimplantat, er av uvurderlig betydning. Logopedisk senter har til nå erfaring med mellom førti og femti brukere, og er dermed en kompetent diskusjonspartner i forhold til problemstillinger rundt rådgivning og rådgivernes egen praksis.

En av Møller kompetansesenters oppgaver er å bidra til at kommuner får mer kompetanse på lytte- og kommunikasjonstrening for personer med cochleaimplantat. I kommunene er det generelt liten eller ingen kompetanse på cochleaimplantat og rehabiliteringsbehov.

I rådgivningsarbeidet benytter man Geoff Plants lyttetreningsmateriale "Auditrain". Det kan også brukes som mal for individuelt tilpassede oppgaver, og dette bidrar til at pedagogen kan komme raskt i gang med adekvat lyttetrening. Verdifull tid går da ikke tapt i innsamling og utprøving av egnede oppgaver. At man som rådgiver og medlem i CI-teamet har tilgang til informasjon fra St. Olavs Hospital om brukerne som pedagogen skal følge opp, bidrar til mer individualisert og målrettet rådgivning.

Foruten å gi pedagogene et teoretisk og et praktisk grunnlag kan Møller kompetansesenter om ønskelig hjelpe til med å observere brukeren og pedagogen i lyttetreningssituasjonen og eventuelt justere opplegget. Samtykke fra brukeren er da nødvendig. I slike situasjoner er det en fordel at brukeren har møtt Møllers representant i CI-teamet på informasjonsmøtene i forkant av operasjonen. Observatøren er da ikke ukjent for brukeren.

Kompetansespredning

Med kompetansespredning som mål inviterer Møller kompetansesenter audiopedagoger og logopeder til årlige samlinger for erfaringsutveksling og faglig påfyll. Via personlig invitasjon og ved informasjon på kompetansesenterets nettside annonseres tidspunkt og program for dagen. Fordelen ved å være et tverrfaglig og tverretattlig CI-team er at teammedlemmene kan bidra med faglige tema. Erfaringsutveksling og drøfting av problemstillinger i rehabiliteringen rundt brukere gir grunnlag for å lære av hverandre. Brukere med CI med ulik hørselshistorie har ved noen anledninger vært villige til å fortelle hvordan de har opplevd rehabiliteringsprosessen, noe som har gitt deltakerne en vinkling bare brukere kan bidra med.

For at voksne med CI skal kunne fungere best mulig i dagliglivet, spesielt på arbeidsplassen, er det ofte behov for informasjon til nettverket om hva CI er, om lydoppfattelsen og om hvordan forholdene kan legges til rette. Audiopedagogtjenesten i fylket og Møller kompetansesenter kan bidra med slik informasjon.

Møller kompetansesenter arrangerer årlige samlinger for tunghørtblitte og døvblitte voksne personer med temaet "Hverdagen med nedsatt hørsel". Her har informasjon om CI vært et naturlig tema. Blant deltakerne med hørselshemming har det vært personer i vurderingsfasen, personer som venter på utredning, personer som venter på operasjon, og personer som allerede har fått CI. Som følge av disse samlingene og kontakten med brukerne har kompetansesenteret bidratt med sin kunnskap om brukernettsverk og gitt drahjelp til å danne et brukerstyrt CI-nettverk i Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag.

I samarbeid med NTNU i Trondheim tilbyr Møller kompetansesenter utdanning i audiopedagogiske emner. Studieemnene er godkjent som fordypningsemne i masterutdanningen i spesialpedagogikk. I dette utdanningsprogrammet bidrar medlemmer av CI-teamet med temaet "Lyttetrening for voksne mennesker med CI". Studentene skal etter endt utdanning være kvalifisert til å beherske fagområdet.

Etableringen av CI-teamet, med rutiner for samarbeid og informasjon for helhetlig rehabilitering, har bidratt til at brukere har fått hjelp til å utnytte cochleaimplantat best mulig. De aller fleste har fått et lydbilde som har svart til forventningene eller oversteget dem, og det har gitt mange en endret sosial og yrkesmessig tilværelse.

Litteratur

- Niparko, J. K. (2000). *Cochlear implants: principles and practices*.
Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Plant, G. (2001). *Auditrain*. MED-EL GmbH.
- Plant, G. (2002). *Syntrain*. MED-EL GmbH.

Å samtale med døvblinde

Når vi møter hverandre, bruker vi syn og hørsel til å se hverandre og til å få hverandres oppmerksomhet. Gjennom de inntrykkene vi får via syn og hørsel, kan vi gå inn i samspill og kommunikasjon. Når en persons syn eller hørsel ikke kan utnyttes, eventuelt bare i begrenset grad, blir et møte annerledes. Man må da aktivt tilpasse seg situasjonen for den man ønsker å etablere kontakt med og vil kommunisere med. For de som ser litt, gjelder det å få utnyttet synsevnen så godt man kan. For de som hører litt, gjelder det å utnytte hørselen så godt man kan. Berøring som kommunikasjon kan også fungere riktig godt.

Jeg har i mange år arbeidet sammen med døvblinde personer, og jeg har forsket på døvblindes bruk av tegnspråk. Spesielt har jeg vært opptatt av måten døvblinde bruker taktil kommunikasjon og taktilt tegnspråk på, det vil si hvordan man kan kommunisere og bruke tegnspråk ved å holde om hverandres hender.

Hovedbudskapet i denne artikkelen er at samtaler med døvblinde er vanlige mellommenneskelige møter. I møte med personer som er døvblinde, må man henvende seg på måter tilpasset det at personen ikke kan se og høre, eventuelt bare i begrenset grad. Det må gjøres noen tilpasninger, og det finnes også teknikker og metoder man bør lære. Det som preger kommunikasjonssituasjonen, er imidlertid at dette er samtaler som kan fungere som andre samtaler.

Hva er døvblindhet?

Diagnosen døvblind betyr at synet og hørselen er så betydelig redusert at man ikke kan utnytte dem til å kommuniserer med eller til å orientere seg i omgivelsene. Kombinasjon av nedsatt syn og hørselstap gir utfordringer. Det er vanskeligere å utnytte en synsrest og en hørselsrest når begge sansene er svekket. Kombinasjonen av svekket syn og hørsel krever ofte en noe annen tilrettelegging enn det som er god tilpasning for enten døve eller blinde.

Døvblindhet er å betrakte som en egen funksjonshemming. De nordiske landene har fra 1980-tallet brukt en felles definisjon på døvblindhet. Diagnosen har vist til en funksjonell beskrivelse av det å ha et alvorlig kombinert syns- og hørselstap. Kommunikasjonssituasjonen til døvblinde ble beskrevet slik: "Døvblindhet medfører derfor ekstreme vanskeligheter med hensyn til utdanning, opplæring, arbeidsliv, sosialt liv, kulturelle aktiviteter og informasjon.(...) Døvblindhet må således betraktes som en egen funksjonshemming som krever spesielle metoder for å kommunisere og mestre dagliglivets funksjoner." (Petrén 1980:78, oversatt fra svensk).¹⁷

17 Her er definisjonen oversatt fra svensk, benyttet i nordiske arbeider om døvblindes situasjon fra 1980.

Gjennom en lengre revisjonsprosess ble en ny nordisk definisjon på døvblindhet tatt i bruk fra 2007:

Døvblindhet er en spesifikk funksjonshemming. Døvblindhet er en kombinert syns- og hørselshemming. Den begrenser en persons aktiviteter og hindrer full deltakelse i samfunnet i et slikt omfang at det krever at samfunnet støtter med særlig tilrettelagte tjenestetilbud, tilpasning av omgivelsene og/eller tekniske hjelpemidler.¹⁸

Den reviderte nordiske definisjonen har fem tilleggspunkt med utfyllende forklaringer. Flere av disse kommentarene viser til kommunikative utfordringer ved døvblindhet:

- 1 Syn og hørsel er avgjørende for å kunne motta informasjon. Tap av disse to sansene som gir informasjon over avstand, vil derfor øke behovet for å bruke de sanser som er egnet til å motta informasjon innenfor rekkevidde (taktilt, kinestetisk, haptisk¹⁹, lukt og smak), støtte seg til hukommelse og trekke logiske slutninger.
- 2 Type og omfang av spesifikke tilpasninger i omgivelser og tjenestetilbud avhenger av
 - tidspunktet for når døvblindheten inntrådte, sett i forhold til kommunikasjonsutvikling og språktilegnelse
 - graden av syns- og hørselshemmingen, om den er kombinert med andre funksjonshemminger og om den er stabil eller progredierende
- 3 En person med døvblindhet kan være mer funksjonshemmet i én aktivitet og mindre funksjonshemmet i en annen. Derfor er det behov for at hver enkelt aktivitet og deltakelse i den vurderes hver for seg. Varierende funksjonsevne i den enkelte aktivitet og deltakelse i den kan videre være påvirket av forhold i omgivelsene og av individuelle personlige forhold.
- 4 Døvblindhet fører til varierende behov for at alle aktiviteter tilpasses individuelt, og spesielt når det gjelder
 - enhver form for informasjon
 - sosialt samspill og kommunikasjon
 - orientering i rom og fri bevegelse
 - dagliglivets gjøremål
 - krevende næraktiviteter, medregnet lesing og skriving

Tilpasningene skal utføres i et likeverdig, involverende samarbeid mellom personer med døvblindhet og omgivelsene deres. Det er samfunnets ansvar at dette skjer.

18 Definisjon fra nettsiden til Eikholt, nasjonalt ressurscenter for døvblinde, 20.02.2008: <http://www.eikholt.no/?module=Articles;action=ArticleFolder.publicOpenFolder;ID=252>.

19 Taktil, kinestetisk og haptisk informasjon viser til det å bruke inntrykk som kan oppfattes med kroppen via berøring og bevegelse.

- 5 Ved tilrettelegging av tjenestetilbud og tilpasning av omgivelsene er det behov for en tverrfaglig tilnærming, samt spesifikk kunnskap i tilknytning til døvblindhet.²⁰

Blant dem som er døvblinde, velger noen å omtale seg som ”personer med alvorlig grad av kombinert syns- og hørselstap” i stedet for ”døvblind”. Noen av dem som har progredierende syns- og hørselstap, og opplever at sansetap gradvis tiltar, står i en prosess som er kompleks og vanskelig (Jensbøl & Olesen 2005). I denne gruppen er det flere som føler seg mer komfortable med å bruke betegnelsen ”kombinert syns- og hørselstap”.

Inndeling

Personer som har diagnosen døvblindhet, kan deles inn i to hovedgrupper: *døvblindfødte* og *døvblindblitte*. Denne inndelingen viser til at det er et skille mellom det å være født døvblind, og det å bli døvblind etter at man har lært et språk.

1 Døvblindfødte

Personer som er født døvblinde, eller som er blitt døvblinde i tidlig alder (før de har utviklet språk).

2 Døvblindblitte

- *Primært døde*

Personer med tegnspråk som førstespråk og personer som har tilpasset kommunikasjonen sin til svekket hørsel eller døvhet. De benytter strategier for kommunikasjon og orientering der den visuelle sansen er sentral.

- *Primært blinde*

Personer som har dannet seg et språk og en forståelse av omverdenen på bakgrunn av manglende syn. De benytter strategier for kommunikasjon og orientering der den auditive sansen er sentral.

- *Primært seende og hørende*

Både syn og hørsel svekkes i løpet av livet. Orienteringsevnen og kommunikasjonen må tilpasses et dobbelt sansetap. De fleste i denne gruppen er eldre personer.

Som vist, er gruppen døvblinde ikke ensartet når det gjelder sansetap. Dette får konsekvenser for kommunikasjonsformene. Likevel regnes denne sammensatte gruppen som en egen gruppe funksjonshemmede, gruppen døvblinde.

Døvblinde i Norge

Det er et relativt få døvblinde i Norge. Vel 500 personer er registrert og mottar tjenester tilrettelagt for dem. Omtrent 100 personer har medfødt døvblindhet. For døvblindfødte er det svært vanskelig å lære å kommunisere og å lære om verden rundt seg. Å få en god kommunikatív utvikling for døvblindfødte er en omfattende prosess som må

20 Fra nettsiden Sansetap.no, 15.08.08: <http://www.sansetap.no/>

støttes av alle som lever med og rundt det døvblinde barnet. For å gå inn i samspill på den døvblindfødtes premisser, må man kjenne til de kommunikasjonsmetodene som fungerer for den enkelte. En annen viktig forutsetning er å kjenne til hendelser og referanser som er viktige og interessante for barnet. Det er store utfordringer for barnet og for nærpersoner og pedagoger. De må lære kommunikasjon, samhandling og språkbruk tilpasset medfødt døvblindhet. Ved flere av Statpeds virksomheter er det bygd opp kompetanse på dette området (www.statped.no).

De fleste døvblinde har måttet tilpasse seg et sansetap i løpet av voksenlivet. De har hatt tilgang til å delta i et språkmiljø. De har kunnet lære et språk ved hjelp av hørselen (som norsk talespråk) eller ved å se og oppfatte et visuelt språk (som norsk tegnspråk). Deretter har et kombinert sansetap utviklet seg, enten brått eller gradvis.

Blant de eldste i befolkningen er det en betydelig andel personer som får svekket syn og hørsel. Mange av dem som har alvorlige kombinerte sansetap, får ikke den bistand de har behov for. Det er mye ugjort når det gjelder å nå ut med informasjon og tilbud om tilrettelegging for eldre som har et alvorlig kombinert sansetap.

Kommunikasjonsformer

Kommunikasjonsformene som brukes innenfor gruppen døvblinde, er mange og forskjellige. Døvblindblitte er like lite som døvblindfødte en gruppe som har én felles primær kommunikasjonsform. Noen døvblindblitte trenger en viss tilrettelegging for å kunne fortsette med sin vante måte å kommunisere på når hørsel og syn svekkes. Andre ser eller hører ikke lenger nok til å oppfatte det som sies med talespråk eller tegnspråk, og de har behov for å gå over til en annen kommunikasjonsform.

Noen av kommunikasjonsformene som brukes blant døvblinde, er: tydelig tale, norsk tegnspråk, tegnspråk tilpasset et lite synsfelt, taktilt tegnspråk, tegn og tale, håndalfabet, skrift, kombinasjon av håndalfabet og tale, tale eller tegn med berøring for å gi informasjon og beskrive det som skjer i omgivelsene (haptisk), punktskrift og konkrete gjenstander og symboler for å vise til det som skal skje (Raanes 2001).

Forutsetninger for samtaler

Det å møte en person som er døvblind er ikke å møte "en person med en omfattende diagnose" eller "en person som har et kommunikasjonsproblem". Det er å møte et medmenneske.

Tenk litt over hva som skjer når vi møter noen. Hvis vi ønsker å ta kontakt, sier vi gjerne noe eller prøver å få blikkontakt. Vi kan hilse og gi et forsiktig smil eller et lite nikk. Men i møte med døvblinde er det ikke sikkert at dette vil være til hjelp. Slike høflige visuelle og auditive signaler er til liten nytte når personen er døvblind og ikke ser eller hører at vi er der. Når han ikke oppfatter at det har vært initiativ til kontakt, kan det heller ikke komme et svar, og det blir ingen samtale.

Noen av de grunnleggende ferdighetene ved kommunikasjon er så sentrale at de betraktes som medfødte menneskelige egenskaper. Spedbarnsforskning har vist at fra første stund er mennesket i stand til å være oppmerksom på andre, og til å registrere og svare på menneskelige stemmer og ansiktsuttrykk. Et kombinert sansetap vanskeliggjør kommunikasjonsprosessen. For døvblinde personer er det ikke evnen til å uttrykke seg eller til å kunne bidra som mangler. Det kombinerte sansetapet virker inn på forutsetningene som kreves for å kunne delta i samspill med andre. Man må derfor aktivt legge til rette for samtalsituasjoner med døvblinde. Man må gå inn i samspill på måter som den døvblinde kan registrere. Hvis den vi vil ha kontakt med, ikke kan se eller høre oss, må vi selv ta initiativ til kontakt.

Å møtes ansikt til ansikt er vanligvis en prosess som krever forhandling. I møte med døvblinde blir vi klar over hvor mye vi vanligvis forhandler om det å komme i kontakt med hverandre. Ved å fortolke ansiktsuttrykk, blikk, stemme og kroppsspråk etablerer vi kontakt eller unngår å gjøre det. Vi ser om det passer å ta kontakt. Vi merker om det er interesse for å ta kontakt. Denne første fasen i kontaktetablering er en viktig og sentral del av det å samtale. Det er en grunnleggende prosess, men det krever både vilje og mot å gjennomføre prosessen når responsen uteblir.

Å ha vilje og mot til å forhandle om det å ta kontakt

I arbeid sammen med voksne døvblinde og spesielt sammen med nytt personell som skal møte døvblinde, vet jeg at det kan oppleves som utfordrende å skulle ta kontakt med døvblinde personer. I en slik situasjon kan det være til hjelp å vite at dette er en annerledes kontaktetablering enn det man er vant til. La oss derfor se kort på dette helt konkret og praktisk:

For døvblinde personer kan den første basisforutsetningen for en samtale ”å ha oppmerksomhet om hverandre” gi så store utfordringer at kommunikasjon ikke finner sted. Hvordan skal man som døvblind vite at det er noen som ønsker å ta kontakt? Hvis den som er døvblind ikke ser og ikke hører omgivelsene og ikke vet at du er der, vil det være vanskelig å ta initiativ til kontakt med deg. Du må på banen!

Sett at du er i en situasjon der du skal ta kontakt med en person som er døvblind. Du har personen rett foran deg sittende avlappet ventende ved et bord. Vet personen at du er der og vil si hei? Er det slik at personen du vil ta kontakt med har noe syn eller noe hørsel som han eller hun kan bruke til å oppfatte at du er der? Kan personen gjennom synet eller hørselen oppfatte at du nå prøver å ta kontakt? Er det slik at det blir ditt initiativ å ta kontakt? Er det nok å bruke stemme tydelig og klart? Er det nok å si navnet til personen? Er det nok å bruke tegn klart? Må du fysisk ta kontakt mot personen?

Som nevnt: Det er ikke tilstrekkelig å se mot og smile til en person – hvis personen ikke ser deg. Det hjelper ikke med et muntert og vennlig ”hei” om personen ikke hører stemmen din. Vet du noe om den døvblindes sansetap og kommunikasjonsform, kan du raskt ta i bruk flere alternative løsninger for å gi tilkjenne at du er der.

Ved bruk av blikk og oppmerksomhet kan du se og lese de signalene den andre gir. Får du respons på bruk av stemme? Får du respons på å komme inn i synsfeltet til den

andre? Kan du gi fysiske signaler som beskjed om at du er der ved å berøre den andre? Å få etablert kontakt og oppmerksomhet er en viktig fase av forhandling og samarbeid om det å skulle etablere en samtalesituasjon. Når det er gjort, er dere to om å komme videre.

Hvordan tilpasse kommunikasjon for å bli oppfattet av døvblinde?

Prinsippet er selvsagt: Hovedsaken er å nå hverandre. Da skapes grunnlaget for oppmerksomhet. Hvordan skal man så kommunisere? Det er avhengig av sansene til den du skal kommunisere med. Stemme eller tegn? Talespråk eller taktilt tegnspråk? Døvblindhet kan gi økt risiko for brudd i kommunikasjon, og gi fare for misforståelser ved at de man møter eller en selv ikke har gode nok ferdigheter i alternative kommunikasjonsformer.

Å være åpen for mange kommunikative uttrykk

Med blikk, stemme og ved å ta i bruk hele kroppen kan vi vise at vi er oppmerksomme og tar del i samspill. Vi kan veksle på å ta imot og å gi kommentarer, vi tar del i turtakingen i et samspill og i en dialog.

Gjennom eget forskningsarbeid har jeg vist at døvblinde har et mangfoldig repertoar når de kommuniserer. I forskning på norske døvblinde brukere av taktilt norsk tegnspråk, var et av mine funn en stor grad av varierte kommunikasjonsuttrykk. I samtaler mellom døvblinde ble det brukt både tegn og håndalfabet, de skrev tall og bokstaver i hverandres håndflater og de brukte gestuelle uttrykk, til og med stemme og mimikk, med munnbevegelser smil, latter og pust uttrykte de seg. De tok i bruk hele kroppen for å vise til aktiviteter og hendelser, de tok også i bruk den andres hender og kropp for å framstille det de ville uttrykke. Grep om hverandres hender, trykk, tempo og måten hendenes bevegelse ble utført på, hadde stor grad av nyansering og variasjon, fra lett fysisk kontakt, faste grep, små nølende bevegelser eller store, kraftige uttrykk. Hendene våre er ulike. De har ulik form, størrelse, ulik grad av mykhet, temperatur og fuktighet. Et barns hånd, en ung kvinnes hånd og en voksen arbeidshånd kjennes ikke like ut. Man kan registrere signaler fra andre via lukt, varme og nærhet og man kan få et inntrykk av den andres hender, klær etc. Gjennom flere sansekanaler registrerer man flere typer informasjon. *Multimodalitet* er derfor et begrep som kan betegne mangfoldet i uttrykksformer (Raanes 2006).

Det er viktig at man finner og framforhandler måter å kommunisere på som er tilgjengelige og forståelige for begge parter. Ved å bruke de kommunikasjonsmetodene som døvblinde selv opplever sikrest og mest tilgjengelig, oppnås gode, presise og flytende samtalesituasjoner der man kan spille på alle de sjangere og nyanser som ligger i naturlig språkbruk. Å kombinere direkte kontakt med bruk av tolk er også et godt alternativ.

Å ta i bruk et fysisk rom for kommunikasjon

Kommunikasjon med døvblinde innebærer ofte en direkte fysisk kontakt mellom dem som snakker sammen. Kontakten kan være et uttrykk for tilstedeværelse. I stedet for å ha blikk-kontakt, kan man velge å berøre hverandre for å vise at man er tilstede og for å vise at man er oppmerksom på den andre. For noen døvblinde er en direkte fysisk kontakt en del av grunnlaget for selve kommunikasjonsformen. Kontakten mellom hendene må være der mens man utfører tegn eller bokstaverer med håndalfabet.



Illustrasjon 1: Bruk av taktilt norsk tegnspråk (Raanes 2006)

I illustrasjonen over ser vi et bilde fra en samtale med taktilt tegnspråk. Personen til venstre er den som forteller. At det er han som har ordet (tegnet) ser man ved at den andre holder sine hender *over hendene* til samtalepartneren. Slik kan han avlese det som sies. Personene sitter nær hverandre. Legg merke til at de sitter så nært at også knærne dere støter mot hverandre. Om de tar en pause i samtalen og legger hendene ned eller på annen måte bryter kontakten mellom hendene, vil de likevel få informasjon om at de begge fortsatt er der gjennom kontakten mellom føttene.

I taktilt norsk tegnspråk er tegnrommet relativt stort, men samtidig avgrenset av hvor langt man kan nå mens man har kontakt med hverandres hender. Det å ta i bruk lokalisasjon og tegnspråklige virkemidler kan fungere godt når forståelse for tema i samtalen er avklart. Fasene der man avklarer tema og hva det er snakk om, er viktige.

I neste illustrasjon ser vi et eksempel på at tegnrommet som tas i bruk i taktilt norsk tegnspråk strekkes relativt langt nedover i rommet. Dette er fra en samtale der to snakker sammen om gamle dagers skomakeryrke. Personen til venstre i bildet sitter med bøydd hode og fører sin ene hånd helt ned til sin egen sko. Samtalepartneren følger med sine hender helt ned til denne plasseringen, i denne lave lokaliseringen av tegnet/uttrykket.



Illustrasjon 2: Bruk av tegn og gester langt nede i tegnrommet i en samtale på taktilt norsk tegnspråk (Raanes 2006)

Legg spesielt merke til at det her bare er en hånd som brukes aktivt av de to samtalepartnerne. Den andre hånda holder de begge samlet i et grep mellom seg i en plassering som kan beskrives å være i et ”nøytralt tegnrom”. Dette grepet gir en ”ledig hånd” og en mulighet for å kunne svare og gi respons på om man har oppfattet hverandre. Å kunne gi tilbakemelding er en viktig del av det å holde en samtale i gang. En vanlig form for tilbakemelding er det å klappe lett mot samtalepartnerens hånd som en respons og som et taktilt ”nikk”. Det er mange måter å gi denne type signaler om tilbakemelding og respons på. En klapper for å vise at en følger med i samtalen, for å vise at man har oppfattet eller forstår. Signalene kan komme som ett eller få ”klapp” mot den andres hånd eller som en lang rekke ivrige små tilbakemeldingsklapp. Uten denne type respons eller tilbakemelding vil en kunne bli usikker på om den andre følger med, om den andre har oppfattet det som sies, eller om den andre er interessert i kontakten eller det emnet man tar opp.

I samtalesituasjoner er vi avhengig av respons fra den andre. En samtale der tilbakemelding ikke kommer fram, vil raskt stå i fare for å stoppe opp. Oppmerksomhet på respons kan være med på å gi døvblinde personer mulighet til å bli reelt deltakende i felleskap og samtale.

Å beskrive omgivelsene som en del av samtalen

Av og til trenger døvblinde en beskrivelse av kommunikasjonssituasjon og av de personene som deltar. Hvem møtes ansikt til ansikt i en samtale? Hvem tar kontakt? Hvem er til stede i situasjonen? Hva skjer? En trenger også noe informasjon om hva andre gjør, og om hvordan andre reagerer på det som skjer. Dette er forhold som man må ta seg til tid å beskrive:

- Hvor er personene lokalisert i rommet? Den gode gamle skikken med å håndhilse på personen kan være en måte å avklare dette på.
- Hva med en beskrivelse av personene og måten de snakker på? Både utseende og stemmebruk kan gi viktig informasjon.
- Hva skjer? Hvordan reagerer andre på det som skjer? Hvordan reagerer andre på det jeg sier og gjør?

Man må vite hvem man forholder seg til. Døvblinde kan fortelle om ubehaget ved å ikke vite hvem som i et møte gir en ”god klem” når man ikke har fått informasjon om hvem det er. Først når man vet hvem man forholder seg til, kan man møte akkurat denne personen positivt og åpent.

Den som ser og hører kan kjenne igjen andre på stemme, på ansikt og i forhold til mange andre trekk. I kontakt med døvblinde bør man tenke videre. Er det nok å bare si navn? Hvordan kan personen siden klare å koble navn og person? Det kan være greit å si eksplisitt at ”jeg har aldri møtt deg før” eller ”vi møttes kort ute i kantina i går”. Det kan spare den døvblinde fra å spekulere på hvem du er og om du er noen han eller hun burde kjenne igjen. Kanskje kan det være nødvendig å si noe om hvilken rolle du har her i denne situasjonen?

Tenk igjennom hvordan du selv møter og husker personer. Hva er det som gjør at du danner deg et bilde av personen? Du ser vedkommende. Du ser ytre ting, om det er en mann eller en kvinne, du ser alder, type, hår, briller, ansiktsuttrykk, væremåte, klær, hvordan personen forholder seg til deg, til andre og til det som skjer rundt dere. Du hører personenes dialekt, du hører sosiolekt, du hører formuleringer og holdninger, intonasjon og språkbruk. Du hører hvordan andre reagerer på det som blir sagt og gjort. Hva skal til av informasjon for at man skal kunne danne en relasjon til andre? Man trenger mer informasjon enn bare et navn. Noe av denne informasjonen må gis eksplisitt, og man må kanskje gi noe mer av seg selv i møte med døvblinde for at man kan etablere og bygge opp relasjoner.

To konkrete eksempler på samtalesituasjoner

Du kommer inn i et rom med gode lytteforhold. Der er det en døvblind som vet hvem som er i rommet, kjenner omgivelsene og er godt orientert om det som skjer. Samtaleformen er vanlig norsk talespråk. Høreapparat brukes og fungerer godt i situasjonen. Du vet at dette er en person som klarer å utnytte sin hørselsrest godt i situasjoner som dette og som deltar aktivt. Da er ikke dette en kommunikasjonssituasjon som er vanskelig. Å være døvblind kan være å ha relativt god nytte av synsrest og hørselsrest når alt er gjort for å tilrettelegge for det å utnytte den synsevne og hørselsevne man har. Situasjonen fungerer som i en vanlig samtalesituasjon, der kommunikasjonen flyter.

I en annen sammenheng kan det være annerledes. Tenk deg en resepsjon på et konferansested. Her er det lys som blender, støy og surr av stemmer. Den som er døvblind oppfatter ikke om noen henvender seg til ham, klarer ikke å skille ut din stemme eller høre fra hvilken retning det er noen som snakker. Alt kan flyte og kommunikasjonssituasjonen fungerer ikke.

For at situasjonen skal fungere, må flere forutsetninger være tilfelle. Personen må vite:

- henvender du deg til meg?
- hvem er du?
- oppfatter jeg hva du sier?
- oppfatter du hva jeg sier?
- hvem andre er der?
- er det du som snakker nå?
- hvor er du?
- er det du som fortsatt snakker nå?
- er det en annen som har tatt ordet?
- hvem andre er rundt oss og tar de del i samtalen?
- hvordan reagerer de andre?
- hva skjer rundt oss?

Situasjoner med mye støy, med mange stemmer og samtaler, latter, lyd, bevegelse og aktivitet kan gjøre en samtalesituasjon anstrengende og vanskelig. Det er slitsomt å skulle skille ut om det er noen som snakker direkte til en, eller om det som sies er henvendt til en annen. Samtaler med samme person i ulike situasjoner kan derfor fungere helt forskjellig.

Samtaler gjør oss deltakende i forhold til hverandres liv

Å kunne samtale lett og komfortabelt, å forstå og bli forstått, å kunne utvikle tanker og å kunne dele informasjon, er noe av det som gjør samtalsituasjoner gode og viktige. Møter og samtaler ansikt til ansikt kan romme hele spekteret av muligheter og opplevelse fra det positive til det som er mer frustrerende. Mulighet til meningsdanning og til opplevelse ligger i det som er deltakelse i et reelt mellommenneskelig møte.

Med et bilde fra en samtalsituasjon mellom to døvblinde brukere av norsk tegnspråk vil jeg peke på kraften i det mellommenneskelige møtet. Bildet er hentet fra en samtale der to venner møtes, og der han vi kan kalle Arne (til venstre i bildet) har noe han vil fortelle sin venn Inger. Det han sier, er noe som både gleder og samtidig overrasker henne. De har startet samtalen med at de begge holder om hverandres hender. De bruker taktilt norsk tegnspråk der de skiftevis former og avleser tegn. På bildet ser vi at Inger slipper taket med sin høyre hånd. Hun blir så ivrig at hun bare må uttrykke sin begeistring og forbauselse. Hun løfter sin høyre arm og plasserer den på Arnes overarm/skulder. Dette er et uttrykk som kanskje kan oversettes som ”jösses!” eller ”neimen!”. Det er et uttrykk for overraskelse og for glede. Hennes venn Arne smiler mot henne.



Illustrasjon 3: En samtale gir mulighet for å forstå og for å overraske. Man forhandler seg fram til et midlertidig delt forståelsesrom (Raanes 2006)

Det som skjer her, er at de deler en opplevelse, de deler noe som betyr noe for dem. I samtaler oppstår det mange lag av forhandling og av meningsdanning. Den type forståelse som finner sted i løpet av samtaleprosesser, kan beskrives som det å etablere ”midlertidig delte forståelsesrom” (Rommetveit 1974). I løpet av samtaler forhandler vi og påvirker vi hverandre. Gjennom samtalen møtes man ansikt til ansikt. Man deler noe. Illustrasjonen over kan stå som et bilde på en delt opplevelse, en situasjon der samtalen bidrar til å gi en midlertidig delt forståelse. Man deler oppmerksomhet om hverandre og om det man snakker om.

Døvblindes kommunikasjonssituasjoner gir som alle andre kommunikasjonssituasjoner, mulighet for å forhandle seg fram til midlertidig delte forståelsesrom, til å møte hverandre og til å møte det man sammen fokuserer på.

Samtale og sosial interaksjon

Samtaler er dagligdagse og alminnelige. Å kunne kommunisere og samtale med de rundt oss er viktige allmennmenneskelige ferdigheter. Uansett språk og kultur vil vi finne igjen og kjenne igjen allmenne og grunnleggende dialogstrukturer og språklige funksjoner som kjennetegner menneskelig kommunikasjon. Språk er menneskelig verktøy som gjør at vi kan utvikle oss. Språk og kommunikative ferdigheter gjør at vi kan møte hverandre. Å få delta, bli møtt og forstått, å få påvirke og bli påvirket er stikkord som betegner reelle samtaler. En samtalesituasjon som er god å delta i, trenger ikke bare å være preget av enighet eller ”harmoni”. Språklig samspill gir utvikling, og man får mulighet til å delta i en sammenheng som er dynamisk.

Gode mellommenneskelige møter med døvblinde

Samtaler med døvblinde og samtaler mellom døvblinde kan være like mangfoldige som andre mellommenneskelige møter. Det vil imidlertid ikke bli noen samtale med en

person som er døv og blind, om man ikke tilpasser samtalesituasjonen slik at den andre kan ha mulighet til å delta med sine grunnleggende kommunikative ferdigheter. Noe kan man klare direkte med litt tilpasning, i andre situasjoner kan man ha god nytte av å bruke tolk i samtalen. Uansett er det slik at samtaler med og mellom døvblinde gir rom for kontakt og kan gi mange muligheter.

Litteratur

- Jansbøl, K. & Olesen, B. R. (2005). *Hverdagsfortellinger. Erfaringer fra mennesker med døvblindhet – et nordisk prosjekt*. Videnscentret for Døvblindblevne, Herlev. (Serien "Erfaringer fra mennesker med døvblindhet – et nordisk prosjekt" er tilgjengelig via nettadressen: http://www.shdir.no/sjelden/erfaringer_fra_mennesker_med_d_vblindhet_39244 http://www.shdir.no/vp/multimedia/archive/00007/Erfaringer_fra_mennes_7325a.pdf)
- Petrén, F. (1980). Bättre livsvillkor för dövsblinda i Norden: Förslag från Nordiska arbetsgruppen för dövsblinda. Bromma: Nordiska nämnden för handikappfrågor.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and communication*. London: Wiley.
- Raanes, E. (2001). Døvsblindes kommunikasjonssituasjon. (Nordisk vejleder. Arbeidstekst, 35). Dronninglund: Nordisk Uddannelsescenter for Døvsblindepersonale. <http://www.nud.dk/arbejdstekster?mid=66184FD3-965C-42E7-8794-6205161A4E5C&> (20.02.2008)
- Raanes, E. (2006). Å gripe inntrykk og uttrykk. Interaksjon og meningsdanning i døvsblindes samtaler: en studie av et utvalg dialoger på taktilt norsk tegnspråk. Doktorgradsavhandling 2006:143, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det historisk-filosofiske fakultet, Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, Trondheim

Nettadresser:

- Norsk versjon av den nordiske definisjonen på døvsblindhet: <http://www.eikholt.no/?module=Articles;action=ArticleFolder.publicOpenFolder;ID=252> (20.02.2008)
- Statpeds sider med tema døvsblindhet: http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Overview.aspx?id=14438&epslanguage=NO (20.2.2008)
- Sansetap. Syn og hørsel hos eldre: <http://www.sansetap.no/> (15.08.08)

HØRSELHEMMEDE MED FUNKSJONHEMMINGER

Legerollen i et spesialpedagogisk miljø

Andebu Kompetanse- og Skolesenter (AKS) gir tjenester til hørselshemmede med ulike funksjonshemminger og døvblinde. Senteret yter konsultative tjenester til hørselshemmede barn, unge og voksne med ulike funksjonshemminger, i form av tverrfaglige utredninger, veiledning og rådgivning til nettverket rundt personene. Det gis opplæring på senteret til elever i grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæring. Senteret har internat for elever i grunnskolen og videregående opplæring, og gir et sosialpedagogisk tilbud på døgnbasis. AKS driver også ulike typer kunnskapsformidling og kunnskapsutviklingsarbeid rundt målgruppene.

Legerollen ved Andebu Kompetanse- og Skolesenter

I de senere årene har det skjedd endringer i grunnlaget for habiliteringsarbeidet. Det kreves nå at fire områder skal være utredet og integrert i habiliteringsprosessen: intellektuell fungering, emosjonell og psykologisk fungering, helse og miljøet rundt personen. Disse endringene har gitt økt fokus på psykiske forhold og helse hos mennesker med funksjonshemminger. Problemer og plager på disse områdene må også behandles for å gi et best mulig grunnlag for habilitering og utvikling.

Nesten alle i AKS sin målgruppe er mennesker med psykisk utviklingshemming eller mindre, kognitive problemer. Mennesker med psykisk utviklingshemming har økt forekomst av både somatiske (kroppslige) og psykiske lidelser i forhold til andre. Hørselshemming kan også øke risikoen for tilleggslidelser. I senterets målgruppe er det økt hyppighet av kroniske sykdommer og risikofaktorer som forbindes med dårlig helse. Jo mer alvorlig psykisk utviklingshemmingen er, jo hyppigere forekommer tilleggslidelser. De vanligste tilleggslidelsene er epilepsi, cerebral parese, synsproblemer, misdannelser og muskel- og skjelettplager med bevegelsesinnskrenking. Det forekommer oftere søvnproblemer og problemer med ernæring, fordøyelsessystemet, hjertesykdom og hormonforstyrrelser. Psykiske lidelser og atferdsproblemer er det langt mer av i denne gruppen enn i resten av befolkningen.

Ettersom psykisk utviklingshemmede har flere tilleggslidelser enn andre, bruker de mer legemidler. Dermed øker risikoen for bivirkninger, som igjen kan innvirke både på funksjon og kognitive evner. Mange i målgruppen har vansker med å formidle sine plager og problemer til andre. Mange har spesielle syndromer. Eksempler på syndromer som kan gi hørselshemming, er Downs syndrom, Ushers syndrom og Charge syndrom. Mange syndromer er kjennetegnet ved spesielle medisinske problemer og spesielle atferdstrekk.

Dette krever i mange tilfeller en bred innsats fra helsevesenet i et livsløps-perspektiv. I utredningsfasen er spesialisthelsetjenesten sentral. Habiliteringstjenesten, spesialavdelinger på sykehus og regionale og statlige kompetansesentre utfører ofte deler av utredningen. I oppfølgingsfasen er kommunehelsetjenesten sentral, den skal dekke løpende behov for helsehjelp, koordinere tiltak og samarbeide med

spesialisthelsetjenesten om oppfølging av spesielle tilleggslidelser.

I de senere årene er det foretatt en rekke undersøkelser og vurderinger av helse-tjenester til funksjonshemmede. Til tross for økt forekomst av både kroppslige og psykiske lidelser har denne gruppen underforbruk av legetjenester. Det er ofte problemer med samarbeid og koordinering av tjenester innen helsesektoren. Mange fastleger har også for lite kunnskap om funksjonshemminger.

For å sikre en helhetlig habilitering og gode livs- og læringsbetingelser for dem som mottar tjenester fra AKS, må de medisinske forholdene være ivaretatt. Nødvendig utredninger må gjennomføres, og oppfølgingen av både den generelle helsetilstand og tilleggslidelser må være tilfredsstillende. Fagpersoner ved senteret må ha tilstrekkelig kunnskap om syndromer og tilleggslidelser som er av betydning for kommunikasjon, læringsbetingelser og habiliteringsarbeidet.

Som lege ved senteret bistår jeg både med konsultative tjenester til brukerne og brukernes nettverk ute i kommunene, og overfor de brukerne som får opplæring ved senteret og har sosialpedagogisk botilbud i internatene. Henvisninger om konsultative tjenester gjennom det spesialpedagogiske systemet er dessverre ofte mangelfulle på det medisinske området. Jeg deltar i inntaksprosessen og sikrer at det innhentes nødvendige opplysninger om medisinske utredninger, diagnoser, tilleggslidelser og oppfølging av dem. Medisinske opplysninger blir gjennomgått, og fagpersoner som skal arbeide direkte med brukeren og nettverket, får nødvendig kunnskap om syndromer og andre medisinske forhold av betydning for vårt oppdrag. Hvis opplysninger tyder på at medisinske forhold ikke er tilstrekkelig ivaretatt, drøfter vi hvordan AKS kan bidra til å bedre dette.

Brukere som går på skole ved senteret, beholder ofte fastlegen sin og oppfølgingen fra spesialisthelsetjenesten på hjemstedet. Jeg veileder og bistår, slik at oppfølgingen fungerer best mulig under oppholdet ved senteret. Behov for løpende helsehjelp dekkes gjennom samarbeid med kommunehelsetjenesten i Andebu. Det gjennomføres veiledning og opplæringstiltak for fagpersoner både på skolen og internatet, slik at de har tilstrekkelig kunnskap om medisinske forhold hos brukerne. Det er utarbeidet rutiner for oppbevaring og utdeling av medisiner til brukere som går på skolen og bor ved senteret. Personalet får kompetanse på dette området gjennom obligatorisk opplæring om medisiner og medisিনutdeling.

Legerollen ved AKS fjerner seg på mange måter fra den tradisjonelle behandlerrollen. Hovedfunksjonen er å sikre nødvendig kunnskap om medisinske forhold (emosjonelle og kroppslige) og sikre at oppfølging og behandling fungerer best mulig. Det vil bidra til et best mulig utgangspunkt for videre utvikling og læring.

Psykiske lidelser og atferdsproblemer

Når det gjelder psykiske lidelser og atferdsproblemer, arbeider jeg direkte med brukere som får skoletilbud og sosialpedagogisk botilbud ved AKS. Psykiske lidelser og atferdsproblemer er blant de hyppigste tilleggslidelsene hos mennesker med psykisk utviklingshemming. I tillegg kan hørselshemming gi belastninger som øker sårbarhet

for psykiske vansker. Disse tilleggspå problemene kan gi store lidelser for den enkelte og store faglige og ressurskrevende utfordringer for miljøet omkring.

Psykiske lidelser hos mennesker med psykisk utviklingshemming

Mennesker med psykisk utviklingshemming kan få alle typer psykiske lidelser, og forekomsten hos denne gruppen er noe høyere enn i befolkningen for øvrig. For å kunne gi optimal behandling og tilrettelegge livsbetingelsene for mennesker med psykiske lidelser må vi kunne diagnostisere, det vil si finne ut om en person har en bestemt lidelse. Vanligvis er diagnostisering av psykiske lidelser langt på vei avhengig av at personen forteller om sine følelser, plager og opplevelser. Det foregår gjennom samtaler og intervjuer eller ved hjelp av spørreskjema. I tillegg kan observasjoner av atferd bidra til at man kan stille riktig diagnose. Dette er vanskeligere hos mennesker med psykisk utviklingshemming og kommunikasjonsvansker, i hovedsak av to grunner. For det første har de nedsatt evne til å erkjenne sin egen følelsesmessige tilstand og kommunisere det til omgivelsene. Mangelfulle tegnspråkferdigheter kan forsterke dette. For det andre kan psykiske lidelser hos mennesker med psykisk utviklingshemming ha andre kjennetegn enn vanlig. Jo mer alvorlig den psykiske utviklingshemmingen er, jo vanskeligere blir diagnostiseringen. Det er bare den bedrefungerende delen av gruppen som har evne til egenrapportering av problemer og den følelsesmessige tilstanden.

I tillegg har mange avvikende en atferd og uvanlige uttrykk for normale reaksjoner som kan feiltolkes som symptomer eller kjennetegn på psykiske lidelser. Kjennetegn på psykiske lidelser i denne gruppen kan være uvanlige og mindre fremtredende. De kan bli overskygget og være vanskelige å oppdage på grunn av funksjonshemmingen og konsekvenser av den. Derfor kan vi bare diagnostisere psykiske lidelser med tilstrekkelig sikkerhet i gruppen lett psykisk utviklingshemmede og den bedrefungerende delen av gruppen moderat psykisk utviklingshemmede. I den dårligere fungerende delen av gruppen moderat psykisk utviklingshemmede og blant alvorlig psykisk utviklingshemmede kan vi ikke diagnostisere psykiske lidelser tilstrekkelig sikkert.

I forbindelse med gjennomføring og diagnostisk vurdering av mennesker med psykisk utviklingshemming, har egenrapportering sine begrensninger. Vi må legge mer vekt på observasjoner og opplysninger fra tredje part (personale og pårørende), og dessuten kartlegge grundig endringer i funksjon og atferd.

Har vi diagnostisert en psykisk lidelse, kan vanlig anerkjente behandlingsprinsipper benyttes, med nødvendige tilpasninger ut fra den enkeltes funksjon. Medikamenter har samme effekter som hos mennesker som ikke har psykisk utviklingshemming, og samtaler kan tilpasses den enkeltes kognitive funksjonsnivå. I tillegg er det meget viktig å gjennomgå personens totale livssituasjon og tjenestetilbud. Tilbudet må være godt tilpasset personens behov og funksjonsnivå. Nødvendige endringer og miljøterapeutiske tiltak må gjennomføres for å fjerne eventuelle belastninger og problemer som kan bidra til psykiske problemer.

Atferdsproblemer

Mange i målgruppen til AKS har avvikende atferd og viser uvanlige uttrykk for reaksjoner. Hos noen kan avvikende atferd bli så fremtredende at den skaper problemer. Årsakene til atferdsproblemer er ofte sammensatte og kompliserte, for eksempel for dårlig tilpassede miljøbetingelser, misforhold mellom krav og mestring, og samspillsproblemer. Andre årsaker kan være svake kommunikative ferdigheter og problemskapende tilpasninger i mangel av andre løsninger. Kroppslig sykdom og problemer med naturlige funksjoner (inntak mat og drikke, vannlating og avføring) kan også føre til atferdsproblemer. Psykiske problemer kan gi endret atferd. Psykiske lidelser og atferdsproblemer av andre årsaker kan også forekomme samtidig.

I arbeidet med atferdsproblemer er det primært viktig å gjennomføre tilstrekkelige medisinske undersøkelser og vurderinger. Kroppslig sykdom og problemer med naturlige funksjoner må utelukkes som årsak til atferdsproblemene. Vi må også vurdere om det foreligger en psykisk lidelse som kan gi atferdsendring, eller om det dreier seg om både en psykisk lidelse og et atferdsproblem av en annen årsak.

I det videre arbeidet er det viktig å kartlegge atferdsproblemet grundig. Vi må søke å finne årsaksforhold som forklarer eller opprettholder atferdsproblemet, og eventuelt gjennomføre tiltak som kan endre på dette. I tillegg må vi kartlegge og gjennomgå den totale livssituasjonen til brukeren. Er totaltilbudet godt nok tilrettelagt ut fra personens behov og funksjon? Vi må vurdere forhold som kommunikasjon, samspill, krav og mestring. Dette arbeidet må gjennomføres på et faglig grunnlag, og effekten av eventuelle endringer i rammebetingelser og miljøterapeutiske tiltak må registreres og evalueres systematisk.

Psykotrope medikamenter ved psykiske lidelser og atferdsproblemer

Psykotrope medikamenter er medisiner som er utviklet for å behandle psykiske lidelser. Når mennesker med psykisk utviklingshemming tar slike medisiner ved en psykisk lidelse, blir effekten i all hovedsak den samme som hos mennesker som ikke er psykisk utviklingshemmede. Vi må imidlertid være spesielt oppmerksomme på bivirkninger både ved valg av medisin og i oppfølging av behandlingen. Psykisk utviklingshemmede er spesielt sårbare for bivirkninger som trøtthet og negativ effekt på kognitive funksjoner (evnen til å tenke, resonnere, oppmerksomhet, hukommelse osv.).

De fleste psykisk utviklingshemmede som bruker denne type medisiner, har imidlertid begynt med dem på grunn av atferdsproblemer. Effekten av slike medisiner ved atferdsproblemer er ikke godt vitenskapelig dokumentert. En generelt dempende effekt ved medisinene kan minske atferdsproblemene på kort sikt. Men bivirkninger som trøtthet og negativ effekt på kognitive funksjoner kan forverre atferdsproblemene. Vi behandler ikke atferdsproblemer med denne type medisiner. I beste fall kan medisiner være et hjelpemiddel for at vi skal kunne tilrettelegge rammebetingelser og iverksette pedagogiske og miljøterapeutiske tiltak. Med hensyn til atferdsproblemer bør vi tilstrebe lavest mulig doser, og medisinene bør brukes i begrensede tidsrom.

Det er nødvendig at pårørende og personale får opplæring om forventede effekter og mulige bivirkninger av medisinene. Det må lages rutiner for registrering av effekt og eventuelle bivirkninger og en plan for evaluering og oppfølging av medisinbruken.

”Noen barn må ha mer for å få like mye”

Utvikling av kommunikasjon hos barn med hørselshemming og autisme

Andebu Kompetanse- og Skolesenter (AKS) har gjennom svært mange år erfart at når personalet blir bevisstgjort og får økt kompetanse på kommunikasjon og samspill, fører det til bedre kommunikasjonsutvikling hos de fleste barn og unge, også de som er innenfor autismspekteret.

Hva og hvordan barnet lærer, vil i stor grad avhenge av barnets erfaringer med omverdenen og hvordan disse erfaringene formidles gjennom barnets samspill med omsorgsgivere og andre barn og voksne. (Rye 1993:8)

AKS har fra år 2000 til 2006 vært et knutepunkt i det nasjonale autismenettverket, med oppgaver og tjenester knyttet til personer med dobbeltdiagnosen hørselshemming og autisme. Vi har god erfaring med at arbeid med målrettet og bevisst tilrettelegging for brukere har gitt endrede holdninger til kommunikasjon og samhandling. Bedret kommunikasjon har gitt elevene bedre livskvalitet.

Det antas at ca. 60 personer har dobbeltdiagnose hørselshemming og autisme i Norge. Personalet ved avdeling for utadrettede tjenester på AKS arbeidet som veiledere for 8 elever i perioden senteret var knutepunkt, veiledet om tilrettelegging for ytterligere 14 personer og har for øvrig kjennskap til ca. 20 personer med denne diagnosen. Våre beskrivelser av målgruppen og deres behov for tilrettelegging baserer seg på erfaringer gjennom mange år, både i skoleavdelingene og gjennom konsultativt arbeid som en del av Statped fra 1992.

Læringssynet

Synet på autisme og behandlingsformer har endret seg. Det er ulike retninger og syn på hvordan man bør tilrettelegge opplæringstilbud for barn med autisme. Tradisjonelt har fokuset på atferdsteori stått sterkt hos mange som arbeider innenfor autissemfeltet. I de siste årene har erfaringer med at også opplæring gjennom kommunikasjon og samspill har stor betydning, spredt seg i flere av de miljøene der barn og unge med autisme får sine opplæringstilbud.

I arbeidet vårt som rådgivere møter vi også fagpersoner som veileder og tilrettelegger ut fra et annet læringssyn enn vårt. Det innebærer interessante og utfordrende diskusjoner om hvordan et optimalt opplæringstilbud bør være for de brukerne vi møter i arbeidet vårt, og dette gjør at vi kan se saken fra flere perspektiv. Vi vil forsøke å beskrive hva AKS står for, og hvordan vi arbeider med å tilrettelegge et kommunikasjonsmiljø for brukere ut fra et relasjonelt og eklektisk perspektiv.

Dersom man skal forstå et annet menneske, må man se vedkommende i det miljøet han lever i. Det er viktig å se på hvordan individet og miljøet spiller sammen og påvirker

hverandre (Kylèn 1979). Alle mennesker har en rekke grunnleggende behov. En positiv identitet utvikles ut fra responsen det enkelte mennesket får fra omgivelsene. Det er nødvendig å oppleve sosial aksept og bli verdsatt for den man er, med de muligheter og ressurser man har. Mestring og et godt følelsesliv er viktig for alle mennesker.

Vi kan velge å se et menneske på to måter, eksemplifisert slik: ”han er så vanskelig” eller ”han har det vanskelig”. Dette viser ulike holdninger til å tilrettelegger miljøet for å lette vanskene. Ved å regulere det fysiske og sosiale miljøet for å redusere vansker og begrensninger vil mennesket kunne få et bedre liv, mer i harmoni med omgivelsene. Alle mennesker blir påvirket av andre mennesker, men de påvirker også selv. Ved god tilrettelegging søker vi å gi rom for hele mennesket. Vi må få kjennskap til og forståelse av den enkeltes behov, også behovet for kommunikasjon.

Politiske signaler

Opplæring i Norge i dag bygger på at alle er verdifulle for fellesskapet, og at alle har evne til å utvikle seg og komme videre gjennom tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Skolen skal legge vekt på likeverdig opplæring som kan bidra til positiv identitetsutvikling for den enkelte (Skogen og Holmberg 2002).

Målet for Kunnskapsløftet er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Norsk skole er en inkluderende skole der det skal være plass for alle. Alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner. Kunnskapsløftet skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring. (Kunnskapsdepartementet 2006.)

Dette gjelder alle barn, uansett diagnose og spesielle behov. Kunnskapsløftet legger vekt på inkludering som styrende prinsipp for at skolen skal utvikle seg som en lærende organisasjon. For at elever skal trives og lære, er det viktig at alle tilhører et fellesskap, deltar aktivt og blir sett og lyttet til, og at de lærer både faglig og sosialt.

Beskrivelse av målgruppen

Mennesker med hørselshemming

Mennesker med hørselshemming er en sammensatt gruppe, og det er vanlig å skille mellom to hovedgrupper: døve og tunghørte. Døvhets er hørselstap som i vesentlig grad reduserer mulighetene til å oppfatte tale via hørselsinntrykk og kontrollere egen taleproduksjon. Tunghørthet er hørselstap av moderat karakter som ikke utelukker taleoppfattelse og talekontroll via hørselen, men hindrer det i ulik grad (Statens helsetilsyn 2000:24).

Mennesker med hørselshemming er en heterogen gruppe når det gjelder å oppfatte tale. Dette avhenger av hørselen, men også av evnen til å utnytte hørselsresten. På grunn av disse forskjellene må hørselshemmede benytte ulike kommunikasjonsformer for å uttrykke seg eller innhente informasjon. Barn som ikke får tilgang til språk, tale eller tegnspråk, er i faresonen med hensyn til språklig kommunikasjon og dermed også med hensyn til utvikling og læring. Det gjelder uansett kognitivt nivå og uansett funksjonshemming.

Mennesker med autisme

Mennesker med autisme er karakterisert ved funksjonsforstyrrelser som berører sosialt samspill, kommunikasjon og forestillingsevne, ved et rigid, repetitivt aktivitetsmønster som diagnostiske kriterier. Det finnes ingen medisinske behandlingsmetoder for å kurere autisme, men pedagogisk tilrettelegging kan bidra til at barnet fungerer bedre innenfor bestemte rammer.

Mennesker med hørselshemming og autisme

Mennesker med hørselshemming kan vanligvis kompensere for hørselshemmingen ved å ta i bruk andre sanser, blant annet synet. Ved hjelp av andre sanser og ved å utnytte sin forforståelse av ulike situasjoner kan de skape sammenheng og trekke slutninger. Mennesker med hørselshemming og autisme har vanskeligere for å kompensere for hørselstapet ved å se sammenhenger. Mange mennesker med autisme har nedsatt intellektuell kapasitet, og kan ha problemer med å skaffe seg erfaringer. Problemer som mange har med å generalisere, det vil si trekke med seg erfaringer fra én situasjon til en annen, forsterker dette. Mange personer med autisme har større problemer med å utnytte hørselsresten enn andre hørselshemmede, og sterkere visualisering av språket er viktig for dem.

Hørselshemmede mennesker med autisme er en heterogen gruppe, og både kliniske symptomer og funksjonsnivå varierer. Det er også forskjeller når det gjelder kognitiv og språklig utvikling, og når det gjelder evne til å uttrykke seg og involvere seg i kommunikasjon med andre. De fleste brukerne har omfattende språk- og kommunikasjonsvansker.

Funksjonelle kjennetegn som det må tas hensyn til i tilretteleggingen, er blant annet at flere i målgruppen har én eller flere funksjonshemminger i tillegg til hørselshemmingen, ofte psykisk retardasjon, noe som kan føre til nedsatt psykomotorisk tempo.

De fleste hørselshemmede brukerne kan ikke uten videre delta del i kommunikasjonen, lære ord og begreper og innhente informasjon som må oppfattes auditivt. Tidspunktet for når hørselshemmingen oppsto har også stor betydning for om og når de opparbeider et språk. Det er store forskjeller på hvilket språk personen har behov for, og i hvilken grad man kan forvente tospråklighet. Men det er viktig at miljøet har tospråklig kompetanse og kunnskap om alternative og supplerende kommunikasjonsformer, slik at språket kan tilpasses den enkelte brukerens behov.

Mennesker med hørselshemming og autisme mangler helt eller delvis muligheten til å bruke hørselsinntrykk som markører for det som skjer, eller som snart vil komme til å skje i omgivelsene. Denne mangelen på dagliglivets lyder kan forvanske prosessen med å skape trygghet, sammenheng, forutsigbarhet og struktur i hverdagen. De fleste i målgruppen vokser opp i et hørende miljø der kommunikasjon og informasjon er tilpasset hørende mennesker, og der kommunikasjonen i liten grad er visualisert. De mangler ofte et sosialt miljø, der de kan føle tilhørighet og ha mulighet til å kommunisere med andre.

Når barnet er opptatt av detaljer og har problem med å se sammenhenger, kan det være svært vanskelig å oppfatte et fullverdig tegnspråk dersom det ikke tilpasses barnets forutsetninger. Deler av syntaksen i tegnspråket bygger på mange elementer som det kan være vanskelig å oppfatte når de benyttes simultant, for eksempel mimikk (uttrykk for følelser eller sinnsstemning), hevede øyebryn ved spørsmål, eller tidslinjer som sier noe om når noe skal gjøres. Dermed forsvinner viktig informasjon.

På grunn av avvikende helhetsoppfattelse, begrenset forståelse av at menneskers atferd styres av tanker, følelser og forstyrrelser i oppmerksomhetsfunksjoner, blir konsekvensene omfattende for både språk, kommunikasjon og sosial fungering. Perseptuelle avvik, som overømfintlighet for lys, lyd, berøring og smak, kan være fremtredende og må tas hensyn til. Det kan innebære at oppmerksomhet og innhenting av informasjon blir konsentrert ved at noen bruker én sansekanal om gangen. I andre tilfeller får alle sanseinntrykk like stor oppmerksomhet, og da blir det vanskelig for barnet å trekke ut og tolke den informasjonen som er vesentlig i sammenhengen.

Betydningen av et optimalt språk- og kommunikasjonsmiljø

Barn lærer ikke et språk som de ikke hører eller ser i bruk. Barn med hørselshemming og autisme behøver varierende grad av visualisering i kommunikasjonen, og de har behov for å være i et tilpasset språkmiljø for å få erfaringer med kommunikasjon og eventuelt tilegne seg et språk. Vår erfaring er at hørselshemmede mennesker med autisme svært ofte har hatt dårlige betingelser for utvikling av språk og kommunikasjon.

I målgruppen finnes det voksne mennesker med hørselstap som ikke har blitt oppdaget før sent i utviklingsforløpet, og som det følgelig ikke er gjort forsøk på å tilrettelegge språkmiljø for under oppveksten. Ofte blir manglende respons på lyd sett på som en del av det autistiske avviket. Ofte er det svært vanskelig å vite hva som er store og kanskje irreversible skader som følge av dårlig tilrettelagt miljø, og hva som i hovedsak er en konsekvens av organiske faktorer.

Også hos barn og unge med hørselstap som er diagnostisert, og der man er bevisst på nødvendigheten av visualisert kommunikasjon, er språkmiljøet ofte lite tilfredsstillende. Barna har problemer med å bli inkludert, ikke bare på grunn av de autistiske avvikene, men fordi det er vanskelig å bygge opp tegnspråkkompetanse blant jevnaldrende i miljøet. De faller lett utenfor i lek og samvær med andre barn fordi de mangler et felles språk. Dette er likevel en gruppe der det er mulig å få til positiv utvikling gjennom målrettede miljøtiltak med fokus på kommunikasjon og språk. Vi har erfaring med at økt kompetanse innenfor tegnspråk og visuell kommunikasjon i personalgrupper kan føre til redusert problematferd, som selvskading og utadrettet aggresjon (Vreim 2005).

Tilrettelegging av et kommunikasjonsmiljø

Alle lærer å kjenne seg selv i et relasjonelt forhold til andre. Mennesket må møte et annet menneske i en språklig samhandling for å utvikle seg kognitivt. For å kunne utvikle seg optimalt, språklig og personlig, er kommunikasjon om egne opplevelser og fortellinger en viktig forutsetning for alle barn (Gjems 2007). Et grunnleggende trekk ved slike samtaleformer er at begge parter er aktive på sitt nivå med å danne

språklig betydning eller mening i historien. På denne måten lærer man også hvordan ting foregår, og identiteten dannes. Trygge og tydelige kommunikasjonspartnere blir en viktig hjelpebetingelse for å gjøre omgivelsene forståelige.

Det er nødvendig å tilrettelegge og tilpasse miljøet for å kompensere for barnets begrensninger og tilfredsstillende nødvendige behov. Det å ha felles opplevelser og formidle dem til hverandre gir bedre muligheter til å forstå hva barnet forsøker å uttrykke.

Totalkommunikasjon er en filosofi som innebærer at alle måter å uttrykke seg på er tillatt (Hansen 1980). Det viktigste er ikke måten vi kommuniserer på, men at vi forstår hverandres budskap. Det er grunnleggende at alle har noen å kommunisere med, noe å kommunisere om og lyst til å kommunisere.

Basisforutsetninger for kommunikasjonsutvikling

Noen å kommunisere med

Barn med autisme er atypiske både som sendere og mottakere i dialoger. Budskapet må tilrettelegges, forsterkes eller tydeliggjøres for å vekke interesse eller for å konkretisere meningsinnholdet, slik at det skal bli forstått av barnet, men også for at barnet skal bli forstått av andre. Kommunikasjon utvikles i samspill med omgivelsene og læres gjennom å kommunisere (Tendal 1999). Granlund og Olsson (1988) legger vekt på en forståelse som sier at all atferd er kommunikasjon, så sant det er noen som bevisst eller ubevisst tolker den. En person uten et konvensjonelt språk kan formidle et budskap hvis det er noen som oppfatter signalene som sendes ut. Barnet er avhengig av en nærpersone som kan bidra til å fokusere på, forsterke og støtte det for å komme i en bedre posisjon til det å kommunisere.

Det er den mest kompetente kommunikasjonspartneren som må tilpasse omgivelsene og regulere kommunikasjonsnivået sitt i forhold til den andre for å tilstrebe likeverdighet i relasjonen. Den kompetente, observante partneren skal være en støtte og tilrettelegge for felles opplevelser og erfaringer for å tolke barnets uttrykk ut fra disse erfaringene. Vygotsky (2001) lanserte begrepet *den nærmeste utviklingssonen*, som betegner forskjellen mellom det et barn kan oppnå på egen hånd, og det som kan oppnås ved hjelp av voksne. Mer kompetente barn og voksne vil bidra til at barnet fortare kan mestre ferdighetene på egenhånd. Samspill er derfor et nøkkelord.

For barn står leken sentralt. Den må tilrettelegges under trygge betingelser. Leken må skje på barnets premisser og forberedes, struktureres og tilrettelegges slik det enkelte barn har behov for. Mange og forskjellige erfaringer med samhandling kan gi muligheter til ny læring. Det må tas hensyn til hvordan hver enkelt av oss ønsker å leve og til de individuelle forskjellene som er hos hver enkelt av oss. Per Lorentzen (2002) sier at livskvalitet handler om hvert enkelt menneske og utvikling av sin egen personlige måte å leve sitt liv på, for seg selv og sammen med andre..

Barn med autisme trenger tid og mange gjentakelser, og de må lære ferdighetene i naturlige situasjoner. Det er derfor naturlig å tilrettelegge for slik erfaring i situasjoner parallelt med eller sammen med andre barn og kompetente voksne. Etter at erfaringene

er gjort, kan de bearbejdes og videreutvikles i mer skjermede omgivelser, individuelt eller i små grupper.

Noe å kommunisere om og lyst til å kommunisere

Barnet må være aktivt og gjøre sine egne erfaringer for å lære. Det er nødvendig å tilrettelegge for erfaringer sammen med andre mennesker, i den hensikt å utvikle seg gjennom en dialog med utgangspunkt i det man kjenner og har følt på kroppen. Samhandling med forskjellige mennesker, barn og voksne står derfor sentralt i vårt læringssyn, det skal gi nødvendige erfaringer med å kommunisere i ulike sammenhenger.

En studie av barnets interesser og sterke sider er et godt utgangspunkt for kommunikasjon, og man bør gjøre seg kjent med barnets begrensninger og behov for tilrettelegging. Det er viktig med observante voksne som vet noe om barnets kommunikative og intellektuelle nivå, interesser og sterke sider, og har kunnskap om omfanget av hørselshemmingen og barnets behov for ulike tiltak. Hvordan barnet bruker de andre sansene i utforskning og samspill, er viktige opplysninger, i tillegg til kjennskap til diagnosen og andre funksjonelle særtrekk. Det *kan* være viktig at barnet har en diagnose før man iverksetter et tilbud, men det er ingen forutsetning for å komme i gang.

Noe å kommunisere med

For et barn med autisme gjelder vanskene med å tilegne seg språk både talespråk og tegnspråk. Erfaringer viser at mange barn med autisme har en visuell styrke og spesifikke vansker med å oppfatte talt språk. Uansett språk og kommunikasjonsform mangler ofte den vanlige samtalen. Det blir en styrende kommunikasjon der barnet ikke får bidra med sin historie. Det er så mye vi vil lære bort, og det er så mye barnet har å lære. Betydningen av dialogen som læringsarena blir ofte glemt eller ikke nok verdsatt. Tilrettelegging av et egnet språkmiljø krever tilpasninger, med alternative eller støttende kommunikasjonsformer i tillegg til språket (som for talespråket) for at det skal bli en meningsfull samhandling eller kommunikasjon med andre.

For et barn som har autismerelaterte vansker, er det av betydning at man visualiserer og konkretiserer miljøet som omgir barnet, men *tegnspråk alene er ikke nok*. Mangelfull forståelse av sammenhenger krever ytterligere støtte eller kompensasjon, selv om språket er visuelt. Tiltakene må være individuelle, alle skal ikke ha de samme tilpasningene selv om de har samme diagnose.

Det bør tilrettelegges med en dynamisk og individuell pedagogikk, ikke gjøres et statisk valg av en metode. Når forholdene blir tilrettelagt ut fra elevens behov for oversikt og forutsigbarhet, vil det frigjøre ressurser til kommunikasjon og samspill hos begge parter.

Vårt arbeid som rådgivere for nettverket rundt barnet

Vår rådgivning blir naturlig nok preget av de verdiene og det læringssynet vi har. Med begrunnelse i det vi har pekt på ovenfor, tar vi utgangspunkt i følgende når et

kommunalt nettverk ber om bistand til å tilrettelegge for opplæring:

- For å forstå et menneske må man se individet i det miljøet det oppholder seg i.
- Hovedprinsippet i arbeidet er å være i forkant og være klar til å møte individet i den fasen og den stemningen det er i.
- Informasjon og kunnskap om elevens biologiske og psykologiske egenskaper må innhentes via egne observasjoner og/eller samtaler med dem som kjenner eleven best.
- Kompetanse om funksjonshemmingen og om kommunikasjon og språk er nødvendig og kan utvikles gjennom felles refleksjoner og prosjekter. Rådgivere kan bistå med faglig påfyll, være refleksjonspartnere og gi råd og tips om faglitteratur, metoder og annet materiell som det er behov for.
- Grunnlaget er kjennskap til normalutvikling og tilrettelegging ut fra hvert enkelt barns behov. Målet er en individuell og dynamisk tilrettelegging for å oppnå samspill og læring gjennom kommunikasjon.
- Videreutvikling kan skje i eneundervisning med en voksen og/eller i små grupper med barn, men grunnlaget må være barnas egne erfaringer. I den grad det er mulig trekker man inn sosiale erfaringer med andre barn, ungdommer eller voksne.
- Det tilrettelegges for alternative eller støttende kommunikasjonsformer dersom det er behov for det.
- Erfaringer noteres og evaluering foretas kontinuerlig og ved faste tidspunkt som er bestemt i forkant.
- Kompetansen i virksomhetene forankres i samarbeid med PPT og ved at ledelsen i kommunale og fylkeskommunale instanser deltar i hele eller deler av fagarbeidet.

Oppsummering

Atferd kan ses på som potensielt kommunikativ. Dette krever observante voksne som ser barnets signaler og svarer på dem. Bekreftelse på at barnet er sett, er første skritt på veien til å endre eventuell negativ atferd og bidra til positiv selvfølelse. Hvilke funksjoner barnets uttrykk kan ha, og hvilke alternative uttrykk barnet har behov, for er vurderinger som nærpersonene må drøfte kontinuerlig. Det må settes av tid til samarbeid for å kunne reflektere rundt god praksis.

Når atferd tolkes som kommunikasjon, kan det føre til endret fokus og endrede holdninger overfor barnet. Man kan tolke barnets atferd som at den betyr noe kommunikativt, og svare på atferden. En slik forståelse av situasjonen kan bidra til bedre forståelse. Det vil si at man fokuserer på å tilrettelegge et forutsigbart og tydelige miljø og gir barnet erfaring med alternative uttrykk. Man ser på kommunikasjonen og relasjonen, ikke bare på egenskaper og ferdigheter hos barnet. Det kan bidra til bedre livskvalitet for barnet dersom man ser tilrettelegging av miljøet som en nødvendig hjelpebetingelse.

Litteratur

- Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller. Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Granlund M. & Olsson C. (1988). *Kommunicera mera*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Hansen, B. (1980). *Totalkommunikation*. København: Center for Tegnsprog og Tegnstøttet Kommunikation (tidligere Døves Center for totalkommunikation).
- Kunnskapsdepartementet 2006. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/andre/Kunnskapsloftet/Hva-er-Kunnskapsloftet.html?id=86769>. Lest 11.8.08
- Kylén, G. (1979). *Helhetssyn på människan*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Lorentzen, P. (2001). *Uvanlige barns språk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rye, H. (1993). *Tidlig hjelp til bedre samspill: nye metoder og nye muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. & Holmberg, J.B. (2002). *Elevtilpasset opplæring: en innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statens helsetilsyn (3-2000). *Habilitering og rehabilitering ved synstap og hørselstap*. Oslo
- Tendal, G. (1999). *Alternativ kommunikasjon: hvordan kan alternativ kommunikasjon styrke barnets deltakelse i daglige aktiviteter?* .Oslo: Høgskolen Førskolelærerutdanning
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2002). *Barn, språk og kultur: språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Vreim, K. (2005). *Utviklende miljø*. Erfaringer fra arbeidet med en døv utviklingshemmet kvinne med autisme og psykisk lidelse. Skriftlig arbeid innen spesialiteten klinisk psykologi, fordypning psykologisk habilitering. Oslo
- Vygotsky, L. (2001) *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- WHO. Diagnosekriteriene ICD 10

Cochleaimplantat for barn med flere funksjonshemminger

Siden 1986 har man ved Rikshospitalet operert inn cochleaimplantat (CI) til over 200 barn. De første ti årene ble det utført relativt få operasjoner per år, men fra 1999 har antallet implantasjoner økt kraftig (Wie 2005). Fra omtrent samme tid har også et økt antall barn med flere funksjonshemminger fått CI, også noen få med medfødt døvblindhet. I dag er det vanlig å tilby CI til barn som er født døve eller har ervervet døvhet. Også barn som har flere funksjonshemminger, kan få CI. Gjennom deltidstilbud ved grunnskolen, rådgivningsvirksomhet og prosjektet "Kunnskapsutvikling om CI" (Eilertsen, Borud & Helgor 2007) har AKS (Andebu Kompetanse- og Skolesenter) kontakt med personer som har flere funksjonshemminger eller døvblindhet, og som har CI.

I denne artikkelen gjør vi rede for noen av erfaringene vi har om denne gruppen. Artikkelen bygger på erfaringer omkring 15 barn, de fleste med ensidig CI. Erfaringene ble systematisert i oktober 2005. Artikkelen innledes med en presentasjon av målgruppen og opplæringstilbudet deres. Vi redegjør for barnas utbytte av CI, og drøfter forhold vedrørende kommunikasjon og hørselsfunksjon. Avslutningsvis kommenterer vi omsorgsgivernes forventninger til dette høreapparatet.

Hørselshemmede med ulike funksjonshemminger og døvblinde

Hørselshemmede med ulike funksjonshemminger er ingen homogen gruppe. I tillegg til hørselshemmingen har de tilleggsvansker som autisme, psykisk utviklingshemming og syndromer. De kan ha vansker med å bevege seg, produsere lyd og tale, og de kan ha dårlig koordineringsevne, oppmerksomhetsvansker og spesifikke læreversker. De kan også ha synshemming uten å være registrert som døvblinde. De fleste personer som AKS arbeider med, har mental retardasjon i større eller mindre grad. Konsekvensene av kombinerte funksjonshemminger er flere ganger større enn om en funksjonshemming hadde opptrådt alene (Anderson 2002). Funksjonshemminger påvirker og forsterker hverandre. Dette kan innebære at barn med flere funksjonshemminger gir utydelige signaler og derfor har vanskeligere for å delta jevnbyrdig i et kommunikativt samspill (Lorentzen 1997).

En døvblind person har så stort kombinert syns- og hørselstap at det gir betydelige vanskeligheter i dagliglivet, ifølge Statpeds brosjyre om døvblindhet (Statped 2002). Mange døvblinde har en synsrest eller en hørselsrest eller begge deler, men kombinasjonen av sansetap reduserer mulighetene til å utnytte syns- eller hørselsrester. Døvblindhet innebærer store begrensninger i forhold til kommunikasjon, informasjon og fri bevegelse.

Personer med flere funksjonshemminger og døvblinde trenger mer tid og tilrettelagte erfaringer for å nyttiggjøre seg hørselen. Det stilles store krav til nærpersoner

og støtteapparatet rundt personen om å legge til rette et godt læringsmiljø generelt og legge til rette for at personen skal lære gjennom hørselen spesielt. Vi tror dette behovet vil være der selv om barnet får CI.

Om barna i utvalget

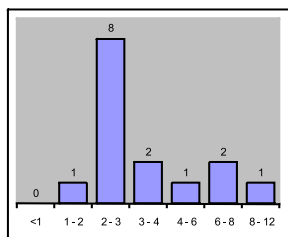
Cerebral parese
Synsvansker
Mental retardasjon
Motoriske vansker
Syndromer (Downs o.a.)
Autisme
Mage-/tarmproblematikk
Epilepsi
Luftveisproblematikk
Spesifikke språkvansker
Hjerteproblematikk
Andre vansker

De 15 barna artikkelen refererer til, har enten flere funksjonshemminger i tillegg til døvheten eller døvblindhet. Noen har bare én tilleggsvanske, andre kan ha flere. Figur 1 er en liste over tilleggsvansker som er representert i utvalget. Tilleggsvanskene opptrer i større eller mindre grad hos barna. Noen barn sitter i rullestol, andre har tilnærmet full motorisk førlighet. Mental retardasjon finnes i varierende grad hos de fleste. Noen få barn viser aldersadekvat kognitiv funksjon. Synsvansker forekommer også i varierende grad. Ett av barna i utvalget har døvblindhet.

Barna var mellom 1 år 11 måneder og 9 år 9 måneder ved CI-operasjonen, se figur 2. Som vi ser av figuren, var ett barn under 2 år, 8 av barna var mellom 2 og 3 år, mens 6 av barna var over 3 år. To av barna er reoperert.

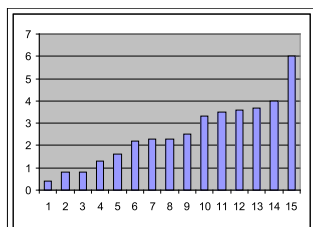
Figur 1. Tilleggsvansker

Noen få har to CI, og flere står på venteliste for å få sitt andre implantat. Statistikk på hjemmesiden til CI-teamet ved Rikshospitalet viser at de fleste barna som ble implantert på Rikshospitalet før 01.01.2005, var mellom 2 og 3 år (Rikshospitalet 2005).



Figur 2. Alder ved operasjonen (år)

Det kan det gå lang tid før hørselstapet blir konstatert hos barn med flere funksjonshemminger. I noen tilfeller er tilleggsvanskene omfattende eller livstruende og krever mye oppmerksomhet fra foresatte og helsepersonell. I andre tilfeller er tilleggsvanskene av en slik art at avvikende respons på auditive stimuli forklares med andre forhold enn hørselshemming. Det at såpass mange barn i vårt utvalg har fått CI i toårsalderen, kan være et uttrykk for at tidlig hørselsdiagnostisering har blitt mer utbredt. Det er sannsynlig at innføring av nyfødtscreening på alle landets sykehus vil føre med seg at også barn med flere funksjonshemminger vil få tilbud om CI i enda yngre alder.



Figur 3: tid med CI-lyd (år)

Figur 3 viser hvor lang tid de 15 barna i utvalget har hatt lyd tilkoblet implantatet per oktober 2005. Tiden med lyd varierer mellom 5 måneder og 6 år. Vi ser av figuren at 3 barn har hatt lyden tilkoblet i under ett år, 11 barn har hatt lyden tilkoblet mellom ett og fire år, og ett barn har hatt lyd gjennom CI i seks år.

Opplæringstilbud

Alle barna i utvalget har et opplæringstilbud innenfor barnehage- eller skolesektoren. De er bosatt over hele landet, og er spredt over et variert spekter av opplæringstilbud: vanlig barnehage, vanlig barnehage forsterket for hørselshemmede, barnehage for hørselshemmede, vanlig skole, vanlig skole med klasse for hørselshemmede, forsterket skole (alle type vansker), spesialskole, delt tilbud mellom vanlig skole og skole eller klasse for hørselshemmede.

12 av barna er i hele eller deler av opplæringstiden i vanlig barnehage eller skole. I mange av opplæringsmiljøene blir hele eller deler av opplæringen gitt av audiopedagog eller personer under veiledning av en audiopedagog. I flere av miljøene sier personalet at de opplever sin egen kompetanse som utilstrekkelig for lyttetrening og oppfølging av CI-utstyret (det tekniske). Flere pedagoger overlater kontrollen av utstyret til foreldrene. Vi har sett at enkelte miljø bare er opptatt av barnets hørselsvanske og CI, og tilsynelatende glemmer å ta hensyn til barnets andre vansker – og motsatt: de ser bare tilleggsvansken og fokuserer lite på lyttetrening og tilrettelegging av gode lydforhold. Etter vår vurdering har imidlertid de fleste miljøene en balansert oppmerksomhet på implantatet og andre funksjonsvansker hos barna.

Utbytte av cochleaimplantat

Foresatte, personale i barnehager og skoler og konsulenter ved AKS har vært informanter i forhold til opplevd utbytte av CI. Barnas utbytte er sortert i tre kategorier: lytteferdigheter, taleferdigheter og annet. Informantene har fått åpne spørsmål uten svaralternativer. Svarene innenfor de tre kategoriene finnes i figur 4. Noen svar er gitt av én eller få informanter, andre er gitt av flere informanter.

<i>Lytteferdigheter</i>	<i>Taleferdigheter</i>	<i>Annet</i>
Identifiserer lyder Forstår enkeltord Forstår tale	Lager mer stemmelyd Imiterer andres stemmelyder Kan si enkelte vokaler og språklyder Sier noen ord Tale overtar mer og mer for tegnspråk Talespråklig	Bedret kommunikasjon Bedret tegnspråk Bedre blikkontakt Tydeligere mimikk Bedret synsfunksjon Mer aktiv (motorisk, utforskende, passiv uten lyd) Bedret motorikk (balanse og gangfunksjon) Bedret oppmerksomhetsfunksjon Mer tilgjengelig for kontakt

Figur 4. Opplevd utbytte av CI

Alle barna i utvalget har vist reaksjon på lyd. Vi finner et bredt spekter av beskrivelser, fra det barnet som grunnet anatomiske forhold sannsynligvis opplevde bare ubehag (dette barnet er nå en ikke-bruker) til de som forteller at barnet gir adekvate svar på talespråklige henvendelser. Ett av barna kan be om at lyden dempes (enten omgivelseslyd eller når CI-utstyret settes på for dagen), han kan vise at han hører en lyd én eller to ganger, men ikke mer. Det er vanskelig å observere dette barnets reaksjon på lyd.

Observasjoner viser variasjoner i stemmebruk, fra lengre talespråklige setninger til enkle vokalisasjoner (enkel stemmelyd). Alle barna bruker stemmen mer etter at de har fått tilgang til lyd. Også vi har observert av at barna produserer mer stemmelyd når apparatet blir slått på. Disse barna ble også mer oppmerksomme overfor omgivelsene enn når apparatet var avslått. Seks av barna er testet med Norsk Fonemtest. For dem varierer ordproduksjonen fra tilnærmet riktig artikulasjon til vanskelig tolkbar eller ingen respons. I noen tilfeller der barnets uttale ikke ligner på målordet, ser det likevel ut til at antall stavelser er riktig, og at barnet sier riktig vokal på riktig sted i ordet.

Som vi ser av figur 4, gir informantene uttrykk for at også andre funksjoner og ferdigheter enn dem vi vanligvis knytter direkte til hørsel, oppleves som effekter av at barnet har fått CI. Det gjelder blant annet bedret tegnspråk, bedret synsfunksjon og blikkontakt, tydeligere mimikk, bedret motorikk og bedret oppmerksomhets- og kontaktfunksjon. Noen barn henvender seg mer til omgivelsene når har lyden tilkoblet. Noen er mer opptatt av andre barn. Informantene beskriver endringer i barnas fungering etter at barna har fått tilgang til lyd gjennom CI. Endringene kan skyldes at informantene har økt fokus på barnet og følger barnets utvikling grundigere eller med andre målemetoder eller etter andre kriterier enn tidligere. Det er imidlertid vår erfaring at barn med flere funksjonshemninger har blitt nøye observert av både foresatte og personale, også før en eventuell implantasjon. Det kan også tenkes at informantene har andre forventninger til hva som virker til å skape gode samspillsituasjoner med barnet etter at det har fått mulighet til å høre. Dette kan bidra til at informantene tar i bruk et bredere repertoar i samspillet og kommunikasjonen og kan i seg selv ha en positiv effekt på barnets fungering. Det at barnet kan høre lydkilder som er utenfor synsfeltet, kan virke stimulerende på motorisk fungering. Barnet får ekstra motivasjon til å bevege seg, ved å lete etter eller strekke seg etter objekter eller personer som lager lyd. Ellers er det stort samsvar mellom denne listen og en tilsvarende liste av opplevd effekt som ble presentert på en konferanse om døvblinde med CI i Danmark i 2004.

Kommunikasjon

Alle barna i utvalget opplever talespråk i hjemmet, de fleste med noe tegnstøtte. Tre av barna har mer enn ett talespråk rundt seg. Informantene uttrykker at de bruker færre tegn etter hvert som barna viser at de oppfatter talespråk. En studie av Tvingstedt og Preisler (2005) viser en lignende tendens, at foreldre bruker færre tegn etter hvert som barna blir eldre, og at de bruker tegn når de skal forklare noe vanskelig.

I ett opplæringsmiljø foregår opplæringen bare med talespråk, i fire miljø forekommer tegnspråk i deler av tiden. Resten av barna med CI har et kommunikasjonsmiljø bestående av blandingsformer av tegn og tale. Noen av miljøene legger vekt på tale eller tegnspråk

alene i noen situasjoner og blandingsformer i andre situasjoner. Landsvik (2001) finner i sin undersøkelse at personale i barnehager kommuniserer med både tegnspråk og tale med tegnstøtte. Hun peker på en mulig tendens til at pedagogene i større grad går over til talespråklig kommunikasjon sammen med barn som har CI, etter hvert som barna viser at de oppfatter og forstår talespråket. Hjulstad, Kristoffersen & Simonsen (2002) finner at tegn og tale samtidig er den hyppigst brukte koden, uansett barnehagetype, og at skiftninger i kode synes å avhenge av blant annet barnets språklige og auditive status, og av kommunikasjonssituasjonen – ansikt til ansikt eller kommunikasjon i plenum. Ut fra vårt materiale ser det ut til at bruken av tegn som støtte vedvarer, og at man bruker flere tegn i setningene overfor barn som har dårlig artikulasjon. Noen av de miljøene vi kjenner til, bruker støttende kommunikasjon i ulik grad. Noen barn har en visualisert dagsplan. Vi har også sett eksempler på at piktogrammer og fotografier blir brukt til å forberede aktiviteter.

Omtrent halvparten av barna i utvalget uttrykker seg ikke språklig, men med handlinger og gester. Noen bruker støttende kommunikasjon i tillegg. To av barna bruker tegnspråk, noen få bruker tegn og tale eller tegnspråk, avhengig av hvem de snakker med. Ett barn bruker talespråk, resten bruker en blanding av tale og tegn. I de tilfellene det har vært mulig å identifisere syntaks, har vi sett at barna har brukt norsk syntaks, med unntak av de to som bruker tegnspråk. Det er observert ytringer bestående av taleord alene, tegn alene og tegn og tale samtidig. Jo mer talen ligner på det norske ordet, jo flere eksempler ser vi på at barnet dropper tegnet. Flere barn i utvalget er førspråklige og kommuniserer med enkeltord, enkeltlyder, enkelttegn og/eller handlinger. Det er et generelt inntrykk at barna bruker mye stemmelyd i kommunikative situasjoner.

Også de best fungerende barna har problemer med å følge samtaler og kommunikasjon med mer enn to deltakere. Det barnet som selv benytter talespråk, ønsker tegnspråktolk i situasjoner med flere deltakere, for eksempel i samlingsstunden. Tvingstedt og Preisler (2005) har flere eksempler på at barn som klarer seg med talespråk hjemme eller i en-til-en-situasjoner på skolen, har problemer med å oppfatte det som blir sagt i klasserommet.

Hørselsfunksjon

Det kan være vanskelig å utrede hørselen hos hørselshemmede med ulike funksjonshemninger. Ikke mindre vanskelig er det å finne ut hva de hører, og hva de bruker hørselen sin til etter at de har fått CI. Noen av barna med ulike funksjonshemninger viser ikke lenger den naturlige nysgjerrigheten som preger små barn uten funksjonshemninger, de viser ikke umiddelbar respons på lyder som ikke er meningsfulle for dem. Noen har erfaring med at lyd kan være ubehagelig eller gjøre vondt, slik at de vegrer seg for tradisjonell audiometri, i bestemte situasjoner eller rom, eller ber om at lyden justeres. Det kan være krevende å opprettholde barnets motivasjon og oppmerksomhet over tid. Mange har også lagt merke til at voksne forventer noe av dem, men de skjønner ikke alltid hva som forventes. Dermed øker risikoen for falske positive og falske negative responser. Erfaringsmessig er tidsaspektet viktig i utredning av hørsel. Det må etableres et samspill over tid mellom den som utreder og barnet. Det viktigste i denne relasjonen

er å skape trygghet. Investerings i godt samspill og gode relasjoner har i flere tilfeller ført til at barnet fungerer bedre hørselsmessig. Barnet blir interessert i lyd når det deltar i en gjensidig relasjon der det er ”deg og meg sammen” som er det primære innholdet i situasjonen. Det kan være nødvendig å ta i bruk andre metoder enn de tradisjonelle, og det kan være behov for å bruke de vanlige metodene over lengre tid. Noen barn viser best hørselsfunksjon når utredningen skjer i et kjent miljø.

Mye av utredningsarbeidet består i å gjøre prøvelydene meningsfulle for barnet. Å gi lyden mening er også det som står i fokus i veiledningssituasjonene, og som vi opplever som mest utfordrende og krevende. Utfordringen er den samme som ved tilvenning av høreapparater for barn med ulike funksjonshemninger. Vår erfaring er at prosessen med meningsdanning støttes best i situasjoner med kvalitativt godt samspill og gode relasjoner.

Andre erfaringer

Foreldre og personale har gitt uttrykk for forventninger om barnas utbytte av CI. I flere tilfeller opplever informantene at forventningene samsvarer med barnets funksjon etter noen år med lyd gjennom CI. Strand (2003) redegjør for sammenhengen mellom foreldreforventninger og barnas tilfredshet med, bruk av og utbytte av CI. Hun viser til flere undersøkelser som peker på at foreldrenes forventninger om barnets utbytte og utvikling nettopp bidrar til endringer i barnas fungering. Førde (1999) finner i sin undersøkelse at forventningene endres etter hvert som barnet utvikler seg. Det kan virke inn på foreldrenes opplevelse av at deres opprinnelige forventninger til utbyttet av implantatet er blitt innfridd.

Mange foreldre til barna i utvalget skiller mellom forventning og håp: ”Vi er fornøyde hvis ..., men vi håper jo at han en dag vil kunne ...” Vi har møtt foreldre som har hatt forventninger om at barnet skulle bli hørende og talespråklig rett etter lydtilkoblingen, blant annet i familier med annen kulturell bakgrunn. Vi har møtt flere personalgrupper som har gitt uttrykk for for lave forventninger, spesielt i forhold til taleutvikling. Det er viktig å reflektere jevnlig og justere forventninger og målsettinger etter hvert som barnet endrer funksjon, og reflektere over hva det er i barnets forutsetninger (tilstand) eller barnets omgivelser som virker inn på barnets utbytte av CI, funksjonell hørsel, mulighet til å uttrykke hva hun hører, språk- og taleutvikling, sosial fungering med mer. Strand (2003) viser til flere forskere som understreker at kunnskap påvirker forventninger hos foreldre. Vi antar at det også er tilfellet for ansatte i barnehager og skoler, og mener at støttesystemet bør satse mer på kunnskapsspredning og opplæring av både personale og foreldre.

Vi har også erfart at informasjon og opplæring til personalet i barnehagen er viktig for CI-operasjonen. Barn med ulike funksjonshemninger har ofte flere arenaer å forholde seg til enn døve barn uten funksjonshemninger. Personalet i avlastningstjenesten har også behov for informasjon om CI.

Oppsummering

I løpet av de siste årene har stadig flere barn med hørselshemming og ulike funksjonshemminger fått operert inn CI. Disse barna er veldig forskjellige med hensyn til blant annet evner og forutsetninger for læring og utbytte av hørselen de har fått gjennom implantatet. Det er også store variasjoner med hensyn til opplæringsmiljøet som barna befinner seg i. De fleste opplæringsmiljøene benytter en blandingsform av tegn og tale i mange situasjoner. Flere av barna ser ut til å være godt i gang med utvikling av talespråk. AKS har erfaring med at tilgang til lyd gjennom CI har gitt flere av disse barna økte muligheter til å kommunisere med omgivelsene.

Litteratur

- Anderson, L. (2002). *Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hørselsnedsättning i särskolan*. Upublisert doktorgradsavhandling, Malmö högskola.
- Eilertsen, L.-J., Borud, A.B. & Helgor, S. (2007). *Lyden av kommunikasjon: cochleaimplantat hos barn med ulike funksjonshemminger eller døvblindhet*. Andebu: AKS (Andebu Kompetanse- og Skolesenter).
- Førde, K.-I. (1999). "Men hørende blir de aldri". *Erfaringer og oppfatninger omkring cochlea implantat på førspråklig døde barn fra et foreldreperspektiv*. Upublisert hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo.
- Hjulstad, O., Kristoffersen, A.E., & Simonsen, E. (2002). *Barn med cochleaimplantat: kommunikative praksiser i barnehagen*. Skådalen publication series, no. 17. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Landsvik, B. (2001). *Barn med cochleaimplantat: kommunikasjon og samspill i barnehagen*. Skådalen publication series, no. 12. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Lorentzen, P. (1997). *Vanlige og uvanlige barn: samspill og kommunikasjon med alvorlig funksjonshemmede barn*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Rikshospitalet. (2005). Hjemmeside for CI-teamet på Rikshospitalet. Hentet 04.09.2006, fra <http://hop.to/ci-teamet>
- Statped (2002). *Døvblindhet – en orientering*. Brosjyre fra Statlig spesialpedagogisk støttesystem.
- Strand, L. (2003). *Barn med cochleaimplantat. Å høre til- : samtaler med foreldre*. Skådalen publication series, no 19. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Tvingstedt, A.-L., & Preisler, G. (2005). A psycho-social follow up study of children with cochlear implants in different school settings. Paper presented at the the 20th International Congress on Education of the Deaf, Maastricht 17.-20. July 2005.
- Wie, O. B. (2005). *Kan døde bli hørende? En kartlegging av de hundre første barna med cochleaimplantat i Norge*. Oslo: Unipub forlag.

Relasjonenenes og miljøets betydning for barn med Downs syndrom og hørselshemming

I denne artikkelen vil jeg dele noen tanker om relasjonens betydning for samspill og kommunikasjon. Det er også et innspill til videre refleksjon rundt miljøets verdi og mulighet til samspill og kommunikasjon med barn med Downs syndrom og hørselshemming. Det å ha én eller flere funksjonshemminger i tillegg til hørselshemming innebærer ofte nedsatt psykomotorisk tempo som kan gjøre læring og utvikling mer komplisert (Hirsch 2004). Det spesielle med kombinasjonen Downs syndrom og hørselshemming er spesifikke språkvansker og stor hyppighet av mellomøreproblemer, med de konsekvensene det får for kommunikasjons- og språkutviklingen. Miljøets fokus på samspill og tilrettelegging er nødvendig som kompensasjon for vanskene som den enkelte har. I denne sammenhengen tenker jeg på det miljøet barnet er omgitt av i barnehagen eller skolen. Selv om mange av refleksjonene mine er knyttet til tidlig samspill og kommunikasjon, er de like viktige i møter med mennesker med forskjellig alder og funksjonsnivå.

Både rammeplanen for barnehager og Kunnskapsløftet i skolen poengterer betydningen av å ta i bruk ulike ressurser hos barna for å fremme læring. Rammeplanen sier at "barnehagen skal støtte barns utvikling ut fra deres egne forutsetninger og gi det enkelte barn utfordringer" (Kunnskapsdepartementet 2006a). Og i Kunnskapsløftet heter det at "alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse. (...) Norsk skole er en inkluderende skole der det skal være plass for alle. Alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner" (Kunnskapsdepartementet 2006b). De samme kravene blir vi i avdelingen for utadrettede tjenester ved AKS (Andebu kompetanse- og skolesenter) ofte presentert for i våre konsultasjoner med hørselshemmede barn med tilleggsvansker. Hvordan kan vi klare å gjøre læringsmiljøet interessant og meningsfullt slik at barn med nedsatt funksjonsevne har utbytte av det? Hva blir det viktig å ta hensyn til? Er det spesielle hensyn man bør ta i forhold til barn med Downs syndrom og hørselshemming?

Hva er spesielt med Downs syndrom og hørselshemming?

Det fødes 55–65 barn per år i Norge med Downs syndrom (Bogen mfl. 2004). De har en del medisinske kjennetegn som det er nødvendig å ta hensyn til (Lofterød 2004, Tidemand-Andersen og Skaug 2003, Skaug 2007). Syndromet er den vanligste enkeltårsaken til psykisk utviklingshemming og psykisk retardasjon. Barn med Downs syndrom har samme utviklingsmønster som funksjonsfriske. De trenger ofte bare mer tid og flere repetisjoner enn andre og dermed individuell tilrettelegging.

70–80 % av de som har Downs syndrom har hørselstap. De fleste av dem har periodisk hørselstap som skyldes hyppige luftveisinfeksjoner, mellomørebetennelse eller væske i mellomøret. Noen har også varig hørselstap. Periodevis hørselstap

er ofte mer forvirrende enn stabile hørselstap (Bjørndal 2006). Årsaken er at når lydinntrykkene varierer, blir det vanskeligere å opparbeide gode strategier for hvordan hørselen kan brukes. Dette kan kompenseres ved å bruke andre sansekanaler. Barn med Downs syndrom som har periodiske hørselstap, kan ha vanskeligere for å finne fram til kompenserende teknikker for sin manglende hørsel. De trenger å være i relasjon med andre i miljøet for å oppfatte og forstå.

Hørselstapet kan være enten nevrogen eller mekanisk. Nevrogen hørselstap kan være arvelig eller forårsaket av skader på fosteret eller senere i livet. Hørselstapet kan reduseres ved hjelp av et tilpasset høreapparat, eventuelt ved CI-operasjon. Et varig nevrogen hørselstap vil bli forsterket i perioder når det forekommer mekanisk hørselstap, som kan skyldes for eksempel væske i mellomøret. Væsken hindrer lydbølgene i å nå inn til det indre øret og hørselsnerven. Hørselstapet kan variere opptil 50 dB i det frekvensområdet som er viktig for talen, 200–500 Hz (Bjørndal 2006). Hvis væsken er betent, får personen ørebetennelse, som kan være smertefull og lett å oppdage. Men dersom væsken i mellomøret ikke inneholder bakterier, kan det være mer problematisk å oppdage den, og barn kan ha hørselstap i lang tid uten at det registreres. Risikoen for væske i mellomøret er større hos barn med Downs syndrom fordi de har trangere øretrompet enn hos andre. Dersom væsken ikke tørker ut av seg selv, kan det opereres inn et dren. Periodiske hørselstap kan også forårsakes av tette øreganger på grunn av stor voksproduksjon.

I periodene når det er mye væske eller voks i ørene, blir hørselen nedsatt og hørselsinntrykkene blir ustabile og variable. Det gjør det vanskelig å sortere og tolke lyder. Ved periodisk hørselstap går personen glipp av mye tilfeldig og sirkulerende informasjon som er viktig for språkdannelsen. Lyd er viktig både for å fange oppmerksomheten og for å gi mening. Barn med hørselstap har vanskelig for å orientere seg auditivt, de mister mye nødvendig informasjon underveis i samtalen. Dette må kompenseres på andre måter, for eksempel med strategier for å stimulere bruken av synet (synssansen) og kroppen (kinestetisk sans). Alternative og supplerende kommunikasjonsverktøy øker muligheten til å forstå og bli forstått.

Mange mener at den sterkeste siden til barn med Downs syndrom er sosial intelligens, mens den svakeste dreier seg om språklig intelligens. Når hørselen er nedsatt, forsterkes de språklige vanskene ytterligere. Barn med Downs syndrom kan ha problemer med det auditive korttidsminnet, evnen til å huske det de nettopp har hørt. Det de bare hører, forsvinner ofte ganske fort ut av den aktive hukommelsen. Derfor kan det være vanskelig å få med seg flere beskjeder av gangen. Korte og konsise setninger rettet direkte mot den man snakker med, er viktig. Alternative og supplerende kommunikasjonsstrategier blir viktige som støtte for å kunne forstå og huske det som er sagt. Langtidshukommelsen til barn med Downs syndrom fungerer langt bedre. Mange kan imidlertid ha vanskeligheter med artikulasjon på grunn av anatomiske og motoriske forhold, som trang gane eller liten plass i munnhulen og svakere muskulatur i munnpartiet (Tidemand-Andersen og Skaug 2003).

Når det gjelder evnen og muligheten til å oppfatte og forstå lyd, er den først og fremst avhengig av hvor stort hørselstapet er. Hørselsproblematikk kan også knyttes

til barnets kognitive nivå og evne til auditiv persepsjon eller til det å oppfatte og forstå informasjonen som blir gitt. Mange har redusert evne til å bearbeide hørselsinntrykkene og omforme dem til talespråk (auditiv persepsjon). Evnen til å bearbeide og huske synsinntrykk er langt bedre (visuell persepsjon). Barn med Downs syndrom er flinke til å imitere, det vil si etterligne og påvirke hverandre i et samspill. De har stort utbytte av visuell og gestuell støtte og bruk av tegn som støtte for å forstå innholdet i kommunikasjonen. Dette er noe av bakgrunnen for Iréne Johanssons Karstadmodell, som bygger på forskningsprosjektet "Tidlig språkstimulering av mongoloida barn" i Sverige i perioden 1981–1989 (Johansson 1988). Modellen legger vekt på at stimuleringen ved hjelp av tegn som støtte skal starte så tidlig som mulig, og at den skal være strukturert, kontinuerlig og repeterende (Dolva og Aalandslid 2006).

Varierte sanseinntrykk og læringsstrategier

UNESCO har nylig gitt ut en rapport, *The Wow Factor*, som er en internasjonal undersøkelse på grunnlag av forskning i 60 land i Asia, Sør- og Nord-Amerika, Afrika og Europa (UNESCO 2007). Forskerne har sett på effekten av kunsthag i skolen, og sier blant annet at ved å gi elever undervisning i musikk, drama og kunst tilegner barna seg språk vesentlig bedre. Undervisning i drama har vist seg å ha spesielt god effekt på elevenes evne til å lære fremmedspråk. Drama er et lekende og symbolrikt fag, der man bruker kropp og stemme som uttrykksmiddel. Det handler også om å symbolisere og framstille indre bilder og gjøre dem forståelige for andre. I drama er kroppen det viktigste redskapet som brukes til formidling av tanker, ord og følelser. Barn oppfatter og bearbeider informasjon i hovedsak gjennom kroppen. De erfarer gjennom kroppen – og skaper mening med kroppen. Derfor er det viktig å gi mange og varierte opplevelser.

Hjernen husker informasjon med høy følelsemessig verdi lenge. Det å stimulere og gi erfaring med varierte sanseinntrykk blir derfor viktig. Det er påvist at hjernen utvikles og påvirkes ved mange ulike stimuli og påvirkningskanaler, for eksempel ved å suge, gripe, kripe, vugge, snurre og gå (Dryden og Vos 1998). Alt dette gir ulike og varierte opplevelser og erfaringer.

Innfallsvinklene til læring er mange og varierte. De tradisjonelle lærings-tilnærmingene i skolen har i hovedsak vært basert på den språklige og den logisk-matematiske intelligensen. Nyere forskning understreker viktigheten av også å bruke andre sansekanaler og intelligenssenter når man lærer. Ifølge Gardner har mennesket sju intelligenser (Dryden og Vos 1998):

- lingvistisk intelligens, evne til å snakke og skrive godt
- logisk-matematisk intelligens, der evnen til å resonnere, kalkulere og bruke logisk tenkning er framtreddende
- visuell-spatial intelligens, der sans for form og farge er viktig
- kinestetisk intelligens, som innebærer at man tilegner seg kunnskap ved å bruke kropp og hender, lærer ved å delta
- musikalsk intelligens, evne til å være følsom overfor rytme og klang

- interpersonlig intelligens, evne til å omgås andre, også kalt sosial intelligens
- intrapersonlig intelligens, det å ha selvinnsett

Disse måtene å tilegne seg kunnskap på brukes forskjellig fra person til person. Enkelte sider dominerer, og de fleste bruker litt herfra og litt derfra og gjerne forskjellig i ulike situasjoner og sammenhenger. Det er ikke bare én måte å lære på. Å være bevisst på de ulike innfallsvinklene til læring er spesielt viktig overfor barn med nedsatt funksjonsevne.

Miljøets betydning for samspill

Det sosiale og kulturelle miljøet vi er en del av, gir oss både muligheter og begrensninger. Det å få delta i ulike opplevelser og få forskjellige erfaringer som påvirker ulike sanser, er viktig for utviklingen. Ikke alle kan tilegne seg disse erfaringene på egen hånd.

Utfordringene for miljøet blir i samspill med den enkelte å tilrettelegge for at alle får delta i mange og varierte opplevelser og erfaringer. Noen ganger må det spesiell tilrettelegging til. Opplevelsene og erfaringene forsterkes gjennom kontrastene mellom ytterpunktene beskyttelse på den ene siden og farer på den andre. Mindre gode opplevelser, som skrubbsår på kneet, er nyttige erfaringer å få for alle. Å oppleve å bli våt og kald, for så å få på tørre klær og kjenne varmen komme, gir også viktige erfaringer. Det samme gjelder sanseinntrykk fra forskjellige lukter, smaker, lyder, farger, berøringer osv. Det å oppleve fart og spenning kontra roligere aktiviteter stimulerer ulike sentre i hjernen. Når vi står på hodet, oppleves omgivelsene ganske annerledes enn når vi har begge beina på bakken. Når vi får ulike stimuli fra forskjellige perspektiv, kan det gi mange innfallsvinkler til økt forståelse og medvirkning. Ved å medvirke i en prosess med omgivelsene utvikles kunnskap og ferdigheter. Noen ganger tar denne prosessen lang tid og krever stor tålmodighet.

Selvet har kompetanse på ulike uttrykksformer og samspillformer lenge før selvbevissthet og språk forekommer hos barnet (Stern 2003). En annen måte å si dette på er at barn er kompetente fra fødselen av. Kompetansen er først og fremst avhengig av relasjonelle møter og samspill med andre. Det er i samspill med andre kommunikasjon og språkutvikling skjer. Når man har felles fokus og deler oppmerksomhet og følelser, er man i samspill med en annen.

I FNs barnekonvensjon om barns rettigheter ratifisert i 1989 (BFD: Barnets rettigheter – 2003:137-151)) er det nedfelt at hvert enkelt barn har rett til å bli forstått og behandlet som et eget individ med individuelle egenskaper. Det er avgjørende å se hvilke muligheter og ressurser som finnes hos den enkelte, og uvesentlig om barnet har en diagnose eller ikke.

Samspill er grunnlaget for kommunikasjon og språk

Mitt utgangspunkt er at det finnes minst én nøkkel som kan åpne for kommunikasjon inn til et individ. Jeg har en personlig opplevelse av som gir meg et godt bilde av det. Jeg ser for meg et stort nøkkelknippe jeg en gang fikk låne av Falken for å prøve å finne en nøkkel som kunne passe i låsen til en hytte vi skulle inn på. På det nøkkelknippet

var det sikkert 1000 forskjellige nøkler. Jeg prøvde tålmodig nøkkel etter nøkkel – og til slutt fant jeg en som passet, slik at vi kom oss inn. For meg lyktes det å finne den nøkkelen som passet til døra. Når jeg overfører dette til mellommenneskelige relasjoner, handler det om å være kreativ og tålmodig og å prøve ulike innfallsvinkler og varianter til vi finner en nøkkel som passer for å kunne kommunisere. Noen ganger må vi lete litt lenger på det store nøkkelknippet, andre ganger er det enklere.

Tidlig samspill legger grunnlaget for videre kommunikasjon og språk. Et godt utgangspunkt for å forstå samspill er å se på hvordan vi naturlig henvender oss til spedbarn. Da bruker vi noen av de viktigste elementene i et velfungerende samspill. Det tidligste samspillet skjer når vi holder barnet inntil kroppen, og vugger, stryker eller småsnakker og ler mot barnet. Disse elementene er det også viktig å bruke i samspill senere, tilpasset barnets alder og modning. Når vi deler oppmerksomhet, intensjoner og følelser med en annen, er det en god posisjon til å kunne å forstå hverandre. Stern kaller dette affektiv inntoning. Det kan for eksempel være når ”omsorgspersonen lager en lyd eller liten melodi eller nikker med hodet på en måte som fanger opp intensiteten, varigheten og formen i barnets uttrykk” (Stern 2003:19). Det dreier seg om å være sensitive overfor hverandres signaler og uttrykk. Barn vil henvende seg til og søke kontakt med den som er lyttende i sin tilnærming og gir respons. Samspill handler om å dele rytme, tempo, intensitet og responsivitet, og å skape flyt i samspillet. Den kontakten og den responsen man da får, er et begynnende samspill, som blir utgangspunkt for prosessen videre. Erfaringene man får ved å være sammen i forskjellige situasjoner, lagres. Når disse lagrede erfaringene repeteres og brukes, skjer det en utvikling – det er som å bygge med byggeklosser og sette dem oppå hverandre.

Førspåklig eller non-verbal kommunikasjon er begynnelsen på prosessen med å lære talespråk. I denne prosessen lærer barnet ikke bare ord og uttrykk, men også å tolke tonefall, stemmehøyde, kroppsholdning, blick og gester, og å bruke slike uttrykksformer samtidig med ord når man snakker. Betydningen av uttrykkene er kulturelt betinget. Det viser at språk er mye mer enn ord. Samspill med spedbarn går mye ut på å tolke barnas mimikk og stemmelyder og gi respons på det. Ved å lytte og observere det som skjer ved disse non-verbale signalene, opparbeides og utvikles prosesser omkring samhandling, forhandling og meningsskaping. I et samspill deler man erfaringer og opplevelser og påvirker hverandre. Det dreier seg også om å ”lese” hverandre og forstå signaler fra hverandre, bekrefte dem og understøtte dem med handling.

I et samspill er det viktig å gi rom for stillhet og pauser, gi nok tid til å respondere. I dette pauserommet som stillheten gir, kan de som er i relasjon med hverandre, få mulighet til å respondere på hverandres innspill. Det er ofte vanskelig å gi nok tid til å reagere og respondere og lett å overse innspill. Stillhet og pauser er viktige samspillskvaliteter.

Ulike emosjonelle tilstander og ytringer utløser ulike behov og ønsker. Når vi bekrefter at vi har oppfattet signalene barnet gir, og svare på dem, styrker det barnets selvtillit og selvforståelse. Barnet får en opplevelse av å bety noe fordi den andre både lytter og svarer på signalene. Når barnet gir svake eller få samspillytringer, er det imidlertid stor fare for at miljøet blir overaktivt, og tolker og svarer før barnet får

mulighet til å respondere selv. Det kan føre til at barnet blir passivt og mister initiativet til å delta i samspill og kommunikasjon. Hvis miljøet hele tiden er på tilbudssiden i forhold til aktiviteter og tilbud, får barnet gjerne ikke nok tid og ro til å bearbeide opplevelsene og medvirke. Felles fokus og felles opplevelser skaper samhold. Når barnet gis tid til å reagere på informasjonen og får mulighet til å veksle på å lede samspillet (turtakingen), styrker det barnets sosiale initiativ og mulighet for utvikling på alle områder. Det er den voksne i relasjonen som har den viktigste rollen med å legge til rette for dette. Å gi nok tid er spesielt viktig overfor barn som gir liten eller svak respons. Det er så altfor lett for den voksne å ta styringen og holde et for raskt tempo.

Felles opplevelser gir felles erfaringer

Ordet *kommunisere* betyr ”gjøre felles”. Når vi gjør noe sammen, har vi en relasjon til en annen som er slik at vi kan dele både opplevelser, følelser og erfaringer. Vi forteller hverandre på ulike måter både våre ønsker og våre meninger – vi kommuniserer. En definisjon av kommunikasjon understreker dette: Kommunikasjon er ”enhver handling som innebærer overføring av informasjon fra en person til en annen, vedrørende behov, ønsker, oppfatninger, kunnskap eller følelsemessige tilstander” (min oversettelse fra ASHA: Guidelines for Meeting the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities 1992). Når vi kommuniserer, signaliserer vi også nærhet og avstand overfor hverandre. Vi har alle våre private grenser som setter en stopper for hvor nær vi slipper andre inn på oss. Noen mennesker faller det naturlig å slippe helt inn på seg, mens andre holder man større avstand til. Disse grensene er det viktig å være var for og respektere overfor andre mennesker.

Kommunikasjon skjer i et samspill med indre forutsetninger, som er den enkeltes ressurser og evner, og med de ytre faktorene i det sosiale og det kulturelle miljøet. Mange og ulike opplevelser og erfaringer danner et godt grunnlag for variasjon i samspill og kommunikasjon.

Vi kommuniserer både med hensikt og uten å ville det. Når vi kommuniserer med hensikt, påvirker vi for å formidle noe, og får gjerne respons fra omgivelsene på det. Vi har en intensjon med kommunikasjonen. Vi kommuniserer også uten å ville det, det vil si ikke-intensjonelt. Hos små barn kan det gi seg uttrykk i et host som indikerer for eksempel ubehag, et smil som indikerer glede, eller en retningsbestemt bevegelse som indikerer interesse for noe. Det er omgivelsenes respons og svar på slike uttrykk som danner grunnlag for videre kommunikasjon, og som utvikler kommunikasjonen til å bli intensjonell.

For å kunne kommunisere må man å være del av et fellesskap – man må ha noen å kommunisere med, og man må ha noe å kommunisere om. Det er viktig å få være deltakende og aktiv i kommunikasjonen. Når man er deltakende, opplever man å være med og påvirke og bestemme. Det styrker selvforståelsen, selvtiliten og selvopplevelsen.

Å ha kommunikativ kompetanse vil si å kunne bruke språket til ulike formål, som å uttrykke behov og ønsker, uttrykke følelser, føre en samtale og gi informasjon om noe. Avanserte kommunikasjonspartnere kan både tolke og beherske bruk av stemme,

blikk, smil, gester og andre bevegeleser og handlinger.

Hvordan åpne muligheten for dialog?

Miljøet rundt et barn med Downs syndrom og hørselshemming må ha fokus på noen områder for å kunne gi barnet meningsfulle samspills- og kommunikasjonsopplevelser. For å finne ut hvordan barnet best kommuniserer sine interesser, kan det være lurt å kartlegge hvilke sansekanaler og intelligenssenter det lærer best gjennom. Med dette som utgangspunkt kan man få gode dialoger.

For at barn med hørselshemming skal få gode muligheter til å delta sosialt, må også andre sanser enn hørselen utnyttes i samspill. Når andre sansekanaler og alternative former for kommunikasjon utvikles, kan det påvirke oppfattelse av lyd og forståelse av innhold. For at barnet skal kunne oppdage og utnytte lyd må det tilrettelegges for gode lytteforhold, slik at barnet kan oppfatte informasjonen som gis. I et klasserom er det blant annet viktig å tenke på hvor barnet sitter, slik at det har mulighet til å se og oppfatte det som skjer. Praktiske tiltak, som lyddempende materialer på bord- og stolbein, er nyttig for å dempe unødig støy. Det er også viktige å ta hensyn til hvor man står i forhold til hverandre når man kommuniserer. Står den som snakker foran eller bak barnet? Hvor kommer lyset fra? Kan barnet se mimikken? Ved å fjerne bakgrunnslyd, for eksempel musikk, kan vi hjelpe barnet til å oppfatte det som er viktig i lydbildet. Ved å kommentere vanlige lyder, som bildur, banking på døra eller noe som faller på golvet, hjelper vi barnet til å diskriminere lydene. Ved å være nøye med å gi korte og konsise beskjeder øker vi muligheten for at de skal bli oppfattet. For å støtte kommunikasjonen kan miljøet bruke tegnspråk, tegn som støtte, visuelle hjelpemidler, konkreter, bilder og lignende. I et samspill er det viktig å ha blikkontakt og bruke mimikk og kroppsspråk. Ved å gi rom for mange repetisjoner og varierte innfallsvinkler åpnes muligheten til være i dialog og gi tilbakemeldinger. Når miljøet tar slike hensyn, har den hørselshemmede større mulighet til å oppfatte og forstå lyd, og få med seg nødvendig informasjon.

Utfordringer

En mor med et barn med Downs syndrom sier: ”(...)jeg bekymrer meg for hvordan de kvalitetene min sønn har, blir verdsatt av omgivelsene” (Weitemeyer 2004).

Det er en stor utfordring i å se det enkelte barns kvaliteter og gi hver enkelt mulighet til å forstå og bli forstått i relasjon med andre.

I et miljø som tar utgangspunkt i det enkelte barns læringsstrategier og ressurser, kan det utvikles velfungerende samspill og meningsfull kommunikasjon. I denne dialogen kan for eksempel barn som ikke uttrykker seg godt verbalt, få hjelp av kunstfagene drama, musikk og forming, og dermed få mulighet til å vise hva som rører seg i dem. Når barn får mulighet til å bruke ressursene sine i relasjoner med andre, opplever de å være del av et fellesskap som kan ses på som første steg til demokrati for alle. Det er i tråd med retningslinjene i rammeplanen for barnehager og Kunnskapsløftet for skolen, og åpner for mange muligheter til medvirkning ut fra alder og modning. Dette er utfordringer som miljøet har mulighet til å gripe i relasjon til og i samspill med den enkelte.

Litteratur

- ASHA (1992). National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe disabilities (1992): *Guidelines for Meeting the Communication Needs of Persons with Severe disabilities*. www.asha.org/policy - www.asha.org/njc
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I. Bae, B. & Waastad, J.E. (red), *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*, (ss.33-60). Oslo: Universitetsforlaget
- Barne- og familiedepartementet (2003). *Barnets rettigheter : Norges tredje rapport til FNs komité for barnets rettigheter - 2003*. Oslo : Barne- og familiedepartementet. Q-1054B. <http://odin.dep.no>
- Billington, I., Brynhildsen, A. & Johansen, W.M.(2004). *Ordbilder: en snarvei til språk*. Oslo: Damm.
- Bjørndal, M. (2006): *Mellomøreproblematikk*. Vestlandet kompetansesenter.
- Statped intranettside(under revidering): Basiskunnskap Hørsel
http://www.statped.no/nyUpload/Moduler/Statped/Enheter/Moller/filer/1%20MELLOM%C3%98RE_NOV.pdf . Lastet ned 1.november 2006
- Bogen, K., Weitemeyer, M. & Aalandslid, M. (Red.) (2004). *Med Downs gjennom livet: om etikk og menneskeverd knyttet til mennesker med Downs syndrom*. Høvik: Kolofon.
- Dolva A.-S. & Aalandslid, M. (Red.) (2006). *Skolestart med muligheter. Om overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom*. Bergen: Skaug forlag.
- Dryden, G. & Vos, J. (Red.) (1998). *Læringsrevolusjonen*. Nissedal: Odyssey of the Mind.
- Eilertsen, L.-J., Borud, A.B. & Helgor, S. (2007). *Lyden av kommunikasjon: cochleaimplantat til barn med ulike funksjonshemninger eller døvblindhet*. Andebu: Statlig spesialpedagogisk støttesystem og AKS.
- Hirsch, C. (2004). *Hørsestap og mental retardasjon*. Andebu: AKS.
<http://www.statped.no/nyUpload/Moduler/Statped/Enheter/Moller/filer/6%20HORETAP%20MENT%20RETARD.pdf>
- Haaland, A. G. (2007, 18.september.). En gyllen mulighet for Djupedal. *Aftenposten* - Debatt i skolen
- Johansson, I. (1988). *Språkutveckling hos handikappade barn*. Lund: Studentlitteratur, Norsk utgave: InfoVest forlag, 2001
- KD (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- KD (2006): *Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lofterød, B. (2004). *Down syndrom – mulighetenes syndrom*. <http://marihona.com/mulighet.htm>
- Lorentzen, P. (1997). *Vanlige og uvanlige barn. Samspill og kommunikasjon med alvorlig funksjonshemmede barn*. Oslo: Tano-Aschehoug.
- Moss, K. (2007): *Hearing and Vision Loss Associated with Down Syndrom*. <http://www.deafblind.com/downmoss.html>.
- Skaug, N. (Red.) (2007). *Downs syndrom og helse. Medisinske spørsmål, gode råd og sjekkliste*. Bergen: Skaug Forlag.
- Stern, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag
- Taguchi, H.L. & Åberg, A. (2006). *Lyttende pedagogikk. Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tidemand-Andersen, C. & Skaug, N. (Red.) (2003). *Gratulerer: du har et barn med Downs syndrom i klassen*. Bønes: Skaug forlag.
- Unesco (2007). *"The Wow Factor"*. FN: Rapport fra Unesco
- Weitemeyer, M. (2004). Downs syndrom- synlighet og deltagelse. I Bogen, K., Weitemeyer, M. & Aalandslid, M. (Red.) (2004). *Med Downs gjennom livet: om etikk og menneskeverd knyttet til mennesker med Downs syndrom*. Høvik: Kolofon. (ss.123-135)

Fra du og jeg til vi

Beskrivelse og analyse av en kommunikasjons- og sosialiseringsprosess

”Du och jag, Alfred.” ”Du och jag, Emil.”

Denne replikkvekslingen er hentet fra filmen om Emil i Lønneberget. Scenen er vennene Emil og Alfred som svømmer i et tjern en sommerdag i Katthult. Den fremkaller gode minner og erkjennelser om vennskap, nærhet, tid og ikke minst sterk bekreftelse. Jeg ser deg, du ser meg, og vi ser hverandre. Det er her vi er nå.

For omtrent tre år siden fikk vi en ny elev ved AKS (Andebu Kompetanse- og Skolesenter). Vi kan kalle henne Sara. Hun skulle begynne i første klasse i den videregående skolen, og siden hun er hjemmehørende i et annet fylke og dermed har lang skolevei, måtte skoletilbudet suppleres med opphold i internatet. Der bodde hun sammen med seks andre døve, tunghørte ungdommer som alle har varierende behov for tilpasset bistand. Disse ungdommene hadde det til felles at de kommuniserte på tegnspråk eller norsk med tegnstøtte. I tillegg ble begge språkkodene supplert med visuell tilrettelegging i form av manuelle og tekniske hjelpemidler som ga større muligheter til å forstå og uttrykke seg.

Allerede første skoledag viste Sara med stor tydelighet hva hun mente om hvordan ting skulle være, og hvem hun ville være sammen med. Hun hadde både ønsker og forventninger til hvem som skulle være hennes kontakt i de forskjellige vaktlagene. Internatet hadde rutiner med dagsplan som ga elevene en oversikt om hvilke ansatte som skulle arbeide hvor. Det var godt innarbeidet at en gruppe elever skulle forholde seg til et samlet vaktlag, med andre ord at det ikke var en-til-en-bemannning. Riktignok har alle elevene en primærkontakt, men det betyr ikke at den personen alltid er tilgjengelig for eleven.

Det skulle fort vise seg at det at Sara tydelig viste hvem hun ville være sammen med, ble en utfordring for hele personalgruppen. Vi prøvde iherdig å fremtre som en personalgruppe overfor henne, men lett var det ikke, siden hun var så klar i sine preferanser. For lettvinthets skyld kunne vi ha latt henne få bestemme hvem hun skulle få være sammen med, men vi vurderte det slik at det ikke ville være riktig hverken overfor henne eller overfor de andre elevene. Og siden mye læring skjer i samspill med andre og i gruppe med andre, mente vi at en-til-en-ønsket kunne virke hemmende for læring på mange plan i livet hennes.

Hørsestapets betydning for Saras hverdag

En kan lett falle for fristelsen og egenskapsforklare Sara med at hun har en styrende personlighet. Hun har dessuten et syndrom som mange forbinder med stahet og sterk

egenvilje. Men Sara har også hørselstap. Kan det være at hun bruker en strategi som går ut på at hvis hun ikke hører alt som blir sagt, skal hun i hvert fall bestemme hva som skal være tema? Eller er det erfaring med hvordan relasjoner kan være, som preger henne?

Før Sara begynte som videregående elev ved kompetansesenteret, hadde hun lang erfaring med en-til-en-undervisning, i relasjon til en lærer eller en assistent. Hjemme, sammen med foreldrene og søsknene, er hun mest knyttet til moren. På grunn av hørselshemmingen bør hun ha tilrettelagt undervisning, og i noen situasjoner trenger hun tilpasset bistand. Undervisnings- og bistandspersoner inntar roller som pedagog, tolk og kommunikasjonsbrobyggere. Sara trenger en som kan forstå henne og støtte henne når hun kommuniserer med andre. Denne en-til-en-settingen har hun lært gjennom mange år. Har dette vært til hinder for at hun kan være én av mange i en gruppe? Har hun gått glipp av lærdommen det gir å høre/se på andres samtaler og se hvordan undervisningspersonalet opptrer overfor andre elever?

Sara har lenge vært den eneste i sitt miljø som har vært tunghørt, og som har benyttet norsk med tegn. Kan det gi en opplevelse av annerledeshet som gjør at hun knytter seg til bare én person?

Hvordan går det nå?

Sara er inne i det tredje året i videregående opplæring. Hun har valgt å følge emne innenfor restaurant- og matfag, og hun deltar i produksjon, salg og rydding. Hun lager solsikkebrød som hun selger til ansatte. Dette kan ses på som en elevbedrift. I timene er det to pedagoger, tre elever og av og til en deltids elev til stede. Det er blitt arbeidet bevisst med at Sara skal inngå som en del av et fellesskap og ikke bli værende i en en-til-en-relasjon. Etter hvert er hun blitt så kompetent i denne rollen at hun både kan gi informasjon og være rollemodell for deltids elever som ikke er så kjent i settingen.

At Sara skal være en i fellesskapet, har også vært viktig ide i internatet. Gradvis har hun oppdaget og følt seg tryggere på at hun er en del av et fellesskap. I begynnelsen valgte hun å oppholde seg mye på rommet alene. Det gjør hun til dels ennå, men hun er oftere i fellesrommene sammen med de andre elevene. Av og til deltar hun aktivt i kommunikasjonen, men oftest er hun observerende til hva de andre snakker om. Hun får med seg hva de er opptatt av og krangler om, og hun ser hvordan personalet håndterer situasjonene. Etter som Sara erfarer at hun mestrer flere situasjoner, har hun også fått mer overskudd til for eksempel å uttrykke empati for medelever hvis de er syke eller har skadet seg. Dette bidrar også til at hun øker sin status i ungdomsgruppen.

Elevmøter er en arena der elevene kan ta opp forhold som berører hverdagen i internatet med personalet. Her kan de erfare hvordan beslutninger tas (f.eks. via avstemninger). De må vente på tur, melde saker til møtet, forberede seg og ikke minst lytte til andre. I begynnelsen ønsket ikke Sara å delta på elevmøtene. Nå kan hun være med på linje med de andre. All kommunikasjon foregår på tegnspråk eller norsk med tegnstøtte. I tillegg brukes manuelle eller visuelle hjelpemidler, som flipover eller tavle. På et møte ble Sara valgt av de andre elevene til å ha ansvar for å kildesortere søppel. Hun ble veldig stolt.

I internatet er det både hørende og døve ansatte. Sara skifter kode avhengig av hvem hun prater med. Når hun ikke bruker stemme, produserer hun tegn så hurtig at det hørende personalet av og til har problemer med å følge med. De døve ansatte kan fortelle at hun er i god utvikling med å kommunisere på tegnspråk, og at hun kutter stemmen i samtale med dem. Moren forteller at hjemme må hun av og til be Sara om å legge på stemmen for at mor skal oppfatte hva hun sier. Moren forteller også om en datter som ”skravler” på tegnspråk, og som med stor glede forteller fra skole- og internathverdagen. ”Vi både ser og hører at Sara trives og har det bra,” forteller foreldrene.

Sara er fortsatt opptatt av hvem som er på jobb, og av hvem som skal få lov til å være sammen med henne, men ikke så intenst som tidligere. Under planleggingen av en skoletur kom det fram at primærlæreren hennes ikke skulle være med. Sara ønsket da å få vite hvem som skulle være med. Personene ble presentert, og til sist sa hun til læreren sin: ”Ok, hjemme du.” Det var en stor seier for alle som arbeider med Sara. Kanskje hun har erfart at de fleste her er verdige kommunikasjonspartnere?

I dag er Sara en ung kvinne som er i ferd med skaffe seg kunnskap som er anvendelig i voksenlivet. Hun kjenner ungdom som er i samme situasjon som henne, og som benytter tegnspråk. Grunnlaget for nettverk i voksenlivet blir lagt. Av og til hender det at hun vinner over medelevene sine i bowling, og det gir henne en god følelse av å mestre. Sara er en pratsom, glad og stolt ungdom.

Hva kan vi lære av dette?

Det at Sara gradvis oppdaget at ”det er flere her som skjønner hva jeg sier, og jeg skjønner hva de sier”, har bidratt til at hun kunne senke skuldrene. Hun har muligens erfart at det ikke er så viktig med den ene som skal være tilgjengelig hele tiden? Hun vil alltid ha behov for en-til-en-relasjon i noen situasjoner, men vi tror hun har erfart at dette mønsteret ikke trenger omfatte alle situasjoner. Lærdommen er at ansatte i ulike undervisningsrelasjoner til enkeltelever må være bevisst alle settingene som inviterer til læring, og hvilken undervisningsrolle man inntar i dem. Det forutsetter at samarbeidsklimaet i personalgruppen er avklart, slik at man opptrer som et arbeidslag og ikke som en enkeltentreprenør.

Det er viktig at samtalepartnere har kunnskap om funksjonshemninger som gjør at man i det daglige må ta individuelle hensyn ved å regulere tempoet i samtalen, mengden av informasjon og i hvilken form den skal gis. Man må ha kunnskap om hvordan hørsel som informasjonskanal kan variere under ulike settinger. Tegnspråkkompetanse er nødvendig, likeså å vite forskjell på tegnspråk og norsk med tegnstøtte. For å bli en *verdig samtalepartner* må man ikke bare ha tegnspråkferdigheter, men også inneha personlige ferdigheter: som innebærer å skape trygghet, være forutsigbar, vise interesse for, ha evne til å utforske sammen med eleven, ta ansvar for relasjonen og ikke minst vise at jeg er interessert i det du er opptatt av. Det vil fortsatt være personer i Saras liv som kommer til å bety mer enn andre, nettopp fordi de både har tegnspråkkompetanse og oppfyller kriteriene for å være verdige samtalepartnere.

Sara er i et miljø der bruk av tegnspråk og /eller norsk med tegnstøtte er en del hverdagen. De fleste hun møter, kan kommunisere med henne. Hun er i et læringsstøttende miljø som kjennetegnes av menneskelige ressurser med lang og bred erfaring med personer som henne. Hun er i et fysisk miljø der hun kan bevege seg alene. Hun kan gå i nærbutikken og oppdage at ansatte der har erfaring med tegn. Disse erfaringene med å lykkes øker mestringsopplevelsen. Ikke minst er hun i et miljø som tilpasser seg hennes tempo og gir henne den tid hun trenger. Hverdagen hennes er preget av mange forskjellige relasjoner, som igjen danner grunnlag for blandede valg. Dette bidrar til at hun blir integrert, ikke segregert

Er det disse erfaringene som har bidratt til at Sara er i utvikling fra å være en av to i ”du och jag” til å bli en av flere i ”vi og oss”?

TEKNISKE HJELPEMIDLER

Hørselstekniske hjelpemidler

Hørselstap skaper vanskeligheter både for kommunikasjon mellom medmennesker og det å oppfatte hendelser som skjer rundt en. Mange hørselshemmede kompenserer til en viss grad for disse vanskene ved hjelp av teknologiske løsninger. Dette har blitt gjort i århundrer, for eksempel ble horn brukt som hørerør i hvert fall fra 1600-tallet (Dillon 2001), sannsynligvis mye tidligere. En mer primitiv måte å forbedre hørselen på er å forsterke lyd forfra og skjerme mot støy bakfra ved å holde hendene opp bak øret. Det forbedrer signal- og støyforhold med opptil 10 dB.

De første elektroniske høreapparatene kom rundt år 1900. De første apparatene med elektronrør kom i 1907 og hadde tilstrekkelig forsterkning til at selv sterkt tunghørte kunne ha nytte av dem. Men det var først etter at transistoren ble kommersielt tilgjengelig i 1952, at høreapparatene fikk et anvendelig format, og i 1953 var alle høreapparater bygd opp rundt denne nyvinningen. Til sammenligning kom den første serieproduserte transistorradioen på markedet først i 1954. De første ørehengerne (bak-øret-apparater) kom i 1960-årene, og i-øret-apparatene dukket opp på 1970- og 1980-tallet. Vi må tilbake til siste halvdel av 1980-tallet for å finne de første virkelig anvendbare CIene med digital signalprosessor. CI fungerer etter et helt annet prinsipp enn andre høreapparater, men like fullt må det kunne karakteriseres som et høreapparat.

Høreapparater er imidlertid bare ett av flere teknologiske tiltak som tas i bruk for å gi hørselshemmede en lettere hverdag. Høreapparatene har sine begrensninger, selv når vi tar i betraktning den rivende teknologiske utviklingen de har gjennomgått det siste tiåret. Det skyldes både de fysiologiske forholdene i øret og akustiske og praktiske forhold rundt brukeren.

Ikke alle hørselshemmede har nytte av høreapparat eller andre lydforsterkere, og de må ty til andre kommunikasjonsformer og benytte stimuli som vibrasjon eller lys til varslings. De forskjellige typene hjelpemidler som finnes, blir beskrevet nærmere i denne artikkelen. Hensikt er ikke å fremheve noen produsenter fremfor andre, så apparater som er nevnt, trekkes fram bare som eksempler.

Hjelpemiddelformidling

Stønad til bedret funksjonsevne er regulert i kapittel 10 i folketrygdloven. Det skilles mellom høreapparater og andre hørselstekniske hjelpemidler. For høreapparat kreves det søknad fra en øre-nese-hals-lege eller en høresentral, og all tilpasning skjer enten ved høresentralene eller hos en privatpraktiserende audiograf, i samarbeid med en øre-nese-hals-spesialist. I alle tilfeller må det foreligge en henvisning fra fastlegen for å få tilgang til høresentralen eller privatpraktiserende. Andre tekniske hjelpemidler formidles via NAVs hjelpemiddelsentraler, som er plassert fylkesvis. Søknaden sendes da til hjelpemiddelsentralen og blir behandlet der. For kartlegging av behov skal det være opprettet en tjeneste i hver kommune. Vanligvis er det personell i ergoterapitjenesten som har fått opplæring og skal ivareta denne funksjonen. I skoler og barnehager er det

ikke uvanlig at fylkesaudiopedagogen eller et kompetansesenter kartlegger behovet, og i noen tilfeller hjelpemiddelsentralen. Det er alltid brukeren som regnes som søker, så selv om søknad er initiert og utfylt av fagpersonell, skal alltid brukeren eller en foresatt undertegne.

Dersom det ønskede hjelpemiddelet er en type apparat som regnes som allemannseie, får man ikke dekket utgifter til det. Mobiltelefon, abonnement og datamaskin med internettilkobling er hjelpemidler som det er vanskelig å få godkjent støtte til, selv om de uten tvil er til nytte for mange hørselshemmede. Ifølge et rundskriv om tekniske hjelpemidler er det anledning til å gi stønad til anskaffelse av brunevarer til personer under 26 år dersom det skal brukes til trening og stimulering (§ 2 i hjelpemiddelforskriften). Dette åpner for innkjøp av for eksempel videokamera dersom det skal brukes til å øve opp tegnspråkferdigheter.

Høreapparat

Forventninger til høreapparatet

Høreapparatet har i utgangspunktet en spesifikk funksjon: å forsterke et talesignal og tilpasse forsterkningen slik at tale blir hørbar og forståelig. Apparatet kan ikke, som mange tror, gi en forbedring av lydoppfattelsen tilsvarende det de fleste hørende har, men må tilpasses ut fra flere forutsetninger enn bare graden av hørselstap. Det er ikke slik at en som hører dårlig, tåler høyere lydstyrke uten at det blir ubehagelig. De fleste tunghørte har ubehags- og smerteterskler som tilsvarer verdiene for hørende.²¹ Derfor er det nødvendig å begrense forsterkningen betraktelig i forhold til ønsket om et optimalt resultat. Et eksempel kan illustrere dette. I en vanlig samtale er støynivået omkring 60 dB. Tale begynner å bli ubehagelig når lydstyrken øker til ca. 95 dB, som altså er ubehagsterskelen for tale. Dersom en person har et hørselstap på gjennomsnittlig 50 dB i talefrekvensområdet, kunne det vært ønskelig å gi vedkommende et høreapparat som forsterker lyden 50 dB, for å oppnå normal høreterskel. Støynivået på talesignalet vil da tilsvare $(50 + 60) \text{ dB} = 110 \text{ dB}$, det vil si 15 dB over normalt ubehagsnivå for tale. 15 dB tilsvarer omtrent 30 ganger sterkere lyd! Dette høreapparatet vil påføre brukeren sterkt ubehag og vil helt sikkert aldri bli benyttet. Høreapparatet blir mest behagelig når forsterkingen tilsvarer halvparten av verdien for høreterskelen. Personen i dette eksemplet ville mest sannsynlig være fornøyd med en forsterkning på ca. 25 dB. Men det gir ikke normal hørsel, og fremdeles vil noe av talelyden ikke være hørbar for ham.

Mulighetene til å oppfatte tale gjennom høreapparat er også avhengig av hvor stort hørselstapet er, og i hvilke frekvensområder hørselstapet er størst. Regelen er at jo større hørselstapet er, jo vanskeligere er det å forstå tale, selv med høreapparat. Når hørselstapet overstiger 90 dB, gir høreapparat liten eller ingen taleoppfattelse, men det kan likevel være til hjelp for å varsle om hendelser i omgivelsene, for eksempel trafikk.

Andre faktorer som er viktige for at brukeren skal ha nytte av høreapparat, er de akustiske forholdene i omgivelsene. Mikrofonen i apparatet skiller ikke mellom ønsket

21 Høreterskel = svakeste hørbare lydstyrkenivå. Ubegagsterskel = lydstyrkenivå der lyden oppleves som ubehagelig. Smerteterskel = lydstyrkenivå som gir smerte i øret.

og uønsket lyd, og bakgrunnsstøy og romklang har stor påvirkning på taleoppfattelse. Romklangen påvirker taleoppfattelsen mer jo lengre avstand det er mellom taleren og høreapparatet, det vil si at talesignaler blir mer utydelige med økt avstand. I praksis har et høreapparat begrenset nytte når avstanden blir på mer enn to meter, selv om rommet har gode akustikkforhold. Høreapparatet er med andre ord egnet til å hjelpe brukeren i samtaler på kort avstand og i rolige omgivelser. På lengre avstander er den hørselshemmede avhengig av eksterne mikrofoner²² koblet til høreapparatet for å få med seg mest mulig av det som blir sagt. Høreapparat kan være til uvurderlig hjelp for den hørselshemmede, men man må alltid være oppmerksom på de begrensningene som er nevnt ovenfor.

Høreapparatets oppbygning og virkemåte

Fram til 1996 fungerte alle høreapparater på samme måte som et konvensjonelt mikrofon- og høyttaleranlegg, det vil si at mikrofonen omdanner lyd til elektrisk signaler som ble sendt gjennom en forsterker med bass- og diskantkontroll. Dessuten var det mulig å justere forsterkningsgrad og maksimalt signalnivå ut (metningsnivå). Det forsterkede signalet ble omdannet til lyd i en liten høyttaler. Slike høreapparater sier vi er analoge fordi alle trinn i signalbehandlingen foregår på et signal som varierer analogt med (proporsjonalt med) signalet inn på mikrofonen. De mest avanserte hadde egenskaper som nesten kan måle seg med dagens digitale høreapparater.

Men så kom de første høreapparatene der all signalbehandling skjer digitalt, det vil si at signalet fra mikrofonen omformes til digitale verdier og behandles i et dataprogram før det blir omformet til analogt signal igjen og levert som lyd fra høyttaleren. Høreapparatet er dermed blitt en meget avansert datamaskin. Den store fordelen med å benytte digitalteknikk i signalbehandlingen er at det blir flere justerbare parametre og mer nøyaktig tilpasning til hørselstapet. Det gir også mulighet til å redusere bakgrunnsstøy og akustisk tilbakekobling²³, noe som gjort at sterkt tunghørte som tidligere var nødt til å bruke store, kroppsborne høreapparater, nå klarer seg med relativt små bak-øret-apparater. En annen stor fordel med digitalteknikken er at høreapparatene nå kan justere forsterkningen automatisk etter type lydsignal og nivået på det. Sagt på en enklere måte, og kanskje satt litt på spissen, kan høreapparatet forsterke svak lyd, som fuglesang, på avstand og hurtig tilpasse seg et nytt signal, for eksempel tale. De siste generasjonene av analoge høreapparater kunne også gjøre det, men implementeringen av denne funksjonen er enklere og mer effektiv med dataprogram enn med analoge komponenter. I dag er så godt som alle høreapparater basert på digital signalbehandling.

22 Vanligvis trådløse mikrofonanlegg (FM) tilkoblet enten via teleslynge eller til en mottaker festet på høreapparatet.

23 Akustisk tilbakekobling (feedback) er lyd fra høyttaleren som går tilbake til mikrofonen og forsterkes på nytt. Dersom denne lekkasjelyden når et visst nivå, blir prosessen repetert kontinuerlig, og høreapparatet hyler. Det samme kan vi høre i mikrofon- og høyttaleranlegg når volumet er for høyt, eller når mikrofonen kommer for nær høyttaleren.

Høreapparatets form

Høreapparater finnes i utgaver som kan bæres bak øret, kalt ørehengere eller bak-øret-apparat, i øremuslingen, kalt conchaapparat, eller i øregangen, kalt kanalapparat. Tidligere ble det også tilpasset kroppsbårne høreapparater, men de er nesten helt bort fra markedet.

Ørehengeren finnes i flere varianter, fra utgaver med relativt lav forsterkning for lette og moderate hørselstap til modeller med høy forsterkning for de største tapene. De har innebygd telespole for bruk sammen med eksternt utstyr som teleslynge, telefon og FM-utstyr, og kan også kobles direkte til FM-mottakere, MP3-spillere eller andre signalkilder. De må benyttes sammen en spesialstøpt ørepropp som både skal holde apparatet på plass og lede lyden fra høyttaleren inn i øregangen. Utformingen av øreproppen har også betydning for lydegenskapene til høreapparatet, og må tilpasses nøye for at apparatet skal gi best mulig taleforståelse. Propper kan være harde eller myke og kan produseres med allergivennlig beleg, som gull, titan eller keramisk materiale.

Conchaapparatet har alle komponenter innebygd i et skall som er formet etter concha, rommet eller kaviteten som øregangen munner ut i. De benyttes ved små og moderate hørselstap, mest på voksne brukere, da skallet er spesialstøpt og er tungvint å skifte ut etter hvert som øret vokser. Dersom det er plass i skallet, kan de inneholde telespole, men kan ikke kobles direkte til FM-mottakere eller andre kilder. Dette begrenser bruken i undervisningssituasjoner, der det som regel er nødvendig med hjelpemidler i kombinasjon med høreapparatet.

Kanalapparatet plasseres i øregangen og er ikke synlig for andre. Det brukes mest av voksne med små og moderate hørselstap og kan ikke kombineres med teleslynge, FM-mottakere eller andre signalkilder. Vanligvis er det uegnet i undervisningssituasjoner. En fordel med disse apparatene er at de utnytter de egenskapene øremuslingen har i forbindelse med retningshørsel.

Cochleaimplantat

Cochleaimplantat (CI) er en type høreapparat som har en helt annen virkemåte enn analoge og digitale høreapparater som forsterker lyd og utnytter det som er igjen av hørselen for å gjøre talelyd mest mulig forståelig. Med CI forsøker man å erstatte høresansen, som mangler helt eller nesten helt. Prinsippet består i å gi elektrisk stimulering av områder med gjenlevende nervefibrer i kjernen av sneglehuset, cochlea, i det indre øret. Det oppnås ved at et ytre apparat som består av mikrofon, taleprosessor og radiosender, analyserer lyd og sender informasjon om lyden til en del med radiomottaker og elektroder implantert i cochlea. Ved å stimulere nevroner i cochlea etter mønstre som tilsvarer måten disse nevronene stimuleres på i et friskt øre når det utsettes for tale, får brukeren en lydopplevelse og kan, med tålmodighet og trening, lære å tolke tale. Hvor vellykket det blir, er avhengig av flere faktorer, blant annet hvor mange nervefibrer som er intakt i sneglehuset, hvor godt hørselsnerven og de sentrale delene av hørselssystemet fungerer, hvor lenge har brukeren vært døv, og mulighetene for lyttetrening. Produsentene av CI benytter forskjellige stimuleringsmetoder og

forskjellig antall elektroder. Denne høreapparattypen har fått mye medieoppmerksomhet og blir ofte fremstilt slik at man kan forledes til å tro at den gir tilnærmet normal hørsel. I likhet med konvensjonelle høreapparater har også disse apparatene sine begrensninger, men det hersker liten tvil om at de med god oppfølging og lyttetrening kan gi bedre livskvalitet for mange døve. Ellers har CI de samme begrensningene som andre høreapparater når det gjelder bruk i akustiske miljø, og behovet for tilleggsutstyr er det samme. Tilleggsutstyr til CI er bak-øret-utgaver av taleprosessorer med innebygd telespole og muligheter for direktetilkobling av FM-mottakere, MP3-spillere osv. Taleprosessorer er fremdeles stor og klumpete i forhold til et vanlig høreapparat, men det forventes en videre utvikling.

NAV dekker ikke utgiftene til cochleaimplantering, men operasjonen dekkes av sykehuset som utfører den. Rikshospitalet, Haukeland universitetssjukehus og St. Olavs hospital utfører implantering, men alle barn blir operert ved Rikshospitalet. Det er også mulig å plassere et implantat i hjernestammen, slik at brukere med redusert funksjon i hørselsnerven kan oppfatte lyd. Erfaringene med dette er foreløpig sparsomme, og det er ikke foretatt slike operasjoner i Norge.

Beinforankret høreapparat

Beinforankret høreapparat benyttes ved kroniske ytreøre- og mellomøreplager som ikke kan avhjelpes med operasjoner eller vanlig høreapparat. Dette apparatet overfører lyden via kraniet til cochlea, og hopper over ytreøret og mellomøret. Det består av en mikrofon, en forsterker og en vibrator montert i et lite skall i hodebøyle eller pannebånd, eller festet til en anordning som opereres fast i mastoidbeinet bak øret. Slike høreapparater kan kombineres med teleslynge og bærbart FM-utstyr. Det er bare én leverandør i Norge.

Andre tekniske hjelpemidler

Hittil har vi bare omtalt høreapparater, som er godt egnet til å gjøre tale hørbar og forståelig dersom hørselstapet ikke er for stort, dersom akustikkforholdene i omgivelsene er gode, og dersom det ikke er for lang avstand mellom høreapparatet og den som snakker. Men akustikkforholdene er sjelden ideelle, og man kan ikke alltid forvente at taleren skal stå nær den tunghørte. Derfor må man ofte ty til andre hjelpemidler i tillegg til høreapparatet. Høreapparatet initierer faktisk behov for tilleggsutstyr, som telefoni og annet utstyr for telekommunikasjon.

Mange foreldre synes det er vanskelig å kommunisere med sine hørselshemmede barn baksetet på bilen. I organiserte aktiviteter, som idrett og speider, har den hørselshemmede problem med å oppfatte instruksjoner. Slike problemsituasjoner kan ofte avhjelpes med personlig FM-utstyr (se avsnittet om FM-utstyr). Det består gjerne av en enkelt mikrofon på instruktøren og en mottaker til hvert høreapparat, eventuelt med minislynge.

TV og radio

Når høreapparatbrukere lytter på TV og radio, benytter de ofte teleslynge, IR- eller FM-utstyr (se nedenfor) i kombinasjon med høreapparatet. Personer som har små eller

moderate hørselstap, og som ikke har høreapparat, kan benytte enten IR- eller FM-basert utstyr med hodetelefon. Kanskje kan en liten høyttaler plassert ved godstolen kan være nok. Teleslynger egner seg best i eneboliger, i rekkehus og større boligkomplekser er sannsynligvis bedre med IR- eller FM-utstyr. Det kommer av at teleslynger sprer signal som kan fanges opp av høreapparater eller andre elektroniske innretninger i nærheten.

Personer med svært store hørselstap er avhengige av undertekst, og en del programmer på NRK1 og TV2 er tekstet for hørselshemmede ved hjelp av tekst-tv. Det er også mulig å få NRK1-sendinger på kveldstid med tegnspråktolk. Da må man ha et TV-apparat med delt skjerm og én eller to dekodere, avhengig av om signalet kommer fra satelitt, digitalt bakkenettverk eller kabel-TV. NRK Tegnspråk distribueres ikke på det gamle analoge bakkenettverket. I stedet for TV med delt skjerm kan man bruke to TV-skjermer (den ene for å se NRK1, den andre for å se tolken på NRK Tegnspråk). NAV kan gi støtte til innkjøp av det nødvendig utstyret for å kunne motta NRK Tegnspråk.

Telefoni

Mulighetene for telekommunikasjon har blitt mye større for hørselshemmede etter at Internett og mobiltelefon ble allment tilgjengelig. Tidligere fantes det fasttelefoner med forsterket lyd og egne forsterkere som kunne kobles til fasttelefonen, telefoner med teleslyngerør, og teksttelefon for døve. Disse apparatene er ennå tilgjengelige, og NAV tilbyr teksttelefon for dem som har behov for det. I tillegg kan man sende SMS- og MMS-meldinger på mobiltelefon, og videotelefoni med brukbar bildekvalitet via mobiltelefon er også en mulighet. Det finnes dessuten løsninger for overføring av lydsignaler fra mobiltelefon til høreapparat.

Bildetelefon for ISDN har lenge vært tilgjengelig, men nå tar IP-baserte bildetelefoner det meste av markedet. Bildetelefonen kobles da til Internett i stedet for den etter hvert utdaterte ISDN-teknologien. Bildekvaliteten blir bedre, men kvaliteten er sårbar for trafikkmengden på nettet. På tidspunkt med stor nettrafikk risikerer man forsinkelser i videobildet. En forutsetning for at en søknad om bildetelefon skal bli innvilget, er at brukeren har et kontaktnett med personer som har eller som i nær framtid vil få tilgang til bildetelefon. Ellers er det mange som benytter seg av chattetjenester på Internett. Mest populær er Microsofts Windows Live Messenger, der man både kan skrive til hverandre og se hverandre, riktignok ikke med samme bildekvalitet som ved IP-basert videotelefoni.

Varslingsutstyr

For hørselshemmede er det viktig å kunne oppfatte når dørklokka eller telefonen ringer, når røykvarsleren gir alarm, eller når småtassen er våken og trenger oppmerksomhet. Innbruddsalarm kan også være et problem. Alle slike varselkilder kan suppleres eller erstattes med apparater som enten gir lydsignaler tilpasset den enkeltes hørselstap eller har alternative varslingsmetoder, først og fremst blinkende lys eller vibrasjon. Typiske varslingsanlegg for hørselshemmede er radiosendere, for eksempel dørklokkesender, telefonsender, røykvarslar med innebygd radiosender og trådløs elektronisk barnevakt. Mottakerne kan være blinklys som plasseres på strategiske steder i hjemmet, eller

vibrator som den hørselshemmede enten har i lomma eller rundt håndleddet. Vibratoren har den fordel at den ikke er synlig for utenforstående, mens blinkende lys kan ses på lang avstand fra boligen, noe som gjør at mange voksne hørselshemmede foretrekker vibrator. Vekkerklokke med vibrator under madrassen er et nødvendig hjelpemiddel for både unge og voksne hørselshemmede. Den bør være trådløst koblet sammen med røykvarslere, slik at man er sikker på å våkne i tilfelle branntilløp i hjemmet.

Tekniske hjelpemidler i skolen og barnehagen

Når en person skal snakke til en større gruppe i skolen og barnehagen, er det ikke realistisk å forvente optimal avstand til høreapparatet, og bakgrunnsstøynivået vil aldri være ideelt. Undervisningslandskap forverrer situasjonen for den hørselshemmede betydelig. Det kan også være problematisk å følge samtaler i mindre grupper, selv om høreapparatet er godt tilpasset. Det finnes en rekke forskjellige apparater som kan avhjelpe en del av disse problemene, og de aller fleste løsningene er basert på trådløse mikrofonsystemer (FM-utstyr). Dersom det er mulig for skolen å samle mest mulig av den teoretiske undervisningen for den hørselshemmede eleven i et eget, lukket rom, kan høreapparatet brukes sammen med FM-utstyret med teleslynge. Dette utstyret er stasjonært og i den delen av undervisningen som foregår i andre lokaler, anbefales ofte et bærbart FM-utstyr i tillegg. For elever som har mindre hørselstap, og som ikke har høreapparat, kan det være hensiktsmessig å benytte lydutjevningsanlegg (høytaleranlegg) eller FM-utstyr med øretelefoner. Bærbart FM-utstyr er ikke like driftssikre som teleslyngesystemer, men er selvfølgelig mer fleksible i bruk.

Det er ofte umulig for den hørselshemmede å oppfatte hva medelevene sier, og derfor trengs det nesten alltid flere mikrofoner, gjerne en hodemikrofon på den voksne og en mikrofon til å sende rundt i lyttekroken i barnehagen eller småskolen. For større elever benytter man hodemikrofon på den voksne og plasserer flere mikrofoner innen rekkevidde for elevene. Video er ofte brukt i undervisning, og det må være mulig å koble lyd fra videokilden til FM- eller teleslyngeanlegget.

Ikke all kommunikasjon i rommet kan formidles gjennom mikrofoner – spontane utbrudd og kommentarer er umulig å overføre, men det bør i hvert fall være et mål at all faglig relatert kommunikasjon skal formidles over mikrofonanlegget til den hørselshemmede. Gruppearbeid bør alltid foregå i et lukket rom, skjermet for støy (prat) fra andre grupper. Selv da kan det by på problemer å få med seg alt, og man kan forsøke en gruppesamtaleforsterker. Den kan være til hjelp i noen tilfeller, men det må understrekes at ikke alle elevene har nytte av den.

Tekniske hjelpemidler på arbeidsplassen

Mange arbeidstakere er avhengige av telekommunikasjon for å få gjort jobben sin. Flere typer telefonihjelpemidler kan være til nytte. Eksempler på det er telefonforsterker, minislynge tilkoblet telefon, bildetelefon, teksttelefon, SMS og MMS og videotelefoni via mobiltelefon. Ellers har hørselshemmede arbeidstakere nytte av e-post, chatting og annen digital kommunikasjon. Varslingsutstyr for telefon og brannalarm, samt ringeknapp tilknyttet blinklys på kontorpulten er det også mulig å installere. I møtevirksomhet og

i opplæringsituasjoner kan man benytte FM-utstyr og gruppesamtaleforsterkere av samme type som i skoler.

Teleslynge

Teleslynge fungerer etter induksjonsprinsippet. Ved at et elektrisk signal sendes gjennom en spole, dannes (induseres) det et magnetisk signal som varierer i styrke og retning proporsjonalt med strømmens styrke og retning. Når en annen spole blir plassert i dette magnetfeltet, vil denne spolen omdanne det magnetiske signalet til elektrisk signaler igjen – det blir en transformator. Vi kan forenklet si at teleslyngen sender et magnetisk signal som mottas av høreapparatets telespole. Da så godt som alle ørehengere har telespole, kan teleslynger benyttes til lydoverføring for de fleste høreapparatbrukere, i private hjem og i offentlige rom, som skoler, barnehager, banker, postkontor, kinosaler, teatre, samfunnshus og kirker. Teleslynger kan tilkobles TV, radio, mikrofonanlegg og andre lydforsterkingsanlegg. Brukeren kan med et lite tastetrykk på høreapparatet eller fjernkontrollen til det koble seg til teleslyngen og motta lyden direkte på øret, upåvirket av bakgrunnsstøy og romklang. Driftssikkerhet og lett tilgjengelighet for brukeren er teleslyngens store fordeler. Ulempen er at den sprer signalet videre enn i det arealet den er ment å dekke, noe som kan gjøre det vanskelig å benytte teleslynger samtidig i nærliggende rom.

FM-utstyr og IR-anlegg

Med FM-utstyr mener vi trådløst mikrofonanlegg, det vil si bærbar radiosender med innebygd eller ekstern mikrofon, og mottaker tilkoblet høyttaleranlegg, teleslynge eller direkte tilkoblet høreapparatet. FM-utstyr brukes i stor grad til undervisningsformål, men kan også erstatte teleslynge hjemme hos brukeren eller benyttes som samtalehjelpemiddel i situasjoner der forholdene ikke er lagt til rette for høreapparatbruk. Det finnes mottakere som er uavhengige av høreapparat, og kan benyttes av brukere som ikke kan bruke høreapparat. Antall ledige eller støyfrie radiofrekvenser kan begrense muligheten til å bruke FM-utstyr.

IR er forkortelse for infrarødt lys. Et IR-anlegg fungerer på samme måte som FM-utstyr, men lydsignalet sendes modulert på en bølge av infrarødt lys i stedet for på en radiobølge. IR-anlegget brukes en del i teater- og kinosaler, og i leiligheter der teleslynge ikke kan benyttes.

Lydutjevningsanlegg

Høyttaleranlegg skal fordele talesignal jevnt i lokalet. Dersom man med slikt utstyr også hever lydnivået på talesignalet noen få desibel, kan det være til hjelp for personer som har små hørselsvansker, og som ikke har nytte av høreapparat. Studier i utlandet gir indikasjon på at også andre enn hørselshemmede kan ha nytte av slikt utstyr, blant annet skoleelever med konsentrasjonsvansker.

Konklusjon

Denne artikkelen har forsøkt å belyse forskjellige kategorier av tekniske hjelpemidler som kan bedre den alminnelige funksjonsevnen til hørselshemmede. Det finnes et godt utvalg av hjelpemidler under hver kategori, med noe ulike egenskaper. Den teknologiske utviklingen har ført til et langt større utvalg av hjelpemidler enn for få år siden, og leverandørene er mange. En stor utfordring for audioingeniører er å gjennomføre gode individuelle behovsvurderinger og gi råd om valg av riktig hjelpemiddel til andre fagpersoner i lokalmiljøet. Gjennom godt samarbeid med NAV hjelpemiddelsentral, høresentralene, det kommunale hjelpeapparatet og ikke minst brukeren og/eller de foresatte er det gode muligheter til å sikre brukeren best mulig hjelp i hverdagen.

Litteratur

Dillon, H. (2001). *Hearing aids*. Sydney : Boomerang Press

Informasjonsmaterieill fra leverandører:

www.phonak.no

www.gnresound.no

www.oticon.no

www.aurismed.no

www.vestfoldaudio.no

www.medisian.no

Hjelpemiddelforskriften se <http://rundskriv.nav.no/rtv/lpext.dll/lover/119970228-19/l19970228-19~biv/l19970228-19~k10?f=templates&fn=main-j.htm&2.0>

Bruk av hørselsteknisk utstyr i norsk skole

Bakgrunn for tema

Gjennom 25 år har jeg fulgt alle våre middels, moderat og sterkt tunghørte elever på nært hold i Vest-Agder fylke. Elevene har befunnet seg på ulike alderstrinn, i begynnelsen fra 1979 – 1993 hadde jeg mest kontakt med førskole- og grunnskolebarn, etter at staten tok over den interkommunale fylkesaudiopedagogstillingen som vi hadde i Vest-Agder i 1993, fikk jeg også gradvis etter hvert ansvar for elevene i videregående opplæring og voksne som på ulikt nivå skulle ta ny eller videreføre tidligere utdanning.

I perioden 1996 – 1998 tok jeg hovedfag hvor problemstillingen min var: Hvilke erfaringer har middels og moderat tunghørte med hjelpetiltakene som ble satt inn overfor dem i grunnskolen? Jeg intervjuet da de 8 elevene vi hadde på videregående skole om dette. På mange måter ble undersøkelsen en evaluering av de ulike tiltakene som jeg selv direkte hadde vært med på å iverksette overfor dem. Hørselstekniske hjelpemidler var et av punktene vi tok opp. Svarene jeg fikk var nok mer varierte enn hva jeg forventet, situasjonen hjelpemidlet ble satt inn for å avhjelpe og måten man innførte hjelpemidlet på, viste seg å ha stor betydning for hvordan det enkelte hjelpemiddel ble akseptert og brukt i neste omgang av brukeren. Brukermedvirkning blir på mange måter et nøkkelord for hvor vellykket en hjelpemiddeltilpasning blir.

I tillegg er jeg selv tunghørt med et hørselstap på rundt 65 dB i taleområdet mellom 500 og 4000 Hz. Jeg gjennomførte en skolegang hvor mye krefter ble brukt til å skjule og dekke over min hørselshemming. Egentlig skulle jeg hatt høreapparat som førskolebarn, men fikk det ikke før jeg hadde arbeidet tre år på Hørselsentralen / ØNH-avdeling i Kristiansand. Jeg var svært engstelig for hvilke konsekvenser det ville få for meg hvis noen andre oppdaget at jeg var hørselshemmet. I stedet ble det hver høst en kamp for meg å komme først inn i klasserommet slik at jeg kunne sikre meg plassen rett foran kateteret slik at jeg både kunne se og høre læreren best mulig. I dag har jeg brukt høreapparat i over 25 år.

På bakgrunn av dette vil jeg nå si noe om hvilke erfaringer jeg som fylkesaudiopedagog har høstet med hørselstekniske hjelpemidler i norsk skole.

Behov og krav i norsk skole.

Elevene er svært forskjellige. De har derfor ulike behov både ut fra grad av nedsatt hørsel, type hørselsnedsettelse, alder, utdanningsnivå og evt. tilleggsfunksjonshemminger. Dagens utvikling innen høreapparatteknologien gjør at det også er enklere å tilpasse høreapparat på lettere diskanttap. I tillegg har også elever med dren gjennom trommehinnen som følge av stadig slimdannning i mellomørene, kommet mye mer i fokus. Disse kommer i tillegg til alle dem som vi hadde før og som ble betegnet som klare høreapparatbrukere. I varierende grad vil disse nye gruppe bli fanget opp av hjelpeapparatet. Slik situasjonen er i dag når det gjelder antall fylkesaudiopedagoger

som befinner seg i det enkelte fylke, så er allerede hjelpeapparatet sprengt mange steder. Vi har for få fylkesaudiopedagoger som kan følge opp enkeltelever direkte. Dette medfører at de sterkest hørselshemmede blir prioritert, noe som igjen fører til at andre som også kunne ha trengt et hjelpemiddel, ikke blir informert om mulighetene som finnes eller ikke når fram overfor hjelpeapparatet. At hjelpeapparatet også i noen tilfeller ikke har tid til å samarbeide hyppig nok på tvers av etatsgrensene, eller i noen tilfeller ikke makter å se helheten i hverdagssituasjonen som eleven tross alt befinner seg i, vil også påvirke hjelpen den enkelte får.

Samtidig med dette har norsk skole gjennomgått en rivende utvikling de siste årene. Vi har fått nye læreplaner som har endret både skolebygningenes utforming og måten undervisningen legges opp på. Elevene skal jobbe mer selvstendig og ta større ansvar for egen læring, samtidig som lærerne i enda sterkere grad skal jobbe i team, organisere elevene gjennom nye arbeidsformer og ikke minst utnytte skolens areal inne og ute på nye og varierte måter. Fra den gammeldagse lærer – elevundervisningen som foregikk i svært strukturerte former og som dessuten passet hørselshemmede elever svært godt, møter vi i dag en flora av arbeidsmåter som ikke alltid er like enkle å forholde seg til for våre hørselshemmede elever. Mange kommuner har i perioden etter 1997 bygd nye skoler med store åpne landskap hvor opptil 120 elever holder til. Hvis lærerne i en slik situasjon ikke klarer å organisere elevene i mindre grupper og samtidig flytter noen av elevgruppene gjennom oppgavene de blir tildelt, ut av landskapet, vil bakgrunnsstøyen rett og slett bli så sterk at den vil hindre den hørselshemmede i å høre hva læreren og medelevene sier i klassen. Spesielt er den hørselshemmede sårbar når nytt lærestoff skal innføres i klassen.

I Vest-Agder har vi flest skoler på barnetrinnet med åpne landskap, men etter hvert har man også åpnet opp på ungdomstrinnet. Selv etter innføring av læreplanverket LK06 registrerer jeg imidlertid fremdeles at man på ungdomstrinnet finner mange klasser hvor elevene fortsatt sitter på rekker. Enten enkeltvis eller to og to sammen. Det samme er også tilfelle på allmennfag i videregående. På de yrkesfaglige studieretningene er elevtallet ikke over 15 i studieretningsfagene, det er derfor mer vanlig å sitte i hesteko da. Noen ganger har man slått sammen to ulike studieretningsfag i allmennfag som norsk, engelsk, matematikk og naturfag. Gruppa har blitt altfor stor for den hørselshemmede. Jeg har da som fylkesaudiopedagog avgitt egen uttalelse om saken hvor jeg har begrunnet den hørselshemmedes behov for fortsatt å være i mindre gruppe. Dette har faktisk i de fleste tilfellene ført fram på den enkelte skole.

Akustikk, teppe og dekkevegger

Før vi ser på den tekniske tilretteleggingen som skjer i klasserommene, er der tre forhold som jeg vil kommentere nærmere.

Noe av det første skolen bør gjøre, er å få målt etterklangstida i hovedklasserommet til eleven. Etterklangstida kan øke hvis man har mange harde flater i rommet (harde gulv, høyt under taket, keramikkfliser eller murvegger). I rom hvor man underviser tunghørte elever med høreapparat, bør etterklangstida ikke overstige 0,6 sekunder (Norsk Standard 1997). Gjør den det, vil vokalene kunne maskere konsonantene i talen

vår og dermed vanskeliggjøre taleoppfattelsen for den hørselshemmede. I noen fylker utfører hjelpemiddelsentralene slike målinger for skolene, andre steder er oppgaven tillagt hørselssentralen i fylket. Tiltakene som settes inn er enten at man senker taket inkludert lysarmaturen, eller setter opp skråabsorbenter i overgangen mellom tak og vegg. Andre ganger trenger man bare å senke deler av taket for å oppnå ønsket resultat. Det som har forbauset oss ved flere anledninger har vært at akustikken har vært dårlig i mange nye undervisningsrom som er bygd etter at L97 kom. Faktisk har etterklangstida vært for lang selv for normalthørende elever. Når målingen hos oss er foretatt av ingeniøren på Hørselsentralen, sender han deretter et skriv til skolens rektor hvor resultatet presenteres sammen med anbefalte tiltak. Fylkesaudiopedagogen, montøren som monterer de hørselstekniske hjelpemidlene for hjelpemiddelsentralen og audioingeniøren på hørselsentralen etterkontrollerer om skolen, kommunen eller fylket følger opp anbefalingene som er gitt. I de fleste tilfellene har dette gått bra. Dette kan ha sammenheng med at de fleste skolene i Vest-Agder har sluppet å bære utgiftene selv. I stedet har regningen blitt sendt over til skolekontoret eller rådmannskontoret (der hvor vi har selvstyrte skoler) eller for videregående skole til bygg- og eiendomsavdelingen og avdeling for plan og utvikling hos fylkeskommunen, som har dekket utgiftene.

Det samme har også skjedd i forhold til teppeflisene som vi pleier å legge i samme rom som jeg nevnte foran. Som eneste fylke i Norge har vi brukt enormt med tid i Vest-Agder på å følge opp teppeproblematikken slik at vi ikke kommer i konflikt med elever som er plaget av astma og allergier. Teppe skal dempe støy fra bord-, stolbein, ransler eller bein som flyttes mot harde gulvflater. I undersøkelsen jeg gjorde gjennom hovedfagsoppgaven min, var teppe det tiltaket som hadde betydd mest for samtlige av de 8 høreapparatbrukerne når det gjaldt å få gode lytteforhold på skolen. I Vest-Agder bruker vi teppefliser av typen heuga, teppeflisen har god gummisåle slik at den tåler den årlige dybderensen. Etter dybderensen må teppet tørke skikkelig opp slik at en unngår muggsopp. Derfor anbefales det at en tar dybderensen tidlig i sommerferien. Da er også lukta etter rensesvæska borte når elevene kommer tilbake til skolen. I tillegg må teppet støvsuges daglig enten med sentralstøvsuger eller støvsuger med hepafilter. Teppet er korthåret, har løkkevev og inneholder ikke ull. Teppeflisa må limes med dobbelsidig tape på alle fire sider. Elevene bør gå med innesko. Det eneste stedet vi ikke går inn med teppe i Vest-Agder er hos 6-åringene når disse sitter på benker ved langbord. Malen er utarbeidet gjennom et samarbeid mellom ØNH-avdeling på Sørlandet sykehus og fylkesaudiopedagogen i Vest-Agder.

Det siste punktet jeg vil ta opp før jeg går over til selve hjelpemidlene, er deko-veggene vi bruker for å dele åpne landskap. Veggene består av to lags glassflater som man kan se gjennom. Hver enkelt glassflate monteres inn i en treramme. Selv om man lager et grupperom av dekoegger inne i det åpne landskapet, vil landskapet fremdeles oppleves som åpent siden elevene fortsatt kan se hverandre fra begge sider av dekoveggen. Vi har også i enkelttilfeller montert gardin som kan trekkes for, for å hindre innsyn hvis dette er nødvendig for å bedre konsentrasjonen hos enkeltelever. Veggen demper støyen fra andre deler av landskapet svært godt. Sammen med veggen monteres også en dør som lydisolerer godt.

Tekniske hjelpemidler

Når nye hjelpemidler skal anskaffes, vil følgende tre faktorer ha mye å si for hva som blir anbefalt til den enkelte elev:

- behovet hjelpemidlet er tenkt å dekke
- hvor stort hørselstapet er hos eleven
- elevens og medelevenes alder

I utgangspunktet vil en være svært opptatt av at eleven både skal kunne høre læreren, medelevene og seg selv godt i klassen. Mange av elevene med lettere hørselstap har svært situasjonsbestemte hørselstap, dvs. at de klarer seg svært bra så lenge bakgrunnsstøyen er minimal, de har mulighet til å se på munnen til den som snakker og det er en person som snakker om gangen. Slike elever ønsker som regel ikke høreapparat, de føler ikke at de trenger det. Befinner eleven seg i tillegg i pubertetsalderen, vil flere av dem være svært vare på å ikke skille seg for mye ut. Blant de sistnevnte finner vi også noen elever med middels hørselstap dvs. de ligger mellom 40 og 50 dB i taleområdet. Noen av disse har kanskje båret høreapparat i førskolen og barneskolen, men når de begynner på ungdomsskolen tar de det av – for ikke å snakke om overgangen til videregående skole. Det nytter ikke med samtaler, overtalelser og trusler fra de voksnes side. Høreapparatet har ikke blitt en nødvendig del av eleven. De vil ikke ha apparatet på likevel. Andre har bare brukt høreapparatet i timene på skolen. Hjemme og i friminuttene brukes det ikke. Det blir læreren som en voksen autoritetsperson som holder liv i høreapparatbruken. På møter sier kanskje de foresatte at eleven skal bruke apparatet, men heller ikke de følger opp. Etter en stund gir skolen opp og eleven kutter ut apparatet.

Som voksne ønsker vi elevens beste. Vi tenker på hva han går glipp av sosialt ved ikke å høre alt, hva som kan oppstå av faglige hull på skolen m.m. Det skal mot til å si at vi faktisk aksepterer elevens valg. Etter at jeg gjennomførte min hovedfagsoppgave har jeg faktisk våget å gjøre det. Resultatet har blitt at noen elever etter en pause hvor de har fått lov til å bestemme selv og hvor de kanskje har brukt andre hjelpemidler, etter en tid har kommet tilbake og sagt at de på nytt vil prøve ut høreapparatet igjen. Nylig opplevde jeg en slik elev på videregående skole. Hun er 19 år, og har nylig begynt på videregående på nytt for å få studiekompetanse. Hun hadde selv tatt kontakt med Hørselssentralen og fått to små i øret apparater. Tidligere hadde hun brukt ørehengere. Jeg har vært så lenge i tjeneste nå at jeg vet om elever som faktisk først har kommet tilbake som høreapparatbrukere etter en 20 års tid, fordi vi presset dem så ensidig og ikke lyttet til hva de selv mente på begynnelsen av 80-tallet. Tenk på hva disse har mistet i perioden de fornektet høreapparatet sitt.

Høyttaler som forsterkerutstyr

For en del av disse elevene har vi i Vest-Agder tatt i bruk lærermikrofoner som overfører lærerens stemme trådløst til to eller fire høyttalere som monteres i undervisningsrommet. Siden utstyret forsterker lærerens stemme ikke bare til den hørselshemmede, men til alle elevene i klassen, ble apparatet faktisk akseptert av gutten vi har i en 9. klasse

som hårdnakket har nektet å bruke høreapparatet og de andre tekniske hjelpemidlene han tidligere hadde fått tilrettelagt i klasserommet. Fra skolen fikk jeg følgende tilbakemelding på et møte vi hadde: Han har ikke bare begynt å snakke om hørselstapet sitt hjemme, men også overfor medelevene i klassen, i tillegg kunne læreren fortelle at klassen som i utgangspunktet var en urolig klasse, hadde blitt roligere.

Barn med dren og varierende hørselstap vil også ha stort utbytte av en slik forsterkning i perioder hvor de faktisk kan høre svært dårlig. I dag har vi mulighet til å tildele medelevene egne mikrofoner som kan brukes sammen med to lærermikrofoner i elevgruppa. Dette bidrar til økt spontanitet i blant elevene.

I Vest-Agder måler vi først etterklangen i klasserommet høyttalerne skal brukes i. Hvis flere utstyr skal brukes på samme skole samtidig, må en unngå at de sender på samme frekvens. Hvis så skjer, kan elevene høre hva som blir sagt gjennom mikrofonene i et annet undervisningsrom. Vi har også opplevd at eleven på barneskolen, fikk inn læreren som underviste en hørselshemmet elev på naboskolen som var en videregående skole, fordi utstyrene sendte på samme frekvens. Problemstillingen er svært aktuell fordi vi ofte kan ha flere elever på en og samme skole som kan ha behov for slikt utstyr.

FM-utstyr med teleslynge eller mlx - mottaker

For å hjelpe den hørselshemmede til å kunne følge med i hva som sies i klassen, tas ofte FM- radiooverføringsutstyr i bruk. Utstyret dekkes av NAV og utleveres fra hjelpemiddelsentralen i fylket. Utstyret består vanligvis av en teleslynge som fastmonteres i klasserommet / landskapet og to radiosendere som lærerne kan bruke. Medelevene tildeles egne elevmikrofoner. Kommunen eller fylkeskommunen må selv betale for teleslynga og monteringen av denne. Selve FM- senderen kan:

- festes til en bærebøyle som henges rundt halsen til den som snakker
- kobles til en lapellmikrofon ("mygg") som festes på brystet til den som prater (mens hovedsenderen bæres i beltet)
- kobles til en hodebåret mikrofon som plasseres like ved munnen til den som bærer utstyret. Denne løsningen er absolutt den beste å anbefale fordi avstanden mellom munn og mikrofon da blir konstant uansett hvordan man snur og vender på hodet

Eleven kan deretter stille høreapparatet inn på bare å kunne motta lydene og stemmene som kommer gjennom teleslyngen. På fagspråket kaller vi denne innstillingen T - stilling. Eleven kan også velge en kombinasjonsstilling på høreapparatet hvor både signalene/stemmen fra teleslyngen og lyder/stemmer som blir forsterket av høreapparatets egen mikrofon, samtidig sendes inn i elevens øre via høreapparatet. Den kombinasjonsløsningen kalles på fagspråket MT stilling. Ved MT stilling hører eleven både hva han selv sier og hva som sies gjennom lærersenderen og elevmikrofonene i gruppa. Personlig synes jeg det er viktig at høreapparatene til elevene har MT stilling.

På noen apparater kan man tydelig se hvilken innstilling høreapparatet står på fordi innstillingen bestemmes ved å skyve en bryter fram og tilbake på apparatet. Dette

er en stor fordel spesielt på småskoletrinnet hvor eleven kanskje trenger hjelp av en voksen for å kunne stille apparatet riktig inn. De fleste elevene får imidlertid i dag høreapparater hvor de må trykke seg fram til rett innstilling på en bryter samtidig som de må lytte til tone- eller pipesignalet høreapparatet gir fra seg i elevens øre, for å finne fram til rett innstilling. F.eks: ett pip: eleven vil bare høre det som kommer av lyder og stemmer gjennom høreapparatets mikrofon, to pip: da høres bare det som kommer fra teleslyngen, tre pip: da hører eleven både det som kommer fra teleslyngen og gjennom høreapparatets egen mikrofon.

Den eneste måten å sjekke om elevens høreapparat er stilt rett inn på, er enten å spørre om eleven hører lærerens stemme gjennom FM-utstyret, eller at vi selv går inn og lytter på elevens høreapparat. Sistnevnte løsning blir tungvint. I noen tilfeller har jeg derfor bedt de foresatte om å kontakte hørselssentralen på nytt for eventuelt om mulig å få et annet høreapparat med en mer synlig innstilling.

Ved vanlig T- innstilling hører eleven bare det som kommer gjennom lærersenderen. Denne innstillingen kan være aktuell når høreapparatbrukeren skal lytte til tale i støyende omgivelser. Det samme kan være tilfelle når eleven skal lytte til et fremmedspråk, temaer eller emner som krever mye konsentrasjon.

Hvis eleven ikke kan få både MT og T stilling på høreapparatet sitt, men må velge en av dem, anbefaler jeg at man velger MT stilling for de minste elevene. Det samme gjelder også for dem som bare har ett høreapparat og for elever som ikke selv er i stand til å gi en tydelig og klar tilbakemelding til læreren. Eldre elever kan velge å sette det ene høreapparatet på T og det andre på M hvis de har fått tildelt to høreapparater som bare har T stilling. Dermed hører de det som sies gjennom teleslynga med det ene høreapparatet (som er stilt på T), og medelevene samt egen stemme gjennom det andre via høreapparatets egen mikrofon (dette høreapparatet er da stilt på M).

Ved bruk av teleslynge i klasserommet må man være oppmerksom på at vanlige PC skjermer kan skape støy på høreapparatets telespole hvis eleven sitter og jobber med en vanlig stasjonær PC samtidig som han lytter til teleslynga som er montert i klasserommet. Hvis dette oppleves som et problem, bør søknad fremmes til vedtaksseksjonen på NAV, for å få byttet ut skjermen på den stasjonære PC-en med en flat LCD skjerm eller med en ny bærbar PC.

På enkelte skoler har vi opplevd at det magnetiske feltet som dannes rundt teleslyngeledningen når det sendes strøm gjennom den, treffer et tilsvarende magnetisk felt i et nærliggende klasserom hvor en annen elev med teleslynge og FM- utstyr befinner seg. Måten teleslynga monteres på, vil ha avgjørende betydning for hvor langt det magnetiske feltet strekker seg fra teleslyngeledningen. I noen tilfeller vil utstrekningen av det magnetiske feltet begrenses ved å legge teleslyngeledningen i et 8 tall i rommet. Armeringen i gulvet kan også være med på å skape tilsvarende overføringsproblemer mellom forskjellige utstyr. I store åpne landskap hvor elever på ulike alderstrinn samles, kan dette bli et betydelig problem hvis flere høreapparatbrukere er i samme landskap. En løsning kan være at man enten satser på at for eksempel en av elevene bruker teleslynge mens den andre bruker en ren FM – løsning hvor eleven enten tar i mot FM signalene

fra lærerens sender med en egen mottaker med en miniteleslynge som tres over hodet og legges på skuldrene til høreapparateleven, eller ved at eleven monterer en egen FM-mottaker (mlx - mottaker) på høreapparatet sitt. Førstnevnte løsning passer både for elever med ”i øret høreapparater” og for elever som har gjennomsnittlige hørselstap som er mindre enn 70 dB i talefrekvensområdet mellom 500 og 4000Hz. Sistnevnte gruppe vil lett kunne høre en egensus fra mlx - mottakerens innebygde antenne som kan oppleves så sjenerende at de ikke vil bruke den tildelte mlx - mottakeren. Elever med større hørselstap dvs. over 70 dB synes ikke å være plaget av denne susen. Mlx – mottakeren eller miniteleslynga er også praktiske å bruke sammen med lærerens sender:

- på utedager / ekskursjoner
- når undervisningen skjer i rom som ikke har fastmontert teleslynge
- i praktiske timer som musikk, matlaging, gymnastikk og kunst og håndverk
- i yrkesfag hvor bakgrunnsstøy vanskeliggjør muligheten til å høre gjennom høreapparatet.

Noen elever vil kanskje heller ikke vedkjenne seg at de trenger utstyr, for så funksjonshemmet er de tross alt ikke. De frykter for at andre skal sette likhets tegn mellom mengden og størrelsen av utstyret, og graden av funksjonshemming. Da er det viktig å samtale med eleven. Bør eleven heller få ”i øret høreapparat” i stedet for det tildelte ørehenger høreapparatet? Kan eleven bruke en mlx-mottaker eller en fastmontert teleslynge framfor den bærbare FM - mottakeren? I musikk- og gymnastikktimene bør man i samarbeid med eleven avgjøre ut fra aktiviteten man skal gjennomføre, om eleven skal ha på eller ta av seg høreapparatet.

Ved bruk av FM-utstyr vil tre forhold kunne virke inn på elevens motivasjon for utstyret:

- læreren bruker bare utstyret pga den tunghørte
- utstyret skal hentes og finnes fram når skoledagen starter
- utstyret skal tas på og av når timen begynner og slutter

Enkelte lærere viser at de vegrer seg for å bruke utstyret gjennom hva de sier og måten de forholder seg til det på.

Hva sier medelevene?

Å få tak i hva medelevene sier er kanskje den største utfordringen vi står overfor i dagens skole. Ulike løsninger blir brukt:

- Håndholdte elevmikrofoner. Mikrofonene plasseres i egne holdere på elevpultene. Når eleven skal si noe, tar eleven mikrofonen, trykker på en bryter og snakker inn i mikrofonen. Fordelen er at utstyret gir læreren fleksibilitet m.h.t. å organisere elevene i klasserommet. Utstyret fra de ulike leverandørene varierer i størrelse. Jeg har opplevd at enkelte lærere ønsker større elevmikrofoner som

er lettere å holde kontroll med og se når elevene sitter i større amfier. De mindre mikrofonene blir lett borte i slike situasjoner. Det er videre en fordel at man velger en teknisk løsning hvor det er mulig å kombinere to lærermikrofoner med en elevmikrofon til enhver tid. I dag er det mulig å kunne bruke et stort antall med elevmikrofoner i elevgruppa. Et av utstyrene som brukes mye, har en bryter som kan stilles på on / off stilling. Dermed slipper eleven hele tiden aktivt å passe på at bryteren er trykket inn når han / hun snakker. En av leverandørene har også montert en liten lampe på toppen av elevmikrofonen som gjør det mulig for læreren å se at eleven faktisk har aktivert mikrofonen i apparatet.

- Bordmikrofoner/"svanehalsmikrofoner". Elevenes mikrofoner er enten koblet sammen til hverandre med en ledning eller de er trådløse uten ledning. Eleven slår på / av utstyret når han snakker. Ved at det er montert varselamper som lyser rødt når eleven har slått på mikrofonen, kan læreren på en enkel måte sjekke om utstyret er slått av eller om det står på. Utstyret er godt, også for elever med store hørselstap og som kanskje i tillegg har fått operert inn cochleaimplantat. Minuset ved mikrofonene som er montert sammen gjennom en ledning, er at pultplasseringen låses. Hvis elevene sitter to og to sammen, eller dersom tre pulter står ved siden av hverandre, kan en mulig løsning være å feste bordmikrofonen til bare den ene av de to pultene som plasseres sammen, der hvor tre pulter står ved siden av hverandre, kan to mikrofoner festes til den midterste pulten. Dermed kan de to pultene på siden omplasseres etter behov. Selv små elever i første klasse behersker bruken av utstyret. Mange opplever at det blir litt høytidelig og stas å snakke inn i mikrofonen. På grunn av at vi bruker teppefliser i klasserommet, blir det enklere å trekke ledninger fra de trådbundne elevmikrofonene under teppeflisene til teleslyngeforsterken som brukes i forbindelse med utstyret og som igjen leder elevenes stemmer ut i den fastmonterte teleslynga i rommet. På grupperom har også utstyret blitt tatt i bruk for bedre å kunne stimulere eleven gjennom tale- og lyttetrening. Foran seg har den hørselshemmede en bordmikrofon, mens læreren bærer en fm sender med en hodebåret mikrofon. Eleven kan sitte på en pute som inneholder en teleslynge. CI apparatet eller høreapparatet stilles inn på telespolen i apparatet. Selv om avstanden ellers er kort mellom lærer og elev i en slik situasjon, ser vi likevel helt tydelig at eleven også i denne situasjonen profitterer på utstyret ved at eleven både hører seg selv og læreren godt. En forutsetning er imidlertid hvis det er en CI operert elev det gjelder, at eleven først har fått tilstrekkelig med tid til å tilvenne seg lyden i selve CI apparatet før tilleggsutstyret tas i bruk. På grunn av mengden av og størrelsen på utstyret som trengs inne i klasserommet, vil enkelte elever avvise utstyret. I to tilfeller har jeg likevel opplevd at sterkt hørselshemmede elever heller har ønsket å bruke dette utstyret i klassen framfor å bruke tegnspråktolk. I begge tilfeller gikk det bra, utstyret klarte å fange opp medelevenes tale som tolken tidligere hadde oversatt. Ved de trådløse bordmikrofonene har vi opplevd at vi får hyling / feedback hvis lyden i tillegg til å bli sendt ut gjennom teleslynga også skal sendes ut gjennom høyttalere

i rommet. I denne situasjonen har vi derfor måttet velge: Skal bordmikrofon brukes, har vi kuttet ut høyttaleren og bare brukt teleslynga. Er vi avhengig av høyttaler velges en håndholdt mikrofon som elevmikrofon i klassen. Da vil man unngå hyling og feedback på anlegget.

- Læreren gir FM-senderen til eleven som skal si noe. Dett er imidlertid tungvint og ødelegger den spontane samtalen i gruppa.
- Læreren gjentar spørsmål og svar fra medelevene slik at den tunghørte får høre hva de andre sier gjennom lærerens mikrofon. Dette kan fungere ved korte svar og spørsmål, men det fungerer dårlig når medelevene har mye å si eller fortelle, og det bryter spontaniteten i klassen.

Etter hvert som vi har fått flere elever med cochleaimplantat, har vi gjort følgende erfaringer:

1. Den første tiden etter at CI er tilpasset, bør bare CI brukes som forsterkning. Elevene må først bevisstgjøres og trene seg opp til å tolke den nye lyden de har fått. Dette gjelder også for elever som får tilpasset CI på det andre øret.
2. Deretter har vi gått over til å bruke CI sammen med høyttalerutstyr. Ved å korte ned avstanden til den som snakker ved at mikrofoner tas i bruk, gjør man hverdagen lettere for eleven med CI ved at det blir enklere å oppfatte tale i bakgrunnsstøy.
3. I det siste har vi fått nye CI på markedet. En av de nye modellene har mulighet for å integrere FM-mottakeren i selve CI ved å bytte ut apparatets batteriskuff med en batteriskuff som også tar imot FM-signalet. Man må imidlertid være oppmerksom på at lyden i CI blir 10 dB svakere når apparatet tar i mot et FM-signal. Eleven må selv stille apparatet tilbake til vanlig forsterkning ved å trykke inn to brytere samtidig når en er ferdig med å bruke FM.
4. Noen elever har fått CI som ikke har innebygd FM-mottaker. Det er mulig å koble en ekstern FM-mottaker til disse, men det kan være tungvint og plundrete for eleven. Alternativet for disse har derfor vært å bruke CI sammen med teleslynge.

Aksept eller avvisning av hjelpetiltak

Som jeg har pekt på vil både situasjonen hjelpemidlet er tenkt å avhjelpe, og utbytte eleven selv mener han har av utstyret, ha betydning for om hjelpemidlet blir brukt eller ikke. I hovedfagsundersøkelsen som jeg gjennomførte i 1998, fant jeg noen tendenser som overrasket meg. I utgangspunktet trodde jeg ut fra egen praksis at en elev som var negativ til et hjelpemiddel, sannsynligvis også ville være det overfor andre. Men dette stemte ikke helt. I stedet oppdaget jeg at den enkelte elevs måte å forholde seg bl.a. til utstyret på kunne variere ut fra konteksten han befant seg i. Han så ut til å kunne velge mellom fire måter å reagere på alt etter hvem han var sammen med, hvor krevende og avgjørende lyttesituasjonen var for ham og hvordan tiltaket ble presentert og gjennomført på:

1. Den samstemte opplever tiltaket som positivt fordi:

- han aksepterer at han har et problem, en funksjonshemming, som nødvendiggjør tiltaket som settes inn
- han har også kunnskaper om hvorfor tiltaket hjelper ham

2. Den stigmatiserte ser negativt på tiltakene fordi:

- han ønsker minst mulig fokus på egen funksjonshemming
- han har et sterkt ønske om ikke å skille seg for mye ut
- han mener selv at han fungerer godt nok som han gjør, uten tiltak
- han kan derfor betrakte enkelte av tiltakene som både unødvendige eller overdrevne sett i forhold til funksjonshemmingen han har
- i noen tilfeller ønsker han rett og slett bare å skjule hørselshemmingen sin gjennom ulike strategier som han velger ut fra kontekstene han befinner seg i
- det ser også ut til at han enkelte ganger kan motarbeide tiltak som han mener andre er i ferd med å pådytte ham

3. Den utilfredsstilte er positiv til tiltakene, men fordi hørselshemmingen hemmer ham i ulike sammenhenger, er han likevel misfornøyd fordi tiltakene etter hans mening:

- ikke settes inn i det hele tatt
- i for liten grad tilrettelegges ut fra det han mener er behovet
- settes inn på feil måte
- som bruker kan han derfor mene at han ikke i tilstrekkelig grad trekkes med når forholdene tilrettelegges for ham
- han kan derfor komme til å stille spørsmål ved om «de andre» har gode nok kunnskaper til å sette seg inn i hans situasjon, og dermed også til å avgjøre hva han egentlig trenger av tiltak

4. Den laissez faire – pregete:

- har ikke innvendinger mot tiltaket som settes inn
- kan faktisk oppleve tiltaket som positivt
- men fordi han fremdeles strever med å akseptere egen funksjonshemming, gjør han lite selv for å følge opp tiltaket

Hvis vi sammenfatter dette i en matrise, vil det se slik ut:

Erfaring med hjelpetiltakene:

Den tunghørtes holdning til egen hørselshemming:		Positiv	Negativ
	Positiv	<i>Samstemte</i>	<i>Utilfredsstilte</i>
	Negativ	<i>Laissez fairepregete</i>	<i>Stigmatiserte</i>

Positiv eller negativ erfaring med hjelpetiltaket

I min undersøkelse synes ulike forhold å ha virket inn på om elevene fikk positive eller negative erfaringer med tiltakene som ble satt inn overfor ham i grunnskolen.

Det kan ha vært:

- at nytteverdien av tiltaket har blitt vurdert forskjellig av elevene særlig i forhold til ulempene som eventuelt også fulgte med tiltaket
- måten tiltaket ble gjennomført på
- miljøets reaksjon på tiltaket
- at elevene ikke alltid var like åpne når det gjaldt ønske om å synliggjøre funksjonshemmingen som tiltaket ble satt inn for å avhjelpe
- at graden av samsvar mellom tiltaket og hva som ble opplevd som et problem av eleven og miljøet rundt ham, ikke alltid stemte like godt overens, enkelte tiltak kunne derfor bli opplevd som overdrevne av eleven selv, sett i forhold til funksjonshemmingen han selv mente at han hadde
- at elevene i varierende grad har blitt trukket med i forberedelsesfasen og blitt forklart nødvendigheten av tiltaket.

På mange måter blir dilemmaet vi ofte står overfor, når vi har med funksjonshemmede å gjøre: At vi på den ene siden kan behandle den funksjonshemmede som uansvarlig, ute av stand til å treffe egne valg, på den andre siden kan den funksjonshemmedes likeverd bli betonet så sterkt at muligheten for å gjennomføre den forskjellsbehandling som tross alt er nødvendig utfra den kroniske tilstanden som foreligger, forsvinner. Målsettingen bør derfor være at den funksjonshemmede aksepteres både for sin likhet og ulikhet. Gjennom politikken som føres i samfunnet, går utviklingen nå gradvis bort fra tidligere verdier som frihet, likhet og broderskap mer i retning av verdiene *frihet, variasjon og toleranse*. Her ligger utfordringen videre for oss.

Litteratur

Jonassen, B. (1998) Middels og moderat tunghørte elevers erfaringer med hjelpetiltak i grunnskolen : intervju med syv tunghørte elever i videregående skole i Vest-Agder. Universitetet i Oslo: Hovedoppgave i spesialpedagogikk.

Utpøving av FM-utstyret EduLink

Høresentralen ved St. Olavs Hospital HF Universitetssykehuset i Trondheim, Klinikk for øre-nese-hals, kjeve og øye har i perioden oktober 2004–mars 2006 gjennomført en systematisk utpøving av FM-utstyret EduLink. Dette har vært en del av et prosjekt om Central Auditory Processing Disorder / Auditory Processing Disorder. EduLink skulle utpøves

- som et ledd i utredningen av APD for barn med auditive vansker og med normal hørsel for rene toner
- for barn med ensidig eller lett hørselstap og barn med mellomørevansker

Hensikten var å se om EduLink kunne være et effektivt hjelpemiddel og bidra til en positiv bedring av barnas funksjonsevne i barnehage, skole, hjem og fritid. Resultatet fra utpøvingen kan ha overføringsverdi til andre barn med samme eller lignende vansker.

I faglitteraturen brukes ofte betegnelsen Central Auditory Processing Disorder synonymt med Auditory Processing Disorder. I denne artikkelen er betegnelsen Auditory Processing Disorder (APD) brukt.²⁴ APD er et omfattende og mangslungent fenomen som det finnes en rekke definisjoner på. Vi går ikke nærmere inn på hva APD er, og på utredning, diagnostisering og behandling, men berører noen forhold omkring APD.

EduLink er et FM-anlegg som består av en mottaker bak barnets øre og en sender med mikrofon som den som snakker, bruker. EduLink gir en forsterkning på mellom 20 og 23 dB og gjør det lettere å oppfatte tale i bakgrunnsstøy. Den ble lansert i Norge i 2004.



EduLink mottaker

Campus sender

ZoomLink sender

24 "Uttrykket auditory processing refererer til den bearbeiding i centralnervesystemet, som de auditive impulser fra ørene undergår, før de danner grundlaget for de videre såkalte higher-order-processer (kognitive funksjoner, sprogforståelse hukommelse etc.). APD er således forstyrrelser i denne bearbeidingen" (Koefoed-Nielsen og Andersen 2007). Populært kan det sies slik: "Ørene hører, men hjernen forstår ikke" (Worsøe 2004).

Bakgrunn for utprøvingen av EduLink

En vanlig henvisningsgrunn til høresentralen for barn i førskole- og skolealderen er at hørselen skal utredes før barnet begynner behandling og oppfølging hos en logoped. I henvisningen står det ofte at barna har forsinket språkutvikling. Henvisningsinstansen og foreldrene kan også peke på at barna har vansker med å oppfatte tale, flerleddede beskjerer og informasjon, spesielt i bakgrunnsstøy, at de er uoppmerksomme og ukonsentrerte, har høy lyd på TV, har lese- og skrivevansker, svake auditive diskriminasjonsevner, osv. For flere av disse barna finner høresentralen normal hørsel for rene toner. For denne gruppen har høresentralen hatt lite å tilby av hjelpemidler og utredninger utover vanlig hørselutredning. Det har lenge vært et ønske om å kunne gjøre mer for disse barna og utrede dem nærmere. Høresentralen fikk kjennskap til FM-utstyret EduLink høsten 2004. Det var utviklet med tanke på barn med auditive prosesseringsvansker (Phonak 2004). Høresentralen ønsket derfor å prøve ut utstyret for denne barnegruppen for å se om bedring av støy- og signalforholdene kunne lette oppfattelsen av tale i bakgrunnsstøy og tale på avstand, og dermed bidra til å øke barnas funksjonsevne.

I de siste årene har det audiologiske fagfeltet fokusert på APD, både i utlandet og etter hvert i Norge. Gjennom deltakelse på flere konferanser om APD i Europa og USA fikk flere faggrupper ved høresentralen, som lege, audiograf, audiopedagog og audiofysiker, interesse for fagfeltet og så sammenhengen med den ovennevnte gruppen. Bruk av FM-utstyr var ett av tiltakene som gikk igjen på konferansene.

Høresentralen har kontakt med en gruppe barn med hørselsvansker som ikke kan benytte høreapparat på grunn av hørselstapets art og grad og/eller ørets form, men som har behov for et alternativt hjelpemiddel til å forsterke tale. For denne gruppen har det vært vanskelig å finne tekniske hjelpemidler som bedrer funksjonsevnen. Det er stor variasjon i hvordan disse barna takler hørselstapet. Flere har vansker med å oppfatte og diskriminere tale i bakgrunnsstøy. For enkelte barn kan det føre til problemer i lek og samvær med andre, dårlig språkutvikling, oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker og vansker med lesing og skriving. Noen av dem har auditive vansker som ikke nødvendigvis bare henger sammen med hørselstap for rene toner, men med symptomer tilsvarende APD. Da det ble aktuelt å prøve ut EduLink, ønsket høresentralen å inkludere denne gruppen barn i utprøvingen.

Samarbeidspartnere

For å få prøvd ut EduLink på et visst antall barn i hver målgruppe inngikk høresentralen et samarbeid med Møller kompetansesenter og Logopedisk senter i Trondheim kommune. Møller kompetansesenter har blant annet oppfølging av barn med hørselstap. Logopedisk senter arbeider med barn med språkvansker, blant annet auditive diskriminasjonsvansker og auditive prosesseringsvansker. Etter hvert kom pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i Orkdal kommune i Sør-Trøndelag med i prosjektet gjennom en logoped der, som også var i gang med å prøve ut EduLink. I utprøvsperioden ble barna fulgt opp i barneheten eller skolen av disse instansene.

Deltakerne i prosjektet

Målgruppene for utprøvingen var:

- barn med auditive vansker (nedsatt hørselsdiskriminering og/eller auditive prosesseringsvansker), men normal hørsel ved rentoneaudiometri
- barn med lette hørselstap for rene toner
- barn med store ensidige hørselstap for rene toner

Enkelte av barna med ensidige tap og/eller lette hørselstap for rene toner hadde tidligere prøvd høreapparat eller andre typer FM-utstyr. Men utstyret ble ikke brukt, enten fordi det ikke ga nytte, eller fordi det var uhensiktsmessig for barnet. Ett av barna hadde i utgangspunktet fått anbefalt høreapparat, men var lite motivert for det. EduLink ble valgt som alternativ med tanke på at dersom barnet opplevde nytte, kunne det være en motivasjonsfaktor for å prøve høreapparat. Dette barnet er tatt med i resultatet av utprøvingen.

EduLink ble prøvd ut på 34 barn i alderen 4–16 år, av dem 3 førskolebarn og 31 skolebarn. I tillegg inngikk 3 barn som tidlig falt ut av utprøvingen. Deltakerne ble valgt ut blant barn som hadde kontakt med:

- høresentralen
- Logopedisk senter
- Møller kompetansesenter
- PPT ved logoped i Orkdal kommune i Sør-Trøndelag

Utprøvingen av EduLink

Før utprøvingen fikk foreldrene, barnehagen og skolen et informasjonsskriv om prosjektets hensikt, mål, målgruppe og undersøkelsesmetode, om hjelpemiddelet og om bistand til å søke trygdeetaten om varig utlån av hjelpemiddelet. Det ble utarbeidet et avtaleskjema mellom foreldrene og høresentralen ved St. Olavs Hospital for lån av EduLink i utprøvingsperioden. Det ble også laget et spørreskjema til foreldrene, til barnehagen og skolen, som skulle fylles ut før og etter utprøvingen, og et skjema som skoleelevene skulle fylle ut etter utprøvingen. Spørreskjemaene fulgte en mal fra av den danske APD-gruppen (www.apd.dk), som de brukte i forbindelse med utredning av APD. Det ble innhentet tillatelse til å oversette og tilpasse disse skjemaene til norske forhold. Spørsmålene gikk igjen, slik at det skulle være mulig å måle nytten.

Barna som var med i utprøvingen, ble hørselstestet med et utvidet testbatteri ved høresentralen, enten før utprøvingen begynte eller i løpet av utprøvingsperioden. Utprøvingstiden ble satt til 2 måneder. For flere var dette for kort tid for å registrere nytten av hjelpemiddelet. Utprøvingsperioden ble for dem utvidet til 6 måneder. Før utprøvingsperioden ble det gjort avtale om hvilken instans som skulle følge opp utprøvingen i barnehagen og skolen, og i hvilket omfang.

Evalueringsav nytten av hjelpemiddelet ble gjort ved høresentralen for alle barna etter utprøvingstiden. Barna, foreldrene, barnehagen eller skolen og oppfølgingsinstansen ble innkalt til høresentralen til et vurderingsmøte.

Tilpasningen av utstyret ble gjort enten av høresentralen, Møller kompetansesenter, Logopedisk senter eller PPT i Orkdal kommune. Utstyret ble i hovedsak prøvd ut i barnehagen og skolen. For noen barn var det i tillegg aktuelt å bruke det hjemme, under fritidsaktiviteter og i andre sosiale sammenhenger. Det var opp til foreldrene å avgjøre i hvilke situasjoner utenom barnehage og skole det var aktuelt å bruke hjelpemiddelet.

Kategoriseringen av barna

Det viste seg at flere av barna med språkvansker var plaget med serøs otitt eller hadde hatt en fortid med hyppig og langvarig otitt. For flere hadde otittplagene begynt i spedbarnsalderen. Ifølge faglitteraturen kan langvarige og hyppige perioder med mellomørevansker som begynner allerede i spedbarnsalderen, være en risikofaktor ved APD hos barn (Gravel ofl. 1995, Musiek og Chermak 1997). Høresentralen ønsket derfor å se nærmere på hvordan EduLink fungerte for disse barna.

For barn med ensidig hørselstap viser studie foretatt ved Children Hospital ved Universitetet i Colorado (personlig meddelelse 2003) at ca. 30 % av barn med ensidig tap har tilleggsvansker. Av denne grunn ønsket man i prosjektet å se om det var noen forskjell på barna med og uten tilleggsvansker.

Ved vurdering av nytten av EduLink ble det nødvendig å kategorisere barna som hadde normal hørsel ved rentoneaudiometri, men auditive vansker, mer spesifikt enn det som ble gjort ved utvelgelsen av barna. Det hadde også sammenheng med at EduLink i utprøvsingsperioden ikke var på kontrakt med NAV Trygd og dermed ikke på hjelpemiddelsentralenes sortimentsliste. Av den grunn var det ved søknad til NAV Trygd hjelpemiddelsentralen nødvendig med en medisinsk diagnose. Kategoriseringen ble for noen gjort i forhold til de medisinske diagnosene i den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer (ICD-10 2000):

- H93.2 Andre lidelser i øret pkt. Nedsatt hørselsdiskriminering
- H93.9 Uspesifisert lidelse i øre

Fire av barna i utprøvingen hadde diagnosen Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), og ett hadde dysleksi. Man valgte å opprettholde disse to kategoriene for å synliggjøre at APD kan sameksistere med andre funksjonsvansker. Om dette var tilfellet for disse barna, vet man ikke. De var ikke utredet godt nok i forhold til APD.

Kategoriseringen av barna som var med i utprøvingen, ble

- ensidige hørselstap
- ensidige hørselstap med tilleggsvansker
- lette hørselstap
- nedsatt hørselsdiskriminering / mellomørevansker
- nedsatt hørselsdiskriminering / språkvansker
- dysleksi
- ADHD

Resultat av utprøvingen

Alle de 34 barna som var med i utprøvingen, hadde brukt EduLink i barnehagen og skolen. Utstyret ble brukt i strukturerte og voksenstyrte situasjoner i større og mindre grupper med barn, som ved høytlesing, kunnskapsformidling og gruppesamtaler mellom pedagog og elever. Noen barn brukte det også i spesialundervisningstimer. Et fåtall hadde brukt det hjemme, og da i forbindelse med TV-titting, høytlesing og i enkelte sosiale sammenhenger.

28 av barna i undersøkelsen hadde nytte av EduLink, mens 6 barn ikke hadde det. For de barna som hadde nytte, ble det anført at de var mer oppmerksomme og konsentrerte mot tale, de oppfattet beskjeder og informasjon bedre, ga mer respons i samtaler og fungerte bedre ved høytlesing og i formidlingssituasjoner når de brukte EduLink. Ett barn i ungdomsskolealderen hadde fått bedre karakterer i alle kunnskapsfag etter bruken av EduLink. Det kan muligens ha flere årsaker, men at EduLink kan ha vært en medvirkende årsak, er sannsynlig. Om et annet barn sa en mor at det ble en merkbar økning i interessen for å gjøre hjemmelekser etter at barnet begynte med EduLink på skolen. 2 av førskolebarna hadde utbytte av EduLink.

10 av barna hadde ensidige tap, 4 av dem med tilleggsvansker. Alle hadde utbytte av hjelpemiddelet. Det var ingen forskjell på barn med og uten tilleggsvansker. Ett av barna har i ettertid fått beinforankret høreapparat med vellykket resultat.

Av de 7 barna med lette bilaterale hørselstap hadde alle utbytte. 2 av dem har i ettertid begynt med høreapparat.

Av de 4 barna med nedsatt hørselsdiskriminering / mellomørevansker (fra spedbarnsalderen) hadde alle utbytte av EduLink.

Av de 8 barna med nedsatt hørselsdiskriminering/språkvansker hadde 4 barn utbytte og 4 barn ikke.

Det var 4 barn i studien som hadde diagnosen ADHD. 2 av dem hadde utbytte av EduLink, mens 2 ikke hadde det. For de sistnevnte så skolen ingen endring i barnas atferd når de brukte EduLink.

Ett barn hadde dysleksi. Det hadde utbytte av EduLink. Da dette gjaldt bare ett barn, kan man ikke trekke den slutningen at barn med dysleksi har utbytte av EduLink. Vi antar at det for denne gruppen vil variere alt etter hva vansken består i.

Omregnet i prosent hadde 82 % av barna i utprøvingen utbytte av EduLink, mens 18 % ikke hadde nytte av det.

Prosentvis fordeling av nytte ble slik:

- Barn med ensidige tap (med og uten tilleggsvansker): 100 %
- Barn med bilaterale lette tap: 100 %
- Barn med nedsatt hørselsdiskriminering/mellomørevansker: 100 %
- Barn med nedsatt hørselsdiskriminering / språkvansker: 50 %
- Barn med ADHD: 50 %
- Barn med dysleksi: 100 %

Diagnose	Totalt antall	Gutt	Jente	Nytte	Ikke nytte	Merknader
Ensidig høretap	6	6		6		
Ensidig høretap n/tilleggs vansker	4	2	2	4*		* 1 prøver høreapp
Bilateralt høretap (lett/moderat)	7	5	2	7*		* 2 tilpass høreapp
Nedsatt hørselsdiskriminering /Mellomørevansker	4	2	2	4		
Nedsatt hørselsdiskriminering/ Språkvansker	8	5	3	4	4	
ADHD	4	4		2*	2	* Sammensatte - /auditive vansker
Dysleksi/ Nedsatt Hørselsdiskriminering /	1		1	1		
Totalt	34	24	10	28	6	

Fra rapporten om utprøving av FM-utstyret EduLink (Wennberg og Boberg 2008)

Evaluering av nytten

For å evaluere nytten av EduLink, ble barna, foreldrene, barnehageansatte, lærere i skolen, PPT og oppfølgingsinstansen innkalt til høresentralen. Spørreskjemaet til foreldrene og barnehagen eller skolen før og etter utprøvingen var med på å danne grunnlaget for vurderingen. I tillegg ble det lagt vekt på erfaringer og observasjoner fra foreldrene og barnehagen eller skolen. Barnets egne uttalelser var også viktige. En samlet vurdering fra barna, foreldrene, barnehagen eller skolen, eventuelt oppfølgingsinstansen og PPT, i tillegg til høresentralens vurderinger, ble avgjørende for om nytten var av en slik art og grad at det var aktuelt å søke NAV Trygd hjelpemiddelsentralen om varig utlån av hjelpemiddelet.

Drøfting og konklusjon

Studien viser at 82 % av barna hadde utbytte av EduLink. Selv om det var 34 barn med i undersøkelsen, var det bare 1–8 barn i hver kategori. Dette antallet er for lite til å trekke bastante konklusjoner om EduLink er et hensiktsmessig hjelpemiddel for barn i alle disse kategoriene. Studien viser likevel at ikke bare barn med auditive diskrimineringsvansker og prosesseringsvansker, men også barn med sensorinevrale og mekaniske hørselstap kan ha utbytte av dette hjelpemiddelet. Studien viser at en større andel av disse barna har utbytte enn de med normal hørsel for rene toner. Det kan være vanskelig på forhånd å si hvilke barn med auditive vansker som kan ha nytte av EduLink. Det må prøves ut i hvert enkelt tilfelle.

Studien viser at barn med hyppige mellomørevansker som har begynt allerede i spedbarnsalderen, kan ha behov for å få bedret signal- og støyforholdene for å oppfatte tale. Det kan bidra til å bedre barnas språkutvikling. Av barna i kategorien med nedsatt hørselsdiskriminering / språkvansker hadde halvparten utbytte. Det ble ikke gjort nærmere undersøkelser for finne ytre årsaker eller fellestrekk i barnas språkvansker som kunne indikere grunnen til dette resultatet. Auditiv nevropati er utelukket som årsak for disse to gruppene.²⁵

Ved evalueringen kom det fram at det var forskjellig hvor mye oppfølging barnehagene og skolene hadde fått i utprøvingstiden. Motivasjonen til å bruke EduLink var forskjellig hos de voksne i barnehagene og skolene. Gjennom kommentarene fra foreldre og fra barnehagene og skolene kom det også fram at dette er viktig for bruken. I studien er det ikke gjort en systematisk kartlegging om hvorvidt hyppighet og oppfølging har hatt betydning for bruken, og heller ingen kartlegging av de voksnes motivasjon og holdning til EduLink. I prosjektperioden har vi erfart noe tekniske problemer med utstyret. Enkelte mottakere har hatt sjenerende egenstøy. De er blitt byttet ut. Noen sendere har hatt dårlig batteri og display. De ble reparert eller byttet ut. Enkelte barnehager og skoler har meldt om tekniske problemer. Det har i flere tilfeller vist seg at utstyret har vært i orden, men at barnehagen eller skolen ikke har kontrollert utstyret i henhold til bruksanvisningen og opplæringen. Om disse forholdene kan ha påvirket bruken av utstyret, har vi ikke fått dokumentert i prosjektet. Det er bare i spørreskjemaet til skoleelever at det ble spurt om den praktiske håndteringen og den tekniske funksjonen av EduLink. Men ut fra vurderingsmøtene ser det ut til at disse forholdene kan ha påvirket motivasjonen til å bruke utstyret, både hos barnet og pedagogen.

Utbyttet av EduLink gir ikke grunnlag for å vurdere om barn med normale rentoneterskler har APD, men det kan heller ikke utelukkes. For noen barn tør vi, sammenholdt med andre utredninger og vurderinger, si at de har nedsatt hørselsdiskriminering H 93.2. Å sette en medisinsk diagnose på de barna som hadde

25 Auditiv nevropati / auditiv dyssynkroni er en hørselsslidelse som består i at overføring av lydstimuli til hørselssenteret i hjernen ikke foregår som normalt. Signalene som går langs hørselsnerven er usynkronisert, eller det oppstår andre forstyrrelser eller dyssynkronisering av overføringen langs nervebanene. Skaden kan ligge på ulike steder i hørselsbanene, fra cochlea og til hjernestammen. Hovedsymptomet er dårlig taleforståelse, fremfor alt i støy (Wennberg og Boberg 2007).

normal hørsel for rene toner, men auditive vansker eller språkvansker, var nødvendig for å få gjennomslag hos hjelpemiddelsentralen for at disse barna har en hørselsvanske som kvalifiserer til å få innvilget en søknad om varig utlån av EduLink. FM-utstyret EduLink kom på kontrakt med NAV Trygd 1. juli 2007.

At utbytteprosenten var så høy som 82, kan ha sammenheng med utvalget av barna i studien. Som oppfølging av dette prosjektet kan det være av interesse å gjennomføre en ny studie som inkluderer en spørreundersøkelse blant disse barna etter ca. 2 år for å se om utstyret fortsatt er i bruk, og i tilfelle hvorfor eller hvorfor ikke.

Hovedinntrykket fra utprøvingen er at EduLink kan være et godt hjelpemiddel for barn med ulike typer hørselsvansker eller auditive vansker når høreapparat ikke er et aktuelt hjelpemiddel. EduLink bør prøves ut over en tidsperiode på 2–6 måneder for å få et godt grunnlag for å vurdere nytten. God informasjon og oppfølging i barnehagen og skolen ser ut til å være viktig for å lykkes med utprøvingen – det gjelder både den tekniske og den pedagogiske bruken av utstyret.

Litteratur

APD gruppen - Danmark, www.apd.dk

Children Hospital, Universitetet i Colorado, USA. Studie om barn med ensidig hørselstap.

Personlige opplysninger meddelt ved studietur til Universitetet i Colorado, USA i 2003

Gravel, J.S., Wallace, I.F., & Ruben, R.J. (1995). Early Otitis-Media and Later Educational Risk. *Acta Oto-Laryngologica*, 115 (2), 279-81.

ICD-10 (2000). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede Helseproblemer*, 10. rev. Norsk utgave, Statens helsetilsyn

Koefoed-Nielsen, B. & Sørgaard Andersen, S.E. (2007). Forstyrrelse i bearbeidingen av auditive impulser fra ørene: auditory processing disorder, *Ugeskr Læger* 169 (18), 1663-1665.

Musiek, F. & Chermak, G. (1997). *Central Auditory Processing Disorders*. San Diego, CA: Singular Publishing Group, Inc.

Phonak (2004). EduLink: Improves speech understanding in noisy classrooms. I *Field Study News* May 2004.

Wennberg, S. & Boberg, A.M. (2007). *Auditiv nevropati - utredning og behandling av barn*, Bacheloroppgave, Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for helse- og sosialfag, Program for Audiografutdanning

Worsøe, C. (2004). CAPD. – APD. Hva er det?, *Talepædagogen*. 25 (1), 26-30

Østerlie, T. & Wennberg, S. (2008). *Rapport om utprøving av FM-anlegget EduLink*, St. Olavs Hospital HF Universitetssykehuset i Trondheim Avdeling for ØNH, kjeve og øyesykdommer høresentralen

Presentasjon av forfatterne



Anne Karin Jakobsen Abkhar er seniorrådgiver i avdeling for utadrettede tjenester ved Møller kompetansesenter. Hun har arbeidet på feltet med hørselshemmede i ulike stillinger siden 1976.



Torill Bakke Andersen er førskolelærer og audiopedagog med videreutdanning og arbeider ved avdeling for utadrettede tjenester ved AKS (Andebu kompetanse- og skolesenter), hovedsakelig med barn og unge med spesielle vansker innenfor autismespekteret.



Reidun Bastholm er audiopedagog og arbeider ved Spesialpedagogisk senter i Nordland. Hun sitter for tiden i styret i Norsk Audiopedagogisk Forening.



Marit Bollingmo er fonetiker og har arbeidet ved Bredtvet kompetansesenter i en årrekke, spesielt innenfor feltet 'språkvansker hos barn'. For tiden arbeider hun som seniorrådgiver ved Skådalen kompetansesenter.



Lill-Johanne Eilertsen er førskolelærer med master i spesialpedagogikk, med spesialisering innen multihandikap, og har videreutdanning i tegnspråk. Hun har siden 1997 arbeidet som rådgiver ved avdeling for utadrettede tjenester ved AKS (Andebu kompetanse- og skolesenter).



Sonja Erlenkamp er professor i tegnspråk ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Hun er utdannet allmenn språkviter i Tyskland der hun tok doktorgraden om ordklasser i tysk tegnspråk og norsk tegnspråk. De siste årene har hun blant annet jobbet med analyser og beskrivelser av kjerneområder i norsk tegnspråkgrammatikk, utvikling av en didaktisk tegnspråkmodell og dokumentasjon av forskjellige holdninger omkring norsk tegnspråk.



Kaia Frøyland er psykolog under spesialisering i klinisk nevropsykologi. Hun har deltatt i utviklingsarbeid knyttet til Auditory Processing Disorder fra 2006 og er en av flere fagpersoner i et tverrfaglig APD-team ved Statped Vest.



Ninna Garm er forsker ved Skådalen kompetansesenter, med forskerutdanning fra Stockholms universitet. Hun har tidligere arbeidet ved lærerutdanningene i Trondheim og Tromsø, i PP-tjenesten, og som logoped ved Sunnås sykehus. Undervisning, forskning og vitenskapelig produksjon har vært rettet mot inkludering/ekskludering i skole og arbeidsliv - nasjonalt og internasjonalt, lese- og skriveopplæring og tospråklige elever.



Oddny Juliussen Gjerstad er audiopedagog ved Spesialpedagogisk senter i Nordland. Hun har master i spesialpedagogikk fra Høgskolen i Bodø med hovedoppgave om styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever.



Christine Grevstad er rådgiver ved Statped Vest med hovedarbeidsområde innenfor kursvirksomhet. Hun er regionansvarlig for prosjekt Resonare, et tiltak for voksne hørselshemmede.



Aase Lyngvær Hansen arbeider som seniorrådgiver ved Møller kompetansesenter. Hun er utdannet audiopedagog, har hovedfag i filmvitenskap og doktorgrad i anvendt språkvitenskap. Hun har vært med i læreplanarbeid og utgitt lærebøker i drama og rytmikk for døve. Forskningsinteressen har i de senere år vært konsentrert om dialogen som grunnlag for læring.



Anne Heian er utdannet førskolelærer og audiopedagog og er ansatt som seniorrådgiver ved Møller kompetansesenter. Hun gjennomførte i 2005 - 2006 et årsstudium i auditiv verbal tilnærming (AVT), og har deretter videreført studieprogrammet for andre ansatte i Statped. Hun arbeider i dag med veiledning til foreldre med små barn med hørselstap.



Siv Hillesøy er audiopedagog og cand.polit. Hun er ansatt som seniorrådgiver ved Statped Vest, hvor hun primært jobber med rådgiving, kursvirksomhet og andre tjenester rettet mot barn i alderen 0-6 år. Hun har erfaring med bruk av prinsippene i auditiv verbal tilnærming (AVT).



Bjørg Rasmussen Hinze er førskolelærer med master i barnehagepedagogikk. Hun har også utdanning innen veiledningspedagogikk, psykisk helse og administrasjon. Hun jobber nå som rådgiver i avdeling for utadrettede tjenester ved AKS (Andebu kompetanse- og skolesenter).



Ellinor Hjelmervik er seniorrådgiver ved Statped Vest og høgskolelektor ved seksjon for tegnspråk og tolking ved Høgskolen i Bergen. Hun er utdannet audiopedagog, og har hovedfag i spesialpedagogikk. Hun er nå spesielt opptatt av tolking for hørselshemmede elever.



Oddvar Hjulstad er ph.d. student ved Institutt for spesialpedagogikk, UIO, og forsker ved Fou-avdelingen ved Skådalen kompetansesenter. Ph.d. avhandlingen er en etnografisk inspirert studie av barn og elever med CI som følger en bimodal tospråklig opplæring ved sin bostedsbarnehage/skole. Fokus er på modalitetsbruk, deltakelse og læring i ulike barnehage/klasseroms aktiviteter. Han har tidligere jobbet som lærer i grunnskolen, og videregående skole både med døve og hørende elever.



Roar Hofstad er allmennlærer, audiopedagog og cand. polit. med hovedfag i spesialpedagogikk, der han så på kartlegging av hørselshemmede småbarns språk. Han er seniorrådgiver i Statped Vest avdeling Rogaland og er opptatt av inkluderende opplæringsmiljøer.



Astri Holm er høgskolelektor ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Hun har hovedfag i anvendt språkvitenskap fra NTNU, og underviser i kommunikasjon og norsk ved enhet for tegnspråk og tolking. Hun underviser også i norsk som 2.språk ved avdeling lærer – og tolkeutdanning. FoU- profilen de siste årene har vært dialogkompetanse hos barn med cochlea implantat.



Sonja Myhre Holten er rådgiver ved Skådalen kompetansesenter. Hun er allmennlærer og spesialpedagog og har tilleggstudium i tegnspråklingsvitenskap. Hun har arbeidet i fagfeltet siden 1984. Hun arbeider for tiden med en mastergrad om diakron utvikling i norsk tegnspråk.



Bjørn Jonassen er ansatt som seniorrådgiver ved Nedre Gausen kompetansesenter. Han er audiopedagog med hovedfag i spesialpedagogikk og har vært fylkesaudiopedagog i Vest-Agder fra 1979.



Elin Jæger er fysioterapeut/spesialist i barnefysioterapi og leder av Spesialpedagogisk senter i Nordland. Senterets målgrupper er primært barn og unge med synsvansker, hørselsvansker og/eller omfattende språk/kommunikasjonsvansker.



Patrick Kermit har hovedfag i filosofi og arbeider med en doktorgrad i medisinsk teknologi og etikk ved NTNU. Temaet for prosjektet er etikkdiskusjonen om cochleaimplantering av døve barn. Han har tidligere arbeidet som høgskolelektor ved Høgskolen i Sør-Trøndelag.



Heidi E. Kittelsen er vernepleier og har videreutdanning innen forebyggende og helsefremmende arbeid og prosjektarbeid. Hun har tidligere bl.a. jobbet som elevhjemsleder ved AKS (Andebu Kompetanse- og skolesenter) og er nå ansatt som sosialpedagogisk konsulent i utadrettet avdeling.



Ann-Elise Kristoffersen er førskolelærer med hovedfag i spesialpedagogikk. Hun er ansatt ved Skådalen kompetansesenter og har forsket på blant annet læringsmiljø for hørselshemmede. Hun er nå stipendiat i prosjektet "Veien inn i skriftspråket for barn med hørselshemming."



Odd Morten Mjøen er høgskolelærer ved Høgskolen i Sør-Trøndelag der han er leder for tegnspråk- og tolkeutdanningen. Han er masterstudent i funksjonshemming og samfunn ved NTNU. Han har arbeidet med problemstillinger knyttet til opplæring og integrering av døve og hørselshemmede barn i flere prosjekter.



Kari Endal Neeb er lærer og logoped med hovedfag i spesialpedagogikk. I fagkretsen inngår også musikk og nettverksintervensjon. Hun har arbeidet i fagfeltet siden 1972. Hun er nå seniorrådgiver ved Møller kompetansesenter. De siste årene har cochleaimplantat hos voksne vært arbeidsområdet hennes.



Eli Nervik er lærer, audiopedagog og seniorrådgiver ved Møller kompetansesenter. Hennes interessefelt er bl.a. leseopplæring for hørselshemmede og hun har skrevet flere lærebøker om temaet. Hun har vært lærer og rektor ved A.C. Møller skole.



Jude Nicholas er spesialist i klinisk nevropsykologi og arbeider på Statped Vest. Han er involvert i ulike prosjekt innenfor nevropsykologi og sansetap. Forskningen inkluderer utvikling/utprøving av nevropsykologiske kartleggingsinstrumenter. Han er også knyttet til Haukeland universitetssykehus.



Tone Green Nilsen er cand. ped. spec. og er seniorrådgiver ved Skådalen kompetansesenter. Hun har arbeidet med språktilegnelse hos hørselshemmede førskolebarn i en årrekke.



Stein Erik Ohna er professor i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Han arbeider i dag hovedsakelig med undervisning og veiledning innenfor master- og doktorgradsprogrammene. Han er audiopedagog og har arbeidet som lærer, prosjektleder, rektor og senterleder ved Nedre Gausen skole/kompetansesenter.



Ernst Ottem er psykolog ved Bredtvet kompetansesenter. Han har arbeidet med språkvansker hos barn og ungdom i en årrekke.



Olav Overvik er rådgiver ved Møller kompetansesenter. Han er audioingeniør og arbeider med teknisk tilrettelegging for hørselshemmede i skole og barnehage.



Paal Richard Peterson er statsviter utdannet ved universitetet i Oslo. I hovedoppgaven så han på døves politiske deltakelse gjennom fire ulike kanaler. Peterson arbeider nå som generalsekretær i Norges Døveforbund.



Fanny Platou er logoped og cand. ed. og arbeider som seniorrådgiver i språkvansketteamet ved Bredtvet kompetansesenter.



Patricia Pritchard er ansatt som rådgiver i Statped Vest, har lærerutdanning fra England og er utdannet audiopedagog og cand polit. Hun har vært involvert i læreplanarbeid og er lærebokforfatter. Hennes interesseområder er språkutvikling og lese- og skriveopplæring hos døve og sterkt tunghørte elever.



Eli Raanes er førsteamanuensis ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning. Hun er utdannet audiopedagog, har arbeidet som lærer for døve barn og voksne og med rehabilitering av døvblinde. Hun har lang erfaring med tolking for døve og døvblinde, og har vært med å utvikle profesjonsutdanningen for tolker. Arbeider for tiden med et forskningsprosjekt som ser på interaksjon og meningsdanning i tolkede samtaler.



Eva Simonsen er dr. scient og forsker ved Skådalen kompetansesenter, samt professor II ved Universitetet i Oslo. Hennes forskningsfelt er spesialpedagogikk med vekt på audiopedagogikk og historie, der hun har en omfattende produksjon av bøker og artikler. Hun har tidligere arbeidet som lærer og rektor ved Skådalen kompetansesenter.



Anne-Mari Nordnes Skagen er spesialpedagog/styrer ved Møller barnehage, Møller kompetansesenter. Hun har videreutdanning i audiopedagogikk og tegnspråk og er i gang med mastergrad i spesialpedagogikk.



Henning Skran er lege og spesialist i psykiatri. Han har tidligere arbeidet i psykiatrien og i voksenhabilitering. Han er nå ansatt som overlege ved AKS (Andebu kompetanse og skolesenter), avdeling for utadrettede tjenester.



Liv Strand er psykolog og spesialist i klinisk barne- og ungdomspsykologi og arbeider ved Skådalen kompetansesenter. Hun har over 20 års praksis fra arbeid med hørselshemmede barn og deres familier.



Arnfinn Muruvik Vonen er utdannet lingvist (cand.philol. 1988 og dr.art. 1994) fra Universitetet i Oslo og er professor ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Han arbeider mest med tegnspråk og døves språksituasjon.



Tommy Våge er lærer med mastergrad i spesialpedagogikk. Masteroppgaven handlet om skole og livskvalitet hos hørselshemmet ungdom. Han er ansatt ved Skådalen kompetansesenter og har tidligere erfaring fra PPT.



Siri Wennberg er enhetsleder/audiograf ved høresentralen, St. Olavs Hospital i Trondheim. Hun har bl.a. deltatt i et samarbeidsprosjekt mellom Møller kompetansesenter om oppfølging til nyfødte med hørselstap påvist ved neonatal hørselsscreening.



Torill Solbø Zahl er førskolelærer, audiopedagog og tolk. Hun har hovedfag og har graden cand.ed. fra Universitetet i Oslo. Hun har mange års erfaring som lærer for døve elever, og arbeider nå spesielt med kartlegging av døve elevers språk og leseferdighet.



Tove Leinum Østerlie er seniorrådgiver/audiopedagog ved Møller kompetansesenter. Hun har vært prosjektleder for et samarbeidsprosjekt med St. Olavs hospital i Trondheim om oppfølging av nyfødte med hørselstap påvist ved neonatal hørselsscreening.

Tidligere utgivelser i Stadped skriftserie

Se www.statped.no/bibliotek/skriftserie for mer utfyllende informasjon

- Nr. 1 Skavlan, Sigvald: *Thronhjems Døvstumme-Institut Program udgivet i anledning af institutets 50-aarige bestaaen*. Møller kompetansesenter, 2002
- Nr. 2 Hoven, Grete: *Veiledning til KALA*. Trøndelag kompetansesenter, 2002
- Nr. 3 Hoven, Grete: *Leik og leik, fru Blom En studie av AD/HD-barns leikatferd*. Trøndelag kompetansesenter, 2002
- Nr. 4 Nordtvedt, Trine og Øvrelid, Marit: *Synlig men blir vi sett - hørt og tatt på alvor?* Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 5 Skogseth, Olav: *Datamaskiner formidlet gjennom folketrygden*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 6 Østvik, Jørn, Aagård, Mia, Myklebust, Arne: *Taleteknologi - en bro til samhandling* Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 7 Onsøyen, Ragnhild, Øvrelid, Marit, Hoelgaard, Liv Margrete: *Synlig - men ikke sett*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 8 Vetrhus, Bjarne: *Matematikk og AD/HD - En kartlegging av vansker og tiltak*. Sørlandet kompetansesenter, 2003
- Nr. 9 Rolandsen, Wenche: *Bedre utnyttelse av IKT-hjelpemidler*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 10 Samuelsen, Anne Sofie Salberg: *Læring i skolenettverk - En studie av læringsutbyttet i en skolebasert nettverksmodell*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 11 Falsen, Lise, Lindeberg, Tove Bjørner: *Hørselshemmede i norsk litteratur*. Møller kompetansesenter, 2003
- Nr. 12 Aas, Berit: *Word 2000, Tastaturhefte*. Huseby kompetansesenter, 2003
- Nr. 13 Bjelland, Terje: *Noen norske barn med AD/HD med påvist nytte av sentralstimulerende medikamenter*. Sørlandet kompetansesenter, 2003
- Nr. 14 Holten, Mali, Nordskog, Åsmund, Sorkmo, Jørgen: *"(...) Samla sett det beste opplæringstilbudet (...)". Øverby kompetansesenter, 2003*
- Nr. 15 Skogseth, Olav: *Rapport fra prosjektet Samspill via skjerm*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 16 Bartlett, Ingalill: *Kroppøving i klasse med elev som er synshemmet*. Huseby kompetansesenter, 2003
- Nr. 17 Brevik, Kari, Grøstad, Kjersti, Jessen, Edle, Qvale, Annelise, Torgersen, Sissel: *Kunst og håndverk i klasse med elev som er synshemmet*. Huseby kompetansesenter, 2003

- Nr. 18 Øvreliid, Marit, Hoelgaard, Liv Margrete: *Dialogens kraft - en mulighet til utvikling*. Trøndelag kompetansesenter, 2004
- Nr. 19 Eric, Maia: *"Jeg er ikke så flink til å snakke - men har mye å fortelle!"*. Trøndelag kompetansesenter, 2004
- Nr. 20 Eckhoff, Gro, Handorff, Jan Arne: *Nonverbale lærevansker (NLD)*. Torshov kompetansesenter, 2004
- Nr. 21 FOM felles oppmerksomhet, Huseby og Tambartun kompetansesentra, 2004
- Nr. 22 Østvik, Jørn, Lauvsnes, Frode: *Bilder til dialog og opplevelse*, Trøndelag kompetansesenter, 2004
- Nr. 23 Ulland, Tor: *Bruke Windows XP med skjermleser*, Huseby kompetansesenter, 2004
- Nr. 24 Slåtta, Knut: *VEILEDER, Bruk av individuelle opplærings- og deltagelsesplaner (IODP) for elever med multifunksjonshemming*, Torshov kompetansesenter, 2004
- Nr. 25 Bergrud, Gunleik: *Lær blindeskrift punkt for punkt*, Huseby kompetansesenter, 2004
- Nr. 26 Hagemoen, Marit Kval, Kari Opsal, Kerstin Hellberg, Sissel Krabbe, Arve K. Borøy, Stephen von Tetzchner: *"Jeg har noe å si - strategisk språkbruk hos barn som utvikler alternativ og supplerende kommunikasjon"*, Berg gård skole, 2004
- Nr. 27 Fauske kommune, Spesialpedagogisk senter i Nordland, Møller kompetansesenter: *Sluttrapport fra prosjektet "Overgang barnehage-skole for hørselshemmede"*, Møller kompetansesenter, 2004
- Nr. 28 Agledahl, Liv Astrid, Svein Erik Jensen, Ann Kristin Kjemsaa, Svein Størksen: *Atferds/samspillsproblematikk - forståelse og kompetanseheving i et systemperspektiv*, Nordnorsk spesialpedagogisk nettverk, 2004
- Nr. 29 Brevik, Kari og Annelise Qvale: *Punktvís Kurs i punktskrift for ungdom og voksne - del 1*, Huseby kompetansesenter, 2004
- Nr. 30 Hoven, Grete og Anne Lise Angen Rye: *"Flere hoder tenker bedre enn ett" Læringsstrategier for elever med AD/HD. En kasssstudie av læringsprosesser i to klasserom*, Trøndelag kompetansesenter, 2004
- Nr. 31 Krafft, Henny Oppedal: *Lek og bevegelse - Bevegelsesutvikling hos små barn som er blinde og sterkt svaksynte CD med barnesanger*, Huseby kompetansesenter, 2004
- Nr. 32 Usher syndrom - en kort beskrivelse, Det statlige kompetansesystemet for døvblinde, 2004
- Nr. 33 Johnsen, Fritz: *Spesifikke matematikkvansker*, Nordnorsk spesialpedagogisk nettverk, 2004
- Nr. 34 Håndbok for FiN STIL Framework i Norge - System for tidlig intervensjon i Læringsmiljøet, Lillegården kompetansesenter, 2004
- Nr. 35 Kvalvik, Nelly og Oddvar Øyan: *Undervisning i bruk av PC med med leselist i grunnskolen*, Huseby kompetansesenter, 2004
- Nr. 36 Corneliussen, Margit: *Afasi og spesialundervisning*, Bredtvet kompetansesenter, 2005

- Nr. 37 Tinnesand, Torunn og Sandra Val Flatten: *Læring, kommunikasjon og samspill i lærergrupper - en casestudie*, Lillegården kompetansesenter, 2006
- Nr. 38 Syn 2005, Huseby kompetansesenter, 2006
- Nr. 39 Dalin, Roar: *Nettkontakten. Nettverksgrupper i et intranett som redskap til motiverende undervisning av voksne elever med ervervet hjerneskade*, Øverby kompetansesenter, 2006
- Nr. 40 Ursin, Espen, Svein Lillestølen og Knut Slåtta: *"Mer" "Ja" "Få". Eksempelsamling med fokus på opplæring i enkle ekspressive uttrykk hos barn, unge og voksne med alvorlig og dyp utviklingshemming*, Torshov kompetansesenter, 2006
- Nr. 41 Kvalvik, Nelly og Oddvar Øyan: *Undervisning i bruk av PC med lese- og skjermleser i grunnskolen - for skjermleseren Jaws 5.10*, Huseby og Tambartun kompetansesenter, 2006
- Nr. 42 Kvalvik, Nelly og Oddvar Øyan: *Undervisning i bruk av PC med lese- og skjermleser i grunnskolen - for skjermleseren Supernova/Hal 6.51*, Huseby og Tambartun kompetansesenter, 2006
- Nr. 43 Matematikk på lese- og skjermleser : matematisk veiledning for lærere til blinde elever 5.-7. trinn / Oddvar Øyan, Ole Erik Jevne, Hilde Havsjømoen, Randi Kvåle, Tambartun og Huseby kompetansesenter, 2006
- Nr. 44 Østerlie, Tove Leinum: *Hørselestap – nyfødte – oppfølging. Sluttrapport*, Møller kompetansesenter, 2006
- Nr. 45 Munthe-Kaas, Bitten: *Nytter det? Erfaringer fra prosjektet "Barn og unge med Asperger syndrom i skolen"*, Statped Nord, 2006
- Nr. 46 Wetaas Kettler, Bente, Edle Marri Jessen og Marit Kolstad: *Vi lager hus. Et praktisk opplegg for gruppe hvor en elev er blind*, Huseby kompetansesenter, 2006
- Nr. 47 Ulland, Tor: *Internet Explorer med skjermleseren Jaws 6.2*, Huseby kompetansesenter, 2006
- Nr. 48 Hasli, Elinor og Egil Larsen: *Tilbake til skolen etter en hodeskade : viktig å huske på ... : sjekkliste for PPT og lærere*, Øverby kompetansesenter, 2007
- Nr. 49 Johansen, Ketil, Grete, Hoven, Grete og Anne Lise Angen Rye: *Sammen er vi best*, Trøndelag kompetansesenter, 2007
- Nr. 50 Gunleik Bergrud: *Punktskrift i dagliglivet PDL*, Huseby kompetansesenter, 2007
- Nr. 51 Bartlett, Ingalill: *Ledsaging av synshemmede skiløpere*, Huseby kompetansesenter, 2007
- Nr. 52 Engenes, Eva: *Fra vegring til mestring : hvordan hjelpe den voksne eleven med lese- og skrivevansker i utdanning og arbeid*, Øverby kompetansesenter, 2007
- Nr. 53 Johannessen, Terje, Svein Erik Jensen og Sidsel Germeten: *Fra klasserom til base – fra refleksjon til handling : en organisasjon i utvikling*, Statped Nord, 2007
- Nr. 54 Larssen, Tone: *En historisk oversikt over skole-tilbudene i Norge for elever med synshemming : fokus på videregående opplæring og utviklingen fram mot endelig avvikling av spesialskoletilbudene i slutten av 1900-tallet*, Huseby kompetansesenter, 2007

- Nr. 55 *Vi HAR PRØVD ALT : refleksjon, samhandling og spesialpedagogiske utfordringer. En artikkelsamling fra Bredtvet- Trøndelag- og Lillegården kompetansesentra i samarbeid med Fylkesmannen i Sør-Trøndelag. Redaktør: Elin Kragset Vold, Lillegården kompetansesenter, 2007*
- Nr. 56 Samuelsen, Anne Sofie Salber: *"At vi har vært moderskole har gitt oss et skikkelig dytt..."*. *Organisering av kompetanseressurser og innovasjonsarbeid i Trondheim kommune, Trøndelag kompetansesenter, 2007*
- Nr. 57 Killi, Eli Marie: *Prosjektrapport "Eleven med ervervet hjerneskade" : - kunnskaps- og kompetansebygging for en mer desentralisert og lokal tjenesteyting, Øverby kompetansesenter, 2007*
- Nr. 58A Aanstad, Monica og Arne Kjeldstad: *Synsuka : temauke om syn og det å være blind, Huseby kompetansesenter, 2007*
- Nr. 59 Samuelsen, Anne Sofie Salber: *"Lærende skoler - innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid, Trøndelag kompetansesenter, 2008*
- Nr. 60 Olsen, Walther: *Økt forståelse! For hvem? : "Barn og unge med Asperger syndrom i skolen". Prosjektrapport fra delprosjekt i Vest-Norge 2006-07, Statped Vest, 2008*
- Nr. 61 Hoven, Grete: *Det é no bærre leik, sjø, Trøndelag kompetansesenter, 2008*
- Nr. 62 Kjemsaa, Ann Kristin, Svein Erik Jensen og Bjørg Ravnevand: *Om akutt hjelp til hjem, skole og barnehage når situasjonen blir opplevd som krise, Statped Nord, 2008*
- Nr. 63 Akselsdotter, Marianne, Eva Engenes og Britt Grimstad: *Elever med vansker i matematikk : en veileder i utredning og tiltak, Øverby kompetansesenter, 2008*
- Nr. 64 Langlo, Ragna m. fl.: *TAST LURT : en lærerveiledning i praktisk og pedagogisk bruk av funksjoner i MS-Word 2003, Samarbeidsprosjekt mellom Statped Vest og Bredtvet kompetansesenter, 2008*
- Nr. 65 Bergrud, Gunvald: *Ser'n kleint? : Barndomsminner fra 1940 – 50-tallet Huseby kompetansesenter, 2008*
- Nr. 66 Bergrud, Gunvald: *Enkelt kurs i punktskrift : LITE, MEN NOK. Huseby kompetansesenter, 2008*
- Nr. 67 *Syn 2008 – artikkelsamling, Huseby og Tambartun kompetansesenter, 2008*
- Nr. 68 Munthe-Kaas, Bitten: *Fagtorget 2007 - Læring i fellesskap, Statped Nord, 2008*
- Nr. 69 Havsjømoen, Hilde: *De fire regneartene på Huseby-abakus, Huseby kompetansesenter, 2008*
- Nr. 70 *Hørsel – språk og kommunikasjon. En artikkelsamling, Aase Lyngvær Hansen, Ninna Garm og Ellinor Hjelmervik (red.), Møller kompetansesenter, 2009*

I løpet av en toårsperiode har det blitt produsert en rekke artikler og tekster ved kompetansesentrene for hørsel. Et utvalg av disse er her samlet mellom to permer.

Artiklene gir et speilbilde av det hørselsfaglige feltet i dag.

Fagfeltet er i stadig utvikling, noe artiklene i boka gjenspeiler. Artiklene spenner over en rekke temaer og viser noe av fagfeltets store bredde. Artikkelforfatterne tar opp problemstillinger som er knyttet til tema hørselshemming i ulike livsfaser og på ulike arenaer.

Det hørselsfaglige feltet har alltid representert sterke tradisjoner og meningsbrytninger. Medisinske og teknologiske nyvinninger kombinert med forskning på språk og kommunikasjon skaper i dag nye og utfordrende spenningsfelt. I hverdagen hjemme, i skole og arbeidsliv skal hørselshemmede barn og voksne møte omgivelser som har kunnskap om og innsikt i de utfordringer det medfører å ha et hørselstap. Artikkelsamlingen er et ledd i å formidle kunnskap og refleksjoner basert på kompetansen i fagfeltet.

Boka henvender seg til alle som er interessert i å vite mer om hørselshemming og konsekvenser for språk, kommunikasjon og deltakelse i samfunnet.

