

Kapittel 8. Spesialpedagogiske tiltak

Dette kapitlet handler om hvorvidt undervisning av døve og sterkt tunghørte er "spesialundervisning", og når det kan være tilfellet.

Først en illustrasjon av hvordan synet på spesialundervisning har endret seg: Da norsk tegnspråk igjen ble tatt i bruk som kommunikasjonsspråk i skolene for døve og sterkt tunghørte, var det vanlig på Vestlandet å bruke tegnet for «segregeringspedagogikk» synonymt for begrepet «spesialpedagogikk». Tegnet er en gjenspeiling av synet på den pedagogikken som ble bedrevet i de norske døveskolene da; en opplæring borte fra hjemstedsskolen, segregert fra både familie og nærmiljø. Parallelt med en voksende forståelse for den tospråklige innfallsvinkelen til undervisning av døve og sterkt tunghørte elever, ble et nytt tegn for spesialundervisning tatt i bruk, nemlig tegnet som er synonymt med begrepet «unik undervisning».

Spesialundervisning, inkluderende, tilpasset og likeverdig opplæring

Definisjonene av begrepene som beskrives, er hentet fra Utdanningsdirektoratet (2008).

Spesialundervisning er en rettighet etter opplæringsloven som skal sikre en tilpasset og likeverdig opplæring for personer som ikke har, eller ikke kan få, tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Mens tilpasset opplæring er for alle, er retten til spesialundervisning knyttet til enkeltvedtak basert på sakkyndig vurdering. Vedtaket skal være så klart og fullstendig at det ikke er tvil om opplæringstilbudets omfang, organisering og innhold. Alle som får spesialundervisning, skal ha en individuell opplæringsplan (IOP). Avslag om spesialundervisning skal begrunnes.

Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte; faglig, sosialt og kulturelt. Det stiller krav til lærestedet og hver enkelt persons evne til å bygge gode relasjoner med utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd. Inkludering er både en prosess og et mål, og dreier seg om hvordan lærestedet kan møte individets forutsetninger og behov på best mulig måte. Dette krever tilrettelegging for mangfoldet og endringer i tilbudet, slik at den enkelte deltar mer og har større utbytte av å delta i fellesskapet. Konsekvensen av inkludering er at systemet må tilpasse seg den enkelte person og gruppe. Dette fritar imidlertid ikke den enkelte for ansvaret til å ville delta.

Tilpasset opplæring er en plikt for skoleeier, opplæringsstedets ledelse og personale til å gi en god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring innebærer blant annet valg av metoder, lærestoff og organisering for å sikre at den enkelte utvikler grunnleggende ferdigheter og når

kompetansemålene. Dette forutsetter at opplærings situasjonen tilrettelegges på individ- og gruppenivå. Tilpasset opplæring innebærer ikke at all opplæring individualiseres, men at alle sider av læringsmiljøet tar hensyn til variasjoner hos dem som får opplæringen. Ved inkludering er fokuset på fellesskapet med kunnskap om konsekvensene for den enkelte. Ved tilpasset opplæring er fokuset på den enkelte med kunnskap om konsekvensene for fellesskapet.

Begrepet **likeverdig opplæring** handler om å gi alle elever like muligheter til opplæring avhengig av evner og forutsetninger, alder, kjønn, hudfarge, seksuell orientering, sosial bakgrunn, religiøs eller etnisk tilhørighet, bosted, familiens utdanning eller hjemmets økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Er døve primært funksjonshemmete eller en språklig minoritet?

Er døve og sterkt tunghørte elever primært funksjonshemmete? Tilhører de en språklig minoritet der dårlig hørsel *ikke* utgjør en trussel for den optimale læring og utvikling i barnehage og skole? Det kompliserte og enkle svaret på spørsmålene må være at begge påstander er riktige, men at det hovedfokuset man velger som utgangspunkt for opplæring av denne elevgruppen, er avgjørende for de pedagogiske tilretteleggingene som utføres.

For å utdype spørsmålene noe er det betimelig å være bevisst på at hørselshemming er en alvorlig sansedeprivasjon. Å være født med dårlig hørsel og dermed med dårlig tilgang til auditiv sansing innebærer en økt sårbarhet for det lille barnet. Sårbarheten knytter seg særlig til barnets manglende mulighet for å tilegne seg det språket omgivelsene rundt barnet i hovedsak benytter, nemlig et auditivt-vokalt språk. Imidlertid har de siste års forskning og erfaring vist at det er mulig både å utbedre hørselen og parallelt å kompensere for det som fortsatt er av hørselsvansker gjennom pedagogisk tilrettelegging. En slik pedagogisk tilrettelegging kan være å gi barnet tilgang til et bimodalt tospråklig miljø, et miljø der barnet kan tilegne seg norsk tegnspråk og samtidig få støtte til å utvikle sine lytte- og taleferdigheter. I et tegnspråklig miljø er det bimodalt tospråklige barnet ikke funksjonshemmet fordi det har tilgang til både strukturerte og ustrukturert aktiviteter, har anledning til å "overhøre" andres samtaler, kan velge sine venner og påvirke sine omgivelser.

§ 2-6 i opplæringsloven og Kunnskapsløftet

§ 2-6 i opplæringsloven, Teiknspråksopplæring i grunnskolen, stadfester at:

Elevar som har teiknspråk som førstespråk eller som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring, 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 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 ligge føre ei sakkunnig vurdering.

Opplæringsloven gir altså elever en lovfestet rett basert på førstespråk eller på en sakkyndig vurdering. Det må understrekes at retten til opplæring i og på tegnspråk er gitt i grunnskolekapittelet (kapittel 2) i opplæringsloven, ikke i kapittel om spesialundervisning (kapittel 5).

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) følger døve og sterkt tunghørte elever læreplanene for hørende elever, med fire unntak: Det er egne læreplaner for denne elevgruppen i fagene norsk tegnspråk, norsk, engelsk og drama/rytmikk. Disse fire læreplanene er likeverdige de parallelle planene for grunnskolen for øvrig, både i kravene som stilles til måloppnåelse, og i det at planene er gjennomgående for det trettenårige skoleløpet. Forskjellen ligger hovedsakelig i definisjonen av "muntlig språk", hvor både NTS, norsk talespråk, blandingskoder og "chatting" ved hjelp av IKT, regnes som muntlig samhandling.

For døve og sterkt tunghørte elever som velger opplæring etter § 2,6 gjennomføres egne sentralt gitte eksamener i norsk tegnspråk, norsk og engelsk. Det at døve og sterkt tunghørte elever har faget norsk tegnspråk som tilleggsfag, innebærer at de har flere undervisningstimer per uke enn hørende elever har. Faget norsk tegnspråk kommer nemlig i tillegg til de andre språkfagene.

Gjennomgående læreplaner med beskrivelse av kompetansemål og egne eksamener er elementer vi kjenner igjen fra opplæring for alle elever i den norske skolen. Elever som følger § 2-6, og som ikke har tilleggsvansker, følger opplæringen etter de læreplanene som er lagt for dem, og det skal ikke benyttes individuell opplæringsplan (IOP).

Døve og sterkt tunghørte elever med tilleggsvansker

Blant hørselshemmete barn som blant hørende barn er det noen som sliter med å holde progresjonen passende for alderen. Dette kan være barn med generelle vansker, som dysleksi eller ADHD, det kan være barn med vansker knyttet til et syndrom der hørselsvanskene også inngår i symptomrekken, eller det kan også være vansker knyttet til manglende tilrettelegging tidlig i barnets liv, i hjem, barnehage og skole. Det er et faktum at hvis det settes for lave forventninger til det hørselshemmete barnets læringspotensial, blir de lave forventningene til en selvoppfyllende profeti og synlig når vi måler resultater av opplæringen.

Undersøkelser viser at flere hørselshemmede kan ha tilleggsvansker enn det som er vanlig i befolkningen. (Arnesen et al, 2002). Arnesen et al. (2002) viser i sin studie av cirka 200 døve elever i Norge at tallet er 40 %. Mens Hendar (2012), rapporterer at

ifølge foreldrene har halvparten av de 569 norske hørselshemmede i sin studie en eller flere tilleggsvansker.

En hørselshemming i seg selv kan forårsake **forsinket talespråkutvikling**, men ikke nødvendigvis en forsinket språkutvikling, hvis barnet har fått tilgang til NTS. En forsinket talespråkutvikling kan ses i sammenheng med reduserte auditive erfaringer og forutsetter igangsetting av tiltak så tidlig som mulig for å bøte på det. Imidlertid er det viktig å huske at forskjellige typer hørselsskader gir ulike utslag og vil trenge ulike tiltak. Hørselsskader påvirker hørselen kvantitativt og kvalitativt. Kvantitativt ved at enkelte lyder ikke alltid er hørbare. Kvalitativt ved at selv om en lyd er hørbar, kan den oppfattes forvrengt eller på annen måte med nedsatt kvalitet. Skader som er begrenset til de indre hårcellene og/eller hørselsnerven i cochlea, vil resultere i et **sensorinevralt hørselstap** av varierende grad, og forholdsvis dårlig taleoppfattelse. I slike tilfeller vil nytten av høreapparater og CI være begrenset. Skader på de ytre hårcellene i cochlea, men også retrocochleære og sentrale skader, fører til store vansker med å diskriminere talelyder i støyende omgivelser (Laukli, 2007).

Det er forskjell mellom en forsinket talespråkutvikling og språkvansker. Forskjellige syndromer, hjerneskader og sykdom kan forårsake **språkvansker** hos både hørende og hørselshemmede barn. Språkvansker kan gi seg utslag på alle språklige områder, uavhengig av modalitet: fonologi, morfologi, syntaks, semantikk og språkbruk (Easterbrooks & Baker, 2002). Men noen språkvansker kan ikke forklares på bakgrunn av nevrologiske skader; de er arvelige og omtales som **spesifikke språkvansker**. Slike vansker vil gjøre det vanskelig å tilegne seg språk, enten det er talespråk eller tegnspråk. Vi vet at i befolkningen generelt kan opptil 7 % ha spesifikke språkvansker. Det er logisk derfor at et lignende antall døve barn også har slike vansker (Herman, 2008).

Hørende barn med **lærevansker** viser ofte vansker med hukommelsen, oppmerksomhet og logisk tenkning. Det er klart at døve og sterkt tunghørte barn også kan ha disse vanskene i tillegg til hørselstapet.

Ofte behandles barnet med **tilleggsvansker** i forhold til den primære funksjonshemmingen, mens hørselshemmingen og språkutvikling settes på vent. I virkeligheten må man jobbe tverrfaglig og vurdere innvirkningen av flere funksjonshemninger på språkutviklingen. Medisinske problemer og problemer med mobilitet, syn, motorikk, oppmerksomhet eller minnekapasitet vil ha stor innflytelse på utviklingen. Med forståelse av hvordan språk og tenkning påvirker og er avhengig av hverandre, vil selvsagt et hørselstap og andre typer tilleggsvansker ha en forsterket innvirkning på barnets totale utvikling.

En av de virkelig store utfordringene når vi skal **kartlegge** muligheten for at det finnes ulike typer lærevansker hos hørselshemmede barn, er mangelen på reliabelt kartleggings- og testmateriell normert for denne elev- og språkgruppen.

Kartleggingsmateriellet "På vei til å bli en god leser. Kartlegging av kommunikativ kompetanse hos døve og sterkt tunghørte barn" kan forhåpentligvis være med å avdekke forsinkelser i utvikling av kommunikativ kompetanse og områder innenfor lese- og skriveutvikling tidlig. Det bør føre til videre undersøkelser av årsakssammenheng og bedre tilrettelegging av tiltak.

For øvrig finnes det ikke-verbale **tester** som kan benyttes i kartleggingsarbeid. Slike tester må utføres av erfarne testere som kjenner elevgruppen døve og sterkt tunghørte; erfarne fordi de ofte tester, bruker sin kjennskap til elevgruppen og tolker resultatene deretter. I tillegg til det vil erfarne testere kunne skaffe et overblikk over de vansker et hørselshemmet barn har, og hva som vil kreves i en eventuell individuell opplæringsplan (IOP). Den spesialpedagogiske kompetansen skal i slike tilfeller sikre at opplæringen av en hørselshemmet elev med tilleggsvansker skal bli tilpasset elevens behov og fokuserer på områder som vil stimulere til utvikling.

Oppsummering

Det konstateres at det er svært lite forskning om lærevansker, språkvansker og dysleksi hos døve og sterkt tunghørte. De vanlige fonologiske dysleksitestene som brukes på hørende, er for eksempel ubrukelig for døve og sterkt tunghørte. Dette og mye annet betyr at det oppstår mange dilemmaer under utredning av døve og sterkt tunghørte barn (Roos, 2009): Hva skyldes hørselstapet? Hva skyldes miljøets påvirkning? Har barnet en tilleggsvanske eller nevrologisk skade som må få spesiell behandling?