

Kapittel 9. Etnisk minoritetsspråklige døve og sterkt tunghørte barn og unge

Dette kapitlet handler om etnisk minoritetsspråklige døve og sterkt tunghørte barn og unge. Kapitlet tar opp hva det vil si å være etnisk minoritetsspråklig döv i Norge, og de pedagogiske utfordringer lærerne til disse barna står overfor.

Å være et etnisk minoritetsspråklig barn i Norge kan skape en kompleks kommunikativ situasjon, sosialt og pedagogisk. Alene kan et hørselstap skape en kompleks situasjon, særlig når hørselstapet er så stort at barnet ikke kan dra nytte av vanlig talespråklig sosial omgang og klasseromsundervisning. Å være medlem av en etnisk minoritetsspråklig gruppe kan også være problematisk. Opptrer de to faktorene sammen, skaper de en komplisert livssituasjon for barnet. Det kan for eksempel forårsake et brudd mellom barnet og dets kulturelle identitet (Jones, 2008).

Blant de mange pedagogiske utfordringer i denne sammenhengen er samarbeidet med foreldrene. Det er avgjørende at læreren er sensitiv til og opplyst om de kulturelle holdningene familien kan ha til funksjonshemninger og døvhet, døvekultur, skolen og dens personell og spesialpedagogiske tiltak. Dette vil ofte sette begrensninger på hvilke tiltak som kan settes i verk, og hvordan man gjennomfører dem (Akamatsu & Cole, 2004).

Den etnisk minoritetsspråklige befolkningen i Norge

Mikkelsen (2005) definerer betegnelsen etniske minoriteter som personer som selv er født i et annet land, eller som er andre eller tredje generasjon etter en person som er født i et annet land enn Norge. Etnisitet er en subjektiv opplevelse av at kulturelle forskjeller eksisterer.

Den etnisk minoritetsspråklige befolkningen kan deles i to hovedgrupper: flyktninger og innvandrere. I Norge er det over 100 000 flyktninger, og de utgjør i overkant av 2 % av befolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2007). En flyktning er en person som er tvunget til å forlate hjemmet sitt på grunn av frykt for forfølgning med årsak i rase, religion, nasjonalitet, politisk oppfatning eller tilhørighet til en bestemt sosial gruppe (Flyktingkonvensjonen, 1951). Flyktninger fra Irak, Somalia, Afghanistan og Russland er gruppene som har kortest botid i Norge.

Flyktninger etter opprinnelsesland 1. januar 2007	
Land	Antall
Irak	16806
Somalia	13994
Bosnia-Hercegovina	12522
Iran	11284
Vietnam	10860
Serbia	7968
Afghanistan	6380
Sri Lanka	6224
Chile	4492
Russland	3853
Etiopia	2260
Tyrkia	2015
Eritrea	1998
Kroatia	1892
Pakistan	1553
Burma	1345
Polen	1192
Makedonia	1134
Kongo	1092
Resten	16285
Sum	125 149

Statistisk sentralbyrå, 2007.

Innvandrerbefolkningen omfatter personer som verken har foreldre eller besteforeldre som er født i Norge. Innvandring er en planlagt forflytting av familien, med et spesifikt land som mål for et nytt og forhåpentlig bedre liv.

Innvandrerbefolkningen									
Den norske befolkningen totalt	Sum innvandrere	Norden	Vest-Europa	Øst-Europa	Afrika	Asia med Tyrkia	Nord-Amerika	Sør- og Mellom-Amerika	Oseania
4 681 134	415 318	54 467	41 464	79 622	51 598	163 536	8 284	15 094	1 253

Statistisk sentralbyrå, 2007.

De siste årene har Norge opplevd en økning i antall flyktninger og innvandrere fra krigsområder, utviklingsland og kulturer hvor tiltak for funksjonshemmete ikke eksisterer. Denne økningen skaper enorme utfordringer for den norske skolen. I tillegg vil kulturbakgrunnen til befolkningen skolen skal betjene, stadig endre seg etter som flyktning- og innvandrersstrømmens opprinnelsesland endres over tid. Nordiske undersøkelser viser at nedsatt hørsel forekommer oftere blant personer med en annen etnisk minoritetsbakgrunn enn i befolkningen for øvrig (Mikkelsen, 2005). Det er på grunn av sykdom, skader og mangel på medisinsk behandling.

Sykdommer som er av mindre betydning i Norge, kan være årsak til større hørselstap blant denne befolkningsgruppen. Det er derfor viktig at barna gjennomgår en grundig hørselsundersøkelse.

Mange innvandrerfamilier med døve barn kan reise hit med urealistiske forventninger til opplæring og medisinsk tilbud (Akamatsu & Cole, 2004). Spesielt kan virkningen av CI være misforstått, og kravene til pedagogisk oppfølging kan være oversett (Spencer & Marschark, 2003).

I motsetning til innvandrere har flyktninger kommet i en traumatisk situasjon og blitt tvunget til å forlate sine hjem. Reisen til Norge kan ha skjedd via flere andre land, og innvirkningen på det døve barnet kan være ekstremt traumatisk. Et liv med traumer, oppbrudd, sviktende kommunikasjon, dårlig helse- og matstell, sosial, emosjonell og fysisk deprivasjon vil utvilsomt sette sine spor (Cole, 1998). I tillegg må begge grupper, innvandrere og flyktninger, gjennomgå en tilpasningsprosess som er svært stressende.

I januar 2004 var det registrert 19,3 % etnisk minoritetsspråklige hørselshemmete ved de statlige skolene for hørselshemmete. I den øvrige grunnskolen av tallet 13 %. Døve etnisk minoritetsspråklige er overrepresentert i den norske skolen (Mikkelsen, 2005).

Ulike kulturelle syn på døvhet

Familiens syn på døvhet vil påvirke deres valg av nytt hjemsted og jobb. Det vil også påvirke deres valg av språk, oppdragelse og skole for barnet.

I noen samfunn oppfattes døvhet som en skam, og det vil utfordre oppbygging av barnets selvbilde og selvtillit. Noen ser på døvhet som straff for noe foreldrene eller barnet har gjort i et tidligere liv. Dette kan resultere i en følelse av håpløshet og passivitet. I andre tilfeller kan døvheten oppfattes som skjebne og uunngåelig. Dette kan resultere i hjelpeløshet eller forsøk på å overkompensere. Noen tror at det ikke er mulig for døve barn å lære, og manglende talespråk oppfattes som tegn på manglende intelligens. Foreldrene kan også vegre seg mot å bruke tegnspråk, enten fordi deres kultur ikke godtar ekspressivt kroppsspråk, eller fordi tegnspråk ikke anses som et språk (Akamatsu & Cole, 2004). Fordi en synlig funksjonshemming kan få negative konsekvenser i noen kulturer, vil foreldre, med gode hensikter, prøve å skjule hørselstapet ved å nekte høreapparat og/eller tegnspråk (Mikkelsen, 2005).

Hvordan foreldrene oppfatter døvhet og familiens livssituasjon, vil også influere på deres måte å samhandle med barnet på. Lave forventninger til barnet, barnets forsinkete språkutvikling, manglende skolegang, forringet livserfaring og stress i minoritetsspråklige familier er dokumentert i litteraturen (Gregory, 1998). Resultatet kan være at foreldrene er mer fysisk kontrollerende og mindre verbale i samhandling med barnet (Akamatsu & Cole, 2004).

Ulikt syn og ulik tro og kultur mellom brukerne og hjelpeinstansen kan føre til misforståelser og misoppfatninger på begge sider. Det er opplagt hvor viktig gode kunnskaper om hjemmekulturen blir, når en pedagog skal inngå et samarbeid, gi informasjon og veilede i en slik situasjon. Samtidig som pedagogen er opplyst om og tar hensyn til kulturelle faktorer, skal han gjerne også takle språklige barrierer.

Skoleplassering av etnisk minoritetsspråklig døve barn og unge

Foreldreveiledning spiller en viktig rolle i beslutningsprosessen om skoleplassering, men noen minoritetsspråklige foreldre vil ikke se på seg selv som likeverdige partnere i diskusjonen. De vil trenge kontinuerlig informasjon, støtte og oppmuntring til å delta og forstå verdien av sin egen rolle (Akamatsu & Cole, 2004). Familiens syn på døvhet og tegnspråk vil også spille en stor rolle i deres beslutning.

Det er flere hensyn å ta ved valg av skoleplassering. Etnisk minoritetsspråklige døve barn og unge trenger kunnskap om og tilgang til sine kulturer slik at de utvikler en identitet som favner om både minoritetsbakgrunnen og den norske døvekulturen (Jones, 2008). Dette må skolen ta på alvor ved å inkludere elevens kultur som del av undervisningen, og ved å gi eleven tilgang til sin kultur enten ved plassering eller ved hjelp av andre tiltak.

Språkutvikling hos døve i en etnisk minoritetsspråklig situasjon

Normalthørende barn som flytter til Norge, enten som innvandrere eller som flyktninger, har sannsynligvis et funksjonelt morsmål og har utviklet en rekke sosiale og kommunikative kompetanser. Noen kan ha fått opplæring på skolen. De har et språklig grunnlag å bygge videre på når de skal lære seg norsk. Hvis barnet kan lese og skrive på sitt morsmål, har det også en verdifull kompetanse som de kan utvikle videre og kompletterer med lesing og skriving på norsk, så lenge skrifttypene er sammenlignbare. Generelt er det akseptert at det tar mellom fem til syv år for fremmedspråklige å tilegne seg norsk på et akademisk nivå slik at de kan delta fullt ut i et norsk klasserom (Cole 1998).

Det er ingen grunn til å tro at språklæringsprosessen blir annerledes og i hvert fall ikke enklere for døve innvandrere eller flyktninger. For noen kan oppholdet på skolen være den første opplevelsen av et skoletilbud og et tilgjengelig språkmiljø. Avhengig av alder og bakgrunn kan språkutviklingen være så forsinket at det vil ha alvorlige konsekvenser for kognitiv utvikling og utvikling av lese- og skriveferdigheter (Akamatsu & Cole, 2004). Er barnet kommet forbi den kritiske alderen for naturlig språktilegnelse, er det svært viktig å gi barnet et tilgjengelig, rikt språkmiljø omgående. For sterkt tunghørte og døve barn vil det bety et tegnspråkmiljø. Fordi tegnspråk er et visuelt språk, kan barnet bruke sin kunnskap om visuell ikonisitet, naturlige gester og "hjemmetegn" til å tilegne seg norsk tegnspråk (NTS).

Noen familier vil ha utviklet et **hjemmetegn**system. Det er et idiosynkratisk system utviklet innen en familie eller sosial gruppe. Slike systemer er basert på det ikoniske ved gjenstander barnet ser rundt seg: hvordan gjenstanden ser ut, og hvordan man håndterer dem. Slike tegnssystemer kan oppnå et morfologisk nivå, selv om de ikke har den komplekse grammatikken som finnes i for eksempel NTS. Selv uten språkmodeller har man observert bruken av proform og verbtilpasninger i hjemmetegnssystemer. Det er også vanlig at "hjemmetegnfortellinger" foregår i første person (Schick, 2006).

Som for andre språk finnes det også en **kritisk periode** for tilegnelse av et tegnspråk (Mayberry & Eichen, 1991.) Dette kan bety at barn som tilegner seg NTS i sen alder, kan klare seg i direkte, hverdagslige kommunikasjonssituasjoner. Men de vil ha problemer med å tilegne seg komplekse syntaktiske strukturer brukt av morsmålsbrukere. Noen elever ser ut til å tilegne seg tegnspråk veldig raskt: innen de første to årene. Det er viktig å kartlegge kvaliteten av det språklige innholdet nøye. Det er neppe av en akademisk karakter fordi, som sagt, det tar lang tid å oppnå det. Det vil derfor være urealistisk å forvente at døve barn i en slik situasjon vil oppnå de samme resultater i løpet av den samme tidsperioden som sine "innfødte" medelever (Akamatsu & Cole, 2004).

Å lære tegnspråk vil dessverre ikke avhjelpe alle problemer. Tegnspråk fungerer godt i ansikt-til-ansikt-kommunikasjon og i undervisning, men norsk skrift- og talespråk er nødvendig for å ta del i storsamfunnet. Erfaring viser at det kan være vanskelig nok for innfødte døve å lære å lese og skrive norsk. Det blir et enda mer komplisert og møysommelig arbeid for mange minoritetsspråklige døve å lære å lese, skrive og snakke norsk. Den viktigste premiss for en positiv utvikling, er at hjemmet og skolen trekker i samme retning i forhold til forventninger, krav og aktiviteter. Dette krever et godt samarbeid og god kulturforståelse hos begge parter. Et hørselshemmet barn som opplever NTS på skolen og hovedsakelig et fremmed talespråk i hjemmet, vil ofte ha en langsommere taleutvikling enn man kunne ha forventet ut fra hørselsresten (Mikkelsen, 2005).

Det trengs en godt planlagt undervisning for å stimulere utvikling av NTS og/eller norsk talespråk for barn med en hørselsrest. Pedagogen trenger også et godt samarbeid med foreldrene slik at de godtar og selv lærer tegnspråk og følger opp skolens arbeid hjemme. Imidlertid viser Gerner de Garcia (2007) til flere studier av spansktalende familier med døve barn i USA, hvor det var lite samsvar mellom den oppfølgingen døveskolen ønsket av hjemmet, og den som faktisk fant sted. Mikkelsen (2005) studerte samhandling mellom lærere og foreldrene og fant at det var informasjonsutveksling, men forbausende lite snakk om elevens opplæring og oppdragelse. Foreldrene trenger informasjon om språkstimulering og språktilegnelse og -læring slik at de kan støtte barnet sitt. Men på grunn av kulturelle og ressursmessige årsaker vil ikke alle foreldre ta til seg de handlingsmønstre,

vokabular og verdier skolen forventer (Ramsey, 2000).

For å tilegne seg språk trenger barn å delta i naturlig lek og samhandling med andre barn som er tegnspråkbrukere. Målet er at det etnisk minoritetsspråklige døve barnet kan gi uttrykk for sine ønsker, argumentere for sitt syn og påvirke sine omgivelser. For å oppnå dette trenger barnet å tilhøre en gruppe hvor det kan delta aktivt sammen med medelever og pedagogen (Ohna et al., 2003). Barn trenger opplevelser og erfaringer som fokuserer først på barnet selv og det kjente, og som etter hvert utvides til å inkludere nærmiljøet og verden for øvrig.

Hvordan pedagogen sier noe, og hva som sies, må være gjennomtenkt. Eleven trenger voksne som tar et utsagn og utvider det. Barnet sier for eksempel: "MEG MELK"¹ Den voksne sier da: "JA, DU TØRST, DU DRIKKER MELK." Pedagogen må også kunne hjelpe barnet til det neste utviklingstrinnet ved "scaffolding", for eksempel "JA, DITT NAVN BEGYNNER B. KAN DU FINNE B I BOKA? JA, HER B. DET STÅR BÅT. BÅT BEGYNNER OGSÅ MED B". Gode rutiner som illustrerer verdien av å lese og oppmuntrer til lesing og bruk av skrivesaker er nødvendig. Høytlesing, praktiske erfaringer og opplevelser, bruk av bilder og gjenstander må til for å hjelpe barnet til å forbinde mening med lingvistiske symboler (Christensen, 2000). Dokumentasjon av opplevelser, for eksempel ved hjelp av foto eller film, gir grunnlag for gode samtaler og repetisjon. Etter hvert må man undervise begreper, vokabular og definisjoner i forbindelse med matematikk, samfunnsfag og andre skolefag. Det må sikres at barnet lærer det fagspråket som trengs (Hopsbaum, 2008). I forhold til norsk trenger eleven hjelp til å utvikle språkkunnskap gjennom bruk av ordleker, definisjoner, synonymer og antonymer med mer.

Kognitiv utvikling hos døve i en etnisk minoritetsspråklig situasjon

Noen minoritetsspråklige døve barn har ikke vært på skolen i hjemlandet, og noen mangler språk, både tegnspråk og talespråk. Denne gruppen kommer til skolen og har passert den kritiske perioden for språkutvikling. De er understimulert kulturelt og kognitivt. De kan ha opplevd traumatiske hendelser, og kommer nå i en svært stressende situasjon. De skal venne seg til skolens krav og til norsk kultur og sosiale normer. Elevene mangler språklige begreper forbundet med hverdagsaktiviteter og læring. Denne gruppen vil sannsynligvis ha problemer med de mest basale ferdighetene som er nødvendig for å lære.

Elevene, uansett alder, trenger kognitivt verktøy for å utvikle sin tenkning. De må lære å lære (Lurie, 1995). Lurie beskriver hvordan et undervisningsopplegg utviklet av Feuerstiens, **Instrumental Enrichment** (IE), ble brukt med hell med ti døve barn (7–15 år) fra Etiopia. Egeberg (1998) sier om Feuerstein: "Feuersteins teorier dreier seg hovedsakelig om den rollen en støttende voksenperson kan ha i barnets læring

¹ Norsk tegnspråk-glosser er skrevet i store bokstaver

og forståelse av verden. Teorien er en sosiokognitiv teori. Den tar for seg hvordan andre mennesker kan påvirke, eller modifisere et individs tenkning og læring" (Egeberg, 1998:1) (forfatterens oversettelse). I IE undervises begreper som normalt læres gjennom naturlig samhandling. Den systematiske undervisningen tar i bruk alle sansene, tegnspråk, skrift- og talespråk, og deretter overføres denne kunnskapen til det daglige livet. I tillegg trener elevene på generelle kognitive og metakognitive ferdigheter, for eksempel problemanalyse, sammenligninger, sortering, planlegging, utvikling av læringsstrategier og så videre (Lurie, 1995). "Barn (og kanskje voksne?) trenger en formidler som kan hjelpe dem å styre oppmerksomheten, å bruke sine evner, og å få mening i en jungel av inntrykk." (Egeberg, 1998:1).

Utfordringer ved vurdering og kartlegging av minoritetsspråklige barn

Vurdering ved bruk av formelle standardiserte tester og prøver kan være med å stigmatisere og marginalisere denne elevgruppen. Samtidig kan utsettelse eller fritak for faglig vurdering sette barnet utenfor opplæringssystemet og ha alvorlige konsekvenser senere. Derfor trengs en systematisk tilnærming til faglig vurdering utover de vanlige nasjonale prøvene og eksamener, og uformell, pensumbasert vurdering underveis.

Kartlegging av barnets utvikling og behov må styre opplæringen. I tillegg trenger man å komplimentere kartleggingen med formelle språktester og kognitive tester. Slike tester må utføres av erfarne profesjonelle som er klar over de kulturelle og hørselsmessige implikasjonene, og hvordan de påvirker testresultatene. Hvis barnet for eksempel ikke gjenkjenner og har erfaring med gjenstander som er avbildet i testmateriellet, vil dette påvirke et testresultat. Samtidig er det viktig å ha klart for seg hva det er man kartlegger og tester. Man må differensiere mellom kartlegging og testing av språk og kartlegging og testing av kunnskap og ferdigheter (Marschark, 1993).

Akamatsu & Cole (2004) foreslår at kartleggingen utføres av et tverrfaglig team. Et slikt team vil være i stand til å identifisere barn som har tilpasningsproblemer og sosiale problemer så tidlig som mulig, slik at tiltak kan settes inn. Teamet skal se på fire punkter i forhold til hvordan eleven fungerer faglig og sosialt

- siden han begynte på skolen
- sammenlignet med andre døve barn med en lignende flyktning- eller innvandrerbakgrunn
- sammenlignet med "innfødte" døve medelever
- sammenlignet med hørende medelever

Elevenes utvikling kan dokumenteres ved hjelp av en mappe av hans skolearbeid. I foreldresamtaler skal man bruke kartleggingsresultater til å informere og berolige foreldrene om at deres barn viser språklig utvikling og faglig fremgang. Elevenes skolearbeid vil sannsynlig ikke reflektere hans faktiske evner, og det er svært viktig å

oppretholde høye forventninger.

I tillegg til kartlegging av barnets utvikling er det viktig for pedagogen å samle informasjon om familiens historie, barnets skolegang og familiens kultur, gjennom samtale med foreldrene og egen lesing. Ved hjelp av slik informasjon kan pedagogen være mer sensitiv til barnets behov og forstå barnets adferdsmønster.

Å lese på et tredjespråk

Elevgruppen kan oppleve ett språk i hjemmet og norsk tegnspråk på skolen. Norsk tale og skriftspråk vil være deres tredje språk. Familien og skolen må ta stilling til om den enkelte skal lære å lese morsmålet eller konsentrere seg om norsk skriftspråk.

Foreldre og barn fra andre kulturelle bakgrunner kan ha ulike forventninger til hvordan man lærer å lese og skrive. For eksempel kan «å lese en tekst» bety å lære den utenat, og «å skrive» kan bety å kopiere en tekst presist. Slike syn er helt ulik de norske, og det må finnes måter å anerkjenne og bearbeide dem på for å unngå misforståelser (Hopsbaum, 2008).

Det er noen grunnleggende faktorer som påvirker alle lesere, blant annet:

- kunnskap om talespråk
- ordgjenkjenning og fonetisk oppmerksomhet
- lesestrategier og leseretning
- tekstkunnskap og generell kunnskap
- forståelse av lesingens verdi

Elevgruppen må utnytte disse faktorene på samme måten som hørende innfødte og hørende minoritetsspråklige gjør, men på grunn av hørselsvansker vil graden av språkets tilgjengelighet og de pedagogiske utfordringene være annerledes.

Når hørende minoritetsspråklige lærer å lese norsk, kan de dra nytte av sitt L1 og gryende norske talespråk, såkalt L2 (Cummins, 1991). Dette er ikke nødvendigvis tilfelle for mange døve minoritetsspråklige barn. Uten denne språklige bakgrunnen blir døve hemmet i leseprosessen på flere måter, for eksempel i å kunne forutsi hvilke språklyder som følger andre, hvilket ord vil fullføre en setning, og bruk av morfologisk kunnskap som en lesestrategi. Pedagoger har utviklet undervisningsteknikker slik at døve lærer å lese mekanisk. Det må understrekes at lesing er mye mer enn å lydere ord. Manglende generell kunnskap og morfologisk kunnskap kompliserer leseprosessen for mange døve. Det er vanskelig og lite fornøydlig å lese en tekst når du ikke forstår hva det handler om (Pritchard & Zahl, 2008).

Derfor, i første omgang, må undervisningen fokusere på utvikling av et ansikt-til-ansikt-språk, det vil si utvikling av NTS og eventuelt norsk talespråk for de som har

en brukbar hørselsrest. Barnet trenger et rikt tegn-/ordforråd, assosiasjoner og opplevelser slik at det kan forstå det det leser, og slik at det har noe å skrive om.

Døve etnisk minoritetsspråklige barn vil ha behov for en intensiv, motiverende, strukturert, effektiv leseopplæring. Undervisningen må gjøre bruk av flere sanser og bevege seg fra det kjente til det ukjente, knyttet tett opp til aktivitetene som foregår i klasserommet. Her er det viktig ikke å ta for gitt at barnet kjenner til emner og gjenstander eller assosierer på samme måten som innfødte barn. Vi kan heller ikke ta for gitt at barnet forstår norsk morfologi eller idiomatisk språk. Barna må læres opp til å spørre seg selv om tekstens innhold er forståelig og fornuftig – hvis ikke må eleven stille enda flere spørsmål til seg selv og miljøet. Det må også gis muligheter for repetisjoner ved at barna møter samme begrep/ord i ulike sammenhenger. Misforståelser og uproduktive lesestrategier må oppklares omgående. Undervisning må være tydelig visualisert.

Oppsummering

Kombinasjonen av et alvorlig hørselstap og det å være etnisk minoritetsspråklig skaper en svært komplisert livssituasjon for barn og unge. Det krever mye av omgivelsene å kunne tilby et tilfredsstillende opplæringstilbud.

Innhenting av informasjon om elevens bakgrunn og kultur i tillegg til kartlegging av elevens utvikling vil spille en vesentlig rolle i arbeidet. Det enkelte barnet bør kartlegges nøye, gjerne sammen med et tverrfaglig team, slik at undervisningen er tilpasset når det gjelder de kortsiktige målene og tempoet. Pedagogen må beholde de høye forventningene fordi barnets skoleprestasjoner ikke er en refleksjon av dets egentlige anlegg og potensial.