

# Evalueringsrapport

## "Tvillingskolemodellen"



Høgskolen i Sør-Trøndelag  
2005

Odd Morten Mjøl  
Patrick Kermit  
Live Herhem

**Høgskolen i Sør-Trøndelag**  
**Avdeling for lærer- og tolkeutdanning**

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	4
1. Innledning .....	5
1.1 Organiseringen av evalueringsprosjektet .....	5
1.2 Begrepsavklaringer .....	5
2. Hovedmål .....	6
3 "Tvillingskolemodellen" .....	6
3.2 Inkludering og læringsmiljø .....	8
3.3 Tospråklighet .....	10
3.1 Alternativ modell for organisering av grunnskoletilbud for hørselshemmede .....	11
4 Forskningsmetodisk tilnærming .....	13
4.1 Tillatelser/konsesjon .....	14
4.2 Vurdering av den metodiske tilnærmingen .....	14
5 De ulike tilbudene .....	14
5.1 Vetland og Oppsal skoler: .....	17
5.1.1 Skolenes visjoner og mål: .....	17
5.1.2 Tegnspråklig miljø .....	18
5.1.3 Skoleledelsens og lærernes vurdering av modellen .....	19
5.1.4 Samhandling mellom hørende og hørselshemmede elever .....	21
5.1.5 Mulighet for å sikre et utviklende miljø for lærere .....	21
5.2 Auglend skole .....	22
5.2.1 Skolenes visjoner: .....	22
5.2.2 Tegnspråklig miljø .....	23
5.2.3 Skoleledelsens vurdering av modellen .....	23
5.2.4 Samhandling mellom hørende og hørselshemmede elever .....	25
5.2.5 Mulighet for å sikre et utviklende miljø for lærere .....	26
5.3 Reinen skole .....	26
5.3.1 Skolenes visjoner: .....	27
5.3.2 Tegnspråklig miljø .....	28
5.3.3 Skoleledelsens og lærernes vurdering av modellen .....	29
5.3.4 Samhandling mellom hørende og hørselshemmede elever .....	30
5.3.5 Mulighet for å sikre et utviklende miljø for lærere .....	31
5.4 Skådalen skole .....	32
5.4.1 Skolenes visjoner og mål: .....	33
5.4.2 Tegnspråklig miljø .....	34
5.4.3 Skoleledelsens vurdering av modellen .....	35
5.4.4 Samhandling mellom hørende og hørselshemmede elever .....	36
5.4.5 Mulighet for å sikre et utviklende miljø for lærere .....	36
5.5 A.C. Møller skole .....	37
5.5.1 Skolenes visjoner og mål: .....	37
5.5.2 Tegnspråklig miljø .....	38
5.5.3 Skoleledelsens vurdering av modellen .....	39
5.5.4 Samhandling mellom hørende og hørselshemmede elever .....	42
5.5.5 Mulighet for å sikre et utviklende miljø for lærere .....	42
6 Sentrale funn .....	43
6.1 Heltid og deltid .....	45

6.2	Faglighet og sosial tilhørighet.....	46
6.3	Samhandling mellom døve og hørende elever.....	47
6.4	Tospråklighet, tegnspråk og blandingsformer .....	49
6.5	CI i fremtiden.....	50
7	Avslutning.....	51
8	Kilder .....	52
9	Vedlegg.....	54

## **Sammendrag**

Med utgangspunkt i Stortingsmeldingene nr. 14 ”Om opplæringstilbud for hørselshemma” og nr. 30 *Kultur for læring* sier denne evalueringsrapporten noe om føringer som lagt i forhold til utvikling av opplæringstilbudet for hørselshemmede og forholdet til tvillingskolemodellen. Med samme utgangspunkt søker vi å gi en beskrivelse av hva som legges i begrepet ”tvillingskolemodellen” ved blant annet å peke på begreper som inkludering, læringsmiljø og tospråklighet. Vi trekker også fram en alternativ modell for organisering av grunnskoletilbud for hørselshemmede. Etter metodekapitlet presenteres de ulike tilbudene slik som de har fremstått. Vi har valgt å gi presentasjonene god plass i rapporten da vi mener disse viser mangfoldet og praksisene omkring grunnskoletilbudene.

De sentrale funnene har vi valgt å presenter under overskriftene *Heltid og deltid*, *Faglighet og sosial tilhørighet*, *Samhandling mellom døve og hørende elever*, *Tospråklighet*, *tegnspråk og blandingsformer* og til slutt sier vi noe om utfordringer knyttet til CI i fremtiden. Undersøkelsen viser at tilbudene i all hovedsak er et resultat av rammefaktorer hvert av tilbudene har utviklet seg under. Det primære målet for alle er å gi elevene et tegnspråklig miljø de kan utvikle seg i. Sekundært er det i større eller mindre grad lagt opp til noe samhandling med hørende elever. Evalueringen kan ikke peke på at denne samhandlingen gir en uttalt effekt i forhold til sosialpedagogiske målsetninger eller oppfyllelsen av faglige rettigheter for døve elever.

## **1. Innledning**

Utdannings- og forskningsdepartementet ønsket i forbindelse med oppfølgingen av Stortingsmelding nr. 14 (2003-2004) *Om opplæringstilbud for hørselshemma* å gjennomføre en evaluering av det som er kalt "tvillingskoleprinsippet" eller "tvillingskolemodellen" for hørselshemmede elever. Utdannings- og forskningsdepartementet ba i brev 21.06.04 Utdanningsdirektoratet om å foreta evalueringen. Direktoratet ga i brev 13.10.04 dette oppdraget til Høgskolen i Sør-Trøndelag. Konkret inngår skolene Vetland/Oppsal skoler i Oslo, Auglend skole i Stavanger og Reinen skole i Tromsø i evalueringen. I tillegg er grunnskoletilbudet ved kompetansesentrene Skådalen i Oslo og Møller i Trondheim blitt evaluert i et "tvillingskoleperspektiv".

Rapporten består av tre hoveddeler. I kapittel 3 presenteres aktuell teori knyttet til tenkningen omkring tvillingskolemodellen og grunnskoleopplæring for hørselshemmede. De enkelte skolene blir presentert i kapittel 5 som bygger på skolenes beskrivelse av det enkelte tilbud. Sentrale funn blir lagt fram i kapittel 6.

### **1.1 Organiseringen av evalueringsprosjektet**

Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST), avdeling for lærer- og tolkeutdanning (ALT) har ansvar for evalueringen. Arbeidet er ledet av Odd Morten Mjøen, sammen med en prosjektgruppe som har bestått av Patrick Kermit og Live Herheim. Aase Lyngvær Hansen har bistått i arbeidet med å utvikle prosjektskissen.

### **1.2 Begrepsavklaringer**

I egenbeskrivelser og andre dokumenter brukes flere begrep som beskriver tilknytningen den enkelte elev har til de forskjellige skolene. I denne rapporten har vi valgt å bruke et sett begreper som vi legger følgende forståelse i:

Heltidselever: elever som har hele grunnskoletilbudet ved et av de tilpassede tilbudene for hørselshemmede.

Deltidselever: elever som har grunnskoletilbudet på bostedsskolen, og som benytter seg av ukesopphold ved et tilpasset tilbud for hørselshemmede en eller flere ganger i skoleåret.

Delte opplegg: er et tilbud til hørselshemmede elever der skoleuka er delt mellom bostedsskolen og en skole med tilpasset tilbud for hørselshemmede med forskjellig brøk, for eksempel to dager på bostedsskolen og tre dager på det tilpassede skoletilbudet.

Bostedsskole: grunnskole som eleven naturlig sokner til ut i fra bosted.

## **2. Hovedmål**

Hovedmålet med evalueringen har vært å **beskrive** de ulike skoleslagene med vekt på inkludering, læringsmiljø og tospråklighet. Videre har vi forsøkt å **analysere** de funn som er gjort og **vurdere** den enkelte skoles valg av løsninger sett i lys av begrepene samhandling, deltaking og anerkjennelse.

## **3 "Tvillingskolemodellen"**

### **3.1.1 Statlige føringer**

I de senere årene har begrepene "tvillingskole" og "tvillingskolemodell" stadig oftere blitt brukt i beskrivelse av framtidens modeller for opplæringstilbud for hørselshemmede. Blant annet i Stortingsmelding nr 14 (2003-2004) om opplæringstilbud for hørselshemma er det uttrykt et ønske om at elevene ved Skådalen skole overføres til Vetland skole som er organisert etter en "tvillingskolemodell". I departementets vurdering av det samla framtidige opplæringstilbudet og botilbudet for heltidselever i Stortingsmeldning nr 14, kapittel 6, står det: "Kvar av skolane ved kompetansesentra må lokaliserast saman med ein kommunal grunnskole for å kunne utnytte dei moglegheitene samlokaliseringa og tvillingskolemodellen gir." Det er dermed et uttalt ønske fra myndighetenes side å organisere flere opplæringstilbud etter denne modellen.

Det samme synet finner man igjen i Sunnanåutvalgets utredning "Å høre eller ikke høre" (KUF 2000). Der uttrykkes det at der forholdene ligger til rette for det er det ønskelig at de statlige grunnskolene for tegnspråklige elever blir organisert på en måte som gir bedre samhandling mellom personalet på den statlige grunnskolen og personalet på en ordinær grunnskole. I tillegg bør det legges til rette for samhandling mellom hørselshemmede og hørende elever for eksempel når det gjelder lek, og sosiale og kulturelle aktiviteter (Sunnanåutvalget, KUF 2000).

Ut i fra dette synet ønsker en at "tvillingskolemodellen" skal erstatte dagens senteriskoler, eller det en tradisjonelt har kalt døveskolene. Det er ikke snakk om at denne organiseringsformen skal erstatte integrering av hørselshemmede. Deltidsoppholdene som tilbys på senteriskolene skal også være et tilbud på "tvillingskolene". Det er mange elever som får sitt opplæringstilbud på bostedsskolen og kommer til en døveskole for å få et tilbud om et tegnspråklig miljø. Som det går fram i Sunnanåutvalgets rapport er mange av elevene ved de

statlige skolene deltidselever. ”Inneværende skoleår (2000/01) går det 148 heltidselever ved de fire statlige grunnskolene, men disse skolene har i tillegg 130 deltidselever. Dette viser at en stor del av de tegnspråklige elevene til daglig går i en ordinær grunnskole. Når disse deltidselevne kommer til en skole på et kompetansesenter, er dette for å få opplæring og sosial kontakt i et tegnspråklig miljø” (Sunnanåutvalget, KUF 2000).

### 3.1.2 Beskrivelse av modellen

Videre i framstillingen vil vi forsøke å gi en beskrivelse av hva som legges i begrepet ”tvillingskole” ved å vise til ulike kilder. I Stortingsmelding nr 14 (2003-2004) om opplæringstilbud for hørselshemma er ”tvillingskolemodellen” beskrevet på følgende måte:

*”Ein kommunal grunnskole for hørselshemma elevar og ein skole for hørande elevar er integrerte. Elevane går om kvarandre, og dei kan ha felles undervisning i enkelte fag. Den hørselshemma eleven får lett høve til å prøve seg i klassar der undervisninga skjer ved talespråket. Etter kvart kan eleven finne det best eigna opplæringsmiljøet i dei ulike faga. Modellen gjer det også lett for lærarane frå dei to skolane å samarbeide.”* (St.meld. 14 2003-2004: 6)

I arbeidet med å opprette et kommunalt opplæringstilbud for døve i Oslo på slutten av 1980-tallet har Jorid Henden Skånland i sin hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk *Samliv på egne premisser - et supplement til integreringstanken* framhevet at modellen består av to selvstendige skoler med hver sin ledelse, som gjennom samarbeid og kontakt har nytte av hverandre til felles beste for opplæring av elevene på begge skoler. Videre fremgår det at i praksis vil det si at to skoler, en vanlig 1-9 skole og en spesialscole for hørselshemmede elever holder til i samme skoleanlegg. Det er ikke snakk om to like skoler, tvillingene er ikke eneggede. Elevene har de samme grunnleggende behov, og fordi de har ulike forutsetninger kreves det ulike skoletilbud. Det innebærer at begge skoler må styres og utvikles på brukernes premisser, deres behov og særegenheter og de mål hver skole finner riktig. Siden skolene skal holde til i samme anlegg, kreves det samordning på en del praktiske og organisatoriske områder, og nærheten til hverandre gir også muligheter for samarbeid. (Skånland, 1991)

Ohna m.fl. sier i sin kommentar til stortingsmelding nr 14 (2003-2004) om opplæringstilbud for hørselshemma; ”Ved en tvillingskole er det således skolene som er integrerte, elevene går om hverandre, de kan ha felles undervisning og den hørselshemmede eleven får prøve seg i

klasser med talespråklig opplæring og *kan velge det best egnede opplæringsmiljø*, og modellen gjør det lett for lærerne å samarbeide” (Ohna m.fl. 2004b:24). De hevder videre at stortingsmelding nr 14 presenterer tvillingskolen som om det er eleven som skal tilpasses miljøet og ikke skolen som skal tilpasse sin undervisning til elevenes situasjon. Det legges vekt på at den hørselshemmete eleven skal få prøve seg i klasser ”der undervisningen skjer på talespråket”. Ohna hevder at dette skaper et inntrykk av en todelt undervisning der talespråklig undervisning har en høyere status enn tegnspråklig undervisning (Ohna m.fl. 2004b). I stedet for å låse tvillingskolebegrepet til samarbeid mellom to skoler på samme geografiske område, ønsker Ohna å se om det er muligheter for å videreutvikle samarbeidet mellom senterskoler og bostedsskoler gjennom deltidsopphold (ibid).

For å oppsummere kan vi derfor si at kjennetegn ved en tvillingskolemodell vil være at det er et skoleanlegg for to skoler med hver sin administrasjon. De har felles bruk av spesialrom og kan ha felles undervisning i enkelte fag. Det er viktig med likeverdighet mellom skolene. Hørende elever bør få undervisning i tegnspråk og det legges opp til felles arrangementer/undervisning for hørende og tegnspråklige. Det finnes både formelle og uformelle møtearenaer og samarbeidsarenaer på alle plan i virksomhetens organisering. Dette gir rom for fleksible løsninger og mulighet for veksling mellom tegnspråklig og hørende miljø for elevene.

Hovedmålet for evalueringsprosjektet trekker fram tre begreper som vil bli vektlagt i beskrivelsen av skolene; inkludering, læringsmiljø og tospråklighet. Vi vil derfor i det følgende trekke fram noen av de føringene som ligger i de offentlige styringsdokumentene.

### **3.2 Inkludering og læringsmiljø**

Opplæringsloven § 2-1 sier at ”Opplæringa skal leggje eit grunnlag for vidare utdanning og for livslang læring og støtte opp under eit felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag og eit høgt kompetansenivå i folket.” For å nå disse målene må en tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Skolen må legge til rette for at alle skal bli anerkjent både ut i fra likheter og forskjeller. I Stortingsmelding nr 30 ”Kultur for læring” står det at ”skolen er den arena der det nye mangfoldet i samfunnet kommer sterkest til uttrykk. Målet om en inkluderende skole har skapt et økt mangfold i elevgruppen”. Tvillingskolemodellen er et uttrykk for dette mangfoldet. Her kan det legges til rette for å sammenligne seg på alle nivåer og en får et



mangfold i det sosiale miljøet. Det er en utfordring å skulle legge til rette for samhandling mellom elever med forskjellige språk. St.meld.nr 30 fortsetter; "På den ene siden er det langt mer krevende å håndtere og forholde seg til ulikhet enn likhet. På den andre siden representerer det store mangfoldet i elevmassen en viktig ressurs".

St.meld.nr 30 fremhever at riktig og tilstrekkelig kompetanse og et godt nasjonalt styringssystem er sentrale forutsetninger for skoleutvikling. I tillegg er en viktig forutsetning for å utvikle skolen, samarbeid mellom lærerne, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom hjem og skole og med lokalt samfunns- og næringsliv samt lærerutdanningsinstitusjoner. Refleksjon over måloppnåelse vil her være grunnleggende.

For å fremme en kultur for læring bør en ha et bevisst forhold til sterke og svake sider ved egen virksomhet. Skoler med en samarbeidsbasert arbeidsform og en systematisk evaluering av egen praksis gir i større grad enn andre skoler elevene tilpasset opplæring.

Opplæringsloven sier videre i § 1-2 femte ledd at "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten". For å gi et likeverdig tilbud til alle elever, må skolen gi et variert og differensiert tilbud. I prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen er inkludering en del av grunnlaget for tenkingen knyttet til tilpasset opplæring. "For å kunne ta omsyn til ulikskap i bakgrunn og føresetnader hos elevane må ein skule vere eit romsleg og inkluderande fellesskap. Mangfald i bakgrunn, interesser og føresetnader må møtast med eit mangfald av utfordringar. Tilpassing er derfor ein sentral og nødvendig del av opplæringa." (L97:57) "Grunnskulen som fellesskap skal vere inkluderande. Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte." (L97:58). Inkludering er et begrep som har avløst integreringsbegrepet. Noen bruker begrepene synonymt, mens andre mener at inkludering er noe mer. I den inkluderende skolen har alle tilhørighet, mens en skole som skal integrere, har definert noen utenfor i utgangspunktet. Hilde Haualand skriver i kronikken *Normalisme – akseptert rasisme?* i Dagbladet 19.06.05 at i begrepet inkludering, ligger det at noen er ekskludert og skal trekkes inn "sammen med oss" Språklig er det "vi og de andre" (Haualand 2005).

St.meld.nr 30 peker på at dagens skole i for liten grad klarer å leve opp til målet om at alle elever skal ha en inkluderende og tilpasset opplæring. En inkluderende opplæring krever at

også elever med behov for spesiell tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende fellesskap og møte utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger.

Videre uttrykker meldingen et ønske om å samordne den ordinære opplæringen og opplæring i form av spesialundervisning og hevder det ligger et viktig forbedringspotensial i en sterkere koordinering mellom ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning, og i et bedre samarbeid mellom lærere med allmenne- og spesialpedagogiske oppgaver. Dette kan gi bedre kvalitet i det totale opplæringstilbudet for elevene. Dette uttrykkes også i St.meld.nr 14 gjennom ønsket om å organisere flere skoletilbud for hørselshemmede etter tvillingskolemodellen.

St.meld.nr 14 hevder at utviklinga og bruken av CI har ført til helt nye muligheter for sterkt tunghørte og døve. Lyden som implantatet gir, blir bedre og bedre, og døve barn som får operert inn CI, vil i hovedtrekk kunne fungere som tunghørte. Videre sier meldingen at den teknologiske utviklingen og foreldreopplæringen i tegnspråk fører til at stadig flere hørselshemmede elever får opplæring i hjemkommunen. Det blir i neste omgang en stor utfordring for disse kommunene, når de skal gi hørselshemmede elever et tilbud på bostedsskolene.

### **3.3 Tospråklighet**

For mange hørselshemmede elever vil norsk tegnspråk være grunnlaget for kommunikasjon. Opplæringslova § 2-6 første ledd om Teiknspråkopplæring i grunnskolen sier at "Elevar som har teiknspråk som førstespråk, har rett til grunnskoleopplæring i og på teiknspråk." I beskrivelsen av "tvillingskolemodellen" i St.meld. 14 gis det mulighet for at den hørselshemma eleven skal få prøve seg i klasser der opplæringen skjer ved talespråket. Etter hvert kan eleven finne det best egna opplæringsmiljøet i de ulike faga.

I dag har vi læreplaner for døve elever i grunnskolen (L97 for døve), som eksplisitt uttrykker at tospråklighet er nødvendig å utvikle for døve, og at dette er en ressurs for disse elevene. Forskning på dette området de siste åra, viser at tospråklige barn tilegner seg en rekke språkferdigheter som enspråklige ikke har. Døvhets eller sterk grad av hørselshemming er et sansetap som gir kommunikasjonsmessige utfordringer som et visuelt språk kan avhjelpe. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen sier at "Faget tegnspråk som førstespråk er det

grunnleggende kunnskaps-, redskaps- og holdningsfaget for døve elever. Opplæring i tegnspråk som førstespråk og norsk for døve skal sammen gi god språklig kompetanse og bidra til funksjonell tospråklighet.” (L97 for døve) I forbindelse med opplæringstilbudet for døve elever (j.fr. Opplæringslova § 2-6), står det i planen for norsk tegnspråk i L97 at faget ”[...] skal sammen med norskfaget legge grunnlaget for elevenes funksjonelle tospråklighet. Det betyr at elevene skal kunne begge språk så godt at de ikke bare kan fungere ut fra sine egne forutsetninger, men at de også kan benytte begge språk som redskap for læring.”

Den underliggende oppfatning er her antagelsen at døve barn med et godt utviklet førstespråk – tegnspråk – lettere vil tilegne seg et andrespråk (norsk tale- og skriftspråk.) Det å beherske et språk for å utvikle et annet, har språkforskere (Larsen-Freeman & Long, 1991) vært opptatt av de siste 20 -30 åra. Referanser fra et morsmål eller førstespråk gjør det lettere å overføre både grammatiske, innholdsmessige og pragmatiske sider ved språket til et andrespråk. Forskning viser at tospråklige barn tilegner seg en rekke språkferdigheter som enspråklige ikke har (Baker, 1996) .

For døve er det etter disse teoriene viktig at de har et språk som de på en naturlig måte kan utvikle alle sider ved, uten språkinnlæring og drill. Tegnspråk er et naturlig språk for døve, og det har som sagt alle funksjoner som er felles for alle språk. Det er dermed dette språket som det er naturlig å ta utgangspunkt i, når døve barn skal lære norsk. Et dårlig utvikla tegnspråk kan lett føre til at det døve barnet på sikt blir halvspråklig på begge språk, en situasjon mange tunghørte i Norge opplevde tidligere da tegnspråk ikke var godkjent som undervisningsspråk, og kommunikasjonen ble utført på såkalt ”tegnspråknorsk” (Kermit, Holm, og Mjøen 2005).

### **3.1 Alternativ modell for organisering av grunnskoletilbud for hørselshemmede**

Ut over modellen som kompetansesentrene representerer vil vi i det følgende trekke frem Ellinor Brunnberg sin doktorgradsavhandling; *Vi bytte våra hörande skolkamrater mot döva – Förändring av hörselskadade barns identitet och självförtroende vid byte av språklig skolmiljö.* (2003) Den svenske avhandlingen beskriver en undersøkelse som ble foretatt i Sverige i perioden 1994 til 1996. Ellinor Brunnberg ved Örebro universitet ledet undersøkelsen hvor man flyttet 29 hørselsklasseelever fra 7 – 14 år fra en ”talende” skole (Norrbysskolan), til en ”tegnspråklig” skole (Birgittaskolan). Elevene i undersøkelsen er

hørselshemmede med svensk tale som førstespråk Dette er en problemstilling som vil bli mer og mer aktuell etter hvert som det kommer flere barn som har fått coclea implantat (CI). Som St.meld.nr 14 sier "[...] døve barn som får operert inn CI, vil i hovedtrekk fungere som tunghørte."

Målet med prosjektet var å studere barnas selvbilde og sosiale situasjon, og hvordan det eventuelt forandret seg i forbindelse med et bytte av språklig miljø. Det ble foretatt to strukturerte intervju, det ene i 1994 før de flyttet, og det andre i 1996 etter flyttingen til døveskolen. Fokus i studiet var elevenes interaksjon med og relasjon til jevnaldrende elever. Filming av barna i friminuttene ble gjennomført ved begge skolene.

Undersøkelsen viste at flere av de tunghørte barna ved Norrbyskolan var sosialt isolerte, noe tidligere studier også konkluderer med, ifølge Brunnberg (2003; 248). Elevene hadde få kamerater, og disse så de i tillegg sjelden. Som gruppe beskriver hun elevene som sosialt isolerte og marginalisert i den hørende skolen. Situasjonen endres med flytting til en skole med tegnspråklig miljø. Med hørende barn på Norrbyskolan hadde elevene en vertikal relasjon, en relasjon hvor de tunghørte var underordna de hørende. På Birgittaskolan derimot, benyttet hørselshemmede og døve barn skolegården på en lik måte, i betydningen horisontal (2003; 253).

Når det gjelder barnas selvbilde og sosiale situasjon kommer det tydelig frem at det blant annet er i skolegården at barna utforsker og utvikler sin egen identitet, selvpoppfatning og fellesskap. Dette skjer i lek eller samtale med jevnaldrende, uten voksenstyring. Brunnbergs undersøkelse viser videre at elevene søker etter likesinnede i denne prosessen, og de på den tegnspråklige skolen fikk oppleve tilhørighet, likhet og vennskap med andre hørselshemmede barn. Undersøkelsen viser klart at de fleste barna fikk et bedre selvbilde etter flyttingen til Birgittaskolan.

Den skolen som best styrker det tunghørte barnets identitet, synes å være skolen der de følte seg mest hjemme sammen med skolekamerater. Det hørselshemmede opplevde at dette skjedde i døveskolen. Brunnberg mener dette kan tolkes som; "... att den omgivande miljö och relationerna til jämnåriga kan ha haft betydelse för förändringen av barnens självförtroende." (2003; 256) Dette henger også nøye sammen med valg av identitet; er jeg

tunghørt, hørselshemmet eller døv? – som igjen handler om språk. Barna hadde et annet syn på det å være hørselshemmet etter en periode på Birgittaskolan.

Dersom ikke skolen og skolemiljøet evner å ta hensyn til sosiale behov, vil tunghørte ungdommer kunne stå i fare for å oppleve en identitetskrise.

#### **4 Forskningsmetodisk tilnærming**

I det opprinnelige designet som ble skissert i prosjektbeskrivelsen inngikk følgende tre komponenter som empirisk grunnlag for evalueringen:

1. Kartlegging av de ulike tilbudene ved egenbeskrivelse.
2. Vurdering av tegnspråkmiljø og samhandling gjennom observasjon av elever.
3. Evaluering av organisering og måloppnåelse gjennom intervjuer med ledelse og fagpersonell ved de ulike skolene.

Som grunnlag for kartleggingsarbeidet (pkt. 1) utarbeidet evalueringsgruppa en ”arbeidsbok” (vedlegg 1), som skulle være et hjelpemiddel for å få fram en beskrivelse av opplæringstilbudene. Når disse egenbeskrivelsene kom tilbake til evalueringsgruppa, ble det hurtig konstatert at homogeniteten mellom de ulike tilbudene var drastisk mye lavere enn det opprinnelige designet for empirisk tilnærming forutsatte. Evalueringsgruppas opprinnelige strategi baserte seg på at de enkelte skoler skulle gjøres til gjenstand for en viss sammenligning i forhold til pkt. 2 ovenfor, og at pkt. 3 skulle gjennomføres i den grad det skjønnsmessig ble ansett for nødvendig. Egenbeskrivelsene dokumenterte imidlertid så store forskjeller mellom de ulike tilbudenes tilnærming til begrepene *tvillingskole*, *tvillingskolemodell* og *tvillingskoleperspektiv* at denne tilnærmingen måtte revurderes.

Vårt omarbeidede design la vekt på en grundigere gjennomgang av sekundærkilder for å sikre en mer kritisk analyse av hvordan innholdet i begrepene *tvillingskole*, *tvillingskolemodell* og *tvillingskoleperspektiv* fluktuerer i ulike sammenhenger. Samtidig ble det klart at pkt. 3 ovenfor måtte inngå som en obligatorisk del av de empiriske undersøkelsene ved samtlige skoler. Den sammenligning som pkt. 2 la opp til framsto på bakgrunn av egenbeskrivelsene som langt mindre relevant enn opprinnelig antatt. Evalueringsgruppa besluttet dermed at vurderingen av tegnspråkmiljø og samhandling skulle inngå som tema under intervjuene

isteden for å gjøres til gjenstand for aktiv observasjon. Det ble videre forutsatt at evalueringsgruppa skulle kunne foreta et tilstrekkelig antall ustrukturerte observasjoner ved den enkelte skole til at man fikk et inntrykk av bruken av tegnspråk blant elevene. Dette for at man skjønnsmessig kunne ta stilling til spørsmålet om mer strukturert observasjon dersom man var i tvil om funnernes validitet gjennom den revurderte tilnærmingen.

Det ble utarbeidet individuelle intervjuguider for det enkelte besøkte tilbudet. I sum ønsket man å fokusere på de samme områdene, men samtidig ta hensyn til det enkelte tilbuds egenart og historiske forutsetninger, samt eventuelt å forfølge temaer i egenbeskrivelsen man hadde behov for å få utdypet. Intervjuene ble gjennomført som åpne semi-strukturerte samtaler hvor minimum to fra evalueringsgruppa deltok. Det siste for å sikre at det ble ført gode notater.

#### **4.1 Tillatelser/konsesjon**

Evalueringsarbeidet ble drøftet med Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) og ble ikke underlagt konsesjonsplikt.

#### **4.2 Vurdering av den metodiske tilnærmingen**

I etterkant av gjennomføringen av de empiriske undersøkelsene er det manglene ved avklaringen av begrepene *tvillingskole*, *tvillingskolemodell* og *tvillingskoleperspektiv* forut for utarbeidelsen av et forskningsdesign, som fremstår som den alvorligste svakheten i forhold til den metodiske tilnærmingen. Da evalueringsgruppa utarbeidet sine opprinnelige planer hadde man det inntrykk at det hersket en noenlunde samstemt oppfatning av disse begrepenes innhold blant de institusjonene som skulle gjøres til gjenstand for evaluering. Da dette viste seg å være en feilaktig antakelse måtte den empiriske tilnærmingen revurderes og endres. Endringene har etter alt å dømme sikret at evalueringen er blitt gjennomført som forutsatt. I forhold til ressursbruken ser en i ettertid at man tok seg for dårlig tid til kritisk å etterprøve begrepenes avklaring i de innledende rundene hvor oppdragets innhold ble gjennomgått med oppdragsgiver.

### **5 De ulike tilbudene**

Presentasjonen av skolene som er med i undersøkelsen og tilbudene de gir, er basert på en egenbeskrivelse som ledelsen ved skolene har utarbeidet, og på besøk og samtale med rektorer, inspektører og undervisningspersonale ved skolene. Vi har fått omvisning på alle skolene og har hatt uformelle samtaler med barn og tilsatte. I tillegg har vi brukt skolenes hjemmesider for å innhente faktaopplysninger. Ledelsen ved skolene har vist stor velvilje og

tålmodighet og brukt mye av sin tid på å svare på våre spørsmål. Presentasjonen av tilbudene er deskriptiv, forskernes vurderinger og funn er presentert i kapittel 6.

Grunnskolene evalueringsprosjektet har sett på har forskjellige tilbud, med forskjellige oppdrag. A. C. Møller og Skådalen skoler er senter skoler i det statlige spesialpedagogiske støttesystemet. Reinen skole har en tegnspråkklasser med 8 elever i forskjellig alder. Auglend skole har en avdeling for døve og tunghørte barn med 23 fulltidselever med tegnspråk som førstespråk fordelt på alle ti klassetrinn og 7 deltidselever på barnetrinnet. Vetland skole er organisert som en selvstendig skole med egen rektor og administrasjon, med til sammen 71 elever fordelt på alle klassetrinn og samlokalisert i en tvillingskolemodell sammen med Oppsal skole.

I det følgende vil vi ved hjelp av noen tabeller vise antall elever som får et opplæringstilbud ved skolene som er med i undersøkelsen. Tabell 1 viser antall heltidselever ved de enkelte skolene. Det er forholdsvis stor variasjon i antallet heltidselever på det enkelte skoletilbudet. Forholdet mellom antall hørende og antall døve elever ved de kommunale tilbudene er til en viss grad asymmetriske.

Klassetrinn	Reinen skole	Auglend skole	Vetland skole	Skådalen skole	A. C. Møller skole
1		1	6	4	2
2			4	7	
3		1	3		
4	1	2	4	2	5
5		2	3	6	
6		3	1	5	5
7		1	12		
8		3	10	9	8
9		9	11		
10		1	17	7	6
<b>Sum</b>	1 <sup>1</sup>	23 <sup>2</sup>	71	40	34
<b>Ant. hørende elever</b>	Ca 300	Ca 500	(Oppsal skole) Ca 490	0	0

Tabell 1 Heltidselever

Tabell 2 viser antall elever med delte opplegg mellom bostedsskole og et av de tilpassede tilbudene for hørselshemmede. En ser at det er forholdsvis få elever med denne type modell

<sup>1</sup> En elev har gått over til et fulltidstilbud ved Reinen skole. Eleven er multifunksjonshemmet.

<sup>2</sup> Disse tallene viser elever ved Auglend som har opplæring etter §2-6, i tillegg har Auglend tilbud til 11 hørselshemmede fulltidselever med norsk som førstespråk.

for opplæringstilbudet. Antall dager i klassene/skolene for hørselshemmede er angitt i parentes, og eleven er de resterende antall av ukens fem skoledager i bostedsskolen.

Klassetrinn	Reinen skole	Auglend skole	Vetland skole	Skådalen skole	A. C. Møller skole
1	1 (2 d/u)	1 (4 d/u)		1 (2 d/u)	2 (3 d/u)
2		1(1 d/u)		1 (3 d/u)	
3		1(1 d/u)			
4	2 (2 d/u)	2(1 d/u) 1(3 d/u)			
5	1 (2 d/u)				
6	1 (2 d/u)	1 (4 d/u)			
7					
8	2 (2 d/u)			1 (2 d/u)	
9					
10					
<b>Sum</b>	7 <sup>3</sup>	7	0	3	2

Tabell 2 Delte opplegg

Tabell 3 viser antall elever som går fast på bostedsskoler men som har ukelange deltidsopphold ved de tilrettelagte tilbudene for hørselshemmede en eller flere ganger i året. Disse elevene har betegnelsen deltids elever i resten av rapporten. Alle skolene i undersøkelsen har et tilbud om opphold for elever som går integrert i bostedsskolen, og som har behov for kontakt med et tegnspråkmiljø. Her ser en at det er stor variasjon i antall deltids elever på skolene.

Klassetrinn	Reinen skole	Auglend skole	Vetland skole	Skådalen skole	A. C. Møller skole	
1	7	1	12	3	17	
2		1		9		
3		2		0	12	
4		2		2	9	
5				2	5	11
6				2	3	12
7					1	10
8	1				5	
9						
10		8				
<b>Sum</b>	8 <sup>4</sup>	16	12 <sup>5</sup>	23	89	

Tabell 3 Deltids elever

<sup>3</sup> Elevene ved Reinen skole går i et delt opplegg der elevene er 2 dager i uken i tegnspråkklassen og 3 dager i uken i bostedsskolen

<sup>4</sup> Kommuner i Troms fylke som har tegnspråklige elever får tilbud om to dagers deltidsopphold i tegnspråkklassen 5-7 ganger i året.

<sup>5</sup> Vetland skole bruker begrepene korttids elever/ besøks elever.



## 5.1 Vetland og Oppsal skoler:

Vetland skole er en grunnskole for døve og tunghørte elever fra 1.-10.klasse og har i overkant av 70 elever. Vetland deler skoleanlegg med en ordinær 1-10 skole, Oppsal skole som har to klasser på hvert trinn. Antall elever på Oppsal skole er ca 490. Andelen fremmespråklige elever er rundt 25%. Skolene ligger i bydel 13, Østensjø i Oslo. Bydelen har ca. 15000 innbyggere.

Vetland og Oppsal skoler er de eneste skolene i undersøkelsen som selv definerer seg som "Tvillingskoler". Vetland skole har en lang tradisjon som skole for hørselshemmede. Skoletilbudet ble flyttet fra Ila skole, der Oslo kommunes tilbud til hørselshemmede elever var lokalisert tidligere. Ila skole var ikke en tvillingskole, men det var en grunnskole med en avdeling for hørselshemmede som ikke ble ledet eller organisert i et tvillingskoleperspektiv. Da det ble bestemt av opplæringstilbudet for hørselshemmede skulle flyttes ønsket en fortsatt å velge en lokalisering sammen med en annen skole, men ikke som en avdeling på skolen. Rektor ved Vetland skole i dag uttaler: *"Vi ønsket ikke å bo på hybel. Vi ønsket å leve sammen med en likeverdig partner."* Når en skulle flytte sammen med Oppsal skole måtte en tenke gjennom det pedagogiske tilbudet. Hvordan må en tenke for å bli likeverdige? Den fysiske nærheten var en viktig faktor. Rektor sier videre: *"Vi ville ikke ha en egen fløy, vi ville eie alt!"* Oppsal/Vetland skoler ble bygget etter vedtak i Oslo bystyre sommeren 1989 og bygningsmassen ble utformet slik at hver av skolene har to hovedrom på hvert klassetrinn. Rommene ligger slik at det er døve elever og hørende elever i annet hvert rom. Første klasse for hørende elever er vegg i vegg med første klasse for hørselshemmede elever o.s.v. Dette er et organisatorisk prinsipp om nærhet og synliggjøring, for å legge til rette for kontakt og samarbeid; både pedagogisk, økonomisk og teknisk, forteller rektor.

### 5.1.1 Skolenes visjoner og mål:

Oppsal/Vetland skoler har utarbeidet en felles visjon som er: "Trygghet og trivsel for alle i skolesamfunnet. Åpen kommunikasjon, tillit og samarbeid på alle plan". I tillegg har Vetland skole og ressurscenter en egen visjon som er: "Vetland – i mestringens tegn". Vetland skoles visjon er basert på fire grunnverdier: kvalitet – kreativitet – respekt – stolthet.

Ledelsen ved skolene er enige om at "tvillingskolemodellen" ikke gjør seg selv. En må arbeide aktivt med modellen for å lykkes. Modellen vil ikke fungere hvis ikke det er motivasjon, vilje og lyst til å arbeide med den. Den fysiske utformingen av skoleanlegget er

meget viktig. Fysisk plassering av klasserom for hørende elever og klasserom for døve elever i nærheten av hverandre er helt nødvendig for å skape likeverdighet. Samtidig er det viktig å ha respekt for den skolehverdagen den andre tvillingen opplever. Ledelsen ved både Oppsal og Vetland skole understreker at alle voksne ved begge skolene har ansvar for alle elevene.

Holdninger hos de voksne er viktig. Det er ikke lov å si ”*Dette klarer du ikke/ kan du ikke osv fordi det er noe galt med deg*”, forteller rektor. I stede må en si: ”*Vi skal se hva vi kan gjøre med de midler, ressurser og tilpassninger som er mulig, for at du skal klare dette.*” Det kan hende en kommer til at det er umulig, men en skal ikke si det i utgangspunktet. Rektor på Vetland skole synes det er forstemmende at hørselshemmede blir møtt med holdninger om at de ikke kan fordi de er hørselshemmede.

### **5.1.2 Tegnspråklig miljø**

Vetland skole har en relativt stor elevmasse som er hørselshemmet. Når elevtallet er på 71 hørselshemmede elever gir det muligheter for variasjon og fleksibilitet i organisering, sosialt samspill, samarbeid elever i mellom samt faglig og språklig differensiering. Det er 13 ansatte som har tegnspråk som førstespråk ved skolen. I egenbeskrivelsen setter Vetland skole opp flere punkter som beskriver deres pedagogiske praksis og tegnspråkmiljøet. Undervisningen foregår i aldersblandede grupper. Dette gir positiv effekt når det gjelder tilpasset opplæring for den enkelte ut fra språklige og faglige behov. Aldersblandingen gir videre mulighet for større mangfold sosialt, språklig og læringsmessig, og er ikke så sårbar for små grupper av elever. Videre sier egenbeskrivelsen at all opplæring og kommunikasjon vil inneholde alle former for visuelle koder fra tegnspråk, tegn – til - tale, totalkommunikasjon til pictogrammer. All opplæring i tegnspråk og norsk skal foregå samtidig i et kontrastivt perspektiv. Dette gjøres blant annet ved å sette hørende og døve pedagoger sammen i team, som behersker begge fag/språk og som har felles ansvar for undervisningen.

Det benyttes som sagt mange ulike kommunikasjonsformer i undervisningssituasjonene samt i lek og pauser. Elevene deles ikke inn etter hørselstap eller kommunikasjonskode. Dette gir større grupper og flere å forholde seg til og samspille med både faglig, sosialt og språklig. Elevresultatene i tegnspråk og norsk er gode, forteller en lærer. Elevene har god språklig bevissthet og er dyktige til å skifte koder etter formål og mottaker.

For Oppsal skoles elever gir det status å kunne tegnspråk. Det er også viktig for Vetland skoles elever å beherske tegnspråk godt. Rektor forteller at om noen av Vetland skoles elever benytter et veldig fornorsket tegnspråk vil det bli kommentert av de andre elevene. Skoleledelsen mener det er et likestilt forhold mellom språkene og at det er ingen statusforskjell mellom døve og hørende elever. I følge rektor er det en oppfatning at innen elevgruppa måles status ut i fra for eksempel idrettsprestasjoner eller utseende som i en elevgruppe på en vanlig grunnskole.

### **5.1.3 Skoleledelsens og lærernes vurdering av modellen**

På spørsmål om hvordan skolen reagerte på at fire andre skoler også skulle være med på en evaluering av "tvillingskolemodellen" svarte ledelsen på Vetland skole at det føltes rart og fremmed. Oppsal og Vetland skoler opplever dette som sin modell, en modell de har utviklet og funnet et navn til. De mener det i Norge ikke er andre tilbud som er "tvillingskoler".

Når en skal vurdere modellen, mener rektor ved Vetland skole at det er viktig vite hva oppgaven er; Vetland skoles oppgave er å gi den elevgruppa som kommer dit eller søker tilbudet, et godt og likeverdig opplæringstilbud. Foreldrene skal oppleve at det er trygt og godt og at elevene får det de skal ha. Et viktig prinsipp er at elevene først og fremst er elever som skal få kompetanse og ferdigheter som andre barn. Hørselshemmede krever likevel noe spesiell tilrettelegging, for eksempel i forhold til språk.

I egenbeskrivelsen sier Vetland skole at i den type tvillingskolemodell de har, tenker man seg de to skolene som atskilte virksomheter med ulike typer behov og forutsetninger. "Et samliv på egne premisser." Tvillingene i modellen er ikke eneggede. Elevene har samme grunnleggende behov, men ulike forutsetninger. Begge skoler styres og utvikles på brukernes premisser, behov og særegenheter. Dette krever bla samordning på praktiske og organisatoriske områder og muligheter for samarbeid og kontakt på alle plan. Den pedagogisk praksis tar sitt utgangspunkt i en tenking som berører to perspektiver: Det første perspektivet er; opplæring, ivaretagelse og identitetsskaping som hørselshemmet, dette sammen med et perspektiv på samarbeid og kontakt med Oppsal skole på hørselshemmedes premisser.

Når en skal se på modellen, tar rektorene ved skolene utgangspunkt i hva en legger i begrepet "tvilling". Tvillinger

- er født på samme tid
- har startet noe felles
- er to selvstendige individer som har forskjellige behov
- er ikke siamesiske eller eneggede tvillinger

Det er viktig at det er en vinn-vinn situasjon i en tvillingskolemodell. Begge parter må føle at de har utbytte av samarbeidet. Rektor ved Oppsal skole ser at Oppsal drar nytte av at Vetland skole har mange spesialpedagoger, som blant annet er flinke med tilpasset opplæring. De har erfaring med aldersblandede klasser, noe Oppsal skole kanskje begynner med, og kan derfor dra nytte av Vetland skoles erfaringer. De har også hatt en elev ved Oppsal skole som har fått dekket sitt behov for taletrening sammen med Vetland skoles elever.

En sideeffekt av at de er en tvillingskole, er at flere og flere elever med spesielle behov søker seg dit med den begrunnelse at det er større takhøyde for å være annerledes ved deres skoler. Elevene ved Oppsal er vant til å forholde seg til elever med andre behov. Det er et mangfoldig miljø.

En ser at modellen har større potensial som skolene ønsker å utvikle og utnytte bedre. Framtidens skole må være god på tilpasset opplæring og visuell kommunikasjon. Det må være en grunn til at foreldrene vil sende sine barn dit. En ser at det er viktig at rektorene er enige om hovedtrekkene i modellen for å utvikle og utnytte mulighetene. Når det gjelder elever og foreldre er det ikke noe problem, men det er en utfordring i forhold til å få lærerne på de to skolene til å samarbeid om undervisningsopplegg.

Når tvillingskolemodellen er blitt aktuell som modell for flere skoler, mener Oppsal/Vetland skole at de som den eneste tvillingskolen i landet, burde være høringsinstans når denne modellen blir anbefalt, for eksempel i forhold til St.meld. 14. De opplever at det er mange som mener noe om modellen, uten at de har satt seg inn i den. Ledelsen ved Vetland/Oppsal skole har en oppfatning om at kommunikasjonslinjene til departement/direktorat er mer åpne for skolene i Statped-systemet, enn for de kommunale skolene som dermed ikke blir hørt

#### **5.1.4 Samhandling mellom hørende og hørselshemmede elever**

Bygningsmassen ved Oppsal/Vetland skoler er godt tilrettelagt for samhandling mellom hørende og døve elever ved at klasserommene ligger vegg i vegg. Døve og hørende elever er dermed nødt til å møte hverandre daglig. Som en del av den felles pedagogiske praksisen for skolene skal Vetland skoles elever få mulighet til; faglig tilbud, kontakt, samvær og samhandling med hørende elever. Opplæring tilpasset brukerbehovet er "lettere" å få til med flere valgmuligheter ettersom det er muligheter for delvis eller helt samarbeid med Oppsal rundt enkeltelever på Vetland.

For å skape samhandling organiserer skolene noen opplegg som er felles for skolene. Eksempler på årlige tiltak er; "Markedsdag" og "Skogen prosjekt" for småskolen, "Høre-Døvende Show" for 8. trinn, tur med "Hvite Busser" for 10. trinn og aktivitetsdager. Det gjennomføres også ca. 20 minutter ukentlig tegnspråkopplæring på alle trinn til alle elever på Oppsal for å danne grunnlag for en best mulig samhandling mellom elevgruppene.

Elevenes mulighet for å ha kontakt etter skoletid er vanskelig for de som bor langt unna skolen, men for de som bor i området er det kontakt. Kontakten er ofte knyttet til fritidsaktiviteter, for eksempel gjennom idrettslag, som gir et stort nettverk.

På ungdomstrinnet er det større utfordringer i forhold til samhandling. Elever i puberteten er sårbare og usikre på seg selv. Aktiviteter og interesser endres til dels. De hørende merker at de ikke behersker tegnspråk og de døve merker at de ikke behersker talespråk godt nok. Dette fører til usikkerhet, og til at det er mindre samhandling mellom elevene på ungdomstrinnet. Likevel mener en at både hørselshemmede og hørende elever har profittert på å være sammen i samme skoleanlegg, samarbeidet, levd sammen med elever med andre behov enn dem selv.

#### **5.1.5 Mulighet for å sikre et utviklende miljø for lærere**

Med organisering etter tvillingskolemodellen deler lærerne personalrom. De fysiske forholdene er også ellers lagt til rette for at lærerne møter hverandre. Det er vanskelig for lærerne å bytte mellom skolene for å utnytte kompetansen. Spesielt fra Oppsal skole til Vetland skole er det vanskelig, fordi lærere ved Oppsal ikke behersker tegnspråk.

Lærerne ved Oppsal skole har fått korte økter med tegnspråkopplæring, men lærerne mener det er for lite. De klarer ikke å huske tegnene fra gang til gang og har behov for å lære mer

tegnspråk. Som en lærer sier: *”Ja, det er litt flaut at jeg har tre døve elever i klassen, og ikke kan tegnspråk. Det er et problem hvis hun (annen lærer) med tegnspråk ikke er til stede.”* Lærerne mener at tegnspråkopplæring er en utfordring knyttet til ressurser.

Lærerne ved Vetland har en utfordring med det rent faglige. De har mye kompetanse i tilpasset opplæring, men de har behov for faglig påfyll. Her har ”tvillingkolemodellen” et potensial. Men det må legges til rette for mer samhandling mellom lærerne på de to skolene. Lærerne har mye kompetanse de kan dele, men det må tilrettelegges fra ledelsens side, slik at det ikke skal være opp til enkeltlærere å ta initiativ. Det fører til at samarbeid blir tilfeldig og sjeldent.

I følge egenbeskrivelsen arbeider Vetland skole med kompetanseutvikling gjennom en kompetansekartlegging av alle ansatte, som er nyttig og gir en profil i forhold til videre fokus med tanke på kompetanseheving. Vetland deltar på mange av kompetansehevingstilbudet sentralt i Oslo og eksternt i landet. De har gode erfaringer med opprettelse av ressurspersoner innenfor spesielle områder som en del av kvalitetssikring og god erfaring med internopplæring i tegnspråk for ansatte med lite kunnskap. De er fornøyd med at de fleste fast ansatte har vært igjennom lærerIKT.

## **5.2 Auglend skole**

Auglend skole har 500 hørende elever fra 1.-7. klasse, og ca 50 hørselshemmede elever fra 1.-10. klasse. Skolen ligger ca. ti minutters kjøretur fra Stavanger sentrum og ble bygget på 60-tallet. De har hatt et tilbud for hørselshemmede hele tiden. Skolen er organisert som to avdelinger, en for hørselshemmede elever og en for hørende. En inspektør har spesielt ansvar for avdelingen for hørselshemmede. Inspektøren er audiopedagog.

Avdeling for hørselshemmede er lokalisert i en egen fløy ved skolen. Dette er en skole, med et personale og en rektor. Alle ansatte er ansatt i Stavanger kommune og alle har arbeidssted Auglend skole, men det har vært et ganske skarpt skille mellom de som er knyttet til avdeling for hørselshemmede og ”normalskolen”. Auglend skole kaller seg ikke en tvillingskole.

### **5.2.1 Skolenes visjoner:**

Auglend skoles visjon er:

”Auglend skole – En skole for alle”

- vitebegjær og læringsglede
- samarbeid og kommunikasjon
- utvikling og nytenking

I "Rektor har ordet" på skolens hjemmesider står det: *"Vi ønsker å være en skole som setter den enkelte elev i sentrum. Hver elev er unik. Vi vil at alle som går på skolen skal oppleve at de blir sett, og at de får et undervisningstilbud som er tilrettelagt for dem. For at vi skal oppnå dette er kommunikasjon viktig, god kommunikasjon mellom elevene, mellom de voksne og elevene og mellom skole og hjem."* Skolen har som planmål at det skal foregå samhandling på tvers av avdelinger, trinn og klasser. Videre sier rektor at de ønsker å se på barn som barn ikke som døve eller noe annet.

### **5.2.2 Tegnspråklig miljø**

Auglend skole har et elevtall på 23 fulltidselever og 7 deltidselever med tegnspråk som førstespråk. Skolen har et forholdsvis stort 9. trinn med 9 elever som kan være gode språkmodeller for de mindre elevene.

90 % av de ansatte ved avdeling for hørselshemmede har 30 eller 60 studiepoeng tegnspråkutdanning. 10 ansatte (lærere/assistenter) er selv tegnspråkbrukere. Skolen har ansatt to døvetolker under ordningen "tolk på arbeidsplass". Hovedkommunikasjonsform er tegnspråk, mens noen få elever får tegn støtte selv om de har norsk som førstespråk. Alle fellessamlinger for elevene blir tolket.

Skolen har hatt litt tegnspråkundervisning i klassene for hørende elever, og har tenkt å komme i gang igjen, men dette handler om ressurser, fortelles det. I klasser der hørselshemmede er integrert får de hørende elevene tegnspråkundervisning og undervisning om døvhet.

### **5.2.3 Skoleledelsens vurdering av modellen**

Skolen får tildelt midler i to kategorier, en for avdeling for hørende og en for avdeling for hørselshemmede. Skoleledelsen lar budsjettene smelte sammen til ett, men tar høyde for at enkeltposter ivaretar at hørselshemmede elever har andre behov enn hørende når det gjelder utstyr, materiell, utflukter osv. Miljøarbeider, sosiallærer, bibliotek- og IKT-ansvarlig er felles for begge avdelinger.

De fleste av de hørselshemmede elevene går i mindre grupper. På flere trinn er det få elever, og derfor har de aldersblandete klasser/grupper. I størst mulig grad er det lagt opp til at lærere arbeider sammen i de elevgruppene som har tegnspråk som førstespråk, en talespråklig og en tegnspråklig lærer. Elevene blir tatt ut av klasseundervisning til taletrening med logoped/audiopedagog. Skolen får tilført ressurser som i gjennomsnitt gir 3 elever pr. lærertime, altså en god ressursituasjon.

Det har vært en politisk diskusjon om et planlagt samarbeid mellom Sandnes kommune og Stavanger kommune om å bygge en tvillingskole i Sandnes. Sandnes kommune har lagt sine planer på is og Stavanger kommune har derfor bestemt at Auglend skole skal bygges ut til en tvillingskole. Dette skal skje om to år. De vil fortsatt ha 1.-7- klasse for hørende og 1.-10. klasse for hørselshemmede. Ledelsen ved Auglend skole mener at trinnene varierer så mye i størrelse og at de hørselshemmede elevene vil "komme bort" på en stor ungdomsskole.

Auglend skole planlegger å blande trinnene for døve og hørende etter modell fra Vetland skole. Slik situasjonen er i dag mener ledelsen ved Auglend at de har et mer differensiert tilbud ved sin skole enn ved Vetland skole. En har elever fra et stort område og mange deltidsopplegg. Dette ønsker en å begrense muligheten til. Fra høsten 2005 vil det kun bli mulighet til å ha delte opplegg som har en dag på Auglend og fire dager i hjemmeskolen eller motsatt. En vil dermed gå inn og styre tilbudet til deltids elevene mer fra neste høst. Det er umulig å unngå at delte løsninger ikke går på bekostning av faglighet. Delte tilbud krever mye ressurser til organisering og samarbeid. Det har lett for å bli slik at Auglend skole, som er tyngdepunktet, må bruke mye ressurser på å administrere tilbudet. I fremtiden er det ikke sikkert at en ønsker å tilby delte opplegg.

Auglend skole har ikke fått samlet trinnene med hørselshemmede og hørende elevene i umiddelbar nærhet til hverandre, men mener det er nødvendig med fysisk nærhet slik en planlegger i den nye utbyggingen. Videre har de et ønske om mer integrering av hørselshemmede inn i "normalskolen"s klasser. De ser for seg at elevene skal integreres alt fra litt til mye. De skal lage individuelle planer (ikke IOP) for alle elevene. Dette har vært forsøkt i matematikk, der tre hørselshemmede elever har vært integrert. Alt som ble sagt ble tolket av en av lærerne. Ved individuelt arbeid gikk begge lærerne til alle elevene. Hovedlæreren rettet de døve elevene sine oppgaver slik at de hadde likebehandling. De føler ikke at de er mildere i karaktersetningen når de forholder seg til de døve elevene.



Begge gruppene har utbytte av å gå på samme skole, men på forskjellig måte. De hørende (og de døve) elevene får kunnskap om hvordan det er å leve med andre forutsetninger. Det blir høyere under taket på Auglend skole. Voksne som jobber der har et annet syn på hva normalitet er. De hørende elevene opplever også voksne som er annerledes, de opplever tospråklighet. Det er også veldig berikende for elevene som skal samarbeide med felles opplegg for eksempel i tilknytning til Gudstjenester ved høytidene.

Noen elever har gått fra å være elever i den vanlige skoleavdelingen til avdelingen for hørselshemmede, fordi de har hatt behov for dette tilbudet. En har også sett at enkelte foreldre tar de hørselshemmede barna ut av Auglend skole etter CI-operasjonen, der de vet at eleven ikke kan norsk og mangler ordforråd. En har sagt til enkelte foreldre at en ikke anbefaler å flytte eleven til hjemmeskolen.

Barn som opereres før fylte to år kommer ikke i kontakt med barnehagen for hørselshemmede. Ledelsen vet ennå ikke om barna skal starte på Auglend skole når de kommer i skolepliktig alder.

#### **5.2.4 Samhandling mellom hørende og hørselshemmede elever**

Samhandling mellom hørende og døve elever kan skje sporadisk mellom enkelte elever. En ser at de døve søker sammen og helst ønsker å være sammen med andre døve. Ledelsen opplever ikke at de døve elevene blir mobbet eller utestengt. Noen hørende elever kan litt tegn, og det er disse de døve elevene søker mot. Skolen har tidligere hatt litt tegnspråkundervisning i de hørende klassene, og har tenkt å komme i gang igjen, men dette handler om ressurser. I klasser der hørselshemmede er integrert får de hørende elevene litt tegnspråkundervisning og undervisning om døvhet.

Når det er tilbud om at de hørselshemmede elevene kan delta i fellesopplegg med resten av skolen ser en at døve i noen/flere situasjoner velger opplegg alene og ikke deltar på fellesarrangementer. Skolens bygninger "tvinger" ikke elevene til å møte hverandre. Slik de fysiske forholdene er i dag kunne rektor, etter eget utsagn, gått ut og sagt at det skal samhandles mer mellom hørselshemmede og hørende elever. Men fram til i dag er ikke dette gjennomført. Det betyr at det ikke er særlig samarbeid mellom avdelingene og mellom klasser med hørende og hørselshemmede elever, heller ikke i form av faglige prosjekter ved skolen.

### **5.2.5 Mulighet for å sikre et utviklende miljø for lærere.**

Det er laget en årsplan for hele personalet som gir oversikt over kurs/kompetanseheving.

Skolen har lagt til rette for tegnspråkstudium (30/60 studiepoeng) til alle, tilbud om interne tegnspråkkurs til alle, studietur, fagspesifikke kurs gjennom året samt besøk på Rikshospitalet i forbindelse med CI.

I forbindelse med overtallighet i personalet har skolen hatt en gjennomgang av kompetansen ved skolen, noe som avdekket at de hadde for mange førskolelærere. Fra fjerde klasse er målet at det skal det være en lærerutdannet som har ansvaret for undervisningen. Hvis pedagogiske hensyn tilsier det kan førskolelærere i noen tilfelle følge enkelte elever ut over fjerde klasse. Det er en utfordring for skolen å ivareta den tegnspråklige kompetansen. Skolen viser til at det i enkelte tilfelle har skjedd at en lærer er kvalifisert i faget, men ikke behersker tegnspråk godt nok til å kunne undervise på en tilfredsstillende måte. Dette er en utfordring for Auglend skole, og det har hendt at elever har uttrykt misnøye med undervisningen. Foreldrene har også tatt opp temaet.

I realiteten har de ikke så store problemer med faglighet/kvalifikasjoner. Skolen ser at lærerne drøfter faglige utfordringer på tvers av trinnene. De har også høyt kvalifiserte lærere i § 2-6 fagene. Særlig i drama har skolen sett at det har vært satt i gang samarbeidsprosjekter mellom hørende og døve lærere.

Likeverdighet mellom døve og hørende kolleger/pedagoger oppleves forskjelling. Synet hver enkelt lærer har på seg selv varierer også. Noen har uttrykt at de opplever det som vanskelig hvis hørende lærere som behersker tegnspråk, snakker og ikke bruker tegn, for eksempel i lunsjpauser. Dette gir en følelse av å falle utenfor.

### **5.3 Reinen skole**

Reinen skole er Tromsøs nyeste barneskole, og er lokalisert på fastlandssiden av byen. Den er bygd fleksibelt, både med mulighet for tradisjonell klassesdeling, og for å drive med åpne løsninger. Skolen har i dag ca 30 ansatte, hvorav 22 lærere. Inneværende år har de ca 300 elever, men skolen er i vekst hva elevtall angår. Tegnspråkklassen er på Reinen skole to dager i uka og har 8 faste elever, og er organisert etter fädelt skoleprinsippet.

Bakgrunnen for etableringen av tegnspråkklassen var at noen audiopedagoger, som arbeidet med undervisning av døve og hørselshemmede barn i Tromsø kommune, oppdaget at det var flere døve barn i kommunen som ikke kjente til hverandre. Det fantes ingen arena hvor barna kunne møtes, og behovet for samhandling med andre tegnspråklige var stort. Denne tenkningen begynte allerede før en fikk nye læreplaner for døve og ny opplæringslov.

Tilbudet ble etablert med en dag i uka på Bjerkaker skole fra høsten 1998. På grunn av plassmangel ble klassen flyttet til Tromsdalen skole. Tegnspråkklassen skulle derfor være i midlertidige lokaler der, i påvente av innflytting på Fagereng skole. På grunn av økt elevmasse, noe som førte til plassmangel, måtte klassen også flytte fra Tromsdalen skole til en ny midlertidig tilværelse ved Reinen skole. Det har hele tiden vært meningen at tegnspråkklassen skal legges til Fagereng skole når den blir ferdigstilt, så en står ovenfor enda en flytting om ikke så lenge.

### **5.3.1 Skolenes visjoner:**

Reinen skoles visjon er: *"Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre."*

Tegnspråkklassen ble satt i gang på Reinen skole uten en bestemt målsetting, men i dag fokuseres det på at tegnspråkklassen skal være inkludert i resten av skolen, både når det gjelder elever og lærere. Rektor sier: *"Ingen får være på skolen uten å være en del av skolen. Det skal føles og merkes."* Tegnspråkklassens mål med opplæringa er det som står i innledningen til L97: *"opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre."* Skolens mål er å skape en god, trygg og positiv hverdag for elevene. Reinen skole har en skolesang og i denne heter det: *"På Reinen skole è det godt å være, på Reinen skole der vil vi lære(...)."*

Satsningsområder for skolen er Zero programmet. Målet er at en skal innarbeide Zero som en fast del av skolens årshjul, lese- og skriveopplæringen knyttet mot IKT, oppbyggingen og bruk av biblioteket, utarbeide og ta i bruk felles planer innen IKT, Miljøfyrtårn, fokus på læringsstrategier og uterommet som pedagogisk arena.

(<http://www.tromso.kommune.no/index.db2?id=1611>)

Det er en utfordring å holde et godt faglig nivå på undervisningen i en så sammensatt gruppe. Som rektor sier: *"Trua på seg selv er mye viktigere enn hvilken type engelsk en lærte i går! Det er viktig å bygge en identitet!"* Det er sterke sosialpedagogiske årsaker til at tegnspråkklassen er etablert. Når det er sagt, har tegnspråkklassen hatt elever igjennom eksamen på bostedsskolen med gode resultater, der elevene blir målt sammen med hørende medelever. Enkelte elever har sagt at de er glade for at de ikke måles i forhold til at de er døve, men blir vurdert sammen med hørende klassekamerater på hva de kan. Det er læreplanene i tegnspråk, norsk for døve, drama og rytmikk og engelsk for døve som ligger til grunn for undervisningen. Lærerne i tegnspråkklassen er opptatt av å utdanne elevene til dugelige mennesker som skal bli selvstendige og bidra til samfunnets beste. I tillegg til tegnspråkklassens faste elever, får kommuner i Troms fylke som har tegnspråklige elever tilbud om todagers deltidsopphold 5-7 ganger i året.

### **5.3.2 Tegnspråklig miljø**

Med en elevmasse på 8 elever, der to av elevene er multifunksjonshemmede, og en döv ansatt i 35 % stilling, er det en utfordring å utvikle et godt tegnspråkmiljø. I Tegnspråkklassen undervises det etter fådelte skoleprinsippet. Elevene har tegnspråk som førstespråk. I kommunikasjonen benyttes tegnspråk og norsk med tegn støtte, da noen av elevene har hørselsrester i mer eller mindre grad. Lærerne til de hørselshemmede elevene ved bostedsskolene har 30 eller 60 studiepoeng tegnspråk. I den daglige driften er de to audiopedagoger hver i 70 % stilling, logoped i 20 % stilling og en döv assistent i 35 % stilling i tegnspråkklassen.

Det er en utfordring å holde nivået på tegnspråk oppe og det har kommet kritikk fra Møller kompetansesenter om at de ikke har et tegnspråkmiljø. Ledelsen ved skolen og pedagogene i tegnspråkklassen mener selv at 7 – 9 elever er et miljø. I tillegg er det en döv assistent knyttet til klassen. Tegnspråkklassen prøver også å holde kontakt med resten av tegnspråkmiljøet i Tromsø, spesielt via tegnspråkassistenten. Aktiviteten er spesielt knyttet til "lördagskafé i døveforeningen" der noen av elevene er aktive sammen med sine foreldre, andre ikke. Det er en utfordring å utvikle et tegnspråkmiljø som er stimulerende for de eldste elevene.

Tidligere flyttet elevene til A.C. Møller skole når de begynte på ungdomsskolen. Nå sendes ingen elever på fulltid til A.C. Møller skole, heller ikke på ungdomsskoletrinnet. Elevene reiser til A.C. Møller skole på deltidsopphold, hvor de får delta i et større tegnspråkmiljø.

Rektor ved Reinen skole stiller spørsmål ved om det kanskje kan være stigmatiserende å være på deltidsopphold ved senterskolene. Det er viktig at en nøye vurderer utbyttet eleven har av oppholdet opp i mot ”tapet” i forhold til stigmatisering.

En ser at elevene velger å være på Reinen skole og på bostedsskolen. Da kan de beholde vennene de har der, og det er viktig. Etter hvert som elevene blir eldre har de ønsket å utvide antall opphold ved A.C. Møller skole. Barneskoleelever bruker vanligvis å reise en uke to ganger i året på deltidsopphold til A.C. Møller skole, ungdomsskoleelever har lengre og flere opphold ved senterskolen. En elev har sine deltidsopphold på Andebu kompetansesenter.

Tegnspråkklassen ved Reinen skole mottar elever fra resten av Troms fylke på deltidsopphold. Elever kan få opp til 8 deltidsopphold i året i Tegnspråkklassen. Deltidsoppholdene for ungdomstrinnet er for seg og barnetrinnet for seg. Det er en elev i 8 kl. som er på deltidsopphold i tegnspråkklassen ved Reinen skole, og det er 7 elever knyttet til barnetrinnet. Når det er deltidsopphold følges ikke ordinær timeplan, derimot organiseres undervisningen mer som temaundervisning. Det er også sosialpedagogiske aktiviteter på kveldstid i disse periodene. Tidligere måtte bostedskommunene betale en egenandel for deltidsoppholdene, med dette dekkes i dag gjennom Statped og Nord-Norsk kompetansenettverk.

### **5.3.3 Skoleledelsens og lærernes vurdering av modellen**

Tegnspråkklassen er organisert som en egen enhet under Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i Tromsø med tilhold på Reinen skole. Leder for PPT er også faglige leder for tegnspråkklassen. Dette er begrunnet med at audiopedagogene også utfører oppgaver for PPT når de ikke arbeider med tegnspråkklassen. Etter en omorganisering av kommunen til to-nivåorganisering har det ført til at en overordnet etablering og utnyttelse av kompetanse er vanskeliggjort, forteller ledelsen ved skolen. Dette er en svakhet med denne organiseringsmodellen. Mange kommuner benytter en to-nivåmodell. I og med at det er et uttalt mål for myndighetene å desentralisere tilbudet til hørselshemmede blir det en utfordring å skaffe, utvikle og utnytte kompetanse på en best mulig måte. Det er den enkelte enhetsleder som har ansvar for tilsettinger på sin enhet. I dette tilfelle rektorene. Hvis en skole får en elev med rett til tegnspråklig undervisning vil derfor rektor utlyse og tilsette en lærer/tolk/assistent med tegnspråklig kompetanse. Hvis eleven flytter skolekrets vil kompetansen være knyttet til en bestemt enhet der ansettelsen har skjedd og en er ikke sikret at kompetansen følger eleven.

Dette er en av årsakene til at Tromsø kommune har valgt å organisere tegnpråkklassen under

PPT, da den ble opprettet.

I enkelte tilfeller har audiopedagogene ved skolen følt at tegnpråkklassen har blitt brukt som "tegnpråk-allibi" for bostedsskolen. Bostedsskolene prøver stort sett å ta nødvendige hensyn til den hørselshemmede elevens behov, men i enkelte tilfeller har skoler sagt at de samarbeider med tegnpråkklassen uten at det har vært tilfelle. Det vil også være avhengig av den enkelte lærers interesse og den enkelte administrasjons holdning til de utfordringene en står ovenfor. Hvis administrasjonen er positiv har det vist seg at det går an å få til mye, for eksempel tegnpråkkopplæring av de hørende elevene på trinnet. På den annen side har de opplevd at enkelte bostedsskoler ikke har latt lærerne til den hørselshemmede få lov til å delta på netterkssamlinger hos syn- og audiopedagogtjenesten i fylket.

En elev som har flyttet heitidstilbud til Reinen skole fikk med seg læreren sin, som hadde tegnpråkkompetanse. Dette var ingen selvfølge da læreren kunne ha forlangt å fortsette på samme tjenestested som hun var ansatt. I de fleste tilfeller er det motsatt, slik at det finnes lærere med tegnpråkkompetanse på enkelte skoler som ikke lenger har hørselshemmede elever. Kompetansen blir ikke utnyttet.

En har også opplevd at en av de faste (hørende) elevene ved Reinen skole som viste seg å være hørselshemmet med et progresierende hørselstap, etter hvert har orientert seg i retning av tegnpråkklassen, og i dag er en av klassens faste elever. Her finner eleven en samhandlingsarena som fungerer.

Undervisningen er lagt til mandag og tirsdag, og elevene har da utvidet skoledag slik at de får dekket de timene de etter loven har krav på. De øvrige dagene i uka går de på sine respektive bostedsskoler hvor de har egen spesialpedagog/lærer med tegnpråkkompetanse eller tolk. Rektor mener at dette er en organisering av tilbudet som fungerer bra.

### **5.3.4 Samhandling mellom hørende og hørselshemmede elever**

Tegnpråkklassen er etablert for å skape et tegnpråkmiljø for de tegnpråkklige elevene i Tromsø kommune. Dette gjør at samhandling med de andre elevene ved Reinen skole ikke er hovedmålet for tilbudet. Elevene går ved bostedsskolen tre dager i uken og har kontakt og samhandling med hørende elever disse dagene.

Tegnspråkklassen er med på de fellesarrangementer skolen har på mandager og tirsdager, og de får ansvar for oppgaver knyttet til arrangementet på lik linje med de andre elevene. Tegnspråkklassen føler seg som en del av Reinen skole. Personalet er inkludert og elevene er med på ulike fellesaktiviteter og har ansvar på lik linje med de forskjellige trinnene ved skolen.

En har ikke vært så opptatt av å understreke viktigheten av å være veldig tegnspråklige. De andre lærerne kan bli skremt fra å ta kontakt med de hørselshemmede elevene hvis en snakker om "tegnspråk", hevder lærerne i tegnspråkklassen. Erfaring viser at om lærerne kan bruke tegn og tale, så tør de prøve seg og det opprettes kontakt. Elevene ser at lærerne prøver å snakke med dem.

Alle klasser ved Reinen skole har fått besøk av lærerne i tegnspråkklassen der de har snakket om hørselshemming. De har også etter avtale med de døve elevene presentert alle i tegnspråkklassen på video. Gjennom dette opplegget fikk også klassene lære noen enkle tegn. Alle bostedsskolene har en eller annen form for tegnspråkopplæring for de hørende elevene. Det kan være forskjellige former for opplæring som mer intensive kurs, ukentlig ½ time med tegnspråkopplæring eller nettbasert opplæring.

### **5.3.5 Mulighet for å sikre et utviklende miljø for lærere.**

Lærerne i tegnspråkklassen har et nært faglig samarbeid med syns- og audiopedagogtjenesten i Troms og Finnmark. Dessuten er leder for PPT i Tromsø de ansattes nærmeste overordnede, og det er et nært faglig samarbeid med ulike saksbehandlere på PPT og PPT's leder. I tillegg får de reise på aktuelle kurs innenfor fagfeltet i inn- og utland.

En av audiopedagogene ved Reinen skole sier at når hun arbeidet med en enkeltelev ute i en av Tromsø-skolene tidligere, følte hun seg mindre som en del av kollegiet enn i dag. Hun ble hele tiden den "spesielle" læreren. Hun hadde ingen kolleger å drøfte faglige problemstillinger knyttet til hørselshemming. Ved Reinen skole har hun kolleger, både knyttet til tegnspråkklassen, og til resten av skolen. Lærerne ved tegnspråkklassen føler seg som en del av kollegiet.

Det er dannet et nettverk for lærere som arbeider med hørselshemmede. Her er lærerne på bostedsskolene også med. Det er også etablert et nettsted på internett.

Lærerne i tegnspråkklassen samarbeider med lærerne på de andre skolene. Dette er ikke problemfritt. Det er også noen utfordringer på administrativt plan, da alle elevenes timeplaner blir koordinert med de på bostedsskolene. Elevene i tegnspråkklassen har undervisning i fagene knyttet til læreplanene for døve (norsk for døve, tegnspråk, engelsk for døve og drama og rytmikk) på mandager og tirsdager, det betyr at bostedsskolene må legge undervisningen i de andre fagene til resten av uka. Audiopedagogene ved tegnspråkklassen har et møte med administrasjonene på skolene hver vår for å koordinere undervisningen. Det er ikke alltid enkelt å få forståelse for dette, men med økt kunnskap så ordner det seg i de fleste tilfellene. Audiopedagogene i tegnspråkklassen bruker å ha et møte med hver enkelt av bostedsskolene hver høst. I tillegg kommuniserer de gjennom epost og telefon resten av skoleåret. I tillegg gjennomføres det felles foreldre/elev -samtaler med bostedsskolene. Det er også samarbeid om noen faglige opplegg for elevene i større eller mindre grad.

Kompetansebehovet for framtiden vil være å styrke kompetansen i logopedi. Dette skoleåret har det arbeidet en logoped ved tegnspråkklassen hver tirsdag. Det er et ønske om å utvide dette til både mandager og tirsdager. Videre ser skolen at de har behov for en döv pedagog. De har hørende lærer som kan tegnspråk, men mangler en med tegnspråk som førstespråk.

#### **5.4 Skådalen skole**

Skådalen kompetansesenter er en enhet innenfor Statlig spesialpedagogisk støttesystem. Målgruppene er hørselshemmede og døvblinde. Senteret ligger på Skådalen i Oslo og har seks avdelinger. En av avdelingene er Skådalen skole som er en grunnskole for hørselshemmede elever og som inneværende skoleår har 40 heltidselever fra 1. til 10. klasse. Skådalen skole ble i 1975 bygget for døve barn og er således tenkt tilpasset barn som først og fremst er visuelle. Skolen ble bygget som en "åpen skole" med store rom som kan deles etter behov med hyller og møbler. En del tilpasninger etter endrede behov er gjort med tiden, både med faste og løse vegger, akustikk, hørselsteknisk utstyr og belysning. Fremdeles er det en viss fleksibilitet i rombruk, slik at det er lagt til rette for å kunne slå sammen grupper, undervise elever på tvers av trinn, samt undervisning av en-to elever i mindre grupperom.



Opptaksområdet er fylkene Hedmark, Oppland, Østfold, Akershus og Oslo. I tillegg til heltidselevne har skolen i år 22 deltids elever som er på Skådalen ca. fire uker hver i året. Disse elevene går inn i skolens faste elevgrupper. Her deltar de i undervisningen i alle fag i et tospråklig miljø sammen med andre hørselshemmede barn.

Grunnlaget for inntak til skolen er behov for opplæring som er tilrettelagt for hørselshemmede. Skolen tilbyr tilpasset opplæring med basis både i tegnspråk og norsk, da Opplæringslovens § 2-6 slår fast at elever som har tegnspråk som førstespråk har rett til grunnskoleopplæring i og på tegnspråk. På Skådalen skole undervises det i tegnspråk som fag, etter fagplanen i L97. Opplæringen for elever som har norsk som førstespråk tilpasses i forhold til dette.

#### **5.4.1 Skolenes visjoner og mål:**

Skolens målsetting og visjon uttrykkes i utviklingsplanen og er: ”Trygghet, trivsel, læring og utvikling i et tospråklig miljø som vektlegger kommunikasjon i forhold til individets og samfunnets krav. Elevene skal kunne bli selvstendige og sosialt kompetente voksne.”

Målsetting for skolen er: ”I samarbeid med hjemmet skal skolen gi elevene faglige kunnskaper, arbeide målrettet med tospråklighet tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov, arbeide aktivt for å styrke elevenes sosiale kompetanse, slik at vi får et skolemiljø preget av samarbeid, trygghet, trivsel og toleranse.” Dette gjøres i et opplæringsmiljø som tilbyr opplæring etter det ordinære læreplanverket for grunnskolen (L97) og læreplanene for elever med tegnspråk som førstespråk.

Skolen ønsker å gi elevene tro på egne evner gjennom mestring og tilpasset opplæring. Ledelsen mener at barn lærer i situasjoner som har betydning og mening for dem, og kommunikasjon i læringssituasjoner tilpasses derfor den enkelte. Opplæringen tar utgangspunkt i elevenes ståsted. Tilretteleggingen inkluderer høy grad av visualisering, også bruk av tegn og tegnspråk. Også språklig fremstilling, skriftlig og muntlig, tilpasses elevenes språklige og faglige nivå.

Det er en viktig del av helheten i opplæringstilbudet til deltids elevene at de deltar i undervisningen ved Skådalen (eller andre senter skoler) et bestemt antall uker i året. Her får de ta del i undervisningen, som er tilpasset hørselshemmede, sammen med andre

hørselshemmede elever. For mange av disse elevene betyr det at de kan delta mer direkte og aktivt i det som foregår i timene og sosialt.

#### **5.4.2 Tegnspråklig miljø**

Skådalen skole/kompetansesenter har både hørende og hørselshemmede ansatte, og bestreber seg på å få til et godt tospråklig arbeidsmiljø for de voksne og et godt tospråklig opplæringsmiljø for elevene. Det tospråklige opplæringstilbudet tilpasses den enkelte elev på grunnlag av elevens forutsetninger. Kommunikasjonsformen veksler etter person og situasjon, både tegnspråk, tegn-og-tale-varianter og norsk benyttes.

Skådalen skole har gode språkmodeller og bevisste språkbrukere både med norsk og tegnspråk som førstespråk. Hørselshemmede voksenmodeller er viktige for hørselshemmede barn, påpeker ledelsen. De har et tospråklig arbeidsmiljø på skolen og kompetansesenteret, hvor interne tegnspråkkurs har vært med på å utvikle tegnspråkkompetansen. Det er fem døve lærere på skolen og fire døve assistenter fordelt på skole, SFO og internat. Det er to døve læringer og en døv assistent i førskolen. Mange døve voksne er bosatt i Oslo, og både Døveforeningen, Døvekirken, Teater Manu og Døves Sportsklubb har tilbud og aktiviteter som kan være aktuelle for skolens elever.

En har forsøkt flere modeller for å utvikle et tospråklig arbeidsmiljø, som for eksempel tegnspråkdag, men det fungerte ikke. I dag har de en tegnspråksone på personalrommet der det er lov å benytte tegn og tale. Alle får bruke sitt språk. Det er av og til forsøkt å bruke tegnspråk på møter. Kursavdelingen har tegnspråkopplæring for ansatte, da alle lærere må sette av tid til å utvikle sin tegnspråkkompetanse.

For noen år siden var det ikke snakk om å bruke begrep som totalkommunikasjon, da det var et "fy-ord". Det var norsk eller tegnspråk som skulle benyttes på 90-tallet. I dag er disse begrepene tatt fram igjen. Nå tilpasses kommunikasjonen mer til den enkelte eleven. Det er veldig typisk for døveskolene å tilpasse kommunikasjonen, spesielt etter at lærerne har fått utdanning i tegnspråk og har blitt bedre i å kommunisere med barna.

En felles forståelse av tospråklighetsbegrepet er at den enkelte eleven får tilpasset dette etter behov. Kanskje skulle skolen hatt en mer løselig modell der ikke målet var at de skal bli like flinke i både tegnspråk og norsk, sier rektor.

### 5.4.3 Skoleledelsens vurdering av modellen

Døveskolene har vært under press i 20 år, og har stadig vært under endring. Hvis det er noen som har vært flinke til å omstille seg har det vært døveskolene, hevder rektor. På 90-tallet argumenterte en med at disse elevene hadde behov for tegnspråk for å kommunisere ubesværet. Gjennom utviklingen de siste årene med CI, har hørselshemmede barn større mulighet til å bli integrerte. Dette er en endring Skådalen skole er med på.

Måloppnåelse i forhold til formulerte mål vurderes hvert år i samarbeid med foreldrearbeidsutvalget (FAU). Utviklingsplanen inneholder målsetninger med spesifiserte tiltak som evalueres etter fastsatt tid. Sist skolen gjennomførte evaluering i plangruppen i samarbeid med FAU, konkluderte de med god måloppnåelse, sier rektor.

Ledelsen poengterte at de ikke kan være som Vetland skole på grunn av opptaksområdet sitt. Kontakten med bostedsskolene til deltidselevne er skolens måte å forholde seg til "normalskolen". Her utveksles det erfaringer om læreverk osv. På en skole som har flere hørselshemmede elever sier lærerne at de opplever kompetansesenteret som et samlingssted. Når lærerne er her er det litt tilfeldig hvordan opplegget er; noen følger klassen, andre har møter med konsultative tjenester, mens av og til arrangeres det kurs.

Rektor er overbevist om at døveskolen stiller strenge krav til elevene. Kanskje strengere enn i "normalskolen". Med fire elever i gruppa, kan hver enkelt elev få mer individuell oppfølging. En ser at Skådalen skole har gitt de hørselshemmede barna en opplæring som har satt dem i stand til å utdanne seg videre i høyere utdanning.

Flere av foreldrene har uttrykt at de ønsker at eleven skal gå på hjemmeskolen så lenge det går bra. Skådalen skole fungerer således som et sikkerhetsnett i tilfelle hjemmetilbudet ikke fungerer lenger.

Senterets tilbud til deltidselevne er utviklet med tanke på helhet og sammenheng i opplæringstilbudet. Kombinasjonen foreldrekurs/deltidsopphold gir grunnlag for nettverksbygging på mange måter. Foreldrene treffes, blir kjent og utveksler erfaringer, samtidig som barna også både møter hverandre og heltidselevne på Skådalen. Deltidselevne får sitt tilbud sammen med heltidselevne i skolens eksisterende klasser. Bostedsskolene

sender ofte lærere med på oppholdene og pedagogene fra bostedsskolene og fagmiljøet ved Skådalen bygger faglig nettverk gjennom disse møtene.

Foreldrene har anledning til møter med pedagogene som tar imot deltidslevene, og med rådgivere som veileder på bostedsskolen. De fleste bostedsskolene får veiledning fra senterets konsultative avdeling. Skolens faste deltidslever betraktes som en del av skolens faste elever (se tabell 3; deltidslever). Foreldre til de elevene som er tilknyttet skolen på deltid, er også representert i skolens FAU, og foreldrene informeres ved spesielle arrangementer som det kan være aktuelt å delta i.

#### **5.4.4 Samhandling mellom hørende og hørselshemmede elever**

Det er en svakhet med skolens organisering at heltidslevene ikke får sammenliknet seg med hørende barn i en vanlig grunnskole, påpeker ledelsen. En opplever ikke at det er noen forskjell mellom deltidslevene og heltidslevene med tanke på faglig nivå eller atferd. En har derimot opplevd at integrerte elever i bostedsskolen "slipper unna" med mer uten at de blir korrigert av omgivelsene. Deltidslevene har ofte et en-til-en forhold til lærer eller assistent. Deltidslevene opplever at det er trygt og godt å komme til Skådalen skole. Heltidslevene har selvfølgelig foreldre og søsken og et hjemmemiljø der de blir sammenliknet og får korrigerende i forhold til majoritetssamfunnet.

Samarbeid med andre skoler i nærmiljøet er vanskelig, forteller rektor. Skådalen skoles klasser, med sine små grupper på kanskje 4-5 elever, drukner i en klasse på 25 elever i en vanlig skole.

#### **5.4.5 Mulighet for å sikre et utviklende miljø for lærere.**

I lærernes arbeidsplaner er det avsatt gjennomsnittlig 4 timer pr uke pr. person (150-timersrammen) til kompetanseutvikling. Denne tiden kan benyttes på ulike måter; samlet, i grupper eller individuelt.

Noen områder for kompetanseheving gjelder for alle ansatte i skolen som "Prosjekt for forebygging av mobbing/ øke sosial kompetanse" og "Modulbasert opplæring i artikulasjon". Disse kursene går over flere år. Andre former for kompetanseheving kan være; Interne kurs, (blant annet i tegnspråk), deltakelse på kurs og konferanser, videreutdanning eller deltakelse i kompetansehevende prosjekter.

Skådalen skole har erfaring med mange barn med CI siden tidlig på 90-tallet og har lærere med høy kompetanse på feltet. Det er et eget CI-team på senteret. De samarbeider med Rikshospitalet i forbindelse med lydpåsetting og regulering, og skolen har også en begynnende erfaring med tosidig CI.

## **5.5 A.C. Møller skole**

Møller kompetansesenter ligger på Heimdal i Trondheim kommune. Senteret yter tjenester til Finnmark, Troms, Nordland, Nord-Trøndelag, Sør-Trøndelag og Møre og Romsdal. Skolen ble tatt i bruk i 1991. Under planleggingen av bygget var krav om tilpassing til hørselshemmede i fokus. Med tanke på høreapparatbruk er etterklangstid i rommene lav, støy både internt og eksternt og magnetisk støy fra belysning og ventilasjon er holdt på et så lavt nivå som mulig ved å bruke tilpasset bygningsmateriell.

Senteret har i 2004 hatt som oppgave å yte spesialpedagogiske og audiopedagogiske tjenester til opplæringsansvarlige instanser lokalt og til hørselshemmede brukere og deres foresatte. Senteret gir et behovstilpasset opplærings- og miljøtilbud på heltid eller deltid for grunnskoleelever med hørselshemming som har behov for tegnspråk.

A. C. Møller skole er en "ressursskole" for døve og sterkt tunghørte elever og en del av senterets basis for kompetanseutvikling og kunnskapsformidling. Den er videre en tospråklig skole (tegnspråk og norsk) for hørselshemmede elever på heltid og på deltid.

Organisering og innhold er basert på målsettingen om utvikling av funksjonell tospråklighet. Skolen gir opplæring til elever som har norsk tegnspråk som sitt førstespråk.

Opplæringen er organisert i en egen avdeling, A.C. Møller skole. Skolen har også botilbud og SFO. Skolen har 36 elever på heltid og ca 90-95 elever på deltid. Opplæringen for deltidslevene var tidligere organisert i egne grupper. Skolen prøver inneværende skoleår ut en ny modell hvor heltids- og deltidsopplæring er integrert.

### **5.5.1 Skolenes visjoner og mål:**

Målet er utarbeidet av lærerpersonalet og målformuleringen var oppe til revurdering våren 2003. Opplæringstilbudets målsetting bygger på de føringene som er gitt gjennom Opplæringsloven, L97 inklusive læreplanene for døve samt kompetansesentrenes oppgaver i forhold til opplæring for elever med hørselshemming.

I målsettingen står det: "A.C. Møller skole skal sammen med hjemmene, arbeide for at elevene skal bli trygge, tospråklige mennesker med gode allmenkunnskaper og respekt for ulike kulturelle verdier." Skolen skal: "Gjennom tverrfaglige prosjekter utvikle selvstendighet, kreativitet og nysgjerrighet hos elevene." Videre skal skolen; "Arbeide for et inkluderende miljø for heltids- og deltids elever." Skolen legger vekt på at den enkelte elev skal utvikle seg og lære i forhold til sitt helhetlige potensial, og at det skal gis muligheter i forhold til dette. Skolen setter høye, men realistiske forventninger til elevene og stiller krav både når det gjelder faglig og sosial mestring.

Skolen har i langsiktig plan for 2004 – 2006 lagt gjeldende føringer til grunn for skolens drift: "Å sikre tospråklig opplæringsmiljø som kan gi hørselshemmede barn og unge med ulike språklige og kommunikative behov tilpasset opplæring".

Elevene skal utvikle Norsk tegnspråk gjennom å møte det og bruke det praktisk og teoretisk, og de skal utvikle ferdigheter i muntlig norsk ut fra sine forutsetninger gjennom taletrening munnavlesning og lyttetrening, sier ledelsen i egenbeskrivelsen. Videre skal elevene utvikle så gode leseferdigheter at de kan tilegne seg kunnskaper og innhente informasjon gjennom norsk skriftspråk, og de skal lære å uttrykke seg skriftlig.

Deltidsopplæringen skal være et supplement til den ordinære opplæringen i hjemmeskolen for å utvikle elevens tegnspråk- og språkferdigheter gjennom kontakt og samhandling i et tegnspråklig miljø.

### **5.5.2 Tegnspråklig miljø**

Norsk tegnspråk skal være fellesspråket på skolen. Det er språket alle har muligheter for å forstå og gjøre seg forstått på og skal prege muntlig samhandling. Det stilles krav om tegnspråklig kompetanse hos skolelederteamet (rektor, inspektør) og det øvrige pedagogiske personalet. Møller kompetansesenter har 33 ansatte som selv er tegnspråklige. I skoleavdelingen er 11 av 24 lærere hørselshemmede og tegnspråklige. Alle øvrige lærerne har også tegnspråklig kompetanse. Blant ansatte ved senteret for øvrig, har mange gode ferdigheter i tegnspråk. Elevene møter hele tiden voksne språkmodeller.

Språk utvikles best i samhandling med andre, sier ledelsen i egenbeskrivelsen. Skolen legger til rette for at elevene skal møte begge språkene i situasjoner med både barn og voksne. Disse

situasjonene skal utfordre deres kommunikative ferdigheter. Språkene skal være redskap for kunnskapstilegnelse og sosial utvikling.

Utvikling av kommunikative og sosiale ferdigheter skjer i samhandling med jevnaldrende, og er avhengig av ubesværet kommunikasjon på et felles språk. Derfor blir tilgangen til et miljø med jevnaldrende som kommuniserer på det samme språket, sentralt for elevens personlige utvikling. Elevene bruker hovedsaklig tegnspråk i kommunikasjonen seg i mellom. I elevmiljøet har den enkelte elev mulighet til, sammen med jevnaldrende, å utvikle tegnspråket sitt på en naturlig måte.

Tegnspråkopplæring for foreldre, kommunikasjonstrening for lærere og annen kursvirksomhet ved senteret medvirker til positive holdninger og gir et pulserende språkmiljø. I tillegg til dette er skolen praksisarena for lærerhøgskolestudenter med hørselshemming. Gjennom studentene får elevene ytterligere positive impulser og møter nye språk- og identifikasjonsmodeller.

I norsk får elevene tale-, stemme- og lytte trening sammen med kvalifiserte lærere. Det legges særlig vekt på lese- og skriveopplæring. Miljøet som helhet ivaretar elevenes identitetsutvikling og tilhørighet i forhold til både tegnspråklig og norskspråklig kultur. Senteret tilbyr et genuint språkmiljø som gir språklige utfordringer til alle. Elevene får erfaring i å kommunisere med personer med ulik språklig bakgrunn.

Døveforeningen har gjennom tiden bidratt med ulike kulturelle aktiviteter. En sterk tegnspråklig fortellerkultur har preget miljøet der. Dette videreføres til skolen i dag ved at voksne med hørselshemming kommer og forteller fra skole og oppvekst, vandrehistorier og morsomheter. Heltids- og deltidselever er inkludert i denne kulturen gjennom samhandling på et felles språk. I lek og arbeid har de mulighet til deltagende kommunikasjon gjennom samtaler og diskusjoner, faglig eller i lek. Å få prøve seg språklig på hverandre, bidrar til sosial utvikling og til å utvikle språklig kompetanse samt et lavere konfliktnivå når uenighet oppstår.

### **5.5.3 Skoleledelsens vurdering av modellen**

Heltidselevne får sin opplæring etter Opplæringslovens § 2-6 eller § 5-1. Gruppen består av elever som har valgt opplæring ved A.C. Møller skole på bakgrunn av behov for ubesværet

kommunikasjon med jevnaldrende og/eller faglig tilkortkomming på bostedsskolen og/eller fordi det i kommunen er mangel på lærere som har kvalifikasjoner når det gjelder opplæring på tegnspråk. Noen heltidselever begynner på A.C. Møller skole i første klasse. De fleste kommer imidlertid underveis i skoleløpet etter først å ha vært deltidselever noen år. Skolen har også fremmedkulturelle elever. Noen av disse mangler grunnleggende opplæring fra hjemlandet. 30 % av skolens heltidselever har IOP, noe som innebærer at elevgruppen er sammensatt og i stor grad har ulike forutsetninger og behov. Det er derfor behov for differensiert opplæring og individuell tilpasning.

Deltidselevene får sin opplæring ved skolen inntil 12 uker/60 dager pr. skoleår. Elevgruppen har ulike forutsetninger når det gjelder opplæring i og på tegnspråk. Felles for dem er at de har behov for tegnspråk og at de i liten grad har tilgang på tegnspråklige miljøer til daglig.

Deltidsopplæringen er organisert etter avtale med kommunen og i samarbeid med elevens bostedsskole. Modellen er utviklet over år og inneholder også tilbud om kursvirksomhet og veiledning for kommunenes lærere enten i pedagogiske og metodiske emner eller tegnspråkopplæring. Foreldrene får samtidig en ukes tegnspråkopplæring. Dette er en integrert modell hvor tiltakene er nøye planlagt og henger nøye sammen. Modellen er ressurseffektiv for alle parter, men krever stor grad av samordning mellom senterets forskjellige avdelinger som alle er involvert i og har ansvar for deltidsopplæringstilbudet.

Noen av elevene deler skoleuken mellom A.C. Møller og bostedsskolen. Dette er elever som har behov for mer tilgang på tegnspråk enn det de får i hjemmemiljøet, og som samtidig ønsker og har mulighet til å ha tilknytning til bostedsskolen og jevnaldrende i nærmiljøet.

Alle foreldrene gir i en evaluering, som nylig ble gjennomført, uttrykk for at de ønsker at elevene skal lære tegnspråk. Elever som går i delte opplegg med bostedsskolen ønsker som oftest å gå full tid på A.C. Møller, mens det er foreldrene som ønsker at eleven skal ha et tilbud på hjemmeskolen.

Hvis eleven har et utilfredsstillende tilbud på hjemmeskolen så ser skolens ledelse at alle parter strekker seg langt med å tilpasse opplegget og finne løsninger. Det innebærer vanligvis utvidet antall uker med deltidsopphold ved A.C.Møller skole og tegnspråkopplæring via billedtelefon. Det er først når "alt er prøvd" og eleven sier klart at han vil til A.C.Møller skole



at foreldre etterkommer ønsket. Det tar ofte lang tid før foreldrene er enige i dette og mange elever kommer derfor dit først på ungdomsskolen. Et eksempel på dette er en elev på småskoletrinnet som har delt opplegg. Eleven selv ønsker å gå på A.C. Møller skole i et tegnspråklig miljø, mens foreldrene ønsker at eleven skal ha et tilbud på bostedsskolen. En annen elev har vært tidvis ved A.C. Møller skole og tidvis ved bostedsskolen. I dette tilfellet er fagfolkens vurdering at eleven har lite utbytte av en talebasert undervisning, men at en må ha respekt for foreldrenes valg.

Den samme evaluering viser at de aller fleste barna vil komme til A.C. Møller skole på deltidsopphold. Det er noen barn som ikke vil dit, men foreldrene er meget klare på at det er viktig at eleven har opphold der. Foreldre til de faste elevene sier at de ikke ønsker at A.C. Møller skole skal integreres i en "hørende skole". Videre sier de at de heller ønsker at tegnspråkoppfølgingen skal styrkes mer enn talespråksinnlæringen.

En opplever at elevene på A.C. Møller skole faglig er på nivå med andre elever. Deltidselevne opplever ikke som bedre faglig, men noen av de integrerte elevene kan være litt bedre i norsk.

Heltidselevne opplever mange døve voksne og er vant til å se bruk av tolk og er vant til å bruke tolk selv. De ser at det er ok å være døv. Ledelsen ved skolen mener at dette styrker muligheten for og gir selvtillit nok til å ta steget ut i et hørende majoritetssamfunn. Hvis en elev føler seg mislykket i et integrert opplegg på en bostedsskole, fører det til problemer i fortsettelsen av livet. En har sett enkelte elever som har gått integrert i bostedsskolen, og der mange tiltak er gjort for å skape et godt opplegg. Likevel har ikke eleven noen venner og kommer i løpet av ungdomsskolen til A.C. Møller skole.

Det er veldig viktig at skolen har et stort tegnspråkmiljø. Der møter elevene likesinnede og kan styrke sin identitet. Dette er viktig for å gi trygghet i forhold til å møte majoritetssamfunnet. Elevene møter voksne døve som er der i kraft av seg selv og sin kompetanse. Ledelsen tror A.C. Møller skole må være slik den er, hvis en skal gi et tilbud til det opptaksområdet en har i dag.

#### **5.5.4 Samhandling mellom hørende og hørselshemmede elever**

A.C. Møller skole har hatt leirskoleopphold sammen med andre grunnskoler. Det har også fra tid til annen vært samarbeid med andre skoleklasser i nærheten. Skolen har prøvd ut litt samarbeid med naboskolen, Saupstad skole. Der har de for eksempel deltatt på samlingsstunder. De har også besøk av klassene til deltids elever og besøk fra klassene til elever med delte opplegg.

Det er noe kursing av elevene ved bostedsskolene i tegnspråk, men ikke i A.C. Møller skoles regi. Senteret kan tilby nettverkkurs for nettverket rundt enkelte elever. Dette gjelder først og fremst slektninger, naboer og lignende.

#### **5.5.5 Mulighet for å sikre et utviklende miljø for lærere.**

Skolen har 21,4 årsverk for lærere fordelt på 24 personer, og 2,72 stilling for sosialpedagogisk personale. Av disse er om lag halvparten tegnspråklige. Utover kompetanse i henhold til fagene i læreplanen for grunnskolen, har skolens opplæringspersonale følgende kompetanse; 50 % av skolens lærere har tileggsutdanning innenfor spesialpedagogikk, samtlige lærere har tegnspråklig kompetanse og en er tolkeutdannet. Alle de ikke-tegnspråklige lærerne (hørende lærere) har 30 studiepoeng tegnspråkutdanning eller mer. Fire av skolens lærere er audiopedagoger. Skolen er for øvrig i ferd med å bygge opp audiopedagogisk kompetanse hos flere av lærerne. Sju av lærerne har gjennomført modulbasert taletreningskurs i regi av kompetansesentrene for hørsel.

Omkring halvparten av lærerne har formell kompetanse i forhold til fag i fagplanene for døve (Tegnspråk som førstespråk, Norsk for døve, Drama og rytmikk for døve, Engelsk for døve med BSL (British Sign Language)). Skolens lærere har ellers formell kompetanse i forhold til realfag, forming, kroppsøving, heimkunnskap og IKT.

Hvis en skal holde seg oppdatert og utvikle seg faglig som ungdomsskolelærer krever det en ekstrainsats, uttrykker ledelsen. Det er en utfordring for de statlige skolene å delta på kursing av lærere fordi disse tilbudene gis på kommunalt nivå. Ledelsen har forsøkt å legge skolens planleggingsdager samtidig med grunnskolen i Trondheim med håp om å kunne delta på kurstilbud der. Ansatte lærere på senterkolene savner muligheten av å ha fagutvikling og samtaler sammen med lærere fra andre grunnskoler. Det samme gjelder skoleledelsen. Det er et savn å for eksempel ikke få lov til å delta på rektormøter sammen med kommunale

grunnskoler. Skolen har samordning i forhold til planer for gjennomføring av oppholdene ved A.C.Møller skole, i tillegg utveksler lærerne ved skolene informasjon over epost.

Noen lærere samarbeider med lærere i andre grunnskoler i form av å utveksle skriftlige arbeider elevene har gjort for å få en objektiv vurdering av arbeidet elevene ved A.C.Møller skole gjør. En kunne tenkt seg større mulighet til samarbeid med hjemmeskolene i forhold til utvikling av for eksempel prøver, utveksling av erfaringer osv, men A.C.Møller skole har ingen ekstra ressurser til denne type virksomhet. Når lærerne på bostedsskolene er på A.C. Møller skole for å få "påfyll" må A.C. Møller skoles lærere gi deltidselevne et skoletilbud, slik at det heller ikke da er rom for samarbeid. Lærerne ved bostedsskolene får påfyll fra avdeling for utadrettede tjenester (AUT), lærere ved A.C. Møller skole har også tilbud om å være med, men igjen må de ta seg av elevene i tidsrommet for kursene. *"Vi tror mange av kursene kunne vært nyttige for våre lærere også"*, sier rektor.

Tegnspråkopplæring på forskjellige nivå og videreutvikling av kommunikasjonsferdigheter i tegnspråk er prioritert. Ved tilsetninger er det satt kompetansekrav til tegnspråkferdigheter. Rektor, inspektør og opplæringspersonale skal ha tegnspråkferdigheter som gjør vedkommende i stand til å delta i aktiv språklig samhandling ut fra dagliglivets behov, og delta i faglige diskusjoner og møter på arbeidsplassen. De skal også ha teoretiske kunnskaper om tegnspråk, og må kunne undervise i og på tegnspråk. Det er ikke alltid at dette kompetansekravet oppfylles. Senteret har derfor beredskap mht. opplæring av nytilsatte. Det foregår i tillegg en kontinuerlig opplæring av ansatte, ut fra behovet for tegnspråkferdigheter i arbeidet.

## **6 Sentrale funn**

Skoletilbudene som er med i undersøkelsen er et resultat av de rammefaktorer skolene har utviklet seg under. De kommunale tilbudene har hatt noe forskjellig historie; Vetland og Auglend skoler har lange tradisjoner som kommunale grunnskoletilbud for hørselshemmede, mens Reinen skole er en ny skole og har tegnspråkklassen som et resultat av større grad av integrering av hørselshemmede elever og et avdekket behov for en sosialpedagogisk arena for hørselshemmede barn i Tromsø kommune.

Det primære ved alle tilbudene er å ha et tegnspråklig miljø. Alle skolene ser viktigheten av både et sosialt miljø og et språkmiljø for de tegnspråklige elevene. *Et tegnspråklig miljø sees ikke bare som noe som har positiv effekt i forhold til sosialpedagogiske målsetninger. Samtlige skoler omtaler et godt tegnspråkmiljø som den fremste garantien for god faglighet og for at den enkelte eleven skal ha mulighet til å realisere sine anlegg og evner best mulig. De skolene som har et etablert tegnspråkmiljø (alle unntatt Reinen) presiserer at det er krevende å bygge opp og vedlikeholde et sådant. Reinen anfører ambisjonen om å få ansatt en döv pedagog som det de ser på som viktigste enkeltsak for å styrke tilbudet i framtiden.*

Å legge til rette for noe samhandling mellom døve og hørende elever er gjennomgående en sekundær ambisjon ved de skolene hvor man har fysisk nærhet til hørende elever. Alle fremhever at døve elever uttrykker det som noe positivt at de får en bevissthet om at de er underlagt de samme faglige kravene som hørende. Dette fører til et normalitetsperspektiv i forhold til faglighet. De statlige skolene kan bli mistenkt for å miste kontakten med "normalskolen" og institusjonalisere holdninger til elevene i forhold til krav, både faglig og sosialt/atferdsmessig. Dette er problemstillinger som senterkolene er klar over og jobber bevisst for å unngå.

Ingen av tilbudene klarer å peke på noen synergieffekter ved at døve er sammen med hørende elever. Skolen er bare én arena blant flere. Elevene lever i et hørende samfunn og de vokser opp i familier omgitt av hørende.

Alle skolene mener de har god måloppnåelse ut i fra de mål de har satt seg. Forutsetningen for å skape gode tilbud avhenger ofte av størrelsen på tegnspråkmiljøet en klarer å skape. Døve og hørselshemmede barn må få oppleve at de er fullstendig anerkjent for det de er, og ikke for at de klarer å leve opp til hørende medlever. Her er et hovedskisma; får en anerkjennelse på basis av likhet eller ulikhet? Som en av de vi intervjuet sa; *"Hvis alle har lik rett til det samme, er det ingen som har lik rett til noe."* Integrering kan føre til at døve og hørselshemmede barn ikke blir anerkjent for det de er. Alle tilbudene i undersøkelsen prøver å motvirke dette. I det minste miljøet i undersøkelsen, Reinen skole i Tromsø, oppfatter de seg som arenaen der elevene får være som de er. Som lærerne i denne tegnspråkklassen sier: *"Elevene åpner seg mer når de er i tegnspråkklassen"* Vi ser at Auglend skole opplever at de har forsøkt tiltak med likeverdighet som mål, likevel har de erfart at døve sjøl søker sammen i grupper fordi de ønsker det, ikke fordi de opplever utestengning fra hørende. På Vetland skole

i Oslo, som er landets største døveskole, sier de ”*Dere er her fordi dere er døve*”. Elevene blir anerkjent for det de er.

Samhandling på likeverdige premisser mellom døve og hørende fungerer bare når gruppa med døve er så stor at den har egenvekt i seg selv som et miljø. I tillegg kreves det et fagmiljø av pedagoger som behersker tegnspråk og som er stort og robust nok til å opprettholde seg selv over tid.

Fysisk nærhet mellom døve og hørende er ingen styrke i seg selv. Vetland og Oppsal skoler har tanker om hvordan modellen gir mulighet for samarbeid og gjensidig styrking, men alle tankene baserer seg på den grunnleggende premiss at Vetland skole har så stor egyptyngde i elev- og lærermasse at det i seg selv er en sikkerhet for en type gjensidighet mellom skolene.

## **6.1 Heltid og deltid**

De fleste hørselshemmede og døve elevene går som heltidselever ved de kommunale skolene i undersøkelsen. Alle tilbudene, med unntak av Reinen skole, sier klart at delte opplegg går på bekostning av det faglige tilbudet. Reinens perspektiv er her ikke det motsatte, det erkjennes klart at tilbudets utforming har omkostninger for fagligheten. Imidlertid mener Reinen at alternativenes omkostninger overgår det man eventuelt taper. Døve barn i Tromsø måtte da enten gå alene i en hørende klasse uten kontakt med tegnspråklige jevnaldrende eller forlate landsdelen for å gå på døveskole.

Ved Vetland skole tilbyr de ikke delte opplegg. Auglend legger begrensninger på tilbudet om delte løsninger og vurderer å avvike tilbudet. Senterskolene Skådalen og A.C. Møller tilbyr delte løsninger for noen elever, mens Reinen skole tilbyr bare to dager i uka i tegnspråkklassen, slik at alle elevene der går i et delt opplegg.

Det som blir framhevet som fordelen med en delt løsning er at elevene får en bedre tilknytning til miljøet rundt hjemmet og kan delta på fritidsaktiviteter i nærmiljøet. Det blir også sagt at eleven får mulighet til å måle seg og sammenlikne seg med hørende barn. Ved bostedsskolene er det ofte mangel på kunnskap om hørselshemmede og kompetanse i tegnspråk. For å dekke elevens behov og rettighet til opplæring i og på tegnspråk ansettes det ofte assistenter eller andre ufaglærte med en eller annen form for tegnspråkferdighet. Det er i

de fleste tilfellene verken fagfolkene eller eleven som ønsker et delt opplegg, men foreldrenes ønsker som etterkommes.

## 6.2 Faglighet og sosial tilhørighet

Alle fagmiljøene ved de forskjellige tilbudene ser at det er viktig å legge til rette for et sosialt miljø for hørselshemmede og spesielt for tegnspråklige døve. Alle tilbudene innebærer mer eller mindre segregerte opplegg der døve får undervisning i egne grupper med egne lærere. Det viser seg også at på den sosiale arenaen søker døve elever sammen og det er en utfordring å legge til rette for samhandling mellom døve og hørende elever. Dette er i tråd med Elinor Brunberg sine funn. I hennes undersøkelse kommer det frem at de hørselshemmede barna i liten grad samhandlet med de hørende barna på Norrbyskolan, de holdt seg helst i utkanten av skolegården. På Birgittaskolan derimot, økte samhandlingen mellom de hørselshemmede og døve barna, da de her hadde et felles språk å kommunisere på; tegnspråket. Det kan skje noe spontan samhandling på småskoletrinnet, men etter hvert som elevene blir større avtar samhandlingen. På ungdomstrinnet er det nesten ikke samhandling mellom døve og hørende elever uansett hvilken organiseringsmodell skolen bruker. På Reinen skole og Auglend skole er det slik at de døve ungdomsskoleelevene er de eneste elevene skolene har på ungdomstrinnet.

Samtlige skoletilbud gir uttrykk for at de ønsker å gi elevene en identitet som hørselshemmede og døve, og at denne identitetsdannelsen skjer gjennom sosial samhandling sammen med andre hørselshemmede; døve barn og voksne. Dette fremhever Brunberg også i sin undersøkelse. Hun skriver følgende; ”I identitetsprocessen är känslan av `at vara lik´ eller `nästan lik´ mycket betydelsesfull för barnen. Språket är en viktig skillnad mellan hörselskadade och döva men språket kan också på ett symbolisk plan bli en viktig markering av likheten och samhörigheten.” (2003; 257). Det framheves som viktig at barna har gode rollemodeller i døve ansatte, som arbeider ved skolene i kraft av sin kompetanse. Elevene ser at det er ok å være døv.

Alle tilbudene har hørselsfaglig kompetanse og tegnspråkkompetanse i lærerstaben. En ser det er viktig at ledelsen ved skolene også behersker tegnspråk eller i det minste prøver å tilegne seg tegn for at elevene skal få en følelse av inkludering og likeverd. Samtidig kan det være en

fordel at det også i ledelsen finnes spesialpedagogisk kompetanse og kompetanse om hørselshemming og døvhet.

Det viser seg at det er en utfordring å finne kvalifiserte lærere som både har tegnspråkkompetanse og fagkompetanse, og at en i enkelte tilfeller må finne kompromissløsninger. Alle skolene er opptatt av å gi et godt faglig tilbud til elevene, men spesielt delte tilbud har en tendens til å helle mer i retning av å prøve å styrke det sosialpedagogisk tilbudet og er lite fokusert på opprettholdelsen av et godt faglig tilbud. Det har også tradisjonelt vært mer viktig med en høy spesialpedagogisk kompetanse enn høy fagkompetanse, dette har gitt utfordringer nå som fokus på faglighet i skolen har økt. De fleste tilbudene har kvalifiserte lærer i alle fag. Det kan se ut som om senterskolene har mer kompetanse både hørselsfaglig og fagrelatert.

Reinen skole fremhever det sosialpedagogiske aspektet som viktigst ved tilbudet. De andre skolene, både kommunale tilbud og senterskolene, mener at de stiller meget høye krav til elevene, kanskje høyere enn i "normalskolen". De hevder eksamensresultater viser at deres elever er på høyde med resultater fra "normalskolen". Senterskolene som har elever som er integrert i kommunale skoler på deltidsopphold, sier at de ikke ser noen nivåforskjell på disse elevene og heltidselever.

### **6.3 Samhandling mellom døde og hørende elever**

Skolene har forskjellig tilknytning til grunnskoler for hørende elever. Senterskolene har den svakeste tilknytningen til "normalskolen" i og med at de ikke har hørende elever fast i samme skoleanlegg slik de andre tre tilbudene har. Men med en stor gruppe deltidselever som er på kortere opphold ved skolene har senterskolene også mye kontakt med "normalskolen".

Ved alle de kommunale skoletilbudene sier ledelsen ved skolene at de ikke opplever at de hørselshemmede elevene blir mobbet eller at de har lavere status enn de hørende. De opplever at det å kunne tegnspråk har høy status blant de hørende. Det samme fant Brunberg i sin undersøkelse; det var lite mobbing på Norrbyskolen. Antallet konflikter og forekomst av mobbing ble en større del av helheten på Birgittaskolan, som en konsekvens av at det var mer samhandling og kontakt mellom gruppene. Relasjonen mellom hørselshemmede og døde barn kan beskrives som horisontal men med konfliktfylt samhold, konkluderer hun (2003; 253).

De kommunale skoletilbudene har litt forskjellig tilknytning til de hørende samarbeidspartnere. Tilbudet ved Reinen skole i Tromsø er en tegnspråkklasse organisert som en fådelt skole. Den har som målsetning at elevene i tegnspråkklassen skal få et tegnspråklig miljø å samhandle i. Det er derfor ikke et mål at elevene, de to dagene de er ved Reinen skole, skal samhandle med de hørende elevene. Målet er at elevene med tegnspråk skal kunne samhandle med hverandre. Elevene ved dette skoletilbudet har kontakt med hørende elever på bostedsskolene, og lærerne fremhever at dette er viktig for elevene. De får mulighet til å bli kjent med det sosiale miljøet omkring hjemmet, og de har mulighet til å sammenlikne seg med hørende.

Auglend skole, med sin avdeling for hørselshemmede er et heltidstilbud. De har elever på stort sett alle trinn og har et meget stort 9 trinn som utgjør ca 40 % av skolens tegnspråklige elever. Denne klassen bidrar sterkt til volumet på det tegnspråklige miljøet ved skolen, og det blir en utfordring å skape et lignende miljø når disse elevene er ferdige ved Auglend skole om et år. Avdeling for hørselshemmede er lokalisert i en egen fløy og det er ikke fysisk tilrettelagt for samhandling mellom hørende og hørselshemmede elever. En ser at de døve elevene søker til hverandre og at det kun er sporadisk at hørende og døve elever samhandler, på samme måte som barna i Brunberg sin undersøkelse ikke samhandlet med de andre barna før de kom til Birgittaskolan, den tegnspråklige skolen. Det er først og fremst samhandling mellom døve og hørende dersom den/de hørende eleven(e) har et visst ferdighetsnivå i tegnspråk. De hørende elevene ved skolen har fått litt tegnspråkundervisning tidligere, men dette er ikke noe som foregår kontinuerlig. Det er et spørsmål om ressurser.

Oppsal/Vetland skole er den skolen som har den bygningsmessige og fysiske utformingen som legger best til rette for samhandling mellom døve og hørende. Klasserommene på hvert trinn ligger ved siden av hverandre og døve og hørende elever går om hverandre i byggene. Det skjer noe samhandling mellom elevene på småskoletrinnet, men etter hvert som eleven blir større, og kravene til mer sofistikerte former for kommunikasjon i samhandlingen oppstår, avtar samhandlingen mellom døve og hørende. Puberteten medfører usikkerhet om egen identitet og person, slik at det blir vanskelig å samhandle når en ikke behersker den andre gruppens språk fullt ut. Både døve og hørende elever er redde for å dumme seg ut ved å benytte et ufullstendig andrespråk. Noen få hørselshemmede elever har deltatt i undervisning ved Oppsal skole i enkelte fag eller enkelte prosjekter. Tre elever ved Vetland skole går



integreert i andreklasse ved Oppsal skole i en såkalt "Tvillingklasse". I denne klassen har de hørende elevene lært seg mer tegnspråk og det er mer direkte samhandling mellom hørselshemmede og hørende elever på dette trinnet.

Hvis en skal stimulere til samhandling mellom tegnspråklige hørselshemmede og hørende elever, kan det synes som om en i stor grad er avhengig av organiserte tiltak fra skolens side. Samhandling på tvers av gruppene vil i liten grad skje av seg selv. Det er ikke nok å plassere døve og hørende elever på samme skole, og håpe på at samhandling vil skje. Det krever initiativ fra lærerne, systematisk tegnspråkopplæring av de hørende elevene/lærerne og ressurser og rom for samarbeid mellom lærerne i de enkelte klassene.

#### **6.4 Tospråklighet, tegnspråk og blandingsformer**

Det er ikke en felles forståelse av hva tospråklighet er eller hva funksjonell tospråklighet er i fagmiljøene ved disse tilbudene. Det vi ser er at alle har en pragmatisk tilnærming til begrepene og setter elevens forutsetninger i sentrum. Det kan virke som om tegnspråkets stilling står svakere i de kommunale tilbudene der døve og hørende går sammen. Det snakkes lite om tegnspråk i disse miljøene. Her snakkes det om å ha en felles kommunikasjonsform der alle må tilpasse seg. De hørende blir usikre og tør ikke prøve å snakke med døve hvis det legges for mye vekt på tegnspråk. Det kan virke som om ulike blandingsformer mellom tegnspråk og talt språk er det som benyttes. Kjennetegnene for slike blandingsformer er at jo mindre en av samtalepartnerne behersker det andre språket, jo mer uttrykker en seg på egne språklige premisser. Dette indikerer at bruken av både tegnspråk og blandingsformer i noen sammenhenger blir på de hørendes (majoritetens) premisser.

Vi ser også en endring i begrepsbruken. En er mer tilbøyelig til å bruke begrepet hørselshemmede i situasjoner der en for noen år siden snakket om døve. En ser også en glidning fra, for noen år siden, å snakke veldig tydelig om tegnspråk, til at det i dag er hyppigere bruk av begreper som kommunikasjonsformer, visuelt språk og i noen tilfeller totalkommunikasjon. Det virker som om en prøver å favne en større gruppe og være forberedt på å inkludere kommende generasjoner av CI-opererte elever.

Senterskolene, spesielt A.C. Møller skole, er klarere på at det er tegnspråk som er undervisningsspråket. Alle skolene er enige om at det gjennom styrking av tegnspråk de siste

årene har en fått en styrking av fagligheten. Gjennom dagens opplæring i tegnspråk har elevene fått en bedre forutsetning for kognitiv og sosial utvikling. De forskjellene en tidligere kunne se for eksempel på deltidselever og heltidselever i forhold til atferd og kunnskapsnivå er nå utjevnet og en ser ingen klar forskjell. Det er også en klar forbedring i norskkunnskapene hos de døve elevene i dag i forhold til tidligere. Det er mye som tyder på at økte ferdigheter og kunnskaper i tegnspråk, både hos lærer, elever og foreldre er årsaken til dette. En kan ikke se noen sammenheng mellom samhandling mellom døve og hørende og styrket faglighet i tilbudet, heller det motsatte, hvis en ser på de delte oppleggene.

## **6.5 CI i fremtiden**

Gjennomgående uttrykker alle fagpersonene ved de ulike tilbudene usikkerhet om hvordan framtidens tilbud bør utformes. Den enkeltfaktoren som bidrar mest til denne usikkerheten er at praksisen med å gi små døve barn cochlea implantater nå ser ut til å omfatte så å si alle barn som overhodet vurderes som kandidater for denne typen inngrep. Generelt er det stor usikkerhet om hvor stor betydning implantatet vil få i forhold til hva slags språk disse barna vil ha som førstespråk og hvilke utfordringer en ser i forhold til utfordring av god tospråklighet.

Mange faktorer påpekes og kompleksiteten i disse problemstillingene er stor. Det vises på den ene siden til kalkyler som antyder at antallet elever med tegnspråk som førstespråk vil falle drastisk i årene som kommer. På den andre siden uttrykker de som har erfaring med undervisning av barn med implantatet at det i alle fall per i dag er langt fram til en teknologi som gjør at disse barna uten videre fungerer som hørende. Her er det også et moment at fagfolkene generelt mener det er problematisk å imøtegå foreldre som ønsker at deres implanterte barn ikke skal ha tegnspråk, også selv om fagpersonen selv mener at foreldrenes oppfatninger er basert på sviktende forutsetninger. Dette kan i noen sammenhenger gi opphav til yrkesetiske dilemma. Ved en av skolene går det for eksempel et implantert barn hvor foreldrene har uttrykt at de ikke ønsker at barnet skal ha for mye kontakt med "de døve", det vil si tegnspråkmiljøet. Lærerne som skal håndheve dette ser samtidig at barnet selv trekkes mot tegnspråkmiljøet.

## **7 Avslutning**

Det er vanskelig å se at det eksisterer en entydig forståelse av begrepet tvillingskolemodell. *Tvillingskolemodell* kan ikke sies å representere et objektivt begrep om en organiseringsmodell som kan anvendes slik som det legges opp til i offentlige styringsdokumenter. Den eneste institusjonen som identifiserer seg klart med begrepet er tvillingskolene ved Vetland og Oppsal. De spesielle forutsetningene Vetland skole har som Norges største døveskole er imidlertid av en slik art at det er vanskelig å se for seg at denne tvillingskolemodellen kan overføres til andre institusjoner i Norge. Dette skyldes først og fremst at Vetland skoles modell betinger stort volum både i forhold til antall tegnspråklige elever og antall lærere med tegnspråkkompetanse.

Det gjennomgående trekket ved alle skolene, er at fagpersonene artikulere viktigheten av å ha robuste tilbud som kan utgjøre et alternativ eller supplement til integrering av døve enkeltelever på skoler for hørende. Generelt vurderes integrering av døve elever som et tilbud som vanskelig kan ivareta elevens sosialpedagogiske behov og faglige rettigheter. Muligheten for kontakt og samhandling med hørende sees på som sekundært, i forhold til det primære målet om at eleven skal ha opplæring i og på tegnspråk, samt sikres et tegnspråklig miljø.

Alle skolene fremhever viktigheten av at døve har en god opplæring i norsk talespråk, med henvisning til målet om funksjonell tospråklighet. Fysisk nærhet til hørende jevnaldrende er imidlertid ikke noen selvfølgelig garanti for slik måloppnåelse.

## 8 Kilder

- Baker, C. 1996. "Foundations of Bilingual Education and Bilingualism". Multilingual Matters
- Barli, K. S. 2003. Døv i "den inkluderende skolen" - I spenningsfeltet mellom einskap og mangfald". Oslo Skådalen Publication Series
- Brunnberg, E. 2003. *Vi bytte våra hörande skolkamrater mot döva – Förändring av hörselskadade barns identitet och självförtroende vid byte av språklig skolmiljö*. Örebro: Universitetsbiblioteket
- Engen, T.O. & Kulbrandstad, L. A. 2003. *Tospråklighet og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hjelmervik, E. 2003. "Funksjonell tospråklighet hos døve barn" i Matre S. & Maagerø E. 2003 *"Når barn erobrar språket. Ulike perspektiv på barns språkutvikling"* Kristiansand S.: Høgskoleforlaget.
- Haualand, H. 2005. *Normalisme – akseptert rasisme?* Kronikk i Dagbladet 19.06.2005
- Kermit P., Holm A., og Mjøen O.M. 2005. *Cochlea implantat i et språkvitenskaplig og etisk perspektiv* upublisert Trondheim: HiST/ALT notat
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. 1991. "An introduction to second language acquisition research" i *Theories in second language acquisition*. London: Longman Group Limited
- Ohna, S. E. m.fl. 2003a. *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever. En evalueringsstudie etter reform 97*. Oslo: Skådalen Publication Series
- Ohna, S. E. m.fl. 2003b. "Om opplæringstilbud for hørselshemma – en kommentar." *Spesialpedagogikk* 02/04
- Skånland, J. H. 1991. *Samliv på egne premisser - et supplement til integreringstanken*. Hovedfagsoppgave til 3. avdeling spesialpedagogikk ved Spesiellærerhøgskolen, Universitetet i Oslo
- UFD 1998. *Opplæringslova*. Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo
- UFD 2004. Innst. S. nr. 268 *Innstilling fra kirke- utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring*. Kirke utdannings og forskningskomiteen, Oslo
- UFD 2004. Innst. S. nr. 161 *Innstilling fra kirke- utdannings og forskningskomiteen om opplæringstilbud for hørselshemma*. Kirke utdannings og forskningskomiteen Oslo
- UFD 2004. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo

UFD 2004. Stortingsmelding nr. 14 (2003-2004) *Om opplæringstilbod for hørselshemma.*  
Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo

**Internettkilder:**

<http://www.lovdata.no> Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Lastet ned 26.06.05

<http://www.odin.dep.no> Sunnanå, S. m.fl. 2000. *Å høre eller ikke høre.* Rapport fra arbeidsgruppe til å utrede framtidig organisering, dimensjonering, lokalisering og finansiering av det Statlige spesialpedagogiske støttesystemet. Lastet ned 26.06.05

<http://www.oppsal.gs.oslo.no> Informasjon om Oppsal skole. Lastet ned 26.06.05

<http://www.spm.se/alvikmanilla> Westermark og Kingstedt 2003. Bakgrunn for sammenslåing av Manillaskolan og Alviksskolan. Lastet ned 30.06.05

<http://www.statped.no/moller> Informasjon om A.C.Møller skole. Lastet ned 26.06.05

<http://www.statped.no/skadalen> Informasjon om Skådalen skole. Lastet ned 26.06.05

<http://www.stavanger.kommune.no> Informasjon om Auglend skole. Lastet ned 26.06.05

<http://www.tromso.kommune.no> Informasjon om Reinen skole. Lastet ned 25.05.05

<http://www.utdanningsdirektoratet.no> Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen - L97  
Lastet ned 25.05.05

<http://www.vetland.gs.oslo.no> Informasjon om Vetland skole. Lastet ned 26.06.05



**ARBEIDSBOK  
FOR  
EVALUERING AV  
"Tvillingskolemodellen"**

**Beskrivelse av  
opplæringstilbud for  
hørselshemmede elever**

**Januar – mai 2005**

21.02.05

## Om arbeidsboken

Denne arbeidsboken er et hjelpemiddel for å få fram en beskrivelse av dagens opplæringstilbud på grunnskolen område for elever med hørselshemming. Utdanningsdirektoratet har foretatt en utvelgelse av skoler som skal evalueres. Evalueringen vil bli gjennomført med tvillingskoleperspektivet som utgangspunkt. Målet er å vurdere sterke og svake sider ved disse opplæringstilbudene.

Denne arbeidsboken tar utgangspunkt i oppdragsbrev datert 13.oktober 2004 som viser til brev fra Utdannings- og forskningsdepartementet datert 21. juni 2004 angående oppfølging av St. meld. Nr. 14 (2003-2004) fra Utdannings- og forskningsdepartementet "Om opplæringstilbud for hørselshemmede". I et av punktene i brevet står det at Utdanningsdirektoratet skal *forberede og gjennomføre en evaluering av tvillingskolemodellen for hørselshemmede elever ved Oppsal/Vetland og ved andre kommunale skoler*. Videre sier oppdragsbrevet at i samråd med departementet er *evalueringen utvidet til å omfatte evaluering av andre modeller for organisering av opplæringstilbudet til tegnspråklige elever. Dette omfatter organiseringen av opplæringstilbudet ved skolene på møller og Skådalen kompetansesenter*.

Utforming av arbeidsbokens struktur og innhold er valgt også med sikte på å få fram en oppdatert oversikt over hva dagens opplæringstilbud på grunnskolen område omfatter ved skolene som har et tilbud for elever med hørselshemming, hvordan dette organiseres og hvilke pedagogiske og metodiske forhold som står sentralt i den enkelte skolens arbeid. Videre bes det om at det fra det enkelte skole vurderer sterke og svake sider ved opplæringstilbudet.

Detaljeringsnivået er lagt slik at ferdig utfylt arbeidsbok fra hvert skole gir tilstrekkelig grunnlag for en etterfølgende analyse av organisatoriske, faglige og pedagogiske spørsmål. Bruk av arbeidsboken og det videre arbeidet i prosjektet skal vektlegge relevant statusbeskrivelse og ny kunnskap som er rettet mot forbedring av pedagogisk praksis, til beste for brukerne.

Der opplæringstilbudet er organisert som to separate skoler (tvillingskoler) i et skoleanlegg må begge skolenes tilbud trekkes inn i egenbeskrivelsen der det er behov for det.

### Om arbeidet ved de aktuelle skolene

Leder ved hver aktuell skole har ansvar for at arbeidet knyttet til denne arbeidsboken legges opp og gjennomføres, ut fra de føringer som er lagt til grunn. For at arbeidet gjennomføres på en rasjonell måte, kan det være aktuelt å etablere en arbeidsgruppe. For å sikre en brei deltaking i arbeidet, er det viktig at representanter for alle parter som vil ha interesser tilknyttet arbeidet, involveres. I organisering av arbeidet bør det gjenspeiles at rektor er sentral i alt utviklingsarbeid som skal gjøres ved egen skole

Brukermedvirkning bør vektlegges i arbeidet, både ved beskrivelse av dagens tilbud og ved vurderingen av sterke og svake sider ved opplæringstilbudet  
Rektor, eller den vedkommende utpeker, er kontaktperson for prosjektleder.

## **Om innspill, deltagelse på møter m.v.**

Det er viktig at alle ansatte ved de enkelte skolene involveres i arbeidet, gjennom informasjon og drøftinger i ulike fora. Alle innspill fra den enkelte skole, knyttet til arbeidet med denne arbeidsboken, går fra rektor til prosjektleder. Det er ønskelig at brukerråd og samarbeidsfora gir innspill til arbeidet.

## **Elektroniske tilbakespill**

Alle tilbakespill med konklusjoner og sluttkommentarer fra de aktuelle skolene sendes elektronisk til [oppdrag@alt.hist.no](mailto:oppdrag@alt.hist.no)

Faglige spørsmål knyttet til arbeidet med denne arbeidsboken rettes til Odd Morten Mjøen [odd.mjoen@hist.no](mailto:odd.mjoen@hist.no) på eller til Patrick Kermit [patrick.kermit@hist.no](mailto:patrick.kermit@hist.no) eller på telefon 73 55 98 50

## **Tidsfrist**

Tidsfristen for innsending av utfylt arbeidsbok fra hver aktuell skole settes til fredag 1. april 2005. Dette gjelder datagrunnlag og egenbeskrivelse med vurderinger av opplæringstilbudet ved skolene.



## Arbeidsbok.

---

### *Om datagrunnlag, mål, organisering, innhold, pedagogikk og metode.*

NB! Tabellene utvides ved skrivning.

1. Beskriv dagens opplæringstilbud ved grunnskolene for elever som tar ut opplæringstilbudet på heltid, på deltid eller på eventuelle andre kombinerte løsninger med bostedsskole eller statlig senter-skole. Beskrivelsen må inneholde:
  - a. En oversikt over tallet på elever som får slike tilbud skoleåret 2004/2005; tallet på elever på hvert årstrinn fordelt på de ulike tilbudene, grunnlag for inntak og hva slags type vedtak som er gjort. Det må videre redegjøres for hvilke læreplaner som følges.
  - b. Hvordan skolens mål for opplæringstilbudet er formulert.
  - c. Organiseringen av opplæringen og hvordan skolens/skolenes samlede ressurser blir nyttet i forhold til de organiserte tilbudene. (Bruk gjerne egen tabell i tillegg til beskrivelse)
  - d. Beskrivelse av skolens/skolenes pedagogiske praksis, herunder kommunikasjonsform og tegnspråklig miljø.
  - e. Hvordan skolen/skolene samhandler med de enkelte elevenes eventuelle bostedsskoler/senter-skoler, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom hjem og skole og med lokalt samfunns- og næringsliv og lærerutdanningsinstitusjoner.
  - f. Hvordan skolen/skolene forbereder elevenes overgang til videregående opplæring.
  - g. Samhandling med utadrettet avdeling ved kompetansesentre, med andre enheter i Statped og med andre instanser.
  - h. Vurdering av forholdet mellom formulerte mål for skolen/skolene og måloppnåelse ut fra de pedagogiske og metodiske forhold og føringer som skolen legger til grunn for arbeidet.
  - i. Hvilke systemer som er utviklet for evaluering av egen praksis.
  - j. Hvordan det arbeides med kompetanseutvikling for det pedagogiske personalet.

Samtlige punkter nevnt ovenfor må omtales.

<b>Beskrivelse av dagens opplæringstilbud:</b>
--

2. Beskriv dagens sosialpedagogiske tilbud for de elevene som tar ut opplæringstilbudet ved grunnskolen. Beskrivelsen må inneholde:
  - a. En oversikt over hvor mange elever som får sosialpedagogiske tilbud skoleåret 2004/2005, tallet på elever på hvert trinn fordelt på de ulike tilbudene, grunnlag for inntak og hva slags type vedtak som eventuelt er fattet.
  - b. Skolens mål for det sosialpedagogiske tilbudet.

- c. Organisering av det sosialpedagogiske tilbudet, hvilke ressurser som nyttes til dette.
- d. Beskriv skolens/skolenes sosialpedagogiske praksis.
- e. Vurder forholdet mellom formulerte mål for virksomheten og måloppnåelse ut fra de faglige føringer skolen/skolene legger til grunn for arbeidet.
- f. Hvilke systemer som er utviklet for evaluering av egen praksis.
- g. En omtale av hvordan det sosialpedagogiske tilbudet understøtter arbeidet med elevenes opplæring og utvikling.
- h. Hvordan det arbeides med kompetanseutvikling for personalet som utfører disse oppgavene.

**Beskrivelse av dagens sosialpedagogiske tilbud:**

--

3. Vurder og beskriv sterke og svake sider ved dagens opplæringstilbud, med hensyn til de ulike områdene som er omtalt i svaret under punkt 1. Få fram de ulike interessentenes syn: elevene, foreldrene, brukerorganisasjonene, fagpersonalet, skoleeier.

<b>Sterke sider</b>	<b>Svake sider</b>

4. Vurder og beskriv sterke og svake sider ved dagens sosialpedagogiske tilbud, med hensyn til de ulike områdene som er omtalt i svaret under punkt 2. Få fram de ulike interessentenes syn: elevene, foreldrene, brukerorganisasjonene, fagpersonalet, skoleeier.

<b>Sterke sider</b>	<b>Svake sider</b>

5. Andre kommentarer:

<b>Andre kommentarer:</b>
---------------------------