



Adresse Fossveien 24
0551 Oslo
Norge

Telefon (+47) 22 99 55 00

Post Postboks 6853
St. Olavs plass
N-0130

Faktura Postboks 386
Alnabru
0614 Oslo

Org.no. 977027233
Giro 8276 0100265

Anne-Line Lønn

Tilpasset danseundervisning for elever med ulike grader av hørselsutfordringer

PPU – Dans
Balletthøgskolen 2015

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

www.khioda.no
khioda@khio.no

Publikasjoner som arkiveres/publiseres i KHIODA reguleres av Lov om opphavsrett til åndsverk.

Opphavsmannen beholder opphavsretten til materialet i KHIODA, men gir brukerne tillatelse til å sitere fra verket, samt videreformidle det til andre, i henhold til åndsverkslovens regler. En forutsetning er at navn på utgiver og opphavsmann angis.

Kommersiell bruk av verket er ikke tillatt uten etter skriftlig avtale med opphavsmannen.

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Balletthøgskolen

Lærerutdanning

Utdanning:	Praktisk-pedagogisk utdanning
Eksamenstype:	Skriftlig hjemmeeksamen
Emnekode:	PD401 og PD402
Emnenavn/fag:	Pedagogikk og fagdidaktikk
Kandidatnummer:	990225
Dato for innlevering:	18.05.2015 kl. 09.00

**Tilpasset danseundervisning for elever
med ulike grader av hørselsutfordringer**

18.05.2015

INNHold	
1. Innledning	s. 7
2. Tilpasset opplæring i skolen	s. 8
2.1. Spesialskoler for døve	s. 8
2.2. Hørselsutfordringer	s. 9
2.3. Tilpasset opplæring: hva og hvorfor?	s. 12
2.3.1. Språklig utvikling	s. 13
2.3.2. Motorisk utvikling	s. 15
2.4. Bimodal tospråklighet	s. 17
3. Danseundervisning for hørselshemmede elever	s. 19
3.1. Kreativitet og kulturell identitet	s. 19
3.1.1. Tegnspråk i koreografi	s. 20
3.2. Grep og tiltak i danseundervisning	s. 21
4. Avslutning	s. 24
5. Litteratur	s. 25

1. INNLEDNING

I denne oppgaven har jeg valgt å ta for meg tilrettelagt opplæring for barn med ulike grader av hørselsutfordringer, først og fremst med fokus på barnehagebarn og elever i grunnskolen. Jeg vil se på hvilken innvirkning tilrettelagt opplæring har for den språklige og motoriske utviklingen, og hva jeg som lærer i dans kan gjøre for å gi hver elev den tilretteleggingen han trenger. Min problemstilling er som følger: **Hvorfor er tilpasset opplæring viktig for den språklige og motoriske utviklingen, og hvordan kan jeg som danselærer tilpasse danseundervisning for elever med ulike grader av hørselsutfordringer?**

Grunnen til at jeg har valgt dette temaet, er at det i dag er en utvikling der de fleste døve og hørselshemmede barn blir integrert med hørende elever i nærskolen. Selv om de får noe tilrettelegging som følge av hørselsutfordringen, er det mange som har lett for å falle ut i undervisningsammenheng. Det samme skjer i sosiale settinger når leken med jevnaldrende i skolegården går over til hvisking og tisking nærmere tenårene.

Jeg vil av denne grunn se på hvilke betydning den språklige utviklingen har for den sosiale utviklingen, og også argumentere litt for hvorfor bimodal tospråklighet (tale- og tegnspråk), samt mulighet for å kunne få undervisning på tegnspråk eller TSS (tegn som støtte), burde anses som en nødvendighet for best mulig tilrettelegging for skoleelever med hørselsutfordringer.

I tredje del av oppgaven min vil jeg ta for meg danseundervisning for hørselshemmede barn og litt om kreativitet og identitet, med fokus på tegnspråk som komposisjonsverktøy. Som fersk koreograf er jeg interessert i å jobbe med komposisjon i danseundervisning med elever, og jeg tenker at spesielt for tegnspråklige elever kan det å bruke tegnspråk som et komposisjonsverktøy bidra til en positiv utvikling av elevenes identitet som døv/Døv og tegnspråkbruker.

2. TILPASSET OPPLÆRING I SKOLEN

2.1. Spesialskoler for døve

Jeg ønsker først å gi en kort innføring i døveskolehistorien da dette er et viktig bidrag til min argumentasjon for tilpasset opplæring for elever med hørselsutfordringer senere i oppgaven, med tanke på at det er elementer i denne historien som gjentar seg i dagens skole.

Verdens første døveskole ble grunnlagt i Paris i 1760 av Charles-Michel de l'Épée (Hollier 2003). Hans filosofi var at døve hadde mulighet for å lære språk – fra den greske antikken til 1500-tallet ble det antatt at døve ikke var i stand til å lære språk, og dermed ble de sett på som tilbakestående, mindreverdige borgere uten noen rettigheter (Haugen & Haugen 1999). De l'Épée systematiserte tegn og gester fra det opprinnelige franske tegnspråket; dette ble basis for den senere utviklingen av tegnspråk i forskjellige land.

I 1825 ble Døvstummeinstituttet i Trondhjem grunnlagt av Andreas Christian Møller (Norsk Døvemuseum 2015), den første norske døve som gikk på døveskole (Castbergs døveskole i København) og den første norske døve med lærerutdanning. All undervisningen foregikk på tegnspråk og etter hvert fikk de flere døve lærere. Mellom 1850 og 1890 ble det opprettet ytterligere seks skoler for døve, flere av disse fokuserte på talemotoden istedenfor tegnspråk.

I andre land ble talemotoden, vanligvis kalt den orale metoden og også den tyske metoden, stadig mer populær i undervisning for døve (Haugen & Haugen 1999). Tanken bak denne metoden var at tegnspråk var skadelig for taleutviklingen, og at døve må lære seg å tale for å bli likeverdige samfunnsborgere. Den tilsynelatende suksessen med å lære «døvstumme» å munnavlese og snakke førte til at tegnspråk ble sett på som mindreverdig etter et vedtak under kongressen for døvelærere i Milano i 1880. De som insisterte på å beholde tegnspråk, ble betraktet som anmassende og resultatet av dette var at de døve så å si ble holdt utenfor storsamfunnet i det som er kjent som isolasjonsperioden, fra 1893–1980 (Haugen & Haugen 1999).

I Norge fikk vi rundt denne tid Abnormskoleloven, som ga alle døve, blinde og åndssvake barn rett og plikt til å gå på skole. Antakelig påvirket av utfallet etter kongressen i Milano valgte alle døveskolene i Norge å undervise etter talemotoden (Norsk Døvemuseum 2015). Etter som tiden gikk, ble det tydeligere at taletrening ikke var så effektiv som man først trodde, men istedenfor å gå tilbake til tegnspråk – som fortsatt ikke ble sett på som et fullverdig språk – valgte lærerne heller å bruke mer tid på taletrening. Dette påvirket dessverre de andre fagene, noe som i sin tur førte til dårlige resultater på kunnskapstester for døveskoleelevene. Døve opplevde igjen å bli sett på som

mindre intelligente borgere som kun egnet seg til S-yrker: snekker, skomaker, skredder/sydame osv. (Norsk Døvemuseum 2015).

Først på 1960-tallet begynte holdningen overfor tegnspråk å endre seg; William Stokoe, en amerikansk professor og språkforsker, dokumenterte at tegnspråk var «et språk med språklige enheter på linje med hvilket som helst annet språk.» (Herland 2010, s. 71) I Norge ble det etter annen verdenskrig opprettet to yrkesskoler for døve gutter og jenter i henholdsvis Bergen og Stavanger, og disse var de første til å ta i bruk tegnspråk i undervisningen etter flere tiår med talemotoden (Norsk Døvemuseum 2015). Gradvis ble talemotoden i undervisningen erstattet med et modifisert tegnspråk, norsk tegn-til-tale, der hvert tegn følger ord i norsk grammatikk.

I 1997 kom Læreplanen for den 10-årige grunnskolen, som ga døve elever rett til opplæring i og på tegnspråk, og det fantes på denne tiden totalt fem statlige kompetansesentre for hørselshemmede og to skoler for hørselshemmede hvor elevene hadde tilgang til et tegnspråklig miljø (Norsk Døvemuseum 2015). I dag finnes det bare to skoler for døve og hørselshemmede; Vetland skole og ressurscenter i Oslo og A.C. Møller Skole i Trondheim. I resten av landet blir hørselshemmede elever integrert med hørende elever i den lokale skolen der de bor (Statped 2011), kanskje med en lærer som har lært seg litt tegnspråk eller tegn som støtte (TSS) eller med en tegnspråktolk hvis den hørselshemmede eleven etter sakkyndig vurdering anses for å ha behov for undervisning i og på tegnspråk i henhold til §2–6 i Opplæringsloven (1998).

Denne utviklingen skyldes at foreldre av hørselshemmede barn i større grad velger et annet skoletilbud enn heltids grunnskoleopplæring i og på tegnspråk (Norges Døveforbund 2015), og dermed går elevtallet ved de statlige grunnskolene for hørselshemmede ned. Siden 90-tallet har stadig flere døvfødte barn fått cochlea-implantat – forkortet CI – (Pritchard 2010) og det legges vekt på massiv og intensiv auditiv stimulans for å gi barnet best mulig utbytte av CI, både når det gjelder å høre og å snakke. Dette fører dessverre til at tegnspråk i større grad velges bort, enten fordi det fremdeles foreligger en feilaktig oppfatning om at tegnspråk er til hinder for talespråk, eller at tegnspråk blir overflødig med CI (Herland 2010).

2.2. Hørselsutfordringer

Innenfor gruppen av døve og hørselshemmede elever finner vi mange variasjoner, både i grad av hørselsutfordring, behov for hjelpemiddel, personlighet og kulturell bakgrunn. I Norge anslås det å være rundt 250 000–300 000 hørselshemmede, hvorav 3500–4000 av disse er døve (Store Norske Leksikon 2015). Jeg skal nå beskrive kort forskjellige former for hørselsutfordringer, rehabiliteringsalternativer og sosiale konsekvenser:

- **Mildt, moderat eller alvorlig hørselstap/tunghørt:** Mennesker som er tunghørte har noe hørselsrest. Ved hjelp av høreapparat som tilpasses den enkeltes grad av hørsel, kan man oppnå relativt grei hørsel og fungere godt i sosiale settinger (Norsk Helseinformatikk 2011). Beinforankret høreapparat kan også være en mulighet (ibid.). De som er sterkt tunghørt, kan ha behov for tegnspråk i tillegg til talespråk, samt tilgang til et tegnspråkmiljø fordi de ellers faller utenfor sosialt i et hørende miljø (Herland 2012).
- **Ervervet hørselstap/døvblitt:** Denne betegnelsen brukes om mennesker som ble født med hørsel, men som på grunn av sykdom, alder, genetisk lidelse eller skader blir delvis eller helt døve (Norsk Helseinformatikk 2011). Denne gruppen kan ha nytte av høreapparat hvis de har noe hørselsrest igjen, eller cochlea-implantasjon (CI) hvis de anses som gode kandidater for operasjon. Hvis døvblitte barn har tilegnet seg talespråk før hørselstap, har de gode muligheter for å videreutvikle talespråket med høreapparat/CI (Norsk Helseinformatikk 2014), men min mening er at tegnspråk uansett bør vurderes i tillegg til talespråk, i tilfelle høreapparat eller CI viser seg å ikke fungere tilfredsstillende.
- **Medfødt døvhet:** Tidligere var røde hunder i løpet av svangerskap den vanligste årsaken til medfødt døvhet, men i dag er den vanligste årsaken komplikasjoner ved fødsel eller andre arvelige sykdommer (Norsk Helseinformatikk 2011). Barn som blir født døve, kan kanskje få CI-operasjon hvis de blir ansett som gode kandidater for operasjon. Jo tidligere de får CI, desto bedre prognoser for språkutviklingen og lydoppfattelsen (Norsk Helseinformatikk 2014). Medfødt døvhet kan også skyldes genetisk døvhet der begge foreldrene er født døve og er bærere av genet for døvhet. I dette tilfellet kan vi også snakke om døvhet som identitet; at den døve personen er stolt over å være Døv (med stor D), tegnspråkbruker og å være en del av den døve kulturen, og da er det nokså sannsynlig at barnet ikke får høreapparat eller CI, fordi i døvemiljøet blir ikke døvhet sett på som en en skavanke som må repareres (Peterson & Herland 2012).

Jeg vil nå ta kort for meg hva cochlea-implantat (CI) er, deretter vil jeg se litt på forbindelsen mellom CI/høreapparat og språkutviklingen.

Cochlea-implantat regnes for å være et avansert høreapparat som består av to deler (en utvendig del og en innvendig del) i motsetning til vanlig høreapparat som består av én utvendig del som forsterker lyd. Den innvendige delen av CI består av en mottaker med elektroder som opereres

inn bak øret, enten på en side eller begge sider. Den utvendige delen består av en taleprosessor med mikrofon og en senderspole. Taleprosessoren oppfatter og omdanner lyder til elektriske signaler som sendes til implantatet. Via elektrodene blir hørselsnerven stimulert av de elektriske signalene og dette oppfattes av hjernen som lyd (Norsk Helseinformatikk 2014). Dette er en grov etterlikning av lyd og kan ikke sammenlignes med normal hørsel. CI er et teknisk hjelpemiddel til hjelp for talespråkutviklingen, men oppfattes av mange som en «mirakelkur» mot døvhet takket være ukritisk fremstilling i media (Marcus 2014).

I forbindelse med prosessen i forkant og etterkant av en CI-operasjon tar det lang tid før utviklingen av talespråk kommer i gang (Pritchard 2010); først må barnet få en diagnose, deretter utredes for operasjon. Hvis barnet anses som en god kandidat for operasjon, kan det være ventetid på opptil halvannet år. Etter operasjon tar det rundt 4–6 uker før lyden settes på, og i forbindelse med lydpåsetting må lyden justeres, noe som vanligvis tar cirka fire dager. Først når den foreløpige lyden er ferdig justert, begynner barnet med lytte- og talespråkopplæring (Pritchard 2010), en opplæring som er mer kognitivt krevende for barnet på grunn av den grove etterlikningen CI gir av lyd (Ravndal, Mjaavatn & Hansen 2013) sammenlignet med naturlig språkutvikling hos normalthørende barn. Opplæringen krever også en del innsats fra foreldre og familien, men mange har en feilaktig oppfatning om at CI er lik normal hørsel, så de bruker kanskje mindre tid og arbeid enn det barnet faktisk har behov for. I tillegg kommer årlige kontroll for å justere lyden eller det tekniske, samt oppfølging av taleoppfattelse og språkutvikling.

Med tanke på at den kritiske fasen av språkutviklingen skjer fra 0 til 6 år (Pritchard 2010), kan denne prosessen føre til at barn med CI blir mer eller mindre forsinket i språkutviklingen sammenlignet med normalthørende jevnaldrende (Benari 1995), men tidlig operasjon kombinert med daglig talestimulering og annen auditiv stimulering kan likevel gi en god språkutvikling (Norsk Helseinformatikk 2014) og da kan den enkelte brukeren anses for å være moderat tunghørt. Et annet aspekt – som det dessverre ikke alltid tas høyde for – er at implantatet kanskje ikke fungerer så godt som forventet. Det er umulig å si på forhånd hvilket utfall hver operasjon får. I verste fall kan det ta lang tid før det blir oppdaget at selv med CI er barnet fullstendig døvt og i verste fall tilnærmet språkløst på grunn av manglende stimulus. På den andre siden kan det være at barn med CI har noe, men ikke fullstendig nytte av implantatet: En amerikansk undersøkelse viste at av 153 tidlig CI-opererte døve barn som vokste opp med kun talespråk, hadde 58% et passende ordforråd for alderen, men bare 39% kunne uttrykke seg på en like fullgod måte som hørende jevnaldrende ved skolestart (Pritchard 2010).

I tillegg til den krevende oppgaven det er å lære talespråk for en döv eller hørselshemmet, uansett om hin bruker CI eller høreapparat, kommer også ekstrabyrden med å ikke kunne høre seg selv godt nok. Dette gjør at den døve blir avhengig av andres kontroll (Finstad 1979), noe som kan gjøre hin usikker på seg selv. Dette kan gi utslag i blant annet danseundervisning og improvisasjon ved at eleven ikke tør finne på egne bevegelser av frykt for å gjøre noe feil (Benari 1995) og dermed få kritikk fra læreren.

Forsinkelse i språkutviklingen gjelder også for barn med andre hørselsutfordringer der diagnostisering skjer sent og/eller foreldrene ikke lærer seg tegnspråk og kan opptre som gode språkmodeller for barnet. Foreldrene opplever kommunikasjonsproblemer, og dette fører til forsinket språkutvikling og unødvendig frustrasjon for barnet (Benari 1995) fordi hin vil være ute av stand til å forstå og å gjøre seg forstått. Min erfaring er at hvis det oppstår kommunikasjonsproblem der ingen av partene forstår hverandre, oppleves det som frustrerende for den som prøver å gjøre seg forstått, og spesielt for barn kan dette gi utslag i form av aggressiv oppførsel (Finstad 1979). Hvis både foreldre og barn derimot lærer seg tegnspråk med en gang det blir påvist døvhets, har barnet umiddelbar tilgang til et språk på lik linje med normalthørende barn (Pritchard 2010) fra første stund, og jo bedre hin behersker det ene språket, jo lettere vil det bli å lære et annet språk (Woolfolk 2004).

2.3. Tilpasset opplæring: hva og hvorfor?

Tilpasset opplæring går ut på å gi alle elever en best mulig utvikling og inkludering ut fra hver elevs forutsetninger (§1-3 Opplæringslova 1998). Dette tar utgangspunkt i at alle elever har ulike forutsetninger for kognitiv og sosial utvikling. Da den første loven om skole kom i Norge i 1739 (Lyngsnes & Rismark 1999), var fokuset at elevene skulle forberedes til konfirmasjonen og lære grunnleggende lese- og skriveferdigheter. Fra 1850 endret dette seg; skolen fikk nå et mål om å lære opp elevene til å bli gode samfunnsborgere gjennom formidlingspedagogikk. Innenfor formidlingspedagogikk eller tradisjonalisme (Lyngsnes & Rismark 1999) er det *faget* som er i fokus, elevene skulle pugge kunnskap og repetere dette for den autoritære læreren. Problemet med tradisjonalisme er at den ikke tar hensyn til *eleven*, og ikke alle elever er skapt for puggearbeid. Før i tiden risikerte elever med lese- og skrivevansker, eller læringsvansker, å bli sett på som evneveike, noe som også gjorde dem mer utsatte for mobbing fra både medelever og lærere. Det sier seg selv at en slik opplevelse i møte med skolen ikke gir noe godt grunnlag for selvbildet eller motivasjonen. Med tanke på døveskolens historie, som jeg skrev om tidligere i oppgaven, har det antakelig vært

tusenvis av døve og hørselshemmede elever opp gjennom historien som har fått erfart fysisk og psykisk hva det vil si å ikke bli akseptert for hvem de er.

I dag er den norske skolen i stor grad lagt opp til et mer progressivt læringssyn der *eleven* er i sentrum, og den enkelte elev har som nevnt rett til å få opplæring ut fra egne forutsetninger. Det er også større fokus på at elever har forskjellige måter å lære på; dermed må man også legge til rette læringsstilen for individuelle elever (Jensen 2004). Denne tilpasningen varierer fra kommune til kommune på grunn av økonomiske årsaker, så det er ikke sikkert at alle elever faktisk får den opplæringen de har krav på (Strandkleiv 2007), eller den tilretteleggingen de har behov for. I tillegg sliter lærerne med tidspress fordi det alltid er skjemaer som må fylles ut og vurderinger som må rapporteres (Røsjø 2014), noe som etterlater begrenset med tid til undervisningsforberedelser. Dette mener jeg går ut over elevene, for de blir ikke «sett» på en måte som gjør at lærerne best mulig kan vurdere elevenes individuelle utvikling og tilpasse undervisningen ut fra hvert enkelts behov.

I forbindelse med tilpasset opplæring for hørselshemmede elever ønsker jeg å trekke frem Læreplanverket for den 10-årige grunnskole. Dette var den første læreplanen som la vekt på undervisning i og på tegnspråk for døve og hørselshemmede. Tidligere var det fokus på «normalisering», at de døve skulle bli mest mulig hørende (Pritchard & Zahl 2013), men med etter skolereformen i 1997 var det større fokus på det verdifulle ved tegnspråk og andre minoritetsspråk som en del av den norske kulturarven. Det at døve og hørselshemmede elever fikk mulighet til å lære mer om tegnspråk og fikk jobbe med kreativt tegnspråk i det nye faget drama og rytmikk, mener jeg bidro til utvikling av tilhørighet, selvtillit og stolthet over eget identitet. Dette er videreført i Kunnskapsløftet for hørselshemmede (Utdanningsdirektoratet 2006). Dessverre er det mitt inntrykk at dagens system med at døve og hørselshemmede elever blir integrert i nærskolen, uten tilgang til et frodig tegnspråkmiljø, er noe som bidrar til at historien med «normalisering» og følelsen av å stå utenfor er i ferd med å gjenta seg.

I de neste punktene skal jeg se på språklig utvikling, som jeg mener er spesielt viktig i sammenheng med tilpasset opplæring, samt motorisk opplæring.

2.3.1. Språklig utvikling

Min mening er at den språklige utviklingen er det viktigste området å fokusere på når det kommer til tilpasset opplæring. En god språklig utvikling som følge av at den tilpassede opplæringen har vært optimal, gir et solid fundament for at elevenes kognitive utvikling skjer på en tilfredsstillende måte. Tilpasset opplæring er viktig for språkutviklingen (vokabular, kommunikasjonsferdigheter og formidlingsevne), men språkutviklingen og den sosiale utviklingen henger tett sammen. Ifølge

Vygotsky er særlig språk som verktøy et av de viktigste elementene for å oppnå en god sosial og kognitiv utvikling (Lyngsnes & Rismark 2007), for vi lærer gjennom å kommunisere med andre. Gjennom samspill og kommunikasjon med foreldre, søsken, andre familiemedlemmer, venner og andre voksenpersoner, og ved deltakelse i den sosiale settingen i klasserommet, føler barnet seg inkludert i et fellesskap og utvikler sitt identitet og et godt selvbilde (Stensaasen & Sletta 1989), i tillegg til å lære ferdigheter som er nødvendige for å bli et aktivt deltakende individ i samfunnet.

Ettersom mitt fokus i denne oppgaven ligger på elever med ulike grader av hørselsutfordringer, kommer jeg til å fokusere på språkutviklingen til denne gruppen, med spesielt fokus på tegnspråk. De fleste barn med CI eller andre hørselsutfordringer har hørende foreldre (Herland 2010). Foreldrene er vanligvis de viktigste språkmodellene i barnets liv (Ravndal, Mjaavatn & Hansen 2013), men ikke alle foreldre velger å lære seg tegnspråk når døvhet hos barnet blir påvist, eller de velger å lære seg tegn til tale eller tegnspråk, men behersker kanskje ikke det godt nok til å fungere som optimale språkmodeller for det døde barnet over tid (Herland 2010). Hvis barnet har tilgang til et tegnspråklig miljø, får hin tilgang til andre jevnaldrende og voksne tegnspråkbukere, og ofte kan foreldrene oppleve at de blir forbigått i egen tegnspråkkompetanse etter hvert som barnet vokser til og behersker tegnspråk flytende.

Når det døde barnet kommer i skolealder, er det nokså sannsynlig at hin blir integrert i nærskolen fordi det er den letteste løsningen hvis ikke familien bor i en større by der det finnes et tegnspråklig miljø og andre tegnspråklige jevnaldrende. Ifølge Opplæringsloven (1998) har eleven rett til grunnskoleopplæring i og på tegnspråk hvis tegnspråk er elevens førstespråk og hin har behov for det etter sakkyndig vurdering (§2-6, Opplæringsloven 1998), men det varierer fra kommune til kommune hvor godt dette blir tilrettelagt (Pritchard 2010).

Elever med CI eller andre hørselsutfordringer får tekniske hjelpemidler i klasserommet som en del av den tilpassede opplæringen, men tilgang til hjelpemidler er ikke det samme som full tilgang til fellesskapet. Ofte kan de gå glipp av det medelever sier underveis i timen, spørsmål eller svar og korte kommentarer til læreren (Herland 2010). Dette gjør at de kanskje spør flere ganger og oppfatter til slutt; spør flere ganger uten å oppfatte i det hele tatt, eller spør og får til svar at «det var ingenting». Dette gjør at eleven ikke opplever full inkludering i klassemiljøet, og med tanke på hvor mange som er integrert i vanlige klasser uten andre hjelpemidler enn høreapparat og teleslyng, tror jeg det er nokså sannsynlig at mange opplever å føle seg tilsidesatt av lærer og medelever.

Jeg mener at en bedre løsning på overnevnte problem hadde vært om eleven fra spedbarnsalder lærte seg tegnspråk og enten blir integrert i en vanlig klasse med en tegnspråktolk og en tegnspråklig skoleassistent, eller i klasse med andre tegnspråklige elever der undervisningen

foregår på tegnspråk. Et bedre alternativ, som også kan bidra til å heve tegnspråkets status og gjøre det til en ressurs for både normalthørende og ikke-hørende, er å lære alle elever og ansatte på skolen tegnspråk. Dette har blitt prøvd ut med gode resultater i et pilotprosjekt ledet av Statped Vest det siste halvannet året (Statped 2015). Både elever og ansatte har vist stor nysgjerrighet og vilje til å lære tegnspråk, og det at flere behersker tegnspråk kan på langt sikt føre til at døve og hørselshemmede opplever bedre inkludering i samfunnet (Statped 2015).

I forbindelse med undervisning i og på tegnspråk er det nødvendig at læreren/lærerne har tilstrekkelig tegnspråklig kompetanse for å kunne gjøre seg forstått overfor elevene og forstå elevene. Tegnspråk er et språk på linje med andre språk som bokmål, engelsk og fransk, men er visuelt der de andre språkene er muntlige (Herland 2010). I tillegg er talespråk sekvensiell (altså at ordene kommer etter hverandre), mens tegnspråk består av to hoveddeler som opptrer simultant; den manuelle delen består av håndbevegelser, og den ikke-manuelle delen består av bevegelser med hode, overkropp, ansikt, øyenbryn og munn.

Hvis læreren ikke har god nok kompetanse i tegnspråk, samt mangler kjennskap til den tegnspråklige kulturen, kan det oppstå misforståelser og kommunikasjonsproblemer mellom lærer og elev (Herland 2010), noe som kan være frustrerende for begge parter fordi læreren kanskje oppfatter eleven som sint eller frekk når eleven egentlig bare er veldig engasjert i sin formidling, eller at eleven ikke oppfatter at læreren egentlig mente å spørre om noe fordi læreren glemte å bruke øyenbryn til å formulere en spørrende setning, for å nevne et par eksempler.

Det å sitte i ufrivillig sosial isolasjon midt blant familie eller jevnaldrende på grunn av dårlig språk eller begrenset kommunikasjon, legger et stort emosjonelt press på den døve (Finstad 1979), og kan gi utslag i form av oppførsel som ikke er sosialt akseptert fordi det døve barnet ikke har andre måter å uttrykke sin frustrasjon på. Over tid kan det også føre til identitetskrise (Finstad 1979) fordi kommunikasjonsvanskene gjør at hin føler at hin ikke blir forstått, både bokstavelig og emosjonelt, og hin ikke opplever inkludering.

Her vil jeg legge til at gjennom danseundervisning kan språket utvikle seg gjennom at elevene opplever en annen form for visuell kommunikasjon og samspill med medelever og lærer. De av elevene som sliter med å uttrykke seg på tegnspråk, kan ta dansen i bruk for å formidle tanker og følelser (Benari 1995), og jeg som lærer kan observere dem og hjelpe dem med å sette ord på det de opplever, slik at elevenes vokabular utvikles. I tillegg vil gruppearbeid og samspill med de andre bidra til at elevenes kommunikasjonsevner øker, og de får mulighet til å føle seg inkludert i gruppen.

2.3.2. Motorisk utvikling

Tilpasset opplæring i forbindelse med danseundervisning er viktig for den motoriske utviklingen. Alle elever har forskjellige forutsetninger for hva de kan få til med en gang eller trenger tid på å få til, avhengig av den individuelle fysiske vekst og modning (Nordbotten 2006; Woolfolk 2004). Barnehagebarn har andre forutsetninger enn elever på barne- eller ungdomstrinnet på grunnskolen, mens elever på videregående nærmer seg slutten på sin fysiske, motoriske og kognitive utvikling. Derfor må nivået på opplæringen tilpasses forskjellige elevgrupper, men opplæringen må også tilpasses individer innenfor disse gruppene, for det er som regel noen som er mer eller mindre fysisk og kognitivt modne enn jevnaldrende, eller noen elever har kanskje andre funksjonsvansker i tillegg til hørselshemming. Læreren må kjenne til hver elevs evner og muligheter for å kunne gi den riktige opplæringen og oppnå progresjon (Lyngsnes & Rismark 2007).

Viktigheten av tilpasset opplæring i forbindelse med motorisk utvikling henger dessuten sammen med mestringsfølelse og motivasjon (Woolfolk 2004); hvis en øvelse er altfor fysisk krevende, mestrer ikke eleven den øvelsen, og hin føler seg kanskje mislykket og mister motivasjon for å fortsette. På den andre siden kan øvelser som er altfor enkle, føre til at eleven kjeder seg og tenker at hele danseklassen er barnslig. Øvelsene i en danseklasse må altså være utfordrende, men oppnåelige (Benari 1995). Mestringsfølelse kan motivere eleven til å fortsette å flytte egne grenser, og gjennom dette oppnår de en god progresjon i den motoriske og kognitive utviklingen.

I forbindelse med min praksis på Aktivitetsskolen ved Vetland skole la jeg merke til at flere av elevene har det jeg vil si er en liten forsinkelse i den motoriske utviklingen. Denne observasjonen finner jeg støtte for i masteroppgaven til Haugen og Haugen (1999). De så på hørselshemmede barnehagebarns motoriske ferdigheter og sammenlignet med normalthørende jevnaldrende. Dessverre hadde de bare en liten gruppe til kontroll over et begrenset tidsrom, men de kom frem til at hørselshemmede barn i gjennomsnitt skåret dårligere på de forskjellige prøvene enn normalthørende barn. De antok at det muligens skyldes en blanding av kommunikasjonsvansker og fysiske forutsetninger. Kommunikasjonsvansker fordi de lekte med hørende barn, og mens de hørende barna kommuniserte seg imellom og utviklet leken videre, var de døve barna ikke i stand til å delta i den samme samhandlingen. Ulike språkkoder de døve barna seg imellom, eller grad av mestring av språk, var også en faktor som førte til begrensninger i leken.

Haugen og Haugen (1999) så også at døve barn foretrakk å holde seg på ett område, hvor de har visuell oversikt over hva som foregikk rundt dem, noe som førte til at de ble mer stasjonære i egen lek enn mobilt deltakende i samspill med andre. De døve barna hadde også en tendens til å være tilbakeholden med deltakelse i gymnastikkundervisning med hørende jevnaldrende, fordi de

ikke oppfattet muntlige beskjeder underveis og dermed hadde behov for å stoppe opp for å observere de andre før de oppfattet endringer i aktiviteten.

Når det gjelder de fysiske forutsetninger, har døvblitte ofte dårligere balanse enn døvfødte og normalthørende (Haugen & Haugen 1999). Dette skyldes muligens skader i det vestibulære systemet eller skader etter hjernehinnebetennelse. Dette, kombinert med usikkerhet og tilbakeholdenhet i forskjellige fysiske aktiviteter, kan altså føre til at barn med hørselsutfordringer ikke får utfoldet seg i en like stor, naturlig og uanstrengt grad som normalthørende jevnaldrende.

Sett i lys av dette mener jeg at undervisning i dans og bevegelser kan være til stor nytte for døve og hørselshemmede barn ettersom dans hjelper til å trene opp koordinasjon, balanse, styrke og bevegelighet. Jeg ser for meg at en god måte å tilpasse danseundervisningen på er å undervise en blanding av improvisasjon og tradisjonell danseundervisning. Gjennom improvisasjon får elevene mulighet til å bruke egne bevegelser og utforske egne muligheter, mens gjennom vanlig danseundervisning settes det litt høyere krav til dem i teknikk og form. Samtidig utvikler de sitt bevegelsesvokabular gjennom at de lærer nye og ukjente bevegelser, samt språk og vokabular i det at de lærer terminologi og å sette ord på hva egne og andres handlinger. Begge disse retningene øker elevenes kropps- og rombevissthet og utvikler deres selvtillit når de opplever mestring og progresjon (Klinta 1998), mens det å sette ord på hva de gjør og observerer, bidrar til språkutviklingen.

2.3. Bimodal tospråklighet

Bimodal tospråklighet er tospråklighet der det ene språket er et talespråk og det andre tegnspråk. Begge språkene uttrykkes altså på ulike måter, det ene språket er oralt-auditivt, mens det andre er visuelt-gestuet (Pritchard & Zahl 2013).

Ifølge Herland (2010, s. 76) gir tegnspråk «grunnlag for utvikling av identitet og tilhørighet, trygghet og mulighet for et godt selvbilde som døv». Jeg mener at dette sitatet oppsummerer kort og godt hvorfor bimodal tospråklighet burde være en nødvendig del av den tilpassede opplæringen for døve og hørselshemmede elever hvis vi skal sikre at disse elevene skal få den samme kognitive utviklingen som normalthørende elever får gjennom talespråk.

Som vi har sett i forbindelse med utvikling, er det mye som tyder på at språk og tilpasset opplæring er viktig for å gi elevene en følelse av tilhørighet, selvtillit og trygghet. Så lenge døve og hørselshemmede elever blir møtt ut fra egne forutsetninger, er det ingenting som tilsier at de vil gjøre det dårligere enn normalthørende jevnaldrende senere i livet (Pritchard & Zahl 2013). En viktig forutsetning for at de får en positiv utvikling – ikke bare språklig og kognitivt, men også

utvikling av identitet og selvbylde – er først og fremst hvilke språk de har tilgang til, men også hva slags oppvekst de får, hvilke holdninger de møter fra tidlig av og hvilket miljø de omgås (Stensaasen & Sletta 1989).

Døve og hørselshemmede barn som fra tidlig av har tilgang til tegnspråk, kanskje i tillegg til talespråk, har de samme muligheter som hørende jevnaldrende hva gjelder språklig, motorisk og kognitiv utvikling (Pritchard & Zahl 2013), om ikke bedre, da to- og flerspråklighet har vist seg å være forbundet med større kognitive evner forbundet med blant annet begrepsdannelse, kreativ tenkning og evne til problemløsning (Woolfolk 2004; Ravndal, Mjaavatn & Hansen 2013). Flerspråklighet kan også gi god kommunikasjonskompetanse og evne til å veksle mellom språk avhengig av hvem den hørselshemmede kommuniserer med (Ravndal, Mjaavatn & Hansen 2013).

Som jeg nevnte i forbindelse med språklig utvikling, er høreapparat eller CI ingen garanti for en god språkutvikling hvis man velger å fokusere kun på talespråkopplæring. I verste fall opplever den hørselshemmede at hin ikke blir inkludert i familien, nærmiljøet eller skolemiljøet, og denne opplevelsen kan føre til svekket selvbylde og identitetskrise (Finstad 1979; Stensaasen & Sletta 1989). En mangelfull språkutvikling kan også gi alvorlige konsekvenser, blant annet hadde bare 39% av 153 ikke-tegnspråklige hørselshemmede barn oppnådd aldersadekvat nivå for ekspressiv språkbruk (Pritchard 2010), og det finnes en svensk forskning som viser at færre ikke-tegnspråklige hørselshemmede tar høyere utdanning enn tegnspråklige/tospråklige døve/hørselshemmede (Pritchard & Zahl 2013).

Etter at norsk tegnspråk ble anerkjent som et norsk språk som er del av den norske kulturarven i 2008 (Pritchard & Zahl 2013) og døve og hørselshemmede elever fikk rett til undervisning i og på tegnspråk, har kunnskapsoppnåelsen i denne elevgruppen blitt bedre. Bruk av både talespråk og tegnspråk har bidratt til en positiv utvikling der døve og hørselshemmede i større grad deltar aktivt i samfunnet og tar høyere utdanning.

Det er ingenting som tilsier at to- eller flerspråklighet er en byrde for døve og hørselshemmede barn; jeg vil heller påstå at det å kunne flere språk er frigjørende. Det er stort sett bare fordeler og få ulemper knyttet til det å kunne beherske flere språk og å være i stand til å kommunisere med hvem som helst i nærmiljøet og samfunnet. Det siste halvåret har Statped Vest ledet et pilotprosjekt (Statped 2015) som jeg mener er til fordel for alle, uansett om de er normalthørende eller har hørselsutfordringer, nemlig at alle i barnehage og skole lærer seg tegnspråk hvis de har en eller flere elever med hørselsutfordringer. På den måten endrer fokuset seg fra den døve som trenger spesialpedagogisk hjelp, til tegnspråk som en ressurs for fellesskapet, og flere får mulighet til å bli bimodal tospråklig.

3. DANSEUNDERVISNING FOR HØRSELHEMMEDE ELEVER

3.1. Kreativitet og kulturell identitet

Da musikkfaget ble erstattet av drama og rytmikk i forbindelse med Læreplanverket for den 10-årige grunnskole (heretter forkortet L97), fikk døve og hørselshemmede grunnskoleelever mulighet til å utvikle egen forståelse av den tegnspråklige kulturen (Hansen 2001). Ettersom døve og hørselshemmede er avhengige av visuelle inntrykk, er kreativt tegnspråk, tegnspråketeater og andre visuelle opplevelser nødvendig som del av den tilpassede opplæringen for å både styrke deres identitet som döv/Døv og tegnspråkbruker og ta del i den norske kulturarven. Denne elevgruppen kan sies å være flerkulturell i det at de ikke bare skal ta del i den norske kulturarven, men også døvekulturen, samt lære om andre kulturers uttrykksmidler (Hansen 2001).

Drama og rytmikk muliggjorde også tverrfaglig arbeid, for i L97 var det lagt opp til prosjektarbeid og temabasert undervisning, og faget drama og rytmikk kunne knyttes til de fleste fagene (Hansen 2001). Det å bruke drama i andre fag er et grep som gjør det mulig å tilrettelegge opplæringen for elever som sliter med vanlig klasseromsundervisning (Jensen 2004). Istedenfor at de skal sitte stille hele dagen og lære tørre fakta, kan de lære det samme stoffet gjennom dramatisering eller annet praktisk arbeid. Hvis jeg som lærer skal undervise døve og hørselshemmede grunnskoleelever i dans i forbindelse med faget drama og rytmikk, kan jeg samarbeide med lærere i andre fag om eventuelle tverrfaglige prosjekter der dans passer inn.

I forbindelse med dans, improvisasjon og kreativt skapende arbeid kan det være at døve elever, spesielt CI-brukere, opplever at det er utfordrende å skulle improvisere og finne på egne bevegelser, fordi de er så vant til å bli kontrollert av voksenpersoner i forbindelse med talespråkutvikling (Finstad 1979). Til å begynne med kan det nok føles tryggest for dem å bare imitere det læreren eller medelever gjør (Benari 1995), fordi de tenker at det læreren gjør, er det «riktige». Hvis de blir oppmuntret til å bevege seg, og hvis jeg som lærer følger med på hva de gjør og gir positiv tilbakemelding når jeg ser at de på eget initiativ gjør noe som er nytt for dem, vil elevene bli motiverte til å gi mer slipp på den vante konformiteten og åpne seg for nye impulser innenfra. Det er viktig at de opplever at de har mulighet til å være seg selv, fritatt fra ytre press og andres kritikk (Finstad 1979). Jo tidligere elevene får tilgang til et miljø med mye stimulering og uanstrengt kommunikasjon, jo mer trygge og selvstendige blir de i sin kreativitet. Dette er en påstand jeg mer enn gjerne stiller meg bak.

Jeg observerte store forskjeller i denne tryggheten og holdning til fri improvisasjon i danseklassen i forbindelse med min praksis på Vetland skole, spesielt det første semesteret. I det

første semesteret hadde vi en stor klasse med tolv elever fra 6 til 12 år. De fleste av dem var CI-brukere og hadde hørende foreldre, men den yngste gutten var Døv, dvs. født döv av døve foreldre og oppvokst i døvemiljøet med tegnspråk som førstespråk. Etter min mening lå denne eleven langt i den språklige og kognitive utviklingen, og det ble reflektert gjennom måten han utfoldet seg på når vi jobbet med improvisasjon. Det var også lettere for ham å kommunisere med oss lærere; han ga tydelig uttrykk for trivsel eller mistrivsel, i motsetning til de eldre medelevene som ikke hadde like tydelig eller godt språk.

Denne Døve gutten står som et eksempel på hvor viktig det er ikke bare med språklig utvikling, men også en kulturell identitet. Som sønn av Døve foreldre vokste han opp med tilgang til et rikt miljø der alle kommuniserer på tegnspråk og har en helt annen måte å bruke kropp og mimikk på, og der det finnes tilbud om teater og TV på tegnspråk. I dette miljøet har han vært omgitt av likesinnede mennesker som alle har et felles språk, og denne oppveksten viser seg i hans kognitive modenhet og trygghet. Språk, tilhørighet og aksept er alle viktige faktorer for å utvikle en kulturell identitet, uansett om det dreier seg om identitet som Døv, norsk eller somalisk.

3.1.1. Tegnspråk i koreografi

Tegnspråk som komposisjonsverktøy er noe jeg selv har jobbet litt med de siste årene. Jeg har sett opptak av danseteater og lignende forestillinger der de bruker tegnspråk som en del av koreografien, men for meg blir det egentlig bare en videreføring av kreativt tegnspråk i teater og som kunstform; at de formidler oversatte eller egenkomponerte tekster direkte. Jeg ønsker heller å implementere tegn/tegnspråk i selve dansen slik at språket blir dans. Et eksempel på dette er en koreografi som jeg baserte på diktet «Det er den draumen» av Olav H. Hauge. Først oversatte jeg diktet til tegnspråk og kjente på flyten i de forskjellige tegnene. Deretter «utvidet» jeg flere av tegnene i improvisasjonsarbeid. Med «utvidelse» mener jeg at istedenfor å gjøre tegnet i sin riktige tegnspråkform, bruker jeg rom og tid til å forstørre tegnet til det ligner mer på en abstrakt bevegelse enn et tegn for det opprinnelige ordet. Dette kan nesten sammenlignes med scenisk tale versus sang.

I forbindelse med faget drama og rytmikk får grunnskoleelevene mange muligheter til å arbeide med kreativt tegnspråk, blant annet gjennom lek med tegn, tegnspråkpoesi og Shiva-poesi – en tegnspråkpoesi-variant som går ut på at to personer fremfører dikt eller en historie på tegnspråk ved å stå på rekke slik at det ser ut som om personen forrest har fire armer (Hansen 2001). Det å bruke elevenes kunnskap om disse kunstformene kan altså videreutvikles til komposisjonsverktøy i dans og koreografi. For yngre elever kan kanskje dette gjennomføres ved at de velger flere tegn som de liker godt eller kanskje de kan velge konkrete handlinger som de «oversetter» til dans, mens

eldre elever kan ta for seg et dikt eller sang som de først oversetter til tegnspråk (eventuelt komponerer en tekst selv) og deretter analyserer i form av hva slags bevegelser de kan utvikle ut fra teksten. Bruk av dikt oversatt til tegnspråk og deretter bearbeidet til dans kan blant annet knyttes til norskfaget når elevene skal lære om norske diktere, samtidsdikt og liknende. Det er mange muligheter for både faget i seg selv og tverrfaglige prosjekter.

3.2. Grep og tiltak i danseundervisning

I denne delen skal jeg skrive litt om forskjellige praktiske grep jeg kan gjøre for å tilrettelegge danseundervisningen for elever med hørselsutfordringer. De fleste av disse tiltakene har jeg brukt i forbindelse med praksis ved Aktivitetsskolen på Vetland skole.

Undervisningsspråk: Hele danseundervisningen kommer til å foregå på tegnspråk. Tegnspråk er en visuell kommunikasjonsform, så det fordrer at jeg som danselærer er oppmerksom på at alle elevene kan se meg når jeg skal gi beskjed underveis i klassen. Jeg må også være tydelig på hvordan jeg formidler beskjeder, samt tilpasse meg mottakernes språknivå. Barn trenger mer enkelt og tydelig tegnspråk enn ungdom og voksne, men jeg må også ta hensyn til at de fleste døve og hørselshemmede ikke har erfaring med terminologi fra dans. Som en av få døve/tegnspråklige danselærere i verden som underviser i dans for døve og hørselshemmede elever, har jeg ansvar for å utvikle tegn for danseterminologi og uttrykk, noe som i liten grad eksisterer i dag på grunn av få døve dansere i verden. Tegnspråklig oversettelse av danseterminologi må på plass for å forklare elevene hva disse uttrykkene betyr og for å gi elevene kjennskap til og forståelse for dans som fag. På en måte kan man si at tegnspråk passer bra for å beskrive dans, for man gjør rett og slett trinnene med hendene, noe som er et godt visuelt verktøy for elevene å forstå og huske hva de skal gjøre.

Plassering i rommet: Når vi jobber med gruppearbeid, er det viktig at jeg som danselærer tenker på hvordan elevene er plassert i rommet og om de kan se meg. Ved å få elevene til å stå i en halvsirkel eller sirkel, blir det lettere for dem å se både meg og de andre elevene, noe som skaper god kommunikasjon og en trygg gruppesituasjon (Knill & Knill 1991). Denne plasseringen gjør det også enklere å herme etter hverandre når vi gjør øvelser som går ut på at en elev skal gjøre en eller flere bevegelser mens de andre hermer. Det at elevene kan se og herme etter hverandre, virker motiverende på elevene (Benari 1995), fordi de blir inspirert til å prøve ut både gamle og nye bevegelser, noe som bidrar både til deres motoriske utvikling i det at de utforsker egne fysiske

muligheter og stimulerer egen fysiske kapasitet, samt deres kreativitet i det at de prøver å finne på spennende, utfordrende eller morsomme bevegelser som de kan få medelevene til å utføre.

Visuelle signaler: For hørende danselærere med hørende elever er det lett å gi spontane, muntlige beskjeder til hele gruppen underveis i en øvelse. Like lett er det ikke for oss som skal undervise elever med forskjellige grader av hørselsutfordringer. Et effektivt visuelt grep er rett og slett å blinke med taklyset (Benari 1995). For døve og hørselshemmede er dette et universielt signal som i dette sammenheng betyr «Følg med, læreren skal si noe.» Hvis det er en øvelse som går ut på å «fryse» en bevegelse ved et gitt signal, kan også det å slå taklyset av og på, brukes istedenfor musikk som blir slått av og på. Visuelle signaler er nyttige og like effektive for alle elevene uansett grad av hørselsutfordring. Et annet visuelt signal som er vanlig i kommunikativt sammenheng, er å vifte med hånden for å tilkalle oppmerksomhet, men dette signalet passer nok litt dårlig i forbindelse med en danseklasse siden det kan tolkes som en ny dansebevegelse (Benari 1995).

Taktile signaler: Berøring er en annen måte døve og hørselshemmede gir hverandre beskjed på; for å få sidepersonens oppmerksomhet prikker vi dem på armen/skulderen. I forbindelse med par- eller gruppearbeid kan taktile signaler brukes for å starte en dans, stoppe, endre retning eller rytme/fart (Benari 1995). Dette hjelper også elevene med å reagere på en impuls og «lytte» til hverandre i par- og gruppearbeid, noe som igjen hjelper på utviklingen av deres sosiale bevissthet (Benari 1995). På den andre siden lærer elevene også å bli mer bevisste på rommet rundt dem og medelever, hvordan de skal unngå å «krasje» inn i hverandre og hvordan de skal gi tydelig signal til hverandre.

Fjerne all auditiv stimulus: For meg som danselærer er det viktig å møte elevene på deres premisser, og bidra til at de utvikler et godt selvbilde som Døv/døv. Derfor kan det være en fordel å unngå musikk og andre auditiv stimulus fullstendig, enten gjennom hele perioden/semester eller innføre det senere i løpet når elevene opplever danseundervisningen som en trygg arena. Grunnen til dette valget er at det kan være så store forskjeller i grad av hørselsutfordringer innenfor en og samme klasse, og de som er helt døve, kan kanskje føle seg diskriminert hvis det blir brukt musikk i undervisningen (Benari 1995). Jeg opplevde dette i forbindelse med praksis på Aktivitetsskolen på Vetland; en gutt som var helt døv, følte seg utenfor fordi han var den eneste i klassen som ikke kunne høre lydsignalet fra pianoet som signaliserte «frys», og han ga tydelig uttrykk for at han syntes dette var leit. Vi gikk derfor over til å bruke andre visuelle signaler som var lett for alle å oppfatte.

Taktil-auditiv stimulus: Døve og hørselshemmede kan være like glad i musikk som hørende, men på en annen måte. Spesielt musikk med kraftig bass er lett for denne gruppen å danse til. Hvis vi har tilgang til et spesialtilpasset musikkrom, med blant annet høyttalere i gulvet, kan jeg bruke musikk med kraftig bass og tydelig rytme til danseundervisningen for å lære elevene om takt og rytmikk.

Assistent: Det kan være en fordel å ha en assistent til stede i rommet, i hvert fall hvis det dreier seg om en elevgruppe med flere enn åtte elever. Assistenten, som kan være en annen lærer eller skoleassistent, kan hjelpe til med å følge med på hva barna sier hvis jeg har ryggen til når noen sier noe, samt å få dem til å fokusere på øvelsene. En annen fordel med en assistent er at det er en kjent voksenperson i rommet som deltar i danseundervisningen. Ved at elevene ser at assistenten deltar, prøver og feiler, kan de av elevene som er usikre på egne evner kanskje bli motiverte til å prøve ut nye øvelser eller bevegelser, eller bare rett og slett delta mer aktivt i undervisningen (Benari 1995).

Koordinasjons- og balanseøvelser: Som nevnt under punktet om motorisk utvikling i andre del av denne oppgaven kan noen døve og hørselshemmede elever ha problemer med koordinasjon og balansen på grunn av skader på det vestibulære systemet eller etter hjernehinnebetennelse. Andre elever har kanskje andre tilleggsvansker, som cerebral parese, Usher syndrom osv. Det er derfor ekstra nødvendig for disse elevene å trene opp koordinasjon og balanse. Vanligvis får de opptrening hos fysioterapeut, men denne treningen er ikke alltid gøy for yngre barn. I danseundervisning trenes koordinasjon, kroppsbevissthet og balanse på en annen måte enn hos fysioterapeuten, og da fokuserer elevene først og fremst på gleden ved å bevege seg fritt og de opplever et positivt forhold til egen kropp (Knill & Knill 1991).

Konsentrasjonsøvelser: Døve og hørselshemmede elever kan ha en tendens til å miste fokus i løpet av undervisning (Benari 1995), så det er viktig at jeg som lærer ikke drar ut en øvelse for lenge om gangen, men skynder meg til neste øvelse for å ikke miste elevenes oppmerksomhet. For de yngste med minst tålmodighet, kan det være lurt å unngå for lang ventetid og heller involvere alle elevene på én gang i en øvelse istedenfor én elev om gangen. Etter hvert som de blir vant til øvelsen, kan de begynne å lære å vente på tur. Det kan også være bra for dem å gjøre øvelser som krever at de må følge med på hva som skjer rundt dem i rommet, blant annet øvelser der de går hulter til bulter i rommet og skal møte hverandre i pararbeid.

4. AVSLUTNING

Min problemstilling for denne oppgaven var «Hvorfor er tilpasset opplæring viktig for den språklige og motoriske utviklingen, og hvordan kan jeg som danselærer tilpasse danseundervisning for elever med ulike grader av hørselsutfordringer?»

Det jeg kom frem til, var at den språklige og motoriske utviklingen har mye å tjene på tilpasset opplæring. Alle elever har ulike forutsetninger og behov som må tas hensyn til for at alle skal få en like god opplæring. Spesielt for elever med hørselsutfordringer er tilpasset opplæring viktig for at de skal oppnå full inkludering i samfunnet. Bimodal tospråklighet bør altså sterkt vurderes som en nødvendighet for å oppnå målet om inkludering, samt for å bidra til utviklingen av selvbildet og identitet.

Som danselærer for elever i grunnskolen kan jeg ta utgangspunkt i læreplanen i drama og rytmikk for døve og hørselshemmede når jeg skal undervise denne elevgruppen, og gjennom å bruke tegnspråk som et komposisjonsverktøy og gjøre grep for å tilpasse undervisningen kan jeg fremme danseglede samtidig som elevene utvikler sitt tegnspråklige identitet.

Det jeg har lært av denne oppgaven, er hvor viktig det er at jeg som danselærer og voksenperson uttrykker en positiv holdning til tegnspråk, og at jeg har ansvar for å sikre en god språklig og motorisk utvikling for mine elever gjennom danseundervisningen ved å observere og møte dem som individer med forskjellige behov og forutsetninger.

Spesielt det å arbeide med tegnspråk som komposisjonsverktøy er noe jeg har et ønske om å videreutvikle i mitt arbeid med døve og hørselshemmede elever, for det er mye som kan gjøres ut fra læreplanen i drama og rytmikk og på tvers av fag. Jeg ser for meg at på sikt kan tegnspråkbasert koreografi bidra til større mangfold i døvekulturen, men også bidra til det flerkulturelle i dansemiljøet.

6. LITTERATUR

Benari, Naomi (1995). *Inner Rhythm: Dance Training for the Deaf*.

Oxon: Harwood Academic Publishers

Finstad, Ingebjørg (1979). «Kreativitet og døvhet: døves skapende evner: uttrykt – undertrykt?»

Hosle: Statens spesiallærerskole

Hansen, Aase Lyngvær (2001). *Drama og rytmikk for døve: 1.–10. klasse. Lærerens bok*.

Trondheim: Læringscenteret

Haugen, Inger Lise & Jens Haugen (1999). «Klar – Ferdig – Gå! Er det forskjeller i motoriske ferdigheter hos hørselshemmete og hørende førskolebarn?»

Trondheim: Pedagogisk Institutt, NTNU og Dronning Mauds Minne

Herland, Helge (2012). «Døvblitte.»

URL: <http://www.deafnet.no/no/tegnsprak/vanlige-sporsmal/dovblitte>

Herland, Ingrid Storlykken (2010). «Døve barn i hjemmeskolen – utfordringer ved å tilrettelegge for god språkutvikling.» I: Statped vest (2010). *Utfordringer og undringer: en samling spesialpedagogiske artikler fra Statped vest*. Bergen: Statped vest

Hillesøy, Siv (2010). «Med deltakelse på dagsorden.»

I: Statped vest (2010). *Utfordringer og undringer: en samling spesialpedagogiske artikler fra Statped vest*. Bergen: Statped vest

Hofstad, Roar (2010). «Opplæringsmiljø for elever med cochleaimplantat.»

I: Statped vest (2010). *Utfordringer og undringer: en samling spesialpedagogiske artikler fra Statped vest*. Bergen: Statped vest

Hollier, Kayla (2003). «Abbe Charles Michel de L'Epee.»

URL: <http://www.lifepprint.com/asl101/pages-layout/abbecharlesmicheldelepee.htm>

- Jensen, Ruth (2004). *Å mestre mangfoldet. En bok om læringsstiler*.
Oslo: N.W. Cappelen & Søn
- Klinta, C. (1998). *Självtillit, kommunikation, rörelsesglädje*. Solna: Ekelunds förlag
- Knill, Marianne & Christopher Knill (1991). *Kroppsbevissthet, kontakt, kommunikasjon*.
Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Utdanningsdirektoratet (2006). «Kunnskapsløftet for hørselshemmede.»
Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Lyngsnes, Kitt & Marit Rismark (1999). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Marcus, Lilit (2014). «Why You Shouldn't Share Those Emotional 'Deaf Person Hears for the First Time' Videos.»
URL: <http://www.thewire.com/politics/2014/03/why-you-shouldnt-share-those-emotional-deaf-person-hears-for-the-first-time-videos/359850/>
- Nordbotten, Gerd Lise N. (2006). *Barns fysiske utvikling: Hvordan stimulere barns fysiske utvikling?* Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Norges Døveforbund. <http://www.deafnet.no/no/nyheter/artikler/inntaksstopp-ved-tre-statlige-grunnskoler-for-horselshemmede>
(Lesedato: 14.04.2015)
- Norsk Døvemuseum. http://norsk-dovemuseum.no/fakta_og_fagstoff-norsk-doveskolehistorie.
(Lesedato: 09.04.2015)
- Norsk Døvemuseum. http://www.norsk-dovemuseum.no/fakta_og_fagstoff-arbeidsliv.
(Lesedato: 14.04.2015)
- Norsk Helseinformatikk (2011). «Døvhets og tunghørthet hos barn.»
URL: <http://nhi.no/foreldre-og-barn/barn/sykdommer/dovhet-og-nedsatt-horsel-2821.html>

Norsk Helseinformatikk (2014). «Cochleaimplantat.»

URL: <http://nhi.no/pasienthandboka/sykdommer/ore-nese-hals/cochleaimplantat-5603.html>

Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998.

§1-3, §2-6

Peterson, Paal Richard & Helge Herland (2012). «Døve og døvhet generelt.»

URL: <http://www.deafnet.no/no/tegnsprak/vanlige-sporsmal/dove-og-dovhet-generelt>

Pritchard, Patricia (2010). «Døve og sterkt tunghørte elever – en elevgruppe i endring?»

I: Statped vest (2010). *Utfordringer og undringer : en samling spesialpedagogiske artikler fra Statped vest*. Bergen: Statped vest

Pritchard, Patricia & Torill Solbø Zahl (2013). *Veiene til en god bimodal tospråklighet hos døve og sterkt tunghørte*. Bergen: Statped Vest

Ravndal, Ellen, Per Egil Mjaavatn & Aase Lyngvær Hansen (2013). «To modaliteter – flere språk.

Flerspråklighet hos barn med cochleaimplantat fra minoritetsspråklige familier.»

I: *Spesialpedagogikk*, nr. 07/2013

Røsjø, Bjarne (2014). «Tidspress fører til at motiverte lærere vil slutte.»

URL: <http://forskning.no/menneskekroppen-stress-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2014/06/tidspress-forer-til-motiverte>

Statped (2011). «Grunnskoleopplæring for elever med hørselshemming.»

URL: <http://www.statped.no/Tema/Horsel/Oppvekst-og-utdanning/Grunnskolen-og-skolefritidsordningen/>

Statped (2015). «Pilotprosjekt om teiknspråk for alle.»

URL: <http://www.statped.no/Tema/Horsel/Fokussaker/Pilotprosjekt-om-teiknsprak-for-alle/>

Stensaasen, Svein & Olav Sletta (1989). *Gruppeprosesser – Læring og samarbeid i grupper.*

Oslo: Universitetsforlaget

Store Norske Leksikon (2015). «Hørselshemning.»

URL: <https://sml.snl.no/hørselshemning>

Strandkleiv, Odd Ivar (2007). «Skoleeieres og skolelederes ansvar.»

URL: <http://www.elevsiden.no/rettigheter/1170195302>

Woolfolk, Anita (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag