



Stundum er gott að hlusta
Rannsókn á hugmyndum og skoðunum
heyrnarlausra um „blöndun“ heyrandi og
heyrnarlausra í skólum

Guðbjörg Ragnarsdóttir

Lokaverkefni til xxx-gráðu
Háskóli Íslands
Menntavísindasvið

Stundum er gott að hlusta

Rannsókn á hugmyndum og skoðunum heyrnarlausra um
„blöndun“ heyrandi og heyrnarlausra í skólum

Guðbjörg Ragnarsdóttir

Lokaverkefni til MA - gráðu í uppeldis og menntunarfræðum við
Menntasvið Háskóla Íslands með áherslu á sérkennslufræði.
Leiðsögukennari: Dr. Philos Dóra S. Bjarnason prófessors.

Uppeldis- og menntunarfræðideild
Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Júní 2009

Ritgerð þessi er lokaverkefni til MA gráðu í
Menntunarfræði og er óheimilt að afrita ritgerðina á
nokkurn hátt nema með leyfi rétthafa.

© Guðbjörg Ragnarsdóttir 2009

Háskóli Íslands
Menntavísindasvið

Prentun Háskólaprent ehf.
Reykjavík, Ísland 2009

Formáli

Ritgerðin *Stundum er gott að hlusta* er hluti af 60 eininga rannsóknartengdu meistaranámi í sérkennslufræðum við Háskóla Íslands, Menntavísindasvið. Ritgerðin er 50 einingar og var unnin undir leiðsögn Dr. Philos Dóru S. Bjarnason, prófessors við Menntavísindasvið HÍ. Hún á þakkir skyldar fyrir að hafa sýnt mér óendanlega mikla þolinmæði og skilning þegar ég þurfti á því að halda en á sama tíma hvatt mig áfram og stutt mig í þessari vinnu um margra ára skeið. Þá vil ég þakka Allyson Macdonald og Ólafi Páli Jónssyni fyrir ábendingar sínar, Jóhannesi Þór Skúlasyni og Ólöfu Sighvatsdóttur fyrir að lesa yfir og gagnrýna texta. Síðast en ekki síst vil ég þakka þátttakendum rannsóknarinnar fyrir hlýjar móttökur og að hafa veitt mér innsýn í reynsluheim sinn. Að auki fékk ég frábærar viðtökur hjá Menntamálaráðuneytinu, Alþingi og fleiri stofnunum og einstaklingum sem hjálpuðu mér við að tryggja að upplýsingar mínar væru réttar. Án alls þessa góða fólks hefði þessi ritgerð aldrei orðið til.

Útdráttur

Ritgerð þessi fjallar um upplifun ólíkra hópa á sameiningu Hlíðaskóla og Vesturhlíðaskóla, skóla heyrnarlausra, og hvaða breytingar það hafði í för með sér fyrir heyrnarlausra. Ritgerðin byggir á niðurstöðum eiginlegrar rannsóknar sem unnin var á árunum 2003 – 2005 en einnig var haft samband við hlutaðeigandi á árunum 2007 - 2008 til að athuga hvaða breytingar hefðu orðið á innra starfi skólans. Markmið rannsóknarinnar var tvíþætt. Annars vegar að varpa ljósi á tilgang og fyrstu spor sameiningar Hlíðaskóla og Vesturhlíðaskóla og hins vegar hvernig til tókst með tilliti til hagsmuna heyrnarlausra/heyrnarskertra nemenda. Átta viðmælendur störfuðu í Hlíðaskóla. Fimm viðmælendur tengdust hagsmunasamtökum heyrnarlausra. Fimm viðmælendur voru Döff fullorðnir. Aldur þeirra var á bilinu 20 – 50 ára. Þá var einnig rætt við tvo foreldra heyrnarlausra nemenda og starfsmann Fræðslumiðstöðvar. Alls var tuttugu og einn þátttakandi í rannsókninni, en níu þeirra voru lykilviðmælendur mínir. Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að áhyggjuefni og ábendingar Döff og hagsmunasamtaka þeirra hafi átt við rök að styðjast hvað varðar viðhorf heyrandi gagnvart heyrnarlausum, verndun táknaðsins og menningu heyrnarlausra. Ennfremur benda niðurstöður til þess að félagsleg einangrun heyrnarlausra hafi ekki verið rofin með þessari sameiningu.

Abstract

This thesis is about the merging of two schools, the school for deaf and a general education compulsory school. It explores and interoperates different perspectives of members of interested groups on that merger; These include hearing and deaf staff, administrators and policy makers, hearing parents, and members of the DEAF community. The research is qualitative and based within the interpretive, social constructionist tradition. The study was conducted over the period 2003 – 2005, when the merger was planned and initiated and again in 2007 – 2008 when the merger had firmly taken place. The study had two main goals: First, to illuminate why the government decided to merge the two schools and how different groups reacted to that decision. The second goal was to explore to what extent the merger was successful from the point of view of the deaf students. Interviews were conducted with twenty one research participants. Nine interviewees were selected as key informants because they gave a good overview. Eight worked in the general education compulsory school, two are hearing parents of deaf children, five work for Deaf organizations, five are DEAF adults, and finally one person is an administrator within the Reykjavik educational municipal authority. The findings indicate that concerns expressed by members of the DEAF community and their organizations about the merger of the two schools being a potential threat to the sign language, the Deaf community and culture are valid. These concerns, widely published during the merger, were that it would be difficult to protect the sign language and deaf culture in a larger and dominantly hearing school community - with damaging implications for the wider Deaf minority culture. The findings show that contrary to hopes and expectations the merger did not remove the isolation and exclusion of the deaf students neither in their education nor socially.

Efnisyfirlit

Formáli	1
Útdráttur	3
Abstract	4
Efnisyfirlit	5
Inngangur	9
1.1 Markmið rannsóknarinnar	11
1.2 Rannsóknin í hnotskurn	11
1.3 Mikilvægi rannsókna	12
1.4 Trúnaður og nafnleynd	13
1.5 Uppbygging ritgerðar	13
2 Sögulegur bakgrunnur	15
2.1 Stiklur úr menntunarsögu heyrnarlausra á erlendum grunni	15
2.2 Stiklur í menntunarsögu heyrnarlausra á Íslandi	17
2.3 Árin eftir samrunann	21
2.3.1 Fyrstu árin í Hlíðaskóla	21
2.3.2 Hlíðaskóli árið 2008	22
2.4 Samantekt	24
3 Fræðilegur bakgrunnur	27
3.1 Hugtök og sjónarhorn	27
3.1.1 Menning	28
3.1.2 Menning heyrnarlausra	28
3.1.3 Táknmál heyrnarlausra	30
3.1.4 Tvítýngi heyrnarlausra	31
3.1.5 Samfélag	31
3.1.6 Samfélag heyrnarlausra	32
3.1.7 Heyrnarleysi - Döff	32
3.1.8 Vald	34
3.1.9 „Blöndun“ og skóli án aðgreiningar	35
3.1.10 Stimplun og „öðrun“	36

3.1.11	Sjálfsmynd heyrnarlausra	36
3.1.12	Lesskilningur heyrnarlausra barna	39
3.2	Samantekt.....	40
4	Aðferðafræði og framkvæmd rannsóknarinnar	41
4.1	Markmið og rannsóknarspurningar	41
4.2	Aðferðafræði	42
4.3	Viðtöl	43
4.4	Þróun rannsóknar	44
4.5	Þátttakendur	45
4.6	Gagnaöflun og greining gagna	46
4.6.1	Gagnöflun.....	46
4.6.2	Gagnagreining	46
4.7	Trúverðugleiki rannsóknarinnar	47
4.8	Aðferðafræðilegar ögranir og siðferðileg álitamál	47
4.9	Samantekt.....	50
5	Upplifun ólíkra hópa af sameiningu Hlíðaskóla og Vesturhlíðaskóla.....	51
5.1	Forsaga og upphaf sameiningar Hlíðaskóla og Vesturhlíða-skóla	51
5.1.1	Formlegur undirbúningur – fyrstu skrefin	53
5.1.2	Samantekt	57
6	Reynsla komin á sameininguna: Ólík sjónarmið hlutaðeigandi hópa	59
6.1	Viðhorf foreldra heyrnarlausra barna í Vesturhlíðaskóla.....	59
6.2	Viðhorf starfsfólks í Hlíðaskóla	59
6.3	Viðhorf stjórnenda innan og utan skóla	60
6.4	Samantekt.....	61
7	Gæði menntunar	63
7.1	Samantekt.....	67
8	Sjálfsmynd og félagsleg staða heyrnarlausra	69

8.1 Sjálfsmynd heyrnarlausra og nánasta fjölskylda.....	69
8.2 Félagsleg „blöndun“ – upplifun heyrnarlausra	71
8.3 „Félagsleg blöndun“ – stjórnendur innan og utan skóla	74
8.4 Táknmál	76
8.5 Samantekt.....	79
9 Niðurlag	81
9.1 Umræður	81
9.1.1 Heyrnarlausir/Döff	81
9.1.2 Viðhorf ólíkra hópa til sameiningarinnar	83
9.1.3 Skilgreiningar á heyrnarlausum.....	84
9.1.4 Menning.....	85
9.1.5 Sjálfsmynd heyrnarlausra	86
9.2 Helstu lærdómar	87
Lokaorð	91
Heimildir	93

1. Inngangur

Þessi rannsókn fjallar um hvaða augum ólíkir hópar líta sameiningu Hlíðaskóla almenns grunnskóla og Vesturhlíðarskóla, skóla heyrnarlausra. Þá er skoðaða hugmyndir sömu einstaklinga um það hvernig til tókst.

Kveikjan að þessari rannsókn var sameining Hlíðaskóla, almenns grunnskóla og Vesturhlíðaskóla, skóla heyrnarlausra. Forsendur sameiningarinnar voru þær að fáir nemendur voru í Vesturhlíðaskóla og því dýrt að reka hann, gæði kennslu voru ekki talin sambærileg við almenna grunnskóla og slík sameining samræmdest hugmyndum um skóla fyrir alla ásamt kröfum foreldra í kjölfar misnotkunarmáls sem kom upp á þessu tímabili. Umræðan um sameininguna hófst 1999 og stóð undirbúningur fram til ársins 2003 þegar hún gekk í gildi, en fullorðnir heyrnarlausir voru ekki alls kostar sáttir við þá stefnu sem málin tóku um skólann þeirra eins og fram kom í fréttáflutningi frá þeim tíma. Þar sem ég starfaði við Hlíðaskóla á þessum tíma hafði ég mikinn áhuga á fyrirhugaðri breytingu og því hvernig staðið yrði að henni. Þá fór ég á undirbúningstímabilinu með starfsmönnum Vesturhlíðaskóla í heimsókn til Sdr. Parkskolen í Ringsted í Danmörk en tilgangurinn var að skoða hvernig „blöndun“ heyrnarlausra og heyrandi væri háttað. Þegar boðið var upp á nám í kennslu tvítýngdra barna sem í fyrsta skipti var kennt í Kennaraháskóla Íslands á árunum 2002-2003 lá leið mín þangað. Rauði þráðurinn í verkefnavinnu minni á þeim tíma var tengdur heyrnarlausum, meðal annars tók ég viðtöl við fullorðna einstaklinga sem skilgreindu sig sem Döff og kannaði meðal annars viðhorf þeirra til fyrirhugaðrar sameiningar. Orðið Döff mun héðan í frá vera notað um þá sem kjósa að tilheyra samfélagi heyrnarlausra, hafa verið í skóla fyrir heyrnarlausa og þekkja menningu heyrnarlausra (sjá Valgerði Stefánsdóttur, 2005). Táknmálið er þeirra móðurmál. Hins vegar notar starfsfólk Hlíðaskóla og talsmaður frá Menntamálaráðuneyti orðin heyrnarlaus og heyrnarskertur og því eru þau orð notuð þegar vísað er í það sem þessir starfsmenn sögðu. Á heimasíðu Hlíðaskóla um Táknmálssvið er einnig talað um heyrnarlausa/heyrnarskerta og nota ég það málfar þegar fjallað er um sviðið. Af sömu ástæðu nota ég orðið „blöndun“ þegar talað er um að nemendur af Táknmálssviði fara í heyrandi bekk. Það skal tekið fram að

árið 2002 var Vesturhlíðaskóli formlega lagður niður og því er alltaf talað um Hlíðaskóla þegar ræddir eru atburðir sem gerðust eftir það.

Það er bjargföst trú mín að þekking og reynsla fólks sé dýrmætur fjársjóður sem geti varðað leið okkar að árangursríkara skólakerfi og því varð það úr að ég ákvað að rannsaka þessa sameiningu sérstaklega í meistaranámi mínu í sérkennslufræðum.

Ég hef verið þeirrar gæfu aðnjótandi að alast upp í umhverfi þar sem fjölbreytileiki er sjálfsagður. Móðir mín var í hjólastól. Hún var sérkennari heima við en síðar í Hlíðaskóla. Nemendur hennar voru jafn ólíkir og þeir voru margir og fékk hún tvær stúlkur sem hún kenndi til að gæta mín. Önnur var flogaveik og með væga þroskahömlun en hin með mun meiri. Þær hafa báðar ásamt mökum sínum verið hluti af lífi mínu. Mér er í blóð borið að telja að hindranir stafi einvörðungu af takmörkun eigin hugsunar við að finna lausnir á vandanum og að öll reynsla feli í sér lærdóm sem síðar meir nýtist í lífinu. Að auki var ég nemandi í Hlíðaskóla öll grunnskólaárin og síðar fór ég að vinna í Hlíðaskóla. Í ljósi uppeldis míns og þessara gæða sem mér hlotnuðust hjá foreldrum mínum hefur mér ætíð þótt eðlilegt og sjálfsagt að einstaklingar með hamlanir væru í almennum grunnskólum. Hlíðaskóli varð starfsvettvangur minn í 14 ár en þar var starfrækt deild hreyfihamlaðra og málörvunardeild. Því hef ég verið þeirrar gæfu aðnjótandi að hafa oft á tíðum haft fjölbreyttari nemendahóp en almennt tíðkast á höfuðborgarsvæðinu. Þá var einn bekkurinn minn tengslabekkur fyrir þrjá nemendur úr Vesturhlíðaskóla og því hef ég lokið fimm námsskeiðum í táknmáli. Á þeim tíma var það skoðun mín að þessir þrír nemendur ættu að vera allan skóladaginn inni í bekk hjá mér en ekki bara dagpart. Þessi bakgrunnur minn kemur með mér inn í rannsóknina, gefur mér reynslu, sjónarhorn og spurningar.

Veikindi og andlát í nærfjölskyldunni gerðu það að verkum að ég valdi að fella niður ritgerðarvinnu um tíma en hef ætíð gripið í hana þegar færi gafst. Þess utan er ég alltaf með alltof marga bolta á lofti, hef unnið mikið, verið að læra eitthvað sem nýtist mér beint í kennslu á hverjum tíma, en engu að síður þoli ég alls ekki ókláruð verk. Viðmælendur gáfu mér dýrmætar gjafir, gjafir sem að mínu mati eiga enn erindi og sem mikilvægt er að koma á framfæri. Því ákvað ég að nota námsleyfið mitt árið 2008 – 2009 til að ljúka verki sem hefur fylgt mér í gegnum þykkt og þunnt undanfarin ár.

1.1 Markmið rannsóknarinnar

Markmið rannsóknarinnar er tvíþætt. Annars vegar að varpa ljósi á tilgang og fyrstu spor í átt til sameiningar Hlíðaskóla og Vesturhlíðaskóla og hins vegar að skoða hvernig til tókst með tilliti til náms og bættrar félagslegrar stöðu heyrnarlausra/heyrnarskertra nemenda.

Einnig kynnti ég mér hvort eitthvað hefði verið gert til að koma til móts við ábendingar aðila úr Félagi heyrnarlausra, könnun Ingibjargar H. Harðardóttur og Jóhönnu Karlsdóttur frá árinu 2005 og sambærilegri könnun á vegum matsnefndar frá Menntamálaráðuneytinu frá árinu 2008 á líðan, námi og kennslu heyrnarlausra og heyrnarskertra nemenda í Hlíðaskóla. Kannanirnar tvær sýndu meðal annars að félagsleg staða heyrnarlausra/heyrnarskertra nemenda var ekki góð og sama mátti segja um kennslu og notkun táknaðs innan skólans.

1.2 Rannsóknin í hnotskurn

Rannsóknin beinist að sameiningarferlinu, viðhorfum gagnvart heyrnarleysi og hvernig ólík reynsla, menntun og staða einstaklinga hefur áhrif á hugmyndir þeirra um þessa þætti. Þá er lögð áhersla á að athuga mótun sjálfsmyndar heyrnarlausra heima við og í skóla og mikilvægi táknaðsins í því samhengi. Loks er athugað hvort að markmiðum með samruna Hlíðaskóla og Vesturhlíðaskóla hafi verið náð.

Þátttakendur eru Döff fullorðnir á aldrinum 20 til 50 ára með ólíka skólagöngu, foreldrar, kennarar og stjórnendur innan Hlíðaskóla og aðilar úr röðum skólayfirvalda og hagsmunahópum sem þjóna Döff sérstaklega. Þær upplýsingar sem komu fram eru sýn viðmælenda minna á eigin reynslu og túlkun mín á því sem okkur fór á milli. Ég tók þá ákvörðun að taka ekki viðtal við nemendur skólans en fór þess í stað í vettvangsheimsókn í Hlíðaskóla. Í rannsókninni voru notaðar eigindlegar rannsóknaraðferðir og var fyrst og fremst byggt á viðtölum.

Rannsóknarspurningarnar

- Hvað er líkt og ólíkt með hugmyndum fólks gagnvart sameiningarferlinu? Tala menn einum rómi?

- Hvernig endurspeglar þættir í menningu og reynslu heyrnarlausra afstöðu þeirra til sameiningar Vesturhlíðaskóla og Hlíðaskóla og hverju tengjast þessar ólíku túlkanir?
- Hvernig er hópur Döff afmarkaður og skilgreindur?
- Hvaða áhrif hefur menning og reynsla heyrnarlausra/Döff á sjálfsmynd þeirra? Að hvaða atriðum þarf að hlúa að umfram önnur eftir að sameiningin á sér stað til þess að stuðla að jákvæðri og sterkri sjálfsmynd heyrnarlausra?

Í rannsókninni koma fram viðhorf ólíkra hópa sem tengjast heyrnarlausum á einn eða annan máta gagnvart sameiningunni frá því að sameiningarferlið hófst árið 1999 fram til ársins 2008. Þá eru athuguð viðhorf þessara hópa til heyrnarleysis og hvernig þau endurspeglast í hugmyndum þeirra um félagslega stöðu heyrnarlausra einstaklinga. Allir viðmælendur mínir eru fullorðnir en hafa ólíkan bakgrunn sem hjálpar mér að fá heildstæðari mynd af því sem átti sér stað. Ég fylgdist með nemendum í kennslu og á leiksvæði en ákvað að tala ekki við þau því að samfélag heyrnarlausra er lítið og nemendur ungir. Loks fékk ég að skoða myndbönd sem sýndu samskipti nemenda heyrnarlauss nemanda við heyrandi nemendur.

1.3 Mikilvægi rannsókna

Sameining Hlíðaskóla og Vesturhlíðaskóla fór fram á árunum 1999 til 2003 og er orðin að veruleika. Eins og fram kom hér að ofan hafa verið gerðar tvær rannsóknir á líðan, námi og kennslu heyrnarlausra nemenda við skólann. Mín rannsókn er ólík hinum að því leyti að hún spannar lengra tímabil og nær til aðila utan og innan Hlíðaskóla sem hafa aðra nálgun en þeir sem eru í skólaumhverfinu. Það er margt sem má læra af þessu sameiningarferli og yfirfæra þá þekkingu þegar sameina á sérskóla og almennan skóla og viðhorf gagnvart nemendum sérskólans eru gjörólík eftir stofnunum. Að sama skapi tel ég mikilvægt að sjá hvort hægt sé að haga skipulagi í Hlíðaskóla á þann veg að starfsmenn skólans geti komið betur til móts við þarfir þessa nýja nemendahóps. Skólastarf er í sífelltri þróun og það er mikilvægt að hlusta á raddir þeirra sem reynsluna hafa af því það er mikill munur á því að þekkja til aðstæðna og að lenda í þeim sjálfur.

1.4 Trúnaður og nafnleynd

Samfélag Döff er fámennnt og það eru fáar stofnanir sem koma beint að hagsmunamálum heyrnarlausra. Ekki reynist mögulegt að fela heiti skólans því Hlíðaskóli er sá eini á landinu sem hefur sérstakt svið fyrir heyrnarlausra og því er nafn hans notað. Það er erfitt að fela viðmælendur rannsóknarinnar en til þess að gæta trúnaðar við þá eru ekki notuð nöfn þeirra heldur er greint frá aldri, heyrn og tengingu við samfélagið. Að öðru leyti er viðmælendum ekki lýst. Vegna þess að enn starfa margir af viðmælendum mínum við sömu stofnanir hef ég gripið til þess ráðs að hafa lýsingarnar mjög óljósar til að vernda viðmælendur mína enn frekar.

1.5 Uppbygging ritgerðar

Fyrsti kafli ritgerðarinnar er sögulegt yfirlit um menntun heyrnarlausra héraendis og erlendis. Þar er einkum lögð áhersla á að athuga hvaða hugmyndir ríktu á hverjum tíma þá leið væri heppilegust til að kenna heyrnarlausum. Þá eru athuguð áhrif hennar á menntun heyrnarlausra.

Í öðrum kafla er fjallað um þann fræðilega bakgrunn sem liggur að baki þessari rannsókn. Þar er fjallað um helstu hugtök og sjónahorn sem lögð eru til grundvallar ritgerðinni. Sérstök áhersla er lögð á að greina ólík sjónarhorn á heyrnarleysi og hvernig þau endurspeglast í skoðunum og viðhorfum viðmælenda minna.

Þriðji kafli fjallar um framkvæmd rannsóknarinnar, markmið hennar og þær aðferðir sem beitt var við gagnaöflun og gagnagreiningu. Greint verður frá vali á viðmælendum og þeir kynntir. Þá verður leitast við að leggja mat á trúverðugleika rannsóknarinnar og fjallað er um þær aðferðafræðilegu ögranir og álitamál sem komu upp í ferlinu.

Fjórdi, fimmti og sjötti kafli eru unnir upp úr rannsóknargögnum mínum. Í fjórða kafla er samantekt mín á forsögu og upphafi sameiningar Vesturhlíðaskóla og Hlíðaskóla. Í fimmta og sjötta kafla eru raddir viðmælenda í forgrunni. Áhersla er lögð á að fjalla um hvernig tiltókst með flesta þá þætti sem lagðir voru til grundvallar því að sameiningin var álitin nauðsynleg frá ólíkum sjónarhornum.

Í sjöunda kafla eru umræður um niðurstöður rannsóknarinnar. Þar er að finna umræðu um hverja rannsóknarspurningu fyrir sig og helstu lærdóma sem draga má af rannsókninni

2 Sögulegur bakgrunnur

Hér verður fjallað um menntun heyrnarlausra, en skólasaga þeirra er mjög svipuð um allan heim. Það er mikilvægt að fjalla stuttlega um skólasögu heyrnarlausra erlendis því að kennsla á Íslandi dregur mjög dóm af þeim straumum og stefnum sem þar voru taldir heppilegastir. Því næst er stiklað á stóru í menntunarsögu heyrnarlausra á Íslandi, en fáar heimildir er að finna um skólann og því er stuðst við bókina *Heyrnarlausir á Íslandi, sögulegt yfirlit* eftir Bryndísi Guðmundsdóttur og Guðmund Egilsson (1989). Sérstök áhersla verður á sameiningarferli Hlíðaskóla og Vesturhlíðaskóla og hvernig Táknmálssvið er rekið í dag. Þá verður fjallað um niðurstöðu matskýrslu um líðan nemenda á Táknmálssviði. Rannsóknir sem snúa að lesskilningi heyrnarlausra verða kynntar. Loks verður sjónum beint að áhrifum skólagerðar á sjálfsmynd heyrnarlausra.

Þessi sögulegi bakgrunnur er mikilvægur í ljósi áhrifa menntunar á menningu heyrnarlausra (Döff) og varpar um leið ljósi á sýn Döff fullorðinna viðmælenda minna á sameiningu Hlíðaskóla og Vesturhlíðaskóla. Á meðan Vesturhlíðarskóli, áður Heyrnleysingjaskólinn, var heimavistarskóli var hann, eins og heyrnleysingjaskólar annars staðar í heiminum, vagma menningar heyrnarlausra og allar ríkjandi hugmyndir sem voru uppi hér og víðast erlendis um heyrnarleysi höfðu bein áhrif á líf þeirra sem voru í skólanum. Það sem einkennir menntasögu heyrnarlausra er ágreiningur heyrandi um það hvort talmál eða táknmál henti betur í kennslu heyrnarlausra.

2.1 Stiklur úr menntunarsögu heyrnarlausra á erlendum grunni

Frá upphafi og fram að 16. öld var ekki litið á heyrnarlausa sem fullgilda meðlimi í þjóðfélaginu. Heyrnarlausir voru taldir ýmist geðbilaðir, andsetnir eða með þroskahömlun. Heyrnarlausir voru því taldir óæðri og var oftast en ekki farið illa með þá (Herdís Haraldsdóttir, 1967).

Á 18. öld fjölgaði skólum fyrir heyrnarlausa og var þá ýmist kennt á táknmáli, táknmáli og talmáli eða einvörðungu á talmáli eftir því hvaða hugmyndir skólastjórnendur aðhylltust. Þessi ólíku sjónarhorn má meðal annars sjá í því að frá 1640 fram til 1673 var lögð áhersla á að leita leiða

til að auðvelda heyrnarlausum að heyra. Þar má sjá hugmyndir á borð við tallúðra og þróun á heyrnartrektum og heyrnartækjum (Sullivan, 2007). Á svipuðum tíma, eða á árunum 1644 – 1648, gaf læknirinn John Bulwer út þrjár bækur um heyrnarleysi. Fyrstu tvær bækurnar fjölluðu um mikilvægi táknaðs fyrir heyrnarlausu og að það væri hið náttúrulega mál heyrnarlausra. Síðasta bókin var fræðslubók um vanda sem talinn var snúa að heyrnarskertum og heyrnarlausum (Sullivan, 2007). Aðrir samtímamenn töldu talmálið vera heppilega leið til samskipta fyrir heyrnarlausu, því að þannig gætu þeir átt samskipti við umhverfi sitt (Sauvage, 2003). Þessi ólíku sjónarhorn var að finna víðast hvar í hinum vestræna heimi.

Heimspekingar tóku að íhuga tengsl mennsku (þess að vera maður) og tunguáls á 18. öld. Í kjölfarið vaknaði áhugi á heyrnarlausu fólki og menn leituðu leiða til að efla mennsku þess. Þá voru stofnaðir fyrstu sérskólarnir fyrir heyrnarlausu, t.d. stofnaði Abbe Charles Michel De L'Épee, faðir nútímakennsluhátta fyrir heyrnalausu, skóla í París (Davis, 1995). Þá kom út bæklingur um mikilvægi táknaðs í menntun heyrnarlausra og um leið fjölgaði heyrnarlausum táknaðstalandi kennurum. Fullorðnir og eldri nemendur kenndu börnum táknaðs. Þannig mótaði og styrkti menntakerfið „samfélag“ heyrnarlausra sem var að mótast (Beynton, 1998).

Thomas Hopkins Gallaudet stofnaði ásamt M. Laurent Clerc fyrsta skólann fyrir heyrnarlausu í Ameríku. Af þeim sökum er háskóli fyrir heyrnarlausu í Ameríku kenndur við Gallaudet.

Alexander Graham Bell var mikill áhugamaður um heyrnarleysi því bæði móðir hans og eiginkona voru heyrnarlausar. Hann notaði verðlaun sem hann fékk fyrir það að uppgötva símtækið til að setja upp bókasafn með efni um heyrnarlausu. Bell taldi mikilvægt að hindra það að heyrnarlausir byggju í návígi hver við annan og að það ætti að banna þeim að eignast barn saman. Hann lagði einnig mikið upp úr því að heyrnarlausir lærðu talmál (Berke, 2007). Að mati Döff lögðu þessi viðhorf hins þjóðþekkta manns Þránd í götu heyrnarlausra.

Ráðstefnan um heyrnarleysi í Mílanó árið 1880 er upphaf hundrað ára þrautagöngu í huga heyrnarlausra. Ráðstefnan var haldin með það fyrir augum að taka ákvörðun um hvaða kennsluáferð hentaði best heyrnarlausum. Kennarar víðs vegar að úr heiminum sóttu ráðstefnu þessa en þar var tekin ákvörðun um að raddmál væri hentugasta áferðin

við að kenna heyrnarlausum og samþykktu það allar þjóðir nema Bandaríkin og Bretland (Berke, 2007). Ákvörðunin var tekin í kjölfar mikillar þjóðernisvakningar en hluti af henni fól í sér að fólk sem tilheyrði sama þjóðerni skyldi tala sama tungumál. Í kjölfar þessarar ákvörðunar var heyrnarlausum kennurum sagt upp störfum við heyrnleysingjaskólana (Beynton, 1998). Heyrandi starfsfólk var fengið til að kenna heyrnarlausum og þannig komið í veg fyrir að táknmálið lærðist af fullorðnu heyrnalausum fólki (Beynton, 1998).

Menn voru þó ekki á eitt sáttir um að talmál nýttist heyrnarlausum best og því spruttu upp tvær meginstefnur í málefnum heyrnarlausra. Annars vegar voru það *talmálssinnar (oralistar)* og hins vegar *táknmálssinnar (manualistar)*. Táknmálssinnar litu svo á að táknmálið væri leið til að tjá hugsanir og tilfinningar. Þeir töldu að með því að gefa heyrnarlausum mál yrðu þeir hluti af þjóðfélagslegri einingu landsins. Táknmálið var að mati táknmálssinna jafngilt tali, meðfæddur hæfileiki sem geymdur væri í sálum manna. Það þótti sanna að heyrnarlausir væru mennskir. Í hugum talmálssinna voru heyrnarlausir utangarðsfólk, þar sem þeir töluðu ekki þjóðtunguna. Til að gera aðstæður heyrnarlausra sambærilegar við aðstæður annarra borgara töldu talmálssinnar að fjarlægja þyrfti táknmálið sem gerði það að verkum að heyrnarlausir skáru sig úr hópnum og kenna þeim í staðinn varalestur og að nota raddmál (Beynton, 1998).

Um aldamótin 1900 notuðu flestir skólar fyrir heyrnarlausum talmál en eftir fyrri heimstyrjöld var hlutfallið orðið 80%. Það var ekki fyrr en á árunum 1960 – 1970 að menn fóru að efast um réttmæti aðferðarinnar (Beynton, 1998). Umræðunni um talmál eða táknmál er enn í dag hvergi nærri lokið og til eru heyrnleysingjaskólar sem leggja áherslu á talmál og aðrir skólar sem nota eingöngu táknmál.

Þessar tvær stefnur hafa einnig haft mótandi áhrif á skólasögu heyrnarlausra Íslendinga á nítjándu og tuttugustu öldinni þar sem ýmist hefur mátt nota táknmál eða lögð hefur verið áhersla á að heyrnarlausir noti talmál í skóla.

2.2 Stíklur í menntunarsögu heyrnarlausra á Íslandi

Það var á árunum 1820 – 1867 sem fyrsti hópur heyrnarlausra Íslendinga var sendur til Danmerkur í Det Kongelige Dövstummeinstitut. Aðbúnaður þar var slæmur og létust mörg börn á námstíma sínum (Bryndís

Guðmundsdóttir og Guðmundur Egilsson, 1989). Engu að síður var menntunin góð og ílengdust margir þeirra sem fóru utan vegna þess hve samfélag heyrnarlausra var sterkt í Danmörku (Anna R. Valdimarsdóttir, 2000). Þrátt fyrir brösulega byrjun var þetta upphafið að menntasögu heyrnarlausra Íslendinga.

Vegna þess að stjórnvöldum var skylt að greiða með þeim börnum sem áttu efnalitla foreldra var ákveðið að hagkvæmara væri að koma á fót skóla héraendis til að kenna þessum nemendahópi (Anna R. Valdimarsdóttir, 2000). Í kjölfar tilskipunar um húsagann 1746 var komið á almenningsfræðslu á Íslandi. Á tímabilinu 1746 – 1908 var það skylda presta að sjá um menntun barna í landinu (Lofur Guttormsson, 2008). Séra Páll Pálsson var sendur til Danmerkur 1867 til að læra að kenna heyrnarlausum þar sem hann hafði af óskiljanlegum ástæðum misst mál og heyrn tímabundið. Hann var skipaður mál- og heyrnleysingjakennari 1867 og stofnaði skóla að Prestbakka, og síðar Stafafelli, þar sem kennsla fór fram á bendinga og fingramáli¹. Séra Páll taldi mikilvægt að nemendur sínir hefðu kennslubækur og gaf hann út bækurnar „Bíblíusögur handa mállausum og heyrnarlausum unglingum á Íslandi“, „Kristin fræði Lúthers“ og „Orðasafn til undirbúnings kennslu handa mál – og heyrnleysingjum“. Glöggt má sjá af fyrstu bókum Páls þann tilgang hans að auðvelda aðgang heyrnarlausra að Guði. Séra Páll náði fram á þingi lögleiðingu um kennsluskyldu fyrir heyrnarlausa og starfrækti hann skólann fram að andláti sínu. Eftir það lagðist kennsla heyrnarlausra af í eitt ár. Eftir þann tíma fékk Ólafur Helgason styrk frá Alþingi til að mennta sig í málleysingjakennslu. Hann stofnaði Málleysingjaskólann í Gaulverjabæ og voru nemendur hans 9 – 12 ára. Séra Ólafur réði sex konur sér til aðstoðar við kennsluna (Bryndís Guðmundsdóttir og Guðmundur Egilsson, 1989). Á starfsárum hans voru sett lög um kennslu heyrnarlausra, nánar tiltekið árið 1884 (Borgarskjalasafn Reykjavíkur, 2004). Ólafur starfaði þó ekki lengi því að hann lést sviþlega aðeins 36 ára gamall. Eiginkona hans sá um skólann í eitt ár þar til séra Gísli Skúlason var gerður að prest í Árnesprófastsdæmi og tók hann þá við skólanum fram til 1908, þó ekki fyrr en hann hafði stundað nám í kennslu mállausra (Bryndís Guðmundsdóttir og Guðmundur Egilsson, 1989).

¹ Fingramál felur í sér að nemendur notuðu tákn stafa til að raða þeim saman í orð og því má segja að þeir hafi stafað orðið.

Um 1909 var skólinn fluttur til Reykjavíkur. Hann var gerður að ríkisskóla og varð Margrét Theódóra Bjarnadóttir forstöðumaður hans. Þetta var í fyrsta sinn í sögu heyrnarlausra á Íslandi að forstöðumaður var hvorki prestur né karlmaður. Margrét hafði áður kennt hjá séra Ólafi og menntað sig í Danmörku á þessu sviði. Í fyrstu var skólinn til húsa á Laugavegi og þurftu nemendur sem bjuggu utan Reykjavíkur að dvelja á einkaheimilum yfir skólaárið. Konur sáu um kennslu og var kennt á fingra- og bendingamáli (Bryndís Guðmundsdóttir og Guðmundur Egilsson, 1989). Að auki lagði Margrét áherslu á að nemendur lærðu einhverja iðn til að auðvelda þeim að fá störf að loknu námi (Anna R. Valdimarsdóttir, 2000). Fimm árum síðar flutti skólinn á Spítalastíg. Árið 1922 breyttist margt í kennslu heyrnarlausra. Skólinn sem hafði verið nafnlaus fékk nafnið Daufdumbraskóli Íslands. Breyting varð á kennsluháttum, það er tekið var upp svokallað „mund- hánd- system“² við skólann og hjálpaði dr. Georg Forchhammer upphafsmaður þessa kerfis Margréti að aðlaga kerfið að íslenskunni (Anna R. Valdimarsdóttir, 2000). Árið 1922 var löggjöf um heyrnleysingjaskólann breytt og áttu nú málhólt, heyrnarskert, blind og „vitsljó“ börn á aldrinum 8 – 17 ára rétt á því að ganga í skólann (Lög um kennslu heyrnar- og málleysingja, 1942).

Margrét fór til Danmerkur og Þýskalands 1934 til að kynna sér nýjungar í kennsluháttum. Hún kom heim með þær upplýsingar að talmálskennsla og skilningur á þjóðartungu væri talin heppilegasta leiðin í kennslu heyrnarlausra. Margrét var forstöðumaður fram til 1944 og kenndi hún samkvæmt þessu (Bryndís Guðmundsdóttir og Guðmundur Egilsson, 1989).

Skólinn var fluttur að Stakkholti snemma á fimmta áratugnum og tók Brandur Jónsson við skólastjórstöðu 1944 og stýrði honum í 37 ár. Ýmsar breytingar urðu á þessum árum. Skólinn var einvörðungu ætlaður heyrnar- og mállausum börnum (Bryndís Guðmundsdóttir og Guðmundur Egilsson, 1989). Árið 1962 gengu í gildi lög um að kenna ætti heyrnarlausum og heyrnarskertum börnum að skilja og tala íslensku og því fór kennsla fram á íslensku. Skólaganga barnanna hófst við fjögurra ára aldurinn því menn töldu það vera mikilvægt að fá nemendur snemma til þess að þeir næðu sem fyrst tökum á málinu. Skólaskyldu skyldi ljúka

² Nemendur notuðu almennt talmál og lásu af vörum. Þau hljóð sem erfitt var að lesa af vörum fengu tákn.

Þegar nemendur höfðu náð sextán ára aldri og var það hlutverk skólans að hjálpa þeim að finna sér störf við hæfi (Lög um heyrnleysingjaskólann, 1962). Brandur setti fram þá kröfu að allir sem að kennslunni kæmu væru sérmenntaðir í kennslu heyrnarlausra. Allt kennaralið skólans var heyrandi og fæstir kunnu táknmál, enda fór kennslan fram á talmáli á þessum tíma. Kennarar gátu þó alltaf notað táknið úr „mund- hánd-“ aðferðinni ef á þurfti að halda. Þrátt fyrir að nemendur mættu ekki nota táknmál í kennslustundum notuðu þeir það sín á milli. Eldri nemendur kenndu þeim yngri og þannig var táknmálinu viðhaldið. Útskrifaðir nemendur og fullorðið heyrnarlaust fólk tengdist skólanum og starfsemi hans áfram (Bryndís Guðmundsdóttir og Guðmundur Egilsson, 1989).

Árið 1964 gekk rauðuhundafaraldur á Íslandi sem olli því að 34 börn fæddust heyrnarlaus. Til að bregðast við því þurfti rýmra húsnæði og var skólinn fluttur í nýtt hús í Leynimýri við Öskjuhlíð (Vesturhliðarskóli – skjalaskrá, 2004). Boðið var upp á heimavist við skólann frá árinu 1975 og var hún ætluð börnum utan af landi. Á sama ári varð enn stefnubreyting og farið var að kenna heyrnarlausum nemendum eftir nýjum leiðum sem nefndust alhliða boðskipti (total communication). Í því fólst að beita mátti öllum tiltækum aðferðum tjáningar. Það var því algengt að kennarar skólans töluðu með rödd en táknuðu samtímis. Þetta gerðist í skólastjórnartíð Guðlaugar Snorradóttur. Hún sendi kennara skólans utan í sérnám í heyrnleysingjakennslu. Námið fór fram við háskólann í Stokkhólmi og var það skilyrði sett að kennarinn hefði starfað í þrjú ár við skólann áður en hann héldi til náms (Bryndís Guðmundsdóttir og Guðmundur Egilsson, 1989).

Þegar Gunnar Salvason tók við skólanum 1985 beitti hann sér fyrir því að gera skólann að táknaálsskóla. Allir áttu að tala táknaál og í kjölfarið var boðið upp á 12 eininga nám 1989-90 á vegum Kennaraháskóla Íslands (Bryndís Guðmundsdóttir og Guðmundur Egilsson, 1989). Gunnar hefur skrifað mikið um málefni heyrnarlausra. Hann var róttækur táknaálssinni og hafði mikinn áhuga á því að efla samfélag heyrnarlausra í kringum Vesturhliðaskóla.

Enn urðu skólastjóranskipti árið 1995 þegar Berglind Stefánsdóttir, fyrsti heyrnarlaus skólastjórinn, var ráðinn. Í kjölfarið var tekin upp tvítýngisstefna sem felur í sér að heyrnarlausir hafi gott vald á tveimur málum, annars vegar íslensku og hins vegar táknaáli (Vesturhliðarskóli,

1999). Árið 1999 hófst vinna við að sameina Hlíðaskóla og Vesturhlíðaskóla.

2.3 Árin eftir samrunann

Þegar ákvörðun var tekin um að sameina skólana tvo var ákveðið að framkvæmt yrði mat á líðan, félagslegri og námslegri stöðu heyrnarlausra/ heyrnarskertra nemenda í Vesturhlíðaskóla. Þá skrifaði Valgerður Stefánsdóttir mastersritgerð um Döff samfélagið árið 2005 þar sem meðal annars er komið inn á sameiningu Hlíðaskóla og Vesturhlíðaskóla.

2.3.1 Fyrstu árin í Hlíðaskóla

Skólaárið 2002 – 2003 tók matsnefnd frá Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands að sér að meta líðan, nám og kennslu nemenda á Táknmálssviði að beiðni Fræðslumiðstöðvar Reykjavíkur. Ingibjörg H. Harðardóttir og Jóhanna Karlsdóttir tóku að sér umsjón verksins. Niðurstöður þeirra voru þær að flestir aðilar sem rætt var við töldu sameininguna vera heyrandi og heyrnarlausum til góðs og að skólinn stæði sig vel í að mæta þörfum síðarnefnda hópsins en þeir fylgdu flestir sömu námskrá og heyrandi jafnaldrar. Þá voru foreldrar sérstaklega ánægðir með sameininguna (Ingibjörg Harðardóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2005).

Að mati Ingibjargar og Jóhönnu vantaði markmið um táknmál og félagslega færni heyrnarlausra/heyrnarskertra í einstaklingsnámskrár nemendanna. Vettvangsathugun þeirra leiddi í ljós lítil samskipti milli heyrandi og heyrnarlausra í frímínútum. Þá lögðu þær áherslu á að táknmálskennsla þyrfti að vera sjálfsagður hluti af skólastarfi Hlíðaskóla bæði fyrir nemendur og kennara til að tryggja að hugmyndin um tvítyngi með tvö jafnrétthá tungumál gengi eftir. Eins og málum var háttað á árinu 2002 – 2003 var talmálið ríkjandi mál og því töldu þær mikilvægt að auka táknmálskennsluna til muna. Á sama tíma þyrfti að tryggja heyrnarlausum/heyrnarskertum gott málumhverfi, meðal annars með því að bæta félagslega aðstöðu þessa hóps. Félagsaðstaða fyrir þennan hóp var að þeirra mati mikilvæg fyrir menningu og mál þeirra. Hvað beina kennslu varðaði töldu þær mikilvægt að ýta undir kennslu í íslensku og hafa framsetningu námsefnis sjónrænni. Loks undirstrikuðu þær mikilvægi þess að gefa kennurum með heyrnarlausa nemendur aukinn

tíma til samstarfs og undirbúnings (Ingibjörg Harðardóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2005).

Í óbirtri mastersritgerð Valgerðar Stefánsdóttur (2005) kemur fram að bakgrunnur Döff nemenda sé annar í dag en áður. Foreldrar þeirra tali táknmál og því sé sjálfsmynd þeirra betri. Döff nemendur kölluðu eftir aðstoð túlks eða táknmálstalandi starfsmanns þegar viðmælandi þeirra skildi þá ekki. Engu að síður upplifðu Döff nemendur í Hlíðaskóla að þeir væru útilokaðir og jafnframt mismunað í sameinuðum skóla ólíkt því sem var í Vesturhlíðaskóla. Valgerður komst jafnframt að sömu niðurstöðu og Ingibjörg og Jóhanna að enn sé langt í land hvað varðar hugmyndir um tvítyngdan skóla.

Nú eru breytingarnar um garð gegnar og athyglisvert að kynna sér hvaða stefnu Hlíðaskóli hefur markað sér fyrir nemendur á Táknmálssviði. eru upplýsingar fengnar af heimasíðu skólans og frá viðmælendum mínum.

2.3.2 Hlíðaskóli árið 2008

Skipulag Hlíðaskóla er á þann veg að einn skólastjóri er yfir Hlíðaskóla. Berglind Stefánsdóttir, fyrrverandi skólastjóri Vesturhlíðaskóla starfar nú sem aðstoðarskólastjóri Hlíðaskóla og ber ábyrgð á innra starfi Táknmálssviðs. Táknmálssviðið er hluti af Hlíðaskóla og því ber skólastjóri ábyrgð á fjármálum sem og mannráðningum á sviðið. Starfsmenn á Táknmálssviði hafa ýmist táknmál sem móðurmál eða eru táknmálstalandi. Á sviðinu starfa þrír táknmálstúlkar.

Táknmálssvið Hlíðaskóla er deild fyrir heyrnarlausu og heyrnarskerta nemendur. Á heimasíðu Hlíðaskóla um Táknmálssviðið (2007) má sjá að það er opið öllum heyrnarlausum/heyrnarskertum nemendum á landinu en önnur sveitafélög en Reykjavík verða að greiða fyrir þá þjónustu. Heyrnarskerðing nemenda er miðuð við 50 – 70db og þarf að fylgja með greinargerð frá greiningaraðila því til staðfestingar. Hafi nemandi vægari heyrnaskerðingu er hann athugaður sérstaklega með tilliti til þess að hann fari í hverfissskóla sinn. Sé sá kostur valinn er heimaskóla nemandans boðið upp á leiðsögn ráðgjafa Táknmálssviðs Hlíðaskóla. Endanleg ákvörðun um hver fái inngöngu í skólann er í höndum inngönguteymis en það sitja skólastjórnendur skólans, ráðgjafi á Táknmálssviði og fulltrúi menntasviðs Reykjavíkur (Starfsreglur um innritun nemenda í Hlíðaskóla

– Táknmálssvið, 2007). Nú eru tuttugu heyrnarlausir/heyrnarskertir nemendur á Táknmálssviði skólans.

Fram kemur á heimasíðu skólans að hver nemandi á Táknmálssviði eigi sinn tengslabekk til að fá náms- og félagslega „blöndun“, en í ljósi ólíkra þarfa eru nemendur mismikið í tengslabekkjum sínum. Hver nemandi á sviðinu hefur einstaklingsnámskrá. Mikil áhersla er lögð á táknmálið og það að verið sé að ala upp tvítyngda nemendur, enda er það stefna skólans að hafa þar tvö jafnréttá tungumál. Heyrnarlausir nemendur eru því ýmist í fylgd með túlki eða hjá táknmálstalandi kennara þar sem talmálið er notað, en inni á Táknmálssviði er eingöngu notað táknmál. Á heimasíðu skólans kemur einnig fram að gott eftirlit sé haft með námsframvindu og félagslegri stöðu nemenda á Táknmálssviði. Þá kemur fram að í mati í einstökum greinum sé stuðst við próf, kannanir og verkefnavinnu.

Menntasvið Reykjavíkurborgar (2008) athugaði líðan og samskipti nemenda á Táknmálssviði árið 2007. Rætt var við kennara, rýnihóp starfsmanna og foreldra. Auk þess var gerð vettvangsathugun. Í einum bekk voru sex heyrnarskertir nemendur. Tveir heyrandi kennarar sáu um kennsluna en til viðbótar var táknmálstalandi stuðningsfulltrúi. Táknmál og talmál var notað samtímis eða einvörðungu talmál. Flestir heyrnarskertu nemendanna notuðu talmál frekar en táknmál. Kennarar skipulögðu kennslu sína markvisst þannig að komið var í veg fyrir að heyrnarskertu nemendurnir væru í miklum samskiptum sín á milli. Í frímínútum voru heyrnarskertir drengir með heyrandi og/eða heyrnarskertum drengjum, en heyrnarlausu stúlkurnar þörfuðu sig saman. Í annarri bekkjardeild voru þrjú heyrnarskertir nemendur. Um var að ræða tveggja kennara kerfi með heyrandi og heyrnarlausum kennara. Aðrir starfsmenn sem tengdust bekknum voru táknmálstalandi stuðningsfulltrúar, táknmálstúlkar og sérkennarar. Einn af heyrnarskertu nemendum notar einvörðungu táknmál, annar hvort tveggja en sá þriðji hafnaði táknmálinu. Sá síðastnefndi á heyrandi félagi, en hinir átta lítil sem engin samskipti við heyrandi nemendur. Kennarar úr rýnihóp skólans töldu að á miðstigi færi aðskilnaðarferli í gang.

Í skýrslunni kom fram að heyrnarlausir/heyrnarskertir nemendur á unglingastigi voru tveir í hverjum árgangi. Kennarar á þessu aldurstigi voru ekki táknmálstalandi og því þurfti táknmálstúlka. Túlkarnir túlkuðu einvörðungu það sem kennarar sögðu, en ekki það sem heyrandi

nemendur sögðu. Lítil sem engin samskipti voru milli heyrandi og heyrnarlausra nemenda. Kennarar í rýnihóp töluðu um að samskonar aðgreining ætti sér stað á kennarastofu og hjá nemendum á unglíngastigi. Það kemur því ekki á óvart að heyrnarlausir nemendur og starfsfólk á Táknmálssviði hópar sig saman á fyrirlesturum. Niðurstaða könnunarinnar var sú að félagsleg staða heyrnarlausra/heyrnarskertra nemenda gengi þvert á væntingar foreldra, kennara og nemanda sjálfra.

Í skýrslunni kom fram að foreldrar töldu starfsmenn skóla ekki hafa skilning á málefnum heyrnarskertra. Þá fannst þeim einnig vanta upp á færni og þekkingu starfsmanna skólans bæði hvað varðar táknmál og hugmyndafræði. Loks kom það fram í máli foreldra að þeir kysu heldur heyrandi starfsmann til að vera með heyrnarskertum nemendum innan og utan skólastofu (Menntasvið Reykjavíkurborgar 2008).

Það vekur athygli að skólastjórnendur töldu ekki vera til nægilegt fjármagn til að hafa táknmálskennslu fyrir nemendur og kennara, en í vetur hefur engin táknmálskennsla verið sökum þess að það vantar kennara sem getur tekið það að sér (Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008).

2.4 Samantekt

Í þessum kafla hefur verið stiklað á stóru í menntunarsögu heyrnarlausra héraendis og erlendis. Það má rekja ágreining um kennslu heyrnarlausra hvort kenna eigi á táknmáli, talmáli eða blendingsmáli til þess tíma að kennsla heyrnarlausra hófst. Það er athyglisvert að þrátt fyrir ólíkar málstefnur á hverjum tíma varð skólinn ætíð grunnur að samfélagi heyrnarlausra. Heyrnarlausir komu saman í skólunum og töluðu sín á milli á táknmáli. Hinir eldri kenndu þeim yngri og þannig barst menningararfur heyrnarlausra manna fram af manni.

Í dag er Táknmálssvið hluti af Hlíðaskóla með einn skólastjóra sem er ábyrgur fyrir öllum skólunum og mannráðningum. Táknmálssviðið þjónar öllu landinu en viðkomandi sveitafélag þarf að greiða fyrir þá sem koma annars staðar að en úr Reykjavík. Reynt er af fremsta megni að styðja við heyrnarskerta nemendur úti í almennu grunnskólunum, en þeir sem hafa verulega heyrnarskerðingu og fylgiraskanir ganga fyrir um inngöngu í skólann og inntökuteymi metur hverja umsókn fyrir sig.

Lögð er áhersla á að skólinn sé tvítyngdur með tvö jafnréttá mál og að stuðlað sé að félagslegri „blöndun“ heyrandi og heyrnarlausra. Í

nýlegri úttekt á skólanum kom fram að skólinn nái ekki þeim markmiðum sínum. Þar kom einnig fram óánægja foreldra með skólann og að ekki hafi verið veitt nægjanlegu fé til skólans til að hægt sé að hlúa að táknmálinu, en svipaðar niðurstöður komu fram í mati sem framkvæmt var á árunum 2002 – 2003. Þá var einnig fjallað um þann þátt sem sneri að Hlíðaskóla í mastersritgerð Valgerðar Stefánsdóttur og var samhljómur með öllum þessum verkum.

Í næsta kafla verður fjallað um þann fræðilega bakgrunn sem liggur til grundvallar rannsókninni og ýmis lykilhugtök og mismunandi sjónarhorn kynnt.

3 Fræðilegur bakgrunnur

Þessi kafli varpar ljósi á fræðilegan grunn rannsóknarinnar og fjallar um þau hugtök og sjónarhorn sem eru hornsteinar hennar. Meðal annars er fjallað um ólík sjónarhorn á heyrnaleysi og hvaða áhrif þau hafa á skilning og viðhorf fólks. Þá er lögð áhersla á hugtök fötlunarfræðinnar og hvernig nota má þau til að öðlast skilning á upplifun fólks. Einnig eru settar fram skilgreiningar um menningu og samfélag með tilliti til þess sem sameinar og aðgreinir Döff frá heyrandi meirihluta en mótast engu að síður af þeim reglum og gildum sem eru til staðar á Íslandi. Ennfremur verður fjallað um ólík sjónarhorn á heyrnarleysi og sýnt fram á hvernig þær hugmyndir hafa áhrif á kennslu heyrnarlausra hérlandis og erlendis. Fjallað verður um fimm hugtök sem nauðsynleg eru til að skilja sögu heyrnarlausra en þau eru vald, „blöndun“, skóli án aðgreiningar, stimplun og „öðrun“. Að lokum er fjallað um sjálfsmýnd og lesskilning heyrnarlausra.

3.1 Hugtök og sjónarhorn

Félagsleg hugsmíðahyggja (social constructivism) er kennimið sem liggur til grundvallar rannsókn minni þar sem gengið er út frá þeirri grundvallarhugsun að þekking sé afurð hugsunar. Þannig er heyrnarleysi og táknmál hugsmíð. Ég valdi að nota þann þráð félagslegrar hugsmíðahyggju sem nefnist mótunarkenning (social constructionism) til að átta mig því hvaða leiðir einstaklingar nota til að túlka, skilja og móta samfélagið (Berger og Luckmann, 1966; Dóra Bjarnason og Gretar L. Marinósson, 2007). Mótunarkenningin beinist að því að skoða og skilja hvernig fólk túlkar veruleika sinn, skapar merkingu hans saman og hvernig þetta birtist meðal annars í tungumálinu. Því er athugað hvernig fólk skilur hluti og upplifir þá í gegnum samskipti (Blanche og Durrheim, 1999). Samkvæmt mótunarkenningunni er fólk í sífellu að endurskoða veruleika sinn út frá reynslu, hugtökum og hugmyndum sem það þekkir og hefur tileinkað sér í gegnum samskipti við aðra (Schwandt, 2001).

Þessar kenningar hjálpa mér að skilja hvað það merkir að Döff mótast af menningu sinni.

3.1.1 Menning

Til eru margar kenningar um menningu og byggjast þær á því hvernig hugtakið er notað, hver tilurð hennar er og hvernig túlka má hluti út frá henni.

Menning hefur verið skilgreind sem afsprengi hugsana og gerða genginna kynslóða. Menning er lærd, færst á milli kynslóða og hefur áhrif á lífsýn fólks sem tilheyrir sömu menningu (Schwandt, 2001). Hugtakið menning á við um það sem menn í samskiptum sínum hafa skapað. Menning er annars vegar efnisleg það er allt hið ápreifanlega sem menn hafa gert og gefið tilgang og hins vegar huglæg á borð við trú, listir, siði og fleira. Menningin gerir það að verkum að fólk getur nýtt sér þekkingu og kunnáttu fyrri kynslóða til að aðlaga og breyta umhverfinu, en á sama tíma er hún viðmiðunarrámi þess (Robertson, 1985). Hegðun fólks mótast mun meira af menningu en líffræðilegum erfðum (Abercrombie og Turner, 1994). Menning hefur því áhrif á hugsun, hegðun og líf fólks en á sama tíma er hún í sífelldri mótun í gegnum samskipti fólks á hverjum tíma (Geertz, 1973). Menningin hefur áhrif á þau gildi og norm sem er að finna á hverjum stað. Normin eru skráðar og óskráðar félagslegar samskiptareglur sem byggðar eru á gildum samfélagsins hverju sinni. Þessi gildi og norm eru ólík milli samfélaga og þjóða og því er menning samfélaga svona ólík (Giddens, 2001). Á sama tíma og fólk tilheyrir ákveðinni menningu tilheyrir það minni hópum sem hver um sig hefur sín eigin afbrigði af menningu. Slíka hópa kallar félagsfræðin menningakima (subcultures) og einkennast þeir af því að fólk hefur ákveðið táknakerfi og hegðun sem viðgengst innan þessa afmarkaða hóps (Handwerker, 2002; Robertson, 1985). Sumir hópar leggja áherslu á hvað greinir þá frá meirihlutamenningunni og gefa fólki innan þess hóps tækifæri til að haga sér í takt við eigin hugmyndir (Giddens, 2001). Menning í merkingu Geertz (1973) berst í gegnum táknakerfið og er tungumálið þar mikilvægast. Önnur tákn eru líkamsmál og svipbrigði. Það kemur því ekki á óvart að heyrnarlausir sem eiga sitt eigið móðurmál telji að þeir hafi menningu sem er ólík meirihlutamenningunni.

3.1.2 Menning heyrnarlausra

Á Íslandi eins og víða annars staðar mynda heyrnarlausir sérstakt samfélag. Til að tilheyra þessu samfélagi, sem kallast Döff samfélagið,

þarf viðkomandi að tilheyra félagi heyrnarlausra, hafa gengið í skóla fyrir heyrnarlausu og þekkja sameiginlegan menningararf þeirra (Valgerður Stefánsdóttir, 2005). Ef einstaklingur missir heyrn og velur að skipta sér í hóp Döff þá breytist sjálfsmynd hans og hegðun til þess að hann eða hún aðlagist betur gildum nýja samfélagsins (Padden og Humphries, 1989). Það er ekki nóg að viðkomandi skilgreini sig sem Döff heldur virðist það vera þannig að Döff samfélagið verður að samþykkja hann sem einn úr hópnum. Ef það gerist ekki er hætt á að viðkomandi einangrist og sé hafnað bæði af heyrandi og heyrnarlausu samfélagi. Því má segja að heyrnarskerðing sé nauðsynleg en ekki nægileg forsenda þess að tilheyra Döff samfélagi (Lane, Hoffmeister og Bahan, 1996). Döff einstaklingar eiga sér sameiginlega sögu, listir og menningu. Þar gilda ákveðnar hegðunar- og samskiptareglur sem hafa mótast í gegnum tíðina og því má nota mótunarkenningu (social construction) til að átta sig á því hvernig fólk endurskoðar í sífellu veruleika sinn út frá reynslu, hugtökum og hugmyndum sem það þekkir og hefur tileinkað sér í gegnum samskipti við aðra (Schwandt, 2001). Veruleiki fólks birtist meðal annars í tungumálinu og því þarf að athuga sérstaklega hvernig fólk skilur hluti og upplifir þá í gegnum samskipti (Blanche og Durrheim, 1999). Hægt er að finna skrif um menningu og listir heyrnarlausra í Ameríku í tímaritinu „The Silent Worker“ sem gefið var út á árunum 1888 – 1929 en einungis heyrnarlausir skrifuðu í það blað sem ætlað var heyrnarlausum.

Döff eru dæmi um hóp sem tilheyra sérstakri menningu. Þeir hafa sitt eigið tungumál, sögu, listir og hegðunarreglur en á sama tíma eru þeir ekki andsnúnir meirihlutamenningunni. Þeir eru einnig skilgreindir sem fatlað fólk (sjá bls.37). Séu Döff í umhverfi þar sem allir tala táknmál eru þeir ekki fatlaðir en án táknmálsins eru þeir fatlaðir. Það sannaðist á eyjunni Martha's Vineyard þar sem heyrnarleysi var mjög algengt í þrjár aldir. Þar töluðu allir táknmál og höfðu jöfn tækifæri til þátttöku í samfélagi þar sem enginn leit á heyrnarlausu sem fatlaða (Groce, 1985). Eins og fram hefur komið berst menning aðallega á milli kynslóða með rituðu og töluðu máli, óskrifuðum reglum og venjum. Hluti ríkjandi menningar síast inn til Döff en menningin færir einkum á milli þeirra með táknmálinu sem er annarrar gerðar en raddmál (Beynton, 1998). Í nýlegri rannsókn sem gerð var á blöndun heyrandi og heyrnarlausra í almenna bekk kom í ljós að hvorki heyrandi né heyrnarlausir þekktu nægilega til menningar heyrnarlausra (Oliveira, 2003).

3.1.3 Táknmál heyrnarlausra

Viðhorf gagnvart Döff hafa breyst á undanförunum árum. Í aðalnámskrá má sjá viðurkenningu á því að táknmál sé þeirra fyrsta mál (*Aðalnámskrá grunnskóla – íslenska*, 2007).

Táknmál hefur málfræði og formgerð eins og önnur tungumál, en setningaupbygging er öðruvísi en í talmáli. Táknmál þróað líkt og talmál. Ný tákn eru búin til og reynt að hafa þau í ætt við eldri tákn. Þessi nýju tákn eru gegnsæ til að byrja með, en eftir því sem þau festast betur í táknmálinu verða þau óhlutbundnari (Deuchar, 1984). Táknmálið er ekki alþjóðlegt, eins og margir virðast halda, heldur mótast það af umhverfi rétt eins og talað mál. Í hverju landi eru til heimatákn, barnatákn og staðbundin tákn. Staða handa og tákna er mismunandi eftir löndum og því geta Döff greint á milli mismunandi tákn máls (Bergman, 1994).

Táknmálið er hluti af „menningu“ Döff jafnframt því að vera tungumál þeirra (Scott-Hill, 2003). Rannsóknir hafa sýnt fram á að ein helsta hindrunin í samskiptum heyrandi og heyrnarlausra er tungumálið (Hyde, Ohna og Hjulstadt, 2005/2006). Því vilja heyrnarlausir oft halda sig sér á parti, en þannig varðveitist menning heyrnarlausra (Foster og DeCaro, 1991).

Til þess að geta hegðað sér rétt innan ákveðins hóps fer fram menningartengt nám. Upplýsingar og óyrtað hegðunarreglur sem eru í gildi innan þess hóps berast í gegnum táknmálið. Þetta menningartengda nám felur í sér allt sem lýtur að námi og gerir viðkomandi kleift að hegða sér á réttan hátt í þeim hópi. Sjálfsmynd einstaklingsins mótast í þessum samskiptum og eins hvaðan viðurkenning á einstaklingnum kemur. Þeir sem standa einstaklingnum næst kenna honum hvernig árangursrík og gefandi félagsleg samskipti eiga að vera og hvernig þeim er beitt við ólíkar félagslegar aðstæður (Heath, 1986). Einstaklingarnir í þessum hópi eru þó að sjálfsögðu ólíkir eins og í öllum öðrum hópum (Noel, 2000).

Samfélag er ekki háð landamærum. Svo virtist í viðtölum sem ég hef tekið við Döff á meðan á fjölmenningsnámi mínu stóð, að Döff finnst þeir frekar tilheyra öðrum Döff hvar sem er í heiminum en Íslendingum. Því er haldið fram á hvar sem er í hinum vestræna heimi hafi Döff svipaða sögu og menningu (Beynton, 1998; Valgerður Stefánsdóttir, 2005).

Tvennt aðskilur Döff frá öðrum málminnihlutahópum. Annars vegar fá heyrnarlausir aðgang að máli sínu og menningu á mismunandi aldri, en það fer eftir því hvenær heyrnarleysið uppgötvast og hversu fljótt einstaklingurinn lærir táknmálið. Hins vegar tilheyra heyrnarlaus börn heyrandi foreldra öðrum menningarheimi en foreldrarnir og þurfa því að aðlaga sig að tveimur menningarheimum (Beynton, 1998).

3.1.4 Tvítyngi heyrnarlausra

Þegar talað er um tvítyngi heyrnarlausra er átt við að bæði málin séu móðurmál heyrnarlausra. Táknmálið er kennslumál og til samskipta í daglegu lífi og tengist Döff samfélagi en landstungumálið í ritaðri birtingarmynd þeirra og stundum talmáli. Kunnátta í hvoru máli fyrir sig getur verið mismikil og fer eftir aðgangi þeirra að málinu í umhverfinu. (Skliar & Quadros, 2004; Grosjean, 1992). Þessi áhersla á tvítyngi og menningu á vaxandi fylgi að fagna í heiminum og felur í sér viðkenningu á því að heyrnarlausir tilheyri málminnihlutahóp (Mason, 1994). Hlutverk skólans er að stuðla að því að heyrnarlausir hafi aðgang að báðum málum á fjölbreytilegan hátt frekar en að velja eitt ríkjandi tungumál.

3.1.5 Samfélag

Samofið hugtakinu menning er hugtakið samfélag. Það felur í sér að hópur einstaklinga hefur sameiginlega menningu, samskonar samskiptareglur og fleira. Einstaklingar innan hópsins líta á sig sem innbyrðis tengda heild með sérstaka menningu og koma fram sem heild gagnvart öðrum hópum (Robertson, 1985). Oft á tíðum er ekki hægt að greina að menningu og samfélag þar sem þetta er svo nátengt enda er menning afurð hugsunar og hegðunar genginna kynslóða (Robertson, 1985). Menningu er viðhaldið milli kynslóða innan samfélagsins og tengir þær innbyrðis. Þannig viðhaldast og breytast gömul gildi og norm en á sama tíma styrkir menningin sjálfsmýnd einstaklingsins og hjálpar honum að staðsetja sig í samfélaginu. Það er síðan í gegnum samskipti einstaklinganna að samfélagið þróast og um leið getur það haft áhrif á menninguna (Giddens, 2001). Það er einmitt þetta sem gerist í samfélagi heyrnarlausra.

3.1.6 Samfélag heyrnarlausra

Döff mynda eins konar samfélag innan samfélagsins. Til þess að skilja „menningu“ þeirra betur þarf að átta sig á hugmyndum þeirra um eigin menningu og hvernig hún sker sig frá meirihlutamenningunni. Í stað þess að líta á heyrnarlausu út frá venjulegri félagslegri hugsun um frávík (sjá t.d. Goffman, 1963), það er fatlaða einstaklinga, má líta á þá sem hluthafa í sérstakri menningu eða menningarkima. Þeir eru mótaðir af þessu samfélagi en það sem réttlætir það að við teljum heyrnarlausu sem málminnihlutahóp er að þeir eiga sitt eigið tungumál og líta einnig á sig sem hluta af heimi heyrnarlausra í veröldinni. Í rannsókn Valgerðar Stefánsdóttur (2005) kom fram að Döff líta á sig sem alþjóðasamfélag, þjóð án heimalands, þar sem þeir upplifa meiri menningarlega samkennd með heyrnarlausum hvar sem er í heiminum en samlöndum sínum. Því kys ég að taka undir hugmyndir um að heyrnarlausir hafi sérstaka menningu og samfélag og því sé hægt að reyna að skilja hvað í því felst. Til þess mun ég nota það sjónarhorn mótunarkenninga sem snýr að því að varpa ljósi á, greina og lýsa því hvernig menningin hefur áhrif á hugmyndir Döff um gildi Vesturhlíðaskóla og hvað það er að þeirra mati sem þarf að huga að þegar lítil heyrnarlaus eining er sett inn í stóran heyrandi skóla.

Það er mikilvægt að átta sig á hvað felst í heyrnarleysi út frá ólíkum sjónarhornum og um leið hvaða nálgun ég vel í þessu verkefni.

3.1.7 Heyrnarleysi - Döff

Hægt er að skilgreina heyrnarleysi með að minnsti kosti tvennum hætti og skiptir þessi munur miklu máli í rannsókninni. Annars vegar í ljósi einstaklingsins og fötlunar en hins vegar út frá félagslegu sjónarhorni þar sem litið er á heyrnarlausu sem afmarkaðan hóp með ákveðna sameiginlega menningu, eins og fram kom hér að framan.

Samkvæmt einstaklingslíkani um fötlun sem byggir á sýn „functionalista“ og læknisfræði er áhersla lögð á að orsakasamband sé milli skerðingar og hömlunar sem henni fylgir og því er rætt um viðkomandi sem fatlaðan (Barnes, Mercer, og Shakespeare, 1999). Þegar heyrnarleysi og heyrnar-skerðing eru skilgreind út frá mælingum sem segja til um hversu illa viðkomandi heyrir eru niðurstöður mælinga notaðar sem mælikvarði á fötlun hans (Hogan, 2002). Viðmið fyrir væga heyrnarskerðingu er á bilinu 20 – 41 desíbel. Sá hinn sami heyrir illa í

hópi eða þar sem mikill hávaði er í umhverfi. Einstaklingur er greindur heyrnarskertur ef heyrn hans er á bilinu 42 – 65 desíbel. Slík skerðing hefur í för með sér að einstaklingurinn á erfitt með að skilja talmál og jafnvel tala í síma en hann getur nýtt sér heyrnartæki. Heyrn á bilinu 66 – 85 er mjög slæm. Viðkomandi getur nýtt heyrnartæki að hluta, en treystir mjög á sjón. Táknmál auðveldar skilning hans. Sá sem greindur er heyrnarlaus heyrir nánast ekki neitt. Heyrn hans er á bilinu 85 –100 desíbel. Hann getur ekki skilið talað mál, þó svo hann noti heyrnartæki. Hann þarf því að nota táknmál í samskiptum sínum (Yoshinaga-Itano, Sedey, Coulter og Mehl, 1998; Ólafur Halldórsson og Þuríður J. Kristjánsdóttir, 1988; Batshaw, 1997). Sú sýn sem þessi skilgreining byggir á er mótuð í ljósi þess að það að heyra sé eðlilegt ástand. Kenningin er því sú að vandinn sé þess sem ekki er „heilbrigður“. Í ljósi þess er gengið út frá því að hinn heyrnaskerti/fatlaði aðlagist aðstæðum sínum og leggi sig fram um að verða heilbrigður. Foucault (2003) bendir á að til þess að það geti átt sér stað þarf læknisteymi að skoða viðkomandi og meta og síðan er sérúrræðum beitt til að „hjálpa“ viðkomandi að ná markmiðinu að heyra. Að sama skapi leita hinir „heilbrigðu“ leiða til að lækna heyrnarleysið. Þessa nálgun nefnir Foucault (2003) *the medical gaze* þar sem horft er á fötlun eða vangetu einstaklingsins fremur en hann sjálfan og hvað hann getur.

Frá sjónarhorni mótunarkenninga er litið á hlutverk og stöðu einstaklinga sem félagslega hugsmíð og forsendurnar eru þær að skerðingin hafi mismunandi merkingar fyrir einstaklinginn eftir aðstæðum og umhverfi og þá um leið hvað á sér stað í framhaldinu (Dóra S. Bjarnason, 2003). Í þessu felst að einstaklingurinn getur í samskiptum við aðra valið hvort hann er Döff eða ekki. Ef hann velur að skilgreina sig heyrnarlausan notar hann táknmál sem fyrsta mál og er hlutverk hans og staða sem heyrnarlauss manns þá grunduð í menningu heyrnarlausra. Þeir sem skilgreina sig sem Döff geta verið einstaklingar sem heyra mjög illa, en geta notað talmál. Á hinn bóginn getur fólk sem er heyrnarlaust, sem heyrir engin hljóð skilgreint sig sem heyrnarskert (Padden og Humphries, 1989). Þessi ólíki skilningur birtist hjá fræðimönnum sem skrifa um heyrnarlausa út frá félagsfræðilegu sjónarhorni.

Sú hugmynd að heyrnarlausir tilheyri fyrst og fremst málminni-hlutahópi fremur en hópi fatlaðs fólks nýtur vaxandi fylgis á vesturlöndum. Hún kom fyrst fram í Svíþjóð 1980 en síðar hafa önnur lönd fylgt í kjölfarið. Ísland er í hópi þeirra þjóða sem hefur viðurkennt

heyrnarlausu sem málmínnihlutahóp (Svavar Gestsson, 1992; Þórhildur Þorleifsdóttir, 1990). Svíar hafa lögbundið tvítýngi heyrnarlausu en á hinum Norðurlöndunum hefur menntun í táknmáli verið eflað sem og túlkahjónusta (Menntamálaráðuneytið, 2000). Þrátt fyrir allt er þó ekki búið að viðurkenna táknmálið sem móðurmál heyrnarlausra á Íslandi og hafa Döff gert ítrekaðar tilraunir til að fá það samþykkt. Engu að síður má segja að uppfyllt hafi verið hluti af þeim skilyrðum sem koma fram í 2. grein og 30. grein Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna sem var samþykktur fyrir hönd Íslands 1990, en þar segir í hnotskurn að öll börn eigi sama rétt og að engin mismunun megi eiga sér stað. Þar kemur einnig fram að börn sem tilheyra minnihlutahópum og frumbyggjum eiga rétt á eigin menningu, trú og móðurmáli. Það má túlka þessa viðurkenningu Íslendinga þannig að hér sé það óformlega viðurkennt að það að vera heyrnarlaus feli í sér sameiginlega menningu. Með því er átt við að þeir hafi sameiginleg gildi, mat og hegðunarreglur (Noel, 2000). Ástríður Stefánsdóttir dósent við HÍ (2006) telur virðingu fela í sér að umhverfið skapi einstaklingnum tækifæri til að framkvæma vilja sinn. Þannig skapar virðingin svigrúm til athafna einstaklingsins án utanaðkomandi afskipta. Barátta heyrnarlausra snýst um að umhverfið gefi þeim svigrúm til að velja sína leið og sitt hlutverk í lífinu án afskipta annarra. Hanna Ragnarsdóttir rannsakaði hvað væri erfiðast fyrir leikskóla þegar tekið væri á móti börnum með aðra menningu og jafnvel tungu. Í niðurstöðum rannsóknar hennar kom meðal annars skýrt fram krafa um fastmótaða stefnu yfirvalda og samræður við starfsfólk um börnin, tungumál og menningu þeirra (Hanna Ragnarsdóttir, 2002). Í ljósi þess að heyrnarlausir eru málmínni-hlutahópur má yfirfæra niðurstöður hennar á aðstæður í Hlíðaskóla eftir sameininguna.

Fleiri hugtök eru notuð í greiningu gagnanna og því er nauðsynlegt að greina nánar frá þeim.

3.1.8 Vald

Hugtakið vald felur í sér ólíka þætti en snýst um að fólk hafi mismunandi vald yfir öðrum. Vald er getan til að hafa áhrif á athafnir annarra af því að sá hinn sami er í ákveðinni stöðu. Vald getur falið í sér einhver hafi vald til að breyta framvindu mála (Giddens, 2001). Í því getur einnig falið að einstaklingur geti knúið fram eigin vilja þrátt fyrir andstöðu þess sem verður fyrir valdbeitingunni. Slík valdbeiting getur annars vegar verið

ofbeldi eða lögmæt valdbeiting. Lögmætt vald byggir á trú fólks á valdhafa. Í ljósi þess getur valdhafinn komið fram vilja sínum þrátt fyrir andstæðan vilja fólks (Weber, 1922 í Jary, 1991 bls. 490). Loks getur vald falið í sér að hópar eða einstaklingar eru í þeirri félagslegu aðstöðu að geta knúið fram breytingar gegn vilja þess eða þeirra sem málið snertir. Valdhafinn tekur ákvarðanir óháð stöðu, þekkingu eða bakgrunn þeirra sem um ræðir (Jary, 1991). Heyrnarlausir upplifðu meðal annars að slíku valdi væri beitt í hvert sinn sem tekin var ákvörðun um kennsluhætti og skóla fyrir þá. Þá er einnig talað um að þeir sem nota talmál hafi raunverulegt vald yfir þeim sem eru táknumálstandi annars vegar vegna þess að fleiri tali það tungumál og hins vegar í ljósi þess að mikið af upplýsingum komi til heyrnarlausra frá heyrandi einstaklingum (Jankowski, 1997). Foucault taldi að vald sé iðkað í samskiptum en sé ekki eitthvað sem hægt er að taka eða gefa (Foucault, 2003 í Tremain, 2007 bls. 4).

3.1.9 „Blöndun“ og skóli án aðgreiningar

Eins og fram kom hér að framan er orðið „blöndun“ notað í Hlíðaskóla um það þegar að heyrnarlausir og heyrnarskertir eru inni í kennslustofu með heyrandi nemendum. Því er vert að fjalla um hugtökin „blöndun“ og „skóli án aðgreiningar“.

„Blöndun“ í skólakerfinu hefur verið þannig háttað að nemandi með fötlun er borinn saman við skilgreind viðmið um hvað sé eðlilegt. Standi hann nálægt viðurkenndum normum fær hann setu inni í bekk, en hinir eru staðsettir í sérskóla eða sérdeildir (Albreicht, 2006). Það er því hlutverk nemandans að aðlaga sig að skólakerfinu en ekki öfugt. „Blöndun“ felur líka í sér að setja nemendur sem eru öðruvísi inn í óbreyttan skóla sem þeir þurfa síðan að aðlagast. Samkvæmt þessari hugmyndafræði geta nemendur sem eru lítið fatlaðir verið inni í almennum bekk en hinir þurfa að vera í sérúrræðum (Hallan og Kauffman, 2000).

Skóli án aðgreiningar (inclusion) byggir á hugmyndafræði „blöndunar“ en gengur skrefi lengra því þar er gengið út frá því að skólinn eigi að skapa rými fyrir alla nemendur sína. Það er því hlutverk skólans að koma til móts við þarfir nemenda sinna inni í almennum bekkjum með stuðningi í stað þess að setja einstaklinga með fatlanir í

sérþekki (Albreicht, 2006). Í grunnskólalögum frá 2007 má finna ákvæði um skóla fyrir alla.

Len Barton (2002) leggur í skrifum sínum áherslu á að skóli án aðgreiningar sé tengdur jafnréttishugmyndum og félaglegum tengslum því að „inclusion“ og félagsleg útskúfun (social exclusion) séu nátengd.

Dyson (1997) telur að „inclusion“ og „exclusion“ séu nátengd hugtök og því beri að athuga þau samhliða. Því má líta svo á að taki nemendur þátt í einhverju skólafári með almennum bekkjum sé um „inclusion“ að ræða en sá tími sem nemendur dvelja í sértækum úrræðum sem „exclusion“. Í ljósi þess sem kemur hér fram má líta svo á að nemendur í Hlíðaskóla séu í „blöndun“ fremur en í „inclusion“ þar sem þeir eru settir að hluta til eða öllu leyti inn í óbreyttan skóla.

3.1.10 Stimplun og „öðrun“

Goffman (1963) notaði hugtakið stimplun (stigma) til að útskýra hvernig ákveðin sjúkdómsgreining hafði áhrif á sjálfsmynd viðkomandi. Hann fer í hlutverk sjúklings og tekur umhverfið þátt í að viðhalda því ástandi (Goffman, 1963). Þannig getur sjúkdómsgreiningin leitt til félagslegrar útskúfunar. Þetta hugtak er mikið notað um stöðu fatlaðra, sjúkra og afbrotamanna.

Hugtakið „öðrun“ (othering) er félagslegt ferli til þess fallið að útiloka eða kúga og tryggja á þann hátt eigin ímynd. Viðkomandi einstaklingar eða hópar beita ýmsum leiðum til þessa og má þar nefna flokkunaraðferðir, umtal, rök, útilokandi hegðun og ofbeldi svo fátt eitt sé nefnt (Dóra S. Bjarnason og Grétar Marinósson, 2007). Með því að gera aðra tortryggilega upphefjum við okkur og réttlætum.

Stimplun og „öðrun“ hefur því áhrif annars vegar á það hvernig einstaklingurinn upplifir sjálfan sig og hins vegar hvernig umhverfið upplifir hann og setur hann í ákveðið hlutverk.

3.1.11 Sjálfsmynd heyrnarlausra

Hugtakið sjálfsmynd á við hugmyndir hvers og eins um hvernig einstaklingur hann er. Sjálfsmyndin og mótun hennar er ákaflega flókið fyrirbæri því að margir þættir hafa áhrif á hana og hún tekur á sig margar ólíkar myndir eftir aðstæðum hverju sinni. Margir fræðimenn hafa fjallað um hvaða þættir hafa áhrif á sjálfsmynd fólks, en flestir eru sammála um

að erfðir, fjölskylda, lífsreynsla og menning einstaklins hafa sterkustu mótunaráhrifin (Álfheiður Steinþórsdóttir og Guðfinna Eydal, 2001).

Mennska mannsins er fólgin í getu hans til að nota tákni. Við lærum að nota þessi tákni með því að setja okkur í spor annarra. Þannig er stöðug víxlverkun (symbolic interactionism, Mead – Blumer Tradition) í gangi milli einstaklingsins og umhverfisins en það hefur aftur áhrif á hvernig hann skilur sig (Dóra S. Bjarnason, 2004).

Í rannsóknum sem gerðar hafa verið á áhrifum tungumáls sem fjölskyldur heyrnarlausra barna nota í samskiptum þar má sjá að í þeim tilfellum sem heyrnarlaus barnið á heyrnarlaust foreldri hefur barnið sterkari sjálfsmynd því þar eiga hlutaðeigandi aðilar sama fyrsta tungumál. Börn heyrandi tákniástandi foreldra hafa betri sjálfsmynd en börn sem alast upp í umhverfi þar sem talmálið er notað (Hintermair, 2007). Það fara ekki alltaf saman hugmyndir einstaklingsins um sjálfan sig og upplifun umhverfisins af honum því sjálfsmyndin er aðstæðubundin. Það kemur glögglega í ljós þegar um stimplun er að ræða. Stimplun felur í sér að umhverfið skilgreinir einstaklinga eða hópa öðruvísi en viðmið samfélagsins telja vera norm. Þannig getur einn og sami einstaklingur upplifað sig sem einstakling sem tilheyrir málminnihlutahóp en á sama tíma lítur fjærumhverfið á hann sem fatlaðan einstakling.

Þar sem heyrnarlausir hafa verið saman hafa þeir myndað ákveðið samfélag byggt á sameiginlegri reynslu og tungu. Engu að síður er ekki farið að tala um það sem samfélag heyrnarlausra fyrr en á átjándu öld með tilkomu heimavistaskóla (Lane, Hoffmeister og Bahan, 1996). Fyrir þann tíma voru heyrnarlausir útilokaðir og einangraðir af heyrandi í heyrandi umhverfi en það var ekki fyrr en farið var að setja heyrnarlosa saman í skóla að hlutirnir tóku að breytast (Wirgley, 1997). Þá fyrst gátu heyrnarlausir haft regluleg samskipti í skólunum sem risu smám saman í Evrópu og Ameríku frá síðari hluta átjándu aldar og fram á tuttugustu öld. Svo virðist sem heyrnarlausir hafi oftast en ekki verið einangraðir í hinum heyrandi heimi, verið „hinir“ og þannig skorið sig úr. Í heyrnleysingjaskólunum gafst tækifæri til að þróa tákni og því er litið á þá sem vögg menningar, lista og bókmennta heyrnarlausra. Þar var lagður grunnur að sjálfsmynd þeirra og tengsl milli heyrnarlausra mynduðust (Lane, 1984; Jankowski, 1997).

Magda Nikolarazi og Kika Hadjikakou (2006) rannsökuðu áhrif skólaumhverfis á sjálfsmynd nemenda. Niðurstöður þeirra sýndu að gangi heyrnarlaus nemandi í táknaáskóla er líklegt að hann skilgreini sjálfan sig með heyrnarlausum sem Döff, en gangi hann í almennan skóla fær hann heyrandi sjálfsmynd. Loks er það hópurinn sem er tvítyngdur og unir sér með báðum eða hvorugum þessara hópa.

Annar þáttur í mótun sjálfsmyndar er hvernig umhverfið upplifir einstaklinginn eins og fram kom hér að framan (bls. 41). Most (2007) rannsakaði félagslegt tengslanet og líðan heyrnarlausra nemenda í almennum grunnskólum. Niðurstöður hans leiddu í ljós að þar sem einn nemandi í bekknum heyrði ekki upplifði viðkomandi höfnun heyrandi félaga. Þeir nemendur sem voru að hluta til í sérúrræði fyrir heyrnarlausu og að hluta til í almennum bekk upplifðu að þeir tilheyrðu ekki fyllilega hópnun rétt eins og þeir sem eru í mikilli sérkennslu. Most komst að þeirri niðurstöðu að mikilvægt væri fyrir heyrnarlausu að fá tækifæri til samveru við hvort annað. Kennari í almennum bekk þyrfti að leggja sérstaka rækt við það að byggja samband milli heyrandi og heyrnarlausra. Að sögn Greger Bååth (1995), kennara við Birgittaskolen, er það reynsla Svía og niðurstöður þarlendrar rannsóknar að nauðsynlegt sé að hafa heyrnarlausu/heyrnarskerta nemendur fleiri en einn í bekk til að skapa þeim tækifæri til samskipta á jafnræðisgrundvelli. Rannsóknir í Noregi benda til þess að heyrnarlausir nemendur í almennum bekkjum vinna yfirleitt einir og eru einu samskipti þeirra í tengslum við verkefnið við kennarann (Ohna, 2003). Af þeim sökum telja sumir að skóli án aðgreiningar henti ekki heyrnarlausum (Kannapell, 1993).

Most og aðrir rannsakendur (Bat-Chava og Deignan, 2001;) töldu tungumálið vera stærstu hindrun í félagslegum samskiptum heyrandi og heyrnarlausra, en heyrnarlausum nemendum sem hafa vald á talmáli vegnar betur í þessum samskiptum. Aðrar rannsóknir (Hyde, Ohna og Hjulstadt, 2005/2006) hafa leitt í ljós að tungumálavandinn kemur einnig niður á námsárangri og félagslegri stöðu nemenda þar sem þeir ná ekki að fylgjast með öllu sem á sér stað í skólastofu með heyrandi nemendum og kennara, hvort sem þeir hafa túlk eða ekki. Þá telja sumir fræðimenn að grunnenntun megi ekki veita í gegnum túlk (Ramsey, 2001). Skólinn sem stofnun hefur því óneitanlega mikil áhrif á mótun sjálfsmyndar heyrnarlausra nemandans á ólíkum sviðum og því er mikilvægt að fylgjast grannt með hvernig nemendum skólans reiðir af.

3.1.12 Lesskilningur heyrnarlausra barna

Það má segja að heyrnarlausir hér á landi séu í raun tvítyngdir, það er þeir tala eitt tungumál en allur lestur fer fram á öðru tungumáli – íslensku. Það er erfiðara að læra á öðru tungumáli en eigin móðurmáli en það sem gerir þetta nám enn erfiðara fyrir hinn heyrnarlaus er að hann hefur jafnvel aldrei heyrt málið óbjagað eða yfir höfuð heyrt það. Það er því ekki að undra að lesskilningur heyrnarlausra nemenda sé ekki jafngóður og hjá heyrandi. Anh Dao Tran, Jóhanna Á Þorvaldsdóttir og Kristjana M. Sigurðardóttir (1993) kenndu við Vesturhlíðarskóla rannsókuðu lesskilning ungmenna á aldrinum átta til níttján ára á Íslandi veturinn 1989 – 1990 og er það eina hételenda rannsóknin á þessu sviði. Niðurstöður rannsóknarinnar voru í stuttu máli þær að einungis 5% af úrtaki nemenda höfðu sambærilegan lesskilning og heyrandi nemendur, 45% höfðu slaka lestrargetu og 50% lásu á við barn yngra en átta ára. Rannsakendur báru þessar niðurstöður saman við rannsóknir Conrad frá 1989. Úrtak hans var fimmtán til sextán ára heyrnarlaus ungmenni í Wales og Englandi og í ljós kom að þrátt fyrir sambærilega greind var lestrargeta flestra sambærileg við níu ára börn. Conrad hefur einnig gert sambærilegar rannsóknir í Svíþjóð, Danmörku og Nýja Sjálandi og voru niðurstöður þar á þann veg að flestir heyrnarlausir nemendur hafa lesskilning á við tíu ára heyrandi nemendur (Conrad, 1979).

Með því að rýna í einstaka þætti íslenska prófsins kom í ljós að heyrnarlausir nemendur stafa gjarnan orðin, treysta á myndrænt útlit orðanna og/eða lesa í belg og biðu sem bendir til þess að þeir fylgist illa með eigin skilningi og átta sig illa á greinarmerkjum (Tran og fleiri, 2003). Þessi einkenni eru um margt lík vanda nemenda með lestrarörðugleika og nýrra Íslendinga það er sá þáttur sem tengist hljóðgerð tungumálsins (Jörgen Pind, 1997) og málerfiðleikum sem hafa áhrif á möguleika nemandans til að ná tókum á lestri (Stackhouse og Wells, 2001).

Rannsókn Vestber Rasmussen (1979) sýndi fram á að kennsla heyrnarlausra barna hafi iðulega verið sambærileg við kennslu sérkennslubarna. Í ljósi niðurstöðu rannsóknarinnar dró hann þá ályktun að slíkir kennsluhættir hentuðu ekki heyrnarlausum við að tileinka sér lesmálið og því væri mikilvægt að endurskoða frá grunni kennsluaðferðir þær sem notaðar eru við kennslu þessa nemendahóps. Í annarri rannsókn á lestri heyrnarlausra nemenda kom í ljós að flestir kennarar töldu

mikilvægt að tengja lesin hugtök við táknmálið. Afleiðingar þess voru þær að kennslan hafði tilhneigingu til að vera nákvæm og þurr sem leiddi aftur til minni virkni nemandans. Ef talmálskunnátta nemandans var slök varð þessi tilhneiging enn meira áberandi (Evans, 2004).

Nýlegar rannsóknir Wauters, Van Bon og Tellings frá 2006 sýna að lesskilningur heyrnarlausra barna og ungmenna er slakari en hjá nemendum og rímar það við reynslu mína sem kennari.

3.2 Samantekt

Í þessum kafla var fjallað um þau hugtök og sjónarhorn sem leggja grunn að þessari rannsókn. Sjónarhorn félagslegrar hugsmíða-hyggju og mótunarkenningar byggjast á því að hver einstaklingur leggi sinn skilning og túlkun í þá atburði sem eiga sér stað. Því næst kom umfjöllun um menningu og samfélag og hvernig sú umræða tengist heyrnarleysi. Þessar skýringar varpa ljósi á áhyggjur heyrnarlausra af því að setja Vesturhlíðarskóla í fjölmennan skóla heyrandi nemenda. Þá voru kynnt ólík sjónarhorn á heyrnarleysi en litið er svo á að heyrnarlausir séu málminnihlutahópur í þessari ritgerð en bæði sjónarmiðin eru við lýði í umræðunni um heyrnarlausu. Fjallað var um fimm hugtök sem nauðsynleg eru til að skilja sögu heyrnarlausra en þau eru vald, „blöndun“, skóli án aðgreiningar, stimplun og „öðrun“. Vald felur í sér að einhver ráði yfir öðrum og í krafti þess valds getur viðkomandi valið úrræði og flokkað fólk út frá eigin viðmiðum. Nauðsynlegt var að fjalla sérstaklega um mun á „blöndun“ og skóla án aðgreiningar en Hlíðaskóli starfar í anda „blöndunar“ en telur sig aðhyllast hugmyndafræðina skóli án aðgreiningar. Þá var greint frá athyglisverðum niðurstöðum rannsókna um slakan lesskilning heyrnarlausra. Þessar rannsóknir sýna svo ekki er um villst að stór hluti heyrnarlausra hefur slakan lesskilning. Loks var fjallað um áhrif ólíkra skólastofnana á sjálfsmynd heyrnarlausra. Svo virðist sem skólaumhverfi hafi mikil áhrif á hvort heyrnarlausir velja sjálfsmynd heyrandi eða heyrnarlausra sem aftur tengist menningu og samfélagi. Í næsta kafla verður fjallað um aðferðafræði og framkvæmd rannsóknarinnar.

4 Aðferðafræði og framkvæmd rannsóknarinnar

Hér verður gerð grein fyrir markmiðum rannsóknarinnar, rannsóknarspurningum, aðferðafræði rannsóknarinnar og vinnubrögðum og tækni við úrvinnslu gagna. Þátttakendur rannsóknarinnar verða kynntir. Loks verður greint frá aðferðafræðilegum ögrunum og siðferðislegum álitamálum sem ég stóð frammi fyrir.

4.1 Markmið og rannsóknarspurningar

Markmið rannsóknarinnar var tvíþætt. Annars vegar er sameiningarferlið Vesturhlíðaskóli – Hlíðaskóli athugað út frá ólíkum sjónarhornum. Athygli mín beindist að því hvað gerði það að verkum að farið var út í sameiningarferlið. Leitast var við að túlka upplifun ólíkra hópa á flutningi Vesturhlíðaskóla í Hlíðaskóla, hvernig þeim fannst til takast og hvort menningarlegt hlutverk Vesturhlíðaskóla héldi velli við þessar nýju aðstæður.

Hins vegar var markmið rannsóknarinnar að gera heyranlegar raddir ólíkra einstaklinga sem tilheyra ólíkum hópum um það hverju mikilvægt sé að huga að í skólastarfi fyrir heyrnarlausra. Þeir þættir sem voru athugaðir í þessu samhengi voru sjálfsmynd heyrnarlausra og áhrif skólans á hana með tilliti til náms, hvaða tungumál nemandinn velur að hafa sem fyrsta mál og loks félagsleg staða hans.

Rannsóknarspurningar

Í rannsókn minni leitast ég við að svara eftirfarandi spurningum:

- Hvað er líkt og ólíkt með hugmyndum fólks gagnvart sameiningarferlinu. Tala menn einum rómi?
- Hvernig endurspeglar þættir í menningu og reynslu heyrnarlausra afstöðu þeirra til sameiningar Vesturhlíðaskóla og Hlíðaskóla og hverju tengjast þessar ólíku túlkanir?
- Hvernig er hópur Döff afmarkaður og skilgreindur?
- Hvaða áhrif hefur menning og reynsla heyrnarlausra/Döff á sjálfsmynd þeirra? Að hvaða atriðum þarf að hlúa að umfram

önnur eftir að sameiningin á sér stað til þess að stuðla að jákvæðri og sterkri sjálfsmynd heyrnarlausra?

4.2 Aðferðafræði

Rannsakandinn nálgast viðfangsefni sitt á vettvangi með það fyrir augum að fá innsýn í og skilning á því hvaða merkingu fólk leggur í líf sitt og störf. Þessi aðferð hefur það að leiðarljósi að skilningur á eðli félagslegrar veraldar náist einvörðungu með því að greina sjónarhorn þeirra sem hlut eiga að máli. Það er því mikilvægt að óþvingað traust ríki milli rannsakanda og þátttakenda (Bogdan og Biklen, 1998; Cohen, Manion og Morrison, 2000). Rannsakandinn sjálfur er rannsóknartækið. Hann hlustar, spyr, tekur eftir og skráir og leggur sig fram um að skoða og skilja aðstæður og skoðanaskipti þeirra sem í hlut eiga (Cohen, Manion og Morrison, 2000). Þá er mikilvægt að huga að nákvæmri lýsingu á aðstæðum og umhverfi þeirra í rannsóknargögnunum (Bogdan og Biklen, 1998).

Rannsóknin leitast við að vera í senn lýsandi og til þess fallin að skilja reynslu og sjónarhorn heyrnarlausra. Til þess að ná þessu fram nýtti ég viðtöl, vettvangsathugun og fræðilega texta, en Bogdan og Biklen (1998) lögðu áherslu á að lýsa samhengi umhverfis, persóna, atburða og upplifunar rannsakenda, hvort sem um er að ræða vettvangsheimsóknir eða viðtöl. Því verður rannsakandinn að líta á rannsóknina sem ferli þar sem hann fylgir þátttakendum eftir og reynir að setja sig í þeirra spor. Með því að treysta á innsæi, sköpun og almenna uppbyggingu fyrirbæra getur rannsakandinn byggt upp trúverðuga mynd af lífi og reynslu þátttakenda sinna (Creswell, 1998).

Rannsakandinn verður síðan að túlka þessa mynd þegar hann greinir frá niðurstöðum sínum og því er hann aldrei hlutlaus áhorfandi. Hann er hluti af rannsókninni sem endurspeglar það sem hann sér og skynjar (Bogdan og Biklen, 1998). Það er því mikilvægt að rannsakandinn geri sér grein fyrir eigin takmörkunum og skoðunum og þeim áhrifum sem hann hefur sem persóna í rannsókninni og gögnunum.

Til að auka trúverðugleika (trustworthiness) rannsóknarinnar eru notuð fjölbreytileg gögn (Hitchcock og Huges, 1995). Samkvæmt Guba og Lincoln (1989) felur trúverðugleiki í sér að samræmi sé milli þess sem viðmælandi segir og þess hvernig rannsakandi túlkar efnið. Rannsakandinn tileinkar sér þá yfirfærslugildi að því marki sem hægt er,

til að segja sögu fárra einstaklinga, en það ætti að vera hægt að finna einhverja sameiginlega þætti hjá öðrum einstaklingum í svipuðum aðstæðum. Í trúverðugleika felst einnig að unnið skuli með gögnin á rökrænan hátt og þau skráð. (Guba og Lincoln, 1989).

Til að auka réttmæti rannsóknarinnar benda Hitchcock og Hughes (1995) á þá leið að nota fleiri en eina gagnsöfnunaraðferð. Með það fyrir augum tók ég viðtöl við starfsfólk beggja skóla, foreldra nemenda, aðila frá Menntamálaráðuneytinu og aðila frá félögum sem standa beinlínis að málefnum heyrnarlausra til þess að fá ólík sjónarhorn á rannsóknarefnið. Þeir sem ræddu við mig fengu afrit til yfirlestrar eftir að búið var að vélrita viðtalið og tækifæri til að koma með athugasemdir. Þátttökurannsókn er vel til fallin til að dýpka skilninginn enn betur (Silverman, 2003). Því fór ég í tvígang í skólaheimsókn í Hlíðaskóla og dvaldi í sex kennslustundir í senn með það fyrir augum að athuga samskipti heyrandi og heyrnarlausra nemenda sem og framkomu heyrnarlausra í ólíkum aðstæðum. Einnig fylgdist ég með hvernig samskiptum heyrandi og heyrnarlausra starfsmanna var háttað og leitaðist við að greina þau og bera saman hvað væri líkt og ólíkt með því sem ég sá í nemendahópnum. Þá horfði ég á myndbönd af skólavettvangi sem sýndu samskipti heyrandi og heyrnarlausra nemenda. Loks las ég rannsóknir sem gerðar hafa verið hérlendis á sameiningu Hlíðaskóla og Vesturhlíðaskóla ásamt rannsóknum á sambærilegum skólum erlendis.

4.3 Viðtöl

Í rannsókninni er fyrst og fremst byggt á viðtölum en tilgangur þeirra er að mati Kvale (1996) að öðlast viðtækar og góðar upplýsingar um rannsóknarefnið frá sjónarhorni viðmælenda. Á þennan hátt má sjá hvernig viðmælendi túlkar aðstæður í lífi sínu á þessum tiltekna tíma við þessar aðstæður. Rannsóknarspurningarnar mynda viðtalsramma, en viðmælendi hefur engu að síður tækifæri til að fjalla um þá þætti sem hann telur tengjast umræðuefninu. Hlutverk rannsakanda er viðtækt og þarf hann að fylgjast vel með því sem sagt er hvort sem um yrt eða óyrt skilaboð er að ræða. Hann þarf að sýna samhygd og tilfinningar án þess þó að yfirtaka viðtalið. Kvale segir ennfremur að með góðum undirbúningi, viðtalstækni og tengslum rannsakanda og viðmælenda sé hægt að fá hnitmiðaðar upplýsingar um fyrirbærið og skilning viðmælenda á því.

Lykilviðmælendur voru níu en að auki ræddi ég við tólf aðra. Viðmælendur voru annars vegar valdir með tilliti til þekkingar og reynslu af samfélagi heyrnarlausra, alls fjórtán viðmælendur. Hins vegar voru sjö valdir vegna áhrifa þeirra á sameiningarferlið³. Þetta er stýrt val (purposive sampling) og var tilgangurinn að fá sem fjölbreyttasta sýn á verkefnið (Schwandt, 2001).

Þá hringdi ég í aðila fjórtán samtaka eða hópa sem tengdust heyrnarlausum á einhvern hátt til að finna þau hagsmunasamtök sem voru talin hornsteinar í samfélagi heyrnarlausra. Einungis var rætt við aðila sem allir viðmælendur voru sammála um að teldust helstu hagsmunaaðilar heyrnarlausra. Þessir aðilar bentu mér síðan á aðra sem þeir töldu að myndu gangast mér í þessari rannsókn (snowball sampling) (Cohen, Manion og Morrison, 2000). Endanlegt val á viðmælendum var byggt á upplýsingum sem fengust í þessum símtölum. Tekin voru djúpvíðtöl, gerð vettvangsathugun og rituð gögn athuguð. Rannsóknin gefur vísbendingar um reynslu og túlkun allra þeirra sem rætt var við, en hugsanlega er hægt að yfirfæra niðurstöðurnar frá einu tilfelli yfir á annað.

Spurningar voru hálfopnar (semi-structured) (Hitchcock og Hughes, 1995; Kvale, 1996) og notaður túlkur þegar á þurfti að halda. Til hliðsjónar var atriðalisti þar sem falast var eftir upplýsingum um reynslu fólksins af skólagöngu, samskiptum við fjölskyldu, táknmálsumhverfi heima fyrir og annars staðar, hvaða jafnaldra viðmælendur mínir umgengust, hvernig þeir upplifðu mun á heyrandi og heyrnarlausum, hvernig breytingar á skólanum hugnuðust þeim, hvað þeim fannst jákvætt/neikvætt og af hverju. Svör viðmælenda voru vegstikur rannsakanda í að átta sig á þörfum og upplifun heyrnarlausra á núverandi og fyrrverandi aðstæðum.

4.4 Þróun rannsókna

Við gerð rannsóknaráætlunar hafði ég hugsað mér að leggja mikla áherslu á menningarþátt heyrnarlausra sem og að gera rannsókn á fyrstu skrefum í sameiningarferlinu. Í ljósi þess að ritgerðarvinnan dróst á langinn breyttust áherslurnar á þann veg að aukin áhersla varð á svör ólíkra

³ Þessi texti er vísvitandi hafður óljós til þess að reyna að koma í veg fyrir að viðmælendur mínir þekkist.

hagsmunahópa, hvernig viðhorf heyrnarlausra endurspegladist í málifari viðmælenda og loks hvort viðmælendur mínir teldu að námslegum, félagslegum og sparnaðarlegum markmiðum sameiningarinnar hefðu verið náð. Rannsóknin er því skólamiðaðri en til stóð í upphafi. Í ljósi þess breyttust rannsóknarspurningar mínar. Ég bætti inn spurningu um hvað sé líkt og ólíkt með hugmyndum fólks gagnvart sameiningarferlinu. Þá breyttust menningarlegar áherslur á þann hátt að skoðuð var sjálfsmynd heyrnarlausra út frá menningu og reynslu þeirra og hvernig hægt sé að styrkja hana.

Vegna þess hve langur tími leið frá því að gagnanna var aflað og ritgerðin var fest á blað þurfti að ræða aftur við suma aðila og athuga ný gögn. Í ljós kom að breytingar á þessu tímabili voru óverulegar og því full ástæða til að ljúka verkinu.

4.5 Þátttakendur

Þátttakendur í rannsókninni voru alls tuttugu og einn, níu voru lykilþátttakendur, en tólf voru fengnir til að bæta við upplýsingum þar sem þörf var á viðbótarupplýsingum. Sem fyrr segir eru lýsingar á viðmælendum mínum hafðar óræðar til þess að vernda þá.

Átta viðmælenda störfuðu í Hlíðaskóla á þessu tímabili og komu þeir að heyrnarlausum á einn eða annan hátt. Sumir voru í stjórnunarstöðum, aðrir almennir kennarar og enn aðrir störfuðu á Táknmálssviði og voru þeir annað hvort heyrandi eða Döff.

Fimm viðmælendur tengdust hagsmunasamtökum heyrnarlausra. Þeir tengdust ekki sameiningarferlinu að öðru leyti en því að þeir reyndu af fremsta megni að koma viðhorfum Döff á framfæri við þá sem stóðu að sameiningu skólanna. Að sama skapi lögðu þeir sig fram við að standa vörð um réttindi og hagsmuni Döff. Sumir voru heyrandi en aðrir Döff.

Fimm viðmælendur voru Döff fullorðnir. Þeir komu bæði úr skólum fyrir heyrandi nemendur og úr Vesturhlíðaskóla. Aldur þeirra var á bilinu 20 – 50 ára. Hluti viðmælenda minna hafði því verið í Vesturhlíðaskóla á þeim tíma sem börn fóru fjögurra ára gömul á heimavist en aðrir höfðu búið heima hjá sér öll uppvaxtarár sín.

Þá var einnig rætt við tvo foreldra heyrnarlausra nemenda við skólann með það fyrir augum að heyra hvernig þeir teldu að barnið upplifði skólagöngu í Hlíðaskóla.

Einn heyrandi viðmælandi starfaði fyrir menntamálaráðuneytið.

Í ljósi þess hve samfélag heyrnarlausra er lítið, einungis einn skóli á landinu með svið fyrir heyrnarlausra og að miklu leyti sömu starfsmenn og voru í skólunum fyrir sameiningu hef ég viðmælendur mína nafnlausra. Það sama gildir um aðrar stofnanir sem þjónusta heyrnarlausra Þá nota ég aldursviðmið og hugtökin heyrandi eða Döff til að aðgreina þá.

Viðtölin voru tekin upp á band. Túlkur sá um ljá heyrnarlausum raddir þar sem táknmálskunnátta mín var ekki nægilega góð. Öll viðtöl voru afrituð frá orði til orðs og fengu viðmælendur þau vélrituð í hendur til yfirlestrar til að tryggja að þeir væru sáttir við það sem kom þar fram.

Hitchcock og Hughes (1995) leggja mikla áherslu á að allir þátttakendur í rannsóknum fái upplýsingar um tilgang og framkvæmd rannsóknarinnar, upplýsingar um meðferð, vörslu og eyðingu gagna ásamt loforði um nafnleynd (Hitchcock og Hughes, 1995). Því gætti ég þess að viðmælendur mínir fengju þær upplýsingar í hendur.

4.6 Gagnaöflun og greining gagna

4.6.1 Gagnöflun

Gagnaöflun hófst árið 2004 og lauk í maí 2005, en einnig var haft samband við marga viðmælendur á árunum 2007 – 2008 til að athuga hvort að breytingar hefðu orðið frá því að viðtölin voru tekin. Flest viðtöl tóku klukkutíma og voru þau öll hljóðrituð. Viðtölin voru svo afrituð og voru 394 blaðsíður. Það þurfti að endurtaka eitt viðtal því að það komu ekki fram allar þær upplýsingar sem ég sóttist eftir í fyrra viðtali. Sá viðmælandi tók ósk minni vel og gekk það viðtal mun betur en hið fyrra.

Viðtölin fóru fram á ólíkum stöðum, flesta sótti ég heim, hvort sem það var í heimahús eða á skrifstofu viðkomandi. Eitt viðtal fór fram á kaffihúsi og annað heima hjá mér.

4.6.2 Gagnagreining

Eins og fram hefur komið fór greining gagna fram samhliða viðtölum, en einnig eftir að þeim lauk. Viðtölin voru kóðuð, dregin út þemu og þau borin saman (Silverman, 2003). Ég notaði opna kóðun og studdist við lýsingar Bogdan og Bicklen (1998) á vinnu- og samanburðarferlinu. Þá leitaði ég að lykilhugtökum og endurtekningum úr fyrri viðtölum í næstu. Greiningarflokkar voru ekki fyrirfram ákveðnir heldur fengnir úr

gögnunum sjálfum og var notaður til þess sá hluti grundaðrar kenningar (grounded theory) sem lýtur „life world“ hliðinni en í henni felst að stöðugur samburður er gerður og leitast rannsakandi við að finna hvað er líkt og hvað er ólíkt með því sem fram kom hjá viðmælendum (Schwandt, 2001). Að þessu loknu var leitast við að skoða tengsl milli flokkanna og fundnar tilgátur sem hægt er að setja inn í kenningar. Því þarf rannsakandinn í sífellu að skoða gögnin enda kenningarnar fundnar úr þeim (Hitchcock og Huges, 1995). Eftir hvert viðtal skráði ég niður í þar til gerða dagbók (memo) allt sem mér fannst vera markvert við aðstæðurnar og upplifun mína á viðtalinu í heild. Þessi dagbók er hluti af gagnasafninu. Þá var safnað rituðum gögnum og viðmælendur voru beðnir um að benda á heimildir sem þeir töldu lýsa menningu og hugmyndum heyrnarlausra best.

Í gagnaúrvinnslu leitast rannsakandinn í fyrstu við að lýsa því sem hann sér, þá greinir hann gögnin með því að setja upplýsingarnar í samhengi. Hann endar loks á því að túlka upplýsingarnar með það fyrir augum að auka skilning á því sem fram kemur í gögnunum (Wolcott, 1994).

4.7 Trúverðugleiki rannsóknarinnar

Í kenningum eigindlegrar aðferðafræði er lögð áhersla á skipulögð vinnubrögð og nákvæmni til að tryggja trúverðugleika rannsóknarinnar. Vettvangsgögn eru iðulega yfirgripsmikil og því þarf rannsakandi að vanda undirbúningsvinnu sína og ávallt gæta þess að hafa yfirsýn yfir verkið og niðurstöður (Bogdan og Biklen, 1998; Cohen, Manion og Morrison, 2000; Kvale 1996). Ég hef reynt að tryggja trúverðugleika með góðri yfirsýn og nákvæmri skráningu.

Ég notaði margprófun (triangulation) til þess að auka réttmæti rannsóknarinnar (Hitchcock og Hughes, 1995). Í því felst að notaðar eru fleiri en ein nálgun í rannsóknarvinnunni og rætt er við ólíka einstaklinga til að fá sem heildstæðasta mynd af því sem verið er að skoða. Með þessum aðferðum reyndi ég að fá sem fjölbreyttasta mynd af viðfangsefni mínu.

4.8 Aðferðafræðilegar ögranir og siðferðileg álitamál

Ýmis ljón urðu í vegi mínum í þessari rannsókn. Það sem var sýnu erfiðast voru mínar eigin hugmyndir. Í hjarta mínu trúi ég því að hægt sé

að skapa skóla fyrir alla en á sama tíma aðhyllist ég valfrelsi þar sem fólk getur valið í hvaða skóla það vill að barnið fari. Forhugmyndir mínar voru því að heyrnarlausir nemendur ættu eins og aðrir nemendur að geta verið í almennum bekkjum.

Á meðan ég starfaði við Hlíðaskóla og minn bekkur var tengslabekkur heyrnarlausra nemenda fannst mér það óásættanlegt að þeir væru ekki allan skóladaginn í bekknum. Það kom mér að sama skapi verulega á óvart í Danmerkurför minni að sjá hvernig þróunin hafði verið og fannst mér einkennilegt að tala um að heyrnarlausir nemendur tilheyrðu hópnun þar sem þeir voru aðgreindir frá heyrandi nemendum í sérálmu og rauð eldvarnarhurð á milli. Í mínum huga var þetta fullkomin aðgreining og því vart hægt að tala um félagslega blöndun.

Eftir því sem á rannsóknina leið breyttist hugsun mín og ég fór frá því að telja að heyrnarlausir gætu verið í almennum grunnskóla yfir í það að telja að þeir eigi að fá að vera saman. Í viðtölum mínum má greina áhrif þessara hugsana minna því í fyrstu miðuðust spurningar mínar að því að átta mig á því hvað væri gert til að tryggja að samskipti gætu átt sér stað milli heyrandi og heyrnarlausra en síðar snerust spurningar mínar um hvernig hægt væri að varðveita mál og menningu heyrnarlausra á sama tíma og þeim væru sköpuð tækifæri til samskipta við heyrandi. Ég reyndi af fremsta megni að gæta þess að viðmælendur mínir upplifðu ekki þessar hugmyndir mínar.

Önnur ögrun var í senn styrkur og veikur hlekkur. Ég hafði starfað við Hlíðaskóla í fjölda ára og var því tengd bæði starfsfólki og nemendum sem komu við sögu. Kostirnir voru þeir að samskipti við viðmælendur voru í flestum tilvikum góð. Viðmælendur sögðu hreinskilningslega frá því hvernig þeim fannst til takast og hvað mætti betur fara. Að sama skapi auðveldaði þetta vettvangsheimsókn mína þar sem nemendur og kennarar upplifðu enn að ég væri hluti af skólanum og því varð lítil sem engin truflun af því að hafa mig á kennarastofu eða í skólastofum. Hins vegar raskaðist skólastarf verulega þegar ég kom í kennslustund hjá fyrrverandi nemendum mínum því að ég fékk svo mikla athygli og umhyggju frá þeim.

Ég stóð frammi fyrir aðferðarfræðilegum ögrunum þar sem Döff tilheyra gegnsæju, viðkvæmu og fámennu samfélagi. Hagsmunasamtök þeirra eru fá, skólann er ekki hægt að fela og fáir koma að ákvörðunartöku er varða skólamál þessara nemenda á Íslandi.

Viðmælendum mínum var gerð grein fyrir þessum vanda en ég hef reynt að fremsta megni að fela þá með því að nota engin nöfn heldur aðeins aldursbil, heyrn og þar sem við á starfsvettvang. Frekari upplýsingar myndu draga enn úr möguleikum á að tryggja viðmælendum mínum nafnleynd. Í þeim tilfellum sem tiltölulega auðvelt hefði verið að átta sig á því hver viðkomandi væri voru lýsingar á viðmælendum mjög óræðar. Þá hafa ólíkir hagsmunahópar mismunandi sjónarhorn og forsendur sem liggja að baki svörum þeirra. Það komu fram upplýsingar um misnotkun sem mun hafa átt sér stað í Vesturhlíðaskóla og sú leynd sem hvíldi yfir þeim málum. Það er því ekki ofsögum sagt að í gögnunum eru viðkvæm mál og það er erfitt að velja hvað má koma fram til þess að skaða ekki neina.

Loks má nefna vandann sem var sjálfsskapaður, það er tímann sem leið frá því að rannsóknin hófst og þar til henni lauk. Kostir þess hvað rannsóknin tók langan tíma voru þeir að ég fékk heildstæðari mynd af ferlinu, enda voru fyrstu upplýsingar frá því að sameiningarferlið hófst en þær síðustu eftir að nokkur reynsla var komin á sameininguna. Gallinn er hins vegar sá að hugsanlega hefði mátt nýta niðurstöður rannsóknarinnar í skólanum til þess að koma betur til móts við þarfir nemenda ef verkið hefði verið unnið hraðar.

Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar samkvæmt reglum númer 90/2001 um tilkynningarskyldu (Reglur nr. 90/2001 um tilkynningarskyldu og leyfisskyldu vinnslu persónuupplýsinga) og var hún samþykkt 6. maí. 2004.

Munnlegt leyfi fyrir rannsókninni fékkst hjá aðstoðarskólastjóra á táknmáls-sviði í Hlíðaskóla og skriflegt leyfi skólastjóra Hlíðaskóla. Leitað var samþykkis Fræðsluskrifstofu Reykjavíkur, skólastjóra og aðstoðarskólastjóra á sviði heyrnarlausra í Hlíðaskóla og foreldra þeirra um heimsókn í skólann og fékkst samþykki allra. Tilgangurinn var að fá upplýst samþykki þeirra og þannig stuðlað að frekara trúnaðarsambandi milli rannsakanda og þátttakenda. Trúnaðarsamband er veigamikilið í öllum rannsóknum (Silverman, 2003). Þeim var að sama skapi bent á rétt sinn til að draga sig úr rannsókninni hvenær sem væri.

4.9 Samantekt

Í þessum kafla hef ég greint frá þeim markmiðum mínum með rannsókninni það er að segja að athuga skoða samruna Hlíðaskóla og Vesturhlíðaskóla. Fjallað var um eigindlega rannsóknaraðferð og lykilhugtök hennar því sú aðferð liggur til grundvallar rannsókn minni enda sóttist ég eftir því að heyra ólíkar raddir og hugmyndir fólks um þennan samruna Þá var fjallað um framkvæmd og verklag sem beitt var við gagnaöflun og greiningu í þessari vinnu. Greint var frá þróun rannsóknarinnar og áhrifum seinkunar á hana. Þá voru þátttakendur rannsóknarinnar kynntir með þeim fyrirvara að erfitt var að fela þá sökum smæðar heyrnarlausar samfélagsins og var það tekið fram að ég leggi mig fram við að vera óræð í lýsingum þegar kemur þeim. Í kjölfarið var sagt frá því hvernig gagnaöflun og greining gagna fór fram. Loks var sagt frá aðferðarfræðilegum ögrunum og siðferðilegum álitamálum sem vert er að huga að í ljósi þess hve viðkvæmur málaflokkurinn er.

Kaflar fjögur til sjö fjalla um niðurstöður rannsóknar minnar. Fjórði kafla fjallar um forsögu og upphaf sameiningar Hlíðaskóla og Vesturhlíðarskóla. Það er mikilvægt að hafa í huga ólíkar skilgreiningar á heyrnarleysi (sjá bls. 37) og þá hugmyndafræði sem býr að baki skóla án aðgreiningar (sjá bls. 41). Fimmti kafla fjallar um hvernig hlutaðeigandi aðilum fannst tiltakast. Í sjötta og sjöunda kafla er skoðað sérstaklega tvo þætti sem skipuðu veigamikinn sess í sameiningunni, það er gæði menntunar og sjálfsmynd og félagsleg staða heyrnarlausra.

5 Upplifun ólíkra hópa af sameiningu Hlíðaskóla og Vesturhlíðaskóla

Hér á eftir verður fjallað um sameiningu Hlíðaskóla og Vesturhlíðaskóla. Þessar upplýsingar eru ekki til á prenti, heldur hef ég safnað þeim saman út frá þeim upplýsingum sem ég hef fengið hjá viðmælendum mínum, úr rannsókn Valgerðar Stefánsdóttur frá 2005 og matsrannsóknnum á líðan, námi og kennslu heyrnarlausra nemenda við Hlíðaskóla, en þessar rannsóknir hafa verið gerðar í tvígang, annars vegar skólaárið 2002 – 2003 og aftur 2006 – 2007, ásamt reynslu minni sem starfsmanns skólans.

Viðmælendur mínir störfuðu hjá hinu opinbera, það er ríki og sveitarfélagi, voru starfsmenn Hlíðaskóla, ásamt foreldrum heyrnarlausra barna og viðmælendum úr röðum hagsmunahópa Döff. Í gögnum mínum komu fram ólík sjónarhorn og sitt sýndist hverjum um framgang mála. Þá er veruleikinn eins og ég skil hann hluti af niðurstöðum mínum. Notað verður hugtakið „blöndun“ þegar heyrandi og heyrnarlausir/heyrnarskertir nemendur eru saman vegna þess að það er það orðalag sem notað var af viðmælendum mínum. Þá er hér talað um heyrnarlausa/heyrnarskerta nemendur en ekki Döff af sömu ástæðu.

Umræðan um sameiningu Vesturhlíðaskóla við almennan grunnskóla byrjaði löngu áður en hún varð að veruleika í Hlíðaskóla.

5.1 Forsaga og upphaf sameiningar Hlíðaskóla og Vesturhlíða-skóla

Það hefur í tvígang komið upp umræða um hver framtíð Vesturhlíðaskóla yrði. Í fyrra skiptið var það á árunum 1988 – 1989 en þá varð togstreita milli skólans og menntamálaráðuneytis um framtíð Vesturhlíðaskóla og í seinna skiptið milli foreldra og skóla um það á hvaða tungumáli ætti að kenna nemendum skólans. Á sama tíma gerðu heyrandi foreldrar kröfur um að börn þeirra hefðu meira samneyti við heyrandi nemendur. Sumir úr foreldrahópnum aðhylltust talmálstefnu, aðrir táknmál og svo lentu þeir sem áttu börn sem höfðu farið í kuðungaígræðslu á milli þessara hópa. Kuðungaígræðsla felur í sér að komið er fyrir nokkurs konar heyrnartæki í höfði barnsins. Sumir sem ganga í gegnum aðgerðina geta nýtt talmál til samskipta en aðrir heyra aðeins umhverfishljóð (Valgerður Stefánsdóttir, 2005). Þáverandi menntamálaráðherra, Svavar Gestsson, setti á stofn

nefnd til að leysa ágreininginn. Nefndarmeðlimir voru tveir fulltrúar menntamálaráðuneytis, skólastjóri Vesturhlíðaskóla, fulltrúi kennara, fulltrúi Foreldra- og styrktarfélags heyrnardaufra og fulltrúi Félags heyrnarlausra. Nefndin kynnti sér gögn frá Bandaríkjunum og Noregi⁴ um strauma og stefnur í kennslu heyrnarlausra. Nefndin hafði tvö ár til vinnu og fjallaði var um fjárhagsstöðu skólans í tengslum við nemendafækkun vegna bólusetningar á rauðum hundum, „blöndun“ nemenda Vesturhlíðaskóla í almennan skóla, málefni heyrnarlausra, skólanámskrá, táknmálstúlkun og framhaldsskóla. Einungis ríkti sátt innan nefndarinnar um tvö síðastnefndu atriðin enda endurspegladi nefndin þau vandamál sem til staðar voru. Hún skilaði inn skýrslu 1992. Þar kom í fyrsta sinn upp hugmyndin um „tvíburaskóla“ vegna þess hve nemendum hafði fækkað við Vesturhlíðaskóla. Þessi hugmynd felur í sér að tveir sjálfstæðir skólar eru á sömu lóð en nemendur hvors skóla fyrir sig hafa tækifæri til að sækja ákveðin kennslustundir í hinum skólanum. Skólastjóri Vesturhlíðaskóla, fulltrúi félagsins, fulltrúi foreldra og fulltrúi Menntamálaráðuneytisins lögðust gegn hugmyndinni. Að sögn viðmælanda míns sem þekkir vel til þessa ferils voru það heyrnarlausir sem lögðust gegn „blöndun“ heyrandi og heyrnarlausra öfugt við hina heyrandi. Í kjölfarið vaknaði hugmynd um vinaskóla en þar sem hlutaðeigandi gátu ekki komið sér saman um hvar hann ætti að vera staðsettur féll það mál um sjálf sig. Önnur nefndarmál sem eiga erindi hér inn eru hugmyndir menntamálaráðuneytis um að draga úr fjármagni vegna fækkunar nemenda en það taldi nefndin ekki rökrétt í ljósi þess að heyrnarlausir nemendur þurfa á túlk að halda til þess að geta tileinkað sér nám á öðru tungumáli. Þá kom fram beiðni frá Vesturhlíðaskóla um að mörkuð yrði stefna og ráðgjöf varðandi heyrnarskerta og loks kom ósk frá fulltrúa Félags heyrnarlausra um að hlutlaus aðili yrði fenginn til að meta námslega stöðu nemenda Vesturhlíðaskóla, því þá fyrst væri hægt að leita leiða til að breyta því sem þyrfti, en félagið fékk engin svör. Endanleg niðurstaða nefndarinnar var ósk um markvissa stefnumörkun um þessi mál og töldu nefndaraðilar stjórn Menntamálaráðuneytis og Fræðsluskrifstofu Reykjavíkur bera ábyrgð á því starfi (Arthur Morthens, 1992). Í kjölfar ráðherraskipta árið 1992 var málinu frestað.

⁴ Þrátt fyrir ítarlega leit í Menntamálaráðuneytinu finnast þessi gögn ekki.

Í millitíðinni gerðist það að grunnskólarnir voru færðir frá ríki til sveitarfélaga með lögum 1996. Við flutninginn voru fræðsluskrifstofur lagðar niður og skólaskrifstofur stofnaðar í sveitarfélögum (Skýrsla menntamálaráð-herra um framkvæmd skólahalds í grunnskólum. Lögð fyrir Alþingi á 123. löggjafarþingi 1998 - 1999). Þessi breyting fól í sér að nú var það hlutverk sveitarfélagsins en ekki ríkisins að reka skólann. Nemendur úr Reykjavík ganga fyrir þeim sem búa utan hennar þegar umsóknir um skólavist eru teknar fyrir. Fáir nemandi utan Reykjavíkur inngöngu í skólann þarf sveitarfélag hans eða hennar að greiða fyrir skólagönguna.

Að sögn viðmælanda minna voru málefni Vesturhlíðaskóla aftur uppi á borðum árið 1998. Heyrandi foreldrar heyrnarlausra barna lögðu hart að Fræðslumiðstöð Reykjavíkur um aðgerðir í kjölfar þess að upp kom mál tengt kynferðislegri misnotkun í frístundaheimili Vesturhlíðaskóla. Þá töldu foreldrar að Vesturhlíðaskóli stæðist ekki þær kröfur sem gerðar væru samkvæmt grunnskólalögum. Viðmælandi minn sagði að málið hefði því verið tekið upp og í kjölfarið var teknar upp viðræður við Sigrúnu Magnúsdóttur þáverandi formann Fræðsluráðs Reykjavíkur um „tvíburaskóla“. Lagt var upp með að skóli yrði byggður á skólalóð Hlíðaskóla og jafnvel tengibygging á milli. Stjórn skólanna átti að vera aðskilin og hvor um sig í höndum þeirra skólastjóra sem störfuðu við skólana tvo.

Sú hugmynd þróaðist síðar í að hafa einn skólastjóra sem væri ábyrgur fyrir fjármálum en aðstoðarskólastjóri myndi stýra táknmálsskólanum og uppbyggingu hans. Mikil áhersla var lögð á að starfsmenn í báðum skólum kynnu táknmál. Samfélag heyrnarlausra og skólasamfélag Vesturhlíðaskóla var hlynnt þessum hugmyndum um tvíburaskóla.

5.1.1 Formlegur undirbúningur – fyrstu skrefin

Þegar Fræðslumiðstöð Reykjavíkur hóf formlegar umræður um sameiningu Vesturhlíðaskóla og Hlíðaskóla kom fram að 19 nemendur stunduðu nám við Vesturhlíðaskóla. Það voru að meðaltali tveir nemendur á hvern kennara. Þeir sem kenndu voru allir táknmálstalandi⁵, en ófaglærðir að yfirkennara skólans Bjarneyju Njálisdóttur undanskilinni.

⁵ Þetta kom fram í máli viðmælanda minna, en ég hef ekki forsendur til að meta það sjálf.

Hlíðaskóli var hins vegar með rúmlega 400 nemendur. Hann var og er almennur grunnskóli en hafði sérstöðu að því leyti að þar voru tvær sérdeildir, annars vegar deild hreyfihamlaðra og hins vegar málörvunardeild. Hlíðaskóli og Vesturhlíðaskóli voru á svipuðum stað, miðsvæðis í borginni. Menn voru sammála um mikilvægi staðsetningarinnar, hvers vegna er ekki fyllilega ljóst en það kann að vera vegna þess að skólinn er nálægt miðbænum og strætisvagnasamgöngur góðar.

Fræðslumiðstöð Reykjavíkur stóð síðan fyrir því að sameining Hlíðaskóla og Vesturhlíðaskóla varð að veruleika. Á kennarafundi sem haldinn var í Hlíðaskóla á vegum hennar, áður en sameiningarferlið hófst, kom fram að sögn viðmælenda minna að rökin með sameiningunni væru nokkur; Í fyrsta lagi að einungis eitt til þrjú heyrnarlaus börn fæðast árlega á Íslandi og því væri mikilvægt að tengja þau stærri hóp. Í öðru lagi að með sameiningunni yrði nám og kennsla sambærileg við það sem er í almennum grunnskólum en fram til þessa hefði ekki verið hægt að uppfylla þær kröfur, einkum vegna skorts á táknmálstalandi fagmenntuðum kennurum. Árið 2003 voru í fyrsta sinn útskrifaðir heyrnarlausir kennarar úr Kennaraháskóla Íslands, en frá því að táknmálið var tekið upp í Vesturhlíðarskóla hafði einkum valist til starfa fólk sem hafði táknmálið á valdi sínu óháð menntun. Það var stórt framfararspor að fá Döff kennara inn í skólann. Allir sem komu að sameiningunni töldu mikilvægt að geta skapað börnunum gott umhverfi með tilliti til náms- og félagslegra þátta. Vegna fámennis í Vesturhlíðaskóla var ekki hægt að bjóða upp á fjölbreytt val eins og námskráin kvað á um, en við samruna skólanna urðu þar breytingar til batnaðar. Staðsetning Hlíðaskóla og fyrirhugaðar byggingaframkvæmdir við hann ráku endahnútinn á hvar Vesturhlíðarskóli ætti að vera. Í þriðja lagi voru efnahagsleg rök þar sem talað var um að dýrt væri að halda úti sérskólum og í Vesturhlíðaskóla væru tveir til fjórir nemendur á hvern kennara fyrir utan alla sérþjónustu. Með samruna skólanna gætu nemendur nýtt sér þá kosti sem báðir skólarnir hefðu upp á að bjóða. Í stefnu Fræðsluráðs Reykjavíkur um sérkennslu kemur fram að í apríl 2000 hafi fræðsluráð samþykkt að stofnaður yrði „tvíburaskóli“ fyrir heyrnarlaus og heyrandi börn í samstarfi við Hlíðaskóla og Vesturhlíðaskóla þar sem yrði tvítyngt málumhverfi (Stefna Fræðsluráðs Reykjavíkur um sérkennslu, janúar 2002).

Víða erlendis, til dæmis í Sdr. Parkskolen í Danmörku, hafa verið gerðar tilraunir til að blanda heyrandi og heyrnarlausum saman í skólanum. Tilgangurinn var að bæta félagslega stöðu heyrnarlausra og starfa eftir hugmyndinni *skóli án aðgreiningar*. Nokkrir kennarar og stjórnendur úr Vesturhlíðaskóla og Hlíðaskóla heimsóttu Sdr. Parkskolen árið 2002 til að vera betur í stakk búnir til að takast á við sameininguna. Í ljós kom að Sdr. Parkskolen hafði horfið frá „blöndun“ af þessu tagi. Ástæðan var sögð sú að heyrandi notuðu talmálið til tjáskipta og gleymdu að tákna þó svo að heyrnarlausir væru í nágrenninu. Við slíkar aðstæður missa heyrnarlausir af því sem gerist í umhverfinu og geta því einangrast þrátt fyrir að þeir séu innan um marga heyrandi. Í Sdr. Parkskolen hefur því aftur verið tekin upp aðgreiningarstefna en að sögn starfsmanna skólans hentar það heyrnarlausum og heyrandi betur að vera aðgreindir. Engu að síður var þessi heimsókn að hluta til orsök þess að hugmyndin um tvíburaskóla var lögð niður og upp tekin umræða um einn skóla. Sú hugmynd samræmdist einnig betur hugmyndum bygginganefndar um hvernig æskilegast væri að standa að stækkun skólans. Þessi ákvörðun varð til þess að Arthur Morthens dró sig í hlé frá þessum viðræðum og við tók Guðmundur Þór Ásmundsson. Að sögn eins viðmælanda míns urðu þessi mannaskipti til þess að enn minna var hlustað á Döff en áður.

Í kjölfarið ákvað Fræðslumiðstöð Reykjavíkur að hafa deild/svið fyrir heyrnarlausa og heyrnarskerta innan Hlíðaskóla. Endanleg ákvörðun var tekin um að hafa einn skólastjóra yfir öllum skólanum og að auki aðstoðarskólastjóra sem bæri faglega ábyrgð á starfi Táknmálssviðs. Sérstök áhersla var lögð á að skapa táknmálsumhverfi og auk þess að blanda nemendum inn í almenna bekki eftir einstaklingsþörfum. Þetta felur í sér að fagteymi starfsmanna af Táknmálssviði metur hvern heyrnarlausan nemanda fyrir sig og athugar að hve miklu leyti er hægt að blanda honum inn í almennan bekk. Að sögn viðmælanda innan skólans eru viðmiðunarreglur stífar og því eiga einvörðungu nemendur með mikla heyrnarskerðingu og fylgiraskanir möguleika á því að fá inngöngu í skólann.

Heyrnarlausir og heyrnarskertir fengu einnig heimasvæði innan skólans sem er bara ætlað þeim og gefur svigrúm til táknmálshotkunar við aðra heyrnarlausa nemendur og táknmálstalandi starfsfólk skólans. Það kom fram í máli viðmælanda minna að þetta skipulag væri liður í að tryggja að heyrnarlausir nemendur viðhaldi táknmáli sínu og um leið menningu heyrnarlausra.

Í upphafi talaði Arthur Morthens hjá Fræðslumiðstöð Reykjavíkur um að fara þyrfti hægt í þessar breytingar og undirbúa þær vel. Farið var af stað og byrjað að blanda í dagvist, svokölluðu Skólaskjólís eftir skóla frá árinu 1999 og var ábyrgðin á höndum Fræðslumiðstöðvar Reykjavíkur sem mótaði heildarstefnu í fræðslumálum. Að sögn viðmælenda minna starfaði á vegum Fræðslumiðstöðvar Reykjavíkur vinnuhópur skipaður einum aðila frá hvorum skóla auk aðila frá Fræðslumiðstöð. Árið 2001 var „blöndun“ í almenna bekk þannig háttað að tveir heyrnarskertir nemendur voru að hluta til í fyrsta bekk, einn heyrnarlaus nemandi í öðrum bekk að hluta og tveir heyrnarlausir nemendur voru í nær fullri „blöndun“ í áttunda bekk. Sumir heyrnarlausir og heyrnarskertir nemendur sóttu tíma í íþróttum og raungreinum en í þá tíma fylgdi nemendunum túlkur. Nemendur Vesturhlíðaskóla tóku einnig að einhverju leyti þátt í félagsstarfi með nemendum Hlíðaskóla, til dæmis með þátttöku á þemadögum að hausti.

Þann 13. maí 2002 ákvað Reykjavíkurborg sameiningu Vesturhlíðarskóla og Hlíðaskóla og að samruninn yrði endanlegur frá og með 1. september (Fundargerð Fræðsluráðs Reykjavíkur, 13. 5. 2002). Reykjavíkurborg hefur vald til þess að taka slíkar ákvarðanir og þarf ekki að spyrja Menntamálaráðuneytið eða aðra um leyfi.

Sama ár voru heyrnarlausir nemendur í fyrsta bekk í „fullri blöndun“ en það felur í sér að þeir voru allan skóladaginn í tengslabekk sínum. Kennari þeirra var táknmálstalandi, en einnig var táknmálstalandi starfsmaður inni í bekknum. Allir þessir nemendur héldu áfram í „blöndun“, en mismikilli eftir getu og þörfum þeirra. Árið 2003 var Vesturhlíðaskólinn í Leynimýrinni lagður niður og öll starfsemi flutt í Hlíðaskóla. Sú breyting varð hjá nemendum í fullri „blöndun“ að heyrnarlaus kennari var fenginn til starfa með almenna kennaranum. Þetta starf gafst vel að mati viðmælenda minna.

Allir bekkir sem heyrnarlausir/heyrnarskertir tengdust lærðu táknmál fyrsta árið eftir sameiningu, að undanskildum einum bekk þar sem ekki barst svar frá Fræðslumiðstöð Reykjavíkur um hvaða kennslustund skyldi fella niður til að setja inn táknmálið eða hvort viðbótarkennslustund fengist. Að sögn viðmælenda minna hefur ekki enn fengist svar við þessari fyrirspurn og hefur þróunin orðið sú að táknmálkennsla er talin hluti af vali sem allir nemendur þessara bekkjadeilda eru skikkaðir í. Táknmálkennsla heyrandi nemenda hefur verið mismikil undanfarin ár.

Þróunin undanfarin ár hefur orðið sú að reynt hefur verið að kenna bekkjum sem heyrnarlausir nemendur tengjast táknmál, einkum á yngra stigi en einnig hefur verið boðið upp á táknmálskennslu í vali á unglingsstigi.

Fram til skólaársins 2006 – 2007 komu stundum upp erfiðleikar vegna túlka. Að sögn viðmælenda minna þurfti að ráða túlka í skólann, því að það var dýrt fyrir skólann að fá sjálfstætt starfandi táknmáls túlka á tímakaupi. Áhrif túlkaskorts komu víða fram bæði fyrir heyrandi og heyrnarskerta/heyrnarlausu nemendur. Einn viðmælandi minn greindi frá því að það þyrfti að fella niður ýmsa atburði, til dæmis leiksýningar og lífandi frásagnir, vegna þess að ekki hefði náðst í túlk eða vegna þess að ekki var til fjármagn í skólanum til að greiða túlkþjónustuna. Þessi vandamál hurfu nær alveg við það að túlkar voru ráðnir til starfa við skólann.

5.1.2 Samantekt

Umræður um að leggja niður Vesturhlíðaskóla og sameina hann öðrum skóla kom upphaflega upp árið 1988 er foreldrar barna í Vesturhlíðaskóla fóru fram á breytingar. Það var einkum tvennt sem þeim fannst þurfa að huga að, annars vegar hvaða tungumál skyldi vera notað til kennslu í Vesturhlíðaskóla og hins vegar höfðu þeir hug á að stuðla að aukinni „blöndun“ heyrandi og heyrnarlausra. Því skipaði menntamálaráðuneytið nefnd sem í sátu fulltrúar ólíkra hagsmunahópa. Nokkur sátt ríkti um að kennt yrði á táknmáli en fulltrúi Félags heyrnarlausra lagðist mjög á móti „blöndun“ heyrandi og heyrnarlausra. Þá kom upp hugmynd um vinaskóla sem strandaði á framkvæmdaliðnum.

Í kjölfar ýmissa breytinga í þjóðfélaginu lágu umræður um Vesturhlíðaskóla niðri fram til 1998 en þá komu foreldrar aftur að máli við fræðslufirvöld. Að þessu sinni höfðu foreldrar áhyggjur af gæðum menntunar barna sinna ásamt því að upp hafði komið mál um kynferðislega misnotkun í félagsaðstöðu skólans og fór þá af stað vinna við að sameina Vesturhlíðarskóla og almennan grunnskóla. Að auki var á þeim tíma verið að leggja niður sérdeildir, bæði vegna skólastefnu landsins um skóla án aðgreiningar sem og í sparnaðarskyni. Opinberu rökkin fyrir sameiningunni voru þau að vegna fámennis í Vesturhlíðaskóla væri félagsleg staða nemenda slök, þá þóttu gæði menntunar skólans ekki

nægileg og loks kom fram að þetta var í anda hugmyndafræðinnar „skóli án aðgreiningar“.

Sá skóli sem varð fyrir valinu var Hlíðaskóli og lágu nokkrar ástæður að baki því. Í fyrsta lagi var það staðsetning skóla en hann er miðsvæðis, nálægt Menntaskólanum við Hamrahlíð sem heyrnarlausir nemendur hafa sótt og það átti að byggja við skólann. Þá hafði skólinn áralanga reynslu af sérdeildum bæði fyrir hreyfi- og málhlaða nemendur. Því var byrjað að tengja nemendur Vesturhlíðaskóla við heilsdagsskóla Hlíðaskóla, en smátt og smátt jukust samskiptin uns skólarnir voru sameinaðir árið 2002. Eftir sameininguna var tvítyngi haft að leiðarljósi í skólstarfinu. Umræður um vægi tákna máls og túlkavandi setti svip sinn á sameiningarferlið enda í mörg horn að líta.

Þegar sameiningin var um garð gengin og starfsemi Hlíðaskóla var öll undir einu þaki ræddi ég við þátttakendur í rannsókn minni. Í svörum þeirra má sjá ólíka upplifun þeirra á sameiningarferlinu og hvernig þeim fannst til takast.

6 Reynsla komin á sameininguna: Ólík sjónarmið hlutaðeigandi hópa

Sameining Hlíðaskóla og Vesturhlíðaskóla gekk hratt fyrir sig eftir að endanleg ákvörðun um hana var tekin, enda var þrýstingur frá heyrandi foreldrum heyrnarlausra barna mikill.

6.1 Viðhorf foreldra heyrnarlausra barna í Vesturhlíðaskóla

Ég ræddi við tvo heyrandi foreldra heyrnarlausra barna, en orð þeirra ríma við það sem ég hef heyrt hjá öðrum foreldrum á ferli mínum sem kennari við Hlíðaskóla. Það kemur fram í máli þeirra að þeir líta á heyrnarleysi sem fötlun sem kuðungaígræðsla getur lagfært. Ein móðir orðaði það svo: „Sko, það verður einfaldlega þannig í framtíðinni að allir heyrnarlausir fara í kuðungsígræðslu. Því mun heyrnarleysi vera útrýmt. Þeir töldu einnig að Vesturhlíðaskóli hefði ekki staðið undir þeim kröfum að veita nemendum sínum kennslu sem er sambærileg við kennslu annarra grunnskóla í landinu eins og fram hefur komið hér að framan. Að sögn viðmælenda minna var kynferðislega misnotkunarmálið dropinn sem fyllti mælinn. Þessi foreldrahópur knúði að sögn viðmælenda minna mjög á að nú yrði gengið í sameiningarmálin og voru þeir ánægðir með hversu hratt ferlið gekk fyrir sig.

6.2 Viðhorf starfsfólks í Hlíðaskóla

Starfslið skólanna tveggja kvartaði undan því að hafa haft takmarkaðar upplýsingar um það sem í vændum væri. Einn viðmælandi sem starfaði ekki á Táknmálssviði tók svo til orða þegar hann lýsti upplifun sinni eftir samrunann:

Þá sá maður sko vandann... sem er oft svona. Ég held bara maður geri sér oft ekki grein fyrir honum alveg nógu sterkt [með áherslu] fyrir en maður situr í þessari aðstöðu.

Öðrum viðmælenda sem starfaði á Táknmálssviði fannst erfitt að átta sig á því til hvers væri ætlast. Hann sagði:

Nú það er ekkert sem ég fæ í hendur. Ég bið um markmiðslýsingar... ég fæ engar markmiðslýsingar vegna þess að mínir yfirmenn segja að það standi á fræðslufirvöldum [með áherslu] um markmið.

Aðrir viðmælendur tóku í sama streng og sagði einn meðal annars að ef að skólastjórnir hafa ekki rætt eða sett niður hvernig á að gera þetta, hvernig eiga þá kennararnir að gera þetta?

Þessi skortur á upplýsingum skapaði talsvert óöryggi hjá starfsmönnum bæði innan og utan Táknmálssviðs. Á sama tíma voru allir sem höfðu þekkingu á og reynslu af kennslu heyrnarlausra tilbúnir til að aðstoða þá sem óskuðu eftir því og leituðu til þeirra.

Mín gögn sýna fram á þörf starfsfólks fyrir skýran ramma um til hvers er ætlast af starfsmönnum og endurspeglar það sem kemur fram í rannsókn Hönnu Ragnarsdóttur (2002) um móttöku barna með erlent tungumál.

6.3 Viðhorf stjórnenda innan og utan skóla

Að mati fræðslufirvalda var vel að undirbúningi að sameiningunni staðið. Nemendur í Vesturhlíðaskóla byrjuðu eins og fram hefur komið á því að fara í „blöndun“ í heilsdagsskólann en smátt og smátt var sá tími lengdur. Það voru haldnir fræðslufundir fyrir starfslið Hlíðaskóla um mál og menningu heyrnarlausra. Hann sagði:

Það er spurning um hversu langan tíma átti að gefa undirbúningnum. Honum var í rauninni gefinn þessi þrjú ár af hverju að gefa honum fjögur ár eða fimm ár. Þetta er alltaf álitamál, en niðurstaðan er alltaf sú að stefna að því að færa skólana saman þegar að byggingarframkvæmdum væru lokið. Það væri tímamunkturinn þar sem allir gætu byrjað saman.

Að sögn viðmælanda míns var það síðan á ábyrgð skólastjórnenda Hlíðaskóla að fylgja undirbúningnum eftir, sjá um áframhaldandi uppfærðslu kennara og ákveða skipulagningu undirbúningstíma kennara og hvaða tíma þeir áætluðu til táknmálskennslu svo fátt eitt sé nefnt.

Viðmælendur mínir úr röðum stjórnenda Hlíðaskóla voru ekki á einu máli um hvernig staðið hafi verið að sameiningunni. Einn stjórnandinn talaði um að það hefði verið betra að lengja undirbúningstímann í ljósi þess að á sama tíma og sameiningin átti sér stað höfðu miklar byggingaframkvæmdir verið við skólann sem röskuðu skólastarfi. Þá höfðu orðið skólastjóraskipti með nýjum straumum og stefnum. Að hans mati hefði mátt auka fræðslu fyrir heyrandi starfsmenn um hvað væri fólgið í heyrnarleysi og hvaða þýðingu það hefði fyrir skólastarfið að fá inn nemendur sem þyrftu á aðstoðarmanni að halda til að geta tjáð sig. Hann sagði:

Börn sem koma úr Vesturhlíðaskóla þau þurfa meira eða minna einhvern með sér þannig að þetta kostar tveggja kennara kerfi, stundum þriggja starfsmannakerfi. Þannig að þetta ... er ótrúlega mikil breyting fyrir kennara sem fyrir eru - bara að taka á þessu öllu. Þannig að ég hugsa að ... það hefði mátt leggja meiri vinnu í undirbúninginn.

Engu að síður fannst honum mikið til um aðlögunarhæfni starfsliðs skólanna koma og nemenda og taldi það vera til fyrirmyndar og gera það að verkum að þetta verkefni væri leyst vel af hendi.

Annar viðmælandi taldi fræðslu hafa verið næga og hefði ekki viljað bæta neinu við hana. *Hvað hefur það upp á sig að ræða þetta endalaust? Það er búið að tala við okkur – við erum ekki vitlaus eða hvað?* Þessum viðmælanda fannst nóg um fundarsetur og taldi skólayfirvöld gleyma því að almennir kennarar þyrftu einnig að sinna heyrandi börnum skólans.

Af þessu má sjá að viðhorfin eru ákaflega ólík og það sem einum fannst auðveldla sameininguna var aukinn vandi í augum annars.

6.4 Samantekt

Í þessum kafla var fjallað um hvernig ólíkir hópar upplifðu að staðið hefði verð að sameiningu Hlíðaskóla og Vesturhlíðarskóla. Niðurstöður sýndu að foreldrar heyrnarlausra barna í Vesturhlíðaskóla voru ánægðir með að sameiningarferlið tók ekki lengri tíma. Þeir vildu skjót viðbrögð til að bregðast við ástandi sem þeim fannst ekki nógu gott. Þar að auki töldu þeir að ekki væri þörf á sérskóla fyrir heyrnarlausa í ljósi þess að í framtíðinni færu heyrnarlaus börn í kuðungaígræðslu.

Þá sýndu niðurstöður að starfsmönnum skólanna, Hlíðaskóla og Vesturhlíðarskóla, fannst þeir hvorki hafa fengið nægan undirbúnings-tíma né nægilega skýrar og stefnumarkandi línur til þess að ganga öruggir inn í þetta samstarf. Að þeirra mati hefði mátt leggja meiri vinnu í undirbúninginn til að tryggja betra skólastarf í framhaldinu.

Viðmælandi úr röðum Fræðslumiðstöðvar og sumir af stjórnendum Hlíðaskóla töldu að nægur tími hefði farið í undirbúning en annar viðmælandi úr röðum Hlíðaskóla fannst að of mikið álag hefði verið á nemendur og starfsfólk vegna ýmissa breytinga sem stóðu yfir í Hlíðaskóla á sama tíma og því hefði þurft að lengja og bæta undirbúninginn.

Eins og sjá má af framansögðu upplifðu hlutaðeigandi þessa sameiningu skólanna á ólíkan hátt. Það er athyglisvert að hvorki var hlustað á raddir heyrnarlausra þegar þeir vildu að málin yrðu skoðuð betur né starfsmenn skólanna sem vildu lengri tíma til þess að tryggja betra skólastarf. Það er erfitt að sameina tvær stofnanir og það að þriðji aðili sé einnig að stjórna gerir það að verkum að það er enn erfiðara að finna sameiginlega lendingu.

Eitt af því sem talað var um í sameiningarferlinu var að gæði menntunar væru ekki nægilega góð og því var nauðsynlegt að skoða hvað viðmælendum mínum fannst felast í því hugtaki og hvernig þeim fannst til takast.

7 Gæði menntunar

Eins og fram kom í fyrsta kafla var umræðan um að gæði menntunar í Vesturhlíðaskóla hafi ekki verið jafn mikil og í almennum grunnskólum landsins. Þar sem þetta álit hefur loðað við skólann og gæði menntunar voru einn af þeim þáttum sem ýtti undir sameiningu skólanna er athyglisvert að velta því fyrir sér hvaða hugmyndir viðmælendur mínir höfðu um þann þátt, enda einkennir það umræðuna að þrátt fyrir að allir hafi talað um gæði menntunar liggur ekki hið sama til grundvallar hjá þeim. Í ljósi þess að það er ekki til neinn einn viðurkenndur mælikvarði á hvað felist í góðri menntun kemur það ekki á óvart.

Heyrnarlausir upplifðu á árum áður að eftir grunnskóla stóð þeim ýmist til boða að fara í iðnnám eða beint út á vinnumarkaðinn. Menntaskólar og háskóli voru skólar sem þeir gátu ekki stefnt að á Íslandi. Að sögn heyrnarlausra viðmælanda minna sem voru í skólanum á þessum tíma fór mikill tími í heyrnleysingjaskólanum í það að kenna nemendum að lesa af vörum og bera hljóðin fram. Þessi ofuráhersla á talmálið á tímum Brands skólastjóra var á kostnað stærðfræði, íslensku og annarra greina í skólanum. Einn Döff viðmælandi minn á fimmtugsaldri lýsti skólagöngu sinni á eftirfarandi hátt:

Ég átti erfitt með að lesa varir [og var] alltaf, allan daginn
að læra að lesa varir. [Ég] lærði ekkert í landafræði,
stærðfræði eða neinu. Bara lesa varir og tala.

Til þess að halda áfram námi eftir grunnskóla urðu Döff á þessum árum (fyrir um það bil 35 – 40 árum) að hafa náð góðri færni í varalestri því þá fór öll kennsla fram á íslensku í framhaldsskólum og háskólum. Svipaða sögu segja aðrir Döff viðmælendur mínir á sama aldri.

Að mati Döff viðmælanda míns sem var í Heyrnleysingjaskólanum á tímum oralismans en settist aftur á skólabekk á níunda áratugnum var mikill munur á síðari skólagöngu og þeirri fyrri. Að hans mati hefur það gert gæfumuninn að læra á táknmáli og hann gat í fyrsta sinn tuttugu árum eftir útskrift sína stundað það nám sem hann hafði áhuga á.

Þegar ég var búin með grunnskólapróf [fór ég í
framhaldsnám] með engan túlk. Mjög erfitt. Bara að lesa af

vörum. Meiri – miklu meiri vinna. Fylgjast með hvað kennarinn er að segja. Bara vinna í smá tíma. Núna byrjaður aftur í (...) með táknmálstúlk þar. Miklu betra... Miklu léttara.

Þrjár Döff konur á aldrinum 20 – 30 ára tóku í sama streng og töldu að það að kennt var á táknmáli í Vesturhlíðaskóla þegar þær voru í skóla hafi gert þeim kleift að halda áfram að mennta sig. Ein þeirra sagði:

Það sem er að breytast meira í dag er að nemendur eru að fara meira út í almennu skólana og þá kannski sína heimaskóla eða eitthvað og það er ekki gott, eiga erfitt með að læra síðar. Ég gat lokið mínu námi með því að nota táknmáls- og ritmálstúlk því að kennararnir kunna ekki táknmál og það er svo mikið að læra, orð sem maður skilur ekki.

Svo virðist sem það hafi ekki verið nóg að Vesturhlíðaskóli tæki upp táknmál sem kennslumál því að sögn heyrandi og Döff viðmælenda minn hélt umræðan um lélega kennslu áfram. Heyrnarlausir nemendur upplifðu að kennarar vorkenndu þeim svo mikið að þeir teldu nauðsynlegt að grípa inn í og aðstoða þá að óþörfu. Ungur Döff maður rifjaði það upp að hann hafði haft sama kennarann í sex ár. Í stað þess að hvetja hann til að lesa meira og fara ótroðnar slóðir greip kennarinn hvað eftir annað fram fyrir hendurnar á honum og fór að túlka bækur sem hann var að lesa- algerlega óumbeðinn. Annar Döff maður á svipuðum aldri sagðist aldrei hafa áttað sig á því hvers vegna hann hefði ekki verið hvattur til að leggja meira á sig í náminu. Þess í stað fékk hann einfalt námsefni og þurfti að vinna sömu verkefnabækurnar aftur og aftur. Það kom einnig fram í máli þeirra og annarra Döff á svipuðum aldri að þegar þeir báru saman verkefni sem lögð voru fyrir í almennum grunnskóla og Vesturhlíðaskóla voru verkefni mjög ólík. Nemendur í Vesturhlíðaskóla fengu námsefni sem hæfði mun yngri nemendum ólíkt því sem jafnaldrar þeirra voru að gera í almennu skólunum.

Viðmælendur mínir minnst þess að þeir hefðu oft fengið að horfa á myndbönd í stað þess að læra í skólanum. Þeir minntust þess ekki að hafa nokkru sinni fengið heimanám þann tíma sem þeir voru í Vesturhlíðaskóla.

Einn viðmælandi minn starfaði við Vesturhlíðaskóla eftir að táknmálið var tekið upp. Hann var sammála þessum fyrrum nemendum skólans um að gæði kennslu hafi ekki verið nægilega mikil. Ástæðuna taldi hann vera fámennið sem leiddi til ofverndunar og hægagangs. Hann var sannfærður um að kennsla á táknmáli væri eina leiðin til að tryggja menntun heyrnarlausra.

Heyrandi starfsmaður á besta aldri taldi að margt gæti haft áhrif á gæði menntunar. Hann benti á að áður en táknmálið varð viðurkennt störfuðu faglærðir kennarar við skólann. Eftir að notkun táknmálsins varð almenn í Vesturhlíðaskóla komu upp erfiðleikar við að finna menntaða kennara því ekki voru til nægilega margir lærðir táknmálstalandi kennarar í landinu. Því var málum þannig háttað að umsækjendur voru ráðnir í kennarastörf sem kunnu táknmál. Menntun á háskólastigi þótti æskileg. Flestir menntaðir starfsmenn skólans voru heyrandi en einnig starfaði ófaglært heyrnarlaust fólk við skólann til að vera nemendum góðar fyrirmyndir. Hann taldi þetta geta verið eina skýringu á því að menntun í Vesturhlíðaskóla var ekki að fullu sambærileg við menntun nemenda í almennum skólum.

Það kom fram hjá reyndum starfsmanni við skólann að lesskilningur væri verri hjá heyrnarlausum en heyrandi nemendum enda færi lestur heyrnarlausra nemenda fram á öðru tungumáli en móðurmáli heyrnarlausra, táknmálinu. Það eitt og sér gæti skýrt það að ekki reyndist unnt að fara yfir námsefni á sama hraða og hjá jafnöldrum í almennum grunnskólum. Viðmælandinn taldi því rangt að segja að menntunin hafi verið léleg því það hefði ekki verið hægt að gera meiri kröfur á nemendahópinn.

Ummæli fyrrverandi nemenda um gæði Vesturhlíðaskóla hafa löngum sært kennara sem lögðu allt sitt í að hjálpa nemendum sínum. Einn kennari skýrði þessar ólíku upplifanir starfsmanna og nemenda svona:

Það er svo ríkt í samfélagi heyrnarlausra að þau vantar alltaf einhvern blóraböggul. Einhvern sökudólg. Þau eru alltaf hlutlaus. Alltaf hryllilega hlutlaus.

Þá fannst starfsmanni hjá hagsmunasamtökum heyrnarlausra það hafa verið óviturlegt að leggja Vesturhlíðarskóla niður án þess að gera fyrst faglega úttekt á honum. Máli sínu til stuðnings benti hann á að nemendur sem voru í Vesturhlíðaskóla á þeim tíma sem kennt var á táknmáli fóru

margir þaðan í áframhaldandi nám, bæði í menntaskóla og háskóla og það eitt og sér sýni fram á að gæði kennslu hljóti að hafa verið einhver, en gæði menntunar og gæði kennslu eru samofin hugtök í hugum fólks.

Í dag eru heyrnarlausir nemendur í skóla sem hefur tvítyngi að leiðarljósi eins og fram kom hér í kaflanum um Hlíðaskóla árið 2008. Vegna þess að heildarfjöldi nemenda í Hlíðaskóla er meiri en var í Vesturhlíðaskóla er aukið námsframboð fyrir nemendur sem komu úr Vesturhlíðarskóla. Starfsmaður á táknaðsviði Hlíðaskóla leit svo á að þær breytingar sem hefðu átt sér stað væru jákvæðar fyrir sína skjólstæðinga. Hann sagði:

Að mínu mati hefði það verið miklu betra að vera einhvers staðar þar sem er meira líf og bara að fá að sjá aðeins umhverfið hvað er að gerast, en það fannst mér ekki nógu gott þarna uppi í Vesturhlíðaskóla og ég man eftir þeim sem lentu í flutningunum þeim fannst það alveg svakaleg einangrun að vera komin þarna upp í Vesturhlíð (...) heldur en að vera þarna í Stakkholti sem málleysingjaskólinn var á sínum tíma.

G: mhmm.

Viðmælandi: Ég man alveg að fólk saknaði Stakkholtsins alveg gríðarlega mikið bara vegna þess hve það var miklu meiri litur. (...) Alveg ferlega drauglegt og ömurlegt að ganga þarna og einangrað það er alveg rétt. Maður þarf að sjá hluti gerast í umhverfinu og svona.

Foreldrar sem ég ræddi við voru ákaflega ánægðir með sameininguna. Þeir töldu að loksins fengju börn þeirra námsefni við hæfi og sömu tækifæri til menntunar og heyrandi börn.

Í vettvangsathugun minni fór ég í heimsókn og sá nemendur í stofu á Táknaðssviði. Nemendur voru að spila stærðfræðispil og það var eingöngu notað táknað. Það var mikið hlegið og þeim sem voru að spila augljóslega heitt í hamsi og þurftu mikið að tala saman. Síðar sá ég sömu nemendur inni í tengslabekk sínum. Heyrnarlausir/heyrnarskertir sátu ekki saman heldur voru í hópum með heyrandi. Þar var einnig verið að spila stærðfræðispil og fóru öll samskipti fram á talmáli. Nemendur af

Táknmálssviði tóku fullan þátt í leiknum, en sátu þögulir, brostu stundum en áttu ekki í neinum samskiptum við aðra nemendur í hópnum. Gögn mín úr vettvangsathugun ríma því við rannsókn Ingibjargar Harðardóttur og Jóhönnu Karlsdóttur á samruna skólanna tveggja og í nýútkominni skýrslu frá Menntasviði Reykjavíkurborgar (bls. 26) kom fram að þegar nemendur eru inni í kennslustofum eru þeir með sama námsefni og á sama stað í bókunum og aðrir nemendur skólans. Þetta er athyglisvert í ljósi þess að lesskilningur heyrnarlausra að öllu jöfnu slakari en hjá heyrandi börnum (bls. 45). Þegar nemendur eru í tengslabekkjunum hafa þeir túlk eða táknmálstalandi starfmann með sér. Inni á Táknmálssviði eru heyrnarlausir nemendur með námsefni sem er aðlagð að þeirra þörfum. Að sögn stjórnanda við Hlíðaskóla var talið *að með því að hafa nemendur á sama stað í bókunum inni í bekk væri verið að bæta úr því sem áður þótti miður fara í Vesturhlíðaskóla.*

7.1 Samantekt

Í þessum kafla var fjallað um ólíkar hugmyndir ýmissa hópa um gæði kennslu í Vesturhlíðaskóla og hvað breyttist í þeim efnunum við sameininguna við Hlíðaskóla. Niðurstöður rannsóknarinnar voru þær að fullorðnir Döff viðmælendur töldu sjálfir menntun hafa verið slaka í Vesturhlíðaskóla og að hún yrði betri í Hlíðaskóla. Það kom fram í máli þeirra að með tilkomu táknmálsins opnuðust leiðir til framhaldsnáms en þær höfðu áður verið þeim lokaðar. Starfslið Hlíðaskóla og Vesturhlíðaskóla var hins vegar ekki sammála þessu og var bent á að lesskilningur heyrnarlausra barna væri slakari en heyrandi og eftir að nám á táknmáli hófst var ekki um auðugan garð að gresja af fagmenntuðum kennurum.

Einn viðmælandi taldi að heyrnarlausum veittist erfitt að líta í eigin barm og athuga hvort eitthvað hjá þeim sjálfum sem gerði það að verkum að menntun þeirra hefði ekki verið meiri í gegnum tíðina. Til að koma til móts við kröfur um betri menntun hefur Hlíðaskóli gripið til þess ráðs að láta heyrnarlaus/ heyrnarskerta nemendur vera með sama námsefni og vera á sama stað í bókunum og heyrandi bekkjarfélagar þeirra í tengslabekkjunum. Í sértækum úrræðum eru sömu nemendur með einstaklingsmiðað námsefni.

Vesturhlíðaskóli var áður vagga menningar heyrnarlausra. Þar lærðu heyrnarlaus börn táknmálið og þeir eldri kenndu þeim yngri. Í skólanum

mótaðist sjálfsmynd þeirra að verulegu leyti í gegnum þessi samskipti. Það er því athyglisvert að heyra hvar og hvernig sjálfsmynd Döff mótast og hvernig hægt er að hlúa að henni.

8 Sjálfsmynd og félagsleg staða heyrnarlausra

Eins og fram kemur í fræðilega kaflanum mótast sjálfsmynd fólks í víxlverkun (dialectic) hugmynda þeirra um sig og viðbragða umhverfisins. Döff viðmælendur mínir lögðu mikla áherslu á ólík eða mótsagnarkennd áhrif heimilis og skóla á sjálfsmynd þeirra.

8.1 Sjálfsmynd heyrnarlausra og nánasta fjölskylda

Það er erfitt fyrir heyrnarlaus börn að alast upp á heimili þar sem annað heimilisfólk er heyrandi. Ástæðan er sú að flestir nota það tungumál sem þeim er tamast og því missir heyrnarlaus barnið af ýmsum upplýsingum og umræðum sem eiga sér stað á heimilinu. Fram kom hjá eldri Döff viðmælendum að yfirleitt var það móðirin sem lagði sig fram við að skilja og ræða við barn sitt og sá að mestu leyti um öll samskipti við viðkomandi á meðan faðir skipti sér lítið sem ekkert af barninu. Heyrnarlaus maður á miðjum aldri lýsti hefðbundnum matmálstíma á heimili sínu á eftirfarandi hátt:

Þegar ég var að alast upp borðuðu allir við sama borð. Ég borðaði þar til ég var búinn og fór svo fram. Þau borðuðu og töluðu saman, en ég fékk ekki að vera með. [Ég] vissi ekki hvað þau voru að tala um. Svona var þetta í mörg ár.

Þessi maður var því líkt og áhorfandi að samskiptum á eigin heimili en ekki virkur þátttakandi eða gildur fjölskyldumeðlimur á matmálstímum fjölskyldunnar. Upplifun ungrar Döff konu er sambærileg. Hún sagði:

Þegar maður er með fjölskyldunni sinni eða einhverjum heyrandi er maður svona svolítið útundan. Maður er eiginlega eins og dúkka. Þegar maður getur átt þessi óhindruðu samskipti [við heyrnarlausa]... Þá getur maður bara verið frjálst og óþvingaður, bara verið maður sjálfur.

Í ljósi þess að fjölskyldan hefur mótandi áhrif á sjálfsmynd einstaklingsins hlýtur þessi upplifun að hafa haft miður góð áhrif. Fyrir þá sem upplifðu fjölskyldur þar sem lítið var um samskipti var það léttir að sögn fullorðinna Döff viðmælenda að hefja nám við Heyrnleysingjaskólann/Vesturhlíðaskóla því það var fyrst þá sem þeir

gátu átt í eðlilegum samskiptum á tungumáli sem þeir réðu við. Þar upplifðu börnin í fyrsta sinn á ævinni hvað það þýddi að tilheyra einhverjum hópi. Þetta samræmist rannsóknum sem gerðar hafa verið erlendis.

Ungur heyrnarlaus maður lýsti upplifun sinni á því að fara í Vesturhliðarskóla með þessum orðum: „*Það gekk mjög vel og var voða gaman. Samskiptin, maður gat fylgst með öllu og talað við alla.*“

Að sögn Döff viðmælenda minna hafa viðhorf fólks til táknmáls breyst eftir að það var samþykkt að táknmál væri fyrsta mál heyrnarlausra. Í dag er talið sjálfsagt að nánasta fjölskylda heyrnarlausra barna læri táknmál. Með nánustu fjölskyldu er átt við foreldra og systkin, en afar og ömmur þurfa að greiða sérstaklega fyrir táknmálsnámskeiðið á meðan nærfjölskyldan fær ókeypis kennslu. Það að nærfjölskyldan tali sama mál og heyrnarlaus barnið skiptir sköpum fyrir það. Engu að síður sýna gögnin mín að flestum heyrandi hættir eftir sem áður til að beita talmálinu þegar ekki er beinlínis verið að ræða við heyrnarlaus barnið. Um leið og það gerist er búið að loka á möguleika barnsins til að taka þátt í umræðunum. Að sögn viðmælenda sem þekkja vel til eru enn til fjölskyldur heyrnarlausra og heyrnarskertra barna sem ekki telja þörf á því að læra táknmálið. Hjá þeim börnum verður talmálið fyrsta mál, sem getur síðar haft áhrif á tækifæri þeirra til náms. Það er skoðun viðmælenda minna að börn, sem alast upp þar sem tungumál þeirra er viðurkennt, séu líklegri til að fá heyrnarlausu sjálfsmynd (Döff) en önnur og að þeim muni vegna betur í skóla.

Einstaklingum í fjölskyldunum gengur misvel að tileinka sér nýtt tungumál. Í þeim fjölskyldum sem foreldrum gekk illa að læra táknmálið voru samskiptin stíðari og fannst sumum viðmælendum mínum það vera léttir að koma í fullkomlega táknmálstalandi umhverfi í stað þess að tala barnamál við foreldra sína og systkini sín.

Þrátt fyrir að fólk leggi sig fram við að læra táknmálið telja flestir Döff viðmælendur mínir að heyrandi foreldrar ráði ekki við uppeldi heyrnarlausra barna sinna en það er ákaflega erfitt fyrir foreldra að sætta sig við það. Heyrandi starfsmaður stofnunar sem þjónustar heyrnarlausu og fjölskyldur þeirra lýsti þessu þannig fyrir mér þegar þessi umræða kom upp:

[Hvernig myndir þú upplifa]...að síðan kæmi einhver úr einhverju félagi og segir þér hvað barninu þínu er fyrir bestu. Þú getur ekki verið barninu þínu málfyrirmynd... Þú þarft að afhenda barnið þitt til okkar, einhverju samfélagi sem þú þekkir ekki, sem er framandi, óþægilegt og ankanalegt og skrýtið og þú vilt bara halda utan um barnið þitt.

Viðmælendur mínir úr röðum foreldra tóku undir að hafa fundið þetta viðhorf heyrnalausra í þeirra garð. Þeim fannst það vera særandi og upplifðu að lítið væri gert úr þeirra hlutverki í lífi barnsins. Hluti af þeirri togstreitu sem er á milli foreldra og fólks í Félagi heyrnalausra er að þeirra mati komin til vegna þessa. Togstreitan virðist ætíð vera til staðar í samskiptum þessara aðila en afleiðingarnar geta leitt til þess að bilið milli heyrandi og heyrnalausra aukist enn frekar í stað þess að allir hlutaðeigandi sameinist um velferð heyrnalausra barnsins.

8.2 Félagsleg „blöndun“ – upplifun heyrnalausra

Ung börn eru mjög sjálflæg í hugsun og leika sér hlið við hlið en með auknum þroska breytist leikurinn og samskipti aukast (Isenberg og Quisenberry, 2002). Þetta ferli má glöggst sjá í skólum. Nemendur á yngstu skólastigum leika sér annars vegar í leikjum sem byggjast á hreyfingu, svo sem eltingaleikjum, á róluvelli eða í snú-snú að ógleymdum boltaleikjum í frímínútum. Þessir leikir byggjast upp á því að allir þekki reglurnar en lítið er um samræður. Hins vegar leika nemendur sér í hlutverkjaleikjum þar sem þeir leika í sífelli sömu fjölskylduna og eru í sömu hlutverkum stundum í mjög langan tíma. Í hlutverkaleikjum er mikið um samskipti en þeir sem leika heimilisdýrið þurfa ekki að nota talmál. Heyrnalaus börn sem ég hef fylgst með í frímínútum fá oft hlutverk húsdýrsins. Börnin nota bendingar og leikræna tjáningu til að koma til skila hvað á að gera hverju sinni. Í vettvangsheimsóknum mínum sá ég sama hóp í tvígang í þessum leik. Um var að ræða stúlku á yngsta skólastigi. Sú sem lék móðurina var ljóshærð, finleg og mjög ákveðin stúlka. Hún stjórnaði heimilinu af miklum myndarskap. Faðirinn var gullfallegur heyrnalaus drengur sem móðirin kyssti bless. Síðan fór hann í vinnuna og sást ekki meira í leiknum. Í fjölskyldunni voru tvö börn, annað smábarn en hitt nýfarið að ganga en í þeim hlutverkum voru heyrandi stúlku. Miklar samræður áttu sér stað milli mæðgnanna þriggja. Síðast en ekki síst var það heimilisdýrið. Heyrnarskert stúlka lék köttinn

sem mjálmaði og hringaði sig í kringum fjölskylduna, án þess þó að það væri talað við hann. Af og til var honum bent að fara frá og loks var hann látinn vita þegar frímínútur voru búnar. Það var athyglisvert að sjá sömu börnin í þessum hlutverkum þegar ég kom í seinni heimsóknina.

Tveir Döff viðmælendur í rannsókninni eiga það sameiginlegt að hafa átt heyrandi vini í æsku. Þessir vinir voru nágrannar þeirra og ef viðmælendur mínir skildu ekki hvað átti að gera í leiknum notuðu þeir bendingar. Þetta þótti engum tiltökumál.

Þegar ég fór í vettvangsathugun í Hlíðaskóla sá ég að heyrandi nemendur notuðu bendingar í samskiptum sínum við heyrnarlausu bekkjarfélaga sína, en sín á milli notuðu þau talmál. Ég sá að heyrandi nemendur gerðu sér far um að bjóða heyrnarlausum nemendum að vera með þeim í frímínútum. Heyrnarlausu drengirnir þáðu flestir boðið en heyrnarlausu stúlkurnar kusu fremur að leika sér með öðrum heyrnarlausum börnum nálægt heyrnarlausum starfsmanni. Hugsanlega var það vegna þess að flestir drengir á þessum aldri eru í fótbolta þar sem reglur eru fáar og fastmótaðar en lítið um samræður. Stúlkurnar vilja nota frímínútur til samskipta og velja sér því einhvern sem þær geta átt í áreynslulausum samræðum við.

Með auknum þroska og aldri verður sífellt meiri áhersla á munnleg samskipti. Reynsla þeirra sem hafa verið í almenna skólakerfinu og í skóla fyrir heyrnarlausu er um margt ólík, en þó er samhljómur í upplifun þeirra. Ung Döff kona sagðist annars vegar hafa sótt skóla fyrir heyrandi og hins vegar fyrir heyrnarlausu á sama tíma. Hún sagði að henni hefði ekki liðið vel í Vesturhlíðaskóla þar sem hún átti ekki samleið með heyrnarlausum jafnöldrum sínum. Í almennum grunnskóla voru fleiri nemendur og því meira um að vera. Vandinn var hins vegar sá að eftir því sem hún eltist urðu samskipti milli hennar og heyrandi bekkjarsystkina yfirborðskenndari vegna tungumálaörðugleika.

Eldri Döff kona og ungur Döff maður áttu góða heyrandi vini sem börn, en þegar þau urðu eldri dró í sífellu úr samskiptum þeirra við hina heyrandi en á móti jukust þau við heyrnarlausu sem töluðu táknmál. Hvorugt þeirra á heyrandi vini í dag. Eldri Döff viðmælandi tók í sama streng og sagði breytinguna verða mest áberandi á unglingsárum.

Þegar fólk, krakkar eru að verða unglingar um fermingaráldurinn ... [fer] félagslífið að breytast rosalega

mikið. Þá eru líka partiin byrjuð og þegar [er] partý, þá byrjar maður að taka eftir að maður er allt öðruvísi.

Sömu sögu segja þeir sem unnið hafa með heyrnarlausum nemendum í skólakerfinu. Í upptökum sem ég skoðaði og sambærilegum upptökum sem viðmælendur mínir sögðu mér frá kom í ljós að heyrandi nemendur gleymdu að taka tillit til hinna heyrnarlausu. Þá kom fram að í einu tilviki reyndi stúlka á tuttugu mínútna tímabili 58 sinnum að ná sambandi við heyrandi samnemendur sína, en var hunsuð í hvert sinn. Slík framkoma getur haft mikil áhrif á sjálfsmynd viðkomandi. Heyrandi viðmælendi sem starfað hefur með heyrnarlausum nemendum sagði að það væri alveg sama hversu meðvitað umhverfið væri, samskipti heyrandi færu yfirleitt fram á talmáli en á táknmáli við hinn heyrnarlausu. Hinn heyrnalaus missti því iðulega af einhverjum skilaboðum eða samskiptum í umhverfinu sem væri bagalegt. Enginn af Döff viðmælendum mínum taldi að samskipti við heyrandi væru þroskandi eða mikilvæg fyrir þá. Í ljósi þess sem fram kemur hér að framan er það líklega vegna þess að samskipti milli þessara hópa eru ekki nægilega góð.

Það kom iðulega fram í máli viðmælenda minna að samskipti heyrandi við heyrnarlausu væru þroskandi fyrir fyrrnefnda hópinn. Heyrandi starfmaður við Hlíðskóla taldi þetta ekki alls kostar rétt. Hans upplifun var sú að heyrandi nemendur nenntu ekki alltaf að vera með heyrnarlausum og fannst honum það eiga sérstaklega við um drengi. Félaglega sterkir drengir nenntu ekki að vera með þeim sem þeir flokkuðu sem tapara og þegar þeir voru spurðir af hverju þeir vildu síður umgangast þessa nemendur var svar þeirra eftirfarandi að sögn viðmælenda míns. „*Það er pirrandi þegar manni er sagt að vera vinur einhvers*“. Þessi viðmælendi taldi það vera samviskusömu stúlkurnar sem leituðu eftir samskiptum við heyrnarlausu nemendurna, en hins vegar gat hann ekki séð að heyrnarlausir nemendur leituðu eftir samskiptum við heyrandi.

Framangreind viðhorf endurspegluðust í gögnum mínum frá vettvangsathugun sem ég gerði í frímínútum. Einungis örfáir heyrnarlausir nemendur völdu að vera með heyrandi bekkjarfélögum sínum. Hinir kusu fremur að vera inni í aðstöðu fyrir heyrnarlausu eða í kringum heyrnarlausan starfsmann úti á velli. Ég gat ekki betur séð en að nemendur hefðu sjálfir kosið að skipta sér í hóp heyrandi og heyrnarlausra með takmörkuðum samskiptum þar á milli.

8.3 „Félagsleg blöndun“ – stjórnendur innan og utan skóla

Þeir viðmælendur mínir sem gegndu stjórnendastöfum innan og utan Hlíðaskóla höfðu aðra sýn á þörf heyrnarlausra fyrir „blöndun“ en Döff fullorðnir. Það kom fram í máli þeirra allra að þeir töldu að fá börn í árgangi fæli jafnframt í sér að þau væru félagslega einangruð. Skoðanir þessa hóps voru einnig frábrugðnar hugmyndum heyrnarlausra um hvað fólst í hugtakinu félagslegri einangrun. Þá fannst þeim ekki þörf á að athuga hvort nemendur skólans upplifðu sig einangraða. Einn viðmælandi minn sagði að: „*heyrnarlausu nemendurnir eru alltaf innan um hóp af öðrum nemendum og það gefur því auga leið að þeir eru ekki einangraðir eins og í Vesturhlíðarskóla.*“

Annar heyrandi viðmælandi minn var ekki tilbúinn til að taka undir það sjónarmið Döff félagsins að félagsleg staða nemenda í Vesturhlíðaskóla hefði ekki verið skoðuð áður en gripið var til aðgerða. Rök hans voru þau að vegna fækkunar nemenda hafi verið komin upp sú staða að einn til tveir nemendur væru saman í árgangi og hefðu þeir haft sama kennarann allan daginn. Hann tiltók ennfremur: „*þetta var sterkasti punktur foreldra í umræðunni að þetta væri ekki krökkunum nægjanlegt.*“ Þá kemur fram í máli hans að börn þurfi almennt breiðara félagslegt samspil en það höfðu kannanir frá Bandaríkjunum, Noregi og Danmörku sýnt fram á⁶. Frá bæjardyrum viðmælanda míns séð var því „*ekki anað óábyrgt út í þessar breytingar heldur var byrjað hægt.*“

Einn af stjórnendum tók það skýrt fram að krafan um að rjúfa einangrun nemenda í Vesturhlíðaskóla hefði komið beint frá fræðsluyfirvöldum. Hann sagði jafnframt að þetta væri í eðlilegu framhaldi laga um skóla án aðgreiningar en taldi mjög mikilvægt að athuga hverju sinni hvernig raðað væri í bekk. Stjórnandinn heldur áfram og segir:

Ef að við erum að tala um að þau fái að fylgjast með jafnöldrum í námi að miklu leyti þá getur þetta hist þannig á að í einum árganginum séu kannski fjögur heyrnarskert börn sem er þá eðlilegt að tengja öll inn í sama bekkinn, bara í

⁶ Þessar heimildir hafa glatast í menntamálaráðuneytinu þrátt fyrir ítarlega leit starfsmanna þar.

hagræðingarskyni í raun og veru. Og svo getur það verið kannski einn og tveir heyrnarlausir nemendur. Þetta fer svo mikið eftir hvernig þau raðast inn í tengslabekkina og hvernig ástandi þau eru í.

Framtíðarmarkmið í Hlíðaskóla eru að hans sögn þau að hverjum heyrnarlausum nemenda fylgi táknmálstalandi kennari því hann taldi það óeðlilegt að nemandi taki inn upplýsingar í gegnum þriðja aðila (túlk). Sami viðmælandi taldi það vera mikilvægt að hafa ekki of marga heyrnarlosa nemendur við Hlíðaskóla til þess að ímynd skólans myndi ekki breytast. Þá sagði hann jafnframt að það ætti í raun og veru að gilda sama lögmál um þennan hóp eins og aðra fatlaða, það er „að hlutföllin væru einn nemandi með sérþarfir á móti einni bekkjardeild því að skólasamfélagið þolir ekki meira“. Í huga þessa viðmælanda míns var félagsleg „blöndun“ heyrnarlosra og heyrandi fólgin í því að hafa þessa nemendahópa saman í bekk í lengri eða skemmri tíma í senn. Hann sagði því til áréttingar:

Auðvitað er línan sú að þau eigi að fá eins mikla kennslu og hægt er í hópi, ekki einslega heldur í hópi og hinir sko í bekknum geta grætt á því að vera með einstaklingi sem er með þessa fötlun, er fatlaður í sínum hópi.

Öðrum stjórnanda fannst einkennilegt að fullorðnir heyrnarlausir teldu að það hefði ekki verið rannsakað hvort nemendur stæðu vel eða illa félagslega því slík rannsókn væri í raun óþörf. Hann sagði:

Sko við þurfum ekki stórar rannsóknir til að sjá að börnin voru afskaplega einangruð félagslega ... og auðvitað var þetta svolítið einangrandi og erfitt fyrir kennarana líka því þetta var það lítið samfélag.

Á sama tíma undirstrikaði hann að þrátt fyrir að heyrnarlausir nemendur geti ekki átt bein samskipti við heyrandi nemendur sökum tungumálavanda, líti heyrandi nemendur á þá sem hluta af hópnum. Til marks um það tók hann dæmi um að heyrandi nemendur spyrja um þá ef þeir mæta ekki í skólann. Það sama kemur fram í máli fleiri viðmælanda minna úr Hlíðaskóla og líta þeir svo á að það sé merki um það að sameiningin hafi heppnast vel ef heyrandi nemendur spyrja um

heyrnarlausu/heyrnarskerta nemendur sem eru einhverra hluta vegna fjarverandi. Flestir viðmælendur mínir úr Hlíðaskóla og utan hans töldu að eitt af því sem gerði það að verkum að þessi félagslega „blöndun“ gekk vel vera þá að í Hlíðaskóla er löng hefð fyrir því að hafa börn með sérþarfir.

Svo virðist sem tungumálavandi hindri samskipti milli heyrandi og heyrnarlausra þrátt fyrir að allir viðmælendur mínir voru sammála um að táknmálið væri tungumál heyrnarlausra.

8.4 Táknmál

Eins og fram hefur komið er það viðurkennt að tungumál heyrnarlausra sé táknmálið. Þessi viðurkenning gerir það að verkum að hægt er að fara fram á að tungumálinu sé sýnd virðing. Allir viðmælendur mínir óháð aldri eða stöðu viðkomandi voru sammála um að táknmálskunnátta væri nauðsynleg til að sýna heyrnarlausum virðingu og skilning (sjá bls. 39). Viðmælendur mínir höfðu engu að síður mjög ólíkar hugmyndir um hve stóran sess í skólastarfi Hlíðaskóla táknmálið ætti að hafa. Það er sérkennilegt í ljósi þess að til þess að læra og þroskast sem einstaklingar þurfa heyrnarlausir táknmálssumhverfi.

Þegar ég hafði samband við stofnanir sem tengjast heyrnarlausum lögðu þeir sem ég talaði við mikla áherslu á að það þyrfti að kynna fyrir hinum heyrandi menningu og táknmál heyrnarlausra. Í máli þeirra kom fram að til þess að vel takist til verði flestir í skólanum að læra táknmálið því að öðruvísi myndist ekki sá samskiptagrundvöllur sem verið er að sækjast eftir. Ennfremur kom fram að það er mikilvægt að gefa öllum nemendum og starfsmönnum skólans tækifæri til að læra táknmálið. Því töldu þeir mikilvægt að þess væri gætt að veita fjármagni í þennan hluta skólastarfsins.

Einn viðmælandi minn í stjórnunarstöðu menntamála lagði ríka áherslu á að allir kennarar í skólanum lykju að minnsta kosti sex námsskeiðum í táknmáli, en hann tiltók það sérstaklega að ekki væri hægt að skikka kennara á slík námsskeið. Jafnframt taldi hann að „*ef almennir kennarar tækju fyrstu tvö námsskeiðin yrði það þess valdandi að vitundarvakning yrði hjá þeim og að það væri nægilegt til að tryggja mannréttindi þessa nemendahóps*“. Hann taldi jafnframt að ákvörðun um táknmálskennslu fyrir nemendur og kennara í Hlíðaskóla væru á ábyrgð

skólastjóra og því myndu fræðslufirvöld ekki taka fram fyrir hendur hans.

Í Hlíðaskóla voru viðmælendur mínir ekki sammála um hvort heyrnarlausum nemendum og táknmáli þeirra væri sýnd tilheyrlig virðing. Þar hafði stór hópur starfsmanna sótt námsskeið í táknmáli. Flestir höfðu lokið tveimur námskeiðum af tíu en aðrir öllum námsskeiðum á fyrstu árum eftir sameiningu. Árið 2008 voru flestir starfsmenn skólans búnir með fyrstu tvö námsskeiðin. Það var ekki á stefnuskrá skólans að allir starfsmenn ættu að læra táknmálið og það mun að sögn eins viðmælenda míns úr röðum stjórnenda ekki verða sett sem skilyrði fyrir ráðningu að nýtt starfsfólk læri táknmál. Það kom einnig fram hjá viðmælendum mínum innan skólans að táknmálskenntla hafi ekki verið fastur liður í símenntunaráætlun skólans og kemur það einnig fram í niðurstöðum matsnefndar.

Hvað varðar kynningu á menningu, máli og samskiptareglum heyrnarlausra varðar var mikið lagt upp úr þeim þætti áður en sameiningin gekk í gegn. Að sögn viðmælenda minna innan skólans dró eftir það verulega úr áherslu á þann þátt. Einn fundur var haldinn snemma í sameiningarferlinu fyrir foreldra til að kynna sameiningu skólanna tveggja og menningu heyrnarlausra. Þessir viðmælendur vissu ekki til þess að fyrirhuguð væri frekari kynning fyrir foreldra. Döff fullorðnum úr Félagi heyrnarlausra var einu sinni boðið í heimsókn til að skoða skólann en þeir eru, að sögn viðmælenda míns úr röðum stjórnenda, ætíð velkomnir í skólann. Hins vegar kom það fram í máli hans að ekki væri þörf fyrir frekari samskipti við félagið. Þá kom það fram að heyrandi stjórnendur sýndu aldrei frumkvæði að fræðslu eða nokkru öðru sem sneri að Táknmálssviði. Frumkvæðið kæmi ætíð frá starfsmönnum á sviðinu sjálfu.

Viðmælendur mínir úr röðum starfsmanna Hlíðaskóla voru ekki allir sammála því að mikilvægi táknmálsins væri haft að leiðarljósi í skólanum þrátt fyrir að skólinn hefði tvítýngisstefnu. Margir bentu á að hvorki nýir kennarar né nemendur við skólann fái upplýsingar um mál og menningu heyrnarlausra. Sömu viðmælendur benda á að það megi sjá aðgreiningu bæði í hópi heyrandi og heyrnarlausra nemenda og hjá heyrandi og heyrnarlausum starfsmönnum skólans. Því megi álykta sem svo að í skólanum séu um tvo ólíka hópa að ræða, heyrandi og heyrnarlausa, og mátti greinilega sjá þessa aðgreiningu í vettvangsathugun minni. Allflestir sem starfa á Táknmálssviði töldu sig hafa lítinn sem engan aðgang að

kennurum sem kenndu heyrandi nemendum nema til að ræða um nemendur sem báðir aðilar komu að. Þessi aðgreining var og er greinileg á kennarastofu því að eitt borð tilheyrði starfsmönnum á Táknmálssviði en önnur borð voru fyrir aðra kennara skólans. Það skipti ekki máli í þessu samhengi hvort starfsmaðurinn væri heyrandi eða heyrnarlaus heldur hvort hann tilheyrði Táknmálssviði eða ekki. Einn viðmælandi minn lýsti upplifun sinni af því að kenna í Hlíðaskóla á eftirfarandi hátt:

Ég búin að reyna að blanda geði, fara á milli, ekki sitja við táknmálaborðið og ég er búin að reyna að fara á allar uppákomur sem haldnar eru í skólanum. Ég er búin að reyna svona aðeins að tengja mig en mér finnst það ganga svolítið hægt.

Það er athyglisvert að þessi viðmælandi minn á Táknmálssviði reyndi með ýmsum ráðum að rjúfa tengsl sín við Táknmálssviðið það er hann forðaðist að sitja til borðs með heyrnarlausum til þess að auka líkur á því að eiga samskipti við fleiri en þá sem störfuðu á Táknmálssviði. Því miður hafði hann ekki árangur sem erfiði. Fleiri viðmælendur höfðu sömu sögu að segja. Í nýútkominni skýrslu um mat á skólastarfi í Hlíðaskóla kemur fram að þessi aðgreining er enn til staðar.

Annar heyrnarlaus viðmælandi minn taldi virðingu heyrandi vera fólgni í því að gera ekki grín að táknmálinu og að leyfa fólki að tala saman á táknmáli. Sá hinn sami upplifði að mikil virðing væri borin fyrir táknmálinu því að hvorki nemendur né kennarar yrðu fyrir aðkasti fyrir að nota táknmálið.

Einum starfsmanni á Táknmálssviði fannst virðing eiga sér mörg birtingaform. Hann upplifði það sem virðingarleysi þegar starfsmaður á Táknmálssviði forfallaðist var ekki fenginn starfsmaður til að leysa hann af. Hann undirstrikaði það að þetta sneri jafnt að Táknmálssviðinu öllu, almennum starfsmönnum, túlkum, kennurum og aðstoðarskólustjóra og væri til marks um virðingarleysi.

Annar starfsmaður benti á að bóúð væri að skerða þjónustu fyrir heyrnarlausa í sparnaðarskyni. Lækni, sálfræðingi og félagsráðgjafa sem höfðu unnið lengi með heyrnarlausum var sagt upp störfum og í staðinn nýttur læknir og sálfræðingur skólans. Að hans mati voru þetta bagaleg skipti því að reynslan og rannsóknir sýndu að oft ættu heyrnarlausir við

meiri vanda að etja en heyrandi. Þriðji starfsmaðurinn talaði um að erfitt væri að fá búnað og þjónustu fyrir sviðið. Hann sagði:

Ef Táknmálssviðið þarf að gera eitthvað er það aftarlega á merinni... skólastjóri tekur ákvarðanir án þess að tala við nokkurn á Táknmálssviðinu.

Hvort tveggja upplifði viðmælandi minn sem virðingarskort gagnvart heyrnarlausum og þeirra þörfum.

Flestir viðmælendur mínir lögðu áherslu á að það væri ekki hægt að sýna heyrnarlausum tilheyrilega virðingu öðruvísi en að allt starfsfólk og allir nemendur Hlíðaskóla lærðu tungumálið. Einn viðmælandi minn innan skólans taldi það vera vankunnáttu þessa hóps sem ylli því að heyrnarleysi sé fötlun í Hlíðaskóla en ekki málminnihlutahópur. Með því að allir læri tungumálið yrði þeirri hindrun rutt úr vegi. Hann lagði að sama skapi áherslu á að þessi virðing yrði að vera gagnkvæm. Í ljósi þess hve fáir á Íslandi tala táknmál sé það mikilvægt að heyrnarlausir læri að lesa af vörum og tala og tákna til þess að geta bjargað sér úti í þjóðfélaginu. Hann taldi að slík nálgun tryggði gagnkvæma virðingu hópanna hvor fyrir öðrum og var hann eini viðmælandi minn sem gerði þær kröfur að allir aðilar leggðu hönd á plóginn til að skapa heyrnarlausum og heyrandi grundvöll til samskipta.

8.5 Samantekt

Það kom fram í máli heyrnarlausra viðmælenda minna að þeir sem áttu talandi foreldra upplifðu sig ekki sem hluta af fjölskyldunni á sama hátt og aðrir fjölskyldumeðlimir. Þrátt fyrir að fjölskylda þeirra læri táknmál nota menn oftast talmál sín á milli og því missi heyrnarlausir einstaklingurinn af mikilvægum upplýsingum. Táknmálið er að sögn heyrnarlausra og starfsmanna af Táknmálssviði lykillinn að því að tilheyra. Á yngri skólastigum eiga heyrnarlausir og heyrandi samleið, en eftir því sem þeir eldast dregur úr samskiptum á milli hópanna. Niðurstöður sýndu að þeir sem töluðu sama tungumál voru saman. Stjórnendur lögðu meiri áherslu á ytri ramma svo sem fjölda nemenda í bekk, þá aðstoð sem í boði var fyrir heyrnarlausa/ heyrnarskerta en hlut táknmálsins. Þeir töldu einnig að með því að fjölga nemendum og

kennurum í kringum hinn heyrnarlausu myndi það leiða til bættrar félagslegrar stöðu. Viðmælendur í stjórnunarhlutverki virðast ekki hafa skólastefnuna skóla án aðgreiningar að leiðarljósi og það má sjá það viðhorf að of margir heyrnarlausir breyti ímynd skólans út á við.

Þar sem táknmálið varð rauði þráðurinn í umræðunni um sjálfsmynd heyrnarlausra var að endingu athugað hvernig og hvort því væri sýnd virðing í orði og á borði. Niðurstöður mínar sýndu að þrátt fyrir að viðmælendur mínir væru ekki sammála um hvað fælist í því að sýna tungumálinu virðingu voru flestir sammála um að táknmálinu væri ekki sýnd virðing í Hliðaskóla og að skólinn fylgdi ekki eigin tvítýngisstefnu.

Í næsta kafla verða teknar saman niðurstöður rannsóknarinnar út frá rannsóknarspurningum mínum.

9 Niðurlag

Þessi ritgerð fjallaði um sameiningu Hlíðaskóla og Vesturhlíðaskóla. Megin-markmið hennar var að greina ólík viðhorf hagsmunahópa gagnvart henni og hvernig þeim fannst til hafa tekist. Þá var athugað hvað felst í því að vera Döff og hvernig sameiginleg reynsla mótar og afmarkar þennan hóp og viðhorf þeirra til sameiningarinnar. Ég lagði sérstaka áherslu á að athuga sameininguna út frá sjónarhorni heyrnarlausra og rannsókna á því fræðasviði. Í þessum kafla verða niðurstöður rannsóknarinnar ræddar.

9.1 Umræður

Hér á eftir verða helstu niðurstöðu rannsóknarinnar ræddar í ljósi spurninga minna. Umræður um niðurstöður fara fram jafnóðum. Rannsóknarspurningar mínar voru eftirfarandi:

- Hvað er líkt og ólíkt með hugmyndum fólks gagnvart sameiningarferlinu. Tala menn einni röddu?
- Hvernig endurspeglar þættir í menningu og reynslu heyrnarlausra afstöðu þeirra til sameiningar Vesturhlíðaskóla og Hlíðaskóla og hvernig tengjast þessar ólíku túlkanir?
- Hvernig er hópur Döff afmarkaður og skilgreindur?
- Hvaða áhrif hefur menning og reynsla heyrnarlausra/Döff á sjálfsmynd þeirra? Hvaða atriðum þarf að hlúa að umfram önnur eftir að sameiningin á sér stað til þess að stuðla að jákvæðri og sterkri sjálfsmynd þeirra?

Ég mun leitast við að svara þessum spurningum hér á eftir en hafa ber í huga að þrátt fyrir að ég aðgreini niðurstöður mínar eru þær samtvinnaðar.

9.1.1 Heyrnarlausir/Döff

Hægt er að líta á heyrnarleysi og heyrnarlausu út frá tvennskonar sjónarhornum. Annars vegar er hægt að líta á þá sem fatlaða út frá

læknisfræðilegu sjónarhorni og hins vegar sem málminnihlutahóp út frá félagslegu sjónarhorni.

Að baki læknisfræðilega sjónarhorninu liggur sú sýn að einstaklingurinn sé ekki heilbrigður og því þurfi að fá fagaðila til að hjálpa honum að ná bata (Barnes, Mercer og Shakespeare, 1999). Félagslega sjónarhornið byggist á því að einstaklingur hafi skerðingu sem fatli hann. Fötlun sé félagslegt fyrirbæri sem umhverfinu beri að hjálpa viðkomandi að yfirstíga. Þeir sem aðhyllast fyrrnefnda viðhorfið í tengslum við heyrnarleysi telja mikilvægt að leita lækninga á fötlun viðkomandi. Kuðungigræðslur eru dæmi um lækningu af því tagi. Þeir sem aðhyllast félagslega sjónarhornið fjalla um mál og menningu heyrnarlausra. Þeir sjá engan tilgang í því að lækna eitthvað sem er eðlilegt í margbreytileika mannlegs samfélags. Þessi hópur leggur mikla áherslu á táknmálið sem móðurmál heyrnarlausra og að hver heyrnarlaus einstaklingur eigi að vera stoltur af máli sínu og menningu. Heyrnarskerðingin er því ekki fötlun, en vegna þess að umhverfið er ekki táknmálstalandi þá verður einstaklingurinn fatlaður.

Ljóst er að hin læknisfræðilega sýn á fötlun endurspeglast og stýrir þeirri vinnu sem fram fer í Hlíðaskóla eftir sameininguna. Nemendur fá inngöngu inn í skólann út frá læknisfræðilegu viðmiði um heyrnarskerðingu og þess er gætt að ekki verði of margir heyrnarlausir í skólanum. Þá eru þeir í mismiklum mæli í tengslabekkjum sínum eftir því hversu alvarleg fötlun þeirra er og rímar það við þá hugmyndafræði sem býr að baki „blöndun“ (Hallan og Kauffman, 2000). Það er ekki litið á þá sem málminnihlutahóp og það er ekki gerð krafa um að allir í Hlíðaskóla læri táknmál, en það eitt myndi gera heyrnarlausum kleift að vera á jafnréttisgrundvelli í skólanum. Ég tel að læknisfræðilega sjónarhornið sé heppilegt við sjúkdóms-greiningar og ákvörðun meðferðar en ekki við skólastarf. Félagslega sjónarhornið er tæki sem nýtist starfsmönnum skólans til að skoða, hrósa og gagnrýna þær aðstæður sem ríkja í skólanum. Í kjölfarið er síðan hægt að ráðast í úrbætur sem aftur eru skoðaðar á sömu forsendum. Að mínu mati er þetta eina leiðin til að tryggja framþróun í skólastarfi og til að ná þeim markmiðum sem lögð voru til grundvallar sameiningu skólanna tveggja.

9.1.2 Viðhorf ólíkra hópa til sameiningarinnar

Fyrsta aðalrannsóknarspurning mín laut að því væri líkt og ólíkt með viðhorfum hagsmunahópa gagnvart sameiningarferlinu. Því ræddi ég við einstaklinga sem komu beinlínis að sameiningarferlinu og þá sem áttu hagsmuna að gæta í því. Viðmælendur mínir voru úr röðum foreldra, fræðslufirvalda, starfsmanna skóla og hagsmunasamtökum Döff.

Viðhorf viðmælenda minna til þess hvort nægjanlegur tími hafði verið gefinn frá því að undirbúningur hófst þar til sameiningin varð að veruleika voru ólík enda höfðu þeir ólíkar forsendur.

Þeir sem tilheyrðu Döff samfélaginu lögðust flestir eindregið gegn þessari sameiningu. Reynsla þeirra af því að hafa verið í heyrandi skóla eða í skóla þar sem áhersla var lögð á talmál (oralisma) gerði það að verkum að þeir óttuðust mjög að máli og menningu þeirra yrði síður sinnt í stórum skóla þar sem flestir notuðu talmál. Grasrótahreyfing Döff fullorðinna lagði sig fram um að þrýsta á mat hlutlausra aðila á innra starfi Vesturhlíðaskóla, en þeir höfðu ekki erindi sem erfiði. Það er athyglisvert að yfirvöld á menntasviði kusu að hundska þann hóp sem hafði reynslu og þekkingu af því að vera heyrnarlaus í þessum aðstæðum. Þarna var að mínu mati um ákveðna valdbeitingu að ræða þar sem heyrandi foreldrar gátu knúið fram breytingar gegn þeim sem málið snertir.

Það kom fram í máli margra viðmælenda minna að með því að leggja niður Vesturhlíðaskóla væri vegið að möguleikum heyrnarlausra barna til menntunar því hann væri í raun eini skólinn í landinu sem gæti komið til móts við þarfir þeirra. Í kjölfar þessarar ákvörðunar fara heyrnarskertir nemendur í almenna grunnskóla, þrátt fyrir að rannsóknir hafi sýnt að heyrnarlausir þurfi að vera í samskiptum sín á milli og að það sé nauðsynlegt fyrir þá að læra táknmál til að tileinka sér æðra nám. Þessi krafa kom fram þrátt fyrir að Döff teldu kennslu í skólanum vera ábótavant og hið vel falda leyndarmál um kynferðislega misnotkun sem átti sér í tengslum við skólann. Af þessu má draga þá ályktun að í huga Döff hafi hlutverk Vesturhlíðaskóla verið eitthvað annað og meira en það að vera menntastofnun. Erlendar rannsóknir á sérskólum fyrir heyrnarlausu hafa sýnt fram á menningarlegt mikilvægi þeirra (Scott-Hill, 2003; Lane Hoffmeister og Bahan, 1996; Wirgley, 1997).

Fræðslufirvöldum og foreldrum fannst að ekki hefði mátt taka lengri tíma í sameiningarferlið. Í þeirra huga voru aðstæður í Vesturhlíðaskóla

svo alvarlegar að það þurfti að grípa til skjótra aðgerða til þess að tryggja hag þessa nemendahóps. Hlustað var á raddir heyrandi einstaklinga á meðan yfirvöld leiddu Döff samfélagið hjá sér. Þessi ákvörðun endurspeglar læknisfræðilegt viðhorf (medical gaze) gagnvart heyrnarleysi þar sem horft er á vangetu einstaklingsins fremur en hann sjálfan og hvað hann getur. Þessi hugmyndafræði gerir það að verkum að heyrnarlausir standa skör lægra í valdastiganum en heyrandi og hafa því minni völd.

Starfsmenn beggja skóla voru sammála um að það hefðu verið tekin of mörg stór skref og sameiningunni flýtt um of. Þessi asi gerði það að verkum að ekki gafst nægjanlegur tími til að huga að ýmsum atriðum svo sem tæknibúnaði, skipulagningu samvinnutíma, táknmálskennslu, túlkun og mörgu fleira. Þannig komu upp vandræði sem hefði mátt afstýra með betra skipulagi og lengri tíma. Þessir agnúar hafa verkað hamlandi á að skólinn starfi sem ein heild. Þessi hópur var að mínu mati á hliðarlínunni. Hann hafði ekki beinlínis atkvæðarétt því að fræðsluyfirvöld höfðu tekið ákvörðunina, en engu að síður var að einhverju leyti hlustað á þarfir og óskir hans sem sást meðal annars á þeirri fræðslu sem fram fór um mál og samfélag Döff.

9.1.3 Skilgreiningar á heyrnarlausum

Það er athyglisvert að sjá að þrátt fyrir að allir viðmælendur mínir teldu sig líta á heyrnarlausa sem nemendur með annað tungumál þá leiddi orðnotkun þeirra annað í ljós. Annars vegar voru það þeir sem tilheyrðu hagsmunasamtökum heyrnarlausra og þeir sem störfuðu á Táknmálssviði Hlíðaskóla. Þessir aðilar áttu það sameiginlegt að líta á heyrnarlausa sem málminnihlutahóp með sameiginlega menningu. Þeir töldu það vera mikilvægt að hlusta á raddir heyrnarlausra bæði í sameiningarferlinu, eftir það og í kennslu heyrnarlausra. Allir þessir aðilar lögðu mikla áherslu á að til þess að heyrnarlausir gætu þroskast yrðu þeir að vera í samskiptum sín á milli og táknmálið væri eina leiðin fyrir heyrnarlausa til að tjá sig. Þetta er í anda félagslegrar nálgunar.

Hins vegar gengu skólastjórnendur út frá læknisfræðilegri sýn á heyrnarleysi og kom það bæði fram í málfari þeirra sem og þeim læknisfræðilegu viðmiðum sem tryggðu heyrnarlausum inngöngu í Hlíðaskóla. Á heimasíðu skólans og í matsskýrslum sem gerðar hafa verið er ætíð talað um heyrnarskerta/heyrnarlausa nemendur, en

heyrnarlausir sjálfir kjósa að skilgreina sig Döff. Fötlun nemenda var metin af sérstökum faghópi og nemendur síðan settir í úrræði samkvæmt þeim. Þetta rímar við læknisfræðilega líkanið þar sem vandinn er greindur og þar til gerðir fræðimenn skoða og meta hvaða úrræði henti best til lækninga á vandanum. Út frá niðurstöðum faghópsins eru heyrnarlausir nemendur hafðir í mismikilli „blöndun“. Það fer því eftir því hve „heilbrigður“ nemandinn er hversu mikið hann er í tengslabekk sínum. Þá er þessi orðanotkun einnig athyglisverð vegna þess að skólustjórnendur töldu sig starfa eftir hugmyndum skóla án aðgreiningar. Hugtakið „blöndun“ á við þegar nemendur tilheyra tengslabekk að hluta en eru að öðru leyti í sérdeildum. Það er notað um að setja ólíkt fólk saman og tryggja einstaklingum með hömlun réttinn til að vera á sama stað og hinir „heilbrigðu“ (Albreicht, 2006; Hallahan og Kauffman, 2000). Í ljósi þess má segja að skólinn sé samkvæmur sjálfum sér þegar hann talar um „blöndun“ og starfar í anda hennar. Engu að síður er það svo að með þessu á sér stað ákveðið afturhvarf til fortíðar, frá stefnunni um skóla án aðgreiningar.

Þá kom það fram í máli þeirra að ekki mætti hafa of mikið af heyrnarlausum, fremur en öðrum fötluðum í almennum grunnskóla. Þessi „öðrun“ (othering) sem sjá má í orðræðunni gerir það að verkum að heyrnarlausir eru aðgreindir frá öðrum nemendum skólans sem sérhópur fatlaðra einstaklinga. Heyrandi nemendur endurspegla þetta viðhorf og líta ekki á þessa nemendur sem málminnihlutahóp heldur fatlaða einstaklinga.

9.1.4 Menning

Ég athugaði hvaða þættir það væru í menningu og reynslu heyrnarlausra sem mótaði afstöðu þeirra til sameiningarferlisins. Í ljós kom að heyrnarlausir litu á Vesturhlíðaskóla sem vögg menningar sinnar. Sameiginleg reynsla þeirra var að þeir tilheyrðu ekki neinum hópi fyrr en þeir komu í skólann þar sem þeir gátu loksins tjáð sig án vandkvæða með því að nota táknmálið. Í þeirra huga var skólinn því ekki bara staður þar sem viðkomandi lærði það sem lög í landinu kveða á um. Það er athyglisvert að mínu mati að heyrnarlausir töldu svo mikilvægt að halda þessari vögg menningarinnar að þeir sættu sig jafnvel við það sem þeim þótti vera slök menntun og ljót leyndarmál.

Eitt af því sem heyrnarlausir óttuðust var að þessi menningararfur þeirra myndi glatast við samrunann og margt bendir til að svo sé. Í stað þess að heyrnarlausir/heyrnarskertir nemendur hafi jafnan rétt á því að fara í skóla þar sem tungumál þeirra er notað gera inntökuskilyrði skólans það að verkum að fáir einstaklinga með mikla heyrnarskerðingu og þá gjarnan viðbótarfatlanir eiga rétt á að ganga í Hlíðaskóla. Í ljósi þess að allar rannsóknir sýna að heyrnarlausir nái ekki að þroskast nema í táknumálsumhverfi og að framtíðar-menntun þeirra byggist á táknumálinu má sjá að áhyggjur heyrnarlausra af þessari breytingu voru á rökum reistar. Það má velta því fyrir sér í þessu samhengi hvort það verði til samfélag heyrnarlausra í framtíðinni.

Annað sem vakti athygli mína var að þegar skólasaga heyrnarlausra hérlendis og erlendis er athuguð kemur í ljós, að það er alltaf hinn heyrandi meirihluti sem tekur ákvarðanir um hvaða leið er heppilegust í kennslu heyrnarlausra. Heyrandi leggja sig fram og telja sig vera að gera rétt hvort sem þeir aðhyllast oralisma eða táknumálskennslu. Þetta er dæmi um valdbeitingu og þrátt fyrir að miklar framfarir hafi orðið í málefnum heyrnarlausra á þessari og síðustu öld hefur þetta ekki breyst.

9.1.5 Sjálfsmynd heyrnarlausra

Táknumálið er lykilatriði í lífi Döff. Það er órjúfanlegur hluti af sjálfsmynd þeirra og hefur jafnmikil áhrif á hana og það að umgangast aðra Döff. Tungumálið sem notað er heima fyrir og það skólaúrræði sem heyrnarlausir nemandinn er í ræður því hvort sjálfsmynd einstaklingsins verður sjálfsmynd heyrandi einstaklings eða heyrnarlauss. Rannsóknir hafa sýnt að þeir sem eru í táknumálssérskólum fyrir heyrnarlausum og/eða alast upp hjá heyrnarlausum foreldrum fá heyrnarlausu sjálfsmynd en þeir sem eru í talmálsumhverfi fá heyrandi sjálfsmynd. Einungis einn viðmælenda minna hafði síðastnefndu hugmyndina að leiðarljósi. Þessi áhrif má glögglega sjá í nýútkominni skýrslu þar sem einungis einn af þeim nemendum sem aldrei höfðu verið í Vesturhlíðaskóla notaði táknumálið sem fyrsta mál.

Rannsóknir erlendis og reynsla starfsmanna í Hlíðaskóla hafa sýnt að þegar heyrandi og heyrnarlausir eru saman í bekk þá verður kennslan einhvers konar blendingsmál sem hvorki talmálið né táknumálið nýtur góðs af. Málfræði tungumálanna tveggja er ólík og orðaforði líka. Slíkt málumhverfi bitnar bæði á heyrandi og heyrnarlausum nemendum.

Heyrandi nemendur heyra mjög einfaldaða íslensku, en heyrnalausir nemendur fá ekki hreint táknmál heldur táknaða íslensku. Hvorugur hópurinn nýtur því góðs af þess háttar kennslu. Í Hlíðaskóla er þetta engu að síður sá veruleiki sem heyrnarlausir og heyrandi nemendur búa við.

Vinir og vinsældir móta mjög sjálfsmynd fólks. Þar sem heyrandi og heyrnarlausir eiga ekki sameiginlegt tungumál verður aðskilnaður innan hópanna, þvert á það sem ætlast var til. Til þess að ýta undir félagsleg samskipti heyrandi og heyrnarlausra þarf að gefa heyrandi nemendum tækifæri til að læra táknmálið. Ýmislegt hefur komið í veg fyrir táknmálakennslu við skólann svo sem fjárskortur, tímaskortur og kennaraskortur. Þetta á jafnt við um nemendur og kennara. Það er því ekki hægt að tryggja fulla félagslega þátttöku heyrnarlausra nema með því að gera táknmálinu hærra undir höfði en nú er gert. Slíkt fyrirkomulag væri jafnframt í anda skólastefnu Hlíðaskóla þar sem fram kemur að talmál og táknmál eigi að vera jafnréttá innan skólans. Það að tungumálin eru ekki jafnréttá og að það er takmarkaður fjöldi heyrnarlausra/heyrnarskertra sem mega sækja skólann skapar gjá milli manna og skiptir þeim í tvo ólíka, misréttáa hópa („othering“).

9.2 Helstu lærdómar

Hér á eftir verður gerð grein fyrir þeim lærdómum sem ég tel að draga megí af rannsókninni.

- Að mínu mati fól sameiningin aldrei í sér sameiningu heldur varð Vesturhlíðaskóli viðbót við Hlíðaskóla. Mikilvægt er að skilgreina þarfir allra hlutaðeigandi til þess að draga úr núningi og andstöðu milli hópanna. Við sameininguna átti að bæta félagslega stöðu nemenda og bæta menntunarstig þeirra. Þetta hefur ekki gengið eftir og endurspeglar í raun vankanta „blöndunar“ og í kjölfarið er unnið í anda læknisfræðilega sjónarhornsins í stað skóla fyrir alla.
- Allir hafa það sameiginlega markmið að tryggja nemendum bestu mögulegu menntun á hverjum tíma. Með það að leiðarljósi þarf að taka ákvörðun um hvort að sameining skólanna tveggja hafi skilað tilætluðum árangri og hvað þurfi að gera ef svo er ekki.
- Afmarka þarf betur hver ábyrgð Fræðslumiðstöðvar, skólastjóra Hlíðaskóla og aðstoðarskólastjóra á Táknmálssviði er.

- Markmið og tímaskipulag þarf að vera skýrara af hendi skólafyrivalda og skapa þarf aukinn tíma til samvinnu og þverfaglegrar vinnu þeirra kennara sem koma að kennslu heyrnarlausra/heyrnarskertra nemenda.
- Hin læknisfræðilega sýn stjórnar inntökuskilyrðum og gerir það verkum að í stað skóla þar sem nám heyrnarlausra fer fram á táknmáli er Táknmálssvið sérdeild innan skólans. Þessu þarf að breyta á þann veg að annað hvort verði það yfirlýst stefna skólans að um sérdeild innan Hlíðaskóla sé að ræða eða þá að inntökuskilyrðum verði breytt á þann veg að allir heyrnarlausir hafi tækifæri til að fara inn í skóla sem hefur tvítyngi að leiðarljósi.
- Málfar það sem notað er um Táknmálssvið í Hlíðaskóla endurspeglar læknisfræðilega sýn á heyrnarlausra. Í ljósi þess að skólinn telur sig starfa í anda skóla fyrir alla er mikilvægt að hann taki þessi atriði til athugunar og vinni gegn félagslegri útskúfun heyrnarlausra.
- Tryggja þarf nægilegt fjármagn skólanum til handa svo hægt sé að hafa þar stöðuga táknmálskennslu. Öðruvísi mun markmið sameiningarinnar um að bæta félagslega stöðu þessa nemendahóps renna út í sandinn.
- Þá er mikilvægt til þess að tryggja að bæði málin verði jafnrétthá í þurfa allir kennarar sem starfa við skólann að læra táknmál.
- Huga þarf sérstaklega að því að tryggja það að heyrandi og heyrnarlausir fái kennslu sem ýtir undir fjölbreyttan og góðan orðaforða á móðurmáli þeirra. Koma þarf í veg fyrir notkun blendingsmáls því að það kemur niður á gæðum tungumáls heyrandi og heyrnarlausra barna.
- Það er mikilvægt að fullorðnir Döff komi og ræði við nemendur á Táknmálssviði bæði sem fyrirmyndir og til að tryggja að menningararfur heyrnarlausra komist enn frekar til skila.

- Það er mikilvægt að taka tillit til þarfa hvers og eins. Í ljósi þess að lesskilningur heyrnarlausra er í flestum tilfellum slakari en hjá heyrandi þarf að hafa það að leiðarljósi fremur en að allir séu staddir á sama stað í bókunum.
- Mikilvægt er að taka niðurstöður rannsókna sem gerðar eru innan skólans og nota þær sem vegvísa að betra skólastarfi. Það er því æskilegt að fá utanaðkomandi aðila til að meta árlega hvernig til tókst því að glögg er gests augað.
- Mikilvægt er að hafa heyrnarlausu ætíð með í ráðum þegar taka á ákvörðun um þeirra málefni. Þeir hafa reynsluna og geta því komið í veg fyrir mikið af þeim vanköntum sem geta komið upp í skólastarfi, til dæmis að það að tryggja að aldrei fari færri en tveir heyrnarlausir saman inn í tengslabekk og að þeir fái að sitja saman.
- Mikilvægt er að skólayfirvöld setji fram skýr viðmið um það hvort að sameiningin skili tilætluðum árangri. Þá þarf að setja inn í aðgerðaráætlun hvað eigi að gera ef sýnt þykir að þessi sameining hafi ekki verið heppileg fyrir Döff til að tryggja leið til breytinga.

Lokaorð

Í ljósi þess sem fram hefur komið hér að framan finnst mér athyglisvert að sjá að nemendur voru færðir úr skóla sem var viðurkenndur af samfélagi heyrnarlausra sem vagma menningar þeirra og þar sem skólasamfélagið viðurkenndi sérstöðu heyrnarlausra, yfir í almennan grunnskóla sem hefur læknisfræðileg viðmið að leiðarljósi. Allar rannsóknir sem ég hef lesið benda til þess að það sé æskilegra að hafa heyrnarlausu í sérskóla þar sem áhersla er lögð á mál og menningu þeirra. Með því að færa Vesturhlíðaskóla í Hlíðaskóla breyttist skólinn úr almennum skóla fyrir heyrnarlausu í það að vera sérdeild við Hlíðaskóla. Aðrir heyrnarlausir fara þá í heimaskóla sína þar sem þeir læra ekki táknmál. Það að nemendur læri ekki táknmál hindrar þá í áframhaldandi námi. Með þessu er ég ekki að segja að Vesturhlíðaskóli hefði átt að starfa óbreyttur heldur að aðrar leiðir hefðu hentað betur. Í nýlegu mati Menntasviðs á Táknmálssviði Hlíðaskóla kom fram að foreldrar, nemendur og kennarar urðu fyrir vonbrigðum með sameininguna en það bendir til þess að það þurfi að gera enn betur. Sem betur fer er skólastarfið í sífelldri mótun og því er enn hægt að breyta áherslum til þess að koma betur til móts við heyrnarlausu en gert er í dag. Ég tel mikilvægt að heyrnarlausir fái að taka þátt í því að móta starfið af meiri krafti og með meiri þátttöku heyrnarlausu samfélagsins en gert er nú um stundir. Skólayfirvöld þyrftu einnig að athuga viðhorf sín gagnvart heyrnarlausum og starfa í samræmi við annað hvort blöndun eða skóla fyrir alla.

Heimildir

- Abercrombie, N., Hill, S. og Turner, B. S. (1994). *The Penguin dictionary of sociology* (3. útgáfa). London: Penguin.
- Aðalnámskrá grunnskóla – íslenska. (2007). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Albrecht, G. L. (Ritstjóri). (2006). *Encyclopedia of disability* (Vol. II). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Anna R. Valdimarsdóttir. (2000). Ágrip af sögu heyrnarlausra. *Döff blaðið*, 1. (4), 8-9.
- Arthur Morthens. (1992). *Greinargerð samráðshóps um Heyrnleysingja-skólann*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Álfhildur Steinþórsdóttir og Guðfinna Eydal. (2001). *Sálfræði einkalífsins*. Reykjavík: Almenna Bókafélagið.
- Ástríður Stefánsdóttir (31. maí 2006). *Sjálfræði, virðing og samskipti Hugleiðingar um siðferðilegt innsæi* Sótt þann 15.04. 2009 af <http://netla.khi.is/greinar/2006/003/index.htm>
- Barnasáttmáli Sameinuðu þjóðanna. (1990). Sótt 18.02.2008 af <http://www.abotinn.is/barnaheill/barnasattmali1.html>
- Barnes, C., Mercer, G. og Shakespeare, T. (1999). *Exploring disability*. Cambridge: Polity Press.
- Barton, L. (2002). *Education, inequalities and social exclusion: Some observations*. Erindi flutt á fundi Evrópuráðs í Brussel.
- Bat-Chava, Y., & Deignan, E. (2001). Peer relationships of children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, (6), 186-199
- Batshaw, Mark L. M. D. (1997). *Children with disabilities*. 4. útgáfa. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Bååth, Greger. (1995). *The bilingual education of deaf and hard of hearing pupils in sweden*. Erindi flutt á ráðstefnunni The equal – opportunities for the deaf. Fimmta evrópska ráðstefna foreldra sem eiga heyrnarskert börn, þann 18. – 24. júlí í Prag, Czech Republic.
- Berger, P. og Luckmann, T. (1966) *The social Construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Harmondsworth: Penguin.

- Bergman, B. (1994). Signed languages. Í Ahlgren, I. og Hyllestam, K. (Ritstjórar). *Bilingualism in deaf education. Signum international studies on sign language and communication*. Hamborg: Signum.
- Berke, J. (8. mars 2007). People - Alexander Graham Bell and Deafness. Beyond The Telephone. Sótt þann 31.07.2007 af <http://deafness.about.com/cs/featurearticles/a/alexanderbell.htm>
- Beynton, D. C. (1998). *Forbidden signs*. Chicago: University of Chicago.
- Blanche, T. M. og Durrheim, K. (1999). *Research in practice*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Bogdan, R. C. og Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2. útg.). Boston: Allyn and Bacon.
- Borgarskjalasafn Reykjavíkur. (2004). *Vesturhlíðaskóli – skjalaskrá*. Sótt þann 31.07. 2007 af http://www.rvk.is/Portaldatal/1/Resources/skjol/svid/borgarskjalasafn/opinber_skjol/Vesturhlidarskoli.pdf
- Bryndís Guðmundsdóttir og Guðmundur Egilsson. (1989). *Heyrnarlausir á Íslandi: Sögulegt yfirlit*. Reykjavík: Félag heyrnarlausra í samvinnu við Fjölsýn Forlag.
- Cohen, L. M., Manion, L. og Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5. útg.). New York: Routledge Falmer.
- Conrad, R., Ed. (1991). *The deaf school*. Constructing Deafness. London: Continium International Publishing Group.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design; Choosing Among Five Traditions*. London, New Delhi, Thousand Oaks, Sage Publications
- Guba, E. G. og Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: Sage.
- Davis, L. J. (1995). *Enforcing normalcy: Disability, deafness and the body*. London: Verso.
- Deuchar, M. (1984). *British sign language*. London: Routledge and Keagan.
- Dóra S.Bjarnason (2003, 13,11). *Fræði og framkvæmd*. Erindi flutt á ráðstefnu KHÍ og þroskaþjálfra, KHÍ.

- Dóra S. Bjarnason (2002). *Social Constructionism – Theoretical Perspectives from Symbolic Interactionism to Postmodernism*. Óbirt efni.
- Dóra S. Bjarnason og Grétar Marínósson (2007). Kenningarleg sýn. Í *Tálmar og tækifæri. Menntun nemenda með þroskahömlun á Íslandi*. Grétar Marínósson (Ritstjóri). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Dyson, A. (1997). *Inclusive education: A theoretical and comparative framework*. Erindi flutt á Evrópuráðstefnu um menntarannsóknir.
- Evans, C. J. (2004). Literacy development in deaf students: Case Studies in Bilingual Teaching and Learning. *American Annals of the deaf* 149(1):17-27.
- Foster, Susan B. og DeCaro, Patricia Mudgett. (1991). An ecological model of social interaction between deaf and hearing students within a postsecondary educational settings. *Disability Handicap & Society* 6(3): 181 – 201.
- Foucault, M. (2003). *The birth of the clinic: An archaeology of medical perception* (A. Sheridan, þýðandi). London: Routledge.
- Fundargerð Fræðsluráðs Reykjavíkur 13.05.2002*
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic books.
- Giddens, A. (2001). *Sociology* (4. útg.). Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon & Schuster.
- Grosjean, F.(1992). The bilingual & the bicultural person in ther hearing & in the deaf world. *Sign Language Studies*, 77(301 – 320).
- Gunnar Salvarsson (1995). *Daufir duga: Saga og samfélag heyrnarlausra*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Hallan, D. og Kauffman, J. M. (2000). *Exceptional learners: Introduction to special education*. New York: Allyn & Bacon.
- Handwerker, W. P. (2002). The construct vilidity of cultures: cultural diversity, culture theory, and a method for ethnography. *merican anthropologist*, 104(1), 106 -123.
- Hanna Ragnarsdóttir (2002). *Markvisst leikskólustarf í fjölmennningarlegu samfélagi*. Óbirt efni.

- Heath, S. B. (1986). *Sociocultural contexts of language development: Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students*. California: California State Department of Education.
- Hintermair, M. (2007). Self-esteem and satisfaction with life of deaf and hard-of-hearing people - A resource oriented approach to identity work. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 13(2): 278 - 300.
- Hitchcock, G. og Huges, D. (1995). *Research and teacher: A qualitative introduction to schoolbased research* (2. útg.). London: Routledge.
- Hlíðaskóli (2008). *Hugmyndafræði Táknmálssviðs*. Sótt þann 21.10.2008 af <http://www.hlidaskoli.is>
- Hogan, A. (Ed.). (2002). *Carving out a place to art: Acquired impairment and contested identity*. USA:Open University Press
- Isenberg, Joan Packer og Nancy Quisenberry. (2002). Play essential for all children. A Position Paper of the Association for Childhood Education International. Sótt 11.12.2008 af <http://www.acei.org/playpaper.htm>.
- Groce, N. (1985). *Everyone here spoke sign language: Hereditary deafness on Martha's Vineyard*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wauters, L., W.H. J.van Bon & Agnes Tellings. (2006). *In Search of Factors in Deaf and Hearing Children's Reading Comprehension* American Annals of the Deaf - Volume 151(3),186 – 199.
- Hyde, M., Ohna, S. E. og Hjulstad, O. (2005/2006). Education of the deaf in Australia and Norway: A comparative study of the interpretations and applications of inclusion. *American Annals of the deaf* 150(5): 415 - 426.
- Jankowsky, K. A. (1997). *Deaf Empowerment: Emergence, struggle, and rhetoric*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Jary, D. og Jary, J. (1991). *Collins dictionary of sociology*. Glasgow: Harper Collins.
- Jóhanna. Á. Þorvaldsdóttir, Kristjana M. Sigurðardóttir og Tran, A. D. (2003). Rannsókn á lesskilningi heyrnarlausra barna og unglunga á Íslandi. *Ný menntamál* 11(2): 32 - 35.

- Jörgen Pind. (1997). *Sálfræði ritmáls og talmáls*. Reykjavík: Háskólaútgáfan. (Kafli 8, Lestrarnám og torlæsi, bls. 217-263).
- Kannapell, B. (1993). *Language choice - identity choice*. Burtonsville: Linstok Press.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.
- Lane, H., Hoffmeister, R. og Bahan, B. (1996). *A Journey into the deaf world*. San Diego, California: DawnSignPress.
- Loftur Guttormsson (Ritstjóri). (2008). *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Lög um kennslu heyrnar- og málleysingja, 24 C.F.R. (1942).*
Lög nr. 13, 31. mars 1962, Lög um heyrnleysingjaskóla
- Mason, David G. (1994). *Bilingual/Bicultural Deaf Education Is Appropriate*. Occasional Monograph Series, Number 2. ED378720
 Sótt þann 17. maí. 2005 af
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/000019b/80/13/98/b8.pdf
- Menntamálaráðuneytið (2000). *Athugun á réttarstöðu heyrnarlausra vegna ályktunar Alþingis um stöðu íslenska táknmálsins*. Sótt 22.01.2004 af <http://menntamalaraduneyti.is/frettir/Frettatilkynningar/nr/1720>.
- Most, T. (2007). Speech intelligibility, loneliness and sense of coherence among deaf and hard-of-hearing children in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12(4) (haust): 495 - 503.
- Nikolarazi, M., & Hedjikakou, K. (2006). The role of Educational experiences in the development of deaf identity. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(4), 477 - 492
- Noel, J. (2000). *Developing multicultural educators*. New York: Longman.
- Ohna, S. E. (2003). *Researching processes of inclusion and exclusion in visually oriented classrooms*. Erindi flutt á á ráðstefnunni European Educational Research Association (ECER) í Hamborg þann 17. – 20. September 2003.

- Oliveira, S. (2003, 17-20,11). *An inclusive approach for the Deaf/deaf: A fallacy?* Erindi flutt á á ráðstefnunni European Educational Research Association (ECER) í Hamborg þann 17. – 20. September 2003.
- Ólafur Halldórsson og Þuríður Kristjánsdóttir (1988). *Hvað er heyrnarleysi?: Handbók fyrir foreldra*. Reykjavík: Foreldra- og styrktarfélag heyrnardaufra.
- Padden, C. og Humphries, T. (1989). *Voices from a culture*. London: Harvard University Press.
- Ramsey, C. (1997). *Deaf children in public schools: Placement, context and consequences*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Rasmussen, P. (1979). Evaluation of reading achievements of deaf children. Copenhagen: The State Boarding School for the Deaf: 22 – 33.
- Reglur nr. 90/2001 um tilkynningarskyldu og leyfisskyldu vinnslu persónuupplýsinga*.
- Robertson, I. (1985). *Félagsfræði*. Reykjavík: Oddi hf.
- Schwandt, T. A. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry*. California: Sage Publications.
- Scott-Hill, M. (2003). Deafness/Disability- problematising notions of identity, culture and structure. Í Riddell, S. og Watson, N., *Disability, Culture and Identity*. UK: Pearson Education Ltd.: 88 – 104.
- Silverman, D. (2003). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage Publications.
- Skljar, Carlos & Ronice Muller Quadros. (2004). Bilingual deaf education in the south of Brazil. Í *Bilingual education in South America*. De Mejía, Anne-Marie (Ritstjóri). Multilingual Matters;illustrated edition.
- Skýrsla menntamálaráðherra um framkvæmd skólahalds í grunnskólum skólaárin 1995–96, 1996–97 og 1997–98., (Lögð fyrir Alþingi á 123. löggjafarþingi 1998–99).*
- Skýrsla um skólaheimsókn í Sdr. Parkskolen*. Danmörk: Sdr. Parkskolen.
- Stackhouse, J. og Wells, B. (2001). *Children's Speech and Literacy Difficulties*. London: Whurr.
- Starfsreglur um innritun nemenda í Hlíðaskóla – Táknmálssvið (2007).*
- Stefna Fræðsluráðs Reykjavíkur um sérkennslu, janúar 2002.*

- Sullivan, T. (30. júlí 2007). *Hearing aid timeline*. Sótt þann 15.12.2008 af <http://www.entlink.net/museum/exhibits/Hearing-Aid-Timeline.cfm>.
- Svavar Gestsson. (1992). *Fyrirspurn á Alþingi*. Sótt þann 30.01.2004 af <http://www.althingi.is/alttext/116/11/r19114012.shtml>
- Tremain, S. (Útgefandi). (2007). Foucault, Governmentality, and Critical Disability Theory. An Introduction. *Foucault and the Government of Disability*. The University of Michigan Press. Sótt þann 12.10.2005 af <http://www.press.umich.edu/pdf/0472098764-intro.pdf>.
- Valgerður Stefánsdóttir (7. mars 2003). *Stiklað á stóru í menntunarsögu heyrnarlausra*. Erindi flutt á námskeiðinu Kennsla tvítýngdra barna við KHÍ.
- Valgerður Stefánsdóttir (2005). *Málsamfélag heyrnarlausra. Um samskipti á milli táknumástalandi og íslenskutalandi fólks*. Óbirt M.A. ritgerð í uppeldis- og menntunarfræði nr. 2471.
- Vesturhlíðaskóli (1999). *Skólafest Vesturhlíðaskóla 1999 – 2000*. Óbirt efni.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wrigley, O. (1997). *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press.
- Yoshinaga - Itano, C., Sedey, A., Coulter, D. og Mehl, A. (1998). Language of early- and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics* Nóvember 1998 (102): 1161 – 1171.
- Þórhildur Þorleifsdóttir (1990). *Fyrirspurn á Alþingi*. Sótt þann 30.01.2004 af <http://www.althingi.is/alttext/112/r4/4080.html>.