



# Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

**Døve barns sosiale skolemiljø på internatskole i Tanzania, sett i lys av Honneth´s anerkjennelsesteori  
- Deaf children´s social school environment at a boardingschool in Tanzania, seen in the light of Honneth´s recognition theory**

Caroline Næss

Totalt antall sider inkludert forside: 44

Molde, 24/05-23



## Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none"><li>• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.</li><li>• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.</li><li>• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.</li><li>• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.</li><li>• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.</li></ul>	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. <a href="#">Universitets- og høgskoleloven</a> §§4-7 og 4-8 og <a href="#">Forskrift om eksamen</a> §§16 og 36.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert, jf. <a href="#">høgskolens regler og konsekvenser for fusk og plagiat</a>	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens <a href="#">retningslinjer for behandling av saker om fusk</a>	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av <a href="#">kilder og referanser på biblioteket sine nettsider</a>	<input checked="" type="checkbox"/>

# Personvern

## Personopplysningsloven

Forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger iht. Personopplysningsloven skal meldes til Sikt for vurdering.

Har oppgaven vært vurdert av Sikt?

ja  nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

- Hvis nei:

Jeg/vi erklærer at oppgaven ikke omfattes av Personopplysningsloven:

## Helseforskningsloven

Dersom prosjektet faller inn under Helseforskningsloven, skal det også søkes om forhåndsgodkjenning fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, REK, i din region.

Har oppgaven vært til behandling hos REK?

ja  nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

# Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Siv Elin Nord Sæbjørnsen

## Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven. §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å

gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Dato:

**Antall ord: 10458**

## Forord

«Bare de "hørende" tror at vi taler med lyder.

Døvhhet kan lytte med øynene. Døvheten tyder  
talens mimikk.

Slik som det levende ord for den dövstummes blick er  
*vesen* og slett ikke lyd, vet han òg at musikk er  
indre musikk».

Skrevet av Andre Bjerke (2011).

## Sammendrag

Denne bacheloroppgaven vil drøfte rundt problemstillingen «*Hvordan er det sosiale skolemiljøet for døve barn på internatskole i Tanzania og hvordan kan anerkjennelsesteori bidra til å forstå dette?*». Bakgrunnen for temaet er min tidligere studie av tegnspråk ved NTNU i Trondheim. I tillegg har jeg vært på utveksling i Tanzania i 3 måneder, hvor jeg har jobbet med barn med ulike funksjonsnedsettelse. På skolene jeg var utplassert på, Primary og Secondary, var det blant annet klasser med døve elever. Dette har dannet grunnlaget for bacheloroppgaven. For å samle inn data til oppgaven min har jeg brukt egne observasjoner og erfaringer gjort gjennom min praksisperiode. Samtidig har jeg benyttet meg av relevant litteratur, og nøkkelpersoner både i Tanzania og i Norge. I oppgaven har jeg også trukket paralleller med skolemiljøet til døve personer i Norge. Dette har jeg forsøkt å drøfte i lys av Honneth's anerkjennelsesteori.

Honneth's anerkjennelsesteori er bygget på anerkjennelsesformene; *Kjærlighet*, *Rettigheter*, og *Solidaritet*. Oppgaven drøfter hvorvidt de døve barna på skolene jeg var på utplassering, opplever anerkjennelse i forhold til disse formene. Ut fra mine observasjoner og samtaler med døvelærere i Tanzania, opplever jeg at de døve barna blir anerkjent i den private sfære, den rettslige sfære, og sfæren for sosial verdsetting. De voksne viser ikke mye fysisk nærhet og omsorg til barna. Likevel opplever jeg at barna blir anerkjent i form av kjærlighet og omsorg, av hverandre (de andre elevene). På Primary og Secondary opplevde jeg at de døve barna fikk ytre sine meninger og ble likestilt med de andre elevene når det gjaldt rettigheter. Videre opplevde jeg at de døve barna ble verdsatt høyt, og ble prioritert på grunn av sine ressurser og ytelser. Følgelig opplever jeg at barna ble anerkjent i sfæren for sosial verdsetting, både på Primary og Secondary.

På begge skolene snakket så godt som alle tegnspråk. Det vil si at selv de som var hørende og har talespråk som førstespråk, brukte tegnspråk aktivt både til hørende elever og elever med hørselshemming. På Primary og Secondary er det tydelig at tegnspråk er anerkjent, og det at alle snakker et fellesspråk, bidrar til inkludering og tilhørighet.

Opgaven har også tatt for seg hvordan vernepleieren kan bidra i døves kamp for anerkjennelse i skolen. Hvilken rolle vernepleieren har i denne kampen er udefinert, men

slik jeg ser det har vernepleiere et kompetansegrunnlag som kan bidra til at den døve eleven føler seg sett, og kan føle seg som en del av et fellesskap.

## Summary

This bachelor's thesis will discuss the issue *"How is the social school environment for deaf children at boardingschool in Tanzania, and how can recognition theory help to understand this?"*. The background for the theme is my previous study of sign language at NTNU in Trondheim. In addition, I have been on exchange in Tanzania for 3 months, where I have worked with children with various disabilities. At the schools I was placed, Primary and Secondary, there were classes with deaf students, among other things. This has formed the basis for the bachelor's thesis. In order to collect data for my thesis, I have used my own observations and experiences gained during my internship period. At the same time, I have made use of relevant literature, and key people both in Tanzania and in Norway. In the thesis, I have also drawn parallels with the school environment for deaf people in Norway. I have tried to discuss this in the light of Honneth's recognition theory.

Honneth's recognition theory is built on the forms of recognition; *Love, Rights, and Solidarity*. The assignment discusses whether the deaf children at the schools where I was placed, experience recognition in relation to these forms. Based on my observations and conversations with teachers of the deaf in Tanzania, I find that the deaf children are recognized in the private sphere, the legal sphere, and the sphere of social appreciation. The adults do not show much physical closeness and care to the children. Nevertheless, I feel that the children are recognized in the form of love and care, by each other (the other students). At Primary and Secondary I experienced that the deaf children were allowed to express their opinions and were treated equally with the other pupils when it came to rights. Furthermore, I experienced that the deaf children were valued highly, and were prioritized because of their resources and benefits. Consequently, I feel that the children were recognized in the sphere of social appreciation, both at Primary and Secondary.

At both schools, almost all sign languages were spoken. This means that even those who were hearing and have spoken language as their first language used sign language actively, both with hearing pupils and pupils with a hearing impairment. At Primary and Secondary



it is clear that sign language is recognised, and the fact that everyone speaks a common language contributes to inclusion and belonging.

The assignment has also looked at how the “vernepleier” can contribute to the deaf’s struggle for recognition in school. What role the “vernepleier” has in this battle is undefined, but as I see it, “vernepleiere” have a competence that can contribute to the deaf student feeling seen, and can feel like part of a community.

# Innhold

<b>Summary</b> .....	<b>8</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Presentasjon av prosjektet og tema .....	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.3 Presentasjon av problemstilling .....	2
1.4 Kontekst .....	2
1.4.1 Primary school (Barneskolen).....	2
1.4.2 Secondary school (ungdomskolen) .....	3
1.5 Forforståelse.....	4
1.5.1 Før Tanzania .....	5
1.5.2 Etter Tanzania .....	5
<b>2.0 Metode</b> .....	<b>6</b>
2.1 Litteraturstudie som kvalitativ metode .....	6
2.2 Feilkilder og kildekritikk .....	7
<b>3.0 Teoridel</b> .....	<b>9</b>
3.1 Hva er hørselshemming/døvhet?.....	9
3.2 Ulike typer hørselshemming .....	9
3.3 Medisinsk- og sosialt perspektiv.....	10
3.4 Tegnspråk og døveskoler i Norge .....	11
3.5 Tegnspråk og døveskoler i Tanzania .....	13
3.6 Barnekonvensjonen.....	14
3.7 Konvensjonen om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne.....	14
3.8 Honneth´s anerkjennelsesteori- Anerkjennelse og krenkelse .....	15
3.8.1 Kjærlighet.....	15
3.8.2 Rettigheter .....	16
3.8.3 Solidaritet .....	16
3.8.4 Kampen om anerkjennelse .....	17
<b>4.0 Drøfting</b> .....	<b>19</b>
4.1 Sosialt perspektiv på dövhet som funksjonshemming .....	19
4.1.1 Kjærlighetsanerkjennelse .....	19
4.1.2 Rettighetsanerkjennelse .....	22
4.1.3 Sosial verdsetting .....	25

4.1.4	Kamp for anerkjennelse .....	26
<b>5.0</b>	<b>Oppsummering og konklusjon.....</b>	<b>28</b>
<b>6.0</b>	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>30</b>
<b>7.0</b>	<b>Vedlegg.....</b>	<b>33</b>
	<b>Logg fra litteratursøk .....</b>	<b>33</b>

# 1.0 Innledning

## 1.1 Presentasjon av prosjektet og tema

I forbindelse med mitt siste studieår på vernepleierutdanningen ved høyskolen i Molde, har jeg vært på 3 måneders utveksling i Tanzania gjennom et utvekslingsprosjekt støttet av NOREC (Norwegian Agency for exchange cooperation). Prosjektet heter «Children with disabilities & UN rights conventions», og går ut på å implementere CRC (Convention on the rights of the child), som på norsk heter FNs Barnekonvensjon og CRPD (Convention on the rights of persons with disabilities), som på norsk heter FN konvensjonen for personer med nedsatt funksjonsevne, i skoler. Prinsippet i prosjektet er gjensidighet, og prosjektet går ut på å lære av hverandre. Prosjektmedlemmer fra Tanzania får dra på utveksling til Norge, og prosjektmedlemmer fra Norge får dra på utveksling til Tanzania. På denne måten får personer fra Norge og Tanzania lære av hverandre, og sammen bidra til bedre livskvalitet for barn med funksjonshemming i begge land.

I løpet av min praksisperiode i Tanzania har jeg vært fem uker på en «primary school» (barneskole), og fire uker på en «secondary school» (ungdomsskole). Begge skolene er statlige skoler. Både primary og secondary har flere døve elever. Å være döv, betyr at en har «total eller nesten total mangel på evnen til å høre» (Winther, 2019). Førstespråket til døve personer er tegnspråk. På både primary og secondary hvor jeg var i praksis, kan flertallet av elevene og lærerne tegnspråk.

Temaet for denne bacheloroppgaven er hørselshemming. I denne oppgaven vil jeg særlig skrive om hvordan det sosiale skolemiljøet påvirker døve barn-, og hvordan døve barn blir inkludert i skolehverdagen i Tanzania. Hørselshemming er et bredt begrep, og jeg vil derfor avgrense oppgaven til å handle om døvhet.

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har lenge hatt et ønske om å fordype meg i tema *døvhet*, da jeg har en tidligere studie i tegnspråk fra NTNU i Trondheim. Mye av studiet omhandlet mennesker med hørselshemming, noe som i ettertid har lagt mye av grunnlaget for ønsket av tema til bacheloroppgaven. Ønsket mitt var å kunne bruke kompetansen parallelt med den

kompetansen jeg har opparbeidet meg på vernepleierstudie. Da jeg leste meg opp på prosjektet fikk jeg informasjon om at det var døve barn på skolene vi skulle utplasseres på. Da jeg fikk beskjed om at jeg skulle få delta i prosjektet og skulle på utveksling til Tanzania, bestemte jeg meg for at jeg ville skrive en bacheloroppgave om døve barn.

### **1.3 Presentasjon av problemstilling**

*Hvordan er det sosiale skolemiljøet for døve barn på internatskole i Tanzania og hvordan kan anerkjennelsesteori bidra til å forstå dette?*

Problemstillingen min er rettet mot det å være døv sett ut fra et sosialt perspektiv. Det er viktig å huske at det som drøftes i denne bacheloroppgaven, er i forhold til døve barn som går/bor på to bestemte internatskoler, og ikke generelt barn som er døve i Tanzania og som kanskje ikke får skoleplass. Bacheloroppgaven tar også utgangspunktet i de skolene jeg har vært på, og det jeg selv har observert. Først vil jeg utforske det sosiale skolemiljøet for døve barn, basert på innhentet teori, muntlig informasjon gjennom nøkkelpersoner, samt egne observasjoner og erfaringer fra praksis. Deretter vil jeg drøfte dette i lys av Honneth's anerkjennelsesteori.

### **1.4 Kontekst**

Praksiserfaringene mine fra Tanzania har hatt stor betydning for denne bacheloroppgaven, og en del eksempler som trekker fram senere i oppgaven er basert på usystematiske observasjoner fra de to nevnte skolene. Av anonymitetshensyn har jeg i det følgende valgt å kalle disse skolene for Primary og Secondary.

#### **1.4.1 Primary school (Barneskolen)**

Primary er en såkalt «inclusive school». Det betyr at de både har funksjonsfriske elever, og elever med funksjonsnedsettelse. Likevel er Primary delt i to deler, hvor den ene delen av skolen har funksjonsfriske elever, og den andre delen har elever med ulike funksjonsnedsettelse. Under min praksisperiode oppholdte jeg meg primært på den delen av skolen med elever med funksjonsnedsettelse. På denne delen var det delt opp i ulike klasser. Blant annet var det rene døveklasser, som kun besto av døve elever. Samtidig kunne alle på denne delen av skolen tegnspråk, både elever og lærere. Selv de som ikke tilhørte døveklassene. Elevene som går på denne skolen kommer fra hele landet, og mange

av dem er langt unna foreldrene sine. Skolen har derfor et tilhørende internat, hvor det bor 58 barn til sammen. Internatet består av to jenterom, og to gutterom. I rommene er det mange køyesenger på rad og rekke, hvor alle jentene sover i samme rom, og alle guttene sover i samme rom. Hvert av soverommene til jentene har ni køyesenger. På det ene rommet sover 14 jenter, og på det andre rommet sover 10 jenter. Begge soverommene til guttene har syv køyesenger. På begge rommene er det 17 gutter som sover. Alle jentene har hver sin seng, hvorimot opp til 2-3 gutter deler samme madrass i en enkel køyeseng på gutterrommet.

Etter endt skoledag drar alle lærerne hjem for dagen. Under min praksisperiode oppfordret vi noen av lærerne til å bli igjen med oss for å aktivisere barna. Vi arrangerte blant annet fotballkamper og vaskedager, og engasjerte lærerne til å bli igjen med barna. Gjennom samtaler med lærerne, fikk jeg inntrykk av at det ikke var vanlig at de ble igjen etter skoledagen var endt før vi kom på utplassering. Det var derfor et mål i vårt prosjektarbeid å oppnå forståelse blant lærerne for barns behov for voksenkontakt etter skoletid, og at de fremover kan bli igjen noen ettermiddager for å aktivisere barna etter skoletid også. På ettermiddagen og i helgene er barna alene med en dame som serverer dem mat, og en såkalt «matron». Damen som serverer mat er kun på området for å servere barna mat, og har derfor minimalt med barna å gjøre. Matron er en dame som bor på skolens område, og skal være tilgjengelig om det er noe. Etter egne observasjoner er matron på området mer for å ha kontroll, enn å hjelpe til med praktiske oppgaver og gi omsorg til barna. Det er barna selv som vasker klær og kjøkkenutstyr, hjelper hverandre ved vask av kropp, hjelper hverandre om noen er syke/skadet, og barna må i stor grad klare seg selv. Disse damene kan i liten grad tegnspråk.

Her vil jeg nevne at av målene i prosjektet er å få sosialarbeidere inn i skolene. Spesielt på internatskolene, da barna har altfor liten voksenkontakt og trygge, nære relasjoner til voksne.

#### **1.4.2 Secondary school (ungdomskolen)**

Secondary er også en «inclusive school». Dette er en skole som består av elever fra 13-20+ år. Skolesystemet i Tanzania er litt annerledes enn i Norge, og elever får ikke gå videre til neste trinn før de har bestått eksamen. Det er derfor et veldig stort alderssprik, og dette er grunnen til at ungdomsskolen består av mange ulike alderstrinn. På Secondary var klassene

blandet. Det var både funksjonsfriske elever og elever med funksjonsnedsettelse i samme klasse. Når elevene fra barneskolen kommer over til ungdomsskolen, blir derfor også de døve elevene blandet inn i klassene med ulike elever.

I likhet med Primary, kan flertallet tegnspråk. Både lærere og elever snakker tegnspråk med hverandre, selv de som ikke er døve eller bruker tegnspråk som førstespråk. På denne skolen er det hørende elever i tilhørende klasse som blir brukt som døvetolk. Det vil si at det er elevene som hjelper hverandre med å stå foran i klasserommet og tolke for de døve elevene.

Secondary har 392 elever, hvor 244 av elevene er døve. Her er det også et tilsvarende internat, hvor omtrent 300 av elevene bor. I likhet med Primary er rommene inndelt i rene jente- og gutterom. Etter endt skoledag er det en matron (dame) og en patron (mann) til stede på internatet, i tillegg til en eller to personer som serverer mat. Matron og patron er til stede på området når lærerne drar hjem. Da er det to voksenpersoner som er tilgjengelig for de 300 elevene som bor på internatet. Ut fra egne erfaringer ser det også ut som matron og patron på Secondary er mer tilgjengelig på området for å ha kontroll, enn å yte praktiske oppgaver og omsorg for barna. Det er elevene selv som utfører alle plikter som praktiske oppgaver og gjøremål. Ut fra samtaler med lærere på Secondary har jeg fått vite at matron kan tegnspråk, men det er fortsatt litt uvisst om hvor mye tegnspråk patron kan.

## **1.5 Forforståelse**

Forforståelse er den forståelsen vi har av noe på forhånd. Dette er skapt gjennom våre livserfaringer, og er blant annet basert på våre egne følelser, opplevelser og erfaringer (Røkenes & Hanssen, 2002). Aadland (2011) skriver at det er forforståelsen vi bærer med oss, som danner grunnlaget for hvordan vi tolker en tekst eller handling. Det vil si at de holdningene vi har med oss fra før av, kan påvirke en situasjon. Eksempelvis kan de holdningene og erfaringene jeg har med døvekultur fra før av, påvirke hvordan jeg har tolket det jeg har sett og erfart i Tanzania. Grunnen til dette er fordi vi allerede har dannet et grunnlag for hva vi tenker og hvordan vi forholder oss til en tekst eller handling. Det er derfor viktig å være kritisk til forfatterens forforståelse. På denne måten skal en være kritisk før en tar i bruk stoff fra for eksempel forskningsartikler, bøker, observasjoner eller samtaler.

### **1.5.1 Før Tanzania**

Min forforståelse om hørselshemming kommer fra gjennomføringen av mitt årsstudium i tegnspråk. Jeg har lært en del om hørselshemming og om hvordan det er tilrettelagt for elever med hørselshemming i skoler i Norge. I Norge er alle statlige døveskoler nå nedlagt, og hørselshemmede barn er integrert i «vanlige» klasser. I Tanzania er dette annerledes, da det er egne klasser med kun døde barn. Jeg kan lite om hørselshemmede barn i Tanzania fra før, men min forforståelse og oppfatning er at døde barn blir skjermet fra andre barn når de blir satt i egne klasser. Ved å settes i egne klasser tenker jeg at de ikke blir integrert i samfunnet, på lik måte som vi gjør i Norge. Før jeg har fordypet meg i teori, er derfor min oppfatning at det ikke er positivt å sette døde barn i egne klasser, da dette kan oppleves stigmatiserende.

### **1.5.2 Etter Tanzania**

Etter å ha vært 3 måneder på utveksling i Tanzania, har forståelsen min av hvordan døde barn i Tanzania har det på skolen endret seg. Før jeg dro hadde jeg som tanke at barna ble isolert når de ble satt i egne klasser. Etter praksisperioden min i Tanzania har jeg en helt annen oppfatning. Jeg var utplassert på to forskjellige skoler. På begge skolene snakket både elever og lærere tegnspråk. Så godt som alle snakket tegnspråk selv om de ikke var døde selv. Jeg observerte at det var flere som snakket tegnspråk seg imellom, selv om ingen i samtalen var hørselshemmede/døde. Forforståelsen min har nå endret seg til at jeg selv føler at det er et bedre sosialt miljø på skolene i Tanzania, enn i Norge. Ettersom tegnspråket er en stor del av språket til både de hørende og hørselshemmede/døde på skolene, bidrar språket til at alle kan føle seg som en del av et fellesskap. Jeg opplevde det slik at alle var inkluderende og anerkjennende mot hverandre, uansett funksjonshemming eller ikke. Når jeg kom i samtale med tilfeldige personer i Tanzania, fortalte flere at de kan tegnspråk fordi de lærte det på skolen. Jeg har derfor en oppfatning av at dette ikke bare gjaldt på skolene jeg var utplassert på, men at flere skoler integrerer døde elever i skolemiljøet.



## 2.0 Metode

Villhelm (1995) referert i Dalland (2007, s. 81) beskriver metode som

En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet, hører med i arsenalet av metoder.

Sitatet over beskriver hva en metode er- altså et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Det finnes altså en haug av metoder. Litteraturstudie er bare én slik metode. Det er den metoden jeg har valgt for å finne svar på min problemstilling. Litteratursøk-metodene som har blitt brukt i oppgaven er kvalitative. Det vil si at metodene måler seg på mening og opplevelse, og kan ikke måles eller tallfestes (Dalland, 2017). I dette kapittelet vil jeg beskrive denne metoden, min fremgangsmåte i mine litteraturstudier, samt feilkilder og kildekritikk.

### 2.1 Litteraturstudie som kvalitativ metode

For å svare på problemstillingen min «*Hvordan er det sosiale skolemiljøet for døve barn på internatskole i Tanzania og hvordan kan anerkjennelsesteori bidra til å forstå dette?*», har jeg valgt å bruke litteraturstudie som metode. Dalland (2007) forklarer hvordan litteratur er grunnlaget for studentoppgaver, og at det er den kunnskapen oppgaven tar utgangspunktet i. Litteratursøking handler derfor om å utforske litteraturen, og skaffe en oversikt over relevant fagstoff. Litteratur i denne bacheloroppgaven innebærer fagbøker og forskningsartikler. For å finne relevante bøker og artikler har jeg gjort systematiske søk i forskningsdatabaser. I litteratursøkingen har jeg brukt søkemotorene Oria, Eric, og Google Scholar. For å få en systematisk oversikt laget jeg en logg fra litteratursøk (Se vedlegg). Loggen viser hvilken database-, og hvilket søkeord som ble brukt, samt hvor mange funn søkene resulterte i. På denne måten er det lettere å kunne finne igjen relevante forskningsartikler og fagbøker. Søkeord som ble brukt er; *Døv\* OG barn, Døv\* livskvalitet OG barn, Døv\* OG tilhørighet ELLER livskvalitet, Døv\* OG hjelpemidler, Deaf\* quality of life AND school, deaf\* AND stigma\* or school, Deaf\* AND children\* AND school, Deaf\* AND children\* AND school\* AND facilitation, Døv\* OG tegnspråk ELLER alternativ supplerende kommunikasjon, Døv\* OG barn OG Tanzania, Deaf AND*

*children AND Tanzania*. For å utvide søket i håp om flere resultat, søkte jeg både på norsk og på engelsk.

I litteratursøkingen merket jeg at det var begrenset med litteratur ved å kun bruke denne metoden. I søkingen kom jeg frem til relevante artikler og andre bacheloroppgaver. Da jeg fant noe relevant, utforsket jeg deres litteratur for å finne teori og kilder vedkommende hadde brukt som kunne være relevant for min oppgave. Jeg klikket meg videre på nettsider og kilder jeg fant i andre sine oppgaver og artikler. På denne måten ble det mye enklere å finne mer teori. Asdal & Reinertsen (2020) kaller denne metoden for snøballmetoden. Ettersom det kan sammenlignes med at man begynner med en liten snøball, og jo mer man ruller den, jo mer vokser den større og større. På samme måte fungerer dette i lesingen av artikler og relevante oppgaver, da en finner mer teori jo mer en leter.

I tillegg til disse to metodene, har jeg som nevnt brukt usystematiske observasjoner og erfaringer fra egen praksis i Tanzania. Samtidig har jeg benyttet meg av Nøkkelperson 1 (døvelærer i Tanzania) og Nøkkelperson 2 (forelder til døvt barn i Norge), som jeg i samtale med har fått relevant informasjon fra.

## **2.2 Feilkilder og kildekritikk**

Dalland (2017) beskriver kildekritikk som å være kritisk og vurdere litteraturen du har funnet. Det vil si at en skal være kritisk til hvilken litteratur man bruker, for eksempel i forhold til hvem som har skrevet det og hvor lenge siden det er skrevet.

Teorien som har blitt brukt i denne bacheloroppgaven, er en blanding av litt eldre og nyere teori. Der det har vært mulig har de nyeste versjonene blitt brukt, men på grunn av lite nedskrevet om døvekultur har det vært nødvendig å bruke eldre dokumenter og bøker. I skriveprosessen av bacheloroppgaven opplevde jeg at det var vanskelig å finne skriftlig informasjon om dagens døvesituasjon, både i Norge og i Tanzania. I Norge er det ikke lenger staten, men kommunene som har ansvar for opplæring av døve. Dette kan være en årsak til at det er vanskelig å finne samlet, skriftlig informasjon om skoler for døve barn i Norge i dag. Dette er årsaken til at jeg har benyttet meg av nøkkelpersoner. Samtidig har jeg vært kritisk til hvem jeg har samlet informasjon fra. Personene jeg har fått informasjon fra, har vært forelder til et døvt barn og døvelærere som er oppdatert i døvehistorien og -

kulturen. En feilkilde med å bruke forelder til et døvt barn i denne konteksten, kan være at vedkommende blir partisk, og kan ha vanskeligheter med å se andre perspektiver.

I Tanzania er døvekulturen fortsatt ganske «ny». Et standardisert tegnspråk ble innført i Tanzania i 2021, og mye av døvekulturen og døvehistorien er fortsatt i utvikling. Det er derfor lite nedskrevet og tilgjengelig på nett. Gjennom en nøkkelperson i Tanzania har jeg fått utdelt et dokument (Batamula, 2009), som er blitt mye brukt i oppgaven. Det må tas i betraktning av informasjon og opplysninger kan ha utviklet seg siden den gang.

Som allerede nevnt (se 1.5) er forforståelse den forståelsen vi har av noe på forhånd (Røkenes & Hansen, 2002). Altså tanker og holdninger vi har med oss fra en situasjon eller handling, som danner grunnlaget for hva vi tenker og forholder oss til noe. Det er viktig at jeg er kritisk og har selvinnsikt i egen forforståelse (Aadland, 2011). Med andre ord må jeg ta i betraktning at min forforståelse om døvekultur kan påvirke bacheloroppgaven. I avsnitt 1.5.1 og 1.5.2 kan en se hvordan forståelsen min har endret seg før og etter praksisperioden i Tanzania. Før praksisperioden hadde jeg allerede dannet meg formeninger gjennom erfaringer og tidligere kunnskap. Etter praksisperioden endret jeg meninger og holdninger, noe som førte til at forforståelsen min var ulik fra før og etter utvekslingen i Tanzania. Det er derfor viktig å være kritisk til egne observasjoner, erfaringer og samtaler, da jeg kan danne mine egne meninger eller misforstå situasjoner.

## 3.0 Teoridel

### 3.1 Hva er hørselshemming/døvhhet?

Grønlie (2005, s. 11) definerer hørselshemming som en «funksjonshemming som skader menneskets tilgang til de hørendes språklige miljø, deres kommunikative rom». Med denne betegnelsen menes det at personer med hørselshemming har en nedsatt hørende funksjon, og at deres deltakelse i samfunnet derfor kan være annerledes og mer kompleks enn for personer som er hørende. «Hørselshemmet» er et fellesbegrep som blir brukt for alle med hørselstap (Grønlie, 2005). Hørselshemming dreier seg derfor også om døve.

Personer som er døve/hørselshemmet er selvhjulpne i hverdagen, og kan delta i sosiale settinger på lik linje som andre. En faktor til dette, er at personer med hørselshemming fortsatt har synet som en viktig funksjon i hverdagen. Det vil si at det eneste som gjør at vedkommende blir kategorisert som funksjonshemmet, er manglende hørsel som gjør at han eller hun ikke kan kommunisere muntlig på lik linje med hørende. Når det ikke er behov for å kommunisere muntlig, vil funksjonshemmingen opphøre. Dette fordi hørselshemmede kan lære seg tegnspråk. Dette er et språk som blir brukt i døvekulturen, og gir dermed personer med hørselshemming en snakkende funksjon (Grønlie, 2005).

Hørselshemming kan lett bli bagatellisert, grunnet manglende kunnskap i befolkningen. Dette kan føre til at hørselshemmede kan bli stigmatisert, og føle at de ikke er en del av fellesskapet (Grønlie, 2005).

### 3.2 Ulike typer hørselshemming

Som nevnt er begrepet «hørselshemming» er en fellesbetegnelse som blir brukt for alle former for hørselstap. Det vil si at det finnes flere grader av hørselshemming. Enkelte kan høre ved hjelp av høreapparater eller andre mekaniske hjelpemidler. Andre har ikke noe form for auditiv hørsel, som vil si at de ikke hører noe, og har derfor tegnspråk som førstespråk.

Grønlie (2005) forklarer at i ulike sammenhenger brukes blant annet betegnelsene *medisinsk døv*, og *sosialt døv*. Betegnelsen *medisinsk døv*, innebærer at personen har et hørselstap hvor individet ikke får lydstimulering i det hele tatt, og får et veldig fjernt eller

forvrengt lydbilde. Betegnelsen *sosialt døv*, innebærer at personen kan høre, men kan ha problemer med å oppfatte det som blir sagt i ulike omgivelser. Eksempelvis kan lyden oppfattes som støy i rom med mange mennesker som snakker. Det kan derfor være lettere å kommunisere med en person, enn i en forsamling hvor flere snakker i munnen på hverandre. Enkelte kan også ha nytte av munnnavlesning i kommunikasjon med andre, da det kan forsterke forståelsen av det som blir sagt (Grønlie, 2005).

### **3.3 Medisinsk- og sosialt perspektiv**

Begrepet funksjonshemming kan forstås ut fra ulike perspektiv. Tøssebro (2010) forklarer hvordan funksjonshemming kan bli sett ut fra et medisinsk- og sosialt perspektiv.

Ved å se på funksjonshemming fra et medisinsk perspektiv, ser en på individets mangler i forhold til samfunnet. Det vil si at den medisinske modellen ser på individet som funksjonshemmet, når funksjonsnedsettelsen hindrer vedkommende i å delta i samfunnet på lik linje som andre (Tøssebro, 2010). Eksempel på medisinsk funksjonsnedsettelse kan være en person med hørselshemming. Fra et medisinsk perspektiv kan hørselshemming ses på som et medisinsk/teknisk problem. Det vil si at hørselen kan styrkes ved hjelp av tilpasninger og tekniske hjelpemidler som for eksempel høreapparat (Grønlie, 2005).

I motsetning til den medisinske modellen, ser den sosiale modellen på samfunnets manglende tilrettelegging for personen med funksjonshemming. Ut fra et sosialt perspektiv er det samfunnet som gjør individet funksjonshemmet.

Funksjonshemming handler om et samfunn bygd av folk med full funksjonsevne for folk med full funksjonsevne, og det er det som gjør det vanskelig å fungere for folk med funksjonsnedsettelse (Tøssebro, 2010, s. 19).

Ut fra denne tolkningen er en person funksjonshemmet når samfunnet ikke er tilrettelagt for personer med funksjonsnedsettelse. Det vil si at personen med funksjonsnedsettelse ikke blir sett på som funksjonshemmet, hvis samfunnet har tilrettelagt slik at vedkommende kan delta i samfunnet på lik linje som andre. Et eksempel er en person med hørselshemming som skal se på TV. TV-programmet er uten teksting, og er derfor ikke tilrettelagt for personer med hørselshemming. Ut fra den medisinske modellen vil da vedkommende bli sett på som funksjonshemmet, da det hindrer vedkommende i å se på

TV-programmet på lik linje som majoriteten i samfunnet. Ut fra den sosiale modellen er det samfunnet som gjør personen funksjonshemmet, da vedkommende kunne sett på TV-programmet på likhet som majoriteten hvis programmet var teksten eller tolket til tegnspråk. Med andre ord hadde hørselshemmingen/funksjonshemmingen opphørt hvis tv-programmet hadde vært teksten.

Ved å se på hørselshemming fra et sosialt/pedagogisk perspektiv, mener Grønlie (2005) at hørselshemming i stor grad preger intellektuell, sosial og emosjonell utvikling. Hørselshemmingen vil derfor spille en vesentlig rolle for selvbilde, trivsel og tilhørighet.

### **3.4 Tegnspråk og døveskoler i Norge**

Tegnspråk blir sett på som døves førstespråk, og er det eneste språket personer som ikke oppfatter lyd gjennom hørselen kan tilegne seg naturlig. Tegnspråk er et naturlig språk som utvikler seg ved at mennesker har behov for å kommunisere med hverandre. Felles for alle tegnspråk er at de er billedlige og ikoniske, og er tilpasset for synet. Tegnspråk er et språk, og må ikke ses på som bare en kommunikasjonsmetode. I likhet med talespråk, har flere land ulike tegnspråk. I tillegg varierer tegnspråk ut fra dialekter og sosiolekter (Norsk døvemuseum, u. å.). Tegnspråk utvikles i samhandling mellom mennesker, og i likhet med alle andre språk er det stadig utvikling i samspillet mellom den som bruker språket. Det vil si at nye tegn utvikles på lik linje som nye ord og uttrykk utvikles i talespråket i samhandling med andre.

Utviklingen av tegnspråket startet i Paris på 1700-tallet. På 1800-tallet stoppet utviklingen opp, da kampen mot talemotoden startet. Dette gikk ut på at de døde måtte pugge uttalen på ord og bokstaver, og skulle lære seg å snakke verbalt. Talespråket ble innført i skolen etter en internasjonal døvelærerkongress i Milano i 1880. Alle døvelærerne var selv hørende. Under kongressen viste døde elever store kunnskaper ved tale og munnavlesning. Kongressen mente at talespråket kunne gi den døvstumme mer fullkomne språklige kunnskaper, og inkludere den døvstumme i samfunnet. Tegnspråket mistet derfor sin status, og talespråket ble innført i skolen. Flere mente at barna ikke kunne tenke uten talespråk, og flere mente også at tegn kunne skade den moralske utviklingen til døde. Tegnspråk var derfor forbudt også i barnas friminutt (Norsk døvemuseum, u.å.).

Ikke mange år etter begynte lærerne å endre holdninger, da de mistet troen på talemotoden. Resultatene ved bruk av talemotodene sto ikke til forventning, og flere av lærerne innså at det var lettere for barna å lære ved bruk av tegn som støtte i undervisningen. På slutten av 1960- tallet begynte Norges døveforbund å arrangere tegnspråkkurs. I tillegg var det en norsk døvepsykiater, Terje Basilier, som hadde en doktoravhandling om døvhet. Flere fikk mer kunnskap om dette, og endret holdninger til døve. Dette bidro til at flere begynte å se på døve som «vanlige» mennesker. Etter et forskningsprosjekt gjennomført av Basilier på slutten av 1960-tallet, viste resultater til at tegnspråk utvidet ordforrådet til de døve. Dette fikk flere til å endre mening om at tegnspråk er nødvendig i døveundervisningen (Norsk døvemuseum, u.å.).

Døveskolen i Norge ble opprettet i Trondheim i 1825, av Andreas Christian Møller. Møller var selv döv. Da han var ung, ble han sendt til Danmark på en døveskole. Etter dette kjempet han og familien hans for å starte en døveskole i Norge. Dette var bakgrunnen for Norges første døveskole, som ble kalt «døveinstituttet» (Norsk døvemuseum, u.å.). Videre på 1850 tallet ble det opprettet flere døveskoler. Blant annet i Bergen og Kristiansand. Disse skolene hadde som mål å lære de døve barna å snakke. Barna ble derfor plassert i fosterhjem for å få taletrening i det hørende miljø, istedenfor å bo på internat på skolene. Etter at det ble bestemt at undervisningen skulle foregå på enten talespråk, eller tegnspråk, ble det med flertall bestemt at undervisningen kun skulle foregå på talespråk. Etter denne bestemmelsen ble det et kraftig frafall av elever på døveskoler. Senere førte også første verdenskrig til mindre penger i den norske stat, som førte til flere nedleggelse av døveskoler. Etter krigen i 1945 var det kun tre døveskoler igjen i Norge. I 1951 kom det en ny lov, som gikk ut på at døve hadde rett til videre skolegang og yrkesopplæring i tillegg til grunnskole (Norsk døvemuseum, u.å.).

På 1980-1990 tallet ble tegnspråk gjeninnført. Undervisningen for døve foregikk da på tegnspråk. Dette har vært viktig for utviklingen av tegnspråket og døvekulturen. Det var mange døve barn som bodde på internat sammen med andre døve barn, men det var relativt små enheter og gjerne i villaer. Det var også mange barn som bodde i sin hjemkommune langt fra døveskolene og internatene. De gikk gjerne på skole lokalt (særlig de første skoleårene), men kom stort sett på korttidsopphold til døveskolene, eventuelt sammen med foreldrene sine. Mange av disse elevene flyttet til en døveskole og bodde på internat hele året, da de ble eldre. Politiske mål om integrering og nedleggelse av

spesialskoler, tvang til slutt frem nedleggelse av døveskoler, til protest fra døvemiljøet og foreldre til døve barn (Nøkkelperson 2). Aamli (utdanningsforskning, 2018) skriver at den siste statlige døveskolen A.C. Møller i Trondheim ble nedlagt i 2017. I dag finnes det ingen statlige døveskoler i Norge. Det finnes noen kommunale skoler for hørselshemmede barn, men på grunnskolealder er det mest vanlig at barnet får opplæring i tegnspråk på sin lokale skole. Elever som har behov for undervisning på tegnspråk, har rett på tolk. På videregående nivå finnes det Knutepunktskoler. Dette er fylkeskommunale videregående skoler som tilbyr et tegnspråklig miljø (Statped, 2022). Knutepunktskoler er tilrettelagt for barn med hørselshemming, men er et tilbud for både hørselshemmede elever og hørende elever. Undervisningene i fellesfagene foregår på tegnspråk av tegnspråkkyndige lærere, og i undervisning av programfag vil det være tilbud om tolk. Hørselshemmede elever får også opplæring i egne grupper med både tolk og lærere som kan tegnspråk. Elever med hørselshemming kan søke på knutepunktskoler i andre fylker enn sitt fylke (Vilblino, u.å.).

### **3.5 Tegnspråk og døveskoler i Tanzania**

Etter å ha gjennomført litteratursøk og snakket med nøkkelpersoner i Tanzania (se 2.1) opplever jeg at det er lite nedskrevet om tegnspråk og deres historie i Tanzania. Det er spesielt vanskelig å finne historie som er skrevet på norsk eller engelsk, og som ikke koster penger. Mye av det jeg har funnet på nett er skrevet på Swahili og er bak betalingsmur. Mine funn har derfor blitt samlet opp gjennom samtaler med døvelærere i Tanzania, og dokumenter de har tilsendt. I samtale med en døvelærer har jeg fått litt historie om tegnspråk i Tanzania, som også kan understrekes av Wikipedia (2022). I 1963 ble det utviklet 7 ulike tegnspråk i Tanzania. Dette ble utviklet av studenter på ulike skoler, men flere av tegnspråkene var forbudt på noen av skolene. I 1984 ble det foreslått et standardisert tegnspråk med liknende tegn som allerede fantes, men dette ble avslått. 23. september 2021 ble det innført et standardisert tegnspråk som blir brukt over hele landet Tanzania. Det blir kalt Swahili tegnspråk (Nøkkelperson 1).

I følge Batamula (2009) blir barn med funksjonsnedsettelse sett ned på i Tanzania. Det å være døv eller ha en hørselshemming blir sett på som en forbannelse, og familien mister ofte respekten fra folk rundt når barnet har en form for funksjonshemming. Det er derfor en skam for familien om barnet er døv. Batamula (2009) beskriver det som at foreldrene ofte trygler og ber til alle rundt seg når de får et barn som er døv. Da de tror diagnoser er



en forbannelse, kontakter de heksedoktorer, utfører eksorsisme, og prøver alle alternativer og metoder for å helbrede barnet.

I 2009 var det omtrent 7 døveskoler i Tanzania, samt 14 døveenheter som var knyttet til ordinære skoler. Skolene var som regel internatskoler hvor elevene bodde. Ingen av skolene ble styrt av regjeringen, men av kirker og foreldre av døve barn. I forhold til hvor mange døve barn det var i Tanzania, var det altfor få skoler til døve. Det fantes ingen secondary schools (ungdomsskoler) for døve (Batamula, 2009). Hvordan situasjonen er i dag er uvisst, men ut fra erfaringene jeg fikk på secondary school i Tanzania, ble de døve elevene plassert i klasser med hørende elever, hvor elevene må tolke for hverandre. Batamula (2009) skriver også at mangelen på koordinering kan være en årsak til at forskningen på døveutdanning i Tanzania er så begrenset. Det er viktig å understreke at det har skjedd en utvikling i skolen i Tanzania etter 2009, men det har ikke latt seg gjøre å finne oppdatert skriftlig informasjon på dette.

### **3.6 Barnekonvensjonen**

Barnekonvensjonen (CRC) ble vedtatt i 1989 av FNs generalforsamling, og trådte i kraft i 1990. I 1991 bestemte Norge seg for å følge barnekonvensjonen, og i 2003 ble den stadfestet i norsk lov. Konvensjonen gjelder alle barn i verden, og skal verne om barns rettigheter. Barnekonvensjonen består av 54 artikler, og er delt inn i fire hovedkategorier. De fire hovedkategoriene omhandler liv og helse, skolegang og utvikling, omsorg og beskyttelse og deltakelse og innflytelse. Tanken bak konvensjonen er å sikre alle barn under 18 år en trygg og god oppvekst (FN-sambandet, 2023).

### **3.7 Konvensjonen om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne**

Konvensjonen for mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) ble vedtatt av FNs generalforsamling i 2006, men trådte i kraft i 2008. I 2007 undertegnet Norge konvensjonen som skulle verne om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Likevel ratifiserte ikke Norge konvensjonen før i 2013 (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013).

Bakgrunnen for CRPD er å sikre at mennesker med funksjonsnedsettelse også opplever at deres rettigheter blir ivaretatt. Skarstad (2019) skriver at menneskerettighetene som allerede eksisterte før CRPD ble ratifisert ikke var godt nok. Mennesker med funksjonsnedsettelse opplevde diskriminering, manglende likestilling på rettigheter o.l. Det var derfor et behov for en lov som kunne sikre deres rettigheter (Skarstad, 2019). Hovedformålet med konvensjonen er derfor å sikre at personer med nedsatt funksjonsevne får ivaretatt sine menneskerettigheter på lik linje som andre. Et av målene med konvensjonen, er å utforme samfunnet slik at personer med nedsatt funksjonsevne har mulighet til å delta på alle områder, i likhet med majoriteten i samfunnet (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013).

### **3.8 Honneth's anerkjennelsesteori- Anerkjennelse og krenkelse**

Den tyske sosialfilosofen Axel Honneth beskriver anerkjennelse som et av menneskets mest grunnleggende behov. Fundamentet i Honneth's anerkjennelsesteori, er at anerkjennelse må være gjensidig. Det vil si at det må være en gjensidig relasjon mellom den som anerkjennes og den som blir anerkjent. I Honneth's forståelse av anerkjennelse, er det viktig at den som anerkjennes selv må oppleve seg anerkjent. Anerkjennelse kan være i form av ord, men kan også være i form av for eksempel kroppsspråk og handlinger. Kroppsspråk som ansiktsuttrykk og holdninger er vel så viktig som ord. Et smil eller andre ansiktsuttrykk kan gi bekræftelse på anerkjennelse. Anerkjennelse er viktig for at en skal utvikle selvtillit, selvrespekt og selvverd (Honneth, 2008). I følge Honneth er krenkelse det motsatte av anerkjennelse. Manglende anerkjennelse kan oppleves som krenkelse. Krenkelse kan hindre eller skade utvikling av et sunt selvbilde, sunn identitet og mulighet for selvrealisering.

Anerkjennelsesteorien er bygget på de tre anerkjennelsesformene: *Kjærlighet*, *Rettigheter*, og *Solidaritet*. Disse anerkjennelsesformene forekommer særlig i henholdsvis den private sfære, rettighetssfæren og sfæren for sosial verdsetting.

#### **3.8.1 Kjærlighet**

Kjærlighet er den mest grunnleggende og viktigste anerkjennelsesformen, og er svært viktig for utvikling av selvtillit. Kjærlighetsanerkjennelse kan skje i alle nære eller intime relasjoner, som for eksempel mellom mor og barn, parforhold og nære vennskap. Slik anerkjennelse kan for eksempel være opplevelse av å få god omsorg. På den måten kan for

eksempel et barn føle seg elsket, trygg og verdt å elske, ikke på grunn av noe barnet har gjort, men bare på grunn av at barnet er den han/hun er (Honneth, 2008).

Krenkelse i det som Honneth kaller den private eller intime sfære, kan være manglende opplevelse av trygg og god omsorg, og følelsen av å ikke være verdt å elske. Slik krenkelse kan være svært skadelig for utvikling av selvtillit og egen identitet (Honneth, 2008).

### **3.8.2 Rettigheter**

Opplevelse av rettighetsanerkjennelse i det Honneth kaller den rettslige sfæren, er med på å danne grunnlaget for selvrespekt og respekt for andre mennesker. Dette ved å oppleve at man har de samme rettighetene som alle andre i et samfunn. Krenkelse og utelukkelse av rettigheter kan føre til at en ikke føler likeverd med andre, som også kan virke inn på selvtilliten. Dette kan gjelde på individ- og gruppenivå (Honneth, 2008). Et eksempel på individnivå kan være en skoleklasse der alle får si sin mening i klassens time, bortsett fra en döv elev som ikke får si sin mening fordi det ikke er tilgang på tolk denne timen. På gruppenivå kan ulike samfunnsgrupper oppleve sosial krenkelse, ved at de ikke opplever at de har de samme rettighetene og mulighetene som flertallet i samfunnet. Det kan handle om ekskludering i jobbmuligheter, sosiale arrangementer o.l. Eksempelvis kan det være at en person ikke blir ansatt i en butikkjobb fordi vedkommende er döv.

### **3.8.3 Solidaritet**

Solidaritet er en viktig anerkjennelsesform som bidrar til å utvikle selvverd og selvaktelse, samt selvrealisering. Denne anerkjennelsesformen handler om anerkjennelse på grunn av ytelse i det Honneth kaller sfæren for sosial verdsetting. Det vil si at man bidrar med noe i samfunnet eller i en gruppe, og som blir anerkjent som nyttig av samfunnet eller gruppen. Et eksempel er fra en skoleklasse, der en elev føler seg anerkjent fordi klassen ser på elevens bidrag som nyttig og verdifullt (Honneth, 2008).

Krenkelse i sfæren for sosial verdsetting kan handle om nedvurdering og stigmatisering på grunn av sin bakgrunn eller funksjonsnedsettelse. Et eksempel på individnivå, kan være en döv elev som blir dømt til å ikke kunne bidra like godt på gruppearbeidet som de hørende, på grunn av hørselshemmingen. På gruppenivå kan det handle om stigmatisering der en person blir sett ned på i samfunnet på grunn av sin livsstil eller meninger. Et eksempel kan

være at en person har upopulære meninger/holdninger i forhold til normen i samfunnet, og derfor blir sett ned på grunnet stigmatisering i samfunnet. Stigmatisering kan tolkes som sosiale merkelapper, og er ofte negativt ladet (Williams, 2018). Crocker (1998) sier om stigma; «stigma innebærer å ha, eller være overbevist om at man har, en egenskap som avslører sosial identitet som vurderes negativ av andre (Crocker, 1998; Williams, 2018, s. 82). Personer med hørselshemming kan oppleve stigmatisering, da de kan føle på at de er annerledes i forhold til majoriteten i befolkningen.

### **3.8.4 Kampen om anerkjennelse**

Opplevelse av krenkelse fører alltid til en kamp for å oppnå anerkjennelse. Det er ikke alltid en slik kamp lykkes, men noen ganger gjør den det. Kamp for å oppnå anerkjennelse kan relateres til empowerment. Selve begrepet er vanskelig å oversette direkte til norsk, da det mister mye av sin mening. Likevel blir det blant annet oversatt til myndiggjøring, pasientkraft og delaktighet (Tveiten, 2020). Askheim (2003) beskriver empowerment som et begrepet som handler om at undertrykte grupper tar tilbake makten. Målet med empowerment er at de undertrykte gruppene skal komme ut av sin avmektige posisjon, og etablere sin status som likeverdige borgere i samfunnet. Videre skriver Askheim (2003) at mennesker som opp gjennom tidene har kjempet for sine rettigheter, beskriver seg selv som diskriminerte og at rettighetene deres er fratatt som likeverdige samfunnsborgere. Både kamp for anerkjennelse og empowerment kan brukes på individ- og gruppe/samfunnsnivå. På gruppenivå kan empowerment handle om døve i Norge sin kamp for å få norsk tegnspråk anerkjent på lik linje med andre offisielle språk. I døves kamp for anerkjennelse kan det styrke kampen med engasjement fra flere hold. Eksempelvis kan det handle om at vernepleiere arbeider for å myndiggjøre enkeltindivider eller grupper av mennesker i sitt arbeid.

En vernepleier har et bredt kompetansegrunnlag, som omhandler helsefaglig-, sosialfaglig-, pedagogiskkompetanse, samt kompetanse innenfor miljøarbeid, habilitering og rehabilitering. Som vernepleier har man et høyt fokus på at brukeren skal få et meningsfullt liv med selvbestemmelse, brukermedvirkning og likeverd (Nordlund, Thronsen & Linde, 2015, s. 20). Ved at vernepleiere går inn i en pådriverrolle og engasjerer seg i kampen, kan det forsterke døves rettigheter og bidra til at døve blir likestilt i samfunnet. Brask, Østby & Ødegård (2016) beskriver en pådriverrolle som en vernepleier

som kjemper for brukerens rettigheter. Nettopp det vernepleieren gjør ved å engasjere seg for at døve elever skal føle seg anerkjent i skolen.

## 4.0 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg ved hjelp av teori og eksempler fra egne observasjoner i praksis i Tanzania, drøfte noen sider som er relevante for å kunne svare på problemstillingen; *Hvordan er det sosiale skolemiljøet for døve barn på internatskole i Tanzania og hvordan kan anerkjennelsesteori bidra til å forstå dette?*

Oppgaven vil drøfte døvhet som funksjonshemming ut fra et sosialt perspektiv, og se dette i lys av de tre anerkjennelsesformene til Honneth, ut fra det jeg har observert gjennom praksis i Tanzania. Samtidig vil oppgaven trekke paralleller fra dagens skolesituasjon for døve personer i Norge. Avslutningsvis vil jeg drøfte hvordan vernepleieren kan bidra i døves kamp for anerkjennelse.

### 4.1 Sosialt perspektiv på døvhet som funksjonshemming

Som Honneth (2008) beskriver, er anerkjennelse et av menneskets grunnleggende behov, og er viktig for utvikling av selvtillit, selvrespekt og selvverd. Ut fra et sosialt perspektiv er det viktig å føle seg god nok som individ, og føle på tilhørighet. Det å føle på sosial tilhørighet er viktig for en persons psykiske helse og livskvalitet (Helsedirektoratet, 2014; Helsedirektoratet, 2015).

#### 4.1.1 Kjærlighetsanerkjennelse

Honneth beskriver kjærlighet som den viktigste og mest grunnleggende anerkjennelsesformen, og er spesielt viktig for utvikling av selvtillit. Mangel på anerkjennelse i form av kjærlighet og god omsorg kan skade både egen selvtillit og tillit til andre (Honneth, 2008). Gjennom usystematiske observasjoner har jeg observert flere sider i forhold til hvorvidt de døve barna opplevde anerkjennelse i form av kjærlighet. Her vil jeg også fremheve at det var forskjell på de to skolene, her kalt Primary og Secondary.

På den ene siden har jeg observert at det er store mangler på kjærlighetsanerkjennelse fra relasjoner mellom voksne og barn. Mange av barna som bor på internatskolene, har blitt sendt bort fra foreldrene sine. Enkelte av barna har mulig blitt sendt bort fordi de har vært en skam for familien, da de har en funksjonshemming. I tillegg har flere av barna fått lite omsorg fra voksenpersoner på skolene. I Tanzania er det fortsatt vanlig med fysisk avstraffelse. Elevene kan bli straffet fysisk når de ikke har stått til forventningene til

lærerne, for eksempel ved å få for dårlig karakter, eller ikke har utført pliktene sine i tide. Fysisk avstraffelse er et eksempel på krenkelse i den private sfære (Honneth, 2008). I tillegg er fysisk avstraffelse brudd på artikkel 19 i CRC (FN-sambandet, 2023), og artikkel 15 i CRPD (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Begge artiklene omhandler rett til beskyttelse mot vold. Fysisk avstraffelse kan skade barnets selvbilde og utviklingen av dens identitet (Honneth, 2008).

Batamula (2009) beskriver hvordan kulturen i Tanzania er preget av respekt. De yngre skal vise respekt for de som er eldre, og for de som står over i rang. Eksempelvis kan det omhandle elever-lærere. Elevene skal vise respekt til lærerne. Lærerens oppgave er i all hovedsak å undervise elevene i skolefag. Dette opplevde jeg også gjennom egne observasjoner og samtaler med lærere på både Primary og Secondary. Da vi var i praksis på skolene fikk vi ikke lov til å gjøre noe av plikter og «arbeid» selv. Eksempelvis kunne vi ikke bære eller hente ting selv. Når vi ankom skolen med ting i hendene våre, kom barna løpende for å bære tingene for oss. Lærerne forklarte oss da at barna skal lære å ha respekt for de som er eldre enn seg, og derfor kunne vi ikke si nei når de gjorde oss slike tjenester. På grunn av kultur preget av respekt, viser også lærere lite omsorg i form av fysisk nærhet til barna.

Likevel opplevde jeg at det var stor forskjell på hvordan flere av lærerne tilnærmet seg elevene på Primary og Secondary. På Primary observerte jeg at det var flere lærere som tilnærmet seg barna med omsorg i form av kjærlighet. Gjennom samtale med flere lærere fortalte de hvordan trygghet og læring henger sammen. Det var flere av lærerne som hadde sluttet med fysisk avstraffelse, og forsøkt å tilnærme seg barna med kjærlighet og omsorg. De hadde merket forskjell ved at barna nå søkte tillitt og omsorg til lærerne, som også resulterte i bedre læring i skolesituasjonen.

Ut fra mine observasjoner opplevde jeg likevel ikke denne anerkjennelsesformen på Secondary, mellom lærer og elev. Her vil jeg understreke at Primary har vært en del av prosjektet med NOREC siden 2019. Som nevnt innledningsvis har studenter og lærere fra Tanzania fått mulighet til å dra til Norge, og se og lære hvordan norsk kultur er. I tillegg har norske studenter vært i Tanzania og samhandlet med lærerne og studentene på Primary. På denne måten har de fått tilegnet seg ny kunnskap. Samtidig har de kunnet videreformidle og lære dette videre til de andre som jobber på Primary. Derimot er det

første året Secondary er med i prosjektet med NOREC. Mye av årsaken bak atferden deres er manglende kunnskap.

Basert på egne observasjoner så det ut til at elevene ved begge skolene fikk lite anerkjennelse i form av kjærlighet fra de ansatte. Det var ikke noe forskjell på atferden fra lærerne om eleven hadde funksjonshemming eller ikke. Årsaken til lite kjærlighet og omsorg ser ikke ut til å være et resultat av at noen barn ikke får kjærlig omsorg, slik mange barn i Norge er vant til, men det er kulturelt betinget og gjelder alle barn.

På den andre siden har jeg observert at elevene anerkjenner hverandre i form av kjærlighet og omsorg. Honneth (2008) skriver at kjærlighetsanerkjennelse kan skje i alle nære relasjoner, også vennskap. Jeg observert at barna inkluderte hverandre, og bidro til tilhørighet ved å akseptere hverandre for den de er (Helsedirektoratet, 2014). Elevene behandlet hverandre likt, uansett funksjonshemming eller ikke. Det er en grunn til å tro at de døve derfor opplevde anerkjennelse i form av kjærlighet fra medelever, på lik linje som de andre. I motsetning til Tanzania, er vi i Norge veldig opptatt av at barn skal få nok kjærlig omsorg fra voksne. Ved at barna får den omsorgen de trenger fra voksenpersoner, viser barna i Norge kanskje mindre kjærlig omsorg overfor hverandre? Det vil si at hvis et barn opplever omsorgssvikt fra voksenpersoner, får barnet kanskje ikke den omsorgen fra andre barn/medelever heller? Konsekvensene kan da tenkes å bli større, i form av at barnet ikke opplever anerkjennelse i form av kjærlighet fra noen hold. Som Honneth (2008) skriver, kan dette skade selvbilde og utvikling av identitet. Det kan også skade utvikling av selvtillit, som kan føre til at barnet blir mindre selvstendig og har lite tillitt til seg selv og andre. Det er derfor positivt for barnets utvikling av identitet og selvbilde, at barna i Tanzania får bekreftelse og anerkjennelse i form av kjærlighet fra hverandre. Det at barna inkluderer hverandre, og bidrar til tilhørighet og likeverd, kan være med på å bygge selvtillit og styrke følelsen av å være elsket.

Selv barna som ble plassert i rene døveklasser, ble inkludert av de andre lærerne og elevene i friminuttene. På både Primary og Secondary snakket så godt som alle tegnspråk, både elever og lærere. Det var enkelte ganger jeg ikke klarte å skille hvem som var døve og hvem som var hørende. Flere elever brukte tegnspråk med hverandre selv om ingen i samtalen var døve. Det at alle snakker tegnspråk og inkluderer de døve, er med på å anerkjenne både tegnspråket og de døve som individ. Det at tegnspråket blir anerkjent,



bidrar til at de døve føler seg anerkjent. Dette vil bidra i utviklingen av selvtillit, ved at man vil få økt tro på seg selv (Honneth, 2008). I Norge kan nesten ingen som ikke har en tilknytning til døvemiljøet tegnspråk. Det vil si at det ikke er mange hørende som kan tegnspråk, med mindre de har en tilknytning til språket og døvekulturen. Majoriteten i samfunnet er hørende, og døve personer kan da bli sett på som sosiale avvikere. Sosiale avvik regnes ut fra majoriteten i samfunnet, og det kan være både positivt og negativt. Eksempelvis hvis majoriteten i samfunnet er døve og minoriteten er hørende, er de hørende avvikere. Er majoriteten av samfunnet hørende og minoriteten døve, er det de døve personene som er avvikere (Norvoll, 2019).

I Norge blir ikke tegnspråk anerkjent på lik linje som talende språk i sosiale sammenhenger. Som nevnt tidligere kan hørselshemming bli bagatellisert på grunn av manglende kunnskap i befolkningen (Grønlie, 2005). I sosiale sammenhenger der alle snakker norsk talespråk, faller de døve utenfor fordi de ikke hører hva som blir sagt. Når språket ikke blir anerkjent, vil dette gå utover både selvbilde og selvtillit. Dette fordi en føler seg annerledes, og kan føle at man ikke 100% får vært seg selv. På Primary og Secondary blir tegnspråk anerkjent, ved at så godt som alle snakker tegnspråk og inkluderer alle i sosiale sammenhenger. En slipper å føle seg annerledes, og vil da føle på tilhørighet som også vil være med på å øke livskvaliteten.

#### **4.1.2 Rettighetsanerkjennelse**

Rettighetsanerkjennelse går ut på å oppleve at man har de samme rettighetene som alle andre i et samfunn (Honneth, 2008). I skolesituasjonene på Primary og Secondary opplevde jeg at alle elevene hadde like rettigheter. Som allerede nevnt har Primary rene døveklasser. Det vil si at undervisningen foregår på tegnspråk, og lærerne kommuniserer på tegnspråk med de døve elevene. Ved å ha rene døveklasser hvor alt foregår på tegnspråk, får de døve alltid med seg det som blir snakket om, og de får mulighet til å ytre sin mening. Ved at elevene kan ytre sine meninger og har like muligheter som de andre, opplever jeg at de døve barna får de samme rettighetene som de andre barna i klassen/skolen, men de er «utestengt» fra «normalskolen» og får dermed ikke sosialisert seg med hørende barn.

På Secondary er elevene blandet i klasser med både funksjonsfriske og elever med ulike funksjonsnedsettelse. Undervisningen foregår stort sett på talespråk, og det er de hørende

elevene som må tolke for de døve elevene. De få gangene jeg observerte at en lærer ble satt inn for å tolke for elevene, var ikke tolkningen gunstig for at elevene skulle få med seg alt, eller ytre sin mening. Tolken begynte å snakke i telefonen og gå ut og inn av klasserommet, slik at de døve elevene ikke fikk med seg det som ble sagt. Fra skolen sin side er det derfor ikke alltid lagt til rette for at de døve elevene har like rettigheter som de andre og kan si det de mener. Dette på grunn av mangel på ressurser og tolk. På den andre siden stiller alltid elevene opp for hverandre. Hvis en elev observerte at en döv medelev ikke fikk med seg noe, begynte en av medelevene å tolke umiddelbart. Gjennom usystematiske observasjoner la jeg merke til at det alltid var elever som stilte opp for andre, og det er grunn til å tro at de døve barna opplevde rettighetsanerkjennelse på grunn av medelevene sine. I situasjoner der barna ikke vil får en fullverdig opplevelse med tolk, vil barna kunne oppleve å bli holdt utenfor. De får ikke muligheten til å få med seg alt, og på denne måten faller de utenfor. Dette kan oppleves som krenkende fra lærerens hold, da elevene ikke får muligheten til å ytre sin mening eller lære på lik linje som de hørende medelevene. Likevel kan det føles anerkjennende når medelever viser omsorg ved å tolke for eleven. På denne måten kan eleven føle seg sett fra medelever, og oppleve at en blir respektert og anerkjent.

Spørsmålet er; blir de døve elevene isolert når de blir satt i rene døveklasser? Eller hjelper det på integrering å plassere døve elever i en klasse hvor majoriteten er hørende? Gjennom samtale med forelder av et døvt barn ble jeg fortalt at døveskolen er et stort savn for mange i Norge. Spør du døve voksne som har gått på døveskole selv, er dette et savn fordi man får muligheten til å være seg selv. På grunn av språket kan ikke de døve integreres som alle andre typer funksjonshemming, da det er mye de ikke vil få med seg. Det er veldig mye som ikke blir tolket, og mye vil uansett falle bort (Nøkkelperson 2).

I dag finnes det ingen statlige døveskoler i Norge, og normalen er at døve personer blir plassert i skoler med hørende elever. Dette nettopp for å forsøke å integrere døve barn i hørende miljø. Opp gjennom tidene er det mange som har hatt meninger om hva som er best for døve personer, men de blir ofte i liten grad hørt selv. De som skal snakke på vegne av døve for deres beste, må være svært godt kjent med døves eget perspektiv. I Døves tidsskrift (NDHS, 2011, s. 5) skriver Synnøve Aasbø, en forelder av et døvt barn «integrering er isolasjon og ensomhet». Videre skriver hun at integrering kan fungere for noen, når barna er små og leken er det viktigste. Derimot blir det mye snakking og

hvisking rundt i vennegjengene i tenårene, og talespråket blir da det viktigste. Den som ikke hører, vil da falle utenfor og bli sosialt døv. Det som menes med dette, er at personen som er døv vil bli mer ensom av å prøve å passe inn i et miljø en føler seg annerledes i. Et eksempel er fra en klasse hvor det er en døv elev, og resterende er hørende.

Undervisningen blir tolket, og eleven får med seg det som undervisingen handler om faglig. Deretter kommer pausen hvor alle sitter i gjenger og snakker talespråk med hverandre.

Tolken har pause, og personen som er døv får ikke med seg det som blir sagt. Uansett hvor mye vedkommende leser på lepper og prøver å henge med, er det mye av samtalen og det sosiale som vil falle bort. Higet etter å integreres og passe inn, vil da heller føre til ensomhet og forsterke følelsen av å være annerledes.

Ved å plassere døve elever i rene døveklasser kan det gi konsekvenser i form av krenkelse. Celine Nord, en tidligere døv elev, skriver i *Døves tidsskrift* (2011) at hun følte seg ensom og utenfor som døv i en hørende klasse. Hun hadde vanskeligheter med å lære, og sosialt klarte hun ikke forstå hva de andre sa og lo av. Videre beskriver den tidligere eleven at hun fikk følelsen av at de andre trodde hun var dum (NDHS, 2011). I et miljø hvor majoriteten er hørende, vil en være et avvik fra normaliteten (Norvoll, 2019). Det at man føler seg annerledes kan føre til stigmatisering, som igjen kan føre til krenkelse. Dette resulterer i mangel på anerkjennelse av både språket, og av personen som individ (Honneth, 2008).

Det er interessant at eleven lærte mer i undervisningstimene når hun gikk på døveskole. Celine Nord (2011) beskriver at hun fikk et perfekt sosialt miljø. Hun følte seg trygg da hun forsto alt, og følelsen av å være annerledes ble borte. I tillegg følte hun en tilhørighet til skolen, og utviklet bedre selvtillit (NDHS, 2011). Ved å se på døvhet utfra den sosiale modellen (se 2.3) er personen funksjonshemmet fordi samfunnet ikke har lagt til rette for funksjonsnedsettelsen (Tøssebro, 2010). Når majoriteten er døve og alle kan tegnspråk, er ikke lenger døvhet og tegnspråkavhengighet en funksjonshemming. Dette fordi det ikke lenger er en barriere som hemmer for det sosiale (Grønlie, 2005). En kan da føle på tilhørighet og likeverd, som innebærer at en blir respektert for den man er, uavhengig av bakgrunn (Brask et al, 2016).

Kanskje er det slik at den sosiale situasjonen for døve elever er bedre slik skolesituasjonen er på Primary i Tanzania. I rene døveklasser med egne tegnspråklærere, får elevene utvikle selvtillit til å ytre sin mening. De blir sett, og anerkjent med sitt førstespråk, og som

individ. Opplevelse av å bli anerkjent ved at man får de samme rettighetene som andre, bidrar til utvikling av selvrespekt og respekt for andre mennesker. Mennesker som har respekt for seg selv og andre mennesker, har i større grad mulighet for å finne sin plass i samfunnet, og videreutvikle seg på en sunn måte (Honneth, 2008).

### **4.1.3 Sosial verdsetting**

Sosial verdsetting går ut på at en som individ blir anerkjent på grunn av sitt bidrag og ytelse. At en blir anerkjent på grunn av sine ressurser og egenskaper som kan bidra til noe i samfunnet eller i en sosial setting, som samfunnet finner nyttig. Sosial verdsetting handler om å finne sin plass i et fellesskap. Det handler om at det man bidrar med blir sett på som verdifullt eller nyttig av fellesskapet (Honneth, 2008).

På Primary og Secondary observerte jeg at de døve ble likestilt med de andre barna når det kom til dette. De døve barna fikk bidra og prestere på lik linje som de andre barna. Det vil si at de fikk delta i aktiviteter, sport, gruppediskusjoner o.l. Det jeg opplever at gjør det lettere for de døve barna, er at alle kan tegnspråk. Hvis de skal delta i noe kan de selv kommunisere med de andre, og de trenger ikke en tolk som må videreformidle det de vil ytre. På denne måten er det lettere for døve å bidra med sine ressurser i alle situasjoner på lik linje som de andre elevene.

Ut fra det jeg observerte la jeg merke til at lærerne verdsatte de døve barna høyt, ved å gi dem mye ansvar. Lærerne viste full tillitt til de døve barna, og ga dem blant annet ansvar for å passe på skolen når lærerne dro hjem for dagen. De døve elevene overtok nøklene da lærerne dro, og styrte så godt som skolen på ettermiddagene/kveldene. Det var også de som fikk ansvar for å ta vare på de yngre barna, styrte kjøkkenet og hjalp lærerne ved behov. Verdsettelsen av de døve barna ble også synlig når det ble arrangert fotballkamper. Den ene dagen skulle læreren plukke ut to lag, og hun valgte da et rent døve lag fordi hun anså dem som de beste spillerne. På denne måten blir de sett og verdsatt for sine ressurser og bidrag. Dette fører til at en føler seg verdifull og får styrket tro på seg selv. En får da styrket selvbilde, og sterkere tro på egne evner og muligheter. Sosial verdsetting kan bidra til selvrealisering, som vil si at personen vil våge å utfordre seg selv og teste ut nye områder. På denne måten vil personen finne ut at hun/han har større potensialet en hun/han tidligere trodde, og vil da utnytte sitt potensial (Honneth, 2008). Ved at de døve barna blir

sett og verdsatt på skolene, vil de få sterkere tro på evner og seg selv som individ. Noe som igjen kan føre til bedre ytelse på skolen.

På den andre siden kan det virke som at de døve elevene blir prioritert foran de andre elevene. Det er blant annet elever med ulike funksjonsnedsettelse som ikke får det samme ansvaret, eller ikke blir prioritert under ulike omstendigheter. Det kan føre til at andre elever føler på stigmatisering, og krenkelse i sfæren for sosial verdsetting. Krenkelse i sfæren for sosial verdsetting kan føre til at en føler seg uverdigg, og får mindre tro på seg selv. Det kan skade utvikling av selvaktelse og selvrealisering (Honneth, 2008).

#### **4.1.4 Kamp for anerkjennelse**

Som allerede nevnt kan empowerment ses i sammenheng med døves kamp for anerkjennelse. Det å ta makten ved å kjempe for å få en status som likeverdige borgere i samfunnet, på lik linje som alle andre. I dagens samfunn er dessverre ikke døvhet og tegnspråk anerkjent på lik linje som andre språk og kulturer. Dette gjelder både i Norge og i Tanzania. På grunn av språkbarrierer og manglende tilrettelegging (som hovedsakelig handler om tegnspråktolkning eller tegnspråkopplæring) faller de utenfor samfunnet, og blir sosialt døve. På grunn av språket setter det en stopper for å fungere sosialt på lik linje som de hørende. Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2007, s.8) skriver at «inkludering går ut på å fjerne barrierer for deltakelse og å skape like muligheter på alle samfunnsområder for alle individer og grupper». Altså, ved å tilrettelegge for samfunnsdeltakelse for alle, vil det åpne opp for inkludering. En slik kamp kan være en lang prosess, men det vil kanskje styrkes om det er flere som engasjerer seg i kampen. Spørsmålet er da; hvordan kan vernepleieren bidra i kampen for anerkjennelse for døve elever i skolen, i Tanzania og i Norge?

Det er udefinert hva vernepleieren kan gjøre i døves kamp for anerkjennelse. Likevel tenker jeg at med sin kompetanse kan vernepleieren engasjere seg for at døve elever kan føle at de blir sett og inkludert i skolen. Vernepleiere har et bredt kompetansegrunnlag (se 3.8.4) med fokus på menneskets beste. Nordlund et al (2015) beskriver vernepleieren som en som har særlig fokus på sosial inkludering, likeverd og tilhørighet. Med denne kompetansen kan vernepleieren være bevisst på at hvert enkelt individ føler seg anerkjent.

Som Honneth (2008) fremhever er anerkjennelse viktig for barnets utvikling. Med vernepleieren sin kompetanse kan en bidra til at barnet føler seg anerkjent, ved å legge til rette for at en skal føle på tilhørighet. Følelsen av tilhørighet, kan bidra til at en føler seg elsket og satt pris på som et unikt individ. Det kan styrke selvtillit og utvikling av egen identitet. Slik jeg ser det, bør vernepleiere som jobber i skolen være bevisst på å inkludere den døve eleven sosialt. Eksempelvis er det viktig å være bevisst på den døve eleven blir sett og inkludert i friminutt og andre sosiale settinger. Dersom det er en tolk i undervisningen som tolker for den døve eleven, er det lett å «glemme» eleven i friminuttet hvor eleven kanskje ikke har noen til å tolke for seg. Som nevnt har jeg observert at elevene på Primary og Secondary blir inkludert ved at de fleste kan tegnspråk. Derimot er det slik at hørselshemmede og døve barn i Norge, blir plassert i klasser med hørende elever. I motsetning til Primary og Secondary er det ikke mange hørende i Norge som kan tegnspråk, og som snakker dette uten å ha noe tilknytning til døvemiljøet. Som vernepleier på skoler i Norge, er et derfor viktig å være bevisst på dette. Ved å se og inkludere, kan det bidra til at elevene føler på tilhørighet og likeverd Det kan også bidra til at en føler seg anerkjent, som kan bidra til økt selvtillit, bedre selvbilde, og mer selvrespekt (Honneth, 2008).

## 5.0 Oppsummering og konklusjon

I arbeidet med bacheloroppgaven har jeg fått en ny forståelse av hvordan det sosiale skolemiljøet for døve barn kan være på internatskole i Tanzania. I forkant av praksisen tenkte jeg de døve barna blir skjermet ved å bli plassert i rene døveklasser. I etterkant av både observasjon og litteraturstudie, har jeg en ny forståelse om at det sosiale skolemiljøet er bedre når de døve er i klasser med andre døve. Dette fordi det bidrar til at alle kan ytre sin egen mening, samt føle på en trygghet og en følelse av tilhørighet og likeverd. Som Grønlie (2005) forklarer vil funksjonshemmingen opphøre når det ikke er behov for å snakke talespråk. Altså ved å bli plassert i en klasse hvor alle snakker tegnspråk, får elevene mulighet til å være seg selv, ved å ytre meninger, og i tillegg ikke føle seg funksjonshemmet.

Ettersom mine observasjoner og litteraturstudier ser på to skoler i Tanzania, er det vanskelig å konkludere med et konkret svar på hvordan døves hverdag i Tanzania er, sett i lys av Honneth's anerkjennelsesformer. Likevel kan det ut fra mine litteraturstudier og observasjoner, se ut som døve barn Primary og Secondary blir anerkjent i form av kjærlighet, rettigheter, og sosial verdsetting.

Relasjonen mellom lærer og elev besto av lite nærhet og omsorg i form av kjærlighet. Derimot opplever jeg at barna anerkjenner hverandre i form av kjærlighet. Det er barna som passer på hverandre, og er hverandre sin trygghet. Videre kan det tenkes at barna opplever å bli anerkjent i den private sfære fordi alle snakker tegnspråk. På denne måten kan de føle at de hører til et fellesskap, Samtidig ser det ut som de døve opplever anerkjennelse i form av rettigheter og sosial verdsetting. På både Primary og Secondary snakket flertallet på skolene tegnspråk. Dette resulterer i at barna kan ytre sine meninger, og blir anerkjent i den rettslige sfære. Lærerne verdsatte de døve barna ved å gi dem ansvar, og prioriterte dem ved fotballkamper o.l. De ble valgt på grunn av deres ytelse og ressurser. På denne måten kan de oppleve anerkjennelse i sfæren for sosial verdsetting.

Selv tenker jeg at den største faktoren til at barna på Primary og Secondary blir anerkjent, er fordi de blir sett og likestilt ved at alle snakker tegnspråk og inkluderer dem i et fellesskap.

Avslutningsvis har oppgaven også drøftet rundt hvordan vernepleieren kan bidra for at de døve elevene opplever seg anerkjent i skolen. Hvordan vernepleieren kan bidra er udefinert. Likevel tenker jeg at vernepleieren har et kompetansegrunnlag som fokuserer på menneskets beste. Med denne kompetansen kan vernepleieren bidra til at den døve eleven i skolen, kan føle seg mer sett og inkludert. Det er viktig at eleven ikke føler på at vedkommende er annerledes, og ikke føler seg som en del av et fellesskap. Vernepleierens kan derfor være bevisst på inkludering, tilhørighet og likeverd.



## 6.0 Litteraturliste

Aadland, E. (2011). *Og eg ser på deg: vitenskapsteori i helse- og sosialfag* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (2007). *Et inkluderende språk*. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet

Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Askheim, O, P. (2003). *Fra normalisering til empowerment* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Batamula, C. (2009). *Deaf Education in Tanzania: an overview of the current situation*. Hentet fra <https://silo.tips/download/deaf-education-in-tanzania?fbclid=IwAR3AQDig8SIImvoIY3NF-QIisGOTGx8EJuhw1FetoK-xBQ8UCGxWMLvB5zo> (Lest 02/05-23)

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. [Brosjyre]. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/konvensjonen/id724096/> (Lest 24/03-23).

Bjerke, A. (2011, 23. februar). De stille i landet. Hentet fra <https://www.facebook.com/legacy/notes/169880159726876/> (Lest 09/05-23).

Brask, O. D., Østby, M. & Ødegård, A. (2016). *Vernepleierens kjerne roller: En refleksjonsmodell*. Bergen: Fagbokforlaget

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag

- FN-sambandet. (2023, 07. februar). *Barnekonvensjonen*. [Brosjyre]. Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen> (Lest 23/03-23).
- Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel?: En bok om funksjonshemming*. Bergen: Fagbokforlaget
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2015). *Deltaking, støtte, tillit og tilhørighet: En analyse av ulikhet i sosiale relasjoner med utgangspunkt i levekårsundersøkelsene*. (IS-2387). Hentet fra [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/deltaking-stotte-tillit-og-tilhorighet/Deltaking%20stotte%20tillit%20og%20tilhorighet.pdf/\\_attachment/inline/6259c80f-46e4-4192-ba10-57610a43a855:b9dfc4761f1c80c8405e1f27015665df4caf79/Deltaking%20stotte%20tillit%20og%20tilhorighet.pdf?fbclid=IwAR3FAZfZ68651MSaU6E5-v2SfGnmXn7gGQnLtgoTMr3aS0DRV11DIFQ7In0](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/deltaking-stotte-tillit-og-tilhorighet/Deltaking%20stotte%20tillit%20og%20tilhorighet.pdf/_attachment/inline/6259c80f-46e4-4192-ba10-57610a43a855:b9dfc4761f1c80c8405e1f27015665df4caf79/Deltaking%20stotte%20tillit%20og%20tilhorighet.pdf?fbclid=IwAR3FAZfZ68651MSaU6E5-v2SfGnmXn7gGQnLtgoTMr3aS0DRV11DIFQ7In0)
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax Forlag
- NDHS. (2011, 02. mars). Døves tidsskrift. Hentet fra <https://www.ndhs.no/wp-content/uploads/dt/DT2011-2.pdf>
- Nordlund, I., Thronsen, A. & Linde, S. (2015). *Innføring i vernepleie: kunnskapsbasert praksis, grunnleggende arbeidsmodell*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norvoll, R. (2019). Sosiale avvik og sosial kontroll. I Brodtkorb, E. & M. Rugkåsa (Red.), *Mellom mennesker og samfunn: Sosiologi og sosialantropologi for helse- og sosialprofesjonene*. (3. utg, s. 97-117). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Norsk Døvemuseum. (u.å). *Norsk døveskolehistorie* <https://norsk-dovemuseum.no/norsk-skolehistorie>

- Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (2002). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Skarstad, K. (2019). *Funksjonshemmedes menneskerettigheter: Fra prinsipper til praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Statped. (2022, 15. juni). Videregående skole- for elever med nedsatt hørsel og tegnspråk. Hentet fra <https://www.statped.no/horsel/tiltak-i-videregaende-skole-for-elever-med-nedsatt-horsel/opplaringstilbud--i-videregaende-skole/> (Lest 23/03-23).
- Tveiten, S. (2020). *Helsepedagogikk: Helsekompetanse og brukermedvirkning*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsforskning.no. (2018, 10. desember). Ulik tegnspråkpolitikk i naboland. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/ulik-tegnsprakpolitikk-i-naboland/> (Lest 23/03-23).
- Vilbli.no. (u.å.). Tilbud til døve og tunghørte ved knutepunktskoler. Hentet fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/tilbud-til-dove-og-tunghorte-ved-knutepunktskoler/a/034899> (Lest 21/03-23).
- Wikipedia (u.å.). Tanzanian sign language. Hentet fra [https://en.m.wikipedia.org/wiki/Tanzanian\\_sign\\_languages](https://en.m.wikipedia.org/wiki/Tanzanian_sign_languages)
- Williams, K. C. (2018). *Hørselstap: stress og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Winther, F. Ø. (2019, 15 august). Døvhhet. Hentet fra <https://sml.snl.no/dovhet> (Lest 27/04-23).

## 7.0 Vedlegg

### Logg fra litteratursøk

Database	Søkeord	Funn	Inkludert litteratur
Oria	Døv* OG barn	209	
Oria	Døv* livskvalitet OG barn	1	
Oria	Døv* OG tilhørighet ELLER livskvalitet	4431	
Oria	Døv* OG hjelpemidler	18	
ERIC	Deaf* quality of life AND school	32	
ERIC	Deaf* AND stigma* OR school	8	<a href="https://academic.oup.com/jdsde/article/23/4/341/5025968">https://academic.oup.com/jdsde/article/23/4/341/5025968</a>
ERIC	Deaf* AND children* AND school*	1962	
ERIC	Deaf* AND children* AND school* AND facilitation*	6	
Google Scholar	Døv* OG tegnspråk ELLER alternativ supplerende kommunikasjon	25	
Google Scholar	Døv* OG barn OG Tanzania	56	
Google Scholar	Deaf AND children AND Tanzania	17 500	<a href="https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165587697001377">https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165587697001377</a>