

Kokkeuddannelse for døve

Evaluering af Allehånde Køkken

Niels-Henrik M. Hansen & Nina Wittendorff



Kokkeuddannelse for døve

Evaluering af Allehånde Køkken

Niels-Henrik M. Hansen & Nina Wittendorff, 2010

Forsidefoto: Niels-Henrik M. Hansen

© Forfatterne og Center for Ungdomsforskning 2010

Center for Ungdomsforskning

DPU | Aarhus Universitet

Tuborgvej 164

2400 København NV

www.cefu.dk

Center for Ungdomsforskning er et forskningscenter på Institut for pædagogik på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Vi påtager os mange slags opgaver og modtager gerne henvendelser fra alle der interesserer sig for ungdomsforskning. Hvis det passer ind i vores profil kan vi igangsætte både smalle målrettede undersøgelser og større undersøgelser af almen interesse.

Hvis du er interesseret i at vide mere om Center for Ungdomsforskning, så find os på www.cefu.dk

Indhold

Forord	4
Kapitel 1 – Indledning	6
Baggrunden for projektet.....	7
Målet med evalueringen	8
Læsevejledning.....	9
Kapitel 2 – Evalueringens hovedresultater	10
Fokuspunkt 1: Balancegangen mellem rummelighed og økonomiske realiteter	11
Fokuspunkt 2: Brugen af tekniske hjælpemidler	13
Fokuspunkt 3: Fravalg af tolke og dets konsekvenser for køkkenets ansatte.	14
Kapitel 3 – Historie, baggrund og arbejdsmarkedet.....	16
Historie.....	16
Reform i 1950.....	19
Foreninger for hørehæmmede og døve	21
Situationen i dag	22
Lyd og hørelse	23
Øret	23
Hvornår identificeres hørenedsættelsen?	24
Høretabets størrelse.....	25
Hvor mange er hørehæmmede og døve i Danmark	25
Høreapparater og andre hjælpemidler	25
Tegnsprog, tolkning og andre hjælpemidler	26
Døves arbejdsmarkedsdeltagelse og uddannelse	27
Afrunding	28
Kapitel 4 – Introduktion til Allehånde Køkken.....	30
Om Allehånde køkken	30
Personer og interessenter i Allehånde Køkken	33
Oversigt over deltagende elever	34
Rekruttering til Allehånde Køkken	35
Hverdagen i Allehånde Køkken	36
Hvad har vi lavet.....	37
Anonymitet	38
Afrunding	38
Kapitel 5: Brugen af hjælpemidler og tolke i køkkenet	40
Kommunikationsudfordringer i køkkenet	41
Tavlen/whiteboardet	42

Informationskærmene	44
Tolkens rolle i Allehånde	46
Tolken i frokostpausen	49
Afrunding	51
Kapitel 6 – Undervisningen; det kommunikative møde?	54
Indledning	54
Udgangspunktet	55
Hverdagen i køkkenet	59
Frokost.....	60
Tilfældige læringsituationer	60
Boller uden gær	63
En kommunikativ og kulturel kløft	65
En rigtig kok klynker ikke.....	68
Afrunding	69
Kapitel 7 – Grænser for rummelighed.....	72
Indledning	72
Strategi for læring	72
Integreret miljø	73
Hvilke identiteter er på banen?.....	74
Døv kontra hørende identitet.....	75
Først og fremmest kok	78
De unges tanker om fremtiden	81
Balancen mellem rummelighed og kravet om rentabilitet	82
Afrunding	85
Kapitel 8 - Metoder i evalueringen.....	88
Indledning	88
Anvendelse af forskellige former for kildemateriale.....	89
Om interviews som metode	90
Overvejelser omkring brugen af tolk i interviewsituationen.....	91
Positioner i køkkenet.....	95
Øvrige overvejelser omkring interviews.....	96
Om observation/etnografi	96
Fravalgte empiriske tilgange	97
Afrunding	98
Bilag 1 – Litteraturliste	100

Forord

Denne evaluering har været særdeles spændende at gennemføre, og har trukket på mange personers indsats og velvilje.

Først og fremmest skal medarbejderne og eleverne i Allehånde Køkken have en stor tak for deres velvilje og deltagelse i undersøgelsens mange interviews og observationer.

For at andet skal Karen Pretzmann og Mette Kvisgaard have tak for deres assistance og hjælp i forbindelse med gennemførelsen af diverse interviews og observationer.

For det tredje skal der lyde en særlig tak til Nina Wittendorff, tidligere forsker ved Center for Ungdomsforskning, for hendes store indsats i relation til indsamlingen og kategoriseringen af undersøgelsens kvalitative interviews samt medvirken til at skrive væsentlige dele af denne evaluering.

For det fjerde skal Laura Sofie Krebs fra Center for Ungdomsforskning have tak for hendes hjælp i forbindelse med færdiggørelsen af denne evaluering.

Endelig skal der lyde en tak til de fagpersoner i og omkring døvemiljøet, der velvilligt har stillet op til interviews.

Emdrup d. 20. november 2010

Niels-Henrik M. Hansen, adjunkt, ph.d.

Forskningsmedarbejder, Center for Ungdomsforskning

Institut for pædagogik, DPU, Aarhus Universitet

Kapitel 1 – Indledning

I denne rapport præsenterer vi en evaluering af projektet "Nye veje for unge døve, døvblinde og hørehæmmede i Danmark". Hensigten med dette projekt er, at kunne tilbyde døve, døvblinde og hørehæmmede personer et uddannelses tilbud indenfor fremstilling af mad. Konkret handler det bl.a. om en kokke- og catering-uddannelse rettet mod personer med hørevanskeligheder.

Målet med uddannelsen er samtidigt, at de hørehandicappede elever lærer at indgå på en ordinær arbejdsplads. De skal derfor i en eller anden udstrækning kunne kommunikere og samarbejde med ikke-handicappede elever. Dette stiller krav til uddannelsens pædagogiske tilrettelæggelse samt de hørehandicappede og ikke-handicappede elever. I et bredere perspektiv er det ønsket, at projektet skal bane vejen for en åbning af døvekulturen mod den ikke-handicappede omverden, således at der skabes øget bevidsthed blandt hørende om døves situation og vilkår, samtidig med at den ønskede integration af eleverne gør, at de får bedre vilkår og muligheder på arbejdsmarkedet.

Ønsket er, at Center for Ungdomsforskning ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole skal involveres i projektet med det mål at sikre en dokumentation og vidensdeling af de resultater, projektet opnår. Denne rapport beskriver resultaterne af denne evaluering.

Center for Ungdomsforskning har fulgt projektet fra den 1. december 2008 til og med sommeren 2010 og har i løbet af denne periode indsamlet data på en række forskellige måder. Tyngden i det empiriske materiale ligger dog på en lang række interviews med eleverne på uddannelsen, hvoraf flere er blevet interviewet flere gange. Derudover bygger denne evaluering også på en række deltagerobservationer af dagligdagen i køkkenet samt interviews med ressourcepersoner i døveverdenen.

En særlig problemstilling i denne forbindelse er projektets anvendelse af tegnsprog som det bærende kommunikationsmedium, hvilke giver nogle metodologiske udfordringer, når forskeren eller observatøren ikke selv behersker denne kommunikationsform. Undersøgelsens interview er således alle gennemført ved hjælp af en tegnsprogstolk. Hvorledes dette potentielt har påvirket undersøgelsesforløbet diskuteres i kapitel 8 i denne evaluering.

Baggrunden for projektet

I en historisk kontekst har danske døve haft en varierende tilknytning til det almindelige arbejdsmarked. I nogle epoker har danske døve været velintegrerede og respekterede deltagere, mens det i andre perioder har været overordentlig svært for døve at få foden indenfor på det ordinære arbejdsmarked.

I den forbindelse har Tegnsprogsforeningen af 1866 spillet en særdeles central rolle. Foreningen, der blev stiftet 1866 – som navnet antyder – blev oprindelig grundlagt som en sygekasse for døve på arbejdsmarkedet, og fungerede som sådan som et sikkerhedsnet. Danmark havde som det første land i verden besluttet at indføre tvunget skolepligt for døve, og åbnede i begyndelsen af 1800-tallet en skole i København. En følge af det var, at døve fik en grundlæggende uddannelse. De blev oplært i de såkaldte S-fag (snedker, skomager, syerske mv.) og klarede sig derfor godt på arbejdsmarkedet.

Dette varede dog imidlertid ikke ved. Flere faktorer spillede ind. Der kom bl.a. ændringer i synet på brugen af tegnsproget i undervisningen, kravene til ansatte ændredes og den generelle samfundsudvikling stiller nu større krav til de individuelle kommunikationskompetencer end tidligere.

I dag eksisterer der en overhyppighed af danske døve, der står udenfor arbejdsmarkedet (se bl.a. Epinions undersøgelse fra 2006 – og kap. 3 i denne evaluering) – enten ved at de er arbejdsløse eller er helt udenfor arbejdsmarkedet (pension eller lignende).

Ophavsmændene bag Allehånde Køkken er Henrik Riber og Simon Sheard. Henrik Riber får ideen til at lave en særlig indsats for døve via en avisartikel og kontakter sin ven Simon Sheard. Efter et længere forarbejde åbner de Allehånde Køkken i 2008 i et samarbejde med forskellige fonde og Døveforeningen af 1866 i København (historien bag Allehånde Køkken gennemgås i kap. 4).

Kernen i projektet "Nye veje for unge døve, døvblinde og hørehæmmede i Danmark" er et ønske fra de forskellige aktører i projektet om at kunne tilbyde døve, døvblinde og hørehæmmede en uddannelse indenfor fremstilling af mad. Aktuelt handler det om en kokke- og catering-uddannelse. Baggrunden for valget af en kokkeuddannelse er, at omgangen med madvarer er visuel, og stiller krav til andre sanser end hørelsen, samt at der findes tilgængelige ressourcer/personer, som er villige til at løfte denne opgave.

Projektet har endvidere haft til hensigt, at øge elevernes muligheder på jobmarkedet, ved at forsøge at klæde dem bedst muligt på til at skulle klare sig i køkkener, der ikke er vant til at arbejde med døve og hvor det ikke kan forventes, at de er villige til at ville tag nogle særlige hensyn. Det betyder bl.a. at køkkenet ikke altid har en tolk til stede, hvorved de hørende kokke og døve elever tvinges til at kommunikere på egen hånd og ved at finde alternative metoder. En væsentlig brik og tankemæssig forudsætning for dette har været, at køkkenet fokuserer på brugen af tekniske hjælpemidler til at understøtte de alternative kommunikationskanaler. Mest prominent har været intentionen om at anvende et it-baseret værktøj, der med store skærme skulle understøtte de kommunikative processer i køkkenet.

Et særligt kendetegn ved ideen bag Allehånde Køkken er, at køkkenet skal drives på ordinære kommercielle vilkår. Dette indebærer konkret, at køkkenet skal drives som et almindelig cateringkøkken med de konsekvenser det har for deadlines og levering ud af huset. Det er centralt for ophavsmændene, Simon og Henrik, at der ikke er tale om et særligt socialt tilbud for døve, men en rigtig virksomhed, der må tilpasse og indrette sig på markedets vilkår.

Målet med evalueringen

Målet med denne evaluering er at følge Allehånde Køkkens etablering og udbud af forskellige uddannelser indenfor madproduktion rettet mod personer, som er døve eller har en eller anden form for hørehandicap. Evalueringen skal beskrive de udfordringer som køkkenet oplever i forbindelse med arbejdet med de døve elever, og de erfaringer samt evt. løsninger, der måtte opstå af dette.

Det betyder med andre ord at denne evaluering har følgende fokuseringspunkter, som også præger opbygningen af evalueringen:

- Evalueringen har til hensigt at beskrive rammerne for arbejdet med døve elever i Allehånde Køkken. Det har vi valgt at gøre igennem en beskrivelse af de uddannelsesmæssige realiteter for døve samt deres situation på det danske arbejdsmarked. Vi har også valgt at lave en historisk udredning, der trækker spor tilbage i tiden og viser en række centrale udviklingstræk.
- Evalueringen vil søge at belyse de tekniske ambitioner som projektet har haft i forbindelse med at skulle udvikle og understøtte alternative kommunikationskanaler, som supplement til den traditionelle brug af tolk til at oversætte mellem tegnsprog og det talte sprog.
- Evalueringen vil analysere det læringsrum, der er findes i Allehånde Køkken. Det indebærer bl.a. en beskrivelse af de forskellige læringsituationer i løbet af en ordinær dag i køkkenet. En fokusering på hvorledes brugen af tolk finder sted, samt hvorledes fraværet af evt. tolk påvirker læringsrummet og elevernes læringsmuligheder. Der vil også være en fokusering på de omkostninger læringsrummet har for henholdsvis kokkene og de døve elever.
- Endvidere vil evalueringen udforske de udfordringer det giver, at skulle drive en virksomhed på ordinære økonomiske vilkår samtidig med at man ønsker at have en social ansvarlighed overfor en særlig gruppe mennesker med specielle forudsætninger – i dette tilfælde døve mennesker.

I evalueringen tager vi afsæt i elevernes, kokkens og ledelsens oplevelser af hverdagen i køkkenet. Det betyder også, at vi ikke er ude efter at evaluere det konkrete indhold i det eleverne lærer i køkkenet. Evalueringen har i stedet fokus på, hvorledes de involverede oplever forholdene og processerne i køkkenet, med særlig opmærksomhed på de problemer, der opleves, og deres mulige løsninger.

Læsevejledning

I kapitel 2 har vi en opsummering af de centrale punkter i denne evaluering. Dette kapitel kan med fordel læses, hvis du ikke har tid til at læse hele rapporten.

I kapitel 3 har vi en historisk gennemgang af døves vilkår i Danmark. I dette kapitel beskrives det også, hvor mange døve der findes i DK og hvordan man mere teknisk set opfatter og måler høretab. Dette kapitel handler med andre ord om rammerne rundt om Allehånde Køkken og de vilkår, som køkkenets døve elever kommer med og handler indenfor.

I kapitel 4 er en introduktion til Allehånde Køkken. Kapitel sætter fokus på historien bag ved køkkenet, dets struktur i dag og hvorledes en typisk dag forløber i køkkenet. Der sættes endvidere også fokus på de forskellige faser, som en person, der ønsker at blive elev i køkkenet skal igennem, samt nogle metodologiske forhold ved undersøgelsen.

I det næste kapitel – kapitel 5 - begynder vores konkrete evaluering af en række af de forskellige problemstillinger Allehånde Køkken og dets elever har mødt. I udgangspunktet havde Allehånde Køkken store og omfattende planer om, at benytte sig af forskellige tekniske hjælpemidler i undervisningen og i den praktiske afvikling af hverdagen i køkkenet. Vi redegør i dette kapitel for brugen af hjælpemidler og tolke i køkkenet, og ser nærmere på, hvordan brugen af disse har forandret sig undervejs i projektets forløb.

Undervisningen og læreprocesserne er i fokus i kapitel 6, hvor vi undersøger disse to områders vilkår og udfoldelse i Allehånde Køkken. Dette sker med afsæt i en diskussion af forskellen på døve og hørende arbejdspladser, samt en gennemgang af de vilkår undervisningen, og dermed læringsrummet, har i Allehånde Køkken. Det diskuteres også i dette kapitel, hvorledes læringsmiljøet i Allehånde Køkken stiller store krav til henholdsvis eleverne og kokkene.

I kapitel 7 tager vi evalueringen et skridt videre og går nærmere ind i en diskussion af en central problemstilling, som analyserne i de tidligere kapitel har berørt, nemlig de udfordringer, som balancegangen mellem rummelighed og læring giver Allehånde Køkken, og som køkkenet skal finde sit ståsted indenfor. Endelig diskuterer vi i dette kapitel en række af de samlede perspektiver og resultater de forskellige analyser i evalueringen har peget på.

I det sidste kapitel, kapitel 8, præsenterer vi evalueringens metodologiske fundament. Kapitlet vil således diskutere de forskellige anvendte metoder og eventuelle problemstillinger, der har vist sig i forbindelse med anvendelsen af dem. I dette kapitel diskuterer vi også de særlige problemstillinger der er, når man skal indsamle empiri blandt døve respondenter.

Kapitel 2 – Evalueringens hovedresultater

I dette kapitel vil vi kort præsentere de centrale resultater, som analyserne i denne rapporter peger på. Det handler for nogles vedkommende om rammerne for at skabe en uddannelse for unge med særlige forudsætninger. Andre resultater fokuserer på brugen af teknologiske hjælpemidler og om disse reelt er nødvendige.

Indledningsvis kan det konstateres, at udgangspunktet for uddannelsen var at skabe et uddannelsessted, hvor døve og andre unge med høreproblemer kunne få en uddannelse indenfor madproduktion. Det fremstår som om, at det er lykkedes langt hen ad vejen for Allehånde Køkken at opfylde denne ambition. Det er lykkedes at skabe et tilbud, der formår at tiltrække døve og hørehæmmede unge. Det er tilsyneladende også lykkedes at skabe og understøtte et læringsmiljø, der i nogen udstrækning tilgodeser de kommunikative behov de forskellige parter har i køkkenet.

Når dette er sagt må det også konstateres, at evalueringen peger på en række problemfelter, som uddannelsen har arbejdet med og, for en rækkes vedkommende, stadig vil arbejde med fremover. Disse problemstillinger eller fokuspunkter, som vi har valgt at kalde dem, er bl.a.:

- Balancegangen mellem de krav det stiller at arbejde med en særlig gruppe elever og de krav, som det giver, når man ønsker at drive en virksomhed på kommercielle vilkår.
- Brugen af tekniske hjælpemidler i køkkenet.
- Fravalg af tolke og dets konsekvenser for køkkenets ansatte.

Fokuspunkt 1: Balancegangen mellem rummelighed og økonomiske realiteter

En stor og central problemstilling for projektet, og som særligt ledelsen har arbejdet med, er balancegangen mellem de krav det stiller at drive virksomhed på almindelig kommercielle vilkår, og de udfordringer/krav som det nogle gange giver, at arbejde med unge med særlige vilkår og forudsætninger.

De unges baggrunde, evner og forudsætninger fremstår som værende meget forskellige. I dette kan der med fordel skelnes mellem forskellige niveauer. På et niveau handler det om, at eleverne har været igennem mange forløb, i form af diverse kurser, praktikker mv., før de begynder hos Allehånde Køkken. På et andet niveau handler det om, at det er meget forskelligt, hvilket udbytte eleverne har haft af grundskolen og evt. andre skoleforløb. De grundlæggende faglige forudsætninger kan med andre ord være meget varierende og afspejler at eleverne rummer forskellige læringsmæssige ressourcer. På et tredje niveau manifesterer det sig også i, at eleverne kan være i forskellige forløb/steder i relation til forskellige offentlige systemer, hvilket igen stiller store krav til Allehånde Køkkens evner/ressourcer, når dette skal afstemmes i forhold til virksomhedens og elevens behov. Samlet set betyder dette, at hver enkelt elev optræder forskelligt og rummer forskellige ressourcer og problemstillinger. Det stiller store krav til virksomhedens evne, at acceptere det ekstra og omfattende arbejde dette kræver. Problemet opstår i det øjeblik hvor elevernes mangfoldighed kommer på kollisionskurs med de krav, der er når man ønsker at drive en virksomhed på almindelig vilkår, som det er grundtanken med Allehånde Køkken.

I en forstand er der her egentlig tale om noget, der minder om en catch 22 situation. På den ene side fungerer Allehånde Køkken, og uddannelserne man udbyder, på ordinære forretningsvilkår. Analyserne peger også på, at dette også er centralt i elevernes selvforståelse – og noget, der adskiller Allehånde fra andre uddannelsesmæssige tilbud rettet mod hørehandicappede – at der er tale om en 'rigtig' virksomhed, der laver 'rigtig' mad til 'rigtige' kunder. Det er med andre ord en del af attraktionen ved at arbejde for Allehånde Køkken. Catch 22 situationen opstår i det øjeblik, hvor integrationen af eleverne i hverdagen i køkkenet er så besværlig, at den truer køkkenets produktion af mad; dvs. går imod virksomhedens økonomiske eksistensgrundlag.

Der opstår med andre ord et skisma mellem ønsket om at rumme elever med forskellige forudsætninger og ønsket om at drive virksomheden på almindelig vilkår. Analyserne peger ikke på nogen enkelt eller gylden løsning på denne problemstilling, blot at det er et kontinuerligt problem og noget man bør være opmærksom på, hvis man planlægger at drive en virksomhed af denne karakter.

Det er også værd at bemærke, at det er en problemstilling med store potentielle konsekvenser for eleverne. Der findes de elever, der oplever at de ikke kan leve op til de krav, der stilles og som følge deraf må indkassere et nederlag – at blive vejret, fundet for let og efterfølgende 'kasseret'. For nogle elever vil det være endnu et nederlag i en lang række af nederlag.

Samlet set kan vi pege på følgende hovedpointer:

- At der er tale om en virksomhed, der drives på ordinære vilkår, gør at den opfattes som mere attraktiv for en del af eleverne, når det knyttes op på fokuseringen på rummeligheden overfor tegnsprogsbrugere.
- Samtidigt repræsenterer denne balancegang et skisma. Både for virksomheden og for eleven. For virksomheden handler om at være rummelig nok, så den er attraktiv for elever og kan fastholde disse, samtidig med at virksomheden kan tjene penge og overholde indgåede aftaler. For eleven handler det om at kunne leve op til de krav vedkommende møder, uden at løbe ind i et nederlag.

Fokuspunkt 2: Brugen af tekniske hjælpemidler

En anden overordnet problemstilling, der beskrives i rapportens analyser, er brugen af hjælpemidler i køkkenet, og ikke mindst brugen af tolkning i forskellige situationer. I begyndelsen havde projektet en signifikant fokusering på brugen af forskellige hjælpemidler i køkkenet. Man havde en ambition om at anvende it-baserede informationsskærme, som kunne anvendes i undervisningsøjemed, for at vise hvordan konkrete arbejdsopgaver udføres. Desuden var det tanken, at man skulle have adgang til opskrifter, og at skærmene skulle bruges til at vise andre relevante oplysninger om arrangementer og kunder.

Informationsskærmene skulle i teorien supplere de traditionelle kommunikationskanaler mellem det hørende ansatte og de elever, der hovedsagligt kommunikerede på tegnsprog. De potentialer, der blev skitseret i relationen til anvendelsen af forskellige tekniske og teknologiske hjælpemidler, er aldrig blevet indfriet. Dette skyldes tekniske og finansieringsmæssige problemer, men også en erkendelse - som er vokset igennem projektperioden - af, at dette reelt ikke var nødvendigt for at skabe et arbejdsmiljø, der fungerede med både døve og hørende medarbejdere. Man opdagede at skærmene ofte virkede forstyrrende på arbejdet og undervisningen, og at der ikke var den nødvendige tid til at lægge oplysninger ind, endsige sætte sig ind i disse informationer. I stedet fokuserede såvel elever som kokke på den direkte sproglige kommunikation. Dette skyldes primært en manglende afklaring af skærmenes anvendelighed, men også at eleverne i projektet ikke havde det nødvendige erfaringsfundament til at kunne anvende skærmene, idet de fokuserede på den læring, der omhandlede løsningen af konkrete arbejdsopgaver.

Dette er en af projektets centrale erkendelser/resultater, der med fordel kan bruges i andre sammenhænge, hvor man ønsker at arbejde på tværs af kommunikative skel og 'barrierer'. At arbejde med døve elever - viser projektet - handler mere om vilje og indstilling end [høj]teknologi. Men det handler også om, at teknologierne skal anvendes på den rigtige måde, og på det rigtige tidspunkt. Samlet set kan vi pege på følgende hovedpointer i dette fokuspunkt:

- At brugen af avancerede tekniske hjælpemidler ikke er en forudsætning for at have døve ansatte eller for at kunne uddanne døve.
- Selvom intentionerne i dette projekt mht. tekniske hjælpemidler/støtte aldrig blev indfriet og derfor heller ikke kan evalueres, så viser erfaringerne fra Allehånde Køkken, at med relativ lidt omtanke og hensyntagen er det muligt at tilbyde døve et miljø, hvor de kan arbejde og uddanne sig. Det er en erfaring andre projekter eller virksomheder bør notere sig - særligt med tanke på den store arbejdsløshed blandt døve.
- It-baseret kommunikation er et redskab, der med fordel kan anvendes til korte, generelle meddelelser og oplysninger, der har relevans for virksomheden som et hele. Dog kan skærmene ikke stå alene, men bør være et supplement til andre former for information. Ligeledes bør det afklares, hvilke behov denne kommunikationsform skal dække, og hvordan man ønsker den integreret i det daglige arbejde.

Fokuspunkt 3: Fravalg af tolke og dets konsekvenser for køkkenets ansatte.

En tredje central problemstilling denne evaluering peger på, er brugen af tolke. Principielt kan det konstateres, at de døve elever som er afhængige af tegnsprog for at kunne kommunikere på lige fod med talebrugere, bør have adgang til en tegnsprogstolk hele tiden. Ellers bliver de principielt ekskluderet eller diskrimineret. Det er et *principielt* standpunkt – og på sin vis også et teoretisk standpunkt, som analyserne af brugen af tolk(e)(ning) i køkkenet fremhæver. Her har det langt fra været muligt at have 100 % tolkedækning. I nogle perioder har der fx udelukkende været tolkning i forbindelse med morgenmødet. I en streng principielt forståelse er dette uacceptabelt, idet det efterlader store tidsrum, hvor de elever, der er afhængige af tegnsprog, i høj grad er overladt til sig selv. Læringsmæssigt og socialt set må dette siges at være langt fra ideelt.

Der er dog flere dimensioner i dette. Der er en dimension, som handler om at tolkene i en række situationer, reelt set ikke er i stand til at tolke præcist nok i forhold til den detaljeringsgrad og præcision, som kokke og elever kommunikerer med. Der er med andre ord et problem ved tolkenes viden og i bredere forstand skyldes dette, at der i en række tilfælde simpelthen ikke findes de rette tegn i det danske tegnsprog. Det er noget Allehånde er opmærksom på, og som må påregnes løser sig stille og roligt, når tegnene bliver gængse og tolkene følgeligt bliver bedre til at tolke præcist.

En anden dimension handler om det er 'nok' at tolken mange gange kun er tilgængelig i afgrænsede tidsrum. Det rejser forskellige problemstillinger. En problemstilling er, at det skaber en barriere – en hindring – imod at der kan kommunikeres på lige fod, når og hvis der opstår nogle problemstillinger, der ikke kan kommunikeres uden tilstedeværelsen af en tolk. Det må vente til at der kommer en tolk, hvilket kan gøre at problemstillingerne glemmes. Et andet problem er, at det kan sende et signal til de døve elever om, at deres problemer ikke er vigtige og må vente til bestemte steder og tidspunkter.

En tredje dimension handler om læringsrummet i Allehånde Køkken, som også påvirkes af tolkningen eller manglen på samme. Analyserne i denne evaluering peger på, at læringsrummet basalt set fungerer. Eleverne får udført deres opgaver og køkkenet får leveret den bestilte mad. På den facon fungerer køkkenet, men analyserne peger samtidigt på, at fraværet af tolkning har nogle konsekvenser. For det første stiller det væsentlige krav til de døve elever. De skal levere en betydelig indsats for at forstå kokkene i køkkenet, der kommunikerer på en blanding af tegn, det talte sprog og ved at vise helt konkret, hvordan man skal udføre en given opgave. Dette skal de døve elever afkode og forstå. Omvendt peger analyserne for det andet på, at dette også er anstrengende for kokkene. De er dels i tvivl/meget usikre om hvad de får kommunikeret og de oplever dels at læringen – kommunikationen – går meget langsommere end de er vant til.

Endelig peger dette også på nogle begrænsninger i læringsrummet i Allehånde Køkken. Når kommunikationen finder sted på tværs af de kommunikative grænser, og egentlig uanset om der er tolk til stede eller ej, har det tilsyneladende konsekvenser for informationsindholdet,

hvilket selvklart er vigtigt i en læringsmæssig kontekst. Analyserne peger på, at meget af læringen og dermed kommunikationen i køkkenet, sker i forhold til konkrete opgaver, hvilket selvfølgelig er nærliggende, når det drejer sig om et produktionskøkken med faste og stramme deadlines. Men dermed er det også sagt, at meget af den omgivende kommunikation, der ikke handler direkte om den aktuelle arbejdsopgave, men stadig er relevant i en læringsmæssig forstand, simpelthen ikke finder sted mellem kokkene og eleverne. Det kan fx være snakken om, hvordan man laver dette eller hint og gode tips til diverse ting. Manglen på denne kommunikation kan i nogle sammenhænge stille eleverne i en ringere situation læringsmæssigt. Det er samtidig noget, der er vanskeligt at gøre noget ved, og måske først kan løses i det øjeblik, at nogle af eleverne selv bliver så erfarne, at denne kommunikation finder sted internt mellem eleverne.

Det leder os til følgende hovedpointer:

- Brugen af tolk er principielt utilstrækkeligt i et ligestillingsperspektiv. Der bør principielt være en tolk til stede hele tiden. Omvendt er det bevidst fra Allehåndes side, at man ønsker at ruste eleverne til at klare sig på arbejdspladser, hvor de øvrige medarbejdere er hørende. I den henseende er der tale om en pragmatisk afvejning fra køkkenets side.
- Afvejningen har dog konsekvenser i form af et øget pres på henholdsvis eleverne og kokkene.
- Det er endvidere en udfordring for læringsrummet, at kommunikationen mellem kokke og eleverne i mange sammenhænge er koncentreret omkring den konkrete opgave, og at den øvrige kommunikation, der også har læringsmæssig betydning og medvirker til at øge elevernes erfaringsgrundlag, har trange kår grundet de kommunikative barrierer.
- Manglen på denne passive kommunikation har man fra ledelsen været opmærksom på, og søgt afhjulpet. bl.a. igennem den førnævnte satsning på informationskærme centralt placeret i køkkenet. Det er dog i undersøgelsesperioden ikke lykkedes at finde en endelig løsning på denne problemstilling.

Kapitel 3 – Historie, baggrund og arbejdsmarkedet

I dette kapitel vil vi aftegne nogle af rammerne for denne evaluering. Det vil vi gøre ved at præsentere tre perspektiver på døves situation. Det første perspektiv er en kort gennemgang af døves forhold i en dansk kontekst. Målet med at inddrage et historisk blik på døves situation er, at beskrive en række af de forhold, der bl.a. har påvirket døves situation på arbejdsmarkedet og i uddannelsessystemet op til i dag, samt at give en basis for en forståelse af en række af de forhold, der er særlige ved døve som en gruppe. Det andet perspektiv bygger videre på dette element. I det andet perspektiv vil vi gå yderligere i dybden med hvad der definatorisk dækker over betegnelsen 'døv' og hvorledes kategorien anvendes i denne rapport. Endelig vil vi i det tredje perspektiv se på en række af de forhold, der præger døves integration, eller mangel på samme, på det danske arbejdsmarked og i uddannelsessystemet.

Målet er samlet set at beskrive en række af elementerne i den kontekst, som igangsættelsen af kokkeuddannelsen i Allehånde Køkken har fundet sted i. Tanken er ydermere, at dette skal fungere som en ydre analyseramme for rapportens efterfølgende analyseafsnit.

Vi begynder med det historiske blik, hvor døve har en særdeles interessant og spændende udvikling bag sig i Danmark. Danmark var bl.a. det første land i verden, der indførte tvunget skolegang for døve, hvilket igen påvirkede døves position i relation til uddannelse og arbejde.

Historie¹

Vi ved ikke meget om situationen for danske døve før 1799. I 1799 åbnede der en skole for døve i Kiel, der dengang var en del af det danske kongerige (Baastrup 1948:432). Skolen underviste dog primært på tysk, og derfor regnes den ofte ikke med i en dansk sammenhæng. Derimod regnes grundlæggelsen af det Kgl. Døvstummeinstitut otte år senere i København, som nulpunktet for dansk døvehistorie. Der er tilsyneladende ikke mange beskrivelser af tilværelsen af for døve i Danmark før dette. Baastrup konstaterer nærmest lakonisk, at:

¹ Dette kapitel indeholder en revideret, forkortet og omskrevet gennemgang af en gennemgang af hørehandicappedes historie, som blev præsenteret i Hansen, Niels-Henrik M. (2009).

”Tiden, der ligger forud for Rationalismen, var for den døvstumme i Danmark en Mørketid, hvis historie ikke kan skrives” (Baastrup 1948:432).

Baastrup noterer sig dog, at første gang man støder op overvejelser omkring døves situation er i et indlæg af W. H. F. Abrahamson, der i 1772 slår til lyd for, at døv skulle behandles mere human og modtage undervisning (Baastrup 1948:432). Om så ikke andet, antydes at forholdene for døve på denne tid har været ganske barske og ubarmhjertige. I indlægget efterspørges samtidig en person, som vil påtage sig opgaven, at undervise dem, der er født døve og dumme, så de kan lære at tale og forstå, hvad andre siger til dem. Den person blev Peter Atke Castberg (1779-1823), men det skete først tre årtier senere (Fabricius 1979:12), da skolen i København åbner. Castberg beskriver situationen for døve på dette tidspunkt på følgende facon:

”Døve blev set som plage, de var en straf fra Gud og blev ofte ønsket en hastig død. Det blev anset som umuligt at uddanne dem og de blev overladt sig selv, med det moralske fordærv det indebar. Døve er reduceret til iagttagere af det sociale liv, der omgiver dem, og som de ikke kan deltage i. De har ikke adgang til det store bånd blandt mennesker – sproget.”(Castberg, citeret i Widell 1988:33)

Om Castberg kan det konstateres, at han blev født i København i 1779 af norske forældre. Han begyndte i 1796 at læse teologi i København, men skiftede undervejs studium og læste i stedet for til læge. Undervejs bliver han interesseret i en ny behandlingsmetode 'galvanismen'², der skulle kunne behandle døvhed. I 1802 søger han patienter med høreproblemer, som vil helbredes ved hjælp af den galvanistiske metode.

En række personer reagerede på Castbergs annonce, og 33 patienter blev udsat for Castbergs galvanistiske forsøg. Behandlingen bestod i at patienterne fik elektriske stød, omkring 400 stød per øre over en periode på en halv time. Dette blev gentaget dagligt over en periode på fjorten dagen. Resultaterne var nedslående. De var smertefulde og ødelagde hørelsen yderligere på en række patienterne (Enerstved 1996:176-77; Baastrup 1948:432). På trods af de dårlige resultater, var Castbergs livsbane alligevel afstukket. Han havde fattet interesse for døvesagen. I 1803 beslutter staten at støtte ham til at foretage en studierejse til de forskellige døvstummeinstitutter i Europa. I foråret 1805 vender Castberg tilbage til København efter to års studierejse. Den 7. juli samme år afleverer han sin betænkning om undervisningen af døvstumme til regeringen. To år senere – i 1807 – kommer den kongelige fundats og det kongelige Døvstummeinstitut grundlægges i København med Castberg som dets første forstander (Fabricius 1979:14-16).

Et årti senere, i 1817, indfører Danmark som det første land i verden obligatorisk skolegang for alle døve. Selvom der er tale om et fremskridt, så er der stadig tale om særdeles barske vilkår for de døve elever. R. Malling Hansen laver i 1880 en opgørelse over dødeligheden blandt eleverne på skolen. Opgørelsen viser bl.a. at en tredjedel af eleverne på det kgl. Døvstummeinstitut døde mens de gik der (i perioden fra 1824 til 1839). Dødeligheden skyldes primært de ringe vilkår instituttet havde.

² Galvanismen har sit navn efter den italienske læge Luigi Galvani (1739-1798).

Undervisningen på skolen i København var baseret på den såkaldte franske metode. Den franske metode indebærer, at de døve elever undervises på tegnsprog – Castberg brugte i vid udstrækning en kombination af skrift, tegn og håndalfabet i undervisningen. Traditionelt har der eksisteret to opfattelser af, hvorledes døve bør uddannes eller rettere sagt undervises. I den ene tradition, som har sit udspring i pariskolen, der blev abbé l'Épée i Paris, og hvor Castberg så sig selv som en discipel, er grundtanken at døve skal undervises via tegn, skrift og metoder, hvor de døve elever kan følge bedst muligt med. Dette skal ses i kontrast til den såkaldte tyske metode, hvor fokus var på at de døve elever skulle lære at tale og mundaflæse andre, således at de kunne indgå på lige fod med hørende i det ordinære samfund. Den tyske metode har sit udgangspunkt i Samuel Heinicke (1729-1790) arbejde med tyske døve. Heinicke udgav i 1772 udgav en afhandling, som blev kaldt for "Arcanum", hvor han bl.a. arbejdede med at give forskellige vokaler smage. Fx blev vokalen a tilknyttet smagen af rent vand, hvor o var sukkervand (Eriksson 1994:55-56). I modsætning til den franske metode var Heinicke overbevist om at talemotoden var den eneste rigtige, og at brugen af tegnsprog ødelagde døves muligheder for at lære at tale. Han forbød derfor brugen af nogen som helst form for tegn. Det var i hans opfattelse kun igennem det talte sprog, at døve kunne finde deres plads i det hørende samfund.

Igennem en årrække var der en voldsom diskussion mellem tilhængerne af de forskellige tilgange til undervisningen af døve. Denne diskussion kulminerede i første omgang ved anden døvelærerkonference i Milano, Italien, i 1880. Den første døvelærerkonference blev afholdt to år før i Paris, men den havde været præget af krigen mellem Tyskland og Frankrig, som havde gjort det umuligt overhovedet at tale om den tyske metode. Nu, to år senere, skulle det endeligt afgøres hvilken metode, der var bedst. Kongressen havde deltagelse af 255 deltagere fra hele verden, og der var mange forskellige emner på dagsordenen, men diskussionen om den franske eller den orale metode (som den tyske metode var blevet omdøbt til) fyldte mest. Resultatet af kongressen blev en erklæring, hvor man pegede på, at den orale metode var bedst til undervisning af døve. Argumenterne for metoden var bl.a. at døves fysiske helbred krævede brugen af stemmen, at tegnsprog ansås som ufrugtbar som undervisningssprog og endelig, at talen var guds gave til mennesket.

Begrundelsen for det var yderligere at man anså det talte sprog som en væsentlig forudsætning, hvis døve skulle integreres i samfundet. Samtidig blev der vedtaget en resolution, hvor man anbefalede en ren dyrket fokus på tale, da brugen af tegn og andre hjælpemidler ville ødelægge døves muligheder for at lære at tale (Andersson 1995:60).

Den udvikling blev også afspejlet i dansk regi – og i lighed med udviklingen i Europa vandt den orale metode efterhånden indpas. Cand. Theol. H. V. Dahlerup oprettede i 1850 en privat skole, hvor fokus var på den tyske metode, dvs. talemotoden. Denne skole blev overtaget af Cand. theol. Johan Keller, hvis ledelse gav fremgang til skolen. Antallet af elever øgedes og i 1860 begyndte staten at støtte denne skole, hvilket førte til oprettelsen af en række fripladser til mindre bemidlede elever.

Forholdet mellem den Kellerske skole og den kgl. Døvstummeskole var i perioder anstrengt pga. uenighed om, hvilke metoder der var bedst i undervisningen af de døvstumme. Denne

konflikt markeres som løst i 1867, hvor staten fastsatte det som senere blev kendt som den *"danske deling"*.

Den danske deling dækkede over at man besluttede, at skelne mellem egentlige og uegentlige døvstumme, hvor de førstnævnte blev sendt til det kgl. Døvstummeinstitut og de sidstnævnte til den Kellerske Døvstummeskole. Endelig blev der oprettet en tredje kategori, de åndssløve døvstumme, der skulle undervises på en ny skole, som Keller skulle stå bag (Undervisningsministeriet 1922:6).

I 1881 blev der taget en skole i brug i Fredericia. Denne nye skole var målrettet undervisningen af de mest begavede elever. Skolens elever blev opdelt i en a- og b-gruppe alt efter deres begavelse. De dårligst begavede – c-gruppen – blev sendt til skolen i København, hvor de blev undervist via den franske metode. Omvendt blev eleverne i Fredericia undervist efter den orale metode (Holm 1966:26).

Ti år senere blev der oprettet en ny skole i Nyborg. Skolen var en konsekvens af statens overtagelse af den Kellerske privatskole for svært hørehæmmede i København. Skolen i Nyborg skulle fungerer som centralskole for alle svært hørehæmmede i landet.

I 1917 nedsatte Undervisningsministeriet en kommission, der skulle udarbejde et forslag til omorganisering af undervisningen af døve. I 1922 afgav kommissionen sin betænkning omkring disse spørgsmål (Undervisningsministeriet 1922). Udgangspunktet var, at intet barn burde gå uden undervisning. Ved en resolution i 1867 blev det afgjort, at de børn, hvis hørelse var så ringe, at de ikke kunne følge undervisningen i de almindelige skoler, kunne modtage undervisning på døvstummeskolerne som uegentlige døve. Denne bestemmelse fandt kommissionen i 1922 utilstrækkelig, idet for mange tunghøre børn havde et for ringe udbytte af deres undervisning i de almindelige skoler, uden dog at man omvendt kunne forsvare at sende dem på skoler for døvstumme.

Kommissionen fandt det derfor nødvendigt, at skelne mellem uegentlige døve og tunghøre, og udskille tunghøre som en særlig gruppe, der krævede en speciel opmærksomhed og som i lige linje med døvstumme, havde ret til en for dem afpasset undervisning (Undervisningsministeriet 1922:12).

Kommissionen afgav som nævnt sin betænkning i 1922, men konklusionerne gav anledning til debat i de forskellige undervisningsmiljøer. Debatten blev så voldsom og der kom så mange yderligere forslag, at man besluttede at afslutte sagen igennem en afstemning om de forskellige forslag blandt undervisningspersonalet på døveskolerne. Dette førte til folkeskoleloven af 1926, som medførte en omorganisering af de forskellige institutioner.

Reform i 1950

Døveloven af 1950 markerer et skift. Hele den officielle sprogbrug blev moderniseret. Udtryk som døvstum, egentlige og uegentlige døve, blev erstattet med døv og svært hørehæmmede. Snart efter skifter de forskellige organisationer og institutioner også navne for at reflektere dette skift i den officielle sprogbrug. Reformen betød også ændringer i hele skolestrukturen og

åbnende op for åbningen af endnu en skole for døve og hørehæmmede i Aalborg, hvilket skete i 1952.

Samtidig bliver der oprettet statslige høreinstitutioner og audiologiske afdelinger i København (1950), Århus (1952) og Odense (1951) (Holm 1966:27; Parving 1999:3). Tidligere havde udleveringen af høreapparater fundet sted i privat regi. Her havde foreningen "Tunghøres Vel" i mange år drevet en høreapparatsamling i København, hvor hørehæmmede kunne afprøve og købe høreapparater, men dette blev nu lagt over i statslig regi.

I 1952 blev der oprettet en særlig klinik for døve og hørehæmmede børn i København, som skulle vejlede forældre til døve og tunghøre børn og sikre denne gruppe børn tilstrækkelig simulation i de allertidligste leveår (Holm 1966:28). Klinikken betjener i begyndelsen hele landet, men får med tiden ansvaret for børn født øst for Storebælt, mens tilsvarende klinikker i Aalborg og Fredericia får ansvaret for børn født vest for Storebælt.

Den teknologiske udvikling tager for alvor fat i 1950'erne og den revitaliserer en række gamle problemstillinger – i særdeleshed diskussion om tegn versus sprog (den franske versus den tyske metode) i undervisningen af hørehæmmede og i særligt undervisningen af svært hørehæmmede. Der er flere og flere hørehæmmede, der får udbytte af høretekniske hjælpemidler og det åbner for en debat om deres placering i undervisningssystemet. Tiden var præget af optimisme omkring mulighederne for at hjælpe mange døve og hørehæmmede, idet man med de nye forbedrede målemuligheder kunne konstatere, at det egentlig kun var 5 % af de døve der reelt var døve i *teknisk* forstand, dvs. uden nogen form for hørerest, der kunne forstærkes (Holm 1983:110).

Den danske deling var dog stadig gældende. Døve og svært hørehæmmede blev stadigvæk fordelt på forskellige skoler alt efter deres muligheder og evner. Fokus var stadig på den tyske metode. Argumenterne var på mange måder de samme, som følgende citat af Sigfrid Dohn, leder af Børneklinikken i København i denne periode, illustrerer:

"Ved at lære at tænke i [talte] sprog og ved at bruge talen i omgangen med forældre, søskende og andre, er den høreskadede med i den talende verden; og det er den, der nu engang er vores verden, altså en del af det, vi betegner som virkeligheden. Tegnsproget adskiller fra den, segregerer. Tegnsproget gør de mennesker, der bruger det, til en særlig gruppe.[...] At også intelligensen er bestemmende for, hvor meget man forstår, kender vi alle sammen til. I den henseende stilles der ikke så store krav, når der bruges tegn, - dels fordi de ofte illustrerende og del for tegn-ordforrådet er lille -, som når man betjener sig af det talte sprog."(Dohn 1966:52)

Oprettelsen af de statslige hørklinikker, kombineret med at man nu med basis i invalideloven kunne få udleveret høreapparaterne gratis, gjorde at langt flere børn fik høreapparater og øgede antallet af børn, der med fordel kunne undervises i normale skoler i stedet på særforsores skoler. Men det var først med folkeskoleloven af 1958, at det blev gjort obligatorisk for kommunerne at sørge for den nødvendige specialundervisning for døve og hørehæmmede elever. De skærpede krav førte efterfølgende til oprettelse af forskellige specialcentre og –klasser rundt om i landet.

Skolen i Nyborg oplever som nævnt en stigning i antallet af hørehæmmede elever igennem 40'erne og 50'erne, og må i midten af 50'erne sågar leje lokaler ude i byen for at skaffe plads nok til alle eleverne. Men i forbindelse med reformen i 1958 ændres skolens rolle, og man begynder at arbejde på, at skolen fremover skal fungerer som en efterskole for døve og svært hørehæmmede elever, som er udgået fra de andre døveskoler under særfor sorgen. Skolerne i Fredericia, Aalborg og København vil efterfølgende være landsdelsskoler, som betjener hver deres område, og hvor eleverne kan vælge at fortsætte på skolen i Nyborg efter afsluttet skolegang på disse skoler. Der blev bygget nye faciliteter i forbindelse med skolen i Nyborg og i 1962 åbnede efterskolen.

I 1980 sker de næste ændringer i forbindelse med nedlæggelsen af særfor sorgen. Døveskolerne kommer under amterne, som generelt får ansvaret for undervisningen af de elever, der ikke kan modtage undervisningen i den ordinære folkeskole. En anden tendens på dette tidspunkt er et yderligere fokus på integrationen af hørehæmmede elever i den almindelige folkeskole. Et element i denne tankegang var oprettelsen af såkaldte tvillingeskoler, hvor der på almindelige folkeskoler åbnes en afdeling for hørehæmmede og døve. Disse skal fungere som en skole i skolen, hvor der tages hensyn til de hørehæmmedes særlige behov, hvad enten der er tale om tekniske behov eller andre behov. Samtidig skal placeringen i en almindelig folkeskole sikre, at de hørehæmmede og døve elever får tættest mulig kontakt til de hørende elever og i nogle sammenhænge modtager undervisning sammen med dem. Disse tvillingeskoler etableres i en række tilfælde de steder, hvor der allerede eksisterer særlige specialcentre og –klasser. I dag har man opgivet betegnelsen tvillingeskoler – i stedet kaldes de special- og centerskoler, og findes i Ringsted, Odense, Ballerup, Vejle, Esbjerg, Aarhus og Herning.

Foreninger for hørehæmmede og døve

Jean-Ferdinand Berthier dannede den første organisation for hørehæmmede i Paris i midten af 1800 tallet. Snart dannes der en forening for døve i København (Døveforeningen af 1866). Ophavsmændene til Døveforeningen af 1866 var gamle døve elever fra døveskolen i København.

Det anslås at der på daværende tidspunkt var ca. 1300 døve i Danmark, hvor omkring de 500 var børn. De boede over hele landet, men der var en gruppe døve i København, der bevarede kontakten til deres gamle skole – døvstummeskolen – som var landets eneste på daværende tidspunkt. Socialt gik det fint for mange døve. De fungerede godt som håndværkere, stiftede familier og hjem, men var meget isolerede. De var uddannet igennem den franske metode, og kunne derfor udelukkende kommunikere via tegnsprog og håndalfabet. På dette tidspunkt boede der en norsk døv i København. Han var arbejdsløs og havde ingen midler at rejse hjem til Norge for. Ved en sammenkomst aftalte en gruppe døve at samle ind til hans hjemrejse. Indsamlingen blev så succesfuld, at der var penge tilovers. Nordmanden havde tidligere besøgt en forening for døve i Berlin, og dermed var ideen om en tilsvarende forening i København blevet sået. I modsætning til hvad man umiddelbart kunne tro, så var begrundelsen for dannelsen af foreningen i første omgang ikke et ønske om sociale aktiviteter, men et ønske om

social sikring (Behrendts 1966:5-8). Døveforeningen af 1866 var senere med til at danne Danske Døves Landsforbund, og fungerer i dag mere som en social organisation med forskellige tilbud til døve i Københavnsområdet.

Situationen i dag

I dag er der døveskoler i henholdsvis København, Fredericia og Aalborg, omend de har det hårdt pga. udviklingen i antallet af døve børn, der får et CI-implantat (vi introducerer dette senere i dette kapitel) og derfor integreres i andre sammenhænge. Der er centerskoler i en række byer spredt ud over hele landet. Der er en efterskole for døve og svært hørehæmmede i Nyborg, der primært optager elever, der behersker tegnsprog, og to efterskoler i henholdsvis Hammel og Hornsyld, der optager hørehæmmede elever, med det talte sprog som deres 1. sprog, som en del af deres øvrige elevflokk. Der findes en særlig tv-station for døve, som sender på Danmarks Radios sendeflade. Der findes et netværk af vuggestuer, børnehaver, skoler og andre institutioner, der er rettet mod døve, og hvor der i udgangspunktet kommunikeres på tegnsprog, således at døve på papiret sikres de bedste betingelser.

På papiret er der indført fuld ligestilling af hørehandicappede. Hørehæmmede og døve kan gennemføre uddannelser på lige fod med normalthørende. De har i vid udstrækning krav på den nødvendige støtte, hvad enten det er af teknisk eller anden karakter. Høreapparater udleveres gratis tillige med batterier hertil af det offentlige sundhedsvæsen, og der ydes tilskud til anskaffelse af høreapparater i private butikker. Der ydes i forskelligt omfang støtte til tegnsprogstolkning til sociale begivenheder og ved møder med offentlige myndigheder.

Den teknologiske udvikling har også påvirket høreapparater, som i dag fås i alle størrelser og styrker. Samtidig er der i dag mulighed for at få et cochlear implant (CI), som er et kombineret medicinsk/teknologisk tilbud til døve og svært hørehæmmede om at få en operation, der stræber efter at genetablere hørelsen via en indoperation af elektroder i øret og en tilhørende avanceret lydbehandling.

CI operationen sætter dog de forskellige institutioner, der arbejder med døve under pres. Dette skal forstås således, at mange børn, der fødes med en stor hørenedsættelse i dag bliver opereret med CI. Dette indebærer igen, at de kommer i ordinære vuggestuer, børnehaver og skoler, da det antages at give denne gruppe den bedst mulige stimulering af den hørelse operationen giver dem, hvilket indebærer at der opleves, at være et mindre behov for særlige institutioner for døve.

Træder man et skridt tilbage er det med andre ord den gamle diskussion om den fransk vs. tyske metode, der igen er dukket op og har fået ny aktualitet. Med i dette billede hører samtidig en diskussion af døves kultur. Det er en diskussion, der bl.a. har sine rødder i en anglo-saktiske verden, hvor Paddy Ladd i 1990 introducerer begrebet "Deafhood". Begrebet forsøger at beskrive dét at være medlem af et ikke-hørende samfund eller gruppe, hvor brugen af tegnsprog som 1. sprog, er med til at definere individets væren og verdenssyn (Smith 2009: 65-66). Det afspejles i dansk regi bl.a. igennem en diskussion af om man skriver døv med stort eller lille d. Hvis det skrives med stort D, er der tale om en person, der regner sig selv som en

del af døvekulturen. Den person behøver nødvendigvis ikke at være døv i høremæssig forstand – det er ikke det centrale her – snarere om personen regner sig som en del af døvekulturen og har tegnsprog som 1. sprog. Hvis det skrives med lille d, betegner det en person, som ikke kan høre. Hvad det indebærer i en teknisk forstand, kommer vi ind på senere i dette kapitel. Først skal vi dog kort se på de tekniske betegnelser omkring hørenedsættelse.

Lyd og hørelse

I en dagligdagsforstand er lyd svingninger i luften, som kan opfattes af øret. I teknisk forstand defineres lyd bredere end det og inkluderer også lyd, som det menneskelige øre ikke kan opfange, som f.eks. ultralyd og infralyd (området imellem benævnes intralyd).

Lyd kan karakteriseres ved en række faktorer. Da lyd er svingninger i luften, angives antallet af svingninger per sekund ved enheden Hertz (Hz). En dyb bastone er kendetegnet ved få svingninger per sekund, mens en lys tone omvendt er kendetegnet ved et højt antal svingninger per sekund. Et velfungerende menneskeligt øre er i stand til at høre toner mellem 20-20.000 Hz.

Styrken af en tone kan angives på forskellig vis. I almindeligt sprogbrug bruges udtrykket decibel³, men det er egentligt et problematisk begreb, da det i sig selv ikke er en klar enhed. Med det menes, at der findes mange forskellige måder at angive et lydtryk i decibel på – hvilket skyldes at decibel i sig blot angiver en forskel mellem to lydtryk, og dermed bliver det væsentligt at definere udgangspunktet for denne sammenligning. Hvilket udgangspunkt en given lydstyrkemåling anvender angives som regel med en række bogstaver i parentes efter dB angivelsen. Når man ser en dB angivelse uden specifikation af sammenligningsgrundlaget er der som regel tale om en måling, hvor referencen er styrken af 1000 Hz tone på 20 mikropascal. Den korrekte angivelse i sådanne tilfælde dB (SPL), hvor SPL står for sound pressure level, men i de fleste tilfælde skrives der blot dB (Nielsen 1979: 24). I den henseende betegner nul dB (SPL) den mest tyste lyd et ungt, normalt fungerende øre lige kan høre. Lydstyrken kan sammenlignes med lyden af en myg, der flyver forbi i tre meters afstand (Wikipedia 2006a).

Øret

Ørets opgave er at opfange lyde og omdanne dem til elektriske signaler, som kan tolkes i hjernen. Skematisk kan ørets funktion og opbygning opdeles i fire dele: Det ydre øre med øregangen, mellemøret, det indre øre og slutteligt nerveforbindelserne til hjernestammen og hjernen.

³ Selve betegnelsen decibel blev opfundet ved Bell Telephone Laboratorium, hvor de manglede en måde at udtrykke tabet af lyd over en mil af standard telefonkabel. Enheden de skitserede blev i begyndelsen kaldt for "transmission unit", men den blev omdøbt i midten af 1920'erne til en Bel for at ære telefonens opfinder – Alexander Graham Bell. Enheden "Bel" er for stor i almindeligt brug, derfor er det i dag deciBel der anvendes. En decibel svarer til 0,1 Bel.

Ørets funktion er, at opsamle og omdanne mekanisk akustik energi til elektrisk energi – en energiform, der kan sendes igennem nervetråde til tolkning og behandling i hjernen. I denne proces har ørets fire forskellige dele hver deres roller at spille.

Det ydre øre er populært sagt den del af øret som sidder udenpå hovedet, men også øregangen indtil tommehinden regnes med til det ydre øre.

Trommehinden er lufttæt og udgør grænsen mellem det ydre øre og mellemøret. Mellemøret er et lille hulrum, som er fyldt med luft. I mellemøret finder man tre små knogler – hammeren, ambolten og stigbøjlen – hvis funktion er at transmittere lyden fra tommehinden til det indre øre.

Mellem mellemøret og det indre øre sidder det ovale vindue. Det ovale vindue danner grænsen mellem det væskefyldte indre øre og det luftfyldte mellemøre.

Det indre øre er væskefyldt og består af sneglen, som indeholder omkring 30.000 hårceller, også kaldet sanseceller, samt ligevægtsorganet, der sender informationer om hovedets bevægelser og placering i rummet til hjernen. De ca. 30.000 hårceller i sneglen er forbundet med hørenerven, som forbinder øret med hjernen.

Lidelser i øret opdeles generelt i to hovedtyper – lydledningslidelser og perceptionslidelser, der også kaldes for sensorineurale lidelser. Lydledningslidelser skyldes påvirkning af enten det ydre øre, øregangen, tommehinden eller mellemøret, hvor sensorineurale ørelidelser skyldes problemer med det indre øre eller nervebanerne. Forskellen mellem de to typer er groft sagt, at lydledningslidelser påvirker lydens vej igennem øret til sneglen, mens de sensorineurale lidelser dækker over problemer med hårcellerne i sneglen eller nervebanerne til hjernen.

Hvornår identificeres hørenedsættelsen?

Behandlingen af børn med høretab er i Danmark knyttet til de regionale audiologiske afdelinger, hvortil de fleste børn henvises fra andre dele af sundhedsvæsenet og i nogen udstrækning fra skole- og socialvæsenet.

Langt de fleste børn bliver undersøgt af egen læge (95,9%) i deres første leveår, og de fleste kommer i en vuggestue eller et andet pasningstilbud fra 1-års alderen, så der er masser af overvågning på om barnet følger den normale og forventede udvikling (Parving 1999:44).

Fra slutningen af 1960'erne har man været opmærksom på, at det er centralt med en tidlig identifikation af børn med høretab, for derigennem at sikre en bedst mulig behandling og udvikling af talesproget, begrebsudvikling samt at sikre den sociale integration. En tidlig identifikation øger chancen for at den hørehæmmede vil få en tilfredsstillende taleudvikling, taleforståelse og mulighed for integration i det ordinære skolesystem – så længe deres gennemsnitlige høretab (500-4000Hz) er mindre end 75 dB på det bedst hørende øre. Der er blevet udviklet en række systemer og risikogrupper, som har haft til formål at sikre den bedst mulige opsporing af hørehæmmede børn i den tidligst mulige alder. Det tankevækkende er at på trods af indsatsen for at opspore hørehæmmede så tidligt som muligt, er kun 12 % af børnene fundet i 6-måneders alderen, og 37 % i 1-års alderen (Parving 1999:45).

En tidlig opsporing anses som essentiel, hvis barnet skal sikres en normal udvikling – og tidligt er i denne forbindelse allerede inden barnet er fyldt et halvt år (Ravn og Bjerager 2004:3086).

Ser man på, hvad årsagerne til hørenedsættelsen er, så er langt den væsentligste faktor arvelige årsager. For fødselskohorten født mellem 1980-1990 skyldes hørenedsættelse for 46 % skyld arvelige årsager. Den næstvæsentligste faktor er "ukendte årsager", hvor der ikke kan konstateres nogen åbenbare årsager til høretabets opståen.

Høretabets størrelse

Et høretab kan i teknisk og medicinsk forstand opgøres på en række forskellige måder, som det er blevet diskuteret tidligere. Det er svært at udtrykke omfanget af et høretab i et enkelt udtryk. Dels fordi størrelsen af hørenedsættelsen kan varierer, således at den hørehæmmede har et større høretab ved nogle frekvenser end ved andre. Samtidig er det ikke alle frekvenser som lige vigtige i hverdagen og kommunikationen med andre. Særligt området mellem 500 Hz og 2500 Hz er vigtig for forståelsen af tale, og derfor vil man som regel opgøre en persons hørenedsættelse som et gennemsnit af høretabet ved henholdsvis 500, 1000 og 2000 Hz. Dermed får man et enkelt mål for en persons høretab. Et høretab på under 20 dB betegnes som en normal hørelse, hvor personer med et høretab på 20 – 40 dB har en lettere hørenedsættelse. Er hørenedsættelsen mellem 41 og 70 dB betegnes den som middel, hvor høretab mellem 71-95 dB anses som middelsvært. Høretab på over 95 dB betegnes som svære. Er hørenedsættelsen omkring 120 dB er der tale om døvhed i en audiologisk forstand.

Denne måde at opgøre høretabets størrelse kan suppleres med målinger af taletærsklen og skelnetabet, da to personer med samme grad af høretab godt kan fungerer høremæssigt vidt forskelligt. Forskellen kan bl.a. skyldes forskelle i udbyttet af høreapparatet, personens øvrige forudsætninger og den støtte personen modtager fra omgivelserne.

Hvor mange er hørehæmmede og døve i Danmark

Der eksisterer ikke noget samlet register over antallet af hørehandicappede i Danmark. Der er væsentlige forskelle på, hvor mange der har høreproblemer alt efter hvem man spørger. Høreforeningen, der er den nationale organisation for hørehæmmede og døvblevne anslår, at over 10 % af den danske befolkning har problemer med hørelsen i en eller anden udstrækning. Ud af en samlet befolkning på 5.4 millioner (pr. 1. januar 2005, Danmarks Statistik) er der med andre ord omkring 500.000 – 600.000 personer med høreproblemer. 300.000 anslås at bruge høreapparater og har brug for høretekniske hjælpemidler og 50.000 har et høretab af en så voldsom karakter, at det påvirker deres muligheder på arbejdsmarkedet. Endelig er der ifølge Høreforeningen omkring 8000 døvblevne – dvs. personer, som har mistet deres hørelse så sent, at deres primære sprog stadig er det talte sprog. Derudover er der ca. 5000 døve (hvor tegnsproget er det primære kommunikationsmiddel).

Høreapparater og andre hjælpemidler

Det mest almindelige hjælpemiddel til hørehandicappede er høreapparatet. For de fleste typer af hørenedsættelser, og i særdeleshed perceptionslidelser, er en operation ikke en mulighed. I disse tilfælde kan hørenedsættelsen "behandles" med et høreapparat, som i virkeligheden er

den moderne inkarnation af den klassiske høretragt, som samler og forstærker lyden inden den sendes ind i øret.

Et høreapparats funktion er at indsamle, forstærke og videresende lyden. Hoveddelene i et høreapparat er derfor en mikrofon, en forstærker og en højttaler. Mikrofonen fanger lyden og sender den til forstærkeren, som forstærker lyden. I moderne høreapparater sker der desuden en lydbehandling, hvor nogle lydømråder forstærkes mere end andre – alt efter karakteren af personens høretab. Nogle døve bruger høreapparater for at udnytte en evt. hørerest, mens andre, der regner sig som Døve kan fravælge brugen af høreapparater, selvom de måske har en brugbar hørerest.

En anden behandlingstype, der er i fremgang i disse år, er kokleær implantation. Den har tidligere været forbeholdt personer med et totalt høretab, men tilbydes i stigende grad til personer med meget svære hørenedsættelser.

Et koklært implant (CI) er basalt set et avanceret høreapparat, som i lighed med de traditionelle høreapparater opfanger lyd og sender den videre. Men i modsætning til høreapparater sendes lyden ikke videre via en højttaler og øreproppen ind i øret – det sker i stedet via elektriske impulser som sendes igennem nogle opererede elektroder direkte ind i hørenerven, hvor signalet sendes videre til hjernen.

Et koklært implant består af en ydre enhed, som kan have form af et høreapparat, og en indre enhed, som indsættes i øret operativt. Den ydre enhed opfanger lyden, foretager en avanceret lydbehandling, der omdannes til en række elektriske signaler, der sendes til en transmitter, placeret uden på hovedet, lige bag øret. Den overfører signalet elektromagnetisk til en modtager, der er indopereret under huden bag øret. Derfra sendes lyden via indopererede elektroder til hørenerven, og derfra videre til afkodning i hjernen.

Tegnsprog, tolkning og andre hjælpemidler

Med introduktionen af CI er grænserne mellem normalthørende, hørehæmmede og døve blevet mere uklare. Når vi her i rapporten skriver og arbejder med døve unge, er der tale om unge, der primært er defineret ved at bruge tegnsprog som deres væsentligste kommunikationsmiddel. Det indebærer at de unge sagtens i audiologisk forstand kan beskrives som værende hørehæmmede – altså som havende en eller anden grad af hørerest tilbage – og de kan også sagtens være talebrugere; men det vil i så fald være den unges 2. sprog.

Tegnsprog bliver dermed essentielt, som det centrale kommunikationsmedium, men fungerer samtidig også potentielt som en barriere imod den omgivne verden, der ikke nødvendigvis behersker dette sprog, og hvor det ikke altid er muligt for tegnsprogsbrugeren, at få den nødvendige tolkebistand. Problemer med tolkning kan gælde i forhold til arbejde og uddannelse. Særlig det sidste kan være svært for unge døve at få tolkebistand til at gennemføre deres uddannelse.

Vi har allerede peget på høreapparater som et muligt hjælpemiddel til nogle døve. Derudover findes der også tekniske løsninger, som kan hjælpe døve med at fungere i hjemmet. Det kan fx

være lysanlæg, der blinker, når det ringer på døren eller vibratorvækkeur, der vækker den døvne ved hjælp af vibrationer i sengebunden.

Derudover findes der en såkaldt teksttelefonservice, der kan formidle telefonsamtaler mellem døvne og hørende. Det fungerer ved, at den døvne ringer til en formidlingstjeneste, der formidler kontakten videre til den hørende. Den døvne skriver så hvad vedkommende ønsker at sige, det formidles videre til den hørende via formidlingstjenesten og vice versa.

I en arbejdsmæssig sammenhæng kan mange af disse ovennævnte hjælpemidler benyttes af den døvne. I langt de fleste tilfælde vil dette være uden omkostning for den pågældendes arbejdsgiver.

Men som det næste afsnit peger på, kan det overordentlig svært for døvne at få fodfæste på arbejdsmarkedet.

Døves arbejdsmarkedsdeltagelse og uddannelse

I 2006 gennemførte konsulentfirmaet Epinion en omfattende undersøgelse af danske døves uddannelsessituation samt døves situation på arbejdsmarkedet (Epinion 2006). Undersøgelsen tegner overordnet set et dystert billede af døves muligheder på arbejdsmarkedet og i relation til uddannelsessystemet.

Generelt gælder det, at døvne i langt lavere grad end resten af befolkningen er i arbejde. Dette gælder på to planer. På det første plan handler det om, at mange døvne simpelthen ikke befinder sig i arbejdsstyrken. Næsten en tredjedel (31 %) af alle voksne døvne (dvs. døvne i alderen 18-65 år) er ikke i arbejdsstyrken. Dette er næsten dobbelt så mange i som gruppen af ikke-døvne, hvor andelen er 16 %. På det andet plan handler det om arbejdsløsheden blandt de, der rent faktisk befinder sig i arbejdsstyrken og dermed er eksponeret imod arbejdsmarkedet. Her viser undersøgelsen, at der er en væsentlig overrepræsentation af døvne, der ikke er i arbejde sammenlignet med resten af populationen i arbejdsstyrken.

Undersøgelsen peger også på, at en del døvne søger en karriere indenfor døvekulturen. Desto højere uddannet den døvne er, desto oftere arbejder de i job eller i sammenhænge, hvor deres kollegaer også er døvne eller har tegnssprogkundskaber.

Resultaterne fra Epinions undersøgelse understøttes af andre undersøgelser af døvne og hørehæmmedes situation på arbejdsmarkedet. Fx viser en undersøgelse af hørehæmmede (Eskildsen og Riisager 1992), at mange hørehandicappede har gennemført flere uddannelser, men alligevel har store vanskeligheder ved at få et arbejde.

Også Hansen (2009) kommer frem til, at der blandt hørehæmmede er en tendens til en overrepræsentation af personer, der enten er arbejdsløse, befinder sig udenfor arbejdsmarkedet eller i fleksjob.

En af hovedkonklusionerne i rapporten fra Epinion er, at hvis de unge døves udsigter på arbejdsmarkedet skal forbedres, så handler det om mere uddannelse (Epinion 2006:7). Det er

dog spørgsmålet om det alene kan løse problemet. Epinions analyse peger jo netop samtidigt på, at mange af de veluddannede døve søger arbejder indenfor arbejdspladser, der arbejder med døve og derfor behersker tegnsprog. Problemet er imidlertid, at disse er under pres i disse år grundet den udstrakte praksis med at CI-implantere børn, hvorved de ikke længere får den færden i disse institutioner og steder.

Til slut vil vi pege på en sidste problemstilling, der også er relevant i forhold til de rammer, som Allehånde Køkken arbejder under. Det er prævalensen af tillægshandicaps blandt døve. Fx kommer det frem i et interview med en ressourceperson på en større institution, der arbejder med døve, at i deres vurdering kunne elevflokkene deles i tre lige store dele. En del, der består af velfungerende døve. En del, hvor den døve elev har en tillægsdiagnose, der i en eller anden grad vanskeliggør indlæringen og påvirker mulighederne for vedkommendes fremtidige uddannelsesmuligheder. Endelig er der en sidste tredjedel, der ikke havde en tillægsdiagnose, men som i deres vurdering, burde have det.

Det er store andele og måske også udtryk for de særlige realiteter, der netop præger denne institution. Men det billede understøttes af tal fra USA. Her peger Wolff og Harkins (1986) på, at der blandt børn med et hørehandicap er 30 %, altså lidt under en tredjedel, som har et tillægshandicap, der har betydning for deres muligheder i en uddannelses- og undervisningsmæssig sammenhæng (Wolff og Harkins 1986: 55). Disse 30 % kan yderligere opdeles. Ud af de 30 % har 20,7 % et enkelt tillægshandicap, mens de resterende 9,5 % har to eller flere tillægshandicaps (Wolff og Harkins 1986:64). Disse tillægshandicaps kan have forskellige karakter og vil påvirke den enkeltes muligheder i forskellige udstrækning. Men den store udbredelse peger også på, at hørehandicappet ikke er den eneste faktor, som kan udfordre undervisningen i Allehånde Køkken.

Afrunding

Dette kapitel har bragt os vidt omkring og præsenteret forskellige perspektiver på det at være døv i dag. Vi har set på en række historiske udviklingstræk, aftegnet situationen i relation til arbejdsmarkedet og har ganske kort også gennemgået en række tekniske termer omkring høretab mv.

Hvad er det så for nogle rammer som analyserne i dette kapitel udstikker for intentionerne med Allehånde Køkken og mulighederne for at tilbyde en uddannelse indenfor fødevareproduktion?

Analyserne aftegner først og fremmest konturerne af et arbejdsmarked præget af få muligheder for døve og hvor der tilsyneladende er et behov for at hjælpe døve med, for det første, at komme ind på arbejdsmarkedet igennem opnåelsen af en relevant uddannelse og, for det andet, at give døve bedre muligheder for at få og beholde et job – også udenfor de snævre rammer døveverdenen udgør.

Muligheder for uddannelse indenfor et fagligt område har dybe historiske rødder, som det blev klart i den historiske redegørelse, der er blevet præsenteret i dette kapitel. Det kan i

forlængelse af dette konstateres, at det historisk set har vist sig at være en succesrig strategi at satse på faglige uddannelser for døve. Det er et åbent spørgsmål om det er muligt at gentage historien i dag med de ændrede generelle uddannelses- og beskæftigelsesmønstre.

Derudover peger gennemgangen i kapitlet på, at rekrutteringspotentialet til Allehånde Køkken er forholdsvis begrænset grundet det lave antal døve, der findes i Danmark. Det giver køkkenet en udfordring med at tiltrække og fastholde eleverne, hvis ideen bag ved Allehånde Køkken ikke skal falde til jorden pga. mangel på elever.

De potentielle elever stiller også nogle krav til undervisningsmiljøet. Det gælder kommunikativt, hvor mange døve er vant til at blive undervist på tegnsprog. Og det gælder også fagligt, hvor eleverne i udgangspunktet kan befinde sig mange forskellige steder/niveauer, hvilket potentielt kan udfordre rummeligheden i Allehånde Køkken, som ønsker at drive en virksomhed på almindelige vilkår og dermed risikere at ende i et dilemma mellem de krav økonomien stiller og de behov som en elev måske har. Det er en problemstilling som vi vender tilbage til i kapitel 7.

Kapitlet har også berørt spørgsmålet omkring brugen af teknologi. Gennemgangen peger på, at teknologi på nogle områder er en integral del af døves hverdag og liv. Fx kræver dørklokke, vækkeur mv. særlige teknologiske løsninger. Ligeledes er der nogle døve, som bruger høreapparater og/eller CI-implantater, som i dag også er højteknologiske forsøg på at afhjælpe følgerne af en hørenedsættelse.

I forhold til de to foregående diskussioner af henholdsvis brug af teknologi og brugen af tolkning, sætter Allehånde Køkken sig i en interessant mellemposition. Det er køkkenets udgangsposition, at de ønsker at ruste eleverne til at klare sig i forskellige miljøer – og dermed også miljøer, hvor der ikke er tolk til stede. Derfor er det ikke alt i hverdagen i køkkenet, der bliver tolket. Hensigten er at åbne plads til at undervisere – her i form af kokkene – og eleverne kan udvikle alternative kommunikationsveje til aflastning og som supplement til tolkning. Et væsentlig led i den strategi er køkkenets satsning på teknologiske hjælpemidler – særligt med fokus på udviklingen af et it-system med diverse skærme strategisk placeret rundt om i køkkenet.

En pointe, som vi ikke har berørt hidtil i dette kapitel er, at unge døve netop er *unge*, og dermed orienterer sig på lige fod med øvrige unge, i de krav og muligheder, der findes for unge i dag. Det indebærer samtidig, at Allehånde Køkken må kæmpe med nogle af de samme udfordringer som andre uddannelsessteder kæmper med. Det handler bl.a. om problemer med at rekruttere og fastholde unge på en given uddannelse mv.

I næste kapitel vil vi foretage en introduktion til Allehånde Køkken. Introduktionen vil gå i dybden med en præsentation af tankerne og forretningsideen bag ved Allehånde Køkken samt redegøre for en typisk arbejdsdag i køkkenet og for en række overvejelser omkring evalueringens empiri.

Kapitel 4 – Introduktion til Allehånde Køkken

I dette kapitel vil vi foretage en introduktion til Allehånde Køkken og hverdagen i køkkenet. Målet med introduktionen er at præsentere de forskellige grupper af medarbejdere, der er til stede i køkkenet samt hvorledes en typisk dag forløber i køkkenet. Hensigten med dette er at skabe en klarhed over dette, inden vi giver os i kast med analyserne i de efterfølgende kapitler.

Indledningsvis vil vi kort beskrive baggrunden og tankerne bag ved Allehånde Køkken. Det vil blive efterfulgt af en beskrivelse af de forskellige personalegrupper der er i køkkenet og en beskrivelse af en ordinær arbejdsdag i køkkenet. Tilslut vil vi kort beskrive og diskutere vores indsamling af data i køkkenet.

Om Allehånde køkken

Ifølge hjemmesiden, www.allehaande.dk, er Allehånde Køkken et cateringfirma, som lever af at lave mad til frokostordninger, konferencer, møde og andre lejligheder. I bogen "Drivkraft (Keller & Theisen 2010) beskrives det, hvordan Allehånde Køkken bliver etableret i 2008. Ideen til firmaet opstod dog langt tidligere, i 2005, dvs. tre år tidligere, hvor Henrik Riber blev inspireret af en avisartikel, der beskrev et tilsvarende projekt i Frankrig. Han kontakter efterfølgende sin bekendte, Simon Sheard, og foreslår at de laver et uddannelsestilbud rettet mod døve personer. Over en periode udarbejder de et detaljeret forslag til, hvordan et sådan et tilbud kunne skrues sammen. Derefter indgår de et samarbejde med Døveforeningen af 1866 i København. I første omgang bliver Simon ansat til at drive foreningens cafe, men efter en periode lykkes det at rejse fondspenge til at etablere Allehånde Køkken (Keller & Theisen 2010:15-20).

På hjemmesiden bliver Allehånde Køkkens filosofi præsenteret som sammensat af tre elementer. Et element der handler om at lave god mad, som skaber glæde og velvære. Et andet element, der handler om hvilke råvarer der bruges i maden. Endelig er der et tredje element, der fremhæves som værende helt særligt for Allehånde Køkken, nemlig at de også gerne vil fortælle historierne om de personer, der laver firmaets produkter. Disse personer,

fremgår det af hjemmesiden, har måtte overvinde flere spærringer og besværligheder end de fleste andre. Ved nærmere inspektion viser det sig, at der her er tale om døve personer, og at Allehånde Køkken også er et uddannelsessted, der har som mission at give døve adgang til en uddannelse i den gastronomiske verden.

De centrale personer bag etableringen af Allehånde Køkken er som nævnt Simon Sheard og Henrik Riber. Simon Sheard er direktør for Allehånde Køkken. Han har en baggrund indenfor restaurationsverdenen, hvor han har drevet flere restauranter. Derudover har han bl.a. har været med til at drive en cafe i Døveforeningen af 1866's ejendom på Nørrebro i København. Han er uddannet kok og har tidligere arbejdet i et cateringfirma. Henrik Riber står for reklame- og salgssiden. Han har tidligere været beskæftiget med marketing i forskellige sammenhæng, men har også arbejdet som informationsmedarbejder i forskellige organisationer indenfor handicapområdet (Keller & Theisen 2010:15).

En tredje vigtig partner i denne forbindelse er Døveforeningen af 1866. I kapitel 3 i denne rapport beskrives kort Døveforeningen af 1866's historiske baggrund.

Hensigten med Allehånde Køkken er således, at etablere et uddannelsesstilbud til døve, hvor de kan tage en uddannelse indenfor produktion af mad, og hvor de kan få optimale vilkår for at deltage og bidrage. Dette skal ske samtidig med at Allehånde Køkken fungerer på markedsvilkår, og skal klarer sig på de samme økonomiske betingelser som andre cateringvirksomheder.

Dermed falder virksomheden i den nye kategori af såkaldte "socialøkonomiske" virksomheder. Begrebet er delvist hentet fra det anglo-saksiske term: Corporate Social Responsibility (CSR), som dog ofte bruges i en bredere betydning om en given virksomheds sociale ansvar. I CSR er der ofte tale om virksomheder, der som en del af deres strategi, i en eller anden udstrækning, søger at handle samfundsmæssigt ansvarligt. I dansk regi kommer det bl.a. til udtryk ved at virksomheder rapporterer dette som en del af deres regnskabsaflæggelse.

Definitivt er de "socialøkonomiske virksomheder", ifølge Center for Socialøkonomi (www.socialokonomi.dk), kendetegnet ved at være virksomheder, der i udgangspunktet er en virksomhed, der ikke drives for profit og som har et social- sundheds- og eller miljømæssigt formål, samtidig med at de har et salg af ydelser eller produkter. Endelig er det et særligt kendetegn ved denne type virksomheder, at de organisatorisk fungerer uafhængigt af den offentlige sektor. Der er netop tale om virksomheder, som private eller fonde driver på almindelige markedsvilkår, men uden et ønske om profit.

I bogen "Drivkraft" (Keller & Theisen, 2010) fremhæves dualiteten mellem at skulle tage særlige hensyn yderligere i deres definition af socialøkonomiske virksomheder. I deres perspektiv er en socialøkonomisk virksomhed en virksomhed, der har et social eller samfundsgavnligt formål, og drives enten via 100 % egenindtjening, via driftsaftale med en offentlig instans eller via et miks af egenindtjening, donationer og anden støtte (Keller & Theisen 2010:10-11).

Det fremhæves også, at denne virksomhedsform historisk kan spores tilbage til den anden halvdel af 1800 tallet, hvor det blev båret frem af den generelle strømning imod etableringen af fagforeninger, brugsforeninger, andelsbevægelser mv. Det er dog først efter årtusindeskiftet, at tanken for alvor har fået fat i Danmark (Keller & Theisen 2010:10-11). Det er dog en anden variant i den forstand, at det i den nye aftapning i mange tilfælde er tale om iværksættere som laver private virksomheder, der tager sig af opgaver man hidtil har tænkt, *burde* eller *skulle* ordnes i offentlig regi (Keller & Theisen 2010:7). På den måde kan man sige, at socialøkonomiske virksomheder er en videreudvikling af velfærdsstaten i et liberalistisk perspektiv, hvilket da også konstateres i forordet af Lars René Petersen, direktør, Center for Socialøkonomi, som ser denne type virksomheder som laboratorier for nye udviklinger af velfærdssamfundet (Keller & Theisen 2010:4).

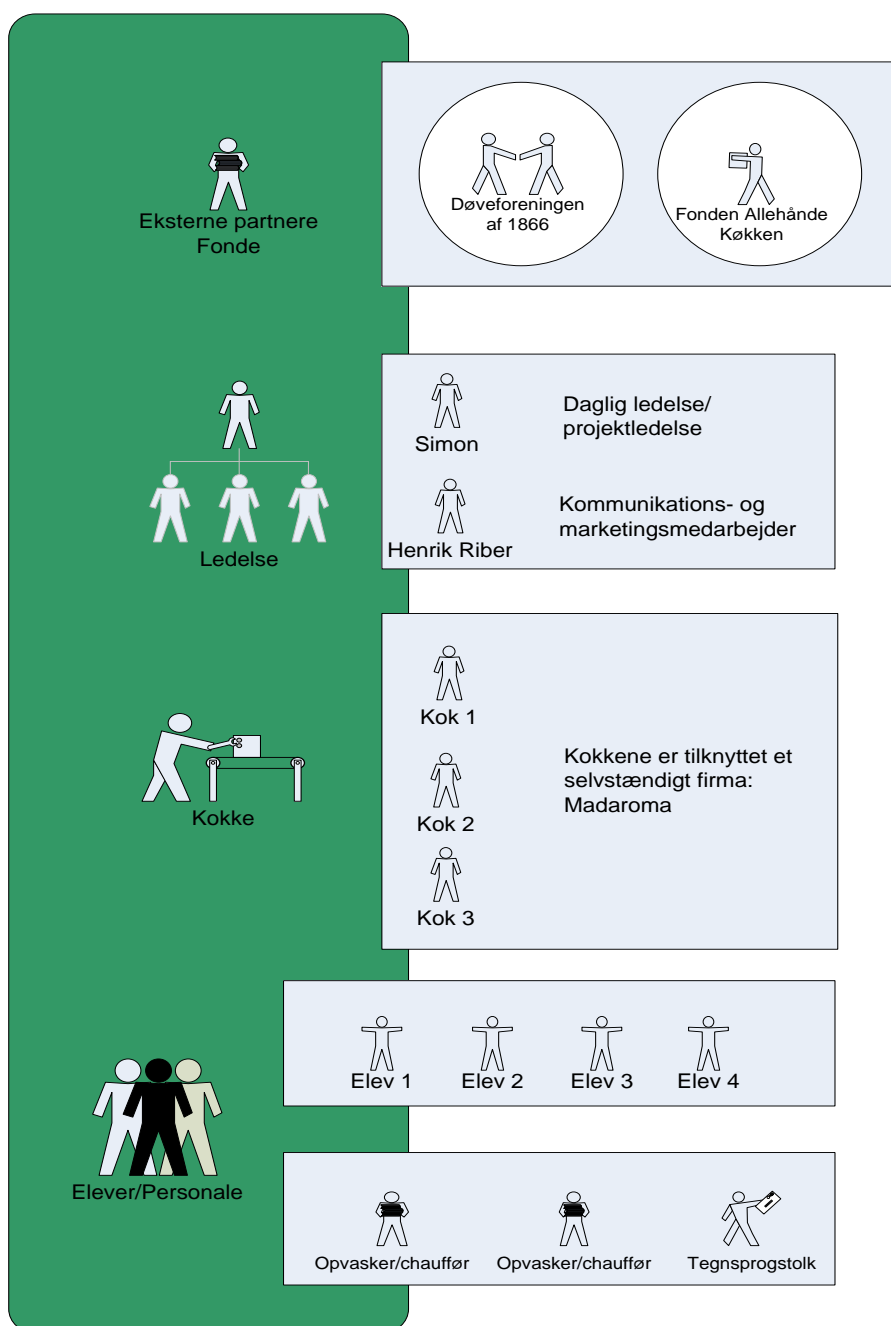
Allehånde Køkken er passer perfekt på disse kendetegn. Det er to privatpersoner, der får en idé om at hjælpe en særlig gruppe med at klare sig bedre. De skaber et samarbejde med organisationer på områder og får finansiel støtte fra en række fonde til at virkeliggøre deres vision. Der er også lavet en fond, der skal drive Allehånde Køkken. Firmaet har et klart sigte – ønsket om at levere god mad – på almindelige, kommercielle vilkår – samtidig med at de har en klar social profil.

Det kommer også til udtryk ved den ordinære drift. Her har firmaet fravalgt økonomiske tilskud. Og de døde elever og ansatte er således også ansat på almindelige vilkår og løn.

I næste afsnit vil vi se nærmere på opbygningen af Allehånde Køkken.

Personer og interesser i Allehånde Køkken

Figur 1 viser en oversigt over opbygningen af Allehånde Køkken på undersøgelsestidspunktet. Øverst er de eksterne forbindelser placeret. Det er bl.a. Døveforeningen af 1866 samt Fonden Allehånde Køkken. Døveforeningen var med i opstartsfasen – også økonomisk – men man har valgt på et senere tidspunkt at udskille økonomien i Allehånde Køkken som en selvstændig og uafhængig enhed.



Figur 1. Figuren viser en oversigt over de forskellige relationer i og omkring Allehånde Køkken.

I det daglige ledes Allehånde Køkken af to ledere - Simon og Henrik – som også er ophavsmændene bag Allehånde Køkken. De står henholdsvis for den daglige ledelse og for

marketing/kommunikation med kunderne og andre interesserede. Der er tilknyttet tre – senere to – kokke til at stå for den daglige madlavning og undervisning af eleverne i køkkenet. Allehånde Køkken er et cateringkøkken, og satser på at levere mad til faste kunder (frokostordninger) og til forskellige arrangementer.

Det er varierende hvor mange elever og praktikanter, der er tilknyttet køkkenet på et givent tidspunkt. I det empiriske materiale denne rapport er baseret på, har vi interviews med seks forskellige respondenter, hvilket var det antal vi havde adgang til på de forskellige undersøgelsestidspunkter. Vi har fulgt køkkenet over en periode på 19 måneder (december 2008 til juni 2010). I løbet af den periode er nogle af eleverne blevet interviewet flere gange.

Endelig er der også tilknyttet to døve chauffører og opvaskere til køkkenet samt en tegnsprogtolk. Disse er ikke blevet interviewet.

Oversigt over deltagende elever

Vi har, som nævnt, interviewet de elever, der var i køkkenet på undersøgelsestidspunktet. Nogle er blevet interviewet en enkelt gang mens andre er blevet interviewet flere gange. I det følgende vil vi med en bred pensel aftegne nogle gennemgående træk ved elevernes baggrund, uddannelseshistorier og erfaringer på arbejdsmarkedet.

Alexander har på trods af sin unge alder en masse erfaringer på arbejdsmarkedet. Han er født døv i en hørende familie, og har gjort sig erfaringer både som enkeltintegreret i folkeskolen og på forskellige skoler for døve. Han har snuset til forskellige fag og har prøvet en del forskellige ting på arbejdsmarkedet. Han er på undersøgelsestidspunktet i praktik i Allehånde.

Vitus er også født døv i en hørende familie. I modsætning til Alexander har han ikke prøvet at være enkeltintegreret i folkeskolen. Han har i stedet haft sin skolegang på forskellige døveskoler. Han har efterfølgende læst en gymnasial uddannelse med hjælp af tolk. Har erfaringer med forskellige job – næsten alle indenfor døveverdenen, og har desuden forsøgt sig med forskellige tidligere uddannelser uden at det lykkes for ham. Vitus er på undersøgelsestidspunktet elev i Allehånde.

Sam er lidt ældre end Vitus og Alexander. Sam har prøvet mange forskellige ting før Allehånde. Det er bl.a. blevet til jobs i udlandet og forskellige jobs indenfor døveverdenen i Danmark. Målet med at være i Allehånde er en uddannelse som ernæringsassistent eller lignende. Sam har tidligere hørt bedre, men har mistet mere og mere af hørelsen igennem opvæksten.

Olav har hørende forældre, og har gået på forskellige skoletyper under sin opvækst. Olav er på undersøgelsestidspunktet elev i Allehånde, men startede med at være i praktik i køkkenet. Olav er lidt yngre end Sam.

Rasmus har prøvet mange forskellige ting. Han har allerede en uddannelse bag sig og har arbejdet med mange forskellige ting. Rasmus er født ind i en hørende familie, og har været

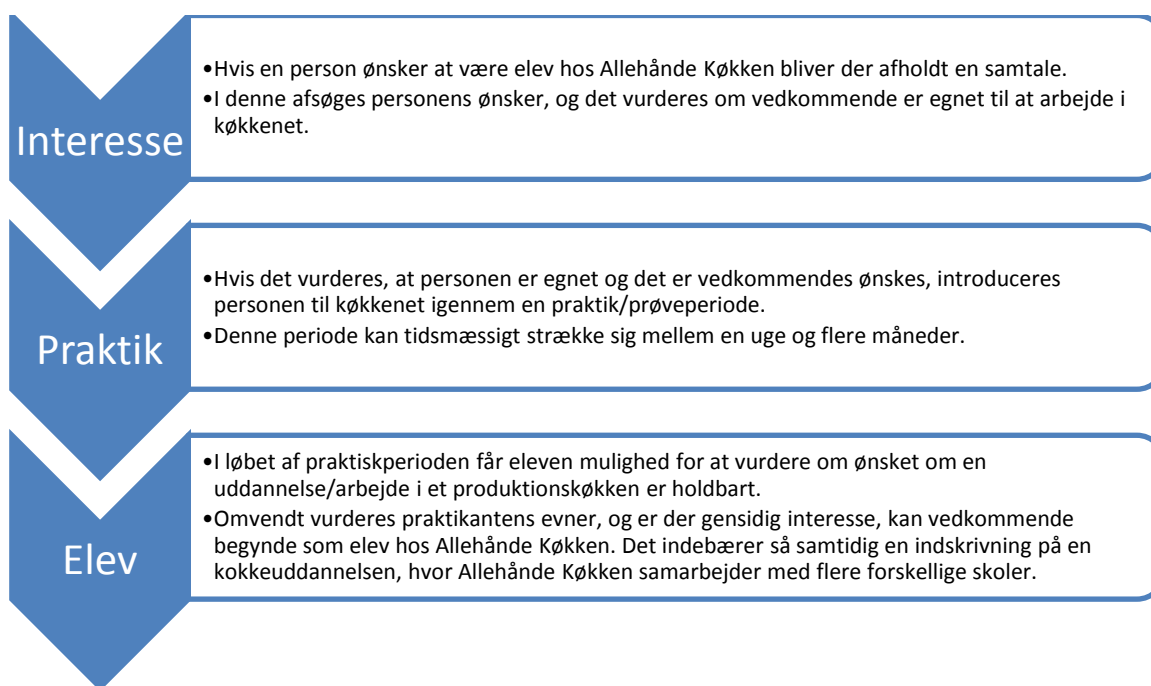
enkeltintegreret elev i en folkeskole i noget af hans skoletid. Han har dog også gjort sig diverse erfaringer på forskellige døveskoler rundt om i landet.

Verner er blandt de yngste i køkkenet. Han har tidligere hørt godt, men har tabt hørelsen pga. sygdom. Han har altid gået på døveskoler. Han har forsøgt sig med andre uddannelser og forskellige jobs, før han kom i praktik i Allehånde. På undersøgelsestidspunktet er han elev i Allehånde.

Det er meget kendetegnende for mange af eleverne, at de har prøvet mange forskellige ting. Både i uddannelsessystemet, hvor mange har erfaringer fra folkeskolen, hvor de har været integreret med hørende elever og fra diverse døveskoler. Det er også karakteristisk, at en del har forsøgt sig med forskellige former for uddannelse før de begyndte i Allehånde.

Rekruttering til Allehånde Køkken

Der er således mange forskellige forløb, der har ledt eleverne til Allehånde Køkken. I figur 2 har vi vist, hvordan rekrutteringsforløbet ser ud for mange af eleverne, og som det i udgangspunktet er tænkt af ledelsen i køkkenet. Der er tale om en relativ grundig proces, hvor person, der ønsker at være elev hos Allehånde skal igennem et forløb bestående af tre faser.



Figur 2. Figuren viser rekrutteringsprocessen i Allehånde Køkken.

I den første fase bliver personen inviteret til en samtale, hvor målet er at vurdere vedkommendes interesse og mulighed for at fungere i et køkken. Hvis dette vurderes positivt af begge parter, vil personen i anden fase indgå i køkkenet som praktikant i en kortere tidsperiode. Denne kan vare mellem en uge og flere måneder. I denne fase vurderes det om personen har de nødvendige egenskaber for at kunne blive elev i køkkenet. Personen vurderer

også selv, om det er noget for vedkommende at arbejde i et køkken. Hvis begge vurderinger er positive, kan vedkommende godkendes som elev i Allehånde Køkken, hvilket sker i den tredje og sidste fase.

Blandt eleverne i denne undersøgelse er det meget forskelligt, hvordan de er kommet i kontakt med og har hørt om Allehånde Køkken. Nogle har hørt om køkkenet igennem deres netværk i døveverdenen. Andre kendte en fra ledelsen. Andre har set annoncer og artikler om køkkenet. Nogle er blevet henvist af deres jobcenter osv.

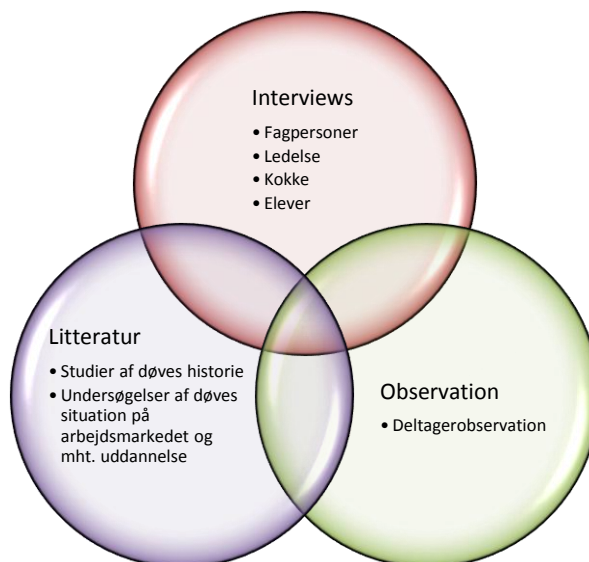
Hverdagen i Allehånde Køkken

I nedenstående tabel har vi skitseret en typisk arbejdsdag i Allehånde Køkken.

Tidspunkt	Punkt	Beskrivelse
07:30	Morgenmøde	Dagens første punkt er morgenmødet. På morgenmødet diskuteres dagens menu. Dagens forskellige arbejdsopgaver fordeles. Disse skrives på en tavle (whiteboard). Der er som regel en tolk til stede til morgenmødet.
10:30	Deadline for mad	Maden til køkkenets faste kunder skal være klar på dette tidspunkt, hvor det køres ud til kunderne af de to faste chauffører. Efter at maden er sendt af sted går tiden med at gøre råvarerne klar til næste dags menu.
12:00	Frokost	Der spises fælles frokost. Der er nogle gange tolk til stede, så alle kan følge med i hvordan de forskellige har det på tværs af kommunikative grænser.
14:00	Fyraften	Efter frokosten arbejdes der videre med at forberede madvarer til den kommende dags menu. Arbejdsdagens sidste punkt er rengøring af køkkenet.

Hvad har vi lavet

I forbindelse med udarbejdelsen af denne evaluering har vi indsamlet et omfattende empirisk materiale. I den proces har vi trukket på flere forskellige empiriske tilgange. Figur 3 viser en oversigt over disse.



Figur 3. Oversigt over de anvendte indsamlingsmåder.

Som det fremgår af figuren bygger denne rapport i stort omfang på en lang række interviews med de forskellige personer, som har deres daglige gang i køkkenet. En del er endvidere blevet interviewet flere gange. Interviewene er sket ved hjælp af en tegnsprogstolk, som har tolket fra og til tegnsprog. Vi har primært benyttet af semi-strukturerede livshistoriske interviews. Semi-strukturerede indebærer i denne forbindelse, at vi har støttet os op ad en præ-defineret spørgeguide, hvor der var beskrevet en række spørgefelter, men ikke specifikke spørgsmål når vi har gennemført interviewene.

En anden empirisk kilde i denne evaluering er deltagerobservation, hvor vi i korte, afgrænsede tidsperioder har observeret hverdagen i køkkenet. Og en tredje empirisk kilde er forskellige former for litteratur om døves historie, uddannelses- og arbejdssituation.

Det har været vigtigt for os at opbygge tillid mellem os og respondenterne. Vores opgave har været at skulle evaluere Allehånde Køkkenet. I den forstand kunne respondenterne måske opleve det som om, at vi ville kontrollere og checke dem. Det har vi forsøgt at afdramatisere. Dels ved at sørge for en god introduktion til personalet i køkkenet og dels ved at flytte denne evalueringens fokus over på, hvad dette projekt kunne bidrage med af viden til andre projekter/indsatser rettet mod døve.

Vi henviser i øvrigt til kapitel 8 i denne rapport, hvor vi beskæftiger os specifikt med en række metodologiske problemstillinger.

Anonymitet

Som det fremgår af figur 1 er der forskellige medarbejdergrupper og interessenter tilknyttet Allehånde Køkken. Selvom der er en del forskellige grupper der har tilknytning til Allehånde Køkken, er der alligevel tale om en ret begrænset gruppe, hvilket giver nogle vanskeligheder i forhold til at kunne anonymisere respondenterne i denne evalueringsrapport. Vi har valgt ikke at anonymisere Allehånde Køkken, da rapporten netop handler om en evaluering af dette steds arbejde med døve elever. Vi har valgt at citater fra ledelsen, der på undersøgelsestidspunktet tæller to personer, bliver markeret med "Ledelsen", da det giver dem nogen grad af anonymitet. Med kokkene, der også tæller to personer, har vi valgt at kalde dem for kok1 og kok2 (der er også en kok3, men vedkommende stoppede tidligt i undersøgelsesperioden og indgår derfor ikke i noget nævneværdigt omfang i det empiriske materiale). Det er sket fordi vores interviews med dem foregår med dem begge til stede, og dermed bliver vi nødt til at kunne skelne mellem dem, hvis deres dialog i interviewene skal give mening. Eleverne er ligeledes blevet anonymiseret. De har fået fiktive navne og i nogle tilfælde er der bevidst blevet sløret nogle detaljer, og enkelte har også skiftet køn for at vi har kunne anonymisere dem i tilstrækkelig grad.

Afrunding

I dette kapitel har vi præsenteret Allehånde Køkken. Vi har beskrevet historien og tankerne bag ved køkkenet. Vi har beskrevet de forskellige personalegrupper i køkkenet samt hvorledes en typisk dag udfolder sig i Allehånde. Tilslut har vi kort præsenteret vores empiriindsamling i Allehånde og en række overvejelser i den forbindelse.

Kigger vi tilbage til det foregående kapitel, hvor vi så på døves situation i dag og i en historisk sammenhæng, pegede det kapitel på, at der er et væsentligt behov for uddannelser for døve. Der er historisk belæg for at en håndværksfaglig uddannelse kan være en adgangsvej for døve til at trænge ind på arbejdsmarkedet. Der er også statistisk dokumentation for, at det kan være meget svært for døve at komme ind på arbejdsmarkedet – der er signifikant flere døve der er arbejdsløse og flere, der står helt udenfor arbejdsmarkedet.

I næste kapitel går vi i gang med analysen af Allehånde Køkken. I det kommende kapitel ser vi på køkkenets ambitioner om at bruge forskellige teknologiske løsninger for at understøtte alternative kommunikationskanaler, som kan aflaste og i nogen grad erstatte brugen af tolk og sikre en velfungerende kommunikation mellem køkkenets forskellige medarbejdere.

Kapitel 5: Brugen af hjælpemidler og tolke i køkkenet

I dette kapitel vil vi derfor se på, hvilke hjælpemidler man anvender for at lette kommunikationen mellem elever og kokke. Vi vil også fokusere på hvilke metoder, der har været succesfulde og hvilke der har vist sig at have mindre effekt end forventet.

Som nævnt i den historiske udredning i kapitel 3, indtager Allehånde Køkken en mellemposition i opfattelsen af kommunikation mellem hørende og døve, idet man har fokus på at ruste eleverne til at klare sig i miljøer, hvor der ikke findes tegnsprogstolk. Kommunikationen i Allehånde foregår på mange forskellige måder. Der bliver både anvendt tegnsprog, tolk, tale, mundaflæsning og skrift. Det er en udfordring for både de døve elever og for de hørende kokke der ikke kan tegnsprog i forvejen, at få de forskellige læreprocesser til at fungere optimalt under disse vilkår. Der er flere problemstillinger forbundet med at undervise døve i et hørende miljø. For det første påpeges det fra ledelsens side, at døve ikke i samme omfang som hørende får tingene ind via passiv læring, hvilket også er en pointe vi har i vores analyse af læringsrummet i kapitel 6. Man er nødt til at være præcis og tydelig i sin kommunikation, hvis man vil være sikker på en gensidig forståelse. For det andet er tegnsprog i forbindelse med kokkefaget særdeles mangelfuldt, og man er nødt til at opfinde nye tegn for en mængde af de fagudtryk, vi kender fra det talte dansk.

Derfor har man i køkkenet arbejdet meget med brugen af forskellige alternative kommunikationskanaler, som supplement til den mere traditionelle brug af tegnsprogstolk. Fra ledelsens side har man haft ambitioner om at anvende teknologiske hjælpemidler for at øge informationsniveauet i undervisningen. Et væsentlig led i den strategi er køkkenets satsning på teknologiske hjælpemidler – særligt med fokus på udviklingen af et it-system med diverse skærme strategisk placeret rundt om i køkkenet. Vi vil derfor i dette kapitel se på brugen af dette it-system samt komme ind på tegnsprogstolkens rolle i køkkenet. Tolken blev fra starten set som helt central for kommunikationen, men dette har ændret sig undervejs, hvilket vi vil beskrive her. For det har vist sig, at tolkens tilstedeværen under tiden var mere forstyrrende

end konstruktiv, og dette kan muligvis hænge sammen med de arbejdsprocesser, der foregår i køkkenet. Dette vil blive diskuteret yderligere i de kommende afsnit.

Kommunikationsudfordringer i køkkenet

I det daglige arbejde i køkkenet tales der såvel tegnsprog som talt dansk. Som tidligere nævnt beherskede ingen af kokkene tegnsprog i projektets begyndelse. Dette giver selv sagt nogle udfordringer i forhold til dels undervisningen af eleverne, dels for produktionen og leveringen af mad til virksomhedens kunder – misforståelser og mangelfuld kommunikation kan betyde fejl i leverancer og utilfredse kunder. Dette punkt er således afgørende for virksomheden Allehånde. Derfor har det fra starten været en ambition fra ledelsens side, løbende at arbejde med integrere forskellige hjælpemidler i de daglige arbejdsrutiner. Indledningsvis i dette kapitel vil vi derfor sige lidt om, hvilke overvejelser de to ledere i Allehånde har gjort sig desangående. Det man overvejende har fokuseret på, har været:

- Whiteboard
- Informationsskærme (Forbundet til internettet og fungerende på eget it-system)
- Tegnsprogstolken

Det har ikke fra projektets begyndelse været helt klart, hvordan man skulle bruge teknologierne. Især informationsskærmene har været – og er stadig – et eksperiment. Den ene af lederne beskriver tankerne bag informationsskærmene således:

Vi havde nogle idéer om, at vi skulle bruge en masse visuel stimulation. De der skærme, der skulle køre nogle ting på dem. Vi får en masse oplysninger i en uddannelse, som kommer ind indirekte. Vi hører ting, vi hører radio, man går forbi, man oplever eller hører et eller andet. Vi får rigtigt meget ind. Det gør de ikke, for de hører ikke ting. Det er derfor, der står skærme. Hvordan vi skal bruge dem har jeg ikke nogen planer om. Jeg har nogle idéer, men i første omgang er det for at få så meget ind i deres miljø som muligt. De hænger der, og det er lige meget, hvad der kører, bare det er noget relateret.

Tanken med skærmene har altså fra begyndelse været, at have mulighed for at supplere elevernes undervisningsforløb med andre former for formidling af relevante oplysninger, efterhånden som behovet opstår. Man er dog samtidig fra ledelsens side kritisk til brugen af denne type hjælpemidler. Som den anden leder, formulerer det:

Jeg synes personligt, at den indledende tanke bag de skærme, der blev sat op, var typisk for hvordan man nogle gange ser handicappede: "Vi er nødt til at lave en speciel, lukket løsning til nogle døve, vi må lave en opskrift på alle de her ting, og vi skal kommunikere via skærmene", osv. Og det var måske også fint nok, som en indledende tanke. Det er bare ikke sådan, det er, for der er noget der hedder internettet, og sjovt nok er det jo det, de døve bruger.

Man har altså fra Allehåndes side valgt, at anvende internetbaserede informationskærme, fordi man antog, at det er den typiske måde, eleverne er vant til at skaffe sig informationer på. Hvad man har valgt at bruge skærmene til, og hvilke problemstillinger, der har været forbundet med dette, vender vi tilbage til i løbet af dette kapitel.

Brugen af tegnsprogstolk har ligeledes været en væsentlig udfordring i det daglige arbejde. Dette skyldes flere ting. For det første betyder den måde, man arbejder på i køkkenet, at tolken ofte er overflødig. Dette vender vi tilbage til. For det andet har den tilgang man fra ledelsens side har til tolken, også en betydning for tolkens tilstedeværelse i køkkenet. Den ene leder forklarer sit syn på tolken således:

Det med tolke, at de ikke er en del af samtalen, de er et redskab til en normalitet. Det er jeg totalt modstander af! To hørende er to, der taler sammen. En døv og en hørende der taler sammen, er tre, der taler sammen, da de skal have en tolk med. Hvorfor må tolken ikke være en aktiv del af det, der foregår? Det kan man sagtens være samtidig med, at man har tavshedspligt og at man ikke må blande sig. Man kan sagtens være aktiv ved, på forskellige måder, at afhjælpe det, der foregår.

Han har således en mere inkluderende tilgang til tolken, end hvad man almindeligvis ser i døvemiljøet. Tolke uddannes i høj grad til at være et neutralt instrument til kommunikation, og skal som udgangspunkt ikke være aktiv i samtalen. Fx beskriver en introduktion til hvad en tegnsprogstolk er, tolkens rolle på følgende måde:

Tegnsprogstolken skal tolke alt hvad der siges og har tavshedspligt. Tegnsprogstolken er ligeledes neutral og kommenterer eller blander sig ikke i hvad der foregår i tolkningen. Den fornemste opgave er at få formidlet budskabet, i det der bliver sagt. (Mille Kristine Hansen, 2010)

Dette diskuterer vi ligeledes i kapitel 8 om undersøgelsens metoder, men det skal her blot nævnes, at vi anser Allehåndes brug af tolken som åben og inkluderende, og det er vores tese, at denne tilgang har betydning for hvordan anvendelsen af tegnsprogstolk i køkkenet fungerer.

I det efterfølgende vil vi diskutere de forskellige kommunikationskanaler og de problemer, der har vist sig at være forbundet med anvendelsen af dem i køkkenet.

Tavlen/whiteboardet

Et centralt organiseringspunkt i køkkenets hverdag er en tavle, der er placeret strategisk i køkkenet, således at alle passerer denne når de skal hente fødevarer i fryserummet eller andre ting fra lageret. På tavlen skrives de forskellige arbejdsopgaver, de fordeles så det er tydeligt, hvem der skal lave hvad og det markeres når en opgave er afsluttet og/eller hvis en elev er i gang med at løse en opgave. Når medarbejderne passerer tavlen på vej frem og tilbage mellem køkkenet og fryserummet, skimmer de lige tavlen for at orientere sig i arbejdsopgaverne. Samtidig sørger de for at viske de opgaver ud, der er løst. På den måde kan alle hele tiden orientere sig om, hvilke opgaver der er løst og hvilke der mangler. Elevernes opfattelse af brugen af tavlen er forbundet med opfattelsen af det væsentlige i samspillet mellem praksislæring og andre kommunikationsformer. Vitus forklarer det således:

Ja altså, lige da jeg startede, der fik jeg en opgave og så forklarede de det kort hvad det var og hvordan og hvorledes det skulle præsenteres og sådan og så lavede jeg resten. Og de lavede også noget derude. Men efterhånden har de så fundet ud af, at det er bedre at skrive på tavlen derude, hvad skal vi lave i dag og de forskellige ting på og hvem skal lave hvad og navnene på, så der var et nemmere overblik, også for kokkene selv selvfølgelig. Men så efterhånden har de så selv fundet ud af, hvilke metoder de synes skal bruges for at hverdagen forløber nemmest. Tidligere var de mere fysiske og viste hvordan man laver tingene. "Prøv at se hvordan jeg gør" og så skulle man så gøre det sammen.

For Vitus hænger brugen af tavlen altså sammen med, at det gælder om at bevare overblikket for både elever og kokke, og den er således ikke direkte forbundet med læringssituationerne i køkkenet. Hvor kokkene tidligere var meget fokuserede på at vise, hvordan de forskellige opgave skal løses praktisk, er man mere og mere gået over til at skrive opgavefordelingen op på tavlen. Dette hænger selvfølgelig også sammen med elevernes udvikling og tiltagende viden om kokkefaget. Men det handler også om, at kokkene er blevet mere bevidste til at bruge tavlen for at kompensere for deres problemer med at kommunikere på tegnsprog til eleverne. Det kommer Vitus også ind på i forlængelse af det foregående citat:

Men hvis de var bedre til tegnsprog, så var det måske ikke nødvendigt, at vise det fysisk, men bare lige forklare det sådan... men nu gør de det måske anderledes, på tegnsprog eller et eller andet, fordi de føler sig mere sikre på tegn derude, det ved jeg ikke. Så måske behøver de ikke hele tiden vise tingene, hvordan man gør det fysisk.

Tavlen er altså vigtig i forhold til at flytte fokus fra gentagelsen i undervisningen, over til at få etableret nogle hensigtsmæssige arbejdsrutiner, hvor den enkelte selv har ansvaret for at løse sine opgaver. Dette er Verner også inde på, i hans beskrivelse af, hvordan hans arbejde har udviklet sig:

Kok 1, han ved godt, hvad jeg kan nu, ik. Han skriver bare direkte oppe på tavlen: "du skal tage de og de opgaver", færdig. Og så ved jeg bare med det samme, hvad det er jeg skal gå i gang med – også nu, hvor jeg er blevet bedre til det med struktur og sådan, og så bliver jeg hurtigt færdig.

Som det fremgår af ovenstående citater, og som vi også kommer ind på i næste kapitel, er brugen af tavlen afhængigt af, at eleverne har en grundlæggende viden om de opgaver, der skal løses, og en vis erfaring i arbejdet. Jo bedre eleverne kender deres opgaver, jo mere kommunikerer man via tavlen. Tavlen er god til at formidle viden om *hvilke* opgaver der skal løses, men hjælper ikke i de situationer, hvor eleven har brug for at få at vide, *hvordan* en given opgave løses.

Det fremgår i interviewmaterialet at tavlen efterhånden er blevet en integreret del af udførelsen af de daglige arbejdsrutiner, og hverken elever, kokke eller ledelse taler eksplicit om tavlen som et decideret hjælpemiddel. Det er bl.a. noget Vitus beskriver i følgende citat:

Men efterhånden har de så fundet ud af, at det er bedre at skrive på tavlen derude, hvad skal vi lave i dag og de forskellige ting på og hvem skal lave

hvad og navnene på, så der var et nemmere overblik, også for kokkene selv selvfølgelig. (Vitus)

De ovenstående citater, og vores observationer i køkkenet, peger på, at tavlen er det centrale styringsredskab i forhold til at kommunikere fordelingen af arbejdsopgaverne og overblikket over løsningen af dem.

Informationskærmene

Anvendelsen af informationsskærme er stadig på et eksperimenterende stadium i køkkenet. Dette hænger sammen med, at det har været vanskeligt at finde ud af, hvordan man kan have glæde af dem i forhold til det daglige arbejde i køkkenet. Derfor er brugen af skærmene gledet mere og mere i baggrunden, hvilket vil fremgå af dette afsnit. Hvorfor, vil blive ligeledes blive diskuteret. Det beror ikke på en uvilje mod at bruge dem – der er bred enighed om, at det er en god idé, men snarere på at man ikke kan finde konkrete anvendelser, der bidrager konstruktivt til læringsforløbet og arbejdet i det hele taget.

Tanken med informationsskærmene var i begyndelsen at der skulle være tale om et it-baseret forum, hvor alle i Allehånde kunne lægge informationer ind. Der blev derfor opstillet to fladskærme i køkkenet. Særligt ledelsen havde mange ambitioner med skærmene, og man ønskede både at bruge dem som et undervisningsredskab, til nyheder og som en social platform, hvor eleverne kunne gå på nettet og finde opskrifter, vise hinanden ting på facebook osv. Man har arbejdet med tre informationslag:

- Undervisningsrelateret information
- Nyheder og andre eksterne informationer
- Social anvendelse for eleverne

Men i praksis har det vist det vanskeligt at få det til at fungere, og ideerne fremstår som værende nærmest dødfødte fra begyndelsen:

Vi prøvede at køre nyheder på tegnsprog og alle mulige ting, ik, men næsten hver gang, så smuttede kokkene, fordi det forstyrrede. De havde travlt, og det forstyrrede undervisningen og det forstyrrede arbejdet, så de blev bare slukket. (Ledelsen)

Ledelsens intentioner om at bruge skærmene som et direkte led i undervisningen og til at vise nyheder, viser sig altså ikke at fungere. Men det betyder ikke at de ikke kan bruges til andre ting. I starten af projektet kørte der forskellige praktiske oplysninger på skærmene, og eleverne betragter idéen som god. Man anser brugen af skærmene som noget, der skal udvikles og som man skal vænne sig til at bruge:

Vi bruger skærmene nu. Hvis der er en eller anden besked om morgenen med en bestemt person, jamen så er det fint nok så kan vi bruge skærmene. Men vi behøver ikke hele tiden at gå ud til alle folk. Vi kan bare smide

oplysningerne op på computeren eller skærmene, så hvis man har tid, kan man gå hen og læse det. Men vi bruger dem ikke så meget lige nu. Men det er på vej kan man sige. Så det er fint nok. (Verner)

Her er det tydeligt, at der er et ønske om at bruge skærmene aktivt. Ud over nyheder har man primært anvendt dem til praktiske meddelelser, og det fungerer udmærket. Men Verner rører også ved tidsfaktoren – *hvis man har tid* - som en væsentlig faktor, lige som ledelsen fremhævede, at kokkene finder skærmene forstyrrende i såvel undervisning som arbejde. Det betyder at skærmene i praksis ofte ikke bliver brugt, selvom alle synes det er en god idé. Senere i projektføreløbet fortæller Verner, at man ofte helt glemmer at anvende dem:

Interviewer: *Skærmene derude i køkkenet er det nogle I bruger?*

Arhh egentlig ikke så gode til det, det er vi faktisk ikke. Henrik glemmer det også sommetider selv, men det udvikler sig jo nu. Vi skal huske at bruge de her skærme og forklare hvad der sker i dag og i morgen osv. Så sommetider... det er jo dejligt, men altså... sommetider så pyt.... Så det er meget forskelligt. (...) Det var besværligt fordi ...det er forskellige oplevelser, som er svære at sætte på en skærm, altså. Hvis nu fx kontorfolkene, de var måske gode til at bruge den, så er det fint nok, men altså .. men ellers, måske er det også fordi vi har vænnet os måske til at bruge tavlen derude, altså (...) den der tavle derude, den plejer vi at bruge rigtig meget, den er vi vant til at bruge nu så resten af skærmene, de er bare sådan lidt, videre... (Verner)

Selvom man gerne vil bruge skærmene glemmer man det altså ofte og det gælder både elever, kokke og ledelse. Og efterhånden har man opdaget at det faktisk ikke er al kommunikation, der egner sig til at blive sat op på skærmene. Lange meddelelser, eksterne nyheder og decideret undervisning fungerer ikke. Desuden bruger man tavlen til de praktiske oplysninger om arbejdsopgaver og det er her overblikket findes. Det vil sige at man i praksis er gået mere og mere væk fra at anvende informations-skærmene i det konkrete arbejde. Dette skyldes at det rent praktisk kan være vanskeligt at koncentrere sig om sit arbejde og have opmærksomheden rettet mod visuel formidling. Det hænger også sammen med at eleverne synes det er besværligt og tidskrævende at lægge informationer ind. De betragter skærmene som et ledelsesredskab, til formidling af generelle informationer. Spørgsmålet om hvordan man kan anvende skærmene er dog stadig til debat blandt såvel ledelse som elever:

Interviewer: *Er der nogle andre ting du tænker man kunne gøre i stedet for, som ville fungere bedre?*

Om det bliver bedre ved jeg ikke, men man kunne måske bruge nogle forskellige ting, måske fladskærme eller et eller andet, vi har jo to fladskærme, ikke. Hvis man brugte dem hver dag tænker jeg, altså nogle forskellige småoplysninger i stedet for, hvem er syg, hvem har fødselsdag, hvor mange kunder har vi i dag, et eller andet, arrangement på fredag, et eller andet, småoplysninger, den type ting, det kunne man godt bruge fladskærme til. (Verner)

Der er altså stadig et ønske om at anvende skærmene i dagligdagen og deres relevans bliver generelt fremhævet. Netop de metoder Verner beskriver i ovenstående citat, er siden hen forsøgt integreret i den daglige brug af skærmene. Man har anvendt dem til netop korte oplysninger om sygdom, fødselsdage etc. og generelle oplysninger fra ledelsessiden om fx antal kunder og arrangementer. Ventede man besøg i køkkenet blev dette ligeledes meddelt via skærmene. En anden del af informationen handler om omtale af Allehånde Køkken fra såvel kunder som medierne. Fik man ros fra en kunde meddeles dette via skærmene, og omtale i presse, fx i forbindelse med modtagelse af Netværksprisen 2009⁴, annonceres det ligeledes her. På den måde kan skærmene bruges til at informere om begivenheder, der påvirker arbejdet eller som kan medvirke til at underbygge den fælles virksomhedskultur som positiv. (se også kapitel 7 for mere om fælles identitet). Det er vores indtryk, ud fra observationer i køkkenet, at skærmene, trods ønsket om at bruge dem, i praksis anvendes mindre og mindre og på nuværende tidspunkt ikke er i brug i køkkenet. Dette skyldes efter al sandsynlighed den stærke fokusering på uddannelsesdelen i køkkenet, hvilket har gjort andre medierede informationer til forstyrrende elementer.

Skal vi samle op på, hvorfor brugen af informations-skærmene har udviklet sig som den har, så skyldes det nogle faktorer der handler om at finde den rigtige anvendelse: korte, generelle informationer. Denne måde at bruge skærmene på fungerer godt og passer ind i det daglige arbejde, da den ikke virker forstyrrende og ikke er tidskrævende, men giver korte og præcise informationer om relevante hændelser og arbejdsrelaterede resultater. Der imod har det ikke fungeret med nyheder og andre eksterne informationer, da dette fjerner fokus fra arbejdsopgaverne.

Der har fra ledelsens side fra starten været en eksperimenterende holdning til anvendelsen af skærmene, og dette har været en fordel i forhold til at finde den rette anvendelsesform, og give elever og kokke mulighed for selv at afprøve effekten af denne informationskanal. På sigt kan skærmene altså vise sig særdeles brugbare. Hvorfor man på nuværende tidspunkt er gået helt bort fra at anvende skærmene mener vi kan skyldes, at man endnu ikke har nået det nødvendige informationsniveau, samt at man fra såvel ledelsens som elever og kokkes side har haft fokus på, at få uddannelsesdelen og virksomheden til at fungere i samspil med hinanden. Intentionerne med informations-skærmene blev således aldrig indfriet, og vi kan altså konstatere, at anvendelse af denne type hjælpemidler ikke er en forudsætning for at have døde ansat på en arbejdsplads, men derimod må ses som et supplement, hvor der er basis for et ekstra informationsniveau.

Tolkens rolle i Allehånde

Som tidligere nævnt har man fra ledelsens side den opfattelse, at tolkning ikke skal være den eneste afgørende forudsætning for en vellykket kommunikation. Samtidig anser man tolken

⁴ Netværksprisen er en pris til virksomheder, der gør en særlig social indsats. Bag prisen står Virksomhedsforum for Socialt Ansvar.

for at være en aktiv del af samtalen, og som deltagende i det sociale liv i køkkenet. Vi vil i dette afsnit kigge nærmere på, hvordan tolkning fungerer i køkkenet og se på hvilke tilgange der er i spil, når det handler om elevernes syn på tolken og tolkning.

De døve i Allehånde taler i vid udstrækning tegnsprog med hinanden, men tegnsprog spiller også en væsentlig rolle i kommunikationen mellem døve og hørende, om end på begynderstadiet, når det foregår mellem elever og kokke. Derfor er det vigtigt at der er tilknyttet tegnsprogstolk. Der er som beskrevet tolk til stede ved dagens morgenmøde (se kapitel 4 for en gennemgang af en typisk dag i køkkenet), hvor arbejdet tilrettelægges og opgaverne fordeles. Der er ligeledes ofte – men ikke altid – tolk til stede ved frokosten, hvor der er større fokus på det sociale samvær. Tolken har altså to væsentlige funktioner i køkkenet: at sikre at kommunikationen omkring tilrettelæggelsen af arbejdsopgaverne er optimal, og at være med til at få det sociale fællesskab mellem hørende og døve til at fungere. I starten af projektet var tolken til stede hele dagen i køkkenet, men det viste sig hurtigt at dette ikke var den optimale måde at bruge tolken på. I løbet af arbejdsdagen er der lange perioder, hvor der arbejdes koncentreret, og hvor behovet for tolkning er meget lille:

Interviewer: *Jeg tænkte det måske var vigtigere, at der var én (tolk), når i arbejdede end når i sidder sammen alle sammen og spiser frokost?*

Ja, det kan man godt sige, det er også vigtigt, at man har en tolk under arbejdet, og vi savner det også, men mhhmm vi snakker jo ikke så meget når vi arbejder. Så får vi bare en opgave stillet, jamen så løser vi den, måske på en time eller halvanden og så snakker vi lidt igen. Og hvis der er/ja, den time, hvor jeg så laver noget, hvad skal tolken lave i den time, hvor jeg arbejder på min opgave? (Olav)

Når man er i gang med de konkrete arbejdsopgaver, er behovet for tolkning altså stort set fraværende. Verner underbygger dette men sætter samtidig fokus på at der er tale om et dilemma, da behovet for tolken sagtens kan opstå i en arbejdssituation:

Altså somme tider føler jeg faktisk, at det er lidt for meget vil jeg sige. (...) Altså ind imellem så står tolken bare og glor. Altså det er jo lidt synd for tolken. Så vi har faktisk snakket om, at tolken måske skulle gå fra nogen timer eller droppe, at have tolk fuldtid i hvert fald. Måske kun sige morgenmødet og frokosten. Øhh altså en 2-3 timer om dagen eller sådan noget, vil jeg synes er bedre. I stedet for at tolken bare går og er i vejen og sådan noget. Men altså jeg vil selvfølgelig også sige, at det er en god mulighed at vi har tolk, hvis der er et eller andet man gerne vil forklare kokkene, så kan man hente tolken og så kan hun forklare det hele. Efterhånden så spørger jeg jo også kokkene og så kan kokkene svare. Altså uden tolk. Så det er sådan både og. (Verner)

Som Verner her peger på, så er behovet for tolken meget varierende i løbet af dagen. Tolken er vigtig, når man er samlet hørende og døve som gruppe, men virker ofte nærmest forstyrrende, når man er i gang med arbejdet med maden. Dilemmaet er altså, at hvis tolken hele tiden er til stede vil der være lange perioder, hvor der ikke er behov for tolkning, men

omvendt kan der pludselig opstå et konkret behov i en læringsituation, hvor behovet for tolkning er signifikant. Løsningen har været at tolken prioriteres ved morgenmødet og ved frokosten, men ikke er til stede resten af dagen, hvor der er fokus på madlavningen. Et andet aspekt som Verner berører her er, at behovet for tolkning bliver mindre, jo bedre kokkene bliver til tegnsprog. Der er mange aspekter af det at lære kokkefaget, der kræver at kommunikationen fungerer perfekt, især når kokkene gerne vil forklare ting, der ikke har direkte relevans for den konkrete madlavning, men snarere handler om at finde ud af hvorfor noget er gået galt eller forklare de kulturhistoriske perspektiver på madens oprindelse:

Interviewer: *Hvor vigtig synes du tolken er i køkkenet? Hvordan ville det være at være i et køkken med hørende uden tolk, ville det kunne lade sig gøre? Ville I kunne kommunikere hvis hun ikke var det?*

Ja ja vi ville godt kunne kommunikere uden tolk, men problemet er så, at kokkene kan måske ikke forklare ... sådan hvis der slet ikke...et eller andet... eller hvorfor... hvis vi skal ændre et eller andet i forbindelse med maden så er de nødt til at forklare at dét og dét og det skal gøres, men sommetider så vil de jo gerne forklare mere i dybden med, hvorfor er der for eksempel sket denne her fejl eller hvorfor er det, at det fungerer eller ikke fungerer og det er dét de ikke kan, men hvis tolken er der, har de mulighed for at forklare det, så det er lidt anderledes ik' på den måde, at tolken er med til at forklare det. Men også fordi kokkene kan ikke alt tegnsprog så der står de også i et dilemma. Også hvilke rødder man har og hvor man kommer fra... også med mad og sådan noget. Nogle gange vil kokkene jo gerne forklare, hvor maden kommer fra... (Rasmus)

Det kan altså opleves som problematisk at tolken ikke er til stede under det daglige arbejde i køkkenet, især når der er behov for ekstra forklaring, eller for at analysere hvorfor noget er gået galt i løsningen af opgaverne. Det vil sige at i løsningen af de konkrete opgaver har man ikke behov for tolken, hvis man har styr på hvordan opgaven skal løses. Men hvis der sker misforståelser kan behovet for tolken opstå akut. Desuden er tolken væsentlig i forhold til at formidle nuancerne i madlavningen, den viden der ligger ud over selve opgaverne i køkkenet. Dette synes eleverne at mangle ligesom de hørende kokke har et ønske om at viderefordre deres viden - ikke kun om at lave mad - men også om madens historie og det er deres tegnsprog og kommunikationsformerne i køkkenet ikke udviklede nok til. Derfor kan tolken være et vigtigt redskab til at trække denne type læring ind i uddannelsen.

Et andet dilemma man har oplevet med tolken, handler om en uoverensstemmelse mellem ledelsens tilgang til tolken som aktivt deltagende og eleverne holdning til tolken. Elevernes holdning til tolken er i højere grad præget af tanken om tolken som neutral, hvilket især kommer til udtryk i samspillet mellem tolken og kokkene, der jo ikke har erfaringer med døvekulturen og derfor kan have vanskeligt ved at afkode tolkens rolle:

Interviewer: *Hvad synes du indtil videre har været den bedste oplevelse og hvad har været mest negativt ved at være i køkkenet? Eller ved at være i gang med denne her uddannelse? Hvad er det bedste og hvad er ikke så godt?*

Altså...(tøvende) jeg tror bare altså.. måske er det lidt for tidligt for mig, at udtale mig om det fordi jeg vil sige... kokkene dernede.. det er også meget nyt for dem... de er meget nye... der er jo også mange ting de skal finde ud af ... for eksempel i forbindelse med tolkning. De kan ikke finde ud af, hvor er grænsen: Hvornår er tolken på arbejde og hvornår tolker hun som tolk...altså... Det er det jeg primært bliver irriteret over, at de ikke kan finde ud af at skelne og sommetider så driller de også tolken og så skal tolken så grine af et eller andet. Og så er jeg sådan: "NEJ .. I skal lige vide.. sådan er det ikke!" Og jeg føler også lidt, at hvis de står og griner af et eller andet og så er det som om at jeg ikke må få det at vide. Og tolken er jo min og ikke kokkenes kan man sige. (Rasmus)

Eleverne oplever altså at kokkene – og tolken – kan have vanskeligt ved at definere tolkens rolle, og hvordan man efter elevernes mening skal tale sammen, når der er en tolk til stede. Der foregår nogle gange en eksklusion af de døve elever, fordi tolken bliver inddraget som hørende og på hørende præmisser, i samtaler med kokkene og det er irriterende for eleverne. Samtidig er tolkens tilstedeværelse vigtig for elevernes uddannelse i forbindelse med viden om mad og madkultur. For selvom eleverne generelt er af den opfattelse at de godt kan kommunikere med de hørende kokke uden tolkens hjælp, så er der mange nuancer i læringen der – så længe kokkene ikke kan tegnsprog – vil blive frasorteret.

Tolken har altså en vigtig rolle i forhold til vidensformidlingen mellem kokkene og eleverne. Dette ændrer sig dog væsentligt undervejs i projektet. I takt med at kokkene bliver bedre til tegnsprog og elever og kokke lærer hinanden bedre at kende og er inde i arbejdsrutinerne i køkkenet, bliver behovet for tolkens hjælp mindre og mindre. Der gives senere i projektforsløbet udtryk for at eleverne egentlig ofte helst vil klare kommunikationen selv, uden tolkens hjælp:

*Nogle gange kan jeg faktisk også bedst lide at kommunikere uden tolk, direkte kommunikation, foretrækker jeg. For så kan ham der skal sige det, han kan ligesom få lov, at sige **det han vil**, så føler jeg at vi har en bedre kontakt. Altså vi bruger måske ikke så meget tolken. Nogle gange går hun bare rundt og tuller rundt fordi vi har det med at vi hellere vil uden tolk (Verner)*

Det er altså bedst når man kan tale sammen uden at skulle bruge tolken. Tolken bliver her oplevet som et filter, der gør noget ved det der bliver sagt. Det vil sige at følelsen af, at der sker noget med det kommunikerede er noget, der opleves som begrænsende i forhold til kontakten mellem den døve og den hørende. Men dette afhænger altså af i hvilken grad man er i stand til, og villig til, at indgå på hinandens præmisser. Tolkenes rolle er således afhængig af de talendes egne kommunikative kompetencer og viden om det, der bliver talt om.

Tolken i frokostpausen

Frokostpausen er det daglige sociale samlingspunkt og her er det vigtigt at tolken er til stede, så kommunikationen mellem døve og hørende kan fungere:

***Interviewer:** Hvad synes du om det her med at der kommer en tolk i frokostpausen, hvad for en betydning har det?*

Det er jo mest bare for det social, at det betyder rigtig meget. Jamen efterhånden så mig og Rasmus, vi ved, hvad skal vi lave og sådan .. og det er også nemmere at kommunikere sammen med de to køkkenchefer, vi bruger ikke så meget tolke i forbindelse med arbejde. Men man kan sige altså de tolker hvad de andre snakker om og tolker hvad vi snakker om og det er mest det vi bruger tolkene til (i pausen). (Verner)

I frokostpausen har tolken altså den rolle at tolke mellem gruppen af døve og gruppen af hørende, og på den måde fremme det sociale fællesskab på tværs af de to grupper. Det kan være svært at følge med i hvad der foregår på kryds og tværs af samtaler, så tolkens opgave er her at sørge for at alle ved, hvad der tales om blandt såvel døve som hørende. Det er blandt andet her at tolkens mere aktive rolle træder tydeligt frem, idet det her er forventet, at tolken selv tager initiativ til at forklare, at nu taler de hørende om fodbold eller de døve diskuterer en fest de har været til i weekenden. På den måde gives alle en mulighed for at spørge ind til hinanden, og derved lærer de hinanden bedre at kende. Dette anser man fra ledelsens side væsentligt for at arbejdsmiljøet kan fungere. Holdningen er at det som udgangspunkt er forholdsvis nemt at etablere en velfungerende kommunikation, der relaterer til det konkrete arbejde, men at det er vanskeligere, om end mindst lige så vigtigt, at få skabt et godt miljø funderet på et godt socialt samvær og integration. Derfor har man valgt at give tolken et større spillerum i køkkenet, hvilket ser ud til at fungere rigtig godt, idet eleverne opfatter samværet i frokostpausen som et hyggeligt og meget socialt integreret fællesskab.

Afrunding

Målsætningerne om alternative kommunikationskanaler har vist sig ikke at kunne opfyldes på flere områder. Samtidig har der også vist sig nogle utilsigtede fordele ved dette. Med hensyn til informations-skærmene viste det sig tydeligt, at denne idé ikke fungerede på de eksisterende præmisser, og at de virkede mere forstyrrende end de var til gavn. Dette mener vi skyldes, at man for det første havde vanskeligt ved at finde den rette måde at anvende skærmene på, for det andet forventede en høj grad af deltagelse fra såvel elever som kokke, der var mere optagede af læreprocessen omkring de konkrete opgavers udførelse, som i høj grad foregår via praksislæring. Skærmene kan altså ikke anvendes som et decideret undervisningsredskab, men kan muligvis på sigt fungere til korte, generelle informationer om generelt virksomhedsrelateret stof.

Tavlen/whiteboardets funktion som redskab til overblik over opgaverne er derimod helt central. Den bruges dog udelukkende i forhold til arbejdet, og har ikke samme potentiale i forhold til det sociale fællesskab, som der var lagt op til med skærmene. Men tavlen fungerer i al sin enkelthed og fremstår dermed som et argument for nogle gange kan de ukomplicerede tiltag gøre det overkommeligt at integrere døv og hørende på en arbejdsplads. Det behøver nødvendigvis ikke handle om dyre tekniske tiltag!

Anvendelse af tegnsprogstolk er endnu en central problemstilling i forhold til kommunikationen i køkkenet. Generelt er eleverne glade for at der er mulighed for at få tolkning, men de oplever det ikke som afgørende for, at de kan arbejde og modtage undervisning i køkkenet. Mest udpræget negativ ved tolkens tilstedeværelse er oplevelsen af, at tolken på en eller anden måde er forstyrrende for det daglige arbejde i Allehånde. På baggrund af erfaringerne med tolken som forstyrrende, vælger man i Allehånde at begrænse brugen af tolken til de 3 ugentlige morgenmøder, samt til frokostpausen. Tolken opleves altså som vigtig for de sociale situationer og fællesmøderne og ikke som relevant for selve arbejdssituationen, hvor man ofte arbejder hver for sig koncentreret om en opgave, og hvor kommunikationen med kokkene er begrænset til korte oplysende spørgsmål. Det har i dette lys været en rigtig beslutning at begrænse tolkens tilstedeværelse til morgenmøder og frokostpause, idet den interne kommunikation mellem eleverne og de hørende kokke er blevet væsentligt forbedret under projektperioden.

Der imod stiller tolkens fravær nogle krav til såvel kokke som elever, om at være opmærksomme på deres måder at tale sammen på: begge parter er nødt til at have fokus på gensidig forståelse, at stille klare spørgsmål og forklare tingene ordentligt, så misforståelser undgås. Dette er med til at skærpe virksomhedskulturen som døv/hørende integreret arbejdsplads, og skabe yderligere gensidig forståelse. Der er således en ekstra dimension i de døve elevers (og i kokkenes) læreproces, nemlig at de skal forholde sig til og være med til at udvikle kommunikationen der foregår i Allehånde, og på den måde have et ansvar for deres egen læreproces – det er deres opgave at sikre, at de forstår og bliver forstået. Samtidig er det en belastning at man må vente på tolken, hvis man står med et konkret problem. Her kan man ofte løse det ved at få fat i en af de to ledere, der begge behersker tegnsprog, men hvor vidt

dette er tilstrækkeligt vil vi gerne stille spørgsmålstegn ved. Mange af de frustrationer kokke og elever oplever, kunne i høj grad afhjælpes, hvis man hele tiden havde en tolk til rådighed.

Principielt må det fremhæves, at det i et læringsperspektiv og ligestillingsperspektiv ville være optimalt, hvis der havde været mulighed for at have en tolk til stede i køkkenet under hele arbejdsdagen. Realistisk set viste det sig at dette ikke fungerede, og at det ud fra denne betragtning var den rigtige beslutning, at begrænse tolkens tilstedeværelse til morgenmøde og frokoster. På den anden side peger erfaringerne i projektet på, at såvel kokke som elever finder det vanskeligt og til tider anstrengende at kommunikere sammen (dette kommer vi også ind på i kapitel 6). Basalt set fungerer læringsrummet udmærket, selvom tolken ikke er til stede hele tiden, hvilket også er konklusionen i det næste kapitel.

Man kan dog stille spørgsmålstegn ved, om dette er nok. Er det nok at eleverne får løst deres opgaver og at køkkenet får leveret den bestilte mad? Såvel elever som kokke oplever problemer med kommunikationen. Eleverne oplever at der stilles store krav til dem om at forstå kokkene, der kommunikerer på en blanding af talt sprog, tegnsprog og ved at vise eleverne, hvordan opgaverne skal løses. Ligeledes oplever kokkene også at de har vanskeligt ved at formidle deres viden til eleverne. De er dels i tvivl om hvorvidt de faktisk får budskaberne igennem i den ønskelige form og dels oplever de, at kommunikation og læring går langsommere, end de er vant til. Vi kommer nærmere ind på dette i næste kapitel, hvor vi ser nærmere på kommunikationen i køkkenet.

Kapitel 6 – Undervisningen; det kommunikative møde?

Indledning

Et kernepunkt i enhver uddannelse er undervisningen. Og det er den vi stiller skarpt på i dette kapitel, hvor vi vil analysere på rammerne omkring undervisningen i Allehånde Køkken. Det er af gode grunde ikke en faktuel evaluering af indholdet af undervisningen. Der er snarere tale om et forsøg på, at indfange de problemstillinger som præger undervisningsrummet i Allehånde Køkken. Dette vil ske med fokus på de erfaringer, som Allehånde Køkken har gjort – og særligt med fokus på de muligheder, som disse erfaringer peger på.

Det betyder konkret at et centralt element i dette kapitel er Allehånde Køkkens ambitiøse forsøg på dels at give de døve elever et miljø, hvor de kan modtage undervisning på vilkår, der tilgodeser deres kommunikative kompetencer, og dels køkkenets ønske om at give eleverne kompetencer, så de kan klare sig på i ordinære køkkener på almindelig vilkår. Kernen i dette er den diskussion, der blev berørt i det historiske kapitel, og som rummer en diskursiv diskussion om, hvad der er bedst for døve. Er det at lære tegnsprog og modtage undervisning på tegnsprog? Det er den holdning til undervisning af døve, der sammenfattes i den såkaldte franske metode. Omvendt fokuserer den tyske metode på, at døve skulle kunne klare sig oralt, og derfor skulle kunne modtage undervisning via det talte sprog. I den tyske metode bliver brugen af tegnsprog frarådet. De historiske baggrunde for den franske og tyske metode bliver uddybet i kapitel 3. I forhold til den franske og tyske metode har Allehånde Køkken valgt en mellemvej, hvor udgangspunktet er den franske metode – der bliver brugt tolkning – men hvor det samtidig er et eksplicit mål er, at eleverne skal kunne klare sig på hvilken som helst arbejdsplads uden at der nødvendigvis bliver taget særlige hensyn til dem.

I forlængelse af dette kan det konstateres, at der er flere forskellige perspektiver på læring, som det er relevante at fremhæve, når det handler om, hvordan de døve lærer om kokkefaget. For det første handler det om kommunikationen mellem dem og de hørende kokke – hvordan fungerer den? Får de døve elever nok information? Og sker dette på måde, der er rimelig over for dem? Et andet perspektiv omhandler det faktum at uddannelsesstedet Allehånde Køkken

også er cateringfirmaet Allehånde, og som sådan også er et firma, der skal tjene penge for at fortsat at kunne eksistere. I den forbindelse kommer der en fokus på, om de døve elever bliver inddraget i flere af de forskellige opgaver i virksomheden, og om de får ansvar for opgaver, samtidig med at der stilles nogle krav og forventninger til, at de løser opgaverne og bidrager til virksomhedens succes.

Først vil vi lige kaste blikket på elevernes holdning til at skulle arbejde i et miljø, hvor der er både døve og hørende kollegaer.

Udgangspunktet

Samarbejdet mellem hørende og døve er også noget af det, eleverne lægger stor vægt på i deres fortællinger om deres uddannelsesforløb og arbejdet i køkkenet. Men det er også et tema, der kommer op når samtalen går på mere generelle betragtninger om, hvad der er godt eller skidt ved at være opdelt i døve og hørende - eller i blandede grupper. Hvis vi holder fast i den sidste variant, den blandede gruppe af døve og hørende, så fortæller Alexander her om, hvad han synes er godt ved at gå i skole med både døve og hørende:

Interviewer: Hvad kan du bedst lide, altså skolemæssigt. Kan du bedst lide at gå sammen med andre døve eller vil du gerne have det er blandet?

Alexander: Blandet synes jeg, fordi at hvis man kun er døve så bruger man ikke mundaflæsning. Hvis man er sammen med hørende så bliver det også sådan lidt/når man bliver enkeltintegreret er det vigtigt at man lærer også at mundaflæse og aflæse mimik. Og man udvikler også nogle andre ting og lærer måske lidt mere end hvis man kun er sammen med døve. Det er lidt bredere, hvis man er sammen med hørende.

Det er altså vigtigt, at man ikke kun er sammen med andre døve, men at man også får mulighed for at udvikle sig sammen med hørende. På den måde afspejler Alexander en positiv forventning til at blive udfordret ekstra, når han indgår i et blandet miljø.

Den positive holdning til at arbejde sammen med hørende kommer også til udtryk, når man spørger flere af de døve elever om deres holdning til om de helst vil arbejde i et hørende eller tegnsprogsmiljø. Men ved nærmere inspektion viser det sig også at være en noget ambivalent holdning. En del af eleverne er nemlig også forbeholdne overfor ikke at skulle kunne bruge tegnsprog på arbejdspladsen, fordi det øger deres risiko for at ikke at kunne følge med på arbejdspladsen. Ambivalensen kommer bl.a. til udtryk i følgende citat:

".. Jeg har altid tænkt, at jeg godt kunne tænke mig, at komme ud på en hørende arbejdsplads, faktisk. Fordi jeg føler, at det er der/jeg føler mig rigtig tryk i et hørende miljø. Selvfølgelig kan der ske, at der misser noget i kommunikationen, men det er der jeg føler, at ja, det er mit .. hvad skal man sige, det er mit sted, det er der jeg hører til, i et hørende miljø ... døve, jamen det er okay, ikke, men det suger al min energi ud fra mig, hvis jeg skal være sammen med døve børn og døve voksne og bruge tegnsprog hver dag og sådan noget, det suger min kraft. Jeg kan bruge noget mere energi på nogle hørende arbejdspladser, hvor jeg ikke skal fokusere på tegnsproget, hvorimod så kan jeg bruge mit tegnsprog i fritiden. Men under arbejdstiden har jeg ikke brug for det, der har jeg brug for at koncentrere mig om det jeg

skal lave, om hvad der sker. Så det føler jeg kan give mig en ro. Og det er også derfor/ja præcis, en reel arbejdsplads i den hørende verden kunne jeg godt tænke mig.” (Sam)

På trods af ambivalensen, som endelig bundler i risikoen for at miste noget i kommunikationen, så vil Sam jo stadig en hørende arbejdsplads, fordi det opleves som mindre energikrævende. For Sam er det med andre ord vigtigere med en hørende arbejdsplads og mindre vigtigere med evt. forbehold overfor ikke at kunne bruge tegnsprog.

Men ambivalensen går også den anden vej. At arbejde sammen med både døve og hørende tvinger også de døve elever til at overveje, hvordan de skal inkludere hørende i deres samtaler. Det er et emne, som Rasmus beskriver i det næste citat:

Det er lidt svært...Hvis man har to hørende der står overfor hinanden og snakker og så kommer jeg måske hen som tredjepart og jeg ved at den ene hørende godt kan tegnsprog, men gider ikke snakke tegnsprog, men bliver ved med at tale, så føler jeg mig jo udenfor fordi vedkommende ikke løfter hænderne og det gør, at jeg bliver mere og mere sur. Og omvendt kan man sige at hvis der er to døve der står og snakker sammen og der kommer en hørende som tredje part, så skal vi måske prøve at være lidt mere langsomme for at give mulighed for at den hørende kan følge med.

Det fremstår også som om noget af ambivalensen har sit udspring i en række forestillinger om forskellen på døve og hørende. Nogle af disse forestillinger kommer til udtryk i citatet her, hvor Rasmus laver en sammenligning af en døv og hørende arbejdsplads:

Vi kan måske sammenligne to arbejdspladser. En ren døv arbejdsplads som har det her flade hierarki og uformelle stil, fordi døve er døve og snakker bare. Måske er jeg chefen eller vejleder eller et eller andet, men måske alligevel så snakker man mere sådan fladt og snakker mere sådan afslappet, selvom jeg er chef. På en hørende arbejdsplads har man mere det her tydelige hierarki og man har sin plads og sin rolle, det kan man høre på tonen eller hvordan man opfatter hinanden, at man måske bliver opfattet på en eller anden måde med sin rolle. (Rasmus)

Spørgsmålet der rejser sig er om Rasmus' perception af en 'typisk' døv arbejdsplads som værende uden hierarki, udspringer af det sproglige fællesskab? Forskellen kan også skyldes at når en kommunikation er truet, som den måske er, når en hørende og tegnsprogsbruger skal kommunikere, så har den en tendens til at skifte karakter. Relationen er asymmetrisk, og dermed bliver magtrelationerne også synlige, men en kommunikation der er besværlig, har det med at blive forsimplet. Det er noget Hansen (2009) belyser. Pointen er at når man skal kommunikerer under vanskelige vilkår, så bliver det kun det centrale, der bliver kommunikeret. Det bedste eksempel er når man skal forklare en turist vej. Her bliver der måske brugt fagter, tingene bliver forsimplet og gentaget mange gange. Det sker i bedste vilje, men har samtidig den konsekvens, at modtageren ubevidst bliver betragtet som lidt dum. Det centrale i den proces er, at afsenderen vil være mere sikker på at budskabet bliver forstået, og derfor bliver budskabet forsimplet, således at det burde være lettere for modtageren at afkode.

Grundlæggende er der også tale om, at de døve elever også har oplevet diverse barrierer i de tilfælde, hvor de har søgt de hørende miljøer. De har oplevet diverse fordomme, og har oplevet at blive afvist blot fordi de var døve:

Jamen, altså at man er forhindret i at komme ind i et hørende miljø, fordi man er døv. Altså du kan jo ikke kommunikere. Der er jo rigtig mange hørende miljøer, man bliver afvist på, fordi man er døv, ikke. Det er jo også irriterende fordi man har ikke mulighed for ligesom at vise, hvem er jeg som person og hvad kan jeg osv., ikke. Fordi de afviser/altså for tidligt afviser de os, hvor jeg har det sådan lidt, ahjj, det billede kunne jeg godt tænke mig at ændre. (Sam)

Så udgangspunktet er positivt. De døve elever er overvejende positive ved at skulle arbejde i et miljø, hvor der både er døve og hørende. Der er dog samtidig en forsigtighed, en ambivalens, som dels bygger på tidligere oplevelser og dels går på overvejelser omkring de kommunikative barrierer, der kan være – både for de døve selv, men også for de hørende kollegaer.

Hvis vi lige vender perspektivet om, og ser på de hørende kollegaers overvejelser omkring det at skulle arbejde med døve elever. Her er udgangspunktet ikke overraskende meget positivt, da det netop er en del af begrundelsen for at lave Allehånde Køkken. Det kommer meget klart til udtryk i følgende citat:

"We are on a mission from God" – ik'.... Og det siger jeg selvfølgelig for sjov. Blues Brothers. Og så mener jeg det måske en lillebitte smule. Jeg mener ikke vi er hellige eller unikke noget som helst, det eneste jeg mener, der kan være helligt er samspillet... Altså det er der det sker. Så det er der vi skal hen. Lige nu siger vi bare, at vi vil gøre noget og vi er ligesom i gang med at gøre det." (Ledelsen)

Her handler det om at gøre noget ved en dårlig situation – at hjælpe døve med at få en uddannelse – og det centrale for ledelsen er relationen – at møde de døve og sammen skabe en udvikling. Hvis vi i stedet for ser på kokkene i køkkenet, så har de i modsætning til personerne i ledelsen ikke nogen tidligere erfaringer med døve, som det følgende citat illustrerer:

Interviewer: Ja Havde I noget kendskab eller erfaring med døve inden i startede Madaroma?

Kok1: Nej.

Kok2: Nej.

Kok1: Overhovedet ikke.

Kok2: Vi kendte ingen døve. Vi havde aldrig hørt om nogen. Vi vidste ikke at de var derude (smiler).

[...]

Interviewer: *Hvad er så jeres fordomme eller hvad i nu har haft eller forforståelse, har de ændret sig efter at I begyndte at arbejde med døve?*

Kok1: *Ja meget.*

Kok2: *Ekstremt.*

Kok1: *Altså min forestilling var jo bare at det var et menneske som ikke kunne høre og så var den der. [...] Altså det var ikke fordi, der var noget andet. Men der ligger jo så meget jeg havde jo ikke regnet med at det var en helt anden verden og det er en helt anden kultur. Altså som vi fik af vide af én som var ude og holde et foredrag, at hun følte sig lidt som en fremmedarbejder i Danmark. Hun sammenlignede sig selv med en helt anden kultur.*

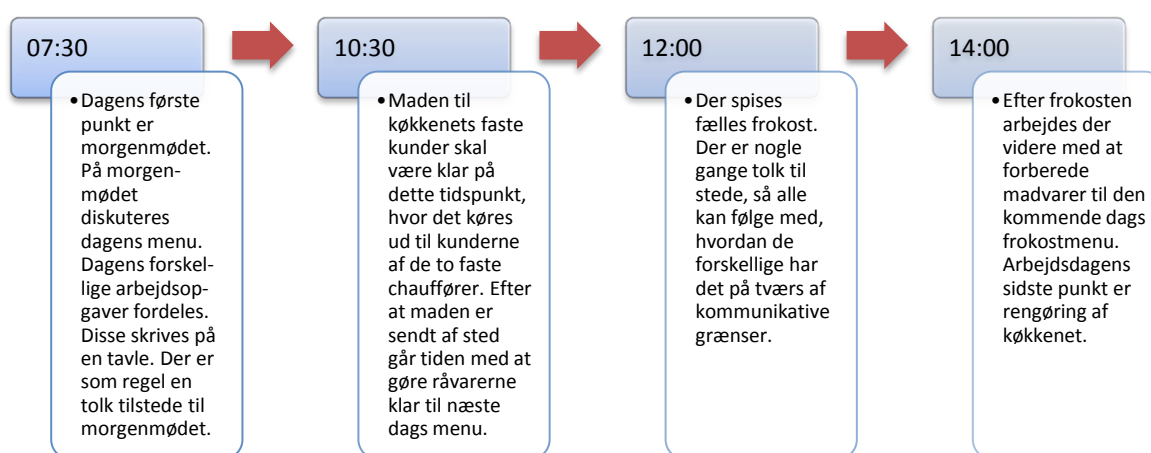
Det er bemærkelsesværdigt at kokkene, som skal stå for den daglige instruktion og undervisning i køkkenet ikke har haft nogen formel viden om undervisning af døve på forhånd. Det er selvfølgelig logisk i forbindelse med Allehånde Køkkens ide om at eleverne skal kunne klare sig selv langt hen ad vejen på egen hånd, uden at der bliver taget særlige hensyn til dem.

I kapitel 5 så vi på brugen af tekniske hjælpemidler i køkkenet. Kapitlet pegede på, at tankerne om en intern kommunikation i køkkenet, der blev understøttet af tekniske hjælpemidler i form af fx tv-skærme i køkkenets forskellige rum, måtte opgives af forskellige årsager. Det peger samlet set på at det har været meget op til eleverne og kokkene at finde ud af, hvad der fungerede og ikke virkede på egen hånd i løbet af opstarten. At de mål den tidligere fokusering på teknologi, som et signifikant understøttende led i denne proces, ikke blev nået, accentuerer yderligere fokuseringen på relationen mellem eleverne og kokkene samt det læringsmiljø køkkenet giver.

For at komme videre ind i denne problemstilling vil vi i det følgende afsnit se på hvilket læringsrum, der åbner sig igennem en almindelig dag i Allehånde Køkken.

Hverdagen i køkkenet

I nedenstående figur (figur 4) har vi skitseret strukturen på en ordinær dag i køkkenet. Som figuren viser begynder dagen almindeligvis med et morgenmøde, hvor dagens menu gennemgås og de forskellige arbejdsopgaver, som skal nås, præsenteres og fordeles ud. Til morgenmødet er der som regel en tolk til stede, der tolker det sagte og som giver de døve elever mulighed for at stille spørgsmål til kokkene omkring dagens arbejdsopgaver. Arbejdsopgaverne bliver noteret på tavlen, så alle kan se, hvem der har ansvaret for hvilke opgaver.



Figur 4. Figuren viser strukturen på en typisk dag i køkkenet.

Kl. 10:30 skal maden til de faste kunder med frokostordninger være færdig. Det er den centrale deadline på arbejdsdagen. Køkkenet har to døve chauffører tilknyttet som kører ud med mad til kunderne. Efter denne deadline vendes fokus med næste dags menu. Eleverne begynder nu, at forberede råvarerne til næste dags menu, og det bliver de ved med til frokost som spises sammen. Til frokost kan der nogle gange være tolk til stede. Begrundelsen for tolkens tilstedeværelse her, er at det giver mulighed for at døve og hørende kan kommunikerer sammen om, hvordan de har det, dvs. ting der nødvendigvis ikke handler om mad og køkkenet.

Efter frokost afsluttes forberedelserne af fødevarerne til næste dags menu. Køkkenet rengøres og typisk holder eleverne fri omkring kl. 14.00.

Eleverne har typisk forskellige opgaver, der varierer fra dag til dag. En af eleverne beskriver arbejdsopgaverne på en typisk arbejdsdag således:

Hmm, jahn (tøvende). Det er meget forskelligt vil jeg sige, jeg har været gennem meget, jeg har været i gennem alt det der er muligt at lave hos Allehånde vil jeg sige: Jeg har både vasket op og gjort rent og været med til

at forberede de forskellige grønsager og rense og skylle og skrælle og koge forskellige ting... ris, pasta... ja... Og været med til at finde opskrifter har jeg været og komme med ideer til.. og bage kage og lave desserter. Jeg har sådan set været gennem det hele, alle aspekterne der er derude. (Vitus)

Dagene kan med andre ord være meget forskellige. Som oversigten pegede på er der forskellige holdepunkter i løbet af dagen, som udgør forskellige potentielle læringsrum.

Frokost

Det er en bevidst strategi fra ledelsens side, at man spiser frokost sammen. Der er nogle gange tolke tilstede til frokost. Målet er at blande elever, ledelse og undervisere på tværs af evt. kommunikative skel og give rum for at tale om andet end arbejdet. Det fremstår som en god ide, da tegnsprogsbrugere og de hørende ellers kan have en tendens til at fordele sig i deres respektive sproglejre:

Joh, altså sommetider er det jo selvfølgelig sådan at døve og hørende snakker sammen og hørende og hørende snakker sammen for sig selv, det er jo naturligt at man bliver delt op på den måde, men i frokostpausen så sidder vi sammen og sørger for at blande os lidt mellem hinanden og få snakket lidt med hinanden, men selvfølgelig er der også nogle småsnakke mellem os hørende alene, fordi så sker der ikke nogen misforståelser og det trækker ikke i langdrag, så man kan godt bare lige køre den af selv. (Vitus)

I den forstand har frokostpausen en vigtig mission – i det den skal medvirke til at de forskellige kommer til at lære hinanden bedre, og komme bag om de forskellige facader, hvilket følgende citat også understreger:

...også i frokostpausen, det er også meget dér, at det sociale er... der snakker vi jo alle sammen... sådan foregår det jo typisk. Og efterhånden så kender man dem jo også mere derude.. og ved hvad de kan og hvad de kan lide og hvad er deres interesser og så er det nemmere at snakke med dem vil jeg sige. (Vitus)

Tilfældige læringsituationer

Det er klart at meget af læringen i køkkenet finder sted uformelt eller ustruktureret om man vil. Morgenmødet og frokosten rummer selvfølgelig nogle læringsmuligheder, men har i den daglige struktur en anden rolle, som henholdsvis planlæggende og sociale fora. Det efterlader læringsrummet som en integreret del af madproduktionen. Det har vi valgt at kalde for tilfældige læringsituationer, hvor eleven måske oplever et problem og beder om hjælp hos kokkene i køkkenet. Der kan måske være en tolk til stede, men nogle gange vil det ikke være tilfældet.

Følgende citat beskriver, hvorledes en af eleverne oplever at vedkommende lærer at være kok. Der bliver spurgt om, hvordan kokkene lærer eleven kokkefaget – sker det igennem at vise det eller ved at skrive det ned? Alexander beskriver det således:

Indtil nu så, så har vi jo tolken som vi så sommetider bruger. Hvis vi ikke har tolken, så gør vi ofte at jeg prøver, altså jeg er rigtig god til at mundaflese, heldigvis kan man sige, så prøver jeg at finde ud af, hvad det er kokken mener og hvis der er et eller andet jeg har misforstået, så prøver vi at tage

det op og få ham til at sige det igen, men ofte er vi nødt til at tage det et par gange, og så forstår jeg så hvad det er. Altså selvfølgelig så er jeg jo nødt til at vise, hvad det er der er mit problem, for at kokken ligesom kan se: "Nåhh okay." Og nu kan jeg blive klar over hvad det er der er problemet og så kan vi tage den igen. ...Det er de jo nødt til, altså jeg kan godt tale, men jeg har ikke lyst til at bruge min egen stemme.

Interviewer: *Så din læring er afhængig af, at du selv siger til når du har brug for at få forklaret tingene en ekstra gang?*

Ja det er jeg jo nødt til. (Alexander)

Det er en omfattende proces som Alexander beskriver. Man fornemmer også at det er en proces, der stiller væsentlig krav til alle parter. Det stiller krav til Alexander om, at han er tålmodig nok til at vise kokkene, hvad hans problem er – også selvom han måske skal gøre det mange gange før kokkene fanger helt præcist hvad problemet er. Omvendt skal kokkene ligeledes være lige tålmodige og villige til at forsøge indtil de forstår hvad Alexander forsøger at spørge dem om. De skal også være villige til at gentage det til Alexander forstår hvad de siger. Det er således om en proces, der stiller væsentlig krav til begge parter, men særligt Alexander. Han er – som han selv skriver "heldigvis" – god til at mundaflæse; dvs. han kan gætte hvad folk siger ved at aflæse deres mundbevægelser, og det hjælper ham i kommunikationen med kokkene. Det betyder også at de elever, som ikke kan mundaflæse eller ikke er lige så kompetente til det, som Alexander, er efterladt i en udfordrende position, som potentielt må være meget anstrengende for eleven.

Det er også noget kokkene selv har bemærket. Det kommer bl.a. meget klart til udtryk i følgende citat, hvor en af kokkene beskriver situationen, når der begynder en ny elev/praktikant i køkkenet. Han siger:

Kok2: *Ja man møder tit, i hvert fald i den første uge eller 14 dage, hvor der er en ny døv i køkkenet, at deres tålmodighed med mit dårlige tegnsprog, så står de bare og slår op med armene og forstår overhovedet ikke, hvad der foregår.*

Han beskriver med andre ord at det kan være svært for nye elever i køkkenet at acceptere, at kommunikationen i en række situationer kan være svær. Omvendt er det også udfordrende for kokkene, at acceptere at kommunikationen med eleverne kan gå ganske langsomt. De skal lære en ny måde at tænke på, som det næste citat peger på:

Kok2: *Og bare den forskel i kommunikation med en hørende frem for det er en døv. Man får fyret så mange informationer af sted og bruger eleven meget bedre. Det gør jeg i hvert fald, selv om jeg har været i gang i over et halvt år med døve. Så ligger det så dybt i en at ens nemmeste og hurtigste og bedste kommunikationsmiddel man har det er det verbale.*

Så kokkene er også udsat for en læreproces. Det gør også at der ikke er tale om statisk proces. Kokkene skal lære at bruge tegn og eleverne skal omvendt lære at klare sig. Det er tale om en situation hvor begge parter forsøger at løse de kommunikative problemer. Men det er ikke uden omkostninger:

Kok1: *Men det energi vi lægger i at forsøge at lære det. Det energi lægger de også i at forsøge at forstå os.*

Men det handler også om at kokkene er usikre på, hvordan de skal undervise eleverne i køkkenet. Det er så og sige også i proces. De er ved at udvikle strategier for, hvordan de bedst underviser eleverne. Det er dog ikke problemfrit da de dels kæmper med at finde plads til det i hverdagen med de opgaver som skal nås hver dag og det faktum, at tolken ikke altid er til stede i køkkenet. Det kommer bl.a. til udtryk i dette citat, hvor de to kokke reflekterer over, hvordan de griber undervisningen an indenfor de rammer, der er i køkkenet:

Kok1: *Vi har heller ikke rigtig fundet en rytme endnu med, hvordan vi skal lærer de her elever....*

Kok2: *Vi har haft nogle få undervisningsøjeblikke, hvor man har taget ½ time eller 20 min. og sagt jamen sådan her ser sukker ud eller sådan her ser mel eller taget nogen ting. Men vi har ikke fundet den her rytme og så bliver det brudt af at der er for travlt eller der ikke er en tolk eller et eller andet.*

Kok2: *Så det er lidt learning by doing. Se hvad vi gør og så gentag det og så instruerer vi dem individuelt, når der er tid til det. Men som sådan undervisning, det er der ikke så meget af.*

Undervisningen får således ofte karakter af at kokkene konkret viser hvad eleverne skal gøre – som det beskrives er det learning-by-doing. Det er med andre ord eksemplets magt. Spørgsmålet er om denne undervisningsform er unik for netop Allehånde Køkken og de særlige kommunikative problemstillinger der? Det mener kokkene ikke selv. Adspurgt om hvordan de underviser eleverne i fx at bage brød og forskellige andre ting, svarer de:

Kok2: *På fuldstændig samme måde som en almindelig elev. Vis dem det en gang. Følg med i at de gør det og så forventer man at de kan det derfra. [...] Altså man kan sige, når man er ude i lære som hørende kok, så er det jo heller ikke fordi der står en og siger, gør sådan og sådan. Altså så er det jo bare, at "du gør bare som jeg gør det i morgen og hvis du ikke gør det rigtig så er det fordi du har lavet en fejl, så hvis brødet ikke hæver, er det fordi der ikke er gær i for eksempel".*

Vender vi blikket tilbage til elevernes oplevelse af undervisningen, er den meget præget af de udfordringer, der er kommunikativt. Som det allerede er blevet beskrevet stiller det væsentlige krav til eleverne at kunne kommunikerer uden tolk. Eleverne har dog også mærket at undervisningen har ændret efter som kokkene har fået mere erfaringer med muligheder og begrænsninger. Vitus beskriver udviklingen således, da han skal fortælle om hvordan han oplever at kokkene underviser ham:

Ja altså, lige da jeg startede, der fik jeg en opgave og så forklarede de det kort hvad det var og hvordan og hvorledes det skulle præsenteres og sådan og så lavede jeg resten. Og de lavede også noget derude. Men efterhånden har de så fundet ud af, at det er bedre at skrive på tavlen derude, hvad skal vi lave i dag og de forskellige ting på og hvem skal lave hvad og navnene på, så der var et nemmere overblik, også for kokkene selv selvfølgelig. Men så efterhånden har de så selv fundet ud af, hvilke metoder de synes skal bruges for at hverdagen forløber nemmest. Tidligere var de mere fysiske og viste

hvordan man lavet tingene. "Prøv at se hvordan jeg gør" og så skulle man så gøre det sammen. Men hvis de var bedre til tegnsprog, så var det måske ikke nødvendigt, at vise det fysisk, men bare lige forklare det sådan... men nu gør de det måske anderledes, på tegnsprog eller et eller andet, fordi de føler sig mere sikre på tegn derude, det ved jeg ikke. Så måske behøver de ikke hele tiden vise tingene, hvordan man gør det fysisk. (Vitus)

Det er et langt citat. Vitus beskriver, hvordan kokkene i starten gav mundtlige meddelelser. Her fortalte de hvad der skulle laves og hvordan det skulle se, når det var færdigt. Men det er de gået bort fra, og er i stedet begyndt at bruge tavlen. Fred konstaterer at tavlen nu giver et bedre overblik – både for eleverne og for kokkene. Mod slutningen af citatet diskuterer Vitus kokkenes brug af tegnsprog. Det er lidt uklart hvad Vitus helt præcist mener her. En tolkning kan være at Vitus oplever, at var kokkene bedre til tegn og kunne bruge dem bedre i køkkenet, ville de forklare processerne og arbejdsgangene i stedet for at skulle vise dem fysisk for eleverne.

Eleverne kan godt se fordelene ved at få vist tingene, men er også opmærksomme på, at det ikke altid er nok. De er klar over at det kan spare tid, men de føler i nogle tilfælde at det går ud over det faglige; det faglige har bedre vilkår hvis det suppleres op med fx tekst. Det er fx det Sam beskriver i følgende citat:

Jo.... Jeg kan godt li øhh....hvis man beskriver, øhh tingene på tavlen eller øhh kommer med noget tekst eller et eller andet øhh nogle opskrifter eller et eller andet. Så kan man så selv tage det ind og så selv prøve at gå det igennem og gennemføre det. Æh ... men selvfølgelig er det også rart sommetider med lidt instruktioner sådan øh hvis der er noget teknisk, der er svært eller sådan et eller andet. Men bare vise det kort, jamen så sparer man selvfølgelig også tid. Når det er sådan man skal gøre, og så kan man så selv gå videre med det hurtigt, ik'. Så jeg føler sommetider, at det er mere fagligt, hvis man har noget tekst eller skriver på tavlen, hvis der er nogle nye ord eller udtryk man skal have lært, men de tekniske ting, jamen det får jeg rigtig meget ud af, hvis man altså osse skriver ned på papir eller tavlen. (Sam)

Citatet påpeger at eleverne på et grundlæggende plan har det godt med at få demonstreret hvad de skal gøre, og hvordan de skal have gjort det. Det fremstår som det hurtigste og mest effektive i hverdagen i køkkenet. Der er dog også samtidig en ambivalens overfor om eleven får det hele med. Der bliver peget på at det hjælper, når der bliver udleveret tekster eller skrevet forklaringer på tavlen, men det peger på, at der er nogle begrænsninger i hvad elever oplever de kan lære, når det går ud over den konkrete opgave.

I næste afsnit tager vi fat hvad der sker, når der opstår en misforståelse i læringsrummet, hvordan håndteres det og har det nogle særlige konsekvenser, at der er tale om døve elever?

Boller uden gær

Hvad sker der når der opstår en misforståelse? Hvordan integreres det i undervisningen? Bliver eleverne behandlet anderledes, fordi de er døve og ikke hørende?

De foregående analyser i dette kapitel peger på, at læringsrummet i Allehånde Køkken kan være sårbart i den forstand, at kommunikationen i nogle situationer er baseret en blanding af kokkenes begrænsede kendskab til tegnsprog, elevens evne til at mundaflæse/tolke tegnene og hvor travlt der aktuelt er i køkkenet. Det øger risikoen for at der opstår misforståelser. Særligt, hvis det ikke bliver skrevet på tavlen eller hvis der er meget travlt. En af eleverne oplever det på følgende måde:

Jo...ja altså.... Hvis vi laver en ting, der er en lille smule forkert eller et eller andet, og så man når at ændre det tilbage til det rigtige, jamen så sker der jo ikke rigtigt....man kan sige. Der er jo ikke nogen skade sket, altså hvis det er små misforståelser i hverdagen, beskeder eller et eller andet. Så kan man jo spørge igen, nåh.... Det var det du sagde, også gå videre med det. Altså sommetider så har man jo også lidt travlt, ikk altså. Øhh så glemmer man måske lige at få bekræftet, hvad var det helt klart, jeg skulle gøre, så arbejder man bare videre og så finder man ud af, uhh det var forkert, jamen så må man jo stoppe og gå tilbage og så ændre det ikke, og så gå videre, men jeg vil sige, det er ikke noget, som er så slemt altså, hvad jeg ved af selv. Det sker selvfølgelig ind i mellem. (Sam)

Misforståelser sker og de må løses, er det centrale budskab i citatet. Citatet peger også på at det ikke kun handler om kommunikation, og om kokkene kan kommunikere klart nok. Det handler også om, hvor travlt den enkelte elev har det, og om vedkommende lige får checket op på om det reelt er det rigtige vedkommende laver.

Hvordan reagerer kokkene, når der sker en misforståelse? Et eksempel kommer fra følgende fortælling om en nogle boller, der nægtede at hæve. Det er en fortælling der selv bliver trukket frem af kokkene i interviewet, som et eksempel på hvor de presser eleverne. Det er en situation hvor en elev er blevet bedt om at lave 600 boller, og hvor kokken selv vil sørge for at de ikke brænder på, men opdager at der er et eller andet i vejen med bolledejen:

Kok1: *Det er at der blev lavet 600 boller i hånden. Det tager et stykke tid at slå dem op, hvor jeg så nok skal sørge for at de bliver bagt så han ikke bare brænder de her 600 boller af, for det vil sgu være ærgerligt. Jeg kunne så ikke forstå, hvorfor de ikke hæver. Så viser det så, at han har glemt at komme gær i. altså såhh....*

Kok2: *Det er sådan en joke, der kører i kokkefaget, at det sker. Det er aldrig sket før nu. Nu er det sket.*

Kok1: *Og der kan man sige at vores tålmodighed, hvis det havde været en hørende elev, så havde det bare været ild og flammer og helvede.*

I kokkenes fortælling bliver det en situation, hvor de presser eleverne fordi eleverne efterfølgende må arbejde over til de har fået lavet 600 nye boller. De opfatter det ikke som en misforståelse – der bliver talt om en *forglemmelse* – og ikke som om, at eleven har byttet om på gær og salt.

I den forstand kunne det måske være nyttigt at skelne mellem to typer af misforståelser. En type, hvor der er tale om en misforståelse af det kommunikerede. Fx at 2 kg smør bliver til 20 kg smør eller omvendt. Det er hvad man kunne kalde for en ordinær misforståelse, og som

udmærket bliver beskrevet af Sam i det foregående citat om hverdagens små misforståelser. Og så en anden type misforståelser, som bliver beskrevet i citatet om de gær-løse boller. Her er der jo nødvendigvis ikke tale om en misforståelse. Der er måske snarere tale om, at det ikke er blevet kommunikeret helt klart, at der altså skulle gær i denne type boller. Der er måske tale om uvidenhed eller manglende omtanke fra elevens side, men det handler måske også om, at kokkene har opfattet brugen af gær til boller som en fuldstændig selvindlysende ting, det ikke var nødvendigt at nævne.

Det peger jo i virkeligheden på, hvad der muligvis er en af de største udfordringer i læringsrummet. Det er at den løse, lidt tilfældige, men stadig relevante kommunikation har det svært. Fokuseringen er meget på det konkrete, hvilket er forudsætningen for at køkkenet kan fungere. Den løse form for kommunikation kan karakteriseres som den snak, der løbende finder sted, men som ikke er direkte instruktioner. I citatet fremgår det, at boller uden gær nærmest er en joke indenfor kokkefaget. I en situation hvor kommunikationen ikke var forhindret, kunne man forestille sig, at denne joke blev fortalt som sidebemærkning, mens kokkene og eleverne var i gang med noget andet, som en del af snakken i køkkenet. Det er måske en sjov historie, men det ville formentlig mindske risikoen for at eleven, når vedkommende så skulle lave boller, ville glemme at tilsætte gær. Det samme kunne sige om mange andre tips og gode råd, der måske flyder ind og ud af en ordinær konversation, og som understøtter den øvrige læring i køkkenet. Det er egentlig også den pointe, som kok2 tidligere har været inde på, når han beskriver forskellen på at arbejde med hørende og døve elever:

***Kok2:** Og bare den forskel i kommunikation med en hørende frem for det er en døv. Man får fyret så mange informationer af sted og bruger eleven meget bedre.*

Det er endvidere også interessant, at kokkene tilsyneladende behandler de døve elever anderledes end hvis de havde været hørende. Det kommer bl.a. til udtryk i historien om den manglende gær i bolledejen. Her ville en hørende elev åbenbart have fået mere kontant afregning end hvad det aktuelt blev til. Der bliver ikke reflekteret over, hvorfor der er denne forskel. Det er muligt, at der er tale om at man vil tage hensyn til at der er tale om døve elever – dvs. personer med en funktionsnedsættelse, der har krav på en særlig behandling? Det er ikke sikkert at det forholder sig sådan, men det leder os til spørgsmålet om, der i forståelsen af læringsmiljøet også må knyttes en kulturel komponent? Det analyserer vi nærmere i det næste afsnit, hvor vi ser på om kokkene og eleverne har været klædt på til at arbejde med hinanden og hvad dette samarbejde indebar.

En kommunikativ og kulturel kløft

Analyserne hidtil peger på, at køkkenet grundlæggende fungerer på en måde, hvor elever og kokke kan være med. En væsentlig del skyldes brugen af den centralt placerede tavle, der tillader alle, uanset kommunikativ status, at følge med i arbejdsopgaverne. Analyserne peger på, at undervisningen i hverdagen er udfordrende både får eleverne og for kokkene. Kokkene har tilsyneladende ikke været klædt helt på i forhold til hvad det indebar at arbejde med døve.

Omvendt har de døve elever været mere forberedte på, hvad det indebar at arbejde med hørende. På den måde har der været en asymmetrisk relation:

*Altså vi døve ved jo hvordan den hørende kultur er for vi er jo født ind i den og kender den fra for eksempel folkeskole og sådan, men det er jo sjældent at hørende de oplever døve så de ved ikke: hvad er en døv og hvad er typisk døve? Og det skal de jo også lære om, det synes jeg er meget vigtigt (...).
(Rasmus)*

For de døve elever er der altså mere på spil end blot en kommunikativ forskel markeret ved tegnsproget. Det handler om mulige forskelle i måden hørende og døve tænker på, og som i deres perspektiv nødvendigvis skal medtænkes, hvis man fx skal kommunikerer og som i dette tilfælde, undervise på tværs af de kommunikative skel. I det næste, meget lange citat, udfoldes denne forskel meget eksemplarisk. Det er Rasmus, der skal uddybe, hvorledes han oplever at kommunikationen er i køkkenet:

*Jeg vil sige at vores kommunikation er blevet bedre, men også det at... hørende skal jo også forstå hvordan døve tænker, ikke kun bare kommunikation.. altså hvordan gør man. Altså vi døve tænker meget ... hvordan ser lokalet ud... tegn... tegnet for nøgler for eksempel. Vi kan svare meget hurtigt, hvor er det præcise sted nøglerne ligger.... Vi tegner en rund ring i luften... men hvis vi bare tegner en rund ring til de hørende ville de aldrig forstå det... vi (døve) skal meget se det... hvordan ser det ud?, hvordan ligger de?, hvad ligger de i?... og så forklarer vi på den måde.. meget visuelt på den måde.. Hvis I forstår... (...) Selvom man har en tolk så kan man ikke opnå det samme med kommunikationen. Man skal være opvokset med, hvordan man bruger sit sprog visuelt.. men nogle tolke har måske en døv søster eller familie eller noget og de kan måske godt nå op på det niveau som os... men det er meget forskelligt. Men jeg er selvfølgelig også klar på at sætte min talehastighed og niveau ned når jeg taler til en tolk, hvorimod hvis jeg møder en anden døv så kan jeg bare tale løs uden at tænke over hvad vi siger, hvorimod jeg er i et interview som dette er nødt til at tænke over hvordan jeg forklare det... åhh jeg kan ikke forklare det!
(Rasmus)*

Det er meget tankevækkende citat. Og det vender samtidig billedet af den 'stakkels' døve lidt om. For den døve elev i citatet opleves det som langsommeligt og besværligt at skulle kommunikerer til en, der ikke er tegnsprogsbruger. Der er også tale om en forskel i mediet – en forskel i, hvorledes brugen af tegnsprog forudsætter en visualitet, som det kan være svært at forstå og fange for personer, der ikke har tegnsprog som deres 1. sprog. Det er også en problemstilling som ledelsen har været opmærksomme på, men som de også har bemærket, at kokkene ikke har været forberedt på. Fx siger ledelsen at det har været svært for kokkene, at skulle lære at arbejde med døve elever:

Ja. Og nogle kulturelle forskelle de ikke har vidst noget om.

Disse kulturelle forskelle kan konkret være nogle overvejelser over om, om man kan kommunikere på den eller den anden måde, og hvordan det vil blive modtaget. Altså om en kommunikation, som man kunne afsende til en hørende, også er gangbar når det bliver oversat til tegnsprog, og om det måske ændrer betydning i denne oversættelsesproces:

Lige nu oplever jeg rent faktisk... at de der er mest bange herved er de hørende... for de døve. Så kokkene har været mest bange for eleverne. Og det er min oplevelse af, at jeg har hørt nogle frustrationer i forhold til, at havde det nu bare været en normal (hørende) elev, så havde jeg bare sagt at... og den frustration, der opleves er meget gået på kommunikation... "Ja jeg er sur, hvorfor?" Og det kan man ikke sige fordi.... Og hvordan skal jeg bruge tolken? Og kan jeg tillade mig at råbe af tolken? Og tror hun så jeg er sur og... De der ting hvor det har været en belastning for kokkene ik'. (Ledelsen)

Citatet peger på at det ikke kun handler om at døve ikke kan høre, men også om en lang række overvejelser over hvordan man kan kommunikere med døve. Disse overvejelser oplever ledelsen har været anstrengende og til tider frustrerende for kokkene.

For eleverne er det ikke noget nyt... måske en nyhed, at de er kommet herved... og har oplevet nogle hørende som rent faktisk gerne vil tale tegnsprog. Jeg tror de har kikket på nogle af kokkene og sagt: "Årh fedt – han kan godt nok kun sige æble (på tegn) men han gør fandme sit bedste for også at sige pære – det er godt nok fedt". Det tror jeg godt de kan have oplevet. Så jeg tror at hvis de (døve) har haft en frustration, så har det måske mere været øhh..(??)... altså kommunikation, jeg forstå han vil sige noget mere til mig, men han kan ikke og nu er tolken væk... øv ik'. (Ledelsen)

Analyserne hidtil i dette afsnit har indikeret, at de kommunikative forskelle forstærkes af en usikkerhed, særligt blandt de hørende, over hvad man kan og hvad man kan tillade sig, når man skal arbejde med døve. Det er en usikkerhed, der på nogle måde manifesterer sig som en frustration. Men køkkenet har forsøgt at løse dette problem ved fx at ændre hensigten med morgenmødet, og forsøge at fokusere på andet end det rent faglige:

Ja for eksempel det er med morgenmødet: være tydeligere omkring nogle ting. Det her med at være mere opmærksom på at spørge privat. Det er meget sjovt at døve og hørende går op og ned af hinanden, men deres kommunikation handler bare om det vi gør sammen: Arbejde. Og de ved ikke noget om hinanden... så må man prøve at opelske det lidt mere... og spørge lidt mere: "Hvad lavede du i weekenden? Og det kan jeg se... (Ledelsen)

Det er en måde at forsøge at sikre, at alt kommunikationen ikke kommer til at handle om, hvordan forskellige opgaver i dagens madproduktion løses. Morgenmødet er særligt i dagens struktur, fordi det er det tidspunkt, hvor der er største chance for at der er en tolk til stede i køkkenet, som kan hjælpe med kommunikationen. Kokkene og ledelsen forsøger også at få de hørende og døve til at blande sig og tale sammen i frokostpausen. Men det er ikke nogen nemt opgave:

Joh, altså sommetider er det jo selvfølgelig sådan at døve og døve snakker sammen og hørende og hørende snakker sammen for sig selv, det er jo naturligt at man bliver delt op på den måde, men i frokostpausen så sidder vi sammen og sørger for at blande os lidt mellem hinanden og få snakket lidt med hinanden, men selvfølgelig er der også nogle småsnakke mellem os døve alene, fordi så sker der ikke nogen misforståelser og det trækker ikke i langdrag, så man kan godt bare lige køre den af selv. For det tager jo tid med de hørende, man skal være tålmodig.. selvfølgelig... så det er små

forskelle vil jeg sige. Jamen altså, hvis folk kommer forbi... og det er en døv... så taler de altid først til os (døve) og siger hej og hvordan går det, og hvis det er nogle hørende, der kommer forbi tager de også først kontakt til de hørende... sådan er det jo. (Vitus)

En rigtig kok klynker ikke

Et sidste aspekt vi vil se på i forbindelse med læringsrummet i Allehånde Køkken, er den overordnede diskurs blandt ledelsen og kokkene i køkkenet om hvad en "rigtig" kok er, og hvad det indebærer at være en "rigtig" kok. En diskurs kan i denne forbindelse defineres, som den måde man i Allehånde Køkken italesætter begrebet "den gode kok", og hvad det indebærer at være "en god kok" i hverdagens kommunikation i køkkenet. Denne italesættelse er relevant fordi den er med til at forme rammerne omkring læringsrummet, og hvad der er acceptabel i det rum. Det handler også indirekte om de krav, som mere eller mindre eksplicit stilles til eleverne i køkkenet. Den ene af lederne i køkkenet beskriver en [rigtig] kok på denne måde:

Altså kokke er aldrig syge. Vi har nogle kokke hernede...jeg vil næsten sige at hvis de fik revet en arm af i en centrifuge ik', så er de her stadig og lave mad ik' – og hvis de skal stå med rørepinden i munden for at lave sovs ik' så gør de det... for der står 250 mennesker og venter og er sultne... og man kan ikke bare komme og sige: I får dobbelt i morgen... det kan man jo ikke. Det er bare.... Så er kokkefaget meget maskulint. Der er sådan lidt motorcykelklub over det. Det er ikke fordi pædagogik ligefrem præger uddannelsen og der er det der macho noget... ho ho (grove "mande"- lyde) og ... (Ledelsen)

Det er et fantastisk billede, der bliver fremmanet af enarmede kokke med rørepinde i munden, der tålmodigt laver sovs. Uanset det aktuelle billede, så er det et stærkt signal der sendes her, om at rigtige kokke ikke klynker. Men det er et billede, der stiller betydelige krav til eleverne om at leve op til nogle meget bastante tanker. Det er også noget som har påvirket køkkenets rekruttering og som har skræmt potentielle elever væk:

Kok1: *Altså man kan sige, da vi startede var der jo helt andre folk end der er nu. Der er jo ikke nogen som vi har haft der har jo været relativ stor udskiftning. Og jeg tror dem vi havde i starten der var det der gik kok2 og jeg og blev enige om det gik ikke godt. Vi forstod dem ikke og de forstod overhovedet ikke os. De var nogen ressourcetsvage mennesker. [..]*

Kok2: *De ville ha' haft svært ved at klare sig på arbejdsmarkedet selv om de havde været hørende.*

Interviewer: *Ja. Så de er mere ressourcestærke dem I har nu.*

Kok1: *Altså vi gad ikke være med til det her, hvis det bare skulle være en varmetue. Hvis vi bare skulle være pædagoger og underholde nogen. Det var det måske lidt i starten, men nu er vi ved at være derhen, hvor at det begynder at virke som en rigtig arbejdsplads.*

Kok2: *Men som chefer kan jeg ik' se noget, altså vi har tonet meget ned i forhold til, hvad man ville ha' gjort ved en almindelig elev. Vi giver dem meget snor for netop at få et udbytte af dem. Vi har skræmt et par stykker*

væk, som netop har været mindre stærke end de xx her. Det har måske været sundt nok vi har kunnet afprøve vores metoder på nogen, der lidt stak af. Vi har nu de vi har som vi holder meget af og forventer os rigtig meget af.

Det er en interessant diskussion kokkene har af rekrutteringen til køkkenet, og hvordan de har måtte ændre deres egen adfærd, hvis de ikke skal skræmme potentielle elever væk. Det aftegner samtidigt et skisma mellem ønsket om at være en rummelig arbejdsplads og diskursen om hvad det indebærer at være en 'rigtig' kok, hvor disse forestillinger i nogle sammenhænge kan kollidere. Men det tegner også et billede af den udvikling, som køkkenet har måtte gennemgå for at finde sine ben i forhold til at opretholde et fungerende læringsrum for kokkene og eleverne.

Afrunding

I dette kapitel har vi undersøgt læringsmiljøet i Allehånde Køkken. Kapitlet peger på, at det har været udfordrende opgave, at skabe et fungerende læringsrum i køkkenet.

Udgangspunktet for læringsrummet er fra ledelsens side, et ønske om at skabe et rum, hvor der bliver taget hensyn til elevernes kommunikative kompetencer, men på en sådan måde, at de også bliver rustet til at klare sig i situationer, hvor der ikke er en tolk til stedet.

Kokkene, som har stået for væsentlige dele af undervisningen i køkkenet, har i sig selv ikke haft nogle særlige forudsætninger for at undervise døve elever. Deres forudsætninger har været deres viden om madproduktion. Deres ønske har været at ruste eleverne til at klare sig godt som kokke.

Eleverne har meget forskellige forudsætninger for at gå ind i læringsrummet. En del har en baggrund, hvor de har prøvet diverse ting og gjort sig erfaringer med forskellige tilbud. De har haft en række forestillinger om at skulle indgå i et blandet miljø af hørende og tegnsprogsbrugere.

Det virker som om at ønsket om at skabe et undervisningsmiljø, hvor kokke og elever ikke er 100 % afhængig af om der lige er en tolk til stede, er lykkedes.

Det er der tilsyneladende flere årsager til. For det første har det været klart for alle parter, at det var en forudsætning for at hverdagen kunne fungere. Det indebærer at alle har været indstillet på det, og har haft den nødvendige tålmodighed til at få det til at fungere. For det andet har der også været tale om en kommunikativ udvikling i køkkenet – særligt blandt kokkene, som har lært forskellige tegn, som støtter og supplerer kommunikationen med eleverne.

Dette er dog ikke sket uden omkostninger. Det har stillet væsentlige krav til kokkene om at være ekstra tålmodige, når de skulle bruge mere tid på at forklare og undervise elever.

Ligeledes har det stillet meget store krav til elevernes velvillighed og dedikation til arbejdet, når de har skulle kommunikerer uden den sikkerhed tegnsproget giver dem. De har fx skulle

trække på deres evner indenfor mundaflæsning. De har måtte været indstillet på, at blive ved med at gentage og gentage indtil de forstod hvad der blev sagt. Og de har endvidere måtte være indstillet på, at underviserne måske har måtte gentage deres beskeder mange gange.

Analyserne peger på, at kommunikationen – og hermed læringsrummet – fungerer, selvom det forudsætter en ekstra indsats af både elever og kokke. Det har dog omkostninger, og det fremstår også som om, at det på nogle planer fungerer som en art sorteringsmekanisme, der frasorterer potentielle elever, der nok er interesseret i madproduktion, men som oplever at vilkårene i køkkenet er for hårde kommunikativt.

I den proces sammenblandes dette med en diskurs om dét at være *rigtig* kok. I den diskurs er *rigtige* kokke ikke nogen der klynker. De stiller op og laver mad, selvom de måske er syge. Det gør det måske sværere for eleverne at ændre eller vise en utilfredshed med ting, de oplever ikke fungerer optimalt, da de risikerer at få mærkaten en-ikke-rigtig-kok trukket ned over sig. Det er dog intet i det empiriske materiale indsamlet blandt eleverne, der peger på dette aktuelt er sket. Vi har dog heller ikke talt med elever, der er blevet sorteret fra et eller andet sted i processen.

Det er dog imidlertid tankevækkende, at forskellen på døve og hørende arbejdspladser ifølge eleverne bedst kan beskrives i, hvorledes samarbejdsrelationerne er strukturerede. En hørende arbejdsplads opleves som meget mere hierarkisk, mens en døv arbejdsplads opleves som uformel og med en flad struktur. Det peger implicit på, at de kommunikative forhold påvirker selve kommunikationens karakter, således at den måske opleves som havende en anden karakter end den egentligt var intenderet jf. diskussionen af vejvisning til turister.

I næste kapitel flytter vi fokus over på Allehånde Køkkens balancegang mellem at skulle være en social ansvarlig og rummelig arbejdsplads/uddannelsessted og de krav, som driften af et ordinært cateringfirma giver dem.

Kapitel 7 – Grænser for rummelighed

Indledning

I dette kapitel vil vi uddybe vores analyse af læringsrummet i Allehånde, som vi arbejdede med i det foregående kapitel. Nu vil vi dog tage analysen et skridt videre og se nærmere på læringsrummets rummelighed. Det vil vi gøre ud fra to centrale perspektiver.

I det første perspektiv vil vi undersøge Allehåndes målsætningen om at give de unge muligheder for et fremtidigt job via en *virkelig* arbejdsplads, med de krav og forventninger der ligger i dette. Det spørgsmål vi stiller i den sammenhæng er, hvorvidt og på hvilke måder Allehånde som arbejdsplads formår at rumme de døve elevers kultur/normalitet, i samspil med den hørende kultur/normalitet?

Det andet spørgsmål vi også vil tage fat på i forlængelse af diskussionen af kultur/normalitet, er grænserne for rummeligheden i køkkenet. Vi vil i denne forbindelse diskutere de udfordringer som køkkenet har haft med at finde en balance mellem ønsket om rummelighed og de fordringer som det giver at skulle drive en virksomhed.

Strategi for læring

Som tidligere beskrevet i kapitel 4 er Allehånde Køkken en Corporate Social Responsibility (CSR) - virksomhed. Det vil sige, at der er fokus på at skabe sammenhæng mellem virksomhedens sociale og samfundsmæssige ansvar og det, at være en rentabel virksomhed, der fungerer på markedsvilkår. En af målsætningerne er at det, at man som virksomhed tager et socialt ansvar, skal være gavnligt for bundlinjen. Det skal altså være en god forretning for Allehånde Køkken, at have de unge døve ansat i køkkenet. Køkkenet går med andre ord efter at skabe en levedygtig forretning, der samtidigt åbner mulighed for døve at få en uddannelse og derigennem få et fodfæste på arbejdsmarkedet.

Netop dette er en af projektets hovedstrategier i forhold til læring. Det, at de døve får mulighed for at bidrage på en virkelig arbejdsplads, hvor deres indsats og engagement kan måles direkte på firmaets økonomi, er en del af projektets læringsstrategi. Der er to ting i

dette, som er værd at kigge nærmere på: For det første, at det således ligger i CSR konceptet, at virksomheden skal kunne rumme ansatte, der er *anderledes*. For det andet indeholder tanken om virksomheden som *en virkelig læringsplatform*, at eleverne i høj grad skal være/blive i stand til at tage et medansvar for virksomhedens succes. Det er tanken med dette, at det bidrager til elevernes engagement og giver dem mulighed for at få nogle succesoplevelser, som de ikke tidligere har haft, når det gælder uddannelse og arbejde. Vi vil bruge disse to elementer som målestok for rummeligheden i Allehånde i analyserne i de kommende afsnit.

Integreret miljø

I køkkenet arbejder døve og hørende sammen og det giver nogle kulturelle spændingsfelter, hvor visualitet og kommunikation er afgørende faktorer. Det kommer bl.a. til udtryk i nogle af analyserne i kapitel 5 og 6. Som udgangspunkt deler alle deltagerne hinanden op i henholdsvis hørende og døve. De to kokke, der underviser de døve elever, er begge hørende og har som udgangspunkt *ingen* erfaringer med døve og tegnsprog. På den anden side er elevgruppen ikke en homogen gruppe. Eleverne har forskellige grader af funktionsnedsættelse og forskellige kommunikative kompetencer, hvilket igen betyder, at de har forskellige forudsætninger for at kommunikere med de hørende i køkkenet. Det giver et særligt læringsmiljø, hvor der skal tages gensidige hensyn hele tiden. Samtidig giver det mulighed for at udvikle nye metoder til at lette samarbejdet (se analyserne i kapitlerne 5 og 6).

Helt grundlæggende for dette er den tilgang, man fra ledelsens side har til de døve elever. Det er såvel de to ledes, såvel som de døves erfaring, at man som døv ofte bliver opfattet som en, der kræver nogle særlige hensyn i arbejds- og uddannelsessammenhænge. Flere af eleverne har tidligere haft oplevelser med dette. Det er især arbejdsgivernes opfattelse af, at de ikke kan bestride et job på grund af sikkerhedsrisici. Alexander, der er udlært xx, fortæller om sin jobsøgning efter endt læretid og om en arbejdsgiver, der mente at hans døvhed udgjorde en sikkerhedsrisiko:

Jeg ville gerne arbejde i en stor virksomhed, og havde søgt ind hos XX, fordi det er mere sådan...det er lidt hårdt arbejde, mere hårdt kan man sige. Og jeg fik så at vide, at der kunne jeg ikke komme ind, fordi de ville ikke have en døv ansat på arbejdspladsen, fordi det var et stort firma og det kunne være meget farligt.

Interviewer: Hvorfor det?

Det ved jeg ikke, det er deres firmas holdning. Jeg har spurgt, men de svarede ikke. Altså det var også i forbindelse med mit gamle arbejde, jeg arbejdede med xx, det var over 700 grader på mit gamle arbejde, 700 grader varmt arbejde. jeg havde sådan en stor xx, der var varm og den var jo ligeså farlig, det er lidt det samme. (Alexander s.10)

Alexanders oplevelse peger på, at der kan være en tendens til, at man fra virksomhedernes side ser et hørehandicap som noget besværligt. Selv om Alexander tidligere har bevist, at han kan fungere på en arbejdsplads med et potentielt farligt arbejde, så bliver hans hørehandicap i

denne situation en undskyldning for ikke at ansætte ham. Hvor vidt det er en reel bekymring fra virksomhedens side, eller blot en undskyldning for ikke at ansætte Alexander, kan vi ikke sige noget om, men pointen er her blot at det, at være hørehandicappet, kan være en faktor der betyder, at døve anses for anderledes og at der er nogle ting, de menes ikke at kunne bestride jobmæssigt. Deres hørehandicap betyder i virksomhedens øjne at der skal tages særlige hensyn, der potentielt kan skade virksomhedens effektivitet, og dette ses som et problem hos virksomheden. Oplevelsen af at deres hørehandicap påvirker deres jobmuligheder negativt, er altså ikke ukendt for eleverne i Allehånde. Det er en erkendelse, der også underbygges af Epinions undersøgelse (2006), der blev gennemgået i kapitel 4 samt Clausens (2001) og Hansens (2009:246) analyser af vilkårene på arbejdsmarkedet for personer med en hørenedsættelse.

Tilgangen til eleverne i Allehånde står i kontrast til dette, ved som udgangspunkt at se de unge døve som *normale* unge, der kan det samme som alle andre, men som har nogle særlige udfordringer, som man skal arbejde med. I ledergruppen italesættes dette således:

Jeg har et problem med, at vi skal normalisere, dét synes jeg er problematisk, fordi så kategorisere du dem og putter dem i kasser, og så skal vi normalisere dem ind i den store kasse, hvor vi "normale" er. Det synes jeg er et forkert menneskesyn. Jeg synes det er meget bedre at sige, at vi er sådan set alle sammen inden i den store kasse, vi har bare forskellige forudsætninger og dem skal vi være opmærksomme på. (Ledelsen)

Udgangspunktet er altså fælles for alle i Allehånde, og de unges funktionsnedsættelse anskues ikke som udgangspunkt som problematisk for virksomhedens effektivitet, men som noget man rimeligt nemt kan komme ud over ved opmærksomhed og nogle enkle hjælpemidler: en tolk, nogle informationskærme, en tavle etc. . De døve ses altså først og fremmest som unge/elever, og ikke mindst som kokke. I Allehånde terminologi vil det sige, at man har en tilgang, der handler om at uddanne gode kokke, og ikke at uddanne unge med funktionsnedsættelse⁵. I køkkenet er man først og fremmest kok, og derefter hørende eller døv.

Denne tilgang betyder, at døve og hørende forskellige og gensidige kulturelle forståelser støder sammen og mikses i den daglige omgang med hinanden i køkkenet. Man kan også sige det på den måde, at dette miljø eksponerer forskellige sider af det, at være enten hørende eller døv. Det betyder også at man har mulighed for at lære mere om hinanden, og hvordan man kan kommunikere på kryds og tværs i arbejdsituationen. Kulturen i Allehånde er i det hele taget bundet meget op på kommunikation og de udfordringer, der findes på dette punkt.

Hvilke identiteter er på banen?

Ofte har eleverne tidligere haft en oplevelse af, at de har deltaget i enten hørende eller døve miljøer, i forhold til arbejde⁶. Generelt kan man sige, at døve har deres egen kultur, der på

⁵ Dette perspektiv handler om, hvordan man socialiserer unge med høreproblemer til først og fremmest at være unge med en funktionsnedsættelse. Det kunne være en diskussion værd i forhold til deres skoleforløb etc. at uddybe dette.

⁶ Her er det arbejdslivet, der er i centrum. Eleverne har selvfølgelig ud over dette mange andre sociale platforme, og her kan der være andre relationer mellem døve og hørende, end dem der gør sig gældende på arbejdspladsen. Skoleforløb,

mange områder overlapper de hørendes, men som adskiller sig derfra på grund af en enkelt faktor, nemlig deres nedsatte hørelse og brugen af tegnsproget som det primære sprog. Ofte er det desuden sådan, at de døve synes at det er de hørende, der skal lære noget om det, at være hørehæmmet/døv. De døve ved jo godt, hvordan de hørendes kultur fungerer:

*Altså vi døve ved jo hvordan den hørende kultur er for vi er jo født ind i den og kender den fra for eksempel folkeskole og sådan, men det er jo sjældent at hørende de oplever døve så de ved ikke: hvad er en döv og hvad er typisk døve? Og det skal de jo også lære om, det synes jeg er meget vigtigt
(Rasmus)*

Det tætte samarbejde i Allehånde kræver altså, at de hørende i en vis grad socialiseres ind i de døves kultur. Det vil sige at der er forskellige former for overlapninger i spil mellem såvel døvekultur og hørende kultur, samtidigt med at der et spil mellem disse to positioner og en tredje position, som vi kunne benævne som kokkeidentiteten.

Den faglige side af sagen – det at være kok – spiller nemlig en væsentlig rolle i forhold til, hvordan man opfatter hinanden i køkkenet. Måske kan man sige, at det handler om tre identitetsperspektiver, der hele tiden spiller sammen, og som personalet i Allehånde hele tiden positionerer sig i forhold til:

1. Identiteten som enten hørende eller hørehæmmet
2. Identiteten som kok
3. Det faglige hierarki: chef/ansat, lærer/elev

Der ligger forskellige former for identitetstilskrivning i disse perspektiver, og de tydeliggør den normalitetsforståelse, der ligger i Allehåndes strategi.

Døv kontra hørende identitet

Den norske socialantropolog Jan-Kåre Breivik kobler forskning om funktionshæmmede med minoritetsforskning. Dette sker ud fra en betragtning om, at kategorien døve både kan betegne en gruppe med en funktionsnedsættelse og en sproglig-kulturel minoritet (2006:191).

Der er to perspektiver i dette. For det første at døve ofte betragtes med et hørende majoritetsblik, med vægt på hørelse som det normale. For det andet findes der et indefra-perspektiv, der handler om hvordan verden ser ud fra et døveperspektiv, og her er der hovedvægt på det visuelle og den særegne døvekultur (Breivik 2006:191).

Men det er, som Breivik pointerer, ikke altid så let at identificere disse perspektiver, fordi de ikke altid er tydelige. Der er på mange måder flere lighedspunkter end forskelle på de normalitetsforståelser, som døve og hørende bærer på. Endvidere er Breiviks pointe, at døve og hørende stort set har samme normalitetsforståelse, undtagen på de områder, der specifikt handler om hørelse, syn og sprog (Breivik 2006:191). På denne baggrund stiller Breivik efterfølgende spørgsmålet om, hvordan man kan definere normalitet: er det et spørgsmål om

venskaber etc. afspejler dette.

gennemsnit eller om nærhed til minoritetsidealer? Og hvor anderledes kan noget være, før det bliver betragtet som unormalt? (ibid).

Idéen med at bringe disse perspektiver frem her er, at undersøge den kulturelle diversitet i Allehånde: hvordan dynamikken i Allehånde er, når det handler om den tilstræbte rummelighed og hvordan de forskellige identitetskategorier spiller sammen og påvirker hinanden. I forhold til CSR konceptet er det bemærkelsesværdigt, at der er lige så mange, hvis ikke flere, døve som hørende i køkkenet. Dette kommer bl.a. i følgende citat, hvor Rasmus også reflekterer over forskellene på døves og hørendes identiteter:

At jeg bliver blandet med tegnsprogbrugere og også at hørende får et nyt syn på os døve, det synes jeg er rigtig dejligt og at de også gider udvikler deres tegnsprog....altså jeg synes også det er rart, at det er anderledes her... en anderledes måde at se på en arbejdsplads på. Vi er ikke lige som alle andre, vi er anderledes ik'? (...) vi er mere visuelle os som døve i hvert fald, kan man sige. Vi hører ikke efter, men vi ser efter. Jeg tror det er dét der er anderledes på en døv arbejdsplads (Rasmus)

Rasmus' understregning af døves større visualitet er meget sammenfaldende med Breiviks forståelse af forskellene mellem døve og hørende identiteter. I Rasmus' øjne er der forskel på døve og hørende, hvor døve er anderledes. Og netop denne pointe får Rasmus udfoldet i den sidste sætning, hvor han i meget beskrivende billeder taler om, hvordan man som døv er langt mere fokuseret på at se tingene – at se hvordan man gør – end hørende er. Døves identitet er altså i langt højere grad bundet op visualitet, og i Allehånde betyder dette, at læringsrummet bliver visuelt forankret.

Samtidig behersker de to ledere tegnsprog på forhånd, hvilket giver dem bedre forudsætninger kommunikativt. Ledelsen udgør derved en slags mellemkategori: hørende med erfaringer indenfor tegnsprog og døvekultur. Ofte ansætter en virksomhed kun ganske få med funktionsnedsættelse eller handicap, og derfor kommer den døve ofte til at skulle indgå på de hørendes præmisser, hvilket kan skabe social isolation på grund af kommunikationsvanskeligheder og gensidige fordomme. Men det, at antallet af døve er mindst lige så stort som antallet af hørende, giver en anderledes dynamik i kommunikationen. De forskellige måder at tale sammen på – snak, tegnsprog og mimik – træder langt mere tydeligt frem blandt de ansatte. Kommunikationen er naturligvis det essentielle i selve undervisningen, og også i forhold til at levere et ordentligt produkt til tiden. Derfor er både døve og hørende meget opmærksomme på at få kommunikationen til at glide, trods de opdelinger der er (se diskussionen af kommunikationens rammer i kapitel 6):

Det er lidt anderledes ... altså det er et hørende miljø. Det er et meget hørende miljø. Det er hørende domineret for det er jo de tre (køkkene) der ligesom styrer det hele. De dominerer ligesom det sociale, men de er også meget bevidste om døve kan man sige og at vi har en tolk som er (??). Så det gør er det lidt mere balanceagtig. Men det er selvfølgelig forskellige måder vi snakker sammen på. Med køkkene er det lidt mere seriøst, men med de andre elever er det lidt mere sjovt. (Verner)

Det faglige hierarki betyder altså, at miljøet i Allehånde som udgangspunkt opleves som et hørende miljø, med nogle måder at tale sammen på, der handler om lærer/elev forholdet. Det er de 3 kokke, der styrer arbejdsgangen og opgavefordelingen i køkkenet. Det er derfor dem, der sætter dagsordenen for denne identitet. Samtidig betyder elevernes funktionsnedsættelse jo, som allerede pointeret, at der foregår forskellige grupperinger i de måder, man kommunikerer på:

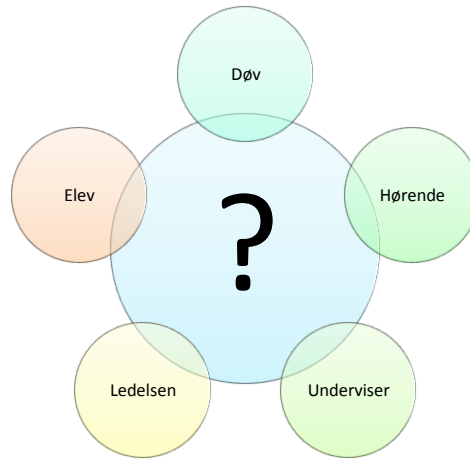
Joh, altså sommetider er det jo selvfølgelig sådan at døve og døve snakker sammen og hørende og hørende snakker sammen for sig selv, det er jo naturligt at man bliver delt op på den måde, men i frokostpausen så sidder vi sammen og sørger for at blande os lidt mellem hinanden og få snakket lidt med hinanden, men selvfølgelig er der også nogle småsnakke mellem os døve alene, fordi så sker der ikke nogen misforståelser og det trækker ikke i langdrag, så man kan godt bare lige køre den af selv. For det tager jo tid med de hørende, man skal være tålmodig.. selvfølgelig... så det er små forskelle vil jeg sige. (Vitus)

Det opleves simpelthen som nemmere at kommunikere på sit eget sprog. For Vitus opleves det som mere enkelt og fri for misforståelser, at kun skulle kommunikere på tegnsprog. Det peger på, at det kræver en særlig indsats, at få de forskellige kommunikative grupper til at blande sig. Det er også noget som ledelsen, som har en slags mellemposition i kraft af deres store kendskab til døve og tegnsprog, er opmærksomme på. Og det er også noget som kokkene efterhånden er blevet klar over, kræver en ekstra indsats. Interviewene peger på, at det er lykket at få elever, kokke og ledelse til at spise frokost sammen og i nogen grad kommunikere sammen om andet end selve arbejdet.

Vores observationer i køkkenet nuancerer dog dette billede en smule. Vores oplevelse af frokostpauserne er, at tolken ikke bruges særligt meget. Mange gange bliver tolken brugt mest i forhold til forskeren. Det er samtidig også vores oplevelse, at døve og hørende taler meget sammen i hver deres gruppe. Men det kan jo være, at de observerede frokoster er meget anderledes på grund af vores deltagelse. Primært fordi ledelsen og tolken er meget optagede af at vi skal inddrages. Eleverne har faktisk løbende været meget gode til at tale med os også. De har forsøgt at lære os forskellige tegn for maden og spørge til, hvad vi egentlig gik og lavede der.

Det, der kan være med til at komplicere billedet er, at der potentielt er to sæt af identiteter på spil. Dels er der de kommunikative identiteter som henholdsvis hørende og døv. Dels er der identiteterne som leder, kok og elev på spil. De sidstnævnte afspejler magtstrukturen i køkkenet, og kan dermed i sig selv være en barriere, der hæmmer kommunikationen.

Hvordan eksponeres de forskellige identiteter i arbejdssituationen? I kapitlerne 5 og 6 diskuterede vi henholdsvis brugen af hjælpemidler og læringsrummets konstitution i Allehånde. Sammenholdt med diskussionerne af de forskellige identiteter i nærværende kapitel peger det på, at Allehånde arbejder med at integrere disse forskellige positioner (hørende/døv, elev/leder/underviser, tavle/tale/tegn) på en måde, at der opstår en mellemposition, der rummer elementer fra disse. Vi har forsøgt at skitsere dette i nedenstående figur 5.



Figur 5. Identitetssituationen/identitetspositioner i køkkenet.

Der er mange mulige positioner, som de forskellige kan vælge kan tage på sig. I en sammenhæng kan det fx være identiteten som døv, mens det i andre kan være identiteten som elev, og ligeledes med identiteten underviser, som i Allehånde også indebærer en identitet som hørende. Analyserne i kapitel 5 og 6 peger på, at disse identiteter ikke er 100 % adskilte og i en eller anden grad mødes og mikses i hverdagen i køkkenet. Det sker fx i de tilfælde, hvor de døve elever tvinges til at kommunikere delvist på de hørendes præmisser, fordi hørende også er undervisere/kokke. Omvendt er der så stor en andel af døve i køkkenet, at de på trods af at de er elever, og i den forstand har meget lidt magt og indflydelse, tvinger det de hørende kokke til at bruge tegnsprog i et eller andet omfang og til at bruge en tavle som kommunikationsmedium. Men denne sammenblanding kommer også til udtryk ved at kokkene nogle gange behandler eleverne anderledes end de ellers ville behandle en hørende elev. Det kommer bl.a. til udtryk i dette citat:

Men som chefer kan jeg ik´ se noget, altså vi har tonet meget ned i forhold til, hvad man ville ha´ gjort ved en almindelig elev. Vi giver dem meget snor for netop at få et udbytte af dem. (kok 1)

I citatet forholder den ene kok sig til, hvorledes kokkene reagerer, hvis eleverne har lavet en fejl. Han konstaterer, at de har ”tonet” sig ned i forhold til, hvordan de ville behandle ”almindelig” elev. De har også fået ”mere snor” end normalt.

Det spørgsmål, der står tilbage, er, hvordan disse forskellige positioner håndteres – det, vi har markeret med et spørgsmålstegn i den centrale cirkel i figuren – vores læsning er, at svaret må lokaliseres i køkkenets forståelse af hvad det indebærer, at være en god kok.

Først og fremmest kok

Som tidligere nævnt lægger Allehånde meget vægt på, at man først og fremmest kok, når man er i køkkenet. Denne fælles identitet betyder, at eleverne oplever at de er noget andet her, end først og fremmest døve:

Jeg er glad for at stå op og jeg glæder mig til at komme på arbejde. Altså det vil jeg sige, det er et godt arbejdsmiljø, hvor jeg er vild for at komme derhen. Og det er vigtigt for mig at have nogen gode kollegaer og der er nogen kollegaer, der er tålmodig ifht. kommunikationen. Og kommunikationen er også vigtig. Altså jeg skal kunne føle mig velkommen på arbejdsmiljøet, ikke bare at jeg kommer "Hej, jeg er døv". Og så tænker man "Åh gud", næste dag "jeg skal på arbejde i morgen, det gider jeg bare ikke". Altså, jeg vil gerne have et arbejde, hvor jeg lyst til at stå op og komme af sted og jeg glæder mig til at komme i gang og alt det her ... (Sam)

Det, at man først og fremmest er kok, betyder altså i en vis udstrækning, at man undgår den daglige oplevelse af at være anderledes, fordi man har en funktionsnedsættelse. Men kokkeidentiteten tilskrives også nogle særegne træk, som man må forholde sig til indenfor det faglige hierarki. En af eleverne beskriver det således:

Den primære forskel er sådan en der hører til faget, altså hvordan kokke opfører sig. Altså ikke, hvordan personer som hørende opfører sig, men mere hvordan kokke opfører sig. Det er der forskellen er, kan man sige ik'.
(Verner)

Som kok er man altså tilskrevet en særlig opførsel, der transcenderer og har forrang for andre mulige identiteter, i al fald i køkkenet. Men kokkeidentiteten er noget, der skabes i Allehånde, og den er – muligvis ikke så bevidst – dikteret af ledelsen, i kraft af deres ønske om først og fremmest at se de unge som kokke.

Som kok har man lov til at være meget excentrisk, og den ene kok fremhæver hele tiden i et af interviewene, at en kok må være hysterisk og højtråbende, krævende og perfektionistisk – på mange måder ret ubehagelig, men det er ok, fordi man er en kok. Ledelsen har også deres bastante udmelding på, hvad der konstituerer en rigtig kok. Den er citeret i kapitel 6, men essensen er, at en rigtig kok passer sit arbejde, også selvom vedkommende er syg, kommet til skade eller jorden er ved at gå under. Det er en forståelse som afspejles hos de andre grupper i køkkenet. Fx udlægger kokkene det således, når de skal beskrive, hvad i deres øjne udgør en "god kok":

Kok2: *Der er ik' så meget andet. Altså hvis du bare vil det til at starte med, så kan du komme rigtig langt. Hvis du er villig til at tage en tørn for holdet og villig til ... altid at gå forrest og trækker for ... hurtig til at få gjort rent og sørger for at have orden på dit parti og ja ... så er du en god kok.*

Kok1: *Og ikke melder dig syg hver anden dag, fordi man ikke gider.*

Det er meget bestemte forståelser, der er indeholdt i deres beskrivelser af hvordan en god kok er. Pointen er, at i forhold til Allehåndes sociale profil fungerer tankefiguren – diskursen om den gode kok – som noget fælles, hvor der er plads til at mødes, og hvor de kommunikative barrierer bliver underordnet. Det kommer bl.a. til udtryk, når eleverne laver en fejl i forbindelse med madlavningen, som følgende kommentar illustrerer:

Kok2: Kæmpe brøler som den elev lavede i går med at glemme gæren, der føler han sig nok ikke tilstrækkelig som elev, men det har jo heller ikke noget med hans handicap at gøre overhovedet.

Kokken kunne have valgt at se brøleren, som et resultat af sproglige forbistringer eller kommunikative problemer eller andre ting forbundet med hørelsen. Han vælger i stedet for, at fokusere på en fortælling om eleven er en god kok eller ej. Skiftet i fokusering gør at uheldet med den manglende gær, bliver til en historie om en potentiel dårlig kok, hvor kokken, fordi han selv er underviser, må bære en del af ansvaret for at der ikke kom gær i bolledejen.

At føle sig som kok formuleres på forskellig vis af eleverne. De har på mange måder indoptaget forestillingen om, at være kok handler om først og fremmest om hårdt arbejde, men alt afhængig af hvor de er i deres forløb, bliver det omridset af denne identitet formuleret mere eller mindre klart. Verner udlægger hans forståelse af, hvad en rigtig kok er på følgende facon:

Æhhh det meste eller den primære forskel er sådan en der hører til faget, altså hvordan kokke opfører sig. Altså ikke, hvordan personer som hørende opfører sig, men mere hvordan kokke opfører sig.

[...]

Altså kokke ... de er mere ... altså de tager deres personligheder med i kokkefaget, altså deres humor og deres bemærkninger. Somme tider kan det også bare være meget hårdt, selv om der er det her. (Verner)

I lighed med de andre hæfter han sig ved at det kan være hårdt arbejde, at være kok, men bemærker også at han kategoriserer de andre ved deres opførsel som kok og ikke om de som hørende.

En anden af eleverne, Sam, hæfter sig også ved at det handler om at være tykudet, hvis man skal kunne klare tonen i et køkken:

Også/selvfølgelige, når man fik skældud og lavede nogle fejl og sådan noget. Det gør også en tykudet og det er det det handler om og så ja ja ja, fint, jeg laver det og så laver man bare sit arbejde videre, sådan er det jo. (Sam)

Forestillingerne om kokkefaget er endvidere præget af, at det er et mandefag, og at Allehånde er en arbejdsplads præget af denne mandekultur. Det giver sig især udslag i omgangstonen, hvilket nogle af de mandlige elever også godt kan synes er lidt i overkanten:

*Jamen jeg forstår godt æhh.... deres humor udmærket, vil jeg sige men....æh....altså, hvis de kun er mænd, der er på arbejdspladsen, jamen så er det typisk sådan nogle **mandevittigheder**.... okay, hold da op, og jeg er ikke lige sådan den type som person øhh.... døve er ikke lige sådan.... øhh.... sådan nogleæhh macho-vittigheder, vil jeg sige, men øhh.... det ved jeg ikke. Måske er det bare mine venner og min omgangskreds, der er lidt anderledes.....men **hold da op** nogle gange....øhhja. (Vitus)*

I de foregående afsnit har vi diskuteret forskellige aspekter ved en række identitetspositioner i køkkenet. Analyserne peger på, at Allehånde på en succesrig måde har formået at skabe et miljø, hvor brugen af en fælles samlende kokkeidentitet fungerer som et værktøj til at få folk til at flytte sig fra nogle tidligere identitetspositioner, der kunne stå vejen for det arbejde, der finder sted i køkkenet. Tanken om identitetsarbejdet som et værktøj til at påvirke traditionelle

identitetspositioner, fremstår som et brugbart værktøj i andre sammenhænge, og særligt, hvis det kan medvirke til at bryde stereotyper i relation til forskellige former for funktionsnedsættelser. I forlængelse af det spørgsmål vi stillede i indledningen om, hvorvidt og på hvilke måder Allehånde som arbejdsplads formår at rumme de døve elevers kultur/normalitet, i samspil med den hørende kultur/normalitet, peger analyserne på, at rummeligheden i køkkenet på en række niveauer bygger på en fælles overenskomst omkring en forståelse af *den gode kok*. Det gør, at opdelingen mellem døv og hørende får mindre betydning og i nogle tilfælde bliver erstattet af en skelnen mellem god eller dårlig kok. Kernen i den skelnen går langt hen ad vejen på om eleven er villig til at arbejde (hårdt) end om vedkommende kan kommunikere på den ene eller den anden måde. Men som tidligere påpeget er denne opdelingen 100 % skarp, og der er et krydspil mellem de forskellige identitets- og magtpositioner i køkkenet.

I næste afsnit vil vi se på et yderligere aspekt af rummeligheden i Allehånde, som vi vil undersøge fra en anden vinkel; nemlig i hvilket omfang de døve elever føler sig som en del af køkkenet og kan se en fremtid indenfor madproduktion.

De unges tanker om fremtiden

De fleste af de unge døve er kommet til Allehånde uden at have ret meget viden om kokkefaget. Det er de færreste af dem, der har haft klare målsætninger om, hvad de ville med uddannelsen. De er fra tidligere oplevelser skolet til at afprøve forskellige ting, men har ikke været afklaret på deres ønsker for fremtiden. Mange af dem har haft mål, som ikke kunne opfyldes pga erhvervsmæssige fordomme fra arbejdsgiver/uddannelsessteds side, som Alexander beskrev tidligere i kapitlet. Et andet eksempel er Verner, der gerne ville være mekaniker, men ikke kunne finde en læreplads. Det er i øvrigt meget kendetegnende for mange af eleverne, at de har mange forskellige uddannelses og arbejdsprøvningsforløb bag sig.

Arbejdet i Allehånde har for manges vedkommende betydet, at de kan se sig selv i kokkefaget fremover. Den væsentligste forudsætning for dette har været, at de har oplevet, at de i Allehånde har kunnet få lov til udvikle sig i et miljø, der godt nok som udgangspunkt er et hørende miljø, men hvor identiteten som døv får lov til at fylde og være en integreret del af den fælles virksomhedskultur. En af eleverne beskriver det således:

Jeg tror bestemt, at vi har nogle bedre muligheder, for man udvikler sig her. Altså hvis man kommer ud på det hørende marked, så ved man godt nogle ting selv, nogle bestemte regler og sådan noget. Hvis man kom på en hørende arbejdsplads første gang og ikke vidste noget, jamen hvad så? Så stod man der... Så jeg vil sige at det er bedre for døve at starte det her sted og så bagefter komme ud på en hørende arbejdsplads (Verner)

Som Verner beskriver, får de unge i Allehånde opbygget et grundlæggende kendskab til, hvordan det er at fungere på en hørende arbejdsplads. Det, at døveidentiteten får lov til at fylde i virksomheden betyder, at mange af eleverne kan se en fremtid indenfor madproduktion, hvilket netop peger på, at de oplever, at de kan udvikle sig i dette miljø, og at de reelt har nogle muligheder indenfor dette fag på længere sigt.

Måske bare kører igennem herude hos Allehånde og får min tid... Og måske hvis man senere skulle stifte en ny restaurant, så kunne jeg måske være med der...eller... jeg har ikke sådan et kæmpestort ønske om at starte mit eget firma. (Rasmus)

Som Rasmus peger på her, er noget af det, de unge gerne vil, at være med til at udvikle Allehånde som virksomhed, eventuelt ved udbygge med en restaurant. Det er generelt for de unge, at de kan se sig selv som del af Allehånde Køkken frem over. De ønsker at være med til at udvikle virksomheden, og de fleste af dem kan se sig selv som del af Allehånde Køkken frem over. Et andet aspekt af dette, der er interessant i forhold til de unges fremtidsønsker, er, at de ofte ser det, at være en del af et hørende miljø, som en indgang til andre mulige jobs:

Det er en fordel, at de selv siger, at de kender nogen, måske nogle restauranter eller et eller andet...andre kokke, der måske er interesserede i at prøve at have en døv ansat på deres arbejdsplads, i praktik eller et eller andet. Det vil sige, at vi som døve får nogle større muligheder ved at have nogle hørende kokke derude. (Vitus)

De hørende kokke – og ledelsen – opleves altså ikke kun som vigtige for det, at uddanne sig til en god kok, men i høj grad også som nogen, der kan hjælpe de unge med at komme videre på længere sigt. De unge er meget bevidste om, at de på længere sigt skal udvikle sig fagligt, også ud over, hvad de kan lære i Allehånde Køkken, og de hørende ses som vigtige medspillere i forhold til dette. Netværkstanken er altså central i forhold til de unges faglige udvikling og fremtidige muligheder. Samtidig viser ovenstående citat fra Vitus, at det også handler om at få udbredt en viden om, at døve godt kan fungere på en arbejdsplads. De unge oplever altså Allehånde Køkken som en central medspiller når det gælder formidling af viden om døve indenfor branchen.

Det må fremhæves, at det i høj grad er lykkedes for Allehånde Køkken, at få engageret eleverne i kokkefaget, og at give dem øje for de muligheder, der ligger for dem her. Identiteten som den gode kok er central i forhold til dette, idet fokus flyttes fra det at være henholdsvis hørende eller døv, til den faglige identitet. Det er denne identitet, de unge tillægger et større udviklingspotentiale, når det handler om deres fremtidige arbejdsliv, end identiteten som døv, der stadig er omgivet af forestillinger og fordomme, der handler om manglende evner til at bestride et arbejde. Som Rasmus siger det:

Jamen jeg skal være en god kok! Det er det eneste jeg tænker egentlig. (Rasmus)

Balancen mellem rummelighed og kravet om rentabilitet

Et sidste punkt vi vil tage fat på i dette kapitel er en diskussion af det mulige krydspres, som Allehånde kan opleve, når de på den ene side vil drive en virksomhed med en social profil og rummelighed nok til at rumme personer, der har det svært i andre virksomheder samtidigt med at de på den anden vil drive en virksomhed på lige fod med andre cateringfirmaer.

Det er med andre ord en problemstilling, der konstant er til debat og justering. Når vi har interviewet ledelsen og kokkene, kommer det helt klart frem, at det er balancegang at skulle

opveje de to behov mod hinanden. Der er samtidig tale om en læreproces for dem, hvor de skal finde deres ud af, hvad de og køkkenet som helhed kan håndtere. I kokkenes refleksion beskrives det på følgende måde:

Kok1: Altså vi gad ikke være med til det her, hvis det bare skulle være en varmestue. Hvis vi bare skulle være pædagoger og underholde nogen. Det var det måske lidt i starten, men nu er vi ved at være derhen, hvor at det begynder at virke som en rigtig arbejdsplads.

Som Kok1 beskriver, og som vi også var inde på i kapitel 2, er det vigtigt, at de elever, der er i køkkenet, har ressourcer til at indgå i det daglige arbejde. Men det har ikke altid været tilfældet. Mens vi laver feltarbejde i køkkenet, er der en episode⁷ med elev, der er nødt til at stoppe. Eleven har været igennem det indslusningsforløb, der er skitseret i kapitel 4, og alle har i et stykke tid været glade for at have vedkommende i køkkenet. Men det viser sig, at den faglige udvikling ikke står mål med det forventede, hvilket frustrerer såvel eleven som resten af køkkenet. Det viser sig efterfølgende, at eleven lider af en hidtil uopdaget følgelidelse til hørenedsættelsen, som gør det svært for vedkommende at følge tempoet i køkkenet og samarbejdet ophører. Det interessante er imidlertid de overvejelser som det sætter i gang hos kokkene og i særlig grad ledelsen, der er overrasket over, hvor mange kræfter denne episode har taget fra alle i køkkenet og hvor hårdt det har været for alle involverede. I denne forbindelse lukker det også op for nogle overvejelser over, hvor grænserne for rummeligheden går. Episoden peger i al fald på, at det er et svært område at håndtere og med store personlige omkostninger for både elev og for køkkenet. Den peger også på, at noget af rummeligheden bygger på, at elevernes handicap ikke forhindrer dem i at være "gode kokke" jf. den foregående diskussion.

I hverdagen er balancen mellem rummelighed og rentabilitet et meget mere konkret spørgsmål. Det kan fx handle om, hvorvidt kokkene har tid til at undervise eller om der skal laves så meget mad, at andre hensyn må vige for det praktisk. Det beskriver Verner bl.a. i dette citat, hvor han forholder sig til, hvordan han lærer kokkefaget:

Altså det er meget forskelligt. Altså nogle dage forklarer de en masse ting... utroligt meget...om forskellige situationer. Og når jeg kommer hjem: Hvad har jeg så lavet i dag? Nå ingenting... Så er det bare dem der har forklaret det hele, ik. Så det er meget forskelligt. Det afhænger også af om vi har travlt. Den sidste måned har vi haft rigtigt travlt, så på en måde har vi ikke lært så meget i denne her måned, fordi vi har haft så travlt, men så har jeg jo min struktur og min faglige erfaring, der gør at jeg kan få det til at køre alligevel – og det gør det nemmere. Hvor jeg tidligere var meget usikker... "Åh hvordan skal det se ud og hvordan skal jeg gøre?", men nu flyder det mere derud af. Men som jeg sagde, det handler jo også om teorier og jeg har jo ikke så meget erfaring... så hvis vi har travlt, så ryger der lidt...(Verner)

Når det går travlt ryger en del af tiden til at klare, hvad og hvordan tingene skal laves. Det passer overordnet fint i billedet af den "gode kok" som ikke skuffer kunderne. Men det stiller også nogle krav til eleverne om, at det har forrang overfor deres læring eller behov for viden

⁷ Vi er bevidst meget vage i forhold til denne episode af hensyn til elevens anonymitet.

og forståelse af ting. Det kræver kort sagt, at eleverne kan klare mosten. Det kommer også til udtryk i næste citat, der også er fra Verner, hvor han beskriver, hvorledes travlheden i køkkenet har gjort, at de har forsømt at udvikle nogle gode rutiner og praksisser, som kunne gøre hverdagen i køkkenet lettere for særligt de døve elever:

Joo.. altså da jeg startede havde vi måske ikke så meget at lave og vi skulle prøve at få skaffet nogle kunder og nogle arrangementer og fra jeg startede til nu har det udviklet sig meget på den måde. Der er sket nogle store ændringer. Men samtidig har vi så ikke så meget tid til at finde de bedre måder eller systemer på. Fordi der er denne her udvikling. Måske om et halvt år så kunne vi måske begynde at finde nogle ting... f.eks. blinklys til ovnen [i stedet for at ovnen bipper, når tingene er færdige, hvilket de døve elever ikke har nogen mulighed for at høre] eller nogle nye lokaler eller noget. Men måske først om et halvt år, for lige nu kræver det, at vi først skal tjene nogle penge ind. (Verner)

Det er således en vigtig forudsætning, at man som elev har de ressourcer, der skal til for at kunne indgå i arbejdet, og omsætte det man lærer i undervisningen til erfaringer, der kan bruges i løsningen af opgaverne, så maden kan blive leveret. Men dette er samtidig et dilemma, fordi øget travlhed betyder, at der ikke er tid til den egentlige undervisning, og til at udvikle nye redskaber til hjælp i køkkenet. Der er altså såvel positive som negative konsekvenser af virksomhedens succes og deraf følgende øget travlhed, når det handler om eleverne. Det må siges at være lykkedes for Allehånde Køkken, at leve op til intentionerne om, ikke at se de unges døvhed som problematisk, men derimod at betragte dem som kompetente unge, med nogle udfordringer og forudsætninger, der kan arbejdes konstruktivt med. Det er med andre ord lykkedes at flytte fokus fra hørelsen som det centrale, til de faglige kompetencer og identiteten som den gode kok, der kan klare jobbet. Eleverne har generelt en oplevelse af, at de netop deltager i at skabe en succesfuld virksomhed, og de føler sig integreret i og ansvarlige for virksomhedskulturen i Allehånde Køkken.

Afrunding

Vi skrev i indledningen til dette kapitel, at der var to kriterier i CSR-konceptet, som vi ville se nærmere på. Det første kriterium var, at virksomheden skal kunne rumme ansatte – elever – der er anderledes i en eller anden forstand. Det andet kriterium – eller indikator - var om virksomhedens ansatte i høj grad skal være/blive i stand til at tage et medansvar for virksomhedens succes.

Analyserne hidtil i kapitlet peger på, at i forhold til det første kriterium, fremstår Allehånde som en succes. De har ind til videre haft succes med at rekruttere døve og få sluset dem ind i forskellige uddannelsesforløb, hvor målet er en uddannelse indenfor madproduktion. Der er dog tale om en succes med nogle potentielle og allerede realiserede begrænsninger. Det fremgik bl.a. af analyserne i kapitel 6 og i dette kapitel, at læringsrummet i Allehånde stiller væsentlige krav til både kokkene og eleverne. Dels skal de kommunikere af alternative kanaler og dels introducerer dette en usikkerhed hos kokkene og et krav om at kunne turde overkomme nogle kommunikative barrierer hos eleverne. Fokuseringen på at ruste eleverne til at klare sig uden tolk og i et køkken uden at der tages særlige hensyn til dem pga. deres døvhed, har således nogle klare omkostninger for de involverede.

Men diskussionerne i dette kapitel har også gjort det klart, at der er grænser for, hvor *anderledes* eleverne måtte være. Rummeligheden har med andre ord sine grænser. Og disse er tilsyneladende blevet ændret undervejs. Det kommer bl.a. til udtryk i kokkenes diskussion af om køkkenet i starten var tæt på at blive en slags varmestue for personer, der ikke havde ressourcer nok. Det gjorde at man tilsyneladende er blevet mere præcise i de krav, der stilles til potentielle elever, så man i højere grad er sikker på at de kan klare mosten i køkkenet og at der ressourcer nok til at tage hånd om dem.

Men hvad der er nok så vigtigt i denne forbindelse er, hvad der definerer disse grænser for rummeligheden. Og her fremstår det som om, at Allehånde i stor grad har formået at flytte fokus fra funktionsnedsættelsen og over på en diskussion om hvad det indebærer at være en 'rigtig' kok. Allehånde har flyttet fokus fra en fokusering på hørelsen eller mangel på samme over på en fokusering på, om eleven kan leve op de mere eller mindre eksplicitte krav eller opfattelser af, hvad der kendetegner en god kok. Disse krav fremstår mere eller mindre hårde og velbegrundede, men de er ikke baseret på en opdeling døv/hørende. Dette medvirker til at øge rummeligheden, da det ikke længere handler om hørehandicappet, men om nogle andre ting.

I forhold til det andet kriterium – om Allehåndes ansatte i høj grad skal være/bliver i stand til at tage et medansvar for virksomhedens succes - er det også et positivt billede, der tegner sig. Det er i høj grad lykkedes at få eleverne til at føle ejerskab for projektet. Mange af eleverne vil gerne være med til at udvikle Allehånde. Mange ser en fremtid i Allehånde, og vil gerne være med til at gøre det til en bedre virksomhed. Samtidig ser de det også om et springbræt for en videre karrierer indenfor madbranchen.

Afslutningsvis må det konstateres, at analyserne af Allehånde i dette kapitel tegner et sammensat, men overordnet set, meget positivt billede. Køkkenet har skabt uddannelsesrum, som eleverne har taget til sig, og hvor de bliver udfordret på mange planer.

I det næste kapitel tager vi fat på en metodologisk analyse af vores indsamling af empiri i Allehånde køkken. Det centrale punkt i denne analyse vil være en diskussion af de overvejelser vi har gjort i forbindelse med at interviewe døve, og de potentielle problemstillinger, der kan være i den forbindelse.

Kapitel 8 - Metoder i evalueringen

Indledning

I dette kapitel vil vi gøre os forskellige overvejelser omkring de særlige problemstillinger der er aktuelle når vi, som vi har gjort i denne rapport, skal evaluere et projekt, der arbejder med uddannelse og undervisning af døve elever. Det rejser nogle metodiske problemstillinger, at skulle interviewe døve, da vi dels skal interviewe nogle respondenter, der benytter sig af et andet sprog – tegnsprog – og dels i den forbindelse skal bruge et formidlende mellemlid i form af en tolk, der oversætter vores talte spørgsmål til tegnsprog og oversætter respondentens svar tilbage til talt sprog.

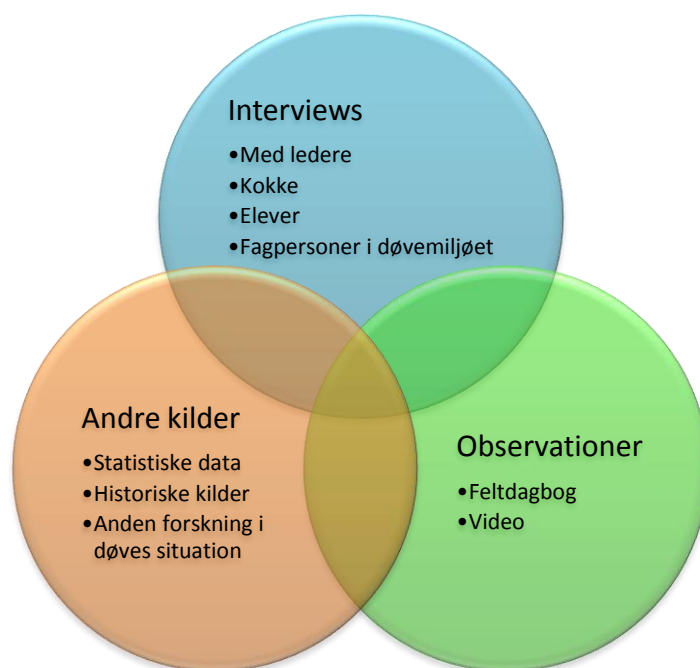
I de følgende afsnit vil vi indledningsvis diskutere, hvad det indebærer at foretage forskningsbaserede interviews. Derefter vil vi vende blikket imod vores overvejelser omkring, hvordan brugen af interviews påvirkes af, at vi i denne evaluering arbejder med døve respondenter, og derfor må interviewe dem ved hjælp af en tolk.

Der er yderligere nogle særlige kendetegn ved denne undersøgelse, som vi også vil diskutere i dette kapitel, der handler om, at vi arbejder med et lille forskningsfelt – både i forhold til området som forskningsfelt og i antallet af mulige respondenter i vores undersøgelse – hvilket igen også giver anledning til nogle særlige overvejelser, der handler om undersøgelsens validitet.

Til sidst vil vi kort komme ind på, hvilke analysemuligheder observationerne i køkkenet har givet os.

Anvendelse af forskellige former for kildemateriale

I forbindelse med denne evaluering har vi trukket på en flersidig af empiriske kilder til at belyse forskellige aspekter og perspektiver. Fx har vi benyttet os af det etnografiske blik, når vi har bevæget os rundt i køkkenet og observeret eleverne og kokkene i deres arbejde. Vi har også benyttet os af statistiske kilder og undersøgelser til at se på danske døves vilkår på dagens arbejdsmarked. Vi har brugt historiske kilder til at beskrive danske døves situation i en historisk kontekst. Tyngden i vores materiale er dog på de omfattende interviews vi har foretaget med elever, ledere og kokke i køkkenet. De forskellige anvendte metoder og deres aktuelle udtryk i undersøgelsen er vist i figur 6.



Figur 6. Viser de anvendte metoder og deres konkrete udtryk i evalueringen.

Hensigten med at arbejde med forskellige metoder er, at vi derigennem kan indkredse og beskrive flere forskellige perspektiver af relevans for evalueringen, som vi præsenterer i denne rapport. Der er dog også nogle mere jordnære overvejelser bag dette valg. Det handler for det første om, at der i Allehånde Køkken er et begrænset antal elever og ansatte. Det er dermed begrænset, hvor mange interviews, der kan gennemføres uden at det blev en belastning for den enkelte respondent og hans eller hendes arbejde i køkkenet. Vi har interviewet hver elev 1-3 gange i løbet af perioden, alt efter elevernes ønske om og mulighed for at deltage. Det har dog været et ønske fra vores side, at lave mindst 2 interviews med hver elev, for at få perspektiveret udviklingen i projektet. Dette er i de fleste tilfælde lykkedes.

Det var også et udpræget ønske fra ledelsens side, at vi som forskere ikke påvirkede hverdagen i køkkenet for meget. Der skulle være plads til en hverdag, hvor det centrale var produktionen af mad og undervisningen af eleverne. Det har givet os nogle begrænsninger i forhold til, hvor meget empiri vi med rimelighed kunne producere, og andre former for kildemateriale har

derfor måtte inddrages i forhold til at belyse de problemstillinger, vi arbejder med i denne rapport.

Om interviews som metode

Når man arbejder med det kvalitative forskningsinterview har man som formål at komme tæt på dem, man interviewer, og undersøge meningssammenhænge og tolkningsmuligheder (Spradley 1979, Alver & Selberg 1992:33). Man ønsker at få indblik i informanternes perspektiver og virkelighedsforståelser, ved at få dem til at fortælle om det de ved om et bestemt tema. Interviewet har altså til formål at *indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden, med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener* (Kvale 1998:19). Vi er stort set enige i dette udsagn. Vi må dog henlede opmærksomheden på, at det, der kommer ud af et interview ikke er en beskrivelse, men der imod en fortolkning i sig selv. Når man som interviewdeltager fortæller om sin livsverden, så fortolker man det, der er sket og de oplevelser man har haft. I den forstand er kvalitative forskningsinterviews ikke beskrivelser, men fortolkninger af virkeligheden, som den ser ud for den interviewede på et givent tidspunkt og i en given situation, og i den forstand må man anse fortællingerne for at være sande. Man kan sige, at virkeligheden bliver synlig ved, at man som individ forholder sig til sig selv og omverdenen i sin fortælling (Spradley 1979, Alver & Selberg 1992, Wittendorff 2007:9ff).

Her spiller erfaringsdannelse altså en væsentlig rolle, for det er netop ved at fortælle om de oplevelser og tanker, man har haft, at man omsætter dem til erfaringer. Når man fortæller om sine oplevelser reflekterer man over dem, og på den måde tillægges de forskellige betydninger. Derved bliver man også opmærksom på, at disse betydninger ændrer sig over tid. Når vi har interviewet eleverne i Allehånde Køkken flere gange, har vi ofte fået nogle af de samme fortællinger præsenteret flere gange. Men oplevelsen af netop disse erfaringer har ændret sig, i takt med, at den pågældende elev har fået mere erfaring. Det kan fx være eleven i et interview har været meget skeptisk overfor hvad det indebar at være kok. Og i et senere interview kan dette være fuldstændigt naturligt for vedkommende, og derfor ikke noget, der fylder i et interview, men som påvirker fortællingen om begivenheder i køkkenet. Det illustrerer, at selve det at fortælle om sine oplevelser, er en måde hvorpå man organiserer sit liv tidsmæssigt. Vi skaber vores egne livshistorier ved at sætte begivenheder sammen til et forløb, og forholde os til tidligere erfaringer og betydninger (Kemp 1995). Ting og begivenheder knyttes sammen i en fortælling. Hvad der giver mening i en sammenhæng kan ændre sig over tid, således at der kommer nye linjer og sammenhænge i fortællingerne.

Dette gælder desuden ikke kun for informanten, der interviewes. Det gælder også for forskeren og forskningsprocessen. Der er fx nogle ting, der er i fokus i begyndelsen af forskningsprocessen. Efterhånden som forskningsprocessen udfolder sig, vil det give anledning til en fokusering på nogle nye områder/sammenhænge, men der vil også ske en nyfortolkning af de tidligere fokuspunkter, fordi forskerens viden og perspektiv har ændret sig.

Det hører dog også med til arbejdet med kvalitative forskningsinterviews, at man vurderer, hvilke perspektiver der på et generelt plan knytter sig til fortællingerne. De

betydningstilskrivninger og meningsdannelser, deltagerne taler frem, rækker ud over det individuelle niveau, idet de også viser tilbage til den sociale virkelighed (Bourdieu et al. 1999). Det gælder både på det niveau, der handler om Allehånde Køkken som arbejdsfællesskab og uddannelsesprojekt, og et mere overordnet samfundsmæssigt og kulturelt niveau. Den sociale virkelighed i køkkenet er i høj grad defineret af det, vi tidligere har kaldt fortællingen om Allehåndes forandringspotentialer. Dette har vi i denne rapport tydeliggjort ved netop at fokusere på en forskellighed af kilder, for derved at få øje på de samfundsmæssige og kulturelle forestillinger om døve og døves muligheder, der spejles i de interviewedes fortællinger om deres arbejde i køkkenet.

Denne definition indebærer, at vi forsøger at indkredse de forskellige aktørers oplevelse, holdninger og viden om, hvordan det er at være tilknyttet Allehånde Køkken. Den indkredsning sker igennem interviews med de forskellige, der har deres gang i køkkenet. Det er vigtigt at understrege, at det ikke handler om for os, at efterprøve eller kontrollere de forskellige respondenters udlægning; de tages som en beskrivelse af hvad der er vigtig for dem på interviewtidspunktet – vi er jo netop interesseret i at få et indblik i deres livsverden, for der igennem at kunne beskrive forskellige aspekter ved at være tilknyttet Allehånde Køkken.

Hovedparten af interviewene i denne evaluering er gennemført som såkaldte semi-strukturerede interviews. Det betyder, at vi som forskere, på forhånd havde forberedt en række felter eller områder vi ville spørge ind til. Nogle af disse områder dække bl.a. elevernes hverdag i køkkenet, deres forestillinger om uddannelse og arbejde mv. Spørgsmålenes præcise ordlyd var ikke fastlagt. Der var snarere tale om nogle rammer med en række stikord, som det enkelte interview gerne skulle berøre. Hensigten med denne organisering var at sikre, at vi fik informationer om de relevante områder for undersøgelsen. Men samtidig skulle den åbne struktur – der var netop tale om semi-strukturerede spørgsmål – sikre, at kom der nogle interessante ting op i interviewet, kunne interviewerne vælge at forfølge disse i stedet for at forblive i de aftegnede spørgsmålsrammer. Denne kombination af åbenhed og lukkethed mente vi var bedst egnet til de problemstillinger vi skulle afdække i denne evaluering.

Overvejelser omkring brugen af tolk i interviewsituationen

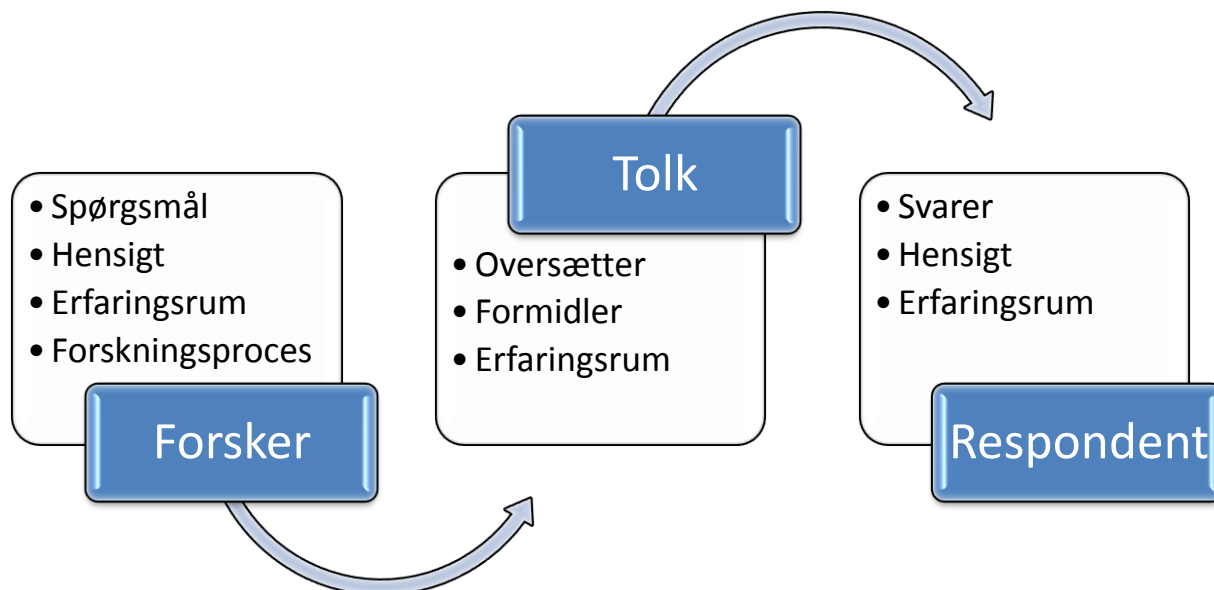
I denne evaluering har vi skulle interviewe døve, dvs. vores respondenter har ikke haft det talte sprog som deres primære sprog. Det betyder helt grundlæggende at vi kun kunne interviewe respondenterne ved at bruge en tolk som et mellemlid mellem os og respondenterne. Vi har skitseret situationen i figur 7. Tolkens rolle er, at oversættes vores spørgsmål til tegnsprog, og svarerne tilbage til tale.

Ideelt set bør en tolk, uanset i hvilken sammenhæng tolken arbejder i, bedst muligt oversætte og transmittere hvad der bliver kommunikeret om. I den forstand bør tolken fungerer som spejl, der formidler hvad der bliver sagt i overensstemmelse med afsenderens intentioner og hensigter. Det er jo en forudsætning, hvis vi skal have adgang til respondenterens livsverden og forholde os relevant i forhold til den pågældendes udsagn i interviewet.

Ofte bliver tolken opfattet som en, der bør forholde sig neutralt i en interviewsituation (Pjece fra Danske Døves Landsforbund 2008:3). Men hvordan kan man opfatte tolken som neutral, når der i enhver form for oversættelse implicit findes en fortolkning af betydning? Sproget er jo tæt forbundet med de kulturelle betingelser, og derfor må tolkning anses for en selvstændig kommunikationsform, der ud over det lingvistiske oversættelsesindhold af selve sproget også handler om at formidle den aktuelle kultur, sproget er en del af og udtrykker. Der er således tale om en kulturformidling, der omfatter forståelsen af sprogets kontekstuelle betydninger, og de kommunikative muligheder, der forefindes i den pågældende kultur. I enhver oversættelsessituation findes der altså et aspekt af kulturel transformation af betydning, der i praksis gør, at en neutral og fuldstændig transparent tolkning i vores øjne anses for umulig.

Et andet og lige så jordnært problem er i den forbindelse, at tegnsprog og talt dansk er to forskellige sprog, der godt nok er tæt forbundet, men som alligevel i praksis er ret forskellige. Fx er det ikke alle ord på dansk, der har en tilsvarende pendant på tegnsprog, og i en række tilfælde vil nogle beskrivende eller modificerende tillægsord ikke eksistere som enkeltstående udtryk på tegnsprog, men komme til udtryk i måden det pågældende tegn udføres på. Disse faktorer betyder i praksis, at tolken bliver en deltagende part i samtalen. Tolken er ind imellem nødt til at spørge til intentioner og meninger, for at opnå den bedst mulige tolkning, og eventuelt få informanten eller interviewereren til at forklare sig tydeligere.

En særlig problemstilling, som vi blev klar over undervejs i projektet var, at tolkene i en række tilfælde kendte respondenterne ganske godt. De havde måske arbejdet sammen ganske mange gange og i mange forskellige sammenhænge, hvilket gjorde dem ganske vidende om hinandens baggrund og historie. Det kan muligvis have været en fordel for os, idet der allerede har været en velfungerende relation mellem tolk og respondent, således at respondenterne kun har skulle forholde sig til forskerens spørgsmål. Omvendt kan det muligvis have været et problem, hvis tolken og respondenterne kendte hinanden så godt, at spørgsmål og svar blev tilpasset i en grad, at de nu afspejlede tolkens forforståelse af respondentens situation og holdning til et givent spørgsmål.



Figur 7. Figuren samler op på de involverede i en interviewsituation, hvor respondenterne er tegnsprogsbrugere og intervieweren (forskeren) ikke er tegnsprogsbruger. Derfor indgår der en tolk i relationen mellem forsker og respondenterne. Retningen på pilene viser processen ved et spørgsmål; ved et svar ville de blot vende den anden vej.

Figur 7 skitserer disse problemstillinger grafisk. Figuren åbner samtidig op for en række relaterede metodologiske problemstillinger:

- Hvad sker der præcist i tolkningen mht. indholdet. Vi har ingen grund til at tro, at tolkene på nogen måde bevidst ikke har gjort deres arbejde bedst muligt under de pågældende forhold.
- Er det muligt at opbygge en god relation til respondenterne, når der er en tredje person til stede? Svaret dertil er, at ja, selvfølgelig kan det lade sig gøre. Spørgsmålet er måske snarere, hvilken påvirkning det har givet den aktuelle undersøgelse?

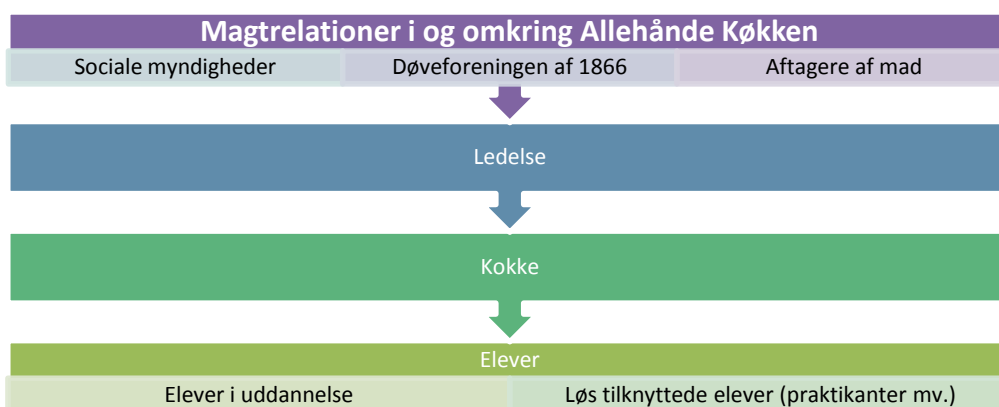
Spørgsmålet er hvad man kan gøre de mulige problemstillinger som analyserne her har peget på? En nærtliggende, om end urealistisk mulighed er, at vi selv lærte tegnsprog. Det ville dog selvkært være umuligt indenfor dette projekts rammer. En anden og mere gennemførlig mulighed, som vi kunne have benyttet os af, var, at lade respondenterne selv læse udskrifterne med henblik på 'kontrol' eller checke op på om de selv synes det skrevne afspejler det, de selv mener at have sagt. Det har vi gjort, uden dog at respondenterne meldte tilbage. En tredje mulighed havde været, at optage interviewene på video, og lade en anden tolk gennemgå interviewene for at blive klogere på hvad der sker i interviewet, både mht. tolkning og til den sociale dynamik i interviewet. Dette ville kunne belyse de forskellige positioner alle deltagere indtog i interviewsituationen, og give et væsentligt bedre fortolkningsgrundlag i forhold til materialet, idet det ville give mulighed for at undersøge sproglige nuancer nærmere. Samtidig ville dette lukke op for en interessant metodisk problemstilling, der med fordel kan belyses yderligere, nemlig spørgsmålet om tolkens rolle som aktiv deltager i interviewsituationen, og de implikationer, dette vil have for det empiriske materiale. Det har desværre ikke været muligt at forfølge disse muligheder indenfor rammerne af dette projekt. Og det er vigtigt for os

at understrege, at vi er *meget* tilfredse med tolkenes indsats i forbindelse med vores interview i og omkring Allehånde Køkken. Denne diskussion skal ses som en række overvejelser over, hvad der sker i relation til at skulle foretage interviews ved hjælp af tolkning, og ikke som en utilfredshed eller mistro til nogen. Vores samlede konklusion i relation til de indsamlede kvalitative interviews er, at vi vurderer at de giver et godt og grundigt indblik i en række af de problemstillinger, som køkkenet og dets medarbejdere har mødt – og de overvejelser og tanker de har gjort sig i den forbindelse.

Positioner i køkkenet

Der er yderligere en vigtig problemstilling vi vil berøre her. Det handler om hvilken position vi som forskere, har haft i køkkenet.

skitserer på en meget løs facon, hvorledes man kunne vælge at anskue magtrelationerne i og forhold til Allehånde Køkken. Det øverste niveau viser de eksterne magtrelationer – her er bl.a. de sociale myndigheder, der skal godkende elevernes uddannelse og tilstedeværelse i køkkenet, og dem, der køber maden, og som kan udøve magt, ved at vælge at købe deres mad et andet sted, hvis de ikke er tilfredse. Det andet niveau indeholder ledelsen af køkkenet og det tredje niveau kokkene, der underviser eleverne. Nederst finder vi eleverne, som her er opdelt i dem, der er i gang med et længerevarende forløb og dem, der blot er inde for at snuse til atmosfæren i køkkenet.



Figur 8. Skematisk beskrivelse af magtrelationer i og omkring Allehåndekøkken

Det interessante i denne metodologiske orienterede diskussion er, hvordan vi som forskere bliver positionerede i disse relationer. Det er klart, at bliver vi set som repræsentanter for fx Døveforeningen af 1866, kan det påvirke hvad respondenterne – hvad enten det er fra ledelsen eller fra de andre niveauer – har lyst til at dele med os. Er vi omvendt blevet set som indirekte repræsentanter for ledelsen af køkkenet, har det måske påvirket hvad eleverne har haft lyst til at fortælle os, og hvilket karakter fortællingerne om hverdagen i køkkenet har fået.

Det er vores bedømmelse og vurdering, at vi på nogle planer er blevet associeret med de øverste niveauer i figuren. Vores mål med at være til stede i køkkenet og gennemføre de forskellige interviews har trods alt skulle være at evaluere uddannelsen i sidste ende. Det er efterfølgende noget vi har haft i mente, når vi skulle tolke og anvendte interviewene i de forskellige analyser i denne evaluering.

Hvis man som forsker – som udefrakommende – vil have adgang til et andet menneskes livsverden, så kræver det en eller anden grad af tillid. Den har vi i bedste fald forsøgt at opnå.

Det har vi bl.a. gjort ved at introducere os og fortælle om baggrunden for vores interesse i Allehånde Køkken og dets medarbejdere.

Det kan diskuteres, hvor meget vores mulige association med ledelsen kan og har betydet for vores empiriske materiale. Det er vores vurdering, at vi i kraft af vores informationsindsats og ved at komme gentagne gange, har fået afdramatiseret vores tilstedeværelse og sikret, at en evt. påvirkning er blevet mindsket.

Øvrige overvejelser omkring interviews

Det har været en metodologisk udfordring, at der har været forholdsvis få elever at arbejde med. Vi har interviewet 6 elever. Metodologisk set er der tale om en undersøgelse af den totale population, hvor alle er blevet interviewet. Men det lave antal har nogle konsekvenser i nogle sammenhænge.

En konsekvens er, at der nogle gange er ganske få elever der har udtalt sig om et givent tema. Det kan skyldes at temaet er blevet diskuteret i en periode, hvor nogle elever har været på skole og dermed fraværende. Samtidig har eleverne været i Allehånde i forskellige tidsrum – svingende fra lige startet til 16-18 måneder henne, hvilket har givet dem meget forskellige erfaringsgrundlag at tale ud fra. Variansen i erfaringsgrundlag har også gjort i nogle situationer, at de "nye" elever har haft en oplevelse af, ikke at være kompetente endnu til at kunne udtale sig om et givent emne.

Der er desuden en ganske stor aldersspredning blandt eleverne. De er mellem 20 og 40 år, hvilket også kan have haft betydning for, hvorledes de forholder sig til forløbet og erfaringerne fra Allehånde. Det er dog samtidigt bemærkelsesværdigt, at de trods deres forskellige alder, faktisk har gjort sig en del (i mange tilfælde mislykkedes) erfaringer både med hensyn til uddannelse og arbejde.

Om observation/etnografi

De mange interviews i evalueringen er også suppleret med nogle mindre observationsrunder i køkkenet. Vi har anvendt det, man kalder deltagende observation. Definitivt kan dette ses som en forskningsform, hvor forskeren deltager åbent i respondenternes daglige liv for en længere tidsperiode. I denne periode observerer forskeren hvad der sker, lytter til hvad der bliver sagt, stiller selv spørgsmål, og i det hele undersøger forskellige aspekter af det eller de emner, der er sigtet med den aktuelle forskning (Hammersley & Atkinson 1995:3).

På et metodologisk niveau handler deltagende observation om, at forstå menneskers handlinger og adfærd ud fra deres eget subjektive perspektiv. Forskeren kan ved at antage dette udgangspunkt undersøge, hvordan den enkelte styres af motiver, tanker og følelser (Lindgaard & Kristiansen 1999). Man kan dertil tilføje, at dette sker i en stadig kommunikation med omgivelserne, og de tilstedeværende fælles forudsætning for handlen. Når vi er i køkkenet i Allehånde kan vi se, hvordan hver enkelt indgår i løsningen af den fælles opgave, at få dagens produktion til at køre, og hvordan de individuelle forudsætninger og målsætninger træder frem. Deltagende observation indeholder altså den opfattelse, at informanternes

handlinger, hvordan de udfører dem og på hvilke måder, de indgår i deres hverdagsrutiner, er en synliggørelse af deres kultur, for den, der ved hvordan disse handlinger skal tolkes (Berg 1994:12). Det kræver altså et vist forhåndskendskab til ens felt, at udføre et observationsfeltarbejde, og her bliver de kvalitative interviews væsentlige.

Deltagende observation gør sig efter vores mening rigtig godt i et samspil med de kvalitative interviews, idet der her skabes et forståelsesgrundlag for tolkning af de hverdagsrutiner, vi kunne iagttage i køkkenet. Man kan sige, at vi på denne måde opnår et samspil mellem det, der er blevet sagt, og det, der er blevet gjort. Interviews og observationer komplimenterer altså hinanden, men de modsiger eller perspektiverer ind imellem også hinanden, og giver stof til eftertanke. Man kan altså ved hjælp af denne metode, i samspil med interviews, få øje på aspekter af det man undersøger, som ikke fremkom i selve interviewet, fordi vægten her lå på nogle særlige perspektiver af en konkret situation, sådan som den pågældende interviewdeltager opfattede og fortolkede dem.

Vi har altså brugt deltagende observation således, at vi har været til stede i køkkenet og ved frokoster deltaget i samtalerne og set på, hvordan arbejdet i køkkenet foregik. Vi har været tydelige i køkkenet, men holdt os i baggrunden af hensyn til det daglige arbejde. På den måde har vi kunnet iagttage, hvordan kommunikationen foregår mellem de forskellige parter i køkkenet, og hvordan de forskellige problemer i den fælles kommunikation, som den blev beskrevet i interviewene, kom til syne eller blev modsagt. Således kan man få det indtryk, når man læser vores rapport, at der hele tiden foregår kommunikative handlinger i køkkenet. Dette er dog langt fra tilfældet. Dette fik vi øjnene op for, da vi tog et videokamera med, så vi kunne filme elevernes arbejde. På den måde håbede vi på, at vi kunne få øje på flere detaljer i samarbejdet, når vi havde muligheden for at se det gengivet igen og igen. Men kameraets præsens gjorde det klart, at lange tavse perioder af koncentreret arbejde er aldeles almindelige, når der arbejdes i køkkenet. Således kunne der gå flere timer med at filme tre elever, der snittede grønsager med ryggen til hinanden. Så selvom kommunikation fylder meget som problemfelt i Allehånde Køkken, så fylder tavshed ganske meget i det daglige arbejde, hvor det gælder om at få produktionen til at køre, og hvor arbejdsrutiner træder i kraft. Man kunne i et videre forskningsarbejde med fordel belyse tavshed som kulturelt fænomen, som den ser ud i hhv. døvekulturen og den hørende verden. Dette kunne muligvis give nogle andre billeder af kommunikative handlinger mellem hørende og døde, og på den måde flytte udgangspunktet fra den hørende verden, som jo netop bliver dominerende når man tager udgangspunkt i vanskeligheder i forbindelse med det talte sprog, og forskellen mellem talt sprog og tegnsprog.

I forhold til vores observationer har det således været en fordel at få sat fokus på andre former for kommunikative handlinger, end det talte sprog og tegnsproget, og de ulemper, der er forbundet med dette.

Fravalgte empiriske tilgange

På et tidligt tidspunkt i projektforløbet var det på tale, at gennemføre en kvantitativ undersøgelse af unge døves uddannelsesforventninger og parathed. Dette blev drøftet med

Danske Døves Landsforbund, som var velvilligt indstillet overfor ideen og ville gøre det muligt at kontakte deres unge medlemmer med tanke på at udfylde et spørgeskema. Ideen blev dog opgivet af økonomiske grunde. Det var for dyrt indenfor projektets økonomiske ramme, at lave et online spørgeskema, der kunne opfylde behovene for ligeværdig tilgang for alle respondenterne, da dette bl.a. indebærer produktionen af forskellige videoklip med tegnsprogstolkning af alle spørgsmål samt de enkelte svarmuligheder på spørgsmålene. Desuden blev det vurderet, at denne viden i tilstrækkeligt omfang kunne indhentes ved hjælp af ressourcepersoner indenfor området, samt ved at trække på eksisterende undersøgelser på feltet. I den forbindelse har vi bl.a. interviewet en fagperson, der har kendskab til processen bag etableringen af køkkenet og som havde indsigt i unge døves motivationsstrukturer og forventninger i forhold til uddannelse og arbejdsmarkedet. Derudover har vi interviewet en uddannelsesvejleder, der både har erfaringer med hørende og døve elever, og som dermed har kunne give os et indblik i døves overvejelser og forudsætninger for at vælge en uddannelse.

Afrunding

I dette kapitel har vi gennemgået en række forhold omkring evalueringens empiriske grundlag. Vi har gennemgået de ydre rammer og begrænsninger, der har været i relation til at skulle gennemføre en empirisk undersøgelse af Allehånde Køkken. Det er blevet klart at tyngden af i vores materiale er en række interviews med elever, kokke og ledelse af Allehånde Køkken. Dette er blevet suppleret med observationer af hverdagen i køkkenet i et mindre omfang samt interviews med ressourcepersoner udenfor køkkenet, men med relation til døveverdenen. Som en tredje og sidste kilde har vi trukket på forskellig litteratur omhandlende døves situation. Dette er sket med to fokuspunkter. Et fokuspunkt har været en historisk analyse af døves situation i Danmark med opmærksomheden særlig rettet mod uddannelsesområdet. Et andet fokuspunkt har været døves uddannelses- og beskæftigelsessituation i dagens arbejdsmarked.

Sideløbende med dette har vi gennemgået en række refleksioner over forskellige forhold i det empiriske materiale, som har været centrale at få analyseret og diskuteret. Vi har bl.a. diskuteret brugen af tolkning, og dets potentielle konsekvenser for vores indsamling af empiri.

Samlet set har vi således aftegnet konturerne af et ganske omfattende og solidt empirisk materiale. Det er indsamlet på forskellige måder, men med hovedvægten på en række interview med personer i forskellige positioner i Allehånde Køkken. Den samlede vurdering er, at materialet giver et godt og fyldestgørende indblik i hverdagen, som den tegner sig i Allehånde Køkken.

Bilag 1 – Litteraturliste

- Alver & Selberg
1992 *"Det er mer mellom himmel og jord". Folks forståelse av virkeligheten ut fra forestillinger om sykdom og behandling.* Vett & Viten.
- Andersson, Bo
1995 *Hörselskadade i historia och nutid.* Stockholm: Hörselskadades Riksförbund
- Baastrup, O.
1948 *Opdragelse og Undervisning af Døvstumme (Med kort historisk Udredning).* (i) Einer Torsting (red.): *Opdragelse og Undervisning i Danmark.* Bd. 1, s. 425 - 70
- Behrendts, Th.
1966 *Døveforeningen af 18. november 1866.* (i) Behrendts, Th. m. fl. (red.): *Døv i dag.* København: Døvefonden
- Berg, Magnus
1994 *Seldas andra bröllop. Berättelser om hur det är. Turkika andragenerationsindvandrare, identitet, etnicitet, modernitet, etnologi.* Göteborg: Etnologiska Institutionen. Univ. Etnologiska Föreningen i Västsverige.
- Bourdieu, Pierre et al.
1999 *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society.* Polity Press
- Breivik, Jan-Kåre
2007 *Døve identitet I endring. Lokale liv – globale bevegelser.* Oslo: Universitetsforlaget
- Clausen, Thomas
2003 *Når hørelsen svigter.* København: SFI
2001 *Hørehandicappedes tilknytning og vilkår i forhold til arbejde og uddannelse. Tendenser i litteraturen.* Arbejdsrapport. København: SFI
- Dohn, Sigfrid
1966 *Psykologiske problemer og funktioner.* (i) Behrendts, Th. m.fl. (red.): *Døv i dag.* København: Døvefonden
- Edwards, Lindsey og Crocker, Susan
2009 *Døve og hørehæmmede børn med særlige behov.* Evidensbaseret praktisk vejledning om psykologisk udredning og behandling. Oversat af Palle Vestberg. Aalborg: Materialecentret

- Enerstved, Regi Theodor
1996 *Legacy of the Past. Those who are gone, but have not left. Some aspects of the history of deaf education.* Oslo: Forlaget Nord-Press
- Epinion
2006 *Døves uddannelses- og arbejdsmarkedsforhold.* København: Epinion
- Eskildsen, Kurt og Riisager, Inger
1992 *Høretab, skole, uddannelse, arbejde – en undersøgelse af uddannelses-og arbejdsvilkårene for hørehæmmede, henvist til statens specialkonsulenter for hørehæmmede og døvblevne.* København: Statens Konsulentordning for hørehæmmede og døvblevne
- Fabricsius, Henrik
1979 *Peter Atke Castberg – I historisk perspektiv.* København: Døvefonden
- Hansen, Niels-Henrik M.
2009 *Når øret klør.* København: Center for Ungdomsforskning
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul
1995 *Ethnography: Principles in Practice.* London: Routledge
- Holm, Asger
1983 *Døveundervisningen i Danmark 1807 – 1982.* København: Døveforeningens Historiske Selskab
1966 *Døveundervisningens historie i Danmark. (i) Behrendts, Th. m.fl. (red.): Døv i dag.* København: Døvefonden
- Keller & Theisen
2010 *Drivkraft.* Odense: Erhvervsskolernes Forlag
- Kvale, Steiner
1998 *InterView. 2. oplag.* København: Hans Reitzels Forlag A/S
- Kemp, Peter
1995 *Tid og fortælling, Introduktion til Paul Ricoeur.* Århus Universitetsforlag.
- Lindegaard, Hanne & Kristiansen, Søren
1999 *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik.* Hans Reitzels Forlag.
- Parving, Agnete
1999
- Pretzmann, Karen Marie og Kvisgaard, Mette Møller
2010 *At lære blandt hørende når man selv er døv.* Speciale indleveret på kandidatuddannelsen i pædagogisk psykologi, DPU, Aarhus Universitet. København: DPU

- Spradley, James
1979 *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart & Winston, New York
- Svinndal, Elisabeth
2002 *Døve og sterkt tunghørtes norskkunnskaper – en analyse av grunnskoleelevers skriftlige tekster ved hjelp av andrespråkteori*. Oslo: Skådalen Ressource Centre
- Toft, Sussi
1998 *Hvad døve ikke ved, hørende ikke ved om døve – og omvendt*. (i) Hansen, Britta: Samspil mellem døve og hørende. København: Center for Tegnsprog og Tegnstøttet Kommunikation
- Undervisningsministeriet
1922 *Betænkning angaaende Omorganisation of Døvstummeundervisningen og om Tunghøres Undervisning m..* København: J. J. Schutz A/S
- Widell, Jonna
1988 *Den danske døvekultur*. København: Danske Døves Landsforbund
- Wittendorff, Nina
2007 *Det er jo bare mit liv jeg skal have styr på. Tidligere vilde pigers erfaringer og fortolkninger af deres virkelighed*. UFC Børn og Unge. www.spesoc.dk
- Wolff, Anthony B. og Harkins, Judith E.
1986 *Multihandicapped Students*. (i) Deaf Children in America (s. 55 til s. 82), redigeret af Schildroth og Karchmer. San Diego: Collge-Hill Press

