



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Det er ikke i ørene språket sitter**

En fokusgruppestudie med tegnspråklige elever med nedsatt hørsel, om språklige betingelser i skolen.

Lena Halvorsen

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED-3903

Mai 2023



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling og forskerspørsmål .....	1
1.2	Tegnspråklige elever med nedsatt hørsel i den talespråklige opplæringen .....	2
1.2.1	Forekomst.....	3
1.3	Spesialpedagogisk relevans.....	3
1.4	Forskningsfeltet.....	4
1.5	Avgrensning .....	5
1.6	Oppgavens oppbygging.....	5
2	Teoretisk rammeverk.....	7
2.1	Læring og språk i et sosiokulturelt perspektiv .....	7
2.2	Norsk tegnspråk.....	8
2.3	Språklig tilgang .....	9
2.3.1	Sensorisk tilgang til talespråket.....	10
2.3.2	Tilgjengelige tegnspråkmiljøer .....	10
2.4	Språklig sårbarhet.....	11
2.5	Språklig sårbarhet som konsekvens av manglende språklig tilgang .....	11
2.6	Skolens utfordringer og muligheter.....	14
2.6.1	Tiltak i skolen.....	14
2.6.2	Å være språklig og pedagogisk bevisst.....	16
2.6.3	Transspråking .....	17
3	Metode.....	18
3.1	Vitenskapsteoretisk ståsted .....	18
3.2	Valg av design: Fokusgrupper.....	19
3.3	Før datainnsamling: Utforming av stimulusmateriale, utvalg og rekruttering .....	20
3.3.1	Utarbeidelse av stimulusmateriale .....	20
3.3.2	Kriterier for utvalg .....	24

3.3.3 Strategi for rekruttering .....	25
3.3.4 Størrelse på utvalg: Antall grupper og antall deltakere.....	26
3.3.5 Presentasjon av utvalg .....	27
3.4 Under datainnsamling: Gjennomføring av fokusgruppeintervju .....	27
3.5 Etter datainnsamling: Behandling og bearbeiding av data.....	28
3.5.1 Transkripsjon.....	29
3.5.2 Første gjennomgang: Meningsfortetning .....	29
3.5.3 Andre gjennomgang: Gruppering.....	30
3.5.4 Tredje gjennomgang: Utvikle tema for analysen .....	31
3.6 Studiens kvalitet .....	32
3.7 Etske vurderinger .....	33
4 Resultater.....	34
4.1 Tegnspråklig i en talespråklig skolehverdag.....	35
4.1.1 Hvor snakkes det tegnspråk?.....	35
4.1.2 «Klassen trenger ikke lære tegnspråk».....	36
4.1.3 «Tolken» er viktig .....	38
4.1.4 Forskerspørsmål 1 .....	39
4.2 Å få tak i talespråket.....	40
4.2.1 Praten i klasserommet .....	40
4.2.2 «Bråk» .....	41
4.2.3 Betydningen av teknisk utstyr .....	42
4.2.4 Forskerspørsmål 2 .....	43
4.3 Lærerens rolle.....	44
4.3.1 Læreren som premissleverandør for språkholdninger.....	44
4.3.2 Organisering og gruppestørrelser .....	45
4.3.3 Klasseledelse og gjennomtenkte aktiviteter .....	47
4.3.4 Forskerspørsmål 3 .....	48

4.4 Oppsummering .....	49
5 Drøfting .....	50
5.1 Asymmetrier .....	50
5.2 Tegnspråklig i en talespråklig hverdag .....	51
5.3 Å få tak i talespråket.....	53
5.4 Lærerens rolle.....	55
6 Konklusjon og veien videre.....	57
Referanseliste .....	58
Vedlegg 1: Kvittering fra Sikt.....	64
Vedlegg 2: Invitasjonsbrev.....	65
Vedlegg 3: Informasjonsskriv .....	66
Vedlegg 4: Fotografier til diamantrangering.....	68

## Tabeller

Tabell 1: Påstander til innbyrdes rangering.....	24
Tabell 2: Eksempler på meningsfortetninger .....	30
Tabell 3: Eksempler på noen av meningsfortetningene i en gruppe .....	31
Tabell 4: Oversikt over tema og grupper .....	31
Tabell 5: Rangerte påstander.....	35

## Figurer

1: Modell for språklig sårbarhet (Bruce et al., s.17) .....	11
2: Figur for organisering av diamantrangering (Clark, 2012. s. 224) .....	22
3: Eksempler på fotografier til diamantrangering .....	23
4: Asymmetrier i språklig tilgang for tegnspråklige elever med nedsatt hørsel.....	51

## Forord

Mange studier har måttet utsettes de siste årene, på grunn av pandemien. Denne masterstudien er en av dem, og det er derfor ikke med så rent lite lettelse jeg endelig kan levere fra meg et ferdig produkt. Jeg har studert et tema jeg brenner for, og som jeg mener får altfor lite oppmerksomhet i samfunnet generelt og i opplæringssektoren spesielt. Kanskje kan dette være et bidrag til den samlede kunnskapen vi har på området, og ikke minst til å peke på behovet for mer kunnskap.

Til min veileder Johan Hjulstad ved OsloMet: Takk for alle arbeidstimene, for vanskelige spørsmål og faglige krav, for heiarop og oppmuntrende ord, og for raus deling av kunnskap og erfaring. Og ikke minst for at du takket ja når forespørselen først kom. Dette hadde ikke blitt den oppgaven den er uten deg.

Til min gode kollega og venn Isabella Solem: Takk for innlesing av fortellingen om Petter på tegnspråk og talespråk. Du er gull, og jeg gleder meg til å starte på nye samarbeider med deg nå som dette prosjektet fullføres.

Til mine informanter: Takk for deres tid, og for at dere delte så mange kloke tanker og gode refleksjoner. Dere imponerte meg stort, og jeg er veldig takknemlig for at jeg fikk lov til å bruke deres erfaringer som grunnlag for denne studien. Jeg håper jeg har klart å vise dere den respekten dere fortjener.

Til mine informanters foreldre: Takk for lånet av flotte unger! Jeg håper dere er stolte av dem.

Tromsø, mai 2023

Lena Halvorsen

## Sammendrag

Tegnspråklige elever med nedsatt hørsel er en liten gruppe elever med rett til to likeverdige opplæringspråk: Norsk tegnspråk og norsk (talespråk). Når de er den eneste eleven i sin klasse om å være tegnspråklig og å ha nedsatt hørsel, gir dette en kompleks opplærings situasjon hvor det er helt avgjørende at skolen legger godt til rette for både språklig, faglig og sosial samhandling. Denne kvalitative masterstudien setter søkelyset på hvordan barrierer for språklig tilgang i opplæringen kan bidra til at disse elevene utvikler en eller annen vanske med språk, altså at de får en språklig sårbarhet. Utgangspunktet er at dette er noe som kan forebygges gjennom god tilrettelegging, og problemstillingen er derfor som følger:

*«Hvordan kan oppøringen bidra til at tegnspråklige elever med nedsatt hørsel ikke utvikler en unødvendig språklig sårbarhet?»*

Det er valgt en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til studien, og datainnsamlingen er gjort gjennom fokusgruppeintervju med fem elever på mellomtrinnet. Alle informantene er tegnspråklige elever med nedsatt hørsel, og det er deres erfaringer som danner grunnlaget for analysen og dermed belysningen av problemstillingen.

Resultatene peker på en hel rekke barrierer for tilgang, og at det er ulike vilkår for språklig samhandling i de to språkene. Tegnspråklige barrierer handler først og fremst om mangel på språklige arenaer å samhandle i. Talespråklige barrierer handler i stor grad om sensorisk tilgang, hvorav støy er en vesentlig faktor. Resultatene drøftes i lys av Bruce et al. (2017) sin modell for språklig sårbarhet (Bruce et al., 2017), og ulike studier som viser at barn og elever med nedsatt hørsel kan være i risiko for å utvikle (unødvendige) sårbarheter med språk. Det drøftes også ulike tilpasninger skolen kan gjøre for å bygge ned de aktuelle barrierene, og dermed gi et opplæringstilbud som legger til rette for en språkutvikling som svarer til elevenes kognitive forutsetninger.

*Nøkkelord: Tegnspråklig opplæring, tegnspråklig tospråklighet, nedsatt hørsel, tegnspråklige elever, språklig sårbarhet, spesialundervisning og fokusgrupper.*

# 1 Innledning

Tegnspråklige elever med nedsatt hørsel er først og fremst elever. De har ulike forutsetninger for læring, ulike interesser og ulike drømmer om framtiden. De trives i ulik grad på skolen, og opplever ulik grad av mestring. Noen av dem går på skole sammen med andre tegnspråklige elever med nedsatt hørsel, og får sin opplæring i et tegnspråklig miljø. Men mange har sitt hovedtilbud i hjemmeskolen, som eneste elev med norsk tegnspråk i opplæringen (Dammeyer & Ohna, 2021; Vonen, 2020). Dette kompliserer opplæringstilbudet til disse elevene. Som gruppe vet vi også at de kommer dårligere ut enn resten av elevpopulasjonen, selv om mange selvsagt også gjør det godt. Det som finnes av forskning peker på at hovedårsaken til lave resultater ligger i skolens kunnskap om og tilrettelegging for elevgruppen (Kermit, 2018; Mjøen et al., 2021). Gjennom beskrivelser og refleksjoner fra fem elever på mellomtrinnet tar jeg i denne masterstudien opp noen av faktorene som kan være med å påvirke dette. Håpet er å dermed kunne bidra til å sette søkelys på noen av de konkrete utfordringene skolen kan ha, og hvordan de kan arbeide for å møte disse.

## 1.1 Problemstilling og forskerspørsmål

Studien fokuseres rundt noen aspekter av den språklige opplæringen disse elevene får i skolen, og hvilke barrierer de kan oppleve med tanke på tilgang til den språklige samhandlingen på skolens arenaer. Antakelsen er at hvis barrierene er mange (og store) nok, risikerer disse elevene å miste så mye språklig erfaring og praksis at de utvikler en eller flere typer vansker med språk – en *språklig sårbarhet*. Dette gjelder både tegnspråk og talespråk, og støttes av ulike studier som omhandler elever med nedsatt hørsel og språkvansker (Halliday et al., 2017; Herman & Rowley, 2022; Lederberg et al., 2013; Nittrouer & Lowenstein, 2021; Wie et al., 2020). At sårbarheten antas å være et resultat av mangelfull tilrettelegging av opplæringen, og dermed i prinsippet må kunne anses som unødvendig, er utgangspunktet for følgende valg av problemstilling:

*«Hvordan kan oppøringen bidra til at tegnspråklige elever med nedsatt hørsel ikke utvikler en unødvendig språklig sårbarhet?»*

Forskerspørsmålene jeg stiller i tilknytning til problemstillingen, skal bidra til å konkretisere perspektivet jeg har valgt for å belyse den, altså den *språklige tilgangen* elevene har, og hvilke barrierer som kan komme i veien for den. Elevenes to språk, tegnspråk og talespråk, har ulike betingelser for språklig samhandling som skolen må legge til rette for, samtidig som



den må se elevens helhetlige språklige situasjon. Med dette som utgangspunkt har jeg utarbeidet tre spørsmål:

1. «Hva mener elevene skal til for å få best mulig deltakelse i talespråklig aktivitet?»
2. «Hva mener elevene skal til for å få best mulig deltakelse i tegnspråklig aktivitet?»
3. «Hvilken tilpasning mener elevene skolen bør gjøre for å gi best mulig vilkår for å lære begge språk?»

## 1.2 Tegnspråklige elever med nedsatt hørsel i den talespråklige opplæringen

Elevenes rett til å utvikle språk og språklig tilhørighet vektes i styringsdokumenter og rammeverk for den norske skolen, og i læreplanens overordnede del står det:

Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet. (...) Norsk tegnspråk er anerkjent som et fullverdig språk i Norge. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

I dette ligger en erkjennelse av språks betydning for mennesker, både med tanke på identitet, kognitive prosesser, sosialt liv og kulturell tilhørighet. Det anerkjennes også at norsk tegnspråk er et fullverdig språk, og i opplæringsloven har elever med nedsatt hørsel fått en individuell rett til opplæring i og på dette språket (Opplæringslova, 1998 §2-6). Retten forutsetter en sakkyndig vurdering fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (ibid.). Med retten følger en egen fag- og timefordeling med egne læreplaner for fagene norsk, engelsk og drama og rytmikk (som erstatter musikk), og hvor det i tillegg er lagt til ekstra timer for å romme læreplanen i norsk tegnspråk (Utdanningsdirektoratet, 2022a, kap. 2.4).

Elever med nedsatt hørsel som ønsker tegnspråkopplæring uten å følge de tre læreplanene som erstatter norsk, engelsk og musikk (ibid.), kan få dette etter retten om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Her er det ikke mulig å få et utvidet timetall, da denne retten ikke følger av opplæringslovens §5-1, spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1; Utdanningsdirektoratet, 2022b). I forslag til ny opplæringslov som etter planen skal tre i kraft fra skolestart 2024 (Kunnskapsdepartementet, 2023), ligger retten an til å bli noe endret. Det foreslås at elever med nedsatt hørsel også skal kunne velge opplæring i faget norsk tegnspråk med tilhørende utvidet timetall, uten å samtidig ha opplæring på norsk tegnspråk og med de øvrige tre læreplanene. Retten til opplæring i og på

norsk tegnspråk foreslås i tillegg videreført i samme form som den foreligger nå, men uten krav om sakkyndig vurdering (ibid.).

Det stilles i dag krav til at lærere har minst 30sp norsk tegnspråk på barnetrinnet og 60sp på ungdomstrinnet, for å kunne undervise i faget (Forskrift om krav til kompetanse ved tilsetjing og undervisning, 2014). For å styrke disse elevenes tegnspråklige tilbud tilbyr Statped en alternativ opplæringsarena, hvor de kan komme til Oslo, Bergen eller Trondheim/Tromsø<sup>1</sup> for å møtes og få opplæring i et større språkmiljø noen uker hvert år. I dette tilbudet ligger også ukentlig undervisning i faget norsk tegnspråk på videokonferanse (Statped, 2021a).

### **1.2.1 Forekomst**

Det er ifølge Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) 267 elever som får tegnspråkopplæring etter opplæringslovens §2-6 skoleåret 2022-23 (*GSI - Grunnskolens Informasjonssystem*, 2022). Det er vanskelig å vite hvor mange av disse som har sitt tilbud i egne grupper eller avdelinger, og hvor mange som er elever i nærskolen og dermed har opplæringen sin i typisk hørende og talespråklige klasser (Statped, 2019). I tillegg til elevene som får opplæring etter §2-6, er det et ukjent antall som får opplæring i norsk tegnspråk etter opplæringslovens §5-1, retten til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Det er ikke mulig å se ut fra GSI-tallene hvor mange dette gjelder, da oversikten bare viser antall elever som får spesialundervisning og ikke innenfor hvilket fag eller område denne gis. Med tanke på at det samlede antall elever i norsk skole for skoleåret 2022-23 er 636 934 (*GSI - Grunnskolens Informasjonssystem*, 2022), må man likevel kunne si at denne elevgruppen ikke utgjør en stor prosentandel av den norske elevmassen, selv om man ser elever som får tegnspråkopplæring etter de to paragrafene under ett. Elevtallet er såpass lite at man kan si at det er en marginal gruppe.

## **1.3 Spesialpedagogisk relevans**

Et relasjonelt perspektiv på spesialpedagogikk vil si at en forstår vansker med læring som et samspill mellom det enkelte individ og miljøet eller systemet rundt individet. Dette til forskjell fra et kategorisk perspektiv, hvor vanskene hos individet har hovedfokus (Groven,

---

<sup>1</sup> Elever fra den nordlige regionen har sitt hovedtilbud i Trondheim, hvor de får undervisning i aldershomogene grupper. I tillegg arrangeres det to ekstra uker pr skoleår i Tromsø, hvor disse elevene og deres familier får møtes på tvers av alderstrinn, og dermed bli kjent med andre tegnspråklige i sin region (Statped, 2021a).

2013). Det relasjonelle perspektivet kommer til uttrykk i denne studien gjennom antakelsen om at skolen gjennom god tilpasning kan bidra til å forhindre eller minimere risikoen for *språklig sårbarhet* som ikke kommer av underliggende kognitive faktorer, hos tegnspråklige elever med nedsatt hørsel. Barrierene i læringsmiljøet som skolen bør ha som mål å bygge ned, kan sies å være den *språklige tilgangen* elevene opplever å ha (eller ikke ha), samt kvaliteten på denne. På den måten søker skolen å forebygge mot risikofaktorer, som ifølge Befring (2016) er en av fire basisoppgaver i spesialpedagogikken. De andre oppgavene beskriver han som problem- og ressursdiagnostikk, lærings- og funksjonshjelp og læring for utvikling av kompetansefortrinn. (Befring, 2016).

## 1.4 Forskningsfeltet

Vilkår for utvikling og læring hos barn og elever med nedsatt hørsel har fått en del oppmerksomhet i senere tid, og det er gjort flere undersøkelser både når det gjelder inkludering, læringsutbytte og konsekvenser for talespråkutviklingen når barnet får svakere talespråklig tilgang. Disse peker på flere utfordringer som skolen bør være oppmerksom på. For eksempel viser Kermit (2018) sin kunnskapsoversikt over nyere forskning på denne barne- og elevgruppens vilkår i barnehage og skole, svært liten grad av inkluderende praksiser som legger til rette for godt læringsutbytte (Kermit, 2018). Mjøen et al. (2021) følger opp denne med å peke på en rekke tiltak som kan bidra til å møte dette (Mjøen et al., 2021). Erfaringer med asymmetrisk tilgang til leke- og språkfelleskap har elevene gjerne med seg allerede fra barnehagen (Hillesøy, 2016; Kristoffersen, 2013). En rekke undersøkelser viser at barn med nedsatt hørsel risikerer ulike sårbarheter i talespråket som følge av svakere språklig tilgang (se for eksempel Halliday et al., 2017; Lederberg et al., 2013; Nittrouer & Lowenstein, 2021; Paatsch & Toe, 2020; Wie et al., 2020), noe som kan påvirke deres totale læringsutbytte og muligheter for videre studier (Nittrouer & Lowenstein, 2021).

Når det gjelder tegnspråkutvikling i skolen, herunder utbytte av tegnspråkopplæringen i Norge, er det vanskelig å finne studier som sier noe konkret, antakelig på grunn av mangelen på standardiserte kartleggingsverktøy og tester (Herman & Rowley, 2022; Lederberg et al., 2013). Det finnes en del studier som omhandler utfordringene tegnspråklige elever kan møte i talespråklig opplæring (De Meulder et al., 2019; Lederberg et al., 2013; Lu et al., 2016). Samtidig finnes det studier som viser at barn med nedsatt hørsel som får tegnspråk naturlig fra fødselen har en språkutvikling som tilsvarer hørende talespråklige barn (Herman & Rowley, 2022; Lederberg et al., 2013; Lu et al., 2016), og vi vet også at tegnspråklige elever med

nedsatt hørsel som får opplæring i tegnspråklige miljøer har samme læringsutbytte som resten av befolkningen på gruppenivå (Statped, 2021b).

## 1.5 Avgrensning

Tema for studien er *språklig sårbarhet*, som kan involvere mange ulike typer vansker med språk. Likevel er det ikke den enkelte konkrete språkvanske som har fokus, og disse vil dermed ikke diskuteres utfyllende. Skriftspråket er heller ikke en del av studien. Inkludering er et sentralt tema for både trivsel og læring i skolen, og henger naturligvis sammen med språklig tilgang. Men selv om en kan si at et inkluderende læringsmiljø må ligge til grunn for språklig deltakelse, er ikke inkludering i seg selv et tema her. Studien tar utgangspunkt i tegnspråklige elever med nedsatt hørsel, og deres perspektiver på den språklige tilgangen skolen klarer å legge til rette for. Andre perspektiver, som lærere, skoleledere eller kommunalt og statlig støtteapparat, er ikke representert her. Heller ikke foreldreperspektivet er inkludert.

## 1.6 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er inndelt i seks kapitler som omfatter innledning, teoretisk rammeverk, metodebeskrivelse, drøfting og konklusjon.

Kapittel 2 gir et teoretisk rammeverk for studien. Her redegjør jeg for valgt perspektiv på læring og språk, og gir en kort beskrivelse av norsk tegnspråk. Videre forklarer jeg de to hovedbegrepene språklig tilgang og språklig sårbarhet, og hvordan disse henger sammen i opplæringstilbudet til tegnspråklige elever med nedsatt hørsel. Jeg redegjør for ulike anbefalte tiltak i skolen, lærerens rolle og til slutt transspråking som pedagogisk metode i det flerspråklige klasserom.

Kapittel 3 innledes med en redegjørelse av vitenskapelig ståsted, før jeg presenterer og begrunner studiens design. Det er valgt fokusgruppeintervju som metode for datainnsamling, og jeg beskriver derfor stimulusmaterialet som jeg valgte å utarbeide for dette formålet. Alle steg i prosessen fra rekruttering til analyse beskrives kronologisk, og kapittelet avsluttes med noen betraktninger rundt studiens kvalitet og noen etiske vurderinger som har vært særlig aktuelle.

Kapittel 4 viser analysen og mine fortolkninger av funn, slik jeg forstår informantenes beskrivelser av *språklig tilgang*. Jeg presenterer analysen tematisk slik det fremsto for meg gjennom bearbeidingen, og viser til hvordan de ulike temaene kan sies å svare på

forskerspørsmålene. Informantenes stemmer løftes frem gjennom sitater fra samtalen, og jeg forsøker å vise tydelig hva som er deres fortelling og hva som er min fortolkning av den.

Kapittel 5 er en drøfting av funnene presentert i analysen. Her løfter jeg de ulike aspektene ved fenomenet *språklig tilgang* som kom fram i fokusgruppeintervjuet, og setter dem i sammenheng med fenomenet *språklig sårbarhet*. Jeg viser hvordan jeg ser mine funn og fortolkninger i sammenheng med valgt teori, og peker på ulike utfordringer og muligheter skolen kan stå overfor i møte med denne elevgruppen.

Kapittel 6 gir en kort oppsummerende konklusjon, og avrundes med å peke på noen mulige veier videre for forskningsfeltet.

## 2 Teoretisk rammeverk

Kapittelet innledes med det valgte perspektivet på læring og språk, som legger grunnlaget for videre valg av teorier og forståelsesrammer for studien. Så omtales norsk tegnspråk og dets posisjon i samfunnet, før det redegjøres for studiens to hovedbegreper språklig tilgang og språklig sårbarhet. Deretter synliggjøres sammenhengen mellom de to begrepene, gjennom en redegjørelse for språklige sårbarheter tegnspråklige elever med nedsatt hørsel kan oppleve å komme i. Til slutt løftes noen perspektiver på skolens utfordringer og muligheter når det kommer til å gi en godt tilrettelagt opplæring.

### 2.1 Læring og språk i et sosiokulturelt perspektiv

Et sosiokulturelt læringssyn skriver seg tilbake til Lev Vygotskij (1896-1934) sine teorier (Säljö, 2001). Vygotskij vektla språket som redskap for tanken, og argumenterte for at den språklige tenkingen starter som et sosialt fenomen som barnet etter hvert overfører til en indre tale (Vygotskij, 1934/2004). Det er i interaksjon med sine omgivelser, og innenfor den nærmeste utviklingssonen, at barnet utvikler seg og lærer (ibid.).

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet sees læring på som først og fremst sosiale prosesser (Dufva, 2013; Säljö, 2001; Vygotskij, 1934/2004; Wenger, 2000). Læring handler kort sagt om å tilegne seg ulike kunnskaper og ferdigheter. Dette er ikke mulig uten å delta i en eller annen form for sosial aktivitet, enten sammen med andre mennesker eller i interaksjon med medier som bøker, film, digitale verktøy og så videre (Säljö, 2001; Wenger, 2000). Heri ligger også at man ikke trekker et klart skille mellom den indre kognisjonen og den ytre sosiale aktiviteten, men heller ser disse mer eller mindre som en felles størrelse (Dufva, 2013; Säljö, 2001). Dufva (2013) beskriver i dette perspektivet læring som en «*social-cum-cognitive and mediated process*» (s.52), hvor det kognitive rommet utvides til å også inkludere interaksjonene i individets omgivelser, og hvor læring og utvikling skjer i samspillet mellom de ulike deltakerne i disse interaksjonene (Dufva, 2013).

Wenger (2000) sin teori om praksisfellesskapet innebærer at vi som mennesker tilhører flere ulike sosiale fellesskap både i skole/jobb og på fritiden, som alle er arenaer for læring og utvikling (Wenger, 2000). De ulike fellesskapene elevene er deltakere av i skolen kan for eksempel være i klasserommet, i skolegården eller andre steder hvor elever er sammen med andre elever (Wenger, 2003). I stedet for å sette søkelyset på individets læringsatferd, fremhever Wenger (2000) hvilke kjennetegn som gjør disse fellesskapene lærende. Tilhørighet

står sentralt, og blir beskrevet som at vi både ser oss selv som del av fellesskapet, at vi deltar i aktiviteter i det og at vi bidrar til justeringer som bringer fellesskapet fremover (Wenger, 2000).

Språket er den sentrale medierende faktor i interaksjonen mellom mennesker i praksisfellesskapet (Dufva, 2013; Säljö, 2001; Wenger, 2000). Det er gjennom språket vi samhandler med våre omgivelser, og som Vygotskij (1934/2004) beskrev det er språket selve redskapet for læring og utvikling (Vygotskij, 1934/2004). Hva språk *er* kan sies å være et ontologisk spørsmål, altså at en vil finne ulike definisjoner ut fra ulike teoretiske ståsted (Hårstad et al., 2021). I et sosiokulturelt perspektiv er det vanlig å omtale språk som handling mer enn en selvstendig størrelse utenfor oss selv (Dufva, 2013; García & Li, 2014/2019; Hårstad et al., 2021; Säljö, 2001). Herbert Clark (1996) formulerte det slik: «*Language is used for doing things*» (Clark, 1996, s. 3), og her er noe av kjernen i den sosiokulturelle lingvistikken: Språk er noe vi *gjør* mer enn noe vi *har*, og når vi bruker språk i sosiale interaksjoner, kan vi dermed si at vi *språker* (Dufva, 2013; García & Li, 2014/2019, s. 27; Hårstad et al., 2021; Säljö, 2001).

Det er viktig å påpeke at dette perspektivet ikke innebærer en avvisning av at språk er en del av vårt kognitive apparat, og at den menneskelige språkevnen dermed spiller en viktig rolle i at vi har – og bruker – språk. Sociolingvistikken er heller ikke uten anerkjennelse for språkets – eller språkernes – formalside, altså at det finnes regler for grammatikk, setningsoppbygging og så videre. (Hårstad et al., 2021). Hårstad et.al (2021) understreker at kunnskap om språkets formalside er viktig for å kunne samhandle i situert interaksjon (Hårstad et al., 2021) Det er umulig å bruke språk uten en språkevne, men samtidig har språkevnen ingen nytte for oss hvis vi ikke har noen å bruke språk sammen med. Men å språke vil si å bruke språk for å skape mening ved å ta i bruk hele sitt språklige repertoar, mer enn å for eksempel følge normer for standardspråk (García & Li, 2014/2019; Hårstad et al., 2021). Her ligger også erkjennelsen av at vår språklige samhandling involverer en rekke semiotiske ressurser som ikke har vært sett på som språklige i tradisjonelle lingvistiske teorier, slik som gester eller ansiktsuttrykk (García & Li, 2014/2019; Hårstad et al., 2021).

## **2.2 Norsk tegnspråk**

Tegnspråk produseres med hender, ansikt, hode og overkropp, og oppfattes med synet. Dette til forskjell fra talespråk, som produseres med munn og stemme og oppfattes med hørselen (selv om gester og mimikk også er involvert i talespråklig kommunikasjon). Vonen (2020) beskriver

dette som at tegnspråk og talespråk er forskjellig i fysisk modalitet, eller overføringskanal (Vonen, 2020, s. 38). Tegnspråkets modaliteter fører til at det skiller seg fra talte språk spesielt på tre måter: Større spatialitet (utnyttelse av det tredimensjonale rommet foran kroppen), større simultanitet (flere ting uttrykkes samtidig) og større ikonisitet (uttrykk ligner mer på betydningen, altså avbildende uttrykk) (Vonen, 2020, s. 39).

Norsk tegnspråk er et fullverdig språk, og er anerkjent som det gjennom stortingsmeldingen om språk som kom i 2008 (St.meld. nr.35 (2007-2008), 2008). Det ble inkludert i språkloven som trådte i kraft 1.januar 2022, som et av språkene den norske stat har et ekstra ansvar for å verne og fremme (Språklova, 2022). At et språk er fullverdig, betyr at det kan brukes i alle sammenhenger i samfunnet og at det har et spesialisert ordforråd (*Språkrådet*, 2021). Vi kan beskrive språkets formalside, altså på fonologisk, morfologisk, syntaktisk, semantisk og pragmatisk nivå, på samme måte som vi kan det for talte (og skrevne) språk (Vonen, 2020). Men dette betyr ikke at norsk tegnspråk følger alle de samme grammatiske reglene som norsk talespråk. Et eksempel på dette er hvordan tegnspråket ikke alltid er avhengig av at verbet bøyes for å uttrykke tid, man kan i stedet angi tiden tidlig eller først i ytringen og så angi resten av tegnene i samme form som ved en nåtidsytring (Halvorsen, 2020). Det er ifølge Vonen (2020) lingvistisk sett mange likheter mellom norsk og norsk tegnspråk, men det er også ulikheter innenfor både fonologien, morfologien, syntaksen og pragmatikken (Vonen, 2020).

## 2.3 Språklig tilgang

Når vi snakker om barns språkutvikling, skiller vi gjerne mellom den uformelle språktilegnelsen og den formelle språklæringen (Krashen, 1976). Den uformelle tilegnelsen handler om den språklige påvirkningen vi får fra våre omgivelser, enten ved direkte kommunikasjon eller når vi «snapper opp» språklige ytringer fra andre samtaler, TV eller radio og så videre (Foushee et al., 2023a; Hårstad et al., 2021; Krashen, 1976). Den formelle læringen handler mer om å få direkte instruksjoner, som for eksempel når voksne bevisst velger hvordan de snakker til barn for å lære dem språk, eller i en konkret opplæringssituasjon i barnehage, skole, kurs og så videre (ibid.). Snow (2014) omtaler dette som «*natural and instructional environment*» (Snow, 2014, s. 121), altså naturlig og faglig språkmiljø.

Å *kunne* språk handler blant annet om å ha et passende ordforråd for ulike situasjoner, ha kunnskap om ulike begreper, beherske språkets formalside og kjenne de sosiale reglene for samtaler i ulike kontekster (Bruce et al., 2017; Hårstad et al., 2021). Å *lære* språk er en aktiv og kreativ kognitiv prosess, som innebærer å prosessere, prøve ut og videreutvikle språklig



informasjon som vi får direkte eller indirekte fra våre omgivelser i en rekke ulike situasjoner (Foushee et al., 2023a). I tillegg til kognitive forutsetninger krever dette at vi har noen å snakke med, og at vi og de deler de samme språkpraksisene, altså snakker samme språk (Hårstad et al., 2021; Kristoffersen, 2019). Vi må naturligvis også kunne se eller høre hva det prates om for å kunne delta i språking. Vi kan si at språklig deltakelse innebærer ulike typer *språklig tilgang*. Når en elev ikke får den samme tilgangen til praksisfellesskapet som de andre, er tilgangen asymmetrisk. Dette er en særlig aktuell problemstilling for tegnspråklige elever med nedsatt hørsel i talespråklige opplæringsmiljøer (De Meulder et al., 2019).

I denne studien er det lagt vekt på ulike tilpasninger skolen kan gjøre for at tegnspråklige elever med nedsatt hørsel skal få bedre tilgang på språkpraksisene i opplæringen. Det settes spesielt søkelys på to ulike forutsetninger for språklig deltakelse, og mulige barrierer som kan komme i veien for disse: Elevene må ha sensorisk tilgang på talespråk, altså at de kan høre hva som sies, og de må ha tilgang på språkmiljøer hvor tegnspråk er den rådende språkpraksisen. I tillegg drøftes andre asymmetrier som forhold mellom majoritets- og minoritetsspråk (herunder ulik status mellom språk), ulike språklige ferdigheter mellom språkbrukerne og så videre. Det kan naturligvis også finnes andre barrierer for språklig tilgang, for både denne elevgruppen og alle andre elever i skolen.

### **2.3.1 Sensorisk tilgang til talespråket**

Tegnspråk og talespråk oppfattes med ulike sanser (Vonen, 2020), som betyr at de har ulike sensoriske betingelser for tilgang. Elevgruppen som er tema for denne studien har alle en eller annen grad av nedsatt hørsel, og har dermed også en eller annen grad av redusert sensorisk tilgang til talespråk, fordi slike språk er lydbasert (Cole & Flexer, 2016; De Meulder et al., 2019). Spørsmålene blir altså hvilke barrierer disse elevene kan møte på når det kommer til sensorisk tilgang på de ulike (tale)språkpraksisene i opplæringen, og hva skolen kan gjøre for å bygge ned slike barrierer gjennom god tilrettelegging.

### **2.3.2 Tilgjengelige tegnspråkmiljøer**

De fleste tegnspråklige elever med nedsatt hørsel får sitt opplæringstilbud i typisk hørende og talespråklige miljøer. De har individuell rett til opplæring i og på norsk tegnspråk (Opplæringslova, 1998), men de øvrige elevene i klassen har ikke tilsvarende rett til opplæring i norsk tegnspråk. Aktuelle spørsmål her blir i hvor stor grad denne elevgruppen får tilgang til ulike språkpraksiser på tegnspråk, om mangel på slike praksiser kan sies å utgjøre

barrierer for deres språklige tilgang, og hvordan skolen kan bidra til å bygge ned slike barrierer ved å gi elevene bedre muligheter til å samhandle med andre på tegnspråk.

## 2.4 Språklig sårbarhet

Det finnes mange ulike språkvansker, og vanskene kan ha ulike årsaker. Bruce et al. (2017) introduserer begrepet *språklig sårbarhet* som et relasjonelt perspektiv på barns ulike språklige utfordringer, hvor sårbarheten kommer til uttrykk når gapet mellom barnets språklige kompetanse og omgivelsenes forventninger til denne blir for stort. Begrepet omfatter alle typer språkvansker og -forsinkelser barn kan ha både i tale- og skriftspråk, men er likevel noe mer enn et «samlebegrep» for disse. I begrepet ligger at den språklige sårbarheten befinner seg i samspillet mellom barnet selv, språket og pedagogikken som barnet er omgitt av, og at det er i dette samspillet at språkutviklingen kan drives framover. Pedagogikken får den største rollen i denne modellen, og Bruce et al. (2017) argumenterer for at barnehagen og skolen kan legge til rette for språklig støtte lenge før barnet eventuelt får påvist en språkvanske (Bruce et al., 2017).



1: Modell for språklig sårbarhet (Bruce et al., s. 17)

Bruce et al. (2017) vektlegger med dette en forebyggende inngang til språklig sårbarhet, og fremholder lærerens språklige bevissthet som viktig for at elevene skal lykkes. Dette krever at lærerne har høy kompetanse både på språk, typisk språkutvikling og såkalt avvikende språkutvikling (Bruce et al., 2017).

## 2.5 Språklig sårbarhet som konsekvens av manglende språklig tilgang

Vi vet at barn med nedsatt hørsel kan få svakere tilgang til språk allerede fra fødselen. Talespråklig handler dette om sensorisk tilgang, ved at de ikke har optimale forhold for å oppfatte når foreldre og andre snakker til og rundt dem (Cole & Flexer, 2016). Om lag 5% av

barn som fødes med nedsatt hørsel har døve foreldre som snakker tegnspråk. Disse følger samme språkutvikling som hørende barn med hørende foreldre (Herman & Rowley, 2022; Lederberg et al., 2013; Lu et al., 2016). De øvrige om lag 95% av barna har dermed hørende, talespråklige foreldre. Disse vil naturlig nok ikke utsettes for tegnspråk like tidlig i livet som de med tegnspråklige foreldre, noe som kan påvirke deres tegnspråkutvikling. Lu et al. (2016) fant for eksempel i en engelsk studie at døve barn av hørende foreldre hadde en senere tegnspråklig utvikling på områdene fonologi og vokabular, enn døve barn av døve foreldre. Dette på tross av at barn i England blir utsatt for tegnspråk fra tidlig alder, og innenfor det man regner som den kritiske alder for språkutvikling. Forskerne fant sammenheng mellom dette og *kvaliteten* på den tegnspråklige påvirkningen (input) barna fikk fra sine foreldre, som igjen hang sammen med hvorvidt de kunne tegnspråket flytende (Lu et al., 2016).

I barnehagen kan barn med nedsatt hørsel oppleve en asymmetrisk tilgang til praksisfellesskapet, herunder både tegn- og talespråklig. Dette blant annet fordi de voksne ikke oppdager at barna går glipp av informasjon i talespråklig aktivitet, og at de ikke har tegnspråklige ferdigheter nok til å legge til rette for rike tegnspråklige aktiviteter (Kristoffersen, 2019). Det mangler dessuten verktøy for å kartlegge disse barnas tegnspråklige utvikling, slik vi har for talespråk, både i barnehage og skole. Kartlegging er viktig for å avdekke både språklig fremgang og forsinkelser eller vansker med språk, slik at opplæringen kan tilpasses best mulig for den enkelte (Bruce et al., 2017; Herman & Rowley, 2022). Når tegnspråklige barn ikke samles i samme barnehage eller skole, er det også vanskelig for pedagoger og andre ansatte å oppdage det hvis disse barna har en senere eller avvikende språkutvikling på tegnspråk, fordi de ikke ser dem i et språkmiljø (Herman & Rowley, 2022).

Nedsatt hørsel i seg selv predikerer ikke vansker med språk, men konsekvensene for tilgang til ulike språkpraksiser ved nedsatt hørsel kan sies å være en av flere risikofaktorer (Halliday et al., 2017; Herman & Rowley, 2022; Lederberg et al., 2013; Nittrouer & Lowenstein, 2021; Wie et al., 2020). Ulike studier på språkutviklingen til barn og ungdom med nedsatt hørsel viser varierende grader av vanskeligheter med ulike språklige områder. Halliday et al. (2017) fant for eksempel i en undersøkelse av barn og ungdom med lette til moderate hørselstap, at disse hadde tilnærmet samme skår på tradisjonelle (tale)språktester som kontrollgruppen med typisk hørsel. Selv om de skåret litt lavere enn kontrollgruppen, lå de innenfor normalområdet på de fleste områder (Halliday et al., 2017). Samtidig viste Nittrouer & Lowenstein (2021) sin undersøkelse at elever med hørselstap hadde vanskelig med enten grammatisk tvetydige setninger eller setninger som var tvetydige på grunn av vokabularet, i forhold til typisk

hørende elever. Dette ser de i sammenheng med at barn med nedsatt hørsel ser ut til å streve mer i høyere utdanning en typisk hørende, og argumenterer dermed med at det bør gis større oppmerksomhet mot hvilken språklig støtte disse barna får tidligere i opplæringen (Nittrouer & Lowenstein, 2021).

Wie et al. (2020) viser til at selv om barn med cochleaimplantat oppnår et tilnærmet aldersadekvat talespråk to til tre år etter implantasjon, sakker utviklingen opp på noen områder fra om lag fire år etter implantasjon. Også i denne studien argumenteres det for viktigheten av varig språklig støtte, herunder også lyttetrening (Wie et al., 2020). Lederberg et al. (2013) understreker betydningen av språkmiljø, og viser blant annet til at barn med nedsatt hørsel og talespråklige foreldre kan bli forsinket talespråklig, og da spesielt når det kommer til grammatiske ferdigheter (Lederberg et al., 2013). Det er lite forskning på den tegnspråklige utviklingen til barn med nedsatt hørsel, særlig de som har hørende/talespråklige foreldre (Lederberg et al., 2013). Dette henger kanskje sammen med mangelen på kartleggingsverktøy for tegnspråklig utvikling (Herman & Rowley, 2022; Lederberg et al., 2013).

Oppsummert kan en si at selv om tegnspråklige barn med nedsatt hørsel har like forskjellige kognitive forutsetninger for å lære språk som andre barn (Lederberg et al., 2013), er det grunn til å vie disse elevene ekstra oppmerksomhet i skolen. Felles for disse og andre studier som omhandler barn med nedsatt hørsel og språk, er utgangspunktet i at det er tilgangen til språk som utgjør den største risikofaktoren. Barn med nedsatt hørsel kan få svakere tilgang til språk helt fra livets begynnelse, og dermed er det grunn til å være oppmerksom på at tegnspråklige elever med nedsatt hørsel kan ha fått en språklig sårbarhet allerede før de kommer til skolen. Dette gjelder både sensorisk tilgang til talespråket, og tilgang til tegnspråkmiljøer. Et eksempel på manglende språklig tilgang i skolen er en undersøkelse av Kermit et al. (2010) om jevnaldrendesamtaler for barn mellom 5 og 8 år med cochleaimplantat. Undersøkelsen viste at disse barna hadde svært lite komplekse samtaler med jevnaldrende, og at de var avhengig av betydelig voksenstøtte for å få tilgang til disse samtalene (Kermit et al., 2010).

En språklig sårbarhet har gjerne også sosial sårbarhet som konsekvens, og Bruce et al. (2017) løfter den pragmatiske kompetansen som viktig for etablering og opprettholdelse av vennskap i skolen. Eksempler på pragmatisk kompetanse kan være å oppfatte tonefall, nyanser og doble betydninger. Pauser og timer hvor det er mulig å småprate kan være ekstra utfordrende, og skolen bør ha et ekstra blikk til disse situasjonene (Bruce et al., 2017). Elever med nedsatt hørsel kan være forsinket i utviklingen av slike pragmatiske ferdigheter, selv om de kan vise

aldersadekvate ferdigheter i språknes formalside (Paatsch & Toe, 2020). Konsekvensene av dette når det kommer til klasseromsdeltakelse, ser ut til å øke med alder (ibid.).

## **2.6 Skolens utfordringer og muligheter**

Bruce et al. (2017) peker på at barn med språklig sårbarhet møter nye utfordringer når de kommer i skolen. Det stilles større krav til deres språklige kompetanse både når det gjelder hurtighet, smidighet og følsomhet. Etter hvert som eleven stiger i klassetrinn øker de faglige begrepene, og det stilles krav til både analytisk evne og kritisk tenkning. Språket som redskap for læring blir også en økende faktor, og evnen til å bruke språket til å oppfatte, bearbeide og produsere kunnskap blir viktig (Bruce et al., 2017). Det man skal kunne gjøre med språket blir altså stadig mer avansert og nyansert, og det er nettopp her Nittrouer & Lowenstein (2021) hevder at elever med nedsatt hørsel møter de utfordringene i skolen som medfører at de senere kan streve mer i høyere utdanning enn typisk hørende elever (Nittrouer & Lowenstein, 2021).

I modellen for språklig sårbarhet har pedagogikken den største rollen i møtet med barns språklige utfordringer (figur 1, s. 11). Bruce et al. (2017) løfter betydningen av lærerens kompetanse, og viktigheten av at man fokuserer på elevens språklige muligheter i opplæringen (Bruce et al., 2017). For denne elevgruppen kan man si at dette innebærer, i tillegg til generell kompetanse på typisk og avvikende språkutvikling, både kunnskaper og bevissthet om hva det innebærer å gjøre både tegn- og talespråklig samhandling tilgjengelig.

### **2.6.1 Tiltak i skolen**

Det er krav til formell kompetanse i norsk tegnspråk for å kunne undervise i faget i skolen (Forskrift om krav til kompetanse ved tilsetjing og undervisning, 2014). Men det er få lærere som har forkunnskaper i norsk tegnspråk, som dermed medfører at de starter på utdanning uten å kjenne språket. Dette får som konsekvens at kompetansen ikke blir den samme som hvis for eksempel en norskspråklig lærer tar 30sp norsk for å kunne undervise i faget (Vonen, 2020). En del skoler, særlig i distriktene, har problemer med å få tak i lærer med tegnspråkkompetanse. For å gi eleven best mulig tilgang på tegnspråk ender derfor mange skoler med å måtte ansette tolk til opplæringen. Tolk har generell høy tegnspråkkompetanse, men denne løsningen medfører likevel flere utfordringer: Tolken og læreren har ulike roller i klasserommet, representerer ulike profesjoner og har ulike perspektiver og kunnskaper. Tolkemediert undervisning er altså en komplisert oppgave, som krever godt samarbeid og gode forberedelser (Ringsø & Agerup, 2018; Urdal et al., 2020).

Det er også viktig å være bevisst at tolket interaksjon aldri blir helt det samme som direkte interaksjon, noe som selvsagt vil påvirke både deltakelse og læringsutbytte (ibid.).

Selv om tegnspråklige elever med nedsatt hørsel ikke har opplæring i et tegnspråkmiljø på bostedsskolen, er det flere ting skolen kan gjøre for å synliggjøre tegnspråket og bygge positive språkholdninger. En studie viste at å få delta sammen med tegnspråkeleven på fjernundervisning, skapte begeistring og nysgjerrighet rundt tegnspråket hos de andre elevene (Hjulstad, 2017). Dette bidro blant annet til en positiv identitetsutvikling hos de tegnspråklige elevene, og bedre relasjoner mellom dem og klassekameratene. (ibid.). I noen skoler blir medelever også invitert med inn i tegnspråkundervisningen som den ene eleven har, for å få lære litt tegn, og de får se film med tegnspråk i matpausene (Urdal et al., 2020). For eksempel har NRK super en egen nettside for tegnspråklige og tegnspråktolkede filmer til barn (*NRK Super - Tegnspråk*, 2023).

Det meste av tiltakene som anbefales for skolen handler om sensorisk tilgang til talespråket og styrking av talespråkutviklingen. Jauhiainen et al. (2007) anbefaler en rekke tiltak, som tekniske hjelpemidler for bedre tilgang til talespråk, fysisk tilrettelegging av rom for å bedre akustikkforhold og dempe støy, forsterket språkopplæring ved for eksempel ekstra fokus på begreper, visuell støtte til opplæringen og stimulering og trening av hørselen (Jauhiainen et al., 2007). Statped anbefaler også disse tiltakene, og har i tillegg mer detaljerte lister med konkrete forslag på sine nettsider (Statped, 2023).

Forholdet mellom signal og støy er et vesentlig hinder for taleoppfattelse (Cole & Flexer, 2016; Jauhiainen et al., 2007), og derfor viktig for skolen å utbedre så godt som mulig. At elever med nedsatt hørsel er mer utsatt for utmattelse, som igjen har betydning for det generelle læringsutbyttet (Hornsby et al., 2014), forsterker betydningen av dette tiltaket. En norsk undersøkelse av Torkildsen et al. (2019) undersøkte språklig og kognitiv påvirkning på taleoppfattelse i bakgrunnsstøy hos 175 barn (5.5-12.9 år) med høreapparat, cochleaimplantat, utviklingsmessige språkvansker og typisk hørende barn uten språkvansker. Undersøkelsen fant at språklig kompetanse var en signifikant forklarende faktor for evne til å oppfatte tale i støy for begge gruppene med nedsatt hørsel og gruppen med språkvansker, men ikke for de typisk hørende barna uten språkvansker (Torkildsen et al., 2019). Dette understøtter behovet for å redusere støy og bedre lytteforholdene i skolen, men også behovet for at disse barna vies ekstra oppmerksomhet med tanke på talespråkutvikling og -læring. Hørselsteknisk utstyr som mikrofoner og høyttalere i klasserommet, kan bidra til å bedre forholdet mellom signal og

støy og gi bedre tilgang til lyd. Her spiller lærerens holdning til slikt utstyr en stor rolle for hvor mye det blir brukt, og dermed hvor stor nytte det er for eleven (Rekkedal, 2014).

### **2.6.2 Å være språklig og pedagogisk bevisst**

Bruce et al (2017) understreker viktigheten av en lærer som er språklig bevisst, og som underviser tilgjengelig. I dette ligger flere aspekter, som for eksempel å selv bruke et språk som bidrar til at elevene kan både oppfatte, forstå og prosessere det som sies, holde god struktur på turtaking og bruke visuell støtte (Bruce et al., 2017).

For den talespråklige undervisningen handler dette kanskje først og fremst om å være bevisst hvilke barrierer elever med nedsatt hørsel opplever for oppfattelse, og hvilke konsekvenser det kan ha for talespråkutviklingen. Her blir det viktig, som Bruce et al. (2017) påpeker, å kjenne elevens språklige kompetanse (Bruce et al., 2017). Læreren må også være oppmerksom på, og sensitiv i møte med, at mange elever later som de oppfatter mer av talespråket enn de gjør. Dette gjøre de for å fremstå som mer hørende, som en av de mange konsekvensene en mangelfull inkludering kan gi (Kermit, 2019).

For den tegnspråklige undervisningen kan det være en utfordring å gi eleven nok tilgang på språklig samhandling. Men språklig bevissthet handler også om å være oppmerksom på asymmetrien som naturlig ligger i maktforholdet mellom majoritetsspråk (talespråket) og minoritetsspråk (tegnspråket). Tegnspråk har historisk vært sett på som et slags «hjelpespråk» for døve, eller et språk som gjøres tilgjengelig etter en «behovsprøving» som handler om grad av hørselstap, og det har vært gjennom forsøk på reformering for å gjøre det mer likt talespråket (Vonen, 2020). Dette kan man også se i hvordan skolepolitikken for døve har beveget seg gjennom ulike retninger som involverer «oralmetoder» eller «manuelle metoder» (Dammeyer & Ohna, 2021; Vonen, 2020). Og selv om norsk tegnspråk i dag er anerkjent som det fullverdige språket det faktisk er, som gjenspeiles i ulike lover og offentlige dokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2023; Opplæringslova, 1998; Språklova, 2022), er det fremdeles viktig at læreren er oppmerksom på at tegnspråk kan oppfattes som et mindre viktig språk blant representanter for majoritetsspråket. Asymmetri i de ulike språkenes prestisje og makt skapes først og fremst av hvordan språkbrukerne behandler og omtaler språk (Hårstad et al., 2021). Læreren er en viktig språklig rollemodell for elevene selv om hen ikke snakker tegnspråk selv (Bruce et al., 2017), og må derfor være seg dette bevisst. Kanskje spesielt fordi en av konsekvensene av en slik asymmetri kan resultere i at den minoritetsspråklige selv

bidrar til å undertrykke eget språk gjennom å for eksempel velge det bort i ulike sammenhenger (Hårstad et al., 2021).

### 2.6.3 Transspråking

Transspråking som pedagogikk handler om å bygge på de flerspråklige elevenes språklige styrker, og å trekke alle de ulike språkpraksisene inn i opplæringen (García & Li, 2014/2019). García & Li (2014/2019) viser til Williams (2012) når de snakker om to ulike former for transspråking i opplæringen: Naturlig transspråking når elevene blander språkene i eget læringsarbeid, og offisiell transspråking når denne er lærerstyrt (García & Li, 2014/2019). De argumenterer med flere positive effekter av å inkludere flere språk i klasserommet, og understreker at også lærere som ikke behersker alle språkene kan benytte denne pedagogikken. Dette gjennom å legge til rette for at elevene får bruke sine språk i læringsarbeidet, og å oppmuntre dem til å snakke sine språk i klasserommet (García & Li, 2014/2019).

Swanwick (2016) hevder at transspråking kan være en nyttig pedagogikk i undervisningen av tegnspråklige elever med nedsatt hørsel, også når de får sin opplæring i typisk hørende og talespråklige klasser (Swanwick, 2016). Lindahl (2015) viser i sin avhandling også til en rekke eksempler på hvordan tegnspråklig transspråking kan være en nyttig medierende ressurs i opplæringen (Lindahl, 2015). Det diskuteres imidlertid om denne strategien alltid gir tegnspråklige elever en reell tilgang på begge språk. De Meulder et al. (2019) anerkjenner metodikken, men peker samtidig på flere utfordringer med den. Blant annet viser de til hvordan lav tegnspråkkompetanse hos hørende elever kan bidra til at det tegnspråket de bruker blir sterkt påvirket av talespråket (De Meulder et al., 2019). Vonen (2020) kaller dette for språkblanding *av nød*, når kommunikasjonen er mellom mennesker som ikke deler felles språk. Motsatt er språkblanding mellom flerspråklige en språkblanding *til berikelse* (Vonen, 2020, s. 136). Asymmetrien i sensorisk tilgang kombinert med forholdet mellom majoritets- og minoritetsspråk kan dermed bidra til at tegnspråklige elever med nedsatt hørsel i realiteten får *dårligere* språklig tilgang, gjennom at det snakkes et mindre flytende tegnspråk kombinert med et talespråk de bare delvis oppfatter (De Meulder et al., 2019). En bevissthet rundt hvordan en transspråklig pedagogikk kan være en kreativ ressurs som fremmer læring, men samtidig hvilke mulige barrierer som kan ligge i den, vil dermed være essensiell.



## 3 Metode

I det følgende gis en redegjørelse for studiens design, og metodiske valg. Vitenskapsteoretisk ståsted danner bakteppet for de valgene jeg har tatt underveis, og kapittelet innledes derfor med det. Jeg har forsøkt å være så transparent som mulig i mine beskrivelser, uten å gå så i detalj at det går ut over mine informanternes integritet eller anonymitet.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vitenskapsteoretisk ståsted har påvirkning på hva forskeren søker informasjon om, og hvordan hen utvikler forståelsen underveis i prosessen (Thagaard, 2013). Ulike paradigmer innenfor forskning representerer hver sine perspektiver på hvordan vi kommer fram til ny forståelse. Kvalitativ forskning er fortolkende, og vektlegger forståelse og nærhet til det som forskes på (Thagaard, 2013; Tjora, 2020). Dette er en kvalitativ med et fenomenologisk design, og hvor resultatene fortolkes i en hermeneutisk forståelsesramme for hvordan vi kommer fram til ny erkjennelse.

En fenomenologisk tilnærming handler om å søke kunnskap om sosiale fenomener, gjennom menneskers erfaringer om disse fenomenene (Thagaard, 2013; Tjora, 2020). I min problemstilling spør jeg hvordan opplæringen kan bidra til å unngå en unødvendig *språklig sårbarhet* for tegnspråklige elever med nedsatt hørsel. I forskerspørsmålene mine kommer det frem at jeg antar dette henger sammen med *språklig tilgang*, og at det er gjennom elevenes erfaringer jeg ønsker å belyse problemstillingen. En kan kanskje si at det er forholdet mellom de to, tilgang og sårbarhet, som utgjør selve fenomenet jeg undersøker. Sentralt innenfor fenomenologien er bevisstheten om at det er menneskers oppfattelse av og meninger om fenomener som de har erfaring med, som studeres (Thagaard, 2013; Tjora, 2020). Mine informanter har førstehånds erfaring med tegnspråklig og talespråklig tilgang i skolen, og det er deres beskrivelser av fenomenet jeg undersøker. Viktig her er oppmerksomheten om at det er elevenes erfaringer med fenomenet jeg får tilgang til, og ikke selve fenomenet i seg selv (Thagaard, 2013; Tjora, 2020).

Min forforståelse stammer fra formell kompetanse som tegnspråklærer, mange års erfaring fra klasserommet og flere år som rådgiver innenfor hørsel- og tegnspråkfeltet. Forforståelsen er ifølge den hermeneutiske filosofen Gadamer (1990/2012) umulig å ignorere, snarere vill en anerkjennelse av denne være til hjelp på veien til ny erkjennelse (Gadamer, 1990/2012). Hermeneutikk både som filosofi og vitenskap vektlegger fortolkning av tekst, enten skriftlig,

muntlig eller i form av handlinger (Thagaard, 2013). Den teksten jeg fortolker gjennom min analyse og drøfting, er transkripsjonen fra et gruppeintervju med elever på mellomtrinnet. Jeg fortolker altså deres fortolkning av fenomenet, en dobbel hermeneutikk (Thagaard, 2013, s. 42). I løpet av mitt arbeid med å fortolke vil jeg måtte se utsagnene til informantene i lys av teori, egen erfaring, informantenes kontekst og så videre. Tilsvarende må jeg se alle disse faktorene i lys av informantenes utsagn. Denne vekselvis prosessen mellom helhet og deler omtaler Gadamer som «den hermeneutiske sirkel» (Gadamer, 1990/2012). At denne prosessen gradvis fører til nye erkjennelser har senere medført at sirkelen nå omtales mer som en spiral, hvor man hele tiden går fremover – eller oppover – på sin vei mot ny kunnskap (Motahari, 2008).

### **3.2 Valg av design: Fokusgrupper**

Som strategi for datainnsamling har jeg valgt fokusgruppeintervju. Valget kommer hovedsakelig av at fokusgrupper kan være et nyttig verktøy hvis temaet er potensielt sensitivt og personlig for de aktuelle informantene (Wibeck, 2010). Elevene jeg har invitert til å delta har til felles at de er eneste elev med nedsatt hørsel og tegnspråk i sin klasse. Å skulle snakke om tilrettelegging for særlige behov som en selv har, kan slik jeg ser det oppleves som sårbart. Mange elever med nedsatt hørsel har utviklet strategier for å fremstå som mer hørende enn de er, såkalt «passing» (Goffman, 1968), for å tilpasse seg fellesskapet (Kermit, 2019), noe som også kan indikere at temaet er sårbart for noen. Innenfor rammene av et fokusgruppeintervju kunne jeg gi dem muligheten til å snakke om fenomenet uten å måtte fortelle konkret om egen situasjon. En annen fordel med fokusgruppeintervju er at når informantene er barn, vil de kunne oppleve maktforholdet mellom intervjuer og informant som mer balansert fordi de er i overtall (Jowett & O'Toole, 2006).

Wibeck (2010) beskriver fokusgrupper som intervjuer hvor deltakerne får diskutere – *fokusere på* – et tema med hverandre, og hvor intervjueren fungerer mer som en moderator for samtalen. Gruppen kan få et stimulusmateriale som grunnlag for diskusjonen, eller intervjueren kan sette i gang samtalen gjennom en innledning (Wibeck, 2010). I denne studien valgte jeg å presentere et stimulusmateriale, som gjøres nærmere rede for under oppgavens pkt. 3.3.1, s. 20. Grunnen til at jeg valgte dette var at jeg ønsket å gi informantene en konkret oppgave som var egnet til å drive diskusjonen framover innenfor det valgte temaet. Dette håpet jeg ville medføre at det kom fram mer informasjon om de ulike perspektivene deltakerne løftet fram, enn hvis jeg som moderator hadde måttet stille mange spørsmål for å

oppretholde samtalen. Wibeck (2010) beskriver ustrukturerte og strukturerte fokusgruppeintervjuer som to ytterpunkter, både når det gjelder intervjuerens involvering i samtalen innhold og styring av gruppedynamikken underveis (Wibeck, 2010). Mine valg vil kunne sies å ligge ganske nært et ustrukturert oppsett, selv om stimulusmaterialet mitt innebærer en viss styring av samtalen. Jeg brøt ikke inn i samtalen hvis det ikke var helt nødvendig for å bringe den videre.

Fokusgruppeintervjuer gir gode muligheter for å studere hvordan informantene kommer fram til felles standpunkter – eller hvordan de ender opp som uenige – og hvordan de interagerer med hverandre i samtalen (Wibeck, 2010). Ulike perspektiver på fenomenet *språklig tilgang*, og begrunnelser for disse, var blant aspektene jeg var interessert i å få fram. I tillegg ønsket jeg at informantene skulle få snakke så fritt som mulig, uten for mye innblanding av meg som voksen.

### **3.3 Før datainnsamling: Utforming av stimulusmateriale, utvalg og rekruttering**

Allerede i valg av tema og utvikling av problemstilling er jeg som forsker påvirket av min forforståelse fra tidligere utdanning og erfaring fra det fagfeltet jeg har valgt å forske på (Thagaard, 2013). Mine valg i forberedelsene for innsamling av data er derfor også preget av denne forforståelsen. Thagaard (2013) sier at denne måten å forske på medfører at forskeren til en viss grad «utvikler» data, gjennom å være i feltet det forskes på, og gjennom møter med de menneskene som deltar der (Thagaard, 2013, s. 50). En kan dermed si at selv om jeg innhenter mine informanternes betraktninger og meninger rundt det aktuelle fenomenet, er det i sammenheng med mine egne erfaringer og fortolkninger at jeg frembringer de data jeg senere analyserer.

#### **3.3.1 Utarbeidelse av stimulusmateriale**

Et stimulusmateriale skal bidra til diskusjon i gruppen, og utformingen bør derfor være slik at det inspirerer til spørsmål mer enn at det legger fram fakta (Wibeck, 2010). Jeg valgte å gi gruppen et materiale som besto av tre deler: En video med en fortelling om den fiktive eleven Petter, fotografier av ulike situasjoner i skolen som skulle sorteres i en diamantrangering (Clark, 2012), og ni påstander om tilrettelegging i skolen som skulle rangeres innbyrdes etter viktighet.

## **Fortellingen om Petter**

For at informantene skulle kunne diskutere ulike barrierer for språklig tilgang i skolen uten å måtte referere til egne opplevelser direkte, valgte jeg å utarbeide en fortelling om den fiktive eleven Petter. Den ble skrevet med utgangspunkt i kunnskap (Dammeyer & Ohna, 2021; Vonen, 2020) og egne erfaringer om opplæringen til denne elevgruppa. Jeg forsøkte å utforme den så nært opp til en typisk opplærings situasjon som mulig. Fortellingen ble spilt inn på tegnspråk av en flytende tegnspråkbruker, og deretter ble det lagt på tale. Informantene fikk den fremvist på et nettbrett i begynnelsen av intervjuet, og nettbrettet lå tilgjengelig for dem hele tiden. Hele fortellingen gjengis ordrett her:

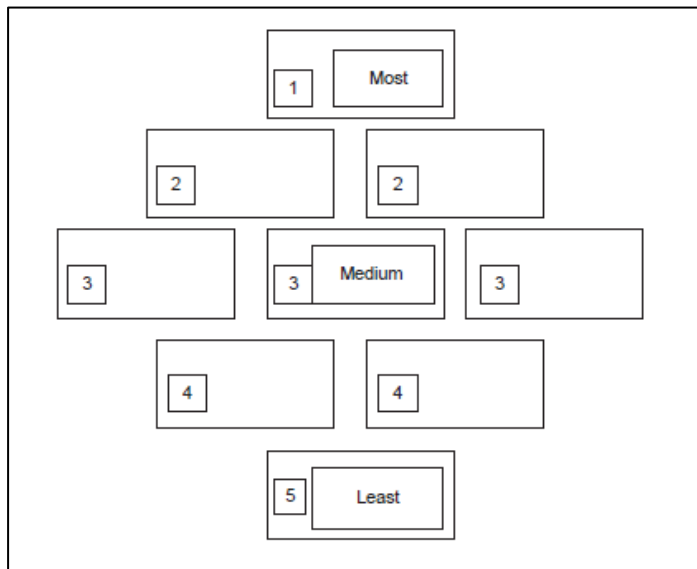
*«Petter går i sjette klasse på Soltoppen skole. Han har nedsatt hørsel, og han kan både tegnspråk og talespråk. I hans klasse er det 19 elever. Han har en kontaktlærer som heter Hans, og en tegnspråklærer som heter Sunniva. I klassen har de lært litt tegn, men de kan ikke så veldig mye. Petters bestevenn heter Harald, og han kan litt mer enn de andre. Når Petter og Harald er sammen, bruker de mest talespråk. Petter er med i deltidsoplæring i Statped, 4 uker hvert skoleår. I tillegg får han tegnspråkundervisning på skjerm, 1 time hver uke. Resten av tiden er han med klassen sin.»*

## **Diamantrangering**

Diamantrangering er et anerkjent verktøy for å arbeide med tankeprosesser, og det egner seg godt til å tilrettelegge for diskusjoner. I den engelske skolen har det vært brukt for å la elevene diskutere tanker, verdier, følelser og så videre, om et spesielt emne (Clark, 2012). Dette er nettopp grunnen til at jeg valgte diamantrangering som del to av mitt stimulusmateriale – jeg ønsket å inspirere informantene til å drøfte og forhandle med hverandre, komme fram til enigheter eller begrunne uenigheter, og på den måten belyse sine tanker og erfaringer om fenomenet *språklig tilgang* så fyldig som mulig. At materialet stimulerer til slik aktivitet løfter Clark (2012) som en av styrkene til metoden (Clark, 2012).

Slik Clark (2012) beskriver metoden, er oppgaven utformet slik at deltakerne skal rangere skriftlige utsagn, bilder eller lignende, på ni figurer som er lagt ut i en diamantlignende formasjon. Øverst legges det som anses som mest viktig, interessant, positivt eller lignende, og så legges det i synkende rangering nedover i modellen. Målet med aktiviteten er selve

diskusjonen, begrunnelsene og forhandlingene som fremkommer, og ikke hvor de ulike utsagnene eller bildene havner (Clark, 2012).



2: Figur for organisering av diamantrangering (Clark, 2012. s. 224)

Jeg valgte å bruke fotografier og ikke skriftlige utsagn til denne oppgaven (vedlegg 4). Dette gjorde jeg for å holde så åpne tema som mulig, slik at diskusjonen ikke skulle lukkes av hvordan jeg formulerte de ulike påstandene. Clark (2012) viser til at det er mye forskning som støtter bruk av fotografier i vitenskapelige studier, blant annet fordi bilder vekker dypere assosiasjoner knyttet til erfaringer enn ord gjør (Clark, 2012). Det forekom meg dessuten som lettere å fremskaffe bilder av mange ulike situasjoner i skolen enn å skulle skrive beskrivelser av dem. Fotografiene er hentet fra et nettsted som formidler fotografier som er lisensiert for nedlasting og bruk (Colourbox, 2023), og alle er kreditert i henhold til lisensene (vedlegg 4). En utfordring Clark (2012) peker på, er å finne fotografier som faktisk frembringer de refleksjonene man er ute etter (Clark, 2012). Jeg la vekt på å velge fotografier som viser ulike former for samhandlinger, og som er i typiske skolesettinger, men er oppmerksom på at ikke akkurat disse fotografiene nødvendigvis vekket alle de assosiasjonene jeg ønsket hos mine informanter.



Colourbox: #221789 ID: 19949660



Colourbox: #821 ID: 40384373



Colourbox: Bjarne Christensen ID: 33949855



Colourbox: Kzenon ID: 8681794

### 3: Eksempler på fotografier til diamantrangering

Jeg valgte å legge klistrelapper på bordet i diamanthoppstilling etter figur 2 (s.22), og ga følgende instruksjon for å starte aktiviteten:

*«Her har dere mange forskjellige bilder, fra ulike situasjoner i skolen. Tenk dere at det er fra Petter sin skole. Dere skal bli enige i gruppen om hvor dere kan legge de ulike bildene: Det som dere legger øverst, er den situasjonen hvor dere tenker at det er aller lettest for Petter å være med i samtale og aktivitet. Så blir det litt mindre lett på neste, og så litt vanskeligere og så videre. Nederst er det aller vanskeligst. Det er for mange bilder, så dere kan ikke bruke alle. Gruppen skal være enige om hvor hvert bilde skal ligge, så det er viktig at dere forklarer hverandre hvorfor dere mener det dere gjør om hvert bilde. Det jeg er opptatt av, er hva dere snakker om og hvordan dere begrunner meningene deres. Jeg er ikke så opptatt av hvor dere legger bildene.»*

### Rangering av påstander

Den tredje komponenten i stimulusmaterialet var inspirert av diamantrangeringen, men hadde ikke samme struktur. I stedet hadde jeg lapper med ulike påstander, som omhandlet ni utvalgte tilretteleggingstiltak for tegnspråklige elever med nedsatt hørsel (Jauhiainen et al.,

2007; Statped, 2023). Påstandene representerer både pedagogiske, fysiske og tekniske tiltak, samt et som er mer følelsesstyrt (arbeide med bestekompien) og er hentet fra egen erfaring i felten.

Klassen får lære tegnspråk
Sunniva (tegnspråklæreren) er der hele tiden
Elevene bruker mikrofonene
Læreren bruker mikrofonen
Hans (læreren) bruker litt tegn
De jobber i små grupper
Petter har et grupperom han kan bruke
Ingen snakker i munnen på hverandre
Petter og Harald får jobbe sammen alltid

Tabell 1: Påstander til innbyrdes rangering

På bordet foran informantene la jeg to klistrelapper vertikalt overfor hverandre med godt mellomrom mellom dem, hvor det sto «mest viktig» på den øverste og «minst viktig» på den nederste. Før jeg delte ut lappene med påstander ga jeg følgende instruksjon:

*«Nå får dere noen lapper hos meg. På dem står det forskjellige ting skolen kan gjøre for at Petter lettere skal kunne være med i samtale og aktivitet. Her skal dere legge lappene på rekke ut fra hvor viktig dere tenker de er for Petter. Øverst legger dere den som er mest viktig, så den som er nest viktigst og så videre. Akkurat som i forrige oppgave vil jeg at dere blir enige, og at dere forklarer hverandre hvorfor dere tenker som dere gjør. Jeg er fremdeles opptatt av hva dere snakker om. Men i denne oppgaven vil jeg også gjerne vite hva dere til slutt kommer fram til.»*

### 3.3.2 Kriterier for utvalg

Kriteriene er gjort strategisk (Thagaard, 2013) gjennom å søke etter informanter med relevant erfaring. Jeg valgte elevperspektivet, og satte som inklusjonskriterier at de selv har nedsatt hørsel og at de har tegnspråkopplæring i skolen. Det aktuelle fenomenet *språklig tilgang* var avgrenset mot talespråklige skoler/klasser, og det ble derfor definert som et eksklusjonskriterium hvis de hadde sin opplæring på såkalte ressurskoler hvor opplæringen hovedsakelig gis i et tegnspråklig miljø. Jeg ønsket at informantene skulle ha noen års

erfaring fra skolen, men ikke at de skulle være så nært fullført grunnskole at de hadde opplevelsen av å være «på vei ut». Valget falt derfor på elever fra mellomtrinnet.

Det var ikke mange nok som meldte seg til at jeg kunne gjøre en seleksjonsprosess med det for øye å oppnå et typisk utvalg (Thagaard, 2013), for eksempel slik at jeg visste at jeg hadde informanter som både var fornøyde og mindre fornøyde med tilretteleggingen for språklig tilgang i skolen. Samtidig representerer deltakerne naturlig en viss bredde gjennom å komme fra ulike skoler og dermed også ulike praksiser, og jeg forventet derfor å kunne få refleksjoner rundt både hva som fungerer bra og hva som fungerer mindre bra.

Å invitere elever som allerede kjenner hverandre gjennom deltidsopplæringen til et gruppeintervju, betyr at mitt utvalg består av en allerede eksisterende gruppe (Wibeck, 2010). Dette fremsto for meg som det eneste praktisk mulige, gitt den metoden jeg har valgt og at informantene bodde spredt (Dammeyer & Ohna, 2021; Vonen, 2020). Slike pragmatiske problemstillinger vil alltid være faktorer man må forholde seg til i forskningsprosjekter (Tjora, 2020). Å bruke allerede eksisterende grupper kan bidra til at gruppemedlemmene føler seg trygge i samtalen, og at de dermed bidrar mer naturlig til å belyse det aktuelle fenomenet (Wibeck, 2010). Ulemper kan for eksempel være at deltakerne faller inn i allerede etablerte roller, og at dette negativt preger hvilke temaer som belyses (ibid.). Det er godt mulig at andre gruppesammensetninger hadde gitt andre perspektiver, men sannsynligheten for en større trygghet i situasjonen hadde antakelig ført meg til valget om eksisterende grupper uansett. Dette fordi informantene er barn, og jeg dermed vurderer betydningen av trygghetsfølelse som særlig viktig.

### **3.3.3 Strategi for rekruttering**

Rekrutteringen ble gjort ut fra et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013), ved at jeg ba om å få informere om prosjektet gjennom Statped's deltidsopplæring (Statped, 2021a).

Invitasjonsbrev og informasjonsskriv ble lagt i lukkede konvolutter, og så delte lærerne på deltidsopplæringens mellomtrinn ut disse til elevene. De som ønsket å være med i prosjektet måtte dermed selv ta initiativ til å komme i kontakt med meg.

Selv om jeg ikke jobber i deltidsopplæringen er det en risiko for at mulige informanter kjenner meg fra mitt arbeid som rådgiver i Statped. Særlig gjelder dette en av lokasjonene for deltidsopplæring, og jeg valgte derfor ikke å sende informasjonen gjennom den. Dette for å



unngå at noen opplevde et urimelig press til å delta (Engelstad, 2003), fordi de ikke ville skuffe meg.

Informasjonsskrivet (vedlegg 3) var hentet fra NSD (Nå Sikt) etter godkjenning fra dem (vedlegg 1) (*Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør / Sikt*, 2023). Invitasjonsbrevet var stilet til elevene (vedlegg 2), og forsøkt holdt i et klart språk med formuleringer og begreper som passer for elever på mellomtrinnet. Dette valgte jeg for å kommunisere at det var de selv som måtte avgjøre om de hadde lyst til å delta. Jeg var tydelig på frivillig deltakelse, at de kan trekke seg når som helst i prosjektet og at de bare kunne delta hvis både de selv og deres foresatte samtykket til det. Jeg var også tydelig på at jeg ikke ville få vite det dersom de hadde fått brev og bestemt seg for å ikke delta. Syv informanter meldte seg i kjølvannet av dette, hvorav seks fra samme lokasjon. Den syvende kunne dermed ikke delta, fordi det ikke var mulig å sette sammen en gruppe. I løpet av tiden mellom invitasjon og gjennomføring av intervju var det to som falt fra av praktiske årsaker, og ytterligere en som meldte seg. Dermed ble den endelige gruppen på fem informanter.

### **3.3.4 Størrelse på utvalg: Antall grupper og antall deltakere**

Wibeck (2010) anbefaler at antallet deltakere i en fokusgruppe er mellom fire og seks personer. Dette begrunner hun med en rekke forhold, som gruppedynamikk, anledning til å se hverandre og så videre (Wibeck, 2010). Fordi jeg ville gi informantene anledning til å velge å diskutere på tegnspråk, og at jeg skulle dokumentere dette på video, hadde jeg planlagt å sette opp grupper på fire deltakere. Når det meldte seg en femte deltaker som jeg ønsket å gi mulighet for å bli med, valgte jeg likevel å gjennomføre med en gruppe, fordi det var for få til å dele i to.

Antall informanter eller grupper i et forskningsprosjekt er et spørsmål om hvor mye informasjon man trenger for å belyse problemstillingen, og når man har så mye informasjon at man ikke vil kunne få nye opplysninger hvis man fortsetter innsamlingen (Thagaard, 2013; Wibeck, 2010). Fordi dette gjelder en liten elevgruppe (se oppgaven pkt. 1.2.1, s. 3) hvor også andre studier har opplevd lav rekruttering (se for eksempel Mjøen et al., 2021), forventet jeg ikke å få mange informanter. Jeg valgte derfor å ikke sette en nedre grense for antall grupper, men var likevel oppmerksom på at jeg måtte vurdere underveis om det var tilstrekkelig for å gjennomføre prosjektet. For å sikre at jeg ikke fikk for mye informasjon til å gjøre omfattende analyser (Thagaard, 2013), satte jeg imidlertid en øvre grense på to grupper. En masterstudie er en relativt liten studie, og fokusgruppeintervjuer genererer svært mange sider med

transkripsjon (Wibeck, 2010). Jeg vurderte til slutt at en gruppe på fem informanter ville være tilstrekkelig.

### **3.3.5 Presentasjon av utvalg**

Den lave forekomsten (s. 3) medfører slik jeg vurderer det, et sterkere behov for å ta forhåndsregler når det kommer til å beskytte mine informanters identitet. Jeg velger derfor å ikke presentere hver enkelt deltaker her, selv om jeg kan anonymisere gjennom både å utelate navn og gjennom formuleringene jeg bruker. Jeg kjenner identiteten til alle deltakerne, og har kontaktinformasjon til deres foreldre. De har også min kontaktinformasjon. Jeg oppbevarer disse opplysningene nedlåst og fraskilt fra datamaterialet, slik at det ikke skal være mulig for utenforstående å identifisere den enkelte informant.

Det er fem informanter som bidrar til denne studien, tre gutter og to jenter. De er alle elever på mellomtrinnet, har nedsatt hørsel og alle har rett til tegnspråk i opplæringen. Alle har sin opplæring i såkalt talespråklige klasser, og medelevene deres har ikke nedsatt hørsel. Dermed oppfyller alle fem de inklusjonskriteriene jeg satte for deltakelse. Jeg har ingen informasjon om hvorvidt noen av informantene selv er i noen som form for språklig sårbarhet. Alle informantene har hørselstekniske hjelpemidler, som høreapparat eller cochleaimplantat, og har dermed en viss tilgang på talespråket. Informantene kjenner hverandre.

## **3.4 Under datainnsamling: Gjennomføring av fokusgruppeintervju**

Jeg avtalte med informantenes foreldre at intervjuet skulle finne sted når de var samlet på deltidsopplæringen, og jeg lot det være opp til dem å velge hvilken ukedag som passet best. Av praktiske årsaker ønsket de også at jeg gjennomførte intervjuet på hotellet der de bodde. Det er mitt ansvar som forsker å beskytte mine informanter mot uheldige konsekvenser av forskningen (Ruyter, 2003), også når de har gitt sitt samtykke, men etter noe overveielse med tanke på hvor synlig deres deltakere ville bli for andre, kom jeg til at det var gjennomførbart.

Samtalen ble gjennomført i et lite konferanserom, med et ovalt bord og et videokamera i ene enden. Informantene satt slik at alle var godt synlig i bildet, samtidig som alle kunne se hverandre og oppnå øyekontakt. Dette var viktig fordi jeg ønsket å gi gruppen fritt språkvalg, altså at de både kunne snakke tegnspråk eller talespråk. Da jeg forklarte oppgavene sto jeg imidlertid med ryggen til kamera fordi jeg var vendt mot informantene, noe som resulterte i at jeg ble enig med informantene om at jeg, i stedet for å først gi instruksjoner på tegnspråk og

etterpå gjenta på talespråk for kamera, kunne bruke talespråk med tegn som støtte. I ettertid ser jeg at jeg skulle stilt meg på andre siden av bordet, slik at jeg hadde ansiktet mot kamera og informantene satt med ryggen til det, og så spurt hvilket språk de foretrakk å få informasjonen på. Dermed ville jeg gitt informantene et reelt fritt språkvalg også i instruksjonene. I samtalen valgte informantene talespråk, og gjorde bare noen få enkelttegn for å understreke et poeng eller gi visuell støtte når noen ba om gjentakelse.

Informantene valgte å spille av fortellingen om Petter med lyd, og så ikke videoen flere ganger i løpet av samtalen. Etter å ha sett fortellingen ga de tilbakemelding om at fortellingen beskrev en helt normal situasjon, noe jeg tolket til at jeg hadde oppnådd intensjonen om å gi dem et utgangspunkt de kunne relatere til.

Samtalen fløt umiddelbart lett, og jeg opplevde at de var opptatte av at alle skulle få si hva de mente om de ulike situasjonene. Det var ingen som insisterte på plasseringer av bilder eller påstander, og alle ga begrunnelser for hvorfor de mente som de gjorde. Jeg registrerte ingen tilfeller av usaklig kritikk av andres meninger, og jeg opplevde stemningen i gruppa til å være preget av gjensidig respekt. De holdt seg gjennomgående til fortellingen om Petter, men brukte samtidig egne erfaringer for å begrunne sine vurderinger. Som moderator opplevde jeg bare å måtte bidra til å bringe samtalen videre ved et par anledninger. Dette var tilfeller hvor gruppa virket å ha blitt stående litt fast med et bilde i diamantrangeringen, på grunn av ulike syn på hvordan det skulle rangeres. Mitt inntrykk var at informantene var engasjerte i temaet, og at de fant diskusjonen meningsfull. Noen av deltakerne kommenterte også til meg i etterkant at det var morsomme oppgaver, og at de syntes det var gøy å være med.

Jeg tok notater underveis i samtalen, hovedsakelig for å huske hvilke fotografier de til enhver tid diskuterte. Dette gjorde jeg fordi det ikke var en informasjon som ble fanget opp av kameraet, og jeg vurderte det som viktig å sikre at jeg visste hvilken situasjon som var gjenstand for drøfting i de ulike fasene av samtalen. Jeg var ikke opptatt av å dokumentere hvor de ulike fotografiene ble plassert, men snarere hvilke begrunnelser og beskrivelser informantene ga.

### **3.5 Etter datainnsamling: Behandling og bearbeiding av data**

Analysen og fortolkningen av datamaterialet starter allerede i gjennomføringen av intervjuet (Thagaard, 2013; Wibeck, 2010), og jeg hadde allerede mange tanker og inntrykk når fokusgruppeintervjuet var gjennomført. Jeg så i tillegg gjennom videoen på 47 minutter flere

ganger umiddelbart etter intervjuet, for å huske så mye som mulig av innhold og kontekst til den senere bearbeidelsen. Jeg har valgt en temabasert analyseprosess (Thagaard, 2013) hvor jeg har arbeidet fram tre hovedtemaer som jeg mener kan bidra til å belyse problemstillingen: «*Hvordan kan opplæringen bidra til at tegnspråklige elever med nedsatt hørsel ikke utvikler en unødvendig språklige sårbarhet?*» Hele gruppesamtalen, fra arbeid med diamantrangering og rangering av påstander, ble analysert som en helhet. I tillegg dokumenterte jeg hvordan informantene rangerte de ni påstandene (tabell 1, s. 24).

### **3.5.1 Transkripsjon**

Jeg gikk i gang med transkribering så fort det lot seg gjøre, etter å ha reist hjem fra intervjustedet. Å transkribere materialet selv ga meg fordelene av å kunne gjøre assosiasjoner til konteksten av de ulike utsagnene (Wibeck, 2010). Jeg valgte å transkribere på bokmål fremfor på informantenes dialekt for å ivareta deres anonymitet (Tjora, 2020). Jeg fulgte Wibeck (2010) sin anbefaling om å transkribere intervjuet så detaljert som mulig slik at jeg tok med ufullstendige ytringer, og også når informantene snakket i munnen på hverandre, nølte med det de skulle si eller lette etter ord. (Wibeck, 2010, s. 96). I tillegg noterte jeg når de brukte tegn for å understøtte talespråklige ytringer. Dette analysenivået ble valgt fordi jeg ønsket å ha så mye som mulig av informasjonen tilgjengelig til analysen. På denne måten kunne jeg heller utelate overflødig informasjon senere i prosessen (Tjora, 2020). Samtidig noterte jeg ikke lengden på pauser, intonasjon eller lignende, da jeg vurderte det som et detaljnivå som ville kreve mer arbeid enn det ville gi verdifull informasjon (Wibeck, 2010). Jeg satt til slutt igjen med 23 sider transkripsjon til bearbeidelse.

### **3.5.2 Første gjennomgang: Meningsfortetning**

I hvert steg av bearbeidelsen leste jeg gjennom materialet før jeg startet, slik at jeg hadde god innsikt i innholdet (Thagaard, 2013). Her leste jeg transkripsjonen i sin helhet flere ganger. Første steg handlet om å redusere datamaterialet og trekke ut relevant innhold av det, samt å identifisere hva som kan bidra til å belyse meningsinnholdet, gjennom ulike former for koding (Thagaard, 2013; Tjora, 2020; Wibeck, 2010). Her valgte jeg å støtte meg til det Tjora (2020) kaller empirinær koding, som handler om å beskrive hva informantene sier («det er stor forskjell på om læreren har mikrofon eller ikke») mer enn hva de snakker om («lærerens mikrofonbruk») (Tjora, 2020, s. 218–225), en slags meningsfortetning. Jeg opprettet en tabell for å holde kontroll på innholdet, og kopierte deretter inn teksten fra transkripsjonen del for

del etter hvert som jeg gjorde slike fortetninger. Jeg ga hver del et nummer, slik at jeg i senere steg kunne finne tilbake til den opprinnelige teksten. Denne prosessen ga meg 118 slike deler.

Nr.	Meningsfortetning	Utdrag fra transkripsjon
7	Vanskelig uten mikrofon	B: De bruker sikkert mikrofon hvis han er hørselshemmet  D: Det ser ikke helt sånn ...  B: De bruker ikke mikrofon! Da kan det være vanskelig for han.
49	Det er vanskelig å høre i svømming, selv om det er gøy å svømme	C: Jeg tror denne svømminga burde være her (nivå 5) fordi der ser det ut som de rekker opp hånda, og i svømminga så hyler de jo veldig mye.  D: Det er veldig gøy å svømme.  B: Ja, men jeg tenker at den er jo helt her nede.  D: Ja.

Tabell 2: Eksempler på meningsfortetninger

### 3.5.3 Andre gjennomgang: Gruppering

I neste steg handlet det om å finne mønster i materialet, gjennom å sortere fortetningene i grupper som hørte tematisk sammen (Thagaard, 2013; Tjora, 2020). I denne fasen kunne jeg også sortere ut en rekke deler jeg ikke vurderte som relevante (Tjora, 2020), for eksempel der hvor deltakerne ble enige om hvem av dem som skulle holde et fotografi. Dette ga meg 83 fortetninger som jeg kopierte over i en ny tabell, og igjen leste gjennom flere ganger. Så skrev jeg den ut og klippet de ulike delene fra hverandre, og jobbet med grupperingen fysisk på et bord. Jeg hadde også den første tabellen tilgjengelig slik at jeg hele tiden kunne gå tilbake til den opprinnelige teksten, og her hadde jeg god hjelp i nummereringen jeg hadde gjort. Jeg gjorde grupperingen gjentatte ganger for å kvalitetssikre det jeg gjorde.

Nr.	Meningsfortetning	Gruppe
7	Vanskelig uten mikrofon	Betydningen av teknisk utstyr
46	Mikrofoner er viktige, særlig på litt lengre avstand	
64	Det er stor forskjell på om læreren har mikrofon eller ikke	
79	Det går fint hvis de har på seg mikrofon (elevpresentasjon)	

Tabell 3: Eksempler på noen av meningsfortetningene i en gruppe

### 3.5.4 Tredje gjennomgang: Utvikle tema for analysen

Siste gjennomgang handlet om å utvikle tema jeg mente kunne bidra til å belyse problemstillingen, med utgangspunkt i de gruppene jeg hadde kommet fram til (Thagaard, 2013; Tjora, 2020). I denne prosessen gikk jeg tilbake til problemstilling og forskerspørsmål, for å se de mulige temaene opp mot hva jeg har definert som aktuelle spørsmål i begynnelsen av prosjektet. I denne prosessen valgte jeg å forkaste tre grupper: «Motivasjon», «venner» og «sted». Dette gjorde jeg ikke fordi jeg mente de ikke var relevante, men fordi jeg mente at de andre gruppene jeg valgte ut kunne bidra bedre til å belyse problemstillingen. Jeg endte til slutt opp med tre overordnede tema, som hver besto av tre grupper, og som danner grunnlag for min presentasjon av resultatene.

<b>Tegnspråklig i en talespråklig skolehverdag</b>	Hvor snakkes det tegnspråk?
	«Klassen trenger ikke lære tegnspråk»
	«Tolken» er viktig
<b>Å få tak i talespråket</b>	Praten i klasserommet
	«Bråk»
	Betydningen av teknisk utstyr
<b>Lærerens rolle</b>	Læreren som premissleverandør for språkholdninger
	Organisering og gruppestørrelser
	Klasseledelse og gjennomtenkte aktiviteter

Tabell 4: Oversikt over tema og grupper

### 3.6 Studiens kvalitet

At formidlingen av forskningen er transparent bidrar til å styrke kvaliteten (Thagaard, 2013; Tjora, 2020; Wibeck, 2010). Transparens handler om å formidle blant annet hvorfor undersøkelsen er gjort, hvordan den er gjennomført, hvilke valg som er gjort underveis og hvorfor, og så videre (Tjora, 2020). I min redegjørelse for prosjektet har jeg forsøkt å være så transparent som mulig, gjennom å beskrive både de vurderingene jeg har gjort underveis og hvordan de ulike situasjonene utspilte seg. Som fersk forsker er jeg oppmerksom på at jeg kan ha gjort noen valg som ikke nødvendigvis styrker kvaliteten på forskningen, og jeg har vært usikker mange ganger i løpet av prosjektet. Samtidig har jeg forsøkt å redegjøre fylldig for hvilke vurderinger jeg legger til grunn for alle valg, og hva jeg baserer disse vurderingene på.

Temabaserte analyser handler om å kode, gruppere og sortere data, se etter mønstre og derigjennom utarbeide tema som kan bidra til å belyse problemstillingen (Thagaard, 2013; Tjora, 2020). Jeg har forsøkt å gjøre dette så systematisk og metodisk som mulig, for å gjennom dette og en transparent fremstilling, styrke både validiteten og reliabiliteten i studien (Tjora, 2020; Wibeck, 2010). Det har ikke vært aktuelt å knytte andre forskere til prosjektet, eller å la andre gjøre en koding av rådata, som kunne bidratt til å styrke reliabiliteten (Thagaard, 2013; Wibeck, 2010). Samtidig kan man kanskje argumentere med at vurderinger og tilbakemeldinger fra veileder kan være et slikt styrkende tiltak.

I fokusgruppeintervju er det mange faktorer som kan påvirke validiteten, som alder, kjønn og gruppens indre dynamikk, som alle kan bidra til å påvirke hva informantene velger å si (Wibeck, 2010). En faktor jeg vurderte som særlig aktuell var min rolle som voksen. Informantene virket å diskutere ivrig seg imellom og i liten grad vie oppmerksomhet mot meg, samtidig vil det alltid være en usikkerhet rundt hvorvidt de, bevisst eller ubevisst, sa noe de trodde jeg ville høre. Her spiller selvsagt også utformingen av stimulusmaterialet også inn, fordi det legger føringer for hva samtalen handler om. Sentrale grep jeg tar for å styrke validiteten i mitt prosjekt er å i analyse og tekst gjennomgående synliggjøre koblingene mellom empiri og problemstilling og forskerspørsmål, og empiri og teori (Tjora, 2020).

Denne studien baserer seg på et relativt kort møte med fem informanter, og er sånn sett ikke designet for å trekke klare konklusjoner om hele den språklige opplæringen for denne elevgruppen. En kan imidlertid kanskje argumentere for en viss teoretisk generalisering, ved at resultatene støttes av tidligere kunnskap på feltet (Thagaard, 2013). Med dette mener jeg at det ikke er usannsynlig at også andre tegnspråklige elever med nedsatt hørsel sitter med noen

av de samme erfaringene som mine informanter gjør. Sånn sett kan kanskje studien sies å være et bidrag til forståelsen av denne elevgruppens vilkår for deltakelse i og utbytte av opplæringen.

### **3.7 Etiske vurderinger**

Å invitere barn til å bidra i forskning kan representere et etisk dilemma, særlig her hvor jeg har invitert representanter for en gruppe som både identifiseres av en helseopplysning (hørsel) og representanter for et minoritetsspråk (NESH, 2021). Vurderingen mellom samfunnsmessig nytte og risiko for belastning på informantene representerer et annet etisk dilemma (ibid.). Det finnes ikke mange studier med utgangspunkt i denne elevgruppens stemme, og med det samme søkelyset på språklig sårbarhet. Jeg vurderer derfor den samfunnsmessige nytten som stor. Samtidig har jeg gitt mine informanters anonymitet stor oppmerksomhet gjennom alle faser av prosjektet, nettopp fordi de er barn. Dette inkluderer også valg jeg har gjort i analysen, herunder å utelate noe informasjon fra rådataene.

Jeg meldte mitt prosjekt til Norsk senter for forskningsdata, nå Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (heretter kalt Sikt), slik det kreves av prosjekter som inneholder behandling av persondata (Sikt, 2023). Prosjektet har vært utsatt på grunn av pandemien, men endelig meldeskjema ble godkjent 10.10.2022, med referansenummer 822339. Godkjennelsen gjelder til 31.12.2023, og det er forventet at jeg har slettet all persondata innen da (Sikt, 2023). Jeg har fulgt retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021), herunder å innhente samtykke fra både informantene selv og deres foreldre. Data og personopplysninger har vært oppbevart adskilt og nedlåst, i henhold til retningslinjene fra UiT Norges arktiske universitet (UiT, 2021).



## 4 Resultater

I dette kapittelet presenteres det empiriske materialet slik det sammen med mine analyser og fortolkninger, kan tenkes å bidra til å belyse problemstillingen «*Hvordan kan opplæringen bidra til at tegnspråklige elever med nedsatt hørsel ikke utvikler en unødvendig sårbarhet?*».

Jeg har valgt å belyse fenomenet *språklig sårbarhet* gjennom en undersøkelse av elevers perspektiver på hvilken *språklig tilgang* tegnspråklige elever med nedsatt hørsel har (eller ikke har) i skolen. I analysen har jeg arbeidet frem tre hovedtemaer som jeg mener bidrar til å belyse den språklige tilgangen, og i hvert av disse består av tre deler (se oppgaven pkt. 3.3.1, s. 20). I presentasjonen viser jeg hvordan de tre temaene bidrar til å besvare forskerspørsmålene jeg formulerte i tilknytning til problemstillingen. Samtidig kan man ikke kategorisk skille dem fra hverandre, og de frembringer også perspektiver på tvers av tema og som en samlet enhet.

I det følgende redegjøres for mine analyser og fortolkninger innenfor de tre temaene. Informantene har fått referansene A-E, og jeg som moderator omtales som M i sitatene. Som del av stimulusmaterialet fikk informantene ni påstander de skulle rangere etter hvor viktige de mente de var for Petters deltakelse i språklig aktivitet. Diskusjonene som oppsto i arbeidet med denne oppgaven ble tatt med videre i analysen sammen med den øvrige samtalen, men jeg dokumenterte også i hvilken rekkefølge de la påstandene. Listen presenteres foran analysen under, og fungerer som referanse for noen av beskrivelsene. Kapittelet avsluttes med en felles oppsummering av funn og hvordan de kan sies å beskrive fenomenet *språklig tilgang* for denne elevgruppen. I kapittel 5 vil dette drøftes i sammenheng med fenomenet *språklig sårbarhet*.

## Påstandene i rangert rekkefølge

1	Elevene bruker mikrofonene / Læreren bruker mikrofon
2	Ingen snakker i munnen på hverandre
3	Tegnspråklæreren (Sunniva) er der hele tiden
4	Petter har et grupperom han kan bruke
5	De jobber i små grupper
6	Læreren (Hans) bruker litt tegn
7	Petter og Harald får jobbe sammen alltid
8	Klassen får lære litt tegnspråk

Tabell 5: Rangerte påstander

### 4.1 Tegnspråklig i en talespråklig skolehverdag

Både tegnspråk og «tegn» (altså gloser) ble diskutert flere ganger i løpet av samtalen, i flere ulike sammenhenger. Informantene virket å ha klare oppfatninger av hvilken plass de tenkte språket hadde i Petters skolehverdag, og det oppsto ingen tegn til uenighet innenfor noen av disse samtaleemnene. Tre områder innenfor dette temaet redegjøres for i det følgende.

#### 4.1.1 Hvor snakkes det tegnspråk?

Det gikk ikke fram av fotografiene til diamantrangeringen hvilket språk som ble snakket, i den grad det er mulig å vise det på et fotografi. Noen ganske få fotografier var av barn og/eller voksne med hevede hender, som kan være en indikasjon på at de snakket tegnspråk. De aller fleste fotografiene var imidlertid ikke av en slik art. Informantene måtte derfor selv legge sine tolkninger til grunn for diskusjonen i diamantrangeringen. I begynnelsen var det flere tilfeller hvor de drøftet om det var snakk om tegnspråklig samtale, hvilket medførte at de ganske kjapt konkluderte med at det måtte være når Petter var på deltidsopplæring:

*D: De bruker tegn!*

*A: Få se.*

*B: Da er det sikkert «deltidsuka»! Da bruker de jo tegnspråk. Og han forstår veldig masse av det sikkert.*

Dette støtter antakelsen om at tegnspråklige elever ikke har tilgang på tegnspråkmiljøer i den ordinære opplæringen, og at dette er noe de får i deltidsopplæringen i Statped. Men fordi fortellingen som informantene ble presentert for i begynnelsen av samtalen (s. 21) var utformet så nært som mulig til en typisk opplæringssituasjon for denne elevgruppa, var det

allerede etablert at Petters medelever ikke kunne så mye tegn. Dermed kan ikke det faktum at informantene plasserte tegnspråket så kategorisk til deltidsopplæringen, alene legges til grunn for en påstand om manglende tegnspråkmiljøer. Det er ikke usannsynlig at de har tolket det dit at i Petters klasse snakkes det ikke tegnspråk overhode, helt uavhengig av om det skjer i andre klasser hvor det går tegnspråklige elever med nedsatt hørsel. I sammenheng med de andre temaene kan man likevel hevde at dette er del av et mønster som beskriver tegnspråkets begrensede betingelser i den ordinære opplæringen.

Et interessant aspekt med dette, er at informantene gjorde sammenkoblingen mellom å snakke tegnspråk og å forstå. Det er vanskelig å vite hva de la i dette, om det handlet om å oppfatte sensorisk eller å oppfatte og forstå innholdet når det formidles på tegnspråk. At de refererte til at Petter også forsto bedre med tegnspråktolk, som vist i neste undertema, kan kanskje indikere at det handlet mest om forståelse. Uansett kan det virke som de vurderer tegnspråk som viktig enten for en mer uanstrengt språking, for støtte til å oppfatte talespråk eller begge deler.

#### **4.1.2 «Klassen trenger ikke lære tegnspråk»**

Det er mange grunner til å lære klassen litt tegnspråk, også når de ikke lærer nok til å holde lengre samtaler. For eksempel kan det bidra til en positiv identitetsutvikling (Hjulstad, 2017), og være en faktor for bedre inkludering (Urdal et al., 2020). I tidligere arbeider har det vist seg positivt å inkludere klassekamerater i tegnspråkopplæringen (Hjulstad, 2017; Urdal et al., 2020). Jeg ble derfor noe overrasket over at informantene rangerte påstanden om at Petters medelever kunne få lære litt tegnspråk, som det minst viktige tiltaket for at Petter skulle kunne delta i aktivitetene i skolen. Til og med påstanden om å alltid samarbeide med bestevennen, som de også var enige om at ikke var viktig, ble rangert over dette. De var inne på temaet flere ganger i arbeidet med å rangere påstander (tabell 5, s. 35), og et par ganger drøftet de om klassen kanskje kunne lære noen enkeltgloser. Eksemplene de ga fremsto mer som basert på hva de regnet med var lettest å lære for talespråklige på grunn av ikonisitet, enn på hva som kan være nyttig å kunne i en samtale:

*B: De kan lære seg sånne logiske ord, slik som (bruker tegn til ordene) ball, mat, drikke, sånne ting.*

Man kan kanskje tenke seg at det er noe her som indikerer at informantene ser på det å lære klassen litt tegnspråk eller tegn, mer som en aktivitet for å skape interesse for og positive

holdninger til tegnspråk, enn for å kunne samtale på tegnspråk med flere. Informantene var gjennomgående opptatt av å forholde seg til fortellingen om Petter i løpet av samtalen, og det er mulig at dette påvirket hvordan de vurderte denne påstanden. Oppgaven var å vurdere Petters mulighet for å delta i språklig aktivitet, ikke andre aspekter som for eksempel inkludering eller positive språkholdninger, selv om dette også selvsagt henger sammen med den språklige tilgangen. At de senere begrunnet vurderingen med at klassen ikke kom til å bruke det de lærte uansett, kan muligens støtte denne tolkningen – det ville ikke bidra til at Petter fikk flere å snakke tegnspråk med.

Da jeg fulgte opp temaet med å spørre om de mente at det ikke kom til å bli mer tegnspråk i klassen om de fikk lære litt, kom det fram at også de selv ofte valgte talespråket foran tegnspråket:

*C: Nei, de bruker det ikke!*

*B: Til og med vi bruker det ikke ... når vi er her på hotellet så bruker vi det ikke så veldig masse.*

*M: Prater (gjør tegn for prat på talespråk) mest?*

*D: Ja*

*C: Ja*

*D: Man kan jo bruke litt tegn hvis de sier sånn hæ og hæ og sånn.*

*B: Jaja.*

Denne informasjonen kan tolkes på flere måter. På den ene siden kunne det være interessant å utforske perspektivet om minoritets- og majoritetspråk, og hvordan dette kan påvirke både tegnspråklige elever og deres medelever sine språkvalg (Hårstad et al., 2021). Samtidig kan den teknologiske utviklingen på hørselshjelpemidler de seneste år ha bidratt til at elever med nedsatt hørsel opplever at talespråket er blitt mer tilgjengelig (se for eksempel Lederberg et al., 2013; Mjøen et al., 2021). Et annet perspektiv er rett og slett den språklige påvirkningen de utsettes for i hverdagen, og hvilke konsekvenser det har for deres språklige kompetanse – kanskje opplever de faktisk å kunne uttrykke seg bedre på talespråket bedre enn på tegnspråket? En mulighet er selvsagt at forklaringen ligger i en kombinasjon av alle disse alternativene, og kanskje enda flere. Resultatet ser uansett ut til å være at det er talespråket som dominerer også når elever får fritt språkvalg.

### 4.1.3 «Tolken» er viktig

Elever som får opplæring i og på tegnspråk, skal i utgangspunktet få dette direkte av en lærer (Forskrift om krav til kompetanse ved tilsetjing og undervisning, 2014). Noen skoler har likevel vært tvunget til å ansette en tolk, i mangel på lærere med høy nok formell tegnspråkkompetanse (Urdal et al., 2020). Hvor godt en tolk klarer å tilpasse opplæringen til en elev vil nok variere, og avhenge av den enkelte tolks personlige egenskaper (Urdal et al., 2020).

Når informantene snakket om tegnspråklige voksne i skolen, omtalte de dem konsekvent som «tolken». Dette virket ikke å være et uttrykk for hvilken *profesjon* den voksne hadde, altså om det faktisk var en tegnspråktolk og ikke en lærer, men mer som et uttrykk for hvilken *funksjon* de antok den voksne hadde. De var et par ganger i løpet av samtalen inne på at det kunne dreie seg om en lærer som kan tegnspråk, men vendte så tilbake til å snakke om «tolken». Det var tydelig at de forventet at den voksne tegnspråklige tolket det som ble sagt til Petter, og at de mente dette ville være til god støtte for han:

*C: Jeg tror den burde vært der (peker på et bilde og på nest øverste nivå i diamantmodellen), for der snakker hun ... tolk. Tegnspråk! Og Petter ville skjønt hva hun hadde sagt.*

*E: Ja, det ser ut som hun snakker tegnspråk.*

Informantene var flere ganger inne på at dette var et viktig tiltak for at Petter skulle få med seg det som skjer. De snakket for eksempel om hvordan han kunne se på «tolken» hvis det var prat i bakgrunnen i klassen, og at «tolken» kunne bevege seg rundt i klassen sånn at det ble lettere å følge med på den som til enhver tid snakket. I svømming ble tegnspråktolking omtalt som helt avgjørende:

*A: Ja fordi, eller det spørres da, for når vi bader pleier det å stå en tolk oppe på land.*

*D: Ja, men det er ikke oss, nå handler det om han.*

*A: Ja, det spørres om han har det.*

*C: Ja, det ser ikke ut som Petter har en tolk, det ser ut som han bare har hun (peker på bildet). Hun som bare smiler.*

*A: Ja da er det bare å legge den nederst. Ikke tenk på det!*

Det ser ikke ut til å være noen tvil om at informantene vurderte muligheten for å få tegnspråktolket det som skjer i opplæringen som nyttig for oppfattelsen. Dette er selvsagt et viktig perspektiv, fordi det kan bidra til at også elever med nedsatt hørsel får noe bedre

mulighet for deltakelse i praksisfellesskapene (Wenger, 2000) gjennom å få andre elevers språking oversatt. Samtidig reiser det noen spørsmål rundt disse elevenes faktiske tilgang på tegnspråk dersom den eneste kontakten de har med språket gjennom skoledagen er en voksen som snakker til dem. Her ligger også problemstillingene rundt tegnspråkmediert undervisning, og hvordan lærer og tolk samarbeider om dette (Ringsø & Agerup, 2018).

#### **4.1.4 Forskerspørsmål 1**

*«Hva mener elevene skal til for å få best mulig deltakelse i tegnspråklig aktivitet?»*

I de delene av samtalen som omhandlet tegnspråk, kom det fram at informantene synes å betrakte tegnspråket som hovedsakelig et verktøy for å få tilgang til talespråket. De antar at Petter forstår mer når det snakkes tegnspråk, men det kommer ikke fram om dette handler om at det er lettere å oppfatte sensorisk eller om det er faktisk forståelse det snakkes om. Det er viktig å påpeke at tegnspråkets funksjon som «verktøy» var kontekstavhengig, altså at det var for opplæringen i hjemmeskolen de gjorde disse vurderingene. Kommentarene deres tyder på at de anser deltidsopplæringen som en tegnspråkarena, hvor Petter kan delta i praksisfellesskapene gjennom tegnspråklig samspill. Dette understrekes av at informantene ikke vurderer det som viktig at medelevene til Petter lærer tegnspråk. Samtidig oppgir de å selv stort sett velge talespråk på fritiden, selv om de er sammen med andre tegnspråklige elever. I bostedsskolen er den som har en tolkefunksjon ansett som viktig, fordi den sørger for at Petter kan få med seg det som skjer på talespråket.

Samlet gir dette et bilde av en kompleks språksituasjon, hvor elever med nedsatt hørsel må forholde seg til at tegnspråk har svært avgrensede funksjoner knyttet til ulike arenaer. I bostedsskolen virker det å hovedsakelig være snakk om en voksen som snakker til eleven. På deltidsopplæringen i Statped får elevene mulighet til å språke sammen med hverandre og med voksne tegnspråklige. Men deltidsopplæringen gis i utgangspunktet inntil 6 uker i året (Statped, 2021a), og resten av året er tegnspråklige elever med nedsatt hørsel i den ordinære skolen. Unntak er kanskje fjernundervisning i tegnspråk i om lag en time hver uke, som tilbys som en del av deltidsopplæringen (Statped, 2021a). Men i sum kan man altså spørre seg hvor stor tilgang på tegnspråket elevene egentlig får. Til forskerspørsmålet blir det dermed å bemerke at en heller kunne spurt hva som skulle til for å etablere tegnspråklig aktivitet i hjemmeskolen.

## 4.2 Å få tak i talespråket

En relativt stor del av samtalen omhandlet hvor lett eller vanskelig gruppen trodde det var for Petter å høre, og hvordan det påvirket hans deltakelse i de ulike aktivitetene. Her var det noen situasjoner som informantene vurderte ulikt, og de var nødt til å begrunne og forhandle for å komme videre i diskusjonen. Ved et par anledninger valgte jeg som moderator å bryte inn i samtalen for å bringe den videre, men for det aller meste klarte gruppen å komme til enighet – eller akseptere uenighet – på egen hånd.

### 4.2.1 Praten i klasserommet

Prat i klasserommet kan være alt fra spontan og ustrukturert til lærerstyrt og innenfor faste rammer. Elever utsettes for språk både når de deltar i direkte samtaler selv, når de overhører andre sine samtaler eller når de mottar direkte opplæring (Foushee et al., 2023b; Hårstad et al., 2021; Krashen, 1976). En av forutsetningene for dette er at de har sensorisk tilgang til de ulike samtalene (Cole & Flexer, 2016; De Meulder et al., 2019).

Informantene var flere ganger inne på den løse praten som oppstår i klasserommet, og som ikke er lærerstyrt. For eksempel kunne dette være i situasjoner hvor elevene skulle jobbe selvstendig, men hvor mange ble sittende og vente på hjelp fra lærer. Da mente informantene at det hadde lett for å spre seg småsnakk, som kunne være i veien for oppfattelse:

*B: Jo hvis noen snakker i munnen på noen ... så blir det kanskje litt sånn at ... to av de bakerste i klassen begynner å snakke. Så begynner de kanskje å snakke med de som er foran. Så bare sprer den der praten seg ut over klassen, og så blir det jo til slutt, så hører du ingenting.*

Når det oppsto slike spontane samtaler, ville det etter informantenes mening være utfordrende for Petter å delta i dem. De påpekte at kanskje Petter også ville snakke med den han satt med, men at han da kanskje ikke hørte hva hen sa. Den samme problemstillingen ble løftet i forbindelse med gruppearbeid, dersom alle gruppene skulle være i samme klasserom. Petter ville da få utfordringer med å delta i gruppediskusjonene, fordi det ble for mange som snakket samtidig. Løsningen her ville være et eget grupperom mente informantene.

Ved mer strukturerte samtaler, som lærerstyrte diskusjoner hvor elevene rekker opp hånda og de snakker en og en, mente informantene at det kunne være lettere å oppfatte det som ble sagt. Samtidig var det en rekke forhold som kunne påvirke, som for eksempel avstand til den som snakket, visuell tilgang til ansiktet, hørselsteknisk utstyr og tilgang til tegnspråktolk.

Det kan virke som informantene mente at Petter lett kunne miste tilgang til praten i klasserommet, enten ved at det var for mye av den (altså at det ble til bakgrunnsstøy) eller at det av ulike årsaker (som avstand og manglende forsterkning) ble vanskelig å høre hva som ble sagt. I tillegg virket det som mange av mulighetene for tilfeldig læring, gjennom å overhøre hva andre sier, var redusert eller borte for Petter. Dette etterlater et inntrykk av at Petters deltakelse i den talespråklige aktiviteten i klasserommet, enten direkte eller indirekte, blir redusert i forhold til de andre elevene.

#### **4.2.2 «Bråk»**

I oppgaven med diamantrangering virket informantene å vurdere nær sagt alle bilder etter graden av det de omtalte som «bråk». Jeg oppfattet dette til å handle om alle typer bakgrunnsstøy, både slik småprat som nevnt over og mer høylytt støy som for eksempel roping og latter i lek. De beskrev også rom med dårlige lydforhold som etterklang og akustikk som utfordrende. Særlig gjaldt dette når informantene snakket om «bading», i forbindelse med et bilde fra en svømmehall, hvor støy ble beskrevet som problematisk også hvis man har hørselshjelpemidler som tåler vann:

*B: Bading! Det er jo helt forferdelig, for du hører jo ingenting. Det må jo være rett ned der (peker på det nederste nivået).*

*C (senere i samtalen): Jeg har sånn bade-Cl. Så da blir det av og til litt mer bråk (...) som for eksempel når folkene plasker.*

Informantene var samstemte om at bråk var slitsomt. Det kunne imidlertid se ut som de var villige til å akseptere mer bråk dersom de opplevde aktiviteten i seg selv som positiv eller lystbetont, som fotball eller lek i skolegården. Ikke overraskende var gruppen dermed noe uenige i hvilke aktiviteter som ville være lette eller vanskelige for Petter å delta i.

Et interessant aspekt ved dette var at informantene virket å vurdere hvor lett eller vanskelig situasjonen ville være for Petter ut fra hvorvidt de mente det var behov for å *prate* i aktiviteten. For eksempel ble det en lang diskusjon om hvorvidt fotball var lett eller vanskelig. De som mente det var vanskelig argumenterte med at det kunne være behov for å snakke med lagkameratene, mens de som mente det var lett hevdet at det bare var å spille. Etter en stund stilte jeg som moderator spørsmål ved om det hadde noe å si at man kjente reglene godt, noe som virket å bringe informantene til enighet:



*C: Ja, men det ser jo veldig ut som de der (på bildet) kan det.*

*E: Hvis man liksom kan reglene, da vil det jo gå fint.*

*A: Ja hvis du kan det, da slipper du jo å høre etter hvert som de sier reglene. Hvis du kan det så kan du det.*

*M: Så hvis vi sier at Petter er flink til å spille fotball da. Hvor ville dere lagt den?*

*A: Da ... (peker på nest beste nivå)*

*D: (legger bildet der A peker) Er alle enige?*

*(Alle nikker)*

*B: Ja!*

En tilsvarende diskusjon dukket opp rundt musikk og sang, hvor noen mente at det ikke var så vanskelig for Petter fordi han kunne følge med på teksten foran seg. Dermed var det heller ikke her behov for å prate så mye med hverandre. De som argumenterte for at det ville være vanskelig for han, begrunnet dette med at instrumenter lager mye bråk.

Eksemplene gitt over handler om situasjoner hvor det er lett å tenke seg at det oppstår mye støy som kan være til hinder for talespråklig deltakelse. Men det var påfallende mange andre situasjoner hvor informantene også diskuterte at bakgrunnsstøy kunne komme i veien for Petters oppfattelse, både i klasserommet (som nevnt over) og andre undervisningsrom og i skolegården. Bakgrunnsstøy er til vesentlig hinder for taleoppfattelse (Cole & Flexer, 2016; Jauhiainen et al., 2007; Torkildsen et al., 2019), men også en kilde til energitap, som igjen kan påvirke elevenes kapasitet til å lære (Hornsby et al., 2014). Det er derfor gode grunner til at skolen bør ha kontinuerlig oppmerksomhet mot dette forholdet.

### **4.2.3 Betydningen av teknisk utstyr**

Hørselsteknisk utstyr, som mikrofoner med direkte lyd til høreapparater og til høyttalere som distribuerer lyden jevnt, er et viktig tiltak for å gi elever med nedsatt hørsel bedre tilgang til talespråklige aktiviteter i skolen (Rekkedal, 2014). Dette ble bekreftet av informantene flere ganger i løpet av samtalen, og de understreket at mikrofoner var av betydning:

*B: De bruker sikkert mikrofon hvis han er hørselshemmet.*

*D: Det ser ikke helt sånn ...*

*B: De bruker ikke mikrofon! Da kan det være vanskelig for han!*

I rangeringen av påstander diskuterte de om det var lærerens eller elevenes mikrofonbruk som var viktigst, og da særlig i relasjon til hvor stor avstand det var til den som snakker:

*C: Ja, men læreren er jo helt foran. Og Petter kan jo sitte helt foran på den forreste rekken. Mens de andre elevene er helt bakerst. Da hører han jo ikke liksom.*

*A: Ja, det spørres om det er med mikrofon. For hvis en sitter helt bakerst og du sitter fremst, så hører du jo ikke det som er helt bakerst.*

Etter en tids diskusjon brøt jeg som moderator inn og foreslo at de kunne rangere to påstander som like viktige. Gruppen endte da med å legge påstanden om lærerens og elevenes mikrofonbruk som mest viktig (tabell 5, s. 35).

Informantenes vurderinger rundt betydningen av hørselsteknisk utstyr støtter tidligere forskning på dette området (Rekkedal, 2014), hvor forsterkning av lyd (signal) bidrar til en vesentlig bedre (sensorisk) tilgang på opplæringen (ibid.). Sett i sammenheng med at Rekkedal (2014) finner flere ulike faktorer som også involverer grad av hørselstap, som påvirker hvor mye mikrofonene er i bruk i norske klasserom, kan en dermed anta at skolen bør ha et ekstra fokus på dette. Særlig blir kanskje dette aktuelt sett i sammenheng med at elever med nedsatt hørsel ofte forsøker å fremstå som mer hørende enn de er (Kermit, 2019). Dermed kan det tenkes at betydningen av mikrofonbruk undervurderes, og slik påvirker elevens sensoriske tilgang til talespråklig aktivitet negativt.

#### **4.2.4 Forskerspørsmål 2**

*«Hva mener elevene skal til for å få best mulig deltakelse i talespråklig aktivitet?»*

Informantene identifiserte en rekke faktorer som kunne være til hinder for Petters deltakelse i talespråklige aktiviteter i skolen. Dette involverte i all hovedsak den sensoriske tilgangen, altså at Petter fikk mulighet til å høre hva lærere og medelever sa. Særlig er det å merke seg beskrivelsene de gjør av tilgangen til de samtalene han selv ikke er en del av, altså muligheten til å snappe opp språk fra omgivelsene, som er en viktig del av barns læring av språk (Foushee et al., 2023b; Hårstad et al., 2021; Krashen, 1976). Dette løfter også spørsmålet om hvor god tilgang elever med nedsatt hørsel har på de samme språkpraksisene som resten av elevgruppa (Hårstad et al., 2021; Kermit et al., 2010; Kristoffersen, 2019), og hvilken betydning dette har for deres deltakelse i ulike praksisfellesskaper i skolen (Kristoffersen, 2019; Wenger, 2000). At bruk av hørselsteknisk utstyr som lærer- og elevmikrofoner ble vurdert som av stor betydning i disse sammenhengene, er naturlig. Spørsmålet her blir kanskje hvordan skolen kan klare å følge opp dette godt nok (Rekkedal, 2014).

Informantene pekte på støy som en vesentlig faktor for Petters deltakelse, altså at han kunne høre hva som ble sagt. Men de var også inne på at støy er en kilde til energitap (Hornsby et al., 2014), og at dette ville medføre at Petter ble sliten. Dette vet vi fra før at skolen bør være oppmerksom på, da utmattelse har betydning for elevers læringsutbytte i alle fag, i tillegg til selve språkutviklingen (Hornsby et al., 2014). Dessuten påvirker energinivået selvsagt barns kapasitet til å delta i sosiale aktiviteter på fritiden. Et sentralt spørsmål her blir kanskje hvordan man ser dette i relasjon til bruk av mikrofoner, og om man tenker at å bruke disse er tilstrekkelig for språklig deltakelse. Informantene i denne studien peker på en hel rekke barrierer for sensorisk tilgang til talespråket, og svaret på dette forskerspørsmålet blir dermed å sette inn en tilsvarende rekke tiltak som bidrar til å bygge ned disse barrierene. Dette innebærer bruk av teknisk utstyr, men ikke som det eneste tiltaket.

### **4.3 Lærerens rolle**

Som vist over (se oppgaven pkt. 4.1.3, s. 38) omtalte informantene den tegnspråklige voksne konsekvent som «tolken», uavhengig av hvilken profesjon denne hadde. Når de diskuterte lærerens rolle var det dermed snakk om den som underviste på talespråk i de ulike situasjonene. Jeg hadde ikke lagt vekt på at stimulusmaterialet skulle bidra til refleksjoner rundt språklig støtte eller språklig opplæring direkte, og det var dermed ikke å forvente at jeg ville få særlig informasjon om slike forhold. Men informantene var likevel innom flere områder ved opplæringen som kan påvirke muligheten for deltakelse i språklig aktivitet.

#### **4.3.1 Læreren som premissleverandør for språkholdninger**

I rangering av påstander ble kontaktlæreren (Hans) sin bruk av tegn rangert som tredje minst viktig (tabell 5, s. 35). Likevel var informantene enige om at det var positivt hvis læreren lærte seg litt tegn. Dette ble hovedsakelig begrunnet i at det ville vært fint for Petter om læreren forsto hva tegnspråk handlet om, og at han viste interesse for språket.

*C: Jeg synes han burde lære seg litt tegn.*

*D: Sånn for eksempel et tema. Som kanskje er litt kult og sånn. Som han har lyst til å vite. Sånn at han skjønner liksom litt hvordan det er å bruke tegn. Med kroppsspråket og ...*

Dette sier noe om hvor viktig det er at læreren viser interesse for tegnspråk, som jo er en del av denne elevgruppa sitt liv og sin identitet. Å bli sett og forstått av læreren er en sentral faktor for at elever skal føle trygghet og tilhørighet, og dermed ha gode betingelser for å lære og utvikle seg (Bruce et al., 2017). Et annet viktig aspekt med dette er hvilken påvirkning en

lærer kan ha på klassens språkholdninger (Hårstad et al., 2021). Som majoritetsspråk vil talespråket ha lett for å bli sett på som mer verdifullt enn tegnspråket, og dette vil igjen kunne ha innvirkning på både klassens syn på språket og ikke minst den tegnspråklige elevens holdninger til eget språk (ibid.). At læreren viser interesse for språket og for å lære seg litt, kan bidra til å påvirke tegnspråkets posisjon i klassen positivt, og dermed også kanskje stimulere til mer praktisering.

I tillegg til dette var informantene inne på at hvis læreren kunne litt tegn, kunne han støtte Petter i kommunikasjon hvis det av en eller annen grunn ikke var en tegnspråklig voksen til stede.

*A: At læreren kan tegn, da er det ... hvis tolken ikke er der. Da er det jo greit.*

*E: Det er veldig fint at læreren kan litt tegn.*

*A: Ja.*

At læreren visualiserer med enkelttegn (gloser) det talte språket er selvsagt positivt når det ikke er en «tolk» til stede, og sånn sett er det ikke overraskende at informantene vurderer det som nyttig. Men i en slik situasjon får ikke Petter tilgang på tegnspråk, men snarere en støtte til å oppfatte det som blir sagt på talespråket (De Meulder et al., 2019; Vonen, 2020). Og selv om informantene kanskje vurderer et slikt tiltak som en språklig støtte fordi Petter kanskje ikke hører alt som blir sagt, er det nærliggende å tenke at dette i like stor grad også handler om språkholdninger. En kan tenke seg at læreren signaliserer at tegnspråk er en del av klassens språkpraksiser, og at når tegnspråklæreren ikke er der må han forsøke selv. Faren er kanskje at signalet han sender er mer i retning av at tegn og tegnspråk er et hjelpemiddel for å få tak i talespråket. Her vil hvordan læreren snakker om tegnspråk i andre sammenhenger antakelig ha stor betydning (Hårstad et al., 2021).

### **4.3.2 Organisering og gruppestørrelser**

Hvordan opplæringen organiseres er en pedagogisk vurdering som lærere gjør med utgangspunkt i en rekke hensyn, som fagets natur, type aktivitet, læringsmål og selvsagt kjennskap til den konkrete elevgruppen. Informantene virket å vektlegge gruppestørrelse når de vurderte Petters deltakelse i aktiviteter. Dette handlet om at færre samtalepartnere ga bedre betingelser for å følge med i samtalen, men også at færre elever i samme rom medførte mindre bakgrunnsstøy. Særlig ble dette løftet fram i aktiviteter som gym og svømming, men også for eksempel selvstendig arbeid hvor det fort ble tilløp til småprat. Det ble foreslått at det

kunne være lettere å jobbe i leksehjelpen, fordi det ikke var alle elever som valgte å bruke det tilbudet.

Ved gruppearbeid kunne det være enklere for Petter å følge med fordi det ikke ble så stor avstand eller så mange å følge med på visuelt, men også fordi det var lettere å holde gode rutiner for turtaking.

*A: Ja. Denne her er jo helt sikker bra. Alle ser hverandre.*

*B: Når de er i en sånn liten gruppe, da er det oftest at en og en snakker.*

*C: Ja jeg tror de skal snakke sånn en og en.*

Dersom læreren la opp til gruppearbeid var det imidlertid viktig at Petters gruppe fikk være på et eget grupperom. Dette fordi det blir mye prat i et gruppearbeid, og da ville det være utfordrende for Petter å delta i samtalen på sin gruppe på grunn av bakgrunnsstøy. Det var også viktig at grupperommet hadde gode lydforhold.

*E: Det er liksom at de har et gruppearbeid og så er det folk som sitter her*

*B: Ja gruppe ja. Da er det mange som snakker i bakgrunnen.*

*E: Ja, det er... det blir nok litt sånn vanskelig for han tror jeg.*

*A (litt senere i samtalen): Hvis det er sånn at han får et stille grupperom uten ventilasjon og sånn. Hvis det er kjempehøy ventilasjon ... (rister på hodet).*

Dette understreker viktigheten av at lærere gjør grundige vurderinger i sine organisatoriske valg for opplæringen når de har tegnspråklige elever med nedsatt hørsel i klassen.

Informantene løfter betydningen av mindre grupper, men selv når klassen deles peker de på flere mulige barrierer for at Petter skal få tilgang på samtalen og dermed kunne delta i aktiviteten. Informantene vurderer tilgang på grupperom som relativt viktig i rangering av påstander (tabell 5, s. 35) men i samtalen kom det altså fram at heller ikke det gir automatisk god sensorisk tilgang, for eksempel på grunn av støy fra ventilasjonsanlegget.

Hvis klassen skal deles i grupper på flere rom, blir dette kanskje også et spørsmål om lærerressurser. Dersom tegnspråklæreren for eksempel skal ivareta gruppen hvor den tegnspråklige eleven er, vil dette innebære at opplæringen ikke lenger er tilgjengelig på tegnspråk for eleven. Dette fordi det ikke er mulig å snakke tegnspråk og talespråk samtidig (Vonen, 2020), og når resten av klassen ikke kan tegnspråk vil det naturlig være talespråk – kanskje støttet av noen tegn – som blir løsningen.

### 4.3.3 Klasseledelse og gjennomtenkte aktiviteter

Struktur på samtale og turtaking har vært oppe flere ganger som en faktor for å få med seg det som sies på talespråket. Her kommer lærerens klasseledelse inn, og det er kanskje enda viktigere at lærere med tegnspråklige elever med nedsatt hørsel har en tydeligere ledelse enn ellers. Informantene var gjennomgående opptatt av at løse samtaler og lite struktur ville være i veien for Petters deltakelse, og motsatt at god struktur ville være til hjelp.

*A: (...) Den der (peker på et bilde) er jo ganske lett, siden folk rekker jo opp hånda og sånt. Det er tur etter tur.*

*B: Ja da er det lettere å høre.*

Samtalestruktur ble rangert som nummer to av de ni påstandene, og over påstanden om å ha tegnspråklærer til stede hele tiden (tabell 5, s. 35).

*D: Nei det er viktigere at folk ikke babler i munnen på hverandre ... enn at Sunniva er der. Det er mye vanskeligere å høre*

Dette sier selvsagt noe om hvor viktig informantene vurderte dette til å være. Det kom også fram flere eksempler på hvordan læreren kan være en god eller dårlig rollemodell gjennom å regulere egen turtaking, for eksempel ved å ikke gi instruksjoner eller beskjeder når det var annen prat eller aktivitet i rommet. Et viktig aspekt som kom fram i forbindelse med dette, var at læreren også legger opp til løs eller stram struktur gjennom valg av aktiviteter, og at dette har betydning for hvor lett det er å høre hva som sies. Dette illustreres godt av en diskusjon informantene hadde rundt et bilde, om det var «tull» eller god struktur. Her var også jeg som moderator inne i samtalen for å hjelpe med å drive den framover.

*E: Altså. Hvis alle vet hva de skal gjøre og de ikke tuller ... så går det sikkert fint.*

*M: Ja. Så hvis alle vet hva de skal gjøre, da er det greit liksom og man kan flytte det (bildet) litt opp. Men hvis det er litt tull og sånn, da er det vanskeligere?*

*E: Ja.*

*M: Hva synes dere det ser ut som på bildet, er det tull eller er det ...*

*C: Det ser ut som det er ganske mye bråk.*

*D: Ja, jeg tror ... det ser ut som ... som læreren vil at de skal ha det gøy, så jeg tror ikke det er så veldig «reglete» på en måte.*

Her kan man selvsagt reflektere rundt ordvalg som «gøy», «reglete» og «bråk», som kan tyde på at lek og moro ofte medfører støy og dermed vanskeligheter med å høre. Men kanskje viktigst her er hvilke valg læreren gjør, og ikke minst kommuniserer. Aktiviteten i seg selv kan altså representere en barriere for sensorisk tilgang, og da er det viktig at læreren vurderer om den kan tilpasses slik at den passer for hele elevgruppen.

#### **4.3.4 Forskerspørsmål 3**

*«Hvilken tilpasning mener elevene skolen bør gjøre for å gi best mulig vilkår for å lære begge språk?»*

Læreren er viktig for elevenes læringsutbytte (Bruce et al., 2017), og vil være en sentral faktor med tanke på siste forskningsspørsmål. Informantene vektla lærerens rolle, og det ble understreket flere ganger at det var viktig med god klasseledelse og struktur. Men tilrettelegging for tilgang til det talespråklige læringsmiljøet handler om mer enn å ha god struktur på samtalen i et klasserom. Informantene var inne på en rekke mulige barrierer for den sensoriske tilgangen, både organisatoriske og pedagogiske. Her vil læreren ha en sentral rolle gjennom både metodiske og pedagogiske valg, både med tanke på tilgang til praksisfellesskapet og dets språkpraksiser, men også et bevisst forhold til hvordan kommunikasjonen rundt disse valgene påvirker elevenes opplevelse av å begrense klassens mulighet til å gjøre ting som er «gøy». Skolens ledelse har selvsagt også en rolle i å legge til rette for fysiske forhold og nok lærerressurser.

At informantene mente at læreren kunne lære litt tegn, er interessant av flere årsaker. Det ene er lærerens definisjonsmakt, og de muligheter som ligger i det når det kommer til å bygge positive språkholdninger i klassen. Dersom læreren er bevisst på sin rolle her, kunne det kanskje danne grunnlag for å i større grad gi klassen mer opplæring i tegnspråk. Hvorvidt dette ville ført til at tegnspråket fikk større plass i klassens språkpraksis, er samtidig et åpent spørsmål. Den andre årsaken til at dette temaet er interessant, er informantenes begrunnelse i at læreren kan bidra med litt tegn dersom tolken er borte. At informantene løfter dette som en mulighet sier noe om at det er en aktuell erfaring at den tegnspråklige voksne er borte fra undervisningen, noe som er å forvente hvis det bare er en tegnspråklig ansatt – for eksempel blir jo også tegnspråklærere syke. Det vil selvsagt variere hvor mye den enkelte elev opplever at tegnspråklærer ikke er til stede, men det kommer med flere omkostninger selv for de som opplever dette i liten grad (Urdal et al., 2020).

## 4.4 Oppsummering

Resultatene viser at denne elevgruppen har en kompleks språklig skolehverdag. Barrierene for språklig tilgang kan være mange, og omfatte alle skolens ulike aktiviteter i både undervisning og pauser. Barrierene er ulike for tegnspråk og talespråk, hvor det første kanskje aller mest handler om å ha noen å språke med, som har samme kunnskaper og ferdigheter i språket som en selv. Dette gjelder tydelig medelever, men det er ikke utenkelig at det også handler om tegnspråklærere som har lært tegnspråk som fremmedspråk. Mangelen på et tegnspråklig språkmiljø kommer kanskje spesielt til syne i informantenes syn på at medelevene ikke trenger å lære tegnspråk, og at de konsekvent omtaler tegnspråklæreren som «tolken».

Talespråklig kan det se ut til at det i all hovedsak er den sensoriske tilgangen som representerer utfordringer, altså at barrierene er til hinder for at eleven kan høre hva som sies. Dette virker å handle om både direkte kommunikasjon og tilgang til andres samtaler eller annen verbal informasjon i omgivelsene. Informantene virker å holde de to språkene adskilt, både når det kommer til hvilke funksjoner de virker å mene at de skal fylle og hvor de snakkes.

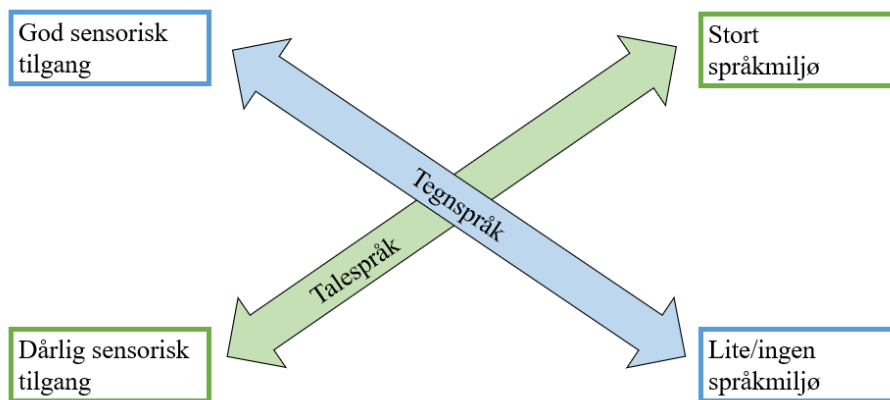


## 5 Drøfting

Informantene som bidro til denne studien har det til felles at de er tegnspråklige elever med nedsatt hørsel, og at de får opplæringen sin i talespråklige omgivelser. Men de er sannsynligvis enda mer forskjellige enn de er like, for eksempel i personlighetstyper, fritidsinteresser og framtidsdrømmer. Sikkert også i kognitive forutsetninger og akademisk interesse. De har alle ulik hørsel og ulikt utbytte av hjelpemidler, og de kommer fra fem ulike skoler som representerer fem ulike pedagogiske praksiser. Resultatene som er presentert fra denne studien er dermed summen av fem ulike erfaringsbaserte beskrivelser og mine fortolkninger av dem. Det er altså ikke slik å forstå at alle elever med nedsatt hørsel opplever alle barrierer for språklig tilgang som er beskrevet hele tiden, heller ikke mine informanter. Det er også å forvente at det varierer hvor stor hver av barrierene oppleves å være. Samtidig kan en si at resultatene viser mange eksempler på hvordan opplærings situasjonen til denne elevgruppen kan være.

### 5.1 Asymmetrier

Den opprinnelige antakelsen i starten av denne studien, var at tegnspråklige elever med nedsatt hørsel opplevde ulike typer barrierer for tilgang til de ulike språkene. Dette støttes av resultatene. Informantene beskriver en rekke mulige barrierer for å høre talespråket, og omtaler konsekvent deltidsopplæringen som den eneste reelle tegnspråklige arenaen i opplæringen. Dette gir et samlet bilde av en kompleks opplærings situasjon som utfordrer skolen på mange områder, når det kommer til å gi sine elever språklig tilgang. På den ene siden handler tilgang om at det er sensorisk asymmetri mellom deltakerne hva angår hvor mye av samhandlingen det lar seg gjøre å fange opp. På den andre siden handler tilgang om at dersom man skal sikre god språklig utvikling – og dermed redusere språklig sårbarhet – bør det finnes god tilgang på språkmiljøer som elevene har sanssemessig forutsetning for å delta i (se oppgaven pkt. 2.3, s.9). Sånn sett danner de to typene tilgang selv en asymmetri, eller et motsatt forhold mellom typene av tilgang. Dette kan illustreres slik:



#### 4: Asymmetrier i språklig tilgang for tegnspråklige elever med nedsatt hørsel

Hvor store disse asymmetriene er vil dermed variere, ut fra både lærers og andres tegnspråkkompetanse, tilretteleggingstiltak, grad av hørselstap, tekniske hjelpemidler og så videre. Likevel viser resultatene at dette sannsynligvis er en aktuell problemstilling for mange, kanskje til og med de fleste.

## 5.2 Tegnspråklig i en talespråklig hverdag

Resultatene viser at informantene gjør et tydelig skille på tegnspråk i hjemmeskolen og i deltidsopplæringen, hvor det er sistnevnte de ser ut til å anse som et reelt tegnspråkmiljø. Dette understrekes av at informantene ikke ser nytten i at medelevene får lære tegnspråk eller tegn. I hjemmeskolen legger de til grunn at Petter får tegnspråk hver dag, men da gjennom en voksen som snakker til han. Dersom det er snakk om en tolk eller en tegnspråklærer med høye språkferdigheter kan man si at Petter får mye tilgang på såkalt språklig instruksjon (Snow, 2014), men ikke i et faglig språkmiljø på tegnspråk (ibid.). Hvis han ikke får mulighet til å delta i språklig samhandling, snappe opp språking i omgivelsene og så videre (Foushee et al., 2023b; Hårstad et al., 2021; Krashen, 1976), er det vanskelig å argumentere for at han får et fullverdig tegnspråklig tilbud. Deltidsopplæringen er et viktig bidrag her, men begrenser seg i hovedsak til inntil seks uker hvert skoleår (Statped, 2021a). En kan dermed se for seg at Petter er i risiko for å utvikle en *tegnspråklig sårbarhet*, som følge av mangel på *tegnspråklig tilgang*.

Hvorvidt han faktisk har vansker med tegnspråket, kan være vanskelig å påvise på grunn av mangelen på kartleggingsverktøy, og at lærerne ikke ser eleven i et miljø med andre tegnspråkbrukere (Herman & Rowley, 2022). Med en så liten populasjon (se oppgaven pkt. 1.2.1, s. 3) er det naturligvis også et spørsmål om det overhode er mulig å utvikle og normere slike verktøy, noe som antakelig vanskeliggjør arbeidet med å følge disse elevenes

tegnspråkutvikling (Herman & Rowley, 2022). Her er det viktig å være oppmerksom på at av 267 elever som har opplæring i og på tegnspråk, vil det bare være om lag 5 % som har døve foreldre og dermed kan få tegnspråk tilgjengelig fra fødsel. Det er dermed ikke mulig å normere med basis i alle de 267, fordi de ikke kan regnes som naturlig førstespråkbrukere.

Men språklig sårbarhet er slik Bruce et al (2017) viser til, mer enn den enkelte elevs vansker med språk (Bruce et al., 2017). Det er pedagogikken som står sentralt, og her blir spørsmålet hva skolen kan gjøre for å *bygge ned* barrierer i tegnspråklig tilgang, gjennom å *bygge opp* mulighetene for tegnspråklig samhandling. Et aktuelt tiltak her hadde kanskje vært å utvide retten fra å være individuelt gitt (Opplæringslova, 1998), til å også gjelde hele klassen eller trinnet når det gjelder opplæring i faget norsk tegnspråk, samtidig som retten til opplæring på norsk tegnspråk fremdeles gjaldt den aktuelle eleven. Dette krever selvsagt vurderinger på mange områder, blant annet rundt den store mangelen på lærere med høy nok tegnspråkkompetanse (Urdal et al., 2020; Vonen, 2020), utvikling av nye læreplaner i første- og andrespråk, eksamen og så videre. Ikke minst reiser det også spørsmålet om hvorvidt et slikt tiltak ville bidratt til å faktisk etablere et reelt tegnspråkmiljø. Det virker ikke som informantene ser det som et aktuelt tema slik situasjonen er i dag, i og med at de ikke ser det som relevant at klassen lærer noe tegn, men det kan like gjerne handle om at de ikke har erfaring med noe annet enn en individuell rett til tegnspråkopplæring.

Informantene oppgir å selv velge talespråk også i sammenhenger hvor de er sammen med andre tegnspråklige elever. Det er vanskelig å si sikkert hva dette handler om, men kanskje er det en kombinasjon av flere ting. Manglene i tilgang på tegnspråkmiljøer kan for eksempel tenkes å bidra til at elevene opplever å beherske talespråket bedre selv om de har dårligere sensorisk tilgang til det, og at de dermed opplever å uttrykke seg lettere på dette språket. Her er det å merke seg kommentaren om at Petter «*forstår veldig masse*» når det snakkes tegnspråk til han (se oppgaven pkt. 4.1.1, s. 35), noe som bringer spørsmålet på bane om det også kan være snakk om forskjeller mellom oppfattelse og uttrykksevne. Talespråket er i tillegg majoritetsspråket, og de aller fleste i disse barnas omgivelser på skole og fritid er hørende og talespråklige. Dette, sammen med skolepolitikkenes varierende språksyn gjennom historien (Dammeyer & Ohna, 2021; Vonen, 2020), innebærer at de to språkene har ulik status (Hårstad et al., 2021). Dette kan naturligvis tenkes å påvirke barns språkvalg, som igjen resulterer i at de får enda færre steder å språke på tegnspråk. Dette igjen gir dem færre muligheter til å utvikle sin tegnspråklige kompetanse. Her får blant annet omgivelsenes språkholdninger stor betydning, og i skolen handler det om både lærere som er sin rolle som

forbilde bevisst (Bruce et al., 2017; Hårstad et al., 2021) og aktiviteter som bidrar til å synliggjøre tegnspråk i klassen og skape begeistring og nysgjerrighet hos medelevene (Hjulstad, 2017; Urdal et al., 2020). Informantene virket å være opptatt av lærerens holdninger til tegnspråket, som kanskje er det som illustrerer aller best hvorfor dette er viktig.

At informantene synes å se tegnspråkets funksjon i hjemmeskolen som hovedsakelig et middel for å oppfatte den talespråklige aktiviteten, støtter antakelsen om at majoritetsspråket har høyest status og tar størst plass i fellesskapet. At de samtidig vurderer denne tolkingen som viktig for å oppfatte, understreker behovet for å legge bedre til rette for deres muligheter til å lære språket. Dette handler om betydningen av å få tilgang på et fullverdig språk som det er mulig å kommunisere sensorisk uanstrengt på, men selvsagt også både positiv identitetsutvikling og positive språkholdninger (Hjulstad, 2017; Hårstad et al., 2021). Ikke minst handler det om å ha et fullverdig språk som fungerer som medierende verktøy for læring (Dufva, 2013; Säljö, 2001; Vygotskij, 1934/2004; Wenger, 2000).

### **5.3 Å få tak i talespråket**

Når det kommer til talespråket er det mange kartleggingsverktøy tilgjengelig, både for skolens vurdering av læringsutbytte og for spesialpedagogers testinger for ulike språklige sårbarheter. Her er det gjort flere studier som viser at selv om hørselen i seg selv ikke forårsaker vansker med språk, er barn med nedsatt hørsel i risiko for å få en hel rekke språklige sårbarheter (Halliday et al., 2017; Herman & Rowley, 2022; Lederberg et al., 2013; Nittrouer & Lowenstein, 2021; Wie et al., 2020). Alle studiene legger til grunn at det er den sensoriske tilgangen til språk som påvirker barnets utvikling av talespråk, og at barn med nedsatt hørsel trenger ekstra tilrettelegging og språklig støtte (ibid.). Hvis vi går tilbake til fortellingen om Petter, kan vi si at han i tillegg til risikoen for *tegnspråklig sårbarhet* (s. 56), også er i risiko for å utvikle en *talespråklig sårbarhet*, som følge av manglende sensorisk *talespråklig tilgang*.

I resultatene kommer det fram at nær sagt alle skolens aktiviteter og arenaer har potensiale for det informantene kalte «bråk», altså bakgrunnsstøy. Dette er også et område som får stort fokus i anbefalinger for tilrettelegging i skolen, både gjennom støydempende tiltak og montering og bruk av hørselsteknisk utstyr (Jauhiainen et al., 2007; Statped, 2023).

Informantene identifiserte en rekke muligheter for at Petter kunne få problemer med å høre hva som ble sagt, og var også særlig opptatt av at lærere og medelever brukte mikrofoner.

Dette anså de som det aller viktigste tiltaket, noe som aktualiserer Rekkedal (2014) sin studie

som blant annet løfter lærernes holdning som en faktor for hvorvidt slikt utstyr blir brukt (Rekkedal, 2014). Dersom dette ikke er innbakt i skolens daglige rutiner risikerer elever som Petter å både miste tilgang på språklig samhandling (Cole & Flexer, 2016; Jauhiainen et al., 2007) og bli utsatt for energitap, og dermed et dårligere læringsutbytte (Hornsby et al., 2014). At språklig kompetanse forklarer evne til å oppfatte tale i støy (Torkildsen et al., 2019) forsterker viktigheten av dette: Hvis Petter allerede har en språklig sårbarhet, risikerer han uten bruk av mikrofoner å oppfatte enda mindre enn hørselen i seg selv skulle tilsi. Samtidig får han bedre tilgang gjennom mikrofoner for å lære og utvikle språk, som gir han bedre beskyttelse mot dårlig oppfattelse i fremtiden.

En viktig del av språkutviklingen er tilgangen til språking som skjer i miljøet rundt oss, og som ikke nødvendigvis er rettet mot oss (Foushee et al., 2023b; Hårstad et al., 2021; Krashen, 1976). Når informantene diskuterte løst småprat i klasserommet, var det gjennomgående med fokus på hvordan denne ville utgjøre forstyrrelser for Petter. Disse ville kunne komme i veien både for å høre hva andre sa rundt han, og for å selv kunne ha en samtale med sidemannen. De samme utfordringene løftet de i forbindelse med gruppearbeid hvis Petters gruppe ikke kunne sitte på et eget grupperom. I svømmehallen ble det konstatert at det er nærmest umulig å høre noe som helst. Samlet gir dette inntrykk av at Petter kan gå glipp av mye språklig informasjon gjennom skoledagen, som igjen vil kunne påvirke hans talespråkutvikling negativt. Det er altså viktig at skolen jobber med å bygge ned slike barrierer gjennom støydempende tiltak (Jauhiainen et al., 2007; Statped, 2023).

Det er viktig å bemerke at språklig aktivitet i klasserommet både handler om naturlige og faglige språkmiljø (Snow, 2014, s. 121), hvor den språklige støtten i faglige sammenhenger er ekstra viktig for denne elevgruppens akademiske språkutvikling, som predikerer mulighet for videre studier (Nittrouer & Lowenstein, 2021; Snow, 2014). Men tilgangen til de naturlige språkmiljøene er også viktig, og kanskje særlig med tanke på utvikling av pragmatiske ferdigheter (Bruce et al., 2017; Paatsch & Toe, 2020). Å mestre sosiale interaksjoner har betydning for etablering og opprettholdelse av vennskap, og bidrar til å beskytte elevene mot å utvikle sosiale sårbarheter som konsekvens av pragmatiske vansker med språk (ibid.). Særlig interessant i denne sammenhengen er det kanskje at informantene syntes å vurdere hvor lett det var for Petter å delta i mer ustrukturerte sammenhenger som fysiske aktiviteter, musikk og lek, ut fra om det var behov for språklig kommunikasjon i aktiviteten. Her var det liten tvil om at informantene også vurderte aktivitetene som positive og lystbetonte, og de ble dermed ikke beskrevet som aktiviteter de mente Petter ville unngå. Men samtidig kan man

spørre seg hvilke konsekvenser det kan ha for særlig den pragmatiske språkutviklingen hvis lek og moro i mindre grad involverer språklig interaksjon.

## 5.4 Lærerenes rolle

I resultatene fremkommer det at når læreren la opp til aktiviteter som var preget av lite regler, kunne dette bli vanskelig for Petters deltakelse. Informantene koblet også dette til at læreren ønsket at det skulle være «gøy». Spørsmålet her blir kanskje hvor gøy dette oppleves for Petter, som antakelig får dårligere tilgang til både språklig samhandling og til selve aktiviteten. Her ligger det et stort ansvar på lærer, for å velge aktiviteter som legger til rette for likeverdig deltakelse, men som samtidig er lystbetonte og oppleves som «gøy». For det kan selvsagt ikke være sånn at tilretteleggingene for Petter får som konsekvens at klassen aldri får gjøre noe som er morsomt – i alle fall ikke hvis en ønsker å forebygge for sosial sårbarhet. Det er ikke vanskelig å se for seg at dette er en krevende balansegang, men altså likevel et ansvar det er viktig at læreren tar. Informantene løftet arbeid i mindre grupper som et aktuelt tiltak, og også tilgang på grupperom. Kanskje er dette særlig aktuelt å vurdere når det legges opp til mer ustrukturerte aktiviteter.

Å bygge positive språkholdninger er et annet område læreren bør være bevisst, både i handlinger og språk (Hårstad et al., 2021). Informantene var tydelige på at de oppfattet lærerens interesse for å lære litt tegn som positivt, både for å forstå Petter bedre og for å kunne bidra med litt hjelp dersom tolken var borte. Tiltak som fremmer positive språkholdninger i klassen kan ha positiv innvirkning på elevens identitetsutvikling, og også egne holdninger til tegnspråk (Hjulstad, 2017). Her er lærerens bevissthet på sin rolle som modell for språkholdninger, gjennom å undervise så tilgjengelig som mulig og å synliggjøre egen interesse for tegnspråket (Bruce et al., 2017; Hårstad et al., 2021). At læreren forsøker å hjelpe med formidling dersom den som vanligvis tolker ikke er til stede er i dette perspektivet positivt, selv om hen ikke har mulighet til å gi et fullverdig tegnspråklig tilbud. Eleven har behov for å oppleve at det er noen som snakker med dem, selv om det ikke er på flytende tegnspråk. Samtidig er det selvsagt all grunn til å forsøke å unngå at eleven opplever mangel på fullverdig tegnspråk i opplæringen (Urdal et al., 2020).

Å undervise tilgjengelig handler blant annet om å ta utgangspunkt i elevens språklige muligheter (Bruce et al., 2017). Det er mulig at et av tiltakene for å bygge ned barrierer for tilgang kan være å legge til rette for transspråking (García & Li, 2014/2019), og det finnes flere eksempler på at det er mulig å legge til rette for kreative og lærerike

undervisningssituasjoner med denne strategien (Lindahl, 2015; Swanwick, 2016). Resultatene fra denne studien viser imidlertid at informantene gjør klare skiller mellom de to språkene, og at de virker å ha definert helt ulike «bruksområder» for dem. Dette henger kanskje sammen med De Meulder et al (2019) og Vonen (2020) sitt poeng, med at språkblandinger med talespråklige som har lav tegnspråkkompetanse gir dårligere forutsetninger for kommunikasjon enn hvis det er snakk om transspråking mellom to tegnspråklige (De Meulder et al., 2019; Vonen, 2020). Kanskje er det også sånn at skolen ikke er bevisst nok hvilke muligheter transspråking som pedagogisk strategi kan gi, og at muligheten derfor ikke faller informantene inn. For skoler som ønsker å prøve ut denne strategien, er det viktig at de er oppmerksomme på utfordringene over. Dersom strategien ender opp med å helle mer mot språkblandinger *av nød* (Vonen, 2020, s. 136), risikerer man kanskje å bidra til å *forsterke* språklige sårbarheter hos tegnspråklige elever med nedsatt hørsel, heller enn å *beskytte* mot dem.

Informantene virket som tidligere nevnt ikke å se behovet for at medelevene trengte å lære tegn, som kanskje også henger sammen med poenget over, og at de dermed ikke vurderer det som aktuelt å blande språk – eller transspråke – i hjemmeskolen. Samtidig virket heller ikke informantene å blande språk i særlig grad seg imellom. I løpet av intervjuet registrerte jeg under en håndfull tegn, og bare i situasjoner hvor noen oppga å ikke høre hva som ble sagt. En kunne kanskje sett for seg at en slik språkblanding ville vært en styrkende faktor for den språklige samhandlingen når alle har både samme tegnspråkkompetanse og samme sensoriske tilgang til talespråket (De Meulder et al., 2019; Vonen, 2020), og det ville derfor vært interessant å utforske hvorfor de to språkene blir holdt så tydelig adskilt. En kan se for seg en rekke årsaker her, både med tanke på majoritetsspråkets påvirkning, omgivelsenes språkholdninger, språkferdigheter i de ulike språkene og så videre. Kanskje handler det også om identitet, og at denne elevgruppen over tid har utviklet en tendens til å forsøke å fremstå mer hørende enn de er (Kermit, 2019), og som igjen blir med dem inn i det som i utgangspunktet kunne vært tegnspråklige miljøer. Kanskje har de også helt andre opplevelser av språklig identitet, uten at det bunner i slike forhold. Men uansett årsak blandet ikke mine informanter i stor grad språk naturlig i løpet av intervjuet. Om dette også gjelder i andre sammenhenger, og om det også gjelder for andre tegnspråklige elever med nedsatt hørsel, vet jeg selvsagt ikke.

## 6 Konklusjon og veien videre

Informantene i denne studien har pekt på en lang rekke barrierer for *språklig tilgang*, både når det gjelder tegnspråk og talespråk. Og selv om det ikke gjelder alle, kan dette tenkes å øke risikoen for at elever i denne gruppen påføres en unødvendig *språklig sårbarhet*. I problemstillingen spør jeg hvordan opplæringen kan bidra til å motvirke dette: «*Hvordan kan opplæringen bidra til at tegnspråklige elever med nedsatt hørsel ikke utvikler en unødvendig språklig sårbarhet?*» Det enkle, men samtidig kompliserte svaret på det, er kanskje at skolen bør identifisere alle mulige språklige barrierer, og jobbe kontinuerlig for å bygge ned disse.

Det er etter hvert kommet en del studier som viser at barn allerede i barnehagen får en asymmetrisk tilgang på det språklige fellesskapet (Kristoffersen), og at dette følger med dem inn i skolen (Kermit et al., 2010; Kermit, 2018, 2019; Mjøen et al., 2021; Wie et al., 2020). Når vi samtidig vet at barn med nedsatt hørsel i liten grad får opplæring i et inkluderende fellesskap (Kermit, 2018; Mjøen et al., 2021), er det naturlig å tenke at dette er et område skolen bør vie stor oppmerksomhet. Den komplekse situasjonen informantene beskriver er også, selv om det er kjente problemstillinger, et område med behov for mye mer kunnskap. Særlig bør pedagogiske verktøy for språklig støtte og inkludering få enda større oppmerksomhet, og det er også stor mangel på kunnskap om gode tiltak for å gi elevene bedre vilkår for å delta i tegnspråklige fellesskap i hjemmeskolen. Kartleggingsverktøy for tegnspråk, kanskje særlig rettet mot måloppnåelse i tegnspråkfaget, hadde antakelig vært til god hjelp for lærere som skal tilrettelegge undervisningen for sine elever. Hvorvidt dette er mulig å utvikle for en såpass liten populasjon, er imidlertid usikkert.



## Referanseliste

- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A.-K., & Sventelius, E. (2017). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken* (1. utg.). Studentlitteratur AB.
- Clark, H. (1996). *Using language*. Cambridge University Press.
- Clark, J. (2012). Using diamond ranking as visual cues to engage young people in the research process. *Qualitative Research Journal*, 12(2), 222–237.
- Cole, E. B., & Flexer, C. A. (2016). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six* (Third edition). Plural Publishing.
- Colourbox. (2023). *Buy Royalty-free Photos, Images, Videos & Vectors | Colourbox*.  
<http://www.colourbox.com/>
- Dammeyer, J., & Ohna, S. E. (2021). Changes in Educational Planning for Deaf and Hard of Hearing Children in Scandinavia over the Last Three Decades. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 23(1), 114–123. <https://doi.org/10.16993/sjdr.680>
- De Meulder, M., Kusters, A., Moriarty, E., & Murray, J. J. (2019). Describe, don't prescribe. The practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(10), 892–906.  
<https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1592181>
- Dufva, H. (2013). Language learning as dialogue and participation. I E. Christiansen, L. Knure, A. Mørch, & B. Lindstrøm (Red.), *Problem-based learning for the 21st century—New practices and learning environments* (1. utg., s. 51–72). Aalborg Universitetsforlag.  
[https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/187818413/PROBLEM\\_BASED\\_LEARNING\\_FOR\\_THE\\_21st\\_CENTURY\\_WEB.pdf](https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/187818413/PROBLEM_BASED_LEARNING_FOR_THE_21st_CENTURY_WEB.pdf)
- Engelstad, F. (2003). Kunnskap, makt og normer i samfunnsvitenskapene. I K. W. Ruyter (Red.), *Forskningsetikk. Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. (s. 215–240). Gyldendal Akademisk.
- Forskrift om krav til kompetanse ved tilsetjing og undervisning. (2014). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. [Forskrift til opplæringslova - Lovdata](https://lovdata.no/dokument/for/2006-06-23-724)
- Foushee, R., Srinivasan, M., & Xu, F. (2023a). Active Learning in Language Development. *Current Directions in Psychological Science*, 09637214221123920.  
<https://doi.org/10.1177/09637214221123920>

- Foushee, R., Srinivasan, M., & Xu, F. (2023b). Active Learning in Language Development. *Current Directions in Psychological Science*, 09637214221123920. <https://doi.org/10.1177/09637214221123920>
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1990)
- García, O., & Li, W. (2019). *Transspråking. Språk, tospråklighet og opplæring* (I. S. Holmes, Overs.; 1. utg.). Cappelen Damm Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2014)
- Goffman, E. E. (1968). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin Books.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- GSI - Grunnskolen Informasjonssystem. (2022). <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/100/unit/1/>
- Halliday, L. F., Tuomainen, O., & Rosen, S. (2017). Language Development and Impairment in Children With Mild to Moderate Sensorineural Hearing Loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(6), 1551–1567. [https://doi.org/10.1044/2016\\_JSLHR-L-16-0297](https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-16-0297)
- Halvorsen, R. P. (2020). *Få øye på tegn. Innføring i norsk tegnspråk*. Fagbokforlaget.
- Herman, R., & Rowley, K. (2022). Assessments of Sign Language Development: New Insights. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja*, 58(Special Issue), 98–108. <https://doi.org/10.31299/hrri.58.si.5>
- Hillesøy, S. (2016). *Et vanlig barn i en vanlig barnehage? Vilkår for deltakelse i barnefellesskap for de yngste barna med cochleaimplantat i barnehagen* [Doktoravhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Hjulstad, J. (2017). Identity Negotiations in a Visually Oriented Virtual Classroom. I S. Bagga-Gupta, A. L. Hansen, & J. Feilberg (Red.), *Identity Revisited and Reimagined* (s. 241–269). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-58056-2\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-58056-2_12)
- Hornsby, B. W. Y., Werfel, K., Camarata, S., & Bess, F. H. (2014). Subjective Fatigue in Children With Hearing Loss: Some Preliminary Findings. *American Journal of Audiology (Online)*, 23(1), 129–134. [https://doi.org/10.1044/1059-0889\(2013\)13-0017](https://doi.org/10.1044/1059-0889(2013)13-0017)
- Hårstad, S., Mæhlum, B., & van Ommeren, R. (2021). *Blikk på språk. Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*.

- Jauhiainen, T., Kotimäki, J., Magnuson, B., & Sorri, M. (2007). *Nordisk lærebok i audiologi kap. 7* (E. Laukli, Red.). Fagbokforlaget
- Jowett, M., & O'Toole, G. (2006). Focusing researchers' minds: contrasting experiences of using focus groups in feminist qualitative research. *Qualitative Research*, 6(4), 453–472. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1177/1468794106068014>
- Kermit, P., Mjøen, O. M., & Holm, A. (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(3), 249-273 E. idunn.no.
- Kermit, P. S. (2018). *Hørselhemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole—Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning* [Kunnskapsoversikt]. NTNU Samfunnsforskning.
- Kermit, P. S. (2019). Passing for recognition – deaf children's moral struggles languaging in inclusive education settings. *Deafness & Education International*, 21(2–3), 116–132. <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1561783>
- Krashen, S. D. (1976). Formal and Informal Linguistic Environments in Language Acquisition and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 10(2), 157–168. <https://doi.org/10.2307/3585637>
- Kristoffersen, A.-E. (2013). *Litterasitetspraksiser i barnehager med hørselshemmede barn og hørende barn*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kristoffersen, A.-E. (2019). Praksisfellesskapets betydning for barns erfaringer med språk. I S. E. Ohna & E. Simonsen (Red.), *Barn med nedsatt hørsel. Læring i fellesskap*. Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Prop- 57 L (2022-2023) Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. [Prop. 57 L \(2022–2023\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- Lederberg, A. R., Schick, B., & Spencer, P. E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges. *Developmental Psychology*, 49(1), 15–30. <https://doi.org/10.1037/a0029558>
- Lindahl, C. (2015). *Tecken av betydelse: En studie av dialog i ett multimodalt, teckenspråkigt tvåspråkigt NO-klassrum*. [Stockholms universitet]. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:844591/FULLTEXT01.pdf>

- Lu, J., Jones, A., & Morgan, G. (2016). The impact of input quality on early sign development in native and non-native language learners. *Journal of Child Language*, 43(3), 537–552. <https://doi.org/10.1017/S0305000915000835>
- Mjøen, O. M., Kermit, P. S., & Caspersen, J. (2021). *Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede*. NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2761276/Betingelser%2bfor%2bgod%2binkludering%2bi%2bskole%2b%2bfor%2bh%25C3%25B8rselsemmede%2bWEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Motahari, M. (2008). The hermeneutical circle or the hermeneutical spiral? *International Journal of Humanities*, 15(2), 99–111.
- NESH, D. nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nittrouer, S., & Lowenstein, J. H. (2021). When language outgrows them: Comprehension of ambiguous sentences in children with normal hearing and children with hearing loss. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 141, 110514. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2020.110514>
- NRK Super—Tegnspråk. (2023). NRK Super. <https://nrksuper.no/kategorier/tegnspraak>
- Opplæringslova. (1998, november 27). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Paatsch, L., & Toe, D. (2020). The Impact of Pragmatic Delays for Deaf and Hard of Hearing Students in Mainstream Classrooms. *Pediatrics*, 146(Supplement\_3), S292–S297. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-0242I>
- Rekkedal, A. M. (2014). Teachers' use of assistive listening devices in inclusive schools. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(4), 297–315. <https://doi.org/10.1080/15017419.2012.761152>
- Ringsø, T., & Agerup, C. H. (2018). To profesjoner i et klasserom. I H. Hauland, A.-L. Nilsson, & E. Raanes (Red.), *Talking. Språkarbeid og profesjonsutøvelse*. Gyldendal.
- Ruyter, K. W. (2003). Forskningsetikkens spede begynnelse og tilblivelse: Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn. I K. W. Ruyter (Red.), *Forskningsetikk. Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. (s. 17–37). Gyldendal Akademisk.
- Sikt. (2023). *Personvernhandbok for forskning* | Sikt. <https://sikt.no/personvernhandbok-forskning>

- Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør / Sikt. (2023). <https://sikt.no/>
- Snow, C. E. (2014). Input to interaction to instruction: Three key shifts in the history of child language research. *Journal of Child Language*, 41(S1), 117–123. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000294>
- Språklova. (2022, januar 1). *Lov om språk*. (LOV-2021-05-21-42). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42>
- Språkrådet. (2021). <https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Tegnsprakteiknsprak/>
- Statped. (2019). *Tegnspråkopplering i barnehage og grunnskole. Rapport fra kartlegging av tegnspråkopplering i barnehage og grunnskole*. <https://www.statped.no/contentassets/bdaa03a858324cacad5ef43092312436/rapport-kartlegging-av-tegnsprakopplaring-i-barnehage-og-grunnskole-16.12.2019.pdf>
- Statped. (2021a). *Deltidsopplæring for hørselshemmede grunnskoleelever* / [www.statped.no](http://www.statped.no). <https://www.statped.no/tjenester/deltidsopplaring-for-horselshemmede-grunnskoleelever/>
- Statped. (2021b). *Tegnspråkopplering i grunnskole*. <https://www.statped.no/contentassets/42c27170b9f943a3bdb40ca47a8a446b/kunnskap-sgjennomgang-vedrorende-tegnsprakopplaring-i-grunnskolev-final-m-vedlegg.pdf>
- Statped. (2023). *Hørsel*. <https://www.statped.no/horsel/>
- St.meld. nr.35 (2007-2008). (2008). *Mål og mening. Ein heilskapleg språkpolitikk*. Kultur- og kyrkjedepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/50816e814a9c46169bd69dc20dd746a3/nn-no/pdfs/stm200720080035000dddpdfs.pdf>
- Swanwick, R. (2016). *Languages and Languaging in Deaf Education: A Framework for Pedagogy*. Oxford University Press.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Torkildsen, J. von K., Hitchins, A., Myhrum, M., & Wie, O. B. (2019). Speech-in-noise perception in children with cochlear implants, hearing aids, developmental language disorder and typical development: The effects of linguistic and cognitive abilities. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02530>

- UiT, N. arktiske universitet. (2021). *Behandling og lagring / UiT*.  
[https://uit.no/forskning/forskningsdata/art?p\\_document\\_id=729087](https://uit.no/forskning/forskningsdata/art?p_document_id=729087)
- Urdal, G. H. S., Skaten, I., & Torbjørnsen, I. B. (2020). Å høre til—Inkludering av hørselshemmede i bostedsskolen. I G. Söderlund, I. Kuginyte-Arlauskiene, & B. I. B. Hvidsen (Red.), *Tilpasset opplæring i teori og praksis. Innenfor eller utenfor?* Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2022/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Tegnspråk*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/tegnsprak/>
- Vonen, A. M. (2020). *Norsk tegnspråk—En grunnbok*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vygotskij, L. (2004). *Tenkning og tale* (A. Kozulin, Red.; T. Jarl-Bielenberg, Overs.). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 1934)
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225–246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>
- Wenger, E. (2003). En social teori om læring (fra «Communities of Practice». I E. Wenger & J. Lave, *Situert læring og andre tekster* (s. 129–156). Hans Reitzels Forlag.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Studentlitteratur.
- Wie, O. B., Torkildsen, J. von K., Schaubert, S. K., Busch, T., & Litovsky, R. (2020). Long-Term Language Development in Children With Early Simultaneous Bilateral Cochlear Implants. *Ear and Hearing, Publish Ahead of Print*.  
<https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000851>

# Vedlegg 1: Kvittering fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [Nedsatt hørsel og tegnspråk: Språklig sårbarhet i skolen](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
822339

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
31.01.2022

**Prosjekttittel**

Nedsatt hørsel og tegnspråk: Språklig sårbarhet i skolen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Mirjam Hørkestad Olsen

**Student**

Lena Halvorsen

**Prosjektperiode**

01.11.2020 - 31.12.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige  
Særlige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)  
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 03.01.2022.

Vi har nå registrert 31.12.2023 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

Personverntjenester vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos personverntjenester: Henrik Svensen  
Lykke til videre med prosjektet!

## Vedlegg 2: Invitasjonsbrev

Hei!

Mitt navn er Lena Halvorsen, og jeg studerer til en mastergrad i spesialpedagogikk ved UiT – Norges arktiske universitet.

I min masteroppgave ønsker jeg å undersøke hvordan skolen kan gi best mulig opplæring til tegnspråklige elever med nedsatt hørsel. Og da tenker jeg at det er elevene selv som kan gi de beste svarene på det.

Jeg ønsker å invitere deg til en gruppesamtale sammen med andre elever, hvor dere kan diskutere ulike løsninger for både tegnspråk og talespråk i skolen. Jeg tar med meg noen oppgaver til samtalen, og så kan det hende at jeg stiller noen spørsmål underveis. Du trenger ikke fortelle om din egen skolehverdag hvis du ikke vil.

Gruppesamtalen kommer til å være på ettermiddagen, og i en uke når du er på deltidsopplæring i Statped. Dette er bare fordi det er da jeg kan treffe flere tegnspråklige elever samtidig, min studie har ingenting med deltidsopplæringen å gjøre. Jeg forteller ingen i Statped hvem som deltar i gruppesamtalen.

Jeg tar opp samtalen på video og med lydopptaker, men det er ingen andre enn jeg som får se eller høre opptakene. Jeg sletter alle opptak når jeg har levert masteroppgaven min.

Det er helt frivillig å delta i studien min, og jeg kommer ikke til å fortelle noen hvem som deltar. Det er noen andre som sender ut invitasjonen for meg, så jeg får heller ikke vite det om du har fått den og bestemt deg for å ikke svare.

Hvis du bestemmer deg for å delta, kan en av dine foreldre ringe meg på telefon 97846905 eller sende meg en epost på [lykkeson@gmail.com](mailto:lykkeson@gmail.com). De kan også kontakte meg hvis dere har flere spørsmål før dere bestemmer dere.

Sammen med dette brever ligger et informasjonsskriv, og det anbefaler jeg at du leser sammen med dine foreldre. Du kan bare delta hvis både du og dine foreldre er enige om det. Jeg gir dere et skjema som dere skal skrive under på før vi går i gang med samtalen.

Jeg håper du vil vurdere å bidra til masterstudien min!

Med vennlig hilsen

Lena Halvorsen



# Vedlegg 3: Informasjonsskriv

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *Å være tegnspråkelev i skolen*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skolen kan legge best til rette for at elever med nedsatt hørsel får brukt både tegnspråket og talespråket til å lære og utvikle seg. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Prosjektet er en masteroppgave, og jeg har lyst til å finne ut hvordan opplæringen for elever som har både talespråk og tegnspråk i skolen fungerer. Problemstillingen min er: «*Hvordan kan opplæringen bidra til at bimodalt tospråklige elever ikke utvikler en unødvendig språklig sårbarhet?*» Det jeg håper å oppnå med studien er å få noen gode beskrivelser av hvordan det er å ha to språk i opplæringen, og hvordan skolen kan legge best mulig til rette for at elevene skal lære. Studien handler ikke om hvordan du som informant gjør det på skolen eller hvor god du er i språk.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

UiT - Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.  
Min veileder er Johan Hjulstad ved OsloMET.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Den beste til å beskrive hvilken opplæring som fungerer eller ikke fungerer, er eleven selv. Derfor inviterer jeg elever som går på mellomtrinnet til å delta på intervju.

For å være med i studien må du ha nedsatt hørsel, og du må ha opplæring i og på tegnspråk i skolen. Fordi studien handler om både tale- og tegnspråk, må opplæringen være i en «hørende» klasse, hvor opplæringen også gis på talespråk.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta, vil jeg invitere deg til en samtale med andre elever som også deltar i studien. Du trenger ikke å fortelle noe om deg selv til de andre, samtalen skal handle om hva dere tenker er de beste løsningene i klasserommet. Hvor lang tid intervjuet tar avhenger litt av hvor mye dere har å fortelle, men det vil ikke ta mer enn en time. Dere bestemmer selv om dere vil snakke på talespråk eller tegnspråk. Jeg snakker begge språk. Dere kan også bytte mellom språkene underveis i intervjuet hvis dere ønsker det. Jeg vil ta opp samtalen på video og lyd. Foreldrene dine kan ta kontakt med meg for å få vite mer om hvordan gruppesamtalen er planlagt.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

I masteroppgaven min vil alle besvarelser bli anonymisert, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg i oppgaven. Jeg bruker ikke bilder fra videoopptaket i oppgaven. Navnet og kontaktopplysningene

dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste, og som jeg oppbevarer adskilt fra øvrige data.

Jeg vil analysere samtalen i et program som heter eLan, og alt materialet oppbevares på en kryptert minnepinne.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er desember 2023. Alle personopplysninger og opptak av video vil da bli slettet.

#### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

#### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt og dine foreldres samtykke. Dere vil få tilsendt skjema for samtykke når dere har tatt kontakt med meg og sagt at du vil delta i studien.

På oppdrag fra UiT – Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

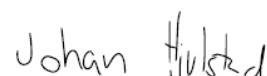
Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- UiT – Norges arktiske universitet ved Mirjam H. Olsen, e-post: [mirjam.h.olsen@uit.no](mailto:mirjam.h.olsen@uit.no)
- Johan Hjulstad, OsloMET, e-post: [johjul@oslomet.no](mailto:johjul@oslomet.no)
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, e-post: [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:













- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

  
Johan Hjulstad  
(Veileder)

  
Lena Halvorsen

## Vedlegg 4: Fotografier til diamantrangering

		
Colourbox: Spass ID: 4432530	Colourbox: Spass ID: 4283753	Colourbox: #821 ID:13423389
		
Colourbox: Kzenon ID: 8675446	Colourbox: dotshock ID: 9025346	Colourbox: dotchock ID: 9025572
		
Colourbox: #225143 ID: 34500972	Colourbox: #225143 ID: 34501726	Colourbox: #270189 ID: 50839339
		
Colourbox: Sergey Novikov ID: 27430369	Coloourbox: #221789 ID: 20238909	Colourbox: #821 ID: 40808512

		
<p>Colourbox: Bjarne Christensen ID: 33949855</p>	<p>Colourbox: #821 ID: 35216732</p>	<p>Colourbox: Pressmaster ID: 31013673</p>
		
<p>Colourbox: #821 ID: 7080578</p>	<p>Colourbox: Graham Oliver ID: 25950313</p>	<p>Colourbox: #821 ID: 40384373</p>
		
<p>Colourbox: #7760 ID: 34651349</p>	<p>Colourbox: Kzenon ID: 8681794</p>	<p>Colourbox: #1104 ID: 33282066</p>
		
<p>Colourbox: Syda Productions ID: 11949717</p>	<p>Colourbox: #833 ID: 1242102</p>	<p>Colourbox: #221789 ID: 19949660</p>



