

Doktoravhandling ved NTNU 2005:132

Aase Lyngvær Hansen

**Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom**

En studie av et tilrettelagt opplegg for døve lærerstudenter

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige  
universitet

Doktoravhandling for graden doctor artium

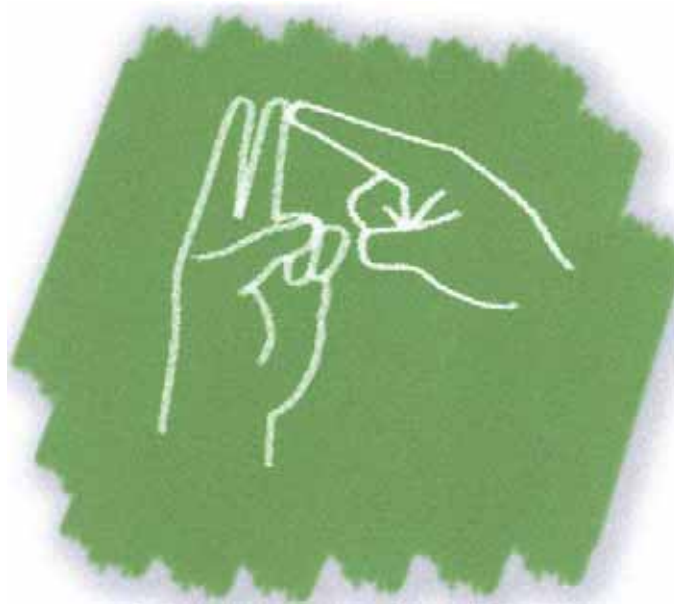
Det historisk-filosofiske fakultet

Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier



**Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom  
En studie av et tilrettelagt opplegg for døve lærerstudenter**

Aase Lyngvær Hansen



Avhandling for graden Doctor Artium

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det historisk-filosofiske fakultet  
Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier  
Trondheim juni 2005

**ISBN 82-471-7148-1 (trykt)**  
**ISBN 82-471-7147-3 (elektronisk)**

## Forord

I store deler av mitt yrkesaktive liv har jeg vært lærer for døve. Valget av yrke kan spores tilbake til min barndom i Kristiansund, der jeg vokste opp sammen med en döv venninne. Hun reiste fra byen som sjuåring, dro til døveskolen i Trondheim, kom tilbake etter et halvt år og kunne lese. Jeg ble imponert, og der og da bestemte jeg meg for å bli lærer på en døveskole.

Fra jeg begynte som lærer på Trondheim offentlige skole for døve i 1968 og fram til i dag, har syn på døve og syn på språk vært gjennom store endringer. Samtidig har også synet på læring og undervisning gjennomgått forandringer. Jeg har alltid hatt tro på dialogen i undervisningen. Som nyutdannet audiopedagog leste jeg teorier om språk, tanke og kommunikasjon. Det ga innsikt i et teoretisk felt som fenget meg. Etter mange år med undervisning og annet arbeid innenfor fagfeltet fikk jeg igjen fordype meg i teori rundt dialogen i klasserommet. Da jeg ble stipendiat på Institutt for anvendt språkvitenskap, senere Institutt for språk og kommunikasjonsstudier ved NTNU, gikk jeg inn i en forskerverden der samtalen stod sentralt, og der jeg kunne anvende teoriene i min studie av læringsmiljøet for døve lærerstudenter under utdanning.

Mange fortjener takk for at arbeidet lot seg realisere. Først og fremst vil jeg takke studentene, lærerne og tolkene som lot meg komme inn i klasserommet og ga meg materialet som jeg har forsket på.

Forskningsdepartementet (tidligere KUF), Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning og Møller kompetansesenter gjorde stipendiatperioden mulig. Takk til Møller kompetansesenter for permisjon til å gjøre dette, og takk til Høgskolen i Sør-Trøndelag som ga meg gode arbeidsvilkår. Ved Enheten for tegnspråk og tolking hadde jeg inspirerende arbeidsdager.

En varm takk til mine veiledere Julie Feilberg og Torlaug Løken Gard Hoel som har betydd mye for forskningsprosessen og resultatet som nå foreligger. Sammen representerte de et sterkt faglig fellesskap, som jeg fikk ta del i.

I stipendiatperioden hadde jeg utbytte av å være med i det nordiske nettverket for samtaleanalyse, Convnet (NorFA Network for Researchers in Conversation Studies).

Forskerverksted ved universitetene i Linköping og Uppsala ga meg nye impulser til eget arbeid. Høsten 2003 fikk jeg gjennom Convnet et nordisk stipend som ga meg anledning til å være gjesteforsker ved Örebro Universitet, Pedagogiska Institutionen. Deltakelse innenfor KKOM-DS (Kommunikation, Kultur och Mångfald – Deaf Studies) forskergruppe og samtaler med Sangeeta Bagga-Gupta var en viktig inspirasjon til videre arbeid.

Listen over gode hjelpere er mange. Takk til Torill Ringsø og Kjetil Rønning som bidro til at videoopptakene lot seg realisere, og til Kjell-Gunnar Holm og Dennis Landsem som hele tiden har gitt teknisk bistand. Illustrasjonene fra undervisningen er laget av Gøsta Rougnø. Takk til Gøsta som har bidratt til å visualisere teksten og til Ståle Lyngvær Hansen som hadde datatekniske løsninger til figurene jeg ønsket å ha i avhandlingen. Viktig hjelp og støtte i ulike faser av prosjektet har jeg også fått av kolleger og venner ved HiST ALT, Guri Amundsen, Grete Espeland, Synnøve Matre og Eli Raanes. En stor takk går til Hildegunn Otnes og Dagrun Kibsgaard Sjøhelle for faglig utveksling og inspirerende kollokviefellesskap.

Takk går også til de mange som ikke er nevnt ved navn, men som har gitt meg råd, hjelp og inspirasjon.

Sist men ikke minst vil jeg takke familien min, Ulf-Erik, som hele tiden støttet meg, og Ståle, Sissel, Rasmus, Henrik og Sofie som i samvær ga meg gode og energigivende pauser fra avhandlingsarbeidet.

Trondheim, juni 2005

Aase Lyngvær Hansen

# Innhold

<b>FORORD .....</b>	<b>III</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>V</b>
<b>1 INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN .....	1
1.2 AVGRENSING OG DEFINISJONER .....	2
1.3 PROBLEMSTILLING .....	6
1.4 SELVE STUDIEN .....	7
1.5 AVHANDLINGENS OPPBYGGING.....	8
<b>2 TEORETISK FORANKRING .....</b>	<b>9</b>
2.1 LÆRING.....	9
2.2 SPRÅK .....	14
2.2.1 Tegnspråk som eget språk .....	18
2.3 MENINGSDANNING - LÆRINGSPOTENSIAL .....	20
2.4. ET TILRETTELagt LÆRINGSMILJØ .....	21
2.5 INTERAKSJON I KLASSEROMMET.....	23
2.6 DIALOGEN SOM GRUNNLag FOR LÆRING .....	25
<b>3 TIDLIGERE FORSKNING.....</b>	<b>28</b>
3.1 DØVE I GRUNNSKOLE .....	28
3.2 DØVE I VIDEREGÅENDE SKOLE .....	30
3.3 DØVE I HØYERE UTDANNING .....	32
3.4 KLASSEROMSFORSKNING I TEGNSPRÅKLIG MILJØ .....	34
<b>4 MATERIALE OG METODE .....</b>	<b>38</b>
4.1 GENERELT OM METODE .....	38
4.1.1 Kvalitativ forskning .....	38
4.1.2 Bruk av videoopptak .....	43
4.2 DATAINNSAMLING .....	45
4.2.1 Informantene.....	45
4.2.2 Klasseromsopptak.....	45
4.2.3 Intervju .....	54
4.2.4 Materialoversikt .....	60
4.2.5 Dokumentert virkelighet .....	60
4.2.6 Ethiske hensyn .....	62
4.3 FORMIDLING.....	64
4.4 TRANSKRIPSJON .....	65
4.5 PRESISERING AV PROBLEMSTILLINGER.....	68
4.5.1 Problemstilling 1 .....	68
4.5.2 Problemstilling 2 .....	69
4.5.3 Problemstilling 3 .....	69
4.6 ANALYSEMÅTER .....	70
<b>5 ET TILRETTELagt LÆRINGSMILJØ .....</b>	<b>71</b>
5.1 ORGANISATORISK TILRETTELEGGING.....	72
5.1.1 Studentperspektiv.....	73
5.1.2 Lærerperspektiv.....	78
5.1.3 Tolkens perspektiv .....	81
5.2 STUDENTENS ROLLE .....	83
5.2.1 Studentperspektiv.....	84
5.2.2 Lærerperspektiv .....	86
5.2.3 Tolkens perspektiv .....	89
5.3 LÆRERENS ROLLE .....	92
5.3.1 Studentperspektiv.....	92
5.3.2 Lærerperspektiv.....	95
5.3.3 Tolkens perspektiv .....	97

5.4 TOLKENS ROLLE .....	99
5.4.1 Studentperspektiv.....	100
5.4.2 Lærerperspektiv.....	105
5.4.3 Tolkens perspektiv .....	107
<b>6 KLASSEROMSINTERAKSJON .....</b>	<b>111</b>
6.1 DET VISUELT ORIENTERTE KLASSEROMMET .....	111
6.2 LEKSJONSTYPER .....	114
6.3 SPRÅKBRUK .....	117
6.3.1 Leksjoner i norsk tegnspråk.....	117
6.3.2 Pedagogikk med døve studenter .....	125
6.3.3 Pedagogikk med døve og hørende studenter .....	132
6.4 BRUK AV FYSISKE ARTEFAKTER .....	135
6.4.1 Tavle.....	135
6.4.2 Skriftprosjektør og lysark .....	137
6.4.3 Trykt tekst .....	138
6.4.4 Skriftilige notater.....	138
6.4.5 Video.....	139
6.5 KVALITATIVE TREKK VED INTERAKSJONEN.....	139
6.5.1 Visuell tilgjengelighet.....	139
6.5.2 Blikkets funksjoner.....	140
6.5.3 Bruk av pauser.....	143
6.5.4 Samordning i direkte samtale.....	144
6.5.5 Samordning i tolket samtale .....	145
6.6 KROPPSORIENTERING, GESTER OG PEKING .....	148
6.7 KOMMUNIKATIVE PRAKSISER.....	150
<b>7 DIALOGEN SOM GRUNNLAG FOR LÆRING .....</b>	<b>152</b>
7.1 Å DELTA I SAMTALEN.....	156
7.1.1 Deltakerstruktur i direkte samtale.....	157
7.1.2 Deltakerstruktur i tolket samtale .....	160
7.1.3 Deltakerstruktur i helklasseundervisning .....	163
7.2 Å TA INITIATIV .....	166
7.2.1 Initiering i direkte samtale .....	167
7.2.2 Initiering i tolket samtale.....	170
7.2.3 Initiering i helklasseundervisning.....	173
7.2.4 Spørsmål.....	178
7.2.5 Bruk av oppmerksomhetsfokus .....	186
7.3 Å FØLGE TEMA .....	193
7.3.1 Tematisk koherens i direkte samtale.....	197
7.3.2 Tematisk koherens i tolket samtale.....	203
7.3.3 Tematisk koherens i helklasseundervisning.....	210
7.4 OPPSUMMERING .....	212
<b>8 RESULTAT OG DRØFTINGER.....</b>	<b>213</b>
8.1 LÆRINGSSAMTALEN.....	215
8.1.1 Oppmerksomhetsfokus.....	215
8.1.2 Temaellipsen.....	217
8.1.3 Spiralstrukturen.....	218
8.1.4 Andre strukturer .....	220
8.2 SJANGRER .....	221
8.2.1 Undervisningssjangrer .....	221
8.2.2 Kommunikasjonssjangrer .....	225
8.3 SAMHANDLING, DELTAKING OG ANERKJENNING .....	226
8.4 KONKLUSJON .....	229
<b>9 OPPSUMMERING OG PERSPEKTIV .....</b>	<b>231</b>
9.1 STUDIEN .....	231
9.2 VURDERING AV ANALYSEMÅTE OG OPPTAKSSITUASJON .....	231
9.3 HVA VIDERE? .....	233



9.3.1 Praktiske og pedagogiske implikasjoner .....	233
9.3.2 Videre forskning .....	235
9.4 EPILOG .....	237
<b>LITTERATUR: .....</b>	<b>238</b>
<b>FIGURER, TABELLER OG SAMTALEEKSEMPLER.....</b>	<b>258</b>
<b>VEDLEGG: .....</b>	<b>261</b>



# 1 INNLEDNING

Den overordna målsettingen med denne studien er å undersøke læringsmiljøet for døve lærerstudenter som tar sin profesjonsutdanning ved et studium på en av landets høgskoler. Jeg søker kunnskap om hvordan tilrettelegging av studiet kan virke inn på studentenes læringsmiljø. Utover den organisatoriske tilretteleggingen for de døve lærerstudentene er jeg også interessert i å vite hva som skjer i klasserom der disse studentene deltar. Jeg ønsker å synliggjøre kommunikative praksiser i lærings situasjoner. Videre ser jeg på hvordan disse praksisene er med på å skape mening hos studentene og dermed kan bidra til å påvirke mulighetene for at studentene kan lære.

I lærerutdanningsfagene norsk tegnspråk og pedagogikk ser jeg på hvilke læringskontekster studentene opplever som mest relevante for egen læring, og på hvilke interaksjonsmønstre som kjennetegner de ulike læringskontekstene. Empirien består av videoopptak av interaksjon i klasserommet med etterfølgende videointervju og gruppesamtaler med studenter, lærere og tolker. Min studie er forankret i en interaktiv og dialogisk læringsmodell. Jeg ser på læring både som en individuell prosess og som en sosial prosess der samspill mellom mennesker er helt sentralt. Menneskelige handlinger forstår jeg som handlinger som er situert i sosiale praksiser, der situasjon og det som omgir også har betydning for det som skjer. I den interaktive og dialogiske læringsmodellen er tenkning, kommunikasjon og fysiske handlinger situert i kontekster. Det å forstå koblingen mellom kontekstuelle vilkår, interaksjon og individuelle handlinger er noe av kjernepunktet i et sosiokulturelt perspektiv (Säljö 2000:130), og det er et sosiokulturelt perspektiv på læring som ligger til grunn for denne avhandlingen.

## **1.1 Bakgrunn for studien**

Fra 1994 har Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST) hatt tilbud om fireårig allmennlærerutdanning for døve. I 1995 ble HiST tildelt et nasjonalt ansvar og knutepunktfunksjon i utdanning av døve studenter på høgskolenivå. Lærerutdanningen hadde i flere år hatt døve studenter. De hadde gått en eller to sammen i vanlig klasse med tolk. Nå ble det utlyst et studium som var tilrettelagt for døve, der studentene fikk undervisningsfag som tilsvarte fagene i L97, dvs. Norsk tegnspråk, Norsk for døve, Engelsk for døve og Drama og rytmikk. Opptak til studiet var annethvert år, og siden 1994 har det vært grupper med døve

studenter ved HiST. I 1999 bevilget Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) midler til forskning på feltet, og slik kom dette doktorgradsprosjektet i gang.

Som lærer er man alltid opptatt av å legge til rette for læring på en slik måte at elever kan ha best mulig utbytte. Dette har også preget mitt arbeid som lærer for døve i grunnskolen i 26 år. Påvirket av samtidens læringsteorier og med egne kritiske refleksjoner, har jeg arbeidet i klasserommet med det formål at elevene skulle ha med seg en økt kompetanse både på faglige og sosiale områder når de forlot grunnskolen. Fra 1996 har jeg også undervist døve studenter i lærerutdanning. Gjennom denne praksisen har jeg lært mye. Krav og utfordringer til meg selv som lærer har vært de samme her som da jeg arbeidet i grunnskolen - å gi studentene den kompetansen de har bruk for. I mitt arbeid ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærer- og tolkeutdanning (HiST ALT), har jeg prøvd ut ulike former for undervisningsopplegg og latt studentene være med på å evaluere dem.

Denne gangen går jeg inn i klasserommet som forsker. Fra et teoretisk ståsted og med hjelp av empiri vil jeg utforske noen av de mekanismene som bidrar til at det best mulig legges til rette for læring.

## **1.2 Avgrensing og definisjoner**

Tittel på dette forskningsprosjektet er ” Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom. En studie av et tilrettelagt opplegg for døve lærerstudenter”. Jeg vil her presisere mine tolkninger av begrepene *døve*, *tegnspråk*, *visuelt orienterte klasserom* og *kommunikative praksiser* slik at de kan legges til grunn for videre lesing av avhandlingen.

Gruppen som deltar i mitt prosjekt er studenter, de tar en lærerutdanning, og samfunnet betegner dem som døve. Betegnelsen *døv* kan defineres på ulike måter avhengig av perspektiv. En definisjon baserer seg på *medisinsk/audiologiske prinsipper* og beskriver en *døv* som en person med liten eller ingen hørsel, en funksjonshemmet person med en manglende sans (Davis & Silverman 1970:84). De som ser på døve som funksjonshemmete har vært opptatt av å reparere denne mangelen ved å gi døve ulike former for hørselsteknisk hjelp (høreapparater, implantater, vibratorer etc), slik at de best mulig har kunnet fungere i et samfunn med talespråklige mennesker og i sin kommunikasjon benytte og avlese det auditiv-orale talespråket.

En annen definisjon baserer seg på *språklige og kulturelle prinsipper*. I sammenhenger der flere døve er til stede, kan vi se at kommunikasjonen foregår ved hjelp av et språk som bygger på det visuelle og det gestuelle. Øyne, ansikt, hender og øvre del av kropp tas i bruk. Selv om dette kommunikasjonssystemet hos døve til tider ikke har vært akseptert som språk, finner vi tidlige beskrivelser av tegnspråk fra ulike land. Her i Norge gir Sigvald Skavlan<sup>1</sup> en ”Fremstilling av Tegnsprogets Karakter og Midler” allerede i 1875 (Skavlan 1875: 31ff). Han stiller også spørsmålet, uten å svare, om det er tegnspråk eller talespråk som er ”de døvstummes M o d e r s m a l (forfatterens utheving) eller naturlige Sprog” (Op.cit. s. 26). Fra 1880 og utover er tendensen at talen blir viktigere enn tegnspråket, og det går så langt at tegnspråk forbys i skolesammenheng. Likevel grupperer tidligere døveskoleelever på slutten av 1800-tallet seg i egne foreninger der det benyttes tegnspråk (Basilier 1973:86). Selv om ikke tegnspråk tillates brukt i skole- og undervisningssammenheng, bruker døve elever tegnspråk i kommunikasjon med hverandre på fritiden. Norsk tegnspråk er i bruk og i utvikling blant døve elever og døve voksne videre utover på 1900-tallet, og i en doktoravhandling fra 1986 brukes definisjonen ”kulturelt døve” om personer som er ”høygradig hørselshemmede” og som ”selv identifiserer seg med døve og døvemiljøet” (Olsholt og Falkenberg 1986:39). I USA gir Carol Padden i sin artikkel ”The Deaf Community and the Culture of Deaf People” en definisjon av døve, som fokuserer på språket de kommuniserer med og kulturen de er delaktig i. Hun definerer en döv som en som bl.a. kommuniserer visuelt med tegnspråk: ”[...] describe Deaf people not as abnormal, pathologic cases, but as individuals who have a cultural and linguistic identity” (Padden 1980:102).

På bakgrunn av den sistnevnte definisjonen omtales døve som en språklig og kulturell minoritet. Når man i USA omtaler denne gruppen mennesker, er det vanlig å bruke termen *Deaf*<sup>2</sup> med versal ”D”, mens når man snakker om personer som ikke har hørsel, bruker *deaf*. Også i andre land har forskere innen fagfeltet gått over til å skrive *Døv* når de snakker om mennesker som tilhører denne språklige og kulturelle minoriteten og *døv* når de snakker om mennesker som mangler hørsel. Enkelte inkluderer også hørende tegnspråklige for eksempel hørende barn av døve foreldre (som har vokst opp med tegnspråk i hjemmet) eller hørende foreldre til døve barn (som lærer tegnspråk og bruker det hjemme) i kategorien Døv (Padden 1996, Bagga-Gupta 2002a). Ved å bruke stor eller liten forbokstav kategoriserer man

---

<sup>1</sup> Sigvald Skavlan var forstander ved Thronhjems Døvstumme-Institut 1872-1878. Se Skjølberg 1975:93 ff

<sup>2</sup> Foreslått av James Woodward i 1972, vanlig i USA fra 1980 og utover. Se Padden og Humphries 1988:2.

mennesker som tilhører en språklig, kulturell og av og til politisk minoritet i motsetning til de som er funksjonshemmede fordi de mangler hørsel. Haualand mener at det ikke er mulig å diskutere døve som *enten* en språklig minoritet *eller* en gruppe funksjonshemmede. Virkeligheten er mye mer sammensatt. ”De ulike forståelsene gjøres relevante i ulike situasjoner og kontekster, og har alle identitetsskapende betydning for døvebevegelsens aktører” (Haualand 2002:14).

I denne avhandlingen bruker jeg den norske skrivemåten *døve* (Breivik 2001, Haualand 2002), *både* om den språklige og kulturelle minoritetsgruppen *og* om de som ikke hører.<sup>3</sup> Jeg bruker den ikke om hørende tegnspråklige aktører innen døvebevegelsen. Studentene som er med i denne undersøkelsen, betegnes som døve. De har varierende grad av hørselstap, anvender norsk tegnspråk, norsk talespråk og varianter og blandingskoder av disse.

*Tegnspråk* er et visuelt-gestuet språk som kan utvikles i kommunikasjonssituasjoner mellom mennesker som ikke hører. Det betegnes som visuelt fordi det mottas gjennom synet og kan fungere uavhengig av lyd.<sup>4</sup> Det betegnes som gestuet fordi det utføres med bestemte bevegelser av hendene, armene, ansiktet, hodet og kroppen. *Talespråk* er i motsetning til tegnspråk basert på lyd og hørsel. Det er et såkalt vokalt-auditivt symbolsystem. Forskjellen mellom tegnspråk og talespråk er stor, men begge språklige symbolsystemer er verbale, meningsbærende, spontane og naturlige. Tegnspråk inneholder lånte elementer fra talespråk. Dette er naturlig, fordi brukerne av tegnspråk lever i et talespråklig samfunn. I tegnspråk kan man bl.a. finne lån av munnstillinger fra talespråklige ord. Man finner også lån fra skriftspråk. Via *håndalfabet* kan ord bokstaveres, og bokstaver fra håndalfabet kan være del av et tegn (Malmquist og Mosand 1996:30). Tegnspråk er ikke internasjonalt. Som nevnt bruker studentene i denne undersøkelsen norsk tegnspråk, norsk talespråk og blandingsformer av disse. I tillegg benyttes skriftspråk i klasserommet.

Det finnes en rekke kommunikasjonsformer som kan sies å være en blanding av tegnspråk og talespråk. Slike *blandingsformer* utvikler seg til kommunikasjonsmetoder for personer som ikke snakker samme språk. Blandingsformer av tegn- og talespråk kan ha symboler fra hvert språk som brukes samtidig, men begge språk er ikke dermed ivaretatt. Selv om tegnspråk og talespråk uttrykkes gjennom ulike kanaler, er språkenes grammatikk så forskjellige at de ikke

---

<sup>3</sup> Se også Arnesen et al. 2002:42 ff for drøfting og definisjon av begrepet ”døv”.

<sup>4</sup> Lydelement under utføring av tegnspråk kan forekomme.

kan ivaretas samtidig (Op.cit. s.31).<sup>5</sup> I min studie av deltakernes språkbruk er jeg ikke ut etter å kartlegge bruk av rene lingvistiske former (norsk tegnspråk- og norsk talespråk) i et tospråklighetsperspektiv. Mitt perspektiv er mer etnografisk<sup>6</sup> (Schegloff 1995, Woods 1996, se også Linell 1998:51) når jeg går inn og ser på *hvilke* språklige ressurser deltakerne tar i bruk for å skape mening, og på *hvordan* de gjør det.

Jeg har valgt å betegne klasserommene som jeg går inn i for *visuelt orienterte klasserom*. Uttrykket ”visuelt orienterte” har jeg hentet fra Sangeeta Bagga-GuPTas forskning. Med bakgrunn i sin forskning på hverdagsaktiviteter og rutiner for døve elever i grunnskole og videregående skole i Sverige og USA fra 1996 og utover, presenterer hun uttrykket ”visually oriented pedagogical arenas” (se Bagga-GuPTa 2004:172). Å være visuelt orientert er en forutsetning for at interaksjon kan finne sted i klasserom der alle eller noen av deltakerne er avhenging av syn for å kommunisere. Her er tegnspråklige deltakere til stede, og kommunikasjonen går direkte mellom tegnspråklige, eller det kommuniseres gjennom tolk. Å beskrive deltakernes språkbruk er imidlertid ikke nok, når jeg studerer interaksjonen i klasserommet. Et mer dekkende begrep for studieobjektet i denne undersøkelsen er *kommunikative praksiser*.

Med kommunikative praksiser mener jeg all kommunikasjon som skjer i klasserommet, muntlig og skriftlig, mellom lærer og studenter, studenter i mellom,<sup>7</sup> på tegnspråk, mellom tegnspråk og talespråk via tolk og via video (tegnspråktekster, film/bildemedier), tavle, lysark eller andre skriftlige medier (se kapittel 2.1). Uttrykket kommunikative praksiser bygger på et sosiokulturelt syn på det som skjer i klasserommet, og de kommunikative praksisene er med på å legge grunnlag for *meningsdanning* og dermed bygge opp et *læringspotensial*. Både meningsdanning og læringspotensial er sentrale begreper som går igjen i avhandlingen, og de krever derfor en kort omtale.

Begrepet meningsdanning defineres ulikt i litteraturen ut fra det perspektivet og den teorien som legges til grunn for betraktningen. I vitenskapsteoretisk sammenheng har jeg støttet meg på en klassisk hermeneutisk tradisjon som går fra Wilhelm Dilthey til den mer filosofiske

---

<sup>5</sup> For en nærmere drøfting av blandingsformer se Vogt-Svendsen 1983, Grønlie 1995.

<sup>6</sup> Jeg referer her til etnografi i et samtaleforskningsperspektiv. I et pedagogisk perspektiv har jeg støttet meg på Woods 1996 og Madsen 2003 (se også kap. 4.1).

<sup>7</sup> Heri medregnes også den ”indre dialogen”, interaksjon mellom den enkelte og det faglige innholdet. Se ellers kap 2.1.

Hans Georg Gadamer og videre til Paul Ricoeur. I mine vitenskapsteoretiske refleksjoner har jeg vært opptatt av forholdet mellom forståelse og mening (Hansen 2002).

I min studie har jeg sett på hvordan de kommunikative praksisene er med på å skape forståelse og mening for aktørene. Jeg forstår det slik at mening ikke er noe som eksisterer i språket uavhengig av den som bruker det. Mening blir heller ikke skapt av individet, den blir skapt i samspill mellom de som kommuniserer. Meningen i en ytring er dynamisk både ved at den blir skapt i interaksjonsprosessen og ved at den endrer seg kontinuerlig underveis i prosessen. Dette gjelder også det forholdet taleren (tegneren) har til sin egen ytring. Det å uttale noe er både en meningsskapende og en tolkende aktivitet, og forståelsen av vår egen ytring endrer seg under uttalen (Hoel 2000:43). Med meningsdanning forstår jeg derfor en prosess der ulike aktører (i mitt tilfelle studenter, lærere og tolker) i interaksjon tar i bruk intellektuelle og kulturelle verktøy for å konstruere et *midlertidig delt forståelsesrom* (Rommetveit 1974).

I avhandlingen vil meningsdanning knyttes opp mot læring. Læring skjer i interaksjon, enten det er i dialog med levende stemmer som er til stede der og da, eller i dialog med tekster som er uttrykk for stemmer (Dysthe 1996). Jeg ønsker å få innsikt i hvordan interaksjonen er med på å påvirke *læringspotensialet* for studentene i materialet. Olga Dysthe definerer læringspotensial som ”de mulighetene som blir skapt for at elevene kan lære i en time, i en undervisningssekvens, gjennom et skoleår” (Dysthe 1995:17). I min avhandling ønsker jeg innsikt i mulighetene som blir skapt for at studentene kan lære innenfor det tilrettelagte studiet som de deltar i. Jeg velger å se dette ut i fra tre perspektiv, - et makroperspektiv, der jeg ser på den organisatoriske tilretteleggingen av læringsmiljø for studentene, et mesoperspektiv, der jeg ser på hva som kjennetegner klasseromsinteraksjonen i to av fagene som studentene har, og et mikroperspektiv, der jeg går nærmere inn på dialogen som grunnlag for læring.

### **1.3 Problemstilling**

Min interesse i denne studien er å finne ut hvordan organisatorisk tilrettelegging (makronivå) og kommunikative praksiser på meso- og mikronivå påvirker læringspotensialet i klasserommene som de døve studentene deltar i. Dette er bakgrunn for at avhandlingen har tre problemstillinger som alle knyttes opp mot det å skape gode muligheter for læring. Jeg retter derfor oppmerksomheten mot følgende forhold:



1. Hvordan organiseres læringsmiljøet i et tilrettelagt studium for døve lærerstudenter?
2. Hva kjennetegner klasseromsinteraksjonen i lærerutdanningsfagene norsk tegnspråk og pedagogikk?
3. Dialogene i det visuelt orienterte klasserommet – hvilket grunnlag gir de for læring? .

#### **1.4 Selve studien**

Materialet som jeg har valgt å analysere, er videoopptak av undervisningstimer i lærerutdanningsfagene norsk tegnspråk og pedagogikk og i tillegg videoopptak av intervju og gruppesamtaler med studenter, lærere og tolker. Jeg setter fokus på de kommunikative praksisene ved å analysere språkbruk og bruk av andre kulturelle verktøy innenfor det visuelt orienterte klasserommet. Her ser jeg på interaksjonen lærer - student, student - student og person - fysiske artefakter. Jeg ser på kvalitative trekk ved interaksjonene og på hvordan deltakerne i interaksjon tar i bruk intellektuelle og kulturelle verktøy for å skape mening. Videre ser jeg på hvordan det kommunikative samarbeidet kan påvirke mulighetene som blir skapt for at studentene kan lære.

Materialet er samlet inn i tre bolker. Ni undervisningstimer i faget *norsk tegnspråk* er filmet over en periode på to uker i høstsemesteret 2001 og sju undervisningstimer i faget *pedagogikk* er filmet over en periode på to uker i vårsemesteret 2002. Som supplement til dette materialet gjennomførte jeg våren 2003 *intervju og gruppesamtaler* med studenter, lærere og tolker. Her fikk jeg de ulike aktørenes perspektiv på og tolkning av sine kommunikative praksiser i klasserommet, noe på generelt grunnlag og noe direkte knyttet opp mot videoeksemplere fra klasseromsopptakene. Selv om materialet er samlet inn over en toårsperiode, er dette ingen longitudinell studie. Jeg ser ikke på utvikling av mening og læring i faget over tid, men på det som skjer i hver enkelt time og hvordan mening og læringspotensial skapes på grunnlag av klasseromsinteraksjonen.

Jeg har valgt å legge intervjuene og gruppesamtalene til grunn for analysene på makronivå (det organiserte læringsmiljøet). Etnografiske studier av klasseromsinteraksjonene ligger til grunn for analysene på mesonivå, og næranalyser av dialogene i klasserommet ligger til grunn for analysene på mikronivå.

## **1.5 Avhandlingens oppbygging**

Avhandlingen er delt inn i ni kapitler. I dette innledningskapitlet presenterer jeg nødvendig bakgrunnsstoff. Kapittel 2 inneholder et historisk tilbakeblikk på noe av den tenkningen om språk og læring som har styrt undervisning av døve siden jeg begynte som lærer i døveskolen på slutten av 1960-tallet, sammen med en framstilling av den teoretiske forankringen for dette prosjektet: dialogisme og et sosiokulturelt perspektiv på læring. I kapittel 3 ser jeg på hva som er gjort tidligere av forskning på undervisning av døve generelt og av forskning på døve i høyere utdanning spesielt. I et eget avsnitt viser jeg til tidligere forskning på klasseromsinteraksjon i tegnspråklig miljø. Kapittel 4 omhandler materiale og metode. Jeg grunngrir mitt valg av metode og vurderer også hvilke reservasjoner jeg må ta i forhold til materialet. Videre omtaler jeg innsamlingen av videomaterialet og hvordan det praktisk ble gjennomført.

Analyser av materialet presenteres i tre kapitler (5-7) der hvert av kapitlene representerer analyser på henholdsvis makro- meso- og mikronivå. På bakgrunn av intervjuer og gruppesamtaler gir jeg i kapittel 5 en analyse av studentenes læringsmiljø sett fra studentenes, lærernes og tolkenes perspektiv. I kapittel 6 følges dette opp ved at jeg på grunnlag av videoopptakene fra klasserommene analyserer deltakernes bruk av språklige og kulturelle ressurser i interaksjonen. Videre fokuserer analysene i kapittel 7 på hvordan deltakerne bruker disse ressursene til å skape mening. Her analyserer jeg både aspekter av interaksjonelle mønster og utvikling av innhold og kan diskutere mulighet for læringspotensial i den aktuelle aktiviteten.

Resultatene fra kapitlene 5-7 sammenfattes i kapittel 8 og drøftes ut fra problemstillingene som var utgangspunkt for avhandlingen. I kapittel 9 vil jeg oppsummere og vurdere det jeg har gjort i denne studien og se på hvilke implikasjoner resultatene kan ha for videre forskning når det gjelder lærerutdanning av døve spesielt, og undervisning av døve generelt.

## 2 TEORETISK FORANKRING

Formålet med dette kapitlet er å presentere den teoretiske referanserammen som jeg støtter meg til. Jeg gjør det først ved å gi et kort historisk tilbakeblikk på hva jeg som nyutdannet lærer hadde som teoretisk og praktisk ballast da jeg begynte å undervise døve i 1968, og på hvordan denne tenkningen preget arbeidet i døveskolen på den tiden. I takt med utviklingen innenfor pedagogikk og psykologi endret også undervisningen seg. Språk og synet på språk har alltid stått sentralt når det gjelder undervisning av døve. Det er derfor også nødvendig å gå inn på språkteorier som har hatt innflytelse på døveundervisningen. Mot denne bakgrunnen vil jeg se på praksis og skissere en sosiokulturell forståelse av hvordan tilrettelegging av et studium og utvikling av interaksjon i klasserommet kan påvirke læringspotensialet for studentene i mitt materiale.

### 2.1 Læring

I praksis er det vanskelig å finne rendyrkede eksempler på pedagogiske perspektiv og spesielle modeller for læring. I det virkelige klasserommet vil lærerne praktisere undervisningsmåter som ofte reflekterer en blanding av underliggende teorier om undervisning og læring. Likevel er det nyttig både for lærer og studenter å bevisstgjøres på hvilke grunnsyn som ligger under både nye og vel etablerte læringsformer. Læringsperspektiv bygger i stor grad på kunnskapssyn (Dysthe 1999a).

Min lærerutdanning under siste halvdel av 1960-tallet var preget av *behaviorismen*, som rådet grunnen innen læringspsykologien i mange tiår. Behaviorismen bygget på et empirisk kunnskapssyn med utgangspunkt i bl.a. John Locke. Han la vekt på at kunnskap er objektivt gitt og bygger på erfaring. Et behavioristisk kunnskapssyn innebærer at komplekse oppgaver brytes ned til spesifikke delmål og deloppgaver, og det kan lages en rekke med stimulus-responsoppgaver med økende vanskegrad for å sikre innlæring (Skinner 1957). I første omgang skal elevene lære grunnleggende fakta, og først på et senere stadium forventer en at de er i stand til å tenke, reflektere og bruke det de lærer. Min teori fra pedagogikkfaget på lærerskolen<sup>8</sup> stemte på mange måter med praksisen som jeg fant i døveskolen.

---

<sup>8</sup> Harbo og Myhre 1963, Schjelderup 1966, Ordning og Boyesen 1968

Det store og overordna målet var å lære barna å snakke, lese og skrive norsk, for at de skulle bli ”gode samfunnsmennesker” (Spesialskolerådet 1968:26). På mange måter ble barna som kom til skolen sett på som ”tabula rasa, en ubeskrevet tavle” (Ording og Boyesen 1968:251). I ubeskrevet lå dette at elevene ikke hadde talespråk. Norskopplæringen var kjernefaget, og ved siden av ord og ordbilder, startet man med innlæring av talelydene. Det ble

[...] lagt opp til en arbeidsmåte med talepedagogisk morsmålsopplegg som, foruten den egentlige språkopplæringen, også omfattet støttefagene avlesning, høretrening, artikulasjon og talerytmikk (Skjølberg 1992:263).

De grunnleggende fakta man startet med, var altså ordbilder og talelyder. Elevene ble belønnet når de klarte å uttale en lyd riktig. Belønningen kunne være et kronestykke, et sukkertøy eller det å bli tatt med til en annen lærer for å framsi lyden man hadde greidd å artikulere. Da vanket det ros. Det gjaldt å styrke gradvis læring ved passelige doser motivasjonell belønning (Helstrup 1996:24). ”Øvelse gjør mester” var et slagord som ble brukt, og øvelsene var mange og lange for elevene som skulle lære riktig uttale av det norske språket. I dette perspektivet ble det ikke alltid spurt om elevens innsikt og forståelse for ordene som ble innøvd, vekten var mer på å mestre mekanisk uttale.

Helstrup tidfester behaviorismens storhetstid innenfor læringsforskning til tiden rundt første verdenskrig og fram til slutten av 1960-tallet. Fra 1970-tallet og utover stod *kognitivismen* sentralt innen psykologisk forskning på læring og tenking. Kognitivismen bygget på et rasjonalistisk kunnskapsyn med røtter i Descartes og Piaget (Helstrup 1996). Her vektla læringsforskerne det enkelte menneskets evne til å forstå og danne seg begrep og på den måten skaffe seg kunnskap. Den viktigste oppgaven for pedagogikken ble derfor å prøve å fremme en læreprosess der begrepene var ordnet i strukturer som ga maksimal kunnskap og innsikt (Myhre 1992). Ingen læring kunne skje før den nødvendige innsikt forelå. Å ”forstå meningen” var den kognitive oppskriften for læring (ibid.).

Kognitivismens læringssyn gjorde seg også gjeldende i min tid som utøvende lærer på døveskolen på 1970-tallet. Det ble etter hvert mer vekt på betydningsinnholdet av ordene (begrepene) som elevene lærte, og ikke bare på det å kunne uttale dem riktig mekanisk. Når elevene lærte enkeltord, ble disse satt inn i systemer og strukturer. Lærerne laget diagram med kolonner for subjekt, verbal<sup>9</sup> og objekt for å hjelpe elevene med å bygge opp setninger med

---

<sup>9</sup>På 1970-tallet kalt ”predikat”

riktig ordrekkefølge på norsk. Systemet bygget på en amerikansk modell, kalt Fitzgerald Key.<sup>10</sup> Læringsprosessen ble nå sett på som noe langt mer komplisert enn en mekanisk stimulus-respons-oppfatning, der belønning var det som motiverte for læring. Piagets teori om barnets aktive rolle i utviklingsprosessen beskrev en sekvens av klart atskilte og kvalitativt forskjellige stadier som individet må gjennomgå. Piagets tanker om skjema, adaptasjon, assimilasjon og akkomodasjon (se Myhre 1992) ble ofte benyttet for å beskrive læreprosessen, og disse tankene lå til grunn for hans teori om kvalitativt forskjellige stadier i den intellektuelle og moralske utvikling.

Spørsmålet om intellektuell utvikling sto sterkt i fokus ved opptak av nye elever på døveskolen. Tradisjonen var å ta opp elever hvert annet år. Det var store kull og hvert klassetrinn var delt inn i A-, B-, og C- klasser, der elevene ble plassert etter lærernes vurdering av deres intelligens og skolemodenhet. Ofte var evnen til å uttale og avlese norsk talespråk et viktig kriterium for hvor man ble plassert. Målet for oppdelingen var å tilpasse undervisningen til elevenes modenhetsnivå. Denne ordningen falt bort på slutten av 60-tallet (Skjølberg 1992) da man begynte å ta opp klasser hvert år, og elevkullene ble mindre. Ordningen med å dele elevene i grupper etter intelligens og skolemodenhet gjenspeiler imidlertid tanker som stod sentralt hos Piaget og hos kognitivistene.<sup>11</sup>

Piaget understreket at sosialt samspill i grupper kunne sette læringsprosessen i gang, men det var i *individet* at kunnskapen ble reformulert og lært. Undervisningen på døveskolen på 1970-tallet var på mange måter individorientert. Selv om elevene satt i grupper (klasser) hendte det ofte at læreren fokuserte på enkelteleven, enten ved at hun/han ble tatt ut til individuell taletrening, eller ved at læreren satt på en stol foran eleven i klasserommet for å taletrene, ha leseøvelse, eller rette på skriftlig arbeid. De sosiale sidene ved undervisning og læring ble sett på som viktige bare i den grad de støttet opp om den enkelte elevs læring. Dette var i samsvar med Piagets syn på utvikling og læring som en individuell konstruksjon. Handling og aktivitet ble ikke satt inn i en sosial, kulturell eller samfunnsmessig sammenheng (Lyngsnes 1997:169).

---

<sup>10</sup> Edith Fitzgerald var opphavskvinnen til dette systemet også kalt *Straight Language for the Deaf*, som kom ut første gang i 1926. Det hadde stor utbredelse i USA. Sjette utgave av verket kom i 1963, og det gikk for å være stadig like aktuelt (Gannon 1981). Norske døvelærere med studieopphold i USA ble kjent med systemet og videreførte det i norske døveskoler. Til døveskolen i Trondheim kom det via en av lærerne som hadde hatt sin døvelærerutdanning ved Clarke School for the Deaf i Boston, Massachusetts.

<sup>11</sup> Opplysningene gjelder døveskolen i Trondheim på 1960- og 70-tallet. For en bredere historisk orientering om døveundervisning i Norge og Norden se Skjølberg 1989, Simonsen 2000, Simonsen og Arnesen 1989, Eriksson 1993 og Domfors 2000.

Vygotsky hevdet derimot at de sosiale uttrykkene for mentale prosesser kommer *før* de individuelle. Allerede på begynnelsen av 1900-tallet påpekte Vygotsky at en alltid må være bevisst på at mennesker hører til i en viss sosiokulturell sammenheng. Vi lærer først gjennom samspill med andre og deretter blir kunnskapen internalisert (Vygotsky 1978). Selv om disse ideene ble utviklet tidlig på 1900-tallet, så var det i siste halvdel av det århundret at hans læringsteorier virkelig fikk gjennomslag. Vygotskys tanker og ideer, sammen med mange andre bidrag, bygger opp under det *sosiokulturelle perspektivet* som fra slutten av 1900-tallet gjorde seg mer og mer gjeldende i undervisningssammenheng.

Interessant er det også at Vygotsky allerede i 1930 diskuterte bruk av tegnspråk i døveundervisning i et Russland som på den tiden bare hadde døveskoler der talespråk var det eneste tillatte språket (Zaitseva 1996). Han gikk i mot en ren talespråklig tilnærming til undervisning av døve fordi den "[...] devours all the other aspects of education and becomes an end in itself" (Vygotsky 1983:215).<sup>12</sup> Han var også opptatt av at det i undervisning av døve barn skulle brukes ulike tilnærminger for å gjøre undervisning og læring best mulig (Zaitzeva 1999). Vygotsky fokuserte på interaksjon og samhandling og på at kunnskap er avhengig av den kulturen den er en del av. Ut fra en slik forståelse vil utviklings- og læringsprosesser alltid sees som et resultat av sosial aktivitet innenfor disse sammenhengene, og dermed nedfelles i en historisk og kulturell ramme. Kunnskap er ikke noe statisk som kan overføres fra lærer til elev, men noe som bygges opp i interaksjon mellom mennesker.

Gjennom min lesing og mine studier er jeg også sosialisert inn i denne måten å se kunnskap på. Teori som understreker dette perspektivet og som tar opp samspillet mellom den lærende og omverdenen fant jeg bl.a. hos Roger Säljö i hans bok *Lärande i praktiken: Ett sosiokulturelt perspektiv*. Her argumenterer han for at menneskelig læring bør forstås i et kommunikativt og sosiohistorisk perspektiv. Hans betraktninger og teorier om læring var sentrale for meg da jeg startet opp med doktorgradsprosjektet. I det sosiokulturelle perspektivet på læring legges avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og ikke primært gjennom individuelle prosesser. Siden blir denne kunnskapen en del av det enkelte individ og hans/hennes tanke og handling. Den kan uttrykkes gjennom

---

<sup>12</sup> Sitatet er hentet fra en artikkel av Vygotsky med tittel *Osnovy defektologii* (Basic Defectology) fra *Sobranie Sochinenii* (Complete Works) nr. 5 1983. Den engelske oversettelsen av sitatet er ved Galina Zaitzeva (1999). Oversettelse av bok- og artikkeltittel til engelsk er ved Anna Komarova (2003, mottatt via e-post). Komarova forteller at "defektologii" på russisk helt opp til 1990-årene ble brukt ensbetydende med spesialundervisning.

språk, muntlig eller skriftlig og kommer deretter tilbake i nye kommunikative sammenhenger. I undervisningen kommer den også til uttrykk i bruk av fysiske artefakter (Wertsch 1991).

I ett sosiokulturellt perspektiv har termerna redskap eller verktøy (Vygotsky, 1934/1986) en spesiell, og teknisk, betydelse. Med redskap eller verktøy menes de resurser, såväl språklige (eller intellektuelle) som fysiske, som vi har tilgang till och som vi använder när vi förstår vår omvärld och agerar i den (Säljö 2000:20).

Säljö peker på mennesket som det kommuniserende vesen ("den kommuniserende varelse") (ibid.) som bruker sosiokulturelle redskap i læringssituasjonen og i læringsprosessen. Denne forståelsen har jeg når jeg i mitt prosjekt går inn i klasserommet i lærerutdanningen. I de læringssituasjonene som jeg har sett på, er sosiokulturelle redskap bl.a. språk (tegnspråk, talespråk, skriftspråk) i kombinasjon med fysiske artefakter som video, tavle, lysark og andre skriftlige medier.

Begrepet *kommunikative praksiser* står sentralt i min avhandling og kan forklares som utført kommunikasjon i en kontekst som involverer ulike måter å kommunisere på (se også kapittel 1.2). *Praksis* forstår jeg som et sosiokulturelt fenomen som innbefatter kulturelt bestemte mønster for hvordan vi organiserer vår interaksjon med omverden og løser ulike oppgaver. Den institusjonelle praksis som analyseres, foregår innenfor rammene av lærerutdanning. I innledningen har jeg definert kommunikative praksiser som all kommunikasjon som skjer i klasserommet, muntlig og skriftlig, mellom lærer og studenter, studenter i mellom, på tegnspråk, mellom tegnspråk og talespråk via tolk og via video (tegnspråktekster, film/bildemedier), tavle, lysark eller andre skriftlige medier.

Säljö trekker den konklusjon at om man skal studere læring i et sosiokulturelt perspektiv, så må man være oppmerksom på tre ulike, men samvirkende forhold:

1. utvikling og bruk av intellektuelle (eller psykologiske/språklige) redskap
2. utvikling og bruk av fysiske redskap (eller verktøy)
3. kommunikasjon og de ulike måter som mennesker utvikler former for samarbeid på i ulike kollektive virksomheter (Säljö s. 22, min oversettelse).

Her påpeker Säljö at vi gjør våre erfaringer ved hjelp av medierende redskap, og denne forståelsen har også jeg. Denne medieringen skjer ikke bare ved hjelp av teknikk og artefakter, men også av et tredje medierende nivå, nemlig *språket*. Språket er menneskets aller viktigste medierende redskap og fungerer som en lenke mellom kultur, interaksjon og

individets tenkning. Fordi språket er et så viktig redskap i læringsprosessen, er det nødvendig å gå nærmere inn på det i det følgende avsnittet.

## **2.2 Språk**

I læringsprosessen blir språk brukt, både til å uttrykke mening og som redskap for tanken. Dette gjelder både i kommunikative prosesser der flere er til stede, og i de situasjonene der en person kommuniserer med en tekst eller egne tanker. Det foreligger ulike tilnæringer til hvordan språk oppstår og kommer til uttrykk og på hvordan språklig og kognitiv utvikling henger sammen. I dette avsnittet vil jeg først ta for meg to overordna perspektiv når det gjelder språk og språkbruk, så vil jeg knytte språksyn opp mot de tre retningene innenfor læringsteori som jeg presenterte i forrige avsnitt, og se hvordan kombinasjonen læringsteori og språksyn nedfelte seg i min praksis på døveskolen. Til sist vil jeg gå spesifikt inn på norsk tegnspråk som et eget språk.

*Monologismen* er en benevnelse som i ettertid har blitt satt på det som lenge var den dominerende teoretiske referanserammen i språkvitenskap, kognitiv psykologi og kommunikasjonsstudier. Innenfor denne epistemologien ser en på det abstrakte språkssystemet eller *strukturen* internalisert i enkeltindivid. Grammatisk teori står sentralt, og det legges stor vekt på form og uttrykk som behandles isolert og uten å sees i forhold til den kommunikative konteksten. Kommunikasjon blir innenfor det monologiske paradigmet behandlet som en ren fra-til-prosess der metaforen ”sender og mottaker” ofte blir brukt (Rommetveit 1972, Linell 1998). I dette perspektivet har den gjensidige interaksjonelle påvirkning lite eller ingen plass.

*Dialogismen* innbefatter et mer funksjonalistisk syn på språk. Innenfor denne tradisjonen er språk konseptualisert som *diskurs*, *praksis* eller *kommunikasjon* (Linell 1998).<sup>13</sup> Fokus på kommunikativ funksjon og mening gjør det nødvendig å trekke inn konteksten. Det å bruke språket dreier seg om å gå inn i kollektive prosesser. Hovedfokus er på sosial interaksjon og ikke så mye på det individuelle. Forskere som arbeider innenfor denne tradisjonen studerer autentisk språkbruk og er opptatt av å finne ut av relasjoner mellom diskurs og kontekst og interaksjon mellom sinnet og fysiske og sosiale omgivelser. Mening får en mer sentral plass i forskning innenfor det dialogiske paradigmet enn innenfor det monologiske. Kommunikasjon

---

<sup>13</sup> Diskurs er her oversatt fra engelsk ”discourse”. Linell (1998) definerer det som ”Individuals’ use of language or interactions-in-contexts”. Svennevig (2001) kaller det ”tekststyringer i kontekst”. Jeg kommer ikke til å gå eksplisitt inn på diskursbegrepet i avhandlingen, men når det brukes forstår jeg det som *tekst i kontekst*.



dreier seg om meningsskapende aktiviteter og er å forstå som en ”mellom-prosess” heller enn som en ”fra-til prosess” (Matre 1997). Samtalepartnerne er med og skaper mening sammen, og mening blir skapt underveis i samspillet mellom tekst og kontekst. Dialogisme ligger til grunn for flere vitenskapelige retninger både i tidligere og i dette århundret (Linell 1998). Flere aspekter av dialogisme er også vevd inn i den sosiokulturelle læringsteorien som jeg legger til grunn for min avhandling.

I avsnitt 2.1 viste jeg hvordan læringssyn innenfor behaviorismen og kognitivismen preget arbeidet i døveskolen på 1960- og 70-tallet. Også den tidens språksyn var med og preget undervisningen. På slutten av 1960-tallet, da vår forståelse fremdeles var influert av *behaviorismen*, var den dominerende teoretiske referanserammen når det gjaldt språk enda monologisk, og termen ”*språk*” hadde referanse til *norsk tale og skriftspråk* som systemer. Språkinnlæringsprinsipper bygde på tanken om språket som system eller struktur som skulle internaliseres i hvert enkelt individ. Det å lære språk bestod bl.a. av mye drill, tale- og skriveøvelser, mens det å kommunisere for å formidle mening gjennom språket kunne komme i annen rekke. Det hendte at en elev prøvde å kommunisere et meningsinnhold, og at læreren forstod meningen, men lot som om han/hun ikke forstod, fordi uttalen ikke var korrekt, eller fordi ordene ikke kom i riktig rekkefølge. Forsøk på kommunikasjon ble endret til taleøvelse, noe som for mange elever var lite lystbetont.<sup>14</sup> Dette eksemplet viser hvordan en innenfor den tidens tankegang så på språket for seg og hadde krav om at det måtte være korrekt. Innenfor den amerikanske behavioristiske tradisjonen som forsøkte å etablere en vitenskap om mennesket som objekt studert objektivt og utenifra, registrerte en påvirkningene som mennesket var utsatt for (stimulus) og de reaksjonene påvirkningen utløste (respons). Språkpsykologi ble i dette perspektivet studiet av verbal atferd. For elevene på døveskolen var det i høy grad spørsmål om korrekt talespråklig atferd.

Utover 1970-tallet ble vi etter hvert mer påvirket av *kognitivismen*, som influerte både læringsteorier og språkteorier. I USA hadde det i 1950- og 60-åra vært samarbeid og diskusjoner mellom lingvister, psykologer og språkfilosofer.<sup>15</sup> Dette samarbeidet mellom disse faggruppene resulterte i ”psykolingvistikken” som på mange måter var et uensartet, vidtfavnende og ekspansivt forskningsområde (Rommetveit 1972:23). En tankepsykologi, i

---

<sup>14</sup> Opplysningene gjelder døveskolen i Trondheim og bygger på samtaler med tidligere elever og på egen erfaring.

<sup>15</sup> Spesielt nevnes dette samarbeidet ved Harvard og Massachusetts Institute of Technology (M.I.T) der vi blant pionerene i denne gruppa finner lingvisten Noam Chomsky og psykologen George A. Miller.

klar motsetning til Skinners behavioristiske program for studiet av ”verbal atferd”, vokste fram. Den språkpsykologiske interessen ble vendt innover, fra ytring som ”stimulus” og ”respons” til tankestrukturen i språklige ytringer. I dette perspektivet gjorde psykolingvistene kognitive studier, der de så på tankeinnhold og tankeprosesser. Innenfor rammen av kognitivismen hadde psykologen fokus på det som skjedde når et meningsinnhold kom til uttrykk i tale og det som skjedde når et meningsinnhold ble forstått. Rommetveit (1972:27) hevder at psykolingvistene ofte i sine studier tok språket ut av dets naturlige sammenheng. De søkte etter språkstruktur og prøvde å ”dissekere” seg fram til ”forståelsen” i det som ble sagt, men de var ikke spesielt opptatte av språket som et fragment i en mer omfattende kommunikasjonssammenheng. På mange måter har dette språksynet paralleller til opplæring på døveskolen på begynnelsen av 1970-tallet. Ofte var det mer fokus på hvert enkelt ords betydning enn på innhold og betydning av lange tekster i sammenheng.

Ved å bygge på språkfilosofi av bl.a. Wittgenstein gjorde Rommetveit kommunikasjon og samhandling til sentrale tema. I min utdanning som audiopedagog på begynnelsen av 70-tallet åpnet boka hans *Språk, tanke og kommunikasjon* (1972) for nye perspektiver når det gjaldt kommunikasjonshandlinger. Hos Rommetveit (1974) var det ikke bare snakk om sender, budskap og mottaker ved beskrivelse av ytringen i en kommunikasjonssituasjon. Han satte kommunikasjonshandlingen i en større sammenheng og fokuserte på det som ble gjort kjent og gjensidig forstått ved det som ble sagt av aktører i spesifikke kontekster.

En videreføring av Rommetveits syn finner jeg hos Per Linell. Han hevder at vi kan se på språk på to forskjellige måter, - som system eller struktur, eller som *diskurs, praksis* eller *kommunikasjon*. På den ene siden har vi ”et formalistisk rammeverk der lingvistiske uttrykk behandles abstrakt og på den andre et funksjonalistisk paradigme der fokus på kommunikativ mening og funksjon også gjør det nødvendig å se på konteksten” (1998:3, min oversettelse). Linell forfekter dialogismen som en tilnærming til diskurs, kognisjon og kommunikasjon, i motsetning til monologismen som er ”the mainstream epistemology in most contemporary approaches to language, notably in linguistics, cognitive psychology, computer sciences and largely within communication studies” (Op.cit. s.17). Mens monologismen ser på det abstrakte språkssystemet og den individuelle språkbrukeren, er analyseene innenfor dialogismen ”the *communicative interactions* (forfatterens utheving) themselves, rather than individuals, intentions, or abstract language systems” (Op.cit. s.33). De kommunikative

interaksjonene som Linell her refererer til, vil stå i fokus når jeg går inn og analyserer materialet som ligger til grunn for avhandlingen.

Da jeg begynte som lærer på døveskolen på slutten av 1960-tallet, var det et krav at elevenes kommunikasjon skulle være talespråklig (oral).<sup>16</sup> Termen *språk* var ensbetydende med *norsk tale og skriftspråk*. Elevene brukte det vi kalte *tegnspråk* når de kommuniserte med hverandre, men dette var mer sett på som noe som de hadde seg i mellom. Mange lærere kunne nok tegn for enkeltord, men forstod ikke alt når elevene snakket med hverandre på tegnspråk. Blant elevene på skolen var tegnspråk den naturlige kommunikasjonsformen når de var for seg selv. De små lærte av de store og tegnspråket utviklet seg.<sup>17</sup> I klasseromssituasjonen skulle læreren i størst mulig grad basere seg på talespråk. Elevene skulle først og fremst lære å snakke norsk, og man trodde at bruk og støtte av tegn kunne hemme taleferdigheten.

Talespråklig kommunikasjon har så stor betydning i det moderne samfunn at hovedregelen fortsatt bør være at en i døveskolen baserer seg på talemotoden så langt det er mulig (Spesialskolerrådet 1968:32).

Bare de elevene som ”ikke mestrer talespråklig kommunikasjon selv etter et omfattende øvingsprogram i døveskolen”, kunne få opplæring etter ”særskilt tilpassede metoder” (ibid). I praksis kunne en altså bruke litt tegnstøtte til de elevene som ikke hadde gode evner i taletrening og avlesing.

På begynnelsen av 70-tallet åpnet man opp for bruk av tegn i undervisningen. Det store pedagogiske slagordet på den tiden var ”total kommunikasjon” som innebar at man brukte de midlene man hadde til å kommunisere: talespråk, tegnstøtte, mimikk, naturlige gester osv. I praksis betydde dette at talespråket ble ledsaget av tegn.<sup>18</sup> Det ble satt i gang ”tegn-til-tale kurs”<sup>19</sup> for hørende, der man lærte tegn for enkeltord som kunne følge den norske talen. Men fremdeles lå det norske språket, dets syntaks og struktur til grunn for kommunikasjonen. I

---

<sup>16</sup> I døveundervisningens historie har det helt tilbake til 1700-tallet vært strid om metodebruk. Striden har stått mellom ”den franske metode” (abbed de l’Epée) som praktiserte undervisning med tegn og ”den tyske metode” (Heinicke) som underviste på grunnlag av talemotoden. For nærmere utgreiing se Anderson (1960), Eriksson (1994) og Grønlie (1995). Se også kap.3.

<sup>17</sup> Man kunne se dialektvarianter fra skole til skole, f.eks Tronheimsdialekt, Oslodialekt og Bergensdialekt av norsk tegnspråk.

<sup>18</sup> Termen Total Communication oppstod i USA på slutten av 1960-tallet og ble brukt både som en kommunikasjonsfilosofi og en undervisningsmetode (se Gannon (1981), Moores (1987), Gregory et al.(1998))

<sup>19</sup> Også kalt ”tegnspråk-norsk”, se Martinsen, Nordeng og von Tetschner (1985) og Peterson (1995).

jubileumsberetningen for Trondheim offentlige skole for døve ved 150-års jubileet i 1975 heter det:

Det legges like stor vekt på høretrening, talerytmikk og munnavlesning som før, likedan artikulasjon, men de døves tegnspråk og fingeralfabetet nyttes som et supplement som gir tilleggsinformasjoner gjennom en visualisering av talen og det slik at normalspråklig syntaks mest mulig blir fulgt (Skjølberg 1975:52).

Tegn og bokstavering som ble brukt, var dermed hjelpemidler for å støtte opp under det norske talespråket.

### **2.2.1 Tegnspråk som eget språk**

Det er først i løpet av de siste 45 årene at en har gjort systematiske forsøk på å skaffe seg kunnskap om oppbyggingen av de enkelte lands tegnspråk. I USA ga William C. Stokoe ut det første betydelige språkvitenskapelige arbeid om amerikansk tegnspråk, *Sign Language Structure* i 1960. Da hadde han i tre år drevet lingvistisk forskning på amerikansk tegnspråk. Først filmet han enkeltpersoner som framførte amerikanske tegnspråktekster, deretter brukte han tusenvis av timer på å studere disse filmene (Gannon 1981). Han undersøkte mønster i språket og beviste at det amerikanske tegnspråket var et språk som alle andre med egen fonologi, morfologi, syntaks og struktur. Etter at Stokoe publiserte sine funn, ble en del lingvister interessert, og tegnspråkforskning ble etter hvert en del av lingvistikken, ikke bare i USA, men også i andre land. I Norge fikk vi fra 1980 og utover forskning på norsk tegnspråk, bl.a. ved Odd-Inge Schröder, Marit Vogt Svendsen og Irene Greftegreff. På 1990-tallet kom andre til, bl.a. Sonja Erlenkamp og Kari-Anne Selvik.<sup>20</sup>

Forskning på *norsk tegnspråk* som et eget språk, fikk store konsekvenser for undervisningen av døve barn. Mens døveundervisning på 70-tallet fremdeles hadde et spesialpedagogisk tilsnitt, der fokus var på manglende hørsel, manglende evne til å lære talespråket og hjelpemidler til å rette på dette, fikk vi etter hvert en dreining mot et såkalt tospråklighetsperspektiv. Norsk tegnspråk ble ikke sett på som et annenrangs kommunikasjonssystem, men som et fullverdig, naturlig menneskelig språk (Vonen 1997:13). I løpet av 1980- og 1990-tallet skjedde det en bevissthetsendring. Forskning på norsk tegnspråk og aktivt språkpolitisk arbeid var med på å legge grunnen for anerkjennelse av norsk tegnspråk som et språk med egen syntaks og morfologi, forskjellig fra det norske

---

<sup>20</sup> For referanser, se litteraturliste.

talespråket. Dette fikk pedagogiske konsekvenser når det gjaldt undervisning av døve, men også samfunnsmessige konsekvenser når det gjaldt det moderne samfunnets ansvar for å støtte opp om minoritetsmedlemmers kulturelle identitet (Op.cit. s.10). Den historiske metodestriden med kamp mellom tegn og tale i undervisning av døve barn hadde igjen gått gjennom en ny fase. I 1996 fikk vi i Norge forskrift for grunnskolen som sa at barn med tegnspråk som førstespråk har rett til grunnskoleopplæring i og på tegnspråk (§ 2-4 Rett og plikt til opplæring for hørselshemma). Senere ble dette stadfestet i lovs form (Opplæringslova 1998 § 2-6).<sup>21</sup> Det nye læreplanverket for den 10-årige grunnskolen som trådte i kraft fra skoleåret 1997-1998, hadde med norsk tegnspråk som et eget fag. En rekke andre tiltak som allerede var satt i gang av de sentrale myndigheter i Norge, vitnet om at det offisielle storsamfunnet nå hadde akseptert norsk tegnspråk, anerkjent døve som en tospråklig befolkningsgruppe, og var villig til å ta konsekvensene av dette. Vonen (1997) lister opp mange av disse tiltakene. Her skal bare nevnes et par av dem:

[---]

• Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet finansierer i løpet av 1996 og 1997 et halvt års utdanning i norsk tegnspråk for ca. 250 lærere som trenger det i sitt arbeid.

[---]

• Ved Høgskolen i Sør-Trøndelag ble det satt i gang et særskilt undervisningsopplegg for døve lærerstudenter for å utdanne flere døve lærere og dermed avhjelpe den tidens situasjon hvor bare et fåtall av lærerne til døve elever kunne fungere som kompetente språkmodeller i norsk tegnspråk (Vonen 1997:15).

Fra og med 1997 skulle derfor forutsetningene for god undervisning og læring for døve i Norge ligge godt til rette. Læreplanen la vekt på tilpasset opplæring og inkludering med optimal lærings situasjon for hver enkelt elev, basert på den enkelte elevens ståsted. Vi så konturene av en skole hvor alle hadde like rettigheter til å få utnytte sitt læringspotensial (Skogen og Holmberg 2002:17). Disse prinsippene fra det nye læreplanverket for grunnskolen gjenspeilet seg også i lærerutdanningen ved HiST. Der hadde de et studieopplegg som var spesielt tilrettelagt for døve.

Fra dette opplegget kommer empirien i min avhandling. Jeg går inn i lærerutdanningen og følger en gruppe døve lærerstudenter. Jeg søker kunnskap om hvordan læringsmiljøet organiseres og tilrettelegges og hvordan diskursiv praksis gjennomføres i denne institusjonelle settingen når døve og hørende, tegnspråklige og talespråklige samhandler. I tillegg vil jeg

---

<sup>21</sup> Eksisterende lovgivning som omhandler døves rett til tegnspråk er Opplæringslova og Lov om folketrygd § 10-7 om tolketjeneste. I skrivende stund (august 2004) foreligger en utredning fra Kultur- og kirke departementet om utarbeiding av et lovforslag om tegnspråk som offisielt språk i Norge.

analysere interaksjonelle mønster og se på utvikling av innhold for å få kunnskap om hvordan studenter, lærere og tolker samarbeider for å skape mening. Ved å analysere aspekter av dette kommunikative samarbeidet vil jeg kunne peke på aktiviteter som kan bidra til å utvikle et læringspotensial.

### **2.3 Meningsdanning - læringspotensial**

Læring lar seg ikke måle objektivt. Hvilke læringsmuligheter som blir skapt eller eventuelt forspilt, kan bare vurderes ut fra et visst skjønn. Læringsprinsipper og hva en legger i læring, vil være avhengig av det teoretiske ståstedet, behavioristisk, kognitivistisk eller et sosiokulturelt perspektiv. Jeg ønsker å se på læring ut fra et sosiokulturelt perspektiv, der forståelsen er at mennesker handler innenfor rammen av praktiske og kulturelle sammenhenger og i direkte eller indirekte samspill med andre (Säljö 2000:104). Menneskene står i en historisk kontekst og påvirkes av egne og andres tidligere erfaringer. Dialog og samhandling blir viktige faktorer.

Innledningsvis hevder jeg at begrepene læring og meningsdanning ligger nær hverandre, og at det implisitt i meningsdanning ligger forståelse. De prosessene som skaper mening og forståelse, trekker også med seg ny læring. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan disse prosessene framstår og på hvilken måte de bidrar til å skape et læringspotensial. I innledningen viste jeg til Dysthe, som foreslår at en i stedet for å bruke begrepet læring, kan bruke læringspotensial. Hun ser på mulighetene som blir skapt for at elevene kan lære i en time, i en undervisningssekvens og gjennom et skoleår (Dysthe 1995:17).

Jeg målte ikke hva den enkelte elev faktisk hadde lært, men jeg vurderte "læringspotensialet" av det opplegget læreren gjennomførte i klassen, enten det var en tradisjonell forelesning, et skrivearbeid eller en undervisningssekvens som inneholdt rollespill (Op.cit. 18).

I denne avhandlingen er jeg ikke ut etter å framheve lærerens opplegg for studentene. Jeg er mer interessert i å se på de *mulighetene som blir skapt* på institusjonsnivå, klasseromsnivå og individnivå for at studentene kan lære i en time, i en undervisningssekvens og gjennom et studieår. Jeg kan ikke måle vekst i forståelse og konseptuelle forandringer hos hver enkelt student. Studentene som deltar i utdanningen, har dessuten ulik læringserfaring som de tar med seg inn i studiet. Disse erfaringene vil også påvirke dem i læringsssituasjonen.

På institusjonsnivå vil jeg derfor se på og beskrive tilretteleggingstiltak ved studieinstitusjonen og analysere virkningene av dem. Innenfor klasseromskonteksten vil jeg se på utvikling av interaksjonelle mønster og på hvordan de påvirker utvikling av innhold i dialogene. På individnivå vil jeg se på hvordan den enkelte deltaker i interaksjonen er med på å frambringe de interaksjonelle mønstrene. På bakgrunn av analyser i et makro-, meso- og mikroperspektiv vil jeg komme med hypoteser om læringspotensialet i de situasjonene som jeg ser på og beskriver (Dysthe 1999). I hvilken grad hver student benytter seg av dette potensialet for læring, er bestemt av kontekstuelle og personlige faktorer som ikke lar seg inkorporere i analysene som jeg benytter. Derimot kan analysen si noe om hvordan tilretteleggingstiltak, interaksjonen mellom lærer og student, studentene i mellom, mellom mennesker og fysiske artefakter kan være med på å skape et mulig læringspotensial i den spesielle aktiviteten som blir analysert. Før jeg går inn i materialet vil jeg gi et teoretisk grunnlag for denne analysen.

#### **2.4. Et tilrettelagt læringsmiljø**

De døve lærerstudentene i mitt materiale er en del av et større *læringsmiljø* ved en høgscoleavdeling der de utdanner lærere og tolker. I *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen* heter det at allmennlærerutdanningen skal kvalifisere for arbeid som lærer i grunnskolen og fremme personlig danning hos studentene. I grunnskolens læreplanverk i Norge i dag finner vi ord som ”likeverd”, ”tilpasning”, ”inkludering”, og ”felleskap” (KUF 1996:55 ff), og rammeplan for allmennlærerutdanningen tar også utgangspunkt i grunnskolens læreplaner. Der heter det: ”Studiet er yrkesrettet og praksisbasert og tar utgangspunkt i lærerens arbeidsfelt, prinsippene i opplæringslova og gjeldende læreplaner for grunnskolen” (UFD 2003:12). Gjennom utdanningen skal studentene utvikle faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse (ibid.). Målet med lærerutdanningen for døve er å sikre kvalifisert opplæring for døve barn og unge i skolen. I utdanningen er noen fag og opplegg justert slik at de passer for døve studenter og slik at de gir didaktisk kunnskap om opplæring for døve. Allmennlærerutdanning for døve kvalifiserer særlig for tilsetting som lærer for døve og hørselshemmede barn og unge (UFD 2003:5).

På nettsidene til Høgskolen i Sør-Trøndelag informeres også om at ”allmennlærerutdanning for døve er *spesielt tilrettelagt* (min utheving) for døve eller sterkt tunghørte studenter (tegnspråkbrukere)”. I den 4-årige profesjonsutdanningen er

[...] studiet spesielt tilrettelagt for deg som er döv eller sterkt hørselshemmet. Du blir kvalifisert som allmennlærer for døve elever. I tillegg til bruk av tolk avviker utdanningen fra den vanlige allmennlærerutdanningen ved at Norsk og et valgfag er erstattet med Norsk for døve og Tegnspråk. Det tilbys også Engelsk for døve, et helt nyutviklet fagtilbud.<sup>22</sup>

Vi ser her at allmennlærerutdanningen i Norge bygger på prinsippene fra læreplanen i grunnskolen, og at allmennlærerutdanningen for døve ved HiST ALT er et spesielt tilrettelagt studium. Før jeg går inn og analyserer læringsmiljøet i dette studieopplegget, vil jeg trekke fram fire begreper som har vært sentrale innenfor diskusjoner om læreplaner og skolepolitikk i min tid som lærer. Det er dikotomiene integrering-segregering og inkludering-ekskludering.

*Integrering* er et begrep som på 60-, 70- og 80- tallet (og delvis også på 90-tallet) ble brukt som spesialpedagogisk betegnelse på prosessen der funksjonshemmede elever fysisk ble plassert i det som gikk under betegnelsen ”normalskolen”. Normalisering ble betraktet som et mål, og integrering ble betraktet som et middel til å oppnå dette målet (Barli 2003:57). Begrepet integrering ble brukt som motsetning til begrepet *segregering*. Med *segregering* forsto man utskilling av elever med spesielle behov inn under spesialskolesystemet, dvs. skoler for blinde, døve, tunghørte, evneretarderte etc.

Døve i Norge har i skolesammenheng vært segregert i egne skoler fra 1825 og fram til i dag. Fra 1958 til 1992 hadde vi også egen skole for tunghørte. Med Blom-utvalgets innstilling i 1971 og den reviderte grunnskoleloven av 1976 ble det satt fart i integreringsprosessen (Dalen 1994, Barli 2003), og døve kunne plasseres og gå i skoler for hørende, enten som enkeltelever i en klasse, eller som grupper (”hørselsklasser”). Monica Dalen definerer denne integreringen i praksis som organisatorisk integrering, pedagogisk integrering og sosial integrering (1994:51 ff.). Jeg skal ikke gå inn i integreringsdebatten som har preget norsk skole fra 1970 og utover, men nevner likevel dette som en flik av et historisk bakteppe for de to neste begrepene som jeg vil trekke fram her, nemlig inkludering og ekskludering.

---

<sup>22</sup> <http://www.hist.no/studier/studietilbud/dovelarer/> 09.09.2004



I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen heter det at grunnskolen som fellesskap skal være *inkluderende*.

Grunnskolen som fellesskap skal vere inkluderande. Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte. Det krev at alle elevar i utgangspunktet skal få opplæringa si i skulen på heimstaden og høyre til i eit klasse-elevfellesskap (KUF 1996:58).

Det legges vekt på å høre til i et fellesskap der en utvikler evne til å lære, være og virke sammen (Op.cit. s. 56). Slik allmennlærerutdanningen i Norge er organisert, vektlegges også *tilhørighet* til fag og klasser mer enn det gjøres i et fagstudium på universitetet. Studentene som deltar i min undersøkelse, hadde *tilhørighet i egen gruppe med bare døve studenter* i fagene norsk tegnspråk, norsk for døve og engelsk for døve. I de andre fagene var de *sammen med en større gruppe hørende, ikke-tegnspråklige studenter*. Dette gjaldt også pedagogikkfaget. De hadde tilhørighet i pedagogikk-klassen, men samtidig fikk de noen ”ekstra” timer, der bare de døve studentene, lærer og tolker var til stede. Likeledes var de døve studentene *en del av* den store utdanningsinstitusjonen Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning. Var de så integrert, eller var de inkludert, var de segregert eller var de i noen tilfeller ekskludert? Dette er spørsmål som dukker opp når jeg skal gå inn i analysene av hva som kjennetegner det organiserte læringsmiljøet i et tilrettelagt studieopplegg for døve lærerstudenter.

## **2.5 Interaksjon i klasserommet**

Det å høre til i et større fellesskap har betydning for læring (KUF 1996:56). Det samme kan sies om det å høre til i et klassefellesskap. Studentene i mine undersøkelser hadde tilhørighet i tre klassefellesskap:

- Tegnspråkklassen med bare døve studenter og tegnspråklig lærer
- Pedagogikklassen med bare døve studenter, talespråklig lærer og tolker
- Pedagogikklassen med døve og hørende studenter, talespråklig lærer og tolker

I disse tre klasserommene gikk jeg inn med forskerens blikk. Klasseromsforskning innebærer forskning på pedagogisk praksis. De aktivitetene som utgjør klasseromsvirkeligheten uttrykker blant annet den enkelte lærers tolkning av læreplanen og deres interaksjon med studentene (Gudmundsdottir 1998:105). Undervisning kan betraktes som en komplisert teksttolkningsprosess. Det finnes flere ”tekster” i rommet som dyktige lærere tolker. Å

undervise er først og fremst å identifisere mening og tolke den pedagogisk ut fra studentenes perspektiv (Op.cit. s.107). Meningen som identifiseres uttrykkes gjerne gjennom språk.

I avsnitt 2.2. viste jeg til to overordna perspektiv når det gjelder språk og språkbruk, nemlig monologisme og dialogisme. Kommunikasjonsforsker Martin Nystrand, som ledet et omfattende empirisk forskningsprosjekt der de undersøkte språklige interaksjonsformer i hundre klasserom på ungdomstrinnet i Midtvesten i USA, skiller mellom monologisk og dialogisk organisert undervisning i klasserommet og viser distinksjonene i denne tabellen:

	<b>Monologisk organisert undervisning</b>	<b>Dialogisk organisert undervisning</b>
<b>Paradigme</b>	Resitasjon	Diskusjon
<b>Kommunikasjonmodell</b>	Overføring av kunnskap	Omforming av forståelse
<b>Epistemologi</b>	Objektivisme: Kunnskap er gitt	Dialogisme: Kunnskap skapes gjennom interaksjon av stemmer
<b>Kilde til verdsett kunnskap</b>	Lærer, Lærebokautoriteter: Utelukker studenter	Inkluderer studentenes tolkninger og personlige erfaringer
<b>Tekst</b>	Oppdelt i biter	Sammenhengende

*Tabell 1 Undervisningsorganisering*  
Gjengitt etter Nystrand et al. (1997:19)

Skjemaet er basert på resultater fra mange ulike klasseromsforskningsprosjekt der både diskursmønster og regler for deltakelse var sentrale (se Nystrand 1997:15 ff). Her peker Nystrand på hvordan faste mønster basert på forelesing, og deretter spørsmål og svar for å sjekke kunnskap, dominerer i det monologisk organiserte undervisningsopplegget,<sup>23</sup> mens mønsteret i dialogisk organisert undervisning framstår annerledes. Her er samarbeidet om å skape mening i sentrum, og den enkelte deltakers stemme er et ledd i dette arbeidet.

Et slikt skjema med rendyrkede kategorier som Nystrand her presenterer, er ikke en tro kopi av virkeligheten, Virkelighetens praksis lar seg som regel ikke dele opp i rendyrkede

<sup>23</sup> Det såkalte IRE-mønster (initiation-response-evaluation) (Mehan 1979)

kategorier. Ofte kan virkeligheten representere ”blandingsformer”. I klasseromsinteraksjonene som er beskrevet i mitt materiale, finner jeg også elementer og blandinger av disse skjematizerte typene av undervisningsorganisering (se kapittel 6). Jeg beskriver og analyserer en kompleks interaksjon, sett på både som et språklig og et sosialt fenomen.

Klasseromsinteraksjonen står også i fokus for flere forskere i Sverige fra slutten av 1990-tallet og utover (for eksempel Sahlström 1999, Lindblad og Sahlström 2001, Bagga-Gupta 2001a, 2001b, Liljestrand 2002 m. fl.). De peker på betydningen av å studere pedagogiske virksomheter ”innenfra”, på en slik måte at man kan fange det karakteristiske på et konkret nivå (Evaldsson et al. 2001:9). Deres poeng er at man må begynne studiene inne i virksomheten, og ikke i rammene rundt. En slik ”innenfravirksomhet” er også klasseromsinteraksjonen i Johan Liljestrands forskning, der han ser på lærerledete klassesdiskusjoner i gymnaset. Han undersøker ulike deltakerstrukturer og ser på hvordan elevene utvikler forståelse og skaper mening gjennom å delta i klasseromsdiskusjonen. Felles for disse forskerne er at de alle i tillegg til observasjoner bruker video ved innsamling av materialet. I det 21. århundre er video et enkelt og nyttig hjelpemiddel i denne typen forskning (for en mer inngående drøfting av videobruk ved klasseromsforskning se kapittel 4).

## **2.6 Dialogen som grunnlag for læring**

I et sosiokulturelt perspektiv sees læring som noe som skjer i interaksjon, enten det er dialog mellom levende stemmer som er til stede der og da, eller de lærendes dialog med tekster som er uttrykk for stemmer (Vygotsky 1978, Bakhtin 1981, Dysthe 1995, Rommetveit 1996, Linell 1998, Hoel 2000). Stemmene er også i interaksjon med kulturen som omgir dem. Dette hevder også Bakhtin i sine dialogorienterte teorier. Selv om han for en stor del skrev innenfor området litteratur, så er hans tanker og ideer anvendt i mange andre sammenhenger, også innenfor fagområdet pedagogikk. I følge Bakhtin tilhører ikke ordet en enkelt person. Det bærer med seg stemmer fra tidligere brukere, og derfor blir ytringen et møtested for samspill og konfrontasjon mellom personer med ulike verdiposisjoner. For Bakhtin er menneskelig kommunikasjon sosialt organisert gjennom dialogiske relasjoner, og forståelsen hans av slike relasjoner gir innsyn i det mangfoldige meningspotensialet som ytringene våre har, og i hvordan de knytter kontakten mellom det sosiale, det kulturelle og det individuelle planet (Bakhtin 1981). Forståelse og meningsdanning står dermed sentralt her. Den dialogiske interaksjonen mellom ytring og forståelse er i følge Bakhtin en grunnleggende komponent i

all kommunikasjon. Den som ytrer noe, forutsetter en aktiv forståelsesprosess. Svaret fra den andre er et aktiverende prinsipp for mening som først oppstår når en ytring er forstått på et eller annet nivå. Mening ligger ikke i eller blir skapt av individet. Mening blir skapt eller gjenskapt av parter som samhandler i bestemte tolkede kontekster og kommer til syne gjennom ulike stemmer som interagerer.

Også Rommetveit understreker at man ikke kan etablere et meningsinnhold uavhengig av kontekst og perspektiv:

In order to find out what is made known when something is read or heard we have therefore to inquire into what kind of contract has been established between the two participants in that particular act of communication. This implies, in turn, an exploration of which aspects of a multifaceted and pluralistic world constitute their temporarily shared social reality (Rommetveit 1974:25).

Meningen skapes i dette *midlertidig felles forståelsesrommet* ("temporarily shared social reality"), der partene møtes innenfor felles tekstlige referanserammer. Hele tiden endrer meningen seg, etter som partene i samtalen bringer inn nye elementer som bygger på det som "ligger" (er) i rommet fra før. Eller som Bakhtin ville ha uttrykt det: det er i spenningen og konfrontasjonen mellom de ulike stemmene at ny innsikt og forståelse oppstår (Bakhtin 1981). Spørsmålet om mening og meningsdanning er sentrale når jeg går inn og ser på dialogene i mitt materiale. Jeg kan ikke eksplisitt fange meningen og trekke den ut og vise den fram, men jeg kan fange prosessene, interaksjonen som skaper meningen.

Det dialogiske perspektivet, som bygger på Bakhtins teorier om dialogisme, videreføres gjennom Rommetveits teorier om meningsdanning. Rommetveit (1996) viser også til hvordan læring gjennom dialog bygger på sammenhengen mellom språk, tanke og kommunikasjon. Dysthe tar utgangspunkt både i Bakhtin og Rommetveit når hun viser til hvordan dialog og samhandling kan skape læringspotensial for deltakerne.

Samhandlingen mellom deltakerne foregår i en gitt kultur og er innfelt i en historisk ramme. For Vygotsky er sosial samhandling utgangspunktet for læring og utvikling. Det innebærer at sosial aktivitet og kulturelle handlingsmønster som er historisk betinget, ligger til grunn for dannelse av individuell bevissthet. Den som vil forså mentale prosesser og utvikling av dem, må studere sosiokulturelle aktiviteter som utviklingen utgår fra (Dysthe og Igland 2001:73).

Vygotskys sosiokulturelle tilnærming til læring er noe av det Säljö bygger på, når han utvikler sine teorier om læring i et sosiokulturelt perspektiv.

Jeg har i dette kapitlet presentert den teoretiske referanserammen som jeg støtter meg til i dette forskningsarbeidet. Den innbefatter en sosiokulturell læringsteori og et dialogisk syn på språk og kommunikasjon. Dette får konsekvenser for hvordan jeg ser på utvikling av forståelse, meningsdanning og læring. I stedet for å bruke begrepet læring, anvender jeg læringspotensial. Denne referanserammen ligger til grunn både når jeg ser på det organiserte, tilrettelagte læringsmiljøet, og når jeg går inn i klasserommet og ser på interaksjonen der. Før vi går inn i klasserommet og ser nærmere på hvem som er til stede og hva som skjer der, tar jeg et tilbakeblikk på hva som tidligere er gjort av forskning på undervisning av døve.

## 3 TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapitlet presenterer jeg tidligere forskning og utviklingsarbeid innenfor fagområdet undervisning av døve generelt. Fokus vil være på det som er gjort i Norge, først og fremst på grunnskolenivå, men jeg tar også med noen undersøkelser fra videregående skole og høyere utdanning, selv om ikke alle disse undersøkelsene kommer inn under kategorien forskning. Det siste avsnittet i dette kapitlet tar spesifikt opp klasseromsforskning i tegnspråklig miljø. Her viser jeg også til forskning gjort i Sverige og i USA.

### 3.1 Døve i grunnskole

Synet på hvordan undervisning av døve skal foregå har gjennom tidene vært omdiskutert. Striden om dette går helt tilbake til 1700-tallet da de første døveskolene ble grunnlagt ute i Europa. Kommunikasjonsform i undervisningen var det store stridstemaet (Vonen 1997). *Manualistene* la vekt på undervisning ved hjelp av metodiske tegn, mens *oralistene* som holdt på talemotoden, mente at bruk av tegn hindret utvikling av tale, og tale var det viktigste en kunne lære døve. Begge sider hadde sterke argumenter og pedagogiske begrunnelser for sine valg (se også kapittel 2.2).

Ved Norges første døveskole, som ble grunnlagt i Trondhjem i 1825, ble det brukt tegn, sannsynligvis fordi grunnleggeren, Andreas Christian Møller, selv var døv og hadde fått opplæring etter tegnmetoden.<sup>24</sup> Ved skolens 50-års jubileum i 1875 utgis et skrift der forstanderen vier et helt kapittel til ”tegnsproget” og gir en fylldig beskrivelse av det. Men han fremholder likevel at ”det er udenfor al Tvivl, at T a l e n (forfatterens utheving) er Menneskeandens ædleste og fuldkomneste Udtryk ” (Skavlan 1875:24). Fra 1848 og utover ble det opprettet private skoler for døve andre steder i landet (Christiania, Bergen, Christiansand) og her fulgte man den rene talemotode (Anderson 1960:65 ff). Etter hvert ble all undervisning av døve i Norge oral, det var bare i C-klassene (se kapittel 2.1) at en tillot bruk av fingeralfabet og litt tegn (Anderson 1960:76).

Det var først på begynnelsen av 1970-tallet at bruk av tegn kom inn med kommunikasjonsfilosofien og undervisningsmetoden ”total kommunikasjon”(se kapittel 2.2).

---

<sup>24</sup> Peter Atke Castberg, grunnleggeren av Det Kongelige Døvstummeinstitut i København var Andreas Christian Møllers lærer og hjalp ham senere ved opprettelsen av Norges første døveskole, Døvstummeinstitutet i Trondhjem (Skjølberg 1989:30).

Under hele den orale perioden stod innlæring av norsk tale og skriftspråk i fokus, og forskningsbidrag i dette tidsrommet dreide seg om å finne ut hvor mye norsk tale og skriftspråk de døve elevene kunne lære (eks. Skjølberg 1969). Hvis man sammenlignet resultatene fra disse elevene med hørende elever på samme alder, lå resultatene fra de døve elevene ofte langt tilbake både i tale, skrift og lesing (Vonen 1997).

Fra 1980 ble bruk av norsk tegnspråk mer og mer vektlagt i døveskolen, og med lingvistisk anerkjennelse av norsk tegnspråk som et eget språk (se kapittel 2.2.1 om forskning på norsk tegnspråk), kunne man se på undervisning av døve i et tospråklighetsperspektiv. Forskning knyttet til undervisning dreide seg imidlertid i stor grad om hvor gode elevene ble til å lese, skrive og forstå norsk når de fikk en kontrastiv språkopplæring, der innlæring av norsk skriftspråk ble gjort på grunnlag av kompetansen som elevene hadde i norsk tegnspråk (Lund 1989, Fiksdal 1995). Kunnskapene ble testet med lese- og skriveprøver (Arnesen et al. 2002).<sup>25</sup> Rundt år 2000 får vi forskning på lese- og skriveprosessene hos døve, der den sosiale konteksten trekkes mer inn (Zahl 2000, Holm 2000).

Med *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (KUF 1996) ble det i 1997 for første gang i Norge innført egne læreplaner for døve i flere sentrale skolefag. Elever med tegnspråk som førstespråk fikk rett til opplæring i og på tegnspråk. I forskningsprosjektet ”På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever” (2001-2003) ble disse planene evaluert. Prosjektet var et delprosjekt i Norges forskningsråds forskningsprogram *Evaluering av Reform 97*. Mandatet fra forskningsrådet var at prosjektet skulle ”evaluere innføring av læreplaner for døve”, samtidig som det også skulle ”evaluere grunnskoleopplæringen for døve i et videre perspektiv”.<sup>26</sup> Et hovedmål var ”å få fram beskrivelser av ulike måter å organisere opplæring av døve elever med vekt på sammenhengen mellom språk/kommunikasjon, interaksjon og kontekstuelle forhold” (Ohna et al. 2003:10). Forskningsgruppen vurderte bl.a. forhold som sammenhengen mellom klasserommets aktiviteter og samhandlingen mellom den døve elev og lærer/medelever. Studiens teoretiske ståsted kan betegnes som et sosiokulturelt perspektiv på læring og kommunikasjon (Op.cit. s.57).

---

<sup>25</sup> Lignende forskning finner en også i andre nordiske land, i Europa ellers og i USA, men denne forskningen vil ikke bli løftet fram her.

<sup>26</sup> Opplæring av døve elever i Norge organiseres på ulike måter og skjer dels i egne skoler/klasser for døve, dels i bostedsskoler (skole for hørende på elevens hjemlass).

Gruppen besøkte både døveskoler og bostedsskoler der døve elever gikk sammen med hørende. Studien pekte på sentrale momenter som bør ivaretas ved undervisning av døve elever. Forskerne viste til at en forutsetning for deltakelse i praksisfelleskap, er at kommunikasjon finner sted. ”Klassens kommunikative rom” ble et viktig begrep, der man så på muligheter og begrensninger for språkbruk og samhandling. I tillegg var forskergruppen opptatt av ulike aspekt ved begrepet inkludering og av inkluderende opplæring (Op.cit. s. 263). Dette prosjektet (og delstudier av det) var den første store studien av døve elever i Norge som tok utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori og i dialogisme. Studien favnet vidt, og det ble brukt både kvantitative og kvalitative metoder.

Prosjektet ble delt opp i to store delstudier, en dokumentanalyse og en klasseromsstudie (Op.cit. s. 70). Det ble foretatt intervju med rektorer og lærere, deltakere fra forskergruppen var til stede i klasserommet og gjorde feltnotater og punktobservasjoner, og det ble brukt videoopptak. Selv om studien også så på organisasjonsmåter og rammefaktorer, så var deler av prosjektet viet ”innenfravirkningen” (se kapittel 2.4), interaksjonen i klasserommet. Ved å fokusere på deltaking i læringsfelleskap rettet forskergruppen oppmerksomheten mot elevenes muligheter og begrensninger for språkbruk og samhandling. Forskerne så også på de kritiske faktorene i relasjon til elevenes muligheter for aktiv læring. Evalueringsundersøkelsen gjaldt elever på grunnskolenivå, men den har overføringsverdi til undersøkelser og analyser av interaksjon i klasserommet som jeg gjør i mitt prosjekt. Når det gjaldt evaluering av opplæringen av døve elever i et videre perspektiv, skrev forskerne i hovedrapporten:

Gjennomgående indikerer analysene i prosjektet at døve elever er spesielt utsatt for ekskluderingsprosesser i klassefelleskapet, spesielt i form av manglende tilgang til klassens kommunikative rom. Resultatene er et bidrag til å forstå hvordan både språkbruk og samhandlingen i klasserommet kan bidra til slike ekskluderingsprosesser. Mer generelt peker undersøkelsen på hvordan rammene for opplæringen (språkbruk og samhandling) skaper muligheter og begrensninger for elevenes kommunikasjon og læring (Ohna et al. 2003:270).

Forskergruppen så nærmere på ekskluderende prosesser på tre nivå: på skolenivå, på et klasse/aktivitetsnivå og på et interaksjonsnivå (Op.cit. s. 271). Jeg vil gå nærmere inn på resultatene fra denne store evalueringsundersøkelsen i grunnskolen i avsnitt 3.4.

### **3.2 Døve i videregående skole**

Det er foreløpig lite forskning innenfor området videregående skoler for døve i Norge. Mens grunnskole for døve kom i gang på begynnelsen av 1800-tallet, må vi helt fram til 1940 for å



finne tilbud om videregående skoler for døve. I Bergen ble det opprettet en toårig framhalds- og yrkesskole for gutter, og en tilsvarende skole ble opprettet i Stavanger for piker<sup>27</sup> (Anderson 1960). På 1960-tallet begynte Sandaker gymnas, som var en ordinær fylkeskommunal videregående skole, å ta inn døve elever. Etter hvert har flere videregående skoler rundt om i landet fått knutepunktfunksjon når det gjelder døve. Ved knutepunktskolene går døve delvis i egne grupper og delvis sammen med hørende elever. I stor grad blir det benyttet tolk i undervisningen av døve elever ved disse skolene.

I 2002 ble det på oppdrag fra UFD foretatt en praktisk orientert undersøkelse med hovedfokus på døve elevers opplevelse av læring i videregående skoler som fungerte som knutepunktskoler for døve. Resultatene fra undersøkelsen foreligger i en rapport som beskriver virksomheten. Rapporten sier noe om elevenes trivsel og formidler et bilde av lærernes og tolkenes arbeidssituasjon (Berge 2003). Et av synspunktene som kom fram i denne undersøkelsen, var ønsker fra lærere og ledelse ved knutepunktskolene om mer kunnskap om det å undervise døve elever. I rapporten het det:

Lærere og ledelse sier det er behov for mer kompetanse i undervisning av hørselshemmede elever. Lærere ønsker kurs i tegnspråk og det de kaller ”døvepedagogikk”. Det finnes få arenaer der lærerne som har tegnspråklige elever kan utveksle erfaringer. [ ---- ] Å få hjelp til å utvikle den pedagogiske praksis, kommer frem som et sterkt ønske fra lærerne (Berge 2003:20).

I andre land, som for eksempel Sverige, USA og Australia finner vi mer forskning på døve elever i videregående skole. I RGD-prosjektet<sup>28</sup> fulgte Sangeeta Bagga-Gupta ulike lærere og elevgrupper ved fire ulike program ved to av tre Riksgymnasiale skoler for døve i Sverige. RGD-prosjektet foregikk over en toårs periode under siste halvdel av 1990-tallet. Ved hjelp av analyser av klasseromsaktiviteter, samt mikronivåanalyser av interaksjon, så Bagga-Gupta på hvordan aktører i disse miljøene kommuniserte med hverandre og hvordan de benyttet ulike artefakter i hverdagslige interaksjoner (Bagga-Gupta 2001a, 2002b). Hun viste hvordan døve elever, døve og hørende lærere, assistenter og tolker skapte mening sammen i ulike praksiser både i og utenfor klasserommet. Jeg vil gå nærmere inn på disse resultatene i avsnitt 3.4.

---

<sup>27</sup> Fra 1970-tallet ble begge skolene videregående skoler, åpne for begge kjønn, og kalt henholdsvis Bjørkåsen og Kongstein.

<sup>28</sup> RGD: RiksGymnasium för Döva

Som nevnt finner vi, hvis vi går utenfor Norge og Norden, forskning på døve elever i videregående skole. I USA har det vært forsket på døve i videregående skoler, både når det gjelder sosial tilpasning og når det gjelder opplegg i integrerte klasserom der døve og hørende elever har gått sammen (for eksempel Holcomb 1996, Foster et al. 1999, 2000, Lang 2001, 2002 m.fl.). I Australia har Freebody og Power (2001) sett på hvordan døve voksne opplevde sin videregående utdanning. Felles for alle disse prosjektene er at de i sine konklusjoner ender opp med at det må forskes mer innenfor feltet, og at forskningen må være fokusert på muligheter og løsninger for døve elever i videregående skole, mer enn å sette søkelys på problemer og hindringer.

### **3.3 Døve i høyere utdanning**

Det foreligger ikke mye forskning innen høyere utdanning for døve i Norge. Tidligere var det svært få døve som fortsatte skolegangen videre fra folkeskole og yrkesskole. Vi har få eksempler på døve i høyskole og universitet. Etter hvert som flere og flere døve fikk videregående skole og dermed også hadde studiekompetanse, økte antallet døve som søkte høyere utdanning. Akseptering av norsk tegnspråk som eget språk og utbygging av tolketjenesten for døve var også faktorer som var med på å gjøre høyere utdanning mer tilgjengelig. Fra slutten av 1980-tallet søkte flere og flere døve til høyere utdanning. De deltok da på ordinære utdanninger tilrettelagt for hørende og var avhengige av tolk, eventuelt notatskrivere etc.

Norsk tegnspråk har fra 1993 vært eget universitetsfag ved Universitetet i Oslo i form av et grunnfag i tegnspråk for døve. Fra 1993-1995 var dette studiet åpent bare for døve med norsk tegnspråkkompetanse. Dette må sies å være det første studiet for døve i høyere utdanning i Norge. Fra 1997 ble det satt i gang et mellomfagstillegg i tegnspråk. Fra opptaket i 1998 ble grunnfaget i tegnspråk åpnet for et begrenset antall hørende studenter med kompetanse i norsk tegnspråk (Vonen 1997, Schrøder 2004).

Knutepunktfunksjon for utdanning av døve i høyere utdanning kom i gang i 1995. I 1994 koordinerte Trondheim lærerhøgskole<sup>29</sup> et samarbeidsprosjekt om utdanning for døve til yrker som lærer, førskolelærer og miljøarbeider. Samarbeidsparter var Helsefaghøgskolen og Dronning Mauds Minne, høyskole for førskolelærerutdanning. I 1995 ble Høgskolen i Sør-

---

<sup>29</sup> Trondheim Lærerhøgskole ble fra 1. august 1994 en avdeling ved Høgskolen i Sør-Trøndelag

Trøndelag tildelt et nasjonalt ansvar og knutepunktfunksjon i utdanning av døve studenter på høgskolenivå. Det ble først satt i gang et forkurs for aktuelle døve studiesøkere som ikke hadde formell studiekompetanse. Høsten 1996 kunne man ta opp studenter både på helse- og sosialfag, førskolelærerutdanning og lærerutdanning. På de to første studieenheter gikk studentene en eller flere i gruppe sammen med hørende. På lærerutdanningen gikk studentene i noen fag sammen med hørende og i andre fag i gruppe med bare døve. Tolk til undervisningen ble administrert gjennom et samarbeid mellom tolketjenesten<sup>30</sup> og høgskolen.

Det foreligger ikke mye forskning på dette spesielle utdanningsprosjektet for døve i høyere utdanning. Fordi utdanningen var ny, ble arbeidet mer konsentrert om utviklingsarbeid (fagplaner, undervisningsformer, eksamensformer på video etc.). Knutepunktfunksjonen ved Høgskolen i Sør-Trøndelag ble evaluert av Norgesnettrådet i 1999. Det var evalueringsgruppas oppfatning at det ble gjort et godt arbeid i knutepunktet, og at en ut fra forutsetningene var kommet langt. Samtidig ble det pekt på at knutepunktet har et stort utviklingspotensial på de fleste områder.<sup>31</sup> Potensialet gjaldt både utvikling innenfor utdanning og undervisning og innenfor forskning og internasjonal virksomhet.

Evalueringsrapporten resulterte i at det ble opprettet et nordisk nettverk for døve lærerstudenter med faglige samlinger og samarbeidsprosjekt for både lærere, tolker og studenter (Nordplus 2000-2003).<sup>32</sup> Gjennom dette prosjektet har døve lærerstudenter fra Trondheim bl.a. hatt praksis sammen med finske døve lærerstudenter på døveskoler i Finland i 2002. Norske, svenske og finske lærerstudenter hadde "skoleovertakelse" ved A.C. Møller skole i Trondheim i 2003. Ved skoleovertakelse overtar studentene all undervisning ved skolen i en uke. Lærerne er ikke til stede, de er borte på kurs eller studiereise (se Nervik og Tolgensbakk 2003). Av internasjonal virksomhet kan nevnes at døve lærerstudenter fra Høgskolen i Sør-Trøndelag har hatt praksis ved døveskolen i Keren i Eritrea. Når det gjelder forskning innenfor allmennlærerutdanning for døve ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, har den til nå vært knyttet til pedagogikkfaget, og dreid seg om nettbasert kommunikasjon mellom døve studenter og hørende lærer (Moen 2001, 2002, Lund og Moen 2004, Lund, Moen og Petterson 2004) og om tolkens rolle i dette faget (Slettebakk 2002).

---

<sup>30</sup> Hjelpemiddelsentralen i Sør-Trøndelag, Avdeling for tolketjeneste

<sup>31</sup> Knutepunktfunksjonen var underlagt Norgesnettrådet. Rådsfunksjonen til Norgesnettrådet ble ikke forlenget ut over 2001 (St.prp.nr.1 2002-2003), men ordningen med eget tilbud om allmennlærerutdanning for døve ved HiST ALT ble opprettholdt og står fremdeles ved lag i skrivende stund, mai 2005.

<sup>32</sup> Nordplus for høyere utdanning er Nordisk ministerråds program for lærere, studenter og administratorer ved nordiske universiteter og høyskoler ([www.forskningsradet.no](http://www.forskningsradet.no) 16.05.2005)

I Norden ellers finnes lignende opplegg for lærerutdanning der flere døve studenter går sammen (for eksempel Jyväskylä, Örebro, Stockholm og Odense), og det finnes beskrivelser av disse utdanningene (eks. Jokinen 1999), men det er foreløpig ikke publisert forskning på interaksjon og læringspotensial i klasserommet innenfor disse utdanningene.<sup>33</sup> Både i Norden og i USA har man vært opptatt av å utdanne døve til å bli ”tegnspråklærere” eller ”tegnspråkinstruktører”. Det er et stort behov for at flere hørende lærer å kommunisere med døve på landets tegnspråk. Derfor er det opprettet utdanningsenheter der døve utdannes til lærere som kan undervise hørende som ønsker å lære seg tegnspråk. Undersøkelser av og forskning på denne typen spissede lærerutdanning har vært konsentrert om hvordan man best mulig underviser hørende som vil lære tegnspråk.

De døve studentene i mitt materiale utdanner seg til *allmennlærere* for døve elever. De skal ut i grunnskolen og undervise døve elever i alle fag. Det er denne typen lærerutdanning jeg ser på i mitt prosjekt. Jeg ønsker mer kunnskap om denne typen utdanning for døve. Slik forskning har ikke vært gjort før i norsk sammenheng, og det er behov for kunnskap på området. Jeg ønsker å vite mer om læringsmiljøet generelt, om klasseromsinteraksjon og om mulighetene som legges til rette for læring, når deltakerne i klasserommet er i dialog med hverandre.

### **3.4 Klasseromsforskning i tegnspråklig miljø**

Etter at tegnspråk ble akseptert som eget språk (se kapittel 2.2.1) og tatt inn i undervisningen, har klasseromsforskning i tegnspråklig miljø både i Norden og i USA hatt fokus på tospråklighetsperspektivet. Hørende lærere har fått opplæring i tegnspråk, og flere døve lærere har kommet inn i skolen. Som tidligere nevnt har forskningen vært opptatt av hvordan man lærer å lese og skrive best mulig (”literacy”-undersøkelser)<sup>34</sup>, når man bygger på landets tegnspråk som førstespråk. Etter at video kom inn i døveskolen på 1980-tallet, ble dette et nyttig hjelpemiddel på mange vis. Muligheten for å konservere tegnspråk var nå til stede, og

---

<sup>33</sup> Ved Lärerarhögskolan i Stockholm er et forskningsprosjekt i gang som bl.a. omhandler kommunikasjon og læring i grupper av tegnspråklige høgstulestuderende (Danielsson, 2003a, 2003b)

<sup>34</sup> Den nærmeste norske oversettelse av ”literacy” er ”det å kunne lese og skrive”, men en tenker gjerne på skriftkultur eller tekstkompetanse i en videre forstand.

dette forbedret muligheten for lingvistisk forskning.<sup>35</sup> Etter hvert ble video også et kulturelt redskap for tegnspråklige elever på samme måte som penn og papir eller PC er det for den som vil uttrykke seg skriftlig. Med digital video, som kan kobles til tekst i en datamaskin, er mulighetene for tospråklig undervisning på den tegnspråklige arena flere enn før.

Utover 1980-tallet begynte man å bruke video for å dokumentere klasseromsundervisning, og i dag er det et naturlig redskap for forskere som vil gå inn i det visuelt orienterte tegnspråklige klasserommet (Svartholm et al. 1993, Frostad 1998, Bagga-Gupta 2000, Roos 2004).

Forskergruppen i forskningsprosjektet ”På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever” (se avsnitt 3.1) har også som en av sine metoder brukt videoobservasjon fra klasserommet. De har bl.a. ”foretatt en kvalitativ analyse for å avdekke karakteristiske trekk ved kommunikasjon/interaksjon i ulike typer klasser med en eller flere døve elever” (Ohna et al. 2003:78). Målet med analysen var å få fram beskrivelser av forskjellige måter hørselshemmede elever deltok i klasseromsdiskursen på – under ulike leksjoner, organiseringer og andre betingelser – med fokus på modalitet, deltakelse og læring (Op.cit. s.178).

Dette prosjektet innebar en dreining bort fra fokus på undersøkelser av lesing og skriving som dominerte forskningen i døveskolen fra 1980 og utover. Nå ble det brukt metoder der forskerne bl.a. ville ha tak i det interaksjonelle. De ulike analysene hadde et felles fokus på klassens kommunikative rom og på hvilke forutsetninger som må være tilstede for at språklig utvikling, delaktighet og samhandling skal finne sted. Analyseenheten kan beskrives som *elever-i-interaksjon-med-kulturelle-verktøy* (Wertsch 1998, Ohna et al. 2003). Dette er klasseromsforskning der døve elever, deres lærere og tolker deltar på grunnskolenivå. I mitt prosjekt deltar døve studenter, deres lærere og tolker i høyere utdanning. Nivået på disse to utdanningene er forskjellige, men det finnes likhetstrekk i klasseromssituasjonene. Jeg kan derfor dra nytte av synspunkt og perspektiver som Ohna et al. dokumenterer i sitt forskningsprosjekt.

På slutten av 1990-tallet var klasseromsforskning i tegnspråklig miljø kommet i gang, både i Sverige og i USA. Sverige var det første land i verden som offisielt anerkjente et tegnspråk

---

<sup>35</sup> William Stokoe brukte film da han på slutten av 1950-tallet drev sin lingvistiske forskning i USA (Eastman 1980). Med videoteknikk forbedres språkstudiene, fordi man da kan spole til et bestemt sted, bruke stillbilde og endre hastighet for å studere bevegelser (Hansen 1994).

(svensk tegnspråk) som ”førstespråk” til døve (Bagga-Gupta, 2002a).<sup>36</sup> Dette skjedde i 1981 og skapte en endret tospråklig politikk i den nasjonale læreplanen for døve grunnskoleelever fra 1983. I 1994 kom nye målorienterte læreplaner både for grunnskole og videregående skole. Det hadde vært gjort statistiske undersøkelser i Sverige som viste at måloppfyllelsen i de svenske døveskolene (”specialskolorna”) var mye lavere enn i vanlig grunnskole. Riksförbundet för döva, hörselskadade och språkstörda barn (DHB) sendte da i 1999 en forespørsel til svenske skolemyndigheter om å initiere forskning om ”hur man best undervisar döva, hörselskadade och språkstörda barn” og man ba bl.a. om klasseromsbaserte empiriske studier (Bagga-Gupta 2002b). Et stort forskningsprosjekt som både dekket grunnskole og videregående skoler for døve ble satt i gang. I den ferdige rapporten som kom i 2002, forsøkte man å belyse spørsmål om læring og måloppfyllelse i svenske døveskoler. Prosjektet hadde tatt i bruk etnografisk inspirerte metoder og analysert ulike slags data, bl.a. videoopptak fra klasserommet. Det var tuftet på et sosiokulturelt syn på læring og ga mange viktige forskningsresultater basert på analyser av det visuelt orienterte klasserommet og interaksjonen der. Disse analysene kunne jeg bygge videre på i mitt prosjekt, og jeg vil i analysene i kapittel 6 komme tilbake til konkrete resultater fra Bagga-Guptas forskningsarbeid.

Jeg vil til slutt trekke fram to amerikanske forskningsarbeid som tar opp klasseromsforskning i tegnspråklig miljø, det ene fra elevperspektiv og det andre fra lærerperspektiv. Claire Ramsey (1997) studerte tre døve elever i en grunnskole, der de dels var eneste døve elev i klassen og dels møttes i en klasse med bare døve elever. Data ble generert gjennom deltagende observasjon i klasserommet, formelle og uformelle intervju med aktørene og videoopptak fra klasserommet. Gjennom analyser av videoopptak så Ramsey på elevenes språkbruk og språkets funksjoner. I tillegg skrev hun feltnotater og kopierte elevenes skriftlige arbeider og historiene de leste. Forskningsprosjektet bygget på sosiolingvistiske data, og hun vektla språkbruk, interaksjon og kontekst. Hun stilte, og prøvde å besvare, spørsmål om hvorfor et forståelig språk, interaksjon og kontekst er viktig i læringssammenheng og pekte på betydningen av at alle har tilgang til et forståelig språk som kan brukes i dialog og som redskap for læring.

Det lærerinitierte prosjektet ble utført av Tom Humphries og Francine K. Mac Dougalls (2000). De var opptatt av døve barns tospråkighet og sammenhengen mellom ferdigheter i

---

<sup>36</sup> Offisiell anerkjennelse av landets tegnspråk er en viktig sak for World Federation of the Deaf og dens medlemsorganisasjoner. I 2003 hadde 32 land gitt sin anerkjennelse ( Se Aquiline 2003).

amerikansk tegnspråk (ASL) og utvikling av ”literacy” i engelsk. I sin studie så de på hvordan lærere, både døve og hørende, i ulike klasserom kombinerte ASL og engelsk tekst når de underviste døve barn. Datamaterialet bestod av 90 timers videoopptak av lærere fra ulike klasserom i to forskjellige skolekontekster. I sin analyse viste de bl.a. hvordan ASL og engelsk interagerer med hverandre på ulike måter, og hvordan læreren tok i bruk både tegn, skrift og fingerbokstavering i sin undervisning. Dette er interessante forskningsresultater som jeg vil komme tilbake til og bygge videre på i mine egne analyser.

Forskere innenfor fagfeltet undervisning av døve fokuserer på slutten av 1990-tallet og utover etter år 2000 mer og mer på interaksjonisme. Samhandling mellom lærer og elev, elevene seg i mellom, samt bruk av ulike kulturelle verktøy kommer mer i fokus. Det er i takt med tidens sosiokulturelle læringsteorier og i takt med forskning innenfor andre typer undervisning. På mange måter kan det innenfor døveundervisningsfeltet ses på som et paradigmeskifte. På 1960-tallet var en opptatt av hvor mye tale- og skriftspråk elevene kunne lære. Rundt 1980 slo tospråklighetsforskningen inn, og en så hvor mye lese- og skriveferdighet som kunne opparbeides på grunnlag av en tospråklighetsfilosofi, der landets tegnspråk er førstespråk og landets skrift- og talespråk er andrespråk. Fra slutten av 1990-tallet og utover etter år 2000 dreier fokus seg mer mot multimodalitet (Kress og Van Leeuwen 2001), og det å ta i bruk ulike kulturelle verktøy. Interaksjonen i klasserommet blir en viktig faktor, og utvikling av videomediet gjør det mulig å fange denne interaksjonen på ulike måter. I denne tradisjonen står jeg når jeg i mitt forskningsprosjekt går inn i klasserommet i lærerutdanningen.

## **4 MATERIALE OG METODE**

I dette kapitlet gir jeg en oversikt over og en begrunnelse for de metodiske valg jeg har gjort og drøfter metodologiske aspekter ved egen forskning. Jeg har knyttet meg opp mot kvalitativ forskningsmetode (se Holter og Kalleberg 1996) og går nærmere inn på den i det følgende. Videre tar jeg for meg datainnsamlingen med valg av opptakssituasjon og informanter. Jeg gir en kort beskrivelse av de tre ulike klasseromskontekstene og av deltakerne som er i interaksjon der. Begrunnelse for og gjennomføring av intervju og gruppesamtaler etter opptak i klasserommet blir også tatt med. Jeg gjør rede for min tilnærming til materialet, hvordan jeg gjorde meg kjent med klasserommet der jeg samlet inn materialet og hvordan jeg fant fram til problemstillingene. Gjennom å presisere og konkretisere problemstillingene kommer jeg fram til analyseperspektivene og analysemåtene som jeg velger å bruke.

### **4.1 Generelt om metode**

For å finne svar på problemstillingene mine (se kapittel 1.3) har jeg valgt å studere interaksjon i tre klasserom i lærerutdanningen for døve studenter. I tillegg tar jeg i bruk intervju med aktørene i klasserommet (Brandth 1996, Kvale 1997), slik at deres perspektiv også kan bidra til min tolking av fenomenene jeg utforsker. Når jeg har valgt å knytte meg til den kvalitative (tolkende) forskningstradisjon innenfor klasseromsforskning (se bl.a. Gudmundsdottir 1992, Dysthe 1995), er det fordi den er best egnet for de formålene som jeg har med prosjektet. Metoden i mitt arbeid innbefatter studier av, refleksjon over og tolkning av mine observasjoner i klasserommet. I mine studier og formidling av materialet anvender jeg beskrivelser og nærmer meg på mange måter etnografi som i utgangspunktet kan forstås som en fagdisiplin som er deskriptiv. ”Etnografi er teorier og metoder til beskrivelse af, hvordan mennesker lever og skaber mening og betydning i deres sociale og kulturelle kontekst” (Madsen 2003). Jeg vil det følgende gå nærmere inn på hvordan jeg anvender kvalitativ forskning, knyttet opp mot mitt prosjekt.

#### **4.1.1 Kvalitativ forskning**

Kvalitative metoder er egentlig et samlenavn på et antall angrepsmåter som har til felles at de ikke er kvantitative. Med begrepet kvalitet forstår jeg at forskeren er interessert i hvilke kvaliteter eller egenskaper et fenomen har (Bjereld et al. 2002). Tolkings-/forståelsesprosessen kan karakteriseres av ”den hermeneutiske sirkelen” der noen av de



vanligste formuleringene er: ingen forståelse uten førforståelse, forståelse av delen forutsetter forståelse av helheten<sup>37</sup> (se også kapittel 1.2). I stedet for en sirkel, ser jeg mer for meg tolkningsprosessen som en spiralmodell, der forståelsesbegrepet utgjør det analytiske omdreiningspunktet, og dette punktet løftes stadig i forhold til nye erfaringer. Innsikt i meningssammenhengene blir viktig. Mitt datamateriale består av sekvenser som kan belyses som ”meningsfulle fenomener” (Højberg 2004:338). De sosiale handlingene som analyseres i mitt materiale, er menings- og betydningsbærere. Det kommer til uttrykk gjennom deltakernes handlinger, muntlige ytringer, tekster og gjennom forståelse av atferdsmønster, regler normer og verdier. Referanserammen som aktørene taler, handler og orienterer seg ut i fra (forståelseshorizonten), utgjør en meningsfull sammenheng. Det er denne sammenhengen som er grunnlaget for fortolkning av deltakernes praksis. Det innebærer at sosiale aktører skal ses i en kontekst som er historisk betinget, omgitt av en bestemt situasjon og avhengig av den kontekst som aktørene befinner seg i og er i stand til å kommunisere ut fra (ibid.). I tillegg til å beskrive aktørenes meningsfulle handlinger, bringer jeg også meg selv, forskeren, inn i framstillingen av området som jeg forsker på.

I sin framstilling av kvalitative metoder i samfunnsforskning peker Harriet Holter (1996) på at de ulike fasene i forskningsprosessen henger sammen på en måte som gir helhet i prosessen. Holter beskriver *fasene i forskningsprosessen* som: forforståelse, valg av fremgangsmåte for materialoppbygging, valg av respondenter eller forskningsfelt, forholdet mellom forsker og utforsket, selve materialoppbyggingen, analysen, framstillingen og til dels formidlingen. Selv om ikke alle disse punktene ut i fra min forståelse kan regnes som faser, så er de viktige *deler* av forskningsprosessen. Jeg vil nå ta for meg hver av disse delene og anvende dem på min egen forskningsprosess.

Når det gjelder min *forforståelse*, har jeg siden barndommen hatt døve venner, jeg har i storparten av mitt yrkesaktive liv arbeidet innenfor det døvepedagogiske fagfeltet, og jeg har fulgt med utvikling på dette feltet nasjonalt og internasjonalt. Jeg var derfor kjent med undervisning av døve og kjent med og bruker av norsk tegnspråk da jeg begynte som stipendiat høsten 2001. Jeg hadde en ”innenforforståelse” som jeg kunne ta med meg i dette arbeidet. Faren var at jeg kunne bli for ”innforstått” eller ”blind”, slik at jeg ikke så alt som lå

---

<sup>37</sup> Begrepet hermeneutikk har hatt ulik betydning opp gjennom tidene og tolkning av hva som ligger i begrepet den hermeneutiske sirkel har vært i endring. Jeg støtter meg her på Heidegger og Gadamer der den hermeneutiske sirkelen er forholdet mellom den konkrete delutlegningen av noe og den forståelseshelheten eller meningshorizonten som utligningen befinner seg innenfor (*Filosofileksikon* 1996:238).

i materialet. Jeg nærmet meg denne undersøkelsen med et ønske om å belyse fagfeltet klasseromsforskning, der tegnspråklige aktører deltar i høyere utdanning. Jeg arbeidet både ut ifra et samtaleanalytisk og et pedagogisk perspektiv. Studier innenfor sosiokulturell læringsteori og samtaleanalyse har vært med på å gi meg en generell innsikt i fagfeltet klasseromsforskning. Ved å delta på forskerverksteder og forskerutdanninger i inn- og utland har jeg fått innsikt i andre prosjekt der talespråk og/eller skriftspråk i interaksjon har vært i fokus for studien, og dette har vært nyttig lærdom. Min utfordring ble å anvende denne kunnskapen på mitt materiale som for det første består av videoopptak og observasjoner fra klasserom der aktørene bl.a. anvendte norsk tegnspråk, og for det andre er videoopptak av intervjuer og samtaler med deltakerne fra klasserommene.

Som andre fase i forskningsprosessen trekker Holter fram *valg av fremgangsmåte for materialoppbygging*. Dette innbefatter både planlegging basert på faglige, teoretiske kunnskaper og bruk av kulturelt verktøy. Tidligere har materiale innsamlet for samtaleanalyse ofte vært lydopptak, mens deltakende observasjon og skriving av logg og notater har vært brukt mye i klasseromsforskning. Teknisk utvikling har gjort bruk av video mer tilgjengelig, og både innenfor generell samtaleanalyse og innenfor klasseromsforskning tas video mer og mer i bruk. Det var flere grunner til at jeg tok i bruk video. For det første ønsket jeg å konservere praksisen slik at den kunne tas fram i ettertid, når jeg skulle arbeide med analysene. For det andre var valg av video knyttet til språkbruk i klasserommet. En stor del av den muntlige kommunikasjonen foregikk på norsk tegnspråk. Den eneste måten å konservere dette språket på er ved hjelp av levende bilder.<sup>38</sup> Forskeren som er opptatt av talespråk, kan bruke lydbåndopptak for å fange samtalen i klasserommet, mens forskeren som vil se på det visuelt-gestuelle tegnspråket, må benytte videoopptak. Jeg var ikke bare opptatt av *hva* studentene, lærerne og tolkene sa, men også *hvordan* de sa det, og *hvordan* de interagerer med hverandre. Jeg var opptatt av språkbruk, kroppsorientering, gester og mimikk. Når dette var festet til videobåndet, kunne jeg studere det i ettertid, spole fram og tilbake og kjøre i langsomt tempo hvis jeg var usikker på hva som ble sagt, eller ønsket å få med spesielle detaljer i interaksjonen. En tredje begrunnelse for videobruk var muligheten til å ta med eksempler fra materialet når jeg i ettertid skulle intervjuer de deltakende aktørene. Jeg ønsket også deres refleksjoner og synspunkt på fenomenene som jeg ville studere. Etter et års arbeid

---

<sup>38</sup> Det finnes forskjellige typer *tegnskriftsystemer*, som er tatt i bruk ved forskning på ulike lands tegnspråk (se for eksempel Sutton 1984, Prillwitz 1990). Disse kan være anvendbare som et lingvistisk forskerverktøy, men egner seg, ikke etter min mening, til direkte nedtegning av interaksjon i klasserommet. Her gir videobildet mye mer informasjon.

med transkripsjoner og analyser av interaksjonen i klasserommet kunne jeg plukke fram videobaserte eksempler som jeg tok med ved intervjuene av studenter, lærere og tolker.

*Valg av respondenter og forskningsfelt* er det tredje punktet Holter trekker inn som del av den kvalitative forskningsprosessen. Min forskningsinteresse lå i interaksjonen i klasserommet der døve lærerstudenter hadde sin utdanning. Da jeg startet opp høsten 2001, var det ved allmennlærerutdanningen ved HiST to klasser med døve studenter, en andreklasse og en fjerdeklasse.<sup>39</sup> De døve studentene i andre klasse ble undervist samlet i de obligatoriske fagene norsk tegnspråk, norsk for døve og pedagogikk, mens de døve studentene, som gikk i sitt fjerde studieår, hadde valgfag og var fordelt på ulike fag etter eget ønske (for eksempel kroppsøving, spesialpedagogikk, natur, samfunn og miljø etc.). Holter viser til at det i kvalitativ forskning ofte er aktuelt med et såkalt strategisk utvalg, dvs. ”et bredt, men ikke nødvendigvis stort, utvalg av respondenter og informanter”(Holter 1996:13). De døve studentene som gikk i andre klasse ble mine respondenter og informanter. Samtidig ble de aktører på en arena som jeg ønsket mer kunnskap om. Andre aktører var lærerne, tolkene og hørende studenter som var til stede ved noen av opptakene. Studentene deltok i en fireårig allmennlærerutdanning som var spesielt tilrettelagt for døve eller sterkt tunghørte studenter (tegnspråkbrukere), og jeg ønsket å vite mer om hvordan denne tilretteleggingen på høgsolenivå fungerte. Videre var studentene i en profesjonsutdanning, og det var interessant for meg å se nærmere på sentrale fag som har stor betydning innenfor deres utdanning. Jeg valgte fagene *norsk tegnspråk* og *pedagogikk* med denne begrunnelse:

Norsk tegnspråk og pedagogikk er sentrale fag innenfor allmennlærerutdanning for døve. I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* karakteriseres norsk tegnspråk som ”det grunnleggende kunnskaps-, redskaps- og holdningsfaget for elever med norsk tegnspråk som førstespråk. Faget skal sammen med norsk for døve legge grunnlaget for elevenes funksjonelle tospråklighet” (KUF 1996:133). Faget norsk tegnspråk blir derfor også et viktig fag i de døve lærerstudentenes utdanning, både faglig og fagdidaktisk. Her undervises i, på og om norsk tegnspråk. Også i lærerutdanningen ses studieplanen i norsk tegnspråk i nær sammenheng med studieplanen i norsk for døve, og mye av opplæringen forutsetter et tverrfaglig samarbeid (UFD 2003). Jeg kunne også ha sett på undervisningen i norsk for døve, men valgte ikke å gjøre det. Jeg var ikke ut etter å fokusere på fagene norsk tegnspråk og

---

<sup>39</sup> I perioden 1996-2004 hadde HiSTALT opptak av døve studenter til allmennlærerutdanning annethvert år.

norsk for døve i et tospråkligsperspektiv. Mitt fokus var på den generelle interaksjonen i klasserommet i to sentrale fag i lærerutdanningen for døve. Når det gjelder pedagogikkfaget, inngår det som en yrkesdannende komponent i allmennlærerutdanningen og er en sentral del av lærerens profesjonskunnskap (UFD 2003).

Et utvalg med videoopptak fra undervisning i norsk tegnspråk og pedagogikk ville gi meg grunnlag for å fokusere på interaksjonen i klasserommet i to fag som har stor betydning for studentenes utdanning. Opptak fra disse to fagene ville derfor representere et kvalitativt utvalg som i følge Holter skal sikre at ”ulike typer respondenter, situasjoner, prosesser og sammenhenger er med i utvalget” (Holter 1996:13).

Det fjerde tema som Holter tar opp er *kontakten mellom forskeren og de utforskede*. Her beskriver hun de utforskede som informanter eller respondenter. Hun benytter i stor grad informanter ved for eksempel å foreta intervju. Mitt fokus er mer på praksiser enn på personer. Jeg ønsket først og fremst å studere det tilrettelagte studiet og de kommunikative praksisene som er med på å gi grunnlag for meningsdanning og bygge opp et læringspotensial. Jeg forsker ikke på personene som er til stede, hovedfokus er ikke på studenter, lærere og tolker, men på tilretteleggingen og på interaksjonen i klasserommet. På mange måter har jeg en etnografisk tilnærming (Woods 1996, Madsen 2003). Jeg går inn i den institusjonaliserte praksisen og ser på *hva som skjer og hvordan det er*, hva som blir gjort kjent og gjensidig forstått av ulike aktører i spesifikke kontekster.

For å få mer kunnskap, et bredere innsyn i praksisene og et videre deltakerperspektiv har jeg gjennomført intervju med aktørene. Jeg prøver å unngå å ha med meg for mange normative, kategoriserende skjema inn i dette arbeidet, men vet samtidig at jeg uansett har med min forforståelse og min egen sosiohistoriske kontekst. Her er det da nødvendig å gjøre rede for mitt forhold til studentene, lærerne og tolkene som er med i undersøkelsen:

Året før prosjektet startet opp underviste jeg de samme studentene i lærerutdanningsfaget drama og rytmikk.<sup>40</sup> Jeg var derfor ikke ukjent for dem da jeg det påfølgende år som forsker kom inn i klasserommet i andre fag. De hadde et forhold til meg og visste hvem jeg var. En ulempe kan være at jeg hadde kunnskap om dem som påvirket min måte å tolke materialet

---

<sup>40</sup> *Drama og rytmikk* er det praktisk-estetiske faget som for døve studenter erstatter faget *musikk* (Se UFD 2003)

mitt på. De hadde også kunnskap om meg som kunne påvirke deres måte å agere på. Lærerne som jeg observerte og intervjuet, hadde vært mine kolleger i de tre årene jeg hadde undervist i drama og rytmikk på lærerutdanningen, mens jeg hadde et mer perifert forhold til tolkene som deltok. Slik kan jeg ikke sammenlignes med en etnograf som reiser til et ukjent land med et ukjent språk for å studere det hun ser der. Jeg hadde forhåndskunnskaper om forskningsfeltet.

Ved intervjuene som ble gjennomført med studenter, lærere og tolker etter videoopptakene i klasserommet, var det en fordel at vi ikke var helt ukjente for hverandre. Jeg kunne kommunisere direkte med hver enkelt av dem rundt tema som var med på å avklare aspekter ved mitt forskningsfokus.

De siste tema som Holter tar opp innenfor det hun kaller fasene i den kvalitative forskningsprosessen, er *selve materialoppbyggingen, analysen, fremstillingen og til dels formidlingen*. Materialoppbygging vil jeg komme nærmere inn på senere i dette kapitlet (se avsnitt 4.2), og analysene blir behandlet i egne kapitler (5,6 og 7). Fremstillingen berøres bl.a. under avsnitt 4.2.5. Når det gjelder formidling, er det et bevisst valg å skrive på norsk, bl.a. fordi jeg ønsker at avhandlingen eller deler av den skal være tilgjengelige for norske døve som har interesse for dette feltet. Dette er ikke til hinder for at jeg kan delta i nordisk, europeisk og internasjonal sammenheng, der jeg kan bidra med resultater fra min forskning. Andre perspektiv på formidling tas ellers opp i punkt 4.2.6 som omfatter etiske hensyn.

#### **4.1.2 Bruk av videoopptak**

Video er etter hvert blitt et vanlig hjelpemiddel til bruk i klasseromsforskning.

Klasseromsforskere som tar i bruk video, har ulik grad av bevissthet rundt bruk av mediet, og ikke alle begrunner sine valg av metoder. Når video anvendes som verktøy i klasseromsforskning, er det derfor viktig å vite hvilken type kunnskap en ønsker å hente ut av forskningen. Mia Heikkilä og Fritjof Sahlström har vært opptatt av hvilke muligheter og begrensninger som ligger i bruk av videoinnspilling under feltarbeid, spesielt når det gjelder analyser av barns hverdag og barns perspektiv. Med et teorigrunnlag fra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv<sup>41</sup> hevder de at innspillingsarbeidet er en av de mange handlinger som former forskningen. Vil vi forstå forskningen, sier de, så må vi også forstå de

---

<sup>41</sup> Begrepet sosialkonstruksjonistisk perspektiv omfatter flere retninger og defineres hos Heikkilä og Sahlström (2003:39) som retninger med et felles utgangspunkt i synet på samspill mellom mennesker som det som skaper og opprettholder sosiale strukturer.

handlinger som former den (Heikkilä og Sahlström 2003:25). For å finne ut mer om dette så de på beskrivelser av arbeid med videoinnspilling i tretten doktorgradsarbeider med materiale fra barnehage og skole, publisert i årene 1993-2002. I tillegg trakk de fram seks videosekvenser fra eget forskningsarbeid der de hadde gjort opptak i førskoler, førskoleklasser og skoler.<sup>42</sup>

De påpekte at det i de tretten doktorgradsarbeidene er påfallende lite beskrivelser av konkret innspillingsarbeid og at de beskrivelsene som finnes, er vage. I tillegg finner de ingen sammenheng mellom teoretisk interesse, valg av perspektiv og innspillingsmetode. Fra sitt eget prosjekt viser de hvordan studieobjektet var avgjørende for måten det ble filmet på. De hadde opptak av større grupper med barn, opptak av små grupper eller de kunne følge et enkelt barn med videokamera. Filmet de større grupper av barn, brukte de for eksempel vidvinkelobjektiv og kameramikrofon. Fulgte de ett barn, hadde de ofte næropptak og trådløs mikrofon. Studieobjektet avgjorde valg av billedfokus og mikrofon. De påpeker betydningen av å beskrive hvordan kamera er plassert, hvor mye som høres og syns i relasjon til formulerte mål ved forskningen. Beslutninger som tas, er avgjørende for hvordan data blir skapt og for hvordan man videre kan gjennomføre analysene. Deres eksempler viser tydelig at man ikke kan fange alt og få det man vil, bare ved å bruke videoopptak. Eksemplene som de har på gode, mindre gode og små analysemuligheter basert på videoopptak, viser at det innenfor området video som metode både ligger tekniske og menneskelige begrensninger. Mulighetene er mange, men det er nødvendig med bevisste valg, på alle plan. Forskeren må vite hva hun vil ha, men også være klar over hva hun får og hva hun ikke får. Ethvert valg har sine konsekvenser.

Det er begrenset hva utsnitt fra *ett* kamera får med for eksempel i et klasserom. Det blir i dag mer og mer vanlig å bruke flere kamera, spesielt ved opptak av klasseromsinteraksjon (Bagga-Gupta 2002b, Ohna et al. 2003, Heikkilä og Sahlström 2003). Opptak med flere kamera krever nøyaktig planlegging og forberedelser. Gjennom studier i filmvitenskap (1992-1994) og arbeidserfaring med utvikling av videobaserte læremidler for døve, hadde jeg kjennskap til muligheter og begrensninger som ligger i bruk av video som kulturelt verktøy ved materialoppbygging. Jeg skal nå gjøre rede for og begrunne de valg jeg tok, både ved opptak i klasserommet og ved opptak av intervjuene gjennomført senere i prosjektet.

---

<sup>42</sup> Prosjektet *Förskola och Skola i Samverkan* (FISK 1999-2004) som ser på barns handling i hverdagen, inne og ute, med voksne eller i barnegruppe. Her foretas bl.a. interaksjonsanalyse i et samtaleanalytisk perspektiv.

## **4.2 Datainnsamling**

### **4.2.1 Informantene**

Deltakerne i min studie var en gruppe døve lærerstudenter som gikk i sitt andre år i en fireårig allmennlærerutdanning. Gruppen bestod av seks studenter da prosjektet startet og opptakene ble gjort, men var året etter redusert til fem. Det er derfor bare fem studenter som er med på gruppeintervjuet året etter at opptakene ble gjort. Øvrige deltakere var to faglærere, tre tolker og 21 hørende studenter.<sup>43</sup> De døve studentene har ulik bakgrunn fra grunnskole og videregående skole. Deres skolegang har vært ulikt organisert, noen har gått i døveskole, mens andre har gått i hørselsklasse, tunghørt skole eller integrert i skole for hørende. Noen har kommunisert med norsk tegnspråk fra de var små, mens andre har begynt med norsk talespråk og lært norsk tegnspråk senere. Måten de kommuniserer på, avhenger av hvem de snakker med.

Faglæreren i faget norsk tegnspråk er hørende, men behersker norsk tegnspråk og kommuniserer med studentene på dette språket. Faglæreren i pedagogikk er hørende, men behersker ikke norsk tegnspråk. Hun snakker til studentene på norsk talespråk, og det hun sier blir tolket til norsk tegnspråk. Når studentene snakker til henne eller med hverandre på norsk tegnspråk, blir de stemmetolket til norsk talespråk for at læreren skal forstå hva de sier. Det er to faste tolker i pedagogikk. Den ene av dem ble syk etter første opptaksdag, og det kom vikar for henne de to siste opptaksdagene. Alle tre tolkene som deltok, var med som informanter i gruppeintervjuet som foregikk et år etter at opptakene ble tatt.

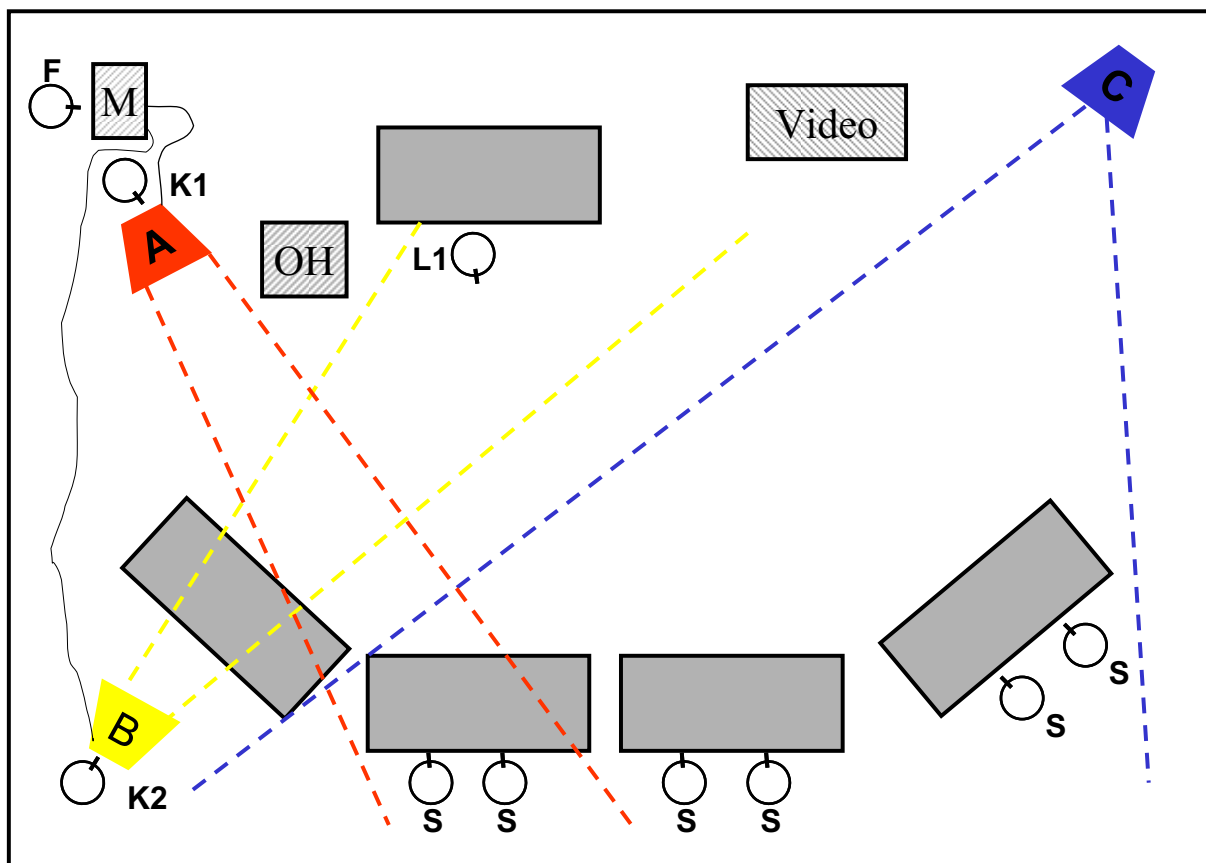
### **4.2.2 Klasseromsopptak**

Klasseromsopptakene ble tatt i to forskjellige rom, et lite undervisningsrom der bare de døve studentene, lærer og eventuelt tolker var til stede og et større undervisningsrom, der det i tillegg til de som er nevnt, også deltok hørende studenter. Jeg var ute etter å fange interaksjonen mellom lærer og student(er), mellom studenter og mellom mennesker og fysiske artefakter. Jeg ble fort klar over at ett kamera ikke ville være nok til å få synliggjort det jeg ønsket å studere og analysere. For å kunne avlese tegnspråk fra video er det ønskelig med et halvnært utsnitt av personen som utfører den språklige handlingen. Da får en med hode,

---

<sup>43</sup> Disse studentene var en del av pedagogikk-klassen og deltok i tre av timene som ble videofilmet. De er en del av den faglige og sosiale konteksten i pedagogikkfaget, men vil i liten grad bli trukket inn i analysene. De er heller ikke intervjuet i etterkant.

hender og øvre del av kroppen. Dette utsnittet dekker det vi kan kalle artikulasjonsrommet.<sup>44</sup> Jeg var opptatt av å få dette utsnittet av studentene, av den tegnspråklige læreren og av tolkene. I en tegnspråklig samtale må de to personene som snakker sammen, ha blikk-kontakt. De er gjerne vendt mot hverandre og ett kamera kan ikke fange inn hva begge sier. Jeg trengte derfor ett kamera på lærer, og ett på studenten som var aktiv i interaksjon med læreren. For å kunne se den synkroniserte interaksjonen, ble disse to videoopptakene kjørt gjennom en mikser, slik at jeg fikk ut et delt bilde (split-screen), der jeg kunne se begge to. Av og til var det flere parallelle aktiviteter i klasserommet. Mens en student var i samtale med læreren, kunne andre studenter enten følge med i denne samtalen, eller ha sine egne samtaler. Jeg trengte derfor også et oversiktskamera som viste hvordan aktiviteten var i resten av studentgruppen. Løsningen ble som vist i følgende figur:



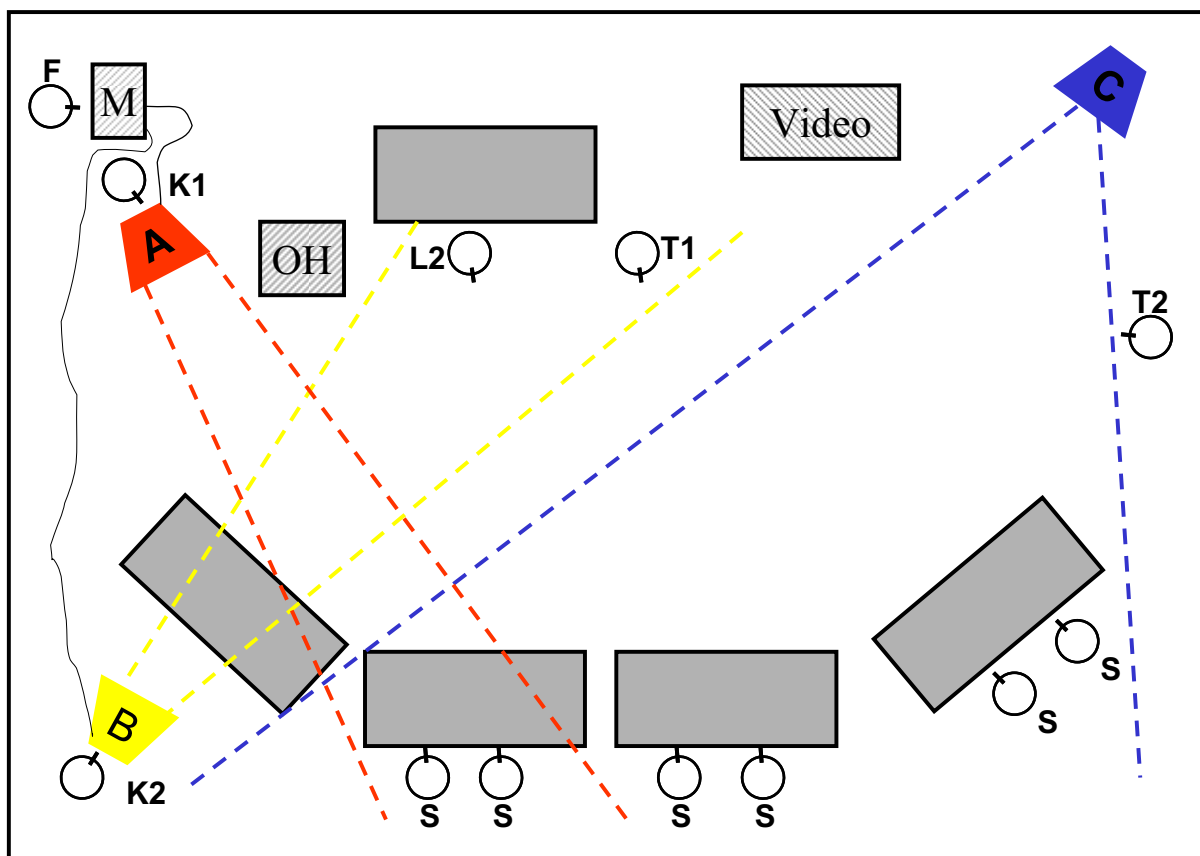
Figur 1 Opptak i faget norsk tegnspråk

<sup>44</sup> Det stedet der tegnet utføres kalles artikulasjonssted – plassering. Malmquist og Mosand (1996:86 ff) deler artikulasjonsstedene i tre hovedgrupper: Tegn som artikuleres i kontakt med kroppen, tegn som utføres uten kontakt med kroppen og tegn som har den ene hånden som artikulasjonssted.



Dette er opptak av mennesker i bevegelse: Læreren (L1) beveget seg for eksempel mellom overheadprosjektor (OH)<sup>45</sup>, tavle og videoframviser. Studentene (S) vekslet mellom å ha ordet, og kamera A måtte fort skifte fra en student til en annen. Jeg hadde behov for to kameraassistenter (K1 og K2) som kunne følge aktørene i interaksjonen. Disse to betjente hvert sitt kamera. Kamera A fulgte hele tiden studenten (S) som var aktiv i samtale med læreren (L1). Kamera B fulgte hele tiden læreren, mens kamera C stod ubetjent og dekket hele studentgruppen. Selv satt jeg (F) og kontrollerte skjermen der split-screen bildet fra mikseren (M) kom opp, samtidig som jeg observerte og gjorde notater.

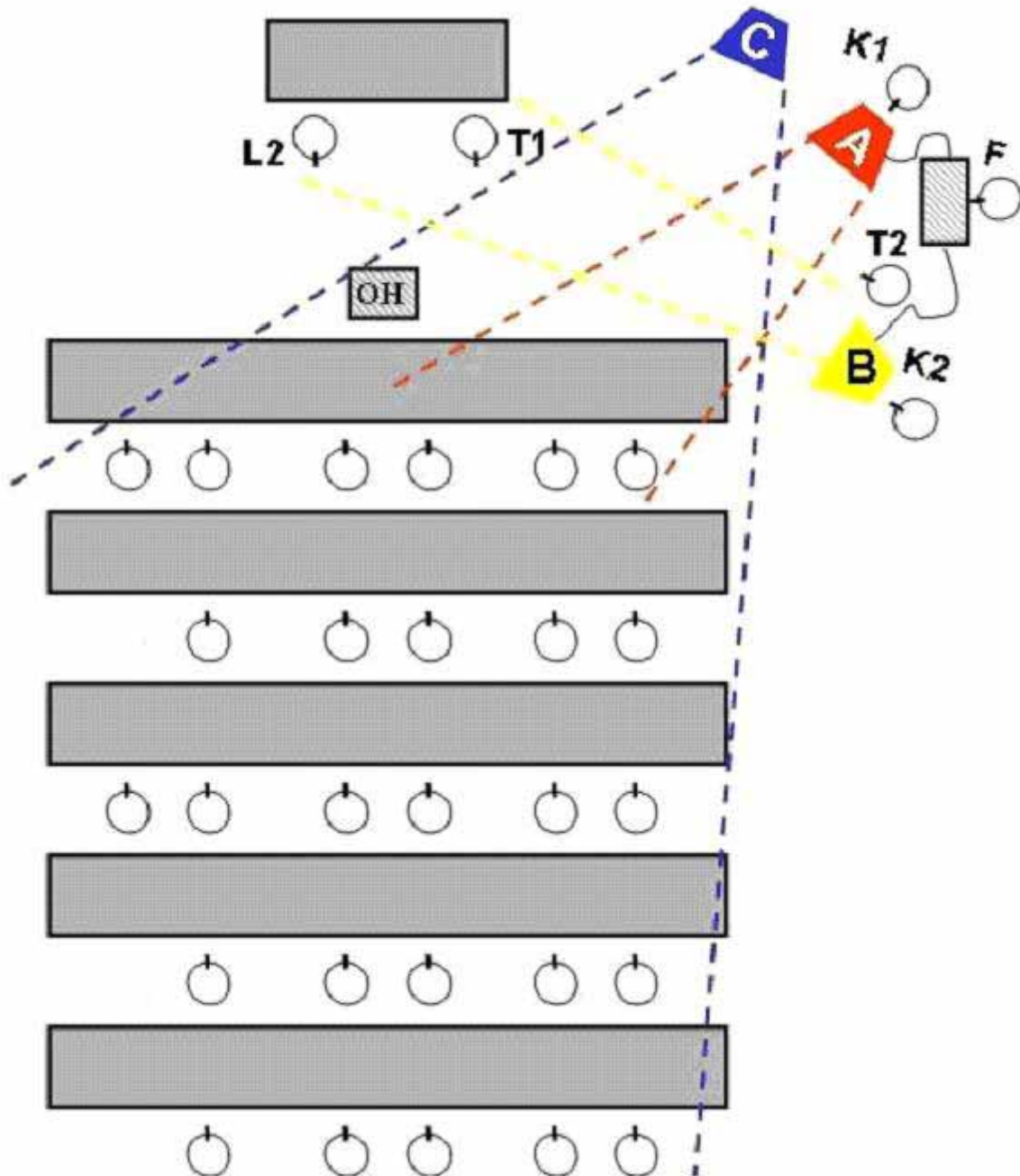
I pedagogikktimeene var det tekniske oppsettet omtrent det samme, men her sørget K2 for å få med både læreren (L2) og tolken (T1) i bildet. Støttetolken (T2) var med i bildet i de situasjonene der hun gikk inn og involverte seg aktivt i en språkhandling.



Figur 2 Opptak i pedagogikk 1

<sup>45</sup> I avhandlingens videre tekst bruker jeg skriftprosjektor og lysark i stedet for overhead og transparent.

De andre opptakene fra pedagogikkfaget, der både døve og hørende studenter, lærere og tolker var til stede, ble utført etter samme prinsipp i et større rom. Her satt de seks døve studentene på første rad, mens de hørende studentene satt på rekker bak dem (se figur 3).



Figur 3 Opptak i pedagogikk 2

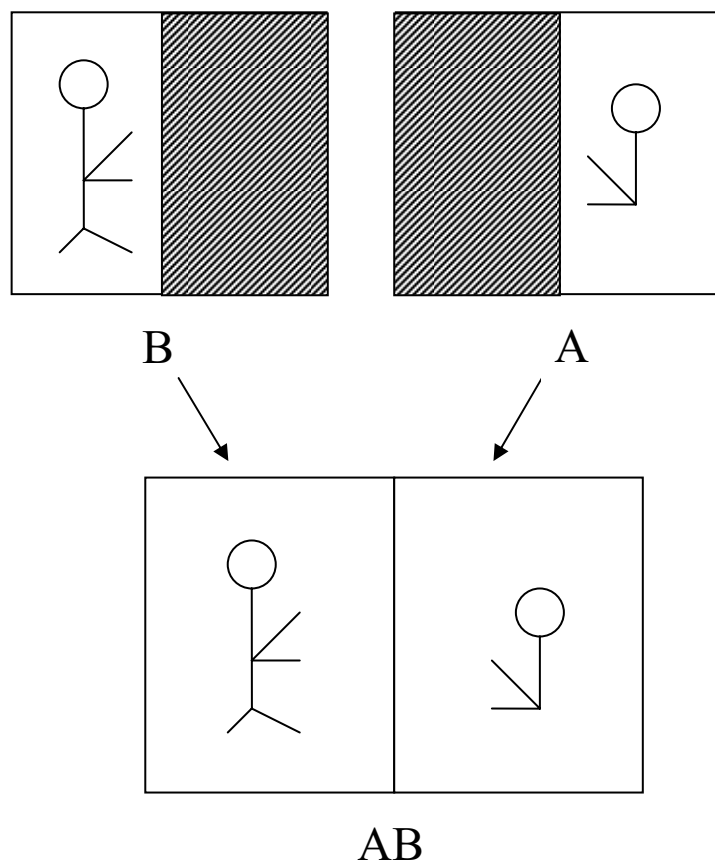
De to kameraassistentene var viktige medspillere i dette prosjektet og var spesielt utvalgte. Det var nødvendig at begge var tegnspråklige, slik at de forsto det som foregikk og som de filmet. Jeg ønsket å se virkeligheten i klasserommet både fra lærerens og fra studentenes

perspektiv. K2 er selv døv og har vokst opp med døve foreldre. Jeg ba han om å ta *studentperspektivet*, dvs. tenke seg inn i en students situasjon, og la kameraøyet være studentens øye. Han har selv erfaring som elev/student og har bakgrunn i videoproduksjon. Han fulgte læreren (og tolken) med kameraøyet hele tiden og sørget også for at det som ble skrevet på tavla, vist på overhead eller vist på video kom med på filmen. K1 er hørende, men har vokst opp tospråklig med døve foreldre. I tillegg er hun utdannet lærer og har bakgrunn i anvendt språkvitenskap og videoproduksjon. Hun ble bedt om å ta *lærerperspektivet*. Hun fulgte studenten som var aktiv i interaksjon med lærer eller medstudent. Hun måtte være oppmerksom på *ansatsen* til en ny ytring og være klar med et rolig kameraøye på vedkommende student i det ytringen kom. Noen ganger, når replikker mellom to studenter overlappet hverandre, var det umulig å ha fokus fra kamera A to steder på en gang. Da var det godt med kamera C som back-up. Selv om avlesningsmuligheten er mindre når man har hele studentgruppen på bildet, er det for det meste mulig å se hva som blir sagt. Med digital videobehandling kan man også i ettetid zoome inn på utsnitt av gruppebildet for bedre å kunne avlese en enkelt person.

Fordi bildene fra kameraene A og B skulle gå gjennom mikser for å få et samtidig utsnitt av interaksjonen, var det nødvendig å maskere (tape et papir over) halve LCD-skjermen<sup>46</sup> både på kamera A og på kamera B. Illustrasjonen under viser hvordan hver av dem hadde maskert halve skjermen på kameraet. Slik sikret vi at riktig utsnitt kom inn på det ferdig miksede bildet.

---

<sup>46</sup> LCD (Liquid Crystal Display)-skjermen er den lille monitoren på kamera som kan brettes ut og brukes under opptak (og avspilling). Under langvarige opptak kan det være lettere å se på denne i stedet for å se i søkeren.



*Figur 4 Mikserdesign*

Ved starten av hvert opptak stod jeg ved kamera C, satte det på og gjorde tegn til at de andre kameraene skulle startes, gikk gjennom rommet i krysningpunktet for alle kameraene og gjorde et klapp. Slik kunne jeg, når jeg skulle se på opptakene, finne fram til ett sted der alle kameraene hadde samme bevegelse og lyd fra samme person i bildet. Dette var nyttig i ettertid når jeg skulle søke etter spesielle steder på noen av videobåndene.

Jeg var opptatt av ikke å være aktivt deltakende i prosessene i klasserommet. Alt utstyr var rigget og testet før lærer og studenter kom inn i rommet, og både assistentene og jeg var på plass. Vi hadde en naturlig hverdagslig morgenprat med aktørene før timen begynte (fordi vi alle kjente hverandre). Når læreren gjorde det klart at timen begynte, trakk vi oss tilbake på våre respektive plasser og forble der resten av timen. Vi hadde ikke kontakt med studenter eller lærer under timen. Tegnspråk er et visuelt-gestuet språk og aktørene må ha øyekontakt med hverandre for å kommunisere (se kapittel 6). Det var sjelden noen av aktørene kastet et blick på oss. Vi hadde nok med vårt og søkte heller ikke blick-kontakt med dem. Assistentene fulgte hele tiden med i kamera, og jeg så vekselvis på miksermonitoren og på det som skjedde i rommet (uten å søke blick-kontakt med aktørene der).

Opptakene ble gjort med tre små DV-kamera<sup>47</sup> på stativ. De ruvet ikke mye. Assistenten og forsker var plassert på stoler langs veggen og tok heller ikke mye av plassen i rommet. Dette var viktig i forhold til at opptakene skulle virke minst mulig forstyrrende på aktivitetene i klasserommet. Til sammen ble det filmet 16 timers undervisning. For hver time i klassen hadde jeg fire timer video, kassett A på aktiv student, kassett B på lærer (og eventuelt tolk), kassett AB på synkronisert interaksjon og kassett C på hele klassen. Til sammen utgjorde dette 64 (16x4) timers videoopptak med undervisning. Jeg hadde ikke teknisk mulighet til å koble sammen og synkronisere alle fire opptakene, slik at alle kunne vise samme tidskode, nøyaktig på ”frame”.<sup>48</sup> Jeg hadde imidlertid stilt klokken på de tre kameraene helt likt og lot klokken være synlig nederst i høyre hjørne. Slik kunne jeg da i ettertid finne fram på sekundet samme sted på de fire videobåndene som dekket samme time. Dette var viktig når jeg ønsket å undersøke aktiviteter som foregikk samtidig, men på ulike steder i klasserommet. Klokkeslett fra skjermen ble også skrevet ned i notatboka hver gang jeg noterte noe. Slik kunne mine notater fort kobles til samme tidspunkt på videoopptaket.

Under følger en summarisk oversikt over innhold i timene som ble videofilmet. Jeg kommer nærmere inn på deler av innholdet i kapitlene 6 og 7.

### 13.11.01

Time	Tema	Aktivitet
1 36 min	1. Oversikt dagens program 2. <i>Tegnspråkgrammatikk</i> : Morfologiske prosesser i norsk tegnspråk og modifikasjoner i tegn	1. Lærerframlegg 2. Lærerledet framlegg. Spørsmål, oppklaringer og diskusjon
Pause		
2 67min	1. Et <i>undervisningsopplegg</i> i 4. klasse  2. <i>Barnespråkutvikling</i> . Proformer hos døve barn	1. Studentframlegg. Mange spørsmål fra de andre studentene. Diskusjon  2. Lærerledet framlegg. Spørsmål, oppklaringer, diskusjon
Pause		
3 25 min	1. forts. Proformer hos døve barn 2. <i>Orientering</i> i norsk tegnspråk	Spørsmål, oppklaringer og diskusjon Spørsmål, oppklaringer og diskusjon

<sup>47</sup> DV- Digital Video- Se ellers vedlegg 5

<sup>48</sup> En ”frame” er ett bilde på videoen. Det er 25 bilder i ett sekund.

20.11.01

Time	Tema	Aktivitet
1 43 min	<i>Barn-voksen kommunikasjon</i> på norsk tegnspråk	Videoeksempel fulgt av lærerledet samtale
Pause		
2 45 min	<i>Målformuleringer i L97 og egne forutsetninger.</i> Faget norsk tegnspråk på mellomtrinnet	Studentaktivt arbeid med planen for norsk tegnspråk i L97. Korte framlegg, spørsmål og diskusjoner.
Pause		
3 32 min	Forts. fra 2. time	Som 2. time

21.11.01

Time	Tema	Aktivitet
1 32 min	<i>Antigone av Sofokles</i> Det Norske Tegnspråkteaters oppsetning (som alle hadde sett kvelden før)	Diskusjon, spørsmål og oppklaringer
Pause		
2 54 min	<i>Læremidler i faget norsk tegnspråk i 7. klasse</i>	Studentframlegg. Spørsmål og kommentarer
Pause		
3 32 min	Tegnspråkgrammatikk Tegn med fast oral komponent ( <i>TMFOK</i> )	Lærerledet framlegg. Spørsmål, oppklaringer og diskusjon

Tabell 2 Oversikt innhold i tegnspråktimene

05.02.02 Liten gruppe

Time	Tema	Aktivitet
1 58 min	<i>Tilpasset opplæring</i>	Studentene skriver ned stikkord og assosiasjoner. Lærerledet diskusjon rundt tema.
Pause		
2 50 min	<i>PBL (ProblemBasert Læring)-oppgave</i>	Diskusjon og oppklaring rundt en oppgave som studentene har fått og som de skal i gang med

12.02.02 Liten gruppe

Time	Tema	Aktivitet
1 54 min	1. <i>Fagartikkel</i>  2. <i>Framlegg i storklasse neste dag</i>	1. Lærerkommentarer på fagartikkel som studentene har skrevet, spørsmål og oppklaringer 2. Studentframlegg, to og to legger fram sammen, spørsmål, oppklaringer og diskusjon
Pause		
2 32 min	1. <i>Tverrfaglig oppgave knyttet til praksis</i>	1. Informasjon fra lærer, oppklarende spørsmål fra

	2. <i>Generell informasjon om arbeid i praksisperioden</i>	studentene 2. Informasjon fra lærer, oppklarende spørsmål fra studentene
--	--	---

### 13.02.02 Stor gruppe

Time	Tema	Aktivitet
1 58 min	1. <i>Forestående praksis og oppgaver som skal gjøres</i>  2. <i>Tverrfaglig oppgave</i>	1. Informasjon fra lærer. Oppklarende spørsmål fra studenter 2. Studentgrupper har framlegg. Korte spørsmål etter hvert framlegg. Lærer eller gruppa svarer.
Pause		
2 48 min	<i>Fortsatt framlegg</i>	Studentgrupper har framlegg. Korte spørsmål etter hvert framlegg. Lærer eller gruppa svarer.
Pause		
3 24 min	<i>Fortsatt framlegg</i>	Studentgrupper har framlegg. Korte spørsmål etter hvert framlegg. Lærer eller gruppa svarer.

Tabell 3 Oversikt innhold i pedagogikktimene

Etterarbeid bestod av å se gjennom videoopptakene og gi alle replikker, ytringer og utsagn en norskspråklig skriftlig representasjon. For å lette videre arbeid med materialet ble det satt inn i et skjema med seks kolonner.

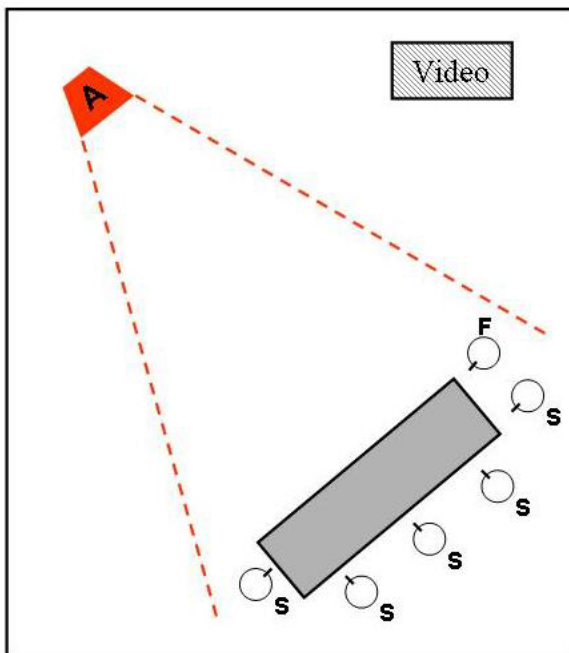
Tidskode	Aktør	Replikk <sup>49</sup>	Handling	Tema	Kommentar
----------	-------	-----------------------	----------	------	-----------

Videre ble tekstutsnitt fra klasseromsopptakene tatt ut, transkribert og brukt i analyser av språkbruk og i næranalyser av samtaler. Noen få eksempler fra klasseromsopptakene ble plukket ut for å eksemplifisere situasjoner jeg ønsket å fokusere på i intervju med studenter, lærere og tolker. Dette for å belyse spesielle fenomen som jeg ønsket aktørenes kommentarer på.

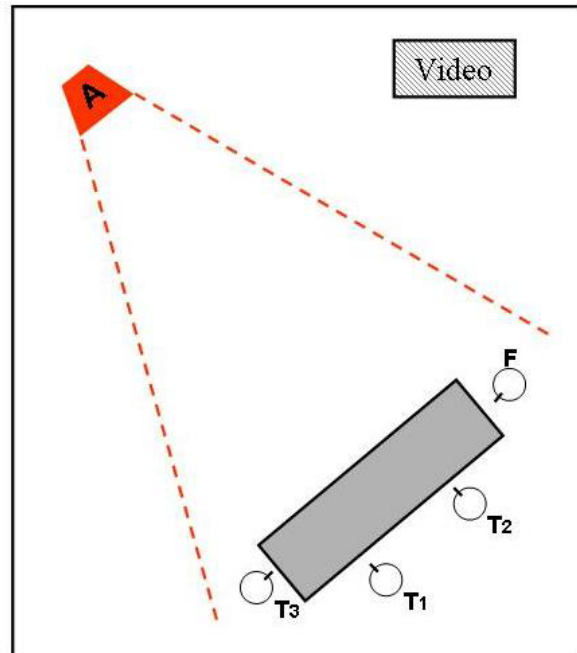
<sup>49</sup> En replikk er den (eller de) ytring(er) som faller inn under en tur, det bidrag taleren (tegneren) gir til den kollektive dialogen mens han/hun har turen (se Linell og Gustavsson 1987:14).

### 4.2.3 Intervju

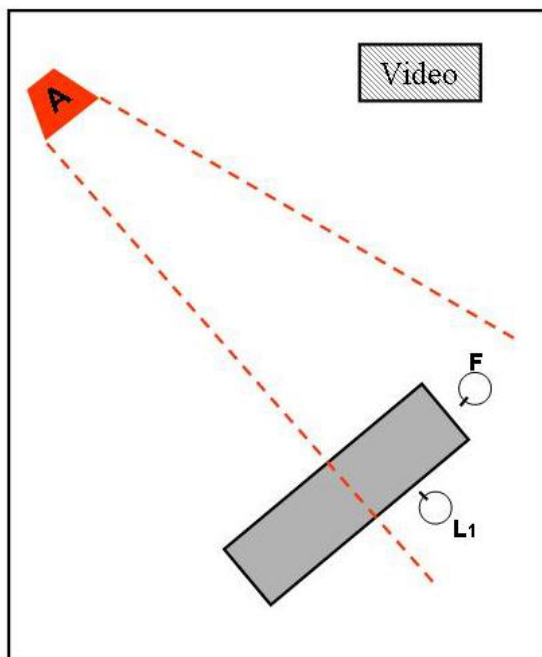
Ved opptak av intervjuene i etterkant ble det brukt ett digitalt videokamera, plassert i et hjørne av rommet ferdig innstilt med vidvinkelobjektiv. Selv satt respondenten(e) og jeg halvt vendt mot hverandre og halvt vendt mot kamera. Slik dekket videokamera de språklige handlingene hos respondentene og meg under opptakssituasjonen. Bare gruppeintervjuet med studentene foregikk på norsk tegnspråk (se figurene 5-8).



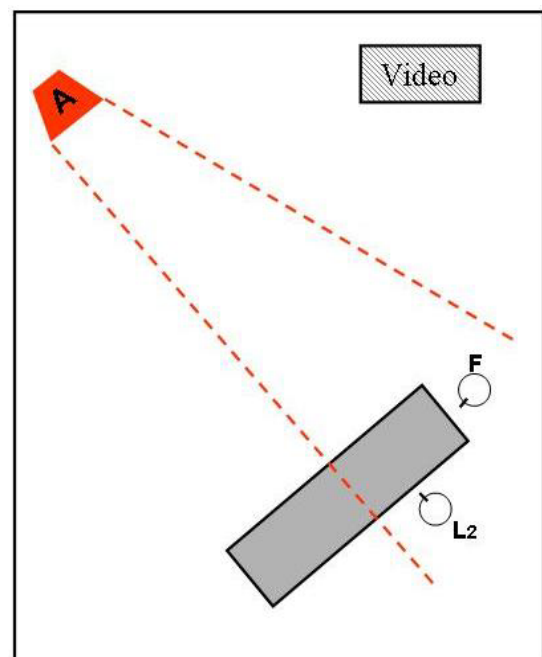
Figur 5 Intervju med studenter



Figur 6 Intervju med tolker



Figur 7 Intervju med tegnspråklærer



Figur 8 Intervju med pedagogikk lærer



I intervjuene med lærere og tolker som alle er hørende, ble norsk talespråk brukt. Her kunne jeg hatt lydbåndopptaker, men valgte video, fordi jeg også ønsket visuell informasjon fra disse intervjuene.

Intervjuene foregikk våren 2003, ca. et år etter at de siste opptakene i undervisning var gjort. Det var et bevisst valg å vente og ikke gjennomføre intervju like etter opptakene i klasserommene. Jeg ønsket først og fremst å bli kjent med og jobbe med klasseroms materialet som jeg hadde slik at jeg kunne vite mer om hva slags informasjon jeg ville ha fra aktørene. Intervjuene hadde som siktemål både å gi generell informasjon om studentenes læringssituasjon og å gi spesifikke kommentarer på spesielt utplukkede klipp fra videomaterialet. Disse klippene belyste fenomener som jeg ønsket å gå nærmere inn på, og var plukket ut på grunnlag av informantenes rolle som aktører i klasserommet. Jeg hadde allerede innhentet kunnskap ved hjelp av observasjon, men ønsket å fokusere på den forståelse som oppstår gjennom samtaler med de menneskene som er med å frambringe fenomenene.

Synet på intervju som metode har endret seg, og intervjuprosessen har fått ny oppmerksomhet etter at den kvalitative forskningsprosessen er blitt mer etablert. Tidligere hadde samfunnsvitenskapelig forskning ofte en kvantitativ tilnærming. Det samfunnsvitenskapelige forskningsintervjuet var ofte utforsket og kommentert ut fra en hypotetisk-deduktiv modell, med et stramt strukturert intervju som innfallsvinkel (Holter 1997:16). Det kvalitative forskningsintervjuet tar utgangspunkt i samtalen og dreier seg om en annen form for iscenesetting enn den som finner sted ved det strukturerte intervjuet (Fog 1994). I dag anses det kvalitative forskningsintervjuet som et produksjonssted for kunnskap. Kvale (1997:18) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge. Resultatet blir da en samproduksjon mellom intervjueren og den intervjuede. Det finnes få standardregler eller felles metodologiske konvensjoner når det gjelder det kvalitative forskningsintervjuet. Mange metodologiske beslutninger må fattes på stedet, mens intervjuet pågår. Dette krever et høyt ferdighetsnivå hos intervjueren, både om metodologiske muligheter og om den begrepsmessige siden ved å innhente kunnskap gjennom samtaler (Op.cit.s.27). Som intervjuer må jeg være bevisst på å unngå ordbruk som ”legger svar i munnen” på den intervjuede. Jeg stilte derfor også til intervjuene med en temaliste, der jeg lot den intervjuede

få belyse tema med egne ord, og så stilte oppklarende spørsmål eller kom med oppklarende kommentarer, der det var nødvendig.

Gruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode som går ut på at flere mennesker sammen diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer (Brandth 1996). Hensikten med gruppeintervju kan være både kunnskapsgenerering, eksplorering eller intervensjon (Steyart og Bouwen 1994). Gruppeintervju karakteriseres som en kollektiv, relasjonell og dynamisk metode. Den bygger på at sosial mening blir til i samhandling mellom mennesker og at meningskonstruksjonen er sosial. Mennesker er ikke isolerte individ, men sosiale vesener som inngår i kulturelle og språklige sammenhenger (Brandth 1996:155). Den store fordelen med gruppeintervju er at gruppedynamikken gir en synergieffekt. Den spontane samhandlingen som oppstår blant gruppedeltakere, produserer innsikt som vanligvis ikke oppnås gjennom andre metoder (Stewart og Shamdasani 1990). Forskerens spørsmål utløser samhandling i gruppen, og det er denne samhandlingen mellom deltakerne som stimulerer ideer, tanker og minner. Når de hører andre snakke eller selv snakker, kan de få klargjort sine egne meninger. De kan også hjelpe hverandre med å tolke erfaringene sine og se dem i nye perspektiv. Kommunikasjonsprosessene blir viktige. Det som skiller gruppeintervju fra individuelle, er at relasjonene er mange flere og at man får et mer mangefasettert materiale. Dette er gunstig for dataproduksjonen. Også her var jeg opptatt av ikke å stille ledende spørsmål, men å bringe tema som deltakerne kunne samtale rundt.

Samtalene med studentene og tolkene ble gjennomført som gruppeintervju. Jeg ønsket å få fram en samlet innsikt både fra studentene som gruppe og fra tolkene som en gruppe profesjonelle yrkesutøvere. Jeg ønsket også å dra nytte av gruppedynamikken og synergieffekten. Ved forberedelse av mine intervjuer var jeg opptatt av å få mer kunnskap både på makro-, meso- og mikronivå om fenomenene som jeg undersøkte.

Jeg valgte å intervju de to faglærerne hver for seg. Jeg var bl.a. opptatt av ulike aspekter ved den språklige interaksjonen. Det at den ene læreren underviste med og den andre uten tolk, var også medvirkende årsak til at jeg valgte å foreta individuelle intervju med de to lærerne. Gjennom dialog utvekslet vi synspunkter om faglige tema som opptok oss. Som nevnt ble alle intervjuene tatt opp på video, og jeg skal nå gi en kort oversikt over strukturen i de fire intervjuene som jeg gjennomførte.

## 1. Gruppeintervju med studentene

Gruppen studenter som jeg intervjuet, hadde en felles sosiohistorisk erfaring i det å ha vært lærerstudenter i to og et halvt år. I tillegg møtte de som individer med sine egne personlige erfaringer både fra tiden før og etter de gikk inn i lærerutdanningen. Intervjuet med studentene var delt i tre faser som dreide seg om hvert sitt tema. Hver fase tok ca. en time, og vi hadde pause ved hvert temaskifte. Under følger en skjematisk oversikt over intervjuet:

Fase	Tema
1	Generelt om studentenes situasjon i lærerutdanning
Pause	
2	Læring i fagene norsk tegnspråk og pedagogikk, generelt og spesielt knyttet opp mot utvalgte klipp fra videoopptak i klasserommet
Pause	
3	Bruk av tolk i undervisningssituasjonen

Tabell 4 Oversikt studentintervju

Det var bare studentene og jeg til stede ved gruppeintervjuet. Kamera var ubetjent, da kamerautsnitt var sjekket på forhånd, og kamera ble slått på før samtalen kom i gang. Samtalen foregikk på norsk tegnspråk. Situasjonen virket trygg og avslappet. Alle studentene deltok i samtalen. I diskusjon med hverandre hentet de fram erfaringer som de hadde forhold til. Det ble satt i gang prosesser mellom studentene, og jeg fikk utvidet kunnskap om aktivitetene i klasserommet. Jeg hadde min intervjuguide med punkter som jeg ville gjennom, og min rolle ble stort sett å styre samtalen og sørge for at de punktene jeg hadde satt opp, ble utførlig drøftet. I lange sekvenser var det studentene som hadde ordet, og det var jevnt fordelt mellom dem. Ved å vise klipp fra opptakene i klasserommet kunne jeg få deres perspektiv og fokus på fenomener som jeg var ute etter å belyse.

## 2. Gruppeintervju med tolkene

Gruppeintervju med de tre *tegnspråktolkene* foregikk som nevnt på norsk talespråk fordi vi alle er hørende og norskspråklige. Dette lettet etterarbeid og nedskrivning av gruppeintervjuet.<sup>50</sup> Alle tre tolkene hadde flere års erfaring i å tolke for døve i høyere utdanning. Min intervjuguide for tolkeintervjuet så i stikkordsform slik ut:

---

<sup>50</sup> Ved nedskrivning av en muntlig samtale på norsk er det snakk om å skrive ned det jeg hører, noe som går forholdsvis fort. Ved nedskrivning av en samtale som foregår på norsk tegnspråk, ligger flere vurderinger av riktig

Fase	Tema
1	Kort informasjon (repetisjon) om hva mitt doktorgradsprosjekt går ut på
2	Generelt om tolking i høyere utdanning
3	Tolking av fagstoff – fagterminologi
4	Hvordan opplever de seg som ledd i interaksjonen? a) Tegnspråktolking av lærer b) Stemmetolking av studenter c) Tegnspråktolking av studenter d) Stopp/avbrytelse av taler (lærer eller student)
5	Hvordan påvirker de egen tolking (egen bakgrunn, det de har med seg)?
6	Hvordan påvirker tolkene samtalen? Gjør de oppklaringer?
7	Forskjell på å tolke i storgruppe og i liten gruppe med bare døve?
8	Studentene som tolkebrukere. Trenger de opplæring?
9	Lærerne som tolkebrukere. Trenger de opplæring?
Pause	
10	Visning av videoeksempler - Diskusjon

Tabell 5 Oversikt tolkeintervju

Gruppeintervju med de tre tolkene tok ca. 2 timer og vi hadde en pause midt i. Ordet var forholdsvis jevnt fordelt mellom de tre. Her var også jeg mer deltagende enn jeg var i studentintervjuet. Mine spørsmål utløste samhandling i gruppen, og de frambrakte diskusjoner og refleksjoner omkring tolkerollen i ulike kontekster. Sammen definerte vi situasjonene i klasserommet, redefinerte dem og ga dem mening.

### 3. Intervju med læreren i norsk tegnspråk

Det individuelle intervjuet med *læreren i norsk tegnspråk* tok ca. 1 time og foregikk på norsk talespråk. Læreren hadde som nevnt flere års erfaring med undervisning av døve i høyere utdanning. Intervjuguiden til dette intervjuet så slik ut:

Fase	Tema
1	Info om prosjektet
2	Døve studenter i lærerutdanningen
3	Om studentenes språkfaglige bakgrunn
4	Studentenes læring i faget norsk tegnspråk

Tabell 6 Oversikt tegnspråklærerintervju

---

oversettelse fra tegn til norske ord og setninger i skrift. Det tok ca 1 time å skrive ned 1 minuts samtale fra videoopptaket, selv om det her var snakk om å skrive ned meningsinnhold og ikke nøyaktig lingvistisk korrekt oversettelse. Ved nøyaktig lingvistisk oversettelse ville flere timer pr. minutt være mer realistisk.

Jeg startet med å informere kort om prosjektet og skissere hva jeg ønsket hun skulle snakke om, i den timen vi hadde til rådighet. Noen stikkord fra meg kunne resultere i 10 minutters lange innlegg fra læreren, mens andre tema resulterte i meningsutvekslinger der vi skiftet på å ha ordet, og der initiativ fra meg resulterte i korte svar som igjen la grunnlag for nye spørsmål.

#### 4. Intervju med pedagogikklæreren

*Pedagogikklæreren* var i sitt tredje år med døve studenter. Hun hadde tidligere undervist hørende i pedagogikk, men dette var hennes første kull med døve studenter. Intervjuet foregikk på norsk talespråk, og intervjuguiden til dette intervjuet så slik ut:

Fase	Tema
1	Info om prosjektet
2	Pedagogikkfaget i lærerutdanningen generelt
3	Døve studenter i lærerutdanningen
4	Studentenes læring i faget pedagogikk

*Tabell 7 Oversikt pedagogikklærerintervju*

Også i dette intervjuet hadde jeg korte innspill i dialogen, mens pedagogikklæreren hadde lengre innlegg der hun rekonstruerte sine erfaringer. I perioder var ordet jevnt fordelt mellom oss.

I alle intervjuene viste jeg videoklipp fra klasserommet, og vi foretok en retrospektiv refleksjon rundt fenomener i undervisninga som jeg fokuserte på. Det å vise videoklipp fra observasjon i klasserommet viste seg å fungere bra. Studentene og tolkene uttalte at de i utgangspunktet ikke trodde de skulle huske så mye fra det som hendte under opptak for et år siden. Når de fikk se videoklipp, uttalte de at de husket situasjonen godt, både det som skjedde og hvilke tanker de hadde gjort seg den gang. I ettertid kunne de så diskutere og reflektere rundt de aktuelle undervisningssituasjonene.

Etterarbeid bestod i å se gjennom intervjuopptakene og gi alle replikker, ytringer og utsagn en norskspråklig skriftlig representasjon. For å lette videre arbeid med materialet satte jeg det inn et skjema med fem kolonner:

Tidskode	Aktør	Replikk	Tema	Kommentar
----------	-------	---------	------	-----------

Ut i fra mine notater i kolonnen for kommentar kunne jeg i ettertid lett koble sammen utsagn fra intervju med aktørene med analyseeksemplene fra klasseromsinteraksjonen. For å kategorisere og kode intervjumaterialet ble teksten merket med forskjellige farger, ut fra tema som jeg ønsket å belyse (se ellers kapittel 5).

#### 4.2.4 Materialoversikt

##### Klasseromsopptak:

- 9 timer norsk tegnspråk, 3 timer à 3 dager fordelt over 2 uker høsten 2001
- 7 timer pedagogikk, 2 timer à 2 dager i egen gruppe, 3 timer 1 dag i storklasse fordelt over 2 uker våren 2002
- 

##### Intervjuer:

- 3 timer gruppeintervju med studentene
- 2 timer gruppeintervju med tolkene
- 1 time individuelt intervju med læreren i norsk tegnspråk
- 1 time individuelt intervju med læreren i pedagogikk

Alle intervjuene ble gjennomført våren 2003.

64 timers opptak med undervisning<sup>51</sup> og 7 timers opptak med intervjuer utgjorde til sammen et videomateriale på 71 timer.

#### 4.2.5 Dokumentert virkelighet

Å si at jeg med min opptaksdesign får dekket alt som skjer i klasserommet, vil ikke være riktig. De ulike videoutsnittene kan vise meg noe, men ikke alt. Videobildet gir en todimensjonal gjengivelse av den tredimensjonale virkeligheten. Jeg får en lyd- og bildedokumentasjon av noe som skjer, og ved hjelp av den kan jeg gå inn og studere deler av den dokumenterte virkeligheten. Jeg får mer enn om jeg bare hadde observert med det blotte øyet og gjort notater i tillegg. Hver gang jeg under opptak så ned for å skrive i notatboka, mistet mitt blikk og min oppmerksomhet noe som foregikk i klasserommet. Notatboka ble brukt til å skrive ned viktige kommentarer som skulle være til hjelp etterpå. Jeg noterte

---

<sup>51</sup> 16 timer med 4 kassetter fra hver time utgjør 64 timers videomateriale.

hendelser som jeg ville se nærmere på og tanker om det som skjedde, knyttet opp mot teoriene som lå til grunn for det jeg studerte. Når jeg i ettertid så på opptak på de ulike videobånd, oppdaget jeg mange hendelser og detaljer som jeg ikke hadde lagt merke til da jeg var til stede under opptak i klasserommet. Det kunne være gester, blikk, mimiske uttrykk, små kommentarer etc. Ved å studere, tolke og analysere videoopptakene fra klasserommet fikk jeg ny kunnskap om fenomenene som jeg så etter.

Som filmviter har jeg vært opptatt av dokumentarfilm som representasjon av virkeligheten, dens objektivitet og subjektivitet. Gjennom teoretiske studier har jeg sett hvordan filmskaperens valg har konsekvenser for resultatet som framkommer. I mitt doktorgradsarbeid innen språk- og kommunikasjonsstudier tar jeg i bruk filmatisert dokumentasjon, men uten å bruke de kunstneriske grep som dokumentarfilmskaperen benytter seg av når hun lager sin versjon av virkeligheten. Jeg anvender video som verktøy for å konservere en praksis, som jeg vil analysere fra et teoretisk ståsted. Jeg vil beskrive en diskursiv praksis og gjøre detaljerte analyser på makro-, meso- og mikronivå. I den forbindelse dukker det opp en rekke spørsmål av ontologisk og epistemologisk art. Hva er det jeg får fram gjennom mine beskrivelser av det som skjer? Det er *en* representasjon av virkeligheten, som her presenteres i et forskningsperspektiv og som gir meg mulighet til å hente ut kunnskap gjennom å tolke det jeg ser.

Det utsnittet av virkeligheten som foreligger på videobåndet, er langt fra objektivt. For å komme fram til akkurat dette utsnittet har jeg foretatt mange valg (opptakssituasjon, kameraposisjon, vinkel, bildeutsnitt, fokusering, kameraføring etc.). Opptakene hadde heller ikke vært helt objektive om jeg hadde plassert et eller flere ubetjente kamera i klasserommet og gått derfra. Til og med et ubetjent arbeidende overvåkingskamera er plassert i en viss hensikt, på et visst sted og i en viss posisjon. En kan derfor ikke snakke om objektive videoopptak. Det ligger alltid menneskelige subjektive valg bak. I mitt tilfelle hadde jeg to kameraassistenter som førte hvert sitt kamera. Deres valg var også medvirkende til resultatet som kom fram på videobåndet.

Etterarbeid og analyser vil bli preget av min fortolkning, som i stor grad vil være influert av teoriene som ligger til grunn for forskningsarbeidet mitt og av meg som person (se kapittel 2). I resultatet ligger teoretiske føringer, men også egne valg. Likevel vil jeg påstå at jeg ved å bruke videobasert materiale, vil få med mer av det som skjer enn om jeg bare hadde brukt

feltnotater og mine egne observasjoner med det blotte øyet. Dette er et oppsett, designet etter mine ønsker og behov for å trekke ut informasjon og kunnskap om fenomenene jeg undersøker.

#### **4.2.6 Etiske hensyn**

I arbeid med dette materialet må jeg ta hensyn til en rekke forskningsetiske aspekter. Mitt valg av metode får faglige og praktiske, men også etiske konsekvenser. Guri Mette Vestby viser til at mange av de valg som foretas i forskningen og som betraktes som rent faglige, ofte er metodologiske begrunnelser som anføres både for vurderingene av formål, motiver og handlinger. Hun påpeker at overgangen mellom metodologiske og etiske avgjørelser er flytende, ettersom de metoder og framgangsmåter vi velger ofte har etiske implikasjoner. På den måten vurderes altså spesifikke forskningsinterne kvalitetskrav som etiske spørsmål (Backe-Hansen og Vestby 1995:23).

I prosjektbeskrivelsen som ligger til grunn for mitt arbeid, har jeg spesielt påpekt at jeg skal forske på *prosesser* og ikke på *personer*. Interaksjonen i klasserommet og de kommunikative praksisene som jeg finner der, er mitt forskningsobjekt. Personene som er til stede, er med på å frambringe disse prosessene og er uløselig knyttet til dem. Uansett hvor mye jeg løfter fram prosessene som jeg er ute etter, vil personene være der, som aktører på min forskningsarena. Jeg har derfor fulgt forskningsetiske retningslinjer (NESH 1999) når det gjelder innhenting av samtykke fra disse personene, og har skriftlig samtykke fra alle som deltar. I tillegg har begge kameraassistentene skrevet under på en taushetserklæring som forplikter dem til ikke å bringe videre informasjon fra opptakene som de har vært med på. Jeg har gjort det klart for alle hva prosjektet går ut på og hva det skal brukes til. Jeg har tillatelse fra de impliserte til å vise opptak i forskningsmessig sammenheng, dvs. forskerverksted, kurs etc.

Videoopptak og lydopptak lagres systematisk, og studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Hvis opplysningene skal lagres ved hjelp av ”elektroniske hjelpemidler”, som det heter i Personregisterloven, trengs samtykke uten hensyn til om det er følsomme personopplysninger som er lagret (NESH-publikasjon 1999:5). Ellers må alt materiale lagres i henhold til ”Krav til lagring av opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner” (NESH-publikasjon 1999:21). Videoobservasjonene skal i utgangspunktet være til forskningsbruk.



Som nevnt tidligere er både døve studenter, tegnspråklige lærere og tolker vant til å være foran et videokamera, og de reagerte heller ikke spesielt på dette. Jeg kunne merke litt mer reservasjon fra pedagogikklæreren og noen få av de hørende studentene. Tre av tjue-en hørende studentene ønsket i utgangspunktet ikke å bli filmet mens de hadde framlegg, og denne reservasjonen respekterte jeg selvfølgelig. En annen sak er at de tre som hadde reservert seg, forandret mening da det ble deres tur til å legge fram. De sa at vi bare kunne filme likevel.

For mennesker som ikke er vant med videomediet, kan det at man har ett eller flere kameraøyne på seg, oppleves som om man blir kikket på (Storm-Mathisen 1994). Labov (1972) problematiserer dette i sine sosiolingvistiske studier. Han finner at mennesker som han gjør opptak av, forandrer måte å snakke på når de vet at han som lingvist kommer for å ta opptak av dem. Han spør om det er mulig å være til stede som forsker uten å påvirke. Denne problemstillingen kaller han "observer's paradox". Fennefoss og Valvik (2001) tar opp dette problemet i boka si om videoobservasjon, og problematiserer også dette at det kan oppstå uventede eller uønskede situasjoner foran kamera. Etter deres erfaring blir folk etter hvert vant med kamera og glemmer at det er der. Dette var også hva jeg opplevde. Så vidt jeg kunne se virket ikke studenter, lærere og tolker synlig berørt av at de ble filmet. De agerte ikke for kamera, men var i interaksjon med hverandre. Tydelige tegn på at de lite lot seg påvirke, var at de kunne komme med små utenomfaglige bemerkninger, samtalen kunne skli ut, eller de kunne i perioder ta opp saker som ikke lå direkte under tema for timen. Verken kameraassistentene eller jeg hadde følelsen av at de tok noe særlig notis av oss. Vi var alle tre innstilt på at vi deltok i et forskningsprosjekt som skulle gi kunnskap om undervisning av døve studenter i høyere utdanning. Studentene, lærerne og tolkene hadde også fått informasjon om det samme, og de fortalte i intervju etter opptakene, at deres handlinger i liten grad lot seg påvirke av at de ble filmet. Andre klasseromsforskere som har brukt lyd- og bildeopptak har samme erfaring (Smidt 1989, Hoel 1995).

Selv hadde jeg ikke følelsen av å være en kikker som så inn i den private sfære, men hadde en opplevelse av at jeg var forsker som var opptatt av interaksjonene i klasserommet. Opptakene viser selvfølgelig mer av det som skjedde enn akkurat interaksjonen som jeg fokuserte på. Som forsker har jeg imidlertid ansvar for forsvarlig oppbevaring og behandling av materialet og er den eneste som har direkte innsyn i det. I artikler og avhandling har jeg anonymisert alle personene og gitt dem andre navn. Lærerne (L1 og L2) og tolkene (T1, T2 og T3) har fått

initialer og tall, mens studentene framstår i materialet med fiktive navn. Miljøet blant døve i Norge er lite. Vi regner i dag med at det fins en promille eller ca. 4-5000 døve på landsbasis.<sup>52</sup> Mange har gått på døveskole sammen, og veldig mange møtes i kulturelle sammenhenger. Det er bare en høyskole i landet som har hatt knutepunktfunksjon når det gjelder utdanning av døve studenter. For mange av de som tilhører det tegnspråklige og døvekulturelle samfunnet i Norge, vil det derfor ikke være vanskelig å vite hvem dette dreier seg om. Det er noe jeg må ta hensyn til i min formidling av forskningen. Jeg må være varsom med å fokusere på personer. Prosessorientering og ikke personorientering har vært en viktig rettesnor i dette arbeidet.

### **4.3 Formidling**

I avhandlingen gjør jeg rede for arbeidet som er gjort og resultatene som jeg har kommet fram til. Jeg har et rikholdig videobasert materiale som ligger til grunn for dette. Som nevnt tidligere foregår mye av interaksjonen i klasserommet på norsk tegnspråk, og den beste måten å konservere norsk tegnspråk på, er via levende bilder. Når jeg skal transkribere og formidle det som blir sagt i klasserommet, blir dette gitt en skriftspråklig representasjon. Jeg ser på videoopptaket, hva studentene, lærerne og tolkene sier og oversetter dette til norsk skriftspråk. Fordi norsk tegnspråk og norsk skriftspråk har ulike syntaks og morfologi, foretar jeg mange valg når jeg velger oversettelsen som jeg synes passer best. Det beste hadde vært om avhandlingen hadde et CD-ROM-vedlegg, der replikkene som blir brukt i analyseeksemplene også kunne vært vist som levende bilder, gjerne i kombinasjon med min norske skriftspråklige tekst. Dette er teknisk mulig, men kommer i strid med etiske retningslinjer og personvern.

Når man ellers viser videoopptak der personer skal vernes, sladder man gjerne ansiktet. I mitt tilfelle ville det blitt meningsløst. Når man uttrykker seg på tegnspråk, brukes ikke bare armene, men også hode, ansikt og øvre del av kroppen. Ved å skjule ansiktet vil en stor del av de meningsbærende elementene i språket bli borte, og det vil ikke være mulig å avlese mange av de språklige trekkene. Det hadde vært fint å illustrere flere av eksemplene som jeg har i avhandlingen, med stillbilder tatt ut av videoopptakene. Dette kommer også i konflikt med lov om personvern og etiske retningslinjer. Jeg har derfor valgt å bruke illustratør som visuelt kan

---

<sup>52</sup> World Federation of the Deaf antyder med bakgrunn i tall fra World Health Organization (WHO) at ca 1 promille av befolkningen i den rike delen av verden er døve (Haualand 2001:1). I Norge hadde vi 1. januar 2005 et folketall på 4 606 363 (Statistisk sentralbyrå) som da skulle tilsi ca 4600 døve.

få fram det jeg vil formidle. På grunnlag av stillbilder fra videoopptakene lager han skisser der situasjonen formidles uten at det er fotografisk likhet med personene.

#### **4.4 Transkripsjon**

Med transkripsjon mener jeg overføring av ulike former for muntlig språk (tale- og/eller tegn) til skrift. I mitt forskningsarbeid foretar jeg ulike typer transkripsjoner. Språklige ytringer i videomaterialet er nedtegnet og gitt en skriftspråklig representasjon, enten det gjelder norsk talespråk, norsk tegnspråk eller blandingsformer av disse. Som nevnt tidligere er det lett å skrive ned det som sies på norsk talespråk. Jeg kan lytte og skrive ned ord for ord. Min nedtegnning av det som sies på norsk tegnspråk, preges mer av min oversettelse av det som blir sagt.<sup>53</sup> Jeg skriver ned på norsk det som jeg ser at lærer, studenter eller tolker sier på norsk tegnspråk. Alle ytringer fra timene i norsk tegnspråk er skrevet ned. Fra pedagogikktimene har jeg skrevet ned alt som læreren sa og alt som studentene sa. Tolkenes oversettelser er transkribert og skrevet ned der de har betydning for analysene mine. I analysene på mikronivå er transkripsjonene mer omfattende.

Transkribering av tegnspråklig kommunikasjon skaper store utfordringer. Det dreier seg om overføring fra et gestuelt til et grafisk medium. Problemet ligger i at tegnspråk ikke har eget konvensjonelt skriftsystem. Det er som tidligere nevnt, utviklet såkalte tegnskriftsystem som brukes av noen innenfor det lingvistiske forskningsfelt. Ohna et al. (2003:182) påpeker at disse grafiske fremstillingsmåtene er plass- og tidkrevende, samt at de er vanskelig lesbare for de fleste. En enklere og vanligere løsning har vært å transkribere hvert enkelt tegn i form av det tilsvarende norske ordet. Ulempen med en slik løsning er at en rekke aspekter ved utførelsen av tegnet går tapt ved overføring til skrift. Dessuten kan man da lett gi inntrykk av at tegnspråk er mer likt talespråk enn det egentlig er. En annen mulig ulempe er at norsk tegnspråk og norsk talespråk (og skriftspråk) har ulik syntaks og morfologi. Den skriftlige realiseringen vil for eksempel ikke kunne ha tidsbøyninger, og den ”norske språkdrakten” som gis, kunne lett gi inntrykk av at språkbrukeren ikke behersker det norske språket (ibid.).

---

<sup>53</sup> Dette kan delvis sammenlignes med å ha et materiale på et annet språk. Hadde samtalen i klasserommet foregått på engelsk eller kinesisk, ville jeg også måtte foreta oversettelser hvis transkripsjonene skulle skrives på norsk. Jeg hadde måttet velge hvilke norske ord jeg ville bruke for henholdsvis, engelsk/kinesisk og ville ikke alltid ha funnet ekvivalente begreper.

En transkribering av en tegnspråklig ytring kan se slik ut: BOK JEG LESE FERDIG. Transkriberingen er strengt tatt en tegn-for-tegn oversettelse til tilsvarende ord på norsk, men trenger ikke alltid å gi umiddelbar mening som setning på norsk. Dermed kan det være nødvendig med enda en oversettelse, denne gang til hvordan hele ytringen vanligvis ville blitt realisert på norsk: *Jeg har lest ferdig boka*. Den norske setningen i skrift formidler meningen av det jeg så på videoen, men den sier ingenting om hvordan meningen ble ytret. Skulle jeg ha skrevet ned i lingvistisk detalj hvert tegn som ble utført, måtte jeg i tillegg til for eksempel BOK ha tatt med eventuelle modifikasjoner som skjer med tegnet. Når så den manuelle delen var beskrevet, kunne jeg gått videre med å transkribere blikkretning til hvert tegn, og så de andre delene som ansiktsuttrykk, hodets bevegelse, kroppsbevegelse etc. Jeg har ikke gjennomført den type lingvistisk næranalyse i mine transkripsjoner. Jeg stopper ved ”tegn-for-tegn til norsk-skriftlig-varianten”. Dette i tillegg til videobildet gir meg nok informasjon til å finne ut hva aktørene snakker om, med hvem og hvordan. Mitt valg av transkripsjonssystem må sees i sammenheng med fokus for min analyse. Noen transkripsjoner får derfor i tillegg til nedtegning av det som blir uttalt (tegn eller tale), en egen rubrikk for nedtegning av handling. I noen tilfelle er blikkretning (hvem ser hvor eller på hvem) og bruk av gester som for eksempel peking, viktig.<sup>54</sup>

Som nevnt framstår de nedskrevne transkripsjonene i ulik form, avhengig av formålet med analyseeksemplet. Når klasseromsinteraksjonen skal beskrives, eksemplifiseres og analyseres, vil det være aktuelt å ta med både originalytring og tolket ytring, blikk, kroppsorientering og deler av handling (som for eksempel å skrive på tavla eller peke på lysark). Når jeg går nærmere inn på samtalen deltakerne i mellom, og analyserer fenomener som for eksempel deltakerstruktur, initiering og tematisk koherens, vil jeg ha behov for andre måter å framstille transkripsjonene på. I mange tilfeller vil tabellformatet være et nyttig redskap. Her kan jeg få parallelle aktiviteter i rubrikker på samme rad (for eksempel ytring og handling), og jeg kan ha en rubrikk for skriftbilder som er synlige i rommet (for eksempel tavle). Ved transkripsjoner fra klasseroms materialet refererer jeg til nummererte videobånd, datert, og med henvisning til telleverk i minutter og sekunder (Eks. Videobånd 1 050202 4:30-4:46). Ved sitat fra intervjuene refererer jeg til nummererte videobånd (Eks. Studentvideo 1 7:33-8:05). Under følger oversikt over ulike oppsett for nedtegning av samtalene i materialet og en transkripsjonsnøkkel.

---

<sup>54</sup> Jeg skiller her mellom deiktisk peking og lingvistisk peking som en del av norske tegnspråk (se for eksempel kapittel 6.4).

Nr	Aktør	Replikk	Handling
----	-------	---------	----------

Nr	Aktør	Replikk	Handling	På tavla
----	-------	---------	----------	----------

Nr	Aktør	Replikk	Tolket replikk T1	Handling	På tavla
----	-------	---------	-------------------	----------	----------

Nr	Aktør	Replikk	Handling	Gest eller pek	På lysark
----	-------	---------	----------	----------------	-----------

Tabell 8 Eksempler på tabeller brukt ved nedtegning av samtaler

L1	Hver ytring starter med initial for lærere (L1 og L2) og tolker (T1, T2 og T3) og med navn for studentene (Anna). <sup>55</sup>
1	Ytringen eller replikk er nummerert
<b>ferdig</b>	Tale
ferdig	Tegn oversatt til skriftlig norsk
FERDIG	Tegn
<b>ferdig</b>	Tegn og tale
<i>ferdig</i>	Ordbilde uttalt uten stemme
[ ]	Overlappende tale og/eller tegn L2: b[ok Anna: JA]
B-O-K	Bokstavering
<grammatikk>	Skriftlig tekst eks. på tavla (av og til i egen kolonne)
(nikker og smiler)	Handling (av og til i egen kolonne)

Tabell 9 Transkripsjonsnøkkel

Se ellers oversikt over samtaleeksemplene, side 260.

<sup>55</sup> Det er et bevisst valg å gi studentene navn og de andre aktørene initialer. Fokus er på hver enkelt students læring. Lærere og tolker er med på å bygge opp om denne læringen. Ved lesing av transkript er det lettere å skille ut lærer- og tolkerollene enn om også de hadde fått fiktive navn.

## **4.5 Presisering av problemstillinger**

Den overordna målsettingen med denne studien er å få bedre innsikt i læringsmiljøet for døve lærerstudenter som deltar i et tilrettelagt studium. Som gruppe har de tilhørighet i ulike klassefelleskap, noen ganger i en klasse med bare døve studenter og andre ganger i en klasse med blanding av døve og hørende studenter. Noen ganger har de tegnspråklig lærer, andre ganger har de talespråklig lærer og tolker. Hele tiden er de en del av en stor lærerutdanningsinstitusjon. Jeg er interessert i mulighetene som blir skapt for at studentene skal lære. Mine problemstillinger er knyttet opp mot tre ulike overordna perspektiv. I det jeg kaller et *makroperspektiv* ser jeg på studentene som en del av et større læringsmiljø, der det i enkelte tilfelle kreves tilrettelegging for at de skal delta. Videre, i det jeg kaller et *mesoperspektiv*, går jeg inn i noen av klasserommene og ser på karakteristiske trekk ved klasseromsinteraksjonen. Til sist trekker jeg fram dialogen i klasserommet, og i det jeg kaller et *mikroperspektiv*, gjør jeg næranalyser av samtalen i klasserommet og viser hvordan den er med på å skape et grunnlag for meningsdanning og læring. Gjennom analyser av aktiviteter sett i disse tre perspektivene ønsker jeg å få kunnskap om hvordan interaksjonelle mønster danner kommunikative praksiser, som igjen er med på å skape et læringspotensial. I hvilken grad den enkelte student benytter seg av dette potensialet, er som nevnt bestemt av kontekstuelle og personlige faktorer som ikke alltid fanges opp av analysen (se kapittel 2.3).

### **4.5.1 Problemstilling 1**

*Hvordan organiseres læringsmiljøet i et tilrettelagt studium for døve lærerstudenter?*

De døve studentene er en del av en stor lærerutdanningsinstitusjon der storparten av studentene er hørende. Slik sett kan en si at de er integrert (se kapittel 2.4). Studentene kommuniserer primært med norsk tegnspråk, og det kommunikative læringsmiljøet må i mange tilfelle *tilrettelegges* for at de døve studentene skal kunne delta. Gjennom høyskolens beskrivelser av studiet, mine observasjoner i klasserommene og intervju med deltakerne vil jeg se på læringsmiljøet for å kartlegge det kommunikative aspektet og se på hvordan det tilrettelegges. Ut fra mitt materiale vil jeg se på de døve studentenes plass og posisjon i den institusjonaliserte praksisen som en lærerutdanning er. Mange av svarene på problemstilling 1 finner jeg gjennom en analyse av intervjuene med studenter, lærere og tolker. Samtidig har jeg som lærer for døve studenter i lærerutdanningen siden 1996 egne erfaringer og

observasjoner som jeg også tar med meg inn i arbeidet med å finne svar på denne problemstillingen. Begrepene *tilrettelegging* og *deltaking* blir sentrale her (se kapittel 2.4).

#### **4.5.2 Problemstilling 2**

*Hva kjennetegner klasseromsinteraksjonen i lærerutdanningsfagene norsk tegnspråk og pedagogikk?*

I teorikapitlet viser jeg til at kunnskap bygges opp i interaksjon mellom mennesker og mellom mennesker og fysiske artefakter. Interaksjonen er nedfelt i en historisk og kulturell ramme. Språk er et viktig verktøy i denne interaksjonen. Deltakerne i mitt materiale tar i bruk ulike språkkoder (tegn-tale-skrift) i interaksjon med hverandre. For å forstå den mellommenneskelige interaksjonen som er med på å skape og gjenskape strukturer og prosesser, må jeg kunne beskrive og analysere bruk av verktøy som utnyttes i slike prosesser (Evaldsson et al. 2001:10). Jeg trekker fram klasseromsinteraksjonen i de to fagene norsk tegnspråk og pedagogikk, fokuserer på interaksjonelle mønstre jeg finner der og ser på hvordan de er med på å skape kommunikative praksiser.

#### **4.5.3 Problemstilling 3**

*Dialogene i det visuelt orienterte klasserommet – hvilket grunnlag gir de for læring?*

I forhold til denne problemstillingen vil jeg gå nærmere inn på samtalen i klasserommet og se på hvordan deltakerne der er med på å skape mening gjennom dialog. Jeg vil gå nærmere inn på utforming av klasseromssamtalene, se på deltakerstruktur, samtalebevegelser, og på hvordan deltakerne etablerer tema og utvikler det gjennom sine samtaler. Her vil jeg fokusere på læringspotensialet som ligger i samtalen i klasserommet.

## **4.6 Analysemåter**

For å finne svar på spørsmålene som jeg stiller, gjennomfører jeg tre forskjellige typer analyser.

- I makroperspektivet vil jeg på grunnlag av intervjuene og egne observasjoner se på aktørenes opplevelse av deltaking i det tilrettelagte læringsmiljøet
- I mesoperspektivet vil jeg gjennom å analysere videoopptakene fra klasserommene se på klasseromsinteraksjonen og de kommunikative praksiser som jeg finner der
- I mikroperspektivet vil jeg gjøre næranalyser av deler av samtalen i klasserommet der jeg fokuserer på deltakerstruktur, kommunikativt samspill og sammenheng i dialogene

Forklaring av de tre analysemåtene plasseres i egne kapitler (5, 6 og 7) og knyttes opp mot selve analysene.



## 5 ET TILRETTELAGT LÆRINGSMILJØ

I dette kapitlet vil jeg sette fokus på den døve lærerstudenten som del av et større læringsmiljø ved en høgscoleavdeling som utdanner lærere og tolker. Gjennom analyser og tolkninger av intervjuer med deltakerne i mitt materiale vil jeg søke kunnskap om hvordan *tilrettelegging* av et studium for døve lærerstudenter kan være med på å skape læringspotensial. Min egen erfaring og tidligere observasjoner som lærer for døve studenter i det samme miljøet, vil nok også være med og prege min tolkning. Grunnlag for kapitlet ligger i problemstilling 1:

*Hvordan organiseres læringsmiljøet i et tilrettelagt studium for døve lærerstudenter?*

I kapittel 2 viste jeg hvordan allmennlærerutdanningen i Norge bygger på grunnskolens prinsipper om likeverd, tilpasning, inkludering og fellesskap. Disse prinsippene ligger også til grunn når man ved allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Sør-Trøndelag tilrettelegger et studium for døve eller sterkt tunghørte studenter (tegnspråkbrukere). Denne tilretteleggingen viser seg på ulike måter. For det første er det ved høgskolen opprettet egne fag, spesielt for døve studenter.<sup>56</sup> For det andre er det ansatt tegnspråklige lærere som underviser i noen av disse fagene, og som en tredje tilrettelegging benyttes tolker i fag der læreren ikke behersker norsk tegnspråk. En viktig utfordring for opplæring av hørselshemmede i dag er knyttet til hvordan en kan skape et læringsmiljø som gir muligheter for *samhandling*, *deltaking* og *anerkjennning* (Ohna et al. 2004:25, min utheving). Jeg vil i dette kapitlet undersøke om det tilrettelagte studiet skaper et læringsmiljø som gir disse mulighetene. Her analyserer jeg læringsmiljøet for de døve studentene i et makroperspektiv. Analysene har fokus på:

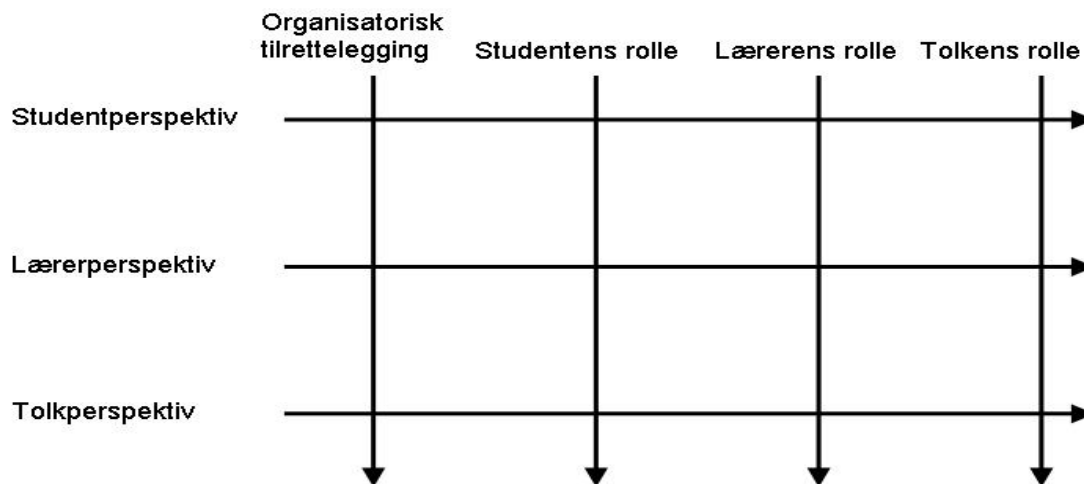
1. Organisatorisk tilrettelegging
2. Studentens rolle
3. Lærerens rolle
4. Tolkenes rolle

Disse fire temaene belyses fra studentenes perspektiv, lærernes perspektiv og tolkenes perspektiv. Sammen kan disse perspektivene være med på å si noe om mulighetene som blir eller ikke blir skapt for at studentene kan lære i de to fagene som jeg ser på. Analysen kan

---

<sup>56</sup> Lærerutdanningsfagene tilsvarer egne fag for døve i grunnskolen (se L97): Norsk tegnspråk, Norsk for døve, Engelsk for døve, Drama og rytmikk

sammenlignes med en veveprosess der de ulike temaene utgjør renningen i veven og de ulike perspektivene innslagene (Dalen 2004).<sup>57</sup> Gjennom aktørenes uttalelser vil jeg se på mulighetene studentene har for å samhandle, delta og oppleve seg som anerkjent i læringsmiljøet.



Figur 9 Illustrasjon av analyseveven

Jeg vil i de følgende avsnitt gå inn i ”veven” for å belyse problemstillingen som ligger til grunn for dette kapitlet. Hovedsaken vil være å løfte fram deltakernes erfaringer og perspektiv rundt temaene som jeg ser på. I min analytiske behandling av disse perspektivene trekker jeg inn noe teori, men hovedtyngden av teoretiske refleksjoner venter jeg med til kapittel 8 der jeg tar for meg resultat og drøftinger av analysene.

### 5.1 Organisatorisk tilrettelegging

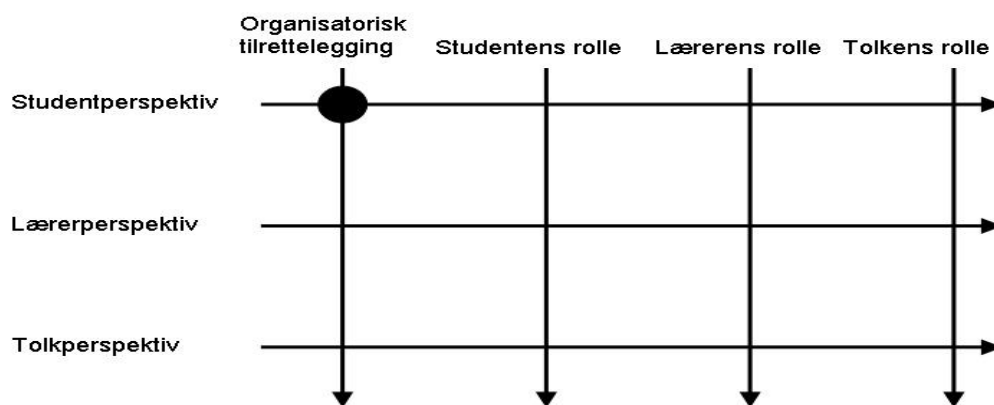
Organisatorisk er det tilrettelagt for at flere døve studenter kan gå sammen i gruppe. Tolk er alltid til stede i fag der læreren ikke er tegnspråklig og ved gruppearbeid der døve og hørende (tegnspråklige og ikke tegnspråklige) studenter samarbeider.<sup>58</sup> Tolkeyrket er en relativt ny profesjon. Tidligere måtte hver enkelt døv som ville ta utdanning, lage avtaler med tolk, lærested og trygdekontor (Berge og Karlsdottir 2003). I 1994, da Høgskolen i Sør-Trøndelag

<sup>57</sup> ”Fillerye”-metaforen ble benyttet første gang av Barbro Sætersdal i boken *Når veiene skilles* (1985).

<sup>58</sup> Tolketjenesten blir administrert fra Hjelpemiddelsentralen i Sør-Trøndelag, Avdeling tolketjeneste.

ble et knutepunkt i Norgesnett for utdanning av døve studenter i høyere utdanning, ble det i Trondheim opprettet et skoletolkprosjekt. I den forbindelse ble det bygd opp en stabil tolketjeneste, en effektiv formidling og ordnede arbeidsforhold for tolkene (Urgård 1995). Det er stort sett faste tolker som følger det samme faget gjennom hele studieåret. Innenfor deres arbeidstid er det satt av tid til forberedning av fagstoffet som skal tolkes. I høgskolesystemet er dette 30 minutter pr. undervisningstime. Forberedning kan i tillegg til tolkens egen gjennomgåing av fagstoffet også omfatte samarbeid med studenten for bruk av fagterminologi (tegn), informasjon til faglærere, samarbeid med lærer i forhold til prøver og eksamener og samarbeid med lærere i forbindelse med forelesninger (Op.cit. s. 16). Det er alltid to tolker til stede i alle timer. De døve studentene har dessuten en kontaktlærer som de kan bruke når de har spørsmål eller problemer som oppstår i deres studiesituasjon. Denne læreren arrangerer også fagforum for lærere som underviser døve studenter. Her møtes lærere som er tegnspråklige, lærere som har erfaring med bruk av tolk, og lærere som er nye i det å undervise døve. Spørsmål og erfaringer tas opp og diskuteres. Hvordan opplever så studentene denne organisatoriske tilretteleggingen?

### 5.1.1 Studentperspektiv



Alle studentene som deltok i forskningsprosjektet var veldig godt fornøyd med å ha et tilrettelagt studium. I pedagogikkfaget, der de vekslet mellom å være i en liten gruppe med bare døve og å delta i en større klasse med døve og hørende, syntes de at denne ordningen fungerte bra.

Nils: Jeg har en følelse av å være en del av skolen, ikke bare være seks studenter. Det er jo egentlig viktig, sosialisering som student. Undervisningen skjer på en vanlig måte, og de kan jo sammenligne oss med de andre studentene [...]

Ingrid: Ja det er riktig som du sier at vi er en del av fellesskapet [...]  
(Studentvideo 3 17:26-18.22)

Her bruker Ingrid og Nils fellesskapsbegrepet fra L97 når de setter ord (tegn) på sin opplevelse av å være en del av den store lærerutdanningsinstitusjonen. Det de leser om i pedagogikkfaget, som senere skal omgjøres i praksis når de kommer ut som lærere i grunnskolen, gjelder også deres egen skolesituasjon. I storklassen i pedagogikkfaget deltar de på lik linje med de andre studentene. At det brukes tolk, er ikke noe de nevner her. Det viktigste er at de er situert i en sosial praksis og at de er der for å lære. Handling og praksis konstituerer hverandre. Dette er en grunnleggende premiss når man ser på læring i et sosiokulturelt perspektiv (Säljö 2000:128). Det er etablert strukturer der alle studentene, både døve og hørende, arbeider med problemstillinger innenfor pedagogikkfaget. Dette erfares som meningsfylt og bidrar til utvikling av identitet som studenter.

Ingrid peker på det faglige fokuset i storklassen som viktig og riktig, men opplever at fokuset kan skifte når de er i gruppen med bare døve studenter. Etter å ha understreket betydningen av å være en del av fellesskapet i storklassen, fortsetter hun slik:

[...] og på en måte føles det som om forelesningene der<sup>59</sup> er på et høyere nivå. Der har vi fokus på tema, men når vi er for oss selv, er det ofte fokus på at vi er døve. Når vi sitter i storklassen kjenner vi at vi er en klasse, og at det er det som blir fokusert. Tanken om døvhet kastes vekk, det er faget og tema som opptar oss. Det syns jeg er viktig. Hvis vi bare var i en egen liten gruppe, er jeg redd for at det faglige nivået ville synke. Så det er viktig at vi har muligheten til å få undervisning sammen med de hørende.

Anna: Jeg er i mot at nivået er lavere når vi er i gruppe for oss selv. Det er ikke sant.

Ingrid: Ikke akkurat nivået, men måten det undervises på.

Anna: Ja, det er sant.

Laila: En annen ting som vi ser når vi er i gruppe med hørende, er at faktisk så er de ikke bedre enn oss. Men når vi er i liten gruppe med bare døve, har vi følelsen av at vi er dårligere enn hørende.

Nils: Det skjer av og til, av og til får jeg den følelsen.

Ingrid: I storgruppa ser jeg at de hørende, de er da som oss. Vi er ikke spesielle.  
(Studentvideo 3 18:23-21:08)

---

<sup>59</sup> Med ”der” referer Ingrid til storklassen med døve og hørende studenter

Det at studentene er en del av en stor lærerutdanningsinstitusjon, gjør at de opplever likeverd i forhold til de andre studentene. De er en del av et stort læringsfellesskap og har fokus på det å lære når de sitter i storklassen sammen med de hørende studentene. De *deltar* og de opplever seg som *anerkjent*. I denne sammenhengen opplever de seg ikke som en spesiell gruppe, selv om lærerens ytringer kommer visuelt gjennom tolken, mens de andre studentene auditivt får lærerens ytringer direkte. De døve studentene opplever også at de i pedagogikkfaget ikke står tilbake for de hørende studentene når det gjelder kunnskaper og ferdigheter. Likevel er de ikke fullt deltakende. Nils påpeker som et negativt argument at de ikke er ”modige” nok når det gjelder å kaste seg inn i debatten i storklassen. ”Motet vårt svikter”, sier han. De har ikke mot nok til virkelig å rekke opp handa, kaste seg inn i debatten og argumentere. De andre er også enige om at de er for tilbakeholdende i storklassen.<sup>60</sup>

Årsakene til denne tilbakeholdenheten kan være mange, og jeg vil komme nærmere inn på deltakerstruktur og det ”å ta ordet” i kapittel 6, der jeg tar for meg klasseromsinteraksjonen. Her skal bare nevnes at i klassen med bare døve studenter er ikke studentene tilbakeholdende på samme måte. Der ser jeg en annen deltakerstruktur og et annet interaksjonsmønster. Studentene sier også selv at det er lettere å ta ordet i den lille gruppa. De opplever imidlertid at innholdsmessig fokus i disse timene kan dreie seg noe bort fra det faglige og mer mot dette at de er en gruppe døve studenter, der døvheden etter deres mening står for mye i fokus. De har glede og nytte av disse timene, der de sammen med læreren kan ta opp tema i forkant eller etterkant av undervisning i storklassen, men ønsker at det skal dreie seg om fag og ikke om at de er døve studenter som hele tiden skal bevise at de er ”like flinke” som de hørende studentene. Nils er i så stor grad opptatt av å være en ”helt vanlig” student at han også vil forbeholde seg retten til ”ikke å være flink” til enhver tid. Samme uke som intervjuet ble gjennomført hadde klassen hatt prøve i et annet fag. 70 % av klassen hadde dårlige resultater på prøven, men bare de døve studentene fikk ekstra undervisning for å bøte på manglende kunnskap i faget, selv om ikke alle de døve studentene hadde gjort det dårlig.<sup>61</sup>

Studentene opplever altså at det kan stilles ekstra krav til dem som døve studenter, men av og til mener de også at lærerne kan ha for små forventinger til dem.

Nils: Jeg forstår ikke hvorfor vi hele tiden må bevise hva vi kan og at vi kan være flinke.

---

<sup>60</sup> Studentvideo 3 17:48-18:09

<sup>61</sup> Det dreide seg om en matematikkprøve (Studentvideo 1 28:15-29:06).

Jeg var for eksempel i praksis i en klasse med flere hørende og en døv elev. Øvingslæreren observerte meg, og det gikk veldig bra faktisk, med to assistenter. Øvingslæreren sa på veiledning etterpå at det var imponerende, og at hun var veldig overrasket over at jeg gjorde det så bra. Og da biter jeg meg fast i ordet *overrasket*. Hvorfor var hun det? Hva forventet hun?  
(Studentvideo 1 11:55-12:30)

Studentene opplever at noen læreres forventninger til deres prestasjoner ikke tilsvarer det de selv mener de kan prestere. Jeg skal ikke her gå videre på studentenes opplevelse av lærernes forventninger, det tas opp under avsnitt 5.3.1 som omhandler studentperspektiv på lærerens rolle.

Det å få tolk i timene der læreren er talespråklig er en nødvendig organisatorisk tilrettelegging. Ved høgsolen er tolketjenesten organisert administrativt, og studentene slipper å tenke på å skaffe tolk selv. Ordningen med faste tolker fungerte godt. Ikke alle hadde like god erfaring med tolkeordning fra tidligere utdanningssituasjoner.

Nils: Jeg husker da jeg kom hit, da følte jeg at dette er deilig. Det er fint med kombinasjonen liten gruppe med tegnspråklige kombinert med en større klasse der vi er sammen med hørende. Det blir ikke så enspora, det blir et variert tilbud. Til enhver tid har vi to tolker. Vi tenker fritt. Vi er studenter. Da jeg gikk på videregående voksenopplæring var det veldig slitsomt. Jeg måtte ringe og måtte ordne med tolk sjøl og jeg hadde fem tolker som jeg måtte ringe daglig. Det var slitsomt. Slik er det ikke her. Det er faktisk litt deilig [...] Jeg vurderte egentlig å ta lærerhøgskolen i Bergen til neste år, men fant ut at jeg ønsket å bli her og bli ferdig, for her har jeg muligheter, her kan jeg få tilrettelegging, og jeg slipper å forhandle med tolker og andre [...] Jeg er egentlig stort sett fornøyd.  
(Studentvideo 1 10:50-11:45)

Tilrettelegging med at det er faste tolker til stede som er knyttet opp mot fag, fungerte altså bra. Studentene visste hvem som kom og tolket, og de visste at tolken hadde kjennskap til faget. Energi og krefter kunne brukes på læring i faget, og ikke på å bestille tolk til undervisningen.

Noen av studentene hadde tidligere erfaringer som eneste døv student i et fag, og ga uttrykk for at det var mye bedre å være i et tilrettelagt studium med flere døve studenter.

Ingrid: Jeg har studert på universitetet i Oslo som alene døv, og det er noe helt annet. Her er det tilrettelagt og jeg kan studere og diskutere sammen med andre døve.  
(Studentvideo 1 6:30-6:43)

Studentene har mulighet for å samhandle om tema som opptar dem i lærings situasjonen. Seg i mellom kan de diskutere fagterminologi og prinsipper knyttet til pedagogikkfaget. Når de er i gruppe med hørende studenter, og i klasseromsundervisning med hørende lærer må det imidlertid benyttes tolk. Interaksjonen i klasserommet blir annerledes, går mer direkte og kan

oppleves som lettere, når både lærere og studenter har samme språkkode. De satte derfor pris på å få undervisning på norsk tegnspråk i noen fag.

Anna: Det første året her var helt fantastisk. Lærere som pratet norsk tegnspråk! Jeg kom fra et påbyggingsår i videregående med en lærer som snakket hele tiden, og en tolk som tolket hele tiden, og jeg satt der med stramme skuldre og skulle følge med, huff! Med L1 var det så greitt. Jeg satt avslappet i timen og fulgte med, og hvis jeg hadde problem, kunne jeg bare stoppe henne og si fra, og vi kunne samtale om det jeg lurte på. Det var flott å ha slik direkte kontakt med en person. Jeg følte meg avslappet, kunne legge fram mine problem, faglige eller andre og kunne diskutere.  
(Studentvideo 1 13:35-15:01)

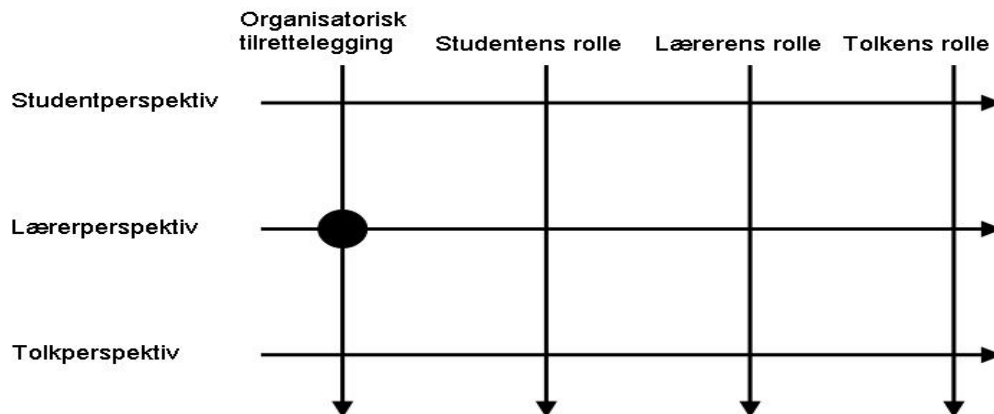
Studentene snakker norsk tegnspråk seg imellom, de bruker norsk tegnspråk i kommunikasjon med noen av lærerne (tegnpråk, drama og rytmikk) og de kommuniserer på norsk tegnspråk med døve studenter i andre klasser. Innenfor campus er det også flere som mer eller mindre behersker norsk tegnspråk. Av de ca 900-1000 personene som befinner seg der, er omtrent 10 % tegnspråklige (døve og hørende tegnspråklige lærere (10), 13 tolker, 41 studenter på tegnspråkstudiet, 34 studenter på tolkestudiet og 15 døve lærerstudenter fordelt på to grupper). Studentene opplever at det er fint å treffe folk på campus som de kan småprate med. De er ikke bare henvist til å prate med hverandre når de har pauser, er i kantina eller ute på høgskoleområdet. I Trondheim er det også en studentorganisasjon for tegnspråklige, der de har et større tegnspråklig miljø.<sup>62</sup>

Høgskolen har på mange måter lagt til rette for likeverd, tilpasning, inkludering og fellesskap, og studentene opplever delvis dette når de er i storklassen i pedagogikkfaget. I gruppe med bare døve studenter i samme fag opplever de mer fokus på døvheten og mindre fokus på fag. I gruppa med bare døve studenter i faget norsk tegnspråk opplever det annerledes. Der er de avslappet og samhandler direkte med lærer og hverandre på samme språk. Det vil derfor være interessant å se på de to lærernes perspektiv på den organisatoriske tilretteleggingen for de døve studentene.

---

<sup>62</sup> Medlemmene i Rødbyggets Akademiske Forum for Tegnspråklige (RAFT) er døve og tunghørte studenter, studenter ved døvetolkutdanningen ved HiSTALT og studenter på 60 studiepoeng tegnspråk. Også studenter som på annet vis har lært seg tegnspråk deltar (eks. hørende barn av døve foreldre etc). (<http://www.raft.no>)

## 5.1.2 Lærerperspektiv



De to lærerne som er med i undersøkelsen, har ulike arbeidssituasjoner og utgangspunkt. Dette avsnittet deles derfor i to. Jeg tar først for meg synspunktene på organisatorisk tilrettelegging som læreren i norsk tegnspråk har, deretter tar jeg for meg pedagogikk lærerens perspektiver.<sup>63</sup> De to lærernes utsagn leder meg videre til noen læringsteoretiske refleksjoner som jeg tar med her. Endelige drøftinger tas imidlertid opp i kapittel 8.

Tegnspråklæreren (L1) har vært med fra oppstarten av studietilbudet og hadde, da intervjuet ble gjennomført, ni års erfaring med å undervise døve studenter på høgsolenivå. Ut fra sin erfaring peker hun på to viktige moment som ligger til grunn for studiet: Det ene er at *flere døve studenter skal studere sammen*, og det andre er et ønske om å *gi studentene det beste av to verdener*. Det at det finnes flere døve studenter på det samme studiet, gjør at de kan samarbeide, diskutere fag og bygge opp kunnskaper sammen. I tillegg, sier hun, skal studentene fra et læringsperspektiv få det beste av den "hørende" og det beste av den "døve" verden. I det ligger at de skal ta del i den ordinære lærerutdanninga med god pedagogikk, nye læringsteorier og alt som det medfører. Samtidig har de mulighet for å utdype og utforske det faglige og profesjonsrettede studiet, når de kan diskutere med hverandre på norsk tegnspråk eller bruke tolk, når de i undervisningstiden kommuniserer med ikke tegnspråklige i studiemiljøet. Studentene skal møte gode læringsmodeller som skal gi dem inspirasjon og impulser til å ta med seg ut i undervisning av døve barn. L1 påpeker at det er viktig i større

<sup>63</sup> Opplysningene bygger på intervju med læreren i norsk tegnspråk 7.04.03 og intervju med pedagogikk læreren 31.03.03. Pga behov for tilleggsopplysninger ble det også gjennomført en samtale med pedagogikk læreren 14.10.04 og med tegnspråklæreren 29.10.04.



grad å tilrettelegge for læringsfremmende aktiviteter og i mindre grad fokusere på en minoritet som er annerledes.

Når det gjelder faget hun underviser i, sier hun at det har korte tradisjoner, både i grunnskolen og i lærerutdanninga, og at det kan være noe problematisk i forhold til hva faget norsk tegnspråk i lærerutdanninga skal være. Innimellom får faget litt ”støttefagstempel”, - der man skal bruke det til å jobbe med begreper i andre fag. Studentene har bakgrunn i en annen form for språklæring, der norsk har vært hovedspråket og norsk tegnspråk ”hjelpespråket” (se kapittel 2.2). Språklæring har mer dreid seg om å lære de korrekte uttrykksmåtene og de riktige grammatikalske detaljene i norsk enn å bruke norsk tegnspråk som et redskap i en læringsprosess.

L1: [---] så poenget må på en måte være å jobbe med tegnspråkfaget som et språkutviklings- og språklæringsfag hvor det er artig å lære om verden gjennom språk, hvor det er artig å bruke fantasien, hvor det er et sånt nysgjerrighetsfag og ikke et sånn derre ”drille-detalljer-i-språk-fag ” og det blir på en måte viktig både i norsk for døve og i norsk tegnspråkfaget.

(Lærervideo 1 17:11-17:45)

Ved å fremheve betydningen av språket som redskap i læringsprosessen og det å kunne kommunisere på samme språk, peker L1 her på en viktig premiss for læringsmiljøet og et viktig grunnlag for å skape et læringspotensial. Dysthe (2001:10)) viser til at det er den sosiale gruppa og fellesskapet som den enkelte er en del av, som er utgangspunktet for læring. Her bygger hun på bl.a. Vygotsky (se kapittel 2.1). Gjennom dialog og samspill fremmes læring. Ved å tilrettelegge for en *gruppe* døve studenter som kan ha faglige diskusjoner på norsk tegnspråk rundt alle fag som de har i sin lærerutdanning, gis det muligheter for at de sammen kan utforske fagene på en annen og trolig bedre måte enn om de satt en og en student på ulike studiesteder.

For pedagogikklereren (L2) var det å undervise døve studenter nytt da hun startet opp med studentgruppa som er med i undersøkelsen. På det tidspunktet intervjuet ble gjennomført var studentene i sitt tredje studieår, og L2 hadde dermed tre års erfaring med døve studenter i pedagogikk-klassen. Om pedagogikkfaget generelt i lærerutdanninga sier hun at studentene skal lære å bli gode lærere. De skal trene på det, reflektere og ha en didaktisk formening om hva det vil si å være en god lærer. De skal kunne begrunne sine handlinger og ha en brukbar teoretisk innsikt, samt en brukbar innsikt i kommunikasjon med elever. De må ha kunnskap

om skolen som organisasjon for å skjønne skolens rolle i samfunnet. Ellers må de ha en generell teoretisk pedagogisk kompetanse.

De fem døve studentene er en del av en større klasse i pedagogikk, der resten av klassen består av hørende studenter. Storklassen har pedagogikk sammen en dag i uka.<sup>64</sup> De døve studentene har dobbelt så mye undervisningstid i pedagogikk som de hørende studentene. Det er satt opp pedagogikk på timeplanen en ekstra gang pr. uke, der de døve studentene jobber videre med eller utdypet i forkant det som foregår i fellestimene. Det er også åpent for at andre tema, for eksempel de døve studentenes situasjon, kan tas opp her. Som et ”bevisst forsøk på å få inkludert de døve studentene inn i den hørende gruppen”,<sup>65</sup> har L2 i samarbeid med en annen pedagogikklærer som også underviser i klassen, prøvd å bruke nettbaserte samtaler for å få døve og hørende studenter mer i dialog med hverandre. Prosjektet ble gjennomført da både døve og hørende studenter var ute i praksis i skoler for hørende. Pedagogikklærerne har også gjennomført nettbasert kommunikasjon rundt tema som har vært tatt opp i pedagogikktimene, der nettsamtalene ble satt inn i stedet for gruppearbeid ansikt til ansikt. L2 opplevde ikke at dette prosjektet fungerte godt nok. De døve studentene har vært aktive, men ikke de hørende.

L2: Det er veldig interessant å se hvordan de hørende ikke orker, mens dette er på en måte en arena for de døve, - sant? Mens det er ikke det for de hørende, for de vil heller prate.  
(Lærervideo 2 12:55-13:08)

De hørende studentene vil heller ha en muntlig diskusjon rundt faglige tema som er tatt opp i pedagogikkfaget enn å gjennomføre den skriftlig på nettet. Pedagogikklæreren har jobbet mye i klassen for å få til en bedre inkludering av de døve, men hun synes ikke at dette fungerer. Hun opplever at det er ”de døve og klassen”, og sier selv at det ikke fungerer hvis man skal tenke en inkluderende skole. I utgangspunktet synes hørende studenter at det er fint, positivt og interessant å ha døve i klassen, men når eksamen nærmer seg, har de ikke tid. Da synes de at det er brysomt og ekstra å gjøre noe i forhold til de døve studentene. Det har vært ønske fra begge grupper om mer enn en integrering der og da, altså en tettere inkludering, men L2 mener at det organisatorisk ikke er lagt til rette for det. Etter en diskusjon i klassen om integrering og inkludering har studentene sosialt vært mer bevisst på hverandre. Ut fra sine forestillinger om inkludering og integrering mener pedagogikklæreren at det enda kan

---

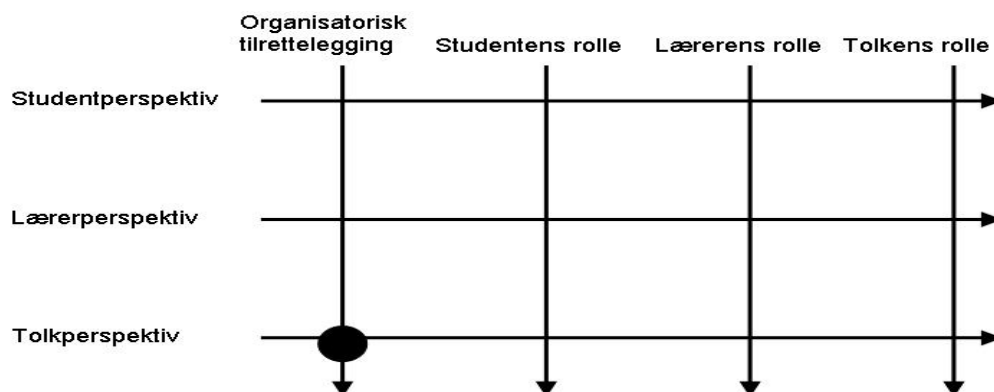
<sup>64</sup> 6 timer, hvorav 4 timer med lærer

<sup>65</sup> Lærervideo 2 12:20-12:22

arbeides mer for å få den store gruppa av døve og hørende studenter til å fungere som en klasse.

Mitt fokus i denne undersøkelsen er å finne ut noe om læringspotensialet som ligger i det tilrettelagte studiet for de døve studentene. Det å ha mulighet for å *bruke norsk tegnspråk* som et redskap i læringsprosessen til å diskutere, uttrykke seg og interagere med andre studenter og lærere er klart en faktor som bidrar til å heve læringspotensialet for studentene. Å kunne gjøre dette i en gruppe der alle er tegnspråklige og kommunikasjonen er direkte uten tolk, hever også utbyttet av den faglige samtalen. Her ligger noe av det som tegnspråklæreren benevner som ”det beste av den døve verden”. Samtidig kommer den ordinære allmennlærerutdanningen inn med ”det beste av den hørende verden” ved å tilby studentene ordinære fag, i den ordinære utdanningen. Her er studentene en del av en større gruppe, noe som i følge dem selv er med på å gi dem identitet som studenter. Pedagogikk læreren peker imidlertid på at de døve studentene ikke er inkludert i den store pedagogikk klassen. Studentene sier også selv at de ikke er trygge nok til å ta ordet der, når de ønsker det. Hvor mye påvirker det læringspotensialet? Dette er noe jeg vil se nærmere på, når jeg tar for meg klasseromsinteraksjonen i kapittel 6. I pedagogikk timene forgår kommunikasjonen ved hjelp av tolk. Tolken blir en vesentlig og viktig deltakende faktor i samspillet mellom studenter og lærer. Tolken er en del av den organisatoriske tilretteleggingen. I denne overordna analysen av det organiserte læringsmiljøet trenger jeg derfor også tolkenes perspektiv.

### 5.1.3 Tolkenes perspektiv



Tolkene kommer inn som en del av den organisatoriske tilretteleggingen ved at de er fast tilknyttet høgskolen. Ved semesterstart får de timeplaner og fagoversikter og vet til enhver tid hvilke fag de skal tolke og når dette skal gjennomføres. I arbeidsavtalen har de også fått avsatt tid til forberedelse som kan bestå av alt fra gjennomlesing av lærerens forberedelsesnotater og arbeid med innhold i faguttrykk til bruk av riktig tegn til faguttrykk.<sup>66</sup>

De tre tolkene hadde ulik fartstid som tolker i høgskolesammenheng. Den ene hadde arbeidet som tolk i høyere utdanning siden 1994, mens de to andre var kommet til noe senere. De påpeker at det er viktig at det er satt av *tid til forberedelse* sammen med lærer, slik at de kan sette seg inn i faget. T3, som har vært på studietur i Sverige forteller om tolkene ved et universitet der:

T 3: Jeg vet at for eksempel i Sverige, vi var på studietur der, ved universitetet i Örebro, der har de en slags innlesingsperiode før studieåret begynner. De har en to-tre uker der de går gjennom pensum og har tilgang på fagpersoner, slik at de "leser seg inn" i faget før de begynner å tolke på høsten. I tillegg samarbeider de med fagpersonene i universitetsmiljøet i løpet av skoleåret. De er kommet mye lengre enn oss i forhold til dette, det høstes helt fantastisk ut. Og så tolker de maks 12 timer i uka, resten av uka bruker de på forberedelse. Det er en full arbeidsuke. Det kan jo høres helt fantastisk ut, samtidig så er det litt sånn: ja det er kanskje litt vel luksus å tolke 12 timer i uka, og forberede seg resten av tida. Men kanskje er det det som må til?  
(Tolkvideo 1 13:13- 14:08)

Tolkene har en godkjent utdanning som kvalifiserer dem til tolk for døve. Gjennom sin utdanning vet og kan de mye om det å fungere som en kommunikasjonskanal mellom hørende og døve med tegnspråk og norsk som de viktigste redskapene.<sup>67</sup> Ingen av dem har utdanning i pedagogikk. Det betyr at de på forhånd ikke kjenner det faglige innholdet i det de skal tolke. Når det heller ikke fins en norsk tegnordbok med tilgjengelige fagtegn, er de henvist til å finne opp tegn selv, eller spørre døve som har utdanning i pedagogikk fra før. Fordi få døve fra tidligere har høyere akademisk utdannelse, er heller ikke det akademiske fagspråket innenfor norsk tegnspråk godt utviklet. Tolkens oppgave blir derfor både å *forstå innholdet* i det som skal formidles, og å *formidle* det på en slik måte at det blir forstått av brukeren. Dette gjelder når de omsetter lærerens talespråk til norsk tegnspråk. Når de tolker den andre veien, omsetter studentens tegnspråk til norsk talespråk, slik at læreren kan forstå det som studenten sier, har de også store utfordringer. Det vil jeg komme nærmere inn på i avsnitt 5.3.3. Her vil

---

<sup>66</sup> Det arbeides for tiden (juni 2005) med en norsk tegnordbok der målet er å registrere tegn fra døves tegnspråk slik det brukes i Norge. Fokuset er nå på dagligdagse tegn, men det vil også bli registrert fagtegn fra ulike fagområder. Forprosjekt startet opp i 1997 og prosjektet er fortsatt pågående, nå i regi av Møller kompetansesenter (<http://www.tegnordbok.no/main.htm>).

<sup>67</sup> [www.hist.no/studier/studietilbud/tolk/](http://www.hist.no/studier/studietilbud/tolk/) 2004

jeg konsentrere meg om *organisatorisk tilrettelegging* som bl.a. omfatter avsatt tid til samarbeid med læreren, noe som tolkene understreker betydningen av.

T 2: Jeg kjenner stor forskjell på det med samarbeid med læreren. Det er så stor forskjell altså. Hvis du har samarbeid, hvis du har en lærer som forstår at vi er ditt verktøy slik at du skal greie å formidle det du har til studentene, de som sitter her, da slipper du som tolk i hvert fall å på en måte hele tiden å forklare det der. Da kan du bruke mer tid på den der fagbiten, hvordan du skal oversette og på hva egentlig det ordet der betyr. Men det er vel sikkert også lærere som har knapt med tid, men jeg tror det er viktig altså, at det blir gjort noe på forhånd her.

T1: Det er ikke bare tid, men forståelse også.

T2: Ja forståelse også

T3: Først forståelse og så tid.  
(Tolkvideo 1 15.32-16:15)

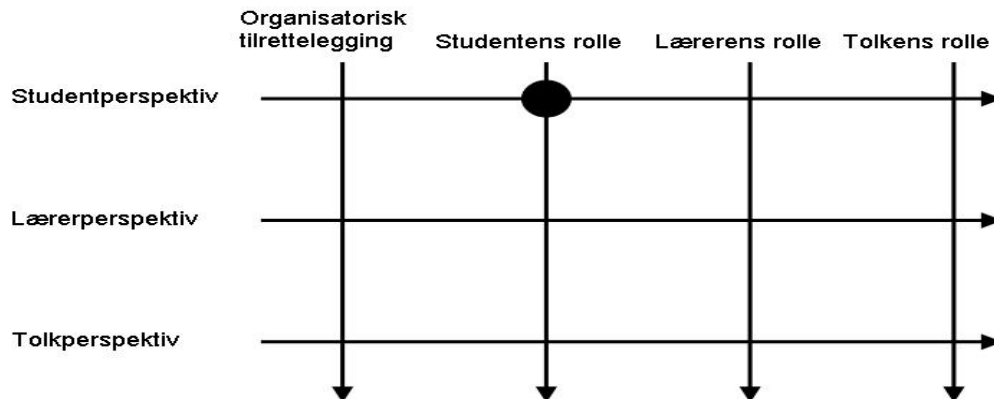
For tolken er det viktig å forberede seg godt. En organisatorisk tilrettelegging kan hjelpe på det. Hvis det blir satt av tid til forberedelser sammen med lærer, har tolken muligheter for å sette seg inn i fagstoffet, forstå det bedre og formidle det bedre når det skal tolkes. Det er også viktig at læreren *forstår* hvorfor det er nødvendig med dette forarbeidet. Det er ikke bare generell innsikt i stoffet som er nødvendig for tolken, men også kjennskap til og kunnskap om de spesifikke fagterminologiske begrepene som brukes i faget. Først må tolken vite begrepenes presise betydning, og i neste omgang skal tolken finne et tegn som tilsvarer dette begrepet. Den spesielt tilrettelagte høgskoleutdanningen for døve har eksistert i ca. 8 år når intervjuene gjennomføres. Fra tidligere av har ikke norsk tegnspråk anvendelsestradisjon fra den type akademisk språk, og det tar tid å *bygge opp en fagterminologi* av norske tegn på språket. T3, som nå tolker for sitt tredje kull med døve studenter i faget pedagogikk, sier at de det første året brukte mye tid på finne fram til de riktige tegnene. Det krevde samarbeid både med lærerne for å få den presise betydningen av faguttrykket og med studentene for å se hvilke tegn de anvender for faguttrykkene. For studentene er også fagterminologien ny. De leser den på norsk i pensumbøkene, men skal også ha presise språkuttrykk når de diskuterer seg i mellom på norsk tegnspråk (se Roald 2001).

## **5.2 Studentens rolle**

Som vist i punkt 5.1.1 er studentene i stor grad fornøyd med den organisatoriske tilretteleggingen av studiet. De har utbytte av å være i to gruppesammensetninger, den ene med bare døve og den andre med døve og hørende studenter. De har mange refleksjoner rundt

sin egen rolle som døve lærerstudenter. I det følgende avsnittet vil jeg på grunnlag av intervjuene gå inn på deres opplevelse av egen rolle i læringskonteksten.

### 5.2.1 Studentperspektiv



De vil alle bli lærere. Det er deres målsetting og fokus. Fordi studieopplegget er forholdsvis nytt (de er fjerde kull siden ordningen kom i stand) uttaler de at de noen ganger har følelsen av å være *forsøkskaniner*, spesielt der læreren er ny og ikke har erfaring med å undervise døve studenter.

Ingrid: Det med døve i høyere utdanning er jo forholdsvis nytt, det er ikke forsket så mye på for eksempel undervisningsmetoder. [---] Skolen her er bra, fordi den organiserer for døve, vi er en gruppe og vi kan diskutere med andre døve, men vi er lei av å være forsøkskaniner for ulike utprøvingssystemer.  
(Studentvideo 1 5:48- 6:43)

Vi ser her at det å skulle tilrettelegge undervisningen for en gruppe studenter som ikke hører, er nytt for de fleste av lærerne på høyskolen. De er ikke vant til å forholde seg til studenter som ikke hører hva de sier, og de er ikke vant til å benytte tolk i undervisningen. Viljen er til stede til å legge til rette for denne studentgruppen, men det må prøves og feiles og prøves og lykkes. Studentene er med og evaluerer de ulike forsøkene. Det gjelder deres læring, og de må nok finne seg i, til en viss grad å være deler av utprøvingssystemer. Hvor mye dette influerer på studentenes læring i fagene der lærerne er nye, blir ikke målt med denne studien. Det lærerne gjør, er å forsøke å legge til rette for best mulig læring. For å kunne gjøre det trengs kunnskap om undervisning av døve, og dette vil jeg komme tilbake til når jeg analyserer

lærerens rolle (avsnitt 5.3). Ingrid er lei av å føle seg som forsøkskanin for alle lærere som har døve studenter for første gang, mens Anna sier (senere på videobåndet) at kanskje må de finne seg i å være det, for å gjøre det bedre for andre døve studenter som kommer etter dem.<sup>68</sup>

Studentene opplever i sin rolle at det kan fokuseres for mye på deres døvhet, og for lite på det faglige innholdet i studiet (se avsnitt 5.1.1). De ønsker å være en del av det store fellesskapet som studenter ved en lærerutdanningsinstitusjon. I mange sammenhenger ønsker de ikke å bli sett på som en gruppe døve, men bare som en gruppe studenter.

Anna: Det blir litt dobbel holdning. Det undervises om inkludering og viktigheten av fellesskap når man skal lære, men det blir ikke alltid praktisert. For eksempel husker dere (hun ser på de andre) at vi reagerte voldsomt på studentlista på internet? Jeg var så irritert. Der stod navnene våre og bak hvert navn stod det en stor D. Altså D bak navnene på oss som er døve. De vet da godt hvem vi er og hva vi heter? De trenger ikke å merke oss på den måten.

Ingrid (*avbryter*): ”De døve”

Anna: Ja, De Døve, gruppen. De snakker om inkludering og integrering men gjør det ikke i praksis. Hvordan er det med teori og virkelighet? Hva skal jeg tro på? Hva de sier eller hva de gjør i praksis?

Ellen: I storklassen gis det ofte to beskjeder: ”Dere døve ” til oss som sitter på første rad – og så gis det andre beskjeder til de andre studentene.  
(Studentvideo 1 18:39-20:07)

Studentene vet at de er døve, at de ikke hører og at dette gjør dem forskjellige fra hørende studenter. De setter pris på å ha den lille gruppen der de bare er døve og på de tilrettelagte tiltakene som er gjort i forhold til dem. Samtidig vil de behandles på lik linje med de andre studentene som er hørende og de vil ikke skilles ut som en egen gruppe til enhver tid, verken med stor D bak navnet på klasselista, eller tiltales som egen gruppe når de er sammen med de andre studentene. Da vil de bare være en del av klassen. I denne erkjennelsen fra studentene ligger på mange måter et paradoks. I dette spenningsfeltet berører studentene ulike forståelsesmodeller av seg selv og sin egen situasjon i lærerutdanningsdiskursen (Breivik 2000). De har en oppfatning av seg selv som individer i en sosial og institusjonell kontekst, der de opptrer som en språklig og kulturell minoritet, samtidig som de er en gruppe mennesker med liten eller ingen hørsel.<sup>69</sup> For lærere som ikke har kjennskap til døve, framstår de som en gruppe studenter som på flere måter er annerledes enn de hørende studentene og som krever tilrettelagte tiltak for at undervisning skal gjennomføres. Det er derfor lett for

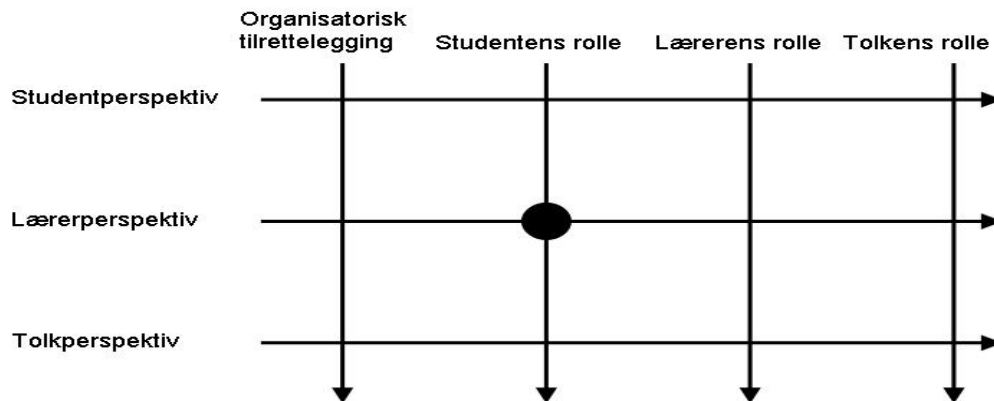
---

<sup>68</sup> Studentvideo 1 7:29-7.31

<sup>69</sup> Dette er en generalisering av studentene som gruppe. Hadde jeg gått inn på hver enkelt students identitetsoppfatning, hadde framstillingen blitt mer nyansert.

disse lærerne å ta et utenfraperspektiv og henvende seg til og omtale ”de døve”, og snakke om ”de døve studentene” og ”de andre studentene”. For lærere som er blitt kjent med, og har erfaringer med døve studenter, vil situasjonen være annerledes.

## 5.2.2 Lærerperspektiv



Læreren i norsk tegnspråk er opptatt av å styrke studentene som individer, men også som gruppe. Studentene er en del av den døve minoriteten i Norge, som de vil ha løsere eller sterkere tilknytning til. De skal være forkjempere for og gå i bresjen for nye og spennende pedagogiske måter å utdanne døve barn på.

L1: Som lærere skal vi gi studentene en slags tilbakemelding på, det er OK, altså det er OK å være döv, det er OK å snakke tegnspråk, det er OK å tilhøre en minoritet og på en måte få lov til å være stolt av det.

(Lærervideo 1 9:56-10:10)

Her peker L1 på et av de fenomenene som Ohna et al.(2004) nevner som grunnleggende for å skape et læringsmiljø for hørselshemmede, nemlig *anerkjennning*. Ved å anerkjenne studentene som gruppe, som døve, som tegnspråklige og som en del av en minoritet bygges en gjensidig tillit og det legges grunnlag for et læringspotensial. Språkfaget blir et grunnleggende kunnskaps-, redskaps- og holdningsfag (KUF 1996:133). Skal studentene bygge opp kunnskaper, må de være sammen, og de må diskutere fag sammen. Faget norsk tegnspråk blir for studentene et tredelt studium. De diskuterer på norsk tegnspråk, de lærer om språket og de



skal lære å undervise i språket. Studentene har selv ikke lært mye om sitt førstespråk før<sup>70</sup> og trenger å lære om det, samtidig som de trenger mye kunnskap om språklæringsperspektivet som skal gjøre at de endrer synet sitt på språklæring. Noen av studentene som kommer til lærerutdanninga, har et bilde av tegnspråk som et støttespråk eller hjelpemiddel på veien til ”det egentlige språket” som da er norsk. Dette gjenspeiler seg i deres *syn på språk*. Når de snakker om språk, opplever L1 at studentene innimellom mener norsk. Studentene beskriver ulike måter å snakke tegnspråk på, og det kan ofte knytte seg høyere status til et tegnspråk som ligger nærmere opp til norsk, både når det gjelder munnstillinger og bruken av norske låneord. Læreren arbeider med at studentene skal være aksepterende i forhold til den enkeltes språkbruk, og med at de også som gruppe skal være stolt av tegnspråk og stolt av å være en minoritet.

Mens tegnspråklæreren har lang erfaring i å være sammen med døve, var dette nytt for pedagogikklereren. Hun er lærer, både i den lille gruppen der det er bare døve og i den store klassen der døve og hørende studenter er sammen i pedagogikkfaget. Hun uttaler at det er mange ”interessante problematikker” rundt det å være døv, og at det er interessant å se på hva som skjer innenfor en døv kultur både av positiv og negativ art. Hun opplever studentenes ønsker for studiet som en interessant blanding av at *de vil ha ting tilpasset og tilrettelagt, samtidig som de ikke vil det*. Her opplever hun en dobbeltkommunikasjon, som hun ikke helt vet hvordan hun skal forholde seg til og som hun ser på som en utfordring.

L2: Etter hvert begynner jeg å skjønne at det å være døv, selv om jeg selvfølgelig ikke skjønner hva det er, så skjønner jeg vel litt av de vanskelighetene det kan føre til. Samtidig som jeg av og til føler at de som er døve kanskje ikke vil innrømme hvor vanskelig det er. Altså at de av og til på en måte veldig gjerne vil fungere som om de ikke var døve. Jeg syns av og til det hadde vært mye lettere hvis de hadde godtatt at de hadde et - på en måte, at de hørte ikke og så på en måte forholdt seg til det, det tenker jeg liksom: ”Åh, ikke gjør det”, det ville skape livet lettere.  
(Lærervideo 2 56:48 - 57:19)

Dobbeltkommunikasjonen som læreren opplever fra de døve studentene, er noe de selv også peker på når de beskriver sin rolle som studenter. De vil sitte i storklassen og være som de andre studentene, og de vil ha det tilrettelagte tilbudet som den lille gruppen i pedagogikkfaget er. Samtidig vil de ikke presses fram for enhver pris, de vil ha ”rett” til å også å være ”dårlige” studenter. Denne ”tvetydigheten” som pedagogikklereren opplever at

---

<sup>70</sup> Tegnspråk som førstespråk kom først inn i læreplanen for grunnskolen i 1997, og da var disse studentene for lengst ferdige med grunnskolestadiet.

studentene står for, samtidig som hun selv ikke har lang erfaring med undervisning av døve, gjør at det her kan bringes inn usikkerhetsmomenter både fra lærers og studenters side, som igjen vanskeliggjør det å skape gode muligheter for læring. Gjennom å ha døve lærerstudenter sier L2 at hun har lært mye. Hun har lært tålmodighet, lært å være tydelig og har måttet lære å lytte.

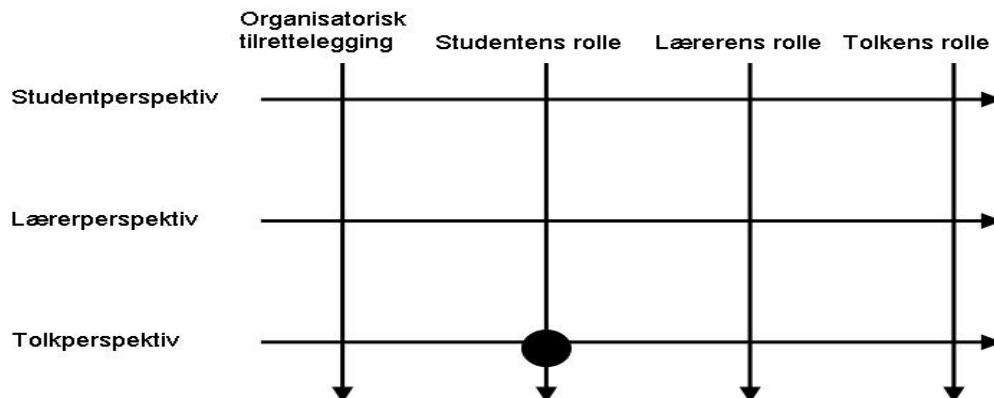
L2: [...] man lærer noe om kommunikasjon, altså sånn generelt, hvor viktig det er å bli forstått og forstå.  
(Lærervideo 2 57:28-57:37)

L2 syns det er viktig at studentene i tillegg til at de har praksis i døveskoler også får vite noe om undervisning i skoler for hørende. Hun mener at studentene tror de får med seg mer kunnskap enn de gjør. Dette skyldes delvis at tolkene ikke har alle begrepene, sier hun. Når læreren får studentene i den lille gruppa, ser hun at det er mye de ikke har forstått. Hun mener at de døve studentene burde hatt et ekstra år i lærerutdanningen og mye mer praksis. Hun syns de døve studentene er mer passive til å søke informasjon, at de har kortere utholdenhet enn de hørende studentene og at de forventer et mer spesialpedagogisk tilbud enn det hun mener de skal ha. Hun opplever at studentene gjør oppgaver for henne og ikke for egen utdanning. Noen av de døve studentene er veldig pliktoppfyllende, men de får ikke full uttelling, sier hun. Når jeg spør om studentene bare burde vært i egen gruppe, svarer hun:

L2: Nei jeg tror ikke det, fordi at da tror jeg det blir alt for sånn sært, "døveundervisning". Jeg syns det er bra at de er sammen, men det er ikke bra nok sammen sånn som det er. Der tror jeg vi må gjøre noen ting. Jeg tror ikke jeg er for at de bare skal være i egen gruppe, men de må helt klart beholde den ordningen at de har noe eget også.  
(Lærervideo 2 25:12-25:37)

Lærer og studenter er enige i at studentene trenger begge deler i pedagogikkfaget, både den store og den lille gruppa. L2 opplever at studentene trenger mer tid i lærerutdanningen enn de har. Om dette skyldes organisering som ikke fungerer, eller om det skyldes andre faktorer, er noe jeg vil ta opp i drøftingene i kapittel 8. For at kommunikasjon skal finne sted i pedagogikk-klasserommet trengs en viktig aktør som formidler det som blir sagt der. Tolken blir her en del av læringsmiljøet. Jeg vil derfor gå videre med å se nærmere på studentens rolle fra et tolkeperspektiv.

### 5.2.3 Tolkens perspektiv



Under temaet studentens rolle tar tolkene opp to fenomener som opptar dem i deres profesjonsutøving i klasserommet. Det ene er knyttet opp mot tegnspråktolking av læreren, og det andre er knyttet opp mot stemmetolking av studenten.

Når læreren står og snakker i klasserommet, står tolken i nærheten og videreformidler til norsk tegnspråk det som blir sagt. Tolken har blikk-kontakt med studentene, og kan, hvis studentene gir en visuell tilbakemelding (for eksempel nikk, blunk), få en forståelse av om studentene oppfatter det som blir tolket.<sup>71</sup> Når jeg spør om de velger ut en student, eller om de lar blikket vandre, sier de at de i utgangspunktet prøver å la blikket vandre, men at det er lett å feste blikket på den av studentene som ved å sitte og nikke, gir *visuell tilbakemelding*. Det er bedre enn å se på studenten som sitter med ”hodet i hendene og et drømmende glassaktig blikk”.<sup>72</sup> Samtidig kan stoffet de tolker være vanskelig å formidle, og tolken er selv ikke helt sikker på om hun har fått fram budskapet. Da ser hun fort på støttetolken som kan nikke bekræftende, om dette blir riktig. Med blikket tilbake på studentene igjen kan hun lese av studentenes ansikter om de har forstått eller ikke. Ser de spørrende eller uforstående ut, kan tolken velge å stoppe læreren, for å sette lyd på usikkerheten hun ser. Hun bruker da ulike strategier. Hun kan velge å sette ord på usikkerheten hun ser i studentenes ansikter og avbryte læreren og si: ”Eee, nå skjønner jeg ikke helt” (da snakker hun for studenten, sier hun), eller hun kan velge å si ”Kan du være så snill å gjenta, tolken fikk ikke med seg dette” eller ”Hva mente du nå?”. Av og til oppstår en *dialog i dialogen*. Gjennom å ta i bruk

<sup>71</sup> Se ellers kapittel 6.5 hvor fenomenet blikk-kontakt blir behandlet mer inngående

<sup>72</sup> T1, tolkvideo 1 26:53-26:56

metakommunikasjon, dvs. å kommunisere om noe som ikke er hovedsak der og da, forsøker tolken å få greie på om studenten har forstått. Hun bruker hender, ansikt og øvre del av kroppen til å gjengi på norsk tegnspråk det som læreren sier. Samtidig hever hun øyebrynene og sender spørrende blick til studentene for å sjekke om de har forstått. Jeg (F) er interessert i å vite om det er mulig å gjøre dette.

F: Spør du om det, samtidig som du står og tolker?

T2: Ja, jeg tror det. Jeg kjenner at jeg har skjønnet det og jeg har tolka det, men ”hva med dere (*demonstrerer et spørrende blick*)?”

T3: Jeg gjør det også hvis jeg er usikker på om jeg har fått fram dette.

T1: Ja, ”er dette noe som dere kan kjøpe (*spørrende blick*)?”

T3: Vi har jo en kommunikasjon med studentene. Vi har en interaksjon og vi blir enige om at dette funker i løpet av prosessen.  
(Tolkvideo 1 29:38-30:18)

Studenten eller henholdsvis læreren er ”brukeren”<sup>73</sup> som tolken arbeider for når hun utfører sin profesjon. Tolken er i denne sammenheng til stede for å formidle det som læreren sier til klassen eller til den enkelte student. Lærer og student samtaler gjennom tolken. Studenten er i en læringssituasjon og tolkens handlinger er en del av den sosiokulturelle praksis som finner sted der. Tolken skal gjenskape lærerens talespråklige ytringer til norsk tegnspråk på en slik måte at det blir meningsfullt for studenten. For at tolken skal utføre sin profesjon tilfredsstillende, er det viktig for henne ikke bare å tolke det som blir sagt, men i denne sammenheng å vite at studenten oppfatter det som hun tolker. Hun velger derfor å ha en ”dialog i dialogen”. Samtidig som hun gjenskaper lærerens ytringer, avleser hun studentenes tilbakemeldinger, og kan eventuelt mimisk (for eksempel ved å heve øyebryn og sende et spørrende blick) spørre om de forstår. Konkrete eksempler på dette tas opp i analysen av klasseromsinteraksjonen i kapittel 6. Problemene som tolkene tar opp her, er en videreføring av det de tok opp under 5.1 organisatorisk tilrettelegging. Først må de være sikre i det faglige innholdet som skal formidles (og det krever samarbeid med læreren på forhånd), deretter må de ha tegn for faguttrykk og begreper, og så kan de formidle. I neste omgang må studenten forstå. Tilbakemeldinger fra studentene om formidlingen er forståelig eller ikke, betyr mye for tolken.

---

<sup>73</sup> Begrepet ”bruker” her omfatter alle de som i samtalsituasjonen samtaler gjennom tolken (Tolkeforbundet 2004).

Det andre tema som tolkene tar opp når det gjelder studentens rolle, er *stemmetolking av studentene*. Her er praksisen motsatt. Nå skal studentens ytring på norsk tegnspråk gjenskapes til norsk talespråk slik at den kan bli meningsfull for læreren og de hørende studentene. Når studenten rekker opp handa for å ha et innlegg i klassen, skal det stemmetolkes.

T3: Utfordringen er å forstå hva de sier, både faglig og i forhold til at de er så forskjellige i sin språkbruk. Noen er veldig tegnspråklige, for å bruke den terminologien. Andre er mer mot norsk igjen. Det er noe med å knekke kodene til studentene og forstå dem først og fremst, og så skjønne hva de snakker om.

T1: Av og til viser de en bokstav (*viser "e" på enhåndsalphabetet, samtidig som han gjør en munnbevegelse*) og har resten av ordet på munnen, "eksistensialisme" – og hvis de da har glemte det tegnet som vi har gjort før på dagen, og så ser du bare forbokstaven og et kjempelangt ord som du skal prøve å avlese.

T3: Men her kommer det jo fram dette med tegnspråket og tegn for faglige begrep. Der får vi det andre veien. Vi skjønner ikke at den døve studenten mener "eksistensialisme" når han bare gjør sånn (*viser "e" på enhåndsalphabetet*)

T2: Og da høres det ut når vi skal begynne å stemmetolke da, som at studenten er veldig usikker, men studenten kan kanskje ha det helt klart, men så blir det vi som tolker som avslører litt sånn usikkerhet da, for vi knoter for å finne det riktige.

T3: Det har vi snakka mye om i forhold til eksamen og i forhold til eksterne sensorer som kommer og ikke vet noen ting, at vi er veldig tydelig på at det er ikke sikkert at det er studentene som er usikre, det er vi som er usikre og vi sier fra at: "Nå er tolken litt usikker her" Altså, det blir kjempeviktig at vi sier det.

[---]

T1: Det handler om å kjenne brukeren også, for tegnspråk er så individuelt. I en klasse har du kanskje 5-6 forskjellige døve og det er 5-6 forskjellige måter å bruke tegnspråk på.

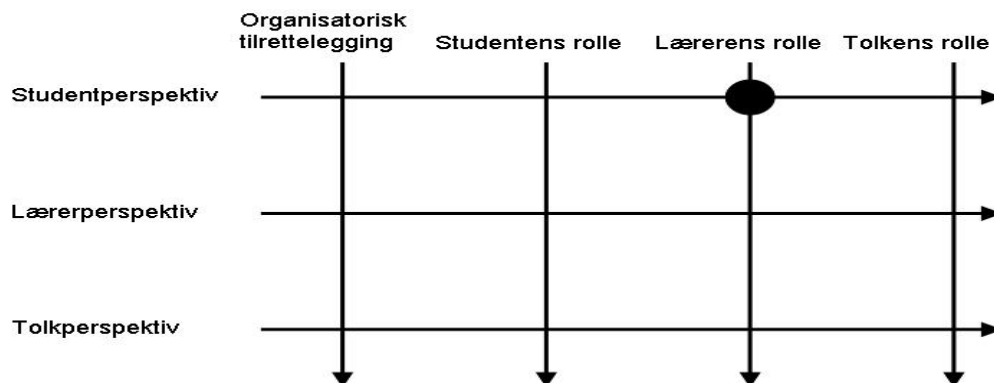
T3: Og så er det noe med den døves samarbeid med tolken også. Noen mener jo at "Herregud, tolken må jo skjønne, så jeg gjør det i mitt tempo og hvis tolken ikke skjønner, så er det vedkommendes problem, tolken sitt problem". Mens andre mer samarbeider med tolken, gir forberedelse og sjekker underveis når de har et innlegg. De spør med blikket: "Er vi på linje, forstår du?" (Tolkvideo 1 35:29-38:20)

Også her har vi en "dialog i dialogen", men her er situasjonen motsatt. Nå er det studenten som retter et spørrende blikk til tolken og spør: "Forstår du hva jeg sier? Får du formidlet innholdet riktig slik at læreren og de hørende studentene forstår min ytring?" Det å skulle gi sine tanker og meninger et språklig uttrykk, krever et presist språk og i denne sammenhengen også kjennskap til språklige uttrykk for fagterminologi. En konvensjonalisert bruk av fagterminologi letter tolkingen. Tolken føler et stort ansvar for at det læreren sier blir forstått av studenten, samtidig som at ansvaret er minst like stort når det studenten sier skal forstås av læreren og de hørende studentene. Det at alle forstår, skaper trygghet i læringssituasjonen.

### 5.3 Lærerens rolle

Læreren har en viktig rolle når det gjelder tilrettelegging for kunnskapsutvikling. Gjennom sin formidling av fagstoff i klasserommet skal læreren legge til rette for læring, samtidig som hun skal være en rollemodell for studentene i lærerutdanninga. Det er viktig at lærere som ikke har hatt døve studenter tidligere, får informasjon som gir dem innsikt i døve studenters ståsted. For eksempel kan det være at døve studenter, som har norsk tegnspråk som førstespråk ikke alltid uttrykker seg korrekt på norsk skriftspråk, uten at det har sammenheng med studentenes kunnskaper i faget. Dette er noe studentene beskriver når de ser på lærerrollen fra et studentperspektiv.

#### 5.3.1 Studentperspektiv



For studentene er det viktig at læreren som underviser dem, vet noe om det å være døv, og om hva det vil si å ha et førstespråk som ikke samsvarer i syntaks og struktur med skriftspråket som er i bruk.

Anna: [...] jeg føler at lærerne ikke har nok kunnskap om døve. De kommer med store krav, for eksempel i forbindelse med at vi skriver dårlig norsk. Jeg hører dårlig og har problemer med å uttrykke presist nok mine tanker og følelser i skriftlig norsk. Jeg får beskjed om at jeg skriver dårlig, og om at ”du må skrive mer og jobbe mer” Da blir jeg litt oppgitt. Jeg er jo her for å lære, men når det blir så mye fokus på skrivinga mi, føler jeg at jeg får en dobbel utdanning i forhold til de andre, på grunn av at jeg hører dårlig. Det syns jeg er urettferdig.  
(Studentvideo 1 7.33-8:05)

Anna er klar over at hun som døv med norsk tegnspråk som førstespråk, kan ha enkelte problemer når det gjelder norsk skriftlig. Det hører ikke inn under mitt prosjekt å se på

studentenes ferdigheter i norsk skriftlig, men jeg vil anta at disse ferdighetene kan variere noe. Tidligere forskning viser også at det er stor variasjon av skriftspråkferdigheter innenfor gruppen døve (Svartholm 1995, Svinndal 2001, Arnesen et al. 2002). Säljö hevder at ”skriften är et kunstgjort medium för kommunikation och en del av en *teknik* eller *teknologi*” (2000:161, forfatterens uthevinger). Videre sier han at skriften er en menneskeskapt ressurs for kommunikasjon som forutsetter så vel fysisk utrustning som en rekke intellektuelle innsikter. Språkets naturlige og opprinnelige form er i det talte (eller for den hørselshemmede det tegnede) ordet i kommunikasjon ansikt til ansikt. Vårt skriftspråk bygger på talespråket. Norsk tegnspråk har ikke noe konvensjonalisert skriftspråk. Døve barn møter derfor ikke det norske skriftspråket på samme måte som hørende barn. Skriftspråkets logikk har ikke vært en del av døvekulturen opp til våre dager (Amundsen og Holm 2001). Syntaks og struktur er ulik i norsk talespråk og norsk tegnspråk. Det ligger naturlige årsaker til at det er stor variasjon i skriftlighet hos døve. Om man ikke uttrykker seg godt i norsk skriftlig, kan man ha en presis og god uttrykksmåte i norsk tegnspråk, og det er ikke nødvendigvis sammenheng mellom intellektuelle ferdigheter og ferdigheter i norsk skriftlig. I dag får døve elever i grunnskolen tospråklig opplæring etter L97. Studentene som er med i min undersøkelse hadde sin grunnskoleopplæring før L97 kom, og deres ferdigheter i norsk skriftlig varierer. Dette er en sosiohistorisk bakgrunnskunnskap som det er viktig å få formidlet til lærere som ikke er kjent med døve. Ingrid har forståelse for dette fenomenet, og hennes påfølgende ytring er et svar på det siterte utsagnet fra Anna.

Ingrid: Dette er nytt, lærerne er ikke vant, de har ikke kunnskap om hvordan de skal undervise døve. Norsk tegnspråk er jo vårt førstespråk. Vi har forskjellig måte å uttrykke oss på når vi diskuterer. Å ha en tegnspråklig lærer blir jo annerledes. Hun kjenner vår sosiokulturelle bakgrunn, vet hvordan vi kommuniserer og vi har direkte kommunikasjon. Det blir noe annet når vi kommuniserer gjennom tolk. (Studentvideo 1 8:05-9:09)

Studentene har selvinnsett når det gjelder ferdigheter i skriftlig norsk og lærernes oppfatning av disse. Som tidligere nevnt er studentenes grunnskolebakgrunn fra døveskole, hørselsklasse og som integrert. En av studentene, Laila, mistet gradvis hørselen i barneårene og har det meste av grunnskoletida si i en vanlig kommunal skole.

Laila: Det var et sjokk for meg da jeg kom hit, å bli behandlet som en døv person. Jeg er vant til å være hørende, jeg har hørt i oppveksten. [...] Jeg har på følelsen at noen lærere ikke synes at døve og hørende er på samme nivå intellektuelt.<sup>74</sup> (Studentvideo 1 9:09-10:13)

---

<sup>74</sup> I studentsamtalen refererte studenten også til andre fag og til andre lærere enn de to som deltar i undersøkelsen.

For Laila er det nytt å være i en gruppe med døve, og hun opplever noen ganger å bli behandlet annerledes når hun sees på som døv. Tidligere har hun erfaring med å bli sett på som en hørende.

Laila: Noen lærere tenker på døve på gammel måte, mer som spesialpedagogikk. De lærerne som underviser døve må være ”levende” Hvis du skal undervise døve må du ikke være lukket, og du må være interessert i å bli kjent med døve.  
(Studentvideo 1 17:41-18:39)

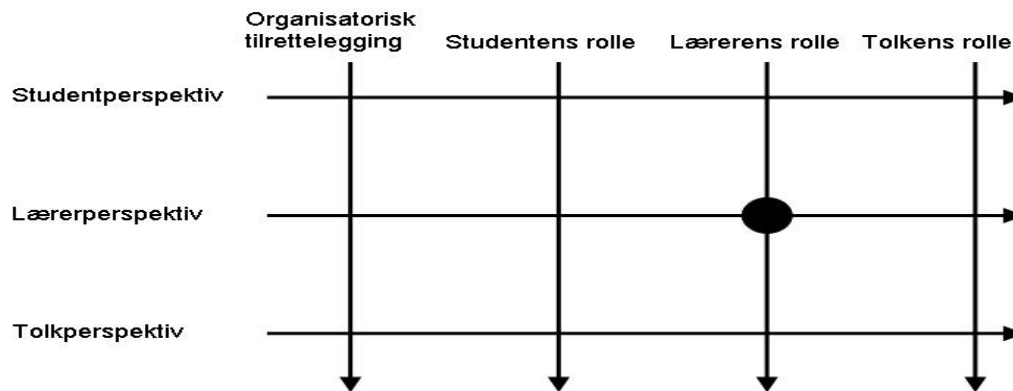
På mange måter har Laila her både et utenfra- og et innenfraperspektiv, og hun har mange refleksjoner rundt det å ”skifte funksjon” og gå fra å være et hørende til det å være et døvt menneske. Åpenhet og anerkjenning er noe av det hun etterspør hos lærerne som skal undervise dem.

Ingrid: Vi forventer ikke at alle hørende lærere skal kunne tegnspråk, det er ikke det. Selv om læreren ikke kan tegnspråk, er det viktig at læreren har kjennskap til døve. L2 hadde oss som sin første døve gruppe, hun var forvirret først, men har blitt mye bedre etter hvert. Det er viktig at lærere som har hatt døve studenter før, formidler kunnskap til lærere som ikke har hatt det.  
(Studentvideo 1 15:41-16:09)

Studentene er opptatt av kontakt og kommunikasjon med læreren. Med de tegnspråklige lærerne går det greitt, og studentene peker på at disse lærerne også kjenner studentenes sosiokulturelle bakgrunn og er vant til å omgås døve. Da de startet i første klasse med ny pedagogikklærer, var både lærer og studenter nye for hverandre og de trengte en innkjørings- og tilpasningsperiode. I løpet av det andre og tredje studieåret har det gått mye bedre, sier Ingrid. Vi ser her at lærerens kunnskap om døve er av betydning for hvordan situasjoner tilrettelegges når det gjelder undervisning i klasserommet. Læreren trenger kunnskap om bl.a. tegnspråk og tospråklighet, mens den døve studenten må ha innsikt i og forståelse for at nye lærere trenger denne kunnskapen for best mulig å kunne legge til rette. Slik kan man oppnå en gjensidig anerkjenning.



### 5.3.2 Lærerperspektiv



Læreren i norsk tegnspråk er opptatt av sin rolle som tilrettelegger for ulike typer læringsaktiviteter. Hun er også opptatt av å være en rollemodell, som studentene kan bruke når de selv er ferdige lærere og skal undervise døve barn i norsk tegnspråk. Det å tilrettelegge for elevaktive læringsformer er noe hun må gi eksempler på gjennom sin egen undervisning. Hun prøver også å være eksemplarisk både når det gjelder tavlebruk og andre ”tradisjonelle ting”, bl.a. i måten man kommuniserer på og i måten hun møter studentene på. Hun er hørende og andrespråksbruker i norsk tegnspråk. Hun opplever derfor en balansegang i det å gå inn og rette på språkbruk hos de døve studentene.<sup>75</sup> Hun stiller spørsmål, rent generelt, og diskuterer språkbruk når de ser på videoeksempler, både dem som studentene har produsert og andre. Studentene har flere perspektiv inn i lærerutdanningsfaget norsk tegnspråk. For det første skal de ha et utenfraperspektiv på eget og andres språkbruk. For det andre skal de ha kunnskap om, evne til og innsikt i hvordan man bruker språket, og for det tredje skal de ha didaktisk refleksjon i hvordan man skal undervise i og på språket. Studentene skal bli i stand til å analysere språkeksempler og si noe om hvordan de er oppbygd på mange plan.

L1: Det blir så mange perspektiver som på en måte skal legge - eller gjennomsyre det du gjør, så man av og til kan tenke litt sånn derre: ”Åh, hvordan skal man på en måte klare alt dette her innenfor den rammen man er gitt?” Og så er det kanskje avhengig til syvende og sist av at det er ikke jeg som skal gi dem det heller, det er på en måte de som skal oppdage det, så jeg kan ikke stå der og fortelle dem dette her. Dette er noe som de må oppdage gjennom at jeg da forhåpentligvis har lagt til rette for aktiviteter som de føler det er verdt sin tid å bruke krefter på.  
(Lærervideo 1 48:35-49:22)

<sup>75</sup> På samme måte kan det virke unaturlig å ha en engelsk eller spansk lærer til å undervise i norsk og rette på norske studenters språk og uttale.

Tegnspråklæreren ser på seg selv som den som legger til rette for språklæringsaktiviteter som skal gjøre studentene i stand til å gå ut og drive en annen form for undervisning enn den de selv har hatt. Hun opptrer ikke som ”språkpoliti”, men stiller likevel spørsmål ved språkbruk slik at studentene blir bevisstgjorte på hva de og andre gjør. Tegnspråklærerens ønske er å få flere døve lærere som kunne undervise i norsk tegnspråk.

Læreren i pedagogikk framhever at studentene gjennom pedagogikkfaget skal lære å bli gode lærere. De skal trene på det, reflektere og ha en didaktisk mening om hva det vil si å være en god lærer. Hun ønsker å få studentene til å begrunne sine handlinger. De skal ha brukbar teoretisk innsikt og brukbar innsikt i kommunikasjon med elever. I undervisningen er hun opptatt av innholdet de interagerer om, og ikke opptatt av at det er en tolk til stede og av at studentene er døve (se ellers avsnitt 5.4.2). Likevel, sier hun, kommer hun tettere inn på de døve studentene og deres læringsprosess.

L2: Av og til kan jeg oppdage at det er misforståelser, om det er tolkingen, eller om det er studentene som har oppfattet tolkingen feil, eller at det er noe annet underveis der, det vet jeg ikke. Jeg har ikke forutsetning for å se det, jeg. Så jeg kan nok av og til oppleve at studentene sier: ”Å, var det sånn det var”, sant? Og det kan jeg kanskje erfare at de opplever oftere enn jeg merker det på hørende. På den annen side så er jeg mye tettere inn på dem, sånn at jeg på en måte er mer en del av deres læringsprosess enn jeg er med de hørende. For de er mange flere og jeg har dem sjeldnere, så jeg kommer ikke så tett innpå dem. Så det kan jo godt hende at de har det sånn, bare at de ikke meddeler meg det der og da. Men de sier ikke det i plenum i klassen. De sitter ikke sånn med 30 stykker og sier ”Å, ja”, mens det kan man gjøre her når det er 6 stykker.  
(Lærervideo 2 51:39-52:45)

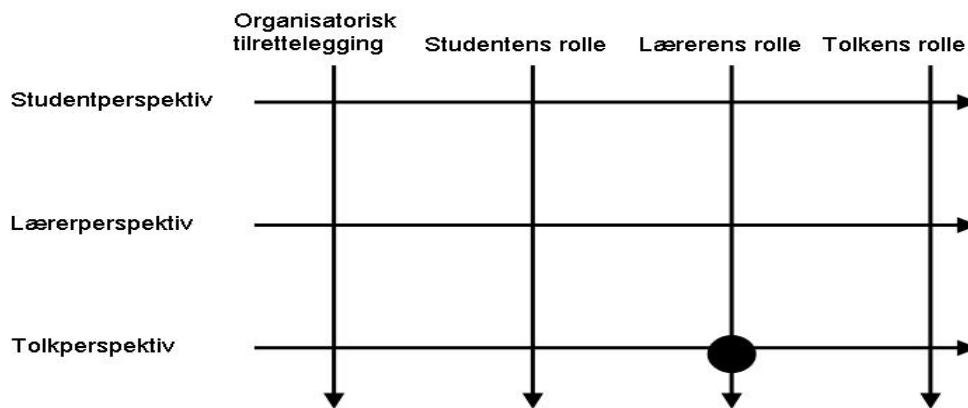
Her peker pedagogikklæreren på de to ulike gruppene som de døve studentene er i, og hvordan gruppestørrelse kan være med på å legge rammer for interaksjon og ytringer. I en liten gruppe på seks er det naturlig å komme med spontane ytringer, mens dette ikke blir det samme når gruppestørrelsen er økt til 30. Interaksjonen i de to ulike gruppene vil jeg komme mer inn på i kapittel 6.

Når jeg spør om hva hun har lært av å ha døve studenter, sier hun at hun har lært tålmodighet, lært å måtte være tydelig og lært å måtte lytte. Hun kjente til døve fra før av, men hadde ingen erfaring med undervisning av døve.

L2:Jeg har jo ikke noe erfaring som pedagog i forhold til det, men jeg føler på en måte at jeg tror jeg har vært nødt til å erfare dette. Jeg tror ingen på en måte kunne forklare meg hvordan dette skulle gjøres.  
(Lærervideo 2 54:45-54:59)

Det har vært nødvendig for henne å oppleve på kroppen selv, hva det vil si å ha døve studenter. Om noen hadde fortalt henne det på forhånd, ville hun ikke ha skjont det. Likevel har hun underveis hatt stor hjelp i å samarbeide med en annen pedagogikk lærer som har hatt tidligere kull av døve studenter. Med henne kunne hun utveksle erfaringer og delvis finne ut at den andre pedagogikk læreren også opplevde dette på samme måte som hun selv. Ved å ha døve studenter lærer man noe om kommunikasjon og hvor viktig det er å bli forstått og forstå, sier pedagogikk læreren.

### 5.3.3 Tolkens perspektiv



Når det gjelder lærerens rolle, framhever tolkene hvor viktig det er at *lærer og tolk samarbeider* for at det tolkede resultatet av undervisningen skal bli best mulig. Avklaring rundt rolleforventning kan også være nødvendig. Tolkene er en (videre)formidler og ikke en som underviser. Selv om det er tolk til stede i klasserommet, så er det læreren som underviser.

T3: Jeg tror faktisk vi har vært for "snille" (*gjør hermetegn med begge hender*), gjennom - vi har ikke sagt i fra, vi har ikke turt å si at (*later som om hun snakker til læreren*): "Vet du jeg klarer ikke å gjøre en god jobb, jeg, fordi jeg ikke kan stoffet, så gjør jeg faktisk en ganske dårlig jobb". Jeg tror ikke lærerne har vært klar over det, hvor egentlig lite "kvalifiserte" (*gjør hermetegn med begge hender*) vi er - altså nå slakter jeg oss selv da, det er ikke meningen å gjøre det, men -

F: Nei, men vi kaster fram det som er her nå

T3: Ja - hvis lærerne hadde skjont hvor lite vi egentlig vet om deres fag som de skal formidle via oss til sine studenter - da tror jeg de hadde blitt litt -- (*hun leter etter ordet, ser på F og smiler litt*)

F: Da hadde de satt dere på kurs?

T3: Ja, jeg tror det  
(Tolkvideo 1 16:20-16:56)

Tolkens behov for å forstå og sette seg inn i det hun skal formidle er stort. Hennes måte å forberede seg på er å lese studentenes lærebøker, å lese lærerens forelesningsnotater, å snakke med læreren på forhånd, og å snakke med studentene for eventuelt å finne fram til konvensjonaliserte tegn for fagbegrepene. Tolken er derfor avhengig av å ha et godt samarbeid både med læreren og med studentene for å gjøre en god jobb. Hun er også avhengig av at læreren har mulighet for å sette av tid til samarbeid. I høyskolelærerens travle hverdag med undervisning, oppfølging, veiledning, teamarbeid, møter og forskningsarbeid kan tida bli knapp, og ikke alle lærere makter å finne de gode tidsrommene der samarbeid med tolk kan finne sted. Resultatet blir da at tolken ikke er godt nok forberedt, og at dette kan gå ut over tolkens forståelse av lærestoffet. Dette kan igjen påvirke formidlingen til studentene, og deres oppfatning av det som skal forstås og læres. Det er læreren som er ansvarlig for tilrettelegging av lærestoffet, og tolken som skal formidle det som blir sagt. Av og til opplever tolkene at deres rolle som formidler blandes sammen med lærerrollen. Tolkene påpeker i samtale med meg at de ikke har en pedagogisk utdanning og ikke har kompetanse på undervisning. De har kompetanse på tolking, og de skal være et ”formidlingsredskap”.<sup>76</sup>

T2: Ja, og så har du det at lærere kan komme og si, - de tror kanskje at de døve er tolkenes studenter. Skjønner du hva jeg mener?

T3: Ja

T2: At lærerne konsentrerer seg om de hørende, og vi konsentrerer oss om de døve studentene. Men vi har ikke pedagogisk ansvar for det der, og akkurat det å forklare det der at ”vi er ditt verktøy” da må du samarbeide slik at de døve studentene også får det samme.

T3: Og det her har mange sagt: ”Kan du si fra til studentene dine” eller ”til studentene deres”, og da svarer jeg at det er ikke mine studenter, det er dine, men jeg kan tolke, hvis du vil gi en beskjed. Det er et stort poeng det der altså.  
(Tolkvideo 1 16:56–17:39)

Menneskelige handlinger er situert i sosiale praksiser. Individene handler med utgangspunkt i sine egne kunnskaper og erfaringer, og ut fra hva man bevisst eller ubevisst oppfatter at omgivelsene krever, tillater eller gjør mulig i en viss virksomhet (Säljö 2000:128). Lærernes og tolkenes forskjellige ståsted kan føre til at de har ulik forståelse av praksisen i klasserommet (Berge & Karlsdottir 2003:58). For tolkene er det viktig å peke på rollen de har som tolk. En sosial rolle betegnes som utøvelse av de rettigheter og plikter som er knyttet til en bestemt status (Goffman 1971). Tolkens og lærerens opptreden i klasserommet blir styrt av deres ulike roller overfor studentene. Her belyser tolkene fenomenene roller og rolleforventinger i denne sosiokulturelle praksisen.

---

<sup>76</sup> Hva tolken er og hva tolken skal være, går jeg nærmere inn på i avsnitt 5.4 der jeg drøfter tolkens rolle.

For tolken er det viktig at de er til stede som lærerens verktøy for å formidle, og at de utover det ikke har ansvar for studentene som studenter. For læreren som er uvant med å bruke tolk, kan det oppleves som om tolken er den som har kontakt med studentene. Studentene har øyekontakt med tolken under forelesning og ofte også når de stiller spørsmål til læreren. Det kan da også oppleves som naturlig å be tolken gi studentene beskjeder.

For tolkene er det også viktig at deres rolle som profesjonelle yrkesutøvere blir verdsatt. Det å kunne være en likeverdig yrkesutøver i og utenfor klasserommet og bruke energi og krefter på å gjøre en god tolkejobb krever at lærer og tolk har et godt samarbeid.

T3: [...] Og også dette hvor er vi i forhold til hverandre når det gjelder status. Altså, hvor likeverdige parter er vi egentlig i klasserommet? Og det at vi kanskje burde ha sagt i fra mer at vi må ha mer forberedelse, men det er ikke for å være masete at vi spør om det. Det er fordi vi ønsker å gjøre en god jobb. "Hvis vi skal klare å formidle noe om det området du er ekspert på, så må vi vite noe om det".

T1: Det er mange måter å signalisere når vi kommer til læreren fordi vi trenger forberedelse. "Å, kommer du her igjen, nå blir det bare mas. Du må skjønne at jeg ikke har tid til å få dette ferdig før like før jeg skal inn i klassen." Det er noe med å virkelig gjøre klart hvorfor vi forbereder oss og hvem som faktisk får nytte av at vi forbereder oss. Det er ikke for vår egen – jo det er litt for vår egen del også, for jeg har lyst til å gjøre en god jobb-, men det er for lærer og for student. Det er derfor jeg gjør det.

T2: Jeg tror vi må være mer konkret på hvorfor vi trenger forberedelse. Noen ganger når vi sier at vi trenger forberedelse, så får vi kanskje tre titler og ei tykk blekke. Noen ganger kan det kanskje være bedre å spørre: "I dag, hva er din intensjon i dag? Hva er tema du skal ta opp i dag?"  
(Tolkvideo 1 17:48 -19:02)

Fra tolkens perspektiv blir det viktig med læreren som den gode samarbeidspartneren som hun skal samhandle med, for at det skal skapes et best mulig læringspotensial i klasserommet.

## **5.4 Tolkens rolle**

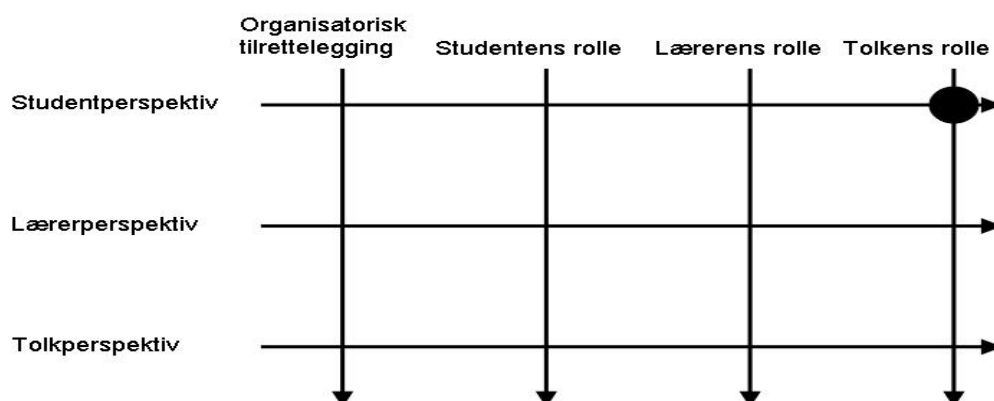
Tolkene som arbeider innenfor høgskolesystemet har alle en godkjent utdanning og er utøvere av en profesjon. Wadensjö (1998a) definerer en tolk som en person som formidler kommunikasjon mellom en eller flere personer som ikke kan eller ikke vil snakke hverandres språk. Siden offisiell utdanning av døvetolker startet opp på slutten av 1970-tallet, har synet på tolkens rolle endret seg.<sup>77</sup> Tidligere kunne tolker fungere som velmenende hjelpere, senere ble de sett på som et "teknisk hjelpemiddel". Gjennom å opprette en utdanning for tolking for døde vokste det fram en anerkjennelse av en egen profesjon der bl.a. etiske retningslinjer

---

<sup>77</sup> Døvetolkutdanningen i Norge begynte som kurs høsten 1977. Den er nå en treårig bachelorutdanning som tilbys i Trondheim, Oslo og Bergen. For mer utførlig redegjøring om oppbygging og utvikling av tolkeutdanning, se Woll 1999.

følges når de er i arbeid.<sup>78</sup> De fleste av studentene er vant til å ha tolk fra videregående skole og er fornøyd med ordningen som høgskolen gjennomfører. For studentene blir tolkene viktige aktører i klasserommet og de er godt fornøyd med at det legges til rette for at de samme tolkene følger fag og lærere.

### 5.4.1 Studentperspektiv



Jeg spurte studentene om deres syn på tolkens rolle, og jeg var også interessert i å vite noe om deres opplevelse av tolken. Er tolken et mekanisk hjelpemiddel eller er tolken noe annet?

Ingrid: Jeg er fornøyd med de fleste av tolkene som vi har her. Skolen her er flink til å prøve å la oss ha samme tolk i samme fag. [...] Og det er viktig å ha samme tolken gjennom hele året, tenk på muntlig eksamen for eksempel. På avsluttende eksamen skal vi ha gruppeeksamen og da er det viktig å ha samme tolken som har fulgt oss gjennom året, kjenner oss og kjenner stoffet, kjenner våre tegn for fagterminologi. Tilbake til ditt spørsmål: En tolk kan aldri bli en robot. Tolken blir ikke bare et hjelpemiddel, men en del av klassen. For eksempel er en av tolkene flink til å passe på og sjekke om vi forstår. Det er viktig at tolken er med på å bidra til at vi forstår, at vi deltar i kommunikasjonen. Tolken kan ikke bare være et mekanisk hjelpemiddel som sier at dette er mitt problem.  
(Studentvideo 3 2:18-4:04)

For Ingrid er det viktig at tolken yter en tjeneste som går ut over det å formidle det som blir sagt. Hun forutsetter at tolken har kunnskap om tema som det undervises i, og kjenner fagterminologien i norsk tegnspråk som studentene bruker. Tolken skal ikke bare brukes i timene de får undervisning i, men også på gruppearbeid med hørende studenter, og til eksamen. Under eksamen skal studentene vise hvilke kunnskaper de har i faget, og da er det viktig å ha en tolk som formidler det studentene sier på riktig måte, samtidig som

<sup>78</sup> Se Tolkeforbundets Yrkestiske retningslinjer vedtatt på Landsmøtet 23.-24.04.2005.

eksaminators og sensors spørsmål må tolkes korrekt og forståelig. Skulle det oppstå misforståelser mellom tolk og brukere under en eksamen, kan det få fatale følger for eksamensresultatet. For Ingrid blir det viktig at tolken sjekker om hun som student har forstått det som sies (se avsnitt 5.2.3 om ”dialog i dialogen”). Hun presiserer at tolken ikke bare kan være en mekanisk formidler. Anna er enig i dette, men går videre i sin argumentasjon og peker på at tolken må være konsentrert om tolkearbeidet og ikke la seg avspore av andre hendelser i rommet.

Anna: Jeg syns at tolken både skal være mekanisk og menneske og også ha profesjonalitet og være profesjonsetisk i sitt arbeid. For eksempel var det en tolk som hørte kommentarer i klassen og begynte å le av det, samtidig som hun tolket for oss det som læreren sa. Det ble feil på en måte. Jeg falt helt av og forsto ikke hvorfor det læreren sa var så morsomt.  
(Studentvideo 3 6:45-7:20)

Vi ser her at tolken må være seg bevisst sin rolle. Tolkens handlinger er historisk og kulturelt situert og varierer i ulike kontekster. I et klasserom er primæraktiviteten undervisning, men mange andre aktiviteter kan foregå parallelt med dette, bl.a. kan impulsive kommentarer eller andre innslag basert på lyd forekomme mens læreren snakker. For tolken blir det viktig å inkludere de døve studentene i det ”auditive rommet”. Dette kan ofte være vanskelig å gjennomføre når flere lydinntrykk (lærerens tale, studenters kommentarer etc.) kommer simultant. Ved mine observasjoner i klasserommet kunne jeg se at det ofte var en utfordring å få formidlet alle disse inntrykkene til studentene på samme tid. Når det tolken formidler ikke er samstemt med kroppsuttrykk og mimikk, opplever studenten forvirring. Et språklig budskap basert på nøytral teoretisk fagkunnskap kombinert med latter og humor, kan virke uforståelig og bidra til å ekskludere studenten. Den forventede ”nøytrale” og saklige sjangeren som fagstoffet formidles i, brytes av at tolken ler av noe annet enn det læreren sier, samtidig som hun tolker det læreren sier. Det som er regelmessig og framtrer som normalt i en sosial prosess, framstår mest tydelig når den vanlige prosedyren brytes (Wadensjö 1998b). Det er en viktig utfordring for tolken å gjøre studenten delaktig i ”den auditive delen” av klasserommet og dermed være med på å inkludere studenten.

I avsnitt 5.3.3 påpekte tolkene betydningen av et godt samarbeid med læreren. Når jeg tar opp tolkerollen i samtale med studentene, er de inne på det samme.

Ingrid: Det er viktig at tolken samarbeider med læreren. Vi må tenke på at dette er et studium på høghskolenivå, og det er viktig at tolken setter seg inn i stoffet som læreren formidler. Viktig at tolken

kjenner det faglige selv, tolken må få papirer på forhånd, hvis tolken ikke forstår det hun tolker, forstår ikke vi det. Det er lett å merke om tolken forstår det hun tolker eller ikke.  
(Studentvideo 3 8:27-9:10)

Ingrid peker her på den meningsskapende og tolkende aktiviteten som foregår når det bygges opp til et læringspotensial i klasserommet. Her tar ulike aktører, lærere, tolker og studenter i bruk intellektuelle og kulturelle verktøy for å konstruere et midlertidig delt forståelsesrom (Rommetveit 1974). For at tolken skal kunne formidle mening, må hun "dele rom" med læreren, dvs forstå det som læreren snakker om, og videre må hun formidle det på en slik måte at også studenten tar del i forståelsen. Det optimale burde være at lærer, tolk og student møttes i det midlertidig delte forståelsesrommet. Studenten merker om tolken selv ikke forstår det hun tolker. Tolken kan derfor ikke være et verktøy som mekanisk formidler det som blir sagt, men et levende menneske som på bakgrunn av forberedelse og erfaring er i stand til å formidle på en slik måte at studenten forstår og lærer.

Samtidig som tolken skal forstå og formidle det læreren sier, skal hun også forstå og formidle det studenten sier. Om tolking fra tegnspråk til tale sier studentene:

Anna: Jeg kan diskutere med læreren gjennom tolk når vi er i den lille gruppa, men når vi er i den store gruppa i pedagogikklassen, da syns jeg det er vanskelig. Noen ganger har jeg lyst å ta ordet, men jeg tør ikke, dessverre. Jeg er trygg i den lille gruppa, men jeg føler meg ikke trygg nok i den store gruppa til å rekke opp handa og komme med mine kommentarer. Vi har jo mange forskjellige tolker og noen er veldig flinke til å oversette, og jeg hører litt, og kontrollerer av og til hvordan de oversetter og noen har fin flyt [.....]. Jeg vet at noen kan ha problemer med å oppfatte mitt tegnspråk, jeg kan bli feiltolka og tolken kjenner ikke i utgangspunktet mitt tegnspråk, derfor føler jeg at jeg av og til må kontrollere tolken.  
(Studentvideo 2 51:04-52:44)

I den lille gruppa føler Anna seg inkludert. Der tar hun ordet og diskuterer med læreren, selv om diskusjonen går gjennom tolk. Hun setter ord (tegn) på det hun mener og får tilbakemeldinger og responser som gjør at hennes forståelsesrom kan utvides og endres underveis. Av og til ønsker hun likevel å kontrollere at det hun sier, har samme mening som det som formidles til læreren gjennom tolken. En slik operasjon, det å formulere en ytring i en argumentasjonsrekke, samtidig som en skal munnavlese tolken for å kontrollere at det en sier blir riktig oversatt, krever konsentrasjon og stor kognitiv mangfoldighet. Det ligger en fare i at fokus kan bli flyttet fra læring og konsentrasjon om diskusjonstema til kontroll av riktig oversetting og formidling. Dette usikkerhetsmomentet gjør at Anna velger å avstå fra å diskutere med læreren under alles påsyn og påhør når hun er i storklassen sammen med de hørende studentene. Slik er hun ikke inkludert på samme måte i storklassen.



Ingrid opplever noe av det samme når hun har kommentarer eller framlegg i storklassen. Usikkerheten på tolkens ferdigheter når det gjelder å formidle presist og riktig det hun uttrykker på norsk tegnspråk, gjør at hun blir mer opptatt av tolken enn av dem hun egentlig henvender seg til, nemlig læreren og de andre studentene.

Ingrid: Jeg har opplevd det samme ofte når jeg har kommentarer på tegnspråk, og klassen følger med på det jeg sier, så ser jeg på tolken og oppdager at hun oversetter noe annet, og spesielt når jeg har framlegg foran storklassen, en stor forsamling av hørende som sitter der. Når jeg har framlegg for de døve, så har jeg øyekontakt med dem, og ser på deres tilbakemeldinger og kontrollerer på en måte om de er med på det jeg sier eller ikke, men når jeg står foran de hørende og sier noe viktig, da må jeg se på tolken og kontrollere, for å se at dette blir riktig, og jeg føler plutselig at jeg har framlegg for tolken og ikke for klassen [...]. Jeg føler at tolken har mye å si for hvordan framlegget mitt blir oppfatta av læreren og resten av klassen og om det blir bra eller ikke. Jeg forbereder mye lager et godt opplegg, så får ikke tolken med seg det jeg vil legge fram, jeg ser at både tolken og læreren blir usikker, så plutselig blir jeg usikker på om det jeg legger fram virkelig er noe verdt, og så blir framlegget mitt som kanskje i forberedelsesfasen var godt, veldig dårlig når jeg legger det fram.  
(Studentvideo 2 54:35-55:59)

Innenfor flere fag i lærerutdanningen skal studentene ha framlegg, både for å vise hvordan de bearbeider kunnskapen innenfor faget, men også som et ledd i det å øve seg på formidling. Både døve og hørende studenter får oppgaver som de legger fram for læreren og de andre studentene. Her skal de bl.a. kunne diskutere og analysere grunnleggende didaktiske spørsmål, og de skal begrunne og reflektere over egne valg i lys av yrkesetikk, relevant teori og ut fra erfaringer innen forskning og skoleutvikling (UFD 2003). Dette synes å være en viktig del av lærerutdanningen, og Ingrid ønsker å gjøre denne oppgaven best mulig. Når hun opplever usikkerhet i forhold til hvordan hun blir tolket, preger det hennes framføring, og opplevelsen av anerkjennning svekkes.

Nils vil unngå problemet som Ingrid peker på. Han ønsker ikke å framstå som usikker når han har innlegg i klassen. Han velger derfor å bruke tale i stedet for tegnspråk.

Nils: Jeg har slutta å bruke tegn ved noen innlegg. Det fungerer ikke. Det er bedre å prate og se på tilhørerne, det er faktisk noen som nikker. Det gir meg selvtillit til å gå videre med det jeg sier. Det er litt dumt, for språket vårt er jo tegnspråk.  
(Studentvideo 2 56:04-56:29)

Nils ser altså an tolken, og hvis han tror at tolken ikke kan stemmetolke godt nok, bruker han stemme selv. Han går over fra å bruke det visuelt-gestuelle språket som norsk tegnspråk er, til å bruke det auditivt-orale talespråket. Selv om han skifter kode og begynner å snakke, så legger han på noen tegn, men tegnene er nå sekundære og følger talespråket. Hvis man ikke

hører hva Nils sier, vil man ikke forstå meningen av det som blir sagt, bare ved å se på tegnene. Jeg testet dette ved å se på videoopptak fra klasserommet der Nils har slike innlegg. Jeg skrudde av lyden og prøvde å avlese det han sa bare ved hjelp av de få tegnene han gjorde. Det ga ikke full mening. Nils samhandler nå språklig med læreren, og det viktigste for han der og da, er ikke at de døve studentene skal forstå hva han sier, men at læreren skal forstå det. Jeg spør derfor om de andre døve studentene da oppfatter hva han sier.

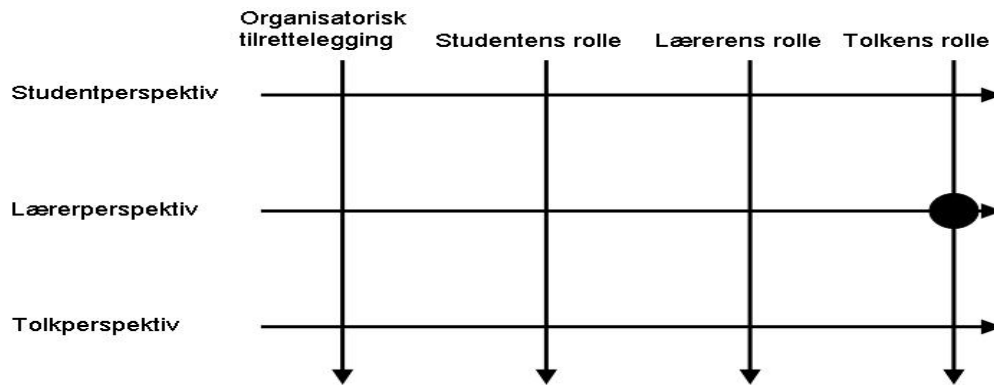
Nils: Jeg er ikke flink til å ta hensyn til dem.

Ingrid: Vi kan bli forvirret, men det går bedre etter hvert. Av og til oppfatter jeg ikke hva han sier når han prater med stemme.  
(Studentvideo 2 56:49-57:00)

Ved mine observasjoner i klassen kunne jeg se at tolken noen ganger tegnspråktolket Nils når han henvendte seg til lærer eller hørende studenter og brukte stemme. På den måten kunne de andre døve studentene også være inkludert og få med seg det han sa.

Det er viktig for studentene at det de legger fram, blir oppfattet både av læreren og de hørende studentene. Har studentene forberedt et godt innlegg, vil de gjerne at dette skal videreformidles. De har erfaring med at dette ikke alltid lykkes. Stemmetolking ved framlegg blir derfor en kritisk faktor, og er studenten usikker på om hun blir tolket riktig, kan hun kontrollere tolken (munnavlese norsk talespråk), samtidig som hun konsentrerer seg om sitt eget innlegg som er på norsk tegnspråk. Fra studentperspektiv blir tolken et viktig ledd i prosessen mot det å være inkludert i klasserommet og aktivitetene som foregår der.

## 5.4.2 Lærerperspektiv



Læreren i pedagogikk hadde ikke brukt tolk før hun begynte å undervise de døve studentene. Når jeg spør hvordan hun opplevde det, svarer hun at hun til å begynne med syntes at det var veldig ekkelt, hun følte seg speilet og var irritert på ”faktene” som de gjorde og hun fortsetter:

L2: [...] det ble liksom sånn: skal dere stå der å ape etter alt jeg gjør, kan dere ikke ta bort noe! Og da jeg spurte dem om det, så tolket de det også, huff.. Men nå tenker jeg ikke på det i det hele tatt. Jeg tenker på en måte ikke at de er der. Og det at de er der... altså, jeg bruker dem fordi jeg trenger dem. Det er bare sånn det er på en måte, syns jeg. Det første halvåret kjente jeg meg som sagt veldig speilet, men kjente etter hvert at jeg måtte gjøre et valg da, enten så måtte jeg la være å bry meg om det, eller så ble jeg stiv, og da kan jeg ikke undervise. Nå tenker jeg ikke på det. Jeg glemmer helt at de er der. Det er helt greitt.

(Lærervideo 2 26:18 - 27:27)

Når læreren underviser med tolk, ser de døve studentene på tolken og ikke på henne. Jeg spør hvordan hun opplever det med ikke å ha blikk-kontakt med studentene. Hun sier at det av og til føles litt irriterende å være uten blikk-kontakt. Spesielt hvis hun har samtaler på tomannshånd, kan hun synes det er ubehagelig at studenten ikke ser på henne. Hun beskriver det å bruke tolk som om det legges en ”hinne” mellom studentene og henne. Følelsen av denne hinna er ikke der når hun har blikk-kontakt. På personlige samtaler når det er mulig, liker hun bedre å være uten tolk, men påpeker at det ligger en fare der at det kan bli en del feil.

L2: Skulle jeg ha valgt i direkte kommunikasjon med dem, så er det klart at jeg hadde hatt en fordel av at den tolken ikke var der, slik at vi kunne sett på hverandre. Men sånn er det jo bare.

(Lærervideo 2 28:05-28:15)

Læreren har akseptert at hun må bruke tolk til de døve studentene i klassen og sier at hun ikke lenger tenker på det. Hun er opptatt av innholdet i undervisningen, og det er også det inntrykket jeg sitter igjen med etter å ha observert i klasserommet. Studentene velger noen ganger å snakke til henne via tolk, mens de andre ganger bruker talespråk når de kommer med kommentarer (se ellers kapittel 6 der bruk av språkkoder tas opp i avsnitt 6.2.1). For pedagogikk-læreren er det viktig at studentene lærer seg å samhandle rundt temaene som tas opp. Hun bruker mye tid til refleksjon, problematisering og diskusjon. Når de døve studentene av og til ikke har det korrekte norske ordet for begreper som de diskuterer, sier hun at det noen ganger kan skyldes at studentene ikke har fulgt skikkelig med, men at det også kan skyldes at tolkene ikke har fått med seg begrepene. Det er noe hun ikke kan kontrollere, sier hun.

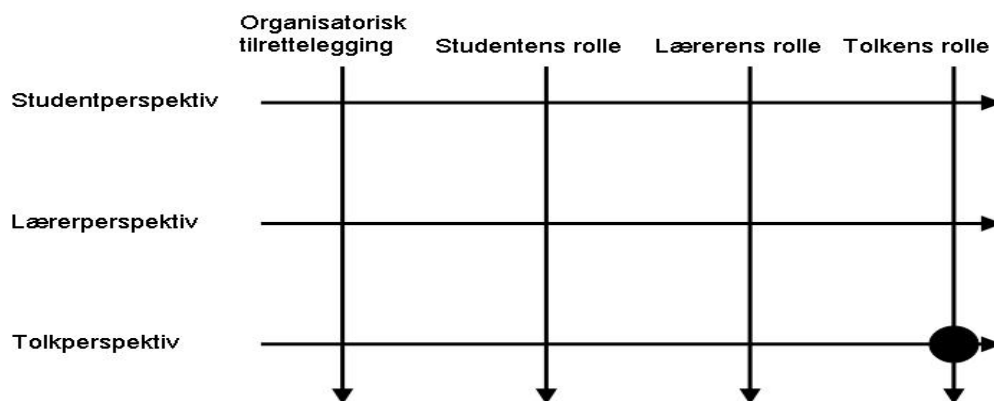
L2 opplever at tolkene har god kompetanse på tolking i pedagogikkfaget. Dette tenker hun spesielt over hvis en av de faste tolkene er syk og det kommer vikar. Vikaren er vanligvis ikke så godt kjent med faget og det kan oppstå misforståelser. Vanligvis får tolkene lærerens forelesningsnotater et par dager på forhånd. I tillegg har tolkene og hun en kort samtale (ca 10 minutter) før de går sammen til timen. Når manuskriptet er levert, sier hun, ”fanger bordet”. L2 opplever at hun ikke kan endre mye på det hun har forberedt, selv om det ville vært naturlig i noen situasjoner.

L2: Her skulle jeg ha gjort sånn og sånn, men åh, nå må jeg ta det jeg har sagt jeg skal ta.  
(Samtale 14.10.04)

Hennes forelesningsmanus oppleves som en kontrakt, og hun føler seg ikke fri til å improvisere og følge dialogen med klassen på samme måte som hun ville ha gjort om hun var uten tolker i en klasse for hørende. Ofte kan innspill og spørsmål fra studentene gjøre at samtalen kan snu mot tema som ikke ligger i forberedelsesnotatene. Hun opplever at bruk av tolk styrer hennes undervisningsopplegg, både i forhold til spontanitet, og i forhold til når hun ønsker å ta pauser. Som lærer kan hun velge å utelate pause, mens tolken av og til ber om pause. Her ligger en interessekonflikt, lærerens ønske om å formidle en viss mengde fagstoff til studentene i løpet av en dag, og tolkenes kapasitet i forhold til å holde konsentrasjonen om stoffet som skal formidles. Et annet moment er studentens kognitive kapasitet, dvs. over hvor lang tid kan studenten være visuelt aktiv deltakende og få med seg det som blir sagt? Hørende studenter kan se ut av vinduet, lukke øyne eller se i boka mens læreren snakker, mens døve studenter hele tiden må ha blikket festet på tolken for å oppfatte det læreren sier.

Vi ser her at tolken er et viktig moment for at studentene skal delta og for at samhandling skal foregå. Samtidig, fra et lærerperspektiv, virker tolkens tilstedeværelse styrende på lærerens aktiviteter.

### 5.4.3 Tolkens perspektiv



Som nevnt i avsnitt 5.1 er tolkeyrket en relativt ny profesjon. Gjennom sin utdanning skal tolkene være kvalifisert til å utøve tolking mellom hørende og døve. Tolketjenester blir brukt i ulike situasjoner, alt fra legebesøk og familiesammenkomster til rettssaker og høyere utdanning. For å kunne utføre god tolking er det viktig at tolken er forberedt. På mange måter må tolkene i høgskolesystemet sette seg like mye inn i og forstå fagene som studentene må. Bare på den måten kan de få formidlet det språklige budskapet. Jeg (i sitatene under definert med initialen "F" for forskeren) innledet samtalen med tolkene med å spørre om hvilke tanker de gjør seg om det å tolke i høyere utdanning. Det første de pekte på var utvikling av fagterminologi på norsk tegnspråk.

T3: Jeg har tolket i høyere utdanning i en del år, jeg begynte i 1994. Det jeg tenker på med en gang, det er liksom forskjell på språkene, på norsk og tegnspråk, altså hvor utviklet tegnspråk er i forhold til norsk, fagterminologi, for eksempel. Det er en stor utfordring som tolk, for det finnes ikke tegn, det finnes ikke begrep på tegnspråk for det samme som på norsk. Og det syns jeg har vært den største utfordringen hele veien. Nå opplever jeg at vi har utviklet tegn da, sammen med studenter, mest sammen med studenter og ikke så mye sammen med lærere som vi kanskje kunne ønsket.

F: Sammen med lærere, ville du da ha diskutert hva som ligger i begrepet, for å prøve å lage et tegn på det?

T3: Ja.

F: Sammen med de lærerne som underviser, - de er jo ikke tegnspråklige? -

T3: Nei, men de har veldig god greie på termene, for det har vi jo diskutert, vi har brukt ordbøker og fremmedordbøker, altså vi tolkene i mellom og prøvd å finne hva som ligger i begrepet, hva betyr egentlig det ordet, og så laget et tegn for det og så har vi blitt enige om det og så har vi brukt det år etter år da.

(Tolkvideo 1 1:09 – 2:17)

Tolkene legger mye arbeid i å sette seg inn i faget og utvikle fagterminologi på norsk tegnspråk. Når de først er kommet fram til et tegn, blir det tatt i bruk, både av dem og av studentene. Nyansatte tolker overtar også tegnene.

T1: Jeg merker jo det, jeg som er forholdsvis ny her, at jeg kommer jo og låner disse tegnene, i og med at de er laget, for x antall år siden. Du får jo et tegn, men du sier til deg selv: Hvorfor er tegnet blitt akkurat slik? Dette tegnet kunne jo egentlig ha vært noe helt annet også. Men det er bare noe som folk er blitt enige om da, noe som folk har begynt å bruke i miljøet her. Men om det er et tegn som blir brukt andre steder, det vet vi jo ikke.

F: Hadde det vært hjelp i å ha ei norsk tegnordbok?

T3: Vi har ønsket oss det. At det hadde vært samlet og at det hadde vært tegn som ble brukt i pedagogiske fag. Men det har aldri vært tid for oss til å sette oss ned og samle tegn heller. De er begynt litt med det på tolketjenesten, vet jeg, i noen fag, i for eksempel økonomisk/administrative fag. Men det er ikke noe organisert egentlig.

(Tolkvideo 1 2:23 – 3.18)

Som tidligere nevnt er behovet stort for ei norsk tegnordbok, og av og til oppstår situasjoner i klasserommet der tolken ikke har tegn for begrepene som læreren bruker. Kanskje er dette et nytt begrep for studentene, slik at heller ikke de har tegn.

F: Dere har sikkert vært i den situasjonen at dere står og tolker og så kommer det et ord som dere ikke har tegn for, hva gjør dere da?

T3: Bokstaverer

T2: Og så skjer det at det etableres et tegn til å bruke der og da, og så skjer det at du kan få snakket med studentene etterpå eller underveis, for å finne ut om de har noen tegn som de bruker. Er det tid i situasjonen hender det at jeg spør: tegnet? Og så hender det at de ser på hverandre, trekker på skuldrene og sier at de ikke har tegn og så hender det noen ganger at jeg får tegnet.

(Tolkvideo 1 3:23 – 4:00)

Her ser vi altså et tredje eksempel på ”dialog i dialogen” (se avsnitt 5.2.3). Tolken har ikke tegnet, og spør, mens hun står og tolker, om studentene har det.

F: Ja, for det kan jo være et etablert tegn i studentgruppa også. Hender det at dere avbryter læreren og sier: ”Hva betyr det?”

T3: Det er ikke ofte. Det har skjedd i smågrupper, når det har vært tilrettelagt for det, når det har vært grupper med bare døve. Da har det på en måte føltes greitt å gjøre det, og vi har snakket om at det skal vi gjøre. Men i større grupper foregår alt på hørendes premisser og det blir på en måte litt feil, det føles veldig feil å avbryte. Da føler du at du avbryter en ... ja.. nei...

T2: Da syns jeg det er veldig avhengig av hvem det er som står og foreleser og hvordan samarbeidet har vært før man startet forelesningen. Det er ikke så veldig lenge siden jeg opplevde det at læreren var så interessert i at det skal være godt samarbeid med tolken, og da kjenner jeg at da er det lettere å stoppe og spørre hva det er.  
(Tolkvideo 1 4:03 –5:04)

Her trekkes samarbeid lærer - tolk fram igjen. Har lærer og tolk et godt samarbeid er det lettere for tolken å stoppe læreren, når det oppstår situasjoner der tolken ikke kjenner de faglige uttrykkene som blir brukt. Noen ganger velger også tolken å overlate ansvaret til studenten, som selv kan spørre.

T1: Går det på ordnivå, er det egentlig bare et ord, så kan det hende at jeg bare staver det, og at jeg overlater ansvaret til andre kanskje å spørre hva det er for noe – Faktisk litt sånn, rekke opp handa og spørre hva betyr det ordet der.

F: Interessant. Hva er dere? En mekanisk formidler, eller et hjelpemiddel i studentenes læring?

T3: Det har vi snakket mye om. Vi sier vi kan ikke "tolke det bort"<sup>79</sup> Vi kan ikke la være å bruke ordene, studentene må lære det som andre studenter, så får studentene gå hjem og slå opp i ordbøker/leksikon eller spørre læreren.

T1: og så spør det – er det et ord som kanskje alle hørende veit om da, eller er det et vanlig norsk ord som blir vridd på en måte, sagt på en spesiell måte, da er det kanskje et ord som du skal "tolke til" altså oversette eller omformulere, men er det et fremmedord som er fagspråk i forbindelse med læring, da er det kanskje bedre å stave det og overlate ansvaret til de å finne ut hva det er etterpå.

T3: Jeg tror kanskje man automatisk gjør det. Hvis det er et faglig begrep, så er du veldig tydelig på å få det fram, men hvis det er et fremmedord, da kanskje vi tillater oss å på en måte å oversette hele setningen. Da tillater vi oss å gå mer mot tegnspråk og oversette mening for mening, men er det fagtermer, så er vi redde for å gjøre det.  
(Tolkvideo 1 5:10 – 6:52)

Tolkene er opptatt av at de døve studentene skal få de riktige faguttrykkene på lik linje med de hørende studentene. De skiller mellom på den ene siden språklige uttrykk i norsk, som kan omformuleres ved tolking (eks. ironiske utsagn, ordspill, metaforer etc) og på den andre siden eksplisitte faguttrykk som studentene skal lære.

Som det framgår av dette avsnittet spiller tolken en viktig rolle i klasserommet der de døve studentene er til stede. Med en god tolk blir den døve studenten inkludert både i lærestoff og i klasserom og kan oppleve samhandling, deltaking og anerkjenning.

---

<sup>79</sup> Med "tolke det bort" eller "tolke til" menes at tolken gir en forklaring på ordet, omskriver meningen, i stedet for å gi en direkte oversettelse.

Gjennom å bruke ”analyseveven” har jeg i dette kapitlet sett på det tilrettelagte læringsmiljøet og på hvordan det gjennom tilrettelegging kan skapes et læringspotensial. Deltakernes opplevelser og perspektiv har vært viktige kunnskapskilder i denne sammenhengen. I neste kapittel vil jeg fokusere på noe av det som skjer når disse deltakerne møtes i klasserommet.



## 6 KLASSEROMSINTERAKSJON

I dette kapitlet vil jeg gå inn i klasserommet og sette fokus på *interaksjonen* som finner sted der. Gjennom analyser av klasseromsinteraksjon i tre ulike læringskontekster vil jeg søke kunnskap om hvordan interaksjon mellom lærer og studenter, studentene i mellom og mellom mennesker og fysiske artefakter er med på å skape et læringspotensial. Analysene bygger på videoopptak i klasserommet og mine observasjoner under opptakene. Samtalene og intervjuene som jeg gjennomførte et år etter at opptakene i klasserommet var gjort, vil nok også være med på å prege min tolkning.<sup>80</sup> Grunnlag for kapitlet ligger i problemstilling 2:

*Hva kjennetegner klasseromsinteraksjonen i lærerutdanningsfagene norsk tegnspråk og pedagogikk?*

I kapittel 5 viste jeg bl.a. hvordan det å ha tilhørighet i et *større fellesskap* hadde betydning for studentenes læring. I et makroperspektiv så jeg på mulighetene for samhandling, deltaking og anerkjennning i læringsmiljøet. Det å delta i et *klassefellesskap* der en har mulighet for samhandling, betyr også mye for studentenes læring (Vygotsky 1978, Dysthe 1995, Nystrand 1997, Klette 1998). Studentene i mine undersøkelser hadde tilhørighet i tre klassefellesskap:

- Tegnspråkklassen med bare døve studenter og tegnspråklig lærer
- Pedagogikklassen med bare døve studenter, talespråklig lærer og tolker
- Pedagogikklassen med døve og hørende studenter, talespråklig lærer og tolker

I dette kapitlet har jeg fokus på disse tre klassefellesskapene og ser på interaksjonelle mønstre som jeg finner der. Videre ser jeg på hvordan disse mønstrene er med på å etablere kommunikative praksiser.

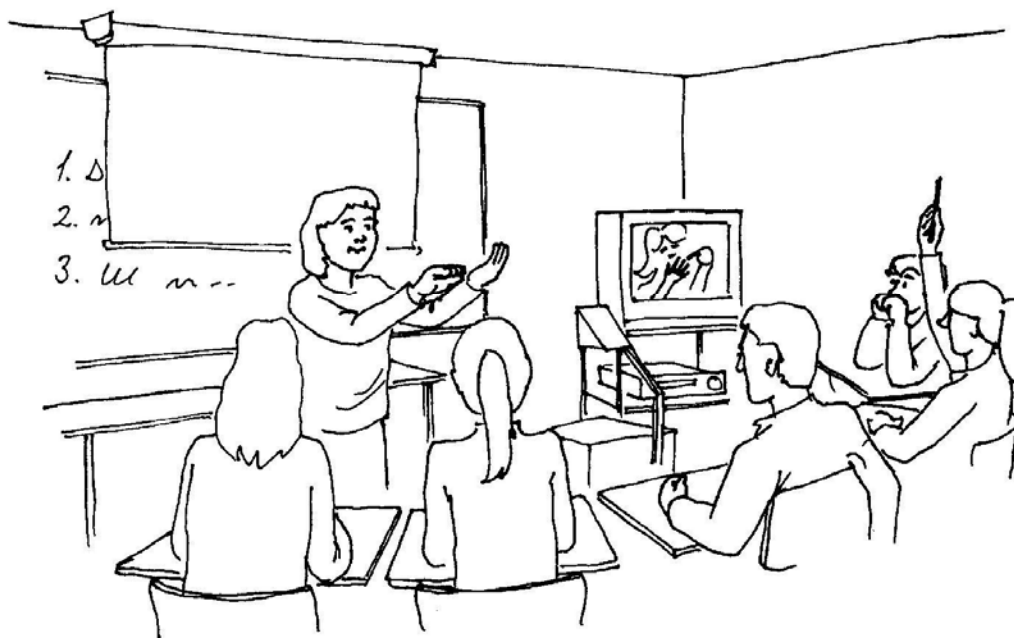
### **6.1 Det visuelt orienterte klasserommet**

Som nevnt i innledningen er uttrykket ”det visuelt orienterte” hentet fra Bagga-Guptas forskning. I uttrykket ligger en beskrivelse av forutsetningen for at interaksjon kan finne sted i

---

<sup>80</sup> Se kapittel 4 avsnittene 4.2.2 og 4.2.3 for oversikt over klasseromsopptak og innhold i intervjuene.

et rom der alle eller noen av deltakerne er avhenging av syn for å kommunisere.<sup>81</sup> Her er det visuelt orienterte framhevet, og ikke det at noen eller alle deltakerne i klasserommet er døve. I et klasserom der et visuelt-gestuet språk er det som primært brukes, krever kommunikasjonsformen at alle ser hverandre. Læreren må se alle studentene, studentene må kunne se læreren, tolken og hverandre. I en gruppe med bare tegnspråklige studenter løses dette ofte ved at studentene plasseres i en halvsirkel, der de ser læreren, eventuelt tolken og det som foregår på tavle, skriftprosjektor eller video, ved å se framover. De kan se hverandre ved å snu hodet litt til høyre eller venstre. Dette var tilfelle i tegnspråktimene som ble videofilmet.



*Figur 10 Undervisning i norsk tegnspråk: studenter og lærer<sup>82</sup>*

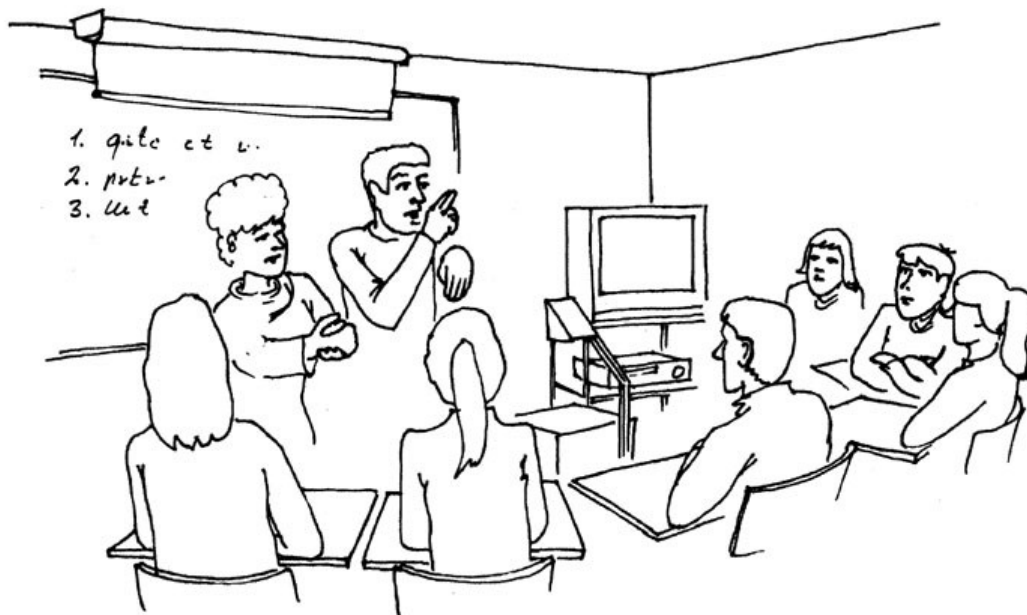
Her brukte alle stort sett samme språkkoden, varianter av norsk tegnspråk. Nye faguttrykk og spesielle grammatiske termer ble ofte bokstavert med det norske enhåndselfabetet, i tillegg til at tegn for begrepene ble brukt. Aktivitetene varierte fra lærerledet undervisning med større eller mindre innslag av interaksjon (lærer-student, student-student) underveis, til framlegg ved studenter med påfølgende kommentarer fra lærer og medstudenter. I noen timer var det

<sup>81</sup> Bagga-Gupta skriver om "visuella tvåspråkliga pedagogiska arenor" (2001a) og om "visuelt orienterade skolsammanhang" (2003). I engelskspråklig litteratur bruker hun bl.a. begrepene "visual language environments" (2000) og "visually oriented language use" (2004).

<sup>82</sup> Illustrasjonene er laget på grunnlag av stillfotos fra videoopptakene i klasserommene og gjengir situasjonen. Personene på bildet er anonymisert ved at illustratøren har unngått utseendemessig fotografisk likhet.

kortere perioder med "egenaktivitet", der studentene hver for seg studerte en tekst som de i etterkant diskuterte. Fysiske artefakter i bruk var tavle, skriftprosjektor og lysark, video med språkeksempel, trykte tekster i bøker eller på papir og notatbøker til personlige notater. Kommunikasjonen gikk direkte mellom personene som var til stede.

I pedagogikktimene der de døve studentene utgjorde en egen gruppe, var det i tillegg til studenter og lærer to tolker til stede. Den ene tolket aktivt det som ble sagt av lærer, mens den andre støttetolket og stemmetolket studenter som kom med ytringer på tegnspråk.



*Figur 11 Fra pedagogikktimen: studenter, lærer, aktiv tolk og støttetolk (ytterst til høyre)*

Aktiviteter og bruk av fysiske artefakter var de samme som i tegnspråktimen bortsett fra at video ikke var i bruk i disse timene. Kommunikasjon mellom døv student og hørende lærer gikk for det meste via tolk. Læreren brukte norsk talespråk og ble tolket til norsk tegnspråk. Studentene brukte norsk tegnspråk seg i mellom og ble stemmetolket slik at læreren kunne delta i diskusjonen deres. Når studentene henvendte seg til læreren, valgte noen å bruke norsk tegnspråk (og ble da stemmetolket), mens andre av ulike årsaker (se kapittel 5.4.1) valgte å bruke talespråk. Noen studenter supplerte med tegn støtte (se også avsnitt 6.3), mens andre kun brukte talespråk som ble tolket til tegnspråk for de andre studentene.

I ”blandede” klasser, der både tegnspråklige og ikke-tegnspråklige studenter er til stede, er ofte studenttallet høyere, og rommets størrelse tillater ikke plassering i halvsirkel. Det er ikke praktisk mulig, og kanskje heller ikke funksjonelt, når studenttallet blir over 20. I pedagogikktimene der både døve og hørende studenter var til stede, satt studentene i rekker bak hverandre ved lange bord (se figur 12). Alle de tegnspråklige studentene satt på første rekke (for å kunne se tolken som stod ved læreren), og de hadde ryggen til resten av klassen. Aktivitetene her, i de timene som ble videofilmet, var studentframlegg (fra grupper av studenter) som ble kommentert av lærer og medstudenter. Flere av gruppene brukte lysark under framleggene. Når det kom innlegg fra studenter som satt bak de døve studentene, pekte tolken på vedkommende som snakket og tolket deretter det som ble sagt.



*Figur 12 Pedagogikk i storklasse, døve og hørende studenter, lærer, aktiv tolk og støttetolk*

I denne klasseromssituasjonen var ikke all informasjon visuelt tilgjengelig for alle. Studentene på første rekke fulgte med tolken og kunne se når læreren snakket, men hadde ikke alltid tid til å snu seg for å se hvem som kom med innlegg lengre bak i klassen. Ved å flytte blikket fra tolken og til personer som satt bak, risikerte de å gå glipp av deler av det som ble sagt.

## **6.2 Leksjonstyper**

I kapittel 2.5 viste jeg hvordan Nystrand (1997) ved å bygge på Bakhtin, skilte mellom monologisk og dialogisk organisert undervisning i klasserommet, ved å framstille disse to

undervisningsformene i en tabell. Innenfor virksomheten lærerutdanning finnes ulike typer arbeidsmåter i og utenfor klasserommet. Undervisningsleksjoner kan kategoriseres ut fra ulike perspektiv og fokus. Med bakgrunn i Bakhtins (1986) sjangertenkning kunne en snakke om *undervisningssjangrer*. Rockwell (2000) gjør dette når hun viser til hvordan sjanger kan være et godt begrep når en ser på læring i et sosiokulturelt perspektiv. Hun viser til at enhver ”undervisningssjanger” er et resultat av spesielle kombinasjoner av sjangrer, utviklet over tid. De ulike sjangrene er omgitt av den stadig pågående klasseromssamtalen. Tilegnelse av semiotiske verktøy og den medierende rolle disse verktøy spiller i læring og utvikling, blir viktig i denne sammenhengen. Når det gjelder utvikling av undervisningssjanger for grupper av døve studenter i lærerutdanning, finnes det lite av historiske tradisjoner å bygge på. Undervisningssjangeren lærerutdanning har lange tradisjoner som en kan hente kunnskap fra, deretter kan det tilrettelegges for døve studenter. Jeg vil gå nærmere inn på drøfting av sjangerbegrepet knyttet opp mot undervisning i kapittel 8.

I mitt forsøk på å beskrive leksjonstypene i materialet mitt orienterte jeg meg mot Sahlström (1999) som i sin avhandling opererer med tre typer leksjoner: lærerledete, blandede og individuelle arbeidsleksjoner.<sup>83</sup> Bagga-Gupta går videre med Sahlströms typologi og har på grunnlag av analyser i ulike skolekontekster der døve er involvert, beskrevet fem typer av globale leksjonsmønster eller som hun sier ”rumslig og tidslig organisation av aktiviteter” (Bagga-Gupta 2001a:59). Hun skiller mellom, *lærerledete leksjoner*, tre typer *blandede leksjoner*, og *elevfokuserte arbeidsleksjoner* (Bagga-Gupta 2001a og 2002b). Denne typologien kom fram etter analyser av samtlige leksjoner i RGD<sup>84</sup>-prosjektet der hun i to år fulgte ulike lærere og ulike elevgrupper ved to av tre ”Riksgymnasiala skolor för Döva” i Sverige. I SS<sup>85</sup>-prosjektet der grunnskolen for døve er i fokus, utleder hun i tillegg til de fem leksjonstypene en sjettede elevfokusert arbeidsleksjon (Bagga-Gupta 2002b:77).

I mitt materiale, hvor jeg bare uttaler meg på bakgrunn av 16 leksjoners<sup>86</sup> opptak av undervisning, kan jeg ikke uttale meg om alle mulige kategorier av leksjonstyper som brukes innenfor fagene jeg ser på. Jeg er klar over at det innenfor disse fagene, finnes andre aktivitetsformer enn de som kom til syne mens jeg var til stede.

---

<sup>83</sup> Originaltekst: “plenary lessons, mixed lessons and desk work lessons” (Sahlström 1999:64).

<sup>84</sup> Riksgymnasium för Döva

<sup>85</sup> SpecialSkola

<sup>86</sup> Med leksjon mener jeg undervisningsøkt avgrenset i tid med pauser. Lengden på leksjonene varierte fra 25 minutter til 67 minutter. I avhandlingen omtales også leksjonene som ”timer”.

I kapittel 4 ga jeg, i tabellmessig form, en kortfattet oversikt over tema som ble tatt opp og aktivitetene som fant sted i de timene jeg observerte og filmet. Med bakgrunn i opptakene kan jeg utlede kategorier for de leksjonstypene jeg fant i materialet.

Av de 9 leksjonene med norsk tegnspråk som jeg filmet, var 5 av dem *lærerledete* leksjoner. Med lærerledet forstår jeg at læreren presenterte tema, og hadde ”regien” på samtalen i klasserommet. Studentene var aktive og deltok med spørsmål, svar, assosiasjoner og kommentarer. Ordet var jevnt fordelt mellom lærer og studenter. Som eksempel kan nevnes at i 1. time 13.11.01 (denne ”timen” varte i 36 minutter) der jeg til sammen registrerte 278 ytringer,<sup>87</sup> hadde læreren 119 av disse, mens studentene til sammen hadde 159, med lengre diskusjoner bare studentene imellom i perioder. Lærers ytringer var i gjennomsnitt lengre enn studentenes. Når det gjelder de 4 resterende leksjonene, bestod disse av individuelle *studentframlegg* med påfølgende kommentarer og diskusjon. Studentframlegget den 13.11 var et resultat av hjemmeforbereidelse, mens innleggene 20.11 og 21.11 var resultat av individuelt *studentaktivt arbeid* med L97 i timen.

De 7 leksjonene med pedagogikk som jeg filmet, fordeler seg på 4 leksjoner med liten gruppe (bare døve studenter) og 3 leksjoner med stor gruppe (døve og hørende studenter). Av de 4 leksjonene i liten gruppe var 3 av dem lærerledete leksjoner, den fjerde bestod av *studentframlegg*, der to og to studenter la fram en oppgave de hadde forberedt hjemme. Denne oppgaven skulle legges fram i storgruppa dagen etter. Også her var ordet jevnt fordelt mellom lærer og studenter. I første time 5.02.02 (denne ”timen” varte i 58 minutter) registrerte jeg til sammen 232 ytringer hvorav læreren hadde 70 av disse, studentene hadde 156 (delvis gjennom tolk, og delvis direkte til lærer) og tolkene (ved spørsmål eller oppklaringer fra tolkene selv) hadde 6.

Når det gjelder de 3 pedagogikktimene i stor gruppe, ble de første 15 minutter av første time (denne ”timen” varte 58 minutter) brukt til informasjon til klassen og kan sies å være lærerledet, mens resten av tida ble brukt til studentframlegg ved grupper av studenter med påfølgende kommentarer og diskusjon. Her tok studentframleggene det meste av tida, og det var bare få og korte oppklaringer og diskusjoner etter hvert framlegg.

---

<sup>87</sup> En ytring er et innlegg i samtalen som kan bestå av alt fra et ”ja” eller ”nei”, til en lengre utredning. Linell og Gustavsson definerer en ytring (”yttrande”) som ”sammanhängande period av tal av samma talare” (1987:13).

Lengden på timene jeg så på, varierte. Tid for pauser ble styrt av aktiviteter, innhold og studenters, læreres og tolkers utholdenhet og konsentrasjon, og ikke av klokka.

Tegnspråktimene varierte fra 25 minutter til 67 minutter og hadde et gjennomsnitt på 40 minutter, mens lengden på pedagogikktimene varierte fra 24 minutter til 58 minutter og hadde et gjennomsnitt på 47 minutter. Sett ut i fra leksjonstype og tidsforbruk var det derfor ikke noe som markant skilte undervisning i de to lærerutdanningsfagene fra hverandre. Går jeg nærmere inn på interaksjonen i klasserommene, finner jeg imidlertid større variasjoner innenfor de to fagene.

### **6.3 Språkbruk**

Som nevnt i kapittel 2 har det offisielle storsamfunnet akseptert norsk tegnspråk og anerkjent døve som en tospråklig befolkningsgruppe. Med fagplan i ”Tegnspråk som førstespråk” i L97 (KUF 1996) og studieplanen ”Tegnspråk for døve” i lærerutdanningen (UFD 2003) har undervisning av døve hatt fokus på et tospråklighetsperspektiv der *norsk tegnspråk* har vært førstespråket og *norsk tale- og skriftspråk* har vært et andrespråk. På mange måter har det ideelle målet vært å fremme en tospråklig praksis, der en har et stringent skille mellom de to språkene. I mitt arbeid er jeg ikke ute etter å undersøke om det blir brukt lingvistisk korrekte språkformer. Jeg ønsker å se på *hvordan* aktørene formidler mening til hverandre. Her brukes språk som verktøy på ulike måter, og meningsinnhold og funksjonalitet i det språklige blir viktigere enn hensynet til korrekt språkpraksis.

I dette avsnittet vil jeg se nærmere på språkbruk i de tre klasseromskontekstene jeg har vært inne i, først tegnspråktimen med bare døve studenter, deretter pedagogikktimen med bare døve studenter og til sist pedagogikktimen der både døve og hørende studenter var til stede.

#### **6.3.1 Leksjoner i norsk tegnspråk**

I tegnspråktimene ønsker læreren at språket skal være norsk tegnspråk, og hennes forutsetning er at alle diskusjoner skal foregå på norsk tegnspråk. Som andrespråksbruker i norsk tegnspråk går hun ikke inn og retter på studentenes språkbruk, men hun kan stille oppklarende spørsmål og hun reformulerer for å gjøre studentene oppmerksomme på språkbruk. Når studentene har levert språkoppgaver på video, får de veiledning fra læreren. Da peker hun på

eksempler der språkbruk kan forandres, og på deler av språket som studentene spesielt bør jobbe med.<sup>88</sup>

Ved gjennomsyn og analyse av opptak fra undervisningen kunne jeg se at flere språkformer<sup>89</sup> var i bruk ved interaksjon i klasserommet. Læreren brukte norsk tegnspråk, hun brukte norsk skriftspråk på tavla og i tillegg anvendte hun av og til ordbilder av norske ord på munnen, uten å legge lyd eller tegn på dem. Studentene samtalte på norsk tegnspråk og nedtegnet skriftlig norsk i notatbøkene. De leste norske fagtekster fra bøker, og de leste det som var skrevet på tavle og skriftprosjektor. I tillegg så de eksempler med norsk tegnspråk på video.

Undervisningstimene i norsk tegnspråk var filmet i midten av i november. Det var studentenes tredje og siste semester med faget, og de skulle ha eksamen i siste halvdel av desember. Studentene hadde vært ute i praksis og hatt undervisning i norsk tegnspråk for døve grunnskoleelever. Fagplan for Tegnspråk som førstespråk i L97 og læremidler i faget hadde stått i fokus denne høsten, i tillegg til språkbruk og grammatiske funksjoner i norsk tegnspråk. Innhold i timene var delvis *lærerinitiert* og delvis *studentinitiert*. Studentene hadde med bakgrunn i erfaringer fra høstens praksisperiode og med tanke på den forestående eksamen kommet med ønsker om hva de ville bruke de siste timene i semesteret til. Læreren hadde også sine ønsker i forhold til tema som hun syntes det var viktig å ta opp med studentene.

Læreren startet leksjonene med å *skrive* dagens program til høyre på tavla:

1. Studentframlegg
2. Barnespråkutvikling
3. Repetisjon tegnspråkgrammatikk
  - Modifisering
  - TMFOK<sup>90</sup>

*Figur 13a Eksempel på tavlebruk 13.11.01*

<sup>88</sup> Opplysningene basert på intervju med L1 7.04.03.

<sup>89</sup> Med språkformer forstår jeg ulike tegnsystem som ligger til grunn for ulike språk (for eksempel talespråk, skriftspråk og tegnspråk). I mitt materiale forekommer også blandingsformer og kombinasjoner av tegn-, tale- og skriftspråk.

<sup>90</sup> Tegn med fast oral komponent



Resten av tavla ble senere i timen brukt til *stikkord* og *begreper* som hadde tilknytning til det samtalen i klasserommet dreide seg om, gjerne nummerert og med underpunkter. Det virket som om læreren hadde et bevisst pedagogisk resonnement for hvordan teksten på tavla skulle se ut. Dagens program ble alltid skrevet til høyre, mens viktige stikkord og begreper ble skrevet lenger til venstre på tavla. Etter hvert ble også den venstre delen av tavla fylt opp. Underveis i sin tegnspråklige samtale med studentene kunne læreren referere til det som stod på tavla ved å peke på det (se også avsnitt 6.4). Mot slutten av timen som eksemplene i figur 13a og b er hentet fra, så tavla slik ut:

Några morfologiske prosesser i verb och adjektiv i svensk teckenspråk <sup>91</sup>	1. Studentframlegg 2. Barnespråkutvikling 3. Repetisjon tegnspråkgrammatikk - Modifisering - TMFOK
1) langsam > reduplikasjon	
2) rask tse-tse flue	Elisabeth Engberg Pedersen under ”distribusjon” (stikkord)
3) initialpause	
4) initialstopp	
5) dobling	

Figur 13b Eksempel på tavlebruk 13.11.01

For en leser som ikke har sett gjennom hele videoopptaket av timen, kan dette bildet av tavla virke både fragmentarisk og forvirrende. Her representerer imidlertid hvert av de skrevne ordene et punkt i samtalen mellom læreren og studentene, og *i øyeblikket*, når ordet skrives, er det meningsfullt, og en del av konteksten (se avsnitt 6.4). Fordi ordet blir stående i tid og rom, kan det refereres til også senere i samtalsforløpet.

Under følger et eksempel fra 13.11.01 der læreren binder sammen språkformene norsk tegnspråk og norsk skriftspråk på ulike måter. Aktiviteten er lærerledet samtale og temaet er *modifisering* som en del av morfologiske prosesser i norsk tegnspråk. Temaet er studentinitiert. Anna har bedt om det. Anna og Ingrid hadde tenkt å undervise om modifisering da de tidligere på høsten var i praksis ungdomsskolen, men hadde unnlatt å gjøre det, da de ikke følte seg sikre på temaet.

<sup>91</sup> Dette er tittelen på en svensk fagartikkel som studentene hadde lest, derfor svensk skriftspråk på tavla.

Her følger to transkriberte utdrag fra denne sekvensen. I tillegg til å skrive ned hva studenter og lærer sier, har jeg notert noen handlinger, samt det som blir skrevet på tavla. Språket her er primært norsk tegnspråk. Jeg gir først den skriftlige norske oversettelsen og dernest en transkripsjon som viser hvordan det sies på norsk tegnspråk (se transkripsjonskonvensjoner i kapittel 4.4).

*Eksempel 1a Reduplikasjon 1 (Norsk oversettelse)*

Nr	Aktør	Replikk	Handling	På tavla
1	L1		Ser på studentene	
2		Tegnspråk har (.)		
3		for eksempel		
4		gjentakelse		
5		Det heter		
6			Snur seg mot tavla	
7			skriver	<reduplikasjon>

*Eksempel 1b Reduplikasjon 1 (Transkribert versjon)*

Nr	Aktør	Replikk	Handling	På tavla
1	L1		Ser på studentene	
2		TEGNSPRÅK HA (.)		
3		EKSEMPEL		
4		GJENTA		
5		HETE		
6			Snur seg mot tavla	
7			skriver	<reduplikasjon>

Videobånd 1 13.11.01 4:13-4:29

Mens læreren står vendt mot tavla og skriver, tar Ingrid kontakt med Anna og spør om det er hun som har bedt om at tema modifisering skal tas opp. Anna bekrefter dette. Læreren snur seg mot studentene og følger med i samtalen mellom Ingrid og Anna. Ingrid vender seg så mot læreren og sier:<sup>92</sup> ”Jeg skjønnte ikke hvorfor dette ble tatt opp nå. Anna og jeg snakket om det i går ettermiddag, da vi jobba med praksisrapport, at vi er litt usikker på dette med modifisering. Vi skulle undervise om det i praksis, men følte at vi ikke hadde godt nok grunnlag for å gjøre det. Og så er det Anna som har bedt om at dette skal tas opp. Det var bra.” Læreren nikker, smiler og fortsetter. Hun forklarer at det i noen talespråk finnes ordgjentakelser, og bruker som eksempel ordet ”tse-tse flue” som hun skriver på tavla. Her

<sup>92</sup> Min oversettelse av meningsinnholdet i det som blir sagt på norsk tegnspråk.

peker hun på ordet "tse" som er gjentatt. Så fortsetter hun med å vise hvordan tegn kan gjentas i norsk tegnspråk, og at man for eksempel ved å gjenta tegnet for et verb i ulike hastigheter, kan få endret betydning av det. Hun gir flere eksempler på dette. Ingrid avbryter henne og spør om dette er modifikasjon. Lærerens svar følger i neste transkripsjon:

*Eksempel 2a Reduplikasjon 2 (Norsk oversettelse)*

Nr	Aktør	Replikk	Handling	På tavla
1	L1		Ser på Ingrid	
2		Nei, vent	hoderist	
3			Snur hodet mot tavla	
4			Peker på →	<reduplikasjon>
5			Snur seg mot Ingrid	
6		Ja, jo det er mulig.	nikker	
7			Snur seg mot tavla	
8			Peker på →	<reduplikasjon>
9			Snur seg mot Ingrid	
10		Det heter -		
11			Snur seg mot tavla	
12			Peker på →	<reduplikasjon>
13		Det er en form for modifikasjon		
14			Snur seg mot tavla	
15			Peker på →	<reduplikasjon>
16		som kalles reduplikasjon	nikker	
17		Det heter det		
18			Snur seg mot tavla	
19			Peker mot →	< Modifisering>

*Eksempel 2b Reduplikasjon 2 (Transkribert versjon)*

Nr	Aktør	Replikk	Handling	På tavla
1	L1		Ser på Ingrid	
2		NEI VENT	hoderist	
3			Snur hodet mot tavla	
4			Peker på →	<reduplikasjon>
5			Snur seg mot Ingrid	
6		JA MULIG	nikker	
7			Snur seg mot tavla	
8			Peker på →	<reduplikasjon>
9			Snur seg mot Ingrid	
10		HETE		
11			Snur seg mot tavla	
12			Peker på →	<reduplikasjon>

13		FORM FOR MODIFIKASJON		
14			Snur seg mot tavla	
15			Peker på →	<reduplikasjon>
16		HETE RE <i>duplikasjon</i> <sup>93</sup>	nikker	
17		HETE		
18			Snur seg mot tavla	
19			Peker mot →	< Modifisering>

Videobånd 1 13.11.01 5.39-5:49

Her ser vi hvordan læreren ved forklaring av begrepet ”reduplikasjon” gjør bruk av norsk tegnspråk, norsk skriftspråk og norsk ”talespråk uten stemme” dvs. ordbilde på munnen. Samtidig blir ordets rytme ved norsk uttale understreket med lærerens nikk ved uttale av u og o i ”-duplikasjon” (eks. 2 rad 16). Forklaring av reduplikasjon er en del av hennes forklaring og eksemplisifisering av hva som ligger i begrepet ”modifisering”, som er det overordna grammatikalske uttrykket det er snakk om. Hun starter med å fortelle at både talespråk og tegnspråk kan ha gjentakelser av ord eller tegn. I det hun bruker tegnet ”GJENTA” (eks.1, rad 4) snur hun seg mot tavla, skriver <reduplikasjon> og peker på det (eks. 1 rad 7). Tegnet ”GJENTA” er kjent for studentene. Det grammatikalske begrepet ”reduplikasjon” har også vært gjennomgått året før, men ikke alle husker det. Etter å ha vist tegnet ”GJENTA” og skrevet <reduplikasjon> viser hun et praktisk eksempel fra norsk skriftspråk på tavla og demonstrerer praktiske eksempler fra norsk tegnspråk, hvor tegn forekommer i gjentakelse. Ingrid lurer på om det læreren gjør nå, er modifisering. Læreren svarer da at det er en form for modifisering, og at det kalles reduplikasjon. I sitt svar til Ingrid peker hun både på det skrevne ordet <reduplikasjon> (eks. 2 radene 4, 8, 12 og 15), og på <modifisering> (eks. 2 rad 19).

Denne måten å binde sammen språkformer i undervisningssammenheng der elevene er tegnspråklige, er også påvist av andre forskere. Humphries og MacDougall kaller fenomenet ”chaining”, og de definerer det slik: ”[...] chaining is a technique for connecting texts such as a sign, a printed or written word, or a fingerspelled word” (Humphries & MacDougall 2000:90). De undersøkte språkbruk hos døve og hørende lærere som underviste døve barn i 3. til 8. klasse i offentlige skoler og i internatskoler i USA. De så på sammenheng mellom amerikansk tegnspråk og engelsk, og så på hvordan representasjoner av engelske ord ble

<sup>93</sup> Her gjør L1 tegnet for gjentakelse samtidig som hun har ordbildet ”re” på munnen, så holder hun hendene i ro, mens hun uttaler det norske ordbildet ”-duplikasjon” uten stemme, samtidig som hun nikker i takt med ordets rytme.

fingerbokstavert, eller omgjort til initialiserte tegn.<sup>94</sup> Ofte brukte læreren fingerbokstavering av ordet, så et initialisert tegn og så fingerbokstavering igjen. Forskerne viser til ulike variasjoner av disse “lenkene” som kunne bestå av tre til fem ledd, der fingerbokstavering, initialiserte tegn, et skrevet ord og peking på det skrevne ordet var deler av lenken. ”Chaining” ble ofte brukt når nytt vokabular skulle introduseres.

Bagga-Gupta brukte også begrepet ”chaining” (svensk ”länkning”) i sine forskningsprosjekt der hun bl.a. så på undervisning av døve på grunnskolenivå og i videregående skoler i Sverige. Her viste hun hvordan svensk tegnspråk og svensk er ”länkade till varandra i lektionens vardagliga diskursiva praktiker” (Bagga-Gupta 2001a:64). Denne spesielle typen av lingvistisk kompleksitet viser seg i tre typer av lenking som hun kaller lokallenking, hendelsenking og synkronisert lenking.<sup>95</sup>

Med *lokallenking* mener hun ”a microcommunicative use of resources from both SSL<sup>96</sup> and Swedish” (2004:183). Her peker hun på hvordan lærere knytter sammen et svensk tegn med bokstavering av det svenske ordet og så går tilbake til tegnet igjen.

Den andre kategorien, *hendelse- (aktivitet-)lenking*, forstås ut fra ulike faser i undervisningstimen. De ulike fasene domineres av ulike språklige aktiviteter. For eksempel kan en fase domineres av svensk tegnspråk, for så å følges opp av en fase der det brukes skriftlig svensk, for så igjen å følges opp av en fase med svensk tegnspråk.

Den tredje typen lenking, *simultan eller synkronisert lenking*, framkommer i analyser av datamateriale der deltakerne forhandler om tekst. Her lenkes de to språkkodene svensk og svensk tegnspråk sammen på minst tre måter. Disse tre måtene er:

1. Det tolkes mellom talt svensk og svensk tegnspråk
2. Det skiftes periodisk mellom de to språkene (svensk tale og svensk tegnspråk) av samme person innom samme aktivitet
3. En person fokuserer på skriftlig tekst og ”leser visuelt” ved å bruke tegn samtidig. Visuell fokusering på teksten og utførelse av tegnspråk forekommer samtidig (Op.cit. s. 184).

---

<sup>94</sup> Et initialisert tegn, er et tegn som inkluderer en håndform som er i samsvar med håndformen som korresponderer med en bokstav i håndalfabetet. Ofte kan denne håndformen være lik første bokstav i ordet som den representerer (se også kapittel 5.2.3 om bruk av tegn for det norske ordet ”eksitensialisme”).

<sup>95</sup> ”local chaining, event or activity chaining and synchronized chaining” (Bagga-Gupta 2004:173 )

<sup>96</sup> Swedish Sign Language

Jeg finner både lokallenking, hendelsenking og synkronisert lenking i mitt materiale.

Humphries og MacDougall har beskrevet sammenheng mellom skrevne ord, fingerbokstavering og tegn. Innenfor lokallenkingsbegrepet har Bagga-Gupta pekt på noe av det samme. I tillegg til deres funn finner jeg at læreren innenfor den leksikalske enheten som ordet reduplikasjon står for, lenker sammen skrevet ord, *del av* et tegn *og del av* et uttalt norsk ord. I eksempel 2 rad 15 peker hun på ordet <reduplikasjon> som er skrevet på tavla. Når hun igjen skal si hva det heter i rad 16, begynner hun som om hun skulle uttale ”reduplikasjon” på norsk tegnspråk, men hun stopper opp, midt i tegnet, lar hendene være i ro, mens hun fokuserer på det norske ordbildet ”-duplikasjon” på munnen. Hun bruker ikke stemme, men understreker ordets rytme med markerte nikk ved (lydløs) uttale av de trykk tunge vokalene u og o i -duplikasjon. Bruddstykker av to språkkoder lenkes sammen til en meningsenhet i en slags språkblanding eller kodesvitsjing innenfor ett og samme leksikalske begrep, som så igjen lenkes opp mot det skrevne ordet på tavla. Dette er ikke språkblanding i den forstand at hun bruker to koder samtidig. Innenfor dette ordet har hun elementer av norsk tegnspråk og norsk talespråk, men hun anvender de to kodene *hver for seg*. I første del av ordet anvendes norsk tegnspråk, i andre del av ordet anvendes norsk talespråk uten stemme (ordbilde på munnen). Det begrepsmessige innholdet som hun skal formidle blir det viktige, kodene hun bruker for å gjøre dette blir underordnet. Fordi de to kodene følger etter hverandre innenfor ett og samme ord, men ikke på samme tid, har jeg kalt det *sekvensiell lenking*.

Jeg finner ikke mange eksempler på sekvensiell lenking i materialet. Vanligvis når det er snakk om spesifikke faguttrykk, bruker læreren enten tegn for faguttrykket eller refererer til det skrevne ordet på tavla ved å peke, uten å ha noe norsk ordbilde på munnen. I de ni timene med norsk tegnspråk som jeg observerte og filmet, finner jeg imidlertid en rik og kompleks blanding av norsk tegnspråk, skriftlig norsk og norske ord uttalt uten stemme. Jeg finner lite fingerbokstavering. Når jeg spør læreren om hun ikke bruker fingerbokstavering, får jeg til svar at hun bruker det ofte og mye, spesielt ved innføring av nye begreper og ny fagterminologi.<sup>97</sup> En av årsakene til at jeg ikke ser det på mine opptak, kan være at klassen er på slutten av siste semester med norsk tegnspråk, det er like før eksamen og de arbeider mye med repetisjon av bl.a. uttrykk og begreper som er kjent og som de har etablerte tegnspråklige uttrykk for.

---

<sup>97</sup> Opplysningene basert på samtale med L1 29.10.2004

Studentene veksler mellom å bruke initialiserte tegn (eventuelt bare en bokstav fra det norske enhåndsalphabetet) og konvensjonaliserte tegn, når de bruker fagterminologiske begreper. Når Ingrid forteller læreren om at de skulle undervise om modifisering, men at de ikke følte seg trygge på det, bruker hun først det konvensjonaliserte tegnet for ”modifikasjon”, og har det norske ordet ”modifisering” på munnen. I neste setning sier hun ”modifisering”, samtidig som hun viser en ”m” fra enhåndsalphabetet.<sup>98</sup> Ingrid kjenner både tegn og norske ord for begge begrepene, men er enda noe usikker på den innholdsmessige siden av det.

### **6.3.2 Pedagogikk med døve studenter**

I pedagogikktimene bruker aktørene også ulike typer språkkoder, systemer og språkformer for å skape mening. Læreren bruker norsk talespråk og skriftlig norsk på tavla. Hun bruker også naturlige gester, for eksempel når hun gir ordet (tegnet) til en av studentene. Da strekker hun høyre hånd fram mot studenten. Tolkene bruker norsk tegnspråk til studentene og norsk talespråk til læreren. Studentene bruker norsk tegnspråk seg i mellom og veksler mellom å bruke norsk tegnspråk og tale med tegn støtte når de henvender seg til læreren. I tillegg produserer de skriftlig norsk i notatbøkene sine.

Også her karakteriseres den diskursive praksisen av tilstedeværelsen av ulike typer lenking. Pedagogikktimen 5.02.02 starter med at læreren introduserer dagens program. Tema for dagen er ”Tilpasset opplæring” og er lærerinitiert. Studentene er i gang med en PBL<sup>99</sup>- oppgave, basert på samme tema. I løpet av timen vil læreren se hvor langt de er kommet med den, og studentene skal få veiledning på den. Dessuten skal de diskutere temaet ”tilpasset opplæring” generelt.

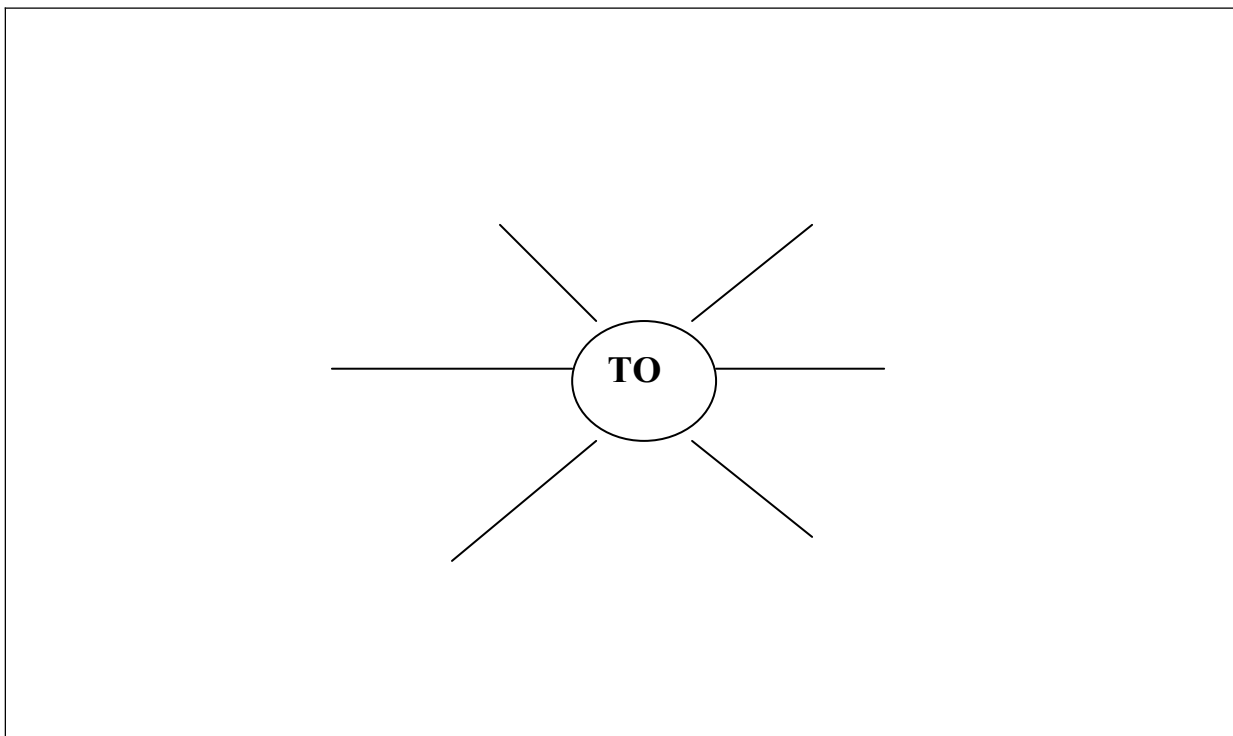
Etter å ha introdusert dagens program muntlig (det ble tolket til norsk tegnspråk) ber læreren studentene skrive ned stikkord og assosiasjoner som de selv har rundt begrepet ”tilpasset opplæring”. Studentene ser på hverandre og begynner å skrive. Nils ser på Anna, smiler og sier høyt med stemme ”tilpasset opplæring”, så begynner også han å skrive. Ingrid kommer inn mens de skriver (hun kommer litt for sent den dagen). Hun setter seg ved siden av Nils og spør han (på norsk tegnspråk) hva de skal gjøre. Nils forklarer (på norsk tegnspråk) hva

---

<sup>98</sup> Videobånd 1 131101 (4.28-4:48)

<sup>99</sup> Problembasert læring

oppgaven går ut på. Tolken stemmetolker for læreren hva Nils sier. Læreren går bort til Anna og tar opp en fagbok som hun har liggende på pulten. Tolken følger læreren og står ved hennes side. Læreren spør Anna (via tolken) om hun har fått den boka av en annen pedagogikk lærer. Anna svarer da med stemme, direkte til læreren: ”Nei jeg bare fant den”.<sup>100</sup> Etter en stund (4 minutter) ber læreren studentene stoppe skrivingen. Hun har skrevet TO (tilpasset opplæring) i en sirkel midt på tavla og ønsker å få studentenes assosiasjoner fram på tankekartet på tavla.



*Figur 14a Eksempel på tavlebruk 05.02.02*

Anna er den første til å rekke opp handa. Hun nevner som eksempel det å tilrettelegge for ordblinde elever, slik at de kan få hjelp i skolesammenheng. Anna bruker norsk tegnspråk når hun snakker til læreren, og tolken stemmetolker henne. Tolken (T1) og læreren ser på Anna. De står ved siden av hverandre. Anna har både tolken og læreren innenfor sitt synsfelt. Tolken oppfatter ikke Annas tegn for ”ordblindhet”, han nøler et øyeblikk og løfter hendene mot Anna for å få henne til å gjenta. Støttetolken (T2), som har oppfattet hva Anna sier, sier ”ordblindhet” med stemme. T1 gjentar ordet og er klar for å gå videre med tolking. Men Anna har sett at han ikke fikk med seg dette tegnet. Hun har ikke sett at støttetolken som sitter

<sup>100</sup> Videobånd 1 050202 2:39-2:40



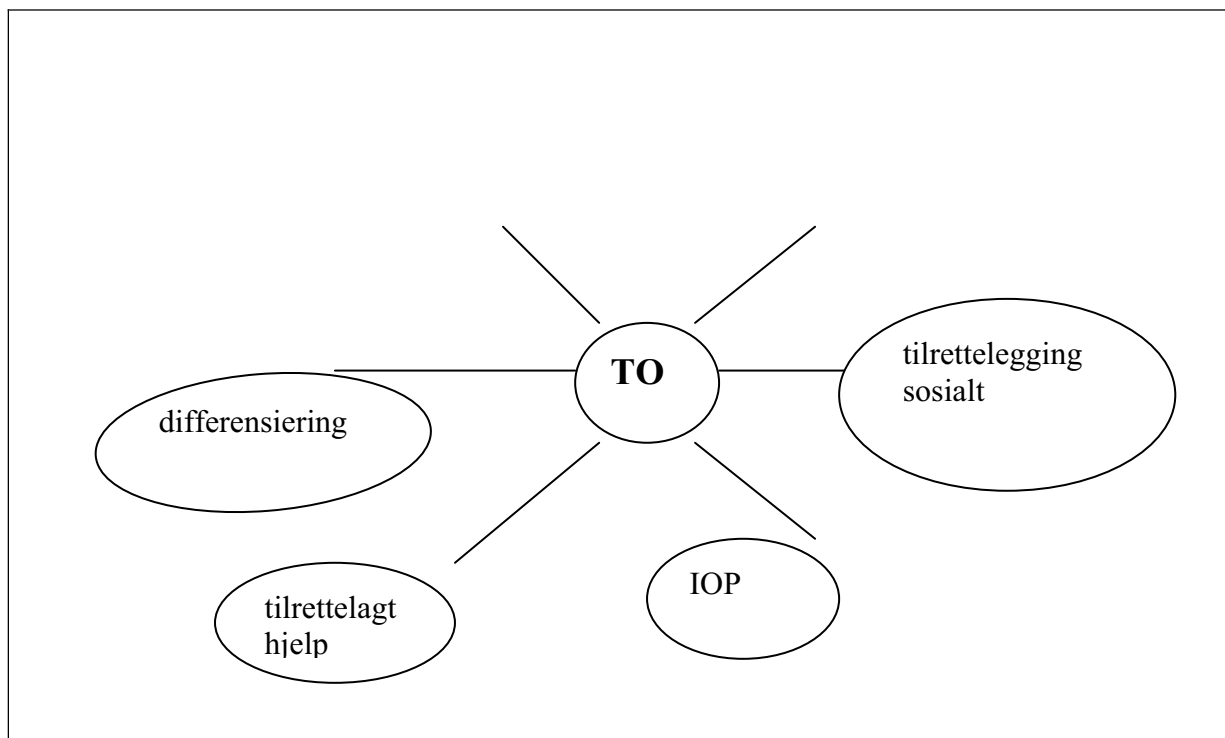
utenfor hennes synsfelt, har kommet med det riktige ordet. Hun smiler, sier ”unnskyld” med tegn til tolken, gjentar tegnet for ”ordblindhet” og går videre i sin ytring. Læreren nikker bekræftende til Anna mens hun snakker (tegner). Når Anna er ferdig, sier læreren ”Ja,” snur seg mot tavla og tegner en sirkel ut fra det ene streket, snur seg mot Anna igjen og fortsetter ”vi kan altså si tilrettelagt hjelp da. Det er det du sier, kanskje?” Anna nikker bekræftende og læreren snur seg mot tavla og skriver ”tilrettelagt hjelp” i sirkelen.

De andre studentene kommer med andre forslag til tankekartet på tavla. Ingrid nevner IOP,<sup>101</sup> og læreren ber henne forklare hva det er. Ingrid forklarer på norsk tegnspråk og blir stemmetolket. Det utspinner seg en samtale mellom læreren og Ingrid om individuelle læreplaner. De andre studentene følger med. Til slutt skriver læreren IOP på tankekartet. Ellen nevner atferdsproblemer og hvordan man kan tilrettelegge for elever som har det. Læreren nikker bekræftende og spør så Ellen hva som skal skrives på tavla som dekker det Ellen har sagt. Ellen foreslår det som allerede står, ”tilrettelagt hjelp”. Læreren foreslår at de heller kan skrive ”tilrettelegging sosialt”, og slik blir det. Nils kommer med et innlegg som omhandler ”faglig undervisning etter den enkelte elevs kapasitet og utviklingsnivå”.<sup>102</sup> Han bruker stemme, snakker norsk og supplerer med noen tegn mens han snakker. Han blir ikke stemmetolket eller tegnspråktolket. Dette innlegget initierer en debatt rundt det Nils har sagt, der læreren ønsker å komme fram til et bestemt faguttrykk, nemlig ”differensiering, som hun skriver på tavla. Etter det dreier samtalen over på differensiering, integrering og inkludering. Læreren har lengre sekvenser der hun forklarer, og studentene kommer med spørsmål og kommentarer. Mot slutten av timen (som varte i 58 minutter) ser tavla slik ut:

---

<sup>101</sup> Individuelle opplæringsplaner

<sup>102</sup> Videobånd 1 05.02.02 7:30-7:34



Figur 14b Eksempel på tavlebruk 05.02.02

Også i denne timen ser vi eksempler på ulike typer lenking. Tema for timen er tilpasset opplæring, og studentene arbeider med tema innenfor ulike faser av timen, et typisk eksempel på *hendelse- eller aktivitetlenking*. Innenfor de ulike fasene blir norsk skriftspråk (i notatbøker og på tavle), norsk talespråk og norsk tegnspråk (i muntlig kommunikasjon) brukt i arbeid med tema for timen. Studentene skal først skrive stikkord i egne notatbøker. Denne aktiviteten blir fulgt opp av en fase der de legger fram noen av disse stikkordene. De blir skrevet på tavla, læreren kommenterer, og vi får en fase der aktiviteten er kommunikativ med diskusjon rundt begrepene. Når det gjelder *lokallenking*, blir for eksempel studentenes innlegg på norsk tegnspråk knyttet sammen med lærerens kommentarer på norsk talespråk (som blir tegnspråktolket) og resulterer i stikkord som framkommer i norsk skriftspråk på tavla. *Synkronisert lenking* framstår ved at det tolkes mellom norsk talespråk og norsk tegnspråk. En av studentene veksler også periodisk mellom norsk tegnspråk og norsk talespråk når han henvender seg til læreren.

Under følger et transkribert eksempel fra timen. Vi går inn der Anna for andre gang sier ”ordblindhet” (se tidligere beskrivelse av denne sekvensen). I transkripsjonen har jeg tatt med de tolkede replikkene også. Det er T1 som tolker denne sekvensen. Jeg er ikke ute etter å undersøke om tolkene har en lingvistisk korrekt tolking, men jeg tar med tolkens replikker

fordi de er med og viser den språklige variasjonen og mangfoldet i timen. Transkripsjonen starter der Anna har sagt ”unnskyld” til tolken og er klar for å gjenta begrepet ”ordblindhet”.

*Eksempel 3a Tilrettelagt hjelp 1(Norsk oversettelse)*

Nr	Aktør	Replikk	Tolket replikk T1	Handling	På tavla
1	Anna			ser på L2	
2		ved ordblindhet	ordblindhet ja	ser på T1	
3		kan de få	så kan de få	ser på L2	
4		oppgaver	oppgaver som er oppgaver		
5		som er tilpasset til	som er tilpasset til		
6		den enkelte elev	den ene eleven		
7		slik at han	så han		
8		får hjelp	får hjelp		
9		på den måten	på den måten		
10	L2	Ja	ja	ser på Anna	
11				snur seg mot tavla	
12		vi kan altså si	vi kan si		
13				snur seg mot Anna	
14		tilrettelagt hjelp da	tilrettelagt hjelp		
15		ut i fra			
16		det du sier		gjør en ”håndgest” <sup>103</sup> mot Anna	
17		kanskje		ser spørrende på Anna	
18				snur seg mot tavla	
19				skriver	<tilrettelagt hjelp>
20	Anna	ja	ja		

Ved å gå inn på den transkriberte versjonen ser vi klarere hvordan språkformene skifter og hvordan tolken i denne sekvensen skifter mellom de lingvistiske kodene norsk tegnspråk og norsk talespråk.

<sup>103</sup> Løfter høyre hånd som om hun ville gi Anna ordet

Eksempel 3b Tilrettelagt hjelp 2 (Transkribert versjon)

Nr	Aktør	Replikk	Tolket replikk T1	Handling	På tavla
1	Anna			ser på L2	
2		ORDBLINDHET	ordblindhet ja	Ser på T1	
3		FÅ	så kan de få	ser på L2	
4		OPPGAVE	oppgaver som er oppgaver		
5		SOM TILPASSE TIL	som er tilpasset til		
6		DEN ENKELTE ELEV	den ene eleven		
7		SÅ FÅ HJELP	så han får		
8		TIL HAN	hjelp		
9		PÅ DEN MÅTE	på den måten		
10	L2	Ja	JA	ser på Anna	
11				snur seg mot tavla	
12		vi kan altså si	KAN SI		
13				snur seg mot Anna	
14		tilrettelagt hjelp da	TILRETTELAGT HJELP		
15		ut i fra			
16		det du sier		gjør en "håndgest" mot Anna	
17		kanskje		ser spørrende på Anna	
18				snur seg mot tavla	
19				skriver	<tilrettelagt hjelp>
20	Anna	JA	ja		

Videobånd 1 05.02.02 4:30-4.46

Tema for timen er "tilpasset opplæring" og Anna bruker begrepet "tilpasset" (rad 5) når hun kommer med ideer fra det hun har skrevet i sine notater. Her går Anna fra skriftlig norsk (i notatene) til norsk tegnspråk (hun snakker til læreren) som blir tolket til norsk talespråk (via T1). Læreren ser på Anna og lytter til det tolken sier. Hun griper fatt i at Anna sier "hjelp" (rad 7), og legger til et annet faguttrykk "tilrettelagt" (rad 14). "Tilrettelagt hjelp" blir så skrevet på tavla (rad 19). De lingvistiske kodene brukt i denne lokallenkingen blir da: Norsk skrift - norsk tegnspråk - norsk talespråk - norsk talespråk - norsk skrift. Det som startet som stikkord i Annas notatbok, ble av Anna formidlet til norsk tegnspråk. Av tolken ble det

formidlet til norsk talespråk. Læreren reformulerte og bygget på det Anna sa, noe som resulterte i en norsk skriftspråklig representasjon av et faguttrykk på tavla.

Vi ser også hvordan det i denne timen tas i bruk *hendelse (aktivitet-)lenking*. Under følger en oversikt over denne timens faser, der språkkodene som blir brukt i de ulike fasene også er med.:

1. Introduksjonsfase (læreren introduserer) (1 minutt)

- norsk talespråk (læreren)
- norsk tegnspråk (tolkene)

2. Individuell arbeidsfase (studentene skriver) (4 minutt)

- skriftlig norsk (studentene)
- norsk talespråk (læreren, Anna, Nils og tolkene)
- norsk tegnspråk (Ingrid, Nils og tolken)

3. Diskusjonsfase (49 min)

- norsk tegnspråk (studentene og tolkene)
- norsk talespråk (læreren, Nils og tolkene)
- norsk talespråk med tegn (Nils)
- skriftlig norsk (læreren)

Timen deles i ulike faser, der ulike språk og lingvistiske koder blir brukt for å skape mening. Tema ”tilpasset opplæring” er overbyggingen for timen. Diskusjonsfasen kan deles i tre ut fra tema som blir diskutert. I del 1 (6 minutter) diskuteres tilpasset opplæring, i del 2 (29 minutter) diskuteres integrering og inkludering, i del tre (14 minutter) vender studentene samtalen mot egen situasjon og diskuterer om de er integrert eller inkludert i 2A, klassen de går i. Dette foreslår læreren at de kan diskutere med de hørende studentene neste gang de møter dem i storklassen.

Denne timen har også eksempler på *simultan eller synkronisert lenking*, der det tolkes mellom norsk tale og norsk tegnspråk. Nils ”snakker høyt med seg selv” sier ”tilpasset opplæring”, før han begynner å skrive. Når Ingrid kommer inn, forklarer han henne på norsk tegnspråk hvilken arbeidsoppgave de har fått knyttet til tema ”tilpasset opplæring”. For at læreren skal

være deltakende og inkludert, blir dette tolket til norsk talespråk. Når Nils kommer med sitt innlegg basert på det som han har skrevet, bruker han sine skriftlige notater, samtidig som han snakker med stemme til læreren og legger på noen tegn. Jeg finner ikke eksempler på sekvensiell lenking i disse timene.

### **6.3.3 Pedagogikk med døve og hørende studenter**

I den andre klasseromskonteksten i pedagogikkfaget er både døve og hørende studenter sammen i klasserommet. Den dagen jeg filmet, var 21 hørende og 4 døve studenter til stede. I tillegg var læreren og to tolker der. Som nevnt satt studentene i rekker etter hverandre, og de døve studentene satt på første rekke. Aktiviteten var studentframlegg, der studentgruppene skulle legge fram resultater fra sine PBL-arbeid. Klassen var delt i sju studentgrupper hvorav de døve studentene utgjorde en gruppe (gruppe 4).

Jeg hadde avtale med lærere, studenter og tolker, (og kameraassistenter) om å filme de tre første timene den dagen (klassen skulle ha seks timer). Fasene i disse tre timene kan deles slik:

#### 1. time (60 minutter)

1. Introduksjonsfase med praktiske beskjeder (15 minutter)
  2. Framlegg ved gruppe 1 (16 minutter)
  3. Lærerkommentarer og diskusjon (5 minutter)
  4. Framlegg ved gruppe 2 (16 minutter)
  5. Lærerkommentarer og diskusjon (8 minutter)
- Pause 15 minutter

#### 2. time (48 minutter)

1. Framlegg ved gruppe 3 (15 minutter)
  2. Lærerkommentarer og diskusjon (8 minutter)
  3. Framlegg ved gruppe 4 (18 minutter)
  4. Lærerkommentarer og diskusjon (7 minutter)
- Pause 15 minutter

#### 3. time (24 minutter)

1. Framlegg av gruppe 5 (8 minutter)

2. Lærerkommentarer og diskusjon (2 minutter)

3. Framlegg av gruppe 6 (11 minutter)

4. Lærerkommentar og diskusjon (3 minutter)

Lunsjpause 45 minutter

Lærerens informasjoner i 1. time er på norsk talespråk og tegnspråktolkes for de døve studentene. Det er noen få oppklaringsspørsmål fra noen av de hørende studentene. Disse spørsmålene blir også tegnspråktolket. De døve studentene har ingen spørsmål til informasjonene. Tolkene bytter på å være aktiv tolk og støttetolk ca. hvert 15. minutt. Gruppe 1 bruker i sitt framlegg norsk talespråk, og skriftlig norsk på skriftprosjektør.<sup>104</sup> De blir tegnspråktolket. Gruppe 2 starter med en tegning på skriftprosjektøren. Med utgangspunkt i tegningen framfører de innlegget sitt på norsk talespråk og blir tegnspråktolket. Etter hvert bytter de ut tegningen med lysark med norsk tekst og avslutter med en tegning (som viser en elev) som de kommenterer. Når de er ferdige med framlegget sitt, ber de studentene i klassen diskutere situasjonen for eleven på tegningen. Alle studentene er engasjerte og diskuterer ivrig, de hørende på norsk talespråk og de døve på norsk tegnspråk. De døve studentene snur seg mot hverandre og setter stolene sine slik at alle kan se hverandre mens de diskuterer.<sup>105</sup>

Etter pausen, i andre time, starter gruppe 3 med en tegning på skriftprosjektøren. De bytter etter hvert ut tegningen med tekstark og framfører innlegget sitt på norsk talespråk. Det blir tegnspråktolket. Gruppe 4 starter også med tegning på skriftprosjektøren. De snakker en del ut fra bildet og har deretter muntlig framlegg på norsk tegnspråk som blir stemmetolket. Etter lærerkommentarer og diskusjon er det pause.

I tredje time starter gruppe 5 med å lese et dikt og går så over til muntlig framlegg. Gruppe 6 har også valgt et bilde som innledning til sitt innlegg. Både gruppe 5 og gruppe 6 framfører sitt innlegg på norsk talespråk som blir tegnspråktolket.

Vi ser også her at det brukes ulike språkformer og lingvistiske koder, og at gruppene ved framlegg gjør bruk av både tekst og tegning på skriftprosjektør. Dette er typisk *studentaktive* timer, der læreren etter å ha gitt sine informasjoner på starten av dagen, stort sett binder

---

<sup>104</sup> Læreren hadde på forhånd delt ut ”startere”, tekster og tegninger som studentene kunne la seg inspirere av ved arbeid med PBL-oppgaven.

<sup>105</sup> Når de sitter på rekke med ansiktet vendt framover er det vanskelig å se hverandre.

sammen framleggene og styrer klasseseksjonen mellom framleggene. Tolkene er hele tiden aktive, tolker ca 15 minutter hver, og har både tegnspråktolking og stemmetolking. Etter flere av innleggene spør læreren: ”Orker tolkene en gruppe til, eller skal vi ta en pause?” Denne dagen orker tolkene, og det blir ikke tatt pauser på grunn av dem.

Jeg vil gå nærmere inn på gruppe 4 og deres presentasjon. De fire døve studentene som har framlegget, har fordelt arbeidsoppgavene. Ingrid, Anna og Ellen skifter på å ha ordet, mens Nils ”har regien” og står med en skriftlig oversikt over innholdet i framlegget. I tillegg har hver student sine skriftlige notater som grunnlag for det den enkelte skal legge fram. De ser av og til på notatene, men ser for det meste mot klassen de snakker til. Resten av klassen følger med, de fleste med blikket festet på den som snakker. Læreren gjør noen notater underveis i framlegget. Tolkene sitter nå på første rekke og stemmetolker det som blir sagt. De veksler på å stemmetolke hver sin person samtidig som studentene veksler på å ha ordet (nå brukes ikke 15 minutters regelen).<sup>106</sup> Av og til stopper tolkene studentene for å klargjøre hva som blir sagt. Andre ganger retter tolkene på hverandre hvis noe ikke blir tolket korrekt. I dette framlegget bruker alle studentene norsk tegnspråk uten stemme.

Her har vi en annen type visuelt orientert klasserom enn det som er i bruk når det bare er de fem døve studentene og lærer med eventuelt tolk. Selv om ikke alle de tilstedeværende er plassert slik at de hele tiden ser hverandre, er noen av aktørene i rommet avhengig av å se den som snakker for å få med seg innholdet. Det brukes norsk talespråk (lærer, tolker og hørende studenter), norsk tegnspråk (døve studenter og tolker) og norsk skriftspråk (på framleggsdokument og på lysark). Lokallenking forekommer der det blir pekt på skriftlige stikkord på lysarkene. Hendelsenking forekommer i den forstand at det skiftes mellom språkformer alt etter hvilken gruppe som legger fram. Synkronisert lenking forekommer ved at det blir tolket mellom de to språkene norsk tegnspråk og norsk talespråk. Jeg finner ikke sekvensiell lenking her. En kunne kanskje forvente at tolkene ville benytte seg av det, hvis de var i tvil om det konvensjonaliserte tegnet for et norsk uttrykk fra pedagogisk fagterminologi. Tolkene har imidlertid norske tegn for faguttrykkene, de virker kjent med stoffet og bruker heller ikke mye fingerbokstavering i timene som jeg har filmet.

---

<sup>106</sup> Vanligvis tolker den ene tolken 15 minutter, og så tar den andre over.



Som vi ser i disse eksemplene er språkbruken i det visuelt orienterte klasserommet kompleks og mangfoldig. Mening står i sentrum, språket er et verktøy og ulike språkkoder lenkes sammen for at meningsdanning skal finne sted. Bagga-Gupta peker på disse formene for aktiviteter som egne undervisningssjangrer (jf. Rockwell 2000, se også kapittel 6.2).

Local, event and synchronized chaining are important aspects of visually oriented bilingual communication. These types of chaining constitute the relational connection between SSL and Swedish and are significant “teaching genres”[...] (Bagga-Gupta 2004:197)

Ressurser fra ulike språkrepertoar og kulturell kunnskap blir brukt i interaksjon mellom lærere og studenter som sammen skal etablere et midlertidig felles forståelsesrom (Rommetveit 1974) der faglig kunnskap står i fokus. Meningen som formidles er resultat av et samspill der bl.a. tolkene blir viktige aktører på arenaen. I kapittel 8 vil jeg gå videre med begrepet undervisningssjanger og anvende det på mitt materiale.

## **6.4 Bruk av fysiske artefakter**

Et av utgangspunktene for et sosiokulturelt perspektiv på læring og menneskelig tanke og handling er at man interesserer seg for hvordan individer og grupper tilegner seg og utnytter fysiske, kognitive og sosiale ressurser. Både Vygotsky (1978) og Wertsch (1991) peker på at vi bruker redskap eller verktøy i denne sammenhengen. Med redskap eller verktøy menes ressurser, språklige (eller intellektuelle) og fysiske, som vi har tilgang til, og som vi bruker når vi forstår vår omverden og handler i den (Säljö 2000:20). Jeg har i det forrige avsnittet pekt på hvordan språk basert på ulike lingvistiske koder brukes som et sosiokulturelt redskap i læringssituasjonen. Denne språkbruken kombineres med fysiske artefakter som video, tavle, lysark og andre skriftlige medier. Bruk av disse artefaktene blir en ressurs og en naturlig del av den pågående diskursen i klasserommet. I dette avsnittet vil jeg se nærmere på hvordan aktørene i mitt materiale tar i bruk noen av de verktøy som de har til rådighet.

### **6.4.1 Tavle**

I to av de tre klasseromskontekstene som jeg var inne i, var *tavla* tatt i bruk. Tavla ble brukt når det bare var døve studenter til stede. I intervju med pedagogikk læreren sier hun at hun i liten grad bruker tavle, men mest bruker skriftprosjektor og lysark når hun underviser den store klassen med døve og hørende studenter. Når hun har de døve studentene alene, kommer de av og til med spørsmål som omhandler tema hun ikke har på lysark. Da bruker hun tavla

for å visualisere. Hun syns også at det er lettere å bruke tavla når det er færre studenter i et mindre rom, enn når hun har store klasser (Lærervideo 2 31.03.03).

I eksemplet fra pedagogikktimen i forrige avsnitt brukte pedagogikklæreren tavla til å visualisere dagens tema. Sammen med studentene lager hun et tankekart på tavla, der ”tilpasset opplæring” står i sentrum, og stikkord og ideer som knyttes til tema skrives inn i sirkler som har forbindelse med sentrum (se figur 14b). Denne figuren er med og gir studentene et visualisert bilde av faguttrykkene presentert i norsk skrift. Hvert punkt på tavla går tilbake til studentenes skriftlige notater i egne notatbøker. Gjennom en *dialog* kommer lærer og student(er) fram til hva som skal stå på tavla. I noen tilfeller foreslår studenten et konkret faguttrykk (som når Ingrid foreslår IOP). Studenten får da en bekreftelse på at dette er riktig, og det blir skrevet på tavla. Læreren stopper imidlertid ikke der. Hun fortsetter med en samtale, først og fremst med Ingrid som har foreslått uttrykket, men hun inviterer også de andre studentene med inn. Gjennom denne samtalen blir betydningen av faguttrykket diskutert og eksemplisifert. I andre tilfelle har ikke studenten et konkret faguttrykk, men kommer med praktiske eksempler som kan knyttes opp til meningsinnholdet i et faguttrykk (jf. eksempel 3 med Anna som snakker om hjelp til elever med ordblindhet). Meningsinnholdet i det som Anna sier kan knyttes opp mot ”tilpasset opplæring”, læreren foreslår da å kategorisere dette som ”tilrettelagt hjelp”, og det blir skrevet på tavla.

Skriftbildene på tavla er resultat av et samarbeid mellom studenter og lærer. De har stor betydning i det øyeblikket de blir skrevet ned. Skrivning gjør tankene synlige, og gjør det praktisk mulig å ta vare på det som er kommet fram gjennom samtalen (Dysthe, Hertzberg og Hoel 2000). Slik har skriftbildene på tavla også betydning som en *referanseramme* for samtalen som finner sted i klasserommet i den timen. Skriften blir stående i ”tid og rom”. Når Ellen kommer med forslag fra det hun har skrevet, og nevner atferdsproblemer, spør læreren hva hun skal skrive på tavla. Ellen tar da i bruk det som allerede står på tavla, ”tilrettelagt hjelp”, *peker på* det, og mener at hennes forslag kan komme inn under samme kategori. Læreren foreslår da heller ”tilrettelegging sosialt”, og enda et faguttrykk kommer på tavla. Etter at det siste faguttrykket ”differensiering” er kommet opp, og skrevet på tavla, dreier samtalen over på integrering og inkludering. Sekvensen rundt tankekartet på tavla varte i 11 minutter. I de resterende 43 minuttene av pedagogikktimen ble det ikke aktivt pekt på eller referert til tavla.

Ved lærerledet undervisning i tegnspråktimen brukes tavla aktivt hele timen. Som vist i figur 13a i forrige avsnitt, starter læreren med å skrive oversikt over timens innhold. I tillegg skrives stikkord og referanser på tavla, etter hvert som de framkommer i samtalen mellom læreren og studentene. Også her er det læreren som bestemmer den norskspråklige skriftutformingen som fagbegrepene på tavla får. På mange måter er de faglige uttrykkene lærerinitiert, men når de skrives, er de et *resultat av samtale* mellom lærer og studenter om faglige tema, som studentene hadde ønske om å få tatt opp. Læreren refererer til skriften på tavla ved å peke.<sup>107</sup> Lærers peking kan ofte være en del av hennes ytring og stå som et selvstendig ledd i ytringen. I kapittel 7 vil jeg gå nærmere inn på lærers peking på tavla og vise hvilke funksjoner den kan ha og til hvordan den er et ledd i lærers ytring.

#### 6.4.2 Skriftprosjektor og lysark

I alle tre klasseromskontekstene som jeg så på, var *skriftprosjektor og lysark* tatt i bruk. I alle tilfellene ble det presentert ferdig tekst (eller et ferdig bilde) på lysarket. Skulle det skrives underveis, ble dette gjort på tavla, aldri på lysarket, selv om dette er fullt mulig. Når klassen diskuterte fagplan i Tegnspråk som førstespråk fra L97, hadde læreren kopiert de gjeldende sidene fra Læreplanverket (L97) og overført dem til lysark. Slik hadde klassen en *felles referanse* til hva de snakket om. Studentene satt også med Læreplanverket (L97) oppslått på pulten. Men når de så ned i boka, hadde de ikke kontakt med læreren og kunne ikke se hva hun sa. Mens hørende studenter kan ha blikket i ei bok og lytte til hva læreren sier, må døve studenter se. Ved å ha kopi av boksida på lysark på veggen, kunne alle se den trykte teksten samtidig som de også så læreren som sto ved siden av og kommenterte og pekte. Når studentene hadde individuelle framlegg i tegnspråktimene, brukte de skriftprosjektor. Av de seks studentgruppene som hadde framlegg i storklassen i pedagogikk, brukte fem av dem skriftprosjektor ved framlegget sitt, noen hadde tegninger, og noen en kombinasjon av tegning og tekstark. Den projiserte skriften på veggen fungerte på samme måte som ferdig skrevne stikkord på tavla, som et *visuelt fokus* og en tilstedeværende referanse til tema som ble lagt fram eller diskutert i klassen.

---

<sup>107</sup> Her skiller jeg mellom *deiktisk peking*, som er det som blir omtalt her, og *lingvistisk peking*, der peking er en del av hennes norske tegnspråk.

### 6.4.3 Trykt tekst

Lærebøker, fagartikler og andre former for *trykt tekst på papir* var også i bruk i timene jeg observerte. Av og til kunne tiden i klasserommet bli brukt til å lese gjennom en kortere fagtekst. Det kunne for eksempel være deler av en fagartikkel, plan for et klassetrinn i L97 og lignende. Noen ganger ble tekstlesingen brukt som grunnlag for diskusjon, andre ganger ble den brukt som grunnlag for kortere studentframlegg.

### 6.4.4 Skriftlige notater

Av andre skriftlige medier hadde studentene *skriftlige notater*. Det kunne være ferdig forberedte notater som de hadde med når de skulle ha framlegg, eller det kunne være egne notatbøker der de noterte stikkordene fra tavla, og annet som for dem var viktig å få ned i skriftlig form. Det å skriftliggjøre fagkunnskapen er av stor betydning. Å skrive blir en viktig læringsstrategi (Dysthe, Hertzberg og Hoel 2000). Notatene skrives i øyeblikket i timen, men kan tas fram senere, når studenten arbeider med lærestoffet på egen hånd. I det visuelt orienterte klasserommet må studentene *se* for å få med seg det som skjer. Det kan da bli problematisk å se på hva lærer eller tolk sier, samtidig som en skal ta egne notater.

Som en del av det tilrettelagte opplegget for de døve lærerstudentene hadde høgskolen *organisert notatskriving*. Det fungerte slik at to til tre hørende studenter byttet på å skrive notater i timene. Disse ble etter timen kopiert til de døve studentene. De hørende studentene fikk litt betaling av skolen for å gjøre dette, mens de døve studentene fikk kopikort til å ta kopier av notatene. I samtale forteller de døve studentene at disse notatene kunne variere noe når det gjaldt ryddighet og oversikt, og at de også måtte gjøre seg kjent med de ulike studentenes måter å ta notater på. De satte imidlertid pris på å kunne følge med i timene uten å anstrenge seg med å skrive notater samtidig som de skulle se på tolkene. Noen ganger syntes de likevel at det var greit å skrive selv også. Når læreren brukte skriftprosjektor og powerpoint i undervisningen, bad de om å få kopier på forhånd, slik at de kunne skrive små stikkord og kommentarer på papirene. Den døve studentens visuelle oppmerksomhet kunne enten være på papiret som hun skrev på, eller på tolken. Den kunne ikke være begge steder til samme tid. Jeg vil gå nærmere inn på fenomenene *visuell oppmerksomhet* og *visuell tilgjengelighet* når jeg i neste avsnitt ser på kvalitative trekk ved interaksjonen.

### **6.4.5 Video**

Ved bruk av de ”teknologiske verktøy” som jeg her har nevnt, har det vært snakk om skriftspråklige representasjoner av norsk (eller andre språk som studentene leser faglitteratur på). Som nevnt (se kapittel 4.1.1) kan ikke tegnspråk skrives ned i ortografiske symboler på samme måte som talespråk. Den beste måten å konservere tegnspråk på er å bruke film/video-verktøyet. *Video* blir derfor brukt i faget norsk tegnspråk, både for å presentere ferdiglagede tekster i ulike sjangrer og for at studentene skal kunne lage egne tekster. I tegnspråktimene som jeg filmet, så studentene på videobaserte eksempler på barnespråk. Her kunne de, på samme måte som når en analyserer skriftlig tekst, analysere språkeksempelene og se på innhold, struktur og grammatiske funksjoner. Elementer fra tegnspråk vist på video kunne lenkes sammen med studentenes og lærerens tegnspråk og med fagterminologi representert ved norsk skriftspråk på tavla.

I det sosiokulturelle perspektivet på læring legges det avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling, og ikke primært gjennom individuelle prosesser. Denne samhandlingen omfatter menneskene og språkene de bruker. I tillegg omfatter den også som vi her har sett, teknologiske verktøy og ressurser som knyttes sammen med språk. Hvordan samhandlingen er organisert og løses i praksis, vil jeg komme nærmere inn på i neste avsnitt.

## **6.5 Kvalitative trekk ved interaksjonen**

Her vil jeg ta for meg noen karakteristiske trekk ved interaksjonen i det visuelt orienterte klasserommet. Jeg vil peke på flere fenomener som virker sammen og som på mange måter er en forutsetning for at interaksjon i det visuelt orienterte klasserommet kan finne sted. I dette avsnittet vil jeg framheve sammenhengen mellom visuell tilgjengelighet, bruk av blikk, bruk av pauser, turtaking og visuell oppmerksomhet.

### **6.5.1 Visuell tilgjengelighet**

En forutsetning for klasseromsinteraksjonen er *visuell tilgjengelighet*. Den romlige organisering av klasserommet der bare de døve studentene er til stede, er ikke tilfeldig (se også avsnitt 6.1). Det å kunne se hverandre er en forutsetning for å kommunisere.

Visualiseringer som skrift på tavle, bilder og skrift på lysark og bilder på video må også være slik plassert at alle kan se dem. Lærer og eventuelt tolk må plassere seg på en slik måte at de ikke dekker for noen av disse visualiseringene. Begge lærerne som ble filmet, var i bevegelse

i løpet av timen. De beveget seg mot tavla, mot studentene og til høyre og venstre foran tavla. I pedagogikktimen stod den aktive tolken vanligvis på lærerens venstre side. Når læreren forflyttet seg, fulgte tolken med. For studentene er det viktig at tolken hele tiden står så langt fram at hun er synlig og ikke dekkes ved at læreren kommer mellom tolken og klassen. Når en skal være visuelt tilgjengelig for fem studenter som sitter i en halvsirkel, kan en heller ikke gå for nært, da kan det være vanskelig for de som sitter ute på sidene å avlese.

### 6.5.2 Blikkets funksjoner

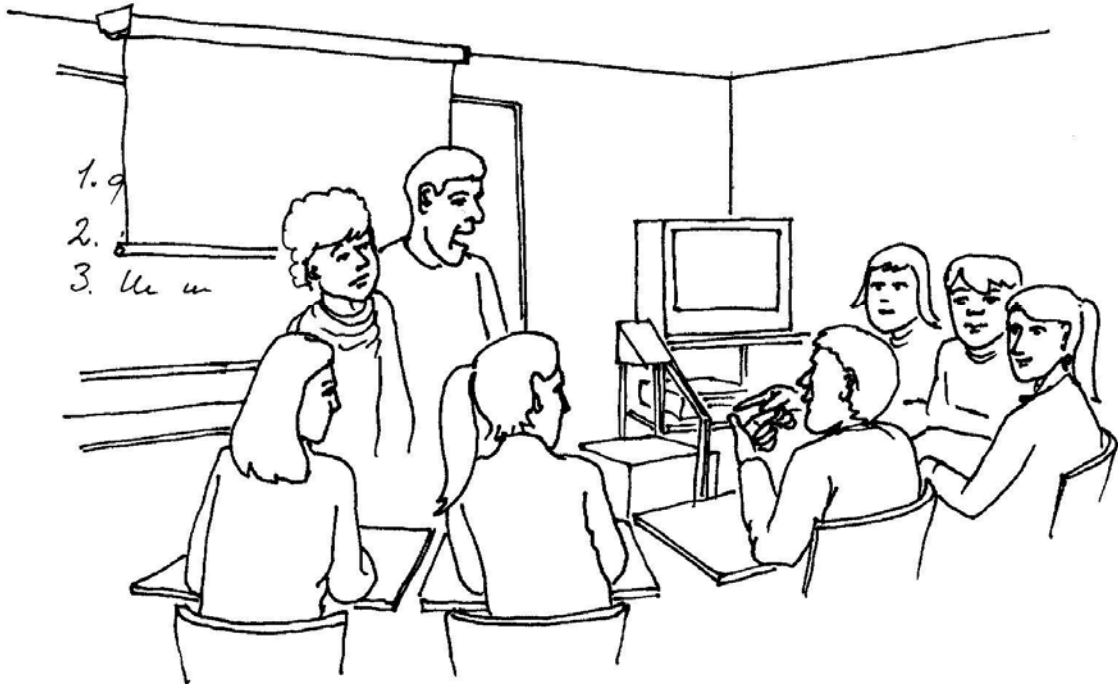
Bruk av det menneskelige *blikk* får flere funksjoner. I det øyeblikket en av studentene ikke er til stede med aktivt blikk, faller hun/han ut av den språklige sammenhengen. For det første brukes blikket til å avlese et språklig budskap (tegnspråklig, skriftlig eller talespråklig ved munnavlesing), for det andre brukes blikket aktivt som en lingvistisk del av det språklige uttrykket, for det tredje brukes blikket som tilbakemeldingssignal og for det fjerde brukes det i forbindelse med turtaking.

Reglene for *turtaking* er viktige i all interaksjon, så også her. I det øyeblikket en av aktørene flytter blikket fra motparten, er kontakten brutt. Det er ulike årsaker til at blikket flyttes, studenten skal notere, læreren skal skrive på tavla eller det skjer for eksempel noe i en annen del av rommet, og dette får visuell oppmerksomhet. Når studentene noterer, må læreren vente med sin ytring. Når læreren snur seg mot tavla, må studenten vente med sin ytring. Dette skjer i tegnspråktimen der både lærere og studenter bruker norsk tegnspråk. I pedagogikktimen kommer en tredje part, tolken, inn i bildet, og regler for turtaking blir mer komplisert. Tolken i dette tilfelle er ikke bare en mekanisk oversetter, men som Roy hevder, en aktiv deltaker i interaksjonen.

[...] the interpreter's role is active, governed by social and linguistic knowledge of the entire communicative situation, including not only competence in the languages, but also competence in the appropriate "ways of speaking" and in managing the intercultural event of interpreting (Roy:1992:21).

Tolken kan, i større og mindre grad, regulere samtalen i klasserommet. Hun kan stoppe læreren når hun ikke får med seg alt læreren sier, hun kan stoppe studenten som hun stemmetolker når hun ikke forstår det som blir sagt. Når studentene rekker opp handa for å komme med en ytring, er det læreren som peker ut hvem som skal si noe, men når flere studenter blir ivrige og kommer med sine ytringer uten å rekke opp handa, er det tolken som

velger hvem hun vil stemmetolke.<sup>108</sup> Dette innebærer at noen ”stemmer” ikke blir sett, og dermed velges bort.



Figur 15 Visuelt fokus: Studentinnlegg stemmetolkes

I figur 15 illustreres hvordan studenten som har et innlegg er gjenstand for alles blikk. Tolken ser på studenten for å stemmetolke det han sier. Læreren ser på studenten samtidig som hun fra tolken hører det som blir sagt. De andre studentene har også sin visuelle oppmerksomhet rettet mot studenten som har innlegget.

Læreren som bruker talespråk kan snu seg mot tavla, skrive og snakke samtidig (selv om det ikke er å anbefale). Her er det ikke bare snakk om visuell tilgjengelighet, men også om *visuell oppmerksomhet*. Man kan ikke ha visuell oppmerksomhet på to steder, - både på tolken og på det som blir skrevet på tavla. Man kan kanskje med blikket mekanisk fange inn begge deler, men man kan ikke ha kognitivt fokus begge steder. Det samme er tilfelle når studentene skal

<sup>108</sup> Hva som bestemmer tolkens valg for hvem hun stemmetolker, eller lærerens valg for hvem som får svare i timen er kriterier jeg ikke kommer inn på her. Se i den forbindelse Sahlström 1999 (om lærerens valg) og Roy 1992 (om tolkens valg).

notere. Det å kunne ha egne notater fra timen er av betydning når man i ettertid skal arbeide videre med lærestoffet. For at de døve studentene skal kunne notere og samtidig få med seg det som skjer i timen må det gis rom for å gjøre notater.<sup>109</sup>

I tegnspråktimen kunne jeg se at læreren tok *pauser*, slik at studentene fikk tid til å notere. Hun ventet så til hun hadde alles blikk på seg, før hun gikk videre med dagens aktuelle tema. I pedagogikktimene der bare de døve studentene var til stede, var det også rom for å gjøre notater. Verre var det ved undervisning i stor klasse. Der måtte studentene velge om de skulle se på tolken eller i boka for å gjøre notater. Både studenter og tolker uttalte da også at det i disse timene foregikk mer på ”hørendes premisser”.<sup>110</sup> Ingrid sier det slik:

Jeg har opplevd at det i timen har vært masse informasjon, bare muntlig, det er ikke skrevet på tavla og jeg får ikke med alt. Jeg husker en gang at en oppgave ble gitt muntlig, og vi satt der og så på tolken, og etterpå oppdaget vi at vi satt med fem forskjellige utgaver av hvordan den oppgaven skulle løses. Vi gikk hjem hver for oss og jobba med oppgaven, og da vi leverte, hadde vi fem helt ulike oppfatninger av dette. Dette skjedde i forbindelse med praksis en gang  
(Studentvideo 2 30:15-31:02)

I situasjonen som Ingrid her beskriver, ble det ikke skrevet på tavla, det var ingen organiserte notatskrivere i aksjon og de døve studentene var henvist til tolkens formidling av det som læreren sa om oppgaven. De døve studentene som ikke kunne notere i øyeblikket, måtte huske alt som ble sagt når de skulle utføre arbeidet som læreren hadde beskrevet og tolken hadde formidlet. Denne gangen resulterte det i at de hadde ulike oppfatninger av hvordan arbeidet skulle utføres. Den organiserte notatskrivingen som er nevnt i forrige avsnitt, kommer altså godt med for studentene. Den gjør at de kan følge med tolken og likevel ha faglige skriftlige nedtegnelser fra det som skjer i timene.

I samtalen med studentene framhever de betydningen av *blikk-kontakt* i læringssituasjonen. Bruk av det menneskelige blikk får her mange funksjoner, og innledningsvis i dette avsnittet nevnte jeg fire av dem. Her vil jeg gå videre på blikket som *samtaleregulator* (tilbakemelding, og turtaking) og knytte det sammen med bruk av *pauser* i klasseromsinteraksjonen. Jeg finner ulik praksis i de kommunikative aktivitetene, delvis avhengig av om det undervises med eller uten tolk.

---

<sup>109</sup> Se også kapittel 7.2.4 der jeg går nærmere inn på studenters og læreres arbeid med *fokus for oppmerksomhet*

<sup>110</sup> (Studentvideo 2 12.02.03, Tolkevideo 1 4.04.03)



### 6.5.3 Bruk av pauser

Læreren i norsk tegnspråk bruker mange pauser når hun snakker til studentene. I mine analyser av interaksjonen fant jeg at disse pausene hadde forskjellige funksjoner og jeg skal her nevne fire av dem.

Den hyppigst brukte pausen var *tenkepausen*. Når læreren sto og foreleste eller forklarte noe for studentene, kunne hun plutselig stoppe opp midt i en setning, flytte blikket fra studentene og ”ut i luften” som for å lete etter det riktige ordet eller tegnet som hun ville bruke. Studentene satt rolig og så på henne og ventet på uttrykket. Studentene uttalte i intervju at situasjonen i disse timene var rolig og avslappet. Læreren snakket i et behagelig tempo, og det var lett å få med seg det som ble sagt.

Av og til stoppet læreren opp etter at en setning var fullført, og nå så hun direkte på studentene. Disse pausene kunne fungere *samtaleregulerende*, som turtakingspunkt eller responspunkt (Linell & Gustavsson 1987:18) og ble det stedet i interaksjonen der en annen taler kunne komme inn.<sup>111</sup> Vanlig praksis i klasserom er å rekke opp handa når en vil ha ordet. I tegnspråktimene gjennomførte ikke studentene denne praksisen konsekvent. Ofte benyttet de lærerens pauser etter en setning til å ta ordet. Dette er også noe som L1 kommenterer i samtalen jeg hadde med henne.

[...] ofte så tar de bare ordet, når de på en måte ser at jeg stopper å snakke, så tar de bare ordet. Det er litt sånn at når jeg ser på dem, og har oppretta blick-kontakt så har jeg på en måte gitt fra meg ordet også, og da gjør de det.  
(Lærervideo 1 41:34-41:48)

Den tredje pausetypen læreren hadde, var *skrivepause*. Da skulle hun enten skrive på tavla, eller studentene skulle skrive egne notater. Læreren kunne stoppe midt i, eller etter en setning for å skrive et faguttrykk på tavla. Da kunne studentene flytte blikket fra hennes tegnspråk og til det som ble skrevet på tavla. Så kunne læreren legge krittet fra seg, og forsette med sin ytring på norsk tegnspråk. I andre tilfeller stoppet hun opp for at studentene ville skrive. Det kunne være det hun selv hadde skrevet på tavla, eller det kunne være andre ting de ønsket å notere av det hun hadde sagt. Når hun så at studentene noterte, stoppet hun opp, stod stille og så på dem, til de så opp fra notatbøkene sine og møtte blikket hennes igjen. Disse pausene kom naturlig som en del av klasseromsinteraksjonen uten at noen hadde bedt om å få dem,

---

<sup>111</sup> Denne plass i interaksjonen der turen gis over, blir også kalt transition relevance place (TRP) (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974).

men pausene var ikke tilfeldige. De hadde sin funksjon og ble av studentene brukt til å gjøre notater.

En fjerde type pause var *oppmerksomhetspausen*. Den ble brukt for å samle oppmerksomheten om det læreren hadde å si. Ved begynnelsen av timen, når læreren var klar til å sette i gang, sto hun gjerne stille foran klassen noen sekunder, og dette resulterte i at studentenes blikk ble vendt mot henne. Hvis to studenter begynte å diskutere noe i løpet av timen, lot hun alle følge med på denne diskusjonen, og ventet med sin ytring til hun hadde alles oppmerksomhet på seg igjen. Slik virket denne pausen samlende.

Jeg nevnte ovenfor at pauser i kombinasjon med blikk kunne virke samtaleregulerende og være et ”turbyttsted”. Når læreren stopper opp, gis det rom for at studenten(e) kan komme inn med en kommentar, et oppklarende spørsmål eller er en annen ytring. Lærerens pauser er ofte regulert av de visuelle *tilbakemeldingene* som hun får fra studentenes ansikt. På samme måte er studentenes ytringer også regulert av de visuelle tilbakemeldingene som de får fra læreren.

#### **6.5.4 Samordning i direkte samtale**

I tegnspråktimene har lærer (L1) og studenter blikk-kontakt og snakker direkte til hverandre. Læreren ser på studentene, hun avleser deres ansiktsuttrykk og kan med sin bakgrunn i og kunnskap om visuell kommunikasjon dra sine slutninger om studentene har en forståelse av det hun snakker om. Nils sier det slik:

L1 ser på vår tilbakemelding og leser den. Hun kjenner våre ansiktsuttrykk og hvis vi bare sitter der uten forståelse i fjeset, går hun tilbake og gjentar eller spør. Hvis vi nikker og er med, går hun videre. Hun tar signalene med øyekontakt.  
(Studentvideo 2 12:30-12:59)

Jeg ser også på opptakene fra timene at studentene aktivt responderer med ansiktsuttrykk og nikk når læreren har sine ytringer. På samme måte responderer læreren når studentene kommer med sine innlegg i samtalen

Interaksjonen som jeg observerte i tegnspråktimene, kan på mange måter sammenlignes med en samtale som har i seg de tre dialogiske prinsippene sekvensialitet, samkonstruksjon og gjensidig avhengighet mellom handling og virksomhet (Linell 1998). Sekvensialitet karakteriserer alle nivåer i samtalen fra enkelte turer til tusekvenser, episoder og

episodesekvenser. Ytringene (turer og turkonstruksjonsenheter), deres form og innhold beror på deres sekvensielle posisjon, de responderer på tidligere ytringer og fastlegger muligheter og begrensinger på følgende ytringer. Her finnes både respons og initiativegenskaper (Linell 2004:7). Samkonstruksjonen blir til ved at lærer og studenter er med i en virksomhet der og da med det formål å skape et midlertidig felles forståelsesrom (Rommetveit 1974) om det faglige innholdet som står i fokus. Samtalen ligger i en sosial situasjon som kan karakteriseres som en *virksomhetstype*. Linell (1998) viser til hvordan slike virksomhetstyper (activity types) defineres av situasjoner og kan organiseres i kommunikative sjangrer. I kapittel 8 vil jeg gå nærmere inn på de kommunikative sjangrene som jeg finner i materialet og på hvordan de konstituerer seg.

Jeg ser fra videomaterialet at læreren er ”lyttende” og deltakende når studenten kommer med sin ytring. Når læreren snakker, er studentene stort sett deltakende og gir responser i form av ansiktsuttrykk, nikk og små kommentarer. Av og til har de ikke aktivt tilbakemeldende aktiviteter, og det kan for læreren oppleves noe problematisk. L1 sier det slik:

[...] men det hender også at det kan være døve studenter som sitter med litt sånn lukkede ansikt og ingen tilbakemelding. En utfordring da kan være rett og slett å bruke mitt eget blikk for å inkludere, for det er klart, det er et kjempedilemma. Uansett om det er hørende eller døve, for dette oppleves også med hørende studenter, men vi forholder oss nå til en gruppe med døve studenter. For viss du får mye tilbakemelding fra en eller to, så er det veldig lett å se på den ene eller de to som gir tilbakemeldinga. Og da skal man jobbe ganske iherdig og ha et ganske bevisst forhold til sin kommunikasjon for å inkludere de andre. Og ikke minst de som på en måte er litt stengt, litt sånn reservert, uinteressert alt etter som - man kan ikke vite hva som foregår i hodet på dem Og da er det kanskje også en balansegang mellom å være for pågående i bruken av blikket sånn at de på en måte føler seg uglesett eller for mye sett. Det kan være så enkelt som at enkelte dager så kan noen ha tankene sine et annet sted og har et sterkt behov for å ha tankene sine et annet sted og trenger kanskje ikke en lærer som ser overdrevet mye på dem heller. Så det er litt sånn derre balansegang mellom det å bruke blikket for å inkludere alle og på en måte åpne opp for muligheten til dialog hvis de har noe de skulle ha sagt eller noe de vil bidra med og samtidig ikke presse enkeltpersoner utilbørlig.  
(Lærervideo 1 41:49 -43:58)

Læreren blir på mange måter avhengig av studentenes tilbakemeldinger via ansikt og blikk. Samtidig er hun bevisst på ikke bare å ha blikk-kontakt med de som gir mest tilbakemeldinger og ser mest interessert ut. Hun bruker eget blikk for å inkludere hele gruppen, ikke bare de studentene som aktivt tilbakemeldet, men også de som tilsynelatende virker mer passive. Dette er enda en funksjon som legges i blikket.

### **6.5.5 Samordning i tolket samtale**

I pedagogikktimen er det ikke direkte blikk-kontakt mellom lærer og studenter. Læreren (L2) ser på studentene og studentene ser på tolken. Når det gjelder bruk av *blikk* i

pedagogikktimene, pekte jeg i avsnitt 5.2.3 på hvordan tolken hadde blikk-kontakt med studentene for også å kontrollere at de oppfattet det som ble tolket. Pedagogikklæreren uttaler i avsnitt 5.4.2 at hun savner det å ha direkte blikk-kontakt med studentene. Når læreren snakker, har hun sine naturlige pauser i sitt talespråk. Det kan være tenkepauser og pauser mellom setninger. Skrivepausene mangler ofte her. Hun tar ikke alltid pauser når hun snur ryggen til og skriver på tavla. Hun stopper heller ikke opp for at studentene skal få notere. Som lærer for hørende er hun vant til at det noteres mens hun snakker, og at studentene hører hva hun sier, selv om hun snur ryggen til. Når de døve studentene er i storgruppe, har de notatskrivere, slik at de kan få notater fra timen i etterkant. I den lille gruppa med bare døve er det ingen notatskrivere. De døve studentene noterer lite eller ingenting selv i disse timene. All deres konsentrasjon er på tolken som formidler det som læreren sier.

Det tolkede budskapet ligger i tid litt etter det som uttales fra læreren. Denne tidsforskyvningen varierte i mitt materiale fra 4-5 til 10-12 sekunder. I gjennomsnitt var tidsforskyvningen på 8-10 sekunder. Når læreren hadde en naturlig pause og en stopp i sin ytring, var tolken fremdeles ikke ferdig med å formidle på norsk tegnspråk det som læreren hadde sagt. Lærerens pauser i tid var dermed ikke synkronisert med tolkens pauser. De naturlige samtaleregulerende pausene som ga rom for turskifte, var derfor ikke på samme måte til stede her. Dette opplevde også studentene.

Ingrid: Når tegnspråklæreren prater, ser vi direkte på henne. Hun tar naturlige pauser, stopper, legger ned hendene og vi kan slippe til med spørsmål i kritiske øyeblikk, få svar og gå videre. Men når pedagogikklæreren prater, ser vi ikke på henne, vi ser på tolken. Det er mulig at pedagogikklæreren også har naturlige pauser og stopp. Tolken tolker jevnt og vi sitter og venter på pausen, der vi kan komme med vårt spørsmål. Når tolken har en pause, og jeg har et spørsmål, passer ikke det inn med det som læreren da snakker om.  
(Studentvideo 2 16:58-17:17)

Fra videoopptakene kan jeg se at det gis lite rom for at tolken kan ta naturlige pauser. Ingrid peker på noe vesentlig, når hun sier at tolken tolker jevnt. Når tolken er ferdig med sin setning, er læreren allerede inn i en ny, og tolkens pause ble ofte på bare 1-2 sekunder. Dette gir for liten tid til den døve studenten til å komme med innspill. Berge & Karlsdottir (2003:47) beskriver også hvordan en tolket samtale bærer preg av tidsforskyvning. De påpeker at tidsforskyvning er en naturlig konsekvens ved tolkede samtaler. Årsakene til tidsforskyvningen er at tolken må høre hva læreren sier før hun kan oversette det. Vanligvis venter tolken til læreren har sagt en hel meningsbærende ytring, før hun starter oversettelsen.

I samtale med tolkene kunne de fortelle at det kan være et problem å legge inn pauser, spesielt hvis læreren snakker for fort.

T1: Jeg merker at setningsmarkører faller bort, jeg, hvis hastigheten blir for høy. Orda kan en alltid klare å formidle, men det blir jo en sammenhengende setning på 15 minutter da.

Tolkvideo 2 28:07-28:17

T3: Men når det blir det tempoet der, så føler jeg at jeg ikke får tid til å gjøre jobben min. For jeg trenger litt tid på å få meningen, altså det som blir sagt, - for det første trenger jeg litt tid på å høre det og så trenger jeg litt tid på å gjenskape det. Og i den gjenskapingen så blir jeg kanskje klar over nye ting etter hvert, så jeg ønsker å gjenta til slutt, på en måte, et lite resymé eller en liten oppklaring. Rydde opp litt.

Tolkvideo 2 29:11- 29:37

Som det framgår av sitatene, får ikke tolkene alltid tid til å legge inn pausene som burde ha vært der. Det blir lite rom for turskiftepauser.

Spontane avbrudd så jeg lite av i pedagogikktimene. Vanligvis rakte den døve studenten opp hånda der hun opplevde en naturlig avbruddspause. Da var læreren på vei videre i neste setning eller periode og fullførte den før hun stoppet opp for å gi den døve studenten ordet. Studentens spørsmål kom da til noe som var sagt tidligere og ikke til det som nettopp var sagt. Studenten ventet også til tolken hadde tolket ferdig lærerens sist sagte setning før hun kom med sitt spørsmål. Vil man ha oppmerksomhet i det visuelt orienterte klasserommet, må man vente til alles blikk er vendt mot seg (jf figur 15 Visuell fokus).

Tolkene fortalte i samtale at det ved slike spørsmål i storgruppa av og til kunne oppstå ubehagelige situasjoner som satte de døve studentene i et mindre heldig lys overfor de hørende studentene. Dette fordi den døve studenten spurte om noe som læreren hadde snakket ferdig om. Når studentens spørsmål kom, var læreren på vei inn i noe nytt. Tolken stemmetolker studentens spørsmål for læreren og klassen.

T3: [...] og så er det også noe med storgruppa, hvis man skal stemmetolke så ligger man kanskje litt lenger bak. De andre er ferdige med det tema, og så kommer den døve studenten med også en kommentar da, og da blir det helt stilt i klasserommet. Kommentaren kommer litt for seint, og så får det den ekle konsekvensen at det blir helt stilt og læreren sier bare ”ja ” og fortsetter. Det er ubehagelig.

T:2 Det er da vi prøver med dette: ”Men i forbindelse med det vi snakket om i sted,--”

Tolkvideo 1 42:09- 42:36

I samtalen forteller tolkene hvordan de prøver å legge inn ulike strategier for å unngå det bruddet i klasseromsinteraksjonen som det blir, når det blir stilt spørsmål til et tema som læreren har forlatt.

## 6.6 Kropporientering, gester og peking

I tillegg til de kvalitative trekk ved interaksjonen som er nevnt i avsnitt 6.5, vil jeg peke på lærernes bruk av *kropporientering, gester og peking*. Her tenker jeg da på noen av de ”ikkeverbale” tilleggene (Øyslebø 1992) til ordene og tegnene som er en del av talerens (tegnerens) uttrykk i interaksjon med andre. McNeill (1992) definerer en gest som en kroppsliggjort manifestasjon av de samme psykologiske prosesser som fører til produksjon av setninger og ytringer.<sup>112</sup> Gesten er organisert innenfor menneskelig interaksjon og er i mange tilfeller også knyttet opp mot de fysiske omgivelsene som omgir interaksjonen (Goodwin 1986, Schegloff 1984). I mine analyser her har jeg spesielt fokusert på bruk av kropporientering og hva jeg kaller ”håndgester” og peking, dvs. gester utført med hendene.

I pedagogikktimene bruker læreren talespråk og blir tolket til norsk tegnspråk. Ved mine observasjoner i klasserommet og ved gjennomsyn av videoopptakene kunne jeg se at hun, mens hun snakket til klassen med bare de døve studentene, brukte mange håndbevegelser som en del av sitt uttrykk. Når hun snakket til storklassen med både døve og hørende, hadde hun påtagelig mindre bruk av disse håndbevegelesene. Uten å ha forskning å vise til, vil jeg tro at man ved å være i et tegnspråklig miljø, der hender er i bruk som en del av det språklige uttrykket, vil påvirkes til å bruke hendene mer når man skal uttrykke seg, selv om man ikke er tegnspråklig.

Pedagogikklæreren bruker en håndbevegelse mot studenten som hun delegerer ordet til (når de rekker opp hånda). Hun understreker ofte det hun sier ved å bevege begge hendene i takt med rytmen i talespråket sitt (en talerytmisk håndbevegelse) uten at det ligger en ikonisk eller gestuell mening i håndformen og håndbevegelsen. Hun bruker ”anførselstegn” med to fingrer på hver hånd når hun referer til spesiell bruk av noen uttrykk, og hun peker av og til på tavla ved direkte spørsmål til studentene som ”Hva skal jeg skrive her?” Når jeg i intervju spør henne om hun bruker mer peking og flere visualiseringer når hun bare har de døve studentene, svarer hun:

L2: Nei, det tror jeg ikke, jo kanskje litt, sant å si jeg har ikke tenkt på det. Jeg prøver vel kanskje å vise dem litt oversikter, men det prøver jeg jo med de andre og. Men jeg syns at det blir mer tid, i og med at vi har den gangen ekstra, ikke sant, så blir det jo mer tid til å gå innpå det vi har vært gjennom, og så på en måte tegne og forklare rundt det. Og sånn sett er det jo naturlig å visualisere mer overfor dem. Og det er jo klart at det vil jeg jo gjerne gjøre fordi de ser det bedre.

Lærervideo 2 48:33-49:01

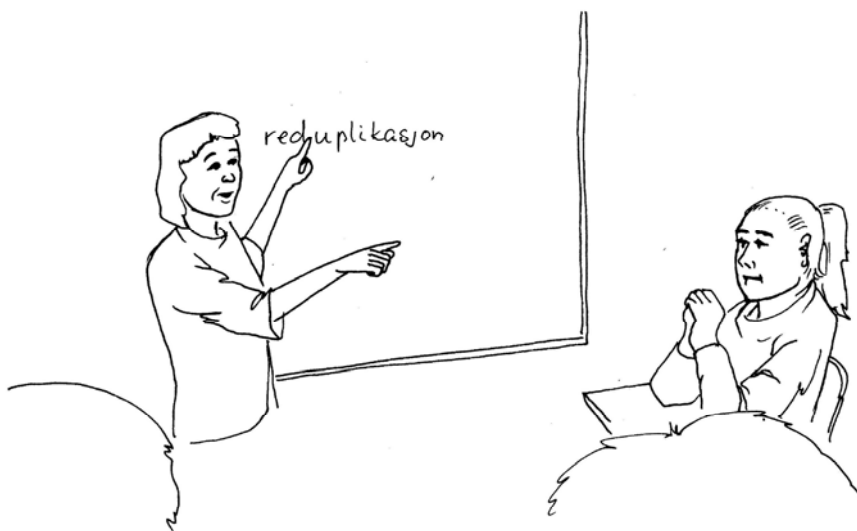
---

<sup>112</sup> [...] gestures are an integral part of language as much as are words, phrases and sentences – (McNeill 1992:2)

Både studentene og tolkene opplever at det i den store klassen foregår mer, som de sier på ”hørendes premisser”. Jeg ser også av videoopptakene at læreren i sin måte å snakke på er mer visuelt orientert i den lille gruppa med døve studenter enn hun er i storklassen.

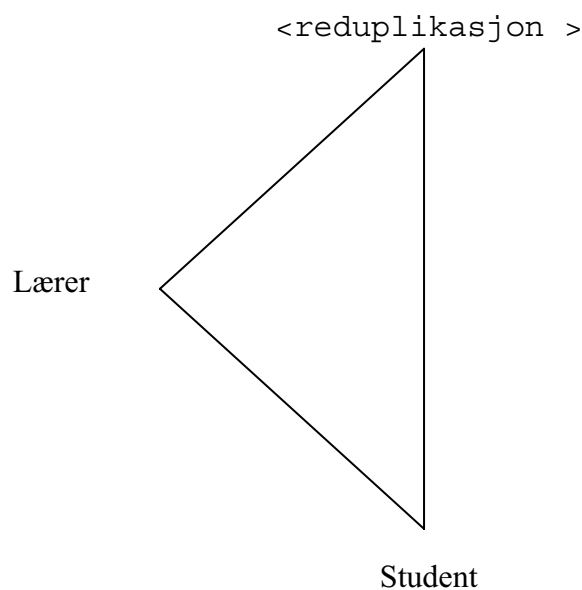
I tegnspråktimene bruker læreren norsk tegnspråk som i utgangspunktet er et visuelt-gestuet språk. Fordi noen norske tegn kan være sammenfallende med håndgester, er det vanskelig å peke på noen av lærerens gester, (og jeg er heller ikke ut etter å lage lingvistiske kategorier på den måten), men jeg vil fokusere på tegnspråklærerens bruk av *peking* og *kroppssorientering*, som et ledd i å skape en felles forståelse for det de snakker om i tegnspråktimene.

I Eksempel 2 Reduplikasjon (se avsnitt 6.3.1) viste jeg hvordan læreren ved gjentatte pekinger på ordet på tavla fokuserte på det skrevne ordet når hun skulle forklare dets betydning. Samtidig som hun pekte på skriften på tavla med venstre hånd, brukte hun høyre hånd til sin tegnspråklige forklaring. Bruken av et fysisk artefakt (Säljö 2000), tavla og den medierte skriften der, ga på en måte en tredje part i interaksjonen. – det skrevne ordet på tavla. Lærerens kropp, som var halvt vendt mot tavla og halvt vendt mot Ingrid som hun henvendte seg til, skapte billedlig sett et bindeledd mellom henne selv, ordet på tavla og studenten.



Figur 16a Interaksjonstriangelen

Skriften på tavla blir her en viktig del av interaksjonen, og læreren knytter an til den ved kroppsorientering og peking. Ved å bruke lokallenking, lenker hun tegnet på norsk tegnspråk til det skrevne ordet, samtidig som hun ved sekvensiell lenking tar med den norske uttalen (uten stemme) av ordet. Her understreker hun også rytmen i (det uttalte) ordet. Skjematisk kan denne sammenbindingen mellom språklige ressurser, aktører og fysiske artefakter framstilles som en sammenhengende trekant som vist i figuren under.



*Figur 16b Interaksjonstriangelen*

Noen ganger er lærerens peking sekvensiell, pekene kommer før eller etter hun sier noe, andre ganger er den simultan og utføres med venstre hånd, mens hun bruker høyre hånd til å si noe. Ordet på tavla blir en visuelt orientert referanse som knyttes sammen med innholdet i samtalen forløp (se ellers kapittel 7.2.5).

## **6.7 Kommunikative praksiser**

Jeg har i dette kapitlet vist hvordan interaksjonelle mønster i det visuelt orienterte klasserommet etablerer *kommunikative praksiser*. Jeg har sett på klasseromsinteraksjonen i et mesoperspektiv og sett på *hvordan* aktørene interagerer med hverandre og *hva slags* verktøy, språklige og andre, de tar i bruk i sin interaksjon. Jeg ønsker videre å se nærmere på samtalen i klasserommet, for å få kunnskap om hvordan den kan fungere som redskap når lærer og



studenter arbeider med å *utvikle mening* og med å skape et midlertidig felles forståelsesrom som kan være grunnlag for et læringspotensial. Det kommunikative arbeidet som utføres i det visuelt orienterte klasserommet, er komplekst og mangfoldig. Under følger en skjematisert oversikt som på et generelt grunnlag sier noe om blikk-kontakt og læreres og studenters kommunikasjon.

	<b>Norsk tegnspråk</b>	<b>Pedagogikk</b>
<b>Blikk-kontakt</b>	lærer ←-----→ student student ←-----→ lærer student ←-----→ student	lærer ←-----→ student student ←-----→ tolk (student ←-----→ lærer) student ←-----→ student
<b>Lærers kommunikasjon</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- direkte</li> <li>- naturlige pauser (studentene kan stille spørsmål)</li> <li>- naturlig tilbakemelding (avlese og respondere på studentenes tilbakemelding)</li> <li>- aktiv bruk av skrevne ord på tavle og lysark</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gjennom tolk (tidsforskjøvet)</li> <li>- lærerens og tolkens pauser samsvarer ikke i tid (tidsforskyvning)</li> <li>- naturlig tilbakemelding (avlese og respondere på studentenes tilbakemelding)</li> <li>- bruk av skrevne ord på tavle</li> </ul>
<b>Studenters kommunikasjon</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- spørre direkte</li> <li>- reformulere</li> <li>- avbryte til riktig tid</li> <li>- gi tilbakemelding</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- spørre direkte</li> <li>- spørre gjennom tolk (ikke i lærerens pauser)</li> <li>- tilbakemelding til tolken</li> <li>- ved munnavlesing tilbakemelding til lærer</li> </ul>

*Tabell 10 Kommunikativt arbeid, en oversikt*

Dette er en forenklet og grov skisse av deler av det kommunikative arbeidet som finner sted i klasserommene i de to fagene jeg har sett på. Ved å ta i bruk språk og andre kulturelle verktøy samarbeider deltakerne om å skape mening. Dette samarbeidet vil jeg gå nærmere inn på når jeg i neste kapittel ser på hvordan det gjennom dialog og samspill kan legges til rette for læring.

## 7 DIALOGEN SOM GRUNNLAG FOR LÆRING

I dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på samtalen i klasserommet og se på hvordan studenter, lærere og tolker er med på å skape mening gjennom dialog. Grunnlaget for kapitlet ligger i problemstilling 3:

*Dialogene i det visuelt orienterte klasserommet – hvilket grunnlag gir de for læring?*

I kapittel 4.2.2 ga jeg en oversikt med fokus på innhold og aktiviteter i hver av timene som ble filmet. Her følger en oversikt over det filmede materialet med *fokus på dialogen* i de tre klasseromskontekstene. Oversikten er ment å være en bakgrunn for analysene som nå følger. Under hvert av fagene som framstår i materialet, følger fem rader der ulike aktiviteter ved *dialogen mellom mennesker* står i fokus. I de tre siste radene fokuserer jeg på de fysiske artefaktene som også tas i bruk og blir *en del av klasseromsdialogen*.

FAG	Norsk tegnspråk	Pedagogikk i liten gruppe	Pedagogikk i storklasse
A K T I V I T E T E R	læreren introduserer tema	læreren introduserer tema	læreren introduserer tema
	studenter er med og forhandler om tema	studenter er med og forhandler om tema	studenter er med og forhandler om tema
	direkte dialog <ul style="list-style-type: none"> <li>- lærer /gruppen</li> <li>- lærer/student</li> <li>- student/student</li> </ul>	tolket og direkte dialog <ul style="list-style-type: none"> <li>- lærer /gruppen</li> <li>- lærer/student</li> <li>- student/student</li> <li>- tolk/lærer</li> <li>- tolk/student</li> </ul>	tolket og direkte dialog <ul style="list-style-type: none"> <li>- lærer / gruppen</li> <li>- lærer/student</li> <li>- student/student</li> <li>- tolk/lærer</li> <li>- tolk/student</li> </ul>
	framlegg av studenter	framlegg av studenter (forberedelse til framlegg i storgruppe)	framlegg av studentgrupper
	tilbakemelding og dialog rundt framlegg	tilbakemelding og dialog rundt framlegg	oppklarende spørsmål og litt dialog rundt framlegg
FYSISKE ARTE- FAKTER	tavle	tavle	
	lysark: utdrag fra L97		lysark: studentframlegg
	video: språkeksempel		

Tabell 11 Dialoger i timene, en oversikt

Jeg har i kapittel 5 og 6 operert med begrepet *læringspotensial*. Uttrykket har jeg hentet fra Olga Dysthe som definerer læringspotensial som ”de mulighetene som blir skapt for at elevene kan lære i en time, i en undervisningssekvens, gjennom et skoleår” (Dysthe 1995:17). I kapittel 5 så jeg på mulighetene i den organisatoriske tilretteleggingen av læringsmiljøet. I kapittel 6 så jeg på hvordan interaksjon mellom lærer og studenter, studentene i mellom og mellom mennesker og fysiske artefakter framstår i de tre klasseromskontekstene som jeg har videofilmet og sett på.

Nå vil jeg gå nærmere inn på hvordan deltakerne sammen skaper mening rundt tema som tas opp, og på hvilke kommunikative ressurser som tas i bruk, satt opp mot en hypotese om hva som kjennetegner en god læringssituasjon. Med en god læringssituasjon forstår jeg her en situasjon der lærer, studenter og tolker tar i bruk kommunikative ressurser for å skape mening. Gjennom dialogen demonstrerer deltakerne sin forståelse, eller de kan vise at de ikke forstår. Læring kan skje når kunnskap anvendes i nye situasjoner, og ny kunnskap anvendes i annen sammenheng. Ved å fokusere på sentrale kjennetegn ved tekstene ønsker jeg å få et innblikk i om klasseromsdialogene i materialet avspeiler et læringspotensial. I hvilken grad hver enkelt student gjør seg nytte av disse læringsmulighetene, er et annet og mye mer komplisert spørsmål som jeg bare i liten grad går inn på. Å måle vekst i forståelse, begrepsdanning og intellektuell utvikling hos individer som et resultat av interaksjon er – i beste fall – svært komplekst, og sannsynligvis umulig (Hoel 2002:130). Selv om det er gjort forsøk på å måle læring og forståelse sett i forhold til bestemte kommunikasjonssituasjoner ved å bruke før og ettertester (for eksempel Nystrand mfl. 1997, Kneser og Ploetzner 2001), er det problematisk å isolere læring gjennom en bestemt aktivitet eller kontekst fra andre typer påvirkning. Der undersøkelser og kartlegging baserer seg på språk, vil det som blir verbalisert i en situasjon bare utgjøre en liten del av læringen. Ikke all læring lar seg uttrykke i ord (Hoel 2002:130). Jeg er derfor ute etter å studere *ressursene* som brukes i læringsarbeidet, mer enn å studere resultater av læring.

Tidligere forskning på klasseromsinteraksjon har ofte fokusert på samtale mellom lærer og elev (student) og på faste strukturer i denne samtalen. En modell som det har vært vist til, er den såkalte IRE- eller IRF-strukturen<sup>113</sup>, der læreren tar et initiativ (I) ved å stille et spørsmål, eleven gir et svar (R) og læreren evaluerer (E), eventuelt følger opp (F) svaret (Sinclair og

---

<sup>113</sup> IRE står for Initiation Response Evaluation. F i IRF står for Feedback eller Follow-Up.

Coulthard 1975, Mehan 1979, Wells 1993). Tidligere undersøkelser peker også på en såkalt ”tredjedelsregel”, der det påvises at av samlet taletid i en leksjon bruker læreren to tredjedeler, mens elevene bruker en tredjedel (Bellack et al. 1966) .

Interaksjon i klasserommet er en kompleks prosess som bygger på menneskelig virksomhet i en gitt sammenheng. Det som foregår i klasserommet bygger på menneskenes strategier, hensikter og oppfattelser. Det er ikke mulig å oppfatte alt bare ved å studere ytre atferd hos lærere og studenter (Lindblad og Sahlström 2000:248). Dialogen skapes av deltakerne i klasserommet og er ikke nødvendigvis en samtale mellom to, men en samtale mellom flere (selv om det i utgangspunktet kan være to parter i samtalen, følger de andre med). I et sosiokulturelt perspektiv sees læring som noe som skjer i interaksjon, enten det er dialog mellom levende stemmer som er til stede der og da, eller de lærendes dialog med tekster som er uttrykk for stemmer (se kapittel 2.6). Dialogen lar seg ikke isolere, men skjer alltid i en kontekst som kobles sammen med deltakernes handlinger.

Det finnes mange modeller som er utviklet med tanke på analyse av dialoger. Fra disse analysene har det så vokst fram modeller for å analysere undervisning organisert som en språklig og kulturell prosess. Når jeg skal analysere dialogene i mitt materiale, finner jeg det formålstjenlig å hente analyseredskap fra samtaleforskning (Linell og Gustavsson 1987, Matre 1997, Linell 1998) og fra klasseromsforskning, der dialogiske prinsipper er en del av det teoretiske grunnlaget (Nystrand m. fl. 1991, 1993, 1997, Dysthe 1995, Hoel 1993, 1998a, 2001, 2002).

Linell og Gustavsson (1987) beskriver en analysemodell for dialogkommunikasjon der replikkene kategoriseres i et antall ulike typer. De grunnleggende analyseenhetene er initiativ og respons. Videre fokuserer de på dialogens dynamikk og koherens og på partenes innbyrdes styrkeforhold (dominans). Deres analyser er basert på samtaler mellom to personer. I mitt materiale der jeg også bl.a. ser på dynamikken mellom initiativer og responser, ser jeg på samtaler mellom flere personer i klasserommet. I senere litteratur (1998) beskriver Linell samtaler der tre eller flere er til stede<sup>114</sup> og deltar i det som han kaller en ”multi-party discourse” (se også avsnitt 7.2.3). Matre (1997) tar også i bruk Linell og Gustavssons

---

<sup>114</sup> Polyadic interaction (Linell 1998:106).

analyseredskaper når hun analyserer samtaler mellom flere barn og en voksen deltakende observatør.

Martin Nystrand viser i sin forskning til hvordan strukturen på klasseromsdiskusjonen virker inn på studentenes læring. Han fokuserer på dynamikken mellom språk og læring i faget engelsk. Noen av hans analyseenheter (authentic questions, uptake, thematic coherence)<sup>115</sup> har vært nyttige i arbeid med mitt materiale. Olga Dysthe og Torlaug Løkensgard Hoel er teoretisk forankret i et sosiokulturelt og interaktivt syn på undervisning og læring som bl.a. bygger på Vygotsky og Bakhtin. Begge viser til klasseromsforskning, de fokuserer på skriving og samtale som redskap for læring, og de ser på læringsmulighetene som skapes.

Teoriene som jeg bygger på setter språk i fokus. Språket blir ”et levende redskap for å skape mening mellom mennesker som agerer i og gjennom språket i sosiale praksiser” (Säljö 2000:89, min oversettelse). Ved å se på hvordan deltakerne i mitt materiale bruker språket, kan jeg også si noe om hvordan samtalene i klasserommet kan være et grunnlag for læring. Det å lære et fag er å lære seg nye tenkemåter og begreper, ikke bare å tilegne seg informasjon, sier Rommetveit (1996:99 min oversettelse). Det burde tilsi at dialogisiteten i språket, dvs. både den ytre og den indre dialogen burde stå sentralt i vår formidlingstradisjon. Både Bakhtin (1981) og Wertsch (1991) er opptatt av det som skjer når vi ”tilegner oss verden”, dvs. når vi gjør andres (overleverte) ord og tenkemåter til våre egne. I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvordan studentene i mitt materiale sammen med læreren gjør bruk av dialogen når de skal tilegne seg tenkemåter og begreper i lærerutdanningsfagene norsk tegnspråk og pedagogikk.

Klasseromssamtalene tilhører en institusjonell praksis. Samtalene i klasserommet er en målrettet aktivitet. Jeg har tidligere sagt at studenter og lærere arbeider med å skape mening sammen. Mening er ikke noe som eksisterer i språket uavhengig av den som bruker det. Mening blir heller ikke skapt av individet, den blir skapt i samspillet mellom de som kommuniserer (Dysthe 1996:111). Det å tilegne seg informasjon og reprodusere den, er ikke nødvendigvis det samme som å forstå og lære. Dysthe peker på at det er når de ulike stemmer deltar i dialogen og interagerer i den forstand at de bygger på hverandre og/eller strir mot hverandre, at det skjer noe mer enn reproduksjon. Det er i de mange stemmene og i de ulike

---

<sup>115</sup> Olga Dysthe (1995) bruker Nystrands teorier, og oversetter disse tre begrepene til *autentiske spørsmål, opptak og tematisk koherens*.

stemmene vitaliteten og læringspotensialet ligger, men da må stemmene utfordre og påvirke hverandre, ikke bare eksistere ved siden av hverandre (ibid.). I dette perspektivet går jeg inn og analyserer samtaler fra de tre klasserommene som jeg har filmet. Jeg ønsker å finne trekk ved dialogene som kan gi kunnskap om den gode klasseromssamtalen.

Målet med klasseromsvirksomhet er at det skal skje læring. Dette blir også en målrettet aktivitet innenfor klasseromssamtalen. Med et sosiokulturelt perspektiv på læring og med bakgrunn i egen erfaring som lærer gjennom mange år, ser jeg for meg den gode klasseromssamtalen preget av samspill, tematisk utvikling og drevet framover av initiativ både fra lærer og studenter. Her foregår et samarbeid, der lærer og studenter tar i bruk kommunikative ressurser som kan fremme læring.

Dette er ingen longitudinell studie, der jeg måler kunnskap hos studentene ved begynnelsen og slutten på et studium. Jeg har bare vært inne og videofilmet i 4 uker av et fireårig studium. Videre fokuserer jeg på samtalene som jeg har i materialet mitt. Trekk ved samtalene og måten deltakerne i materialet bruker språket på, kan gi meg kunnskap om læringspotensialet i klasseromssamtalen. Jeg vil i det følgende se nærmere på hvordan lærer og studenter fordeler det kommunikative arbeidet (deltakerstruktur), hvordan deltakernes ytringer spiller mot og med hverandre gjennom initiativer, responser og nye initiativ og hvordan tema oppstår og bringes videre av partene i samtalen (tematisk koherens). Ved hjelp av analyseenhetene *deltakerstruktur*, *initiering* og *tematisk koherens* undersøker jeg læringspotensialet i de tre klasseromskontekstene som jeg har i materialet, dvs. tegnspråktimene (*direkte samtale*), pedagogikk med bare døve studenter (*tolket samtale*) og pedagogikk med døve og hørende studenter (*helklasseundervisning med tolket samtale*).

### **7.1 Å delta i samtalen**

Undervisning skapes i samspill mellom lærer og studenter og studentene i mellom. En kartlegging av deltakerstrukturen vil gi et bilde av hvordan det kommunikative arbeidet fordeles i det dialogiske samspillet i klasserommet. Samtaleutsnittene kan vise noe av samarbeidet mellom deltakerne. I utgangspunktet er klasseromssamtalen asymmetrisk både når det gjelder interaksjon, kunnskap og deltaking (Linell og Luckman 1991). En slik asymmetri er ikke nødvendigvis negativ. Jeg har tidligere sagt at formålet med klasseromssamtalen er læring. Vanligvis sitter læreren inne med mer kunnskap og forståelse

om tema som tas opp, enn det studentene har. I kraft av sin stilling er også læreren tildelt en rolle som ”den som vet og kan”. Målet med den gode klasseromssamtalen er ikke til enhver tid å skape symmetri og balanse, men å skape spenninger som kan drive samtalen framover og legge grunnlag for et læringspotensial. Det blir viktig også å lytte til hverandre. Partene kommuniserer ut fra ulike posisjoner, men oppnår i større eller mindre grad en delt forståelse i og gjennom sin interaksjon (Linell 1998:14).

Klasseromssamtalen som institusjonell praksis skiller seg fra interaksjon i andre sammenhenger. Ulike leksjonstyper og antall deltakere i klasserommet virker organiserende på interaksjonen. De tre klasseromskontekstene som jeg har vært inne og filmet i, er ulike både med hensyn til leksjonstype, språk som brukes og antall deltakere som er til stede. De tre kontekstene kan derfor ikke sammenlignes ut ifra numeriske verdier (for eksempel opptelling av antall replikker). Hver enkelt leksjon innenfor samme fag kan heller ikke sammenlignes. Avhengig av tema varierer aktivitetene fra leksjon til leksjon. Jeg finner likevel noen karakteristiske trekk ved deltakerstrukturen i de tre kontekstene og vil se disse i lys av læringspotensialet i klasserommet.

### **7.1.1 Deltakerstruktur i direkte samtale**

I tegnspråktimene gikk samtalen direkte mellom lærer og student og mellom studentene. Transkriberte videoopptak av ni timer, hvorav seks var lærerledete leksjoner og tre leksjoner besto av individuelle studentframlegg med påfølgende kommentarer og diskusjon, viser hvordan ordet ble fordelt mellom lærer og studenter. I en undersøkelse fra norsk grunnskole finner Aukrust (2003) at gjennomsnitt 60 % av ytringene i materialet er lærerytringer og 40 % elevytringer. Når det er stor elevdeltakelse, skyldes det ofte at læreren er bevisst på å fordele ordet blant elevene. I tegnspråktimene i mitt materiale er den gjennomsnittlige fordelingen motsatt, med 57% på studentene og 43% på læreren. Studentene tar ofte ordet. En viktig forutsetning er imidlertid at det *legges til rette* for turskifte, bl.a. ved pauser og blikk (se kapittel 6.5).

I de lærerledete leksjonene var det vanligvis læreren som initierte hovedtema for timen.<sup>116</sup> Etter å ha presentert dagens program, fokuserte hun på tema for den enkelte leksjon. Turfordelingen foregikk etter samarbeidsprinsipper, der det ikke nødvendigvis var læreren

---

<sup>116</sup> Studentene hadde noen ganger på forhånd bedt om at spesielle tema ble tatt opp i timen.

som fordelte ordet. Ofte var turfordelingen regulert av studentene, de henvendte seg til hverandre, og læreren var den som lyttet. Alle studentene bidro til samtalen, noen mer enn andre, avhengig av tema som ble tatt opp og den enkelte students engasjement i akkurat det. Tidsmessig er både lærer- og studentreplikker forholdsvis korte her (varierer fra noen sekunder til innlegg på 2-3 minutter).

Under følger et eksempel som viser deltakerstruktur i en samtale om målene for tegnspråkfaget på mellomtrinnet, slik de er beskrevet i læreplanverket for grunnskolen (L97). Læreren (L1) har lagt på et lysark som bl.a. viser uttrykkene ”muntlig samhandling”, ”språk- og kulturkunnskap” og ”litteratur og tekstskaping” (KUF 1996:141). Hun peker på de tre uttrykkene på arket og sier:<sup>117</sup>

#### *Eksempel 4 Mål i Læreplanverket*

1	L1	Jeg har mål for mellomtrinnet her. Hvordan oppfatter dere egentlig - Hvordan oppfatter dere - Hva er forskjellen på muntlig samhandling, språk- og kulturkunnskap og litteratur og tekstskaping?
2	Ellen	Muntlig samhandling, det er å prate på tegnspråk (Ser på Ingrid) Er du enig?
3	Ingrid	(Nikker)
4	Ellen	Muntlig betyr å samtale på tegnspråk
5	Ingrid	Muntlig betyr sosialt i klassen, at det er interaksjon der elevene selv gjennom tegnspråk kan utvikle sitt eget muntlige språk gjennom kommunikasjon i klassen
6	L1	(Nikker) Hvordan oppfatter dere nr. 2?
7	Ingrid	For eksempel, språk og kulturkunnskap det betyr mer kjennskap til - mer dypere kunnskap om språket - konkret om språk kunnskap om kultur for eksempel
8	L1	(Nikker)
9	Ellen	Ja, om kultur
10	Ingrid	- i forbindelse med tegnspråk betyr det døves kultur
11	Ellen	På en måte historie om tegnspråk og hvordan det har utviklet seg
12	Ingrid	Ja, for eksempel
13	L1	Ja, det går an
14	Nils	Ja, og det å ha kjennskap til at det faktisk er forskjell på tegnspråk og norsk og skille disse to det står her -
15	L1	(Nikker)

<sup>117</sup> Replikkene på norsk tegnspråk presenteres her i en norsk skriftspråklig versjon.



16	Nils	Og det om å skrive tegnspråk for eksempel, og elevene skal lære mer for å uttrykke seg, for å si hva de mener, altså det å uttrykke seg
17	L1	I forbindelse med språk og kulturkunnskap, ja

Videobånd 1 201101 31:14 -33.44

Dette eksemplet viser karakteristiske trekk ved deltakerstrukturen i tegnspråktimene. Ordet ble ofte fordelt på denne måten: Læreren tar et initiativ, stiller spørsmål til tema som står på planen (rad 1). En student (i dette tilfelle Ellen) svarer med en gang (uten å rekke opp hånda, hun bare tar ordet), men vil ha bekreftelse på sitt svar fra studenten ved siden av. Ellen spør Ingrid om hun er enig (rad 2). Et bekræftende nikk fra Ingrid (rad 3) får Ellen til å fortsette. Ingrid bygger på og utvider Ellens svar (rad 5), og et nikk fra læreren (rad 6) viser at hun bifaller deres forståelse av begrepet ”muntlig samhandling” som det her er snakk om. Hun stiller ingen flere oppklarende spørsmål, men går over til den andre av de tre målformuleringene som tas opp (rad 6). Ingrid og Ellen følger opp dette spørsmålet (radene 7, 9, 10, 11 og 12). Deretter kommer også Nils inn i samtalen (rad 14). I materialet har jeg flere lignende eksempler som viser at studentenes bidrag til klasseromssamtalen er fordelt på flere studenter, og ikke nødvendigvis bare på de som er med i dette eksemplet. Vanligvis samtaler læreren og to til tre studenter (av fem) rundt et tema (de andre studentene ”lytter” og følger med). Hvilke studenter som er aktive, varierer.

I de tre leksjonene som startet med individuelle studentframlegg, var studentene enda mer aktive enn da læreren ledet timen. Studenten som hadde framlegg var den som ledet, men de andre studentene var aktive med spørsmål, tilbakemeldinger og kommentarer. Læreren, som nå hadde rollen som ”tilhører”, kom også inn med kommentarer, men med færre innspill enn de hun hadde når hun selv ledet undervisningen. Gjennomsnittlig hadde læreren her 20 % av ytringene, mens studentene hadde 80 %.

De 9 tegnspråkleksjonene som jeg filmet, hadde en høy grad av studentaktivitet. Studenter og lærer kommuniserte direkte med hverandre, og samtalen var regulert av naturlige turtakingsmarkører som bl.a. blick, pauser og nikk, men også av klasserommets institusjonelle håndopprekning. Både studenter og lærer stilte spørsmål, ba om forklaring, reformulerte utsagn og gjorde presiseringer for å teste om de hadde forstått den andre rett.<sup>118</sup> I dette faget der kunnskap om deres eget muntlige språk knyttes opp mot begreper og definisjoner av

<sup>118</sup> Jeg kommer nærmere inn på hva de snakket om og hvordan de arbeidet mot felles forståelse i avsnitt 7.3.

språklige funksjoner, vil språklig presisjon og klarhet være både et signal om og en forutsetning for faglig kunnskap og forståelse. Presise formuleringer er avhengig av at en har avklart et problem, funnet svar på spørsmål og at tankeinnholdet er avklart. Samtalene framstod som læringsfremmende, og kommunikasjonen gikk direkte mellom deltakerne der de ga og tok ordet ut fra regler vokst fram i det visuelt orienterte klasserommet (se kapittel 6.1).

I intervju med studentene et år etter klasseromsopptakene understreker de betydningen av at de er flere døve sammen som diskuterer, og at alle bruker samme språkkode.

Klasseromssituasjonen er trygg, og de er ikke redde for å ta ordet eller avbryte.

Anna: I tegnspråktimene føler jeg trygghet, jeg har en relasjon til læreren, vi er en liten gruppe, vi har språket felles, det er lett å avbryte i samtalen, og jeg vet at læreren sier ”vent” hvis hun selv er midt inne i noe. Jeg er ikke redd for å ta ordet, eller si noe feil. Den læringssituasjonen er ideell.  
(Studentvideo 2 10:24 -11:04)

Læring og utvikling foregår i relasjon mellom individ og kultur, der de er trygge på hverandre og deltar aktivt i klasseromsdialogen. Studentenes egen aktive språkbruk blir sentral fordi den er grunnleggende for tenking, utvikling og læring. Språket blir kjernen i den enkelte students utviklingsprosess (Hoel 1993). Bidrag til samtalen var fordelt på flere studenter, det var ikke bare en student som førte ordet. Aukrust (2003) kaller dette for en *flat deltakerstruktur*. Med en slik deltakerstruktur har studentene mulighet for å sette ord (tegn) på hverandres tanker og ideer, og et potensial for læring bygges opp i slike situasjoner.

### **7.1.2 Deltakerstruktur i tolket samtale**

I pedagogikktimene der bare læreren, tolker og de fem døve studentene var til stede, var studentene aktive med kommentarer og spørsmål. Ved å telle antall replikker finner jeg at læreren i gjennomsnitt hadde 30% av ytringene, studentene 67 % og tolkene (ved direkte henvendelse til lærer eller studenter) hadde 3%. Ser jeg på tidsforbruk (taletid), blir bildet et annet. Læreren hadde her flere lange innlegg (6-8 minutter) mens studentenes innlegg var kortere (fra noen sekunder til 1-2 minutter). Fordeling prosentvis på taletid vil derfor framstå annerledes. Læreren hadde i gjennomsnitt 60% av taletiden, mens studentene hadde 40 % av den. Jeg tolker denne kvantifiseringen som et bilde på målet med disse timene, der pedagogikklæreren og tolkene er alene med de døve studentene. Enten samtaler de om stoff som skal tas opp i fellestimen (med de hørende studentene) neste dag, eller så gjennomgår de

stoff som har vært tatt opp i fellestimen. Her kan det være behov for mange oppklarende spørsmål fra studentene og noen lengre forklaringer fra læreren.

Et samtaleeksempel fra en slik time viser også at læreren har behov for å komme med mye informasjon. Under følger et eksempel fra en time der lærer og studenter diskuterer et framlegg som studentene skal ha i storklasse. Studentene har levert et skriftlig forslag til læreren som gir kommentarer på det. I timen er lærerens tale tolket til NTS for studentene, og studentenes kommentarer er stemmetolket for læreren. Hensikten med dette eksemplet er kun å vise karakteristisk deltakerstruktur i en slik time. Ytringene er derfor gitt en norskspråklig skriftlig versjon og transkribering av de tolkede replikkene er ikke tatt med.<sup>119</sup>

#### *Eksempel 5 PBL-arbeid*

1	L1	Men da starter vi rett og slett med det dere har skrevet, og jeg syns veldig mye av det var bra. Dere har et punkt om målrelatert vurdering som jeg reagerte på [---]Den kan oppfattes helt feil, for det er i forhold til karaktersystemet. Det er bedre at dere klipper vekk den rett og slett og lar de punktene som dere har satt opp på neste side stå
2	Laila	Nikker
3	L2	Jeg syns også at dere skal trekke inn dette tilleggsheftet som er kommet til læreplanen om vurdering. Jeg sa dere måtte låne det på biblioteket
4	Anna	Vi har det (holder opp heftet)
5	L2	Flott, jeg har ikke sagt at dere ikke har hatt det, he,he, men det står tydelig der, - jeg husker ikke hvilken side - men det står veldig tydelig skrevet at hensikten med vurdering er ny læring og motivasjon. Det tror jeg kanskje at dere skal få fram enda tydeligere her, en eller annen setning om det, for det er veldig viktig. Så var det et par ting, altså Steinerskole skrives i ett ord, altså det er Rudolf Steiner som har laget det, men vi skriver ikke "Steiner skole". Det er akkurat som om det blir helt feil, men det er bare en bitte liten ting. Og så var det ett sted har dere skrevet at (leser) "gjennom 13 skoleår få være med på en vandring gjennom historien fra mystisk tid"?
6	Laila	Nei, mytisk
7	L2	Ja, hva er mytisk tid? Kanskje dere burde utdype det også bitte lite grann tydeligere. Men jeg skjønnte at det antagelig var det. Men det må dere gjøre noe med. Og så står det om dette vitnesbyrdet som de får på Steinerskolen. Forklar veldig kort hva et vitnesbyrd er. Innholdsmessig ellers syns jeg dette var bra, men jeg savner en avslutning. Plutselig var det ikke noe mer. Dere har

<sup>119</sup> Ved å transkribere tolkens utsagn vil jeg få det talespråklige budskapet slik studenten ser det og det tegnspråklige budskapet slik læreren hører det. Perspektivet i denne avhandlingen er ikke å problematisere tolking av tekst i undervisningssammenheng, selv om jeg er klar over at det er en viktig del av helheten (se Roy 1992, Wadensjö 1998a, 1998b, 2001 og Berge & Karlsdottir 2003).

		skrevet at dere skulle sammenligne Steinerskolen med vårt system, men sånn som dere har skrevet denne her, så har dere beskrevet vårt system og Steinerskolen. Dere har ikke sammenlignet noe. Det er leserne som må gjøre det ut fra det dere har skrevet. Dere har vist at sånn gjør de det i grunnskolen og sånn gjør de det i Steinerskolen, men dere har ikke sagt noe om forskjeller og likheter. Enten må dere si at dere vil synliggjøre forskjeller og likheter, og på en måte la det stå sånn eller så må dere trekke en eller annen sammenligning på slutten syns jeg.
8	Ingrid	Jeg trodde at i den artikkelen skulle vi mer synliggjøre forskjellen og i morgen på framlegget skulle vi mer sammenligne (Ser spørrende på de andre). Var det ikke sånn?
9	L2	Men da må dere på en måte - det var ett eller annet som manglet - da må dere skrive det litt annerledes, at dere ikke skal sammenligne i denne artikkelen, sant? Hvis det er - [her har jeg bare forholdt meg til artikkelen].
10	Laila	[Vi viser jo to forskjellige]
11	L2	Hva sa du Laila?
12	Laila	Nei, at vi viser liksom to forskjellige skolesystem
13	L2	Ja, dere kan godt bare skrive det, sant? At vi velger å vise - Ved å beskrive hvordan man gjør det i grunnskolen og Steinerskolen forsøker vi, håper vi dermed at vi viser noen forskjeller
14	Laila	(Nikker)

Videobånd 1 120202 4:45 -9:14

Her ser vi at læreren har mye konkret faktakunnskap som hun vil formidle. Det er viktig for henne å gi studentene tilbakemelding på artikkelen de har skrevet, samt gi dem gode råd om framlegget i storklassen neste dag. Dette mønsteret (at læreren har lange innlegg) går igjen i alle pedagogikktimene i materialet der de døve studentene er alene med lærer og tolker. Enten forberedes fagstoff som skal tas opp i storgruppe, eller så går de gjennom konkrete arbeidsoppgaver i forbindelse med pedagogikkfaget. Læreren har mye hun skal ha sagt, og studentene kommer med spørsmål og oppklaringer rundt tema som tas opp.

Som nevnt er målet med disse timene at studentene skal få "ekstra" det de ikke får med seg når de er sammen med resten av klassen i pedagogikkfaget.<sup>120</sup> De har derfor flere timer pedagogikk enn resten av klassen. Noen av studentene uttaler i intervju at de har bruk for mange av oppklaringene som kommer i disse timene og at de liker veksling mellom å være i stor og liten gruppe i pedagogikkfaget, mens andre syns det kan bli for fokusert på at de er døve og at de skal være "like flinke" som de andre studentene (Studentvideo 1 28:15-31:33).

<sup>120</sup> I andre fag som NSM, KRL, heimkunnskap og kroppsøving er ikke de døve studentene i egen gruppe. Her følger de kun klasses timene på planen.

Som vi skal se i neste avsnitt er deltakerstrukturen i storgruppe en annen, og læringsmessig er det kanskje nødvendig at de døve studentene har den lille gruppa der deltakerstrukturen tillater at de kommer med spørsmål og kommentarer rundt pedagogikkfaget, som er så viktig i lærerutdanningen. Å kunne spørre og få oppklaringer er viktig i læringsprosessen (Wells 1999, Hunkins 1995). Det å komme til med spørsmål er likevel ikke alltid like lett når det er tolket samtale (se kapittel 6.5). Som nevnt er deltakerstrukturen avhengig bl.a. av turtaking. Turtakingsmekanismene er annerledes i tolket enn i direkte samtale (se kapittel 6.5). Når læreren har lengre innlegg, kommer ikke studentenes spørsmål alltid på det optimalt riktige stedet i samtalen. Studentene uttaler i intervju at de av og til venter lenge med sine spørsmål (sitter med hånda oppe, mens læreren gjør ferdig et lengre innlegg), og at de noen ganger får lange utfyllende svar der de bare ønsker et kort ja eller nei på et oppklarende spørsmål (Studentvideo 2 18:14-19:28).

Det å ikke komme til med sitt spørsmål på ”riktig” sted i samtalen, kan nok påvirke læringspotensialet i negativ retning. Svar på spørsmålet burde ideelt sett komme når tanker og tema er der og ikke senere i forløpet. At studentene får lange svar på spørsmål der de forventer et ja eller et nei, kan skyldes enten at læreren er ivrig etter å formidle mye kunnskap i de timene hun har de døve studentene alene, eller at tolken ikke har formidlet den språklige spørsmålssjangeren godt nok til at læreren forstår at det holder med et ”ja” eller et ”nei”.

### **7.1.3 Deltakerstruktur i helklasseundervisning**

Materialet som jeg har fra de tre leksjonene med helklasseundervisning der både døve og hørende studenter er til stede, gir et annet bilde av deltakerstrukturen. Dette skyldes først og fremst at dette er en annen leksjonstype, men også at det er en større gruppe studenter til stede. Klasseromssamtalen i helklasseundervisning der 26 studenter er til stede og sitter i rekker etter hverandre, må nødvendigvis bli annerledes enn klasseromssamtalen der 5 studenter er til stede og sitter i en halvsirkel. Dette gjelder bl.a. turtaking. Studenter som vil ta ordet i den store klassen, gjør det ved håndsopprekning, og det er læreren som fordeler ordet. Læreren bestemmer hvem av de som rekker opp hånda som får svare på hennes spørsmål og eventuelt komme med kommentarer og innspill.

I materialet har jeg en dags opptak (3 timer) fra helklasseundervisning. Læreren startet timen med 12 minutters informasjon og beskjeder om forestående praksis. Noen av de hørende studentene kom med spørsmål og kommentarer, men ikke de døve. Under lærerens første innlegg så de hele tiden på tolken. De snudde seg heller ikke for å se hvem av studentene som satt bak dem som kom med spørsmål og kommentarer. De var hele tiden opptatt av å få med seg det som tolken sa. Når de var usikre, kunne de spørre sidemann (en forsiktig tegnspråklig ytring ”under bordet”), men de rakte aldri opp hånda og spurte læreren (se også kapittel 6.5). I intervju bekrefter studentene at slik praksis ofte er tilfelle i helklasseundervisning. Av erfaring vet de at om de rekker opp hånda, tar det lang tid før de får ordet, både fordi de har øyekontakt med tolken og ikke med læreren, men også fordi samtaleformen blir annerledes når så mange studenter er til stede. Læreren har lengre innlegg og det er færre avbrytelser fra studentene. Når den døve studenten får ordet, har læreren ofte gått forbi tema som han eller hun vil kommentere eller spørre om (Studentvideo 2 16:34-19:28).

Seks grupper skulle ha framlegg den dagen jeg var inne og filmet storklassen. For å sikre at alle gruppene fikk presentert sine arbeid, ble hver gruppe gitt begrenset tid og det var lite spørsmål, kommentarer og diskusjon etter de respektive gruppens framlegg. En av gruppene ga studentene i klassen noen minutter til diskusjon med sidemann, og det summert i mange parallelle samtaler. Her diskuterte de døve studentene med hverandre, men de kom ikke med tilbakemeldinger i plenum. Ellers var det mye presentasjoner og lite tilbakemeldinger. Læreren hadde alltid noen korte kommentarer til hver gruppes framlegg, men det var ikke alltid at de andre studentene hadde kommentarer. Hvis de kom, dreide det seg om ett eller to oppklarende spørsmål, som det ble svart på, og så ble ordet gitt til neste gruppe. Det var ikke lagt til rette for at samtalen skulle føres videre. Da de døve studentene som én gruppe presenterte sitt bidrag, fikk de lærerkommentarer, de kommenterte litt selv, og det var også noen kommentarer fra hørende studenter på tema som de hadde tatt opp. I de tre timene som jeg filmet med helklasseundervisning, tok de døve studentene ordet og hadde kommentarer bare etter eget innlegg, og da mest som svar på spørsmål fra lærere og de andre studentene. De kommenterte ikke innlegg fra de andre studentgruppene.

Helklasseundervisning er den vanligste formen for undervisning. Tidligere forskere har gitt svært ulike vurderinger av helklassesamtalens læringsutbytte (Aukrust 2001). Mønster i helklassesamtaler kan variere, avhengig av de som er til stede og av konteksten. Spenningen mellom individ og kollektiv er sentral i de fleste moderne teorier om læring, og mange bygger

på en grunnleggende forståelse av at det er den sosiale gruppa og fellesskapet som den enkelte er en del av som er utgangspunktet for læring. I helklassesamtalen finner vi spenning mellom det kulturelt overførte og det individuelt konstruerte, mellom kulturell reproduksjon på den ene siden og individets særegne utforming av sin samhandling på den andre siden (Aukrust 2001:174). Selv om helklassesamtalen bryter med vanlige samtaleregler, mener forskere som har vektlagt betydningen av kulturell overføring, å identifisere læringspotensial i helklassesamtaler (for eksempel Wells 1993). I opptakene jeg har fra helklassesamtaler deltar de døve studentene lite med innspill, bortsett fra ved eget framlegg. Til tross for liten eller ingen deltakelse i helklassesamtalen, verken under lærerens innlegg eller under de andre studentgruppens framlegg, sier studentene i mitt materiale at de ønsker å delta i storklassen i pedagogikk. Nils uttaler at det er positivt og viktig og at de sosialiseres som studenter (se også kapittel 5.1.1), men innrømmer at det krever mot å ta ordet i storklassen.

Nils: Undervisningen der skjer på vanlig måte. Men jeg har en negativ sak: Motet vårt svikter. Vi har ikke nok mot til å rekke opp hånda for å argumentere. Det er ingen av oss som virkelig rekker opp hånda og protesterer eller argumenterer aktivt. Vi sitter der og nikker og smiler.  
(Studentvideo 3 17:36-18:10)

Studentene er altså fornøyd med å være i storklasse, selv om de ikke er aktive der på samme måte som når de er i den lille gruppa. De mener de lærer også ved å være i storklassen, de er fornøyd med det faglige nivået som er der, og de ser også at de hørende studentene ikke er spesielt bedre enn dem (se kapittel.5.1.1), noe som kan styrke deres selvoppfatning og dermed også virke fremmende på læring. Det virker som om det å være en del av et større læringsfellesskap, oppveier det at de ikke aktivt deltar i samtalen der. Det bør likevel legges til rette for at de døve studentene kan delta mer aktivt når de er sammen med de hørende studentene, og dette vil jeg gå nærmere inn på når jeg tar for meg oppsummeringer og perspektiv i kapittel 9.

Variasjonen i deltakerstrukturen i de tre klasseromskontekstene som jeg var inne og så på, påvirkes både av mikro og makrofaktorer, av personer og situasjoner, av språkbruk og av faglige aktiviteter. Jeg vil nå se nærmere på deltakernes initiering og oppfølging av samtalebidragene i klasserommet i lys av fagene og aktivitetene som de inngår i.

## 7.2 Å ta initiativ

Den gode klasseromssamtalen preges bl.a. av mange initiativer som kan føre samtalen videre. Som nevnt er de grunnleggende analyseenheter hos Linell og Gustavsson initiativ og respons. De beskriver hvordan en samtale anses å begynne ved at en part (A) tar et initiativ ved å foreslå et utgangspunkt for dialogen, hvoretter den andre parten (B) svarer på dette (gir en respons) og eventuelt innfører noe nytt (tar et eget initiativ). A kan i neste replikk gi en respons på B's ytring og eventuelt selv ta et nytt initiativ, som B svarer på osv. En deltakers replikk analyseres dels med utgangspunkt i hvordan den har tilknytning bakover i samtaleforløpet, og dels i hvordan den ved å introdusere noe nytt fører dialogen framover (Linell og Gustavsson 1987:2). Initiativene manifesterer seg i to typer replikker, de som fører inn et nytt samtaleemne og de som utvider og fører dette samtaleemnet videre. Når jeg her ser på klasseromssamtalene, ser jeg på hvordan lærer og studenter samarbeider om å skape mening rundt fenomenene som de tar opp, og på hvordan sterke og svake initiativ driver samtalen framover mot felles forståelse og ny innsikt. Med *sterke* initiativ forstår jeg det å stille spørsmål eller på annen måte å be eksplisitt om respons. Det krever en reaksjon fra den (de) andre og driver dermed samtalen videre framover. Hvis man bare fører inn nytt innhold ved for eksempel å fortelle om noe eller påstå noe, har man tatt et initiativ, men det er *svakt* ettersom det gir samtalen mindre framdrift ut over denne replikken (Svennevig 1995:67). Klasseromssamtalene starter som regel med at læreren tar et initiativ som studentene responderer på, først med minimale responser (blikk, nikk og blunk), så ved å ta ordet, og enten føre temaet videre, eller å bringe inn et nytt tema.

I det følgende vil jeg ta for meg eksempler fra de tre klasseromskontekstene jeg har vært inne i og vise hvordan deltakerne tar *initiativer* og gir *respons* på hverandres bidrag. Gjennom analyser av utdrag fra samtalene viser jeg hvordan dette samarbeidet kan være grunnlag for et læringspotensial (avsnittene 7.2.1, 7.2.2 og 7.2.3). En type sterke initiativ som anvendes i klasseromssamtalen er *spørsmål*, og jeg har valgt å ta med et eget avsnitt om spørsmål i klasseromsmaterialet mitt (7.2.4). Under arbeid med materialet ble jeg bevisst på betydningen av å etablere et fokus for oppmerksomhet som deltakerne kunne bygge opp en delt forståelse rundt. Jeg ser også på det å etablere et *oppmerksomhetsfokus* som et initiativ og tar derfor med et eget avsnitt om det (7.2.5).



## 7.2.1 Initiering i direkte samtale

I analyseeksemplet som jeg har valgt fra faget norsk tegnspråk, samtaler lærer og studenter om grammatikalske fenomener. Denne timen er en typisk ”samtaletime”. Det er ikke lang innledning med nytt stoff fra læreren, det er ikke lange forberedte studentframlegg, men kun dialog om fenomener i norsk tegnspråk som studentene ønsker å få satt fokus på før eksamen. I kapittel 6.2 viste jeg hvordan ordet i denne timen var fordelt på den måten at læreren hadde under halvparten av replikkene (119), mens de fem studentene delte de 159 resterende replikkene og disse var forholdsvis jevnt fordelt mellom studentene (se også avsnitt 7.1.1).

Under følger et transkribert utdrag av en samtale mellom Ingrid, Ellen, Anna og læreren (L1) som viser at det ikke bare er læreren som tar initiativ. Studentene er også aktive. Laila og Nils som ikke deltar direkte i denne sekvensen ved å komme med initiativ, følger aktivt med, flytter blikket mot den som har ordet og gir tilbakemeldinger ved minimale responser som blick, nikk og smil. Tema for samtalene er det grammatikalske begrepet *initialpause*, en formforandring i tegnspråk som gjør at tegnet starter med en kort pause, og deretter utføres forholdsvis raskt (Bergman 1990). I tillegg til de uttalte replikkene beskriver jeg også handlinger som har betydning for interaksjonen.

### Eksempel 6 Initialpause<sup>121</sup>

Nr	Aktør	Replikk	Handling
1	L1		Peker på <initialpause> på tavla,
2			snur seg mot studentene
3		Kan vi bruke dette i forbindelse med tegnet GÅ?	Holder fremdeles venstre hånds pekefinger på ordet på tavla, mens hun ”snakker” med høyre hånd
4	IEALN <sup>122</sup>		Ser på hverandre
5			Rister på hodet
6	Ingrid	Nei, det går ikke an,	Ser på L1
7		men hvorfor,	Ser på Ellen og Anna
8		vet jeg ikke,	
9		nei, jeg vet ikke jeg	Ser på L1
10	Ellen	Nei, det går ikke an	
11	Ingrid	DØV	Utfører tegnet, stopper tar pause
12	Anna		Berører Ingrid (for å få oppmerksomhet) ser så på L1
13		<b>GÅ</b>	utfører tegnet <b>intnst</b>
14			Ser spørrende på L1
15		Jeg vet ikke jeg	
16	L1	Betyr det at du har en pause først?	Ser på Anna
17	Ingrid		Berører Anna for å si noe

<sup>121</sup> I transkripsjonen er det som sies på norsk tegnspråk skrevet ned på norsk, bare språkeksempelene er transkribert som glossede tegn, eks. GÅ (tegnet for å gå)

<sup>122</sup> IEALN = Alle 5 studentene

18			Stopper ser først på Anna så på L1
19	Anna	GÅ	Viser tegnet for ”å gå”
20		Gå med pause mellom?	Ser spørrende på L1
21	Ingrid	Det betyr at for eksempel ”MØRK” og ”DØV” er adjektiv --	
22	L1	Akkurat	
23	Ingrid	-- og adjektiv er forskjellig fra verb,	
24	L1		Nikker og smiler
25	Ingrid	mens ”gå” er verb.	Ser spørrende på L1
26	L1		Nikker
27	Ingrid	Mørkt er adjektiv og beskriver noe, hvordan det er	
28		MØRK <b>MØRK</b>	Viser tegn for ”mørk” først nøytralt og så <b>intnst</b>
29		BLÅ <b>BLÅ</b> for eksempel	
30		DØV <b>DØV</b>	
31	L1	(.) DØV (.) KALD	Utfører tegnene med en liten pause først
32	Ingrid	(.) RØD	
33	L1		Nikker og smiler
34	Ingrid	Det beskriver	Ser på Anna
35	Anna	Er det slik at reduplikasjon	
36		det er med verb	
37		mens initialpause	
38		det er med adjektiv?	
39	L1		Smiler og løfter fingeren til et ventesignal
40		Dette er spennende	
41		Hvis du tenker på norsk, så blir dette riktig --	

Videobånd 1 131101 10:07-11:18

Videre gir læreren en lengre forklaring (på ca 1 minutt) om hvordan adjektiv og verb kan framtre i norsk tale- og skriftspråk og i norsk tegnspråk. Tema *initialpause* her, kommer inn under hovedtema for denne leksjonen som er ”modifisering i norsk tegnspråk”. Eksemplet er tatt med for å vise de mange initiativene som opptrer i samtalen, og for å vise hvordan læreren får fram initiativer hos studentene. Både lærer og de tre studentene som deltar i sekvensen, er aktive med å sette ord (tegn) på sine tanker rundt fenomenet initialpause.

Læreren starter med å henlede oppmerksomheten (etablere et oppmerksomhetsfokus, se avsnitt 7.2.4) på det skrevne ordet på tavla (rad 1). Dette er i seg selv *et initiativ*. Hun holder fremdeles fingeren på ordet, mens hun snur seg mot studentene og kommer med et sterkt initiativ i form av et spørsmål (rad 2).

”Kan vi bruke dette<sup>123</sup> i forbindelse med tegnet GÅ? ”

<sup>123</sup> ”dette” peker her tilbake på *initialpause*.

Spørsmålet er stilt til gruppen. Dette skaper flere *responser* hos studentene: gjennom blikk (de ser ned, ser på hverandre), ved å riste på hodet og gjennom språklig respons gjør de det klart at det ikke kan brukes. Ingrid's respons i rad 7 er samtidig et sterkt initiativ som fører temaet videre ved å si at hun ikke vet *hvorfor* det ikke kan brukes. Ut i fra egen språkfølelse tror hun at svaret på lærerens spørsmål skal være negativt. Hun stiller så et grunnleggende spørsmål: ”Hvorfor kan ikke initialpause brukes i forbindelse med GÅ?” Anna vil *prøve ut* i praksis det læreren har spurt om, hun utfører tegnet GÅ med en initialpause (radene 13 og 19), men er fremdeles usikker på om dette er riktig. Hun får ikke direkte svar fra læreren på sitt spørsmål i rad 20, fordi læreren har flyttet blikket til Ingrid som bringer inn ”adjektiv” (rad 21) som et nytt tema i samtalen. Læreren gir positiv bekreftelse og respons på temaet adjektiv som er brakt inn, og det gjør at Ingrid går videre på dette temaet.

Denne sekvensen startet ved at læreren, etter å ha pekt på det som var fokus for oppmerksomheten, stilte et spørsmål. Dette resulterte i mange sterke initiativ fra tre av de fem studentene som var der. Læreren kunne ha valgt å presentere den ferdige kunnskapen slik:

”En initialpause er en kort pause i starten av tegnet, før tegnet utføres forholdsvis fort. Det er en gradmodulasjon som forsterker tegnets grunnbetydning og som kan sies å bety ”veldig” ”.<sup>124</sup>

Lærerens spørsmål får i stedet studentene til å tenke selv, til å undre seg og til å foreta språklige utprøvinger der de kjenner etter på egen språkfølelse. Læreren utfordrer deres forståelse av det grammatikalske begrepet. Studentenes initiativer kommer i form av konkrete språklige utprøvinger, nye spørsmål, både til læreren og til hverandre. De setter tegn på tankene de har rundt spørsmålet som læreren har presentert. De har nok en viss forståelse av temaet som de diskuterer, men den kan være vag og upresis. Anna prøver ut GÅ-tegnet, og læreren gir henne mer informasjon ved å spørre ”Betyr det at du har pause først?” (rad 16) Hun sier ikke at det er pause først når man utfører tegnet. Lærerens initiativ her får Anna til å prøve på nytt (rad 19), men nå får hun ikke respons på sin siste utprøving, da Ingrid tar oppmerksomheten ved å prøve ut flere tegn og fører inn temaet adjektiv i samtalen. Ingrid's tanker finner etter hvert språklige uttrykk, og det blir klarere og mer presist både for henne selv, læreren og de andre studentene hva hun mener. Formuleringsprosessen blir å ligne med

---

<sup>124</sup> Se Bergman 1990.

en tankeprosess, etterpå forstår taleren hva hun har ment (Hoel 1993:16). Gjennom egenaktivitet nærmer de seg kunnskap om fenomenet initialpause. En slik sekvens med mange sterke initiativer som blir tatt opp, respondert på og ført videre kan derfor være et grunnlag for læring.

### **7.2.2 Initiering i tolket samtale**

I pedagogikktimene med de døve studentene, lærer og tolker, finner jeg et noe annet mønster i samtalene. De fleste samtalene foregår gjennom tolk, og lærer og studenter har ikke øyekontakt på samme måte som i tegnspråktimen. Når studentene diskuterer seg i mellom, legger tolken stemme på det de sier, slik at læreren kan følge med. Læreren følger det visuelt orienterte klasserommets regler og ser hele tiden på den som har ordet. Her har læreren færre, men lengre ytringer (av 232 ytringer i en time hadde læreren 70, mens studentene hadde 156 og tolkene 6). Likevel skaper læreren gjennom sine ytringer initiativ som kan sette i gang gode læringsdiskusjoner hos studentene.

Læreren blir ikke avbrutt på samme måte som tegnspråklæreren ble. Dette kan skyldes at tidsforskyving mellom talt og tolket budskap påvirker dynamikken i samtalen og gjør det verre å avbryte ”på riktig sted” (se kapittel 6.5). Tema for samtalen som skal analyseres her, er en fagartikkel som de døve studentene skal skrive sammen. Den skal både presenteres muntlig og leveres ut skriftlig til de hørende studentene i klassen (de hørende studentene er også delt i grupper på 5 og har fått samme oppgave). Arbeidsmåten som studentene skal bruke i denne artikkelen, er problembasert læring (PBL), og de har fått utdelt en skriftlig orientering om denne pedagogiske metoden. Orienteringen inneholder bl.a. en modell for en framgangsmåte som består av 7 trinn.

Læreren (L2) har *tatt initiativet* til å snakke om PBL-oppgaven. Resten av tida den dagen skal studentene bruke til å sitte og jobbe med denne oppgaven uten at læreren er til stede. De har allerede jobbet med oppgaven hjemme, men Ingrid gir uttrykk for at de er litt usikre på hvordan oppgaven skal løses. Læreren har gitt en lengre forklaring på hva artikkelen skal og ikke skal være. Hun avslutter med å presisere at det skal være en kort fagartikkel rundt et tema som de ønsker å lære mer om.

Eksempel 7 Fagartikkel<sup>125</sup>

Nr	Aktør	Replikk	Handling
1	L2	Det skal være en kort konsis, nøyaktig fagartikkel	Ser på studentene
2	Ingrid		Ser på tolken. Rekker opp hånda
3	L2	rundt det tema dere vil lære mer om	Nikker, ser på Ingrid
4	Ingrid	Tema PBL,	Ser på læreren, ser på tolken
5		skal vi i framlegget fortelle om vår arbeidsprosess gjennom de 7 trinnene,	Ser på læreren
6	L2		Ser på Ingrid, rister på hodet
7	Ingrid	eller skal vi fokusere på dette her	Peker på papirene hun har på pulten, ser på papirene
8		eller	Ser på læreren
9	L2	Akkurat, dere er--	Nikker ser på Ingrid
10	Nils		Berører Ingrids arm
11		PBL er problembasert løsning	Ser på Ingrid, ser på L2
12		Vi skal legge fram et svar på	Ser på Ingrid
13		hvordan vi vil løse den	Peker på papiret på Ingrids pult
14		ved hjelp av midler fra --	
15		som teori fra bøker	
16		Om vi skal legge fram hvordan vi har jobbet sammen i 7 trinn--	Ser på L2
17		vi kan legge det fram hvis vi vil	Ser på Ingrid
18		vi får lov å bestemme selv hvordan vi skal legge det fram	
19		bare det er et svar og en løsning	
21		på problemet vi har valgt	
22	Ingrid		Ser på Nils, nikker, ser på Anna
23	Anna	for eksempel kan vi ta det opp nå	Ser på Ingrid og Nils, ser på L2
24	L2	Ja, en bitte liten ting Nils	Nikker, ser på Nils
25		PBL er problembasert læring	
26	Nils	Læring, ja, løsning - læring, ja	Nikker og smiler
27	L2	Ja, men innholdet i det du sier blir det samme	Nikker, smiler, ser på Nils
28		Men jeg tror også det at jeg syns ikke det viktigste er	Understreker det hun sier med en håndbevegelse
29		at dere legger fram de fasene eller trinnene	Ser på studentene
30		Det skal være innhold	
31		i de trinnene for å si det sånn	
32		Og det er innholdet	Understreker det hun sier med håndbevegelser
33		som resten av klassen	
34		vil ha interesse av	

Videobånd 2 050202 5:03-6.33

Lærerens initiativ her er ikke et spørsmål, men en *presisering* av hva artikkelen skal være (radene 1 og 3). Ingrid er ennå usikker, og spør om de skal bruke 7-trinnsmetoden fra

<sup>125</sup> Også her er alle replikker gitt en norskspråklig skriftlig representasjon.

orienteringsskrivet som de har fått utdelt (rad 4 og 5). Allerede midt i Ingrid's ytring gir læreren respons ved å riste på hodet (rad 6). Læreren er i ferd med å gi en respons på siste del av Ingrid's ytring, da hun blir avbrutt av at Nils tar kontakt med Ingrid. Nils mener å ha forstått hva de skal gjøre og prøver å gi henne en forklaring på det (radene 10-21). Anna ønsker at de skal diskutere oppgavevalget sitt (rad 23), men blir avbrutt av læreren som ønsker å gi en respons til Nils, både for å si seg enig med hans forklaring (rad 24 og 25), men også for å presisere og rette på begrepsbruken hans, at det heter problembasert læring og ikke problembasert løsning (radene 22, 23, 25).

Initiativene er mange også i denne sekvensen, men ikke alle får respons, både læreren (rad 8) og Anna (rad 21) kommer med initiativ som ikke blir fulgt opp, fordi den *visuelle oppmerksomheten* til de andre deltakerne ikke er på den som forsøker å ta ordet. Nils tar kontakt med Ingrid (rad 10) før tolken får tolket lærerens "akkurat". Dermed fungerer Nils sin armbevegelse (rad 10) som et initiativ til en ny ytring, og han får alles (visuelle) oppmerksomhet. Anna vil diskutere hvordan artikkelen skal skrives (rad 23), men læreren ser ikke at hun sier noe, og starter samtidig med å gi respons til Nils. I det tolken beveger armene og begynner å tolke det læreren sier, snur de andre studentene seg og ser på tolken, og Anna har ikke lenger noen å snakke til.

Som eksemplet viser, blir den direkte kommunikasjonen annerledes når samtalen går gjennom tolk. I det siste eksemplet er det mindre utforskning og mer arbeid mot et "fasitsvar". Imidlertid kan ikke eksemplene fra norsk tegnspråk og pedagogikk sammenlignes. De er tatt fra to ulike fag, fra ulike fagspesifikke områder og fra ulike kommunikasjonsmessige settinger.

I denne sekvensen er Ingrid usikker på hvordan oppgaven skal utføres. Selv om læreren språklig har *presisert* hvordan den skal utformes, har ikke Ingrid den fulle forståelse av den. Fordi de skal arbeide med oppgaven uten at læreren er til stede, er det viktig for dem å vite *hvordan* dette skal gjøres. En ekstra dimensjon er også at oppgaven skal legges fram for de andre (hørende) studentene i klassen uka etterpå, og de døve studentene ønsker å ha et best mulig framlegg. Anna vil derfor diskutere utforming av oppgaven mens læreren er til stede, for å være sikker på at det de gjør blir riktig (rad 23).

Nils derimot mener at han har en klar formening om hvordan dette skal gjøres, og tar et initiativ ved å ville *forklare* dette for Ingrid (rad 10). Samtidig som han forklarer for Ingrid,

utforsker han sin egen forståelse av fenomenet som han forklarer. Hans forklaring utformes som ”tankesnakk”. Det resulterer i at han begynner på flere setninger som ikke fullføres (radene 14-16). Det virker som om han er i gang med en tanke, men før setningen fra den tanken er fullført, kommer det en ny tanke som han med en gang må sette ord (tegn) på. Det blir opp til Ingrid, de andre i klassen, læreren og tolken som stemmetolker Nils sin ytring om de forstår Nils sine halve setninger som fulle meninger. Ut fra denne dialogsekvensen kan jeg ikke si noe om deres forståelse av hva Nils sier. Nils har kunnskapen og innholdet i det som skal gjøres, men bruker feil norskspråklig uttrykk. Han snakker om ”problembasert løsning” i stedet for ”problembasert læring”. I lærerens respons blir dette rettet opp, samtidig som hun gir ham positiv tilbakemelding på at han sitter inne med den kunnskapen som han muntlig har gitt uttrykk for.

I denne læringssituasjonen er studentene i en *prosess*. Lærerinitiativet i denne sekvensen er en *påstand*, som blir fulgt opp av et sterkt initiativ fra studenten (Ingrid) i form av et oppklarende *spørsmål*. Ingrid har fremdeles ikke full forståelse av hvordan hun skal løse oppgaven, selv om både læreren og Nils har gitt henne språklige forklaringer. Videre fortsetter studentene å diskutere dette, og nå kommer også Ellen og Laila med initiativer i diskusjonen. Læreren går til tavla og skriver noen stikkord <sup>126</sup> for hvordan de kan jobbe videre med dette. Laila peker på at det de allerede har gjort, er riktig i forhold til hvordan en slik oppgave skal løses. Ellen ønsker å søke informasjon på internett. Læreren (med tolk) går inn i diskusjonen i gruppen, og før læreren forlater klasserommet, har studentene en ide om hva de skal gjøre.

Læringsprosessen rundt denne oppgaveløsningen vil imidlertid fortsette til artikkelen er skrevet, framlegget holdt og de døve studentene har fått respons fra de andre i klassen og fra læreren. I neste avsnitt skal vi se nærmere på initiativer som ble tatt og responser som ble gitt, etter at de døve studentene hadde hatt framlegget sitt i storklassen.

### 7.2.3 Initiating in whole-classroom instruction

Videomaterialet fra helklasseundervisning i pedagogikk, der aktivitetene var lærerens formidling av beskjeder og studentgruppens framlegg for klassen, er mindre egnet til å analysere initiativ og respons ut fra et samtaleanalytisk perspektiv. Programmet for dagen var lagt, og tiden var knapp. Timene bar delvis preg av at det først og fremst var ønskelig å få

---

<sup>126</sup> På tavla skriver hun:  
<1. Velg en felles starter>  
<2. Individuelle assosiasjoner>

gjennomført det som sto på programmet - beskjedene som skulle gis før studentene skulle ut i praksis, og de forberedte framleggene fra studentgruppene som skulle presenteres for de andre i klassen. Det kunne virke som om studentene mer satt og ventet på å få komme til med eget gruppeinnlegg, og i mindre grad var opptatt av å gi respons til gruppene som hadde framlegg.

Læreren fungerte delvis som en konferansier som knyttet noen kommentarer til hvert framlegg, og deretter spurte om de andre i klassen hadde kommentarer til det som var lagt fram. De fleste av gruppene fikk én studentkommentar, som gruppa og/eller læreren responderte på, før læreren ga ordet til neste gruppe. De døve studentene kom ikke med kommentarer etter de andre gruppens innlegg. Etter gruppe 3 og 4 var det tilløp til en litt lengre replikkveksling, og jeg tar med samtalen som utspant seg etter at de døve studentene, som utgjorde gruppe 4, hadde lagt fram sin artikkel om Steinerskolen. De hørende studentene som deltar i denne samtalen, er gitt navnene Per og Ola. Eksemplet viser hvordan en lærerstyrt tolket helklassesamtale kan foregå, og hvordan det å avbryte og komme med egne initiativ ikke alltid er like lett. Vi går inn der de døve studentene har satt seg, etter å ha stått foran klassen og holdt et 10 minutters innlegg.

#### *Eksempel 8 Steinerskolen<sup>127</sup>*

Nr	Aktør	Replikk	Handling
1	L2	Noen spørsmål, kommentarer til dette her?	Ser på klassen
2	Per		Rekker opp hånda
3	L2	Per	Ser på Per
4	Per	Når elevene skal videre fra Steinerskole til høyskole eller universitet og hvis de ikke har karakterer, hvordan blir de plukket ut i forhold til oss som har gått på annen skole, er det en viss kvote fra Steinerskolen som blir tatt inn eller?	Ser på L2
5	Anna		Rekker opp hånda, tar den etter en stund ned igjen og noterer noe
6	L2	De har	Ser på Per
7		som dere sa -	Nikker mot og ser på gruppen døve studenter på første rekke
8		det er en sånn statlig vurdering av den enkelte elev som har gått på Steinerskolen, sånn at når de har gått ut etter 12. eller 13. klasse nå da, som det heter, så må de sende inn papirene sine for å få en godkjent studiekompetanse og	Ser på Per

<sup>127</sup> Alle replikker er i norskspråklig skriftlig versjon.



		da må man se gjennom hva de har gjort da, så du får en sånn helhetlig vurdering visstnok.	
9	Ingrid		Ser på tolken. Rekker opp hånda
10	Per	Ja, men hvordan teller det i forhold til karaktersnitt, i forhold til kompetanse, hvis du skal inn på et studium som er hardt å komme inn på?	
11	L2	Det vet jeg ikke [...] det derre vet ikke jeg ordentlig,	
12	Ingrid		Ser på tolken. Rekker opp hånda
13	L2	men fikk dere noe svar på det?	Ser på og nikker til de døve studentene
14	Ingrid	Et spørsmål -	Ser på T1 (som forsetter å tolke det L2 sier)
15	L2	De kommer inn det vet jeg,	Ser på Per
16	Ingrid	Et spørsmål til -	Ser på T1 (som fortsetter å tolke det L2 sier)
17	L2	altså i praksis er det ikke problem for de som går på Steinerskolen,	Ser på Per
18	Anna		Dulter borti Ingrid og smiler
19	Ingrid og Anna		Ser på T1
20	L2	det er vel sånn - gjennomsnittlig har de gjort en god del statistikker på liksom prosentvis hvor mange kommer fra Steinerskolen i forhold til de som gikk på Steinerskole i forhold til studier og yrker og de er veldig godt representert både akademisk og i mer praktiske yrker	
21	Anna		Ser på L2 og dulter borti Ingrid
22	Ingrid		Rekker opp handa igjen
23	L2	Ingrid	Ser på Ingrid
24	Ingrid	Vi spurte akkurat om det samme, vi spurte hvordan det var for de elevene som skulle ha videre utdanning og han <sup>128</sup> fortalte at disse elevenes vitnesbyrd var en slags mappe som da ble sendt til staten og denne mappen forteller mye om eleven, forteller spesifikt om hvert fag. Det betyr at de som skal vurdere ser gjennom denne mappen og ser gjennom om eleven har vært gjennom det han skal i hvert fag og hvis det er noe område som mangler, betyr det at eleven får beskjed om han eller hun må dokumentere at han har kunnskap på det området som mangler, så denne mappen blir veldig nøyaktig tror jeg.	Ser på T1 som stemmetolker henne
25	L2	Jeg vil tro at ut fra det du spør om direkte på disse herre vekttallene eller på	Ser på Per

<sup>128</sup> ”han” refererer her til studentenes informant da de besøkte Steinerskolen.

		poengene mener jeg, så teller de dem sikkert om, de gjør dem om da sånn at man blir konkurransedyktig i og med at det er et sånt stort vurderingssystem	
26	Ingrid		Ser på T1 nikker
27	L2	Det som kanskje er spesielt interessant med det skolesystemet kontra vårt, er jo nettopp å få se, i og med at de overhodet ikke har karakterer, hvem vurderer de seg selv i forhold til, for det er jo det vi ofte gjør i skolesystemet at vi driver og rangerer oss i forhold til et eller annet. Jeg har ikke inntrykk av at det er problem med å finne ut hvor de står hen faglig.	
28		Andre spørsmål nå?	Ser utover klassen

Videobånd 2 130202 42:16-45:11

Videre rekker Ola, en annen hørende student opp hånda. Han presiserer at det ikke er noe spørsmål han kommer med, men henviser til at hans gruppe året før hadde arbeidet med Bifrostskolen, som også er et alternativt skolesystem. Han synes det er interessant å se på alternative skolesystem. Læreren går over til å kommentere og snakke om Bifrostskolen, men kommer tilbake til Steinerskolen, kommenterer videre på det de døve studentene har lagt fram, og både Ingrid og Anna rekker opp hånda og kommer videre med supplerende ytringer.

Dette eksemplet viser hvordan det i denne konteksten av en institusjonalisert helklassesamtale ikke alltid er like lett å følge opp alle initiativene som tas, og at blick kan være med å styre hvem som får komme til orde. På lærerens initiativ (rad 1) rekker Per, som sitter på bakerste benk, opp hånda. Læreren ser hånda hans og svarer på Pers initiativ ved å *se* på han, og gi han ordet ved å *si* navnet hans. Per er med på å drive samtalen framover ved å komme med et sterkt initiativ, et spørsmål, som angår evaluering og vurdering av Steinerskoleelever sammenlignet med elever fra den offentlige grunnskolen (rad 4). Anna, som ønsker å svare på Pers spørsmål, rekker opp hånda (rad 5). Dette ser ikke læreren, hun ser fremdeles på Per. Den ene tolken (T1) er opptatt med å tolke det læreren sier, støttetolken (T3) følger med på det som T1 tolker, og ser heller ikke at Anna rekker opp hånda. Anna noterer noe på arket og følger videre med tolken. I sitt svar henvender læreren seg først til Per (rad 6), så knytter hun an til framlegget til de døve studentene og henvender seg til dem ("som dere sa", rad 7), deretter ser hun igjen på Per og svarer på hans spørsmål (rad 8). I en og samme ytring responderer læreren til Per, hun henvender seg eksplisitt til de døve studentene, og hun

henvender seg samtidig til hele klassen. Dette er et eksempel på ”polyadic interactions” og ”multi-party discourse” som Linell m. fl. har beskrevet. Ved denne typen interaksjoner er tre eller flere er til stede og deltar i diskursen.

In multi-party situations, speakers will design their utterances so as to both be directed towards different individual addressees, and be built to meet the expectations and needs (e.g. face needs) of other persons present (Linell 1998:106).

Sekvensielt i ytringen henvender læreren seg til to forskjellige adressater, samtidig som andre lyttere (resten av klassen) også er til stede og kan følge med på det som blir sagt.

Pers kommunikative prosjekt<sup>129</sup> er ennå ikke fullført. Han ønsker å gå videre med sitt initiativ og fortsetter i rad 10 med å utdype sitt spørsmål. Lærerens svar ”det vet jeg ikke” i rad 11 får Ingrid til å komme med et initiativ. Hun rekker opp hånda fordi også hun, som Anna, har et svar å gi Per. Læreren ser Ingrids håndsoppekning, og hennes respons på den er et spørsmål i rad 13 (”men fikk dere svar på det?”). Hun får ikke øyekontakt med Ingrid når hun stiller dette spørsmålet, fordi Ingrid er nødt til å se på tolken for å få med seg det som læreren sier. Når spørsmålet blir tolket for Ingrid, er læreren gått videre i sin ytring henvendt til Per. Ingrid gjør to mislykkede forsøk på å svare (radene 14 og 16), men tolken (T1) fortsetter å tegnspråktolke lærerens ytring, og støttetolken (T3) stemmetolker ikke Ingrid her. Dermed når hun ikke fram med dette initiativet, hun kommer ikke til orde og blir ikke hørt. Dette oppfatter Anna, som sitter ved siden av Ingrid, og hun dulter borti henne, muligens som en støtte (”stå på, ikke gi opp!”). Anna ser nå på læreren og følger med når hun tar pause etter ytringen i rad 20. Da dulter hun borti Ingrid igjen, som et klarsignal til at hun kan komme med sin ytring. Ingrid rekker igjen opp hånda, blir sett av læreren som har en pause og får ordet. Ingrid ser fremdeles på tolken, som ligger noen sekunder etter og tegnspråktolker det læreren har sagt, men på signal fra Anna starter hun for tredje gang på sin ytring. Nå blir hun stemmetolket av tolken (T1), som ser på henne. Hun blir dermed hørt og kan svare Per og læreren som ikke visste svar på spørsmålet som Per stilte. Gjennom sitt og gruppas arbeid med artikkelen om Steinerskolen sitter hun inne med kunnskap som hun kan dele med Per, læreren og resten av klassen. Hun utvider dermed deres forståelse av vurderingssystemet i Steinerskolen.

---

<sup>129</sup> Et kommunikativt prosjekt har som mål å løse et kommunikativt problem av et bestemt slag, for eksempel problemet å etablere en tolkning eller delt forståelse av noe, problemet å få noe ”gjort gjennom språk”, eller problemet med å skape et kommunikativt faktum. Prosjektet utvikles mens den kommunikative handlingen finner sted (se Linell 1998:217 ff).

I dette eksemplet gjorde formen lærerstyrt, tolket helklassesamtale det vanskelig for Ingrid å nå gjennom med kunnskapen hun satt inne med. Det var behov for et samarbeid mellom de to døve studentene Anna og Ingrid for at Ingrid skulle få komme med sitt initiativ som var en respons på Pers og lærerens spørsmål. Sahlström (1999) viser gjennom analyser av klasseromsinteraksjon at helklasseundervisning ikke organiseres på en slik måte at den sikrer like muligheter for deltakelse. Elevene i hans analyser tok ordet ved håndsopprekking, eller ved selv å ta ordet uten å rekke opp hånda. Ikke alle ble hørt og ikke alle ble sett. Det samme skjer her. Allerede rett etter Pers første spørsmål kommer Anna med et initiativ ved å rekke opp hånda for å svare han. Hun blir ikke sett, og når ikke fram. Ingrid prøvde her både å rekke opp hånda og å ta ordet direkte. Ingen av delene førte fram. Det var først når Anna ga henne det riktige tidspunktet å ta ordet på, at hun nådde fram med sitt initiativ.

I helklassesituasjoner der både døve og hørende er til stede, kreves både visuell og auditiv oppmerksomhet for at alle deltakerne skal bli sett og hørt. Med en majoritet av hørende, der lyden i stor grad styrer kommunikasjonen, kan det være vanskelig for en döv minoritet å komme til orde. Blikk og visuell oppmerksomhet kan være sterke virkemidler, men styrer i mindre grad så lenge det er lyd i rommet. Det å rekke opp hånda er ikke en sterk nok oppmerksomhetsmarkør hvis man ikke blir sett av den som styrer ordet. Jo flere studenter det er i klassen, desto verre er det for læreren å bli oppmerksom på den enkelte students initiativ.

#### **7.2.4 Spørsmål**

Som vi har sett av de tre foregående analyseeksemplene, stiller deltakerne i klasseromssamtalene mange spørsmål i sine forhandlinger for å komme fram til en felles forståelse rundt begrepene de diskuterer. Om en ytring skal regnes som et spørsmål, beror ikke bare på form, men også på funksjon, innhold og kontekst som omgir. Linell og Gustavsson viser til ulike trekk som bidrar til å gjøre en ytring til et spørsmål, eller som de sier "till en explicit uppmaning till verbal respons" (1987:36). Spørsmålsformene karakteriseres ved syntaktisk form, leksikalske uttrykk, evokativ prosodi, evokative partikler og det de kaller "lucklämning", dvs. å utelate siste del av en ytring, for å gi motparten mulighet til å fylle i det som mangler.

I de tegnspråk der spørsmål er undersøkt, har en funnet at de er markert med manuelle spørretegn og/eller nonmanuelle komponenter som utføres omtrent samtidig med de manuelle

tegnene i setningene.<sup>130</sup> Vogt-Svendsen (1990) kaller disse signalene for interrogative signal eller også interrogative markører. I sin avhandling peker hun på interrogative strukturer for forskjellige spørsmålstyper i norsk tegnspråk. I min avhandling går jeg ikke inn på lingvistisk utforming av språket, jeg ser på språkhandlinger og deres funksjoner i et samhandlingsperspektiv og på meningen i det som blir sagt. I materialet som ligger til grunn for avhandlingen, finner jeg ulike typer spørsmål som utformes i henhold til innhold og kontekst. Spørsmålene utformes både av lærere og av studenter, av og til også av tolkene.<sup>131</sup> Leksjonstype og arbeidsform påvirker dialogen og antall spørsmål som stilles. Jeg er opptatt av *spørsmål som bidrag til å skape et læringspotensial* og analyserer spørsmål i klasseromsdialogen ut i fra det perspektivet.

Et spørsmål forutsetter et svar, og jeg har kategorisert spørsmålene ut fra forventende svar på dem. Linell og Gustavsson kategoriserer responsstyring av spørsmålsformer i åpne spørsmål, fokuserte spørsmål, nøytrale, positive ja/nei spørsmål, styrende ja/nei spørsmål og begjæring om gjentakelse. Nystrand er i sin forskning opptatt av det han kaller autentiske spørsmål i klasserommet, dvs. spørsmål som ikke krever et bestemt svar.

Authentic questions are questions for which the asker has not prespecified an answer and include requests for information as well as open-ended questions with indeterminate answers. Dialogically, authentic teacher questions signal to students the teacher's interest in what they think and know and not just whether they can report what someone else thinks or has said. Authentic questions invite students to contribute something new to the discussion that can change or modify it in some way (Nystrand 1997:38).

En motsats til slike autentiske spørsmål er kontrollspørsmål, der den som spør, vet svaret (Mehan 1979).

Når jeg ser på spørsmålene som jeg finner i mitt materiale, kategoriserer jeg dem i

- åpne spørsmål
- oppmerksomhetsspørsmål
- oppklarende spørsmål

---

<sup>130</sup> Et tegn består av to hoveddeler: 1. Den ikke-manuelle delen av tegnet (ansiktet og hodet/kroppen). 2. Den manuelle delen av tegnet (hendene) (Malmquist og Mosand 1996:76)

<sup>131</sup> Slike spørsmål kan være oppklaringer i forhold til tolking av tekst i klasserommet. Det stilles spørsmål både til studenter og til lærer.

Et *åpent* spørsmål er en oppfordring til å fortelle, og der et ønsket svar inneholder minst en ytring. Herunder kommer også Nystrands (1997) autentiske spørsmål der spørsmålsstilleren ikke har et ferdig svar på forhånd, men er interessert i å høre hva den andre vet og kan bidra med i samtalen.

I materialet mitt finner jeg mange spørsmål som jeg legger inn i kategorien *oppmerksomhetsspørsmål*. Typiske eksempler er:

”Er dere med?”

”Husker dere?”

”Vet dere?”

”Kjenner dere til?”

”OK?”

”Greitt?”

”Ikke sant?”

Læreren er usikker på studentenes kjennskap til og kunnskap om fenomenene hun snakker om, og hun stiller disse spørsmålene som et ledd i sine ytringer for å forsikre seg om at studentene er med på det hun snakker om. De fungerer også som en slags kontrollspørsmål. Disse spørsmålene krever ikke eksplisitte svar der og da, og resulterer ikke nødvendigvis i at læreren gir fra seg ordet i disse situasjonene. Studentene responderer med små nikk (hvis svaret på spørsmålet er ”ja”), ved å trekke på skuldrene eller bare fortsette å se på læreren (hvis svaret er ”vet ikke”), eller ved å riste på hodet (hvis svaret er ”nei”). I dette samarbeidet regulerer studenter og lærer lærerens ytringer, slik at de sammenfaller med det som studentene i øyeblikket har behov for.<sup>132</sup> Hvis læreren får svaret ”vet ikke”, eller ”nei”, kan hun endre sin ytring nærmere det studenten(e) i øyeblikket har behov for. Disse oppmerksomhetsspørsmålene blir derfor et viktig redskap når lærer og studenter arbeider fram mot felles forståelse av det de snakker om.

*Oppklarende* spørsmål finner jeg mange av både hos lærer og hos studenter. Når studenten har satt ord på sin forståelse av et fenomen, kommer læreren ofte med spørsmål som:

---

<sup>132</sup> Linell og Gustavsson (1987:14) kaller ytringer som faller uten at taleren har fått eller gjør krav på ordet for ”ikke-replikker” (icke-replik).

”Tenker du på ---?”

”Mener du ---?”

”Betyr det at ----?”

I disse spørsmålene som er svar på en students ytring, omformulerer læreren gjerne det studenten har sagt, hun parafaserer og presiserer, og i sin tur responderer studenten ved å si seg enig med læreren, eller ved igjen å formulere en ny ytring på tema de snakker om. Slik får studenten gjort det klart både for seg selv og for læreren hva hun mener. Akkurat det samme finner jeg hos studentene. I mange tilfeller omformulerer de lærerens utsagn, setter egne ord (tegn) på det og spør så læreren spørsmål av typen: ”Er det det du mener?” Den måten å spørre på ved å ta opp igjen noe som den andre har sagt, er også betegnet som *opptak* (Dysthe 1995) eller ”uptake” (Nystrand 1997).

Spørsmål både fra studenter og lærer er sterke initiativ som driver dialogen i klasserommet framover. De er gjensidige og påvirker hverandre. Innledningsvis i dette kapitlet ga jeg en oversikt over det filmede materialet med fokus på dialogen. De mange aktivitetstypene innenfor den institusjonaliserte klasseromsvirksomheten åpner for ulike mønster av spørsmålsbruk. Når jeg ser på spørsmålsbruk i timene, ser jeg på tre hovedkategorier av aktiviteter:

- lærerledet presentasjon av tema med spørsmål fra lærer og studenter
- studentframlegg med spørsmål fra andre studenter og lærer
- klasseromssamtalen med flat deltakerstruktur (se avsnitt 7.1.1)

Lærerledet presentasjon av tema i tegnspråktimene preges av mange spørsmål, både fra lærer og fra studentene. Lærerens spørsmål resulterer i svar som igjen framkaller nye spørsmål fra studentene. Ofte blir lærerens ytringer avbrutt av spørsmål knyttet til tema fra studentene. Det som i utgangpunktet var en lærerledet presentasjon, går fort over til å bli en klasseromssamtale med flat deltakerstruktur. Ved studentframlegg stilles ofte oppklarende spørsmål i etterkant, både fra de andre studentene og fra lærer.

Under følger et eksempel fra en tegnspråktime der temaet var barnespråk. Klassen har akkurat sett en videosnutt med to døve barn (6-7 år gamle) i samtale med en voksen. Læreren (L1) har satt videoen i stillfunksjon, slik at bildet av den voksne og de to barna fremdeles er på skjermen, og kan refereres til, uten at det er bevegelse i bildet. Nå er oppmerksomheten på

tegnspråket i samtalen mellom studenter og lærer og ikke på tegnspråket hos barna og den voksne personen på videoen. Likevel fungerer stillbildet som et referansepunkt og et oppmerksomhetsfokus. Læreren setter seg på kateterbordet og spør "Hva så dere?". Ellen sier smilende at hun ble helt oppslukt av samtalen, at hun følte at hun var den voksne på videoen, og automatisk vendte seg i en posisjon som om hun var vendt mot barna på videoen. Hun kommenterer videre det rike språket som disse barna hadde, og er imponert over deres måte å uttrykke seg på. Spesielt merket hun seg at en av de to barna var utrolig språklig aktiv og hadde mye hun ville ha sagt.

### Eksempel 9 Barnespråk

Nr	Aktør	Replikk
1	L1	(Ler litt) Ja, men hva ser dere spesielt med kommunikasjonen her?
2	Ellen	(Rekker opp hånda) Den er god
3	Ingrid	(Rekker opp hånda) Jeg merker at de er ivrige til å prate og spesielt hun med briller har mye å fortelle, mens hun andre er litt mer tilbakelent.
4	Ellen	Ja (nikker og smiler)
5	Ingrid	Hun første dominerer og hun andre prøver å komme til orde, men hun første fører ordet og hun andre kommer ikke til. Hun prøver flere gang å si "ulv", "ulv", men blir avbrutt fordi hun første dominerer i samtalen. Hun siste sier "ulv", "ulv", "ulv", men til sist får hun komme til med det hun har å fortelle
6	Ellen	Ja også sier hun noe, og da kommer den første fort inn igjen og kommenterer "Å, jeg fikk sjokk jeg"
7	Ingrid	Ja, akkurat (smiler)
8	L1	(Nikker, og peker på videobildet) Det er virkelig interessant å se starten her, hvordan den som er voksen starter med å spørre, og hvordan begge barna løfter hender for å begynne å snakke, og hvordan begge barna også samtidig løfter øyebryn og skal til å si noe -
9	Ingrid	(Nikker)
10	Ellen	De prøver å ta ordet
11	L1	Akkurat, men hvorfor?
12	Ingrid	Prøver de å komme gjennom?
13	L1	Jo, men så dere ansiktene deres hva de gjorde?
14	Ingrid	Den ene så faktisk ut som om hun hadde litt vondt, hun tok seg til halsen og snudde litt på hodet
15	L1	Jeg tror egentlig at hun gjorde det der fordi hun satt nærmest den voksne og ville ta ordet, så hun strekte ut hånda og berørte han for å få ordet og automatisk fikk hun det
16	L1	Og den voksne prøvde også å få det andre barnet til å si noe, han prøvde å styre samtalen litt. Men hvor lenge klarte den andre å prate?
17	Ingrid	Bare kort
18	L1	Ja
19	Ingrid	Hun løftet hendene og tok de ned igjen flere ganger,
20	L1	Ja, hva er årsaken til at det blir sånn (peker på videoen)?

Videobånd 1 201101 9:47-11:15

På lærerens spørsmål i rad 20 svarer Nils at han tror barna er opptatt av dyr og liker å snakke om det, Ellen går tilbake til temaet dominans i samtalen og peker på at den som dominerer,



sitter nærmest den voksne og har lettere for å komme til orde. Videre diskuterer de barnespråk, språkbruk, kontaktmåte og grammatikalske fenomener i barnespråk.

I dette eksemplet, som utgjør 1 minutt og 28 sekunder, har læreren 8 ytringer (radene 1, 8, 11, 13, 15, 16, 18 og 20). I 5 av disse stiller hun spørsmål (radene 1, 11, 13, 16 og 20). Klassen virker engasjert og interessert etter å ha sett barnespråkeksemplene på video, og kommenterer seg i mellom allerede før læreren får gått fram og stilt det første spørsmålet om hva de så. Ellen og Ingrid rekker opp hånda for å *få* ordet etter første spørsmål, men deretter *tar* de bare ordet og samtalen flyter naturlig. Lærerens spørsmål fører til at studentene setter ord på sin opplevelse av det de så på videoen. Det er *åpne spørsmål* der hver student kan sette ord på egne refleksjoner rundt det de så. Ellen og Ingrid diskuterer seg i mellom (radene 2-7), men samtalen er ”offentlig” og både læreren og de andre følger med. Ved sine spørsmål prøver læreren å lede studentene inn på tankeprosesser rundt tema barnespråk og spesielle fenomener som hun vil peke på i forhold til videoen de har sett. Studentene samarbeider ved å respondere til læreren, men også ved delvis å ta over samtalen og diskutere seg i mellom. Gjennom den felles klasseromssamtalen basert på lærerens mange åpne spørsmål og refleksjonene rundt det de har sett, bygger studentene opp kunnskaper om barnespråk. I dette eksemplet hadde læreren initiert tema, og var den som hadde plukket ut videosnutten som de så. Læreren var også den som her stilte flest spørsmål, med den hensikt å få studentene til å reflektere.

I andre sammenhenger er studentene de som stiller flest spørsmål og læreren er den som svarer og eventuelt initerer nye spørsmål. I tegnspråktimene forekom dette mest i forbindelse med konkret kunnskap, som fenomener innenfor tegnspråkgrammatikk (faguttrykk og begreper). Fordi det var like før eksamen, hadde de også konkrete spørsmål rundt gjennomføring av eksamen og rundt pensum som var lagt opp. I pedagogikktimene der de døvde studentene og læreren var alene, hadde studentene mange spørsmål angående terminologi og gjennomføring av ulike oppgaver innenfor pedagogikkfaget. Studentspørsmålene i begge disse fagene bar på mange måter preg av å være *oppklarende spørsmål*.

I pedagogikkfaget som i tegnspråkfaget operer man med en egen fagterminologi. Studentene skal både ha navn (”merkelapper”) på de ulike fenomenene, og de skal ha kunnskap om funksjonene som ligger i disse navnene. Et eksempel fra pedagogikktimen viser hvordan studentene av og til kan sitte inne med den konkrete kunnskapen om pedagogiske fenomener,

uten å huske den riktige norskspråklige betegnelsen på dem. Ved hjelp av spørsmål prøver læreren å få studentene til å komme fram til riktig betegnelse.

I denne timen ønsker læreren (L2) å vite hva de legger i begrepet ”tilpasset opplæring” (se også kapittel 6.3.2). Studentene har skrevet ned stikkord, som hun skriver på tavla etter hvert som de kommer. Anna har foreslått ”tilrettelagt hjelp”, Ingrid har foreslått ”individuelle opplæringsplaner” og Ellen har foreslått ”tilrettelegging sosialt”. Læreren gir ordet til Nils som rekker opp hånda og samtalen fortsetter slik:

### Eksempel 10 Tilpasset opplæring

Nr	Aktør	Replikk
1	L2	Nils
2	Nils	Det første jeg tenkte egentlig var faglig undervisning etter den enkelte persons kapasitet og utviklingsnivå - egentlig med det mener jeg på en måte at sånn som når for eksempel vi (peker på Anna og seg selv) har praksis, betyr det at når vi skal legge opp undervisningen, så må vi se etter hva slags nivå elevene ligger på. Det betyr at jeg legger opp i det faget jeg skal undervise i etter nivået som passer til elevene liksom.
3	L2	Hva kaller vi det du gjør nå? (Snur seg mot tavla) Det er et sånt faguttrykk på den formen for -
4	Nils	Tilpasset undervisning? (smiler litt og ser spørrende ut)
5	L2	Jaa, - eller vi --? (ser spørrende ut)
6	Laila	Tilrettelagt undervisning?
7	L2	Jaa
8	Ingrid	Tilpasset undervisning?
9	L2	Jo
10	Laila	Tilrettelagt undervisning
11	L2	Ja, men vi har et faguttrykk som vi ofte bruker når vi legger til rette for ulikhet til den enkelte. Hva gjør vi da? Da-?
12	IELAN <sup>133</sup>	(ser spørrende på L2, noen trekker på skuldrene indikerer at de ikke vet)
13	L2	da di-? fferensierer vi
14	L2	(går til tavla) skriver <differensiering>
15	Ingrid	(til Nils) ja, det var det vi prata om før, vi har tre forskjellige måter å differensiere på (ser på tavla)
16	Nils	(Nikker) Mmm
17	Ingrid	Det er nivå-differensiering,
18	L2	(er ferdig å skrive på tavla, snur seg og ser på Ingrid)
19	Ingrid	tempodifferensiering og så er det ett til, husker du?
20	Ingrid	(til L2) Hva er det siste?
21	Nils	(berører Ingrids arm for at hun skal se på han)
22	Nils	Pedagogisk
23	Ingrid	Ååå
24	L2	Pedagogisk differensiering
25	Nils	(Nikker og smiler)

Videobånd 1 050202 7:27-8:50

<sup>133</sup> Alle studentene

Deretter går læreren over til å snakke om differensiering som et viktig begrep i forbindelse med tilpasset opplæring. Denne timen startet med et initiativ fra læreren i form av et åpent og autentisk spørsmål. Læreren ønsket å vite hva studentene la i begrepet "tilpasset opplæring" og ba dem skrive ned og reflektere muntlig over det. Når Nils får ordet, har han mange tanker og kunnskaper om temaet tilpasset opplæring. Han demonstrerer sin forståelse ved å sette ord og tegn på tankene sine (rad 2). Læreren følger opp hans innlegg ved å etterlyse et faguttrykk for fenomenet han har satt ord på (rad 3), og både Nils (rad 4), Laila (rad 6 og 10) og Ingrid (rad 8) kommer med forslag på faguttrykk for fenomenet. Fra å starte med et *åpent* spørsmål, går læreren over til et *lukket* spørsmål der hun ønsker et bestemt svar, nemlig betegnelsen på faguttrykket som hun er ute etter. Spørsmål-svar samtalen får mer form som en slags "gjettelek" (Einarsson 1989) også kalt "fokusering" (Rosen 1981). Spørsmålet kan da gjerne ha flere mulige svar, men det gjelder for studentene å gjette seg til (eller fokusere på) det svaret eller poenget læreren vil fram til (se også Askeland et al. 1995:159). Læreren respons til studentene som kommer med forslag, er nye spørsmål, eller spørrende utsagn, hennes "Jaa" i radene 5, 7 og 11 og hennes "jo" i rad 9 er uttalt med spørrende stemme og ansikt, noe tolken formidler til studentene. Hun prøver også med utelatelse av ordet (rad 5 og 11). Til slutt begynner hun på ordet, men utelater de siste stavelser av det (rad 13), uten at studentene kommer fram til uttrykket. Endelig svarer hun selv og skriver ordet på tavla. Som nevnt kaller Linell og Gustavsson dette å utelate siste del av en setning for "lucklämning". De beskriver også hvordan slike spørsmål kan forekomme i undervisningssituasjoner "där ju frågorna ofta er "öakta" (frågaren vet svaren från början och syftet är främst att ta reda på om motparten också gör det)" (Linell og Gustavsson 1987:140). I et eksempel viser de hvordan en lærer underkjenner to svar som gis på et spørsmål, og så selv gir det som hun anser for å være det korrekte svaret.

Det interessante med dette eksemplet er at studentene sitter inne med kunnskapen som læreren etterspør, de kommer bare ikke fram til den riktige benevnelsen "differensiering". Deres forslag på hva det kan være, tar form som spørsmål til læreren. Læreren svar "ja" og "jo" indikerer at det de sier ikke er helt feil, men at hun vil ha et helt spesifikt annet svar som hun fremdeles venter på. De forstår at læreren er ute etter et bestemt uttrykk, Nils har med andre ord sagt hva som ligger i begrepet, uten å nevne faguttrykket. Når læreren sier ordet og skriver det på tavla, viser det seg at det er kjent for studentene, og både Ingrid og Nils demonstrerer sin forståelse av begrepet og de ulike betydningene det kan ha innenfor

pedagogikkfaget: nivå-differensiering, tempodifferensiering og pedagogisk differensiering (radene 15-17 og 19-22).

I klasserommet er det behov både for åpne (og autentiske) spørsmål, oppmerksomhetsspørsmål og de oppklarende spørsmålene. De er kommunikative ressurser som er med på å bygge opp under og utvikle tema. Både lærer og studenter trenger dem for å arbeide mot felles forståelse for fenomenene som de snakker om. Et slikt kommunikativt samarbeid ble ofte satt i gang ved at det på initiativ fra en av deltakerne ble opprettet et fokus for oppmerksomhet som de underveis i samtalen holdt på og samarbeidet om. Dette framstod som en viktig del av samtalen i klasserommet, og jeg vil i neste avsnitt gå nærmere inn på etablering av og samarbeid rundt dette fokuset.

## **7.2 5 Bruk av oppmerksomhetsfokus**

I kapittel 6.5 beskrev jeg karakteristiske trekk som virker sammen og som er en forutsetning for at interaksjon i det visuelt orienterte klasserommet kan finne sted. Jeg pekte spesielt på visuell tilgjengelighet, bruk av blikk og pauser, turtaking og visuell oppmerksomhet. Her vil jeg gå nærmere inn på det som er i *fokus for oppmerksomheten*, både for studenter og lærer, og vise til hvordan de arbeider og samarbeider med å opprettholde dette fokuset. Ulike strategier blir brukt for å holde på oppmerksomheten og komme fram til en felles forståelse av fenomenene som omtales. Tidligere har jeg vist hvordan læreren som hjelp til å holde oppmerksomhetsfokus i samtalen, bruker skriftbilder på tavla, som både lærer og studenter ved peking refererer til underveis (se kapittel 6.3.1). Ved siden av å holde fokus på tema i den muntlige samtalen, skaper lærer og studenter en fysisk ramme rundt samtalen (ved tavlebruk, video eller bruk av andre fysiske artefakter) som er med og bygger opp om fenomenene som er tema for samtalen deres.

I det følgende tar jeg opp igjen eksempelet om *Mål i læreplanverket* fra avsnitt 7.1.1. Mens den forrige analysen pekte på deltakerstruktur, ønsker jeg her å vise hvordan lærere og studenter *utnytter et fysisk artefakt til å fokusere på tema i samtalen*. Læreren har tatt i bruk skriftprosjektor som et ledd i å holde fokus på det samtalen skal dreie seg om. Tema for timen var hva fagplanen (L97) sier om faget norsk tegnspråk på mellomtrinnet. Læreren ønsket å fokusere på målene for faget som er definert under tre punkter i læreplanverket. De tre

punktene var som nevnt - muntlig samhandling, språk og kulturkunnskap og litteratur og tekstskeping.

Læreren hadde kopiert siden fra læreplanverket over på et lysark som ble projisert på veggen. Studentene hadde hver sin bok oppslått på samme side på pulten. Under følger to transkripsjoner. Den første, eksempel 9, viser lærerens oppstart (initiativ) og den andre, eksempel 10, viser hvordan studentene responderer på det. Her er jeg spesielt ute etter å se på hvordan læreren når hun tar et initiativ, også oppretter et fokus for oppmerksomhet, hvordan dette oppmerksomhetsfokuset blir etablert, og hvordan deltakerne holder på det i løpet av samtalen ved å referere til det med blikk, peking og språklige virkemidler.

*Eksempel 11 Mål i Læreplanverket, lærerperspektiv<sup>134</sup>*

Nr	Aktør	Replikk	Handling	Gest eller pek	På lysark
1	L1		Ser på studentene		s.141 i L97
				<b>P1</b> Peker mot studentene	
2		Jeg har			
3			Slår på skriftprosjektør		
4			Stiller inn skarphet		
5			Ser på lysarket	<b>P2</b> Peker langs lysarket	
6		mål for mellomtrinnet	Ser på studentene		
7			Ser på lysarket	<b>P3</b> Trinnvis håndbevegelse langs punktene	<Muntlig samhandling Språk- og kulturkunnskap Litteratur og tekstskeping>
8			Ser på studentene		
9				<b>P 4</b> Håndvink mot studentene	
10			Ser på lysarket		
11		Hvordan oppfatter dere egentlig			
12				<b>P 5</b> Peker på tre punkt i teksten samtidig som talltegnene for 1-2 -3 utføres	<Muntlig samhandling Språk- og kulturkunnskap Litteratur og tekstskeping>
13			Ser på studentene		
14		Hvordan oppfatter			

<sup>134</sup> Denne transkripsjonen fokuserer på læreren, men under hele denne episoden ser studentene på læreren og gir tilbakemeldinger ved nikk, hevede øyebryn, rynkede øyebryn etc. Dette er derfor en dialogisk situasjon, selv om transkripsjonen kan virke monologisk fordi de små, men viktige responsene fra hver enkelt av studentene ikke er tatt med her.

		dere			
15		Hva er forskjellen på muntlig samhandling			
16			Ser på lysarket	P6 Peker på teksten	
17			Ser på studentene		
18		språk/kulturkunnskap		P7 Peker på teksten	
19			Ser på lysarket		
20			Ser på studentene		
21				P8 Viser med begge hender at hun går ned i teksten	
22		litteratur og tekstskaping			
23			Ser på studentene		

Videobånd 1 201101 31.25-32.21

Lærerens kommunikative prosjekt er her å undersøke studentenes forståelse av teksten i læreplanverket (L97, KUF 1996:141) som omhandler Mål for mellomtrinnet (5.-7. klasse) i faget norsk tegnspråk. Læreren tar først kontakt ved å *se* på studentene (se også kapittel 6.5.2 om blikkets funksjoner). Hun retter så oppmerksomheten mot den skrevne teksten på lysarket ved å *peke* på det (rad 5, P2) Det etableres et *oppmerksomhetsfokus*. Så skal hun si noe om det. Hun vil rette oppmerksomheten mot de tre overskriftene på arket (Muntlig samhandling Språk- og kulturkunnskap, Litteratur og tekstskaping), og viser med en *trinnsvis håndbevegelse* at det er tre punkter hun vil fokusere på (rad 7, P3). Hun ønsker å vite noe om hvordan studentene har oppfattet innholdet i disse tre punktene. Oppmerksomheten ringes på nytt inn ved at hun peker på de tre samtidig som hun *utfører talltegnene* 1, 2 og 3 på norsk tegnspråk (rad 12, P5). Deretter *gjentar* hun *spørsmålet* om hvordan studentene oppfatter punktene i teksten (rad 14). Uten å vente på svar henger hun på et nytt spørsmål som har sammenheng med teksten på lysarket.

Lærerens kommunikative prosjekt utvikler seg i samspill mellom det å peke på teksten på lysarket og å snakke (på norsk tegnspråk). Her har vi et samspill mellom ulike semiotiske ressurser. Pekingene på lysarket har ulike funksjoner og kommer på forskjellige steder i sekvensen. For det første brukes pekingen til å *innrette oppmerksomheten*, for det andre brukes den til å *fokusere* og for det tredje brukes den til å *referere* til tema som det er snakk om (se også kapittel 6.6).

Hovedtema for episoden er mål for mellomtrinnet i faget norsk tegnspråk. De er utdypet under overskriftene i den projiserte teksten og i studentenes bøker. Selv om teksten står på lysarket og studentene kan lese den, gjentar læreren teksten på tegnspråk (jf. lokallenking i kapittel 6.3). Hun spør så om hvordan de oppfatter disse målene. Hun spør ikke *om* de har oppfattet målene, men om *hvordan* de har oppfattet dem. Implisitt i dette ligger at hun har tiltro til deres oppfatningsevne, men at hun ønsker å vite noe om deres forståelse av dette. Hun er ikke ute etter å fortelle studentene hva boka sier at dette er, hun er heller ikke ut etter å fortelle dem hva hun mener det er. Hun vil ha *studentenes tanker og tolking* av teksten i boka. Ved sin bruk av spørsmål fokuserer læreren også språklig på det som er fokus for oppmerksomheten i denne episoden.

Lærerens spørsmål her er en oppfordring til en respons på et spesifikt innhold i lærerens initiativ (Linell og Gustavsson 1987:31). Det har en evokativ form, det handler om et bestemt tema og syntaksen er interrogativ. Hun bruker spørreordene (tegnene) ”hvordan” og ”hva”, og hennes tegnspråklige utførelse av ytringen inneholder nonmanuelle komponenter som klart viser at dette er et spørsmål.<sup>135</sup>

En skriftliggjort norskspråklig versjon av meningen i lærerens to spørsmål vil se slik ut:

”Hvordan oppfatter dere egentlig de tre målformuleringene?”

”Hva er forskjellen på muntlig samhandling, språk- og kulturkunnskap og litteratur og tekstskaiping?”

Ved å ta i bruk ulike kommunikative ressurser framskaffer læreren det som her er fokus for oppmerksomheten, holder på det, og refererer til det ved muntlig språkbruk og ved hjelp av fysiske artefakter som gjengir skriftlig språk. I tillegg bruker hun aktivt blikk, pauser, gester og ulike former for peking. Hele tiden samarbeider hun med studentene om å fokusere på tema som i øyeblikket er gjenstand for oppmerksomhet. Vi skal nå se nærmere på hvordan studentene deltar i dette samarbeidet.

De tre studentene som var til stede den dagen, satt alle med Læreplanverket oppslått på pulten. De kunne følge med på teksten på lysarket (samtidig som de så hva læreren sa) og de

---

<sup>135</sup> Se Vogt-Svendsen (1990) *Interrogative strukturer i norsk tegnspråk: en analyse av nonmanuelle komponenter i 86 spørsmål*.

kunne se ned i boka på egen tekst. Under hele denne første episoden (mens læreren framførte sitt spørsmål) så de på læreren og ga tilbakemeldinger ved minimale responser i form av nikk, hevede øyebryn, rynkede øyebryn etc. Læreren avsluttet sin ytring med å se på studentene (TRP, hun gir fra seg ordet, se også kapittel 6.5.2 og 6.5.3). Den første responsen fra to av studentene (Ingrid og Nils) var at de etter lærerens spørsmål kastet et fort blikk i egen bok, for selv å lese teksten fra boka (så lenge læreren ikke sa noe mer, kunne blikket flyttes til boka). Ellen responderte derimot direkte med en ytring, der hun tok opp begrepene fra lærerens ytring og gikk videre med dem. Så snart Ellen tok ordet (tegnet), så Ingrid og Nils opp fra boka og fulgte med på det som Ellen sa.

*Eksempel 12 Mål i Læreplanverket, studentperspektiv<sup>136</sup>*

Nr	Aktør	Replikk	Handling	Gest eller pek	På lysark
1	Ellen		Ser på lærer		s.141 i L97
2		Muntlig samhandling,			
3		Det er å			
4		prate på tegnspråk			
5			Ser på Ingrid		
6		Er du enig?			
7			Ser på lysarket	Peker på lysarket	
8			Ser på Ingrid		
9	Ingrid		Ser på lysarket		
			Ser på Ellen		
10			Nikker		
11	Ellen		Ser på Ingrid	Peker på lysarket	
12		Muntlig			
13		Betyr å samtale			
14		på tegnspråk			
15			Ser på lysarket		
16			Ser på Ingrid		
17	Ingrid		Ser på Ellen		
18			Ser på lysarket	Peker på lysarket	
19			Ser på lærer		
20		Muntlig betyr			
21		Sosialt i klassen			
22		at det er			
23		interaksjon			
24		der elevene selv			
25		gjennom tegnspråk			
26		kan utvikle			
27		sitt eget			
28		muntlige språk			
29		gjennom kommunikasjon			
30		i klassen			

Videobånd 1 201101 32.21-32:42

<sup>136</sup> Her er ikke de minimale responsene fra læreren og alle de andre studentene tatt med



Ellens umiddelbare respons er å se på læreren som har kommet med initiativet (rad 1). Hennes oppmerksomhet er rettet mot det første av de tre temaene som læreren fokuserte på, og hun formulerer tegnspråklig sine tanker om hva det kan være (radene 2-4). Ellens kommunikative prosjekt er å sette ord (tegn) på sin tolking av og sine tanker om fenomenet "muntlig samhandling". Hun "prøver ut" tankene overfor læreren, og sier at det er "å prate på tegnspråk".<sup>137</sup> Hun synes å være usikker på dette utsagnet, snur seg mot Ingrid som sitter ved siden av og legger et spørsmålstillegg<sup>138</sup> på ytringen sin: "Er du enig?" (rad 6). Dette tyder på at Ellen oppfatter denne dialogen som en diskusjon der læreren styrer, men ikke dominerer. Det er derfor naturlig for Ellen å snu seg mot Ingrid og spørre om hun er enig i utsagnet. Ingrids respons er et bekræftende nikk (rad 10) og Ellen gjentar nå med blikket på Ingrid at muntlig samhandling er å samtale på tegnspråk (radene 12-14). Hennes oppmerksomhet er fortsatt på tema. Nå har Ellens utsagn en sikrere form og er mindre utprøvende. Med blikket har Ellen gitt fra seg ordet til Ingrid (rad 16), som utdyper Ellens utsagn.

Ingrids kommunikative prosjekt er å følge opp Ellens initiativ og å utdype med egne ord (tegn) hva hun legger i "muntlig samhandling". Hun bygger på det som Ellen allerede har sagt og utvider definisjonen av "muntlig samhandling" her til å gjelde sosial interaksjon i klassen, der elevene får samhandle på eget språk (radene 20-30). Ingrid holder fortsatt oppmerksomheten på teksten på lysarket og refererer til den ved å peke på den (rad 18), deretter ser hun på læreren mens hun snakker (se rad 19). Dette er Ingrids respons på lærerens initiativ ved starten av denne episoden. Læreren ser på Ingrid og gir bekræftende tilbakemeldende nikk under hennes ytring. Både Ellen og Ingrid har bidratt til å klargjøre sin forståelse av begrepet "muntlig samhandling". Lærerens bekræftende og tilbakemeldende nikk tyder på at både studenter og lærer synes å ha en felles forståelse av hva de legger i begrepet. I neste øyeblikk tar Ingrid initiativ ved å rekke opp hånda og gå videre med det neste punktet på lysarket (språklig samhandling).

Her ser vi hvordan lærer og studenter ved blick og peking holder oppmerksomheten på temaet som er mediert i skrift på lysarket. Å ha et slikt visuelt fokus å referere til, i tillegg til de språklige ytringene som framkommer i samtalen, er en god strategi når det skal legges

---

<sup>137</sup> Douglas Barnes (1978) har utviklet begrepet "utprøvende tale". Denne taleform er et middel til å skape, prøve ut og utvikle nye tanker og bygger på Vygotskys (1982) teori om at språket forener seg i to hovedfunksjoner: en tenkings- og en formidlingsfunksjon (Hoel 2000:86).

<sup>138</sup> Se ellers Linell og Gustavsson (1987) som beskriver ulike typer spørsmålsformer og kaller slike spørsmålstillegg for en "evokative partikler eller "frågepåhäng".

grunnlag for et læringspotensial gjennom klasseromssamtalen. Gjennom samtalen konstruerer lærer og studenter her felles kunnskap (Edwards & Mercer 1987). Underveis i samtalen har de felles referansepunkter som de henviser til.

Denne og lignende former for etablering av oppmerksomhetsfokus finner jeg i stor grad i tegnspråktimene, i noe mindre grad i pedagogikktimene der de døve studentene utgjør en egen gruppe og i enda mindre grad i helklasseundervisningen. Det kan være flere årsaker til at det er slik, det kan bero på tilfeldigheter, og materialet mitt er for lite til at jeg kan gi noen sikre grunner til det. I intervju med pedagogikklæreren året etter klasseromsopptakene spør jeg derfor om dette med tavlebruk. Vi hadde sammen sett på et opptak der hun etablerte et oppmerksomhetsfokus ved hjelp av skrift og tegning på tavla.

F: Her brukte du tavla. Du hadde sirkelen med TO og så skrev du forskjellige stikkord ut i fra den. Er det noe du gjør ofte?

L2: Jeg tror det er veldig variert – altså hvis det er behov for det så gjør jeg det. Jeg bruker nok tavlen ganske ofte, men ikke sånn veldig mye.

F: Bruker du tavla mer når du har døve studenter?

L2: Ja litt, men det handler ikke så mye om at de er døve, men det handler om at det er liten gruppe, og de kommer i større grad med innspillene selv på temaene. Altså når jeg har en dialog med resten av klassen, så er det veldig ofte at jeg har hatt en felles innledning til et eller annet og da bruker jeg veldig ofte transparenter som jeg har forberedt og så blir, dialogen rundt det, blir jo da tavlebetonet. Og det er på samme måte jeg gjør med dem<sup>139</sup> og ofte har jeg også da hatt en kort liten forelesning med dem også først, og da er det ofte at jeg bruker overhead. Men det er også ofte at de kommer med ting da, som jeg på en måte hvis jeg skal visualisere det så har jeg ikke noe annet valg enn tavla.

F: Hvis jeg skal visualisere, sier du - Tenker du mer visualisering når du er sammen med de døve?

L2: Nei, det tror jeg ikke, jo kanskje litt, jeg holdt på å si jeg har ikke tenkt på det. Jeg prøver kanskje å vise dem litt oversikter, men det prøver jeg jo med de andre og. Men når vi har den gangen ekstra, så blir det mer tid til å gå innpå det vi har vært gjennom, og så på en måte tegne og forklare rundt det og sånn sett er det jo naturlig å visualisere mer overfor dem. Og det er klart at det vil jeg gjerne gjøre fordi de ser det bedre.

Intervjuet forteller meg derfor at pedagogikklæreren tar i bruk tavle og skriftprosjektor i større grad enn det som framkommer i videomaterialet mitt. Når hun, som hun sier, har behov for å visualisere noe, gjør hun det både overfor hørende og døve studenter. En transparent i begynnelsen av en forelesning og tegning/skrift på tavla kan også fungere som et oppmerksomhetsfokus. Det som etableres som fokus for oppmerksomheten, er nært knyttet opp mot tema for samtalen. Hvordan deltakerne i klasserommet utvikler tema og skaper tematisk framdrift, vil jeg ta opp i neste avsnitt.

---

<sup>139</sup> dem= de døve studentene

### 7.3 Å følge tema

I et læringsperspektiv er tema, det det handler om, viktig. ”Samtalsämnerna – eller *topikerna* – er samtaleets drivkraft och dess själ” sier Norrby (1996:140). Vi husker ikke alltid *hvordan* vi snakket om tema, men vi husker *hva* vi snakket om. I klasserommets tema vi finner kunnskapen som studentene skal ta del i. Når det skal legges til rette for et læringspotensial, blir det også viktig *hvordan* vi snakker om tema. Det kan være avgjørende for om læring finner sted.

I avsnitt 7.2 tok jeg opp initiativ og respons og viste til hvordan initiativer både kan være sterke og svake. Aukrust (2003:85) finner i sine analyser av samtaler i klasserommet at de mest balanserte former for ytringer, det vil si ytringer som både har respons- og initiativegenskaper, er med på å gjøre samtaleteksten *koherent*. Slike ytringer skaper sammenheng i dialogen ved å knytte an både forover og bakover. Videre hevder Aukrust at samtaler med mange sterke, nye initiativ på den andre siden kan framstå som fragmenterte, med mange temaskifter og springende overganger. Kneser og Ploetzner (2001) studerte studenters dialoger i samarbeids- og lærings situasjoner og fant at læringsutbyttet for studentene var størst der samtale var karakterisert av koherente dialogstrukturer.

En samtale dreier seg alltid ”om” noe. Den har et innhold eller tema. Linell (1998) skiller gjerne mellom monotopikale samtaler, der det dreier seg om ett tema, og polytopikale samtaler der flere tema er vevd inn i samtalen. Klasseromssamtaler kan ofte være polytopikale. En dialog er bygd opp av ulike tema og av ytringer som styrer eller kommenterer handlinger og hendelser i situasjonen. Den er bygd opp sekvensielt, der ytringer, språkhandling eller tur er avhengig av samtalepartneres handling i interaksjonen. Vi har å gjøre med en sosial praksis der aktørene interagerer, og individuelle bidrag kan ikke forstås hvis de isoleres fra konteksten (Linell 1998:70). Tematisk sammenheng i samtalen er med og driver den framover. Ofte skjer dette ved at sentrale ord og begreper blir gjentatt, det skapes semantiske assosiasjoner, referanser blir brukt og slik knyttes ytringene sammen. Vi får tematiske episoder som temamessig og interaksjonelt er sammenbundne sekvenser med en viss indre kohesjon og en viss indre deltakerstruktur. Grensene mellom episodene er ofte også grenser mellom ulike tema eller temamessige aspekter i samtalen (se Linell 2003:23)<sup>140</sup>.

---

<sup>140</sup> Gjengitt fra <http://www.tema.liu.se/tema-k/personal/perli/Samtalskulturer030304.pdf> med tillatelse fra Per Linell.

Samtalene i klasseroms materialet mitt kan deles inn i tematiske episoder. Som regel har hver leksjon et hovedtema, som igjen deles opp i mange undertema. Noen dager følges hovedtemaet gjennom alle timene i faget hele dagen, mens andre dager skifter temaet fra time til time. Innenfor den enkelte timen kan også hovedtemaet skifte, det være seg planlagt eller tilfeldig. Ved arbeid med materialet var jeg spesielt interessert i temautvikling der aktiviteten var samtale med forholdsvis rask replikkveksling (i motsetning til lange organiserte og forberedte lærer- eller studentframlegg). Ved først å liste opp tema slik de framkom sekvensielt i samtalene, kunne jeg derfra gå nærmere inn på hvordan deltakerne arbeidet for å skape sammenheng i dialogene. Under følger en skjematisk oversikt over tema i klasseromssamtalene fra en dags opptak i hver av de tre læringskontekstene jeg var inne og så på, dvs. en dag med norsk tegnspråk (3 leksjoner til sammen 128 minutter undervisningstid), og en dag med pedagogikk i liten gruppe (2 leksjoner til sammen 108 minutter undervisningstid) og en dags opptak med pedagogikk i storklassen (3 leksjoner til sammen 132 minutters undervisningstid).

## Tema i timene

### 13.11.01

Time	Program	Tema	Aktivitet
1 Norsk tegnspråk 36 min	<i>Oversikt dagens program</i>	- dagens program	Skrevet på tavla Gjennomgått
	<i>Tegnspråkgrammatikk</i> Morfologiske prosesser i norsk tegnspråk og modifikasjoner i tegn	- modifisering - reduplikasjon - langsom og rask reduplikasjon - modifikasjon - initialpause - initialstopp - dobling - litteratur om morfologiske prosesser - aspektbøying - forholdet dansk/norsk - eksamen - undervisning i NTS - modifikasjon	Samtale (delvis lærerledet, flat deltakerstruktur), Tavlebruk
2 Norsk tegnspråk 67min	Et <i>undervisningsopplegg</i> i 4. klasse  <i>Barnespråkutvikling.</i> Proformer hos døve barn	(Et noe uferdig framlegg og tema fra dette er ikke tatt med her)  - språktilegnelse - proformer	Studentframlegg. Mange spørsmål fra de andre studentene og noen fra lærer. Diskusjon  Samtale (delvis lærerledet, flat

	Om teaterforestillingen "Antigone"	<ul style="list-style-type: none"> <li>- håndformer i NTS</li> <li>- håndformer i BSL <sup>141</sup></li> <li>- håndformer i ASL <sup>142</sup></li> <li>- bokstaver i enhåndsalphabetet</li> <li>- implisitt og ekspressivt språk</li> <li>- forskning på barnespråk</li> <li>- proformverb</li> <li>- motorisk utvikling hos barn</li> <li>- proformer</li> <li>- forskning på NTS</li>   <li>- besøk av norsk tegnspråketeater</li> </ul>	deltakerstruktur) Tavlebruk
3 Norsk tegnspråk 25 min	forts. Proformer hos døve barn  <i>Orientering</i> i norsk tegnspråk	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proformverb</li> <li>- barns mestring av proformverb</li> <li>- leksikalsk enhet</li> <li>- grunnform</li> <li>- grunnform i NTS</li> <li>- grunnform i norsk</li> <li>- barns bruk av proformverb</li> <li>- orientering</li> <li>- riktig og feil orientering</li> </ul>	Samtale (delvis lærerledet, flat deltakerstruktur) Tavlebruk

Tabell 12 Temaoversikt – en dag med norsk tegnspråk

05.02.02

Time	Program	Tema	Aktivitet
1 Pedagogikk 58 min	<i>Tilpasset opplæring</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tilpasset opplæring (i grunnskole)</li> <li>- ordblindhet (dysleksi)</li> <li>- tilrettelagt hjelp</li> <li>- IOP</li> <li>- tilrettelegging sosialt</li> <li>- tilpasset undervisning</li> <li>- differensiering</li> <li>- integrering</li> <li>- inkludering</li> <li>- læringsstillas</li> <li>- integrering</li> <li>- inkludering</li> <li>- tilpasset opplæring</li> <li>- tilrettelagt undervisning</li> <li>- inkludering (av døve studenter i lærerutdanning)</li> <li>- gruppefølelse</li> <li>- tilhørighet</li> </ul>	Studentene skriver ned stikkord og assosiasjoner. Lærerledet diskusjon rundt tema. Tavlebruk

<sup>141</sup> British Sign Language

<sup>142</sup> American Sign Language

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- inkludering/ekskludering</li> <li>- PBL-arbeidet</li> <li>- planer for neste dag</li> </ul>	
2 Pedagogikk 50 min	<i>PBL (ProblemBasert Læring)-oppgave</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- framlegg PBL oppgave</li> <li>- PBL oppgave</li> <li>- PBL</li> <li>- arbeid med PBL oppgave</li> <li>- tema i PBL oppgaven (Steinerskole)</li> <li>- avgrensing av arbeid</li> <li>- besøk på Steinerskole</li> <li>- stoff om Steinerskole</li> <li>- formulering av problemstilling</li> <li>- intervju av ansatte på Steinerskolen</li> </ul>	Diskusjon og oppklaring rundt en oppgave som studentene har fått og som de skal i gang med

Tabell 13 Temaoversikt – en dag med pedagogikk i liten gruppe

13.02.02

<b>Time</b>	<b>Program</b>	<b>Tema</b>	<b>Aktivitet</b>
1 Pedagogikk 60 minutter	<i>Oversikt dagens program</i>	- dagens program	Muntlig informasjon fra lærer
	<i>Beskjeder om praksis</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- møte med øvingslærere</li> <li>- arbeidsoppgaver i praksisperioden</li> <li>- gjennomføring av praksis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Muntlig informasjon fra lærer</li> <li>- kort kommentar fra en student på tidsfrist</li> <li>- et spørsmål fra en student om oppgaven</li> </ul>
	Framlegg av studentgrupper	- rekkefølge på studentgrupper	Muntlig informasjon fra lærer
	<i>Framlegg gruppe 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kartlegging av elev</li> <li>- saksgang i slikt arbeid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3 studenter veksler om å ha ordet ved framlegg</li> <li>Bruker skriftprosjektør</li> <li>2 lærerkommentarer</li> <li>1 studentspørsmål</li> </ul>
	<i>Beskjed fra lærer</i>	Obligatorisk oppmøte	Navneliste sendes rundt
	<i>Framlegg gruppe 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En lærers tilrettelegging for elev med særskilte vansker</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>5 studenter veksler om å ha ordet ved framlegg</li> <li>Bruker skriftprosjektør</li> <li>Oppfordring til diskusjon med sidemann etter framlegg</li> <li>Samtale der lærer og noen studenter deltar etter summegruppene</li> </ul>
2 Pedagogikk 47min	<i>Framlegg gruppe 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Om lærers arbeid med prosjektarbeid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4 studenter veksler om å ha ordet ved framlegg</li> <li>Lærerkommentar og en studentkommentar etterpå</li> </ul>
	<i>Framlegg gruppe 4 (de døve studentene)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Om Steinerskolen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>5 studenter veksler om å ha ordet.</li> <li>Lærerkommentarer og 2 spørsmål og 1 kommentar</li> </ul>

			fra studenter
3 Pedagogikk 25 min	<i>Framlegg gruppe 5</i>	- Om tilrettelegging for elever med motgang	4 studenter legger fram Lærerkommentar
	<i>Framlegg gruppe 6</i>	- Omsorgssvikt	5 studenter legger fram Bruker skriftprosjektør Lærerkommentar
	<i>Praktiske beskjeder</i>	- Om lunsjpause og hva som skjer etterpå	Lærers informasjon

Tabell 14 Temaoversikt – en dag med pedagogikk i stor gruppe

Disse tabellene sier ikke noe om hvordan disse temaene ble bundet sammen internt, slik at de hver for seg skapte et episodisk utsnitt av samtalen. Jeg vil nå ta for meg klasseromskontekstene som jeg har vært inne i, se på noen av dialogene og vise til konkrete eksempler på deltakernes arbeid med tematisk koherens der aktiviteten er samtale. Her er det både snakk om innhold/tema i samtalene og om deltakernes streben etter å skape sammenheng. Slik skapes koherens både av tema og av aktivitet. "Topical episodes are characterized not only by what they are"about" (their "content"), but also by how participants shape their discourse and organize their interaction" (Linell 1998:182).

### 7.3.1 Tematisk koherens i direkte samtale

Vi går inn i en samtale om barnespråkutvikling, der tema er *barns tilegnelse av språk*. Spesielt fokuseres det på *barns bruk av proformer* (håndformer) og *proformverb*.<sup>143</sup> Forut for dette eksemplet har lærer og studenter hatt en 35 minutters diskusjon rundt disse fenomenene (siste halvdel av foregående leksjon). De har diskutert bruk av proformer knyttet til barns motoriske utvikling (Anna har jobbet i barnehage og har observert døve barns språk der), og de har diskutert ulike proformer i ulike land. Ellen har nettopp vært i USA og viser eksempler på proformer i amerikansk tegnspråk (ASL) som ikke tilsvarer proformbruk (bruk av håndformer ved proformverb) i norsk tegnspråk. Nå har studenter og lærere hatt fem minutters pause og er tilbake for å fortsette diskusjonen

#### Eksempel 13a Proformverb

Nr	Aktør	Replikk	Handling
1	L1	Altså,	Vifter med høyre hånd for å få

<sup>143</sup> Proformverb er bygd opp av en stamme som det føyes en rekke morfemer til. I proformverb har hver del av tegnet, håndform, bevegelsen, artikulasjonen og orienteringen sin betydning. Proformverb representerer som regel en eller flere referenter og betegner at noe eller noen beveger seg et sted, eller at noen håndterer noe. (Engberg-Pedersen 1998:118) Proform er håndformen i proformverb.

			oppmerksomhet
2		som jeg nettopp nevnte	
3		akkurat de tre proformverbene	
4	Ellen		Nikker og viser de tre håndformene <sup>144</sup>
5	L1	som barna klarer fullt når de er ca 8-9 år gamle	Nikker Ser på studentene
6		De klarer fullt, ja, men selvfølgelig begynner de mye tidligere	
7		og så utvikler det seg	Ser ned på papiret
8		Når det gjelder slike proformverb, så oppfatter ikke barna dem som et tegn -	Ser på studentene
9		det skal jeg forklare	
10		De oppfatter dem som et slags tegn eller som en leksikalsk enhet	
11			Går til tavla, skriver <leksikalsk enhet> peker på det før hun snur seg mot studentene igjen
12	Ellen	Hva betyr det?	Rynker panna, ser spørrende på L1
13			Studentene noterer
14	L1	Det betyr, -	
15		vi snakket om det før, i fjor, om tegn i grunnform, for eksempel tegnet MOR, tegnet GUTT, tegnet BIL -	
16	Ellen		Løfter høyre hånd for å avbryte Ser på L1
17	L1	JENTE, [HUS]	Ser på ELLEN
18	Ellen	[Betyr det] at det er en regel med slike kategorier? [på ASL?]	Ser på L1
19	L1	[Jaaa] Nei, altså uansett, så finnes det et tegnforråd med grunnformer som er leksikalske enheter	
20			Studentene noterer
21	L1	Et eksempel er MOR, det er en enhet	
22		Her kommer en studentytring som ikke er med på opptaket. Anna holder opp hånda i et stopp-tegn mot denne studenten mens hun ser på L1 som fortsetter	
23	L1	Ja, ja, ja, ja, men uansett så er det en leksikalsk enhet noe som kan stå alene, en grunnform, og slik er det, men	
24	Ingrid		Rekker opp hånda
25	L1	Ja?	Ser på Ingrid og gir henne ordet med en håndbevegelse
26	Ingrid	Blir det på en måte som at vi ser at norsk har ord og de står i en ordbok, og vi kan bla i den og finne ordene og på samme måte kan vi finne leksikalske enheter i tegnspråk som igjen kan finnes i en ordbok for tegnspråk?	Ser spørrende på L1
27	L1	Ja, en liste over grunntegn	Nikker ser på Ingrid
28	L1	Men proformverb har ikke grunnform. Det betyr at barna	Ser på studentene

<sup>144</sup> De tre proformene hun viser er eks. på: 1. et oppreist kjøretøy (BSL), 2. foten til et tobeint vesen (NTS), 3. et oppreist kjøretøy (ASL)



		ikke oppfatter dem som en leksikalsk enhet. Som for eksempel dette tegnet:	
29		BIL-KJØRE-PÅ-EN-HUMPETE-VEI	Demonstrasjon av tegn
30		KJØRETØY-KJØRE-PÅ-EN-HUMPETE-VEI	Demonstrasjon av tegn
31		Det er ikke enheter,	Ser på studentene
32		for det fins så mange variasjoner at man er nødt til å lære systemer,	
33		ikke pugge et tegn, men lære hele systemer.	
34		Og det betyr system i håndform. Når passer akkurat den håndformen, hva slags bevegelse skal vi ha, hvor skal tegnet plasseres? Hvordan er bevegelsen, rett fremover, i svinger eller opp og ned bakker?	
35		Det er mange ting man skal lære for at alt skal være på plass	

Videobånd 3 131101 6:50-9:17

Hovedtema i leksjonen er barnespråkutvikling. Herunder kommer barns tilegnelse og bruk av *proformverb*. Temaet proformverb har anknytning til det de snakket om timen før, og uttrykket innføres av læreren i rad 3. Ellen knytter an til tema ved å demonstrere tre forskjellige eksempler på proformer i rad 4. Hun refererer dermed også konkret til det de snakket om foregående time. Dette kommer som et innskudd i lærerens første ytring og fungerer som uttrykk for en felles forståelse mellom Ellen og læreren. I rad 5 gjør læreren det klart at det fremdeles dreier seg om barnespråk ("som barna klarer"), og i rad 8 gjentas "proformverb" igjen. Tema i radene 1-8 knytter an til samtalen i forrige time og fungerer som en plattform for et nytt undertema som innføres i rad 10, nemlig *leksikalsk enhet*. Her fører læreren inn noe nytt og "fremmed". Hun er selv klar over det og understreker at dette er innføring av noe nytt ved å ta en kort pause før hun uttaler tegnene for uttrykket "leksikalsk enhet" saktere enn normalt og med ekstra "trykk" på uttalen. Så retter hun igjen oppmerksomheten mot dette begrepet ved å skrive det på tavla og deretter peke på det. Ellens respons på lærerens initiativ kommer i form av et oppklarende spørsmål ("Hva betyr det?") som peker tilbake på det nye fremmede som nettopp er innført, uttrykket "leksikalsk enhet".

For å forklare dette innfører læreren enda et nytt undertema, "tegn i grunnform". Hun viser til at det er noe som de har tatt opp året før. Når læreren demonstrerer tegn i grunnform (radene 15 og 17), oppfatter Ellen dette som noe regelbundet og lurer på om det også er slik i

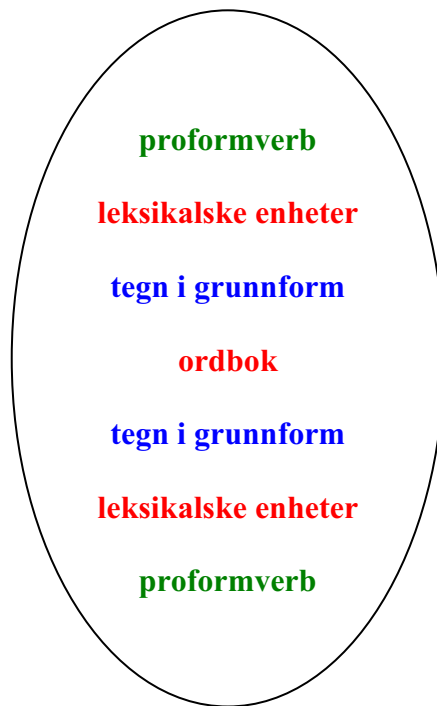
amerikansk tegnspråk og at det er snakk om en form for kategorier. Hun trekker dermed tråden tilbake til forrige time da de hadde diskutert proformer i ASL og BSL. Læreren bekrefter Ellens utsagn og går videre med å generalisere ved å bruke uttrykket ”uansett” når hun snakker om at vi har tegnforråd med grunnformer som er leksikalske enheter. En studentyring (som ikke er med på opptaket, rad 22) resulterer i at læreren gjentar påstanden om leksikalsk enhet og grunnform. Ingrid avbrudd i rad 24 bringer inn noe nytt, tema *ordbok* som knytter an til lærerens innføring av begrepet ”leksikalsk enhet”. Ingrid viderefører tema leksikalske enheter ved å knytte det til ordbøker på norsk og ordbøker på tegnspråk (rad 26). Hun får bekreftelse på sitt utsagn. Læreren omformulerer hennes beskrivelse av ordbok på tegnspråk som ”en liste over grunntegn” (rad 27). Deretter trekker hun tråden tilbake til proformverb og barns tilegnelse av dem i rad 28. Videre utdyper hun tema proformverb, deres egenart og barns tilegnelse av dem og avslutter temasekvensen ved å vise til forskjellen mellom proformverb og tegn i grunnform (radene 28-38).

Ved å fargekode noen av temaene her ser vi hvordan læreren tar opp tråden fra timen før og starter med det som er kjent - **proformverb**. Denne temaepisoden strekker seg over radene 1-10. I rad 10 bringer læreren inn det nye temaet **leksikalsk enhet**. Når hun skal forklare dette ukjente begrepet knytter hun an til noe som er kjent, nemlig **tegn i grunnform**. Vi får dermed en tematisk episode som omhandler tegn i grunnform. Videre knyttes **tegn i grunnform** igjen til det nye begrepet, **leksikalsk enhet**, før læreren mot slutten av eksemplet trekker trådene tilbake til **proformverb** som hun startet med.

Studentene Ellen og Ingrid avbryter læreren med oppklarende spørsmål knyttet til det nye temaet **leksikalsk enhet**. Ellen stiller spørsmålet:

- Hva betyr **det**?

og Ingrid setter ord på tankene sine om det nye begrepet **leksikalsk enhet** og knytter det til **ordbok**, både en ordbok med norske ord og en tegnordbok. Det virker som om studenter og lærer har en felles forståelse av begrepene **tegn i grunnform** og **leksikalske enheter**, og læreren kan igjen gå tilbake til **proformverbene** og deres egenskaper. På mange måter kan den samtalen illustreres som en ellipse, der en går fra det kjente til det ukjente og tilbake til det kjente igjen.



*Figur 17 Temaellipsen*

Hoel (2002:133) viser til hvordan temautvikling kan knyttes til interaksjonsmønster og deltakerstruktur og sammenligner hvert element i utvikling av et tema med en ”trådbit”. Samtaledeltakerne føyer bitene sine sammen etter hvert som de utvikler temaet. Den tematiske utviklingen konstrueres senere i form av en *tematråd*. Ved å tegne inn de tematiske trådene som vever sammen teksten i eksemplet om proformverb, ser jeg koherensen, en underliggende semantisk sammenheng (Vagle et al. 1994:141). Koherensen i en tekst er vanskelig å beskrive, den er ikke direkte synlig, men er snarere resultatet av en prosess, den prosessen som skapes av de aktive deltakerne når de samhandler i dialogen. Kollektivt utvikler de denne sammenhengen.

I det følgende har jeg tegnet inn tematråder mellom begrepene fra temaellipsen. Både tekstlige tema og deltakernes replikker veves sammen.

Eksempel 13b Proformverb, temaepisoder og tematiske tråder<sup>145</sup>

1 L1 Altså,  
2 som jeg nettopp nevnte  
3 akkurat de tre proformverbene

4 Ellen  
5 L1 som barna klarer fullt når de er ca 8-9 år gamle  
6 De klarer fullt, ja, men selvfølgelig begynner de mye tidligere  
7 og så utvikler det seg  
8 Når det gjelder slike proformverb, så oppfatter ikke barna  
9 dem som et tegn  
10 det skal jeg forklare  
11 De oppfatter dem som et slags tegn eller som en leksikalisk enhet

12 Ellen Hva betyr det?

13 L1 Det betyr, -  
14 vi snakket om det før, i fjor, om tegn i grunnform, for eksempel tegnet MOR,  
15 tegnet GUTT, tegnet BIL -

16 Ellen  
17 L1 JENTE, [HUS]

18 Ellen [Betyr det] at det er en regel med slike kategorier? [på ASL?]

19 L1 [Jaaa] Nei, altså uansett, så finnes det et tegnforråd med grunnformer som er  
20 leksikalske enheter

21 L1 Et eksempel er MOR, det er en enhet  
22 Her kommer en studentytring som ikke er med på opptaket. Anna holder opp handsa i et stopp-  
23 tegn mot denne studenten mens hun ser på L1 som fortsetter

24 L1 Ja, ja, ja, ja, men uansett så er det en leksikalisk enhet noe som kan stå alene,  
25 en grunnform, og slik er det, men

26 Ingrid  
27 L1 Ja?  
28 Ingrid Blir det på en måte som at vi ser at norsk har ord og de står i en ordbok, og vi  
29 kan bla i den og finne ordene og på samme måte kan vi finne leksikalske enheter i  
30 tegnspråk som igjen kan finnes i en ordbok for tegnspråk?

31 L1 Ja, en ligner over grunntegn

32 L1 Men proformverb har ikke grunnform. Det betyr at barna ikke oppfatter dem som en  
33 leksikalisk enhet. Som for eksempel dette tegnet:  
34 BIL-KJØRE-PÅ-EN-HUMPETE-VEI  
35 KJØRETØY-KJØRE-PÅ-EN-HUMPETE-VEI  
36 Det er ikke enheter, for det fins så mange variasjoner at man er nødt til å lære systemer,  
37 ikke pugge et tegn, men lære hele systemer.  
38 Og det betyr system i håndform. Når passer akkurat den håndformen, hva slags  
39 bevegelse skal vi ha, hvor skal tegnet plasseres? Hvordan er bevegelsen, rett  
40 fremover, i svinger eller opp og ned bakker?  
41 Det er mange ting man skal lære for at alt skal være på plass

Videobånd 3 131101 6:50-9:17

Denne samtalen har et klart felles fokus. Tematrådene vever den sammen. Replikkene knytter tematisk an til foregående ytringer, samtidig som både lærer og student bringer inn nye tema som driver samtalen framover. Læreren bygger på det studentene kjenner fra før, men bringer samtidig inn noe nytt som de skal strekke seg i mot (jf. Vygotsky 1978, Bruner 1990). Også studenten bringer inn nytt tema. Ved å bringe inn det nye utvides også kunnskapen om "det gamle". I dialogform utforsker lærer og studenter barnespråkutvikling og bruk av proformverb. Sammen danner de mening rundt fenomenene. Tematrådene binder sammen både det tekstlige og replikkene som deltakerne kommer med. Koblingene mellom deltakernes replikker er med på å skape tematisk koherens.

<sup>145</sup> Eksemplet er tatt med for å illustrere tematråder. For tydelig tekst se Eksempel 13a

Mange av samtalene i tegnspråktimene hadde en slik struktur. Læreren bygget på studentenes kunnskaper, og studentene bidro med å vise hva de hadde kunnskap om, og med å styre dialogen slik at deres kunnskap ble utvidet.

### 7.3.2 Tematisk koherens i tolket samtale

I forrige avsnitt foregikk samtalen direkte mellom lærer og studenter. I pedagogikktimen kommer en tredje samarbeidspartner inn i dialogen. Tolken skal være tekstprodusent, oversetter og samordner i lærers og studenters samarbeid om mening og forståelse rundt tema i pedagogikkfaget. Under følger en samtale fra pedagogikktimen der hovedtema var *tilpasset opplæring*. I denne episoden diskuteres undertemaene *integrering og inkludering*.

Studentene har allerede skrevet ned og satt ord (tegn) på sin forståelse av tilpasset opplæring. De har klargjort ulike former for differensiering (nivådifferensiering, tempodifferensiering og pedagogisk differensiering), og læreren har avsluttet denne tematiske episoden med å si:

”Differensiering er et veldig viktig begrep i forbindelse med tilpasset opplæring.

Differensiering - det vil rett og slett si at vi gjør ting ulikt” (Videobånd 1 050202 8:52-9:02).

Anna rekker opp hånda og får ordet.

#### Eksempel 14a Integrering

Nr	Aktør	Replikk	Handling
1	Anna	Jeg lurer på om for eksempel, hvis en rullestolbruker skal komme på skolen, så trenger han jo å ha spesialbygget trapp og sånn, er det noe som henger sammen med tilpasset opplæring?	Ser på L2
2	L2	Ja, det er helt riktig det. I - altså, når man på andre nivåer må tilrettelegge, avhengig av funksjonshemming altså, sant, hvis dere kom inn i en vanlig skole, eh, så ville det lagt inn, vært lagt inn, for noen av dere da, teleslynge, sant? Eeh, dere ville fått spesielle rom som var mer lydisolerte, som var mindre utsatt for støy enn andre rom. Og på samme måte ville en rullestolbruker enten så må man bygge heis, - det vet jeg mange skoler faktisk har bygd heis på grunn av at det er rullestolbrukere som skal gå på skolen der, eller de tilpasser eh, arealet ut fra de forutsetningene den	Ser på Anna

		enkelte har. Og det er altså tilpasset opplæring er en så stor sekk	
3			Legger fra seg krittet og holder armene opp foran seg
4		så sånn som jeg ser det, så er det jo egentlig all undervisning. Altså det er å drive undervisning i vår skole, da er prinsippet at vi skal tilpasse. Helt uavhengig av at det er noen vi liksom sier: Nei, du er så spesiell at deg bryr vi oss ikke om Sånn er det ikke i Norge. Alle har rett til å få et like verdig tilbud, og det syns jeg kanskje det ordet like verdig er kanskje det som har gjort at det har blitt en slags endring i praksis fra eh når vi hadde dette med integrering. For innenfor integreringen så skulle man på en måte mye mer bli lik.	
5	Anna		Rekker opp hånda
6	L2	Anna	
7	Anna	Ja,	
8			Ser på tolken. Venter på at tolken skal bli ferdig
9		jeg tenker på - vi diskuterte i går i forbindelse med integrering og inkludering. Altså vi har jo - mange døve i dag blir jo integrert, eller det er noen som vil at de skal bli integrert, og det betyr at det blir tilpasset undervisning på mange spesielle måter, men spørsmålet er om elevene blir inkludert i skolen, så jeg tenkte	Ser på L2
10	En student	Spørsmålet er om de blir inkludert	Tegnspråklig replikk som ikke er med på opptaket, T2 stemmetolker den
11	Anna	Huff, jeg falt visst litt av,	Hører T2's stemme, og faller litt av i sin tegnspråklige framstilling fortsetter ytringen med stemme og tegn, ser på L2
12		eeh, så jeg tenkte egentlig litt på	
13			Stopper litt opp og tenker
14		hvordan ehmm kan man si at man integrerer noen, for egentlig så gjør man jo ikke det. Altså man kan integrere noen med tilpasset undervisning, men er det det som er integrering? Hva er egentlig integrering i skolen, - bare å flytte en funksjonshemming inn på skolen og prøve å få den til å være tilpasset	
15			T1 og T2 bytter plass, L2 blir i permen sin mens hun ser på Anna som har ordet
16		alle andre, vi kan si, - en hørende og en døv er jo ikke	

		lik, fordi at en har et hørselstap, derfor vil jeg få problemer med å fungere i samsvar med en hørende person, så hvordan kan man liksom det idealet, om man kan bli likestilt mellom alle funksjonshemmede, det virker liksom litt sånn - litt for idealistisk. Jeg tror ikke at det går så bra, liksom	
17			snur seg og ser på Ingrid
		Det virker som om det er for høyt oppe, liksom	
18	L2	På den fellesforelesningen, så snakket Gunhild <sup>146</sup> litt om forskjellen på dette med integrering og inkludering.	
19		Dere hadde det ene tegnet som er	Snur seg mot T2, ser på T2
20	T2	INTEGRERING INKLUDERING HVA FORSKJELL	Gjør tegnene for integrering og inkludering. Gjentar tegnene og legger til Hva er forskjell på de to?
21	L2	og det er noe med at der skal det ligge en ideell, en sånn verdimelessig forskjell. Når vi snakker om integrering som vi snakket om tidligere som vi som på en måte er et begrep som man ideelt sett skal slutte å ha, da var det, bare for å vise i praksis, så ble det veldig ofte sånn at vi sa, på sånn - eeh på folkemunne: Hvor mange integrerte elever har du i klassen din? og da ramset vi gjerne opp en med Downs syndrom, en med cerebral parese, en som var døv, en som var blind, en som satt i rullestol og så videre, en som hadde lese og skrivevansker, - altså det er integrerte elever sånn som vi kalte det før i tiden. I dag så sier vi, og jo, for det første så prøver vi da å gå vekk fra det begrepet, he he, integrert elev, for det sier jo nettopp noe om det vi ikke fikk til, for ideelt sett, så skal man når man integreres i noe bli en del av en helhet, og noe av erkjennelsen er vel at man har faktisk ikke fått til det, men så prøver man kanskje noe enda mer he he og samtidig kanskje noe som er en nyanseforskjell når vi sier nå at vi vil inkludere. [----] <sup>147</sup>	

Videobånd 1 050202 9:11-14:03

<sup>146</sup> Gunhild er en annen lærer i pedagogikk som dekker området spesialpedagogikk. Hun hadde dagen før hatt fellesforelesning for alle 2. klassene om tilpasset opplæring, integrering og inkludering.

<sup>147</sup> Læreren fortsatte å snakke om dette i ytterlige 3 minutter før Anna tok (fikk) ordet igjen

Videre tar læreren opp forskjellen på integrering og inkludering og prøver å tydeliggjøre denne. Anna rekker opp hånda flere ganger og blir gitt ordet etter at læreren har snakket videre i ca. 3 minutter. Så diskuterer Ingrid, Anna og Nils inkluderingsbegrepet før læreren igjen tar ordet og kommer med et nytt lengre innlegg på 6 minutter.

Hovedtema i denne pedagogikktimen var *tilpasset opplæring*. Studenter og lærer hadde diskutert differensieringsbegrepet og de forskjellige nivåene innenfor dette. Anna kobler teorien de snakker om til praktiske eksempler og stiller et spørsmål, idet hun lurte på om det å tilpasse skolebygg til rullestolbrukere, kommer inn under begrepet tilpasset opplæring (rad 1). I sitt svar i rad 2 peker læreren tilbake på det de tidligere har diskutert om nivådifferensiering ved å bruke begrepet *nivåer*, hun bruker også *tilrettelegging* som de har snakket om tidligere. Hun følger opp Annas eksempel med rullestolbrukeren og går videre fra dette til å snakke om tilpasning for hørselshemmede. Så fører hun inn et nytt og viktig uttrykk, nemlig *like verdig* [sic.], og viser til hvordan det er forskjellig fra likhetsbegrepet i integrering.

Begrepene integrering og inkludering hadde studentene diskutert dagen før, under en fellesforelesning for alle andreklassene i pedagogikk. Anna henviser til det når hun i rad 9 tar opp de to begrepene og knytter dem til døves situasjon i dag. Hun problematiserer integreringsbegrepet og knyttet videre an til lærerens uttrykk *like verdig* ved å føre inn idealet om at man kan bli *likestilt*. Læreren følger opp Annas ytring ved å peke på den verdimessige forskjellen mellom begrepene integrering og inkludering.

Denne læringssamtalen følger noe av det samme mønsteret som vi så i eksempel 13 a og b. Leksjonen har et hovedtema som her er **tilpasset opplæring**. Anna knytter det til funksjonshemmede elever og tenker først på en rullestolbruker (rad 1). Læreren generaliserer og nevner andre grupper funksjonshemmede som trenger fysiske tilpasninger, nemlig hørselshemmede. Hun viderefører tema ved å føre inn ideen om retten til et **like verdig** tilbud (rad 4). Det er et viktig poeng for henne, og hun gjentar ordet samtidig som hun tar inn begrepet **integrering**. Dette får Anna til å gå videre med begrepsparet **integrering** og **inkludering** samtidig som hun igjen er innom **tilpasset undervisning** (rad 9). Hun går flere runder med disse begrepene før hun tar opp tråden fra lærerens presisering av det like verdige tilbudet. Dette gjør hun ved å bruke begrepet **likestilt** (line 16) og sette det å være likestilt opp som et ideal. Dette gir læreren mulighet til å bygge på Annas ytring om det likestilte idealet

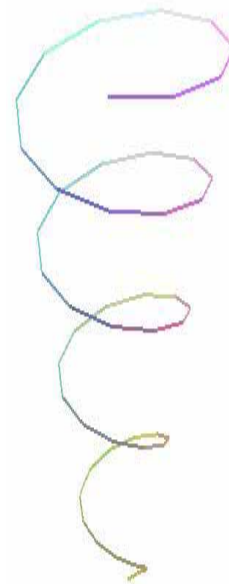


ved å vise til den ideelle **verdimessige** forskjellen som ligger i begrepsparet **integrering** og **inkludering** som Anna begynte sin ytring med i rad 9.

Her er studenter og lærer inne på sentrale tema i pedagogikkfaget. Temaene er presentert gjennom forelesninger, studentene har lest om dem i faglitteratur, men det er enda behov for å ”gå flere runder” med disse begrepene. Studentene har behov for å reflektere og sette ord på tanker, samtidig som læreren knytter teoretiske begreper direkte til deres virkelighet som døve/hørselshemmede studenter. Begrepene presenteres i en kontekstuell sammenheng som omfatter lærerutdanningens institusjonelle pedagogikkfag, studentenes bakgrunnskunnskap i faget og deres egne virkelighet erfart gjennom tidligere skolegang.

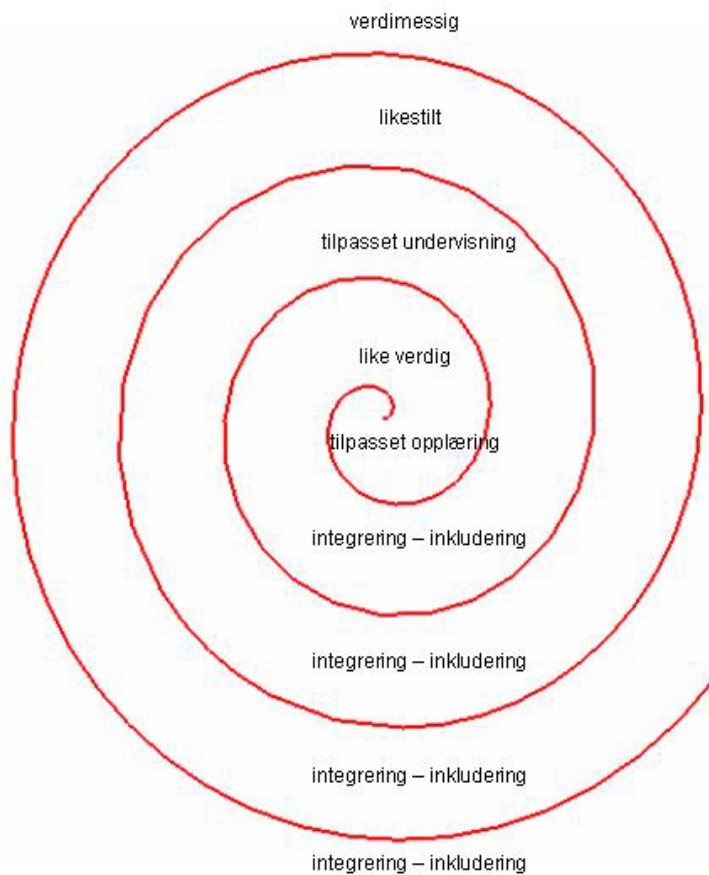
I løpet av eksemplet som det her er vist til, kommer det ikke fram et kongruent elliptisk mønster som med samtalen om proformverb i forrige avsnitt (se figur 17). Her går lærer og studenter mange runder rundt de samme temaene. Når jeg her lister opp de sentrale temaene i dette eksemplet, begynner jeg nederst og beveger meg oppover. Jeg tenker meg samtalen som en spiral der utgangspunktet er tilpasset opplæring. Deltakerne trekker inn likeverd og begrepsparet integrering-inkludering og trenger flere runder opp gjennom spiralen for å komme fram til en delt forståelse av det de snakker om.

**integrering – inkludering**  
**verdimessig**  
**integrering – inkludering**  
**likestilt**  
**integrering – inkludering**  
**tilpasset undervisning**  
**integrering – inkludering**  
**like verdig**  
**tilpasset opplæring**



*Figur 18a Temaspiralen*

Legger vi spiralen flat og setter tekst til, ser vi hvordan lærer og studenter gjentatte ganger er innom samme tema, bygger videre på dem, men i en ny runde kommer tilbake til dem igjen.



*Figur 18b Flat temaspiral*

Ytringene er ikke isolerte utsagn, de spiller sammen med tidligere ytringer. Trådene går ikke bare til det som er sagt før, men også til det som følger etterpå (se Hoel 2000:47).

Hovedhensikten i denne læringssituasjonen er at studentene skal forstå, teoretisk og praktisk, disse fenomenene fra pedagogikkfaget. Å forstå en tekst vil si å forstå den som svar på en rekke spørsmål, men forståelsen av et spørsmål krever at vi stiller spørsmålet (Gadamer i Lübcke 1982:171). Studentene stiller spørsmål, læreren gir svar som krever nye spørsmål.

Slik arbeider lærer og studenter rundt de ulike temaene. Ved å tegne inn tematrådene i teksten ser jeg hvordan trådene veves inn i hverandre, noen med løse ender, mens andre plukkes opp igjen og veves videre.

### Eksempel 14b Integrering, temaepisoder og tematiske tråder<sup>148</sup>

1	Anna	Jeg lurer på om for eksempel, hvis en rullestolbruker skal komme på skolen, så trenger han jo å ha spesialbygget trapp og sånn er det noe som henger sammen med tilpasset opplæring?
2	L2	Ja, det er helt riktig det. I - altså, når man på andre nivåer må tilrettelegge, avhengig av funksjonshemming altså, sant, hvis dere kom inn i en vanlig skole, eh, så ville det lagt inn, vært lagt inn, for noen av dere da, teleslynge, sant? Eeh, dere ville fått spesielle rom som var mer lydisolerte, som var mindre utsatt for støy enn andre rom. Og på samme måte ville en rullestolbruker enten så må man bygge heis, - det vet jeg mange skoler faktisk har bygd heis på grunn av at det er rullestolbrukere som skal gå på skolen der, eller de tilpasser eh, arealet ut fra de forutsetningene den enkelte har. Og det er altså tilpasset opplæring er en så stor sekk
3		
4		så sånn som jeg ser det, så er det jo egentlig all undervisning. Altså det er å drive undervisning i vår skole, da er prinsippet at vi skal tilpasse. Helt uavhengig av at det er noen vi liksom sier: Nei, du er så spesiell at deg bryr vi oss ikke om Sånn er det ikke i Norge. Alle har rett til å få et like verdig tilbud, og det synes jeg kanskje det ordet like verdig er kanskje det som har gjort at det har blitt en slags endring i praksis fra eh når vi hadde dette med integrering. For innenfor integreringen så skulle man på en måte mye mer bli lik.
5	Anna	Anna
6	L2	Ja,
7	Anna	
8		
9		jeg tenker på - vi diskuterte i går i forbindelse med integrering og inkludering. Altså vi har jo - mange dager i dag blir jo integrert, eller det er noen som vil at de skal bli integrert. Og det betyr at det blir tilpasset undervisning på mange spesielle måter, men spørsmålet er om elevene blir inkludert i skolen, så jeg tenkte
10	En student	Spørsmålet er om de blir inkludert
11	Anna	Huff, jeg falt visst litt av, eeh, så jeg tenkte egentlig litt på
12		
13		
14		hvordan ehmm kan man si at man integrerer noen, for egentlig så gjør man jo ikke det. Altså man kan integrere noen med tilpasset undervisning, men er det det som er integrering? Hva er egentlig integrering i skolen, - bare å flytte en funksjonshemming inn på skolen og prøve å få den til å være tilpasset
15		
16		alle andre, vi kan si, - en hørende og en döv er jo ikke lik, fordi at en har et hørselstap, derfor vil jeg få problemer med å fungere i samsvar med en hørende person, så hvordan kan man liksom det idealet, om man kan bli likefritt mellom alle funksjonshemmede, det virker liksom litt sånn - litt for idealistisk. Jeg tror ikke at det går så bra, liksom
17		
18	L2	Det virker som om det er for høyt oppe, liksom På den fellesforelesningen, så snakket Gunhild litt om forskjellen på dette med integrering og inkludering.
19		Dere hadde det ene tegnet som er
20	T2	INTEGRERING INKLUDERING
21	L2	HVA FORSKJELL og det er noe med at der skal det ligge en ideell, en sånn verdimessig forskjell. Når vi snakker om integrering som vi snakket om tidligere som vi som på en måte er et begrep som man ideelt sett skal slutte å ha, da var det, bare for å vise i praksis, så ble det veldig ofte sånn at vi sa, på sånn - eeh på folkemunne: Hvor mange integrerte elever har du i klassen din? og da ramset vi gjerne opp en med Downs syndrom, en med cerebral parese, en som var döv, en som var blind, en som satt i rullestol og så videre, en som hadde lese- og skrivevansker, - altså det er integrerte elever sånn som vi kalte det før i tiden. I dag så sier vi, og jo, for det første så prøver vi da å gå vekk fra det begrepet, he he integrert elev, for det sier jo nettopp noe om det vi ikke fikk til, for ideelt sett, så skal man når man integreres i noe bli en del av en helhet, og noe av erkjennelsen er vel at man har faktisk ikke fått til det, men så prøver man kanskje noe enda mer he he og samtidig kanskje noe som er en nyanseforskjell når vi sier nå at vi vil inkludere. [----]

Videobånd 1 050202 9:11-14:03

Dette er bare en liten del av en lang samtale (den varte i 56 minutter) der læreren hadde mange lange innlegg og studentene hadde kortere innlegg innimellom. Videre i samtalen ble temaene gjentatt. Læreren kom med mange konkrete eksempler fra skolehverdagen som

<sup>148</sup> Eksemplet er tatt med for å illustrere tematråder. For tydelig tekst se Eksempel 14a.

belyste temaene tilpasset opplæring, integrering og inkludering. Anna vinklet tema mot seg selv og de andre døve lærerstudentene og stilte spørsmålet:

”Det er mulig dette er litt utenfor, men jeg tenker på oss, - er vi egentlig inkludert i 2A?”<sup>149</sup>  
(Videobånd 1 050202 40:48-40:58)

Dette resulterte i en lang diskusjon der de anvendte pedagogikkfagets teori på seg selv, sin egen hverdag og virkelighet, og de ble enige om å ta opp dette i klassen neste gang de skulle være sammen med de andre hørende studentene.

Som nevnt er strukturen i dette samtaleeksemplet fra pedagogikktimen, annerledes enn samtaleeksemplet om proformer fra tegnspråktimen (se 7.3.1). Hovedtema og undertema gjentas i spiraler i samtalsforløp. Her er det også et samarbeid om felles forståelse av fenomenene de diskuterer. I den grad det er mulig ser samtalepartene på hverandre. Når Anna har sitt innlegg ser hun på læreren, og læreren ser på Anna og gir tilbakemelding med nikk og mimikk (litt forsinket) etter hvert som hun får Annas ytring stemmetolket. Når læreren svarer, ser Anna på tolken. Tolken blir derfor i stor grad medansvarlig for at tema bringes framover i samtalen. Måten ytringene blir tolket på er medvirkende til deltakernes forståelse av tema. Både forståelsen og samtalen i seg selv er en delt sosial aktivitet. Det kreves ofte mer arbeid fra samtaledeltakerne å oppnå delt forståelse av fenomenene de samtaler om når en tredje part, tolken, skal ”oversette deres originaltekst” og være en deltakende samordner i dialogen. Dette kan være en av grunnene til at jeg i mange av samtaler i pedagogikkfaget ser at studenter og lærer går ”flere runder” før tema bringes videre og nye elementer hentes inn. Det er likevel lettere å samarbeide om felles forståelse, lettere å avbryte for å få oppklaringer og reparere på misforståelser når det er 5 døve studenter, lærer og to tolker til stede, enn når det er helklasseundervisning. Det kreves stor innsats fra alle de deltakende når 26 studenter, lærer og to tolker skal arbeide mot et felles midlertidig forståelsesrom.

### **7.3.3 Tematisk koherens i helklasseundervisning**

I de to foregående avsnittene har jeg pekt på tematisk koherens i korte samtaleutsnitt fra klasserommet. Tematrådene veves innenfor episoder. Flere episoder utgjør en leksjon og videre utgjør flere leksjoner et dagsprogram for studentene. Tematrådene er knyttet opp mot innhold i faget, og dette innholdet er vevd inn i studentenes ukeplaner og semesterplan. Slik

---

<sup>149</sup>2A er pedagogikk-klassen som bestod av 26 hørende og 5 døve studenter

kan en se på det enkelte faget som en tekst, der ulike stemmer kommer inn, og studentene er i dialog med litteratur i faget, med egne skriftlige og muntlige tekster, med lærerens og andre studenters tekster. Tekstene er ikke isolerte størrelser, de spiller sammen og bærer spor av hverandre i seg (Hoel 2000:47).

Vanligvis fungerer læreren i klasserommet som en ordstyrer og kan mer eller mindre bestemme hvem som får snakke og hvor lenge. I helklasseundervisning styrer læreren ordet i mye større grad enn når hun samtaler med en liten gruppe studenter. I eksempel 8 (avsnitt 7.2.3) viste jeg hvordan Ingrid hadde problemer med å komme med sitt innlegg, både fordi hun fulgte med tolken som i tid lå etter det som læreren sa, og også fordi det kan være vanskeligere for læreren å oppdage den ene av 26 studenter som rekker opp hånda. Samtidig er det, som tidligere nevnt, mindre rom for innspill i helklasseundervisning.

Organisering av aktivitetene som det legges opp til innenfor helklasseundervisning, er avgjørende for hvordan deltakerne interagerer. Liljestrand viser i sin forskning til hvordan ”læreren i helklassediskusjoner i ulike tilfeller agerer pedagogisk og tar ansvar for elevens læring” (2001:112 min oversettelse). I analyser viser han til at elevene generelt oppfatter lærerens pedagogiske initiativ som naturlig eller forventet uten å protestere (ibid.).

I de tre leksjonene med helklasseundervisning som jeg filmet, var programmet bestemt på forhånd. Det skulle gis informasjon om praksis, og seks studentgrupper skulle ha framlegg basert på et PBL-arbeid som de hadde gjennomført (se oversikt over timene i avsnitt 7.3). Med et så tett program og med en studentgruppe på 26 sier det seg selv at det ikke legges opp til dialog på samme måte som når en har en liten studentgruppe. Aktivitetene består av lange innlegg, både fra lærer og fra studenter som har framlegg, og den samarbeidende dialogen som skal legge grunnlag for læring, kommer ikke fram i så stor grad her. Det er ikke rom og tid for den. Det er mer presiseringer og framlegg av tema enn det er forhandlinger om dem. Det ligger heller ikke så godt til rette for innføring av nye tema i dialogene. Man holder seg til det ”oppsatte programmet”. Tidsaspektet har også mye å si. Man skal rekke over mye på kort tid. Framleggene er forberedt, og studentene følger planene de har lagt når de legger fram. Gruppemedlemmene veksler på å ha ordet etter avtalt rekkefølge. Dette er en annen sjanger innenfor klasseromskulturen enn det kommunikative samarbeidet som jeg tidligere har fokusert på. Jeg har derfor valgt ikke å ta med noe samtaleeksempel her. I disse timene er det mer opp til hver enkelt student å være i dialog med teksten som vokser fram i klasserommet.

Innarbeidede kulturelle regler gjør at kommentarer kommer etter framleggene, det er ikke avbrytelser under framleggene. De lange innleggene fra lærer og ved framlegg av studenter gjør at tolkene jobber hardt for å henge med og formidle alt som blir sagt. De døve studentene vet at tolken i tid ligger litt etter den som snakker i klasserommet. Ønsker de å stille spørsmål, er det ikke alltid sikkert at det passer inn i sammenhengen. Deltakernes bidrag til teksten i klasserommet består her av mange og lange innlegg. Innenfor pedagogikkfaget har man også behov for denne typen læringsaktiviteter. Her er det ”læring på et kollektivt nivå” (Säljö 2000:231), og det er opp til den enkelte student å delta ved å interagere med tekstene som presenteres, for så å ta de med seg når mindre grupperstørrelser og andre typer læringsaktiviteter igjen gir rom for den gode læringssamtalen.

#### **7.4 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg gått nært inn på noen av samtalene i klasserommene som jeg har vært inne i. Jeg har gitt et bilde av samspill og læringsprosesser som finner sted når lærer, studenter og tolker skal arbeide mot en felles forståelse og mot det å skape mening sammen. Samspillet har både et handlingsaspekt, et relasjonelt aspekt og et verbalt aspekt. Språklige handlinger har stått i fokus. Språk er det viktigste medierende læringsredskapet her. Dysthe sier at det er gjennom å lytte, lese, skrive og snakke at mye av læringa skjer. Det å sette ord eller tegn på tanker om tema blir en viktig del av læringsprosessen. Sett fra et sosiokulturelt perspektiv er språk og kommunikasjon selve bindeleddet mellom individuelle mentale prosesser og de sosiale læringsaktivitetene (Dysthe 2001:12). Det har vært viktig for meg å studere den språklige kommunikasjonen i læringssituasjonene. Den er mangfoldig og kompleks, og jeg har bare belyst deler av den. Likevel har jeg, ved å gå nært inn på dialogene som grunnlag for læring, fått ny kunnskap om prosesser og aktiviteter i det visuelt orienterte klasserommet. Noe av denne kunnskapen vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 8.

## 8 RESULTAT OG DRØFTINGER

I min studie har jeg sett på et tilrettelagt opplegg for en gruppe døve lærerstudenter ved et bestemt lærested innenfor et gitt tidsrom. Jeg har vært opptatt av å undersøke læringsmiljøet for disse studentene, samtidig som jeg har villet synliggjøre kommunikative praksiser i lærings situasjoner i to av fagene som studentene har. Studien har på mange måter vært etnografisk, jeg har gått inn og beskrevet det jeg har sett. I tillegg har deltakerne gitt meg kunnskap gjennom intervjuer. Det teoretiske fundamentet for studiet er hentet både fra pedagogisk teori med vekt på et sosiokulturelt perspektiv (jf. Vygotsky 1978, Wertsch 1991, Säljö 2000), og fra samtaleanalytisk teori med vekt på meningsdanning (jf. Rommetveit 1974, Bakhtin 1986, Linell 1998). I dette kapitlet vil jeg sammenfatte funnene i studiet, kort svare på problemstillingene som var utgangspunkt for avhandlingen og drøfte det jeg har funnet.

Analyser og funn er underveis i avhandlingen knyttet opp mot ulike perspektiv. I kapittel 5 har jeg sett på materialet i et makroperspektiv, i kapittel 6 har jeg tatt for meg mesoperspektivet og i kapittel 7 har jeg vært inne i et mikroperspektiv. Når jeg i dette kapitlet går nærmere inn i drøftinger, velger jeg å ta utgangspunkt i en skjematisk oversikt som i hovedsak viser funn innenfor mikro- og meso-perspektivet, for så å avslutte med en drøfting av resultater på makronivå. Under følger en skjematisert og grovt forenklet oversikt over noen av funnene i studiet. Oversikten kan fungere som et bakteppe for fenomener som jeg vil drøfte og trekke fram her.

M A K R O		<b>Organisert tilrettelegging for en gruppe døve lærerstudenter</b>			
		↓ <b>Læringskontekster</b>			
M E S O			<b>Norsk tegnspråk liten gruppe</b>	<b>Pedagogikk liten gruppe</b>	<b>Pedagogikk stor gruppe</b>
		<b>Deltakere</b>	Tegnspråklige	Majoritet tegnspråklige	Minoritet tegnspråklige
		<b>Kommunikasjon</b>	Direkte samtale	Direkte og tolket samtale	Direkte og tolket muntlige framlegg
		<b>Modalitet</b>	Visuell	Visuell og auditiv	Auditiv og visuell
		<b>Språklige ressurser</b>	Norsk tegnspråk Norsk uten stemme Norsk skriftspråk	Norsk tegnspråk Norsk talespråk Tale med tegnstøtte Tegn med talestøtte Norsk skriftspråk	Norsk talespråk Norsk tegnspråk Norsk skriftspråk
		<b>Lenking</b>	Lokal Aktivitet/hendelse Simultan/synkronisert Sekvensiell	Lokal Aktivitet/hendelse Simultan/synkronisert	Lokal Aktivitet/hendelse Simultan/synkronisert
M I K R O		<b>Deltakerstruktur</b>	Flat, styres visuelt, lett å ta ordet	Flat, styres visuelt, lett å ta ordet	Asymmetrisk, styres primært auditivt, ikke lett å ta ordet
		<b>Forsinket budskap</b>	Forekommer ikke	I liten grad	I større grad
		<b>Initiering lærer</b>	Mange sterke initiativ	Mange sterke initiativ	Mange sterke initiativ
		<b>Initiering student</b>	Mange sterke initiativ	Noen sterke initiativ	Færre initiativ
		<b>Spørsmål fra lærer</b>	Oppmerksomhets-spørsmål Åpne spørsmål	Åpne spørsmål Autentiske spørsmål	Åpne spørsmål
		<b>Spørsmål fra student</b>	Åpne, utdypende	Åpne, oppklarende	Få spørsmål
		<b>Oppmerksomhetsfokus</b>	Hyppige referanser til visuelle oppmerksomhetsfoki	Delvis bruk av visuelle oppmerksomhetsfoki	Lite bruk av visuelle oppmerksomhetsfoki
		<b>Tematisk koherens</b>	Elliptiske strukturer	Spiralstruktur	Tolkene lager elliptiske strukturer

Tabell 15 Drøftingsbakteppe



## **8.1 Lærings samtalen**

Innenfor de tre læringskontekstene som jeg her har beskrevet, er jeg spesielt opptatt av samtalen som grunnlag for læring. I kapittel 7 stilte jeg derfor spørsmålet om *hvilket grunnlag dialogene i det visuelt orienterte klasserommet gir for læring*. Dialogene innenfor de tre læringskontekstene framstår som ulike både i funksjon og form. I mine næranalyser av samtaleene var jeg ute etter å identifisere elementer som bidro til at samtalen kunne være med på å legge et grunnlag for læring. Samtaleene i materialet representerer en kompleks diskursiv praksis med aspekter på flere nivå. Jeg vil her trekke fram tre fenomener som jeg har kartlagt gjennom mine analyser. Bevissthet på og kunnskap om disse fenomenene mener jeg kan bidra til at det gjennom samtalen skapes læringspotensial.

Gjennom analyser av klasseromssamtalene i materialet framstod betydningen av å etablere *oppmerksomhetsfokus* som et viktig element i deltakernes arbeid mot felles forståelse. Innenfor det kommunikative samarbeidet i et mikroperspektiv, så jeg på deltakernes streben etter å skape sammenheng. Denne streben resulterte i oppbygging av tematiske episoder som kunne utledes gjennom mine analyser. Innenfor disse episodene skapte deltakerne kommunikative mønster, som billedlig sett kunne karakteriseres som ellipser, eller spiralstrukturer. Jeg har derfor valgt å fokusere på det jeg har kalt *temaellipsen* og *spiralstrukturen* innenfor læringsamtalene.

### **8.1.1 Oppmerksomhetsfokus**

Tavle, skriftprosjektor, eller video brukes hyppig som ledd i å skape det jeg har kalt *oppmerksomhetsfokus*. Man innretter oppmerksomheten på noe, fokuserer på det og refererer siden til det. Et viktig aspekt ved lærings situasjonen er at det underveis i samtalen ofte refereres til slike etablerte oppmerksomhetsfoki, som for eksempel et skrevet ord på tavla, deler av en tekst på lysarket eller et stillbilde på videoen. Fysiske artefakter utnyttes og bidrar til å skape visuelle oppmerksomhetsfoki som i seg selv blir en del av kommunikasjonen (se også kapittel 6.6.). Disse refereringene hjelper både studenter og lærer til å holde fokus på tema for samtalen og til å bygge opp under samtaleens tematiske koherens. Skrift presentert via fysiske artefakter, eller stillbilde med et "frossent" tegn på video er tilgjengelig så lenge samtaledeltakerne har bruk for det. Slik bidrar også bruk av fysiske artefakter til forståelse og meningsdanning rundt samtaleens tema. Kommunikative handlinger bestående av bl.a. utsagn,

spørsmål, svar, gjentakelser, reformulerte ytringer og utforskende tale knyttes opp mot det etablerte oppmerksomhetsfokuset og blir en del av lærings samtalen.

Innenfor klasserommet er læringen kollektiv i den forstand at alles oppmerksomhet er rettet mot det som er i fokus. Videre skjer læring og utvikling på et individuelt nivå. Intellektuelle, diskursive og fysiske redskap som studentene har tilgang til, anvendes som ressurser i sosiokulturelle praksiser, og interaksjon og kommunikasjon står sentralt her. Språk blir et kollektivt redskap for handling. Ut fra egen målsetting tar studenter lærere og tolker språket i bruk og igangsetter egne prosjekt i sosial interaksjon. De anvender andres ord og tegn og dermed indirekte deres tanker og forestillinger og legger inn sine egne budskap i dem (Wertsch 1998:53 ff). Språk i bruk er en kollektiv og historisk utviklet ressurs som knyttes sammen med tenkning. Menneskenes tenkning har slik utspring i sosiokulturelle erfaringer, og den er diskursiv i sin natur. *Å lære* er suksessivt å skoles inn i diskursive system som man siden tenker og kommuniserer med i ulike virksomheter (Säljö 2000: 231 ff).

Gjennom sine bidrag til dialogen skaper deltakerne i klasserommet et samtalerom der de bygger opp læringsomgivelsene både for seg selv og for de andre som deltar. De gjør det ved å opprette gjensidig oppmerksomhet og felles fokus.

*These two aspects, mutual attention and common focus [----] are of course tightly interwoven. But this is not enough for creating a coherent interaction; actors must also tie their contribution together, thereby sustaining and developing foci of attention and discourse topics over sequences of interaction throughout the interaction (Linell 1998:179, forfatterens kursivering).*

Linell peker her på de globale enhetene innenfor samtalen, som befinner seg på et mellomnivå i forhold til en strukturell samtaleanalyse, et nivå over den enkelte tur eller ytring og et nivå under samtalen som helhet og dens faser (se også Korolija og Linell 1996). En tematisk episode kan beskrives som en handlingssekvens som er bundet sammen gjennom en tematisk sammenhengende og/eller felles aktivitet (Korolija 1998). Termen tematisk episode henger i følge Korolija tett sammen med koherens. Det er deltakernes streben etter å skape sammenheng i samtalen som skaper episodeinndelingen (Sand 2003). Innenfor hver enkelt samtale i materialet mitt utkrystalliserer det seg tematiske episoder. Jeg vil her peke på to ulike kontekstuelle ressurser som deltakerne tar i bruk når de samarbeider innenfor en episode. Jeg har kalt dem *temaellipsen* og *spiralstrukturen*.

### 8.1.2 Temaellipsen

Ved analyse av flere av samtalen i tegnspråktimene framstår tematiske episoder ofte innenfor *elliptiske strukturer*, der en starter med tema, bygger videre på det og utvider det, for så å trekke trådene tilbake til utgangspunktet igjen (se også kapittel 7.3.1). Deltakerne i klasserommet gjør dette i fellesskap. Samtalen deres blir en felles konstruksjon. Lærer og studenter eier og gjør dette sammen gjennom gjensidig koordinerte handlinger og ytringer. Utvikling av og forhandling om mening er et resultat av samarbeid. Interessant er det da også å se *hvordan* deltakerne innenfor de avgrensede tematiske episodene bygger opp rundt tema de samtaler om, gjennom sine ytringer og bidrag. Tema kan være initiert enten av lærer eller av student, men selve temaet kan ikke bestå av bare én ytring eller ett bidrag. Når temaet er etablert, forhandler deltakerne om det (og om ordet/tegnet). Med utgangspunkt i temaet utvider de det ved å komme med nye initiativ og bringe inn nytt i samtalen. Mot slutten av den tematiske episoden, når det synes som om deltakerne har en felles forståelse av tema, trekker de trådene tilbake til det som var utgangspunktet for samtalen, ofte i en slags oppsummering (se også figur 17 og eksempel 13b i kapittel 7.3.1).

Dette mener jeg er en god form og struktur på en læringssamtale. Samtalen starter med det som er kjent for alle. I løpet av samtalen bringes det inn nye element, og dermed utvides også tidligere kunnskap. Mot slutten av den tematiske episoden trekkes trådene tilbake til utgangspunktet i en slags oppsummering, der temaet synes å være løftet opp på et høgre nivå.<sup>150</sup> Sammen har deltakerne tilført hverandre nye perspektiver og ny kunnskap om temaet. Dette er en god måte å legge til rette for et læringspotensial.

Også i de tolkede læringssamtalene finner jeg temaellipsen, ofte som et resultat av tolkenes arbeid. Jeg ser at tolken i sitt kommunikative og formidlende arbeid går inn og prøver å skape strukturer som i første omgang ikke er synlige i de originale ytringene. I den grad hun har tid, *sammenfatter hun det som har foregått innenfor en tematisk episode*, før hun går over til neste tema som innleder en ny tematisk episode. Tolken forsøker å *konstruere den tematiske ellipseformen* for de døve studentene. Dette betyr at tolken legger til mer enn det læreren eller eventuelt en student sier i sitt innlegg. I intervju uttaler også tolkene at dette er noe de bevisst jobber med i sitt arbeid for å skape forståelse hos studentene.

---

<sup>150</sup> Her kan en også overføre Vygotskys (1978) tanker om den nærmeste utviklingssona og om å bygge stillas til samtalenivået. Se også (Dysthe og Iglund 2001).

T3: Jeg trenger litt tid på å få meningen av det som blir sagt, for det første trenger jeg tid på å høre det, og så trenger jeg tid på å gjenskape det. Og i den gjenskapingen blir jeg kanskje klar over nye ting etter hvert, slik at jeg ønsker å gjenta til slutt på en måte, et lite resymé eller en liten oppklaring.  
(Tolkvideo 2 29:13-29:34)

[-----]

T1: Men det ligger litt i kulturen også , - når du avslutter noe, så kan du ofte på en måte ta en rask oppsummering av det du har sagt [-----]  
(Tolkvideo 2 29:55 -30:02)

Tolkene forteller videre at det ikke alltid er tid til å ta disse oppsummeringene - til å konstruere temaellipsen for studentene. Ofte snakker talespråklige lærere eller studenter så fort at tolkene jobber hardt bare for å henge med.

### 8.1.3 Spiralstrukturen

Strukturen i en dialog tar form gjennom at deltakerne samarbeider. Dette gjelder struktur på flere nivåer, både tema og innhold, deltaking og interaksjon (Linell 1998). Innenfor den tolkede læringssamtalen i den lille gruppa der lærer og studenter forhandler om tema, og der tolken deltar både i formidlingen, og i forhandlingen, ser jeg tidvis en annen struktur innenfor de tematiske episodene. Også her starter deltakerne med det introduserte temaet, men de bruker andre strategier for å oppnå felles forståelse og skape mening rundt det.

Mens deltakerne skaper en symmetrisk struktur på den tematiske episoden når de arbeider innenfor ellipsemønsteret, skaper deltakerne innenfor spiralstrukturen et annet mønster. Tema er avklart, men det kan likevel oppstå misforståelser i samtalen. Det er mange spørsmål, svar og oppklaringer rundt lærestoffet. Det er behov for presiseringer rundt faglige begrep og norskspråklige uttrykk. Innenfor hver tematiske episode er det ofte behov for å gå ”flere runder” før lærer og studenter kommer fram til felles forståelse rundt begrepene som de diskuterer. Jeg har funnet at samtalemønsteret her utkrystalliserer seg mer i det jeg har kalt *spiralform*, der deltakerne gjentatte ganger er innom de samme begrepene i sitt arbeid med å bygge opp forståelsen rundt dem (se også kapittel 7.3.2). Ofte trengs det mer tid for å komme fram til en felles forståelse enn det gjør i timene der deltakerne kommuniserer direkte uten tolk. Tolkene er aktivt med i arbeidet ved å formidle det som blir sagt og bistå deltakerne i å komme fram til en felles forståelse. Samtidig som hun tolker og formidler det læreren sier, kan tolken metakommunisere med studenten, der hun via mimikk spør om det som tolkes blir forstått (se også kapittel 5.2.3 som tar opp ”dialog i dialogen”). Tolken kan også avbryte

læreren og på eget initiativ komme med tilleggsspørsmål når hun ser at studentene ikke forstår.

Her kreves en større innsats fra hver enkelt deltaker for at det kommunikative samarbeidet skal fungere og for at samtalen skal bli et grunnlag for læring. Også i disse timene har studentene mulighet for å spørre og undre seg. Henvendelser til læreren går vanligvis ikke direkte, men via tolk, og det påvirker den kommunikative praksisen på mange måter. Samtidig som tolken oversetter, skal hun også samordne deltakernes replikker. Tolkens oppgave både som oversetter og samordner, preger samtalsituasjonen.

Når de døve studentene er i liten gruppe sammen med lærere og tolker, har de mange spørsmål. Studentene uttaler i intervju at denne lærings samtalen oppleves som nyttig og nødvendig, fordi de her kommer lettere til orde enn i storgruppa. Likevel oppstår det misforståelser som krever reparasjoner. Både lærer, tolk og student kan misforstå, og det kreves kommunikative prosjekt i form av flere ”runder innenfor spiralen” for å oppnå felles forståelse for alle tre partene som er delaktige i samtalen. Årsaken til disse misforståelsene kan være mange. I et dialogisk perspektiv ser en på slike misforståelser, eller en slik ”miskommunikasjon”, som et resultat av ulike forforståelser og et vekslende samspill mellom disse forforståelsene og de ulike deltakernes bidrag til dialogen.

[--] miscommunication events are deeply social in nature; discrepant understandings develop from different pre-understandings and from subtle interplays between these and the contributions to dialogue by different individuals (Linell 1998:284).

En dialogisk teori vil derfor ikke sette et skarpt skille mellom kommunikasjon og ”miskommunikasjon”.<sup>151</sup> Det å ikke dele forståelsesrom ses på som en kilde til å bringe dialogen videre, for eksempel gjennom reparasjoner og forhandlinger, for å utvikle og forbedre både individuell og delt forståelse.

I en tolket samtale blir det imidlertid viktig å være oppmerksom på når denne ”miskommunikasjonen” oppstår, slik at en innenfor samtalen kan legge strategier for å komme videre mot felles forståelse. I noen tilfelle kan tolken være den første til å oppdage en misforståelse. Tolkene nevner i intervju 04.04.03 at de benytter ulike strategier når de ser at

---

<sup>151</sup> I et monologisk perspektiv ville en kanskje si at misforståelsen lå hos en av partene i samtalen (se Linell 1995 og 1998)

det er misforhold mellom lærer og studenters forståelse av tema. Det dreier seg bl.a. om å avbryte, å omformulere, eller å si at de som tolker ikke forstår, og at de ønsker gjentakelse. I andre tilfeller kan det være misforhold mellom tolkens og lærerens oppfatning av tema, og da er det ikke lett for studenten å oppdage det. Slik miskommunikasjon eller ulik oppfatning av det som blir sagt, kan være grunnen til at studentene opplever at de ikke får svar på spørsmålene sine, eller at responsen er en lang forelesning der de har forventet et ja eller et nei.

#### **8.1.4 Andre strukturer**

Når de døve studentene er sammen med de hørende i pedagogikkfaget, framstår læringssamtalene, som tidligere nevnt, annerledes enn når de døve studentene er i en liten gruppe (se også kapitlene 6.3.3, 7.1.3 og 7.3.3). De få samtaler jeg har i materialet fra denne type læringskontekst, preges primært av korte replikkvekslinger med spørsmål som blir besvart av læreren. Temaet videreføres ikke på samme måte som når studentene er i en liten gruppe for seg. Her er aktivitetene som kan bygge opp et læringspotensial, lengre forelesninger og framlegg og mindre dialog mellom deltakerne. Tematrådene kan følges gjennom den transkriberte teksten som jeg har fra disse timene, men jeg finner ikke ellipseformen eller spiralformen på samme måte som jeg finner dem i transkriberte tekster fra de to førstnevnte læringskontekstene. Om dette er tilfeldig eller typisk, er vanskelig å svare på. Mitt materiale er avgrenset i forhold til utvalget av læringsaktiviteter. Opptakene jeg har fra pedagogikk i stor gruppe består for det meste av studentframlegg. En videre studie av flere læringsaktiviteter i denne konteksten er nødvendig for å kunne si mer om kommunikative strukturer her.

I de kulturelt opparbeidede reglene for helklasseundervisning ligger forventningene om at det skal snakkes og lyttes. Jeg tror at det også ligger læring i å lytte til (se på) andres framlegg. Hver enkelt student kan kommunisere med teksten i rommet uten at kommunikasjonen blir synlig for alle. Strengt tidsskjema og mye som skal gjennomføres på kort tid, gjør at det blir lite tid til felles refleksjon og diskusjon. Av og til kan øktene bli lange og pausene korte. Det går ut over tolkekvalitet, og kanskje også studentenes konsentrasjon.

Den institusjonaliserte helklasseundervisningen er en kulturelt overført tradisjon. De døve studentene uttaler at de har et visst læringsutbytte når de er i stor gruppe i pedagogikkfaget,

men mener at det enda er muligheter for bedre tilrettelegging og gjennomføring, slik at de kan oppleve seg selv som mer aktivt deltagende. Forbedringene kan gjennomføres på mange plan innenfor alt fra forberedelser, gjennomføring og videre arbeid etter slike undervisningstimer. På dette området kan videre forskning på feltet også bidra til å forbedre praksis.

## **8.2 Sjangrer**

I kapittel 6 stilte jeg spørsmål om *hva som kjennetegner klasseromsinteraksjonen* i timene som jeg har i materialet. Bagga-Guptas bruk av begrepet det *visuelt orienterte* (se kapittel 6.1) knyttet opp mot pedagogiske arenaer der døve er til stede, ble nyttig da jeg skulle beskrive og analysere det jeg så. Jeg fokuserte først og fremst på interaksjonen i det visuelt orienterte klasserommet. I mindre grad var jeg opptatt av personene i forhold til hvem som hørte og hvem som var döv, hvem som brukte talespråk, hvem som brukte tegnspråk og hvem som tok i bruk blandingsformer. Jeg ønsket en etnografisk beskrivende framstilling av kommunikative praksiser, mer enn en normativt kategoriserende framstilling av personer.

Når det gjelder språkbruk, var jeg opptatt av å fokusere på meningen i det som ble sagt og på hvilke språklige ressurser som ble tatt i bruk, i stedet for å undersøke korrekt språkbruk i henhold til norsk tegnspråk, norsk talespråk og norsk skriftspråk. Bruk av fysiske artefakter der språk ble formidlet (tavle, skriftprosjektor, video, bøker og papir), ble også viktige i sammenhengen. Her kom lenkemetaforen inn som et nyttig begrep, der jeg i tillegg til lokallenking, hendelse-(aktivitet-)lenking og simultan eller synkronisert lenking<sup>152</sup> innførte begrepet *sekvensiell lenking*, der del av et tegn og del av et norsk ord lenkes sammen til en meningsenhet. De forskjellige typene lenking som framstår i materialet, viser hvordan deltakerne tar i bruk de kommunikative ressursene som de har til rådighet for å skape mening sammen.

### **8.2.1 Undervisningssjangrer**

Deltakernes bruk av kommunikative ressurser er delvis sosialt og kulturelt bestemt, og det dannes kommunikative mønster. Disse mønstrene varierer noe, avhengig av hvilke deltakere som er til stede i rommet og hva slags aktiviteter som utføres. Linell (1998) viser til hvordan kommunikative aktivitetstyper kan organiseres i kommunikative sjangrer. I mitt materiale

---

<sup>152</sup> Humphries & Mac Dougall (2000): chaining, Bagga-Gupta (2001): länkning

representerer de kommunikative mønstrene ulike sjangrer innenfor undervisning i det visuelt orienterte klasserommet.

I kapittel 6 viste jeg til Rockwell (2000) som med bakgrunn i Bakhtins (1986) sjangertenking hevder at sjanger kan være et godt begrep, når en ser på læring i et sosiokulturelt perspektiv og at enhver ”undervisningssjanger” er resultat av spesielle kombinasjoner av sjangrer over tid. Disse sjangrene er omgitt av den stadig pågående klasseromssamtalen, der tilegnelse av semiotisk verktøy og den medierende rolle disse verktøy spiller i læring og utvikling, blir viktig i sammenhengen (se kapittel 6.2). Bagga-Gupta går videre med Rockwells forståelse av undervisningssjanger når hun anvender det på sin forskning innenfor visuelt orienterte tospråklige arenaer.

To this end it is interesting to note that we can understand such patterned discursive practices in terms of what others have called ”teaching genres” (Rockwell 2000) and ”teaching habits” (Humphries and MacDonald [sic.] 2000). These, I believe, are perhaps significant and possibly unrecognized resources in visually oriented bilingual arenas.  
(Bagga-Gupta 2004:173)

Jeg finner bruk av begrepet undervisningssjanger nyttig når jeg skal beskrive kommunikative aktiviteter knyttet opp mot læring i klasserommene som jeg har vært inne og sett på. Jeg velger imidlertid å operere med to sjangerkategorier. For det første opererer jeg med undervisningssjangrer som jeg definerer ved kommunikasjonsform, kommunikasjonskanal og bruk av språklige ressurser, der bl.a. bruk av forskjellige typer lenking står sentralt. Anvendelse av språklige ressurser innenfor undervisningssjangerne gir ulike kommunikative mønstre som jeg velger å referere til som kommunikasjonssjangrer.

De tre læringskontekstene som jeg har i materialet, skiller seg fra hverandre med hensyn til fag, deltakere og aktiviteter i klasserommet. De tre kontekstene kan sies å representere tre ulike *undervisningssjangrer*. I tabell 13 er undervisningssjangrene representert i mesonivået. Ved å kategorisere ut fra kriteriene nevnt ovenfor kan jeg grovt forenklet definere de tre undervisningssjangrene som

- den visuelle undervisningssjangeren
- den visuelt-auditive undervisningssjangeren
- den auditivt-visuelle undervisningssjangeren



Benevnelsene bygger da på kommunikasjonskanalene som primært blir brukt i klasserommet. Som nevnt finnes det likheter og forskjeller mellom de tre undervisningssjangerene. Studentgruppen i tegnspråkfaget og i pedagogikk liten gruppe er den samme, men kommunikative praksiser struktureres ulikt. Når det kommuniseres gjennom tolk, endres praksis. Læreren og gruppen med døve studenter er den samme, både i pedagogikk liten gruppe og i pedagogikk stor gruppe, men kommunikative praksiser struktureres ulikt og gir ulike undervisningssjangerer også når en sammenligner disse to læringskontekstene.

Som tabellen viser er variasjonen i bruk av språklige ressurser størst innenfor den visuelt-auditive undervisningssjangeren, når de døve studentene er i liten gruppe sammen med lærer og to tolker. Samtalene mellom ikke-tegnspråklige og tegnspråklige deltakere foregår for det meste gjennom tolk. Ideelt sett skal alt av tegnspråk i rommet stemmetolkes til talespråk, og alt av talespråk i rommet skal tegnspråktolkes. Det er alltid to tolker til stede. Ved samtaler med flere deltakere (jf. Linell (1998) ”polyadic interactions” og ”multi-party discourse”), og der det er overlapping eller parallelle samtaler, vil idealet om at ”alt skal tolkes” ikke være gjennomførbart når det bare er to tolker til stede. De døve studentene drøftet dette i intervju 12.02.03 og foreslo spøkefullt at det burde være en tolk pr. person i rommet, for at alle meninger skulle få komme fram. I praksis ville nok det bli en komplisert interaksjonssituasjon og ingen god løsning for klasseromssamtalen. Kommunikasjonen er primært visuelt orientert, og de tegnspråklige aktørene deltar bare i den grad han eller hun kan *se* det som blir formidlet.

For at kravene om full deltaking og samhandling skal oppfylles innenfor denne sjangeren, kreves et sett av *kommunikative regler* som alle deltakerne må enes om. Ideelt sett kan bare én om gangen ha ordet og den visuelle oppmerksomheten (når den talespråklige læreren har ordet, får tolken den visuelle oppmerksomheten). Dette skjer ikke i virkeligheten. Innenfor den visuelt-auditive undervisningssjangeren kommuniserer deltakerne med hverandre både med og uten tolk. Døve studenter snakker direkte med hverandre på norsk tegnspråk og blir stemmetolket slik at læreren også får med seg det de sier. Den døve studenten som snakker til læreren, kan enten bruke norsk tegnspråk og bli stemmetolket, hun kan bruke tegn og tale og håpe på at både lærer og studenter forstår, eller hun kan velge å bruke norsk tale og la seg tegnspråktolke.

Valg av språkform henger først og fremst sammen med *ønsket om å bli forstått*. Når studenten ser at tolken ikke får med seg det hun sier på norsk tegnspråk, kan hun velge å gå over til

norsk talespråk for at læreren skal forstå hennes ytring. Videre kan hun enten legge noen tegn til talen sin, eller hun kan la tolken formidle på tegnspråk det hun sier. Den talespråklige læreren lar seg tegnspråktolke, men har i tillegg hyppig bruk av håndbevegelser, mimikk og gester. Av og til snakker hun også direkte til en av studentene som da munnavleser det hun sier. Innenfor denne visuelt-auditiv undervisningssjangeren ser vi en mer kompleks bruk av språk og lingvistiske koder, der deltakerne skifter kode bl.a. som et ledd i å bygge opp en midlertidig felles forståelse. Ønsket om å bli forstått av den man henvender seg til, blir viktigere enn hensynet til at alle som er til stede skal inkluderes og forstå det som blir sagt.

Mine funn og observasjoner her samsvarer med det nyere nordisk forskning innenfor døvepedagogiske arenaer peker på (for eksempel Barli 2003, Ohna et al. 2003, Bagga-Gupta 2004).

They use these different languages in important ways to create meaning in everyday communication practices. The different types of chaining can thus be seen as resources in visually oriented arenas that create links and bridges between linguistic and cultural boundaries. This is in opposition to prescriptive understandings of “deaf bilingualism” at the policy and the school level (Bagga-Gupta 2004:173).

Der man forventer å finne et ”strengt tospråklig” opplegg med atskilt bruk av språkkoder, finner man en kompleks blanding av koder, der formålet er å skape mening. Også i faget norsk tegnspråk trekkes norske ord inn. Deltakerne tar i bruk de språklige ressursene som de har, også lånord fra norsk talespråk eller skriftlig norsk.

Innenfor den auditivt-visuelle undervisningssjangeren er de tegnspråklige deltakerne i minoritet i klasserommet. For majoriteten, deltakerne som primært baserer sin kommunikasjon på den auditive kanalen, er det ikke direkte behov for blikk-kontakt og for å se den som snakker. De får med seg det som blir sagt enten de noterer eller ser ut av vinduet. Undervisningen følger i stor grad kulturelt innarbeidede regler for undervisning i en klasse med hørende studenter. Tolkene og de døve studentene kommer som et tillegg og bidrar i større og mindre grad til å endre noe av den kulturelt opparbeidede praksisen. Slike endringer er for eksempel at de døve studentene nærmest har ”faste plasser” på første rad, at tolkene kan avbryte læreren med spørsmål og at læreren i større og mindre grad kan ta hensyn til tolken i sin undervisning.

## 8.2.2 Kommunikasjonssjangrer

Undervisningssjangrene defineres som nevnt ved kommunikasjonsform, kommunikasjonskanal og bruk av språklige ressurser. Undervisningssjangrene gir rammer som skaper ulike kommunikative mønster som jeg her har kalt *kommunikasjonssjangrer*. På mikronivået (se tabell 13), finner jeg ulike kommunikasjonssjangrer som er definert ved bl.a. initiering, bruk av spørsmål og oppmerksomhetsfokus, deltakerstruktur, og tematisk koherens. Ved igjen å bygge på kommunikasjonskanalene som anvendes i de tre læringskontekstene i materialet, benevner jeg dem som

- den visuelle kommunikasjonssjangeren
- den visuelt-auditive kommunikasjonssjangeren
- den auditivt-visuelle kommunikasjonssjangeren

Oversikten i tabell 13 viser hvordan de tre kommunikasjonssjangrene varierer når det gjelder interaksjonelle mønster. Etablering av og referanser til visuelle oppmerksomhetsfoki anvendes hyppigst innenfor den visuelle kommunikasjonssjangeren og minst innenfor den auditivt-visuelle kommunikasjonssjangeren. Bruk av kommunikative ressurser til oppbygging av tematiske episoder innenfor læringssamtalene framstår også som forskjellig innenfor de tre kommunikasjonssjangerne.

Mens både den visuelle og den visuelt-auditive kommunikasjonssjangeren har flat deltakerstruktur, der de døve studentene lett kan ta og få ordet, preges den auditivt-visuelle kommunikasjonssjangeren av en mer asymmetrisk struktur, der det ikke er så lett å komme til orde. Årsakene til dette er mange, det er bl.a. flere deltakere i klasserommet, og det er i mindre grad lagt opp til samtale. Lange framlegg gjør at tidsforskyvingen i det tolkede budskapet blir større, enn når det tolkes samtaler innenfor den visuelt-auditive kommunikasjonssjangeren. Når det gjelder den talespråklige læreren, opplever hun her å miste noe av muligheten for å være impulsiv og spontan og komme med uventede og overraskende initiativ. Hun føler seg forpliktet til innholdsmessig å følge plan for undervisningsøkten, som også ligger til grunn for tolkenes forberedelse.<sup>153</sup> Når det er så mange som 25-30 studenter til stede, begrenser det også generelt studentenes deltakeraktiviteter. Vi nærmer oss den tradisjonelle helklassesamtalen som betraktes som et institusjonelt redskap for interaksjon mellom lærer og klassen (Wells 1996). De hørende studentene deltar til en viss

---

<sup>153</sup> Opplysning basert på samtale 14.10.04

grad med håndsopprekking og korte kommentarer, mens de døve studentene deltar i veldig liten grad.

Her er det visuelt orienterte mindre framtreddende og *hensyn til lyd* mye mer styrende enn innenfor de to andre samtaletypene. Å ha døve studenter og tolk til stede, kan oppleves som hemmende på aktivitetene i rommet. For eksempel må det ikke snakkes fortere enn at tolken kan henge med. Tolkens arbeid krever full konsentrasjon på formidling, og tolken trenger kanskje hyppigere pauser enn læreren ønsker å ha. Lærerens kommunikative aktiviteter styres både av at hun snakker til talespråklige og tegnspråklige studenter, og av at hun har tolker å ta hensyn til.

### **8.3 Samhandling, deltaking og anerkjennning**

I kapittel 5 stilte jeg spørsmålet om *hvordan læringsmiljøet organiseres* i et tilrettelagt studium for de døve studentene. I analysene i kapittel 5 så jeg både på organisatorisk tilrettelegging av læringsmiljøet og på den enkelte deltakers rolle i dette. Analysene viser at det er gjort mange organisatoriske tiltak for å skape et best mulig læringsmiljø. Av konkrete tiltak kan nevnes at det er tatt opp en *gruppe* døve studenter, det er en *organisert tolketjeneste* og det er *flere tegnspråklige* ansatte og studenter ved høyskolen.

Å ta opp en gruppe døve studenter som språklig kunne samhandle direkte med hverandre, uten det mellomleddet som en tolk er, gjorde at studentene sammen kunne få diskutere og bearbeide lærestoff både i og utenom undervisningstiden. I fagene der læreren var tegnspråklig, ble også læreren en samtalepartner som studentene kommuniserte direkte med. Analysene viser at det i disse timene var lett å delta for de døve studentene. De samhandlet, opplevde seg som likeverdige, og det ble skapt et godt læringsmiljø.

Som en konsekvens av disse resultatene, kunne en da si at den beste organiseringen av opplæring for døve studenter er å la dem være en egen gruppe (segregere dem) i alle fag og gi dem tegnspråklige lærere. Alle ville forstå hverandre, og man slapp å bruke det mellomleddet i kommunikasjonen som en tolk er. Både fra et sosiokulturelt og et samtaleanalytisk ståsted ser jeg at studentene ville kunne dra nytte av et slikt opplegg. Sammen kunne lærere og studenter bygge opp felles forståelse rundt det de arbeidet med i de ulike fagene. Et slikt opplegg har mange fordeler, og studentene i mitt materiale understreker også det positive i

dette. De uttaler at de er avslappet og at kommunikasjonen flyter lett når læreren er tegnspråklig. Det er imidlertid mange årsaker til at studiet for døve lærerstudenter likevel ikke bare er etablert som et segregert studium med én studentgruppe.

En årsak er at høgskolen ikke har tegnspråklige lærere i alle fag som studentene skal ha i sin allmennlærerutdanning. I de fleste fagene er ikke læreren tegnspråklig og har dermed behov for tolk når han eller hun underviser døve. Utvalget fagkvalifiserte tegnspråklige lærere i høyere utdanning i Norge er minimalt.<sup>154</sup> I de fleste fagene som de døve studentene fikk undervisning i, ble det derfor benyttet tolk.

Hvis alle lærerne var tegnspråklige, kunne en liten gruppe døve studenter gjennomføre sitt fireårige allmennlærerstudium uten å være i kontakt med de andre studentene på høgskolen. Det er etter min mening ikke ønskelig. Jeg ser det slik at det også kan være gunstig å diskutere og samarbeide i andre konstellasjoner, enn akkurat innenfor den lille gruppen av døve studenter. Med en liten gruppe studenter vil det bli få å ”spille på” og få stemmer<sup>155</sup> å interagere med innenfor klasserommets vegger. Ved å trekke inn hørende studenter vil en få større grupper og andre muligheter for interaksjon. Målet er ikke primært å blande hørende og døve, men å gi studentene muligheter til å samhandle og diskutere med flere.

I et sosiokulturelt perspektiv på læring står samtalen sentralt, og forbindelsen mellom tenking og kommunikasjon betones. Innenfor dialogismen setter Bakhtin fokus på de ulike stemmene som hele tiden påvirker oss. I læringssammenheng påvirkes vi ikke bare av stemmene i klasserommet, men vi er også påvirket av stemmer utenfor klasserommet, innenfor hele den sosiohistoriske konteksten som vi er en del av. Slik sett er dette et argument for at døve studenter ikke bare skal delta i små segregerte grupper, men også være med i større grupper der flere stemmer deltar. Forutsetningen er imidlertid at stemmene ”høres” eller blir synlige slik at det kan responderes på dem. Først da kan likeverdige deltakere gå inn og forhandle om mening. I intervjuene uttaler både studenter, lærer og tolker at kommunikasjonssituasjonen når døve og hørende studenter er sammen, ikke er tilfredsstillende. De kommunikative aktivitetene i materialet legger ikke til rette for samhandling og likeverdighet mellom alle

---

<sup>154</sup> Ved HiST ALT hadde de tegnspråklige lærere i fagene Norsk tegnspråk, Drama og rytmikk og Engelsk for døve. I faget Norsk for døve brukte læreren tolk. I fag der døve og hørende studenter var sammen, var ingen av faglærerne tegnspråklige.

<sup>155</sup> Med ”stemmer” menes her den enkelte deltakers bidrag til samtalen (Bakhtin 1981). Stemmen kan være både tegnspråklig og talespråklig. Det er innholdet i det som blir sagt og forstått som teller.

studentene. De døve studentene deltar lite i samtalen, og læreren opplever en mindre grad av frihet enn når hun underviser uten tolk.

Hos lærerne som underviste med tolk, var kunnskap om døve studenter og tolkebruk varierende. For at de døve studentene skulle få et best mulig læringsutbytte, krevdes tid til samarbeid mellom lærer og tolk og av og til også samarbeid mellom tolk og studenter. Bruk av tolk i undervisning av døve krever praktiske og pedagogiske tiltak utover det som min studie har vist. Dette samsvarer også med undersøkelsen som ble gjort i videregående skoler der døve elever deltok (se kapittel 3.2). Lærere og ledelse uttalte at det var ”behov for mer kompetanse i undervisning av hørselshemmede elever” (Berge 2003:20). Skal et tilrettelagt undervisningsopplegg med tolk være vellykket, kreves det økt innsats i form av tid, arbeid og økonomiske tilskudd. Hvordan kan det så tilrettelegges for at døve studenter kan oppleve større deltaking og samhandling i disse situasjonene? Hvem trenger tilrettelegging her? Læreren som arbeider med tolk? Tolken? De hørende studentene eller de døve studentene? Også her finnes et stort område som det kan forskes mer på, der utprøving av ulike typer modeller kan være med på å forbedre studiesituasjonen.

Mitt inntrykk er at ikke bare de døve studentene kan føle seg ubekvemme når de deltar i storklassen sammen med hørende studenter. Læreren som skal henvende seg til og kommunisere med en studentgruppe med to ulike språk, er også i en kompleks kommunikasjonssituasjon. Det er fort gjort å glemme tidsforskyvingen i en tolket ytring (se kapittel 6.5.5), og det er lettere å respondere direkte på en talt ytring, enn på en tegnspråklig med tolk som mellomledd. Tolken er til stede som en profesjonsutøver, men hvilken rolle har tolken i dette kommunikative samspillet? Er hun eller han bare en mekanisk formidler, eller er tolken en samarbeidende part på lik linje med de andre deltakende i klasserommet? Linell peker på det kommunikative *samarbeidet* som ligger til grunn når partene sammen skaper mening innenfor en samtale. ”Communicative actions are collaborative accomplishments” (Linell 1998:207). I hvor stor grad finner dette samarbeidet sted innenfor denne ”multi-party discourse” (Op.cit. s. 107)? Opplever alle partene seg likeverdige, delaktige og anerkjente? Jeg er inne på disse spørsmålene i kapittel 5, og det går klart fram at både døve studenter og tolker ikke alltid opplever seg som likeverdige delaktige og anerkjente. Her er det enda mange ubesvarte spørsmål som videre forskning kan gi svar på.

I tillegg til at de døve studentene var en del av en større klasse eller gruppe, var de også en del av en større utdanningsinstitusjon. Å ha rollen som ”en vanlig lærerstudent” fungerte bra. De hadde samme rettigheter og plikter som de andre studentene, både når det gjaldt arbeidsoppgaver og oppmøte. Noen av de døve studentene deltok i sosiale sammenhenger med hørende studenter (idrettslag, fotball etc.). Her var de en naturlig del av et større fellesskap.

Ved høyskolen fantes også en stor gruppe hørende studenter som var tegnspråklige (tolkestudenter og studenter som gikk på tegnspråkstudiet for hørende). Når de døve studentene ønsket en avslappet tegnspråklig pause- eller kantineprat, hadde de derfor mange å velge mellom og var ikke alltid henvist til å prate med den lille gruppen tegnspråklige studenter i egen klasse. Ellers deltok studentene aktivt i den tegnspråklige studentforeningen, RAFT (se også kapittel 5.1.1), der både døve og hørende tegnspråklige studenter fra flere typer høyere utdanning møttes. Å være sosialisert som student er et godt grunnlag i en læringssituasjon.

Det var tydelig at de døve studentene først og fremst identifiserte seg som *lærerstudenter* og ikke først og fremst som døve. De likte ikke å bli segregert i for stor grad. Praktiske årsaker som bl.a. mulighet for å se tolken, gjorde at de måtte sitte på første rad når de var i storklassen. Dette så de på som negativt, samtidig som de visste at de ved å velge en plassering lenger bak i klassen kunne miste utsikt til tolken og dermed ikke få med seg det som ble sagt. Språklige segregeringer i klassen var heller ikke noe de satte pris på (for eksempel at de ble tiltalt som ”dere døve”). De ønsket først og fremst å være lærerstudenter med de menneskelige variasjoner som fins innenfor en gruppe studenter. Dette var viktigere enn å være kategorisert som en gruppe døve. Deres ønske var å få et tilpasset studium som inkluderte dem i fellesskapet og ga dem en opplevelse av likeverd med de andre studentene. Til en viss grad var dette gjennomført, men flere tiltak kan settes inn for å oppnå et læringsmiljø som gir grunnlag for samhandling, deltaking og anerkjennning.

#### **8.4 Konklusjon**

Studien viser at på et overordnet plan er det å oppleve samhandling, deltaking og anerkjennning i læringssituasjonen viktig. Dette opplevde studentene i klasserommet der alle var tegnspråklige. Her var de inkludert i et språklig og kulturelt fellesskap hvor lærer og

studenter sammen skapte mening og arbeidet mot felles forståelse. I kapittel 8 argumenterer jeg for at det ikke er mulig og kanskje heller ikke ønskelig at døve studenter skal gjennomføre hele sin lærerutdanning i en liten gruppe. De to andre organiseringene som finnes i materialet - døve studenter med lærer og tolker, og døve og hørende studenter med lærer og tolker representerer undervisningssjangrer og kommunikasjonssjangrer som kan forbedres. Rockwell (2000) pekte på undervisningssjangrer som en kombinasjon av ulike sjangrer utviklet over tid påvirket både av personlige erfaringer og akademisk kunnskap. Etter å ha gjennomført min studie vil jeg hevde at det enda kan utvikles sjangrer som gir bedring av praksis når det gjelder arbeid mot felles forståelse mellom studenter, lærer og tolker i klasserommet. Hvordan resultater fra min undersøkelse kan bidra til å bedre praksis i lærerutdanninga for døve studenter, vil jeg ta opp i kapittel 9.



## 9 OPPSUMMERING OG PERSPEKTIV

I dette kapitlet vil jeg oppsummere og vurdere det jeg har gjort i studien. Videre vil jeg se på hvilke praktisk-pedagogiske implikasjoner resultatene fra denne studien kan ha for undervisning av døve i høyere utdanning og for videre forskning i fagfeltet.

### 9.1 Studien

Målet med studien var å utforske kommunikative praksiser i klasserom innenfor et tilrettelagt opplegg for døve lærerstudenter. Jeg ønsket å vite mer om hvilke kommunikative ressurser deltakerne tar i bruk når det gjennom samtale legges til rette for et læringspotensial i klasserommet. For å nå dette målet samlet jeg inn videomateriale fra tre klasserom med tre ulike kommunikative settinger. Fem døve lærerstudenter, tjueen hørende studenter, to lærere og tre tolker deltok i undersøkelsen. Som et supplement til videoopptakene fra klasserommene, gjennomførte jeg intervju med de døve lærerstudentene, lærerne og tolkene som hadde deltatt. Jeg har ikke intervjuet de hørende lærerstudentene.

Det ble gjennomført tre forskjellige typer analyser. I et makroperspektiv har jeg sett på tilrettelegging av læringsmiljø og på studentenes opplevelse av deltaking i dette miljøet. I et mesoperspektiv har jeg sett på klasseromsinteraksjonen og på hvilke kommunikative ressurser deltakerne tok i bruk i de tre ulike klasseroms-settingene. Til sist har jeg i et mikroperspektiv sett på hvordan deltakerne brukte de kommunikative ressursene når de arbeidet sammen for å skape mening og på hvordan det dermed kunne utvikles et potensial for læring.

### 9.2 Vurdering av analysemåte og opptakssituasjon

Målet med analysen på *makronivå* var å få fram et bilde av læringsmiljøet i et tilrettelagt studium for døve lærerstudenter. Både organisatoriske tilrettelegginger og informantenes opplevelser påvirket dette bildet. Jeg valgte derfor å bruke det jeg har kalt for en *analysevev*.<sup>156</sup> Gjennom å veve sammen komponentene organisatoriske tilrettelegginger, mine observasjoner og informantenes opplevelser kunne jeg danne meg et bilde av tilretteleggingen og de ulike deltakernes rolle. Jeg har hele tiden vært fokusert på de fem døve lærerstudentene og deres muligheter for utnytting av læringspotensial. Jeg ser i ettertid at for å få et fullstendig helhetlig bilde burde jeg også ha intervjuet de tjueen hørende studentene som deltok. Det ville

---

<sup>156</sup> Sætersdal 1985 og Dalen 2004 bruker en lignende framstilling og kaller framstillingen for ”fillerye”-form.

ha vært interessant og avgjørende for helhetsforståelsen også å få med deres perspektiv. I pedagogikktimene i helklasseundervisning representerte de den talespråklige majoriteten i klassen og var medvirkende aktører på den pedagogiske arenaen.

Målet med analysen på *mesonivå* var å få et bilde av klasseromsinteraksjonen og de kommunikative ressursene som ble brukt i hvert av de tre klasserommene som jeg samlet materiale fra. Her var det nødvendig både å beskrive, klassifisere og analysere. Arbeidet bygde på et sosiokulturelt perspektiv på læring, og jeg brukte analyseverktøy fra klasseromsforskning utført både i skoler for hørende og i skoler for døve. Både fysisk utforming av rom, plassering av lærer, studenter, tolker og fysiske artefakter blir viktige i denne sammenhengen. Dette påvirker aktivitetene som skjer i rommet, og det påvirker de kvalitative trekkene ved interaksjonen. Deltakerne tar i bruk ulike kommunikative ressurser representert ved forskjellige språkkoder, språkssystemer og modaliteter. De kommunikative praksisene karakteriseres av forskjellige typer lenking som på ulike nivå binder sammen språkformer og aktiviteter. Ut fra et metodologisk synspunkt ser jeg i ettertid at det hadde vært nyttig å ha tilgang til studentenes notater fra timene, og eventuelle logger som de skrev. De ville også ha vært en del av det språklige verktøyet som studentene tok i bruk i læringssituasjonen og ville bidra til mer informasjon om læringspotensialet.

Målet med analysen på *mikronivå* var å få et innblikk i hvordan dialogene i klasserommet kunne gi et grunnlag for læring. Her bygger jeg på teorier innenfor dialogisme og samtaleanalyse. Begrepsapparatet er i hovedsak utviklet på grunnlag av forskning på talespråk, men kan lett anvendes på min empiri der det i hovedsak brukes tegnspråk. Den institusjonaliserte deltakerrike klasseromssamtalen er kompleks, både som direkte samtale og som tolket samtale. Jeg valgte å se på deltakerstruktur, på ulike typer initiering og på tematisk koherens i samtalene for å identifisere karakteristiske trekk som kunne si noe om et læringspotensial. Alt som er sagt av deltakerne i klasserommet er transkribert. Mitt fokus har ikke vært på tolkens oversettelse fra et språk til et annet. Jeg har først og fremst sett på formidling av mening og i mindre grad vært opptatt av lingvistisk korrekte oversettelser. Likevel mener jeg at tolken er en viktig og sentral faktor, og jeg har transkribert det som ble tolket. Det var også viktig å få med tolkenes synspunkt og meninger gjennom intervju og gruppesamtale. Tolkene som deltok i prosjektet, hadde lang erfaring med tolking i høyere utdanning. De hadde, slik jeg ser det, en jevnt over akseptabel tolking av det som ble sagt, men det var ikke deres oversettelse som var mitt fokus. Jeg har tatt utgangspunkt i

klasseromsreplikkene originalversjon og gitt dem en norskspråklig skriftlig utforming, enten de kom på norsk tegnspråk eller på talespråk. Bare i spesielle tilfelle, der det tegnspråklige uttrykket hadde spesiell betydning for meningsinnhold i replikkene, har jeg transkribert (glosset) tegn.

Jeg er klar over at jeg med mitt utvalgte materiale (2 ukers videoopptak i høstsemesteret og to ukers videoopptak i vårsemesteret) bare har et utsnitt av mulige aktiviteter innenfor de to fagene som jeg konsentrerte meg om. Denne avhandlingen kan likevel bidra til kunnskap som kan overføres på ulike måter. Mine metodologiske valg og praktiske løsninger på bruk av videoverktøy både i klasserom og ved intervju kan være anvendbare også i lignende forskningsprosjekt. Kunnskap om klasseromsinteraksjon innenfor det visuelt orienterte klasserommet der en eller flere døve deltar, kan bidra til å bevisstgjøre lærere, tolker og andre som skal arbeide innenfor en slik sosial og kulturell kontekst. Ved å innta et metaperspektiv på fenomener som bruk av diskursivt verktøy, deltakerstruktur, initiering og tematisk koherens vil de i egen praksis kunne bygge opp en bevissthet rundt kommunikative praksiser som legger til rette for læring. Her kan det ligge en generaliserbarhet som gjør at denne måten å tenke på kan ha overføringsverdi også til andre læringsarenaer der studentene er hørende og kommunikasjonen er talespråklig.

### **9.3 Hva videre?**

Denne studien forteller om et opplegg for døve lærerstudenter og gir støtte for at noe av det som her er gjort og gjennomført kan være en mulig vei å gå for å legge til rette for døve studenter i høyere utdanning. Ut fra deltakernes perspektiv er det mye som fungerer bra, men det er enda rom for forbedringer. Jeg vil her peke på tiltak som kan gjøres for at et tilrettelagt opplegg for døve studenter kan fungere enda bedre.

#### **9.3.1 Praktiske og pedagogiske implikasjoner**

Når jeg skal ta for meg praktisk- pedagogiske implikasjoner av det som jeg her er kommet fram til, velger jeg å behandle disse implikasjonene ut fra de samme tre perspektivene som framgår av mine forskningsspørsmål og som jeg brukte i analysene. Jeg tar for meg et makro-, meso- og mikroperspektiv.

I makroperspektiv så jeg på tilrettelegging av læringsmiljø, og i kapittel 8.1 viste jeg til tiltak som var gjort på dette området. Etter min mening er det størst behov for forbedringer og tiltak i helklasseundervisning der døve og hørende studenter går sammen. Her er de døve studentene en minoritet i klassen. Den institusjonaliserte helklasseundervisningen foregår i stor grad tradisjonelt som om det bare var hørende studenter i klassen, og døve studenter og tolk kan komme inn som ”forstyrrende elementer” både for lærer og de hørende studentene. Samtidig kan det kjennes frustrerende for de døve studentene ikke å oppleve likeverdig deltaking i disse timene.

En løsning som er verdt å forsøke, er å opprette en *tegnspråklig klasse med både døve og hørende studenter*,<sup>157</sup> der antall døve og hørende studenter er noenlunde likt. Selv om læreren er talespråklig og det brukes tolk, vil deltaking og samhandling fungere annerledes hvis alle studentene er tegnspråklige. Her vil en også ha mulighet for å lage diskusjons- og arbeidsgrupper der kommunikasjonen er tegnspråklig, men der deltakerne er en blanding av døve og hørende studenter. Ut fra sine ulike erfaringer vil deltakerne i slike grupper ha mye å tilføre hverandre både fra et språklig, kulturelt og læringsmessig perspektiv. Dysthe (1995:203) framhever det flerstemmige og dialogiske klasserommet. Et viktig ledd i oppbygging av et læringspotensial er at deltakerne i klassen ”hører” hverandres stemmer. Som det er i dag, har de døve og hørende studentene gruppearbeid hver for seg, og ikke i blandede grupper. Utveksling av erfaringer, refleksjoner og diskusjoner foregår i segregerte grupper. Dette er delvis også et praktisk problem, da det aldri er mer enn to tolker til stede i klasserommet. Skulle de døve studentene være fordelt på flere enn to grupper, måtte det ha vært flere tolker til stede ved gruppearbeid. Det er kun ved lærerledet helklassesamtale og ved studentframlegg i klassen at døve og hørende studenter har mulighet for meningsutveksling og for å lytte til og se hverandres stemmer.

Det er også mulig å ta i bruk *nettbaserte diskusjonsgrupper* i større grad (se Moen 2001, 2002 og Lund, Moen og Petterson 2004). I tillegg til samtalen i klasserommet kan studenter og lærer ha diskusjonsfora på nettet, der de som likeverdige deltakere kan være i dialog og skape mening sammen.

---

<sup>157</sup> Tegnspråklige hørende studenter kan være studenter som har døve i familien eller av andre årsaker er tegnspråklige. Det kan også legges til rette for å gi opplæring i norsk tegnspråk til studenter som ønsker å delta i en slik klasse.

Talespråklige lærere som ikke har kjennskap til døve, har behov for kunnskap om tegnspråk, om tospråklighet og om det å motta informasjon visuelt, ikke auditivt.

Utdanningsinstitusjonene bør derfor utarbeide *organiserte opplegg og praktiske kurs* for lærere som skal undervise døve studenter. I denne sammenhengen kunne en ta opp ulike tema som er knyttet til undervisning innenfor visuelt orienterte pedagogisk virksomhet, både språklig og kulturelt. Om det legges til rette for det, kan videoopptak av undervisning og kollegaveiledning underveis være et godt hjelpemiddel.

Tolkene understreket betydningen av *samarbeid mellom lærer og tolk*. For disse to gruppene er det viktig å kjenne hverandres ståsted, og finne ut av den best mulige løsningen for formidling og interaksjon i klasserommet, slik at læringsaktiviteter kan finne sted.

For tolkene er det også viktig å ha det tegnspråklige repertoaret som skal representere fagstoffet. Det kreves en viss erfaring med tolking innenfor de ulike fagene for å kjenne og bygge opp den tegnspråklige fagterminologien. Her venter vi fremdeles på en *norsk tegnbok* (se kapittel 5.1.3) med bl.a. fagterminologi.

Når det gjelder klasseromsinteraksjonen (mesoperspektivet), er det også her størst behov for tiltak i helklasseundervisning. Det framgår av materialet at tidsforskyving av tolket tale og kulturelle regler på talespråkets premisser, gjør at de døve studentene ikke alltid opplever full samhandling og deltaking her. Annen klassesammensetning, kurs for lærere og mer samarbeid mellom lærer og tolk kan være mulige tiltak for å løse disse problemene.

I mikroperspektivet, når vi kommer inn på dialogene i klassen, synes det som om det er i tolkede samtaler at det er størst behov for forbedringer. Tolkens rolle som deltaker i meningsskaping blir viktig. Det er ikke nok å være oversetter og tekstprodusent. Tolken blir en viktig samarbeidspartner med deltakerstatus. Både lærer, tolk, døve og hørende studenter må arbeide for å bygge opp under praksiser som gjør at de døve studentene kan delta og samhandle i større grad i helklasseundervisning enn de tidligere har gjort.

### **9.3.2 Videre forskning**

Ut fra de praktisk-pedagogiske implikasjonene som jeg har nevnt, utkrystalliserer det seg flere områder der det er behov for videre forskning. Jeg skal her kort nevne tre av dem.

For det første ville det vært interessant å etablere *forsøksklasser* med døve og hørende studenter. En kan tenke seg ulike sammensetninger av slike klasser. Klassen kan bestå av likt antall døve og hørende tegnspråklige studenter, og det offisielle språket i klassen kunne være norsk tegnspråk. Her ville det bare være behov for tolk i forhold til talespråklig lærer. En annen modell kunne teste ut en klasse med likt antall døve og hørende studenter, der de hørende studentene ikke var tegnspråklige. Her ville tolkebehovet være større, fordi det også måtte tolkes mellom studentene.

For det andre er det behov for mer forskning på *tolkens rolle* i utdanningssammenheng. Innenfor denne forskningen kan en fokusere på ulike aspekter. Et aspekt er samarbeid mellom lærer og tolk både før, under og etter undervisningsøktene. Et annet er tolken som oversetter, tekstprodusent og formidler. Et tredje er tolkens samtaleregulerende rolle. Her kan en også dra nytte av generell forskning på samtaler der deltakerne snakker ulike språk. Det trengs forskning på tolking i undervisningssammenheng generelt og forskning på tolking i høyere utdanning spesielt.

For det tredje er det behov for mer forskning på norsk tegnspråk, både språket som system og språket i bruk. Språk er kontekstavhengig, det er del av en tekstlig helhet, og det framstår som dialogisk handling (Iversen et al. 2004). Den som skal tolke, må kjenne alle aspektene av språkene som det tolkes mellom. Videre forskning på norsk tegnspråk bør også resultere i en *norsk tegnordbok*, som vil være et nyttig hjelpemiddel for tolker i alle fag.

Forskning på organiseringsmodeller for undervisningen på makronivå må sammenholdes med forskning på de kommunikative praksisene på meso- og mikronivå. Slik kan det opparbeides erfaring og viten som kan anvendes for døve i utdanning både når det gjelder grunnskole, videregående skole og høyere utdanning. Det er å håpe at andre forskere tar opp tråden og går videre med forskningsarbeid innenfor fagfeltet som jeg har vært inne på i denne avhandlingen.

## **9.4 Epilog**

Etter å ha vært lærer for døve grunnskoleelever og studenter gjennom flere år, har det vært spennende, arbeidsomt og interessant å få lov til å være forsker i feltet i en fireårsperiode. Det har gitt meg ny innsikt og ny viten, og det er å håpe at denne viten kan komme døve studenter i høyere utdanning til gode. Studentene som deltok i mitt materiale er nå ferdig utdannede lærere, som alle er ute i arbeidslivet. Gjennom sin erfaring som døve studenter i høyere utdanning, og nå som lærere for døve, sitter de på en unik kompetanse som gjør at jeg ønsker dem velkommen som nye forskere innenfor dette spennende praksisfeltet.

## Litteratur:

- Amundsen, Guri & Holm, Astri (2001) "Tegnspråk og norsk og noen døve elever i et tospråklig læringsmiljø". I Fottland, Helg (red.), *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle*. Bergen: Fagbokforlaget
- Anderson, Per (1960) *Hovedlinjer i døveundervisningens historiske utvikling: Sammendrag av forelesninger ved utdanningskurs for døvelærere, Oslo 1958*. Oslo
- Aquiline, Carol-lee (2003) "Sign Language Recognition". *WFD NEWS*, July, 7-11
- ASD (1997) *Lov om folketrygd*. Oslo: Arbeids- og sosialdepartementet
- Arnesen, Knut, Enerstvedt, Regi Theodor, Engen, Elizabeth A., Engen, Trygg, Høie, Grete & Vonen Arnfinn Muruvik (2002) *Tospråklighet og lesing/skriving hos døve barn: En kartlegging av grunnskoleelever og deres språklige situasjon* (Skådalen Publication Series, 16). Oslo: Skådalen kompetansesenter
- Arnesen, Knut (2003) *På vei mot tospråklig opplæring og dagens døveundervisning: Et streiflyv på lover reguleringer og læreplaner: Noen milepæler (1825-2003)* (Skådalen Publication Series, 21). Oslo: Skådalen kompetansesenter
- Askeland, Norunn, Skjelbred, Dagrun, Aamotsbakken, Bente & Otnes, Hildegunn (1996) *Tekst i tale og skrift: Innføring i tekstarbeid for lærerutdanninga*. Oslo: Universitetsforlaget
- Atkinson, J. Maxwell & Heritage, John (eds.) (1984) *Studies in emotion and social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press
- Aukrust, Vibeke Grøver (2001) "Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring". I Dysthe, Olga (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Aukrust, Vibeke Grøver (2003) "Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstruktur og samtalebevegelser". I Klette, Kirsti (red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt
- Backe-Hansen, Elisabeth & Vestby, Guri Mette (1995) *Når barn bidrar i barneforskningen: Etiske spørsmål* (NESH skriftserie, 2). Oslo: Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora
- Bagga-Gupta, Sangeeta (2000) "Visual Language Environments. Exploring everyday life and literacies in Swedish Deaf bilingual schools". *Visual Anthropology Review*, 15(2), 95-120
- Bagga-Gupta, Sangeeta (2001a) "Diskursiva och teknologiska resurser på visuella tvåspråkiga pedagogiska arenor". *Utbildning & Demokrati*, 10(1), 55-83



- Bagga-Gupta, Sangeeta (2001b) "Tid, rum och visuell tvåspråklighet". I Lindblad, Sverker & Sahlström, Fritjof (red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber
- Bagga-Gupta, Sangeeta (2002a) "Explorations in bilingual instructional interaction: A sociocultural perspective on literacy". *The Journal of the European Association for Research on Learning and Instruction*, 12(5), 557-587
- Bagga-Gupta, Sangeeta (2002b) *Vardagskommunikation, lärande och måluppfyllelse i tvåspråkliga regionala specialskolor*. Stockholm: Skolverket
- Bagga-Gupta, Sangeeta (2003) "Gränsdragning och gränsöverskridande: Identiteter och språkande i visuellt orienterade skolsammanhang i Sverige". I Cromdal, Jakob & Evaldsson, Ann-Carita (red.), *Ett vardagsliv med flera språk*. Stockholm: Liber
- Bagga-Gupta, Sangeeta (2004) "Visually Oriented Language Use: Discursive and technological resources in Swedish deaf pedagogical arenas". In Herreweghe, Mike Van & Vermeirgergen, Myriam (eds.), *To the Lexicon and Beyond: Sociolinguistics in European Deaf Communities* (Sociolinguistics in Deaf Communities Series, 10). Washington: Gallaudet University Press
- Baker, Charlotte & Battison, Robbin (eds.) (1980) *Sign language and the deaf community: Essays in honour of William C. Stokoe*. Silver Spring, Md: National Association of the Deaf
- Bakhtin, Mikhail M. (1981) *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press
- Bakhtin, Mikhail M. (1986) *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press
- Bakhtin, Mikhail M. (1998) *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne
- Barli, Karen Sørlien (2003) *Døv i den inkluderende skole: I spenningsfeltet mellom einskap og mangfald* (Skådalen Publication Series,18). Oslo: Skådalen kompetansesenter
- Barnes Douglas (1978) *Kommunikation och inläring*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Basilier, Terje (1973) *Hørselstap og egentlig døvhet i sosialpsykiatrisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bellack, Arno A., Kliebard, Herbert M., Hyman, Ronald T. & Smith, Frank L (1966) *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press
- Berge, Sigrid Slettebakk (2003) *Undersøkelse av knutepunktskoler for hørselshemmede* (HiST ALT notat, 5 2003 ). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærerutdanning og tegnspråk
- Berge, Sigrid Slettebakk & Karlsdottir, Ragnheidur (2003) *Tegnspråktolkens handlinger* (Skriftserien klasseromsforskning,14). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

- Bergh, Grete (2003) *Norsk tegnspråk som offisielt språk*. Oslo: KKD/ABM-utvikling
- Bergman, Brita (1990) "Verb och adjektiv: Några morfologiska processer i det svenska teckenspråket". Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik: Föreläsningssanteckningar. (Upubl.)
- Bjerg, Jens (red.) (2000) *Pædagogik – en grundbog til et fag* (2. rev.udg.). København: Hans Reitzel
- Bjereld, Ulf, Demker, Marie & Hinnfors, Jonas (2002) *Varför vetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Brandth, Berit (1996) "Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst". I Holter, Harriet & Kalleberg, Ragnvald (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Breivik, Jan-Kåre (2000) Døve, funksjonshemmede eller kulturell minoritet? I Romøren, Tor Inge (red.), *Usynlighetskappen: Levekår for funksjonshemmede*. Oslo: Akribe
- Breivik, Jan-Kåre (2001) *Deaf identities in the making: Metaphors and narratives in translocal lives*. Oslo: Department of Social Anthropology, University of Oslo. Avhandling (dr.polit.)
- Bruner, Jerome (1990) *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press
- Bruner, Jerome (1999) *Mening i handling*. Århus: Klim
- Bråten, Ivar (red.) (1996) *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen
- Cromdal, Jakob & Evaldsson, Ann-Carita (red.) (2003) *Ett vardagsliv med flere språk*. Stockholm: Liber
- Dalen, Monica (1994) "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig-": *Integrering av funksjonshemmede i grunnskolen* (Spesialpedagogikk-serien, 16). Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, Monica (2004) *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Danielsson, Lolo (2003a) "Classroom interaction in Special Schools". Innlegg på Workshop: Language and Gestures as Interaction in Educational Arenas, Örebro Universitet 10.-11.11.2003. (Upubl.)
- Danielsson, Lolo (2003b) "Kommunikation och lärande bland döva studerande i grundskola och i lärarutbildning". Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande. Prosjektbeskrivelse doktorgradsprojekt. (Upubl.)
- Davis, Hallowell & Silverman, S. Richard (1970) *Hearing and deafness*. New York: Holt, Rinehart and Winston

- Domfors, Lars-Åke (2000) *Döfstumlärare – specialpedagog – lärare för döva och hörselskadade: En lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar* (Örebro Studies in Education, 1). Örebro: Universitetsbiblioteket
- Dysthe, Olga (1995) *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dysthe, Olga (red.) (1996) *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Dysthe, Olga (1996) ””Læring gjennom dialog” – kva inneber det i høgare utdanning?” I Dysthe, Olga (red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Dysthe, Olga (1999a) ”Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring”. *Bedre skole*, (3), 4-10
- Dysthe, Olga (1999b) ”Web-mediated discussions from a learning perspective”. Paper on the 27<sup>th</sup> annual Congress of the Nordic Society for Educational Research March 11-14, 1999, Danmarks Lærerhøjskole, København. (Unpubl.)
- Dysthe, Olga, Hertzberg Frøydis & Hoel, Torlaug Løkensgard (2000) *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, Olga (red.) (2001) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, Olga & Igland, Mari-Ann (2001) ”Vygotskij og sosiokulturell teori”. I Dysthe, Olga (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Eastman, Gilbert (1980) ” Sign language and Gallaudet”. In Baker, Charlotte & Battison, Robin (eds.), *Sign language and the deaf community: Essays in honour of William C. Stokoe* Silver Spring, Md: National Association of the Deaf
- Edwards, Derek & Mercer, Neil (1987) *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Methuen
- Einarsson, Jan (1989) ”Skolsamtalets historia”. I Sundquist, Carin & Teleman, Ulf (red.), *Språkutvecling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur
- Engberg-Pedersen, Elisabeth (1998) *Lærebog i tegnsprogs grammatik*. København: Center for tegnsprog og tegnstøttet kommunikation - KC
- Eriksson, Per (1993) *Dövas historia*. Örebro: SIH Läromedel
- Erlenkamp, Sonja (2000) *Syntaktische Kategorien und lexikalische Klasse: Typologische Aspekte der Deutschen Gebärdensprache*. München: Lincom Europa. Avhandling (doktorgrad)
- Erlenkamp, Sonja (2003) ”Informanter i tegnspråksforskning: Problemer og utfordringer”. I Johannessen, Janne Bondi (red.), *På språkjakt: Problemer og utfordringer i språkvitenskapelig datainnsamling*. Oslo: Unipub

- Evaldsson, Ann-Carita, Lindblad Sverker, Sahlström, Fritjof & Berquist, Kerstin (2001) "Introduktion och forskningsöversikt". I Lindblad, Sverker & Sahlström, Fritjof (red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber
- Fennefoss, Ann Tove & Valvik, Ragnhild (2001) *Om å fange øyeblikket: Videoobservasjon i pedagogisk arbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Fiksdal, Bodil (1995) *Testing av døve og sterkt tunghørte elevers leseferdigheter*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hovedoppgave i spesialpedagogikk
- Filosofileksikon* (1996) Oslo: Zafari forlag
- Fog, Jette (1994) *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag
- Fottland, Helg (red.) (2001) *Tilpassning og tilhørighet i en skole for alle*. Bergen: Fagbokforlaget
- Foster, Susan, Long, Gary, & Snell, Karen (1999) "Inclusive Instruction and Learning for deaf Students in Postsecondary Education". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 225-235
- Foster, Susan, Long, Gary, Ferrari, Judy & Snell, Karen (2000) "Providing Access for Deaf Students in a Technical University in the USA – perspectives of Students and Instructors", paper presented at the 19<sup>th</sup> International Congress on Education of the Deaf, July 9-13, 2000, Sydney, Australia. (Unpubl.)
- From, Jörgen & Holmgren, Carina (2000) "Hermeneutik och pedagogik". *Nordisk pedagogik*, 20(4), 219-229
- Frostad, Per (1998) *Matematikkprestasjoner og matematikkinnsikt hos hørselshemmede grunnskoleelever*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Avhandling (dr.polit.)
- Fuglsang, Lars & Olsen Poul Bitsch (red.)(2004) *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Gadamer, Hans-Georg (1981) "Om forståelsens cirkel". I Marc-Wogau, Konrad (red.), *Filosofin genom tiderna, filosofiska strömningar efter 1950*. Stockholm: Bonniers
- Gannon, Jack (1981) *Deaf heritage: A narrative history of deaf America*. Maryland: National Association of the Deaf
- Gile, Daniel (ed.) (2001) *Getting started in interpreting research: Methodological reflections, personal accounts and advice for beginners*. Amsterdam: J.Benjamins
- Goffman, Erving (1971) *The presentation of self in everyday life*. London: Allan Lane/The Penguin Press

- Goodwin, Charles (1986) "Gesture as a Resource for the Organization of Mutual Orientation". *Semiotica*, 62 (1/2), 29-49
- Goodwin, Charles (2003a) "Pointing as Situated Practice". In Kita, Sotaro (ed.), *Pointing: Where language, culture and cognition meet*. Mahwah, N.J.: Erlbaum
- Goodwin, Charles (2003b) "The Body in Action". In Coupland, Justine & Gwyn, Richard (eds.), *Discourse, the body and identity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Grankvist, Rolf, Gudmundsdottir, Sigrun & Rismark, Marit (red.) (1997) *Klasserommet i sentrum: Festskrift til Åsmund Lønning Strømsnes*. Trondheim: Tapir
- Greftegreff, Irene (1991) *Håndformer og håndformendringer i norsk tegnspråk: En innledende undersøkelse av foneminventaret*. Trondheim: Universitetet i Trondheim. Hovedoppgave i lingvistikk
- Greftegreff, Irene (2003) *Forholdet mellom fonologi og morfologi i Norsk tegnspråk*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for språk og kommunikasjonsstudier. Avhandling (dr.art.) under arbeid
- Gregory, Susan, Knight Pamela, Mc Cracken Wendy, Powers, Stephen & Watson, Linda (eds.) (1998) *Issues in deaf education*. London: David Fulton
- Grønlie, Sissel (1995) *Når noen ikke hører: Om ulike grupper av døve og tunghørte og deres betingelser for god identitetsutvikling og samfunnsintegrering*. Bergen: Døves forlag
- Gudmundsdottir, Sigrun (1992) "Den kvalitative forskningsprosessen". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 76(5), 266-276
- Gudmundsdottir, Sigrun (1998) "Skarpt er gjestens blikk: Den fortolkende forsker i klasserommet". I Klette, Kirsti (red.), *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal
- Gulbrandsen, Arild (1996) "Paradigmeskifte i lærerutdanningen – en utdypning". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 80(2), 112-116
- Hansen, Aase Lyngvær (1994) *Levende bilder for døve*. Trondheim: Universitetet i Trondheim. Hovedoppgave i filmvitenskap
- Hansen, Aase Lyngvær (2002) "Å finne meningen: meningsdanning i lys av Dilthey, Gadamer og eget prosjekt". Essay i vitenskapsteori, Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for anvendt språkvitenskap. (Upubl.)
- Hansen, Aase Lyngvær (2003a) "Kommunikative praksiser i undervisning av døve lærerstudenter". *Nordisk tidsskrift för hörsel och dövundervisning*, (2), 12-14
- Hansen, Aase Lyngvær (2003b) "Kommunikative praksiser i undervisning av døve lærerstudenter". I Karlsen, Geir, Løkken, Gunvor & Nilssen, Vivi (red.), *Konferanserapport fra konferansen FoU i Praksis 2002* (s.131-139) (PPUserien,17). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Program for

## lærerutdanning

- Hansen, Aase Lyngvær (2004) "Kommunikative praksiser i lærerutdanning for døve studenter". I Høie, Grete & Kristoffersen, Ann-Elise (red.), *Inkluderende eller ekskluderende klasserom: Døveundervisningen - et case å lære av?*(s. 92-103) (Skådalen Publication Series, 22). Oslo: Skådalen kompetansesenter
- Harbo, Torstein & Myhre, Reidar (1963) *Utviklingspsykologi*. Oslo: Fabritius
- Harbo, Torstein & Myhre, Reidar (1963) *Pedagogisk psykologi*. Oslo: Fabritius
- Haualand, Hilde Maria (2001) *I endringens tegn: Diskurser i døvebevegelsen*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hovedoppgave i sosialantropologi
- Haualand, Hilde (2002) *I endringens tegn: Virkelighetsforståelser og argumentasjon i døvebevegelsen*. Oslo: Unipub
- Haug, Peder (2003) *Evaluering av Reform 97: Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd
- Haug, Peder (2004) "Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen?" *Spesialpedagogikk*, 69(5), 4-11
- Heikkilä, Mia & Sahlström, Fritjof (2003) "Om användning av videoinspelning i fältarbete". *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 24-41
- Haugaløkken, Ove Kristian, Ramberg, Per & Hoel, Torlaug Løkensgard (red.) (1998) *Praksisbasert lærerutdanning* (PPU serien , 3). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Program for lærerutdanning
- Helstrup, Tore (1996) "Oversikt over ulike retninger innen læring og læringsforskning, med vekt på kognitiv psykologi". I Dysthe, Olga (red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Herreweghe, Mike Van & Vermeergergen, Myriam (eds.) (2004) *To the Lexicon and Beyond, Sociolinguistics in European Deaf Communities* (Sociolinguistics in Deaf Communities Series, 10). Washington: Gallaudet University Press
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1993) "Språk som livsinstrument eller: Tale og samtale i klasserommet". *Norsklæraren*, 17(2), 16-23
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1995) *Elevsamtalar om skriving i vidaregåande skole Responsgupper i teori og praksis* (ALS-skrift, 3). Trondheim: Universitetet i Trondheim, Den allmennvitenskapelige høgskolen, Avdeling for lærerutdanning og skoleutvikling
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1998a) "Læring og sosial praksis i klasserommet". I Klette, Kirsti (red.), *Klasseromsforskning - på norsk*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal

- Hoel, Torlaug Løkensgard (1998b) "Læring som sosial praksis med eit fagdidaktisk sideblikk". I Haugaløkken, Ove Kristian, Ramberg, Per & Hoel, Torlaug Løkensgard (red.), *Praksisbasert lærerutdanning* (PPU serien, 3). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Program for lærerutdanning
- Hoel, Torlaug Løkensgard (2000a) "Forskning i eget klasserom: noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter". *Nordisk pedagogikk*, 20(3), 160-170
- Hoel, Torlaug Løkensgard (2000b) *Skrive og samtale: Responsgrupper som læringsfelleskap*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Hoel, Torlaug Løkensgard (2001) ""Samtalar" på e-post og kommunikative vilkår for læring". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 85(2-3), 172-183
- Hoel, Torlaug Løkensgard. (2002) "Interaksjon og læringspotensial i samtalegrupper på e-post". I Ludvigsen, Sten R. & Hoel Torlaug Løkensgard (red.), *Et utdanningsystem i endring: IKT og læring* (s. 119-144). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Holcomb, Thomas K. (1996) "Social Assimilation of Deaf High School Students: The Role of School Environment". In Parasnis, Ila (ed.), *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. New York: Cambridge University Press
- Holquist, Michael (ed.) (1981) *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press
- Holquist, Michael (1990) *Dialogism: Bakhtin and his world*. London: Routledge
- Holm, Astri (2000) *Hvordan kan døve og tunghørte barn bli gode lesere og skrivere?* Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hovedoppgave i anvendt språkvitenskap
- Holter, Harriet & Kalleberg, Ragnvald (red.) (1996) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Humphries, Tom & MacDougall Francine (2000) ""Chaining" and Other Links: Making connections between American Sign Language and English in two types of school settings". *Visual Anthropology Review*, 15(2), 84-94
- Hunkins, Francis P.(1995) *Teaching Thinking Through Effective Questioning*. Norwood: Christopher-Gordon
- Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærerutdanning (1996) *Virksomhetsplan 1996*
- Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning (2002a) *Norsk for døve, fagplan*
- Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning (2002b) *Pedagogikk, fagplan*

- Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning (2002c) *Tegnspråk for døve, fagplan*
- Høgskolen i Sør-Trøndelag (2004) *Studietilbud i Trondheim 2004-2005*
- Høie, Grete & Ann-Elise Kristoffersen (red.) *Inkluderende eller ekskluderende klasserom: Døveundervisningen - et case å lære av?* (Skådalen Publication Series, 22). Oslo: Skådalen kompetansesenter
- Højberg, Henriette (2004) "Hermeneutikk: Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskapene". I Fuglsang, Lars & Olsen Poul Bitsch (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskapene: På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Iversen, Harald Morten, Otnes Hildegunn & Solem, Marit Skarbø (2004) *Grammatikken i bruk - i tekst og klasserom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Jankowski, Katherine A. (2002) *Deaf Empowerment: Emergence, struggle & rhetoric*. Washington D.C.: Gallaudet University Press
- Johannessen, Janne Bondi (red.) (2003) *På språkjakt: Problemer og utfordringer i språkvitenskapelig datainnsamling*. Oslo: Unipub
- Jokinen, Markku (1999) "New Teacher Education Programme of Finnish Sign Language Users - Training Students to Become Qualifying Teachers to Work with Finnish Sign Language Using Pupils in Comprehensive School in Finland". In Proceedings, European Days of Deaf Education, Örebro, Sweden, September 23-26 1999. (Unpubl.)
- Kita, Sotaro (ed.) *Pointing: Where language, culture and cognition meet*. Mahwah, N.J.: Erlbaum
- Klette, Kirsti (red.) (1998) *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Klette, Kirsti (red.) (2003) *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt
- Kneser, Cornelia & Ploetzner, Rolf (2001) "Collaboration on the basis of complementary domain knowledge: Observed dialogue structures and their relation to learning success". *Learning and Instruction*, 11(1), 53-83
- Korolija, Natascha (1998) *Episodes in talk: Constructing coherence in multiparty conversation* (Linköping studies in arts and science, 171). Linköping: Tema, Linköpings universitet
- Korolija, Natascha. & Linell, Per (1996) "Episodes: coding and analyzing coherence in multiparty conversation". *Linguistics*, 34, 799-831
- Kress, Gunther & Van Leeuwen, Theo (2001) *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold



- KUF (1996) *Forskrift for grunnskolen*. Rundskriv F-13-96 20.03.96
- KUF (1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter
- KUF (1997) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen: Norsk, engelsk og drama og rytmikk for døve*. Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter
- KUF (1998) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*
- Kvale, Steinar (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Labov, William (1972) *Language in the inner city: Studies in the black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- Lang, Harry G. & Albertini, John A (2001) "Construction of Meaning in the Authentic Science Writing of Deaf Students". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(4), 258-284
- Lang, Harry G. (2002) "Higher Education for Deaf Students: Research Priorities in the New Millennium". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 267-280
- Lidell, Scott K. & Metzger, Melanie (1998) "Gesture in sign language discourse". *Journal of Pragmatics*, 30(6), 657-697
- Liljestrand, Johan (2001) "Klassrumsdiskussioner som undervisande aktivitet". I Lindblad, Sverker & Sahlström, Fritjof (red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber
- Liljestrand, Johan (2002) *Klassrummet som diskussionsarena*. Örebro: Universitetsbiblioteket
- Lindblad, Sverker & Sahlström, Fritjof (red.) (2001) *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber
- Lindblad, Sverker & Sahlström, Fritjof (2000) "Klassrumsforskning: En oversigt med fokus på interaktion og elever". I Bjerg, Jens (red.), *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzel
- Linell, Per & Gustavsson, Lennart (1987) *Initiativ och respons: Om dialogens dynamik, dominans och koherens* (SIC 15). Linköping: Universitetet i Linköping
- Linell, Per & Luckman, Thomas (1991) "Assymetries in dialogue: Some conceptual preliminaries". In Marková, Ivana & Foppa, Klaus (eds.), *Asymmetries in dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf
- Linell, Per (1995) "Troubles with mutualities: Towards a dialogical theory of misunderstanding and miscommunication". In Marková, Ivana, Graumann, Carl F. & Foppa, Klaus (eds.), *Mutualities in dialogue*. New York: Cambridge University Press
- Linell, Per (1998) *Approaching dialogue: Talk and interaction in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins

- Linell, Per (2003) "Samtalskulturer: Om analys av samtal som kommunikative verksamheter". Lastet ned 4. april 2005 fra <http://www.tema.liu.se/tema-k/personal/perli/Samtalskulturer030304.pdf>
- Linell, Per (2004) "En dialogisk grammatikk". Lastet ned 10. juni 2005 fra [http://www.tema.liu.se/tema-k/personal/perli/Linell-P\\_Dialogram-040412.pdf](http://www.tema.liu.se/tema-k/personal/perli/Linell-P_Dialogram-040412.pdf)
- Lübcke, Poul (1982) *Vor tids filosofi: Engagement og forståelse*. København: Politiken
- Ludvigsen, Sten R. & Hoel Torlaug Løkensgard (red.) (2002) *Et utdanningssystem i endring: IKT og læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lund, Anne Bonnevie & Moen, Bente (2004) "Nettbasert interaksjon mellom døve og hørende studenter: Et møte mellom ulike kulturer". Paper presentert på konferansen "FoU i Praksis – profesjonsrettet FoU i lærerutdanningen" Trondheim 26.-27. april 2004. (Unpubl.)
- Lund, Anne Bonnevie, Moen, Bente Bolme & Petterson, Tove (2004) *Et univers for samhandling? Nettbasert kommunikasjon mellom døve og hørende studenter* (HiST ALT notat, 7 2004). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning
- Lund, Brit (1989) "Tegnspråkbok" for døve: Kan leseforståelse bedres gjennom oversettelse fra norsk til tegnspråk? Trondheim: Universitetet i Trondheim. Hovedoppgave i pedagogikk
- Lyngsnes, Kitt Margaret (1997) "Piaget, Vygotsky og tilrettelegging for læring". I Grankvist, Rolf, Gudmundsdottir, Sigrun & Rismark, Marit (red.), *Klasserommet i sentrum, festskrift til Åsmund Lønning Strømsnes* (s.165-183). Trondheim: Tapir
- Madsen, Ulla Ambrosius (2003) *Pædagogisk etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Klim
- Malmquist, Ann Krstin & Mosand, Nora Edwardsen (1996) *Se mitt språk!: Språkbok – en innføring i norsk tegnspråk*. Bergen: Døves Forlag
- Marc-Wogau, Konrad (1981) "Filosofisk hermenevtik och begreppet förstå". I Marc-Wogau, Konrad (red.), *Filosofin genom tiderna, filosofiska strömningar efter 1950*. Stockholm: Bonniers
- Marková, Ivana & Foppa, Klaus (eds.) (1991) *Asymmetries in dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf
- Marková, Ivana, Graumann, Carl F. & Foppa, Klaus (eds.) (1995) *Mutualities in dialogue*. New York: Cambridge University Press
- Martinsen, Harald, Nordeng, Halvor & Tetzchner, Stephen von (1990) *Tegnspråk: Sosial betydning, utvikling og pedagogisk bruk*. Oslo: Universitetsforlaget

- Matre, Synnøve (1997) *Munnlege tekstar hos barn: Ein studie av barn 5-8 år i dialogisk samspel*. Trondheim: Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet, Institutt for nordistikk og litteraturvitskap. Avhandling (dr.art.)
- Matre, Synnøve & Fottland, Helg (2003) "Eitt klasserom – to blikk". I Petterson, Tove & Postholm, May Britt (red.), *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- McIlvenny, Paul (1995) "Seeing Conversations: Analyzing sign language talk". In Have, Paul ten and Psathas George (eds.), *Situated Order: Studies in the Social Organization of Talk and Embodied Activities* (Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis, 3). Washington, D.C.: International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis & University Press of America
- McNeill, David (1992) *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press
- Mehan, Hugh (1979) *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Moen, Bente Bolme (2001) *Nettbasert kommunikasjon mellom døve studenter og hørende lærer i faget pedagogikk* (HiST ALT notat, 5 2001). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærerutdanning og tegnspråk
- Moen, Bente Bolme (2002) "Å undervise døve på høskolenivå: Hvordan kan nettbasert, interaktiv kommunikasjon i undervisning bidra til bedre læring?" *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 80(1), 2-13
- Moore, Donald F. (1987) *Educating the deaf: Psychology, principles and practices* (3rd ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin
- Myhre, Reidar (1992) *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Nervik, Eli & Tolgensbakk, Anne (2003) "Skoleovertagelse på A.C. Møller skole i Trondheim". *Nordisk tidsskrift för hörsel- och dövundervisning*, (4)
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (1999) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora* (NESH publikasjon). Oslo: Komitéen
- Nordberg, Bengt, Eriksson, Leelo Keevallik, Thelander, Kerstin & Thelander, Mats (2003) *Grammatikk och samtal: Studier til minne av Mats Eriksson* (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet; 63). Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet
- Norgesnettrådet (1999) *Evaluering av knutepunktfunksjoner: Håndbok for høgskolens selvevaluering*. Oslo: Norgesnettrådet
- Norgesnettrådet (2000) *Evaluering av knutepunktfunksjoner ved statlige høyskoler 1999-2000*. Oslo: Norgesnettrådet

- Norrby, Catrin (1996) *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur
- Nystrand, Martin & Gamoran, Adam (1991) "Instructional discourse, student engagement, and literature achievement". *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261-290
- Nystrand, Martin (1991) "Student Engagement: When Recitation becomes Conversation". In Waxman, Hersholt C. & Walberg, Herbert J. (eds.), *Effective teaching: Current research* (pp. 257-276). Berkely: Mc Cutchan,
- Nystrand, Martin & Wiemelt, Jeffrey (1993) "On the Dialogic Nature of Discourse and Learning". Paper presented in Pittsburgh November 1993. (Upubl.)
- Nystrand, Martin (1997) *Opening Dialog: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press
- Nyström, Catharina (2001) *Hur hänger det ihop?: En bok om textbinding*. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Ohna, Stein Erik, Hjulstad, Oddvar, Vonen, Arnfinn Muruvik, Grønlie, Sissel M., Hjelmervik Ellinor & Høie, Grete (2003) *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever: En evalueringsstudie etter Reform 97* (Skådalen Publication Series, 20). Oslo: Skådalen kompetansesenter
- Ohna, Stein Erik, Vonen, Arnfinn M., Hjulstad, Oddvar, Grønlie, Sissel M., Hjelmervik Ellinor & Høie, Grete (2004) "Om opplæringstilbud for hørselshemmede – en kommentar". *Spesialpedagogikk*, 69(2), 22-25
- Ording, Fredrik & Boyesen, Einar (1968) *Pedagogikkens historie*. Oslo: Cappelen
- Olsholt, Reidar & Falkenberg, Eva (1986) *Høygradig hørselshemmedes vilkår og funksjon i det norske samfunn*. Oslo: Universitet i Oslo. Avhandling (doktorgrad)
- Padden, Carol (1980) "The Deaf Community and the Culture of Deaf People". In Baker, Charlotte & Battison, Robbin (red.), *Sign language and the deaf community: Essays in honour of William C. Stokoe*. Silver Spring, Md: National Association of the Deaf
- Padden, Carol & Humphries, Tom (1988) *Deaf in America*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press
- Padden, Carol (1996) "From the Cultural to the Bicultural: The modern Deaf Community". In Parasnis, Ila (ed.), *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. New York: Cambridge University Press
- Parasnis, Ila (1996) "On Interpreting the Deaf Experience within the Context of Cultural and Language Diversity". In Parasnis Ila (ed.), *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. New York: Cambridge University Press
- Peterson, Svein-Arne (1995) "Utviklingen av tegnspråknorsk i Norge". Oslo: Universitet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk. Semesteroppgave i tegnspråk grunnfag

- Petterson, Tove & Postholm, May Britt (red.) *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Power, Des & Leigh, Greg (eds.) (2004) *Educating Deaf Students: Global perspectives*. Washington: Gallaudet University Press
- Prillwitz, Siegmund & Zienert, Heiko (1990) "Hamburger Notation System for Sign Language: Development of a sign writing computer application". In Prillwitz, Siegmund & Vollhaber, Tomas (eds.), *Current Trends in European Sign Language Research: Proceedings of the 3rd European Congress on Sign Language Research, Hamburg July 26-29, 1989*. (International Studies on Sign Language and the Communication of the Deaf; 9). Hamburg: Signum
- Ramsey, Claire L. (1997) *Deaf Children in Public Schools: Placement, context, and consequences* (Sociolinguistics in Deaf Communities series, 3). Washington D.C.: Gallaudet University Press
- Rickman, Hans Peter (1976) *W. Dilthey: Selected Writings*. Cambridge: Cambridge University Press
- Roald, Ingvild (2001) *Building of concepts: A study of physics concepts of Norwegian deaf students*. Bergen: Universitetet i Bergen. Avhandling (dr. philos.)
- Rockwell, Elsie (2000) "Teaching Genres: A Bakhtinian approach". *Anthropology and Education Quarterly*, 31(3), 260-282
- Rommetveit, Ragnar (1972) *Språk, tanke og kommunikasjon: Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rommetveit, Ragnar (1974) *On message structure: A framework for the study of language and communication*. London: Wiley
- Rommetveit, Ragnar (1985) "Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control". In Wertsch, James V. (ed.), *Culture, communication and cognition* (pp. 183-204). Cambridge: University of Cambridge Press
- Rommetveit, Ragnar (1996) "Læring gjennom dialog: Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærmeing til kunnskap og læring". I Dysthe, Olga (red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Romøren, Tor Inge (red.) (2000) *Usynlighetskappen: Levekår for funksjonshemmede*. Oslo: Akribe
- Rosen, Harold (1981) *Morsmålsdidaktiske essays*. Oslo: Novus
- Roos, Carin (2004) *Skriftspråkande döva barn: En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola* (Göteborg studies in educational sciences, 210). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Avhandling (doktorgrad)

- Roy, Cynthia (1992) "A sociolinguistic analysis of the interpreter's role in simultaneous talk in a face-to-face interpreted dialogue". *Sign Language Studies*, 74, 21-61
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail (1974) "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation". *Language*, 50, 696-735
- Sahlström, Fritjof (1999) *Up the Hill Backwards: On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School* (Uppsala studies in Education, 85). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Avhandling (dr. philos.)
- Sahlström, Fritjof (2001) "Likvärdighetens produktionsvillkor". I Lindblad, Sverker & Sahlström, Fritjof (red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber
- Sahlström, Fritjof (2003) "Turfördelning i undervisning: Organisation och interaktionella implikationer". I Nordberg, Bengt, Eriksson, Leelo Keevallik, Thelander, Kerstin & Thelander, Mats, *Grammatik och samtal: Studier til minne av Mats Eriksson* (Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet; 63). Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet
- Sand, Kari (2003) *Elevsamtalen som fenomen og prosess: En deskriptiv studie av fem elevsamtaler i videregående skole*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hovedoppgave i anvendt språkvitenskap
- Schegloff, Emanuel A. (1984) "On Some Gestures Relation to Talk". In Atkinson, J. Maxwell & Heritage, John (eds.), *Studies in emotion and social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press
- Schegloff, Emanuel A. (1995) "Parties and Joint Talk: Two ways in which numbers are significant for talk-in interaction". In Have, Paul ten and Psathas George (eds.), *Situated Order: Studies in the Social Organization of Talk and Embodied Activities* (Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis, no.3). Washington, D.C. : International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis & University Press of America
- Schjelderup, Harald (1966) *Innføring i psykologi*. Oslo: Gyldendal
- Schrøder, Odd Inge (1981) "Det skjulte folket: Historien om de døde." *Sosionomen*, 26(4), 32-37
- Schrøder, Odd-Inge (2004) "Educating Deaf Students in Sign Linguistics". In Power, Des & Leigh, Greg (eds.), *Educating Deaf Students: Global Perspectives*. Washington: Gallaudet University Press
- Selvik, Kari-Anne (2003) *Spatial metaphors for time in Norwegian Sign Language*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lingvistiske fag. Avhandling (dr.art.) under arbeid
- Simonsen, Eva & Arnesen, Knut (red.) (1999) *Fornuft og følelser – perspektiver etter 150 års undervisning av døde og døvblinde* (Skådalen publication Series, 8). Oslo : The Research and Development Unit, Skådalen Resource Centre

- Simonsen, Eva (2000) *Vitenskap og profesjonskamp opplæring av døve og åndsvake i Norge 1881-1963*. Oslo: Unipub
- Sinclair, John & Coulthard Malcolm (1975) *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press
- Skavlan, Sigvald (1875) *Thronhjems Døvstumme-Institut: Program udgivet i Anledning af Institutets 50-aarige Bestaaen*. Trondhjem: Lie & Sundt
- Skinner, Burrhus F. (1957) *Verbal behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts
- Skogen, Kjell & Holmberg, Jorun B. (2002) *Elevtilpasset opplæring: En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skjølberg, Trygve (1969) *Skrivespråket hos elever ved norske døveskoler: Kvantitative og kvalitative aspekter på 5. - 7. og 9. klassetrinn*. Oslo: Universitetet Oslo.  
Hovedoppgave i pedagogikk
- Skjølberg, Trygve (1975) *Trondheim offentlige skole for døve 150 år*. Trondheim: Nidaros
- Skjølberg, Trygve (1989) *Andreas Christian Møller: Døvstummeinstituttet i Trondhjem og pionértiden i norsk døveundervisning*. Bergen: Døves Forlag
- Skjølberg, Trygve (1992) *Trondheim offentlige skole for døve 1825-1986*. Bergen: Døves Forlag
- Slettebakk, Sigrid (2002) *Den tolk-medierte handlingen*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hovedoppgave i pedagogikk
- Smidt, Jon (1989) *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Spesialskolerådet (1968) *Om undervisning av døve og sterkt tunghørte*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet
- Stette, Øystein (red.) (2001) *Opplæringslova med forskrifter med utdrag fra forarbeid og kommentarer*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon
- Stewart, David W. & Shamdasani, Prem N. (1990) *Focus Groups: Theory and Practice*. London: Sage
- Steyart, Chris & Bouwen, René (1994) "Group methods of organizational analysis". In Cassell, Catherine & Symon, Gillian (eds.), *Qualitative Methods in Organizational Research*. London: Sage
- Stokoe, William C. (1960) "Sign Language Structure: An outline of the visual communication system of American deaf". In *Studies in Linguistics, Occasional papers*, 8

- Storm-Mathisen, Ardis (1994) ”Gjennom videoøyet”. *Debattserien for barnehagefolk*, (3), 94-97
- Sundquist, Carin & Teleman, Ulf (red.) (1989) *Språkutvecling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur
- Sutton, Valerie (1984) *Sign writing updates*. Boston & Newport Beach: Sutton Movement Writing
- Svartholm, Kristina (1995). *Døve og samfunnets skriftspråk: En forskningsoversikt og et tilbakeblikk*. Vikhamar: Møller kompetansesenter.
- Svartholm, Kristina, Lindahl, Ulf & Andersson, Ronny (1993) *Samspråk i dövundervisning: studier av klassrumskommunikasjon i två olika skolformer för döva*. Stockholm: Stockholms Universitet, Institutionen för nordiska språk
- Svennevig, Jan (1995) ”Samtaleanalyse”. I Svennevig, Jan, Sandvik, Margareth. & Vagle, Wenche, *Tilnærminger til tekst: Modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: LNU, Cappelen
- Svennevig, Jan (2001) *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: LNU, Cappelen
- Svinndal, Elisabeth (2001) *Døve og sterkt tunghørtes norskkunnskaper: En analyse av grunnskoleelevers skriftlige tekster ved hjelp av andrespråksteori*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hovedoppgave i spesialpedagogikk
- Säljö, Roger (1994) ”Minding action: Conceiving in the world versus participating in cultural practices”. *Nordisk pedagogik*, 14(2), 71-80
- Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Säljö, Roger et al. (2000) *Som vi oppfatter det: Elva bidrag om inlärning och omvärldsuppfattning*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, Roger (2001) ”The individual in social practices”. *Nordisk pedagogik*, 21(2), 108-116
- Sætersdal, Barbro (1985) *Når veiene skilles*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tolkeforbundet (2005) *Tolkeforbundets yrkesetiske retningslinjer*, vedtatt på landsmøtet 23.-24.04.2005. (Upubl.)
- UFD (2002) *Stortingsproposisjon nr. 1 (2002-2003)*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- UFD (2003) *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Lastet ned 20.april 2004 fra <http://www.dep.no/archive/ufdvedlegg/01/04/2Ramm012.pdf>



- Urgård, Sissi (1995) *Rapport skoletolking i Sør- og Nord-Trøndelag*. Trondheim: Hjelpemiddelsentralen, Tolketjenesten for hørselhemmede og døvblinde
- Vagle Wenche, Sandvik, Margareth & Svennevig, Jan (1994) *Tekst i kontekst: En innføring i tekstlingvistik og pragmatikk*. Oslo: LNU, Cappelen
- Vogt-Svendsen, Marit (1983) *Norske døves tegnspråk: Noen pedagogiske og språkvitenskapelige aspekter*. Trondheim: Tapir
- Vogt-Svendsen, Marit (1990) *Interrogative strukturer i norsk tegnspråk: En analyse av nonmanuelle komponenter i 86 spørsmål*. Trondheim: Det historisk-filosofiske fakultet, Den allmennvitenskapelige høyskolen, Universitetet i Trondheim. Avhandling (dr.art.)
- Vonen, Arnfinn Muruvik (1997) *1997 – et merkeår i døveundervisningens historie (s.2-21)* (Skådalen Publication Series no.2). Oslo: The Research and Development Unit, Skådalen Resource Centre for Special Education of the Hearing Impaired and the Deaf-Blind
- Vygotsky, Lev S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press
- Vygotsky, Lev S. (1982) *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels forlag
- Vygotsky, Lev S. (1983) "Osnovy defektologii". *Sobranie Sochinenii*, 5. Moskva: Proshveshenie
- Wadensjö, Cecilia (1998a) *Kontakt genom tolk*. Stockholm: Dialogos
- Wadensjö, Cecilia (1998b) *Interpreting as Interaction* (Language in Social Life Series). London: Longman
- Wadensjö, Cecilia (2001) "Approaching interpreting through discourse analysis". In Gile, David. (ed.), *Getting Started in Interpreting Research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Warnke, Georgia (1995) *Hans-Georg Gadamer: Hermeneutikk, tradition och förnuft*. Göteborg: Daidalos
- Waxman, Hersholt C. & Walberg, Herbert J. (eds.) (1991) *Effective teaching: Current research*. Berkely, CA: Mc Cutchan Pub. Corp.
- Wells, Gordon (1993) "Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom". *Linguistics and Education*, 5,1-38
- Wells, Gordon (1996) "Using the Tool-Kit of Discourse in the Activity of Learning and Teaching". *Mind, Culture, and Activity*, 3(2), 74-101

- Wells, Gordon (1999) *Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press
- Wertsch, James V. (ed.) (1985) *Culture, communication and cognition*. Cambridge: University of Cambridge Press
- Wertsch, James V. (1991) *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge MA: Harvard University Press
- Wertsch, James V. (1998) *Mind as Action*. New York: Oxford University Press
- Woll, Heidi (red.) (1999) *Historien om tolkeyrkets fremvekst: Hvordan døvetolker og døvblindetolker ble en egen yrkesgruppe i Norge*. Bergen: Døves forlag
- Woods, Peter (1996) *Researching the Art of Teaching: Ethnography for educational use*. London: Routledge
- World Federation of the Deaf (2003) *Education Rights for Deaf Children: A policy statement for the World Federation of the Deaf*. Lastet ned 23. juni 2005 fra [http://www.wfdeaf.org/pdf/policy\\_child\\_ed.pdf](http://www.wfdeaf.org/pdf/policy_child_ed.pdf)
- World Federation of the Deaf (2003) *Visions and Goals for Access to Adult Education for Deaf People: A position statement for the World Federation of the Deaf*. Lastet ned 23. juni 2005 fra [http://www.wfdeaf.org/pdf/policy\\_adult\\_ed.pdf](http://www.wfdeaf.org/pdf/policy_adult_ed.pdf)
- Zahl, Torill Solbø (2000) *Døves tospråklighet: Hvordan skriver døve barn av døve foreldre andrespråket norsk?* Oslo: Universitetet i Oslo. Hovedoppgave i spesialpedagogikk
- Zaitzeva, Galina L., Komarova, Anna A. & Pursglove, D. Michael (1996) *Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children*. Moskva: Zagrey
- Zaitzeva, Galina L. (1999) "Mother Tongue and Fatherland". I Simonsen, Eva & Arnesen, Knut (red.), *Fornuft og følelser – perspektiver etter 150 års undervisning av døve og døvblinde* (s. 87-103) (Skådalen publication Series, 8). Oslo : The Research and Development Unit, Skådalen Resource Centre
- Zaitzeva, Galina L., Pursglove, Michael. & Gregory, Susan. (1999) "Vygotsky, Sign Language and the Education of Deaf Pupils". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(1), 9-15
- Øyslebø, Olaf (1988) *Ikkeverbal kommunikasjon: Introduksjon til en tverrvitenskap*. Oslo : Universitetsforlaget
- Øyslebø, Olaf (1992) *Det usagte sagt: Studier i ikkeverbal kommunikasjon i tale og tekst*. Oslo: Universitetsforlaget
- Øzerk, Kamil Z. (1998) "Klassestørrelse og faglig utbytte – er det noen sammenheng?" I Klette, Kirsti (red.), *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

**Andre referanser:**

<http://www.odin.dep.no/archive/ufdvedlegg/01/04/2Ramm012.pdf>

Rammeplan for Allmennlærerutdanningen. Fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet. Lastet ned 6.juni 2003

<http://www.raft.no>

Informasjon om RAFT. Lastet ned 20. juni 2005

<http://www.tegnordbok.no/main.htm>

Om norsk tegnbok. Lastet ned 28. september 2004

<http://www.hist.no/studier/studietilbud/tolk/>

Om tolkeutdanning. Lastet ned 30. september 2004

<http://www.hist.no/studier/studietilbud/dovelarer/>

Om studietilbud allmennlærerutdanning for døve. Lastet ned 30. september 2004

<http://www.forskningsradet.no/forport/application?childAssetType=GenerellArtikkel&childId=1065525182231&pageid=Visningside>

Om Nordplus. Lastet ned 16.mai 2005

<http://www.ssb.no/emner/02/>

Om Norges befolkning, folketall. Lastet ned 15. februar 2005

## Figurer, tabeller og samtaleeksempler

### Figurer:

<i>Figur 1</i>	<i>Opptak i faget norsk tegnspråk</i>	46
<i>Figur 2</i>	<i>Opptak i pedagogikk 1</i>	47
<i>Figur 3</i>	<i>Opptak i pedagogikk 2</i>	48
<i>Figur 4</i>	<i>Mikserdesign</i>	50
<i>Figur 5</i>	<i>Intervju med studenter</i>	54
<i>Figur 6</i>	<i>Intervju med tolker</i>	54
<i>Figur 7</i>	<i>Intervju med tegnspråklærer</i>	54
<i>Figur 8</i>	<i>Intervju med pedagogikklærer</i>	54
<i>Figur 9</i>	<i>Illustrasjon av analyseveven</i>	72
<i>Figur 10</i>	<i>Undervisning i norsk tegnspråk: studenter og lærer</i>	112
<i>Figur 11</i>	<i>Fra pedagogikktimen: studenter, lærer, aktiv tolk og støttetolk</i>	113
<i>Figur 12</i>	<i>Pedagogikk i storklasse, døve og hørende studenter, lærer, aktiv tolk og støttetolk</i>	114
<i>Figur 13a</i>	<i>Eksempel på tavlebruk 13.11.01</i>	118
<i>Figur 13b</i>	<i>Eksempel på tavlebruk 13.11.01</i>	119
<i>Figur 14a</i>	<i>Eksempel på tavlebruk 05.02.02</i>	126
<i>Figur 14b</i>	<i>Eksempel på tavlebruk 05.02.02</i>	128
<i>Figur 15</i>	<i>Visuelt fokus: Studentinnlegg stemmetolkes</i>	141
<i>Figur 16a</i>	<i>Interaksjonstriangelen</i>	149
<i>Figur 16b</i>	<i>Interaksjonstriangelen</i>	150
<i>Figur 17</i>	<i>Temaellipsen</i>	201
<i>Figur 18a</i>	<i>Temaspiralen</i>	207
<i>Figur 18b</i>	<i>Flat temaspiral</i>	208

**Tabeller:**

<i>Tabell 1</i>	<i>Undervisningsorganisering</i>	24
<i>Tabell 2</i>	<i>Oversikt innhold i tegnspråktimene</i>	52
<i>Tabell 3</i>	<i>Oversikt innhold i pedagogikktimene</i>	53
<i>Tabell 4</i>	<i>Oversikt studentintervju</i>	57
<i>Tabell 5</i>	<i>Oversikt tolkeintervju</i>	58
<i>Tabell 6</i>	<i>Oversikt tegnspråklærerintervju</i>	58
<i>Tabell 7</i>	<i>Oversikt pedagogikklærerintervju</i>	59
<i>Tabell 8</i>	<i>Eksempler på tabeller brukt ved nedtegning av samtaler</i>	67
<i>Tabell 9</i>	<i>Transkripsjonsnøkkel</i>	67
<i>Tabell 10</i>	<i>Kommunikativt arbeid en oversikt</i>	151
<i>Tabell 11</i>	<i>Dialoger i timene en oversikt</i>	152
<i>Tabell 12</i>	<i>Temaoversikt - en dag med norsk tegnspråk</i>	195
<i>Tabell 13</i>	<i>Temaoversikt – en dag med pedagogikk i liten gruppe</i>	196
<i>Tabell 14</i>	<i>Temaoversikt – en dag med pedagogikk i stor gruppe</i>	197
<i>Tabell 15</i>	<i>Drøftingsbakteppe</i>	214

**Samtaleeksempler:**

<i>Eksempel 1a</i>	<i>Reduplikasjon 1 (Norsk oversettelse)</i>	120
<i>Eksempel 1b</i>	<i>Reduplikasjon 1 (Transkribert versjon)</i>	120
<i>Eksempel 2a</i>	<i>Reduplikasjon 2 (Norsk oversettelse)</i>	121
<i>Eksempel 2b</i>	<i>Reduplikasjon 2 (Transkribert versjon)</i>	121
<i>Eksempel 3a</i>	<i>Tilrettelagt hjelp 1 (Norsk oversettelse)</i>	129
<i>Eksempel 3b</i>	<i>Tilrettelagt hjelp 2 (Transkribert versjon)</i>	130
<i>Eksempel 4</i>	<i>Mål i Læreplanverket</i>	158
<i>Eksempel 5</i>	<i>PBL-arbeid</i>	161
<i>Eksempel 6</i>	<i>Initialpause</i>	167
<i>Eksempel 7</i>	<i>Fagartikkel</i>	171
<i>Eksempel 8</i>	<i>Steinerskolen</i>	174
<i>Eksempel 9</i>	<i>Barnespråk</i>	182
<i>Eksempel 10</i>	<i>Tilpasset opplæring</i>	184
<i>Eksempel 11</i>	<i>Mål i Læreplanverket, lærerperspektiv</i>	187
<i>Eksempel 12</i>	<i>Mål i Læreplanverket, studentperspektiv</i>	190
<i>Eksempel 13a</i>	<i>Proformverb</i>	197
<i>Eksempel 13b</i>	<i>Proformverb, temaepisoder og tematiske tråder</i>	202
<i>Eksempel 14a</i>	<i>Integrering</i>	203
<i>Eksempel 14b</i>	<i>Integrering, temaepisoder og tematiske tråder</i>	209

## **VEDLEGG:**

- Vedlegg 1 Brev til studenter, lærere og tolker
- Vedlegg 2 Taushetspliktserklæring, kameraassistenter
- Vedlegg 3 Teknisk utstyr ved opptak

## Vedlegg 1

### Avtaler:

#### **Forskningsprosjektet om døve lærerstudenter under utdanning Avtale med lærer**

Jeg, Aase Lyngvær Hansen, har et forskningsprosjekt i lærerutdanningen der materialet er samlet inn i din klasse.

Materialet mitt omfatter:  
videoopptak av undervisningen  
intervju med studentene  
intervju med lærerne  
intervju med tolkene

Jeg forplikter meg til å bruke materialet i samsvar med gjeldende regler slik de er presisert i Forvaltningslovens paragraf 1.3.

Jeg ber om din tillatelse til å bruke materialet som du er en del av i forskningsprosjektet mitt.

Trondheim 6. november 2001

-----  
Underskrift

---

#### **Forskningsprosjektet om døve lærerstudenter under utdanning Avtale mellom forsker og døv student om opptak i klasserommet**

Kontrakt mellom \_\_\_\_\_ og Aase Lyngvær Hansen

Jeg samtykker i at Aase kan gjøre videoopptak av undervisning i tegnspråk 3 dager i høstsemesteret 2001 og av undervisning i pedagogikk i 3 dager i vårsemesteret 2002.

Trondheim 7. november 2001

-----  
Underskrift



**Forskningsprosjektet om døve lærerstudenter under utdanning  
Avtale med tolker**

Jeg har et forskningsprosjekt i lærerutdanningen der materialet er samlet inn i en klasse der du tolker.

Materialet mitt omfatter:  
videoopptak av undervisningen  
intervju med studentene  
intervju med lærerne  
intervju med tolkene

Jeg forplikter meg til å bruke materialet i samsvar med gjeldende regler slik de er presisert i Forvaltningslovens paragraf 1.3.

Jeg ber om din tillatelse til å bruke materialet som du er en del av, i forskningsprosjektet mitt.

Trondheim 23.januar 2002

-----  
Underskrift

---

**Forskningsprosjektet om døve lærerstudenter under utdanning  
Avtale med andre studenter som er til stede ved helklasseundervisning i pedagogikk**

Kontrakt mellom \_\_\_\_\_ og Aase Lyngvær Hansen

Jeg samtykker i at Aase kan gjøre videoopptak av undervisning i pedagogikk i 1 dag i vårsemesteret 2002.

Trondheim 23.januar 2002

-----  
Underskrift

## **Vedlegg 2:**

### **Erklæring om taushetsplikt for kameraassistenter**

Jeg forplikter meg til ikke å bringe opplysninger videre om videoopptakene som jeg filmer i forbindelse med doktorgradsprosjektet *Døve lærerstudenter under utdanning : kommunikative praksiser som grunnlag for meningsdanning*

Trondheim 13.11.01

-----  
Underskrift

### **Vedlegg 3:**

#### **Utstyr brukt ved videoopptak i klasserommet**

Kamera A: Sony Digital Camcorder DSR-PD 150P (betjent)

Kamera B: Sony Digital Video Camera Recorder DCR-TRV 50E (betjent)

Kamera C: Sony Digital Video Camera Recorder DCR- PC 100E (ubetjent)

Mikser: Panasonic Digital AV Mixer WJ-AVET (betjent)

Sony Digital Video Cassette Recorder DSR 11 koblet til mikser og monitor

3 stativ