

Charlotte Helene Agerup

Tegnspråk, talespråk, skriftspråk og...

- En kvalitativ studie av hvordan døve og hørselshemmede elever og deres hørende lærer kommuniserer i undervisning på en knutepunktskole.

Masteroppgave i spesialpedagogikk, studieretning audiopedagogikk Trondheim, juli 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Sammendrag

Flere døve og hørselshemmede elever har undervisning i og på norsk tegnspråk etter vedtak om § 2-6 og § 3-9 i Opplæringsloven, noe som innebærer at undervisning skal skje på norsk tegnspråk.

Målet med denne studien har vært å undersøke hvordan døve og hørselshemmede elever og en hørende lærer i en klasse på en videregående skole beskriver deres kommunikasjonsressurser i undervisning. Forskningsspørsmålet i denne oppgaven er *Hvordan beskriver en hørende lærer og døve og hørselshemmede elever i en klasse sine kommunikasjonsressurser i ulike modaliteter i undervisningen?*

Denne studien består av en observasjon av en klasse med døve og hørselshemmede elever og en hørende lærer i en skoletime, et fokusgruppeintervju med elevene og et intervju med lærer. Analyse av empiri er delt inn i tre kategorier: *Meningsdanning i ulike modaliteter, minoritet i majoritet og den medierende lærer.*

Abstract

In accordance with § 2-6 and § 3-9 of the Education Act (Opplæringslova), a number of deaf and hearing-impaired pupils are taught subject matter using Norwegian Sign Language as a language of instruction, as well as studying Norwegian Sign Language as part of their curriculum.

The aim of this study is to investigate how deaf and hearing-impaired pupils and a hearing teacher in an upper secondary school describe how they use communicative resources in class. The research question in this master's thesis is: *How do deaf and hearing-impaired pupils and their hearing teacher describe their multimodal communicative resources in the classroom?*

The study is based on data consisting of observation of one lesson in a class of deaf and hearingimpaired pupils and their teacher, a focus group interview with the pupils in the class and an interview with the teacher. Analysis of the data has resulted in the following categories: *creating meaning in different modalities, changing constellations of minority and majority groups, and the teacher as mediator.*

Forord

Det har vært en utrolig lærerik prosess å arbeide med denne masteroppgaven. Det har til tider vært krevende og frustrerende, men jeg tror jeg ville gjort det samme igjen. Det har vært en gave å fordype meg i noe jeg virkelig interesserer meg for. Jeg har blitt litt kjent med hva det vil si å forske på et tema, og underveis oppdage nye måter å oppfatte og forstå verden på, som har ledet til nye spørsmål. Det har vært givende å jobbe med to kunnskapsfelt som ligger mitt hjerte nært; språk og kommunikasjon og undervisning, noe som også har konsekvenser for psykisk helse som er mitt tredje interessefelt.

En særdeles stor takk til skolen og informantene som deltok i denne studien for deres mot og åpenhet! Dere ga meg mulighet til å belyse oppgavens forskningsspørsmål, som jeg virkelig var nysgjerrig på. Takk! Jeg håper at resultatet av denne oppgaven kan være til nytte for det tegnspråklige opplæringsfeltet, som vi fortsatt må jobbe for å utvikle og forbedre til elevenes fordel.

Takk til veileder Per Frostad, for verdifulle veiledningssamtaler med konstruktive tilbakemeldinger, gode refleksjoner og relevante innspill. Du har latt meg gå min egen vei der du har oppmuntret meg til å ta egne og begrunnede valg, som jeg har vokst på.

En stor takk til mine kolleger på Institutt for språk og litteratur, og spesielt til Guri Amundsen, Ellen Andenæs, Lindsay Ferrara, Anna-Lena Nilsson, Torill Ringsø og Turi Marte Brandt Ånerud for at dere har tatt dere tid til å lese oppgaven min i en travel hverdag der dere har stilt gode og kritiske spørsmål. En takk til Marianne P. Nyhus og Nora M. S. Sletteng for deres støtte når jeg har vært rådvill.

En ekstra varm takk til min tålmodige, humoristiske og støttende samboer, Kjetil som har vært ved min side hele veien. En stor takk til mamma, Anne-Kari for hennes oppmuntringer, pappa, Richard som ikke lenger er blant oss for hans engasjement og søsteren min, Camilla for hennes gode perspektiver på hva som er viktig i livet.

Takk til venner som har vist forståelse for mine harde prioriteringer i fire år, dere vet hvem dere er. Jeg gleder meg til cafetreff og turer med dere!

Den siste takken går til mine tegnspråklige medstudenter fordi det har vært godt og utviklende å studere med dere. Det er ikke gitt å være i et studentfelleskap, som et helt menneske, der vi har kunnet diskutere ulike problemstillinger rundt språk og undervisning av døve elever på tegnspråk, noe som har blitt viktigere for meg etter disse årene.

Innhold

Sammendrag

Abstract

Forord.....	i
1 Innledning	1
1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Oppgavens forskningsspørsmål.....	3
2 Historisk bakteppe	4
3 Teori	6
3.1 Begrepsavklaringer	6
3.2 Læring i et sosiokulturelt perspektiv	7
3.2.1 Vygotskys sosiokulturelle læringsteori.....	7
3.2.2 Vygotskys teori om proksimale utviklingssoner	8
3.2.3 Bakhtins dialogisme.....	9
3.3 Lærerens kommunikasjon i undervisning	10
3.3.1 Lærerens kommunikative ferdigheter og kultursensitivitet	10
3.3.2 Lærerens diskurs	11
3.4 Teori om tegnspråk	12
3.4.1 Det norske tegnspråkets status i Norge i dag.....	14
3.4.2 Noen utfordringer rundt norsk tegnspråk.....	14
3.5 Teori om første- og andrespråk og flerspråklighet	15
3.5.1 Holdning til språk og kultur	16
3.5.2 Cummins syn på språk, tenkning og læring.....	17
3.6 Tidligere forskning om opplæring av døve og hørselshemmede	20
4 Metode.....	23
4.1 Valg av kvalitativ metode	23
4.1.1 Valg av kvalitativ design	24

4.2	Rekruttering av informanter	24
4.2.1	Kort informasjon om informantene	25
4.3	Observasjon av klassen	26
4.3.1	Observasjon som metode.....	27
4.4	Intervju	28
4.4.1	Semistrukturert fokusgruppeintervju.....	29
4.4.2	Semistrukturert intervju med lærer	30
4.4.3	Intervjuguide	31
4.5	Transkripsjon av intervjumateriale	31
4.6	Koding og kategorisering av analysemateriale.....	33
4.7	Metodiske utfordringer	33
4.8	Etiske hensyn.....	35
4.9	Reliabilitet, validitet og generalisering.....	35
5	Presentasjon av funn og analyse	39
5.1	Meningsdanning i ulike modaliteter	39
5.1.1	Kommunikasjonsressurser i undervisning.....	39
5.1.2	Elevenes beskrivelser av reparasjonsstrategier i språkforhandlinger.....	43
5.1.3	Lærerens forhandling om leksikalske tegn.....	45
5.2	Minoritet i majoritet.....	46
5.2.1	To minoritetskonstellasjoner	47
5.3	Den medierende læreren	50
5.3.1	Lærerens beskrivelser av sin egen tegnspråkutvikling.....	50
5.3.2	Lærerens argumentasjoner for opplæring på norsk tegnspråk	51
6	Drøfting.....	52
6.1	Læreren som andrespråksbruker av norsk tegnspråk.....	52
6.2	Kommunikasjonsressurser i klasserommet.....	56
6.3	Reparasjonsstrategier hos elever og lærer	60
6.4	Cummings isfjellmetafor i lys av Vygotskys og Bakhtins teorier	62

6.4.1	Kommunikasjon på et første- og et andrespråk.....	62
7	Avslutning	64
7.1	Hva nå?	64
	Litteraturliste.....	66

Vedlegg

Vedlegg 1	Godkjenning fra NSD
Vedlegg 2	Informasjonsskriv, skoleleder
Vedlegg 3	Informasjonsskriv og intervjuguide, lærer
Vedlegg 4	Informasjonsskriv og intervjuguide, elever og foresatte

1 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven

Å realisere god pedagogikk og sosial og faglig læring hos elever krever solide kommunikative ressurser. Kunnskap og forståelse skal være tilgjengelig gjennom en lærermediert undervisning, men også gjennom utviklende faglige diskusjoner med medelever og lærer. Dette fordrer at alle har mulighet til å samhandle på minst ett godt utviklet språk.

Opplæringslovens §§ 2-6 og 3-9 innebærer at døve og hørselshemmede elever i grunn- og videregående skole skal ha undervisning på tegnspråk. Med andre ord så er opplæring og undervisning for døve og hørselshemmede elever basert på norsk tegnspråk og norsk, noe som er grunnlag for det vi i dag omtaler som to-/flerspråklig undervisning. Elever og lærere har norsk tegnspråk, norsk, engelsk og amerikansk/britisk tegnspråk som språk i undervisningen, både som undervisningsspråk og språkfag. Dette kan indikere at de bruker, veksler mellom og blander ulike språk i forskjellige modaliteter.

Denne oppgaven tar utgangspunkt i undervisningen i en klasse på en videregående skole, og ser på de kommunikasjonsressursene som tas i bruk der. Undervisning av døve og hørselshemmede elever er et stort og sammensatt tema som er i stadig endring. Det er mange som mener noe om hva god undervisningspraksis for døve og hørselshemmede elever er, og hvilke betingelser som må være til stede for at dette skal kunne realiseres. Kermit skriver i Kunnskapsoversikten over nyere nordisk forskning at det er et fravær av hørselshemmede elevers brukervedvirkning som kan si noe om deres opplevelser av hvordan de opplever at undervisning legges til rette for dem (Kermit, 2018). Det er grunn til å anta at konklusjonen også gjelder nåværende og tidligere døve og hørselshemmede elever. Denne studien gir en klasse med døve og hørselshemmede elever og deres hørende lærer mulighet til å gi en beskrivelse av deres kommunikasjonshverdag i klasserommet fra begges ståsted.

Døve og hørselshemmede elever på videregående skole kan gjennom en sakkyndig tilråding gis opplæring etter § 3-9, som innebærer at de får undervisning i og på norsk tegnspråk i alle fag etter et enkeltvedtak (Oppl, 1998). Elevene har språkfagene norsk tegnspråk, norsk for hørselshemmede og engelsk for hørselshemmede, som i likhet med øvrige fag skal undervises på norsk tegnspråk. Loven vektlegger blant annet at norsk tegnspråk er elevenes førstespråk, hvilket betyr at undervisningen skal ta utgangspunkt i norsk tegnspråk. Elever som velger å gå på en knutepunktskole, som er en fylkeskommunal videregående skole som tilbyr opplæring i og på norsk tegnspråk for døve og hørselshemmede elever i hele Norge, får opplæring i og på

norsk tegnspråk. Elevene kan gjennomføre videregående på en knutepunktskole på fulltid, eller kombinere skolegangen ved en knutepunktskole og en annen videregående skole. Det er i dag fem knutepunktskoler i Norge som tilbyr opplæring i og på norsk tegnspråk med undervisning på tegnspråk eller via tegnspråktolk (Statped, 2017b).

Det fødes rundt 30 døve barn i Norge hvert år (Forus, 2012 i Ferrara & Nilsson, 2017). De fleste av disse barna har hørende foreldre, noe som gjør at deres tidlige språkutvikling utvikler seg annerledes sammenliknet med døve barn av døve foreldre og hørende barn av hørende foreldre. Hørende foreldre som får døve barn kan velge å lære seg norsk tegnspråk parallelt med barnets tegnspråklige utvikling (Kulturdepartementet, 2008).

Vi kan anta at de aller fleste lærere og elever i det 13-årige opplæringsløpet i Norge har norsk som et felles språk i undervisningen. Det er også kanskje deres felles førstespråk. Slik er det ikke for de fleste døve og hørselshemmede elever som har norsk tegnspråk som et førstespråk, eller et av sine førstespråk. De har som oftest hørende lærere som underviser på norsk tegnspråk, som kan være et av deres andrespråk. Dette er et språk som lærerne trolig har lært seg i voksen alder. Dette har sannsynligvis betydning for hvordan de gjennomfører deres undervisningspraksis i og på norsk tegnspråk, samt hvilket utbytte døve og hørselshemmede elever har av undervisning som gis i og på tegnspråk av hørende andrespråksbrukere. Det finnes trolig ikke statistikk som viser hvor mange elever som har norsk tegnspråk som førstespråk, eller hvor mange som har norsk tegnspråk og norsk som to førstespråk eller hvor mange som har norsk som førstespråk, blant elevene på landets fem knutepunktskoler. Døve og hørselshemmede elever og hørende lærere bruker, veksler mellom og blander flere språk i hverdagen, som for eksempel norsk tegnspråk, norsk, engelsk og andre språk. Med andre ord, så bruker og veksler elever og lærere mellom ulike språk, i undervisning, på skolen og ellers i storsamfunnet og i ulike minoritetssamfunn.

Norge er et mangespråklig land med flerspråklige og flerkulturelle innbyggere som bruker norsk som majoritetsspråk og andre språk som minoritetsspråk, som for eksempel samisk, norsk tegnspråk og urdu (Kulturdepartementet, 2008). Ved at undervisning i og på norsk tegnspråk er nedfelt i Opplæringsloven som en rettighet, viser norske myndigheter en anerkjennelse for dette minoritetsspråket. I juni 2016 kom det et rundskriv om kompetansekrav til lærere, som blant annet stadfestet at lærere som underviser døve og hørselshemmede elever i og på norsk tegnspråk må ha minimum 60 studiepoeng for å undervise i og på norsk tegnspråk fra 5. til 10. klasse. I videregående opplæring kreves det samme på studiespesialisering og i spesialpedagogisk opplæring (Utdanningsdirektoratet,

2017). Etter- og videreutdanning i norsk tegnspråk gjennomføres som samlingsbaserte studier ved Høgskolen på Vestlandet, NTNU og OsloMet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette innebærer at lærere får mulighet til å tilegne seg grunnleggende kunnskaper om og utvikle praktiske ferdigheter i norsk tegnspråk. Det er i dag et gap mellom det formelle kunnskapskravet om 30 eller 60 studiepoeng for lærere som skal undervise døve og hørselshemmede elever, og elevenes, foreldrenes og døvesamfunnets forventinger og krav om lærernes reelle ferdighets- og kompetansenivå i og på norsk tegnspråk.

God språkkompetanse og solide språkferdigheter hos lærere og elever på videregående skole er et grunnlag for at de skal kunne kommunisere og utvikle deres relasjoner, som skal bidra til at elevene skal tilegne seg kunnskap. Lærere skal kunne undervise og veilede sine elever, og elever skal kunne lære og tilegne seg sosiale og faglige ferdigheter og kompetanse. Dette stiller krav til lærernes formidlingsspråk, og god og forståelig kommunikasjon mellom elever og lærere. Når læreren, som er den viktigste kunnskapsformidleren, og elevene som skal oppnå ferdighets- og kompetansemål, ikke har norsk tegnspråk som et felles førstespråk, blir jeg nysgjerrig på hvordan de vil beskrive deres kommunikasjon i undervisning. Denne nysgjerrigheten leder til flere spørsmål. Hvordan opplever døve og hørselshemmede elever å få undervisning på norsk tegnspråk av en hørende lærer som har norsk tegnspråk som et av sine andrespråk, og å være i dialog med læreren på ulike språk i forskjellige modaliteter? Hvordan formidler hørende lærere undervisning for døve og hørselshemmede elever på norsk tegnspråk som er et av andrespråkene og på norsk som et førstespråk?

1.2 Oppgavens forskningsspørsmål

Disse spørsmålene leder til studiens forskningsspørsmål som er: *Hvordan beskriver en hørende lærer og døve og hørselshemmede elever i en klasse sine kommunikasjonsressurser i ulike modaliteter i undervisningen?*

Deres beskrivelser kan gi oss et bedre grunnlag til å få en økt forståelse av hvordan deres kommunikasjon med hverandre i undervisning er.

2 Historisk bakteppe

For å kontekstualisere dagens opplæring av døve og hørselshemmede, vil jeg redegjøre kort for den historiske utviklingen av det som ofte kalles «døveundervisning» her i Norge.

Den første skolen for døve elever ble opprettet i Trondheim i 1825 (Berge, 2016). Den første fortsettelsesskolen for døve gutter ble etablert i Bergen i 1942, mens det i Stavanger ble opprettet Stavanger offentlige skole for jenter, som i 1977 ble endret til Kongstein skole (Berge, 2016).

Døve elever har i flere tiår gått på statlige spesialskoler for døve som var et segregert opplæringstilbud der elevene som kom langveisfra bodde på internat. Disse døveskolene ble med jevne mellomrom truet med nedleggelse med mål om å integrere elevene på bostedsskolene (Kermit, Tharaldsteen, Haugen & Wendelborg, 2014). Det har vært flere protester og kamper mot truslene om nedleggelse av døveskolene. I juni 2017 ble den siste statlige grunnskolen for døve lagt ned (Statped, 2017a). I januar 2001 la Sunnanåutvalget frem rapporten «Å høre eller ikke høre» der det ble foreslått at det statlige videregående opplæringstilbudet for hørselshemmede skulle avvikles, og at fylkeskommunene skulle etablere knutepunktskoler for hørselshemmede elever (Berge, Holm, Dons & Ekeland, 2003). I dag finnes det fem knutepunktskoler som tilbyr opplæring i og på norsk tegnspråk etter § 3-9: Hetland videregående skole i Stavanger, Nordahl Grieg videregående skole i Bergen, Nydalen videregående skole i Oslo, Sandefjord videregående skole i Sandefjord og Tiller videregående skole i Trondheim (Berge, 2016).

Opplæring av døve og hørselshemmede elever har vært gjenstand for utallige diskusjoner der pendelen har svingt fra det ene ytterpunktet til det andre, og dette pågår den dag i dag. På et overordnet nivå har diskusjonene vært preget av menneskesynet på døve og hørselshemmede og på norsk tegnspråk som språk. Er døve og hørselshemmede mennesker med nedsatt funksjonsevne eller mennesker som tilhører en språklig og kulturell minoritet? Diskusjonene har blant annet omhandlet enspråklig eller to-/flerspråklig opplæring, valg av skole, elevenes skole- og fritidsmiljø, samt problemstillinger som er knyttet til for eksempel lese- og skriveopplæring hos døve og hørselshemmede elever. I Stortingsmelding nr. 35 trekkes det frem at alle mennesker, uansett språk eller funksjonsnedsettelse, skal ha mulighet til å delta i samfunnet på samme vilkår som andre og da må det legges til rette for at full samfunnsdeltakelse kan realiseres (Kulturdepartementet, 2008).

3 Teori

Kommunikasjon mellom lærer og elever i klasserommet er svært sammensatt. For å belyse kompleksiteten i klasseromskommunikasjon og underbygge betydningen av å undersøke kommunikasjon i klasserom med døve og hørselshemmede elever, har jeg valgt å strukturere dette kapitlet i seks deler. Det første delkapitlet er en kort introduksjon med begrepsavklaringer. I andre delkapittel blir Vygotskys språk- og kommunikasjonssyn i et sosiokulturelt perspektiv presentert som følges opp av teori om Bakhtins dialogisme. Tredje delkapittel inneholder teori om lærerens kommunikasjon i undervisning med to underkapitler om lærerens kommunikative ferdigheter og kultursensitivitet og lærerens diskurs. I fjerde delkapittel blir det gjort kort rede for teori om tegnspråk. Femte delkapittel har tre underkapitler der det første er en kort presentasjon av teori om første- og andrespråk og flerspråklighet, og det andre underkapitlet omhandler kort teori om holdning til språk og kultur. Det tredje underkapitlet inneholder teori om Cummins syn på individets første- og andrespråk. Sjette delkapittel er en oversikt over tidligere forskning om opplæring av døve og hørselshemmede.

3.1 Begrepsavklaringer

Denne oppgaven konsentrerer seg om elever som har vedtak om opplæring i og på tegnspråk på en knutepunktskole som har et eget tilbud for elever som ønsker undervisning i og på tegnspråk. Elevenes hørselsmedisinske status er underordnet i denne oppgaven, og på bakgrunn av elevinformantenes omtale av seg selv og sine medelever som døve og hørselshemmede, velger jeg å bruke *døve* og *hørselshemmede* i oppgaven.

Begrepet *tospråklig opplæring* er etablert i diskursen rundt undervisning for døve elever som omhandler norsk tegnspråk og norsk (både skrift og tale). Elevene har engelsk, American Sign Language (heretter forkortet til ASL) og British Sign Language (heretter forkortet til BSL) i sitt språklige repertoar både i og utenfor undervisning. På bakgrunn av dette, velger jeg å bruke begrepet *flerspråklig opplæring/undervisning* i denne oppgaven, og jeg støtter meg til Myers-Scottons definisjon på en flerspråklig person som et menneske som kan uttrykke seg og å forstå noe på et annet språk, noe som indikerer at personen ikke må ha full kompetanse i (minst) to språk for å være flerspråklig (Myers-Scotton, 2006).

Opplæringslovens §§ 2-6 og 3-9 bruker begrepet *førstespråk* som et av to kriterier i vurderingen for å gi elever opplæring i og på tegnspråk, og dette begrepet brukes i denne

oppgaven selv om det har flere problematiske aspekter som det ikke er rom for å utdype på grunn av oppgavens begrensede omfang.

Døve og hørselshemmede elever har flere alternativer til opplæringsarenaer i grunn- og videregående opplæring. Elevene kan gå på en kommunal skole for døve og hørselshemmede (grunnskole) eller en fylkeskommunal knutepunktskole (videregående skole), eller på en *bostedsskole*, som defineres som den lokale skolen som døve og hørselshemmede elever søker til. En tredje arena er deltidsopplæring i Statped der elever er på korttidsopphold noen perioder i løpet av et skoleår. Det gjøres sakkyndige vurderinger og vedtak, i samråd med elevenes foreldre, om hvilket skoletilbud som er best egnet for elever (Statped, 2015).

3.2 Læring i et sosiokulturelt perspektiv

Denne studien bygger på Vygotskys sosiokulturelle læringssyn og teori om proksimale utviklingssoner og Bakhtins dialogisme. Deres teorier om språk og dialog kan brukes for å analysere og forstå hvordan kommunikasjon mellom en hørende lærer og døve og hørselshemmede elever i undervisning er.

3.2.1 Vygotskys sosiokulturelle læringsteori

Kjernen i Vygotskys sosiokulturelle teori er at mennesker lærer ved å samhandle med andre fordi de får mulighet til å utvikle sosiale og kognitive ferdigheter (Tetzchner, 2005). I samhandling med andre er språket den viktigste redskapen for den sosiale og kognitive utviklingen (Tetzchner, 2005). Vygotsky mener at språk er grunnlaget for menneskets tenkning og erfarings- og kunnskapsutvikling, som kan bidra til nye kunnskapstilegninger. Språk muliggjør for mennesker å være i samspill med hverandre der de samtidig uttrykker ulike ideer og resonnementer, som igjen bidrar til læring. Gjennom språk kan mennesker sette tegn eller ord på en kulturell virkelighet som de er en del av, noe som styrker deres internalisering av sosial og psykologisk kompetanse. Individuer utvikler deres sosiale og kognitive kompetanse i møter med andre fordi det er gjennom aktiviteter disse kompetansene styrkes (Tetzchner, 2005). Ifølge Vygotsky møtes mennesker i sosiale og kulturelle omgivelser som gjør at ulike kulturelle redskap internaliseres. Et eksempel på et kulturelt redskap som elever kan internalisere, er lærernes strategier for å forklare innholdet i et begrep på ulike språk og kommunikasjonsressurser (Tetzchner, 2005).

Vygotsky mener at individenes utvikling av deres kompetanse kan forstås ut ifra et fortids-, nåtids- og fremtidsperspektiv. Det som er lært og internalisert som kompetanse, det som læres i nået og det som kan eller skal læres senere (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Å samhandle med andre fører til at ideer, tanker og måter å forstå verden på kan internaliseres, og dette er faktorer som kan resultere i at kognitive prosesser styrkes. Å være i et dialogisk samspill med andre, gjør det mulig å oppdage hvordan man for eksempel kan utføre ulike typer problemløsningsoppgaver. Dette forutsetter samhandling med andre, fordi det er læring i å observere hvordan andre gjennomfører denne type oppgaver, og samtidig være i dialog med hverandre om det som skjer der og da. I tillegg kan man få bekreftelse på det en gjør, om det er riktig eller om det er mulig å løse et problem på en annen måte. Disse støttende funksjonene i spillet kan bidra til å styrke individenes utviklingsmuligheter (Tetzchner, 2005).

3.2.2 Vygotskys teori om proksimale utviklingssoner

Den proksimale utviklingssone (som også kalles for den nærmeste utviklingssone) er ifølge Vygotsky individenes mulighet til å utvikle deres sosiale og kognitive kompetanse som skjer ved hjelp og veiledning av andre, og som fører til at de kan gjennomføre aktiviteter eller oppgaver på egenhånd på et senere tidspunkt (Vygotskij & Kozulin, 1986). Det som læres i dag gjennom samarbeid med eller med veiledning av andre, kan resultere i at en elev kan utføre oppgaver eller aktiviteter selvstendig dagen etter. Vygotsky definerer ikke selvstendighet som noe som skal gjøres alene og på egen hånd, det kan derimot forstås som elevenes aktive søken etter kunnskap som de får ved å være i et samspill med andre (Tetzchner, 2005).

Når elever samhandler med andre som bidrar til at den sosiale og kognitive kompetansen utvikles, endrer den proksimale sonen seg i takt med erfarings- og kunnskapstilegnelsen som er utvidet. Lærere har som en av flere oppgaver å legge til rette for undervisning slik at elevene får mulighet til å mestre ulike typer oppgaver som er innenfor forutsetningene deres, men utenfor den nåværende kompetansen deres. Ved å kartlegge elevenes kompetansenivå, kan lærere navigere seg i elevenes kunnskap og differensiere læringsstoffet, oppgaver og aktiviteter som støtter elevenes læring i et nåværende og i et fremtids perspektiv (Tetzchner, 2005). Dette fordrer at lærere er i dialog med elever slik at de kan danne seg et bilde av hvor elevene er på veien i prosessene mot nye kunnskaper. Lærere kartlegger hva elevene trenger hjelp til, og hvordan læreren kan veilede elevene til selvstendig søken etter ny kunnskap (Tetzchner, 2005). Scaffolding, eller stillasbygging, er et begrep som brukes når læreren

støtter og veileder elever som er innenfor den proksimale sonen med det mål å styrke deres kompetansenivå (Tetzchner, 2005). Det er ikke bare lærerne som skal være den aktive part i kartleggingen av elevenes proksimale utviklingssone. Elevenes innspill og bidrag i lærernes kartlegging er av stor betydning fordi de kan hjelpe læreren med å identifisere hvilke problemområder som er utfordrende for dem. Ved at både elever og lærere i fellesskap kartlegger elevenes læringsprosess og kompetansenivå, kan det lede til at begge parter lærer noe nytt. Dette er et eksempel på at læring blir til i samspill mellom mennesker (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

3.2.3 Bakhtins dialogisme

Ordet kommunikasjon stammer fra det latinske ordet *communicare* som betyr å gjøre noe felles (Lind, 2005). Den russiske språk- og litteraturfilosofen Mikhail Bakhtin løftet frem livet som et dialogisk prosjekt der mennesker og omgivelsene er i en gjensidig dialog med hverandre (Dysthe, 1995). Omgivelsene kan være med på å kontekstualisere det mennesker snakker om, eller ikke snakker om. Et eksempel på omgivelser som er en del av menneskers dialog med hverandre, kan være et venterom på et sykehus. De ventende pasientene som kommer i kontakt med hverandre, kan snakke om den lange ventetiden eller det fine været ute. Det er ikke så sikkert at de snakker om sine plager som er en mulig årsak til at de er på sykehuset. Wertsch (1991 i Imsen, 2014) sier at ytringer i dialoger har en subjektiv og en objektiv side som innebærer at det meningsbærende som blir sagt må sees i sammenheng med hvem som uttrykker seg, og i hvilken kontekst det skjer. Bakhtin oppfatter at enhver dialog har en dobbeltsidig funksjon der mennesker på den ene siden er i et gjensidig forhold til hverandre hele tiden og på den andre siden skaper de samtidig mening i fellesskap. Det som blir sagt eller uttrykt har en «stemme» som både uttrykkes gjennom tegn eller ord, og som også kan komme til syne gjennom intonasjon i det som blir sagt (Imsen, 2014). Når mennesker er i dialog er det ikke bare selve budskapene i ytringene som synliggjøres. Det handler også om hvordan mennesker uttrykker seg utfra sine forutsetninger, sin bakgrunn og omgivelser og fra hvert sitt ståsted. De lytter til det uttrykte, de andres bakenforliggende bevissthet og sin egen bakenforliggende bevissthet (Imsen, 2014). I denne meningsutvekslingen bidrar deltakerne med sine forskjeller i en gjensidig dialog (Dysthe, 1995).

Ifølge Bakhtin er forståelse mellom to eller flere et resultat av en dynamisk meningsutveksling som blir til ved at deltakerne i dialogen «språker» med hverandre. Sammen konstruerer, justerer og utvikler mennesker en mening ved å være aktive lyttere og

respondenter (Dysthe, 1995). Å «språke» innebærer at man er i en dialogisk samhandling med andre der selve språket er en av aktivitetene i dialogen (Hjulstad, 2017, s. 53).

Dysthe (1995) tolker Bakhtins dialogisme som en dialogisk prosess mellom lærere, elever og artefakter i et klasserom (Dysthe, 1995). Denne dialogiske prosessen har to gjensidige funksjoner: dialogen i seg selv og dialogen som et mål for læring. Dialog som kommunikasjon er en naturlig del av sentrale aktiviteter som skjer et i klasserom, samtidig har lærerne i det samme klasserommet en intensjon med å være i dialog med elevene: å legge til rette for at sosial og faglig læring skjer (Dysthe, 1995). Imsen skriver at lærere er i dialog med elever på to plan; lærerne konsentrerer seg om sin egen stemme i undervisning med elever, samtidig som de tar hensyn til elevenes ytringer og uttrykksmåter utfra deres kognitive forutsetninger (Imsen, 2014). Lærerne forholder seg til elevenes verden parallelt med egen erfaringsramme som til sammen utgjør en utvidet forståelse hos lærerne. Ved å tilpasse seg elevenes verden regulerer lærerne sine relasjoner til elevene etter deres forutsetninger, væremåte og livserfaringer. Bakhtin bruker begrepet adressivitet for å beskrive hvordan lærere tilpasser seg og justerer sine ytringer til elever. Dette leder til et sentralt spørsmål hos Bakhtin som er: hvem er det som egentlig snakker? Han mente at det alltid er minst to som snakker, den som aktivt snakker og den som lytter (Imsen, 2014).

3.3 Lærerens kommunikasjon i undervisning

I dette delkapitlet vil det bli presentert teori om lærerens kommunikative ferdigheter og kultursensitivitet i klasserommet og lærerens pedagogiske diskurs i kollegiet. Dette vil muligens bidra til å belyse hvordan læreren utnytter sine kommunikative ferdigheter, og kultursensitivitet i tegnspråklig undervisning.

3.3.1 Lærerens kommunikative ferdigheter og kultursensitivitet

For at læreren skal kunne gjennomføre sitt virke som pedagog, må han kunne språkene som elevene mestrer og bruker aktivt i klasserommet. Det står i Kunnskapsløftets formålstekst i fagene norsk tegnspråk og norsk for hørselshemmede at tegnspråk er elevenes nøkler til aktiv deltakelse i samfunnet, og at elevene skal utvikle sin kompetanse i og på tegnspråk slik at læring skjer i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette innebærer at læreren må ha kompetanse og ferdigheter i og på norsk tegnspråk for å legge til rette for at læring kan skje. I tillegg er det sentralt at læreren har kunnskaper om flerspråklig undervisning i norsk tegnspråk og norsk, slik at han kan legge opp til god og effektiv undervisning på et av

språkene, eller ved å alternere mellom språkene. Egeberg (2012) hevder at en viktig forutsetning i pedagogisk arbeid er å være i et dialogisk samspill med elever, slik at elevenes kognitive og språklige ferdigheter og kompetanse kan styrkes. Videre skriver han at det også er sentralt at læreren støtter elevenes mentale begrepssystem som innebærer at de lærer om språk (som for eksempel tegn/ord og uttryksmåter i norsk tegnspråk og norsk) mens de «språker» i selve læringsprosessen (Egeberg, 2012). Dette innebærer at læreren kan være bevisst på å gjøre systematiske forberedelser med tanke på hvordan han kan utnytte elevenes ferdigheter og kunnskaper i deres første-, andre- og gjerne tredjespråk (Egeberg, 2012). Elevene vil på sin side bli gitt mulighet til å bruke både ferdigheter- og kompetanse alle sine språk, slik at alle deres språk- og livserfaringer blir en aktiv kilde i læringsprosessen.

Lærere er faglig kompetente yrkesutøvere som står i ulike typer utfordringer i deres arbeid. En av utfordringene kan for eksempel være kommunikasjon med kolleger og elever, som er annerledes enn dagligdags kommunikasjon (Røkenes, Hanssen & Tolstad, 2012). Engen og Kulbrandstad (2004, s. 28) definerer kommunikasjonskompetanse bredt i et tospråklig perspektiv, noe som kan forstås som kompetanse i språkenes formsystem, bruk av språk i kontekst og bruk av ulike kommunikasjonsstrategier for å opprettholde kommunikasjonens flyten best mulig. Videre skriver de at bruk av reseptivt og produktivt språk i skriftlig og talt medium også er en del av begrepet kommunikasjonskompetanse (Engen & Kulbrandstad, 2004). Dette krever at læreren må nærme seg elever på ulike og varierende måter. Dette fordrer lærerens relasjonskompetanse overfor elevene som gjør at det er nødvendig at han fortløpende kartlegger elevenes læringsressurser. Læreren må være bevisst på egen situasjonsforståelse og kultursensitivitet (Røkenes et al., 2012), og det særlig når han er i en tospråklig og tokulturell opplæringskontekst. Læreren beveger seg mellom ulike typer kommunikasjonssituasjoner i klasserommet der han samhandler med enkeltelever, elevgrupper og med hele klassen (Engen & Kulbrandstad, 2004).

3.3.2 Lærerens diskurs

I jobben møter læreren kolleger og elever som både deler samme språk- og kulturtradisjon som seg og ikke. I disse møtene kommer ulike verdier og idealer frem, som kan være utfordrende for læreren. En av flere tiltak for å utvikle lærerens forståelse for mangfoldets ulike utfordringer som uttrykkes på forskjellige måter, er å diskutere med andre om aktuelle tema for å belyse det fra ulike sider. Lindboe (2008) peker på viktigheten av å problematisere og reflektere rundt temaer som berører flerkulturelle virkelighetsforståelser, for å øke egen bevissthet om mangfoldets mange sider (Lindboe, 2008). De andre kan for eksempel være

kolleger som er i samme situasjon, der de kan diskutere og argumentere i en felles diskurs. En diskurs kan forstås som en «*kritisk selvrefleksjon og gjennom en form for diskusjon og argumentasjon*» som skjer i et fellesskap der deltakere drøfter og problematiserer ulike sider av deres arbeid, som kan bli normgivende (Habermas, 1999, i Røkenes et al., 2012, s. 37). I diskurser kan det synliggjøres for lærerne hva som kan være sant eller riktig, og hvilke verdier og normer som gjelder i bestemte situasjoner og kontekster. Habermas argumenterer videre for at diskursens etikk bør ta utgangspunkt i de *andres* interesser for å styrke de *andres* (mulighet til) autonomi som kan utvikles nettopp i kommunikative relasjoner. Ved å være i relasjon med andre med moralske grunnverdier, bidrar en til å fasilitere for likeverdighet mellom deltakere i gitte situasjoner (Røkenes et al., 2012).

Grimsæth & Hallås (2013) foreslår at det ideelle hadde vært om alle skolene kunne sette av tid til jevnlig diskursgrupper der lærerne kunne drøfte sentrale og/eller aktuelle temaer som omhandler pedagogikk, undervisning og læring (Grimsæth & Hallås, 2013). Det for å utvikle egne undervisningspraksiser og kommunikative kompetanse som lærere ved å være i diskurser der de har mulighet til å kommunisere og reflektere rundt egen praksis gjennom argumentasjon om styrker deres trygghet i å kunne gjøre rede for hva deres arbeid som lærere (Grimsæth & Hallås, 2013). Grimsæth og Hallås (2013) løfter frem viktigheten av å delta i den pedagogiske diskursen for å styrke kollegiet og dets utvikling i det pedagogiske feltet som er under stadige endringer (Grimsæth & Hallås, 2013).

3.4 Teori om tegnspråk

I dette delkapitlet vil kort teori om tegnspråk bli presentert i tre underkapitler for å gi en introduksjon av et språk som døve og hørselshemmede elever har som sitt førstespråk, eller en av sine førstespråk. På grunn av et begrenset og til dels foreldet forskning som beskriver norsk tegnspråk som et lingvistisk språk, vurderer jeg det som nødvendig å støtte meg til nyere nordisk og internasjonal lingvistisk forskning om svensk tegnspråk, amerikansk tegnspråk, britisk tegnspråk og australsk tegnspråk.

Den viktigste likheten mellom norsk tegnspråk og norsk, er at de hver for seg er et selvstendig språk. Norsk tegnspråk defineres som et gestuelt-visuelt språk der ytringer uttrykkes via hender, øyne, øyebryn, munn, hode og kropp, som oppfattes gjennom synet. Ved at hender beveger seg og plasseres i ulike posisjoner i et tegnrom, viser dette tegnspråkets spatiale muligheter til meningsdanning (Ahlgren & Bergman, 2006). Norsk er et talt og et skriftlig

språk som formidles gjennom ord som uttrykkes med lyd eller skrift. Norsk tegnspråk er et simultant språk, som betyr at manuelle og nonmanuelle deler, som for eksempel ansiktsbevegelser, agerer samtidig når et budskap uttrykkes (Lind, 2005). Når et tegnspråklig ytring dannes, er det naturlig å se for seg og forstå at dette språket har fysiske ressurser til å uttrykkes simultant (Johnston & Schembri, 2007). Figur 1a viser et leksikalsk tegn for is, og hvis tegneren ønsker å uttrykke at hen vil ha is, må hen nikke med hodet samtidig som tegnet IS utføres. Hvis hen ikke vil ha is, rister hen på hodet. Figur 1b viser et utvidet eksempel på simultanitet der tegneren har en mobil i hånden som hen bruker, samtidig som hen sier HVA til en person med et noe oppgitt eller spørrende ansiktsuttrykk.

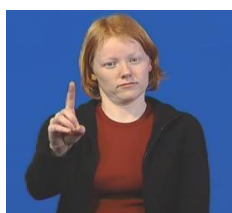


Figur 1a (Et leksikalsk tegn for is.) ¹



Figur 1b (Et eksempel på simultanitet.) ² Når man

forteller om en person som går ved å bruke en pekefinger som representerer personen, viser man et eksempel på et avbildet tegn (figur 2). Johnston & Schembri (2007, s. 165) definerer avbildende tegn som et ikke-leksikalsk tegn med «the units of handshape, orientation, location and movement» som har et meningsinnhold. Håndens bevegelser og tempo viser om personen går sakte eller om hen har det travelt, eller om hen sjangler. Det samtidig med at man bruker ansiktet for å vise at en person er glad eller sint.



Figur 2 (Et avbildet tegn som representerer en person.) ³

Norsk tegnspråk har språkkontakt med norsk, og som et følge av dette, finnes det tegn som har munnbevegelser som er tilnærmet lik ordbilder i norsk talespråk (Vogt-Svendsen, 1983; Ahlgren & Bergman, 2006). Munnstillingen i figur 1a ligger tett opptil det norske ordbildet for is. Det finnes også tegn som har mouth gestures, som i denne oppgaven oversettes til

¹ <https://www.minetegn.no/Tegnordbok-2016/tegnordbok.php> (Statped, 2018b)

² <http://www.erher.no/videregaende-skole/dov/> (Statped, 2018a)

³ <https://www.minetegn.no/Tegnordbok-2016/tegnordbok.php> (Statped, 2018b)

munngester. Dette er munnbevegelser som ikke er etterlikninger fra et talespråk (Johnston & Schembri, 2007). Det avbildende tegnet i figur 2 har en munngest som ikke har likhetstrekk med munnbevegelser som ligner noen norske ordbilder. Bergman & Wallin (2001) (i Ahlgren & Bergman, 2006) har gjort forskningsfunn som viser at munnstillinger i svensk tegnspråk er underordnet strenge regler, og dette gjelder også norsk tegnspråk, noe som Vogt-Svendsen gjorde rede for i sin hovedoppgave i 1983.

3.4.1 Det norske tegnspråkets status i Norge i dag

Det anslås at det er rundt 5000 døve i Norge, og rundt 10 000 hørende som bruker norsk tegnspråk fordi de har familiemedlemmer og/eller venner som er døve. Det regnes også med at det er cirka 1500 fagpersoner som bruker norsk tegnspråk som arbeidsspråk, som for eksempel lærere og tolker. Det antas at det totalt er 16 500 som bruker norsk tegnspråk i Norge, og dette tallet viser at dette språket er et større minoritetsspråk i landet (Kulturdepartementet, 2008). I 2009 anerkjente den norske stat norsk tegnspråk som et fullverdig språk, og det ventes ennå på at dette språket skal innlemmes i en språklov (NDF, 2018). I 1997 godkjente Det Kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet norsk tegnspråk som både undervisningsspråk og som et eget undervisningsfag (Kermit et al., 2014). I dag tilbys elever i grunn- og videregående skole opplæring i og på norsk tegnspråk etter enkeltvedtak i opplæringslovens §§ 2-6 og 3-9 (Oppl, 1998).

3.4.2 Noen utfordringer rundt norsk tegnspråk

Det er flere misforståtte eller unyanserte oppfattelser av hva tegnspråk er og ikke er, og en utbredt antakelse er at tegnspråk bare består av ikoniske tegn og gester. Som et følge av dette, antar noen at norsk tegnspråk ikke er et fullverdig språk. Schembri & Johnston (2007, s. 3) definerer ikonisitet som språklige symboler, både auditive og visuelle, som har et meningsinnhold som ligner på begrepet som det symboliserer. Et eksempel på dette kan være begrepet *katt* med et leksikalsk tegn som representerer kattens værhaar, eller det norske ordet for begrepet kråke kan være et onomatopoetikon. Videre skriver de at det er flere språk, både tegnspråk og talespråk, som består av både ikoniske og arbitrære tegn (Johnston & Schembri, 2007).

Ahlgren og Bergman (2006) peker på noen sentrale utfordringer i beskrivelsen av svensk tegnspråk, som for eksempel at det er en begrenset dokumentasjon av dette språket og at deler av det som allerede er dokumentert den dag i dag gjerne er konstruert. Disse utfordringene er også gjeldende i Norge da det ikke finnes en offentlig og nasjonal korpusbasert

forskningsdokumentasjon av norsk tegnspråk. Statped har gjennom flere år utviklet www.tegnordbok.no som er en pedagogisk norsk-norsk tegnspråk- ordliste (Statped, 2018b).

3.5 Teori om første- og andrespråk og flerspråklighet

I dette delkapitlet vil det først bli gjort kort rede for hva som legges i termene førstespråk, andrespråk, to- og flerspråklighet. På grunn av oppgavens begrensede omfang og tematikk, vil ikke distinksjonene mellom tospråklighet og flerspråklighet bli drøftet. Deretter vil teori som omhandler holdning til språk og kultur bli presentert, og til slutt vil Cummins teori om individets første- og andrespråk bli gitt.

Saville-Troike og Barto (2016) skriver at det er flere ulike termer som brukes om førstespråk (L1), andrespråk (L2) og flerspråklighet, og det begrunnes med at det handler om at disse fenomenene er komplekse (Saville-Troike & Barto, 2016). Ifølge Saville-Troike og Barto (2016) kan et førstespråk defineres som det språket et menneske lærer i løpet av den tidlige barndommen (Saville-Troike & Barto, 2016). Førstespråket kan også være det språket et menneske har et nært forhold til både følelsesmessig og identitetsmessig (Engen & Kulbrandstad, 2004). Andrespråk forstås som det språket som læres i et miljø der dette språket er en del av hverdagen (Engen & Kulbrandstad, 2004), som for eksempel det språket som brukes i opplæringen (Egeberg, 2012).

Mennesker tilegner seg et eller flere andrespråk i livet av flere årsaker, som for eksempel utdanning, jobb og/eller flytting til et nytt land som forutsetter at man kan bruke et annet språk enn førstespråket (Myers-Scotton, 2006). Som et eksempel på dette, lærer hørende lærere norsk tegnspråk som et andrespråk (L2) som også er i en annen modalitet (M2) enn førstespråket, i voksen alder i løpet av lærerkarrieren. En slik tilegnelse av et annet språk i en annen modalitet betegnes ofte som L2M2 (Ferrara & Nilsson, 2017). Engen og Kulbrandstad (2004) skriver at minoritetsspråklige i Norge er de som daglig alternerer mellom minst to språk. Dette er noe som er i overens med mønstre for minoritetsspråklige som blant annet kjennetegnes ved at de for eksempel tilhører lingvistiske minoriteter (Engen & Kulbrandstad, 2004). Flerspråklige bruker gjerne ulike språk når de er i forskjellige aktiviteter, eller i ulike domener, som tidsavgrensede perioder på skolen eller i arbeid (Engen & Kulbrandstad, 2004). Når mennesker møtes på tvers av nasjoner, språk og kulturer, og ikke har et felles førstespråk, kan de for eksempel bruke engelsk som lingua franca. Norsk kan også brukes som et lingua franca mellom andrespråksbrukere i Norge (Engen & Kulbrandstad, 2004).

Flerspråklighet innebærer i denne oppgaven at mennesker forholder seg til flere språk gjennom livet eller deler av livet med varierende og vekslende bruk av og kompetanse i samtlige språk (Myers-Scotton, 2006; Egeberg, 2012). Engen & Kulbrandstad (2004) skriver at tospråklige kan bruke lånord i sine ytringer der de kan låne ord fra et annet språk, som for eksempel *please*, som kan være en del av ordforrådet i det språket som primært brukes som blant annet norsk. Kodeveksling defineres som et språkbytte der en først bruker et språk for så å bytte til et annet språk, for så å igjen gå tilbake til det første språket (Engen & Kulbrandstad, 2004). Flerspråklige mennesker bruker og forholder seg til ulike språk i hverdagen, og som Myers-Scotton (2006) understreker, så har flerspråklige mennesker varierende kompetanse i de språkene de mestrer i ulik grad. Noen kan ha bedre reseptive ferdigheter enn ekspressive ferdigheter i et eller flere språk. Eksempler på dette er at noen kan avlese norsk tegnspråk godt, mens de kan ha større utfordringer med å uttrykke seg på dette språket, og noen leser bedre norsk eller engelsk enn det de skriver.

I flerspråklig undervisning er det nødvendig å være bevisst på distinksjonen mellom å undervise *på* og *i* et språk. Å undervise på et språk innebærer å formidle fagstoff i samtlige fag, mens undervisning i et språk er å lære et språk og lære om språket med å ha fokus på dette språket (Aasen, 2012). Wong Fillmore (1986, i Aasen, 2012 s. 155) oppfatter at tospråklig undervisning innebærer å veksle mellom undervisning i ulike fag på første- og andrespråket, og samtidig ivareta elevenes mulighet til å få undervisning i andrespråket. For å videreføre dette til opplæring og undervisning av døve og hørselshemmede elever, kan det være grunn til å bruke språkmegling som metafor til språkforhandlinger mellom minst to språk. Elever og lærere er i kontinuerlige forhandlinger der de sammenlikner disse språkene for å skape mening på det ene språket eller begge språk (Stone & West, 2012). Som en følge av dette, er det ifølge Stone & West viktig at mennesker, som hørende lærere, som jobber med tegnspråk sammen med døve elever/studenter og kolleger, viser sensitivitet overfor førstespråksbrukere av tegnspråk. Dette kan gjøres ved å vise en aksepterende holdning til at tegnspråk er et eget språk og et av språkene i en to - eller flerspråklig kontekst og døves kultur (Stone & West, 2012).

3.5.1 Holdning til språk og kultur

Mennesker flest har et sett med holdninger og verdier som også gjelder språk og kommunikasjon med andre som gjør at vi blant annet vurderer språkets eller språkenes status og funksjon. Myers-Scotton (2006) gir uttrykk for at holdninger og ideologier gjerne overlapper hverandre. Hun beskriver det distinkte skillet mellom holdninger og ideologier

som at det er ubevisste vurderinger versus bevisste og konstruerte vurderinger som farger menneskenes holdninger og ideologier (Myers-Scotton, 2006). Videre forklarer Myers-Scotton (2006) at holdninger til språkbruk i et sosialt perspektiv vektlegger *hvem* og *hvor* et eller flere språk brukes. Stone & West (2012) gjennomførte en studie på the Centre for Deaf Studies i Bristol der engelsk ble brukt til skriftlige formål, mens direkte kommunikasjon foregikk på britisk tegnspråk som en del av deres kultur. Videre skriver de at skriftlig engelsk i academia kan forstås som et slags lingua franca fordi engelsk er majoritetsspråket på dette stedet.

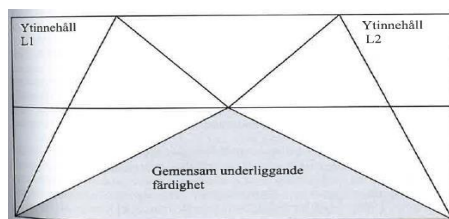
Myers-Scotton (2006) hevder at ulike land har forskjellige holdninger til hvordan et majoritetsspråk og et minoritetsspråk brukes i ulike domener. I USA er majoritetsspråket engelsk utelukkende brukt i for eksempel politikk og i instruksjoner som omhandler barn i barnehage enda det finnes flere minoritetsspråk i delstatene. Til sammenlikning så anerkjennes ungarsk som et minoritetsspråk som brukes i skoler i Slovakia (Myers-Scotton, 2006). Når USA bare bruker engelsk i politiske fora i en nasjon med mange minoritetsspråk, kan det tolkes og oppleves som at de ulike minoritetsspråkene ikke anerkjennes på samme måte som engelsk. I Norge er norsk majoritetsspråket og norsk tegnspråk er et av flere minoritetsspråk, hvilket innebærer at brukere av norsk tegnspråk er i mindretall og i en utfordrende språklig posisjon i forhold til opplæring, som er et samfunnsansvar (Kulturdepartementet, 2008).

Grimsæth og Hallås (2013) beskriver at det å være lærer i et flerkulturelt samfunn innebærer å være åpen gjennom samtaler for å få innsikt i elevenes verden og deres forutsetninger. Det kan blant annet bidra til å gi elever og lærere mulighet til å bli kjent med hverandres kulturer og leveste som kan gi ny kunnskap.

3.5.2 Cummins syn på språk, tenkning og læring

Den canadiske forskeren Jim Cummins' teori om hvordan flerspråklige mennesker veksler mellom to språk der førstespråket (heretter L1) brukes aktivt for å kunne kommunisere på andrespråket (heretter L2) er en valgt teoretisk tilnærming til denne oppgaven. På grunn av oppgavens begrensede omfang, velger jeg å avgrense Cummins teori i dette delkapitlet til å gjøre kort rede for CUP-modellen, terskelhypotesen, interdependence-hypotesen, BICS og CALP, og kvadrant-modellen. Jeg ønsker å gjøre et forsøk på å beskrive hvordan informantene i denne studien kommuniserer med hverandre ut fra et førstespråklig og andrespråklig utgangspunkt i klasserommet på bakgrunn av Cummins teoretiske perspektiver.

Cummins' teori om *common underlying proficiency model* (heretter forkortet til CUP) kan beskrives ved hjelp av en isfjellmetafor med to synlige topper over havoverflaten som hver for seg representerer et førstespråk (L1) og et andrespråk (L2), se figur 3. Disse toppene er språkernes synlige uttrykksside, som tegn/ord og grammatiske ferdigheter (Engen & Kulbrandstad, 2004). Under havoverflaten er det et stort felles isfjell som istoppene stammer fra, og som kan forstås som en felles basis for begge språkene (Engen & Kulbrandstad, 2004). Denne basisen fungerer som en underliggende prosessor der kognitive og lingvistiske ressurser bidrar til at for eksempel tankevirksomhet, vurderinger og analyser skjer (Egeberg, 2012). Denne underliggende basisen gir flerspråklige individer mulighet til å overføre kognitive erfaringer og/eller kunnskaper mellom språkene, samtidig som de bruker lingvistiske kunnskaper fra flere språk som for eksempel kunnskap om ordenes innhold og språkernes grammatiske struktur (Egeberg, 2012). Når det brukes to språk som norsk tegnspråk og norsk kan begge språkene ta utgangspunkt i både en felles kilde og i hvert sitt språk (Engen & Kulbrandstad, 2004; Egeberg, 2012).



Figur 3: Cummins isfjellmodell (Hentet fra Schönström, 2010 s. 53)

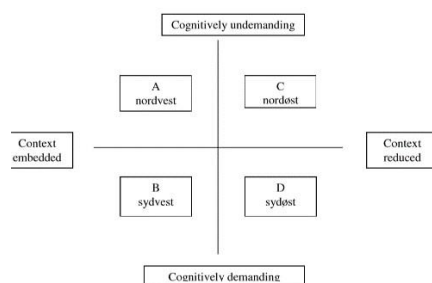
Cummins terskelhypotese ble utviklet for å vise forholdet mellom tospråklighet og kognitiv utvikling (Aagaard, 2011). Hypotesen viser kompetansen i to språk. Når språkbeherskelsen i både L1 og L2 hos et individ er på samme nivå som ettspråklige, befinner de tospråklige seg over øvre terskelnivå. Tospråklighetskompetansen er da balansert, noe som kan forstås som at kompetanse i både L1 og L2 kan brukes for å styrke språkbeherskelsen i og på begge språk. Hvis det er et mer ujevnt nivå mellom L1 og L2, der for eksempel L2 er på et lavere språkbeherskelsesnivå sammenliknet med L1, er nivået i den midtre delen av terskelhypotesen. Når både L1 og L2 ikke er på et velutviklet språkbeherskelsesnivå, er de under nedre terskel (Aagaard, 2011).

«Interdependence» hypotesen omhandler L1-ferdigheter som kan overføres til ferdigheter i L2, noe som kan forstås som at begrepsapparatet på L1 kan over tid gjøres tilgjengelig på et L2-språk. En slik overføring forutsetter at L1-kompetansen vedlikeholdes samtidig som det er både en jevn eksponering for L2, og grunnleggende motivasjon for å tilegne seg L2 (Aagaard,

2011). I følge denne hypotesen tar det mange år å utvikle et godt L2 fordi man må gjennom flere ulike kognitive og språklige prosesser. Det må etableres kompetanse i L2s fonologi, morfologi og syntaks, samtidig som kunnskap overføres fra L1 til L2, og et godt vokabular utvikles.

Cummins løfter også frem viktigheten av å skille mellom kontekstuavhengig og kontekstavhengig språkbruk (Engen & Kulbrandstad, 2004; Schönström, 2010). Det gjør han ved å lage et distinktivt skille mellom *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) og *Cognitive/ Academic Language Proficiency* (CALP). Aagaard (2011) beskriver BICS som språkferdigheter som er et resultat av samhandlinger med andre i konkrete kontekster som skjer i den daglige kommunikasjonen med andre, mens CALP er språkferdigheter som er i sammenheng med skole og utdanning der kunnskap også kan mottas uten menneskelig kontakt, som for eksempel gjennom fagbøker. Selv om det er uavklarte spørsmål rundt den praktiske anvendelsen av CALP og BICS, peker Engen og Kulbrandstad på utfordringer som for eksempel minoritetsspråklige elever kan møte i undervisning. I samhandling med medelever kan de se ut som at de kommuniserer mer eller mindre flytende, mens de kan streve i undervisning som fordrer gode språkferdigheter (CALP) på andrespråket for å følge med (Engen & Kulbrandstad, 2004). Schönström (2010) hevder at det ser ut til at overføringen mellom et førstespråk og et andrespråk gjerne skjer fra et minoritetsspråk til et majoritetsspråk (Schönström, 2010). Schönström (2010) begrunner dette med at elever eksponeres for majoritetsspråk både i og utenfor skolen, og at det fører til et press om å lære majoritetsspråket. Han peker på at i flere tospråklige samfunn er det flere som har et minoritetsspråk som sitt førstespråk, som for eksempel døve.

Kvadrant-modellen illustrerer forholdet mellom kognitive prosesser og sosiale og pedagogiske kontekster som viser graden av kontekststøtte og kognitiv belastning, se figur 4.



Figur 4: Kvadrant-modellen (Hentet fra Aagaard, 2011, s. 71).

Område A og D kan forstås som to ytterpunkter i kvadrant-modellen. I område A er for eksempel muntlig samhandling mellom lærer og elever der læreren kan kontekstualisere undervisningsinnholdet ved peke på et bilde, og han og elevene har mulighet til å gjøre avklaringer direkte med hverandre. Denne situasjonen er kontekststøttet og krever ikke en høy grad av kognitiv kapasitet, forutsatt at språkbeherskelsesnivået er godt. I område D kan det være skriftlige, resonnerende og argumenterende oppgaver som er kognitivt krevende, og disse aktivitetene har som regel ikke kontekstuell støtte (Aagaard, 2011).

3.6 Tidligere forskning om opplæring av døve og hørselshemmede

Som Kermit skriver i rapporten *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole* at det fortsatt er mangel på forskning om opplæring av døve og hørselshemmede (Kermit, 2018). Det erfarte jeg da jeg gjennomførte litteratursøk for å finne forskningsbasert teori om kommunikasjon mellom hørende lærere og døve elever i skolen. På bakgrunn av dette vil det i denne delen bli gjort kort rede for tidligere forskning rundt opplæring av døve elever og kommunikasjon mellom lærere og elever som ikke har et felles kommunikasjonsspråk i undervisningen.

Rapporten «*Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole*» er en nordisk forskningsbasert kunnskapsoversikt over hørselshemmede barns og unges opplærings- og inkluderingsstatus i barnehage og skole fra 2010 og frem til 2018 (med et unntak fra 2008). Et av flere resultater som denne rapporten har kommet frem til, er at det er ytterst få studier som kan vise til hvordan det praktiske opplæringsfeltet er for døve og hørselshemmede barn og unge (Kermit, 2018). Rapporten fremhever at et viktig kriterium for å utvikle språk, er at hørselshemmede barn og unge får til å være i samhandling med jevnaldrende (Kermit, 2018). Rapporten viser blant annet til O. Hendar's doktorgradsavhandling *When two language modalities meet: speech and sign language, and the impact on education* som trekker frem viktigheten av at døve og hørselshemmede elever har tilgang på et funksjonelt språk for å ha mulighet til å lære og å utvikle kunnskaper (Hendar, 2016 i Kermit, 2018). Rapporten refererer også til Olsson, Dag og Kullbergs artikkel fra 2017 om svenske døve og hørselshemmede ungdommers opplevelse av inkludering eller ekskludering på bostedsskole, som viser at døve elever på døveskolen (spesialskolen) opplever at de kan delta i diskusjoner og at læreren underviser på en forståelig måte (Kermit, 2018).

Rapporten *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming* (Hjulstad, 2015) viser til konkret forskning som er gjort innenfor opplæringsfeltet for hørselshemmede barn og unge i løpet av de siste 15 årene. Den får frem at det er begrenset forskning om opplæringspraksiser og inkludering av hørselshemmede i barnehager og skoler, og at det ser ut til at det er et stort gap mellom ideologi og praksis. Det er et tankekors at deler av forskning knyttet til opplæring av hørselshemmede/ døve elever har vært fokusert på *elevenes* mangelfulle resultater i norsk og matematikk.

Det er lite forskning som beskriver *elevenes helhetlige* språk- og kommunikasjonsoppvekst/situasjon. Det er også begrenset forskning om døve og hørselshemmedes opplæring på bostedsskoler (Kermit et al., 2014), og det kan antas at det samme gjelder opplæring for disse elevene på skoler for hørselshemmede. Det har etter hvert kommet mer forskning som er knyttet til hvordan elevene skal tilegne seg gode tale- og lytteferdigheter som en del av rehabiliteringen etter operasjon av Cochlea Implantat (heretter forkortet til CI). Det er mulig å undre seg over om samfunnet har en grunnleggende tillit til lærernes profesjonsutøvelse, også i undervisning av døve og hørselshemmede elever, at det har vært mer naturlig (eller riktig) å rette forskningsfokuset på *elevene* og deres mangler/svakheter som skulle og skal rehabiliteres.

Det er også begrenset forskning som omhandler *hørende læreres* ferdigheter og kompetanse i norsk tegnspråk som andrespråk, både som undervisningsspråk og som fag. Danielsson (2006) viser til en studie gjort av Svartholm, Andersson & Lindahl (1993), som har forsket på forskjellige kommunikasjons-situasjoner i klasserom med lærere som har hatt varierende ferdigheter i svensk tegnspråk (Danielsson, 2006). I denne studien kommer det frem at det er andre faktorer enn lærerens tegnspråkkunnskaper som legger forutsetningene for gode samtaler i klasserommet. Læreren og elevene må ha en felles forståelse for hvordan de kan kommunisere med hverandre ved å ha regler for samtalereguleringer. Dette er et viktig premiss for at kommunikasjon på tegnspråk skal fungere for både lærer og elever. Danielsson (2006) viser også til Lundström (1985;1988) som løfter frem at undervisning som er preget av dialog og elevaktiviteter forutsetter at deltakerne i klasserommet har et felles språk.

Ahlgren og Bergman (2006) uttrykker at det blant annet er behov for forskning rundt de som er i gang med å lære seg og/eller tilegne seg tegnspråk for å kartlegge hvordan de forholder seg til både tegnspråk og et talespråk i læringsprosessen.

Schönström (2010) bekrefter i sin doktoravhandling at det knapt finnes forskning om språkutvikling og språkferdigheter i svensk tegnspråk. Det har heller ikke lyktes å finne forskning rundt døve med ikke-vestlig bakgrunn og deres språkopplæring i flerspråklig tegnspråk og i flerspråklig skriftlige språk. Jeg har heller ikke så langt funnet forskning som sammenlikner språkutvikling, språkferdigheter og språkkompetanse hos døve av døve foreldre og døve av hørende foreldre. En av flere forklaringsmuligheter kan kanskje være at størrelsen på utvalget mellom disse gruppene er ulike, i tillegg til at denne elevgruppen er svært heterogen fra før.

Det har vært utfordrende å finne forskning om døve elever som har opplæring på tegnspråk i videregående skole, og om hørende lærere som underviser i tegnspråk på høyere trinn som for eksempel fra ungdomstrinnet til videregående. Det som har blitt funnet om døve og hørselshemmede i videregående opplæring har slik som jeg ser det, omhandlet tegnspråktolking og elevenes muligheter til å inkluderes. Berge (2016) har skrevet en avhandling om tolkemediert opplæring for elever i videregående skole og Gjelhus (2015) sin masteroppgave omhandler elevers og lærernes oppfattelse av hva et godt læringsmiljø er for tegnspråklige elever i videregående (Berge, 2016; Gjelhus, 2015).

4 Metode

Dette kapittelet er tredelt. Del en har to underkapitler der det først gjøres rede for valg av metode og design. I andre underkapittel blir arbeidet med rekruttering av informanter og en presentasjon av informantene kort presentert. Den andre delen inneholder en beskrivelse av datamaterialet i fire underkapitler. I første underkapittel vil det bli gitt en presentasjon av observasjon som ble gjort i denne studien som følges opp av kort teori om observasjon som metode. I andre underkapittel vil fokusgruppeintervjuet med elevene og intervjuet med læreren først bli beskrevet, og deretter blir utarbeidelsen av intervjuguiden presentert. I tredje underkapittel er både en teoretisk og praktisk redegjørelse for oppgavens transkriberte datamateriale. I fjerde underkapittel vil det blir gjort rede for hvordan koding og kategorisering av analysedata har blitt gjennomført. Det siste delkapitlet presenteres metodiske utfordringer, etiske hensyn og oppgavens reliabilitet og validitet.

4.1 Valg av kvalitativ metode

Målet i denne studien er å undersøke hvordan en hørende lærer og døve og hørselshemmede elever beskriver sin bruk av ulike språk og kommunikasjonsressurser i forskjellige modaliteter i klasserommet.

Jeg valgte en kvalitativ forskningsmetode som tilnærming ved å bruke observasjon og intervju fordi det kan bidra til «å gi fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter og deltakernes oppfatninger.» (Moen & Karlsdóttir, 2011). Denne metodiske tilnærmingen kan passe for forskningstemaer som er sammensatte og komplekse der flere prosesser skjer samtidig, som for eksempel i et klasserom (Postholm, 2010). På denne måten vil jeg prøve å forstå hvordan informantene opplever utfordringer i en reell situasjon eller kontekst (Postholm, 2010). Ved å bruke observasjon og intervju som kvalitative forskningsmetoder kan forskeren bruke seg selv som et sentralt instrument i selve forskningsprosessen ved at hun kan bruke egne faglige og praktiske ressurser (Tveit, 2014).

Denne studien har en abduktiv tilnærming som innebærer at det er et dialektisk samspill mellom empiri og teori gjennom studien for å gjøre et forsøk på å besvare forskningsspørsmålet (Thagaard, 2013). I analysene tar jeg for meg informantenes beskrivelser av *et situasjonelt fenomen*, nemlig hvordan de bruker og alternerer mellom flere språk og forskjellige kommunikasjonsressurser i ulike modaliteter i klasserommet.

4.1.1 Valg av kvalitativ design

Thagaard (2013) skriver at fleksibilitet er et sentralt kjennetegn i kvalitativ forskning fordi det skal gi forskeren mulighet til å gjøre endringer underveis. Det skal kunne være mulig å justere studiens forløp, vurdere datamaterialets relevans for studiens forskningsspørsmål og undersøke om analyser av datamaterialet kan gi noen resultater. Jeg gjorde et valg tidlig i studiens prosess om å både innskrenke antall informanter og å utvide forespørselen om deltakelse til denne studien til å også inkludere knutepunktskoler. På grunn av den stramme tidsplanen for å gjennomføre studien, valgte jeg å observere og intervju informantene i løpet av en dag.

Kriteriene for å gjennomføre en casestudie er ifølge Ringdal å konsentrere studien om et avgrenset utvalg informanter i et kort tidsrom der observasjon og/eller intervjuer gjøres (Ringdal, 2013). Denne casestudien kan også etter Creswell (2013, i Thagaard, 2013) forstås som «collective case studies», hvilket innebærer at et fenomen belyses av flere enheter som til sammen skal kunne gi en dypere forståelse av et definert fenomen. Døve og hørselshemmede elever og deres hørende lærer er to enheter som hver for seg beskriver kommunikasjonssituasjonen i klassen. Casestudien har også en fenomenologisk tilnærming fordi jeg ønsket å fokusere på døve og hørselshemmede elevers og en hørende lærers beskrivelser av fenomenet kommunikasjon på flere språk i ulike modaliteter i undervisning (Ringdal, 2013). Ringdal beskriver fenomenologiske studier som konsentrerer seg om essensen i det flere individer opplever der forskere henter ut spesifikke utsagn fra informanter som handler om deres opplevelser av et fenomen. Med dette som grunnlag kan forskere lage en beskrivelse av informantenes opplevelser, og en mer overordnet beskrivelse av et fenomen som kan sees i sammenheng med en situasjon eller en kontekst der dette fenomenet gjør seg gjeldende (Ringdal, 2013).

4.2 Rekruttering av informanter

Jeg sendte en forespørsel til skoleledelsen ved alle skoler og avdelinger som tilbyr opplæring i og på norsk tegnspråk for å komme i kontakt med informanter. Først konsentrerte jeg meg om grunnskolen, og når jeg ikke fikk ønsket respons, utvidet jeg søket til å også omfatte videregående opplæring. Utvalgskriteriene var at læreren var hørende og underviste på norsk tegnspråk, og at elevene har opplæring på norsk tegnspråk etter opplæringslovens §2-6, § 3-9

og/eller § 5-1. I forespørselen forelå det også en intervjuguide til en potensiell lærerinformant og en annen intervjuguide til mulige elevinformanter.

Det endelige utvalget ble en klasse med en hørende lærer og fem elever i videregående opplæring som oppfylte kriteriene. Klassen består av seks elever, og fem av disse samtykket til å delta i studien hvorav tre ga tillatelse til å bli filmet. Datainnsamlingen ble gjennomført i løpet av en dag med en kortere førsamtale med læreren, et observasjonsbesøk i klassen til informantene, et delvis strukturert fokusgruppeintervju med elevene og et delvis strukturert intervju med læreren.

4.2.1 Kort informasjon om informantene

Læreren er faglærerutdannet, og han har tatt videreutdanning i blant annet spesialpedagogikk, sosialpedagogikk og norsk tegnspråk. Han har jobbet med døve i over 20 år, og i disse årene har han vært vitne til motstridende diskusjoner angående tospråklig opplæring på tegnspråk og norsk eller enspråklig opplæring på norsk tale. Han beskriver seg selv som et visuelt og auditivt menneske, og som trives med å jobbe med elever og kolleger. Han har kontakt med døve kolleger på jobben, og med døve venner på fritiden. Han underviser en klasse med døve og hørselshemmede elever flere timer i løpet av en skoleuke, og han underviser også en klasse med hørende elever i noen timer. Læreren og jeg er bekjente fordi vi studerte sammen for rundt 20 år siden.

Det er fem elevinformanter som deltar i denne studien, og for å anonymisere dem, har de fått tilfeldige forkortelser: E9, E11, E12, E15 og E17. Det fordi døvemiljøet i Norge er lite og transparent. Elevene bruker ulike språk på skolen, hjemme og på fritiden, noe som kan illustreres ved tabell 1. De ga uttrykk for at de har tilknytning til ulike minoritetskulturer, som blant annet døvekulturen og til den norske kulturen. De kommer fra ulike tegnspråklige grunnskoler i landet, og flere av elevene har erfart å ha døve og hørende lærere. Det er et lite aldersspenn mellom den eldste og den yngste eleven i klassen. På bakgrunn av at to av elevinformantene ikke ønsket å bli filmet, ble kameraene plassert på en slik måte at disse elevene var utenfor kameraets rekkevidde under observasjonsbesøket og på fokusgruppeintervjuet.

Tabell 1 En *grov* skjematisk fremstilling av elev- og lærerinformantenes språklige repertoar.

	Lærer	E9	E11	E12	E15	E17
Norsk tegnspråk	X	X	X	X	X	X
Norsk tale	X		X		X	X
Norsk skrift	X	X	X	X	X	X
British Sign Language		X	X			
Engelsk skrift	X	X	X	X	X	X
Engelsk tale	X		X		X	
American Sign Language		X	X			
Språk X ⁴			X		X	X
Språk Y ⁵	X					

Skolen som elevene og læreren i denne studien er tilknyttet, er en av fem knutepunktskoler i Norge som tilbyr opplæring i og på norsk tegnspråk. Denne skolen har kombinerte opplæringstilbud for tegnspråklige elever der noen av elevene får undervisning på tegnspråk og andre har tegnspråktolk i timene. Elevene har tilgang på et tegnspråkmiljø på denne skolen.

4.3 Observasjon av klassen

Jeg hadde på forhånd definert observasjon som en del av studiens datamateriale, og jeg fikk mulighet til å observere informantene i undervisning i en skoletime. Det var på samme dag som informantene hadde et annet praksisbesøk, og læreren hadde organisert dagen slik at både jeg og de andre kunne gjennomføre våre oppdrag innenfor en noe stram tidsplan.

Klassen jeg observerte består av en hørende lærer med fem av seks elever i videregående opplæring. Eleven som ikke ønsket å delta i studien, hadde en avtale som gjorde at hen likevel ikke var tilstede mens observasjonsbesøket forløp. I denne timen stod læreren for det meste ved tavlen med enkel tilgang til en stasjonær PC med en skjerm som var vendt ut mot klasserommet, som elevene lett kunne se. Han brukte ikke tekniske hjelpemidler som for eksempel mikrofon i denne timen. Pultene til elevene var plassert som en hestesko vendt mot tavlen, og det så ut som at elevene kunne se hverandre godt.

⁴ Språk X er et sjette språk som av personvernets hensyn ikke offentliggjøres.

⁵ Språk Y er et sjuende språk som av personvernets hensyn ikke offentliggjøres.

To kameraer ble plassert på hver sin side i klasserommet der det ene fokuserte på læreren, og det andre kameraet var rettet mot elevene som hadde gitt samtykke til å bli filmet. Elevene som ikke skulle filmes, var utenfor kameraets rekkevidde. Jeg satt på en slik måte at jeg både styrte kameraet som var rettet mot lærerens bevegelser mens han underviste, samtidig som jeg også kunne se elevene.

Læreren skrev på tavlen at denne timen ville inneholde tre bolker; 1) intro av besøk, 2) nyheter og 3) repetisjon. Nyhetsøkten omhandlet en skolemassakre i USA og sportsnyheter. Læreren fortalte om skolemassakeren på norsk tegnspråk, der han også forklarte hvor i USA dette hendte. Deretter demonstrerte han hvordan elevene og lærerne greide å overleve massakren ved å gjemme seg på ulike steder på skolen, før hele klassen til slutt diskuterte USAs bruk av våpen på norsk tegnspråk. Læreren fortalte, på norsk tegnspråk, om siste nytt fra den norske delegasjonen som deltok i vinter-OL der blant annet Aksel Lund Svindal vant et renn. Elevene skulle fortelle om hvilke idrettsgrener de likte, og en av elevene var usikker på ordet bobaking så hen beskrev, på norsk tegnspråk, hvordan en bob ser ut og hvordan mennesker ligger i den under fart for å få navnet på denne idrettsgrenen. Læreren bokstaverte B-O-B-A-K-I-N-G, og det så ut som at eleven og læreren var enige om at de hadde samme forståelsesramme for idrettsgrenen. I tredje økt var det repetisjonsaktiviteter, og elevene trakk laminerte kort med kunnskapsspørsmål, som de leste og gjenfortalte med tegn med norsk syntaks. Læreren noterte kjerneordet og/eller symbolet fra hvert spørsmål på tavlen. De fleste elevene svarte på norsk tegnspråk og bokstaverte norske og engelske ord, og læreren vekslet mellom å bruke norsk tegnspråk, skriftlig norsk og engelsk, og norsk tale i et par korte øyeblikk.

På bakgrunn av en antakelse om at norsk tale kunne være et av klasserommets språk, kunne jeg valgt å bestille tegnspråktolk til observasjonsbesøket slik at jeg, som er døv, kunne forstå det som eventuelt ble sagt på norsk. Jeg valgte å gjennomføre observasjonen uten tegnspråktolk fordi denne studien tar utgangspunkt i opplæring etter § 3-9 som innebærer at det undervises på norsk tegnspråk, og jeg vurderte det slik at det også kunne bli forstyrrende for alle i rommet å ha en tegnspråktolk til stede i rommet.

4.3.1 Observasjon som metode

Jeg valgte å observere elevene og læreren i en undervisningstime for å se hvordan de samhandlet med hverandre på ulike språk og gjennom varierte og vekslende

kommunikasjonsressurser i forskjellige modaliteter. Det er i hovedsak to grunner til at jeg ønsket å observere informantene. For det første så ville jeg bruke observasjoner som en del av oppgavens empirigrunnlag, og for det andre ønsket jeg å tilegne meg en viss forståelse av informantenes virkelighetsbilde fra klasserommet. Dingwall (1997 i Tjora, 2017) hevder at ved å bruke observasjon som en del av kvalitativ metode, observerer vi informantenes samhandling i en sosial situasjon som gir oss en mulighet til å få et reelt innblikk i deres virkelighet. Noe av det viktigste på dette stadiet i forskningsprosessen var å observere og registrere hvordan læreren vekslet mellom ulike språk og kommunikasjonsressurser, hvordan elevene responderte på disse, og hvordan elevene selv alternerte mellom ulike språk og strategier i kommunikasjon med hverandre og læreren. Som Tjora (2017) konstaterer, kan vi gjennom observasjoner studere det informantene gjør, mens vi studerer de de sier i intervjuene. Observasjonsstudier gir mulighet til å få et lite blikk i informantenes interaksjon med hverandre som kan vise noen tendenser til hva som kan være relevant for forskningsspørsmålet i denne oppgaven (Thagaard, 2013). Gjennom å beskrive observasjoner fra undervisning og deretter analysere intervju med informanter kan forskeren bidra med sette ord på den ubevisste praksisen hos lærer og elever (Moen & Karlsdóttir, 2011).

I informasjonsskrivet til informantene ble det opplyst om at videoopptak fra observasjon i utgangspunktet ikke ville bli brukt som materiale i denne oppgaven. Hvis det motsatte skulle skje, ville de i etterkant få spørsmål om tillatelse til å hente ut data fra observasjonsopptakene. Målet med disse videoopptakene var todelt: Opptakene skulle brukes som en del av intervjuene der informantene og jeg kunne ha et felles utgangspunkt for ytterligere beskrivelser eller utdypelser dersom det var nødvendig. Videoopptakene skulle også ha en støttende funksjon for meg i de korte stundene der jeg noterte slik at jeg etter observasjonsbesøket kunne sikre meg mest mulig data.

4.4 Intervju

Neste steg i feltarbeidet var å gjennomføre et semistrukturert fokusgruppeintervju med elevene og et semistrukturert intervju med læreren, som er en del av studiens datamateriale. Tjora (2017) sidestiller semistrukturert intervju med dybdeintervju, og jeg velger å bruke termen semistrukturert intervju i denne oppgaven. Semistrukturert intervju er ifølge Tjora (2017) en samtale mellom intervjuer og deltakere som har en relativt fri struktur. Intervjueren

har på forhånd definert hvilke avgrensede temaer som skal være i fokus på intervjuet (Tjora, 2017).

Fokusgruppeintervjuet med elevene startet like etter den undervisningstimen der vi fortsatt oppholdt oss i klasserommet. Deretter var det så en pause før et timelangt intervju med læreren ble gjennomført i et annet rom.

Jeg valgte å ha intervju som hovedempiri i denne studien for å få tilgang på hvordan informantene selv beskriver sin bruk av ulike språk og kommunikasjonsressurser i klasserommet. Å intervju informanter gir forskeren anledning til å innhente mer omfattende opplysninger om det temaet hun undersøker, samtidig som informantene kan løfte frem deltemaer eller andre (beslektede) temaer som kan bidra til å belyse forskningsspørsmålet fra flere og ulike perspektiver (Thagaard, 2013). Informantenes subjektive beskrivelser vil til sammen bidra til å gi noen indikasjoner på det som kan bli en mer helhetlig forståelse av et fenomen (Postholm, 2010).

4.4.1 Semistrukturert fokusgruppeintervju

Et fokusgruppeintervju kan sammenliknes med et gruppeintervju der informantene inviteres til å dele opplevelser og erfaringer sammen med andre informanter (Tjora, 2017).

Utgangspunktet for det semistrukturerte fokusgruppeintervjuet var intervjuguiden som informantene hadde fått tilsendt i forkant av intervjuet. I og med at forskningsspørsmålet i denne studien er noe sensitiv, vurderte jeg det som hensiktsmessig at elevene ble intervjuet i en gruppe der de kunne støtte seg til hverandre når de svarte på spørsmålene som stod i intervjuguiden (Thagaard, 2013).

Å få et tilstrekkelig antall informanter til å gjennomføre en studie, er en reell utfordring i forskning av lavfrekvente elevgrupper. Elevantallet i opplæring av hørselshemmede i egne klasser varierer sterkt, det kan være alt fra to til flere enn ti elever. I denne studien var det fem elevinformanter som samtykket til å delta. Det lave antallet gjorde at jeg tok et pragmatisk valg om å gjøre en casestudie, som defineres som en undersøkelse av en enhet, situasjon eller et sted som kan avgrenses til en kontekst, som for eksempel et klasserom (Tjora, 2017).

Jeg valgte på forhånd at fokusgruppeintervjuet skulle vare i maks en klokke, og å ha intervjuet i elevenes klasserom. Det fordi jeg vurderte at det ville være trygt for elevene å være i kjente og vante omgivelser. De fem elevene satt i en hesteko, slik som de gjorde i undervisningen. Kameraene stod på de samme plassene, som var rettet på informantene som

samtykket til å bli filmet og på meg. Informantene og jeg kunne se hverandre hele tiden, noe som er sentralt i kommunikasjon på tegnspråk.

I pausen mellom observasjonsbesøket og fokusgruppeintervjuet bestemte jeg meg for å ikke bruke videoopptak fra undervisningen i intervjuet, fordi jeg gjennom observasjonene forstod at min viktigste oppgave i intervjuet var å etablere og opprettholde kontakt med elevene ved å ha naturlig øyekontakt med dem, ved siden av å lede samtalen. Hvis vi skulle sett på deler av videoopptaket, ville det antakeligvis bli noe mer utfordrende å opprettholde øyekontakt med elevene. På den annen side kunne det skje at elevenes oppmerksomhet ble rettet mot deres egen, eller andres atferd, og aktiviteter fremfor vår samtale.

Jeg vekslet mellom å stille spørsmål fra intervjuguiden og fra observasjonstimen, samt å følge opp elevenes svar og kommentarer. Noen av spørsmålene var lukkede der jeg ønsket svar fra alle elevene, som for eksempel hvilke(t) språk de bruker i hverdagen. Andre spørsmål var mer åpne, der elevene kunne svare på eget initiativ. Når elevene som ikke skulle filmes, svarte på spørsmål og kom med kommentarer, valgte jeg å gjentelle det de sa før jeg noterte ned svarene deres. Det ble gjort for å få bekreftelse fra dem om at jeg hadde oppfattet deres innspill rett, og for at det ville gjøres opptak av mine gjentakelser. Jeg opplevde at elevene var åpne og aktive, noen ventet på tur for å svare, mens andre var mer frampå. Det så ut til at de ikke var redde for å be om gjentakelse. Jeg gjentok og kontekstualiserte mine spørsmål på ulike måter flere ganger. Jeg forsøkte så godt jeg kunne å gi oppmerksomhet til alle elevene, og jeg understreket flere ganger for dem at det ikke var viktig for denne studien at svaret deres ble *rett*, men at de svarte etter hva som var rett for *dem*. I delkapittel 4.7 tar jeg opp utfordringer med å bryte blikk-kontakt under intervjuet.

4.4.2 Semistrukturert intervju med lærer

Intervjuet med læreren foregikk på et møterom der vi satt ved en tavle, og det var et lite bord mellom oss. Jeg valgte å sette opp to kameraer i rommet, som var rettet på både læreren og meg, for å være sikker på at minst et kamera ville gjøre et fungerende opptak.

Intervjuet var delvis strukturert med en forhåndssendt intervjuguide som vi mer eller mindre fulgte. I hoveddelen som fokuserte på forskningsspørsmålet beveget vi oss litt frem og tilbake, alt etter hva informanten fortalte og reflekterte rundt. Intervjuet forløp på norsk tegnspråk.

Lærerinformaten brukte tavlen og bordet som støtte i sine beskrivelser av hvordan han brukte og vekslet mellom ulike kommunikasjonsressurser i undervisning. I denne situasjonen var det trolig ikke en så tydelig asymmetri mellom lærerinformaten og meg, som forsker,

fordi vi begge har felles erfaringer i samme profesjonsfelt (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) skriver at informanter som intervjues selv kontrollerer hva de vil dele av egne erfaringer og kunnskaper, og at forskeren kan bekrefte deres delinger som en del av en tillitsetablering i intervjusituasjonen. Lærerinformanten i denne studien hadde mye på hjertet, og han delte raust av sine erfaringer, kunnskaper, kompetanse og refleksjoner. Det var til tider utfordrende å være i en forskerposisjon der jeg forsøkte å holde på den røde tråden, da informanten berørte flere viktige temaer, som ikke hadde direkte relevans til forskningsspørsmålet i denne studien. Jeg valgte å anerkjenne informanten og hans engasjement for sine elever og sitt arbeid ved å la ham styre noe av intervjuet.

I ettertid ser jeg at jeg bedre kunne fulgt opp enkelte temaer fra fokusintervjuet, som for eksempel hvordan brudd i kommunikasjon repareres, for å utforske lærerens erfaringer med og vurderinger av egne reparasjonsstrategier fra et første- og andrespråksperspektiv.

4.4.3 Intervjuguide

For å ha en viss mulighet til å strukturere tematisk innhold og forløp i begge dybdeintervjuene ble det utarbeidet to intervjuguider: en for fokusgruppeintervjuet med elevene og en for lærerintervjuet (Tjora, 2017). Intervjuguidene var tredelt med en introduksjon av informantene, en hoveddel med fokus på informantenes beskrivelser av kommunikasjonsressurser i klasserommet og til slutt åpne spørsmål og kommentarer. Informantene fikk tilsendt hver sin intervjuguide i forkant av feltarbeidet slik at de visste hva mine spørsmål omhandlet, og for å kunne forberede seg før intervjuene.

4.5 Transkripsjon av intervjumateriale

Som en konsekvens av at norsk tegnspråk er det dominerende språket i empirien, ser jeg nødvendigheten av å ha et delkapittel om hvordan intervjumaterialet oversettes fra norsk tegnspråk til skriftlig norsk.

Jeg vurderte at det ikke var hensiktsmessig å bestille tegnspråktolk i transkripsjonsprosessen for å sikre at jeg fikk med meg alt som ble sagt på norsk tale. Det fordi jeg erfarte at læreren gjentok det som ble sagt på norsk til norsk tegnspråk i undervisning. I transkripsjonsmaterialet fra observasjonen har jeg notert at det ser ut til at læreren og eleven/-e av og til brukte norsk tale, for å tydeliggjøre hvilke språk som ble brukt i undervisningen.

Jeg brukte transkripsjonsverktøyet F4 (for PC) for å transkribere intervjuene med informantene. Det for å kunne identifisere tidskoder i transkripsjonene, og det var nyttig fordi det var tidsbesparende da jeg ofte måtte spole frem og tilbake i videomaterialet.

Å oversette mellom språk, uavhengig av hvilken modalitet, omhandler å ta valg som ivaretar gjengivelsen fra et kilde språk til det som skal bli et målspråk (Stone & West, 2012). Det finnes trolig ikke en standardisert måte å transkribere fra et tegnet språk til et skriftlig språk (Rosenthal, 2009). For å oversette fra norsk tegnspråk, som er et gestuelt-visuelt språk, til skriftlig norsk innebærer at gjengivelsenes utgangspunkt ligger i min subjektive forståelse av hva som ble sagt på tegnspråk som skal gjenspeiles mest mulig ekvivalent i skriftlig norsk.

Rosenthal (2009) beskriver i hovedsak tre måter å transkribere fra Amerikansk tegnspråk (heretter ASL) til skriftlig engelsk i akademiske tekster der leksikalske gloser er en av tre muligheter. Padden, C. (1996) (i Rosenthal, 2009) transkriberer leksikalske gloser på følgende måter: 1) store bokstaver (f.eks BIL), 2) bokstaveringer av enkelte bokstaver som er et tegn med bindestrek mellom hver bokstav (f.eks J-U-N-I), 3) initialtegn der første bokstav i ordet er håndformen i tegnet med et emneknagg foran (f.eks #OSLO), 4) aktiviteter skrives i parentes og 5) en tilnærmet full skriftlig oversettelse i parentes og i kursiv (f.eks *I dag går vi langt.*). Å kunne transkribere fra et tegnspråk som er et minoritetsspråk i samtlige land til et majoritetsspråk innebærer å anerkjenne for eksempel norsk tegnspråk som et likeverdig språk (Rosenthal, 2009).

Av hensyn til informantenes verdi og integritet, samt oppgavens begrensede omfang, har jeg valgt å gjøre en tilnærmet full oversettelse fra norsk tegnspråk til skriftlig norsk i stedet for å transkribere informantenes tegn for tegn. Det er informantenes *beskrivende innhold* av hvordan de veksler mellom språk og kommunikasjonsressurser som er kjernen i denne oppgaven. Ulempen med en slik strategi er at det ikke synliggjøres hvordan informantene *faktisk* uttrykker seg som kan gi belegg for å forklare og forstå hvorfor informantene må konsentrere seg for å oppfatte hverandre. Utføres leksikalske tegn korrekt? Brukes for eksempel nikking og hoderist som er sentrale nonverbale signaler i norsk tegnspråk, eller ikke? Hvordan er de syntaktiske strukturene i informantenes ytringer?

Noen ganger valgte jeg å transkribere et tegn med to ord fordi jeg både var usikker på hva som var informantenes *begrepsvalg* for dette tegnet, og jeg vurderte det også slik at det ikke var etisk riktig overfor informantene at jeg la føringer på hvilke norske ord som skulle brukes for deres valg av tegn. Et eksempel på denne utfordringen er tegnene FORSTÅ, OPPFATTE,

AVLESE, som kan ha et og samme manuelle tegn. De som bruker norsk tegnspråk kan veksle på å ha en munnstilling som har en tilnærmet norsk artikulasjon eller en munngest. Når munngester brukes, kan det oppstå usikkerhet rundt hvilket begrep tegnet viser til. Derav valget om å transkribere meningsinnholdet slik *forstå/oppfatte*. Ideelt sett skulle jeg gått gjennom transkripsjonen med informantene i ettertid for å gjøre et forsøk på å kvalitetssikre ordvalgene og meningsinnholdet. Det er heller ikke sikkert at informantene ville husket hva de sa på det aktuelle tidspunktet, og det kan også være en fare for at de kan styre empiriens originalitet ved å justere egne utsagn.

4.6 Koding og kategorisering av analysemateriale

Postholm skriver at datainnsamling og analyse er i en gjensidig og kontinuerlig prosess der søken etter mening i materialet for å se etter likheter eller motsetninger er sentralt (Postholm, 2010). Poenget er ikke at mønstrene skal gi et svar på et forskningsspørsmål, men å finne *tendenser* som kan belyse et forskningsspørsmål.

Jeg tok utgangspunkt i intervjuguidenes overordnede tematisering da jeg startet den første analyseprosessen ved å først plassere utsagn som passet til hvert tema. Jeg kodet deretter datamaterialet fra begge intervjuene i to omganger hver, for å få et bedre grunnlag for å definere separate kategorier, som ble til to felles kategorier og en egen kategori for læreren. De to første kategoriene bygger på empiri fra både elevene og læreren som er *Meningsdanning i ulike modaliteter* og *Minoritet i majoritet*. Den siste kategorien tar utgangspunkt i empiri fra intervjuet med læreren som jeg har valgt å definere *Den medierende læreren*.

4.7 Metodiske utfordringer

Jeg har tidligere pekt på noen metodiske utfordringer, og i dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for det jeg erfarte som hovedutfordringer: Rekruttering av informanter, opprettholdelse av kontakt med elevene i fokusgruppeintervjuet og transkripsjon fra norsk tegnspråk til skriftlig norsk.

Prosesen med å skaffe informanter til denne studien var utfordrende av sammensatte grunner, som for eksempel uklarheter rundt utvalgskriteriene som omhandlet opplæring på norsk tegnspråk (se vedlegg 2). Avklarings spørsmål fra skoleledere var blant annet om jeg ønsket å

observere klasser der elever og lærere brukte norsk tegnspråk *hele tiden*? Var også elever som har Cochlea Implantat en del av utvalgskriteriene?

Ideelt sett skulle jeg gjerne hatt et noe større utvalg av informanter med for eksempel to klasser på samme trinn på to ulike skoler, som jeg kunne observert og intervjuet over to dager. Det kunne muligens styrket oppgavens validitet og reliabilitet.

En av flere utfordringer rundt fokusintervjuet var å måtte bryte blikk-kontakten med elevene flere ganger, fordi jeg skulle notere elevenes svar og kommentarer, som var utenfor kameraenes rekkevidde. Dette påvirket kommunikasjonsflyten fordi elevene fikk et fokusskifte ved å prate med hverandre mens jeg noterte, og som jeg avbrøt for at vi skulle fortsette intervjuet. Da var det nødvendig å ta litt opp av tråden igjen for å finne den videre flyten. Dette er noe jeg skulle vært mer bevisst på ved å for eksempel be om at intervjuet med elevinformantene kunne vart i to timer i stedet for en time, med en innlagt pause.

Vermeer (1989 i Stone & West, 2012) skriver at et mål i oversettelsesprosessen er å være sensitiv og respektfull overfor informantens språklige og kulturelle normer. Dette var en utfordring jeg møtte flere ganger i transkripsjonsprosessen der jeg forsøkte å ivareta elevenes og lærerens språklige og kulturelle normer. Elevene fortalte mye i sitt vanlige og innholdsrike tempo, noe som ikke synliggjøres i transkripsjonen. Deres væremåte kommer ikke frem på en rettferdig og autentisk måte. Læreren ga uttrykk for at norsk er hans språk og det språket han tenker på og med, og han har norsk tegnspråk som et av flere andrespråk. En mulig feilkilde i denne prosessen er at jeg kan ha ilagt ham normer, som tilhører norsk tegnspråk eller normer til det norske språket. Jeg må være åpen for at jeg kan ha overfortolket eller feiltolket lærerens utsagn i transkripsjonsprosessen. En videre problematisering av dette er at norsk er et av mine andrespråk, som igjen kan føre til at mine gjengivelser av elevenes og lærerens ytringer ikke følger normene til det norske skriftspråket og skriftkulturen. Å transkribere fra norsk tegnspråk har vært et stort og krevende arbeid med flere sentrale dilemmaer, som jeg har måttet ta standpunkt til med det utgangspunktet jeg har. Som Stone & West (2012) skriver så kan man risikere at det fokuseres mer på transkripsjonsanalysen fremfor intervjuets reelle innhold (Stone & West, 2012).

4.8 Ethiske hensyn

Denne studien er meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste med et levert samtykkeskjema. Elevene, deres foresatte og læreren har underskrevet på informert samtykke.

Spørsmål om forskerens bevissthet på egen subjektivitet og påvirkningskraft i hennes tilstedeværelse er to sentrale problemstillinger som er relatert til bruk av kvalitativ forskningsmetode (Postholm, 2010; Moen & Karlsdóttir, 2011; Tveit, 2014). Informantene uttrykker seg gjennom ulike diskurser i form av forskjellige førstespråk, andrespråk og kulturell tilhørighet. Jeg som døv forsker har det samme språket, og er i den samme kulturen og diskursen som elevene. Jeg er også utdannet lærer, og jeg har tidligere jobbet som lærer i grunnskolen i mange år. Lærerinformanten og jeg har en felles profesjonsdiskurs som lærere. Jeg har forsøkt å løfte frem elevenes og lærerens stemme i denne studien. Lærerinformanten skulle kjenne seg fortrolig med at han og hans bruk av kommunikasjonsressurser på norsk tegnspråk, som er et av hans andrespråk, ikke skulle settes under negativ kritisk lys.

Elevinformantene skulle få en opplevelse av at jeg ønsket å observere deres kommunikasjonsmiljø i klassen, som de skulle utdype i fokusgruppeintervjuet. Bevisstheten om å ikke gi læreren og elevene en følelse av at de stod i en konkurrerende posisjon overfor hverandre, var tilstede. Jeg som en forskergjest er både lærer av yrke, i likhet med læreren, og døv, i likhet med elevene. Jeg har i denne studien forsøkt å sidestille elevenes og lærerens beskrivelser, og valgt ut sitater fra både elevene og læreren slik at de ikke skal komme i en uheldig posisjon overfor hverandre (Tjora, 2017). Læreren har en profesjonsrolle, som gjør at han har mulighet til å redegjøre for sin undervisningspraksis på en annen måte enn elevene. Elevene på sin side, beskriver hvordan de opplever lærerens undervisning og undervisningsspråk fra sin posisjon og sitt ståsted.

Et annet dilemma knyttet til fokusgruppeintervjuet, er at elevinformantene fikk tilsendt intervjuguiden på norsk, som ikke er deres førstespråk. De kunne fått intervjuguiden på norsk tegnspråk via en lenke til en video, som gjorde at de selv kunne velge språk da de fikk forespørselen om å delta i denne studien.

4.9 Reliabilitet, validitet og generalisering

Tjora (2017) og Postholm (2005) løfter frem forskerens engasjement og posisjon som sentralt i kvalitativ forskning som det må gjøres rede for. Det for å vise om en kvalitativ studie er reliabel, eller pålitelig, ved å redegjøre for hvordan forskeren har tatt utgangspunkt i sitt

faglige ståsted og samtidig vært åpen for å legge til side egne forventede eller forutinntatte antakelser for å tilegne seg en annen eller en ny forståelse. Kleven (2014) og Tjora (2017) skriver at reliabilitet kan forstås som pålitelighet, noe som innebærer at det er en indre konsistens mellom alle ledd i hele forskningsprosessen. Validitet defineres som kvaliteten på datamaterialet, og om det er en logisk kobling mellom spørsmål som undersøkes og studiens resultater (Kleven, 2014; Tjora, 2017).

Denne studiens fokusområde er elevenes og lærerens beskrivelser av hvordan de opplever å kommunisere med hverandre ved bruk av ulike språk og andre ressurser i forskjellige modaliteter, og noe som kan utfordre studiens reliabilitet med tanke på forståelse og bruk av begrepet og fenomenet kommunikasjon. Det er for eksempel ikke enkelt å beskrive hvordan man faktisk kommuniserer med andre, og å forklare hva som legges i begrepet kommunikasjonsressurser. Denne studien kan ha målingsfeil fordi elevene og læreren sannsynligvis har varierende utgangspunkt for å forklare hva kommunikasjon betyr for dem, og samt å forklare hvorfor de kommuniserer som de gjør. Elevene er i en annen posisjon enn læreren, og de er yngre og har en annen erfaringsbakgrunn hva kommunikasjon angår sammenliknet med læreren. Disse faktorene kan være med på å påvirke studiens resultatmessige validitet.

Jeg ønsker å gjøre rede for at min posisjon som forsker i denne studien kan være preget av egne erfaringer fra skolegang der jeg har hatt hørende lærere, fra lærerjobben der jeg samarbeidet med hørende lærere og fra mitt ståsted i døveverdenen og i den hørende verden. Disse erfaringene er med på å prege meg, også som forsker i denne studien, og det er noe jeg har vært særdeles bevisst på i prosessen. Som Tjora (2017) påpeker, kan erfaringene bidra å påvirke analyseresultatene i denne studien. Dette er erfaringer som jeg stiller meg ydmykt til. Det samtidig med at det er viktig at opplæringsfeltet for hørselshemmede forskes på av forskere som også er, eller har vært, i samme posisjon som elevene for å løfte frem deres meninger, opplevelser og erfaringer.

Denne studiens validitet bygger på at lærerens og elevenes beskrivelser av deres erfaringer med bruk av ulike kommunikasjonsressurser i deres klasserom. Deres beskrivelser av dette fenomenet bidrar til å vise et mangfold i den innsamlede empirien, noe som Postholm (2005) fremhever som viktigere enn størrelsen på utvalget, som er i motsetning til det Morgan (1997 i Tjora, 2017) vurderer. Informantene har også blitt observert i sine autentiske, daglige omgivelser i en kort stund, slik at jeg som forsker kan ha et felles utgangspunkt med informantene i intervjusituasjonene. Kleven (2014) påpeker viktigheten av å være

oppmerksom på observatøreffekten som kan påvirke studiens observasjonsreliabilitet. Jeg kan med min tilstedeværelse påvirke for eksempel læreren og hans undervisningspraksis, som kan resultere i at det som observeres ikke er helt identisk med lærerens atferd i andre timer når han er alene. Jeg som døv observatør kan også påvirke elevenes atferd fordi de kan oppleve at jeg er i samme situasjon som dem i klasserommet der vi alle kommuniserer med og avleser en hørende lærer som underviser på norsk tegnspråk, som er et av hans andrespråk. Observasjon, intervjuer og feltnotater er en datainnsamling som kan understøtte studiens validitet ved at forskningsspørsmålet kan kunnet belyses utfra informantenes og mine perspektiver.

Denne casestudien består av et lite utvalg informanter og et avgrenset materiale som gjør at studien ikke kan sies å være generaliserbar til det trettenårige opplæringsløpet for hørselshemmede elever. Denne studien kan imidlertid bidra til å gi et bilde av hvordan hørende lærere og døve elever som ikke har et felles førstespråk bruker og veksler mellom ulike kommunikasjonsressurser i forskjellige modaliteter.

5 Presentasjon av funn og analyse

Forskningsspørsmålet i oppgaven er *Hvordan beskriver en hørende lærer og døve og hørselshemmede elever i en klasse sine kommunikasjonsressurser i ulike modaliteter i undervisningen?*

Utsagnene er delt i tre kategorier som presenteres, analyseres og oppsummeres i delkapitlene; *5.1 Meningsdanning i ulike modaliteter, 5.2 Minoritet i majoritet og 5.3 Den medierende læreren*. Den første kategorien, meningsdanning i ulike modaliteter, vektlegges i dette kapitlet fordi det er flere funn i denne kategorien som trolig kan belyse forskningsspørsmålet best. Analysene vil så drøftes i kapittel 6.

Elevinformantene har fått forkortelsene: E9, E11, E12, E15 og E17, og lærerinformanten omtales som lærer eller han/ham. I Intervjuutdragene brukes bokstaven L for læreren og I for intervjuer. Hvert utdrag er nummerert i parentes, og det vil gjøres eksplisitt i drøftingskapitlet at det henvises til et konkret utsagn slik: Utdrag (1).

5.1 Meningsdanning i ulike modaliteter

I dette delkapitlet vil utsagn fra elever og lærere presenteres, analyseres, oppsummeres og drøftes i tre underkapitler: 1) Kommunikasjonsressurser i undervisning, 2) Reparasjonsstrategier i språkforhandlinger og 3) Forhandling om leksikalske tegn.

5.1.1 Kommunikasjonsressurser i undervisning

Jeg fikk et inntrykk av at læreren bare brukte norsk tegnspråk i observasjonstimen, og jeg spurte elevene om det var tilfellet eller om læreren vekslet på å bruke norsk tegnspråk og norsk tale.

(Utdrag 1)

- E9: «Bytter på.»
- E11: «Veksler,»
- E12: «Bytter på.»
- E15: «Veksler mellom tegnspråk og norsk (tale).»
- E17: «Tegnspråk.»

Fire av fem elever svarer at læreren veksler mellom norsk tegnspråk og norsk tale i undervisningen. Det er en elev som sier at læreren bruker norsk tegnspråk. I intervjuet med læreren fortalte han at han bruker ulike kommunikasjonsressurser i undervisning. I utdrag (2)

kan vi se at han kommer med et konkret eksempel på hvordan han kombinerer skriftlig norsk og tegnspråk når han forklarer et nytt eller ukjent ord for elevene.

(Utdrag 2)

- L: «Jeg prøver å få elevene til å bruke tegnspråk, samtidig som de ser på tavlen. (Læreren viser at han peker på tavlen og leser det som står der.) Elevene svarer at de ikke vet hva som står der. Så går jeg gjennom det som står der. (Læreren viser at han peker på tavlen). (...) jobber med nye begreper. Skriver på tavlen, (Læreren viser at han skriver på tavlen.) peker på ordet som er på tavlen og spør elevene om hva det betyr.»

Jeg observerte læreren i undervisning at han brukte norsk tegnspråk, skrev og bokstaverte norske og engelske ord, «dramatiserte» og brukte artefakter, som for eksempel bilder fra nyhetssider som ble vist på PC og tegninger. Da læreren skulle fortelle om skolemassakeren i USA som nyhetssak, «dramatiserte» han hvordan elever og lærer beskyttet seg. Jeg spurte elevene om hva de syntes om at læreren «dramatiserte», og en elev svarte at denne strategien er effektivt fordi det er tidsbesparende. Han sa at læreren bruker lang tid når han underviser på norsk tegnspråk. En annen elev syntes det er positivt at læreren «dramatiserer», fordi det er motiverende.

I utdrag (3) kan vi se læreren forteller at han på forhånd ikke planlegger at han skal «dramatisere» i undervisning, og at dette er noe han gjør naturlig. Han uttrykker at denne strategien er en effektiv kommunikasjonsressurs i undervisning fordi han får elevenes oppmerksomhet ved å gå inn og ut av ulike roller når han «dramatiserer». Ved å gjøre dette, gir ham mulighet til å eksperimentere med ulike måter å formidle på i undervisning.

(Utdrag 3)

- I: «(..) (NN, lærerens navn) spilte hvordan læreren i skolemassakeren gjemte elevene i et skap. Læreren spilte. Synes dere det er bra av og til? Forstår dere mer, eller synes dere at det blir rart? Hva synes dere?»
- E11: «Det er greit fordi jeg oppfatter det. Det er bra....»
- I: «Når læreren spiller, så synes du det er greit fordi du oppfatter det. Eller? Hvis læreren ikke spiller, men underviser på tegnspråk, hvilken av disse strategiene er best?»
- E11: «Hvis læreren bruker tegnspråk, så bruker han lang tid. Det er bedre at han spiller et stykke («dramatiserer») for en kort stund.»
- E12: «Det er lettere å oppfatte, og det er morsommere.»
- I: «Bruker du mye rollespill i undervisningen?»
- L: «Ikke mye, men det er naturlig.»
- I: «Når er det naturlig?»
- L: «(..) Nå har jeg jobbet i så mange år, mye sitter i hodet mitt. (..) Selvfølgelig forbereder jeg tema og.. hva det skal inneholde. Jeg tilføyer, legger til underveis. Jeg kan eksperimentere mer.

(..) Ja, hvis du klarer å formidle gjennom å spille der du går inn i roller på ulike måter, så får de oppmerksomhet.»

En av elevene opplever at lærerens bruk av ulike kommunikasjonsressurser har en positiv effekt for hans forståelsesprosess der han kan støtte seg til forskjellige formidlingsmåter, som bidrar til en helhetsforståelse til slutt. Noen av elevene sier at de avventer med å rekke opp hånden når læreren underviser. Det ser ut til at elevene vil klare seg selv, tenke selv og at de vil forstå hva læreren formidler. De venter med å spørre fordi de antar at han vil gjenta det samme, men på ulike måter på et litt senere tidspunkt. Dette kan tyde på at elevene kjenner lærerens måte å undervise der de vet at han vil gjenta undervisningens innhold, men på ulike måter i forskjellige modaliteter.

I utdrag (4) forteller to elever at det er nyttig for dem at læreren kombinerer ulike kommunikasjonsressurser, som bruk av tegnspråk og tegninger på tavlen i undervisning, fordi det gjør det lettere for dem å oppfatte og forstå det som blir formidlet.

(Utdrag 4)

I: «Når N (lærerens navn) starter på et nytt tema i undervisningen (...) hvordan underviser han på tegnspråk?»

E9: «Egentlig synes jeg at han har et fint tegnspråk, jeg forstår ham lett og hans måte å forklare på, hvordan vi skal gjøre ting og sånn. For eksempel så skriver han på tavlen (E9 peker først på tavlen og viser at læreren skriver på tavlen), tegner så noe på tavlen. Det gjør at jeg skjønner.»

I: «Betyr det at du profitterer på at han forklarer på tegnspråk og tegner (på tavlen)?»

E9: (Nikker) «Ja, begge deler.»

E11 peker på E9, og intervjuer spør om han mener det samme som E9. E11 nikker.

Læreren fortalte tidligere om hvordan han kombinerer norsk skrift og norsk tegnspråk når han skal forklare hva et ord betyr. Han tar utgangspunkt i et skrevet ord på tavlen som han støtter seg til i forklaringene. Han sier i utdrag (5) at han forstår at han må bruke flere kommunikasjonsressurser i forklaringene for å gi elevene mulighet til å danne seg en mening om ordets innhold.

(Utdrag 5)

L: «Jeg må altså være åpen på at de ikke oppfatter meg. Så må jeg ha tålmodighet over tid, jeg må tåle at jeg må forklare ting igjen og igjen».

Elevene forteller i utdrag (6) at de gir beskjed til medelever og læreren om at norsk tegnspråk er det språket som skal brukes i klasserommet når det skjer at andre ikke bruker dette språket

når de prater med hverandre. De argumenterer med at norsk tegnspråk er det språket som alle har mulighet til å oppfatte og forstå.

(Utdrag 6)

E9: «Vi må si ifra til andre at de skal bruke tegnspråk, det er viktig å si ifra slik at alle forstår hva som blir sagt. (..) Tegnspråk skal brukes uansett.»

E15: «Jeg ber han (læreren) om å være så snill om å bruke tegnspråk. Da bruker han det.»

Det ser ut til at flere av elevene er tydelige på at norsk tegnspråk er det språket som skal brukes i undervisningen, selv om norsk tale av og til blir brukt i samhandling mellom lærer og enkeltelever. Elevenes ytringer kan tyde på at både lærer og elever kan initiere til bruk av norsk tale i kommunikasjon, hvilket kan signalisere at de veksler mellom norsk tale og norsk tegnspråk av ulike årsaker. Utdrag (7) indikerer at det er et noe motstridende svar på spørsmål om klassen i fellesskap har diskutert hvordan de kan kommunisere med hverandre.

(Utdrag 7)

I: «Diskuterer dere her i klassen av og til om hvordan dere kan kommunisere med hverandre på beste måte?»

E11: «Alt er bra, vi har gjort det.»

E9: (Eleven virker usikker, hen nikker og rister på hodet om hverandre). «Nei, tror ikke det... (..) Jeg bruker tegn med stemme...

En elev svarer at de har diskutert kommunikasjon i klassen, mens en annen elev ikke tror at de har gjort det, samtidig som hen supplerer med at hen bruker tegn og stemme. Disse utsagnene kan indikere at elevene kan ha ulik forståelse av hva det innebærer å *snakke om* hvordan vi *braker språk* for å kommunisere med hverandre. Elevens (E9) ytring kan tyde på at hen blir noe usikker når hen svarer på det siste spørsmålet der hen tilføyer at hen bruker tegn og tale. Hen ytrer i utsagn (6) at tegnspråk er det språket som skal brukes i klassen fordi det er et språk som alle kan oppfatte.

Analyser av elevenes og lærerens utsagn som handler om kommunikasjonsressurser i undervisning, tyder på at de er i et variert, komplekst, flerspråklig og multimodalt kommunikasjonsmangfold. De uttrykker seg på ulike språk som medieres i forskjellige modaliteter, som norsk tegnspråk, skriftlig norsk og engelsk, kodevekslinger (tegn med stemme), «dramatiseringer», bilder og tegninger. Lærerens utsagn om at han bruker «dramatiseringer» som en strategi for å få elevenes oppmerksomhet i undervisning ser ut til å fungere på bakgrunn av to av elevenes beskrevne erfaringer om at denne strategien fungerer

for dem, men på ulike måter. En synes at det er tidsbesparende at læreren «dramatiserer» for en kort stund, mens en annen synes det er morsomt. Lærerens utsagn indikerer at han aktivt bruker et bredt repertoar av ulike kommunikasjonsressurser for å differensiere og tilpasse undervisningen, noe som krever tålmodighet og forståelse. Elevenes ytringer viser at de opplever at lærerens formidlingsvariasjoner, gir dem mulighet til å tilegne seg kunnskap etter deres preferanser som også gir dem mulighet til å få repetert stoffet flere ganger. Selv om det brukes og veksles mellom ulike kommunikasjonsressurser i undervisning, så tyder elevenes ytringer på at norsk tegnspråk ikke alltid er det språket som brukes. De fleste elevene forteller at de erfarer at læreren veksler mellom norsk tegnspråk og norsk tale, mens en elev mener at læreren bruker tegnspråk. Dette kan tyde på at det ikke er alle som vet hvilket språk som brukes i undervisning, noe som understøttes av elevenes utsagn om at de antakelig ikke diskuterer i klassen om hvordan de kommuniserer med hverandre på ulike språk i forskjellige modaliteter.

5.1.2 Elevenes beskrivelser av reparasjonsstrategier i språkforhandlinger

Utsagnene til elevene kan tyde på at de har ulike preferanser når det gjelder lærerens reparasjonsstrategier i kommunikasjon når han stopper opp fordi han for eksempel mangler et tegn. De foretrekker; 1) munnavlesing (med eller uten støtte i elevenes hørselsrest), 2) bokstaving, 3) norsk skrift og 4) norsk (tale og skrift), bokstaving og norsk tegnspråk. Det kommer ikke klart frem i elevenes ytringer om de munnavleser samtidig som de støtter seg til en eventuell hørselsrest, eller om de bare støtter seg til munnavlesing.

(Utdrag 8)

- I: «Hvis læreren av og til ikke finner tegn, strever med å finne tegn, eller ikke kommer seg videre fordi han mangler tegn. Hva gjør læreren?»
- E9: «Han prater (norsk tale), jeg munnavleser.»
- I: «Han prater (norsk tale), og du munnavleser (Jeg viser med ansiktsuttrykket om E9 munnavleser med en viss anstrengelse eller om det går greit.) og prøver å forstå?»
- E9: «Jeg munnavleser. (E9 myser med øynene.) Av og til bruker NN (lærerens navn) feil tegn, og jeg skjønner ikke, men da munnavleser jeg, da skjønner jeg hva det betyr. (..) Han bokstaverer også. (..) Han bokstaverer og prater norsk.»
- E9 snur seg til E11 og sier: «Læreren bokstaverer mest.»
- I: «Når læreren stopper opp, så bokstaveres det eller prates det norsk, hvilken av disse strategiene er best?»
- E9: «Han bokstaverer mest. Av og til har jeg problemer med å oppfatte bokstaving. (...) Jeg synes det er lettere å munnavlese enn å avlese bokstaving.»
- E15: «Jeg liker best at læreren snakker norsk.»
- E17: «Bokstaving.»
- E12: «Norsk (tale og skrift), tegnspråk og bokstaving.»

E9 uttrykker at hen synes det er lettere å munnavlese, sammenliknet med å oppfatte bokstavering, selv om han antyder at han gjør det med en viss anstrengelse. E12 sier at hen foretrekker at læreren bruker alle strategier når han stopper opp, og dette kan tyde på at det kan være en god støtte for denne elevens læring at ulike forklaringsmåter blir brukt. Hens utsagn kan også vise at lærerens varierte bruk av kommunikasjonsressurser, som en andrespråksbruker i norsk tegnspråk, er en ressurs for både læreren og denne eleven.

Elevenes beskrivelser kan vise at det er varierende tegnspråkferdigheter hos læreren som gjør at de bruker ulike strategier for å tolke, og eventuelt samle informasjon, samtidig som de konsentrerer seg når læreren underviser.

(Utdrag 9)

- I: «(...) Hvordan vil dere forklare NNs (lærerens navn) måte å bruke tegnspråk? (...) (Jeg viser: Sitter dere komfortabelt og avleser læreren på en uanstrengt måte, eller sitter dere på en «konsentrert måte for å følge godt med.) Oppfatter dere alt eller ikke? Hvordan opplever dere dette?»
- E17: «Jeg må konsentrere meg når jeg ser på læreren.»
- I: «Konsentrere deg om hva? De manuelle delene av tegnspråk? Ansiktet? Eller kroppsspråket?»
- E17: «Hendene.. (..) Feil tegn... Av og til finner ikke læreren tegn som han trenger.»
- E9: « (...) Av og til er det tegn jeg ikke skjønner, jeg forstår ikke enkelte tegn. Av og til spør jeg læreren, og da forklarer han og jeg skjønner det til slutt. Jeg synes at han er veldig flink, jeg oppfatter alt. Noen ganger glemmer han tegn eller husker ikke hva tegn betyr.»
- E11: «Det er litt sånn at jeg må konsentrere meg om hva som blir sagt, og etterpå skjønner jeg hva som blir sagt. (..) Mye mimikk.»
- E12: «Læreren bruker flytende tegnspråk og mye ansiktsmimikk.»

På spørsmål om elevene opplever at læreren forstår hva de sier, svarer de at læreren sjelden ber elevene om å gjenta det de har sagt. Elevenes utsagn kan tyde på at de opplever at læreren har gode avlesingsferdigheter. Det er sjelden at læreren ber elevene om å gjenta det de har sagt. Når det likevel skjer, gjentar fire av fem elever budskapet på tegnspråk, mens en bruker norsk tale.

(Utdrag 10)

- I: «Opplever dere at læreren deres alltid eller ofte oppfatter hva dere sier når dere bruker tegnspråk? Er det sjelden at han må be dere gjenta det dere har sagt?» Alle elevene svarer det samme: Det er sjelden at læreren ber om gjentakelse.
- I: «Hvis læreren ikke skjønner hva dere sier, bytter dere språk og bruker norsk tale, eller forklarer dere på en annen måte på norsk tegnspråk?»
- E15: «Jeg prøver om igjen.» (på tegnspråk)
- E11: «Jeg bytter til norsk tale.»
- E9: «Jeg forklarer om igjen på tegnspråk.»
- E12: «Jeg forklarer om igjen på tegnspråk.»
- E17: «Om igjen på tegnspråk.»
- I: «Jeg lurer litt på, når læreren står der (peker på området der læreren stod i observasjonstimen) og underviser på NTS, oppfatter og forstår dere 100%? (...) .. eller må dere konsentrere dere om å følge med og dere venter med å si ifra til læreren at dere ikke skjønner, eller venter dere til læreren er ferdig?»
- E9: «Av og til .. når jeg ikke oppfatter helt, venter jeg litt. Etter hvert skjønner jeg hva det handler om. Først skjønner jeg ikke, så venter jeg litt og etter hvert oppfatter jeg det riktige til slutt. (..) Av og til oppfatter jeg, og av og til oppfatter jeg dårlig. Sånn .. »

Analyser av utsagn som handler om elevenes beskrivelser av reparasjonsstrategier i språkforhandlinger viser de har ulike preferanser når det gjelder lærerens strategier for å reparere. De foretrekker å munnavlese læreren, eller at han bokstaverer eller skriver på tavlen. Ytringer tyder på at elevene erfarer at læreren bokstaverer mest, og en av elevene forteller at hen synes det er lettere å oppfatte munnavlesing enn å avlese lærerens bokstaveringer. Elevenes beskrivelser viser at de synes at læreren er en god underviser fordi han forklarer på forskjellige måter ved å bruke ulike språk- og kommunikasjonsressurser. Utsagnene deres tyder på at de må konsentrere seg for å oppfatte og forstå ham, fordi han av og til bruker feil eller utydelige tegn, som han reparerer ved å snakke tydelig norsk, bokstaverer eller skriver på tavlen. Elevene opplever at det er sjelden at læreren ber dem om å gjenta når han ikke oppfatter eller forstår hva som blir sagt. Når det skjer, repeterer fire av fem elever på norsk tegnspråk, mens en velger å bruke norsk tale.

5.1.3 Lærerens forhandling om leksikalske tegn

Lærerens utsagn viser at han ikke er redd for å gjøre feil når han bruker tegnspråk, og at han diskuterer med elevene hvilket tegn de skal bruke fordi de skal forstå hva som ligger bak hans valg av tegn og hvordan tegnene kan sees i sammenheng med tema i undervisning.

(Utdrag 11)

- L: «(...) Jeg er ikke redd for å gjøre feil i tegnspråk. Jeg spør.»
- I: «Fint. Du sa det selv så fint i sted at du har mange tegn fra før, men at du likevel vil sjekke med elevene. (...) Hva er dine tanker med dette?»
- L: «Jeg tenker at de må vite.. de må oppfatte at for eksempel FARGE(1)⁶ ikke er et naturlig tegn for meg. ... Det tegnet er helt feil for meg, vi FARGE(1) ikke sånn. Vi MALER farger. (Læreren viser tegnet FARGE(3)⁷ som er tegnet som han opplever som riktig. Læreren viser et tegn for MALE, men det har samme utførelse som tegnet LIM/-E⁸.) De to kontekstene er forskjellige for meg. Jeg assosierer tegn med det visuelle og litt det praktiske. Tenker jeg. ... Om det er riktig, vet jeg ikke.»
- I: «Riktig eller feil, det er ikke det viktigste her. Interessant!»
- L: «Vi diskuterer hvilket tegn vi skal bruke. Hvilket tegn som føles riktig. Samme med tegnet (Læreren viser tegnet for begrepet *nyanse*). Jeg viser elevene (Læreren snur seg mot tavlen som er i rommet der intervjuet foregikk), peker på tavlen hvordan nyanser ser ut og hvordan disse kan kobles til hverandre. .. Jeg må gjenta ordet eller begrepet på tre måter for å treffe alle.»
- I: «Hva gjør du når du vil ta opp et tema (...) Hvis du ikke finner tegnet, hva gjør du? Spør du NN (en av lærerens kolleger), eller prøver du å diskutere dette med elevene?»
- L: «Jeg løser dette selv.»

Analysen av lærerens forhandlinger om leksikalske tegn kan tyde på at han støtter seg til norske ord og tegninger/bilder i forhandlinger om nye tegn som skjer på norsk tegnspråk. Han bruker visuelle og praktiske assosiasjoner i argumentasjonene om hvilke tegn som skal, eller kan, brukes. Han spør elevene om hvilke tegn de føler er riktig å bruke. Lærerens supplerende kommentar viser også at han er usikker på om hans visuelle og praktiske tilnærming til forhandling av tegn, er riktig eller ikke.

5.2 Minoritet i majoritet

Både elevene og læreren er minoriteter i majoritet på hver sin måte. Elevene tilhører som tidligere nevnt en språklig- og kulturell minoritetsgruppe og en gruppe som det norske samfunn definerer som funksjonshemmet. De er i et mindretall på sin skole. Læreren på sin side tilhører majoriteten i det norske samfunnet og på arbeidsplassen der flertallet av hans kolleger og elever er hørende. Han utgjør en språklig og kulturell minoritet når han er i

⁶ www.tegnordbok.no Søkerord: farge (1)

⁷ www.tegnordbok.no Søkerord: farge (3)

⁸ www.tegnordbok.no Søkerord: lim(e)

klassen med elevene som i denne settingen representerer et sjeldent flertall der han også underviser på minoritetsspråket norsk tegnspråk.

5.2.1 To minoritetskonstellasjoner

Utsagnene til elevene viser at de er multimodalt flerspråklige der deres samlede språklige repertoar inneholder: norsk tegnspråk, norsk, ASL, BSL, engelsk og et annet språk (se tabell 1, s. 29). De bruker og alternerer mellom flere ulike språk i hverdagen: norsk tegnspråk, norsk (både tale og skrift) og andre språk. Noen bruker norsk tegnspråk både hjemme og på skolen, mens andre bare bruker dette språket på skolen. Noen av elevene har et eller flere talespråk hjemme, mens de bruker norsk tegnspråk på skolen.

(Utdrag 12)

- I: «Jeg er litt nysgjerrig på deres ulike språk. Bruker dere tegnspråk hver dag?»
E9: «Ja. (...) Jeg bruker også ASL, BSL og internasjonale tegn.»
E15: Nikker.
E11: «Ja. Ikke hjemme.»
I: (til E11) «Du sier at du ikke bruker tegnspråk hjemme. Hvilke språk bruker du hjemme?»
E11: «Snakker norsk. (E11 bruker også to andre talespråk.) (...) Jeg snakker mest norsk. Jeg kan også BSL.
E15: «Hjemme snakker vi et annet språk.» (E15 opplyser at hen bruker norsk, norsk tegnspråk og et annet språk.)
E17: «Vi prater norsk hjemme.»
E12: «Jeg bruker mest tegnspråk her på skolen og hjemme.»

Da elevene svarte på spørsmål om de brukte tegnspråk hver dag, supplerte de etter hvert med flere språk som de kan, som for eksempel ASL og BSL. Det så ut som at flere av elevene var oppriktig stolte av å bruke ett eller flere språk. Elevenes bevegelser mellom ulike domener, som for eksempel språkbruk hjemme og på skolen, viser at de tilhører en minoritet i en minoritet. De har norsk tegnspråk i deres språklige repertoar, som er et minoritetsspråk. I tillegg tilhører noen av deres foreldre en språklig og kulturell minoritet.

Lærerens beskrivelser viser at han også har erfaring med være i ulike domener. Han underviser hørende elever noen timer i uken der han snakker norsk. Han beskriver at det ikke er et problem å alternere mellom elevene og ulike språk.

(Utdrag 13)

- L: «Det er veldig fint også å ha undervisning på mitt språk, å snakke (tale). Jeg kan snakke og ikke ha blikk-kontakt samtidig, må ikke bruke øynene så mye, det er slitsomt fordi det ikke er mitt språk, tegnspråk. Likevel kan jeg (nikker), men.. det er jo lettere snakke norsk.

Selvfølgelig. Likevel trives jeg veldig godt med tegn. Det er to ulike verdener. (...) Jeg liker godt den blandingen.»

Dette utsagnet tyder på at læreren opplever det forskjellig, og samtidig spennende, å undervise på norsk og på tegnspråk. Han språker på ulike måter, og han er tydelig på at det er lettere for ham å bruke norsk enn tegnspråk. Når han underviser på tegnspråk, underviser han på et minoritetsspråk i en klasse der han også utgjør en minoritet som den eneste hørende, og den eneste som har norsk som et førstespråk. Læreren trives med denne blandingen, mens det ser ut til at E9 søker kontakt med andre døve på skolen i friminuttene der de kommuniserer uanstrengt på tegnspråk.

(Utdrag 14)

I: «(...) Jeg er litt nysgjerrig. Når dere er her på skolen, hvor bruker dere tegnspråk? Bare her i klasserommet, og ikke andre steder eller?»

E9: «Andre steder der det er døve. .. Når det er lunsj så møter vi andre døve. Vi mingler, bruker tegnspråk. Døvemiljøet er her. (E9 og E15 peker på et område utenfor klasserommet.)» (E11 og E17 bekrefter det E9 sier ved å si «JA».)

E9s referanse til *døvemiljøet*, som den gruppen hen og hens medelever søker seg til i pausene, kan indikere at den kulturelle og språklige identitetsmarkøren *døv* fungerer som «limet» mellom disse elevene som i fellesskap utgjør en minoritet på denne skolen. Lærerens neste utsagn viser at skolen jobber med å skape bro mellom døve og hørende elever på denne skolen gjennom ulike tiltak.

(Utdrag 15)

I: «(...) Kan du si noe om tegnspråk tas opp på læremøter, teammøter, eller diskuterer dere noe rundt tegnspråk som tema eller kommunikasjon med elever på tegnspråk?»

L: (Læreren stopper litt opp, som om han tenker litt.) «Først vil jeg si at alle som jobber på denne skolen (skolens navn) ser og blir eksponert for tegnspråk daglig. .. Når vi har felles lærertid fra klokken .. til klokken.. hver .. morgen, er det alltid tolk tilstede. .. Skjermene (med dagens/ukens tegn) henger der og der med tegn. ... Vi har også kurs i lunsjen, kurs i tegnspråk for elever. ... Men våre døve elever er ikke så flinke til å ta kontakt. De (som er med på kurset i lunsjen) er også litt redde, nervøse. Så dette er ikke så lett. (...) NN (en av lærerens kolleger som er døv) fortalte (på et møte for alle lærerne på denne skolen) hvordan det var å være døv gjennom oppveksten, og på skolen. (...) Dette var så bra! Og da støtter vi jo tegnspråk ved å sette det opp på dagsordenen. (...) Alle er vant med å se og ha tolk. Ser at språket brukes i hverdagen. Jeg føler at vi her (på skolen) blir bedre og bedre på å åpne opp, diskutere og se på hva behovene er her, for elevene som bruker tegnspråk, undervise dem i grupper, i faggrupper som skal spesialiseres. Tegnspråk er vårt språk.»

Lærerens ytringer viser at han mener at tegnspråk er et naturlig språk på skolen. Det er et fokus på å gjøre en ytre synliggjøring av tegnspråk for elever og ansatte på flere måter. Tegnspråk eksponeres via tegnspråkkurser for hørende elever i lunsjen, TV-skjermer og bruk av tegnspråktolk, og ved at døve ansatte forteller om hvordan det er å være døv. Det ser ut til at læreren synes at disse tiltakene har gode og mindre gode resultater. Ytringene tyder på at erfarings- og kunnskapsdelingen som lærerens kollega gjennomførte var et positivt tiltak. Kurstilbudet i tegnspråk har sannsynligvis ikke ført til et ønsket resultat. I følge lærerens beskrivelser er de hørende kursdeltakerne usikre og litt redde. Elev (E9) sitt utsagn viser at hen og hens medelever omgås helst med andre døve elever.

En av lærerens ytringer viser at han og hans kolleger ikke diskuterer i fellesskap hvordan de bruker ulike språk i forskjellige modaliteter i undervisning.

(Utdrag 16)

- I: «(...) Er det slik at dere av og til her på (navnet til skolen) diskuterer hvordan dere underviser på tegnspråk, på tegnspråk-norsk, på andre språk?»
- L: «Nei. Nei, ikke diskusjon om akkurat dette. Nei.. Derfor gjør at.. Før hadde vi tolk på møtene (viser med ansiktet at dette ikke var noe særlig), det var rart. Alle kan tegnspråk (viser med kroppsspråket «hva er dette for noe?»). .. Så ble det bestemt at vi skulle bruke tegn selv.»
- I: «Hvordan?»
- L: «Noen er gode, andre er ikke så gode. Noen er veldig gode. Noen er døve. Noen har nettopp begynt. Det betyr at språket varierer. Det fungerer bra. Nærheten ble bedre. »

Disse utsagnene indikerer at bruk av tegnspråk har blitt drøftet som tema blant kollegene. Det ser ut til at fokuset er avgrenset til å ta et valg om at tegnspråk er et språk som kan brukes på møter, og kollegiets varierende tegnspråkferdigheter. Til tross for at ferdighetsnivået er forskjellig, så beskriver læreren at han opplever at det ble en bedre nærhet mellom kollegene. Lærerens ytring viser at han synes det er rart å ha tegnspråktolk tilstede på møter når alle kan tegnspråk, og dette kan tyde på at direkte kommunikasjon, på et hvilket som helst språk, er en viktig premiss for lærerens mulighet til nærhet og kontakt med andre.

Analyser av utsagnene om to minoritetskonstellasjoner viser at elevene og læreren har et bredt språklig repertoar, og at de beveger seg mellom ulike domener. Alle informantene bruker for eksempel norsk tegnspråk på skolen, mens det varierer mer hvilke(t) språk de bruker hjemme og på fritiden. Lærerens beskrivelser tyder på at han bruker sine språklige og kommunikasjonsressurser på varierende måter, alt etter hvem han underviser. Han uttrykker også at det er lettere å undervise på eget språk, og at det er krevende å bruke tegnspråk i undervisning fordi det ikke er hans språk. Han forteller at han må bruke synet som

kommunikasjonskanal, noe som krever mer av ham. Læreren gjør kort rede for at kollegaene hans har varierende ferdigheter i norsk tegnspråk, og at norsk tegnspråk tematiseres på skolen ved at det eksponeres på skolen gjennom tv-skjermer, bruk av tolk på møter, en døv kollegas erfaringsdeling og kurstilbud i norsk tegnspråk for skolens hørende elever. Han gir uttrykk for at han synes at lærerkollegene har blitt bedre på å diskutere hvordan de kan gi et best mulig opplæringstilbud for elevene på norsk tegnspråk på skolen. Samtidig viser utsagn fra læreren om at han og hans kolleger, som underviser døve og hørselshemmede elever, ikke diskuterer ulike problemstillinger som berører det å undervise i norsk tegnspråk som et andrespråk med hverandre.

5.3 Den medierende læreren

I dette delkapitlet vil det presenteres funn av hvordan læreren beskriver sin språk- og kommunikasjonsutvikling fra da han startet å jobbe med døve og frem til i dag, og hvilke refleksjoner han har rundt ulike språk, som for eksempel norsk tegnspråk, norsk og engelsk.

5.3.1 Lærerens beskrivelser av sin egen tegnspråkutvikling

Lærerens utsagn viser at han har brukt norsk tegnspråk i ulike yrkessammenhenger i over 20 år, og at han har utviklet sine tegnspråkferdigheter fra å ikke kunne noen tegn til å kommunisere med døve kolleger. Han tilpasser sin bruk av tegnspråk og en blandingsform av tegn og tale alt etter hvem han kommuniserer med. Ytringene viser også at læreren er interessert i språk, og at han opplever at han lærer nye språk fort. Han er ikke redd for å spørre om tegn som han ikke forstår.

(Utdrag 17)

- I: «Kan du fortelle litt om deg selv og din utdanning?»
- L: «Jeg jobbet som miljøarbeider og lærte.. Jeg kunne ikke si dette, BANAN (Han tar på hodet sitt som om han sier huffa meg), det var grusomt. Jeg sa HVA HVA HVA (hva sa du?). Plutselig snudde det seg, (Læreren gestikulerer, åpne hender foran seg, som om han er overrasket.) rommet i tegnspråk, altså tegnspråkrommet gjorde inntrykk på meg. Jeg er visuell av meg. (...) Jeg husker ting bedre på tegnspråk. (...) Jeg startet med tegnspråk i ca 1993. (..) Døve venner hjelper jo, ikke sant? »
- I: «Hvordan?»
- L: «Jo, språket mitt blir mer variert. (..) Jeg må avlese på et høyt nivå. NN (Lærerens kollega som er døv) er bare helt super for meg. Han bruker tegnspråk flytende. Han bruker ikke stemmen, bare tegnspråk, helt flytende (..) Dette betyr jo at jeg blir bedre i å avlese selv. Jeg spør og sier ifra når det er tegn jeg ikke skjønner betydningen av, jeg spør: Hva betyr det? Jeg er jo interessert, jeg har jo laget mange ord eller tegn selv.»

- L: «Det må være greit å bruke tegn med stemme. (..) Ja, jeg veksler på alt etter hvem jeg prater med, ja.»
- L: «(...) Jeg synes språk er veldig morsomt. Når jeg for eksempel snapper opp spansk, oppfatter jeg ordene. (...) Engelsk er noe annet. Jeg føler på en måte at det og tegnspråk står likt. Jeg er like god i begge språk. Tror jeg. Kanskje jeg er bedre i tegnspråk av og til. (..) Hvis jeg hadde flyttet til et annet land, så ville jeg nok klart å ta inn hvordan jeg kan prate med riktig.... Hva heter det....»
- I: «Intonasjon?»
- L: «Ja, intonasjon. «Jeg tar det der veldig kjapt. Hvis jeg reiser til Østfold, prater jeg østfoldsk.»

Analyser av ytringer som handler om lærerens beskrivelse av sin egen tegnspråkutvikling, tyder på at han har erfart å utvikle seg i norsk tegnspråk, fra å være nybegynner, der han bare kunne enkle tegn, til å kommunisere med elever og kolleger. Han forteller at han har et stort utbytte av å kommunisere med sin døve kollega som bruker flytende tegnspråk på et høyt nivå, fordi hans avlesingsferdigheter blir utfordret. Lærerens utsagn tyder også på at norsk tegnspråk er en ressurs for ham fordi han husker ting bedre på tegnspråk, noe som han begrunner med at han er visuell. Læreren viser i beskrivelsene at han vurderer sine ferdigheter i norsk tegnspråk som gode.

5.3.2 Lærerens argumentasjoner for opplæring på norsk tegnspråk

Lærerens utsagn viser at han har vært en del av den historiske utviklingen i opplæringsfeltet for døve med tanke på de pedagogiske diskusjonene om undervisningen skulle være på tegnspråk eller på norsk. Uttalelsene viser også han mener at undervisning på tegnspråk er viktig for døve og hørselshemmede elever, og at det skal være en del av skolens opplæringstilbud, selv om det er dyrt.

(Utdrag 18)

- L: «Da jeg begynte på NN skole (Tidligere arbeidsplass), nå sporer jeg av.. Jeg var vant med å kommunisere på tegnspråk uten stemme. (..) De på denne skolen krysset armene og så på meg (læreren viser med ansikt og kropp at de var skeptiske) og jeg sa at jeg trengte støtte. (Læreren peker på øret sitt). Stemme? De er jo døve. Hvorfor trenger de stemme? (..) Jeg spurte hva elevene gjør i friminuttene. Jo, de bruker tegnspråk. (..) Jeg valgte å kjøre løpet mitt.»
- I: «Er det noe du har lyst til å si om språk, flerspråklighet, hørselshemmede elever, opplæring? Er det noe du har lyst til å si til slutt?»
- L: «Vi må fortsette med å undervise på tegnspråk i klasser her på knutepunktskolen. (..) Det er ikke så farlig med de døve (Læreren viser med hendene som kan oppfattes som likegyldighet), de kan jo sendes til NAV. (..) Jeg er trygg på at her på skolen så får elevene likeverdig opplæring uansett språk, de skal utvikle seg, de skal bli sett, de får lov til å være i små klasser der de prater med elever på deres språk, tegnspråk, og det er greit. Det er vårt språk. Derfor må

vi beholde... Politikerne der oppe... (Læreren viser med et kroppsspråk som kan oppfattes som at han er oppgitt over politikerne). Hvordan skal de løse dette? Dette er dyrt, kjempedyrt.»

Analyse av lærerens utsagn som omhandler opplæring på norsk tegnspråk viser at han over tid har måttet argumentere for viktigheten, og betydningen, av at opplæring skal skje på dette språket. Hans argument om at elevene kommuniserer med hverandre på norsk tegnspråk i friminuttene, tyder på at han forstår at dette språket er elevenes naturlige språk og at dette er et språk som medieres via synet og hender, og som ikke er lydbasert. Lærerens utsagn viser også at han er klar over at det ikke er en selvfølge at det gis opplæring på tegnspråk fordi det er dyrt, og at det diskuteres på et politisk nivå. Utsagnene tyder på at læreren (og skolen) står i et dilemma mellom viktigheten av å ha et godt opplæringstilbud på tegnspråk, som er elevenes og skolens språk, og politisk styring.

6 Drøfting

Analyser i kapittel 5 viser noen trekk i denne casestudien som kan fortelle noe om døve og hørselshemmede elevers og en hørende lærers bruk av og alternering mellom ulike språk og kommunikasjonsressurser i forskjellige modaliteter i undervisning. I dette kapitlet vil drøftingen avgrenses til tre fokusområder: 1) læreren som andrespråksbruker av norsk tegnspråk, 2) kommunikasjonsressurser i klasserommet og 3) reparasjonsstrategier hos elever og lærer. Til slutt vil en helhetlig drøfting av disse tre fokusområdene som tar utgangspunkt i Cummings isfjellmetafor sett i lys av Vygotskys læringsteorier bli gitt.

6.1 Læreren som andrespråksbruker av norsk tegnspråk

Læreren forteller i utdrag (17) at han lærte seg norsk tegnspråk i voksen alder, og at det har vært et av flere av hans arbeidsspråk i over 20 år. Han utvikler fortsatt sine reseptive ferdigheter i norsk tegnspråk ved å kommunisere med en døv kollega og døve venner. Disse utsagnene er et eksempel på det Ferrara og Nilsson (2017) kaller en andrespråkslæring i en annen modalitet som også skjer i jobbsammenheng i voksen alder, noe som Myers-Scotton

(2006) beskriver som en naturlig årsak til å lære seg et nytt språk. Dette skjer i samhandling med andre døve elever og kolleger i et naturlig språkmiljø for andrespråklærende, ifølge Kulbrandstad og Engen (2004).

I utdrag (17) forteller læreren at han har gått gjennom en språklæringsprosess i norsk tegnspråk fra et begynnernivå der han ikke kunne si BANAN til å kunne avlese sin kollega som bruker flytende tegnspråk. Han har tatt formell videreutdanning i norsk tegnspråk, tilsvarende 10 vekttall/30 studiepoeng for flere år siden. Dette kan indikere at læreren har utviklet relativt gode reseptive og ekspressive tegnspråkferdigheter på et leksikalsk og grammatisk nivå som i Cummins teori betegnes som Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS). Det er mer usikkert hvor gode ferdigheter han har i Cummins Cognitive/Academiv Language Proficiency (CALP) (Cummins 1984a, 1984b i Kulbrandstad og Engen, 2004; Schönström, 2010; Aagaard, 2011). Dette leder til en antakelse om at læreren ikke har fått mulighet til å utvikle sitt tegnspråk i en faglig og undervisningskontekst, noe som også har sin naturlige forklaring i at det i dag ikke finnes etter- og videreutdanningstilbud på et viderekommende nivå for lærere som tatt 30 og 60 studiepoeng i norsk tegnspråk. På den ene siden kan det tyde på at læreren kompenserer for manglende tilbud om kompetanseheving i norsk tegnspråk ved å kommunisere med sin døve kollega, som også gir ham mulighet til å forbedre og utvikle egne avlesningsferdigheter. Det er et eksempel på et positivt initiativ til å vedlikeholde og utvikle egne tegnspråkferdigheter. På den annen side kan det være usikkert om lærerens samhandling med kollegaen styrker hans ekspressive og reseptive ferdigheter i pedagogisk formidling og i klasseromskommunikasjon på norsk tegnspråk i videregående skole.

Læreren uttrykker at han viser at han mener at norsk tegnspråk er det naturlige språket for døve og hørselshemmede elever (utdrag 17, 18), et av skolens undervisningsspråk (utdrag 15, 18) og et språk som ikke er hans (utdrag 13). Han vurderer at han har god kompetanse i dette språket i likhet med engelsk (utdrag 17). Disse utsagnene tyder på at han anerkjenner norsk tegnspråk som elevenes språk og som et av skolens undervisningsspråk, samtidig som han er tydelig på at det ikke er hans språk. Dette kan indikere at læreren muligens befinner seg i et komplekst krysningpunkt der anerkjennelse av norsk tegnspråk som elevenes språk og skolens undervisningsspråk, posisjonering av seg selv som andrespråksbruker i norsk tegnspråk og den praktiske utøvelsen av sitt yrke som gjøres på et andrespråk møtes. En mulig tolkning er at læreren forholder seg til norsk tegnspråk på ulike måter og gjennom ulike perspektiver, noe som Myers-Scotton (2006) beskriver som en overlappende forståelse av

språk og dets/deres funksjoner. Lærerens utsagn kan tyde på at han mener at norsk tegnspråk har en praktisk, nyttig funksjon for elevene, og er et undervisningsspråk som elevene har rett på. Samtidig har dette språket en funksjonalitet for hans praktiske virke som lærer for døve og hørselshemmede elever.

Det kan også se ut til at læreren motsier seg selv noe der han på den ene siden uttrykker at norsk tegnspråk er en del av hans språklige repertoar (utdrag 17, 18) og han vurderer sine tegnspråkferdigheter som gode (utdrag 17). Samtidig sier han at han opplever at det er utfordrende og slitsomt å undervise på dette språket (utdrag 13). Dette kan tolkes som at læreren har beveget seg, og fortsatt beveger seg, i kontinuumet mellom norsk tegnspråk og norsk i opplæring av døve og hørselshemmede elever. I dette kontinuumet brukes, blandes og veksles det mellom språk og kommunikasjonsressurser, bevisst som ubevisst, og systematisk som usystematisk. Ut ifra dette kan det tyde på at læreren har erfaringer med å mestre tegnspråk i noen settinger, mens det i andre situasjoner er mer krevende. Det kan på den ene siden tolkes som at læreren har erfaringer med å samhandle på norsk tegnspråk i ulike domener, som også kan utfordre ham i kommunikasjon i varierende grad. Det kan muligens være slik at det er enkelte fag og områder i noen fag som er greie å undervise på, mens det er mer utfordrende i andre fag og/eller fagområder.

Utsagn (17) viser at læreren synes at det er greit å bruke tegn og stemme i kommunikasjon på møter der deltakere er på ulike ferdighetsnivåer i tegnspråk. Dette kan være et eksempel på språklig fleksibilitet, som Engen og Kulbrandstad (2004) definerer som kodeveksling. Dette er en av flere egenskaper som Myers-Scotton (2006) beskriver er en del av menneskelige møter på tvers av språk og kulturer. Samtidig kan dette være med på å redusere lærernes muligheter til å utvikle egne ferdigheter i norsk tegnspråk i et forum med faglige diskusjoner i en lærerdiskurs. At læreren gjør et forsøk på å tilpasse seg andres varierte ferdigheter i norsk tegnspråk for å bidra til å skape nærhet, noe som i utgangspunktet er en god intensjon ifølge Røkenes et. al (2012), kan føre til en dominoeffekt. Lærerens kommunikasjon kan risikere å bli mindre tydelig og mindre presis fordi han veksler mellom norsk tegnspråk og norsk tale, alt etter hvem han kommuniserer med. Dette er noe som igjen kan gå utover hans egen språkbevissthet og språkferdigheter som en flerspråklig, tegnspråklig person. Og dette er til sist noe som kan påvirke elevenes mulighet til å avlese, oppfatte og forstå det læreren sier fordi de må forholde seg til hans varierte kommunikasjonsressurser.

Læreren viser i utsagn (15) at norsk tegnspråk er synlig på hans skole gjennom medier, tegnspråkkurs og tolking, og dette tyder på at skolen legger inn en innsats for å sette norsk

tegnspråk på deres agenda. Det fortøner seg litt underlig for meg at norsk tegnspråk eksponeres på skolen på ulike måter, mens lærerne ikke tematiserer opplæring av hørselshemmede elever som har norsk tegnspråk som undervisningsspråk på for eksempel egne seksjons-/avdelingsmøter (utdrag 16). Det på bakgrunn av at skolen og lærerne tilbyr to- og flerspråklig opplæring for hørselshemmede elever på norsk tegnspråk, og læreren gir uttrykk for at det er varierende tegnspråkferdigheter i kollegiet hans (utdrag 16). Lærerne underviser på norsk tegnspråk som enten er deres første- eller andrespråk, og både de og elevene har ulike bakgrunn i norsk tegnspråk og andre språk. Lærerne kan ta utgangspunkt i de språklige variasjonene som finnes i klasserommet, som et grunnlag for interessante problemstillinger som kan drøftes på lærermøter. Slik kan de få mulighet til å utvikle sin egen bevissthet og forståelse av hvordan de underviser og kommuniserer med elever på norsk tegnspråk og andre kommunikasjonsressurser. Lærernes metakommunikasjon rundt dette kan styrke og støtte elevenes læringsmuligheter. Dette er noe som Lindboe (2008) og Grimsæth & Hallås (2013) er inne på, at det er viktig at lærere i fellesskap reflekterer rundt ulike problemstillinger som berører flerkulturelle og flerspråklige elevers læring og læringspotensiale som kan være til fordel for lærernes individuelle og kollektive profesjonsutvikling. I denne sammenheng kunne skolen utnyttet ressursene hos døve og hørende ansatte ved at de problematiserer og argumenterer rundt ulike problemstillinger som berører opplæring av døve fra deres minoritetsspråklige og majoritetsspråklige ståsted. Det er en vesentlig forskjell mellom å ha kunnskap om norsk tegnspråk, å bruke norsk tegnspråk i undervisning av og kommunikasjon med tegnspråklige, og å se at dette språket brukes av andre.

Som Myers-Scotton (2006) og Stone & West (2012) påpeker, er det grunnleggende med kultursensitivitet i møtene mellom minoritetsspråk og majoritetsspråk. Med støtte i Vygotskys teori om at mennesker hele tiden er i en før-, nå- og fremtidsutvikling (Tetzchner, 2005), kan det oppmuntres til at lærerne ser på seg selv som lærende vesener i samspill med hverandre, elevene og kollegiet i et nå- og fremtidsperspektiv. Norsk tegnspråk og norsk er to språk som endrer seg over tid i likhet med andre språk. Det norske samfunnet utvikler og endrer seg, noe også døvesamfunnet gjør. Ved å utvikle og oppdatere egne tegnspråkferdigheter med jevne mellomrom, og samtidig aktivt følge opp språk- og samfunnsendringer som er nær elevenes hverdag, kan lærerne utvikle sin kultursensitivitet overfor elevene. Det kan bidra til å styrke de språklige og menneskelige relasjonene mellom en hørende lærer og døve og hørselshemmede elever.

6.2 Kommunikasjonsressurser i klasserommet

Analyser (utdrag 1, 2, 3, 4, 6, 12) viser at elevene og læreren har varierte og komplekse kommunikasjonsressurser i klasserommet. Norsk tegnspråk, bokstavering, skriftlig norsk, muntlig norsk, skriftlig engelsk, «dramatiseringer» og bilder/ tegninger er eksempler på deres brede kommunikasjonsrepertoar.

Bakhtins teori om dialogisme sier at mennesker står i gjensidige meningsforhandlinger med hverandre, samtidig som de forsøker å skape mening i fellesskap der de både ytrer seg og lytter til den andre (Imsen, 2014). Hvordan utvikles forhandlinger mellom lærer og elever når de har tilgang på et bredt repertoar av ulike språk og kommunikasjonsressurser i ulike modaliteter i lys av Bakhtins dialogisme? På den ene siden kan bruk av ulike språk og kommunikasjonsressurser som medieres i forskjellige modaliteter gjøre kommunikasjon mellom læreren og elevene fleksibel. Læreren alternerer mellom språk og andre kommunikasjonsressurser i formidling av fagstoff (utdrag 2, 3, 11), noe som elevene drar nytte av fordi de vet at læreren vil forklare det på elevenes foretrukne måte (utdrag 3, 4). Elevene får også mulighet til å repetere stoffet mens læreren fortsatt underviser om det samme ved å bruke andre kommunikative ressurser, noe som kan styrke deres læring. På bakgrunn av Vygotskys teori (Tetzchner, 2005) kan utdragene tyde på at læreren fasiliterer bredt for elevenes læring ved at han tilpasser bruk av språk og kommunikasjonsressurser i undervisning. Det ser ut som at læreren kjenner til hvilke formidlingsmåter som treffer elevene, som gjør at han bytter på og kombinerer mellom ulike formidlingsressurser. Ut ifra dette kan det sies at læreren differensierer og tilpasser undervisningen etter elevenes preferanser i hvordan fagstoff formidles. På den annen side kan ulike kombinasjoner av norsk tegnspråk, norsk tale, norsk/engelsk skrift, språkblandinger mellom norsk tegnspråk og norsk tale, bilder/tegninger eller «dramatiseringer», gjøre formidling av fagstoff og kommunikasjon komplekst, sammensatt og komplisert både for læreren og elevene. Ut fra Cummins isfjellmetafor kan disse meningsforhandlingene forstås som ekstra krevende nettopp fordi elevene og læreren sannsynligvis må forhandle både på et språklig og et kognitivt nivå (Engen & Kulbrandstad, 2004; Schönström, 2010; Aagaard, 2011). Det kan være krevende for lærerens konsentrasjon å formidle det samme fagstoffet ved å bruke ulike kommunikasjonsressurser, noe som muligens kan hindre læreren i å gå i dybden ved å gå detaljert til verks. For elevenes del kan lærerens vekslinger mellom formidlingsressursene føre til at det for eksempel er utfordrende for elever å sile ut essensiell informasjon som uttrykkes på ulike måter, for så å trekke sammen informasjon som skal formes til en mening.

Faste kommunikasjonsressurser, som for eksempel skrevne ord eller tegninger/bilder på tavlen, er noe som læreren og elevene kan støtte seg til i meningsdanningene, mens norsk tegnspråk og muntlig norsk er flyktige, noe som kan utfordre elevenes oppfattelse og forståelse av det som formidles. Dette er kognitivt krevende, noe som elevene gir uttrykk for i utdrag (8).

I utdragene (1, 2, 3, 4 og 6) kommer det frem at norsk tegnspråk trolig ikke brukes hele tiden, og det kan ha sin naturlige forklaring i at elevene og læreren har et bredt repertoar av ulike språk og kommunikasjonsressurser i forskjellige modaliteter. En annen årsak kan også være at for eksempel læreren ønsker å variere måter å formidle fagstoff på for å opprettholde og/eller vekke elevenes motivasjon til å følge med. Dette kan tyde på at norsk tegnspråk er et språk som brukes som et utgangspunkt for meningsdanning, som underbygges med for eksempel lærerens «dramatiseringer» og/eller skrevne ord på tavlen. Når læreren bruker disse kommunikasjonsressursene, så har elevene mulighet til å følge med fordi de kan støtte seg til det faste og det flyktige i lærerens formidling. Ved at læreren formidler på denne måten, i stedet for eller i tillegg til norsk tegnspråk, medieres undervisningen fortsatt visuelt. Når det derimot brukes norsk tale har elever som ikke oppfatter auditive språk ikke den samme tilgangen på informasjon og læring, ved siden av at de blir holdt utenfor når det kommuniseres på norsk tale. Hvis læreren eller andre elever ikke gjør det eksplisitt at det skjer et språkbytte, reduseres elevenes mulighet til deltakende læring fordi de ikke får med seg det som blir sagt. Lærerens ansvar som fasilitator er å formidle fagstoff ved å bruke språk og kommunikasjonsressurser som inkluderer *alle* elever, og som gir dem mulighet til å tilegne seg læring etter deres språklige og kognitive forutsetninger.

Det kan også se ut som at læreren av og til velger å starte å med et skrevet ord eller en setning på tavlen som et utgangspunkt for undervisning der det forklares, beskrives og eksemplifiseres på norsk tegnspråk (utdrag 2 og 11). Det er usikkert om denne fremgangsmåten er mer eller mindre fast hos læreren, og det vites ikke om innholdet i det skrevne blir kontekstualisert til større og naturlige sammenhenger på norsk tegnspråk eller i skriftlig eller muntlig norsk. En ting er å lære nye begreper, mens det er en annen ting å forstå et nytt ord og eller et nytt tegn, og å utvikle forståelse for hvordan tegn og ord kan brukes i ulike betydninger og kontekster. Det kan for eksempel være slik at elevene kjenner til begrepet *innhold*, mens de kanskje ikke er sikre på eller ikke kjenner til ordet som representerer begrepet. Det er fullt mulig at elevene vet betydningen av et begrep hvis det formidles med et enkelt tegn eller eksemplifiseres og kontekstualiseres på norsk tegnspråk

eller ved å se et bilde. På den ene siden er det positivt at læreren tar utgangspunkt i et skrevet ord fordi det kan indikere at han har en to-/flerspråklig tilnærming i sin formidling der skriftlig norsk er en del av klassens språk. På den annen side kan dette tolkes som at læreren kan være tryggere på å starte med et skrevet ord, fremfor å formidle et poeng eller et tema på norsk tegnspråk fordi norsk er lærerens førstespråk. Når læreren skal forklare begreper på norsk tegnspråk, som er hans andrespråk, for førstespråklige elever, fordrer det at læreren har gode tegnspråkferdigheter. Ved å ta utgangspunkt i Cummins isfjellmetafor, er det sentralt at læreren har en så god grammatisk og kulturell kompetanse i dette språket at læring kan skje på elevenes tegnspråklige premisser. Læreren og elevene har, av naturlige årsaker, ikke helt overlappende språklige og kognitive kilder. De har to ulike førstespråk og de er i ulike aldre og posisjoner som gjør at deres erfaringsverdener er forskjellige. Det er krevende å undervise på et andrespråk, noe lærerens utsagn (5) kan bekrefte, når han sier at han må være åpen på at han ikke alltid blir oppfattet og forstått.

Det ser ut til at læreren bruker ulike strategier for å identifisere hvilke tegn som kan brukes i undervisning (utdrag 11). Læreren tar utgangspunkt i det visuelle og det praktiske i argumentasjon for å «etablere» et tegn, diskuterer med elevene om leksikalske tegn de vurderer som riktige og begrunner overfor elevene hvilke tegn han bruker og helst ikke bruker. Et av lærerens eksempler på tegn som han og elevene forhandlet seg frem til som et «internt tegn» er NYANSER. Når læreren definerer seg selv som både visuell og auditiv, kan det implisere at han kanskje har en mer eller mindre helhetlig syn på hva som kan være språk og språklige strategier for å få frem et budskap på. Han tar utgangspunkt i et bilde og et norsk ord, som for eksempel begrepet nyanse, for å definere et tegn som kan «passe» inn i deres tema og diskurs, og en av flere mulige årsaksforklaringer til dette er at han forstår norsk tegnspråk som et språk med flere ikoniske trekk (Schembri & Johnston, 2007).

Elevenes beskrivelser av deres erfaringer med å avlese ulike språk og kommunikasjonsressurser når læreren underviser, impliserer at de er fleksible og strekker seg langt for å tilpasse seg i språkforhandlinger i meningsdanningene (utdrag 8). Dette er noe som Stone & West (2012) peker på som viktig at hørende lærere, og andre som jobber med tegnspråklige døve, er bevisste på for å unngå at språkforhandlingene styres av majoritetsspråket. Det fordrer at læreren har både språk- og kultursensitivitet, og kunnskap om eget og andres språk og egen og andres kultur. Det ser ut til at de fleste av elevene er trygge på sin språk- og kommunikasjonskompetanse og språkidentitet, og på at læreren oppfatter og forstår dem når de velger å gjenta eller omformulere seg på norsk tegnspråk når

læreren en sjelden gang ikke oppfatter eller ikke forstår hva de sier. Grimsæth & Hallås (2013) og Stone & West (2012) løfter frem viktigheten av å reflektere rundt det å selv være flerspråklig og flerkulturell sammen med flerspråklige og flerkulturelle andre. Det vil kunne øke egen og andres bevissthet i hvordan man *faktisk* bruker ulike språk og kodevekslinger i kommunikasjon med andre. Det er kanskje særdeles viktig å reflektere rundt dette, også i klasserommet, når utgangspunktet for opplæringstilbudet for elevene er bygget på et vedtak om å *ha* opplæring i og på norsk tegnspråk. På bakgrunn av disse funnene, stiller jeg et spørsmål ved om det er så *selvsagt* at norsk tegnspråk er hovedspråket i undervisningen. Det når det ser ut til at norsk tale brukes innimellom i undervisning, selv om elevenes utsagn (utdrag 1) kan tyde på at ikke alle oppfatter at norsk tale blir brukt. I tillegg er det ulike oppfatninger blant elevene om klassen sammen har diskutert hvordan de kommuniserer med hverandre, noe som utdrag (7) viser. At enkelte elever ber om at lærer og medelever skal bruke norsk tegnspråk for å kunne inkluderes, kan tyde at norsk tale er et språk som av og til brukes i undervisning.

Elevene har fått vedtak om undervisning i og på norsk tegnspråk etter opplæringslovens § 3-9, som innebærer at dette språket skal brukes som undervisningsspråk. Læreren og elevens utsagn viser at norsk tegnspråk er et av språkene som brukes i undervisning, og læreren har lært seg dette språket i voksen alder. Utdrag (13, 17) kan tyde på at læreren er bevisst på at norsk tegnspråk, som er elevenes førstespråk, ikke er et språk som han behersker fullt ut. Han beskriver tegnspråkferdighetene til sin kollega som flytende og på et høyt nivå, og han uttrykker at hans avlesningsferdigheter utfordres. Dette kan sees i tråd med Cummins «Interdependence»-hypotese om at elevenes og lærerens tegnspråkferdigheter kanskje ikke alltid står i et parallelt forhold til hverandre (Aagaard, 2011). Sammen med et av hans andre utsagn om at han etterstreber elevenes *oppmerksomhet* (utdrag 3), kan dette tyde på at han velger å bruke «dramatisering» som en trygg kommunikasjonskanal for å nå frem hos elevene. Som en av elevene antyder (E11), er det greit at læreren «dramatiserer» i stedet for å bruke tegnspråk for en kort stund fordi det er mer tidseffektivt. Når eleven uttrykker at det er greit at læreren «dramatiserer» for en kort stund, kan det også tyde på at eleven muligens ikke opplever at denne strategien fungerer optimalt. Elev (E12) erfarer derimot «dramatisering» som lett å oppfatte og morsomt, og dette kan indikere at denne formidlingsressursen kan være motiverende for hen. Hvordan kontekstualiserer for eksempel læreren begreper i

«dramatisering» som elevene skal lære på norsk tegnspråk og norsk? Læreren viser i utdrag (3) at han ikke planlegger å «dramatisere» på forhånd, noe som impliserer at denne formidlingsstrategien kan være noe tilfeldig.

6.3 Reparasjonsstrategier hos elever og lærer

Elevene og lærerne i denne studien samhandler med hverandre på ulike språk og ved hjelp av andre kommunikasjonsressurser i forskjellige modaliteter. På grunnlag av dette er det kanskje naturlig å anta at de også har ulike reparasjonsstrategier i kommunikasjon med hverandre.

Analyser av utdrag (8, 9, 10) viser at elever og lærere har forskjellige reparasjonsstrategier, og at elevene har ulike preferanser til reparasjonsstrategier som de selv, og læreren bruker.

Elevene forteller i utdrag (8) at læreren bokstaverer og bruker norsk tale når han mangler, eller ikke husker, et tegn. Det er store variasjoner i elevenes preferanser av lærerens reparasjonsstrategier. Noen foretrekker at læreren bokstaverer, andre liker bedre kombinasjoner av norsk tegnspråk, skriftlig norsk og bokstavering og noen velger å munnavlese. En av elevene gir tydelig uttrykk for at hen heller vil munnavlese fremfor at læreren bokstaverer fordi det er vanskelig å oppfatte. Det kan være flere årsaker til at det er vanskelig å oppfatte bokstavering, som blant annet hvordan læreren utfører bokstaveringer. Det kan være motorisk utfordrende å bokstavere med tanke på håndform, bevegelse og tempo i hver bokstav, samt i overgangene mellom bokstavene og mellom «bokstavkjedene» som viser to navn eller to ord. Er lærerens bokstavering synlig for alle elever som sitter i en hesteko? Hvis det er et ord eller en tegning på tavlen som læreren bokstaverer, plasserer han hånden sin i nærheten slik at det som bokstaveres blir kontekstualisert til noe konkret for elevene? Utfordringer med å avlese bokstaveringer kan også forklares ut ifra elevenes ulike ferdigheter i å kode bokstaveringer. Det er grunn til å anta at det er forskjell på å bokstavere et ord som for eksempel elever vil ha hjelp til å få skrevet riktig, og det å oppfatte og kode en kjede av bokstaveringer midt i en kunnskapsformidling som også er en veksling fra en kommunikasjonsressurs til en annen. Elev (E12) viser derimot at hen ønsker at læreren skal kombinere norsk tegnspråk, bokstavering og skriftlig norsk som reparasjonsstrategi, og dette kan tyde på at kombinasjoner av språk i ulike modaliteter som medieres visuelt kan være en styrke for enkelte elever.

Når det gjelder reparasjonsstrategier, er det interessant å se at enkelte elever foretrekker å munnavlese fremfor at læreren bokstaverer. Å munnavlese norsk kan innebære en viss risiko

med tanke på hva de faktisk oppfatter. Det er for eksempel ikke lett for en døv eller en hørselshemmet å skille mellom ord som *bake*, *bakke* og *pakke*. I observasjonen så jeg at læreren spurte elevene flere ganger om de oppfattet/forstod det som ble sagt, og det er gjerne slik at det ikke alltid er slik at vi mennesker vet hva vi faktisk oppfatter og forstår, og hva vi ikke oppfatter og forstår. Hvordan vet læreren og elevene at det som har blitt munnavlest er riktig? Hvordan overføres og bearbeides så fagkunnskap som blir gitt på et andrespråk til et førstespråk for elevenes vedkommende i en læringskontekst?

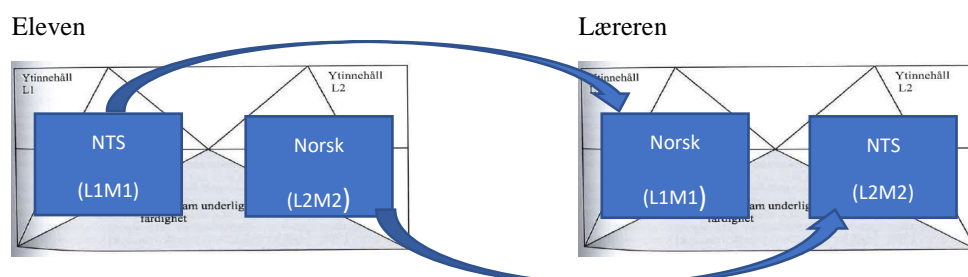
Det å være i språkforhandlinger med andre kjente og i vante omgivelser, påvirker relasjonene mellom lærer og elever, noe som Røkenes et al. (2012) påpeker. Læreren vektlegger trygghet og tid på å forklare og formidle for elevene, og på å reparere brudd i kommunikasjon. Det gjør han ved å bruke og kombinere kommunikasjonsressurser slik at de har mulighet til å oppfatte og forstå det som blir sagt. Jeg registrerte under observasjonsbesøket at læreren spurte elevene flere ganger (på tegnspråk) om de OPPFATTET/FORSTOD det han sa, og elevene nikkete. (E9) sier i utdrag (10) at hen av og til oppfatter læreren dårlig uten å utdype om det er lærerens *bruk av språk*, eller om det er hen som ikke forstår *innholdet* i det som formidles. Det kan se ut som at (E9) legger ansvaret på seg selv for at hen av og til ikke forstår hva som blir formidlet, og det kan være flere årsaker til det. En av flere mulige forklaringer kan være at denne eleven ønsker å gjøre et forsøk på ansiktsbevaring for seg selv og overfor læreren. En måte å forstå dette på, kan være å gi en stilltiende bekreftelse overfor læreren at han er den gode læreren som eleven og hans medelever synes han er, heller enn å signalisere at hen ikke oppfatter eller forstår det som formidles. Elevenes utsagn indikerer at det er de som ber om gjentakelse eller avklaringer i en større grad enn det læreren gjør. På grunnlag av dette kan man stille spørsmål om enkelte elever velger å la være å be om at læreren kan repetere det som har blitt sagt på et andrespråk, fordi de kan oppleve det som tungt å kjenne på at det er de som ikke forstår.

Det ser ut til at elevene har ulike preferanser til hvilke reparasjonsstrategier læreren kan bruke, mens fire av fem elever gjentar på samme språk, norsk tegnspråk, når læreren ikke oppfatter eller forstår hva de sier (utdrag 10). En elev velger å gjøre et språkbytte fra norsk tegnspråk til norsk tale. Dette kan tyde på at elevene vurderer lærerens reseptive ferdigheter som gode, noe som underbygges med at de opplever at det er sjelden at læreren ber om at de gjentar det de sier (utdrag 10). Elevene gir også uttrykk for at de synes at læreren har gode ekspressive ferdigheter i tegnspråk (utdrag 4, 9), det selv om han mangler enkelte tegn eller utfører tegn

feil. Samtidig indikerer enkelte utsagn om at noen av elevene konsentrerer seg ekstra for å oppfatte/forstå hva læreren sier (utdrag 8).

6.4 Cummings isfjellmetafor i lys av Vygotskys og Bakhtins teorier

Cummins teori og bruk av isfjellmetaforen kan forstås som et individs flerspråklighet, og forholdet mellom individets første- og andrespråk. Hvis vi ser for oss læreren og elevene i denne studien, som i hovedsak bruker norsk tegnspråk og norsk (skriftlig og muntlig) i dialog med hverandre i undervisning, kan vi utvide Cummins isfjellmetafor i en dialogisk kontekst. Det kan vi gjøre ved å se for oss at det står to isfjell vendt mot hverandre i et klasserom. Elevenes første topp som er deres L1M1 (tegnspråk) står rett over lærerens første L1M1 (norsk)-topp, mens lærerens andre L2M2 (tegnspråk)-topp er plassert rett over elevenes andre L2M2 (norsk)-topp, slik som figur 5 viser. Funn viser at både elevene og læreren beskriver at de er flerspråklige, de bruker mye norsk tegnspråk og de alternerer mellom ulike språk og kommunikasjonsressurser i undervisning. Deres språklige repertoar og kommunikasjonsressurser legger grunnlaget for meningsdanning. Hvordan kan deres dialog forstås ved å ta utgangspunkt i Cummins doble isfjellmetafor? Det kan se ut som at deres kommunikasjon befinner seg i, eller rundt, et krysningspunkt der deres førstespråks- og andrespråks ferdigheter og kompetanse i og på norsk tegnspråk brukes om hverandre. Dette krysningspunktet kan muligens forstås som en slags kommunikasjonssyntese. I denne syntesen er det en sammensetning av elevenes og lærerens språklige repertoar og språk- og kommunikasjonserfaringer, deres kommunikasjon i klasserommet og lærerens formidling av fagkunnskap.



Figur 5

6.4.1 Kommunikasjon på et første- og et andrespråk

Med tanke på lærerens og elevenes kommunikasjonssyntese som består av deres første- og andrespråk i ulike modaliteter som også medieres forskjellig, lurer jeg på om deres felles

underliggende kognitive system brukes i en større grad som en ressurs enn deres separate kognitive system (Engen & Kulbrandstad, 2005; Schönström, 2010; Aagaard, 2011). Det ser ut til at læreren og enkelte elever tar utgangspunkt i det som er deres felles erfaringsverden når de bruker ulike kommunikasjonsressurser for å formidle eller forklare et meningsinnhold. I observasjonen forklarte en elev med eksempler for å få ordet for bobaking, og læreren ga et eksempel på hvordan han tar utgangspunkt i et bilde for å forklare begrepet nyanse for å etablere et tegn for dette begrepet som kan brukes i undervisning (utdrag 11). Disse erfaringene kan være det Cummins kaller for overflatekunnskap. Dette kan begrunnes med at læreren formidler og forklarer det samme fagstoffet på flere måter for å gi elevene mulighet til læring uten å kanskje gå i dybden. Samtidig får elevene sjansen til å tilegne seg fagstoff ut ifra egne preferanser i forhold til lærerens formidlingsstrategier.

Med støtte i Vygotskys teori om proksimale soner, er en av lærerens viktigste oppgaver, å fasilitere optimale læringsmuligheter for elevene som er i en kontinuerlig læringsprosess (Tetzchner, 2005). Han beskriver læreren som den voksne som skal mediere ferdigheter og kunnskap for elevene gjennom å tilpasse opplæringen etter deres sosiale og kognitive forutsetninger. Ved å legge til rette for læring i proksimale soner, skal elevene få mulighet til å strekke seg for å lære noe nytt. En av forutsetningene for å klare dette, er å kunne det språket elevene bruker, og å kunne bruke på det på en slik måte at elevene kan utvikle seg i læringsprosessene. For at læreren skal kunne gjøre dette i undervisning som gjøres på norsk tegnspråk, fordrer det at han får mulighet til å utvikle sine tegnspråkferdigheter på et så høyt nivå som mulig. Da kan det være mulig at han kan uttrykke seg på norsk tegnspråk som et andrespråk i Cummins CALP-sone (Aagaard, 2011).

Med tanke på å undervise elever i deres proksimale soner, så har ikke læreren fått mulighet til å videreutvikle sine tegnspråkferdigheter i form av et videre- og etterutdanningstilbud for viderekomne i tegnspråk. Det kan forklares med at det i dag ikke finnes et slikt tilbud. Dette er noe skolens ledelse kan kompensere ved å sette opp tegnspråkkurs og diskusjonstemaer om tegnspråk som et andrespråk for lærere, og samtidig legge retningslinjer for hvordan ansatte kan bruke tegnspråk på ulike arenaer. Dette er noe som Lindboe (2008) og Grimsæth & Hallås (2013) peker på. Det er viktig at lærere som jobber i flerspråklige- og kulturelle miljøer diskuterer, reflekterer og problematiserer ulike temaer rundt mangfoldets mangesidighet. Ved å tematisere dette i egne lærerdiskurser kan dette styrke lærernes bevissthet om norsk tegnspråk som undervisningsspråk i videregående opplæring, som kan være til elevenes

fordel. Ved å gjøre det, kan Vygotskys teori om proksimale soner også anvendes til lærernes tilegnelse og videreutvikling av norsk tegnspråk.

Jeg har i dette kapitlet forsøkt å belyse noen funn ved hjelp av Vygotskys, Bakhtins og Cummins teori, og pekt på noen problematiske områder som omhandler kommunikasjon på norsk tegnspråk mellom en hørende og andrespråklig lærer og døve og hørselshemmede, førstespråklige elever. Språk og ressurser som brukes i undervisning er en av flere sentrale elementer i en skolehverdag som er komplekst, både for elever og lærere. På grunn av oppgavens begrensede omfang, fokuserer jeg på forskningsspørsmålet som omhandler lærerens og elevenes beskrivelser av hvordan de kommuniserer med hverandre på ulike språk og med varierende kommunikasjonsressurser i forskjellige modaliteter. Jeg er klar over at lærerens oppgaver strekker seg langt utover det som kommer frem i denne oppgaven, samtidig så er lærerens bruk av språk og kommunikasjonsstrategier en sentral og betydningsfull faktor som påvirker elevenes muligheter til læring og kunnskapsutvikling.

7 Avslutning

Undervisning av døve og hørselshemmede elever innebærer at norsk tegnspråk og norsk skrift og tale brukes i klasserommet. Med andre ord så er all to-/flerspråklig undervisning av døve og hørselshemmede konsentrert om undervisningsformidling og kommunikasjon på minst to språk. Norsk tegnspråk er elevenes, eller et av elevenes, førstespråk, og norsk er lærerens førstespråk, og det innebærer at de bruker ulike språk og kommunikasjonsressurser i forskjellige modaliteter. Deres kommunikasjon med hverandre medieres også på forskjellige måter. Denne studien har gjort et forsøk på å belyse hvordan elevene og læreren beskriver deres bruk og kombinasjoner av ulike språk og kommunikasjonsressurser i undervisning på en knutepunktskole.

7.1 Hva nå?

Som Kermit (2018) skriver i den nordiske kunnskapsoversikten over opplærings- og inkluderingsstatusen for hørselshemmede barn og elever, er det en vesentlig mangel på forskning som belyser det praktiske opplæringsfeltet. Når det gjelder opplæring i og på norsk tegnspråk, fordrer det at det satses på forskning på norsk tegnspråk i en norsk kontekst. Ved å ha et bedre forskningsgrunnlag om norsk tegnspråk, vil det få konsekvenser for undervisning av døve og hørselshemmede elever fra 1. klasse i grunnskolen til 3. klasse på videregående

skole. Vi trenger blant annet mer forskning på elevenes tegnspråklige utvikling som tar utgangspunkt i deres ulike språklige og kommunikative bakgrunn. Døve elever av døve foreldre, døve elever av hørende foreldre og døve elever som har foreldre med innvandrerbakgrunn (døve som hørende) har ulike og varierende utgangspunkt for å utvikle god språkbeherskelse i norsk tegnspråk og norsk (skriftlig og/eller muntlig). Når døve og hørselshemmede elever er en lavfrekvent gruppe som er i en klasse med flere språklige og kulturelle variabler, er det interessant å gjøre en nærmere undersøkelse av deres 13-årige skoleløp med tanke på deres tidlige og fortløpende språkopplæring, undervisning i minimum tre språkfag og hvilke suksessfaktorer som må ligge til grunn for at de kan starte med høyere utdanning.

Elevene og læreren i denne studien ga uttrykk for at de er flerspråklige mennesker, og som en naturlig konsekvens av dette alternerer de mellom språk og koder i ulik grad. Da er det interessant å undersøke nærmere når, hvordan og hvorfor språkalternering skjer og det i ulike modaliteter. Hvilken effekt har dette for elevenes språk- og kunnskapsutvikling? Det på bakgrunn av at det ser ut til at det er en høy prosentandel av døve og hørselshemmede elever som ikke er etnisk norske. Dette leder til spørsmålet om det er på tide å drøfte om den tospråklige opplæringen kan utvides til en flerspråklig, tegnspråklig opplæring fordi funn fra denne studien antyder at flere elever bruker flere språk enn norsk tegnspråk og norsk som for eksempel ASL, engelsk og andre språk.

Når læreren i denne studien sier at han både klarer seg selv og diskuterer med elevene når han er usikker på tegn som kan brukes i undervisning, kan dette tyde på at det trengs forskning på hvordan hørende lærere som underviser på norsk tegnspråk erfarer å undervise på dette språket som er et av deres andrespråk. Resultatene fra en slik forskning vil sannsynligvis kunne bidra til å styrke argumentasjonene for et utvidet og forbedret etter- og videreutdanningstilbud for lærere i grunn- og videregående skole, som allerede har gode tegnspråkferdigheter.

Litteraturliste

- Aagaard, K.E. (2011). *Den språklige faktor : pedagogisk-psykologisk utredning av barn med minoritetsspråklig bakgrunn*. (Doktorgradsavhandling), Universitetet i Oslo, Psykologisk institutt, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, : Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/18169>
- Aasen, J. (2012). *Flerkulturell pedagogikk : en innføring*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Ahlgren, I. & Bergman, B. (2006). *Teckenspråk och teckenspråkiga*. SOU 2006:29.
- Berge, S.S. (2016). *Tolkemediert undervisning for tegnspråklige elever i videregående skole : en analyse av undervisningstolkers rollesett*. (Doktorgradsavhandling), NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet) : Trondheim.
- Berge, S.S., Holm, A., Dons, C.F. & Ekeland, J. (2003). Undersøkelse av knutepunktskoler for hørselshemmede.
- Danielsson, L. (2006). Samtal i det teckenspråkiga klassrummet - en interaktionsstudie. I C.F. Roos, Siv (red.), *Dövhet och hörselnedsättning* (s. 169 - 186): Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk - flere muligheter : flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Engen, T.O. & Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ferrara, L. & Nilsson, A.-L. (2017). Describing spatial layouts as an L2M2 signed language learner. *Sign Language & Linguistics*, 20(1), 1-23.
- Gjelhus, G. (2015). *Hvordan oppfatter elever og lærere ved en knutepunktskole et godt læringsmiljø for tegnspråklige elever i videregående skole?* (Masteroppgave), NTNU (Norge teknisk-naturvitenskapelige universitet), Trondheim.
- Grimsæth, G. & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis : profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hjulstad, J. (2015). *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming*. (978-82-7570-438-0). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning, Avdeling for mangfold og inkludering.
- Hjulstad, J. (2017). *Embodied Participation In the Semiotic Ecology of a Visually-Oriented Virtual Classroom*. (Thesis for the Degree of Philosophiae Doctor), NTNU (Norwegian University of Science and Technology), : Trondheim.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo:

Universitetsforl.

- Johnston, T.R. & Schembri, A. (2007). *Australian sign language (Auslan) : An introduction to sign language linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kermit, P. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole: Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning*. (8275705428). Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/2018/HLF%20rapport%20endelig%20WEB.pdf>.
- Kermit, P., Tharaldsteen, A.M., Haugen, G.M.D. & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken? : inkludering og ungdom med sansetap - muligheter og begrensninger*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning Avdeling for mangfold og inkludering, Statped.
- Kleven, T.A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I T.A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. 2. utgave*. . Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulturdepartementet. (2008). *Mål og mening - Ein heilskapelig norsk språkpolitikk*. (Meld. St. nr. 35 (2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeldnr-35-2007-2008-/id519923/>.
- Lind, M. (2005). Språk som handling og tekst. I K.E. Kristoffersen, H.G. Simonsen & A. Sveen (red.), *Språk. En grunnbok*. (s. 39-63). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindboe, I.M. (2008). Profesjoners etiske utfordringer i et flerkulturelt samfunn. I A.M. Otterstad (red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold : fra utsikt til innsikt* (s. 179-194). Oslo: Universitetsforl.
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices : an introduction to bilingualism*. Oxford: Blackwell Pub.
- NDF. (2018). *Generelt om døve og hørselshemmede*. Hentet 18.04.30, fra <http://deafnet.no/tegnsprak/generelt>
- Oppl, O.-. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 17.07.1998, LOV1998-07-17-61*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.

- Rosenthal, A. (2009). Lost in transcription: the problematics of commensurability in academic representations of American Sign Language. *Text & Talk: An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 29(5), 595.
doi:10.1515/TEXT.2009.031
- Røkenes, O.H., Hanssen, P.-H. & Tolstad, O. (2012). *Bære eller briste : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Saville-Troike, M. & Barto, K. (2016). *Introducing second language acquisition*: Cambridge University Press.
- Schönström, K. (2010). *Tvåspråkighet hos döva skolelever: Processbarhet i svenska och narrativ struktur i svenska och svenskt teckenspråk [Processability in Swedish and narrative structure in Swedish and Swedish Sign Language]*.
(Doktorgradsavhandling), Stockholms Universitet, : Stockholm.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø : selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forl.
- Statped. (2015). *Søknadsprosedyrer - hørselshemmede i videregående* Hentet 16.06.18, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/videregaendeopplaring/soknadsprosedyrer/>
- Statped. (2017a). *Drift av Møller barnehage*. Hentet 02.07.18, fra <http://www.statped.no/omstatped/organisasjonkart/Statped-midt/kontorsteder/driften-av-moller-barnhage/>
- Statped. (2017b). *Knutepunktskole*. Hentet 16.06.18, fra <http://www.statped.no/fagomraderog-laringsressurser/horsel/videregaende-skole/knutepunktskoler/>
- Statped. (2018a). *erher.no. #døv - om fordommer, språket og livet*. Hentet 07.06.18, fra <http://www.erher.no/videregaende-skole/dov/>
- Statped. (2018b). *Tegnordbok*. Hentet 01.07.18, fra <https://www.minetegn.no/Tegnordbok2016/>
- Stone, C. & West, D. (2012). Translation, representation and the Deaf 'voice'. *Qualitative Research*, 12(6), 645-665.
- Tetzchner, S.v. (2005). *Utvecklingspsykologi : barn- och ungdomsåren*. Lund: Studentlitteratur.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A.H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Tveit, K. (2014). Historisk forskningsmetode. I T.A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurderin. 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk tegnspråk (NOR4-04)*. (NOR4-4). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR4-04/Hele/Formaal>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015*. Hentet 06.29.17, fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finnregelverk/etter-tema/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-ifag-udir-3-2015/?depth=0&print=1#3.1-hvilke-krav-stilles>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Videreutdanning for lærer. Videreutdanning for lærer. Hentet 11.05.18, fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-ogvidereutdanning/larere/>
- Vogt-Svendsen, M. (1983). *Norske døves tegnspråk : noen pedagogiske og språkvitenskapelige aspekter*. Trondheim: Tapir.
- Vygotskij, L.S. & Kozulin, A. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass: MIT Press.

VEDLEGG 1



Per Frostad

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 14.11.2017

Vår ref: 56522 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Tilråkning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 11.10.2017 for prosjektet:

56522	<i>Kommunikasjon på norsk tegnspråk i undervisning der lærer og elever ikke har et felles førstespråk.</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Per Frostad
Student	Charlotte Helene Agerup

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.08.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / belinda.helle@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Charlotte Helene Agerup, charlotte.h.agerup@ntnu.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 56522

FORMÅL

Forskningsspørsmålet er: Hvordan beskriver en andrespråklærer og førstespråkelever i en klasse deres kommunikasjon med hverandre i undervisning som er på norsk tegnspråk?

Målet med prosjektet er å undersøke hvordan en lærer og hans/hennes elever beskriver og reflekterer rundt deres kommunikasjon med hverandre når læreren og elevene ikke har et felles førstespråk.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Deler av utvalget i prosjektet er barn og unge, og det er foreldrene deres som samtykker til deltakelse. Det er viktig at barna og ungdommene får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket.

FORSKNING I SKOLEN

Ved videoobservasjon av fellesareal i skolen må studenten sørge for et alternativt opplegg for elever som ikke ønsker å delta i forskningen. Dette fordi elever skal kunne delta i sine vanlige aktiviteter uten at de filmes til forskning.

Utvalget må informeres om det alternative opplegget på forhånd, slik at deltagelse i forskningen oppleves reelt frivillig.

SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

Personvernombudet vurderer at det kan fremkomme sensitive personopplysninger om helseforhold.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 01.08.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som

2

3

1

f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

VEDLEGG 2

Trondheim 05.01.18

Til skoleleder ved _____

Forespørsel om anskaffelse av informanter ved din skole til et mastergradsprosjekt.

I løpet av studieåret 2017-2018 skal jeg gjennomføre et mastergradsprosjekt ved Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for pedagogikk og livslang læring på NTNU. Jeg ønsker å foreta en casestudie der jeg vil undersøke hvordan hørende lærere og hørselshemmede elever bruker ulike kommunikasjonsstrategier i undervisning. Den foreløpige problemstillingen er: *Hvordan beskriver en hørende lærer og hørselshemmede elever i en klasse ulike kommunikasjonsstrategier som brukes i undervisning?* Eksempler på kommunikasjonsstrategier kan være norsk tegnspråk, norsk talespråk, norsk skriftspråk, britisk/ amerikansk tegnspråk, bilder, video, andre artefakter eller tegnspråktolk.

Jeg sender denne forespørselen til deg i håp om at du kan være behjelpelig med å skaffe informanter til dette prosjektet. Informanter i denne oppgaven defineres som hørende lærere og hørselshemmede elever som blant annet bruker norsk tegnspråk i undervisning.

De viktigste kriteriene for valg av informanter til denne studien er at

- læreren bruker norsk tegnspråk som en av sine kommunikasjonsstrategier i undervisning
- elevene i klassen får opplæring i og på norsk tegnspråk etter § 3-9, og bruker norsk tegnspråk som et av sine språk

Dette forskningsprosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (se vedlegg).

Hva skal informantene gjøre?

1) Jeg ønsker å observere informantene en dag der det er mulig å intervjuere elevene og læreren på slutten av dagen. Eventuelt kan jeg intervjuere en gruppe informanter samme dag som jeg observerer de, og en annen gruppe informanter dagen etter hvis det er bedre for skolen og informantene.

Det vil bli satt opp to eller tre kameraer i klasserommet, noe som avhenger av antall informanter og klasserommets størrelse. Det ene kameraet følger læreren, det andre kameraet er rettet mot elevene og det tredje kameraet fokuserer på hele klassen. Det siste kameraet vil brukes uansett, som styres av meg. Alle kameraene vil gå samtidig. Årsaken til at det settes opp kameraer er for å bruke videomaterialet som felles utgangspunkt på intervjuene. Hvis informantene senere refererer til en beskrivelse av en kommunikasjonssituasjon fra undervisningen på intervjuet som har betydning for masteroppgaven, vil denne sekvensen beskrives. Hovedmaterialet i denne oppgaven er transkripsjoner fra intervjuene.

Det er mulig at jeg vil gjøre noen skriftlige notater under observasjon for å huske på å ta opp aktuelle temaer på intervju, og dette skal jeg forsøke å gjøre så diskret som mulig.

Hvis noen elever samtykker til å delta i prosjektet, men ønsker ikke å bli filmet, vil jeg i samarbeid med læreren organisere at de sitter på en slik måte at de ikke blir filmet i undervisning.

Hvis en elev eller flere elever ikke samtykker til å være med i prosjektet mens andre elever i samme klasse samtykker til å delta, vil jeg i samarbeid med læreren sørge for et alternativt opplegg for eleven(e) det gjelder.

2) Når observasjonene er gjennomført, ønsker jeg å intervjuere læreren og elevene hver for seg. Læreren og elevene vil bli intervjuet i to grupper. Begge intervjuene har en ramme på rundt en klokke time. Intervjuene vil bestå av både forberedte spørsmål (se vedlegg) og åpne spørsmål som det kan bli aktuelt å stille etter observasjon. Intervjuet vil filmes med et kamera eller to, avhengig av hvordan informanten (e) og jeg sitter i forhold til hverandre og av rommets størrelse.

Hvis noen elever samtykker til å delta i prosjektet *uten å filmes* mens intervjuet forløper, vil jeg sørge for at de sitter på en slik måte at de ikke blir filmet.

Det er frivillig å delta i dette mastergradsprosjektet, og informantene kan når som helst trekke seg fra prosjektet uten å måtte oppgi noen grunn.

Hvordan skal materialet oppbevares?

- Materialet vil bli lagret og oppbevart på en sikker måte, og med kryptert passord.
- Informantene vil få tildelt koblingsnøkler som ikke vil gjøre det mulig å koble videomateriale og skriftlig materiale til hverandre. Ved prosjektets slutt som er satt til 01.08.18 vil alt materiale destrueres på en sikker måte.
- Alle informantene vil få fiktive navn ved første bearbeiding av materiale.

Hvordan skal materialet brukes?

- Videopptak fra intervjuene er hovedmaterialet i dette forskningsprosjektet. Begge intervjuene vil bli transkribert, og spesifikke funn fra intervjuene vil bli brukt i prosjektoppgaven i form av anonymiserte beskrivelser og/eller sitater.
- Videopptak fra den observerte undervisningen, er det sekundære materialet. Der det er relevant, vil informantenes bruk av ulike kommunikasjonsstrategier bli beskrevet i masteroppgaven.

Hva trenger jeg hjelp til?

- Å finne en klasse på skolen som består av en hørende lærer og hørselshemmede elever som har undervisning som blant annet foregår på norsk tegnspråk som frivillig vil delta i prosjektet.
- Å levere eller sende ut informasjonsskriv til informantene (læreren og deres elever) og elevenes foreldre/foresatte i den aktuelle klassen.
- Å samle inn og scanne eventuelle svarslipp fra informantene og sende disse til meg. Alternativt kan informantene sende samtykkeskjema direkte til meg.
- Å definere en kontaktperson på skolen som jeg kan kontakte og gjøre avtaler med om når observasjon og intervju skal finne sted, og som kan booke et rom der intervjuene kan gjennomføres.

Ønsker du mer informasjon om dette mastergradsprosjektet, er det bare å ta kontakt med meg på e-post (charlotte.h.agerup@ntnu.no) eller på sms (971 55 811).

Frist for svar settes til 12.01.18.

Vennlig hilsen

Charlotte Helene Agerup

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elevene og deres foreldre/foresatt med samtykkeerklæring og intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til den aktuelle læreren med samtykkeerklæring og intervjuguide

VEDLEGG 3

Trondheim 05.01.18

Forespørsel til lærere om å delta i et mastergradsprosjekt

I løpet av studieåret 2017-2018 skal jeg gjennomføre et mastergradsprosjekt ved Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for pedagogikk og livslang læring på NTNU. Jeg ønsker å foreta en casestudie der jeg vil undersøke hvordan hørende lærere og hørselshemmede elever bruker ulike kommunikasjonsstrategier i undervisning. Den foreløpige problemstillingen er: *Hvordan beskriver en hørende lærer og hørselshemmede elever i en klasse ulike kommunikasjonsstrategier som brukes i undervisning?* Eksempler på kommunikasjonsstrategier kan være norsk tegnspråk, norsk talespråk, norsk skriftspråk, britisk/ amerikansk tegnspråk, bilder, video, andre artefakter eller tegnspråktolk.

De viktigste kriteriene for valg av informanter til denne studien er at

- læreren bruker norsk tegnspråk som en av sine kommunikasjonsstrategier i undervisning
- elevene i klassen får opplæring i og på norsk tegnspråk etter § 3-, og bruker norsk tegnspråk som et av sine språk

Du har blitt spurt om å være med på dette forskningsprosjektet fordi du har erfaring med å undervise døve og tunghørte elever. Dine erfaringer, kunnskaper og meninger fra din undervisningshverdag er viktig. Dine bidrag kan føre til en økt bevissthet hos andre lærere som også underviser på norsk tegnspråk, og hvordan kommunikasjonen i undervisningen oppleves for både lærere og hørselshemmede elever. I tillegg kan dine erfaringer bidra til en større forståelse av hvordan opplæring på tegnspråk forløper. Dine innspill kan også være med på å legge grunnlaget for innholdet i etter- og videreutdanning for lærere i faget norsk tegnspråk.

Jeg ber om å få lov til å observere deg i undervisning og til å intervju deg for å kunne samle inn materiale til dette prosjektet.

Hva innebærer det å delta i dette prosjektet?

Samtykker du til å delta i dette prosjektet, innebærer det at jeg observerer deg i undervisning. Det kan for eksempel være en skoledag der du har for eksempel to skoletimer med klassen (om det er et og samme fag, eller to ulike fag, spiller liten rolle), og deretter ønsker jeg å intervju deg cirka en klokke time der vi tar utgangspunkt i forberedte spørsmål (se vedlegg) og åpne spørsmål fra den observerte undervisningsøkten.

3) I observasjonen vil jeg fokusere på hvordan du bruker ulike kommunikasjonsstrategier i undervisning. Hvordan bruker du for eksempel ulike kommunikasjonsstrategier i felles undervisning og i samhandlinger med elever? Observasjonen vil fungere som et grunnlag for intervjuet som skjer etter undervisning. Det vil gjøres opptak av undervisningen ved hjelp av to eller tre kameraer, avhengig av klasserommets størrelse og antall informanter (elever). Det ene kameraet følger deg, det andre kameraet er rettet på dine elever og det tredje kameraet fokuserer på hele klassen. ET kamera som gjør opptak av hele klassen vil primært brukes. Alle kameraene vil gå samtidig.

Årsaken til at det settes opp to, tre kameraer er for å ha materiale som informantene (som er deg og dine elever) og jeg kan ha som et felles utgangspunkt på intervjuene. Hvis informantene refererer til en beskrivelse av en kommunikasjonssituasjon fra undervisningen i intervjuet som har betydning for masteroppgaven, vil denne sekvensen beskrives. Hovedmaterialet i denne oppgaven er transkripsjoner fra intervjuene.

Det er mulig at jeg vil gjøre noen skriftlige notater under observasjon for å notere aktuelle temaer som kan tas opp på intervju, og dette skal jeg forsøke å gjøre så diskret som mulig.

Hvis det er en elev eller flere elever i klassen din som samtykker til å delta i prosjektet, men uten å bli filmet i undervisning, vil jeg i samarbeid med deg organisere det slik at eleven/-e sitter på en slik måte at han/hun/de ikke blir filmet. Hvis det er noen elever i klassen din som ønsker å delta i prosjektet, mens en eller flere ikke samtykker til å være med i prosjektet, håper jeg at vi kan samarbeide om å gi eleven(e) et alternativt opplegg under observasjonen.

4) Jeg ønsker å intervju deg og elevene dine hver for dere. Hovedfokuset vil være å *beskrive* hvordan du og elevene dine *bruker* ulike kommunikasjonsstrategier i undervisningen fra begges ståsted.

Intervjuet vil foregå på norsk tegnspråk, og på bakgrunn av dette er det praktisk å gjøre videoopptak med et kamera eller to. Videoopptak fra intervjuet vil bli transkribert til norsk skriftspråk. Det er mulig at deler av intervjuet vil bli brukt i selve oppgaven i form av sitater, og det vil bli gjort på en slik måte at det ikke skal være

mulig å kunne identifisere deg som informant. Hvis det oppstår usikkerhet rundt innholdet i materialet, vil jeg kontakte deg for å avklare. Jeg (og min veileder, Per Frostad, NTNU) har taushetsplikt som varer livet ut.

Dette studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hva skjer med videoopptakene?

Alt innsamlet materiale, som videoopptak og eventuelle notater, vil bli behandlet konfidensielt. Dette prosjektet følger Personvernombudets retningslinjer fra begynnelse til slutt. All informasjon blir anonymisert i masteravhandlingen. Materialet vil bli lagret og oppbevart på en sikker måte, og med kryptert passord. Når prosjektet er slutt, vil alt materiale destrueres på sikker måte.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i dette prosjektet, og det er fullt ut mulig å trekke seg fra studiet når som helst og uten begrunnelser. Dersom du trekker deg i løpet av prosjektet, vil all informasjon om deg bli destruert.

Hvis du ønsker å vite noe mer om dette mastergradsprosjektet, kan du ta kontakt med meg på e-post (charlotteheleneagerup@gmail.com) eller sms (971 55 811).

Jeg håper på et gjensidig samarbeid der dine beskrivelser kan bidra til å få økt forståelse av hvordan hørende lærere og hørselshemmede elever kan bruke ulike kommunikasjonsstrategier i undervisning, og hvilken effekt det har for både lærere og elever.

Til orientering så vil jeg også innhente samtykke til de aktuelle elevene og deres foreldre om tillatelse til å gjennomføre prosjektet.

Svarfrist: 01.02.18.

Vennlig hilsen

Charlotte Helene Agerup

Vedlegg 1: Samtykke til å delta i prosjektet

Vedlegg 2: Intervjuguide

Samtykke til å delta i mastergradsprosjektet «Kommunikasjonsstrategier som brukes i undervisning av hørselshemmede elever.»

Jeg samtykker til at Charlotte Helene Agerup observerer meg i min undervisning.



Jeg samtykker til at Charlotte Helene Agerup gjør opptak av meg i undervisning.



Jeg samtykker til at Charlotte Helene Agerup kan intervju meg.



Jeg samtykker til at Charlotte Helene Agerup gjør videoopptak av meg på intervjuet. 

Signatur av prosjektdeltaker (med både personlig underskrift og blokkbokstaver) og dato **Tematisk intervjuguide for læreren** som er delt inn i fem kategorier: presentasjon av deg selv, norsk tegnspråk (NTS) på din arbeidsplass, forberedelser og planlegging til undervisning, kommunikasjonsstrategier i undervisningen og åpne spørsmål. De tre siste kategoriene prioriteres.

Presentasjon

- Presentasjon av deg selv og din utdanning.

Hvor lenge har du jobbet som lærer, og hvor lenge har du jobbet på denne skolen?

Hvor lenge har du hatt den klassen jeg observerte?

Hva slags utdanning har du i norsk tegnspråk? Har du tatt 30/60 studiepoeng i NTS, eller har du bachelorgrad i tegnspråk og tolking? Når? Hvor?

Norsk tegnspråk på arbeidsplassen

- Har skolen din NTS som tema på for eksempel lærermøter? Har dere for eksempel diskutert hvordan hørende og døve lærere kommuniserer på NTS i undervisning? Hvilken effekt har dette for deg i din kommunikasjon med elever i undervisningen?
- Har skolen ressurspersoner (lærere, assistenter eller tegnspråktolk) eller et ressursteam i NTS? Hvordan bruker du eventuelt ressurspersonen(e)/ressursteamet, og hvilken effekt har dette for deg i din kommunikasjon med elever i undervisningen?

Forberedelse og planlegging til undervisning

- Hvordan forbereder du deg til undervisning med tanke på den språklige formidlingen med tanke på hvilke valg du kan ta mht kommunikasjonsstrategier? Hva ligger til grunn for dine valg av kommunikasjonsstrategier? Velger du å bruke for eksempel bokstavering, bestemte tegn eller en formulering på en bestemt måte for å få frem et budskap?
- Hva gjør du hvis/når du for eksempel mangler et tegn eller er usikker på hvordan du skal uttrykke deg om et tema på norsk tegnspråk?

Kommunikasjon og bruk av kommunikasjonsstrategier i undervisning

- Hvordan vil du beskrive kommunikasjonsstrategiene som brukes mellom deg og elevene, og mellom elevene i undervisningen? Hvordan vurderer du dine kommunikasjonsferdigheter på NTS i din undervisning på en skala fra 1 til 7 der 1 er svært dårlig og 7 er svært god?
- Kan du beskrive hvordan du bruker ulike kommunikasjonsstrategier (tegn, bokstavering, muntlig norsk, skriftlig norsk, bilder og/eller andre artefakter) i undervisningen? Er det noen av kommunikasjonsstrategiene som er mindre og/eller mer effektive enn andre som du kan beskrive?
- Hender det at du varierer kommunikasjonsstrategier for å tilpasse formidlingen til dine elever som (kanskje) har ulik bakgrunn med tanke på tilgang på, og bruk av NTS? Hvilken effekt kan det ha for kommunikasjonen i undervisningen at du varierer dine kommunikasjonsstrategier?

Til slutt, åpne spørsmål som kan dukke opp etter observasjon

Alt i alt, hvordan oppleves det for deg å bruke ulike kommunikasjonsstrategier i undervisning av hørselshemmede elever?

VEDLEGG 4

Trondheim 05.01.18

Informasjon om et mastergradsprosjekt til elever og deres foreldre/foresatte

Vil du være med i et mastergradsprosjekt?

I løpet av studieåret 2017-2018 skal jeg gjennomføre et mastergradsprosjekt ved Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for pedagogikk og livslang læring på NTNU. Jeg ønsker å foreta en casestudie der jeg vil undersøke hvordan hørende lærere og hørselshemmede elever bruker ulike kommunikasjonsstrategier i undervisning. Den foreløpige problemstillingen er: *Hvordan beskriver en hørende lærer og hørselshemmede elever i en klasse ulike kommunikasjonsstrategier som brukes i undervisning?* Eksempler på kommunikasjonsstrategier kan være norsk tegnspråk, norsk talespråk, norsk skriftspråk, britisk/ amerikansk tegnspråk, bilder, video, andre artefakter eller tegnspråktolk.

De viktigste kriteriene for valg av informanter til denne studien er at

- læreren bruker norsk tegnspråk som en av sine kommunikasjonsstrategier i undervisning
- elevene i klassen får opplæring i og på norsk tegnspråk etter § 3-9, og bruker norsk tegnspråk som et av sine språk

Jeg spør om du vil være med i dette prosjektet, og om dine foreldre gir deg lov til det.

Hvorfor spør jeg akkurat deg? Det er fordi du bruker norsk tegnspråk, er elev på en skole der norsk tegnspråk brukes og du kommuniserer sannsynligvis også med hørende lærere som blant annet bruker norsk tegnspråk i undervisning. Dine erfaringer og meninger er viktig for dette prosjektet, og for flere som for eksempel andre elever, foreldre, lærere, skoleledere, politikere og forskere.

En av dine lærere også blitt spurt om å være med i denne studien. Hun/han har sagt ja til å delta i prosjektet, som også er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hva skjer i prosjektet?

Observasjon

Jeg ønsker å observere deg sammen med klassen din og læreren din i undervisning. Det kan for eksempel to timer en dag. Det vil bli satt opp to eller tre kameraer i klasserommet, litt avhengig av klasserommets størrelse og hvor mange elever det er i rommet. Et kamera følger deg og dine medelever, et annet kamera er rettet mot lærerne som underviser og tredje kamera fokuserer på hele klassen. Det er primært et kamera som følger hele klassen, som styres av meg. Dette forutsetter at samtykkeskjemaene er underskrevet.

Jeg sitter på et sted i klasserommet som er minst mulig forstyrrende for dere der jeg vil passe på kameraene, se på dere og kanskje skrive litt.

Jeg er nysgjerrig på hvordan du og dine medelever kommuniserer med læreren og hverandre, og hvordan læreren kommuniserer med deg/dere på forskjellige måter, som for eksempel norsk tegnspråk, norsk tale og/eller norsk skrift. Jeg ønsker å forstå mer av hvordan du, dine medelever og læreren opplever kommunikasjon med hverandre i undervisningen når dere trolig har forskjellige bakgrunn og ferdigheter i norsk tegnspråk og norsk.

Hvis du ønsker å bli med i prosjektet, men **ikke** bli filmet i undervisning, vil jeg samarbeide med din lærer om at du sitter på en slik måte at du ikke blir en del av filmopptaket.

Intervju

Når observasjon er ferdig, vil jeg intervju deg og dine medelever i en gruppe der jeg stiller dere noen spørsmål. Noen av spørsmålene ligger vedlagt dette brevet som du kan forberede deg på alene, eller sammen med dine foreldre/foresatte og/eller dine medelever. Jeg vil også spørre dere om litt forskjellig om kommunikasjon i klasserommet som ikke er bestemt nå fordi jeg ikke vet hva jeg vil observere når jeg er sammen med dere. Det er lov å si at dere ikke vil svare, eller ikke vet hva dere skal svare på intervjuet. Det finnes heldigvis ingen svar som er riktig eller feil, det som er viktig er at du får mulighet til å fortelle om dine opplevelser av kommunikasjon i klassen din.

Intervjuet vil bli filmet, og det er fordi jeg først og fremst skal transkribere («oversette») hva dere sier, og da er det greit å kunne intervju dere på tegnspråk uten å notere samtidig. Jeg tror du og dine medelever vil si mye interessant og viktig på intervjuet. Når jeg skriver rapport, vil jeg

kanskje plukke ut noe av det du/dere sier, men jeg forteller ikke navnet ditt, alderen din og hvor du er fra. Jeg finner på et ukjent navn som jeg bruker i stedet for ditt navn.

Hvis du ønsker å bli med i prosjektet, men **ikke** bli filmet under intervjuet, vil jeg plassere deg på en slik måte at du ikke blir en del av filmopptaket.

Hva skjer med videoopptakene?

Alt innsamlet materiale, som videoopptak og eventuelle notater, vil bli behandlet veldig hemmelig. Dette prosjektet følger personvernets retningslinjer fra begynnelse til slutt. All informasjon blir anonymisert. Materialet vil bli lagret og oppbevart på en sikker måte, og med kryptert passord. Både veileder og jeg har taushetsplikt som varer hele livet. Når prosjektet er slutt, vil alt materiale slettes på sikker måte.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i dette prosjektet, der du og foreldrene dine må bli enige om du kan være med på dette eller ikke. Det er mulig å trekke seg fra prosjektet når som helst og du trenger ikke å forklare hvorfor. Dersom du trekker deg i løpet av prosjektet, vil all informasjon om deg bli slettet/ødelagt.

Hvis du og/eller foreldrene dine avgjør at du ikke ønsker å delta i prosjektet, og jeg likevel skal observere og snakke med din lærer og dine medelever, vil jeg gjøre avtale med læreren din om at du har et alternativt opplegg.

Prosjektet avsluttes 01.08.18.

Hvis du/dere ønsker å vite mer om dette mastergradsprosjektet, kan du/dere kontakte meg på sms, Facetime eller e-post.

Jeg ber om at vedlagte samtykkeskjema fylles ut, og leveres enten til en av lærerne eller avdelingsleder innen 01.02.18. Alternativt kan samtykkeskjemaet sendes til meg på mail.

Hvis du/dere samtykker til deltakelse, er det fint om lærerne også får beskjed om det.

Vennlig hilsen

Charlotte Helene Agerup

E-post: charlotte.h.agerup@ntnu.no

SMS: 971 55 811

Vedlegg 1: Samtykke til deltakelse i prosjektet som elevene **og** foreldrene/foresatte kan underskrive på

Vedlegg 2: Intervjuguide til elevene

Samtykke til å delta i mastergradsprosjektet «Kommunikasjonsstrategier som brukes i undervisning av hørselshemmede elever.» Både du og dine foreldre/foresatte må krysse av på dette skjemaet.

Informasjon om mastergradsprosjektet

Jeg (elev) har mottatt skriftlig informasjon om studien.

Jeg (forelder/foresatt) har mottatt skriftlig informasjon om studien.

Jeg (elev, forelder/foresatt) ønsker **ikke** å delta i studien.

Hvis du og foreldrene dine bestemmer at du skal være med i dette prosjektet, må dere gi videre samtykke.

Undervisning

Jeg (elev) sier ja til at Charlotte Helene Agerup observerer meg i undervisning.

Jeg (forelder/foresatt) samtykker til at Charlotte Helene Agerup observerer mitt barn i undervisning.

Jeg (elev) sier ja til at Charlotte Helene Agerup filmer meg i undervisning.

Jeg (forelder/foresatt) samtykker til at Charlotte Helene Agerup gjør opptak av mitt barn i undervisning.

Jeg (elev) gir ikke Charlotte Helene Agerup lov til å filme meg i undervisning.


Jeg (forelder/foresatt) samtykker ikke til at Charlotte Helene Agerup gjør opptak av mitt barn i undervisning.

Intervju

Jeg (elev) sier ja til at Charlotte Helene Agerup intervjuer meg og filmer meg.

Jeg (forelder/foresatt) samtykker til at Charlotte Helene Agerup intervjuer og filmer mitt barn.

Jeg (elev) sier ja til at Charlotte Helene Agerup intervjuer meg, men jeg vil ikke filmes. 

Jeg (forelder/foresatt) samtykker til at Charlotte Helene Agerup intervjuer mitt barn, men barnet mitt skal ikke filmes. 

Jeg (elev)

_____ Signatur

av elev (personlig underskrift og med blokkstaver) og dato

Signatur av forelder/foresatt (personlig underskrift og med blokkbokstaver) og dato

Tematisk intervjuguide for elevene som er delt inn i fire kategorier: presentasjon, norsk tegnspråk på skolen (NTS), norsk tegnspråk i undervisning og åpne spørsmål. De to siste kategoriene er viktigst.

Presentasjon

- Presentasjon (navn og alder)
- Hvilke(t) språk bruker du hjemme, på skolen og på fritiden?

Norsk tegnspråk på skolen

- Hvor på skolen ser du tegnspråk? For eksempel: i andre klasserom, ute i friminuttene, og i skolens administrasjon (rektor, sosiallærer og eventuelt skolens resepsjon og helsesøster)?
- Har skolen, eller bruker skolen, tegnspråktolker? Har det for eksempel vært tolk i undervisning, på aktivitetsdager og/eller arrangementer?
- Har norsk tegnspråk på skolen vært et tema på for eksempel et klassemøte eller et elevrådsmøte?

Norsk tegnspråk i undervisning

Kommunikasjon mellom elever i undervisning:

- Når du prater med de andre i klassen i undervisningen, hvordan prater dere? Bruker dere bare norsk tegnspråk eller norsk, eller bytter dere mellom å bruke norsk tegnspråk og norsk talespråk? Hva synes du fungerer for deg?

Kommunikasjon mellom lærere og elever i undervisning:

- Hvordan kommuniserer lærerne med deg i undervisningen? Bruker lærerne bare norsk tegnspråk i undervisningen eller bytter de på å bruke tegn, bokstaveringer, norsk tale og norsk skrift om hverandre? Hva liker du best at lærerne gjør når de kommuniserer med deg og klassen? Norsk eller norsk tegnspråk, eller begge deler? Hvis lærerne kommuniserer på forskjellige måter i undervisningen, hvordan påvirker det deg?
- Hender det at du ikke oppfatter hva lærerne sier? Hvordan forklarer lærerne seg hvis de må si det de sa om igjen?
- Hender det at lærerne ikke oppfatter hva du sier? Hvordan forklarer du hvis du må si ting på en annen måte?

Åpne spørsmål som kan dukke opp etter observasjon

- Har du og de andre i klassen, sammen med læreren, snakket sammen om hvordan dere kommuniserer med hverandre på forskjellige måter i undervisningen? Hvis ja, hva synes du om det?
- Hvordan synes du og dine medelever det er å kommunisere sammen i klassen på forskjellige måter?