

Lena Marit Tønder

Den kvalifiserte tegnspråkpedagogen

En kvalitativ studie av hvordan tegnspråkpedagoger beskriver hva de anser som effektiv språkoplæring til foreldre i *Se mitt språk*.

Masteroppgave i Funksjonshemming og samfunn

Veileder: Jan Tøssebro

Medveileder: Johan Hjulstad

August 2022

Lena Marit Tønder

Den kvalifiserte tegnspråkpedagogen

En kvalitativ studie av hvordan tegnspråkpedagoger beskriver hva de anser som effektiv språkopplæring til foreldre i *Se mitt språk*.

Masteroppgave i Funksjonshemming og samfunn

Veileder: Jan Tøssebro

Medveileder: Johan Hjulstad

August 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for sosialt arbeid



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Lena Marit Tønder

Den kvalifiserte tegnspråkpedagogen

En kvalitativ studie av hvordan
tegnspråkpedagoger anser som effektiv
språkopplæring til foreldre i *Se mitt språk*.

Masteroppgave i Funksjonshemming og samfunn

Veileder: Jan Tøssebro

Medveileder: Johan Hjulstad

August 2022

Lena Marit Tønder

Den kvalifiserte tegnspråkpedagogen

En kvalitativ studie av hvordan tegnspråkpedagoger anser som effektiv språkopplæring til foreldre i *Se mitt språk*.

Masteroppgave i Funksjonshemming og samfunn
Veileder: Jan Tøssebro
Medveileder: Johan Hjulstad
August 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosialt arbeid



Kunnskap for en bedre verden

FORORD

Elsk kunsten i deg selv,
ikke deg selv i kunsten.
(Stanislavski, 1863-1938)

Elsk tegnspråkkunsten i deg selv,
ikke deg selv i tegnspråkkunsten.
(L. M. Tønder, 2022)

Å få den enestående muligheten til å forske på en av mine hjertesaker; tegnspråkundervisning i tegnspråkopplæringen i *Se mitt språk* sett fra tegnspråkpedagogers perspektiv, har endelig gått i oppfyllelse. Jeg har i løpet av dette arbeidet fått større innsikt i og økt respekt for tegnspråkpedagogers undervisningsarbeid og kompetansen det kreves for å skape gode relasjoner til kollegaer, tegnspråkundervisning, og aller viktigste: relasjonen til foreldre.

Den største takken går til mine gode og fantastiske kollegaer og tegnspråkpedagoger som hadde tiltro til prosjektet mitt, og som med et snev av stort av selvtillit stilte opp i dette uunnværlige og vesentlige prosjektet. Dette fantastiske prosjektet har blitt til på grunn av deres uendelige åpne sinn og tillitt, deres verdifulle tegnspråkkompetanse og deres erfaring som tegnspråkpedagoger i *Se mitt språk*. Deres bidrag har vært en umåtelig gave i prosjektet. Tusen takk!

En takk går til hovedveileder, Jan Tøssebro for god veiledning av formalitetene rundt og masteroppgaven. En takk sendes også til biveileder, Johan Hjulstad, for god støtte, gode veiledningssamtaler og konstruktive tilbakemelding på prosjektarbeidet.

En betydningsfull takk går til Siri Espe, Isabella Solem og Bente Prøybo som korrekturleste masteroppgaven min.

Til slutt, en takk går til min familie, mine venner og andre som sto på sidelinjen og heiet på meg. Dere var en viktig heiagjeng på denne reisen.

Trondheim, august 2022

Lena Marit Tønder

SAMMENDRAG

Denne studien omhandler den kvalifiserte tegnspråkpedagogen i tegnspråkopplæring for foreldre til døve og hørselshemmede barn i språkpakken, *Se mitt språk*. Studien er den første av sitt slag som belyser tegnspråkpedagogers beskrivelser av hva de anser som effektiv tegnspråkopplæring for foreldrene til døve og hørselshemmede barn. For å undersøke dette, ble det anvendt noen utvalgte kvalitative metoder for å synliggjøre tegnspråkpedagogers ulike beskrivelser fra sin tegnspråkundervisningspraksis i en foreldregruppe fra *Se mitt språk*. Det ble tatt i bruk deltakende observasjon og videoopptak av tegnspråkpedagogers undervisningspraksis, etterfulgt av individuelle intervjuer med og uten videoopptak. I intervjudelen ble det brukt ulike intervju-elementer som for eksempel eksplorativt-, ustrukturert og semistrukturert intervju for å få tak i tegnspråkpedagogers ulike perspektiver og beskrivelser av sine tegnspråkundervisninger. Nedskrivning og oversettelsesarbeidet fra videoopptakene bidro til å få oversikt over ulike uttalelser og beskrivelser fra tegnspråkpedagogers erfaring fra deres undervisningspraksis. Disse ble nøye analysert, vurdert og kategorisert noe som førte til tre vesentlige funn eller hovedområder. De tre hovedområdene er: 1) foreldrenes nivåforskjeller i tegnspråkferdigheter og deres tegnspråklæring, 2) tegnspråkpedagogers undervisningskompetanse, og 3) norsk tegnspråk i språkpakken *Se mitt språk*. Disse tre hovedområdene dannet blant annet grunnlaget for drøfting rundt hva som fungerer og hva som utfordrer i tegnspråkpedagogers undervisningsarbeid i *Se mitt språk*. Relevante teorier er tatt med for å underbygge disse drøftingsaspektene, og oppgaven avsluttes med en oppsummering av drøfting og en konklusjon av oppgaven. Til slutt presenteres det noen felt som kan forskes videre på.

Å jobbe som tegnspråkpedagog i tegnspråkopplæringen *Se mitt språk* innebærer mye mer enn å bare rent teknisk undervise i norsk tegnspråk. Tegnspråkpedagoger må også kunne bidra til å motivere, ivareta og støtte foreldrene på deres eventyrlige tegnspråkreise inn i deres hørselshemmede barns tegnspråkverden som venter på å bli oppdaget av foreldrene.

ABSTRACT

This study is about the qualified sign language teachers in Norwegian sign language training for parents of deaf and hearing-impaired children in the language training plan, *See My Language*. The study is the first of its kind that sheds light on the sign language teacher's descriptions of what they consider effective sign language training for parents. To investigate this, some selected qualitative methods were used to highlight sign language teacher's various descriptions from their sign language teaching practice in a parent group from *See My Language*. Ethnographic research as participatory observation and video recordings of sign language teachers' sign language teaching practice were used, followed by individual interviews with and without video recordings. In the interview section, various interview elements such as exploratory, unstructured and semi-structured interviews were used in order to obtain the different perspectives and descriptions of the sign language teachers' teaching. The write-down and translation work from the video recordings gave an overview of varied statements and descriptions from the sign language teacher's experience from their teaching practice. Their statements and descriptions were carefully analyzed, assessed and categorized which led to three significant discoveries or main areas. These main areas dealt with parental learning premises: level differences in sign language skills and their sign language learning; about sign language teachers' sign language didactics: teaching abstract and concrete sign language topics and their change- and development competence; and the last one was about Norwegian Sign Language in Sign Language Training in *See My Language*. These three main areas formed the basis for discussion of what where the sign language teachers described, contributed to good, including challenges in, sign language teaching were made visible. Relevant theories have been included to support these discussion aspects, and the thesis concludes with a summary of the discussion and a conclusion of the thesis. Finally, a presentation of some fields that can be further researched.

Working as a sign language teacher in *See My Language* involves much more than just teaching Norwegian Sign Language. They must also be able to help, motivate, care for and support parents on their sign language journey into their deaf and hearing-impaired children's wonderful world of sign language, waiting to be discovered by their parents.

INNHOLDSFORTEGNELSE

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Oppgavens forskningsspørsmål	2
1.3 Oppgavens avgrensning	2
1.4 Oppgavens disposisjon	2
2 Historisk bakteppe	4
2.1 Tegnspråkopplæring til foreldre i dag	7
2.2 Min personlig bakgrunn for valg av dette forskningsfokuset	9
3 Teori	11
3.1 Kunnskapsstatus og tidligere forskning	11
3.1.1 Kunnskapsstatus	11
3.1.2 Forskning nasjonalt og internasjonalt	11
3.2 Begrepsavklaringer	12
3.2.1 Tegnspråklærere versus tegnspråkpedagoger	13
3.2.2 Norsk tegnspråk	13
3.2.3 Tegnspråkdiraktikk	13
3.2.4 Teorier og begreper – Begrunnelser	14
3.3 Betydningen av sosiokulturelt miljø for foreldre i <i>Se mitt språk</i>	14
3.3.1 Sosiokulturelt perspektiv	14
3.3.2 Sosiokulturell læring	15
3.3.3 Språklæring	17

3.4	Lærerrollen og didaktikk	18
3.4.1	Lærerrollen	18
3.4.2	Pedagogikk	18
3.4.3	Didaktikk	19
3.4.3.1	Den didaktiske trekanten	19
3.4.3.2	Den didaktiske relasjonsmodellen	21
3.4.4	Differensiert undervisning	24
3.4.5	Endring- og utviklingskompetanse	25
3.5	Språkmodalitetene – norsk talespråk og norsk tegnspråk	26
3.5.1	Norsk talespråk	26
3.5.2	Norsk tegnspråk	26
3.5.3	Norsk tegnspråk som språk	27
3.5.4	Norsk tegnspråk status i dag	28
3.6	Andrespråk, flerspråklighet og tegnspråk	28
3.6.1	Andrespråketeori	28
3.6.2	Flerspråklighet	30
3.6.3	Tegnspråk som andrespråk	31
3.7	Norsk tegnspråk som andrespråk og didaktisk arbeid i <i>Se mitt språk</i>	31
3.7.1	<i>Se mitt språk</i> og norsk tegnspråk som andrespråk	31
3.7.2	Didaktisk arbeid i <i>Se mitt språk</i>	32
4	Metode og materiale	34
4.1	Valg av forskningsdesign og metoder	34
4.1.1	Forskningsdesignet – Kursuke i <i>Se mitt språk</i>	35
4.1.2	Rekruttering av informanter og adgang til forskningsfeltet	37
4.1.3	Aksjonsforskning	39
4.1.4	Deltakende observasjon	40
4.1.5	Intervju	42

4.1.6	Intervjuguide	44
4.1.7	Videokamera	45
4.1.7.1	Videokamera og det visuelt orienterte kursrommet	45
4.1.7.2	Individuelt intervju med videokamera	47
4.1.7.3	Individuelt intervju uten videokamera	48
4.2	Etiske betraktninger	49
4.3	Datamaterialet.....	50
4.3.1	Behandling av datamaterialet	50
4.3.2	Transkripsjon.....	51
4.3.2.1	Transkripsjonsprosessen	52
4.3.3	Analyse – Forklare/beskrive og framgangsmåter.....	53
4.4	Validitet og reliabilitet.....	57
5	Analyse, funn og resultat – tre hovedtema.....	59
5.1	Foreldrenes nivåforskjeller i norsk tegnspråk	60
5.1.1.1	Aldersbaserte grupper og foreldrenes motivasjon	60
5.1.1.2	Foreldrene lærer tegnspråk ulikt	61
5.2	Tegnspråkpedagogenes organisering av undervisning og arbeidsmåter	62
5.2.1.1	Abstrakte versus konkrete tegnspråkemner	63
5.2.1.2	Endring- og utviklingskompetanse	68
5.3	Norsk tegnspråk og norsk språk i <i>Se mitt språk</i>	69
5.3.1.1	Se mitt språk og norsk tegnspråk – kommunikativ kompetanse.....	69
6	Drøfting.....	72
6.1	Foreldrenes læreforutsetninger	72
6.1.1	Foreldrenes avgjørelse og vedtak om inntak til <i>Se mitt språk</i>	73
6.1.2	Foreldrenes engasjement og motivasjon	74
6.1.3	Foreldrenes tegnspråklæring og tegnspråkforståelse	75
6.1.4	Foreldrenes nivåforskjeller i norsk tegnspråk	76

6.2	Tegnspråkpedagogers didaktiske kompetanse i norsk tegnspråk	78
6.2.1	Tegnspråkpedagogers arbeidsmåter – Abstrakte vs konkrete tegnspråkemner .	79
6.2.2	Tegnspråkpedagogens endring- og utviklingskompetanse	80
6.3	Norsk tegnspråk, norsk språk og <i>Se mitt språk</i>	82
6.3.1	<i>Se mitt språk</i> og norsk tegnspråk – kommunikativ kompetanse	82
6.4	Oppsummering	84
6.5	Retrospektiv på studien	85
7	Avslutning.....	87
8	Litteraturliste.....	90
	Vedlegg 1	I
	Vedlegg 2	VI
	Vedlegg 3	X
	Vedlegg 4	XIV

FIGUROVERSIKT

Figur 1: Den didaktiske trekanten (Lyngsnes & Rismark, 2020)	20
Figur 2: Utarbeidet didaktisk trekant i <i>Se mitt språk</i> (Tønder, 2022)	20
Figur 3: Den didaktiske relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2020)	21
Figur 4: Studentens språkuavhengighet (Cook, 2016)	29
Figur 5: Flerspråklig kompetanse (Cook, 2016)	30
Figur 6: Kameraets plassering i klasserommet – sett ovenfra.....	46
Figur 7: Kameraets plassering i klasserommet – vendt mot pedagogen	47
Figur 8: Intervjusituasjon – To videokameraer sett ovenfra	47
Figur 9: Intervjusituasjon – To videokameraer vendt mot informant og forsker.....	48
Figur 10: Intervjusituasjon – Ny kamera plassering – sett ovenfra.....	48
Figur 11: Intervjusituasjon – Ny kamera plassering – vendt mot intervjuperson og forsker...	48
Figur 12: Kodeprosessen (Dalen, 2004).....	54
Figur 13: Induktiv tilnærming (Anderson Bakken & Pedersen Dalland, 2021)	57
Figur 14; That Deaf Guy (Daigle Kay & Matt, 2022).....	87

TABELLOVERSIKT

Tabell 1: Skjematisk framstilling – Transkripsjon, analyse og kategorisering (Tønder, 2022)	52
Tabell 2: Skjematisk framstilling – Fokus på intervjuer og respondenten (Tønder, 2022)	55
Tabell 3: Skjematisk framstilling – Fokus på analyseringen (Tønder, 2022)	55
Tabell 4: Skjematisk framstilling – Fokus på kategorisering (Tønder, 2022)	56

1 INNLEDNING

Opprettelsen av tegnspråkopplæring for foreldre til hørselshemmede barn og ungdommer, *Se mitt språk*, ble et høydepunkt i Norsk Tegnspråkhistorie i 1996. Språkpakken *Se mitt språk* er et opplæringstilbud i norsk tegnspråk for foreldre til barn som har en hørselshemming (Statped, 2021). Mer enn 90% av døve barn som blir født av talespråklige familier (Breivik, 2007; Mitchell & Karchmer, 2002) og de fleste døve barn blir født inn i familier uten andre døve familiemedlemmer (Bergh, 2004). Dette innebærer at familier kan få utfordringer med å kunne kommunisere med sitt døve barn. Derfor var det et stort behov for at foreldrene fikk opplæringstilbudet i *Se mitt språk* for å bidra til at foreldre fikk kunnskaper om og ferdigheter i norsk tegnspråk for å kunne kommunisere godt og flytende med sitt hørselshemmede barn. *Se mitt språk* ble etablert samtidig som Utdanningsdirektoratets Læreplanverket 1997 (L97) med læreplaner for døve ble utarbeidet og iverksatt. *Se mitt språk* har fått en stor plass i tegnspråkhistorien i Norge. Dette opplæringsprogrammet er enestående i sitt slag i verdenssammenheng, og ble derfor viet plass på verdenskongressen for døve i Australia sommeren 2000 (Liltved, 2003). Ingen andre land har et så omfattende og organisert tegnspråktilbud til døve barns hørende foreldre som Norge (Bergh, 2004; Vonen, 2020).

Min forforståelse for eget forskningsarbeid i tegnspråkopplæring for foreldre i *Se mitt språk* er bredt. Jeg innehar mange roller og ulike erfaringer som kan ha en innvirkning på forskningsarbeidet mitt. Som privatperson er jeg døv, tegnspråkbruker, datter av en hørende familie som tok tegnspråkkurs for foreldre for cirka 40 år siden. Som profesjonsutøver i *Se mitt språk* innehar jeg ulike roller til ulike tider: tegnspråkpedagog, kursansvarlig, undervisningsansvarlig, og kollega med andre tegnspråkpedagoger i *Se mitt språk*. Og helt til slutt, i dette forskningsarbeidet er jeg forsker.

Disse ulike rollene kan til tider overlape hverandre, men i dette forskningsarbeidet vil jeg innta forskerrollen og ta på «forskerbrillene», og prøve å forske fokusområdet etter beste evne. Skulle jeg innta en annen rolle enn forskerrollen, vil jeg opplyse om dette i forkant. Dette for å holde orden på rollene mine for min egen del, men også for deg som leser denne oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I denne masteroppgaven ønsker jeg å belyse tegnspråkpedagogers undervisningspraksis til foreldre i *Se mitt språk*. Som profesjonsutøver i *Se mitt språk* er jeg interessert i tegnspråkundervisning og hvordan utforme gode undervisningsmetoder i norsk tegnspråk til hørende foreldre til hørselshemmede barn. Gjennom mitt arbeid som tegnspråkpedagog i *Se mitt språk*, har dette gitt meg innblikk i og mange refleksjoner og tanker rundt min og andres undervisningspraksis, foreldrenes ferdigheter og forutsetninger til å lære norsk tegnspråk som et nytt språk, og hvordan jeg kan styrke og øke kvaliteten i arbeidet mitt, og i fellesskap med andre kollegaer. Denne masteroppgaven er en glimrende mulighet til å dykke dypere i mitt arbeid som tegnspråkpedagog i *Se mitt språk*.

1.2 Oppgavens forskningsspørsmål

Oppgavens problemsstilling: «*Hvordan beskriver tegnspråkpedagogene hva de anser som effektiv språkopplæring til foreldre i Se mitt språk?*»

Med denne problemsstillingen vil oppgaven tydeliggjøre tegnspråkpedagogers arbeid og belyse hvordan språkopplæringen til foreldrene kan gjennomføres på en god måte.

1.3 Oppgavens avgrensning

Denne masteroppgaven omhandler tegnspråkpedagoger i *Se mitt språk* og hva som gjør deres tegnspråkpraksis god i arbeidet med å gi tegnspråkopplæring til foreldrene. Dette avgrenses til å gjelde fem tegnspråkpedagogers beskrivelser av deres erfaring med tegnspråkopplæring i *Se mitt språk*. Data er hentet fra deres arbeid i en foreldregruppe lokalisert på ett geografisk sted, og i løpet av en kursuke. Gjennom denne avgrensningen håper jeg å få belyst et viktig perspektiv av tegnspråkpedagogers arbeid i tegnspråkundervisningen og hvordan undervise norsk tegnspråk som andrespråk til foreldre.

1.4 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er inndelt i seks kapitler. Det første kapitlet tar opp temaet, bakgrunn og oppgavens fokusområde med forskningsspørsmål, avgrensning og videre disposisjon av oppgaven. Kapittel to presenterer kunnskapsstatusen i språkpakken *Se mitt språk* i Norge og tidligere forskning knyttet til foreldrekurs utenfor norske grenser. Teorier knyttet til foreldrenes sosiokulturelle miljø, tegnspråkpedagogers lærerrollen og didaktikk, og norsk tegnspråk som andrespråk, samt andre undertemaer som er relevant for drøftingsdelen

presenteres. Kapitlet tar også opp noen begrepsavklaringer som blir benyttet i underveis i oppgaven. I det tredje kapitlet blir forskningsdesign, metodevalgene for studien, rekruttering for mitt fokusområde presentert. Datamaterialet, etiske betraktninger, validitet og reliabilitet blir også redegjort. Kapittel fire dreier seg om analyse av innsamlet materiale og presentasjon av konkrete funn som er relevant for forskningsspørsmålet. I kapittel fem blir de tre hovedområdene med noen undertemaer drøftet. En oppsummering av drøftingsdelen vil også bli inkludert. I det sjette og siste kapitlet presenteres en kort oppsummering av drøftingsdelen etterfulgt av en konklusjon som svarer på problemstillingen. Til slutt nevnes noen forslag til videre forskning.

2 HISTORISK BAKTEPPE

«Noen foreldre til døve barn ønsket å lære tegnspråk» ble det fortalt, og i løpet av våren 1962 gjennomførte Bergen Døveforening det første tegnspråkkurset for foreldre til døve barn. To døve menn, Ragnvald Hammer og Thorbjørn Sander, holdt tegnspråkkurset. Kurset var en forsøksgruppe hvor foreldre var kurselever. Det var ingen form for kursmateriell. Disse tegnspråkkursene gikk hver vår og hver høst. Neste foreldrekurs med enkle teksthefter fra Norges Døveforbund, ble holdt i 1967. Barnehage/førskole for hørselshemmede i Bergen som hadde tilholdssted i Bergen Døveforeningens Døve Hus i 20 år, flyttet i 1972 til et nytt bygg og holdt fra da selv tegnspråkkurs for sine ansatte og de døve barnas foreldre, i tillegg til de tilbudene døveforeningene hadde (Sander, 1980, s. 182-186).

Engasjementet for *foreldrekurs* i norsk tegnspråk vokste seg gradvis gjennom 1960- og 1970-tallet gjennom et godt samarbeid med blant annet Norges Døveforbund, redaktør Thorbjørn J. Sander, overlege og døvepsykiater Terje Basilier, og logoped/audiopedagog Marit Hoem Kvam. Basilier nevnte i 1973 at «foreldrene bør straks få undervisning i manuelle kommunikasjonsmetoder til støtte for tale og munnnavlesning for å bedre kontakten mellom det døve barn og foreldre» (Basilier, 1973, s. 161). Sander og Kvam var noen av de få handlekraftige mennesker fra døvesamfunnet som tok initiativet til å gjøre noe bra for foreldrene med hørselshemmede barn. Sander utarbeidet forslag til undervisning- og timeplanfordeling for det påtenkte prosjektet Ål folkehøyskole og kurscenter for døve i 1969 som for eksempel *kurs til foreldre med døve barn* (Sander, 1993, s. 151-152). Mens Marit Hoem Kvam utarbeidet spesialkurset *Moren og det hørselshemmede barnet* som var beregnet på familier med hørselshemmede småbarn, og ble publisert første gang i 1977 (Kvam & Sander, 1979). I løpet av dette tiåret ble det produsert en god del kursmateriell i tegnspråk knyttet til tegnspråkopplæring til foreldrekurset, samt andre målgrupper. Intensjonen med foreldrekurset var blant annet å tilby tegnspråkkurs til familier med sterkt hørselshemmede småbarn fordi de hadde det største ansvaret for barnets utvikling opp til skolealder (Kvam & Sander, 1979, s. 1), og at tegnspråket ble betraktet som kommunikasjonspråk som var viktig å kunne for å kunne kommunisere innad familien. På samme tid publiserte forlaget Aschehoug & Co noen barnebøker hvor teksten var ledsaget av tegnspråkillustrasjoner som for eksempel «Hei»-bøkene og «Jakob og Joakim» (Clevin, 1974, 1977), og «Thomas»-bøkene (Wolde, 1977) som refereres i heftet til (Kvam & Sander, 1979).

1. januar 1978 ble Norges Døveforbund godkjent som studieorganisasjon noe som førte til lettelse for gjennomføring av kursvirksomheten. Forbundets kurssekretariat på Ål folkehøyskole og kurssenter for døve, som ble en realitet i 1974, ble opprettet og Helsedirektoratets godkjenning av en modell for tilpasningskurs for blant annet for foreldre til hørselshemmede barn (Sander, 1980, s. 172).

Fra disse årene og fram til 1996 besto foreldrenes tegnspråkopplæring av diverse kurs i regi av døveforeninger, Arbeidernes Opplysningsforbund i Norge (AOF), og lignende. Disse var både begrenset og ikke satt i system, samt gjennomgående tilfeldige og sporadiske, mens 7 ukers opplæring for familier med døve barn på Ål Folkehøyskole og kurssenter ble finansiert av Sosialdepartementet (Liltved, 2003, s. 27-28). Bevisstgjøringen av norsk tegnspråk som språk og innsatsen med tegnspråkkurs medførte at året 1980 kunne ansees som et historisk skille i holdningen til døve og tegnspråk. Det var en selvfølge at det skulle brukes tegnspråk i kommunikasjon med døve (Sander, 1980). Med utviklingen av ulike tegnspråkkurs og tegnspråkmateriell, samt synet på tegnspråk som et viktig språk for kommunikasjon mellom hørende og døve barn, ble denne bevisstgjøringen verdifull. Som både 1970- og 80 tallet viste, begynte tegnspråket å bli anerkjent som språk i Norge, samt anerkjennelsen av at hørselshemmede hadde behov for å kunne kommunisere godt med sine foreldre, på samme måte som alle andre barn (Holten, 2017). Dette historiske skillet ble forsterket ved at Marit Vogt-Svendsen skrev om norsk tegnspråk i sin hovedoppgave til embetseksamen i 1981 (Vogt-Svendsen, 1983, s. 3), deretter i forskningsarbeid fra 1983. Hun ble i juni i år utnevnt som «æresdoktor» ved Oslo Met for tegnspråkforskningen hun har gjort.

I årenes løp fram til begynnelsen av 1990-tallet, oppsto det politiske føringer som førte til at Regjeringens handlingsplaner for funksjonshemmede for periodene 1990 – 1993 og 1994 – 1997 fant ut gjennom kartlegging at «familier med funksjonshemmede medlemmer trenger innsats fra flere hold som for eksempel opplæring/utdanning og informasjon til pårørende, og (...) tegnspråkopplæring for ulike målgrupper» (Avsnitt 1.6 og 1.14 i (St.meld. nr. 34 (1996-97)), samt «alle skal ha rett til språk, å få utviklet og tilegnet seg morsmålet/førstespråket eller lære seg fremmede språk» (St.meld. nr. 35 (2007-2008))). Med disse politiske føringene ble blant annet retten til tegnspråkopplæring for døve elever med tegnspråk som førstespråk i grunnskole vedtatt i 1997, først som §2-4 i opplæringsloven og senere som §2-6.

Læreplanverket 1997 (L97) hadde fire egne læreplaner for døve, blant dem var «*tegnpråk som førstespråk*» (Det kongelige kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996). I dag heter læreplanen i tegnspråkfaget *norsk tegnspråk*. På omtrent samme tid som L97 ble

etablert, ble tegnspråkopplæringen for foreldre til døve og hørselshemmede barn, *Se mitt språk*, opprettet som tilbud i 1996.

I forordet til Norsk Fjernundervisning (NFU) fra 1996 fremkom det at NFU fikk i oppdrag av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet å utvikle en læremiddelpakke i tegnspråk til bruk i opplæring blant annet for foreldre til døve og sterkt tunghørte barn (Norsk Fjernundervisning, 1996). NFU hadde som oppgave å planlegge, produsere og legge til rette opplæringstilbud for voksne. I år 2000 ble Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt og Statens ressurs- og voksenopplæringscenter slått sammen til voksenopplæringsinstituttet og fikk navnet VOX. VOX videreførte arbeidet til NFU og var et nasjonalt utviklingscenter for voksenopplæring (Arkivportalen, 1977). Fra 1. januar 2017 ble VOX-navnet endret til Kompetanse Norge som hadde intensjon om at utfordringene måtte møtes med ytterligere satsing på kompetanse (VOX, 2017). Den ble fra 1. juli 2021 underlagt Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse.

Opplæringstilbudet for foreldre til døve og sterkt tunghørte barn ble kalt for «*Se mitt språk!*» fordi norsk tegnspråk er et visuelt-gestuet språk der språket mottas gjennom synet og fungerer uavhengig av lyd, og utføres med bevegelser i hender, øyne, ansikt, munn, hode og kropp. Intensjonen med tegnspråkopplæring i *Se mitt språk* var at foreldrene skulle kunne kommunisere uanstrengt og flytende på norsk tegnspråk med sine barn og deres nettverk (Norsk Fjernundervisning, 1996, 2000), og å lære språk gjennom å bruke tegnspråket i hverdagslige og realistiske situasjoner (Statped, 2017). Norsk Fjernundervisning etablerte en arbeidsgruppe som besto av Brit Sæter, Aud Karin Stangvik og Liv Strand, Ann Kristin Malmquist og Nora Mosand. De tok seg av innholdet i opplæringstilbudet, undervisningsplanen, og produksjon av materiell knyttet til undervisningsplanen i samarbeid med Møller Kompetansesenter. Læremiddelpakken ble svært omfattende og inneholdt blant annet en opplæringsplan i tegnspråk med oversikt over moduler, temaer, mål og arbeidsmåter, og språkboken *Se mitt språk* med tilhørende video (Bergh, 2004). Det ble også utarbeidet et hefte «Metodisk veiledning og språketeori for tegnspråkinstruktører som skulle undervise foreldrene til døve og sterkt tunghørte barn» for tegnspråklærerne som skulle undervise i *Se mitt språk* i 1996 (Haldorsen, 1996). Læremiddelpakken skulle bistå tegnspråklærerne i tegnspråkopplæringen og differensiering av undervisningen til foreldrene i *Se mitt språk*.

Opplæringsplanen i *Se mitt språk* bygget på «plan for tegnspråkopplæring av foreldre til døve og sterkt tunghørte barn» (Norsk Fjernundervisning, 1996), noe som betydde at den ble bygget på L97 i forhold til tema og emnefordeling (Liltved, 2003, s. 14). I og med at

opplæringstilbudet var nytt, oppfordret Norsk Fjernundervisning i 1996 at opplæringsplanen skulle bli revidert noen år etter oppstarten av *Se mitt språk* i 1996. De ønsket å justere opplæringsplanen etter behov i tegnspråkopplæringen. Opplæringsplanen i *Se mitt språk* ble revidert tre ganger på henholdsvis i 2000, 2005 og 2009, og med små endringer og tilføyelser.

2.1 Tegnspråkopplæring til foreldre i dag

Dagens Språkpakke, *Se mitt språk* er modulbasert og går over til sammen 40 uker i løpet av barnets første 16 leveår (Norsk Fjernundervisning, 1996, 2000). 33 av de 40 modulene ble gjennomført på de statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene for hørsel, mens de øvrige 7 ukene gjennomføres ved Ål Folkehøgskole og kurscenter for døve (Liltved, 2003). Tilbudet gis til foreldre fra barnets hørselshemming blir oppdaget og fram til barnet fyller 16 år (Bergh, 2004). Liltved (2003) nevner at *ordinært opplæringstilbud* som omfatter foreldre med nyoppdagede døve eller sterkt tunghørte barn fikk tilbud om å starte i modul 1 den første høsten etter at hørselshemmingen ble oppdaget. *Avkortet tilbud* omfatter foreldre til barn født før 1992 som fikk tilbud om to ukers tilpasset opplæring i året fram til barnet fyller 16 år (s. 8). Opplæringen er organisert slik at i oppstarten av opplæringen får foreldrene tilbud om fire ukemoduler pr. år, mens det senere i opplegget varierer mellom to til tre ukemoduler pr. år (Bergh, 2004; Nordisk Netværk for Voksnes Læring, 2017).

Tegnspråkopplæringen i *Se mitt språk* er ingen rettighet, men et tilbud. Fylkesaudiopedagogen i det enkelte fylket orienterte foreldrene om *Se mitt språk* og en eventuell søknad om opptak gikk via fylkesaudiopedagogen til det respektive senter (Liltved, 2003). I dag skjer søknaden om tjenester via Pedagogiske-psykologisk tjeneste (PPT) i kommunene som sender søknaden til Statped (Statped, 2021). Foreldre har egne rettigheter ved deltakelse på kurs; rett til permisjon og opplæringspenger i henhold til arbeidsmiljøloven § 12-9, 3.ledd og folketrygden § 9-2, § 9-3, § 9-13 og § 9-14, mens reiseutgifter dekkes av kommunen (Statped, 2022b).

Det er skrevet tre rapporter om *Se mitt språk* siden oppstarten i 1996, henholdsvis i 2003 og 2011. Den ene rapporten fra 2003 handler om opplæringstilbud for foreldre og kompetansehevingsprogram for forelesere og tegnspråklærere. Den skildrer blant annet bakgrunnen for opprettelsen av *Se mitt språk*, evaluering av foreldrenes tilfredshet av kurspakken, revideringsmuligheter av *Se mitt språk*-pakken, opplæringstilbudets omfang per 2001, tegnspråkopplæring til foreldre før 1996 og regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede 1998-2001, samt evaluering av tegnspråkkonsulentenes kompetanse og undervisningstemaer (Liltved, 2003). Den andre rapporten utført av Rambøll i 2011,

omhandler evalueringen av opplæringsprogram for foreldre til døve og hørselshemmede barn. Den gjengir blant annet hvem som bruker opplæringskursene, vurdering og organisering av opplæringen, tegnspråkopplæringens tilgjengelighet, samarbeid og faglige utvikling, og om måloppnåelsen dekket foreldrenes opprinnelige behov (Rambøll, 2011). Den tredje rapporten utført av Statped i 2011 tar for seg kartlegging av antall deltakere i opplæringen både lokalt og nasjonalt, samt deltakernes minoritetsbakgrunn, antall førskole- og skolebarn med foreldre som mottar tilbud om tegnspråkopplæring. Denne rapporten er for øvrig den kvantitative delen av Rambøll rapporten, som var kvalitativ (Statped, 2011).

I dag tilbys *Se mitt språk* ved fire av Statpeds fire lokasjoner: i Oslo, i Trondheim og i Bergen og Stavanger, mens sju av kursukene fortsatt er lagt til Ål Folkehøyskole og kurscenter for døve i Hallingdal (Nordisk Netværk for Voksnes Læring, 2017; Statped, 2016).

Liltved (2003) nevner at for å sikre en god fremdrift og kontinuitet i arbeidet med å samordne den landsdekkende tegnspråkopplæring for foreldre, ble det i 1997 oppnevnt en sentral koordineringsgruppe, LIKU, Landsdekkende informasjon- og koordineringsutvalg. I dag heter den TOFF, Tegnspråkopplæring for Foreldre. Utvalget besto av ledere ved de enkelte opplæringsstedene som innebar at den lokalt ansvarlige for opplæringstilbudet er med i gruppen, og de skulle sikre at tilbudet fikk et innhold og en ramme som ivaretok kravet til høy kvalitet og likhet uansett hvor i landet en mottar tilbudet. Det enkelte lokasjon har også etablert lokale koordinatorfunksjoner for å tilrettelegge og samordne foreldrenes tegnspråkopplæring og barnas deltidsopphold (s. 18).

Språkboken *Se mitt språk* (Malmquist og Mosand) fra 1996, fikk sin oppfølger «Norsk tegnspråk – En grunnbok» i 2020 (Vonen, 2020), som er en oppdatering av norsk tegnspråk på grunnlag av forskningen i norsk tegnspråk. VHS-videoer, CD-rom og DVDer tilhørende til *Se mitt språk* er digitalisert og ligger ute på Statped sine nettsider (Statped, 2022a).

Historisk sett har det skjedd svært mye innenfor tegnspråkopplæringen for foreldre til hørselshemmede barn og ungdommer. En eventyrlig utvikling! Men likevel er det mye som ideelt sett burde tas tak i og forskes mer på. I rapporten til Liltved (2003) nevnes det blant annet «manglende forskning – Med den sterke og omfattende satsningen på dette feltet (ref. *Se mitt språk*) er det vanskelig å forstå og sterkt beklagelig at man ikke satser på forskning på effekten av blant annet tegnspråkopplæringen for foreldre til døve og sterkt tunghørte barn – «*Se mitt språk*». Her er det nok av emner å velge mellom både for hovedfagsoppgaver og doktorgradsstudier, både innenfor pedagogikk, psykologi, sosiologi og samfunnsøkonomi» (s.

7). Videre nevnes det at tegnspråkkonsulentene ga uttrykk for at teori og praksis var viktig, og flere av dem ønsket mer vektlegging av teori/forelesning fremover. Rapportens gjengivelse av tegnspråkkonsulentenes svar var følgende: «*Arbeid med faglig utvikling og praksis pluss teori ser ut til å ha truffet bra*» (s. 34). Vurderingen er fra 2003, men kan ha like stor relevans i dag. Fra forskning i norsk tegnspråk så dagens lys i 1981, har forskning på norsk tegnspråk som språk utviklet seg sakte, men sikkert. Samtidig gjenstår det mye. Selv om forskning på norsk tegnspråk står mye sterkere i dag enn tidligere er det mange tegnspråkarenaer som trengs å forskes på. Forskning på norsk tegnspråk og undervisning av norsk tegnspråk på grunnlag av relevant språketeori trengs å utarbeides. Det er ingen eller lite forskning knyttet til tegnspråkdiraktikk og utfordringene ved å undervise norsk tegnspråk som et nytt språk og modalitet er lite belyst (Raanes, 2019). Med historisk tilbakeblikk på utviklingen fra forsøkskurs for foreldre til systematisk foreldrekurs på den ene siden og forskning på tegnspråkundervisning og norsk tegnspråk på den andre siden, hvordan vil den nye veien med tegnspråkopplæring i *Se mitt språk* bli? Forhåpentligvis vil dette lille forskningsprosjektet bidra til at tegnspråkopplæringen i *Se mitt språk* kan åpne nye veier som er til det beste for foreldrene.

2.2 Min personlig bakgrunn for valg av dette forskningsfokuset

Jeg er en av de 90% døve barn som blir født inn i en hørende familie. Mitt gunstige aspekt er at jeg vokste opp med en døv bror hvor tegn til tale fra 1970/80-tallet ble praktisert innad familien. Min mor var den som deltok på tegnspråkkurs på slutten av 1970-tallet for å kunne kommunisere med oss. Jeg tilegnet meg fort datidens tegn til tale, og brukte dette aktivt innad familien. I 1991 begynte jeg på en videregående skole for døve i Bergen hvor jeg bodde på internat. Internatet var miljøbasen hvor jeg og skole-vennene mine kunne treffes for sosialt og aktiviteter på tegnspråk. Dette var en av de viktigste tegnspråkarenaene for meg og min utvikling av tegnspråk som et av de nye språkene jeg lærte meg. På skolen hadde jeg tegnspråkfag hvor en del av skolearbeidet var å produsere norsk tegnspråk og ta dette opp på VHS (en gammel videokassett fra 90-tallet). Internatet og skolen utfordret det jeg kunne av tegn til tale. Det gikk en periode på seks måneder hvor jeg ikke forsto noen ting av tegnspråket. Jeg var interessert i å lære tegnspråk, og etter mye tålmodighet og hardt arbeid, sterk vilje og motivasjon, og tålmodighet fra skolevenner fikk jeg til slutt belønning for alt strevet. Dette ga meg en trygg og solid bevissthet rundt mitt tegnspråk som endret seg fra tegn til tale til norsk tegnspråk.

Min utdanningsbakgrunn som allmennlærer for døve, og undervisningsarbeid i norsk tegnspråk, har tilført mange gode års arbeidserfaringer innenfor tegnspråkundervisning for døve elever i grunnskole og videregående skole, og i de siste årene som tegnspråkpedagog i tegnspråkopplæringen til foreldre i *Se mitt språk*. Min største faglig interesse er tegnspråkdidaktikk som vil si kunsten å undervise norsk tegnspråk til foreldrene som lærer norsk tegnspråk som et nytt språk. Utformingen av tegnspråkopplegg og produksjon av undervisningsmateriell til foreldrene ser jeg på som en undervisningskunst der jeg får frihet innenfor rammer til å planlegge «kunstnerisk» og prøve ut ulike undervisningsmetoder- og strategier. Denne friheten innenfor rammene håper jeg bidrar til at foreldrene blir motiverte til å lære mer norsk tegnspråk, føler seg styrket og stolt over norsk tegnspråk, og kan støtte i kommunikasjonsutviklingen med sine hørselshemmede barn. Vurdering og revurdering av min undervisningspraksis bidrar til at jeg kan gjøre neste undervisningsopplegg enda bedre.

Denne bakgrunnen kan bidra til økt forståelse og tyngde av tegnspråkpedagogers undervisningsarbeid og foreldrenes behov for tegnspråkopplæring, og verdien av norsk tegnspråk som nevnes i denne oppgaven.

3 TEORI

I dette teorikapittelet vil studien plasseres inn i et overordnet teoretisk rammeverk. Studien omhandler tegnspråkpedagoger i tegnspråkopplæring for foreldre i *Se mitt språk*. Da fokusområdet har begrenset med forskning starter jeg først med å presentere kunnskapsstatusen i språkpakken *Se mitt språk* i Norge og tidligere forskning knyttet til foreldrekurs i Norge og internasjonalt. Begrepsavklaring og begrunnelse for hvorfor teoriene og begrepene er viktige for min studie, vil bli redegjort. Deretter gjøres rede for den overordnede teorien som relevant for fokusområdet.

3.1 Kunnskapsstatus og tidligere forskning

I dette delkapittelet presenteres kort til kunnskapsstatus og tidligere forsknings knyttet til foreldrekurs nasjonalt og internasjonalt.

3.1.1 Kunnskapsstatus

I kunnskapsstatus knyttet til tegnspråkopplæring i *Se mitt språk* viser til et fåtall av rapporter og evalueringer som er blitt gjennomført siden oppstarten av *Se mitt språk* i 1996 og fram til 2011. Den første rapporten legger vekt på hvordan foreldrene opplevde kurstilbudet i *Se mitt språk* (Liltved, 2003). I evalueringen fra 2011 tas det opp en kvantitativ evaluering av tegnspråkpedagogers utdanning, kompetanse og tilfredshet med temaene de underviser i (Statped, 2011). I den andre rapporten fra 2011 rapporterte Rambøll (2011) om at tegnspråkopplæringen – sett fra foreldrenes perspektiv – har vært en suksess. Utfra hva jeg forstår fra rapporten, framkom det svært lite om selve tegnspråkopplæringen – sett fra tegnspråklærernes perspektiv. Rapportene og evalueringen nevner ikke spesifikt noe om tegnspråklæreres beskrivelser av hva som skjer i tegnspråkundervisningen i *Se mitt språk* og hva som kan heve eller sikre kvaliteten på undervisningen. I Liltved (2003) sin rapport nevnes at det ikke er forsket på effekten av *Se mitt språk*, men at det er nok av emner å velge mellom både for hovedfagsoppgaver og doktorgradstudier både innenfor pedagogikk, psykologi, sosiologi og samfunnsøkonomi (s. 7-8). Utfra Liltveds utsagn tyder dette på mangelfull forskning tilknyttet tegnspråkopplæring i *Se mitt språk*.

3.1.2 Forskning nasjonalt og internasjonalt

Det er svært lite forskning på tegnspråkopplæring og tegnspråkpedagogers undervisningspraksis i norsk tegnspråk i Norge. Til tross for det som framkommer i

rapportene over, finnes det lite informasjon om foreldrekurset *Se mitt språk* gjennom andre forskningsartikler. Raanes (2019) viser til at det er lite eller ingen forskning på tegnspråklærerens kompetanse i det å undervise i norsk tegnspråk som andrespråk. Raanes hevder blant annet at familieopplæring i norsk tegnspråk skal bidra til at døve barn kan vokse opp med norsk tegnspråk som førstespråk, og at familiene også skal lære å beherske norsk tegnspråk (s. 64-65). Raanes nevner noen aspekter som er viktige å merke seg som kan ha en betydning for forskningsoppgaven; didaktisk kompetanse i norsk tegnspråk, tegnspråklærers kompetanse i det å undervise norsk tegnspråk som andrespråk, og tegnspråkundervisning ut fra et andrespråkperspektiv (s. 63-64).

Internasjonal, viser det seg at det også er knapt med forskning innenfor tegnspråkopplæring for eller foreldrekurs til foreldre med tegnspråk. Snoddon (2019) viser til at undervisning av tegnspråk som andrespråk til hørende foreldre er et uutforsket område (s. 293). Snoddon peker også på behovet for å fokusere på pedagogisk undervisningspraksis til foreldrene (s. 303).

Det er generelt utbredt forskning på andrespråkopplæring tilknyttet språkundervisning og læring, mens forskning om andrespråkopplæring i tegnspråk er fortsatt i sin spede fase (Schönström, 2021). Schönström nevner videre at *research on sign second language acquisition is crucial not only for theory to inform practice (i.e transition of essential knowledge from sign second language research to sign second language teaching), but ultimately to making teaching more effective* (s. 31). Holmström nevner videre «due to lack of research on sign language L2 instruction, the teachers have limited scientific knowledge and proven experience to lean on in their work (Holmström, 2019, s. 659).

Som en kort oppsummering av den eksisterende kunnskapsstatusen og tidligere forskning knyttet til tegnspråkopplæring i *Se mitt språk* i Norge, foreldrekurs internasjonalt og tegnspråk som andrespråk viser dette at det er manglende forskning innenfor dette feltet.

På bakgrunn av analysen og tilknytning til relevant teori har jeg valgt å dele kapittelet inn i fem delkapitler med overordnede overskrifter: Betydningen av sosiokulturelt miljø for foreldre i *Se mitt språk* og språklæring; lærerrollen og didaktikk, språkmodalitetene norsk talespråk og norsk tegnspråk, andrespråk og norsk tegnspråk som andrespråk i *Se mitt språk*. Jeg beskriver disse aspektene utførlig fra kapittel 3.3.

3.2 Begrepsavklaringer

I dette avsnittet avklares noen begreper som blir anvendt gjennom hele oppgaven.

3.2.1 Tegnspråklærere versus tegnspråkpedagoger

Det har vært ulike tittelbruk knyttet til det å jobbe som tegnspråklærer i *Se mitt språk*. Titlene har variert fra tegnspråkinstruktør og tegnspråkkonsulent til tegnspråklærer og tegnspråkpedagog. Tegnspråkinstruktører var de som ikke hadde fullstendig utdanning eller formell kompetanse til å undervise, men hadde god praktisk kompetanse i norsk tegnspråk til å kunne undervise andre i norsk tegnspråk. I takt med samfunnets utvikling og kompetanseheving i norsk tegnspråk ble titlene tegnspråkkonsulent og tegnspråklærer tatt i bruk, og i dag har begrepet tegnspråkpedagog kommet. Weerdt et al. (2016) nevner tegnspråkprofilen om hva som er viktig i tegnspråklærerrollen, blant annet kompetanse i tegnspråkferdigheter, tegnspråklingvistikk, kunnskap om pedagogikk og aktiv deltakelse i tegnspråkmiljøet.

Jeg har derfor valgt å anvende begrepet tegnspråkpedagog konsekvent gjennom hele masteroppgaven. Dette for å tydeliggjøre at både formell kompetanse og praktisk kompetanse i norsk tegnspråk hos læreren som underviser *Se mitt språk* er både vesentlig og nødvendig for å kunne gjøre tegnspråkopplæringen så formålstjenlig som mulig.

3.2.2 Norsk tegnspråk

Språkloven stadfester at norsk tegnspråk er et likeverdig og fullverdig *språk* som norsk talespråk. Norsk tegnspråk er en del av felles kulturarven i Norge, og språkidentiteten til tegnspråkbrukerne i Norge (Språklova, 2021).

Jeg har valgt å anvende begrepet norsk tegnspråk konsekvent gjennom hele masteroppgaven. Dette for å fremheve at norsk tegnspråk er et *språk*, min respekt for norsk tegnspråk som anvendes i tegnspråkmiljøet, og norsk tegnspråk som en del av min språkidentitet.

3.2.3 Tegnspråkdiraktikk

Begrepet tegnspråkdiraktikk er i sin gryende fase og er en sidekjøring av det generelle begrepet didaktikk som handler om *kunsten å undervise* (Lyngsnes & Rismark, 2020).

Min forståelse av begrepet didaktikk har gjort at jeg forsøker å se på dette begrepet som *kunsten å undervise* til også å omhandle undervisning av norsk tegnspråk i *Se mitt språk*. Jeg anvender derfor begrepet tegnspråkdiraktikk som henviser til *kunsten å undervise* på norsk tegnspråk.

3.2.4 Teorier og begreper – Begrunnelser

Teorier og begreper som er presentert og beskrevet i dette kapittelet, og anvendt i denne studien er viktige for å kunne illustrere det som skjer i tegnspråkpedagogens tegnspråkundervisningspraksis og å forstå de ulike aspektene som hører med.

Teoriene som er benyttet i studien viser at det finnes forskere og teoretikere som også har undersøkt og skrevet om de relevante aspektene i tilsvarende forskningsfelt som jeg forsker på. For eksempel har det ofte vært andrespråksforskere som har studert ulike aspekter ved to eller flerspråklig tilegnelse og bruk (Svendsen, 2021, s. 18). Videre bidrar teoriene til å kunne underbygge og styrke de ulike aspektene som kom fram i undersøkelsen min på en seriøs og troverdig måte.

Begrepene som anvendes i dette forskningsarbeidet bidrar til å sette riktig faglige ord på de ulike aspektene det handler om. Disse begrepene blir også brukt av tegnspråklærere/ pedagogene som underviser norsk tegnspråk i tegnspråkopplæringen i *Se mitt språk*. Begrepene blir brukt for å se hvilket handlingsrom de har i dag for å kunne meste sin undervisning (Midtsundstad & Willbergh, 2010). Begrepene har like stor verdi som teori for å kunne underbygge og styrke faglige begreper i forskningsarbeidet.

Teorier og faglige begreper som er blitt nyttiggjort i denne studien hever profesjonaliteten og seriøsiteten i forskningsarbeidet på en klar og tydelig måte. Videre blir jeg mer bevisst på hvor relevante teoriene og de faglige begrepene er og hvor viktige de er for å kunne støtte forskningsarbeidet mitt på en pålitelig og troverdig måte.

3.3 Betydningen av sosiokulturelt miljø for foreldre i *Se mitt språk*

I denne oppgaven legges til grunn et sosiokulturelt perspektiv som vektlegger samhandlingsmiljøets betydning for samspeillet mellom foreldrene innad foreldregruppen, og deres utvikling og språklæring i norsk tegnspråk.

3.3.1 Sosiokulturelt perspektiv

Et sosiokulturelt perspektiv handler om menneskers deltakelse i sosiale- og kulturelle sammenhenger hvor de bruker sitt språk aktivt, men også hvor de lærer og utvikler språket sitt i dette språkmiljøet. Språk og språkbruk er en del av sosiale samhandlinger, og Vygotskys teori om samhandling i fellesskap styrker utvikling av kunnskap og kompetanse i språk (Lyngsnes & Rismark, 2020). Säljö (2017) hevder at kunnskap lever først i samspill mellom mennesker og blir så en del av det enkelte individet og hans eller hennes tenking eller

handling. Deretter kommer språket de har lært tilbake i nye kommunikative sammenhenger (s. 9). I dette perspektivet er språk helt sentralt i menneskets liv (Cook, 2016), og bidrar blant annet til å forme våre sosiale og individuelle identiteter.

Med bakgrunn i et slikt perspektiv kan den grunnleggende forståelsen bli at før foreldrene begynner tegnspråkopplæringen i *Se mitt språk* har de vært deltakende i sine sosiale- og kulturelle omgivelser. I disse omgivelsene fikk de utvekslet kunnskap gjennom samhandling og aktivt bruk av norsk talespråk med andre likesinnede, og samtidig lærte de og utviklet språket sitt i det talespråklige miljøet. Talespråket og samhandlingen i det talespråklige miljøet formet foreldrenes identitet og kommunikasjonsspråk som medførte til kunnskapslæring og utvikling. Med dette forklarer Säljö (2017) at læring har en viktig posisjon innenfor sin kultur og er knyttet til sine forestillinger om økonomisk og sosial utvikling og til et ønske om å forbedre sine livsvilkår (s. 11). Foreldre til hørselshemmede barn som deltar på tegnspråkopplæringen i *Se mitt språk* kommer inn i et nytt språklig og kulturelt miljø som omhandler norsk tegnspråk og døvekultur. Norsk tegnspråk har en over 200 år lang historie og har blitt til ved at døve mennesker har kommet sammen og kommunisert. Foreldre i *Se mitt språk* kommer dermed inn i et nytt sosiokulturelt tegnspråkmiljø som skiller seg fra det sosiokulturelle talespråkmiljøet de tidligere har blitt sosialisert inn i. Et skille mellom disse to miljøene baserer seg blant annet på den visuelle-gestuelle språkmodaliteten (norsk tegnspråk) og den auditiv-verbale språkmodaliteten (norsk talespråk), tilgang til tegnspråkmiljø og døvekultur versus talespråkmiljø og kultur. Jeg kommer tilbake til disse to språkmodalitetene i kapittel 3.5. Foreldrenes overgang fra sitt naturlige og vante sosiokulturelle talespråkmiljø til et nytt sosiokulturelt tegnspråklig miljø kan skape utfordringer avhengig av deres innstilling, holdning til og forutsetning for det nye språket og det nye læringsmiljøet de kommer inn i.

3.3.2 Sosiokulturell læring

Sosiokulturell læring omhandler læring i det sosiokulturelle miljøet. Læring kan defineres på mange måter, og læring i seg selv er et sammensatt fenomen (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 48). Lyngsnes og Rismark (2020) nevner at læring generelt handler om å skaffe nye innsikter og kunnskaper i ulike situasjoner som kan skje både i formelle og uformelle situasjoner. Læring i formelle situasjoner refereres til anskaffelse av kunnskap innenfor undervisningens rammer, mens læring i uformelle situasjoner går ut på å skaffe kunnskaper utenfor undervisningens rammer. Situert læring er en sammenblanding av formell og uformell læring som omhandler deltakere som lærer i sosiale praksisfellesskap. Deltakelse i et nytt sosialt og

kulturelt fellesskap og læring i det sosiokulturelle miljøet innehar et kontinuerlig gjensidig samspill.

Læring av blant annet norsk tegnspråk gjennom tegnspråkopplæringen i *Se mitt språk* kan skape uforutsette og utfordrende forandringer for foreldre fra sitt naturlige og vante talespråkmiljø til et tegnspråkmiljø. Menneskers læring og utvikling skjer i samspill mellom mennesker, og kan skje på individuelt eller kollektivt nivå (Säljö, 2017). På individuelt nivå settes det fokus på hver enkelt forelders evner, erfaringer og kapasitet til å lære norsk tegnspråk som et nytt språk og utvikling av dette språket. Læring bygger på de fysiske erfaringene et individ gjør (Säljö, 2017, s. 51). På kollektivt nivå legges det vekt på at individet ikke passivt tar imot informasjon fra omgivelsen, men gjennom sine aktiviteter selv konstruerer sin forståelse av omverdenen (Säljö, 2017, s. 57). Piaget i (Lyngsnes & Rismark, 2020) nevner at teorier fra kognitiv konstruktivisme kan belyse hvordan samspillet mellom disse to nivåene reguleres av to prosesser; assimilasjon og akkomodasjon. Assimilasjon innebærer at foreldrene tar inn og registrerer informasjon om hvordan omverdenen fungerer og er organisert. Når verden opptrer slik de forventer får de bekreftet sine antakelser, og ny informasjon assimileres inn i deres allerede eksisterende forståelse av verden (Säljö, 2017, s. 61). Akkomodasjon handler imidlertid om en grunnleggende forandring i foreldrenes måte å se virkeligheten på (Säljö, 2017, s. 61). Omstillingen til et nytt visuelt språk kan innebære en slik akkomodasjon.

Foreldrene fra *Se mitt språk* får tidlig informasjon om hva som skiller norsk tegnspråk fra norsk talespråk, de får tilgang til tegnspråkopplæring som kan bidra til at de endrer syn på tegnspråk og skaper en positiv holdning til tegnspråk som blant annet styrker norsk tegnspråk som språkidentitet og kommunikasjonsspråk innad familier med hørselshemmede barn. Andre foreldre som starter senere, får sannsynlig ikke tilgang til denne informasjonen da de blir plassert i en senere modulgruppe. Deres grunnleggende måte å se virkeligheten på kan røske på foreldres allerede etablerte språkidentitet og kommunikasjonsspråket i norsk talespråk. Intensjonen i *Se mitt språk* er at foreldrene kan få tilegnet seg et helt nytt sett av måter å kommunisere på gjennom et språk som er visuelt oppbygd. Denne forståelsen er det viktig at foreldrene får tidlig i opplæringen. Disse to aspektene knyttet til talespråklig og tegnspråklig sosiokulturelt perspektiv kan indikere på at noen foreldre opplever det utfordrende å delta i et visuelt basert tegnspråkmiljø, som dermed leder til at opplevelsen av tilhørigheten til norsk tegnspråk og foreldrekurset varierer, og som igjen påvirker språklæring i norsk tegnspråk. Det er derfor viktig at det er et positivt samarbeid mellom medaktører eller foreldrene i sin

representative foreldregruppe som kan bidra til å utveksle tanker rundt og positive holdninger til norsk tegnspråk. Foreldrene er gjensidig avhengig av hverandre for å forstå hvordan et nytt, visuelt språk fungerer og skal forstås (Säljö, 2017, s. 67). Med sosiokulturelt perspektiv på foreldregruppen i tegnspråkopplæring i *Se mitt språk*, handler læringssituasjonen i norsk tegnspråk om relasjonen og samspillet mellom foreldrene innad, og som dermed kan påvirke deres interaksjon med hverandre gjennom tegnspråkkurset. Det handler også om at foreldrene selv er aktive medskapere til den kunnskapen og ferdighetene de tilegner seg. Læring forutsetter aktivitet (Lyngsnes & Rismark, 2020; Säljö, 2017).

3.3.3 Språklæring

Språklæring dreier seg om læring om språket, og er en del av det sosiokulturelle aspektet. Det vil si kunnskap om språket, språkbruk og innsikt i egen språklæring (Fagbokforlaget, u.å), men også en bevisstgjøringsprosess som går parallelt med språkutviklingen hvor språkbruk fungerer som katalysator for språklæring, og omvendt (Mellegård, 2012). Gujord og Randen (2018) nevner at det å lære et nytt språk omhandler blant annet å tilegne seg grammatiske, leksikalske og fonologiske former, og det å bli delaktig i nye sosiale felleskap og en ny kultur gjennom språket. Videre hevder de at kognitiv læringspsykologi kan fortelle oss hvordan tilegnelse av nye mentale ferdigheter og mentale prosesser som er resultatet av kontakt med et nytt språk skjer. Mens interaksjonell kognitivism ser på de internaliserte konstruksjonene og reglene som resultatet av en mental bearbeiding eller prosessering som foregår med de samme kognitive evnene som er aktive ved læring av andre kunnskaper og ferdigheter (s. 28-29). Corder (1967) i (Gujord & Randen, 2018) nevner at den som lærer et nytt språk danner regler på bakgrunn av en indre kapasitet til å utlede regler om språket fra den innputten de mottar, og på bakgrunn av dette blir de i stand til å produsere og forstå nye ytringer. Språklig innputt ansees som drivkraften i læringen (s. 31). Språklig innputt er nødvendig for læring av et nytt språk. Språklæring handler også om å lære et nytt språk og om å se sammenhengen mellom morsmål, andrespråk og fremmedspråk.

Språklæring i norsk tegnspråk hos foreldrene til hørselshemmede barn er både et omfattende og lite utforsket område. Norsk tegnspråk som visuelt-gestuet språk har en annen språkoppygning enn talespråket. Dette kan vi forvente at utfordrer foreldrenes forståelse og læring, og varierte forkunnskaper i norsk tegnspråk. Foreldrene kan dermed ha behov for å bli eksponert for norsk tegnspråk i passende mengder slik at de kan håndtere språklæringen i norsk tegnspråk på en gunstig måte. Säljö (2017) nevner at eksponering for en mengde informasjon gjør at språkelevens maksimale kapasitet til å vise oppmerksomhet å være

begrenset til små mengder med enheter eller «informasjonsbiter» samtidig (Säljö, 2017, s. 19). I læringsprosessen tilegner foreldrene seg gradvis kunnskap og formes av deltakelse i kulturelle aktiviteter, og hvordan de tar i bruk de redskapene som kulturen stiller til disposisjon (Säljö, 2017, s. 18). Videre nevner Säljö at mennesker har ulike forutsetninger for å løse ulike type problemer (2017, s. 49). Dermed kan man forvente at foreldrenes måte å håndtere norsk tegnspråk som et visuelt-gestuet språk blant annet kan indikere at det oppstår ulike nivåforskjeller i tegnspråkferdigheter hos foreldrene i ulike foreldregrupper. Tegnspråkpedagoger som bryter tegnspråkemner ned til håndterbare emner kan bidra til at foreldrene kan lære norsk tegnspråk lettere.

3.4 Lærerrollen og didaktikk

I denne oppgaven legges det vekt på lærerrollen, pedagogikk og didaktikk. Dermed introduseres teorier knyttet til tilhørende modeller som er viktige verktøy i utformingen av undervisningen. Deretter trekker jeg inn tegnspråkpedagogers rolle og undervisningsarbeid tilknyttet tegnspråkopplæringen i *Se mitt språk*.

3.4.1 Lærerrollen

Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelse av læreryrket, og er svært sammensatt (Dahl, 2016, s. 29). Dahl sier videre at i et systemperspektiv kan en rolle defineres som «et sett av aktiviteter og relasjoner som forventes av en person som innehar en bestemt posisjon i samfunnet og av andre i relasjon til denne personen» (s. 30). Lærerens rolle til aktiviteter og relasjoner i en undervisningssituasjon baserer seg på kunnskap innenfor pedagogikk og didaktikk, og kompetanse innenfor et fagområde.

3.4.2 Pedagogikk

Pedagogikk betyr «oppdragelseskunst» (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 17). Hans Skjervheim (1992) i (Lyngsnes & Rismark, 2020) forklarer at pedagogikkfagets utgangspunkt er at det alltid vil finnes en yngre generasjon som skal oppdras og opplæres. Det vil si at det er den yngre generasjonen som får opplæring i et eller flere fagområder som skal bidra til at de kan bli gode samfunnsborgere og fungere i samfunnet på best mulig måte. Skjervheims utsagn om «yngre generasjon» kan også forstås slik at det er relevant for foreldrene i *Se mitt språk*. Det vil si at pedagogikk i norsk tegnspråk til foreldre i *Se mitt språk* kan forstås som at foreldre skal få tilgang til midler til å både kunne selv oppdras og opplæres i norsk tegnspråk, men også midler til å ha en rolle i opplæring og oppdragelse av egne barn. Med andre ord handler

tegnspråkpedagogikk om at tegnspråkpedagoger gir tegnspråkopplæring i norsk tegnspråk til foreldre for å bidra til at de kan bli gode (andre-) språkbrukere i norsk tegnspråk til for sitt hørselshemmede barn.

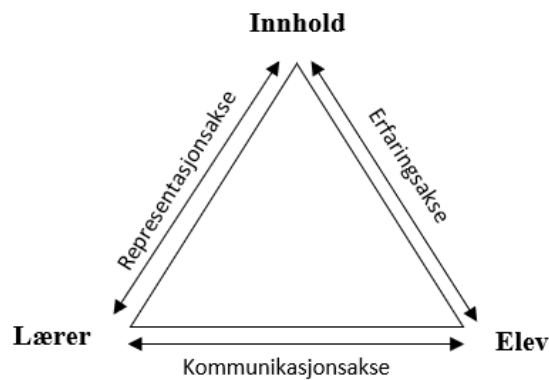
3.4.3 Didaktikk

Didaktikk er en del av det pedagogiske fagfeltet. Lyngsnes & Rismark (2020) nevner at didaktikk – for forenklingens skyld – handler om «kunsten å undervise», og i det ligger opplæringens *hva*, *hvorfor* og *hvordan* (s. 17). Lyngsnes & Rismark sin definisjon av didaktikk-begrepet forstår jeg dithen at dette kan gjengis som «*kunsten å undervise norsk tegnspråk*» i tegnspråkopplæringen til foreldrene i *Se mitt språk*. Det vil si at didaktikk i norsk tegnspråk i *Se mitt språk* kan handle om tegnspråkpedagogers kunst å undervise i norsk tegnspråk til foreldrene. Tegnspråkdiraktikk angår også at tegnspråkpedagogene innehar kunnskap og kompetanse i å vite *hva* som skal undervises i norsk tegnspråk, *hvorfor* det skal undervises på norsk tegnspråk eller *hvorfor* foreldrene skal ha undervisning i tegnspråk, og *hvordan* det skal undervises på norsk tegnspråk eller *hvordan* undervisningen kan legges til rette etter foreldrenes forutsetninger. Hvorfor man skal lære handler om at eleven skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter for å ta med ut i samfunnet (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 91). Med andre ord, intensjonen med *hvorfor* foreldrene skal lære tegnspråk handler om at foreldrene skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i norsk tegnspråk for å kunne kommunisere med sine hørselshemmede barn. Tegnspråkpedagoger kan bruke sin kreativitet aktivt til å finne måter å konkretisere tegnspråkkunnskap på som leder til at foreldrene forstår noe nytt, og hvordan de kan bruke det i sine liv.

Dahls utsagn «et sett av aktiviteter og relasjoner» kan relateres til Lyngsnes og Rismark (2020) sine to didaktiske modeller som kan støtte lærerens arbeid i undervisningen; den didaktiske trekanten og den didaktiske relasjonsmodellen (s. 23).

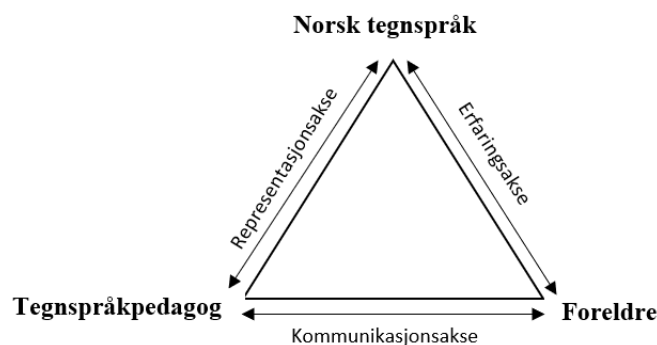
3.4.3.1 Den didaktiske trekanten

Figur 1 illustrerer den didaktiske trekanten som omhandler forholdet mellom tre sentrale relasjoner i en undervisningssetting; læreren, eleven og faginnholdet (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 23).



Figur 1: Den didaktiske trekanten (Lyngsnes & Rismark, 2020)

Den didaktiske trekanten forklarer relasjonen mellom lærer-innhold, lærer-elev, og elev-innhold, og hvordan dynamikken blir kontinuerlig og uavbrutt fram og tilbake i de ulike aspektene og aksene. For å forklare nærmere Lyngsnes og Rismark sin modell, har jeg utarbeidet figuren fra (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 23) til å illustrere forholdet mellom de tre sentrale relasjonene i tegnspråkundervisningen i tegnspråkopplæringen i *Se mitt språk*; tegnspråkpedagog, foreldre og norsk tegnspråk. Se figur 2.



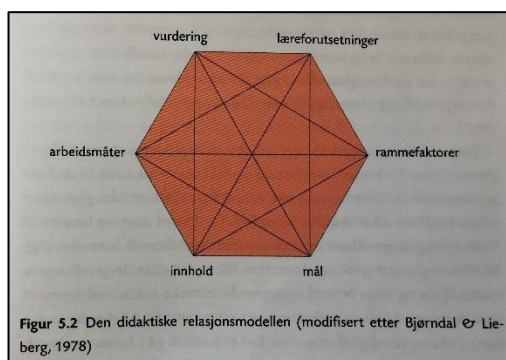
Figur 2: Utarbeidet didaktisk trekant i *Se mitt språk* (Tønder, 2022)

Kort forklart handler *representasjonsaksen* om tegnspråkpedagogens forhold til norsk tegnspråk som er faginnholdet det undervises i. Spørsmål som kan være relevant å stille blir, hvilke teoretiske og praktiske kompetanser innehar pedagogene i norsk tegnspråk? I hvilken språkform blir undervisningen formidlet? Anvender de norsk tegnspråk som førstespråk eller andrespråk i undervisningen? Hvilken opplæringsplan og hvilket undervisningsmaterieell i norsk tegnspråk blir anvendt her? Tegnspråkpedagoger kan forholde seg til norsk tegnspråk på to måter som Lyngsnes og Rismark (2020) sier; 1) enten som pålagt innhold som det skal undervises slik opplæringsplanen sier som for eksempel undervise tegnspråkgrammatikk konsekvent, 2) eller kan tolke innholdet i planen og dels definere innholdet som det skal undervises i som for eksempel finne andre mer spennende måter å undervise

tegnspråkgrammatikk på. Det sistnevnte gir rom for fleksibilitet og kreativitet innenfor en fastsatt ramme som er i tråd med opplæringsplanens mål, og samtidig ivareta tegnspråkpedagogers kreativitet og kunstneriske måte å gjennomføre undervisningsplanen på. *Erfaringsaksen* i den didaktiske trekanten representerer foreldrenes forhold til norsk tegnspråk; hva vet de om norsk tegnspråk fra før? Hva kan de om norsk tegnspråk? Hvilken erfaring har de med norsk tegnspråk? *Kommunikasjonsaksen* dreier seg om den forbindelsen som forgår mellom tegnspråkpedagog og foreldre gjennom dialog og undervisning. Faginnholdet i norsk tegnspråk innebærer alt fra norsk tegnspråk som språkssystem til døves historie og døvekultur. Disse tre relasjonene er gjensidig avhengig av hverandre og gir et holistisk samspill mellom tegnspråkpedagoger, foreldre og norsk tegnspråk som det undervises i.

3.4.3.2 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den andre modellen, den didaktiske relasjonsmodellen, kan sees som en mer detaljert modell i forhold til den didaktiske trekanten, men begge kan sees i sammenheng med hverandre. Lyngsnes og Rismark (2020, s. 83) demonstrerer den didaktiske relasjonsmodellen som vist i figur 3.



Figur 3: Den didaktiske relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2020)

Den didaktiske relasjonsmodellen viser til seks ulike aspekter som må tas hensyn til i planleggingen av undervisning og læringssituasjoner. Modellen fungerer også som et rammeverk for planlegging og analyse av undervisning, hvor hensikten er å sortere og å fange inn viktige sider ved undervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 79). Aspektene interagerer med hverandre mer eller mindre. Den didaktiske relasjonsmodellen kan også benyttes i planleggingen av tegnspråkundervisningen i *Se mitt språk*, og kan understøtte mine undersøkelser i denne oppgaven. De seks vesentlige aspektene fra den didaktiske relasjonsmodellen anser jeg som relevant for tegnspråkpedagogers utforming av tegnspråkundervisning til foreldrene i *Se mitt språk*, men i denne oppgaven legges det vekt på

tre av dem som omhandler tegnspråkpedagogers tegnspråkundervisning og arbeidsmåter, foreldrenes læreforutsetninger, og norsk tegnspråk som faginnholdet i det som undervises til foreldrene i *Se mitt språk*.

3.4.3.2.1 Læreforutsetninger

Lyngsnes og Rismark (2020) forklarer at elevenes *læreforutsetninger* spenner over alt fra forutsetningene elevene stiller med i undervisningen som for eksempel ulike forventinger, kunnskaper og erfaringer, evner og bakgrunn til ulike livsbetingelser, ulike livssyn og religioner, ulike kulturelle inntrykk og språk. Med et så bredt spekter av læreforutsetninger hos elevene trenger læreren utstrakt kunnskap om elevenes og deres bakgrunn, interesse og evner for å kunne klare å utforme gode undervisningsopplegg som passer alle (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 85). Evne til å lære andrespråk varierer fra person til person. Cook (2016) nevner at noen «people who have a knack for learning second languages and others who are rather poor at it» (s. 161). Cook sier at noen har høyere evne til å lære andrespråk enn andre, men det som er mest viktig er «the ability to learn from teaching» (s. 162).

Tegnspråkpedagogers kunnskap om foreldrenes læreforutsetninger kan bidra til økt forståelse av hvordan forholde seg til dem og deres læring av norsk tegnspråk. Kjennskap til foreldrenes livsbetingelser for å delta på *Se mitt språk*, foreldrenes kunnskaper om norsk tegnspråk, foreldrenes evner og motivasjon til å lære seg norsk tegnspråk, og hvilken språklig bakgrunn de har fra før, vil kunne skape undervisningsopplegg som er tilpasset dem. De fleste foreldrene kommer på foreldrekurset med ingen eller knapp kunnskap om norsk tegnspråk. Deres evner til å lære seg norsk tegnspråk som nytt språk kan utfordre deres språklige og kognitive forutsetninger i tillegg til det eller alle de språkene de kan fra før. Foreldrenes ulike sosiokulturelle forutsetning, utdanning, språklige bakgrunn og forståelse kan føre til ulike nivåer i tegnspråkferdigheter i norsk tegnspråk i en foreldregruppe.

3.4.3.2.2 Arbeidsmåter

Lyngsnes og Rismark (2020) nevner at lærers didaktiske kompetanse er avgjørende hvor deres utfordring blir til enhver tid å velge den eller de *arbeidsmåtene* som best ivaretar ulike sider av opplæringen (s. 103). Arbeidsmåter ligger i samme kategori som undervisningsmetode og det finnes ingen universalmetode, men Lyngsnes og Rismark (2020) nevner at arbeidsmåter handler om den aktiviteten som foregår i undervisningssituasjonen som omfatter lærers arbeid og elevens arbeid (s. 101). Motivasjon er viktig for all læringsaktivitet (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 104). Lyngsnes og Rismark (2020) poengterer med at dersom elevene kjenner målene for arbeidet og eier dem, kan dette bidra til å øke

lærelysten. Lærere kan blant annet stimulere elevenes nysgjerrighet i noe elevene er interessert i, eller læreren kan presentere stoffet på en slik måte at elevene fatter interesse (s. 104). Å være motivert til å lære et nytt språk varierer i talent og evne hos foreldrene til å lære språk. Cook (2016) nevner at noen av forklaringene til motivasjon kan også omhandle «the different situation they encounter; school learners learn an L2 (second language) formally in the public situation of the classroom» (s. 151).

Tegnspråkpedagogers arbeidsmåter i tegnspråkopplæringen går ut på å planlegge en tegnspråkundervisning med egnede aktiviteter som kan bidra til at foreldrene lærer norsk tegnspråk på en god måte. Dahl (2016) hevder at «aktiviteter» er i samme kategori som «arbeidsmåter». Aktiviteter eller arbeidsmåtene kan varieres og tilpasses etter foreldrenes forutsetninger. Säljö (2017) nevner «det en ønsker er at lærerne skal slutte å forelese og i stedet stimulere elevenes egne undersøkelser og deres anstrengelse» (s. 59). Det betyr at tegnspråkpedagoger kan ta mer i bruk aktiviteter i undervisningen slik at foreldrene kan bli kjent med norsk tegnspråk, og jobbe med å utvikle seg i norsk tegnspråk.

3.4.3.2.3 Faginnhold

Lyngsnes og Rismark (2020) nevner at mål og *innhold* med undervisningen er to sider av samme sak hvor læringsmål beskriver hva foreldrene skal tilegne seg av innholdet. Mål og innhold omhandler hva arbeidet i undervisningen dreier seg om og bidrar inn i foreldrenes dannelsingsprosess når innholdet i undervisningen berører foreldrene og får betydning for dem. Det pekes på tre forhold som kan legge premisser for valg av innhold; 1) fagets egenart som omhandler fagets betydning som et utgangspunkt for foreldrenes innføring i faget og forstå betydningen av faget i den komplekse virkeligheten de lever i, 2) samfunnets behov og interesse som stiller spørsmål om hva foreldrene trenger av kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å meste utfordringer i samfunnet, og 3) foreldrenes behov, forutsetninger og interesse for å velge innhold (s. 96-98). Å velge og utforme innhold er et vesentlig aspekt i didaktisk arbeid (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 100).

Norsk tegnspråk er det *faglige innholdet* i tegnspråkopplæringen for foreldrene som har som mål at foreldrene kan få opparbeidet kommunikative ferdigheter i norsk tegnspråk.

Koordineringsgruppen LIKU, eller TOFF skal sikre at tilbudet får et innhold og en ramme som ivaretar kravet til høy kvalitet og likhet uansett hvor i landet en mottar tilbudet (Liltved, 2003, s. 18). Valg av tegnspråkemner som er basert på opplæringsplanen i *Se mitt språk* og planlegging av undervisningsopplegg er grunnlaget for tegnspråkpedagogers didaktiske arbeid i tegnspråkopplæringen. Undervisning i klasserommet eller kursrommet er formelle settinger

hvor tegnspråkpedagoger organiserer undervisningsopplegg på bakgrunn av pedagogiske- og didaktiske forutsetninger og kombinerer det med faglig innhold, mens foreldrene får opplæring gjennom lærerens undervisningsopplegg. Samhandlingen mellom tegnspråkpedagoger og foreldre om felles faglig innhold er dynamisk og kan bidra til et godt læringsmiljø i klassen/gruppen, men også innsikt i hvordan tegnspråkpedagoger kan tilpasse sine undervisningsopplegg etter foreldrenes forutsetninger. Kunnskapsformidling i norsk tegnspråk handler om at tegnspråkpedagoger underviser kunnskap om og ferdigheter i norsk tegnspråk som de kan, til foreldrene som ikke kan norsk tegnspråk. Tegnspråkpedagogers kunnskap om og kompetanse i norsk tegnspråk og tegnspråkdidaktikk er svært verdifull i formidlingen av norsk tegnspråk til foreldrene, og dermed svært viktig i planleggingen av tegnspråkundervisningen til foreldrene. Tegnspråkpedagoger er brobyggere i tegnspråkopplæringen.

Det kan forventes at tegnspråkpedagoger skal ha kompetanse og allsidig kunnskap innenfor pedagogikk og didaktikk for å kunne undervise tegnspråk (Weerdt et al., 2016).

Tegnspråkpedagogers pedagogiske og didaktiske kompetanse kan bidra til å kunne skape et godt fundament for organisering av tegnspråkopplæringen i norsk tegnspråk for foreldre. I tillegg er det sentralt å kjenne til hva som er viktig i arbeidet med undervisningsarbeid og hvordan relatere seg til foreldrene og deres ulike forutsetninger. Dette kan gi økt kunnskap om og forståelse av tegnspråkpedagogers holistiske arbeid med tegnspråkopplæringen og relasjonen med foreldrene.

Tegnspråkpedagogers lærerrolle i tegnspråkopplæringen i *Se mitt språk* stilles det naturlig forventinger og krav til deres tegnspråkundervisning til foreldrene. Tegnspråkpedagoger må ha både den faglige kompetansen i norsk tegnspråk for å kunne undervise i *Se mitt språk*, men også den didaktiske kompetansen for å kunne planlegge og utforme undervisningsopplegg til foreldrene. Spørsmålet som kan stilles her er hva det innebærer å undervise norsk tegnspråk som andrespråk til foreldre. Norsk tegnspråk som andrespråk blir nevnt i underkapittel 3.7.

3.4.4 Differensiert undervisning

Olsen (2020) nevner at pedagogisk differensiering er de tilpasningene som gjøres innenfor klassens ramme - som for eksempel ta høyde for at elever arbeider med ulikt lærestoff eller har ulikt tempo, nivå, tid eller tema (s. 23). Selv om Olsen i første rekke skriver om opplæring for skoleelever, kan både differensiert undervisning og pedagogisk differensiering også være relevant for tegnspråkopplæringen i *Se mitt språk*.

Tegnspråkpedagoger må ha innsikt i hvordan de kan tilpasse undervisningen til foreldrenes ulike forutsetninger slik at de får den tegnspråkopplæringen de får tilbud om.

3.4.5 Endring- og utviklingskompetanse

Jacobsen og Postholm (2019) nevner at endrings- og utviklingskompetanse handler om at lærere kan videreutvikle sin kunnskap om læringsarbeidet og slik lære på grunnlag av aktiviteten i klasserommet. Det betyr at de kan videreutvikle praksisen, noe som igjen kan bidra til at foreldrene lærer mer (s. 22). Undervisning i klasserommet er vanligvis en dynamisk læringssamhandling mellom lærer og elever. Lærer utformer undervisningsopplegg og tilrettelegger arbeidsmåter for læring til elever. Hvis undervisningen ikke treffer som planlagt, må lærer ha forutsetninger og evner til å endre og forbedre undervisningsarbeidet. Jacobsen og Postholm (2019) forklarer på denne måten: Lærere som studerer sitt undervisningsarbeid i klasserommet, foretar vurderinger, refleksjoner og forbedringer av læringsarbeidet. Ved å utforske, vurdere, reflektere og forbedre læringsarbeidet får lærere kontroll over sin egen undervisning og bedre forståelse av kunnskap, læring og krav til de ulike praktiske undervisningspraksisene (s. 22).

Endring- og utviklingskompetanse gjelder også for tegnspråkpedagoger i *Se mitt språk*. Hvis tegnspråkundervisningen ikke går som planlagt, kan tegnspråkpedagogen se over arbeidet sitt og reflektere over hva som gikk bra eller ikke. De undervisningsoppleggene som gikk bra, kan overføres til andre foreldregrupper, mens de undervisningsoppleggene som ikke gikk så bra kan justeres. Det gis størst gevinst til pedagoger som i tillegg til egen refleksjon og selvvurdering av læringsarbeidet, også samarbeider med kollegaer. Lærers samhandling i et faglig felleskap for kollektiv læring fører til at praksisen på hele skolen kan utvikles (Jacobsen & Postholm, 2019). En tegnspråkpedagog som bare reflekterer og vurderer eget undervisningsarbeid kan til en viss grad gi endring, men kollektivt samarbeid kan gi større endring og utvikling i undervisningsarbeid som er til beste for undervisningspraksisen. Endring- og utviklingsarbeid i tegnspråkopplæringen er dynamisk og må hele tiden jobbes med for at tegnspråkpedagoger skal bli bedre, og språklæring i norsk tegnspråk hos foreldrene også blir bedre. Intensjonen med endring- og utviklingskompetansen blant tegnspråkpedagoger i *Se mitt språk* kan også bidra til å utvikle og løfte kvaliteten i tegnspråkundervisningen i norsk tegnspråk som er til beste for foreldrene og deres kommunikasjon med hørselshemmede barn.

Endring- og utviklingskompetanse handler om lærerens læring på grunnlag av de handlinger eller aksjoner som utspiller seg i klasserommet i læringsarbeidet med elevene (Jacobsen &

Postholm, 2019, s. 18). Dette kan vise til tegnspråkpedagogers evne til å endre undervisningsopplegg eller aktiviteter i kursrommet med foreldrene som kan bidra til at undervisningspraksisen kan bli god.

3.5 Språkmodalitetene – norsk talespråk og norsk tegnspråk

I denne oppgaven introduseres kort språkmodalitetene til norsk talespråk og norsk tegnspråk. Videre gis det et innblikk i norsk tegnspråk som språk og dets status i dag.

3.5.1 Norsk talespråk

Norsk talespråk er et auditivt-oralt språk som baseres seg på lyd og tale. Mennesker som hører benytter hørselen til å høre eller lytte etter lydbaserte budskap som for eksempel muntlige meldinger, informasjon fra radio, musikalske sang eller naturlyder som fuglelyder, mens stemmen benyttes til å produsere lyder for å uttrykke muntlige budskap. Talespråket har et språkssystem som består av meningsbærende lydenheter, ord og setninger som bidrar til å strukturere et budskap som produseres og uttrykkes gjennom talespråket. Norsk talespråk er det språket det brukes i kommunikasjonen mellom mennesker som hører. Det brukes av folk flest i Norge og blir såkalt majoritetsspråket.

Foreldrene som får vedtak om opptak til tegnspråkopplæringen i *Se mitt språk* hører til majoriteten som benytter dette språket. De har lært dette språket fra fødselen av, og er deres førstespråk eller morsmål.

3.5.2 Norsk tegnspråk

Norsk tegnspråk er et visuelt-gestuet språk som kjennetegnes av at det mottas gjennom synet og fungerer uavhengig av lyd, og gestuet fordi det utføres med bestemte bevegelser av hendene, armene, ansiktet, hodet og kroppen (Halvorsen, 2022, 31. mars; Malmquist & Mosand, 1996, s. 30). Tidligere og nyere forskning viser at norsk tegnspråk er et fullverdig språk med egen grammatikk og setningsoppbygging (Halvorsen, 2020; Malmquist & Mosand, 1996; Skavlan, 1875; Vogt-Svendsen, 1983; Vonen, 2020). Norsk tegnspråk er det språket som blir praktisert i kommunikasjonen mellom døve mennesker i Norge. Vonen (2020) nevner at Norges Døveforbundet anslo i en rapport i Erlenkamp m.fl. 2007 at 16 500 personer i Norge er brukere av norsk tegnspråk. Disse personene har enten selv nedsatt hørsel (ca. 5000), er hørende familie eller venner av døvesamfunnet (ca. 10 000) eller er fagfolk som bruker tegnspråk i yrket sitt (ca. 1500) (s. 32). De hørselshemmede som bruker tegnspråk til daglig har norsk tegnspråk som førstespråk eller morsmål. Norsk tegnspråk er et av Norges minoritetsspråk.

Foreldrene som blir tatt opp i *Se mitt språk* har hørselshemmede barn som har behov for norsk tegnspråk for å kommunisere. Disse hørselshemmede barna er hovedårsaken til at foreldrene velger å ta del i tegnspråkopplæringen i *Se mitt språk* for å kunne kommunisere godt og flytende på norsk tegnspråk. De fleste hørselshemmede barn har norsk tegnspråk som førstespråk, mens foreldrene som begynner på tegnspråkopplæringen lærer norsk tegnspråk som et nytt, og visuelt-gestuet språk. Det betyr at foreldrene som har talespråket (auditivt-oralt språk) som førstespråk, og lærer seg norsk tegnspråk (visuelt-gestuet språk) som andrespråk.

3.5.3 Norsk tegnspråk som språk

Jeg viser til en kort historie rundt hvordan norsk tegnspråk som språk ble til.

Vonen (2020) gjengir at det ble grunnlagt en skole for døve i København i 1807, som på den tiden var hovedstad i Danmark-Norge. Skolen fikk navnet Det kongelige Døvstumme-Institut hvor den norskfødte lege, Peter Atke Castberg, jobbet som forstander. Castberg interesserte seg for døvhet og hadde vært i Paris på studiebesøk ved den eldste døveskolen i verden – startet opp i 1760 – og fikk tro på de pedagogiske ideene de arbeidet etter der. Disse ideene omfattet blant annet en tillitt til at elevenes egne visuelle uttrykk – hva vi i dag enten ville kalt tegnspråk eller hjemmetegn – var en viktig ressurs i opplæringen. Denne pedagogiske retning i opplæringen for døve blir gjerne kalt for den manualisme eller tegnmetoden (s. 19). Vonen beretter videre at den norske døve Andreas Christian Møller fra Trondheim var elev ved Castbergs skole i København i 1810. Han ble der i fem år, utmerket seg som en dyktig elev og fikk etter hvert oppgaver som hjelpelærer ved Castbergs skole (s. 19). Etter praktisk erfaring som døvelærer for norske døve elever i Norge og i København, opprettet han og familien hans Thronhjems Døvstummeinstitut i Trondheim i 1825. Det antas at kommunikasjonen mellom Andreas og hans norske elever var visuelt basert, og at både det danske tegnspråket som hadde etablert seg på skolen i København og hjemmetegnene elevene hadde med seg fra sine familier, fikk plass i kommunikasjonen (Vonen, 2020). Han nevner at etter hvert som årene gikk fikk de døve elevene et rikere visuelt kommunikasjonsmiljø som medførte til et fullt utviklet språk – norsk tegnspråk (s. 21).

Presten Sigvald Skavlan var forstander ved Thronhjems Døvstummeinstitut i perioden 1872-1878 og utga i 1875 en avhandling hvor han forsøkte å beskrive karakter- og grunntrekk ved norsk tegnspråk (Skavlan, 1875, s. 52). Han innhentet mest sannsynlig kunnskaper om tegnspråkets grunntrekk fra «De døves Far» Abbed l'Épée, i Frankrike, og samtidig uttrykte han sine betraktninger og refleksjoner om at norsk tegnspråk var et språk med grammatikk

(Skavlan, 1875, s. 3). Dette var det første dokumenterte skrevet hvor han delte overveielser om at norsk tegnspråk var et språk. Dessverre ble Skavlans betraktninger om tegnspråket foruten hans tid at dette ble tilsidesatt fra vitenskapens verden og helt fram til rundt 1960-tallet. Da begynte indre krefter i døvesamfunnet å ta grep.

Kampen om at norsk tegnspråk er et fullverdig språk begynte å vise seg gjennom engasjement til blant annet initiativtakerne til tegnspråkkurs og utformingen av tegnspråkmateriell fra 1960-årene og fram til 1980. Rundt 1981 ble en historisk milepæl i norsk tegnspråk og holdning til døve og blant annet til tegnspråkkurs for foreldre. Marit Vogt-Svendsen, datter av døvepresten Conrad Svendsen, hadde forsket på norsk tegnspråk og kom fram til at norsk tegnspråk er et selvstendig språk og et av minoritetsspråkene i det norske samfunnet (Vogt-Svendsen, 1983).

3.5.4 Norsk tegnspråk status i dag

Etter en lang kamp om å få norsk tegnspråk akseptert og godkjent som et eget språk og grammatikk, ble det 21. mai 2021 kunngjort at norsk tegnspråk implementeres i språkloven, og at norsk tegnspråk er det nasjonale tegnspråket i Norge. Som språklig og kulturelt uttrykk er norsk tegnspråk likeverdig med norsk (Språklova, 2021). Dette er en stor seier for tegnspråkmiljøet i Norge. Endelig er dette på plass. Neste skritt er hvordan realisere/praktisere bruken av denne loven i videre arbeid med norsk tegnspråk på ulike arenaer?

Norsk tegnspråk og dens språkhistorie er viktig å informere til foreldrene i *Se mitt språk*. Den vil gi foreldrene økt forståelse og aksept for verdien av norsk tegnspråk og hvor viktig det er for foreldrenes hørselshemmede barn og kommunikasjonen mellom dem. Norsk tegnspråkhistorie er blant annet kjernen i tegnspråkopplæringen som er viktig å kjenne til.

3.6 Andrespråk, flerspråklighet og tegnspråk

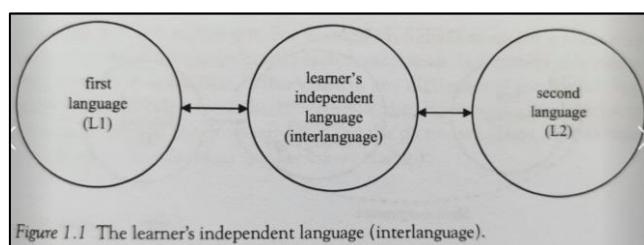
I dette kapittelet presenteres noen teorier om andrespråk, flerspråklighet og tegnspråk som andrespråk, som kan være relevant for tegnspråkopplæring i norsk tegnspråk som andrespråk for foreldre i *Se mitt språk*.

3.6.1 Andrespråkteori

Andrespråkopplæring handler om å lære et nytt språk etter førstespråket (Svendsen, 2021, s. 18). «Second simply means other than first der UNESCO (1953) i (Cook, 2016) definerer andrespråk som “a language acquired by a person in addition to his mother tongue”, og hvor Cook definerer andrespråklæring som «any language or languages the person knows in

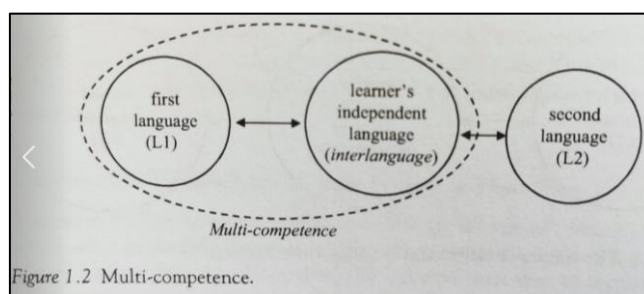
addition to their first language» (s. 15). Mennesker generelt lærer først et språk som internaliseres og styrkes fra tidlig av. Det språket blir kalt for morsmål eller førstespråk. Morsmålet eller førstespråket blir det språket personen anvender innad i sin familie og i nærmiljøet, og som får betegnelsen L1 for Language 1. Når mennesker velger å lære et nytt språk som kommer i tillegg til morsmålet eller førstespråket, blir dette språket personens andrespråk, og som får betegnelsen L2 for Language 2. Læring av andrespråk kan oppstå tidlig i barndommen dersom familien benytter to språk eller tospråklighet som for eksempel norsk og engelsk, eller i voksen alder der de voksne er interessert i å lære et nytt språk eller må lære et nytt språk på grunn av ulike årsaker. Hvem som er eller anvender andrespråk i praksis, er avhengig av person og situasjon. Forskjellen på termene andrespråkbrukere og andrespråkelev er at andrespråkbrukere bruker språket sitt daglig som «is anybody making an acutal use of second language for real-life purposes outside classroom», mens andrespråkelev «is anybody acquiring a second language» (Cook, 2016, s. 16). I noen tilfeller fungerer en person som både andrespråkbruker og andrespråkelev. Det vil si at personen lærer et nytt språk som andrespråkelev i et klasserom eller kursrom, men når personen går ut av klasserommet og anvender språket i samfunnet, endrer personen til å bli en andrespråkbruker. Å være motivert til å lære et nytt språk varierer. Samt talent og evne hos foreldrene til å lære språk. Cook (2016) nevner at noen av forklaringene til motivasjon også kan handle om «the different situation they encounter; school learners learn an L2 (second language) formally in the public situation of the classroom» (s. 151).

Cook (2016) tar opp aspektet om at andrespråkelever har et eget uavhengige system som bidrar til at de selv konstruerer sin måte å lære et nytt språk på (s. 18). De bruker sin kompetanse og ferdigheter fra førstespråket og kombinerer det med ny kunnskap om andrespråk. Det vil si at andrespråkpersonen drar nytte av elementer fra førstespråket til å løse seg elementer fra andrespråket.



Figur 4: Studentens språkuavhengighet (Cook, 2016)

«These languages coexist in the same mind where one person knows both» som «refer to the overall knowledge that combine both the first language and the L2 interlanguage, namely ‘multi-competence’; the knowledge of two language system in the same mind» (Cook, 2016, s. 19). Når en person har kunnskap om to språk, har personen anledning til å bruke et språk hvor det andre språket støtter det første språket og omvendt. På den måten kan læreren finne ut hvordan studentene tar i bruk førstespråk og interagerer med det kommende nye språket.



Figur 5: Flerspråklig kompetanse (Cook, 2016)

«Multi-competence is the overall system of mind or a community that use more than one language» (Cook, 2016, s. 14). Multikompetanse eller flerspråklig kompetanse handler om ferdigheter i å kunne flere enn et språk. Flerspråklig kompetanse kan bidra til språklig støtte i kommunikasjon med mennesker med andre språk.

3.6.2 Flerspråklighet

Svendsen (2021) forklarer at flerspråklighet handler om å ha lært et andrespråk og/eller fremmedspråk etter at et førstespråk er etablert – såkalt andrespråktilegnelse. Termen flerspråklighet erstatter den tidligere tospråkligheten, og andrespråk skilles fra fremmedspråk ut fra konteksten språkene læres i og termen. Svendsen sier videre at syn på flerspråklighet inkluderer individets totale språklige repertoar som kompetanse i førstespråk, andrespråk og/eller fremmedspråk. Flerspråklighet som ressurs kan forstås både i et språklig-kognitivt eller et psykolingvistisk perspektiv og i et sosiolingvistisk eller et språksosiolingvistisk perspektiv. Et psykolingvistisk perspektiv på ressurs innebærer at det å kunne flere språk utgjør en kognitiv reserve eller et kognitivt hjelpemiddel som kan bidra for eksempel til økt forståelse i ulike sammenhenger. Sosiolingvistisk perspektiv på ressurs anser flerspråklighet som en ressurs eller hjelpemiddel i sosiale sammenhenger. Flerspråklighet i et ressurs perspektiv innebærer altså at man besitter eller er i ferd med å erverve et foretrukket gode (Svendsen, 2021, s. 15-18). Svendsen (2021) mener at språk forener mennesker og muliggjør tilgang til kultur. Språkkompetanse fremmer interkulturell forståelse og muliggjør mobilitet. Didaktisk perspektiv presenterer ulike metoder for hvordan man kan synliggjøre og ta i bruk

foreldrenes mangfoldige språkkompetanse for læring og undervisningsformål. Økt kunnskap om flerspråklighet kan bidra til å styrke gjensidigheten mellom minoriteter og majoriteter (s. 19-20).

3.6.3 Tegnspråk som andrespråk

Tegnspråk som andrespråk er et forholdsvis nytt aspekt i språkforskning innenfor tegnspråkfeltet. Holmström (2021) forklarer at det er vanlig at hørende personer lærer seg andrespråk i samme modalitet som førstespråk, som for eksempel dersom har svensk talespråk som førstespråk, lærer for eksempel engelsk talespråk som andrespråk. Den felles modaliteten er auditiv-oral der hørsel og stemme tas i bruk, gir betegnelsen M1.

Når hørende personer interesserer seg for å lære tegnspråk som andrespråk lærer de tegnspråk som et nytt språk (L2) i en ny modalitet; visuelt-gestuet. Visuelt-gestuet modalitet får betegnelsen M2 for 'Modalitet 2'. Tegnspråk som andrespråk handler om å «learn a second language (L2) that is expressed in the visual-gestural modality instead of the auditory-vocal one» (Holmström, 2019). Det vil si at «L2 acquisition of a signed language by hearing learners thus between different modalities (M2-L2)» (Marshall et al., 2020).

3.7 Norsk tegnspråk som andrespråk og didaktisk arbeid i *Se mitt språk*

I denne oppgaven introduserer jeg til norsk tegnspråk som andrespråk sett ut fra de ulike språkteoriene nevnt over, og tegnspråkpedagogers didaktiske arbeid i *Se mitt språk*.

3.7.1 *Se mitt språk* og norsk tegnspråk som andrespråk

Ifølge opplæringsplanen i *Se mitt språk* får foreldrene tilbud om tegnspråkopplæring for å opparbeide kommunikativ kompetanse i norsk tegnspråk for å kommunisere med sitt hørselshemmede barn (Norsk Fjernundervisning, 1996).

Tatt i betraktning av teorier knyttet til sosiokulturelt perspektiv og språkteorier knyttet til andrespråk, flerspråklighet og tegnspråk som andrespråk hos hørende voksne mennesker, kan foreldrenes språklæring i *Se mitt språk* handle om norsk tegnspråk som andrespråk. De fleste foreldrene i *Se mitt språk* har norsk talespråk som sitt førstespråk, M1L1, og når de starter med tegnspråkopplæringen i norsk tegnspråk i *Se mitt språk*, blir norsk tegnspråk deres andrespråk, M2L2. De lærer andrespråk etter at førstespråk er lært og internalisert. For deres hørselshemmede barn blir norsk tegnspråk barnas førstespråk. Spørsmålet er hvordan undervisningen i norsk tegnspråk som andrespråk til foreldrene kan være i overensstemmelse med sitt hørselshemmede barn som har norsk tegnspråk som førstespråk.

Raanes (2019) forteller at det tilbys i dag opplæring i norsk tegnspråk som andrespråk til flere målgrupper, deriblant foreldre i *Se mitt språk*. Raanes nevner at innlæringsprosessen av språkets læringsprosess for norsk tegnspråk som andrespråk ennå i liten grad er beskrevet og at tegnspråket skiller seg fra norsk talespråk ved både produksjon og avlesning, ved at det tas i bruk samtidige uttrykk formet med hender, ansikt, blick, mimikk og kroppsspråk (s. 66). Læringsprosessen kan bli utfordrende da det krever en ny, grunnleggende tilnærming og utforskning av språkets modalitet, form og virkemidler (Quinto-Pozos, 2011; Raanes, 2019).

Det kan bety at foreldrene i *Se mitt språk* vil kunne trenge en egen didaktisk tilnærming enn det hørselshemmede barn trenger. Det betyr at tegnspråkopplæringen kan bli mer tilpasset etter foreldrenes behov og språklige forutsetninger i norsk tegnspråk som andrespråk (Snoddon, 2019).

Foreldrenes språkkompetanse i både tale- og tegnspråk kan også bidra til flerspråklig kompetanse i egen språklæring som kan være gunstig i kommunikasjon med sitt hørselshemmede barn. «Plurilingualism is the key to language learning, especially for parents of deaf children» (Snoddon & Weber, 2021, s. 191).

3.7.2 Didaktisk arbeid i *Se mitt språk*

Didaktisk arbeid i *Se mitt språk* handler om tegnspråkpedagogers undervisningskompetanse i norsk tegnspråk og utforming av tegnspråkundervisning til foreldrene og deres språklige forutsetninger. Tegnspråkpedagogers evne til å undervise norsk tegnspråk til foreldrene er også en del av det didaktiske undervisningsarbeidet. «Knowing how to transfer your skills and knowledge in sign language to learner requires pedagogical knowledge» Weerdt et al. (2016). «Teachers' effectiveness is strongly related to teachers teaching preparation» (Rosen & Woodward, 2019).

Tegnspråkopplæring i *Se mitt språk* har som intensjon å øke foreldrenes kommunikative kompetanse i norsk tegnspråk som et visuelt språk. Det betyr at foreldrene både må kunne være villig til å forstå at tegnspråkopplæringen er basert på det visuelle-gestuelle språket, og ikke talespråket, og at tegnspråkpedagoger som underviser norsk tegnspråk introduserer foreldrene til det visuelle-gestuelle språket gir trening i å avlese tegnspråk ved hjelp av øynene og produsere tegnspråk ved hjelp av hender, ansikt og kroppsspråk. Rosen og Woodward (2019) mener at «teaching of sign language, the teacher and the learners whom they will eventually teach will be instructed in a manner that doesn't use voice or spoken language, in order to maximize the utilization of eyes, hands, and body postures for

transmitting and receiving grammatical information in the development of receptive, expressive and interactive language skills» (s. 148).

Det som kan gjøre det didaktiske arbeidet og tegnspråkundervisningen til foreldrene for tegnspråkpedagoger utfordrende kan bunne i manglende forskning i didaktisk arbeid i norsk tegnspråk som andrespråk. Denne mangelen kan føre til at tegnspråkpedagoger anvender sin kunnskap i norsk tegnspråk og underviser i norsk tegnspråk. Spørsmålet er hvordan undervisningen i norsk tegnspråk som andrespråk kan utformes slik at dette kan være i overenstemmelse med sitt hørselshemmede barn som har norsk tegnspråk som førstespråk. «Teaching adults requires a different approach than teaching children», «different target groups learn sign language very differently», og «mother tongue teaching differs from second language, but they are all called sign language teaching» (Weerdt et al., 2016). Det trengs språkdidaktisk kompetanse tilpasset foreldregruppen som en av mange målgrupper (Raanes, 2019, s. 71). Tegnspråkundervisning er et overordnet begrep som kan innebære undervisning i norsk tegnspråk som førstespråk, andrespråk eller fremmedspråk alt etter hvilken målgruppe det gjelder.

Med utgangspunkt i didaktisk arbeid som ble introdusert i underkapittel 3.4.3 er det viktig for tegnspråkpedagoger å kjenne til språkteori knyttet til andrespråk. Dette kan bidra til at det blir lettere for tegnspråkpedagoger å utforme tegnspråkundervisningsopplegg og tilpasse tegnspråkemner etter foreldrenes behov og språklige forutsetninger. Kjennskap til undervisning av norsk tegnspråk som andrespråk kan også bidra til å forstå hvordan tegnspråkundervisningen kan planlegges med hensyn til foreldrene. Utvikling av didaktikk som fremmer kommunikativ kompetanse i norsk tegnspråk som andrespråk trengs (Raanes, 2019, s. 71). Imidlertid kan tegnspråkopplæringen baseres seg på «reflects all the possible use of language rather than restricting them to communication» (Cook, 2016, s. 30). Å nyttiggjøre flerspråklig ressurs blant tegnspråkpedagoger i organisering av tegnspråkundervisning og foreldrenes språkinnlæring kan bidra til språklig mangfold.

4 METODE OG MATERIALE

I dette kapittelet redegjøres for forskningsdesign og begrunnelser for valg av metoder og rekrutteringer som er relevant for mitt fokusområde. Videre gjøres rede for datamateriale, validitet og reliabilitet, og etiske hensyn.

4.1 Valg av forskningsdesign og metoder

Forskningsdesign er en overordnet plan for studien som forteller hvordan problemsstillingen skal belyses og besvares. Den omhandler også bakenforliggende rasjonalitet i forskningen min, som sammenhengen mellom forskningsspørsmål, data og mulige konklusjoner som kan gjøres i prosjektet mitt (Anderson-Bakken & Pedersen Dalland, 2021, s. 21-22). Jeg utformet et forskningsdesign i forkant av oppstarten av forskningsarbeidet som kunne gi meg en oversikt over forskningsarbeidets rammebetingelser, problemsstilling, kunnskapsstatus og tidligere forskning, tilnærming til teorier og empiri, rekruttering av informanter og relevante metoder for datainnsamling, og krav til validitet og reliabilitet. Planen var dynamisk og kunne endres underveis, og skulle veilede og støtte meg i min forskningsprosess i riktig retning.

Som tidligere nevnt finnes det lite eller ingen forskning rundt tegnspråkpedagogers undervisningspraksis i tegnspråkopplæringen til foreldre i *Se mitt språk*. Dermed har jeg hatt lite å bygge videre på, noe som førte til at jeg måtte velge ut noen egnede forsknings- og kvalitative metoder som passer til å finne svar på problemsstillingen: «*Hvordan beskriver tegnspråkpedagogene hva de anser som effektiv språkopplæring til foreldre i Se mitt språk?*». Med utgangspunkt i problemsstillingen anså jeg det som relevant å finne informanter fra et *Se mitt språk*-kurs og anvende aksjonsforskning, og å ta i bruk kvalitative metodene observasjon og individuelt intervju med videokamera som verktøy. Intensjonen med disse ulike metodene var å skaffe vesentlig datamateriale som kunne benyttes i transkripsjons- og analysearbeidet, og samtidig kunne bidra til å finne relevante svar som vil dekke forskningsspørsmålet og styrke forskningsarbeidet mitt.

Jeg valgte å anvende aksjonsforskning som en del av forskningsdesign i dette prosjektarbeidet mitt. Aksjonsforskning omhandler at jeg deltar i forskningsfeltet som forsker, tegnspråkpedagog og deltaker, og interagerer med de andre tegnspråkpedagoger. Alle bidrar på lik linje, men ut fra hver våre perspektiver i en forskningsprosess som bygger på samarbeid, gjensidig læring og felles kompetanse utvikling (Anderson-Bakken & Pedersen

Dalland, 2021, s. 215-216). Anderson-Bakken og Pedersen Dalland (2021) nevner at intervensjon betyr innblanding som dreier seg om at vitenskapelig forskning inkluderer en konkret og planlagt inngripen i det empiriske feltet som har hensikt å granske nærmere på forskningsspørsmålet og formålet med studien. Hensikten med intervensjonen i aksjonsforskning er at både forskeren og dem det forskes på gjennom utformingen av og studien av intervensjonen, skal oppnå en form for gjensidig innsikt i hva som vil kunne bidra til positiv endring og utvikling. Intervensjon aksjonsforskning omhandler bestemmelser som ble tatt i en gruppe der deltakerne var involverte i alle faser i prosessen, det bidrar til utvikling og opprettholdelsen av endringer i praksisfeltet (s. 214). Gjennom min rolle som forsker og anvendelse av de ulike kvalitative metodene nevnt nedenfor, vil jeg samarbeide med tegnspråkpedagoger som kan bidra til økt forståelse av hva som skjer i tegnspråkundervisningen og hvordan dette kan endres og forbedres.

Under skal jeg redegjøre kort for mine roller som tegnspråkpedagog og kursansvarlig for en kursuke som er vesentlig for aksjonsforskningsdesignet. Som forsker fant jeg ledige økter i løpet av kursuken hvor jeg foretok innsamling av data. Jeg kommer tilbake mer om datainnsamling etter dette kapittelavsnittet. Å ha en forskerrolle i tillegg til roller som kursansvarlig og underviser var nytt og spennende, men også givende. Jeg fikk mulighet til å kombinere alle de tre rollene for å innhente kunnskap om min egen tegnspråk undervisning og andre kollegers undervisning. Jeg var veldig bevisst på rollene og ga tydelig beskjed om når jeg gikk fra en rolle til en annen rolle. Og dette ble mottatt med forståelse fra involverte.

Nedenfor presenterer og begrunner jeg rekruttering og metodene som er relevante for fokusområdet mitt.

4.1.1 Forskningsdesignet – Kursuke i *Se mitt språk*

Som tegnspråkpedagog beskriver jeg forskningsfeltet i *Se mitt språk*. For å ivareta anonymiteten til foreldrene og tegnspråkpedagoger erstatter jeg årstallet på foreldregruppen, modulnummeret foreldregruppen hører til, samt uken og årstall kurset ble gjennomført, med en «xx».

Empirien til denne oppgaven konsentrerer seg om tegnspråkpedagogers arbeid med å gi tegnspråkopplæring til en bestemt foreldregruppe i en modul i en bestemt kursuke som varte i fem dager. Jeg hadde hovedansvar for denne foreldregruppen som indirekte var involvert i dette forskerprosjektet, organiseringen av kurset i forkant av kursuken til gjennomføring av

kursuken, og egen evaluering av endt kursuke. Denne kursuken var utgangspunktet for innsamling av data som lå til grunn for transkriberings- og analysearbeidet.

I god tid før kursuken samarbeidet jeg med en medansvarlig og en ny tegnspråkpedagog om foreldregruppen og den nye timeplanen for den aktuelle kursuken. Sammen gikk vi gjennom foreldrelisten; Hvem var foreldrene? Hvor mange hadde meldt seg på kurset? Hvor langt var de kommet i utviklingen av sine tegnspråkferdigheter i norsk tegnspråk? Var det noen av dem som trenger ekstra tilrettelegging i undervisningssituasjon? Videre gikk vi gjennom foreldrenes evaluering (nedskrevet, muntlig og elektronisk evaluering) og kursansvarsteamets logg fra forrige modul; samlet sammen i en felles logg. Disse skulle bidra til å samle alle tilbakemeldingene for å gjøre organisering og forberedelser av den nye timeplanen til den kommende kursuken lettere. Tilfeldigvis var det medansvarlig og jeg som hadde ansvar for denne gruppen også forrige gang. Jeg la merke til vår felleslogg var til stor hjelp i planleggingen av den nye timeplanen. Jeg hadde i forkant av dette teammøtet laget et utkast til ny timeplan basert på de emnene fra den aktuelle kursmodulen xx som denne foreldregruppen skulle ha. Ifølge opplæringsplanen innebar hver modul en skjematisk fremstilling med ulike fokus på mål, emner, språkfunksjoner, arbeidsmåter og materiell/kilder. *Mål* viste til hvilke ferdigheter opplæringen har som mål og hva som gir basis for gode kommunikative ferdigheter i norsk tegnspråk. *Emner* handlet om de allmenne og spesielle tegnbegreper undervisningen skulle knyttes til, mens *språkfunksjoner* gikk ut på tegnspråkfunksjoner som skulle læres for å bruke norsk tegnspråket i kommunikasjonen. Arbeidsmåter innebar forslag til øvelser eller framgangsmåter for å realisere målet med undervisningen. Materiell eller kilder var tilgang til ressurser som brukes i undervisningen (Norsk Fjernundervisning, 1996, s. 2).

Fra fellesloggen fant vi flere ønsker fra foreldrene og forslag fra vår side for videreføring av emner fra forrige gang og hvordan. Et av foreldrenes ønsker var blant annet å kunne snakke om følelser på tegnspråk, og fra modulens emner var non-manuelle komponenter et tegnspråkgrammatikk-tema akkurat den gangen. Vi i kursansvarsteamet diskuterte ideer om hvordan bruke og bevisstgjøre foreldrene på de non-manuelle komponentene med følelestemaet. Når vi hadde funnet en løsning, knyttet vi disse to temaene sammen og jeg skrev det inn i timeplanen. Slik knyttet vi de fleste av foreldrenes ønsker med emnene i den aktuelle modulen. Timeplanen ble fyldigere og hadde en god tyngde. Vi samarbeidet også om ressursfordelingen i hvert emne hvor vi kjente til tegnspråkpedagogers sterke sider eller hadde undervist dette temaet tidligere. Det var meget god kommunikasjon i teamet som førte til at vi

hadde tryggheten i hverandre og visshet om at vi ville gjennomføre et godt kurs og undervisningsarbeid i løpet av den kursuken. Etter teammøtet ble timeplanen renskrevet. Den ble duplisert; en til foreldrene med info om dato for kurs, kursdagene og emnene, som koordinatoren videresendte til foreldrene til den aktuelle kursuken, og en timeplan lagt ut i en egen emnegruppe i Canvas læringsplattform; et nettbasert system der faglig informasjon og faglig læringselementer og ressurser ble gjort tilgjengelig, og i en egen chattekanal for kursteamet i Microsoft Teams; en samlet kommunikasjons- og samarbeidsplattform internt for tegnspråkpedagoger som jobber med *Se mitt språk*. I og med at jeg hadde kursansvar for foreldregruppen og kursuken, hadde jeg det overordnede ansvaret og oversikten over foreldrene, timeplanen, Canvas og Teams.

Jeg og medansvarlig skulle være til stede på kursets første og siste kursdag. Dette for å kunne ta imot foreldrene og trygge dem den første kursdagen, og siste kursdag for å avrunde kursuken med oppsummering av uken. Fordi vi hadde samarbeidet fra dag én, ble det lettere for oss å støtte hverandre i løpet av kursuken, samt at det gjorde det lettere for oss å skrive felles logg for nest kursmodul. For å skape et godt kursansvarsteam handlet alt om at hver av oss tok sitt ansvar på alvor, hadde god kommunikasjon og det var rom for fleksibilitet og kreativitet innenfor kursets rammer. Skjedde det endringer eller tilføyelser i løpet av kurs uken som var relevant for foreldrene, ble dette oppdatert inne på Canvas. Den var vår kommunikasjonsbåndet mellom lærere og foreldre og det undervisningsmateriellet som ble brukt i undervisningspraksisen.

4.1.2 Rekruttering av informanter og adgang til forskningsfeltet

Ettersom fokusområdet mitt handlet om tegnspråkpedagoger som underviser tegnspråk til foreldre i *Se mitt språk*, falt det naturlig å rekruttere informanter og gjennomføre datainnsamling fra dette feltet. For å få godkjenning til dette måtte jeg finne ut hvem jeg kunne kontakte. Jeg kontaktet min daværende leder for fagavdeling tegnspråk i Statped om tillatelse til å rekruttere tegnspråkpedagoger som informanter og gjennomføre datainnsamlingen fra et *Se mitt språk*-kurs. Hun henviste meg til en navngitt seniorrådgiver i Statped som kunne gi et mer tydeligere svar på det jeg lurte på. Jeg tok kontakt med vedkommende via epost og fikk svar med en oppfordring om å kontakte Statped Forskning og Utvikling (Statped FoU) da de var den rette instans å kontakte knyttet til forskning på egen arbeidsplass. Jeg sendte deretter en ny epost til avdelingsdirektør i Statped FoU med forespørsel om formalitetene rundt å bruke kollegaene mine som informanter i forskningsprosjektet og å kunne foreta datainnsamling fra et *Se mitt språk*-kurs i en bestemt

kursuke, og hvordan gå fram for å få søknaden godkjent. Avdelingsdirektøren etterlyste mer informasjon om forskningsprosjektet, og jeg ettersendte prosjektbeskrivelsen, invitasjonsbrevet til informanter, samtykkeskjema til tegnspråkpedagogene og foreldre. Etter noen dager ga Statped FoU grønt lys og jeg kunne komme i gang med å rekruttere tegnspråkpedagoger fra *Se mitt språk* på min arbeidsplass og organisere datainnsamling i en foreldregruppe i den aktuelle kursuken. Jeg kontaktet de aktuelle tegnspråkpedagogene og spurte om de kunne tenke seg å stille opp som informanter til prosjektet mitt. Bakgrunnen for de utvalgte tegnspråkpedagogene var mange, og her nevnes kun noen. Det ene var fordi jeg som tegnspråkpedagog var kjent med at de hadde undervisningsansvar i løpet av den aktuelle kursuken datainnsamlingen skulle gjennomføres. Det andre var at jeg var trygg på deres rolle som kollega og tegnspråkpedagog og deres åpenhet for tilbakemeldinger på tegnspråkundervisning. For det tredje, og som forsker, gikk jeg ut fra at de ville bistå i dette forskningsprosjektet da jeg i forkant hadde fortalt noen av de aktuelle informantene om prosjektet og noen av dem ga umiddelbart uttrykk for å stille opp, mens noen andre var også mer tvilende. Som forsker var jeg veldig tydelig på at jeg ønsket ikke noe klart svar fra dem før Statped FoU ga grønt lys, og de kunne svare mer konkret når jeg eventuelt skulle dele ut samtykkeskjemaene. Jeg ville forberede de aktuelle tegnspråkpedagogene om at de ville bli spurt på nytt når godkjenningen fra Statped FoU forelå, og at de kunne få nok betenkningstid om de virkelig ville delta i forskningsprosjektet eller ikke. Samtidig ville dette kunne gi meg litt ekstra tid til å skaffe andre informanter dersom noen av dem ikke ønsket å delta i prosjektet.

Rekrutteringen resulterte i fem informanter som underviser norsk tegnspråk til foreldre i *Se mitt språk*. Samtlige samtykket til å delta i studien. Noen av dem hadde imidlertid ulike behov og ønsker som gjorde at jeg måtte foreta noen tilpasninger. To av informantene samtykket til videoopptak av både sin undervisningspraksis og individuelt intervju. To av de andre informantene samtykket til videoopptak av individuelt intervju, mens den siste informanten ville stille til intervju, men ønsket verken videoopptak av egen undervisningspraksis eller av det individuelle intervjuet. Som forsker var det viktig for meg å respektere informantens ønsker og behov, og tilpasse deres behov i prosjektet mitt slik at deres deltakelse i forskningsprosjektet ga dem en positiv opplevelse av ivaretagelse og inkludering. Jeg vet fra før at alle har varierte utdanningsbakgrunn og undervisningserfaringer fra *Se mitt språk*, men fellesnevner for alle er at de jobber med tegnspråkopplæring til foreldre i *Se mitt språk*.

I kursuken hvor datainnsamlingen skulle skje, var det satt opp to parallelle *Se mitt språk*-kurs med to ulike modulnivåer. Disse to foreldregruppene ble organisert i egne kursrom og tegnspråkundervisningen av begge gruppene foregikk hver for seg/etter modulnivå.

Informantene hadde varierte ansvarsområder i begge kursgruppene. To av de fem informantene hadde kurs- og undervisningsansvar for den ene foreldregruppen (F1), mens en informant og jeg hadde kurs- og undervisningsansvar for den andre foreldregruppen (F2).

Dette medførte at jeg fikk gjennomført videoopptak av undervisningspraksis i F2-gruppen, men ikke i F1-gruppen. De to siste informantene hadde undervisningsansvar for F2.

Informasjon om forskningsprosjektet og samtykkeskjema ble delt ut til de fem informantene i forkant av kursuken og signerte samtykkeskjemaet. Foreldrene i F2 ble informert om forskningsprosjektet samme dag som de kom på kurset og signerte samtykkeskjema på stedet.

Måten jeg valgte ut informantene på kan ha sine fordeler og ulemper. Fordelen med denne utvelgelsesmåten er at jeg som tegnspråkpedagog er kollega med informantene og er trygg på dem, og vet hvordan de underviser i *Se mitt språk*. Ulempen med denne utvelgelsesmåten er at jeg som forsker på egen arbeidsplass kan skape en blandingsrolle hvor jeg trekker inn profesjonsrollen med min forskerrolle. Dette kan skape forvirring, men bevissthet rundt disse to rollene gjorde meg trygg i å kunne gi beskjed når jeg inntok den tegnspråkpedagog-rollen eller forskerrollen.

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har godkjent mitt forskningsprosjekt. Jeg sendte dette forskningsprosjektet som meldeskjema til NSD for å sikre at personopplysninger tilknyttet informanter og andre ble riktig behandlet. Det ble en del korrespondanse mellom NDS og meg med tanke på bruk av videokamera i prosjektet. Jeg ønsket å bruke videokamera til opptak av intervjusituasjonen med informantene for å sikre materiell til transkripsjons- og analysearbeidet. Denne nødvendige justeringen måtte til for å ivareta informantenes personvern. Prosjektet ble til slutt godkjent. (Se vedlegg I).

4.1.3 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning knyttet til mitt design for prosjektet starter i utgangspunktet med problemsstillingen «*Hvordan beskriver tegnspråkpedagoger hva de anser som effektiv språkopplæring til foreldre i Se mitt språk*». Fordi det er lite eller ingen forskning på dette feltet knytter jeg aksjonsforskning til forskningsdesignet for å finne svar på problemsstillingen. Dette designet vil avgjøre mitt valg av rekruttering og datainnsamling. Nedenfor beskriver jeg mer i detalj de ulike aspektene i designet og prosessen som hører med.

Aksjonsforskning handler om at lærere forsker på egen eller nære kollegers undervisningspraksis (Jacobsen & Postholm, 2019, s. 74). I følge Stenhouse i (Jacobsen & Postholm, 2019) er læreren den beste forskeren i eget klasserom fordi han/hun best kjenner elevenes historie og bakgrunn for aktiviteten som foregår der (s. 22). Slik jeg forstår dette utsagnet kan det ha en overføringsverdi til å handle om tegnspråkpedagogen som den beste forskeren i tegnspråkundervisning der han/hun kjenner foreldrenes historie og bakgrunn for aktiviteten som foregår i tegnspråkundervisningen. Fordelen med denne aksjonsforskningen er som Stenhouse siterer: «Through which he is progressively increasing his understanding of his work and hence bettering his teaching». I overføringens verdi vil det si at tegnspråkpedagogen får anledning til å studere sin egen undervisningspraksis og kunne vurdere kritisk og analysere eget arbeid for endringer, forbedringer eller tilpasninger til neste undervisningsøkt. Carr og Kemmis (1986) i (Jacobsen & Postholm, 2019) nevner at ulempen med aksjonsforskning er at læreren kan bli redusert til en person som skal gjennomføre et undervisningsopplegg basert på opplæringsplan og underviser kun for å oppnå nødvendige læringsmål. (s. 22). Med dette aspektet kan tegnspråkpedagogen bli låst fast og rigid dersom han/hun fokuserer kun på læringsmålene som skal oppnås i denne undervisningsøkten.

Å inneha rollen som tegnspråkpedagog med forskerblick gir meg en god mulighet til å komme tett inn på mine kollegers tegnspråkundervisning til foreldre i *Se mitt språk*. Jeg får balansert og vekslet mellom rollene tegnspråkpedagog og kollega med de andre tegnspråkpedagogene og forsker som kan gå inn i fokusfeltet og hente inn relevante kunnskaper om selve tegnspråkundervisningen. Gjennom mine erfaringer og refleksjoner fra mine egne tegnspråkundervisning har jeg en solid bakgrunnskunnskap som gjør at jeg kommer tett inn på feltet og får undersøkt nærmere hva som egentlig skjer i tegnspråkundervisningen – sett fra tegnspråkpedagogers perspektiv. På denne måten vil jeg få svar som avdekker problemsstillingen i oppgaven. Samtidig gir dette meg muligheten til å utforme noen gode og reflekterende spørsmål eller oppfølgende spørsmål som jeg som forsker kan stille informantene under individuelt intervju. En forsker som kommer utenfra og skal forske på samme feltet som meg, vil ikke ha den samme posisjonen og tilnærmingen som meg. Aksjonsforskning gir tegnspråkpedagogen mulighet til å forske på egen undervisningssituasjon i *Se mitt språk*.

4.1.4 Deltakende observasjon

Observasjon er en kvalitativ metode som går ut på at forskeren deltar i en situasjon for å kunne studere ulike fenomener i en gitt situasjon, mye bruke i såkalte etnografiske studier.

Den etnografiske observasjonsmetoden innehar et sett med metoder hvor forskeren deltar, åpent eller skjult, i folks daglige liv for en viss periode, og ser hva som skjer, hører hva som blir sagt, stiller spørsmål i det hele tatt, samler alle mulige data som er tilgjengelige for å kaste lys over temaene som er fokus for forskningen Hammersley & Atkinson (1996) i (Tjora, 2012, s. 44). Deltakende observasjon er en av flere metoder innenfor observasjon der observatørrollen er åpen og de observerte vet at forskeren er observatør (Tjora, 2012, s. 53) i den aktuelle situasjonen. Dette gir to former for handlinger på samme tid: Forskeren involverer seg i samhandling med andre, samtidig som forskeren iakttar hva de foretar seg, men kan også gå fra å kun observere til å kun delta (Fangen, 2004). Fangen nevner at kun det å observere betyr å stå på sidelinjen i situasjonen og kikke inn på hva de andre gjør (s. 29), og er samtidig til stede i rommet eller settingen hvor handlingene pågår (Jacobsen & Postholm, 2019, s. 52).

Intensjonen med deltakende observasjon for meg som forsker var å gi muligheter til å observere aktivt i tegnspråkpedagogers undervisningssituasjon. Dette ville gi meg muligheter til å utforme nye spørsmål i tillegg til spørsmålene i intervjuguiden til individuelt intervju i etterkant.

Før oppstarten av tegnspråkpedagogens undervisningspraksis, startet jeg med å sette et videokamera midt på gulvet foran foreldrene og som var rettet mot læreren og hans/hennes posisjon. Deretter gikk jeg helt bakerst i kursrommet og inntok rollen som den deltakende observatør, og observerte tegnspråkundervisningen til tegnspråkpedagoger. Gjennom observasjonsbrillene fikk jeg sett nærmere på hva tegnspråkpedagoger gjorde i tegnspråkundervisningen, og hvordan. Videre fikk jeg sett nærmere på relasjonen mellom tegnspråkpedagogen og foreldrene, og hvordan dynamikken foregikk dem imellom – sett fra pedagogens perspektiv. Dette skapte et helhetlig bilde av hva som skjer i tegnspråkundervisningen i *Se mitt språk*. Denne deltakende observasjonsrollen ga meg som tegnspråkpedagog og forsker nye tanker om og økt forståelse av mitt ansvar for å skape en trygg og positiv lyttende holdning under det kommende individuelle intervjuet. Økt bevissthet på å lytte til hva tegnspråkpedagogene ville ha å fortelle fra sin undervisningssituasjon, og hva og hvordan både han/hun og jeg kunne lære av dette, og samtidig innhente informasjon som kunne belyse mer av de aktuelle temaene som berørte fokusfeltet. Ulempen med deltakende observasjon er at noen av informantene kan følge se ubekvem når en annen tegnspråkpedagog eller en forsker observerer hans eller hennes undervisningspraksis. De kan også være

følsomme for eventuelle kritiske tilbakemeldinger. Til slike situasjoner vil jeg være beredt på å vise forståelse og støtte ved behov.

4.1.5 Intervju

Intervju er en annen kvalitativ metode der deltakerne inviteres til å diskutere ett eller flere temaer, med forskeren som ordstyrer (Tjora, 2012, s. 104). Empiriske undersøkelser handler om samtaler mellom informanten og forskeren hvor det gis rom for å stille spørsmål og svar, diskutere og utveksle tanker og refleksjoner rundt et felles tema. Dalen (2004, s. 15) viser til at intervju er godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser; og for å utforske folkes erfaring med konkrete fenomener (Tjora, 2012).

Intervjumetoden har mange ulike intervjumåter knyttet til hva man skal se etter. Intervju er et godt utgangspunkt til å foreta en undersøkelse av tegnspråkpedagogers erfaring og refleksjoner av egen undervisningspraksis. I et utforsket felt som tegnspråkpedagogers undervisningspraksis i *Se mitt språk* utformet jeg et eksplorerende design hvor jeg tok i bruk noen elementer fra eksplorativt intervju, strukturert intervju og ustrukturert intervju.

Eksplorativt intervju er en form for intervju som egner seg godt for å kartlegge eller undersøke et område som ikke er forsket fra før av. Anderson-Bakken og Pedersen Dalland (2021, s. 94) nevner at eksplorativ design tar for seg undersøkelser av et fenomen som det finnes lite kunnskap om; mens eksplorerende studier er undersøkelser innenfor et tema hvor man vet lite (Tjora, 2012, s. 221). Gjennom eksplorativt intervju ba jeg tegnspråkpedagogene fortelle om sine egne erfaringer og refleksjoner fra sin undervisningspraksis i *Se mitt språk*. De fikk muligheter til å legge fram et par konkrete eksempler på egen undervisningspraksis og reflektere over hva som ble gjort i undervisningen, samtidig som jeg fikk anledning til å fange opp hva som var viktig for dem. Etter hvert som de delte erfaringer og meninger underveis i samtalen, stilte jeg undersøkende spørsmål eller nye og oppfølgende spørsmål som var relevant til problemsstillingen. Strukturert intervju går ut på at forskeren stiller samme spørsmål til alle informantene. Spørsmålene er utformet i forkant av intervjuet, og disse spørsmålene blir det som styrer intervjuet (Jacobsen & Postholm, 2019). Jacobsen og Postholm (2019) nevner videre at strukturerte intervjuer gjør at både forsker og informantene forholder seg nøytralt til det som blir sagt, og at dette bidrar til å innhente presise data som kan forklare fenomen innenfor forhåndsbestemte kategorier (s. 77). Siden jeg var helt ny i forskerrollen min, var jeg noe usikker på hvordan jeg skulle gå frem i intervjuet og stille spørsmål til informantene på en god måte. Derfor forberedte jeg noen spørsmål som kunne lede meg trygt gjennom intervjuet, og samtidig forvise om at jeg ville få svar på noen av

temaene jeg var ute etter. Ustrukturert intervju kalles også for åpent intervju, og har som hensikt å forstå informantenes situasjon utfra deres ståsted det som utforskes (Jacobsen & Postholm, 2019, s. 76-77). De forklarer at i denne intervjuformen er forskeren fullstendig åpen for «de andres» uttalelser der forskeren inntar en lyttende holdning, samtidig som undringen eller spørsmålet som han eller hun har svar på hjelper med å sortere informasjonene som kommer fram.

Individuelt intervju er en samtale mellom informanten og forskeren. Hensikten med denne intervjuformen er at informanten trekkes ut av en sosial sammenheng og kan dermed svare åpenhjertelig og ærlig om sin oppfatning av en situasjon og hvordan hen fortolker virkeligheten (Jacobsen & Postholm, 2019). Jacobsen og Postholm (2019) nevner at individuelt intervju er svært ressurskrevende og svært mye informasjon kan komme fram i løpet av samtalen, noe som anbefales til å begrense antall informanter og samtaleid (s. 65)

I mine individuelle intervju med de fem informantene var tiden satt av til inntil 45 minutter, men stort sett ble det brukt cirka 30 minutter på hvert intervju. Til tross for den korte tiden kom det fram svært mye informasjon rundt deres tegnspråkundervisning til foreldrene i *Se mitt språk*, men også andre emner som ikke var så relevante.

I og med at forskningsfeltet var en upløyd mark, ga jeg informantene anledning til å fritt fortelle om sine erfaringer fra undervisningspraksisen innimellom de forberedte spørsmålene. Mine erfaringer og refleksjoner fra egen undervisningspraksis i *Se mitt språk* ga meg forforståelse av tegnspråkpedagogenes tegnspråkundervisning i *Se mitt språk*. Dette gjorde meg mer nysgjerrig på hva som egentlig skjer i tegnspråkopplæringen til foreldrene i *Se mitt språk*. Intervjuene og det eksplorerende designet ga meg muligheter til å ta i bruk ulike overlappende intervju-elementer i intervjusituasjonen for å undersøke ulike temaer og få mest ut av respondentene – og svar på problemsstillingen. Samtidig ville dette hjelpe meg til å fange opp tegnspråkpedagogenes egne tanker og utsagn om både egen undervisningspraksis, men også hvordan gjennomføre en god tegnspråkundervisning til foreldrene i *Se mitt språk*. Underveis i intervjuet, og etter skjønn, stilte jeg nye relevante og oppfølgende spørsmål fra undervisningsobservasjonen, og de konkrete undervisningseksemplene som ble tatt opp under intervjuet med informantene og spørsmål fra intervjuguiden. Det hendte at noen av spørsmålene fra intervjuguiden ikke ble stilt da de nye og oppfølgende spørsmålene var mer relevante å forfølge. Tegnspråkpedagogene var ivrige og engasjerte og kom med mange tanker og eksempler fra sine undervisningspraksis som jeg fant svært interessant, og jeg stilte

oppfølgende spørsmål deretter. Det eksplorative designet bidro også med til hvordan jeg kunne innhente relevant data på en systematisk måte.

Fordelen med individuelt intervju og det eksplorative designet ga meg et godt utgangspunkt til å foreta en grundig undersøkelse av tegnspråkpedagogenes erfaring og refleksjoner av egen undervisningspraksis. Intervjuet gjorde at jeg kommer tett inn på informantenes egne meninger og refleksjoner om undervisningspraksis og generelt om tegnspråkopplæringen til foreldrene i *Se mitt språk*. Det er også lettere å dele egne tanker og meninger i en-til-en situasjon. Ulempen er at det kan skapes en ansent relasjon mellom informanten og meg fordi forskerrollen kan inneha en makt som gjør intervjupersonen føler seg maktesløs. Videre innehadde jeg rollen som tegnspråkpedagog som kan føre til at informanten kunne føle at jeg overvåket over hans arbeid som tegnspråkpedagog. Jeg sørget for at jeg hadde en innstilling som gjorde at både intervjupersonen og jeg kunne være avslappet og trygge på hverandre, og jeg informerte dem så godt jeg kunne om rollene mine og ansvarsområdene og henviste ofte til hensikten med å tydeliggjøre lærerperspektivet i *Se mitt språk*.

4.1.6 Intervjuguide

En intervjuguide er en liste med spørsmål som henger sammen med forskningsspørsmålet og som anvendes under intervjuet med informantene. Intervjuguiden skal ivareta den teoretiske dimensjonen, det vil si forskningsprosjektets problemsstilling, og den menneskelige dimensjonen som skaper en god intervjusituasjon (Anderson-Bakken & Pedersen Dalland, 2021, s. 95). Intervjuguiden med spørsmålene utformes i forkant av intervjuet, og spørsmålene og temaene baseres seg på forskningsspørsmålet.

Da jeg utformet en intervjuguide satte jeg opp flere temaer med tilhørende spørsmål som passet til problemsstillingen. Jeg holdt intervjuguiden åpen med tanke på at det kanskje ville dukke opp nye spørsmål fra min rolle som deltakende observatør i tegnspråkpedagogens undervisningssituasjon, eller om det ville dukke opp andre spørsmål underveis i intervjuet.

Under de individuelle intervjuene fant jeg det hensiktsmessig å prioritere de mest relevante temaene og spørsmålene fra intervjuguiden og kombinere det med de nye spørsmålene fra observasjonen eller underveis i intervjuet. Bruken av elementene fra de ulike intervjumåtene nevnt tidligere var til stor nytte under intervjuet. Jeg fikk brukt intervjuelementene på en effektiv måte til å undersøke nærmere på tegnspråkundervisningen, samtidig som det ga meg et helhetlig bilde av informantens på forskningsfeltet.

4.1.7 Videokamera

Bruk av videokamera i undervisningssituasjoner er i dag mer og mer utbredt blant forskere som ønsker å undersøke hva som skjer i undervisningsrommet. Videobruk har blitt en viktig metode for utdanningsforskere, og stadig flere forskningsprosjekter baserer seg på videodata (Anderson-Bakken & Pedersen Dalland, 2021). Med videoopptaket vil dette gi unike muligheter til å kunne se på undervisningssituasjoner gjentatte ganger for å fange opp sentrale momenter i forskningsprosjektet.

Jeg brukte videokamera både under deltakende observasjon av tegnspråkpedagogens undervisningspraksis og til gjennomføringen av de fire individuelle intervjuene. Videokamera var et godt verktøy til å fange opp det som skjer i undervisnings- og intervjusituasjonene, og tegnspråkinteraksjonen mellom informanten og meg. Videoopptaket fungerte som et levende notat hvor jeg kunne se gjennom intervjuet gjentatte ganger og plukke ut uttalelser som er relevant for forskningsspørsmålet. Utfordringen med videoopptak er at det tar opp alt som skjer i undervisningssituasjonen og når jeg ser gjennom videoopptakene viser den mer informasjon enn det jeg er ute etter. Det kan fort bli overveldende og vanskelig å sile ut hva jeg skal se etter. Her gjaldt det å være fokusert og målrettet. Min observasjon og videodata fra undervisningspraksisen brukte jeg som grunnlag til individuelt intervju, mens videodata fra individuelt intervju ble benyttet jeg som utgangspunkt i transkripsjonsarbeidet som igjen kunne styrke og validere svarene i forskningsarbeidet.

4.1.7.1 Videokamera og det visuelt orienterte kursrommet

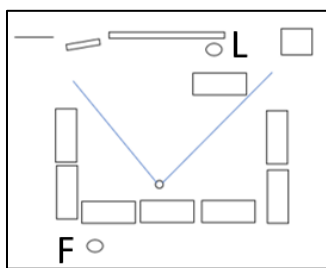
Det «visuelt orienterte klasserommet» handler om interaksjon der deltakerne er avhengig av synet for å kunne kommunisere på norsk tegnspråk (Hansen, 2009). Læreren må se studentene og studentene må kunne se læreren. Dette løses ved at studentene plasseres i en halvsirkel med ansiktet mot læreren og se det som foregår på tavle, skriftprosjektor eller video. De kan se hverandre ved å snu hodet litt til høyre eller venstre (s. 124).

Det visuelt orienterte klasserommet har en overføringsverdi til tegnspråkopplæring for foreldre i *Se mitt språk*. Tegnspråkpedagogen må se foreldrene, og foreldrene må kunne se læreren og de andre foreldrene for å kunne kommunisere og samhandle på norsk tegnspråk. Også her må bordplasseringen innordnes i en halvsirkel hvor alle involverte deltakere kunne se hverandre. Ved undervisning av norsk tegnspråk er denne halvsirkelen den beste løsningen med tanke på gjennomføring av tegnspråkunderviserens undervisningsopplegg.

Tegnspråkunderviseren får overblikk over foreldre samtidig som foreldrene har blikkene mot tegnspråkunderviseren og de andre foreldrene. På den måten får tegnspråkunderviseren

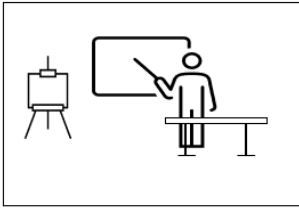
produsert norsk tegnspråk som foreldrene kan avlese, og foreldrene selv kunne produsere tegnspråk som læreren kan avlese. Som kursansvar for foreldregruppen F2, valgte jeg å reservere et stort kursrom som var kvadratisk slik at det var mulig å plassere bordene i en halvsirkel. Dette kursrommet ble brukt som hovedbase for tegnspråkundervisningen. Jeg hadde reservert et litt mindre kvadratisk kursrom som ble brukt til gruppearbeid.

I forkant av deltakende observasjon av tegnspråkpedagogers undervisningspraksis måtte jeg tenke ut hvor videokameraet skulle stå i forhold til underviseren. Fordi mitt fokus primært handlet om lærerens tegnspråkundervisning ville jeg finne en løsning slik at videokameraet var rettet mot dem og ikke mot foreldrene. Jeg benyttet anledningen til å diskutere med tegnspråkpedagogene om hvordan hen tenkte å gjennomføre undervisningen sin slik at jeg kunne plassere videokameraet i en posisjon uten å måtte forstyrre eller påvirke hens undervisning. Videokameraets plassering ble midt foran halvsirkelen hvor linsen var rettet mot læreren. Figur 6 viser hvor og hvordan videokameraet er plassert slik at det har hele vinkelen (blå farge) fra flippover på venstre side, smartboardet i midten og katetret på høyre side. Innenfor denne vinkelen hadde læreren/underviseren (L) fritt spillerom og kunne bevege seg fra venstre til høyre, fram og tilbake etter behov. Flippover for å notere ned ord og begreper, smartboarden for å vise tegnspråkvideoer, og katetret for å sette PC med tilkobling til smartboard. Helt bak i kursrommet står jeg som forsker (F) og ser alt av tegnspråkpedagogens undervisningspraksis.



Figur 6: Kameraets plassering i klasserommet – sett ovenfra

For å få et reelt inntrykk av lærerens undervisningssituasjon viser figur 7 perspektivet fra videokameraet på horisontalt plan. Videokameraet som har linsen vendt mot læreren og settingen rundt læreren kalles for videovinduet. Videovinduet vil ha innsyn i det som foregår og sikre seg dette innsynet gjennom å filme. (Anderson-Bakken & Pedersen Dalland, 2021, s. 156).



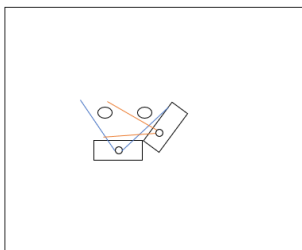
Figur 7: Kameraets plassering i klasserommet – vendt mot pedagogen

Dette aspektet ligner veldig på min deltakende observasjon, men her blir tegnspråkpedagogens undervisningssituasjon tatt opp på video. Videoopptaket av tegnspråkpedagogens undervisningspraksis gjør at jeg kan få tak i hva og hvordan læreren gjennomfører tegnspråkoplæringen i *Se mitt språk*, og som også lå til grunn som støtte til de individuelle intervjuene.

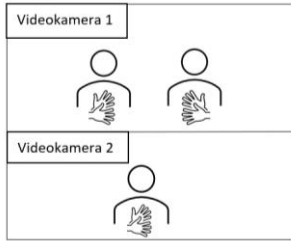
4.1.7.2 Individuelt intervju med videokamera

I løpet av kursuken fikk jeg organisert og gjennomført fire individuelle intervju med videoopptak.

I det første individuelle intervjuet valgte jeg å bruke to videokameraer (se figur 8). Et videokamera rettet mot både intervjupersonen og meg (blå vinkel), mens det andre videokameraet var vendt mot kun intervjupersonen (rød vinkel). Også her blir kameralinsen vindu mot samtalepartene. Hensikten med to kameraer var for å kunne avlese norsk tegnspråk hos begge parter fra to forskjellige vinklinger, og sikre videodata i tilfelle det ene kameraet sviktet. Jeg fant ut etter hvert at i og med at begge videokameraene var nyinnkjøpte og jeg hadde satt meg godt inn i det tekniske, stolte jeg på at det var nok med å bruke ett videokamera. Videre fant jeg også ut at det var ganske tidkrevende å se gjennom begge videoopptakene i etterkant. I og med at intervjupersonen og jeg satt litt på skrått mot kamera gjorde det mulig å kommunisere naturlig med hverandre samtidig som det ble tatt opp, se figur 9. Jeg sjekket videoopptaket i etterkant og så at det var avlesbart. Å ha et videokamera vendt mot begge partene gjorde det mulig å se flyten i dialogen mellom oss to. Jeg kunne se hvilke spørsmål som ble stilt, og hvordan dette ble besvart av intervjupersonen.

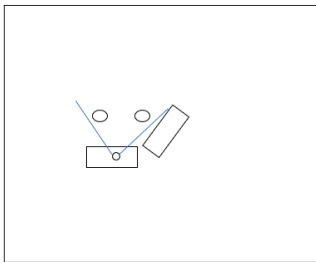


Figur 8: Intervjusituasjon – To videokameraer sett ovenfra

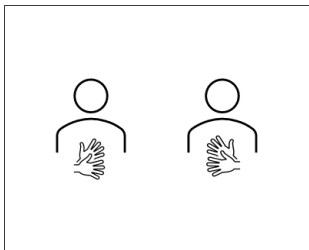


Figur 9: Intervjusituasjon – To videokameraer vendt mot informant og forsker

Dette resulterte med at jeg gjennomførte de tre andre individuelle intervjuene med kun et videokamera som fanget opp intervjupersonen og meg (figur 10).



Figur 10: Intervjusituasjon – Ny kamera plassering – sett ovenfra



Figur 11: Intervjusituasjon – Ny kamera plassering – vendt mot intervjuperson og forsker

4.1.7.3 Individuelt intervju uten videokamera

I rekrutteringen av informanter var det en som hadde lyst til å bidra i forskningsprosjektet mitt, men hen ønsket verken videopptak av egen undervisningspraksis eller individuelt intervju. Ifølge etikk og informert samtykke, tok jeg den vurderingen at det ville være et positivt tilskudd til forskningsfeltet å inkludere denne informanten ved å tilpasse intervjuformen til denne intervjupersonen. Derfor ble det gjennomført intervju uten videopptak av verken undervisningspraksis og individuelt intervju. Det var viktig for meg å gi denne personen en positiv opplevelse av hens deltakelse i prosjektet. Samtidig som jeg kunne utfordre meg selv med å gjennomføre intervjuet ved hjelp av kun notater på ark og PC. Jeg hadde på forhånd klargjort et Word-skjema med forhåndsfylt spørsmål som jeg underveis i intervjuet fylte inn med uttalelser fra intervjupersonen.

4.2 Etiske betraktninger

De forskningsetiske retningslinjene er vesentlig for at forskningsarbeidet blir gjennomført på en god og seriøs måte. Disse retningslinjene bidrar til at forskeren kjenner til sitt ansvar som forsker og det forskningsfeltet forskeren jobber i, og forstår viktigheten med å være respektable og ydmyke ovenfor informanter som deltar i forskningsprosjektet gjennom samtykkeskjema og ivareta deres konfidensialitet.

De ulike etiske aspektene i forskningsarbeidet mitt har både utfordret og bevisstgjort meg på mange områder. Mine etiske betraktninger knyttet til dette forskningsfeltet er mange, men plukker ut de aller viktigste jeg møtte på og hvordan jeg håndterte dem.

Det første etiske betraktningen jeg måtte hensyn til var tegnspråkmiljøet i Norge.

Tegnspråkmiljøet er et lite miljø hvor de fleste kjenner de fleste. Det samme gjelder det for tegnspråkpedagogene som underviser *Se mitt språk*. Tegnspråkpedagogmiljøet knyttet til *Se mitt språk* er et mye mindre miljø enn tegnspråkmiljøet, og kurstilbudet i *Se mitt språk* tilbys i fire ulike geografiske byer. De kan fort bli gjenkjennbar og sårbar om jeg for eksempel nevner hvor og når kursuken ble gjennomført. Derfor har jeg valgt å utelate å nevne hvilke kurssted eller kursuke forskningsarbeidet foregikk.

Det andre etiske betraktningen jeg måtte tenke på var de ulike rollene i forskningsarbeidet mitt. Jeg innehadde mange roller herunder ansatt, kollega, tegnspråkpedagog og forsker. Jeg måtte tenke ut en profesjonell måte å skille disse rollene, og den beste løsningen jeg kunne gjøre var informere når jeg inntok forskerrollen og når jeg var tegnspråkpedagog. Dette fungerte fint både i undervisningspraksis og i de individuelle intervjuene, og også i uformelle samtaler med kollegaer/informantene utenfor disse to feltene.

Det tredje etiske betraktningen som jeg reflekterte over var etiske dilemmaer i forskningsmetodene som ble brukt i forskningsarbeidet. Når det gjaldt min forskerrolle som deltakende observatør i undervisningspraksisen måtte jeg være varsom med å ikke gripe inn eller støtte underviseren der jeg som tegnspråkpedagog naturlig ville ha gjort når jeg innehadde rollen som tegnspråkpedagog. I individuelle intervju måtte jeg være ydmyk ovenfor meningsinnholdet som informantene delte med meg og sensitiv til hvordan jeg responderte eller stilte oppfølgende spørsmål til intervjupersonen.

Det fjerde etiske betraktningen som jeg anså som svært viktig med tanke på konfidensialitet av informantene var å tolke eller anonymisere deres utsagn på en objektiv og saklig måte slik

at dette ikke kan spores tilbake til dem. Jeg ville ivareta informantenes anonymitet og integritet med deres bidrag til forskningsarbeidet.

Det femte etiske betraktningen er bruken av videokamera i prosjektperioden. Videoopptak av informantene gjør at sensitive informasjoner lett kan avsløres. For å ivareta deres personvern, ble videomaterialet av informantene oppbevart i en passordsikret ekstern harddisk. Videomaterialet slettes når forskningsprosjektet er avsluttet.

Det sjette etiske betraktningen er valg av målgruppe i prosjektarbeidet. Problemsstillingen omhandler tegnspråkpedagogers beskrivelser av effektiv språkopplæring for foreldre til hørselshemmede barn. Tegnspråkpedagogers undervisningskompetanse er det sentrale i denne forskningsoppgaven. Derfor er det innhentet tegnspråkpedagoger fra *Se mitt språk* som informanter, og ikke foreldrene fra foreldrekurset.

4.3 Datamaterialet

Datamaterialet er det materialet som blir samlet inn ved hjelp av ulike kvalitative metoder, og som blir grunnlaget for arbeid med transkripsjon, analyse og funn som avdekker forskningsspørsmålet i *Se mitt språk*.

Innsamling av datamaterialet til dette prosjektet har hovedsakelig bestått av deltakende observasjon og videoopptak av tegnspråkpedagogens undervisningspraksis, og individuelt intervju med og uten videoopptak. Godkjenning fra Statped FoU og signerte samtykkeskjemaer fra både tegnspråkpedagogene og foreldrene i *Se mitt språk* lå til grunn for at datainnsamlingen kunne skje. Tegnspråkpedagogene og foreldrene var velvillige og støttet dette forskningsprosjektet noe som gjorde meg ekstra engasjert.

Jeg fikk samlet inn til sammen sju dataenheter; to videoopptak av både tegnspråkpedagogers undervisningspraksis og to videoopptak av deres individuelle intervju, to videoopptak av kun tegnspråkpedagogers individuelle intervju, og et individuelt intervju uten videoopptak. Disse varierte dataenhetene ble tatt hensyn til informantenes behov.

4.3.1 Behandling av datamaterialet

Jeg behandlet datamaterialet på ulike måter. Videoopptakene fra både undervisningspraksisene og individuelt intervjuene ble tatt opp på et minnekort i videokameraet. Etter hver endt undervisningspraksis og individuelt intervju overførte jeg disse videoopptakene til en mappe i en ekstern harddisk via en minnekortleser. Det ble opprettet fire undermapper med initialene til informantene hvor deres tilhørende videofiler ble

lagret. Datamateriale fra det ene individuelt intervjuet uten videopptak som ble fylt inn i et Word-skjema, lagret jeg som femte undermappe i samme mappe som de fire andre undermappene. Undermappene fikk initialene som bidro til å holde oversikten over informantene med tilhørende datafiler, og som gjorde det lettere når jeg skulle gå gjennom hver enkelte av dem. Dette bisto med orden og struktur når jeg skulle begynne med transkripsjonsarbeidet.

4.3.2 Transkripsjon

Transkripsjon er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Anderson-Bakken & Pedersen Dalland, 2021; Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonen kan sees på som en bro mellom det talte språket og det skriftlige språket hvor det å transkribere går ut på å nedskrive eller oversette en muntlig språkform til en skriftlig språkform. Transkripsjon er også et verktøy for fortolkningen av det som ble sagt i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218) og som innebærer arbeid med resultat fra intervjusituasjonene.

I mine forskningsintervjuer med tegnspråkpedagogene er norsk tegnspråk det muntlige språket som kommuniseres mellom intervjupersonen og meg. Norsk tegnspråk uttrykkes gjennom visuelt-gestuet språk som har en visuell modalitet som skiller seg fra talespråket som er auditivt. Visuell modalitet som består av bruken av kroppsspråk, ansiktsuttrykk og mange andre utallige nyanser av uttrykksformer kan fortolkes på mange måter at det blir for omfattende å skrive ned absolutt alt sammen. Jeg valgte derfor å konsentrere meg om å skrive ned kun de uttalelsene eller meningsinnholdet som kommer frem i intervjuet og som er relevant for forskningsfeltet.

I prosessen med nedskrivningen og oversettelser av data skjer det en fortolkningsprosess. Det innebærer at noe blir med videre, samtidig som noe forsvinner mellom de to datasettene. Fordi de dataene jeg innhentet skjedde i et tidsrom som er annerledes enn den tiden jeg foretok transkriberingen, påvirker dette min fortolkningsprosess. (Dalen, 2004) sier at i en intervjusituasjon er en dialog eller tale mellom to parter som eksisterer i et tidsperspektiv, men som så forsvinner når intervjuet er over (s. 64). Det betyr at mine fortolkninger fra begge tidsrommene kan være forskjellige der noe av fortolkningen kan ha gått tapt, mens noe nytt har blitt tillagt. Jeg har likevel forsøkt å holde fokus på det jeg forstår var informantens mening i deres uttalelser som fortolkes som relevante for forskningsspørsmålet.

Transkriberingsarbeidet hadde i første omgang fokus på å oversette tegnspråket til skriftform. Det vil si at i første omgang arbeidet jeg med råmaterialet, og som omhandlet å gjøre seg kjent med hva som kom fram i intervjuet og hvor jeg skrev ned.

4.3.2.1 Transkripsjonsprosessen

Jeg brukte Windows videoviseren «film og TV»-program for å se gjennom videodataene, og Word-programmet og dets tabellfunksjoner til å utforme transkripsjonsskjema hvor jeg kunne skrive ned eller oversette de tegnspråklige uttalelsene som kom fram i videodataene til norsk skriftlig. For å strukturere uttalelsene/meningsinnholdet til informantene, utformet jeg transkripsjonsskjemaet med tre kolonner og to rader. Den første kolonnen fikk kolonneoverskriften: «Tegnspråkpedagog xx – Transkripsjon» der xx representerte intervjupersonens initialer. Initialene bisto meg med å holde oversikten over hvilken informant jeg jobbet med i transkriberingsarbeidet. I rubrikken i raden under «Tegnspråkpedagog xx – Transkripsjon» la jeg inn «Intervjuer (tidskode): Spørsmål som stilles» som representerte spørsmål som jeg stilte informanten. Under denne kom «Respondent (tidskode): Svar som bevares» som representerte uttalelser fra informanten, enten i form for svar på intervjuerens spørsmål eller ny informasjon. De to neste kolonnene fikk overskriftene «Analyse» og «Kategorisering». Se tabell 1

Tegnspråkpedagog XX – Transkripsjon	Analysering	Kategorisering
Intervjuer: Spørsmål som stilles	Hva kom fram i analysen?	Hva er felles og hovedtyngden?
Respondent: Svar som besvares		
Intervjuer: Spørsmål som stilles		
Respondent: Svar som besvares		

Tabell 1: Skjematisk framstilling – Transkripsjon, analyse og kategorisering (Tønder, 2022)

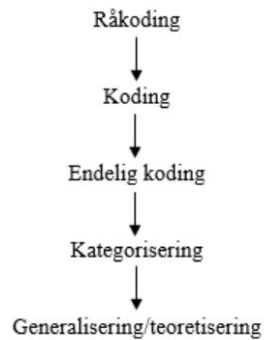
For å samkjøre og koordinere videodata og transkripsjonsskjema, åpnet jeg videofilen i videoviseren og utvidet den til et middelstort vindu som ble passert på venstre siden av skjermen, mens transkripsjonsskjemaet ble plassert på høyre siden av skjermen. Jeg så gjennom hele videofilen noen ganger for å få et overblikk over intervjupersonens tanker og meninger på norsk tegnspråk. Deretter gikk jeg tilbake til begynnelsen og startet på nytt. Det framkom mye informasjon som overlappet hverandre i den 30 minutters lange intervjuet at jeg valgte å stoppe videoframvisningen litt etter litt, avleste hva informantene fortalte, og jeg valgte å skrive ned alle uttalelsene i transkripsjonsskjemaet. For å kvalitetssikre

transkripsjonsarbeidet mitt så jeg over videodataen flere ganger og dobbeltsjekkete disse med mine oversettelser jeg hadde skrevet ned. Dette for å sikre at min forståelse og fortolkning av informantens uttalelser var i samsvar med oversettelsesarbeidet. Dette grundige arbeidet gjorde at jeg fikk en detaljert oversikt over uttalelsene som ville gjøre det lettere for meg å annotere eller sette merknader på hensiktsmessige uttalelsene som var viktige og relevante for forskningsspørsmålet. Jeg gjennomførte samme prosedyre med de tre andre videodataene. Hvert transkripsjonsdokument fikk samme initialene som videodataene slik at dette hjalp meg å holde oversikten. Dataen fra den femte informanten var allerede skrevet inn i et eget Word-dokument og var også markert med initialene til denne intervjupersonen.

Dette transkripsjonsarbeidet ble bearbeidet og fortolket etter min beste evne, og tilrettelagt for videre arbeid i analyse-kapittelet.

4.3.3 Analyse – Forklare/beskrive og framgangsmåter

Analyse er en framgangsmåte for å undersøke, behandle og bearbeide et datamateriale. Jacobsen og Postholm (2019) nevner at analyse er prosesser som foregår side om side og som gjensidig påvirker hverandre, og analysens viktigste formål er å skape et system, et mønster og en mening i kvalitativ data og tekster (s. 101-102). Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer (s. 219), og sier videre at hensikten med analysen er å avdekke meninger med spørsmålet, få frem forut antakelsene som ligger bak, og dermed den implisitte oppfatningen av kvalitativ forskning (s. 215). Slik jeg forstår utsagnene handler analyse om å vurdere dataene fra transkripsjonsarbeidet del for del, studere uttalelsene fra mine informanter for å se etter et mønster, før det settes til sammen til en ny data som kan gi svar på forskningsspørsmålet mitt. Det vil si min tolkning og vurdering av uttalelser som kan bistå med å avdekke forskningsspørsmålet. Transkripsjonsarbeidet eller intervjuutskriftene kan ifølge Dalen (2004) anvendes som tekster i tolkningsprosessen (s. 64). Videre mener hun at et viktig ledd i analyseprosessen er koding eller tolking av datamateriale der for eksempel Strauss & Corbin (1998) i (Dalen, 2004) definerer koding som «Coding represent the operation by which data are broken down, conceptualized. And put back together in new ways. It is the central process by which theories are built from data» (s. 69). Koding kan sees på som fortolkning av meningsutsagn fra det empiriske data fra intervjupersonen, mens kodingsprosessen er fortolkningsprosessen rundt meningsutsagnene fra intervjupersonen i transkripsjonsarbeidet til kategorisering og generalisering/teoretisering foreligger. Dalen (2004) sin fremstilling av kodingsprosessen i intervjustudier viser framgangsmåten i analyseprosessen (s. 70). Se figur 12.



Figur 12: Kodeprosessen (Dalen, 2004)

De innsamlede videodataene fra intervjuet med tegnspråkpedagogene er slik datamaterialet før prosessene med transkriberings- og analysearbeidet starter. I analyseprosessen fortsetter transkripsjonsarbeidet med koding/endelig koding, kategorisering og generalisering.

Denne fremstillingen av kodingsprosessen gir et tydelig og helhetlig bilde på hvordan analyseprosessen fungerer, og dette kan bidra til å vise hvor i prosessen jeg er i når jeg jobber med fortolkning av dataarbeidet. Jeg brukte denne modellen aktivt for å se frem og tilbake på hvor i arbeidet jeg var i.

Det tilrettelagte transkripsjonsmaterialet var grunnlaget for analysearbeidet mitt. Jeg så først over transkripsjonsskjemaene mine for å se hvordan jeg kunne jobbe med å få oversikten over spørsmål og meningsinnholdet til informantene. Siden noen av uttalelsene gjentok seg og overlappet med hverandre på tvers underveis i materialet, fant jeg ut at jeg ville holde orden på disse ved å markere dem med ulike fargekoder. Spørsmålene fra intervjuguiden og de oppfølgende spørsmålene som ble stilt under intervjusituasjonen, fikk henholdsvis mellomblå og lyseblå farge, mens de ulike uttalelsene fra intervjupersonen fikk forskjellige fargekoder i andre ulike farger etter hvilket område han/hun snakket om (se tabell 2). Fargekodene hjalp meg med å holde orden og samtidig synliggjøre hva som kom fram i intervjuet og hva som var viktige for intervjupersonene med tanke på deres tegnspråkundervisning i *Se mitt språk*. Noen av deres uttalelser var tydelige og eksplisitt uttrykt, mens noen ganger var uttalelsene mer implisitt uttrykt. På den måten forsøkte jeg å balansere mellom å fange opp klare uttalelser og det som ligger under mer vage uttalelser. Fargekodene ble min metode for å gruppere uttalelsene etter områder i alle transkripsjonsskjemaene for å skape et felles system på tvers av intervjuene. Tabellen nedenfor viser både klare og stiplede linjer hvor klare linjer beskriver at dette er det som er i fokus når jeg skriver i oppgaven, mens stiplede linjene er ikke aktuelt akkurat nå, men som kommer etter hvert.

Tegnspråkpedagog XX – Transkripsjon	Analysering	Kategorisering
<u>Intervjuer:</u> Spørsmål som stilles <u>Respondent:</u> Svar som besvares <i>Uttalelse</i> <u>Uttalelse</u>	Hva kom fram i analysen?	Hva er felles
<u>Intervjuer:</u> Spørsmål som stilles <u>Respondent:</u> Svar som besvares <i>Uttalelse</i>		

Tabell 2: Skjematisk framstilling – Fokus på intervjuer og respondenten (Tønder, 2022)

Etter hvert som jeg fikk oversikten over de ulike fargelagte uttalelsene i transkripsjonsdelen, valgte jeg å avkorte de fargelagte uttalelsene og nummererte dem etter grupper, og plassere dem deretter inn i analysekolonnen (se tabell 3).

Meningsfortetning handler om en forkortelse av informantenes uttalelser til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232); utsagn som forkortes samtidig som meningen bevares (Anderson-Bakken & Pedersen Dalland, 2021, s. 278). Jeg gjorde det samme på uttalelsene i de fire andre transkripsjonsskjemaene. På denne måten fikk jeg en oversikt over informantens meningsinnhold og om noen av dem var felles eller skilte seg ut.

Tegnspråkpedagog XX – Transkripsjon	Analysering	Kategorisering
<u>Intervjuer:</u> Spørsmål som stilles <u>Respondent:</u> Svar som besvares <i>Uttalelse</i> <i>Uttalelse</i>	Hva kom fram i analysen?	Hva er felles og hovedtyngden? Hovedtema
<u>Intervjuer:</u> Spørsmål som stilles <u>Respondent:</u> Svar som besvares <i>Uttalelse</i>	<i>1 – Uttalelse/område</i> <i>2 – Uttalelse/område</i> <i>3 – Uttalelse /område</i>	

Tabell 3: Skjematisk framstilling – Fokus på analyseringen (Tønder, 2022)

I dette analysearbeidet og måten å organisere svarene på, hjalp meg med å se hvilke områder som ble omtalt og hvor mange gjentatte uttalelser intervjupersonene kom med rundt emner de vektla. Dalen (2004) forklarer at antall uttalelser sier noe om hva som er de viktigste temaene og hvor tyngden i analysen bør ligge (s. 77). I dette arbeidet framkom det seksten – 16 – ulike områder eller temaer som opptok mer eller mindre tegnspråkpedagogene og deres undervisningsarbeid i tegnspråkoplæringen for foreldrene i *Se mitt språk*.

Kategorisering handler å samle kodene eller områdene som er relevant for problemsstillingen (Tjora, 2012). Det er problemsstillingen som bestemmer hvilke områder som er relevante. Etter grundig og gjentatte undersøkelser, fortolkninger og egne notater for å sikre antall uttalelser, fikk jeg redusert de seksten områdene til tre hovedområder som jeg anså var viktige for informantene og som var relevant for problemsstillingen. Disse tre områdene oppfatter jeg som hovedtyngden i informantenes uttalelser som ble skrevet inn i kategoriseringskolonnen som nøkkelord, i det samme transkripsjonsskjemaet. Kategoriene fikk også de samme fargene som fargekodingen av uttalelsene for å vise at disse hang sammen uttalelsene fra transkripsjons- og analysedelen. Jeg kategoriserte dermed min fortolkning av informantenes uttalelser parallelt med fargekoding av uttalelsene. Ved utdypende fortolkning av uttalelsene trakk jeg inn teorier som var relevante.

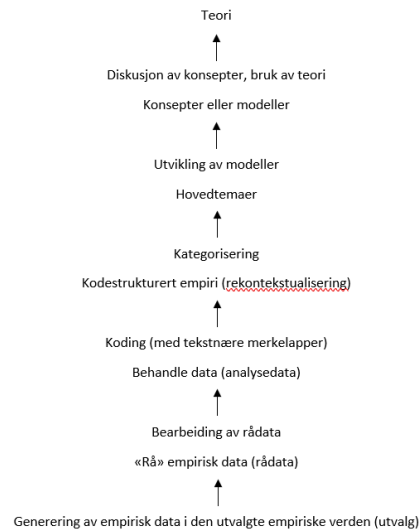
Tegnspråkpedagog XX – Transkripsjon	Analysering	Kategorisering
<u>Intervjuer:</u> Spørsmål som stilles <u>Respondent:</u> Svar som besvares Uttalelse Uttalelse	Hva kom fram i analysen? 1 – Uttalelse/område 2 – Uttalelse/område 3 – Uttalelse /område	Hva er felles og hovedtyngden? Hovedtema 1 – Nøkkelord/hovedtema (relevant teori) 2 – Nøkkelord/hovedtema (relevant teori) 3 – Nøkkelord/hovedtema (relevant teori)
<u>Intervjuer:</u> Spørsmål som stilles <u>Respondent:</u> Svar som besvares Uttalelse Og så videre (osv.)	Osv.	(relevant teori)

Tabell 4: Skjematisk framstilling – Fokus på kategorisering (Tønder, 2022)

Disse områdene ble altså redusert til å gjelde tre hovedtemaer. Kolonnen «Kategorisering» handlet om de hyppige uttalelsene informantene kom med som var felles og som var viktige for dem. Bak hvert nøkkelord satte jeg inn mulige teorier som var relevante for hvert nøkkelord i parates.

Når jeg transkriberte og analyserte empirisk data i et utforsket fokusområde ga dette meg en induktiv tilnærming. Med induktiv tilnærming menes med analyse der jeg forsøker å samle kunnskaper fra tegnspråkpedagogenes uttalelser fra intervjuet som senere skal kobles til teori. Induktive studier går fra empiri til teori; fra det konkrete til det generelle (Anderson-Bakken & Pedersen Dalland, 2021, s. 267). Induktiv tilnærming er en avgreining fra Grounded Theory (Anderson-Bakken & Pedersen Dalland, 2021; Kvale & Brinkmann, 2015). Grounded Theory og induktive tilnærminger er forankret i fenomenologien. Det betyr at etter at jeg har samlet inn videodata med informantene, transkribert tegnspråkpedagogenes uttalelser og analysert utsagnene ved å finne innhold som er relevant for forskningsspørsmålet, kategoriserer jeg

videre disse inn i hovedtemaer som knyttes opp til relevante teorier. Analysering av empirisk data er for å finne ut hvilke områder som er viktige å få frem/tydeliggjøre, og som underbygges av/knyttes til relevante teorier. Altså fra empiri til teori. Figur 13 viser en modell med induktiv tilnærming.



Figur 13: Induktiv tilnærming (Anderson Bakken & Pedersen Dalland, 2021)

I analysekapittelet vil jeg presentere funn og resultater, mens i drøftingskapittelet drøfter jeg resultatene og knytter dette opp mot teorier som kan belyse temaområdene som kan gi svar på forskningsspørsmålet.

4.4 Validitet og reliabilitet

For å sikre at forskningsarbeidet ble utført på en god og forsvarlig måte, anvendes det følgende reliabilitet og validitet. Reliabilitet går ut på at forskeren gjennomfører forskningsarbeidet sitt på en transparent måte, og redegjør og beskriver forskningsprosessen. Validitet ligger i samme kategori som gyldighet. Validitet eller gyldighet handler om at forskeren har dekning for sine fortolkninger av funn og resultater (Jacobsen & Postholm, 2019). De nevner blant annet at det skilles mellom indre og ytre gyldighet. Indre gyldighet vises til om det er noe sammenheng mellom årsak og virkning, mens ytre gyldighet vises til hvorvidt om vi kan generalisere funn til en gruppe vi ikke har utforsket (s. 126). Et viktig begrep som jeg vil ta med i dette prosjektet er «pålitelighet» og «troverdighet». Jacobsen & Postholm (2019) forklarer pålitelighet som går ut på om vi kan stole på at lærerforskeren har gjort et godt håndverk i forbindelsen med undersøkelsen (s. 129), og åpenheten eller troverdigheten) for hvordan arbeidet har foregått gir muligheter for andre til vurdere arbeidet (s. 130).

Forskningsarbeidet mitt handler i utgangspunktet om tegnspråkpedagogenes beskrivelser av en effektiv tegnspråkopplæring til foreldre i *Se mitt språk*. Gjennom ulike redegjørelser av forskningsmetoder og tydelige beskrivelse av forskningsprosessen har forskningsarbeidet mitt blitt forsøkt gjort med åpenhet og tydelighet, og reliabel som mulig. Bearbeiding og fortolkning av tegnspråkpedagogenes meningsinnhold fra undervisningspraksis har blitt understøttet med relevant teori slik at valideringen av data blir seriøs og kan vurderes av andre eller være etterprøvable. Utfra arbeidet med denne studien har jeg primært holdt meg til forskerrollen for å kunne jobbe grundig med den. Det har hendt noen ganger at jeg har gått tilbake til tegnspråkpedagogrollen for å innhente forståelse av hvordan læreren arbeider og kan forbedre seg. Slik har jeg byttet på mellom forsker- og lærerrollen i håp om å skrive oppgaven på en god måte.

5 ANALYSE, FUNN OG RESULTAT – TRE HOVEDTEMA

I dette kapittelet skal jeg redegjøre, forklare og vurdere resultatene mine fra analysen, det vil si, beskrive funnene mine på en mest mulig objektiv måte som svarer til forskningsspørsmålet.

Under analysearbeidet kom det frem mange temaområder som informantene snakket om. I første omgang kunne jeg identifisere til sammen seksten – 16 – temaområder. Jeg vurderte at disse grovt sett kunne samles under tre kategorier som jeg anså var relevante hovedtemaer som svarte til problemsstillingen – *Hvordan beskriver tegnspråkpedagogene hva de anser som effektiv språkopplæring til foreldre i Se mitt språk?* Under arbeidet med å finne kategorier så jeg at jeg kunne knytte to av de tre områdene til den didaktiske relasjonsmodellen hvor fokuset er på *lærerforutsetninger* og *arbeidsmåter* i *Se mitt språk*, mens det siste området dreier seg om positiv holdning til *norsk tegnspråk* og som likeverdig språk med norsk språk og samisk språk.

Ut fra min fortolkning og vurderinger av informantenes uttalelser i transkripsjonsskjemaet viste det seg at uttalelsene grovt sett samlet seg rundt tre store hovedtemaer. Det første temaet handlet om de store nivåforskjellene i tegnspråkferdigheter hos foreldrene og deres ulike årsaker, og hvordan dette utfordret lærerens evne til å utforme undervisningsopplegg etter, følge opp hver enkelt av foreldrenes tegnspråkferdigheter og behov. Det andre temaet gikk ut på hva jeg har valgt å kalle tegnspråkpedagogenes lidenskap og engasjement for undervisningsarbeidet, og utfordringer de møter i organiseringen av undervisnings- og arbeidsmåter på grunn av foreldrenes ulike tegnspråkferdigheter i norsk tegnspråk. Det tredje og siste temaet handlet om bruken av norsk tegnspråk og norsk språk i undervisningen, og hvordan de kan ufarliggjøre norsk tegnspråk i tegnspråkopplæringen for foreldre i *Se mitt språk*, samt hvordan skape en positiv holdning til norsk tegnspråk.

Nedenfor presenteres de tre hovedtemaene, og under hvert tema gjengir jeg noen av sitatene som tegnspråkpedagogene kom med, og forklarer og vurderer disse aspektene. Sitatene er mange, men jeg begrenser dem til noen få som jeg vurderer berører hvert hovedtema. Sitatene er skrevet i kursiv.

5.1 Foreldrenes nivåforskjeller i norsk tegnspråk

Det første hovedtemaet som intervjupersonene la stort vekt på omhandler overordnet sett de store nivåforskjellene i tegnspråkferdigheter hos foreldrene i de ulike foreldregruppene i *Se mitt språk*, og hvordan dette utfordret lærerens kapasitet til å følge opp hver enkelt av foreldrenes tegnspråkferdigheter og behov. Det framkom mange ytringer knyttet til foreldrenes ulike nivåer i tegnspråkferdigheter, som i stor grad som påvirker tegnspråkpedagogens undervisningspraksis.

Nedenfor presenterer jeg et par undertemaer med tilhørende sitater fra intervjupersonene som har stor betydning og som dermed kan forklare nivåforskjeller i tegnspråkferdigheter hos foreldrene.

5.1.1.1 Aldersbaserte grupper og foreldrenes motivasjon

Språkpakken *Se mitt språk* er i utgangspunktet basert på barnets alder. Det vil si at når hørselstapet til barnet blir oppdaget for eksempel ved fødsel, foreldrene søker og får vedtak om språkopplæring i *Se mitt språk*, blir foreldrene plassert i en foreldregruppe sammen med andre foreldre i tilsvarende situasjon. Foreldregruppen får kjennskap til norsk tegnspråk gjennom tegnspråkopplæringen helt fra starten av, i språkpakkens modul 1. De blir også en del av en foreldregruppe som *holder sammen gjennom flere moduler* og utvikler trygghet og samhold. Noen ganger hender det at barnets hørselstap blir oppdaget ganske sent eller at foreldrenes valg av norsk tegnspråk medfører til at de som får vedtak om tegnspråkopplæring i *Se mitt språk kommer inn i foreldregruppen ganske sent*. Det betyr at de mister en del av modulene som foreldregruppen allerede har vært gjennom, og at noen foreldre har lite eller ingen kjennskap til norsk tegnspråk, mens andre har kommet lenger. Dermed skapes ulike nivåer i en og samme foreldregruppe. En av tegnspråkpedagogene sa det slik: «*Noen foreldregrupper er perfekte, mens andre foreldregrupper har tydelige nivåforskjeller*». Sitatet bunnar også i at noen av foreldre er *veldig motiverte til å bruke tegnspråk hjemme, har tid til å se på tegnspråk-apper, øver på tegnspråk hjemme, deltar på ulike tegnspråkarenaer og bruker tegnspråk aktivt, har døve venner*, mens andre foreldre forklarer at *deres barn ikke vil bruke tegnspråk noe som medfører at foreldrenes engasjement til å lære seg tegnspråk blir noe redusert, og noen andre som er litt mer likegyldige kommer på kurset, øver seg litt på tegnspråk og når de kommer hjem lar de være å bruke tegnspråk hjemme*. De foreldrene som engasjerer seg og er motivert for å kunne kommunisere godt og flytende med sine hørselshemmede barn får opparbeidet god kommunikativ kompetanse i norsk tegnspråk. De foreldrene som egentlig engasjerer seg for å kunne kommunisere med sine hørselshemmede

barn, blir forhindret til å opparbeide god kommunikativ kompetanse når barnet verken ønsker å lære eller bruke tegnspråk, mens andre foreldre som kan være noe mindre interessert i å lære seg tegnspråk får ikke opparbeidet god kommunikativ kompetanse. I en foreldregruppe som består av foreldre med forskjellige nivåer i tegnspråkferdigheter ser ut til å påvirke tegnspråkpedagogene og deres undervisningssituasjon. Andre informanter kom med blant annet et par kommentarer som indikerer på akkurat dette: *«nivåforskjeller utfordrer og påvirker undervisningsopplegget»*, og som *«skaper mye tilpasninger»*. Utfra disse utsagnene utfordrer nivåforskjellene i tegnspråkferdighetene hos foreldrene undervisningsoppleggene til tegnspråkpedagogene som fører til mye tilpasninger. Å organisere tegnspråkundervisningen som er tilpasset hver enkelt foreldre utfordrer tegnspråkpedagogenes tid og kapasitet.

5.1.1.2 Foreldrene lærer tegnspråk ulikt

Språklæring handler om kunnskap om språket og bruken av språk i ulike situasjoner. Dette gjelder også for norsk tegnspråk. Å lære seg og kommunisere på norsk tegnspråk forutsetter bruk av øynene og synet, hender og kroppsspråk, og kunnskap om tegnspråk og bruken av tegnspråk i ulike kommunikative situasjoner. Å lære seg tegnspråk som et nytt og visuelt språk i voksenalder kan ha sine utfordringer som informantene nevner *«alle (ref. foreldre) er forskjellige»*, *«alle mennesker har forskjellige måter å lære eller tilegne seg norsk tegnspråk»*, og *«mange av foreldrene har forskjellige måter å oppfatte tegnspråk ulikt»*. *«I en foreldregruppe på 10-12 foreldre viser at hver av dem har forskjellige måter å oppfatte norsk tegnspråk ulikt. Noen forstår, mens andre mister»*. Med dette fremkommer det at en del av *«foreldrene har problemer med å uttrykke seg på norsk tegnspråk og de spør ofte hva er tegnet for det og det»*, *«kan du bokstavere ordet og tegne det»*, noe som medfører til at *«foreldrene trenger mye tid på forklaringer rundt for eksempel tegnspråksetninger/ setningsoppbygging på norsk tegnspråk»*. Dette indikerer på at tegnspråkpedagogene bruker mye tid på å støtte foreldrene i deres tegnspråkutvikling i tillegg til selve tegnspråkundervisningen. Tegnspråkpedagogene har likevel den innstillingen av at *«foreldrene skal lære seg norsk tegnspråk noe som betyr at vi (ref. tegnspråkpedagogene) må se hver enkelte og deres progresjon. Foreldrene skal vite at tegnspråkpedagogene er klar over «viktig at foreldrene vet at jeg (ref. tegnspråkpedagogen) vet og forstår at foreldrene ikke forstår eller vet om norsk tegnspråk»*. Denne holdningen kan bidra til at tegnspråkpedagoger kan skape god forståelse og trygge rammer i relasjonen med foreldrene.

Slik jeg forstår utsagnene ovenfor viser informantene til hva som kan være noe av bakgrunnen til nivåforskjeller i tegnspråkferdigheter hos foreldrene. Kombinasjonen mellom

aldersbestemte grupper og tidlig eller senere oppdagelse av barnets hørselstap og vedtak om inntak til *Se mitt språk* som fører til foreldrene har ulike kunnskap om norsk tegnspråk er utenfor tegnspråkpedagogenes kontroll. Foreldrenes ulike nivåer i tegnspråkferdigheter kan påvirke motivasjonen og intensjonen med å lære seg tegnspråk innad i foreldregruppen, men også for tegnspråkpedagogenes og deres organisering av egen undervisningspraksis. Det at tegnspråkpedagoger innehar evnen til å «se» foreldrene eller forstå at foreldrene som lærer norsk tegnspråk ulikt er menneskelig; noen har lett for å lære seg norsk tegnspråk, mens andre trenger litt ekstra støtte og veiledning for å lære seg norsk tegnspråk. Samtidig utfordrer nivåforskjellene i norsk tegnspråk hos foreldrene tegnspråkpedagogenes tid og kapasitet til å tilpasse undervisningsopplegg og det å kunne følge opp hvert enkelte foreldre, deres tegnspråkferdigheter og behov. Det eneste tegnspråkpedagoger kan ha «kontroll» på er å planlegge og tilpasse tegnspråkundervisning etter foreldrenes ulike forutsetninger, skape tegnspråkundervisningsopplegg som kan inspirere og motivere samtlige foreldre uansett nivå, og skape en enkel og trygg tegnspråkarena innad i kurset hvor de får praktisert norsk tegnspråk med tilhørende kursforeldre og tegnspråkpedagoger. Dette kan de få gjennom den didaktiske relasjonsmodellen. Jeg la merke til ordet *perfekt* i uttalelsen: *Noen foreldregrupper er perfekte*. I følge Store norske leksikon betyr ordet *perfekt* det samme som «fullkomment utlært» (Store norske leksikon, 2021). Noen tegnspråkpedagoger anså noen foreldregrupper som perfekte i tegnspråkferdigheter. Direkte oversatt kan dette tolkes dithen at foreldrene er ferdig utlært i norsk tegnspråk, men dette er ikke realiteten. Slik jeg forstår uttalelsen og tegnspråkpedagogers perspektiv, handler dette ikke om at foreldrene er ferdig utlært i norsk tegnspråk, men at de har en såpass høy tegnspråkbevissthet og god motivasjon for å gå inn for å lære mer tegnspråk. De har en positiv holdning til språklæring i norsk tegnspråk.

5.2 Tegnspråkpedagogenes organisering av undervisning og arbeidsmåter

Det andre hovedtemaet som informantene opplevde som vesentlig gikk ut på tegnspråkpedagogers lidenskap for arbeidet, og utfordringer de møter i organiseringen av undervisnings- og arbeidsmåter til foreldrene på grunn av deres ulike tegnspråkferdigheter i norsk tegnspråk. Det kom fram mange ytringer, spesielt knyttet til stadige hyppige endringer av undervisningsopplegg til foreldrene på grunn av for foreldrenes nivåforskjeller i norsk tegnspråk.

Nedenfor presenterer jeg et par undertemaer med tilhørende sitater fra informantene som er av betydning for tegnspråkpedagogers arbeid med undervisningsopplegg og deres hyppige endringer og tilpasninger av undervisningsopplegg.

5.2.1.1 Abstrakte versus konkrete tegnspråkemner

Tegnspråkundervisning i abstrakte og konkrete tegnspråktemaer er to forskjellige emneområder/undervisningsformer som kan gi utfordringer med å lage opplegg med tilpasninger til foreldrenes nivåforskjeller i norsk tegnspråk. Noen undervisningsemner er abstrakte som for eksempel *religion*, *tegnspråkgrammatikk* og *setningstyper på norsk tegnspråk*, mens andre undervisningsemner er konkrete som for eksempel *Hus og hjem 1* og *påske*. Det finnes noen undervisningsemner som har en kombinasjon av både abstrakt og konkret som for eksempel *Hus og hjem 1* til *Hus og hjem 2*, mens for eksempel emnet følelse er et annet abstrakt undervisningsemne som ble konkretisert.

Jeg går så konkret inn på disse faktiske undervisningsoppleggene fordi jeg mener at de har en betydning for problemsstillingen. Det er her arbeidet med utforming av undervisningsopplegg knyttet til abstrakte og konkrete tegnspråkemner kan vise meg hvordan tegnspråkundervisningen i *Se mitt språk* kan gjøres mer meningsfylt, morsom og spennende, og som kan bidra til god felles undervisning med kun få enkle tilrettelegging eller tilpasninger til tross for foreldrenes ulike nivåer i tegnspråkferdigheter. Disse eksemplene kan gi større forståelse av hvordan tegnspråkpedagogene kan planlegge undervisning til beste for foreldrene. Jeg rammer inn eksemplene i egne avsnitter for å vise hva som er formålstjenlig og utfordrende.

Det kan være utfordrende å finne gode undervisningsformer eller arbeidsmåter knyttet til abstrakte temaer i norsk tegnspråk. Jeg starter først med temaet religion som innehar mange abstrakte begreper og emner som tas opp og som er vanskelige å konkretisere på norsk tegnspråk. Den eneste foreløpige måten å vise eller konkretisere religionstemaet på norsk tegnspråk er gjennom artefakter som bilder med tilhørende norske begreper og tegnbegreper på norsk tegnspråk, og tegnspråkvideo. En av informantene hadde brukt samme undervisningsstoff som en annen foreldregruppe i samme modul til denne foreldregruppen. Undervisningsstoffet besto av en tegnspråkvideo av en tegnspråklig eldre person som snakket om religion på norsk tegnspråk. Dette ble vist i denne aktuelle foreldregruppen. Tegnspråkpedagogen var i god tro på at denne foreldregruppen ville oppfatte tegnspråkvideoen, men det viste seg at dette ble for vanskelig for denne foreldregruppen. Det som gjorde det vanskelig, var avlesningen av religion på norsk tegnspråk hos en eldre døv

person. Tegnspråkpedagogen fortalte meg under intervjuet at hun var i god tro på at foreldrene var på det tegnspråknivået det krevdes i den modulen de hørte til og ble overrasket over at de ikke var det. Hun fortalte videre at hun forsøkte å senke på tegnspråktempoet på tegnspråkvideoen, men det var like vanskelig. Det endte opp med at tegnspråkpedagogene gikk gjennom en snutt om gangen og gjentok innholdet til foreldrene oppfattet det som ble sagt på videoen. Hun brukte også flippoveren som støtte ved norske begreper knyttet til tegnspråkbegreper. Hun responderte på mitt spørsmål om endring eller forbedringsmuligheter, da nevnte hun at hun burde kanskje funnet noe mer moderne video som gjør at det ble lettere for foreldrene å oppfatte tegnspråk. En annen tegnspråkpedagog i tillegg til denne, forteller også om utfordringene med å undervise religion til foreldrene i *Se mitt språk*. Hun opplever det samme som den første tegnspråkpedagogen nevnt over at det er vanskelig å undervise religion fordi det er avhengig av foreldrenes kunnskap om religion og som gjør at de blir usikre på tegnene. Hun viser til at hun forsøker å lære bort tegnbegreper knyttet til religion og få foreldrene til å samtale om emnet. Men dette opplevde hun som vanskelig og utfordrende.

Det neste abstrakte tegnspråkemnet er tegnspråkgrammatikk og setningstyper i norsk tegnspråk gir også noen utfordringer. Oppbygningen av setningstyper på norsk tegnspråk og norsk skriftspråk er ulikt, og det å produsere tegnspråksetninger er også forskjellig fra norsk språk. For eksempel på norsk sier/skriver vi «*Jenta ble kysset av gutten*» (*passiv form*), mens på norsk tegnspråk blir det: «*GUTT KYSSER JENTE*». I norsk tegnspråk må man vite om det er jenta som kommer til gutten og kysser ham, eller om det er gutten som kommer og kysser jenta. For å kunne forklare forskjellen mellom norsk setningsoppbygning og tegnspråksetninger, forutsetter det at tegnspråkpedagogen har lingvistisk kunnskap om norsk språk og norsk tegnspråk for å kunne forklare forskjellen mellom disse to. Undervisning av dette temaet gir utfordringer på hvordan konkretisere dette. Under intervjuet fortalte en annen tegnspråkpedagog meg at det er viktig å være bevisst på hva som skjer i den «auditive» hjernen og den «visuelle» hjernen hos foreldrene når man jobber med setningstyper på norsk tegnspråk. Hun brukte mye tid på å forklare forskjellen mellom auditiv kontra visuell, tankespråk og visuelt språk, ordspråk og talespråk. Hun nevner videre at det beste er å «bade» i tegnspråk i ett år for å praktisere norsk tegnspråk og samtidig besøke de ulike aspektene i hvordan setningstypene på tegnspråket er bygget opp i forhold til norsk språk. Hun understreket også at det var viktig for henne at foreldrene vet at hun vet at det er vanskelig å lære norsk tegnspråk.

I de to neste eksemplene beskriver jeg de konkrete tegnspråkemnene og hvordan dette ble gjennomført. Tegnspråkemnene *Hus og hjem 1* og *påske* innebærer konkrete gjenstander som gjør det enklere å undervise i.

Tegnspråkemet *Hus og hjem 1* er et tema som går ut på gjenstander i et hus, rommene og inventarene i et hjem, og etasjer. Gjennom dette emnet handler det om å gjøre seg kjent med hvordan plassere konkrete og visuelle gjenstander på et bestemt sted i et bestemt rom innenfor tegnspråkets tegnrom. Tegnrommet er det rommet eller feltet foran kroppen som anvendes til tegnspråkproduksjon, og hvor tegnrommet er en avbildning av det mentale rommet vi forteller om (Vonen, 2020). For eksempel bruker en tredje tegnspråkpedagog konkrete ting som for eksempel dukkehus med tilhørende småmøbler som sofa, stol, seng, bord, etasje etc. Hun introduserer foreldrene til tegn for de ulike møblementet ved å vise møblene og tillegger tegn for hvert møbel. Når hun skal fortelle om hvordan det ser ut i stuen repeterer hun tegnene for møblementene og plasserer for eksempel sofa inn i stuen i dukkehuset. Deretter overfører hun sofategnet fra stue-rommet fra dukkehuset til et mentalt bilde av stuen i tegnrommet. Hun plasserer sofa-tegnet i tegnrommet og viser til hvor i stua sofa er plassert i dukkehus-stuen og på hvilken måte; som for eksempel på høyre side eller venstre side i stuen, langs med langveggen eller kortsiden i stua, hvilken retning sofa står i parallell med veggen eller på tvers av veggen. Dette gjør med 5- 10 tegn for de andre møblene og viser hvordan er plassert i forhold til hverandre og hvordan overføre dette til tegnrommet. Slik veksler hun på å presentere tegn og alt etter hva som vises i dukkehusstuen. Etter å ha gått utførlig gjennom dette, får foreldrene prøve selv; øver på å bruke tegnbegrepene for møblene. Med etasjer blir foreldrene kjent med hvor i huset kjelleren er i forhold til 1. og 2, og loft på norsk tegnspråk. Under intervjuet med denne tegnspråkpedagogen forteller hun at foreldrene var veldig fornøyde med denne måten å bli introdusert til og samtidig få praktisert tegnspråk i konkrete situasjoner. Konkrete gjenstander, tegn og selv får prøve å plassere møblementet i forhold til plassering i dukkehusrommet.

Det andre konkrete tegnspråkemet er *påske* som er et gjenkjennelig tema for de fleste foreldrene fra *Se mitt språk*. Dette temaet har liknende framgangsmåte som *hus og hjem*-temaet nevnt over. Påsketemaet har bilder av kjente gjenstander, utstyr og klær som hører til påsken som for eksempel appelsin, ski, snø, lue, votter sol etc. Disse bildene blir presentert på en powerpoint der tegnspråkpedagogen introduserer tegn til hvert bilde, etterfulgt av samtale på tegnspråk sammen med foreldrene. Under intervjuet viste det seg at det var den samme tegnspråkpedagogen som underviste religionstemaet. Hun kunne fortelle at det var mye lettere

å undervise påske-temaet som et konkret tema i norsk tegnspråk enn religionstemaet som et abstrakt tema. Hun reflekterte over disse to type temaene og innså nå at religionstemaet var litt for vanskelig for foreldrene, mens påske-temaet brukes i hverdagen. Jeg ser at påsketemaet innehar en god del tegn som brukes igjen i høst- og vintertema som for eksempel tegnene for lue og votter. Disse går igjen i vintersesongen, og kan lett overføres til påsketemaet. Mens religionstemaet kan være et mindre utstrakt tema enn påske-temaet, og det snakkes kanskje mindre om dette temaet.

Det tredje og siste eksemplet er en kombinasjon av konkretisering og abstraktgjøring av tegnspråkemnet *Hus og hjem 2*. *Hus og hjem 2* er en videreføring fra *Hus og hjem 1* nevnt over, og den samme tegnspråkpedagogen har undervist i begge temaene. Det går en rød tråd gjennom disse to temaene. Under det individuelle intervjuet forteller hun at i temaet *Hus og hjem 1*, lærer foreldrene å bli kjent med tegnbegreper for konkrete møbler og plassering av møblene i et rom, mens i *Hus og hjem 2* handler det om å klare å plassere gjenstander i et rom ved hjelp av et abstrakt bilde fra foreldrenes valgte rom i deres hjem og tegne budskapet ned på et ark ved å uttrykke seg på tegnspråk og avlese på tegnspråk. For eksempel, en forelder (F1) forteller på tegnspråk et av rommene fra deres hjem og forteller hvor møblene er plassert i forhold til hverandre på norsk tegnspråk. Den andre forelder (F2) skal avlese det F1 sier på norsk tegnspråk og nedtegne møblenes plassering i rommet på et ark. Etterpå går F1 og F2 sammen og ser på tegningen. F1 enten bekrefter eller avkrefter det som ble fortalt er det samme som det som ble tegnet på arket for å se om budskapet samsvarer med tegningen. *Hus og hjem 1* går fra det konkrete til *Hus og hjem 2* som er mer abstrakt. Hun nevner at disse to temaene gir en fin progresjon i utviklingen av tegnspråkferdigheter hos foreldrene; fra noe konkret til abstrakt. Gjennomføringen av disse to temaene har vært så vellykket at Statped Læring og Teknolog (SLoT) ønsket å filme hennes undervisningspraksis i disse to temaene.

Følelser er et abstrakt tema som er vanskelig å konkretisere. Følelser kombinert med tegnspråkgrammatikk gir dobbelt utfordring i organisering av undervisningsopplegg på norsk tegnspråk. Tegnspråkgrammatikk som ble gjennomført den uken handlet om non-manuelle deler som er for eksempel bruk av øyebryn, munn, øyne etc. For å beskrive «sint» gjøres det ved hjelp av rynket øyebryn og litt sammentrukket munnform kombinert med tegnet for sint. Modifikasjon i tegnspråk er også en del av tegnspråkgrammatikk og handler om bøyingsgrad av non-manuelle deler som for eksempel «sint»; Grad av rynket øyebryn forteller om personen er litt sint, moderat sint eller veldig sint. Tegnspråkpedagogen som hadde ansvar for dette temaet, hadde brukt mye tid på å utforme et godt undervisningsopplegg.

Undervisningsansvaret startet det hele med å fortelle om følelser på tegnspråk gjennom dialog med foreldrene. Hun satte seg på en stol midt foran foreldrene og startet med å fortelle på tegnspråk «I DAG BRA JEG-pek» (på norsk: i dag har jeg det bra) før hun spurte forelderen som satt på venstre side på tegnspråk «I DAG DU-pek HVORDAN?» (på norsk: Hvordan har du det i dag?) Forelderen svarte tilbake på tegnspråk slik han/hun følte akkurat på det tidspunktet. Slik fulgte hun opp hver enkelte av foreldrene. Etter runden reiste hun seg opp og gikk til PCen hvor hun hentet fram en powerpoint som ble vist på smartboarden. Blant slidene i powerpointen viste hun et naturbilde og satte i gang en dialog mellom henne selv og foreldrene ved å spørre foreldrene på tegnspråk hva de følte om dette bildet. Foreldrene kom med sine følelser og tanker rundt det bildet. I en annen powerpoint-slide dukket det opp en tegning av mange småbarn som satt enten i grupper eller spredt på gulvet og leste bøker. En situasjon i det bildet var to småbarn med en bestemor som hadde blikket ned i en bok som de så sammen. Også her samtalte tegnspråkpedagogen med foreldrene om hva de så og følte i dette bildet. En foreldre fortalte på tegnspråk «bok – en ny verden». Da var tegnspråkpedagogen raskt ute med å stille et oppfølgende spørsmål: «Hvordan sier du dette på norsk tegnspråk?» «Hvordan kan du gjøre tegnspråket mer levende enn å si «bok – en ny verden» med tegn for hvert ord»?». Foreldrene ble usikre, men tegnspråkpedagogen viste dette på tegnspråk: «BOK» (deretter flyttet eller svevet hun bok-tegnet opp mot ansiktet som om hodet slukes inn i boken». Hun gjorde dette flere ganger slik at foreldrene imiterte tegnformasjonen/bevegelsen hennes. Tegnspråkpedagogen forklarte at dette var en måte å gjøre tegnspråket mer levende enn å bruke tegn for hvert ord. Og det er dette som er norsk tegnspråk.

Denne konkrete undervisningssituasjonen er et godt eksempel som svarer på problemsstillingen. Det første jeg la merke til var tegnspråkpedagogens avslappende holdning til både norsk tegnspråk og samtidig var kontaktsøkende med foreldrene. Det at hun satte seg ned på en stol foran foreldrene og bød først på seg selv med å si hvordan hun hadde det på tegnspråk i et rolig tempo og deretter spurte hun foreldrene etter tur. Alt foregikk i rolig tempo som kan ha bidratt til en rolig atmosfære og omstendighet for foreldre til å klare å avlese tegnspråk på en trygg måte. Det neste hun gjorde var å reise seg opp og gikk til storskjermen og tok fram de ulike artefaktene som powerpoint med ulike bilder og koblet dette til følelser; Hun spurte så – på tegnspråk – foreldrene hvilke følelser de fikk ut fra de ulike bildene. Slik klarte hun å få foreldrene til å uttrykke sine følelser på tegnspråk i trygge omgivelser og på hver enkelts forutsetninger. Noen foreldre var trygge og uttrykket følelsene

sine på tegnspråk uten problemer, mens andre var noe mindre trygge og noe reserverte, men de kom seg etter hvert som de så hvordan tryggheten i gruppen vokste. Denne informanten forklarte til meg i intervjuet at det er så viktig at tegnspråkpedagoger har lidenskap for tegnspråk og undervisningsarbeidet, og samtidig er på lag med eller samarbeider med foreldrene på en positiv måte. Samspillet og samhandlingen mellom tegnspråkpedagoger og foreldre er så viktig for å skape trygghet slik at de kan videreføre dette til sine hørselshemmede barn når de kommer hjem fra kurs og skole. Min observasjon av denne økten var at hun gjennomførte undervisningsopplegget likt for alle, men tillot foreldrene å uttrykke seg etter eget tempo og lyst. At hun tillot foreldrene uttrykke etter eget tempo handler om å respektere foreldrenes grenser, men samtidig åpne opp for at foreldrene kan komme med sine innspill når de er klare. Denne undervisningssituasjonen eller undervisningsmetoden kan være en hensiktsmessig måte å undervise på.

5.2.1.2 Endring- og utviklingskompetanse

Ofte hender det at tegnspråkpedagoger må endre opplegget for å tilpasse enten foreldregruppen eller enkelte foreldre på grunn av foreldrenes nivåforskjeller i norsk tegnspråk. Endring av opplegg skjer *«fra dag til dag»*, *«midt i timen»* eller *«fra økt til økt i relasjon med foreldrene»*. *«Ja, jeg endrer undervisningsopplegg hele tiden. I ett kjøp»*. *«reflekterer over undervisningssituasjonen hele tiden. Det er slitsomt»*.

Med utgangspunkt i nivåforskjeller i tegnspråkferdigheter hos foreldre viser sitatene ovenfor at tegnspråkpedagogene jevnlig endrer opplegg for å kunne tilpasse foreldrenes språklige input og behov. Gjennom noen av uttalelsene virker det som om tegnspråkpedagoger investerer ekstra tid og krefter for å bidra til at undervisningen blir på foreldrenes premisser, og at dette kan være slitsomt i lengden. Det kan også være ulike årsaker til at undervisningsopplegget må endres som for eksempel at alt fra lite gjennomtenkt undervisningsplanlegging og gjenbruk av undervisningsmateriell som ikke er passet til akkurat den foreldregruppen til å ikke være oppdatert på foreldrenes behov for tilrettelegging. Det framkommer også at det er en selvfølge at det å være tegnspråkpedagoger handler ikke bare om å undervise tegnspråk til foreldrene, men også *«å tilpasse og endre måten å undervise på kontinuerlig»*. Læreryrket består også av *«ofte refleksjoner i etterkant hva som fungerte eller ikke fungerte»* som gir muligheter for forbedringer til neste gang. En informant sa det så fint *«reflekterer ofte i etterkant hva som fungerte og ikke fungerte, og har endringsholdning. Det må jeg ha fordi jeg er lærer!»*. Når tegnspråkpedagogen har denne innstilling, bidrar det til både indre vekst i eget læreyrke på individuelt nivå; styrke og utvikle

sin profesjonalitet, men også samhandling med andre kollegaer kan bidra til kollektiv utvikling og styrke som er til det beste for teamet. Alle er med på å føre denne lasten sammen mot målet. Og tilbakemeldingene fra foreldrene er også verdifulle. Disse bidrar til medvirkning som skaper innsikt i hva som trengs eller behov i undervisningen. Med tre ulike innfallsvinkler til egen-, kollektiv- og kurs-utvikling gir en god balast på veien mot gode undervisningsmåter.

Slik jeg ser utfra de ulike undervisningssituasjonene knyttet til abstrakte og konkrete tegnspråkemner, er tegnspråkpedagogene dyktige og anvender gode og betydningsfulle undervisningsmåter og arbeidsmåter i sin undervisningspraksis. Ingen undervisningsmetoder er feil, men tegnspråkpedagogers kompetanse og ferdigheter i å konkretisere abstrakte og konkrete emner virker å være hovednøkkelen for å bruke norsk tegnspråk mer aktivt. At de gjentar tegnene gjør at foreldrene etterligner tegnspråkpedagogens tegnspråk, og arbeid med oppgaver i par- eller grupper kan gi økt forståelse av hva som er norsk tegnspråk eller ikke er norsk tegnspråk. De ulike sitatene indikerer at tegnspråkpedagogene investerer mye tid og ressurser på å utforme, endre og tilpasse sine undervisningsopplegg i norsk tegnspråk til det beste for foreldrene. Å endre og tilpasse undervisningsopplegg hver dag eller hver time kan i lengden kan virke ganske belastende for tegnspråkpedagogene, men det er et nødvendig og viktig arbeid for å gjennomføre tegnspråkoppleringen i *Se mitt språk*. Læreryrket består av endring og utviklet til glede og besvær.

5.3 Norsk tegnspråk og norsk språk i *Se mitt språk*

Det tredje og siste hovedtemaet som tegnspråkpedagogene opplevde som viktig handlet om bruken av norsk tegnspråk og norsk språk i tegnspråkundervisningen, og hvordan tegnspråkpedagogene kan ufarliggjøre norsk tegnspråk i tegnspråkoppleringen for foreldre i *Se mitt språk*, samt hvordan skape en positiv holdning til norsk tegnspråk.

Nedenfor presenterer jeg et undertema med tilhørende ytringer fra informantene som synes å være av stor betydning knyttet til norsk tegnspråk og norsk språk i undervisningssituasjoner.

5.3.1.1 *Se mitt språk og norsk tegnspråk – kommunikativ kompetanse*

Intensjonen med tegnspråkopplering i *Se mitt språk* handler om å opparbeide kommunikative ferdigheter i norsk tegnspråk slik at foreldrene kan kommunisere godt og flytende på norsk tegnspråk med sine hørselshemmede barn. *Se mitt språk* består av moduler som skal bistå tegnspråkpedagogene med å undervise kunnskap om og ferdigheter i norsk tegnspråk til foreldre der tegnspråkkunnskapen er adekvate og følger barns alder. For eksempel i modul 9

skal de ha oppnådd kunnskaper om tegnspråk og skal kunne kommunisere enkelt på norsk tegnspråk, mens i modul 40 skal foreldrene kunne kommunisere godt og flytende på norsk tegnspråk. Ifølge noen sitater som kom frem, hender det at *«foreldrene i modul 40 ikke har opparbeidet god flyt i norsk tegnspråk»* som skal være adekvat for den modulen foreldrene hører til. Begrunnelse er blant annet at *«foreldrene bruker tegn til tale hjemme og ikke norsk tegnspråk»*. Mens et annet sitat viser at *«noen foreldre på modul 20 er ekstremt flinke i tegnspråk som om de allerede var på modul 40»*. Begrunnelsen synes å være blant annet at *«de selv er med på ulike tegnspråkarenaer og bruker tegnspråket aktiv, har døve venner»*. Et sitat oppsummerer dette kort *«Jeg merker det at noen foreldre som har godt og flytende språk, mens andre har problemer med å uttrykke seg på tegnspråk, er fellesnevneren»*, noe som kan indikere på at fellesnevneren her er nivåforskjeller i tegnspråkkompetanse og kommunikative ferdigheter. Det kan bety at noen av foreldrene har blitt godt informert om intensjonen med tegnspråkopplæringen, og ser viktigheten av norsk tegnspråk og gode kommunikasjonsferdigheter, mens andre muligens ikke har fått denne informasjonen eller ikke har klart å fange opp denne intensjonen. Dette kan rime da en av tegnspråkpedagogene som er hørselshemmet fikk spørsmål *«Kan du bruke stemmen?»* Hun ble paff og sa *«Nei, dette er tegnspråkkurs»*. Tegnspråkpedagogene viser til at foreldrene er *bundet til norske ord. De må løsriveres fra norsk språk som er preget av norsk i tegnspråket og heller fokusere på norsk tegnspråk*. En annen tegnspråkpedagog forteller at hun forklarer til foreldrene om *språk som skjer i den «auditive» hjernen kontra den «visuelle «hjernen» og hvor viktig det er å koble lyd ut av hjernen og fokusere på det å se det visuelle – tegnspråket*. Samme pedagog forteller også om at hun brukte veldig mye tid på å forklare talespråkliges måte å tenke på gjennom *ordspråk og talespråk, mens i tegnspråk er det fokus på tankespråk og visuelt språk*. Foreldrenes internaliserte talespråk gjør at de er vant med norsk talespråk, det auditive, noe som medfører at de ikke har fokus på norsk tegnspråk som er visuelt. Dette gjelder ikke alle foreldrene, men dette utsagnet var merkbart hos henne som videre uttrykket *«jeg selv var bevisst på å ikke bruke stemme. Jeg skriver i stedet. Bruker jeg talespråket blir det kluss med tegnspråket og foreldrene får ikke trent øynene sine med tanke på avlesning av tegnspråket»*. Samme tegnspråkpedagog nevner at hun ønsker å sette en standard på tegnspråk på samme måte som de gjør i USA og andre land. *Det er lettere å ha fokus på kun tegnspråk som språk*. Dette er et viktig aspekt med tanke på at *Se mitt språk* handler om kommunikative ferdigheter i norsk tegnspråk. Det fremkom også noen ytringer fra tegnspråkpedagogene som for eksempel *«foreldrene har problemer med å uttrykke seg på norsk tegnspråk, de spør ofte: hva er tegnet for det og det, kan du bokstavere ordet og tegne det?»*. Noen av

tegnspråkpedagogene opplevde at det er veldig bra at foreldrene spør, men det er også tidskrevende da tegnspråkpedagoger får ikke undervist det temaet i den modulen foreldrene skal gjennom. De ofrer mye av undervisningstiden til å bistå disse foreldrene som spør for hvert tegn, mens andre foreldre ønsker å fortsette med temaet. Innimellom utsagnene fra tegnspråkpedagogene kommer det fram noen aspekter «*den største utfordringen er at foreldrene ikke kan nok tegn, nødt til å bygge opp et tegnforråd på minst 4000 tegn («Høyfrekvente tegn»)*», og «*foreldrene har «frykt» for tegnspråkgrammatikk og henger seg opp i norske setninger istedenfor norsk tegnspråk*. Disse faktorene kan bidra til at foreldrene ikke har fått nok grunnlag til å bygge på sin kommunikative ferdigheter i norsk tegnspråk. Videre kan dette indikere på at tegnspråkpedagogene kanskje bør tenke annerledes i tegnspråkopplæring i norsk tegnspråk?

Slik jeg forstår informantenes mange ytringer kan dette sammenfattes til å handle om at foreldrene ikke klarer å løsrive seg fra sitt eget språk – som er talespråket, og ta i bruk og internalisere målspråket – som er norsk tegnspråk, på dets egne premisser.

Videre tenker jeg at dette kan peke på at noen av foreldrene har klar forståelse av intensjonen med å få kunnskap om norsk tegnspråk og er engasjert med å bruke norsk tegnspråk aktivt, mens informantene peker på at det blant noen andre foreldre finnes noe usikkerhet og «frykt» for norsk tegnspråk. Det er mulig de ikke har fått tilstrekkelig med informasjon om hva norsk tegnspråk er. Det er kanskje behov for å tydeliggjøre at norsk tegnspråk er et *språk*, men hvordan det kan komme til uttrykk eller hvem som kan være den rette personen til å informere om norsk tegnspråk, bør drøftes nærmere. Det fremkommer også at det kan være noen utfordringer med å lære et nytt språk i en voksen alder hvor språkmodaliteten som norsk tegnspråk er skiller seg ut fra norsk talespråk. Det er også behov for å finne en måte å fastsette en norm hvor norsk tegnspråk anvendes fast i tegnspråkopplæringen og hvordan skape positive holdninger til norsk tegnspråk.

6 DRØFTING

I dette kapitlet drøfter jeg resultatene mine og knytter disse opp til relevante teorier som kan avdekke svar på forskningsspørsmålet. Forskningsspørsmålet er som følger: «*Hvordan beskriver tegnspråkpedagogene hva de anser som effektiv språkopplæring til foreldre i Se mitt språk?*». For å systematisere resultatene er de organisert, som i analysedelen, inn i tre hovedområder etterfulgt av avsnitt med en til to undertemaer eller problemområder som underbygger forskningsspørsmålet.

De tre hovedtemaene med tilhørende momenter og utsagn som presenteres i dette kapitlet er mine vurderinger som jeg mener er gode momenter som svarer til forskningsspørsmålet. Foreldrenes nivåforskjeller i tegnspråk ferdigheter påvirker hvordan tegnspråkpedagogene skal gjøre undervisningsjobben på en god og effektivt måte. Tegnspråkpedagogers kunnskap om at foreldrene ikke alltid klarer å lære eller forstå de teoretiske og praktiske delene i norsk tegnspråk er et viktig pedagogisk prinsipp som gjør at organiseringen av undervisningsoppleggene til flere kursuker kan tilpasses foreldrene etter best mulig måte. Tegnspråkpedagogers kompetanse i å endre og tilpasse undervisningsopplegg fortløpende og konkretisering av abstrakte og konkrete emner er viktige redskap som kan bidra til å bruke norsk tegnspråk aktivt i undervisningen. Tegnspråkpedagoger og foreldrenes positive innstillinger og holdninger til norsk tegnspråk som et fullverdig språk i kommunikasjon med hørselshemmede barn er av størst betydning. Tegnspråkpedagogers kunnskap om norsk tegnspråk og norsk språk, kompetanse i norsk tegnspråk, og deres positive holdning til norsk tegnspråk er fundamental og gjennomsyrrer helet tegnspråkopplæringen til foreldre i *Se mitt språk*.

Disse ulike aspektene mener jeg ligger til grunn for å drøfte og finne hovedpoeng som svarer til forskningsspørsmålet.

6.1 Foreldrenes læreforutsetninger

Et av hovedområdene dreier seg om foreldres læreforutsetninger. Foreldres læreforutsetninger spenner over alt fra forutsetningene foreldrene stiller med i undervisningen som for eksempel ulike forventinger, kunnskaper og erfaringer, evner og bakgrunn til ulike livsbetingelser, ulike livssyn og religioner, ulike kulturelle inntrykk og språk. Med et så bredt spekter av læreforutsetninger hos foreldrene trenger tegnspråkpedagogene utstrakt kunnskap om

foreldrene og deres bakgrunn, interesse og evner for å kunne klare å utforme gode undervisningsopplegg som passer alle (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 85).

6.1.1 Foreldrenes avgjørelse og vedtak om inntak til *Se mitt språk*

Det synes ikke å være noe tvil om at tidlig eller sent vedtak om opptak til tegnspråkopplæring i *Se mitt språk* fører til at foreldrene kommer inn i en foreldregruppe med ulike forutsetninger i norsk tegnspråk. Noen foreldre bestemmer tidlig at barnet skal ha norsk tegnspråk som kommunikasjonsspråk og dermed søker foreldrene om opptak til tegnspråkopplæring i *Se mitt språk*, mens andre foreldre trenger tid for å se hvilket behov de og barnet har av norsk tegnspråk, og avventer med å søke om opptak til tegnspråkopplæring i *Se mitt språk* på et senere tidspunkt. Dette kan sees som naturlige reaksjoner på et visuelt språk som er helt nytt for foreldrene. Foreldrenes avgjørelser og svar på vedtak til ulike tidspunkter fører til at foreldrene kommer inn i en foreldregruppe med ulike forutsetninger. De foreldrene som søker seg tidlig inn på *Se mitt språk* og får tidlig vedtak, starter med tegnspråkopplæring i modul 1 hvor de får tidlig innføring i norsk tegnspråk og praktisk tegnspråk som fører til kommunikativ kompetanse. De foreldrene som velger å søke inn på *Se mitt språk* på et senere tidspunkt og får vedtak, starter med tegnspråkopplæring i en senere modul som er tilpasset for barnets alder. En senere modul innebærer at disse foreldrene mister noe av de første modulene. Dermed skapes det nivåforskjeller i ferdigheter i norsk tegnspråk. Samholdet i noen foreldregrupper varierer noe, som et resultat av at foreldrene kommer inn i foreldregrupper hvor det kan forekomme ulike tegnspråklige forskjeller hos foreldre. Tidlig eller sen oppdagelse av barnets hørselstap og vedtak om opptak til *Se mitt språk* fører til at foreldrene har ulike kunnskap om norsk tegnspråk er utenfor tegnspråkpedagogens kontroll. Ifølge *Se mitt språk*-rapporten fra 2003 (Liltved, 2003) viser det seg at det er to målgrupper i *Se mitt språk* som kan få tilbud om tegnspråkopplæring i *Se mitt språk*. Den ene er ordinært opplæringstilbud som går ut på at foreldre med nyoppdagede døve eller sterkt tunghørte barn får tilbud om å starte i modul 1 den første høsten etter at hørselshemmingen er oppdaget og konstatert, mens den andre er et avkortet tilbud for foreldre til barn født før 1992 som får tilbud om to ukers tilpasset opplæring i året fram til barnet fyller 16 år (s. 8). I følge Statped (2011) gjennomfører de opptaksmøter etter søknad hvor noen av sentrene har oppstart for modul 1 hver høst, mens andre arrangeres det oppstartskurs før foreldrene sluses inn i eksisterende grupper etter barns alder (s. 18). Dagens praksis er at det fortsatt gjøres fortløpende vurderinger og vedtak om opptak av foreldre til *Se mitt språk*. Disse to opplæringstilbudene viser at det å gjøre vedtak om opptak til tegnspråkopplæringen i *Se mitt*

språk for foreldre etter deres avgjørelser og behov fører til konsekvensen av at foreldrene kommer inn i en foreldregruppe hvor det eksisterer nivåforskjeller i tegnspråkferdigheter hos dem. Til tross for at de to opplæringstilbudene fortsatt tilbys, kan det bidra til at nivåforskjeller i tegnspråkferdigheter i de ulike foreldregruppene økes. Begge opplæringstilbudene er viktige å ha for å ivareta foreldrenes behov etter hvert som barnets hørselstap oppdages, selv om det skapes ulike tegnspråkferdigheter i foreldregruppen. Hva ville ha skjedd med foreldregruppen om samtlige foreldrene tok den tidlige avgjørelsen med å søke om opptak til tegnspråkopplæringen i *Se mitt språk*? Tegnspråkopplæring i *Se mitt språk* er uansett for alle foreldre som har behov for innføring i kommunikativ kompetanse i norsk tegnspråk.

6.1.2 Foreldrenes engasjement og motivasjon

Det interessante med foreldrenes engasjement og motivasjon i tegnspråkopplæringen i *Se mitt språk* er at disse varierer fra foreldre til foreldre, og fra foreldregruppe til foreldregruppe. Foreldrenes motivasjon for å lære norsk tegnspråk gjennom *Se mitt språk* spriker fra å være svært engasjert i norsk tegnspråk som kommunikasjonspråk, tilgang til fysiske tegnspråkarenaer, tegnspråk sosiale arenaer og nettverk, treffe tegnspråklige barn og voksne, og bruk av digitale apper og materiell på nettet – til foreldre som er noe moderat engasjert. For noen foreldre kan det være enten være en opplevelse av plikt å skulle lære et nytt visuelt språk som er annerledes enn deres førstespråk som i de fleste tilfeller er norsk talespråk. Mens for andre kan motivasjonen handle om å lære seg norsk tegnspråk som åpner veier inn til deres hørselshemmede barns tegnspråklige verden. Foreldrenes tidlige beslutninger for å delta på tegnspråkopplæring i *Se mitt språk* kan også være en avgjørende motivasjonsfaktor for å lære norsk tegnspråk. Lyngsnes og Rismark (2020) nevner at motivasjon er viktig for all læringsaktivitet, og når elever kjenner målet for arbeidet og «eier» dem, kan det bidra til å øke lærelysten (s. 104). For foreldre i *Se mitt språk* handler det om at foreldrene får anledning til å kjenne til intensjonen med tegnspråkopplæringen og får dermed mulighet til å «eie» den, noe som kan bidra til at foreldre får økt lærelyst og nysgjerrighet. Dette gjør dem trolig interessert i norsk tegnspråk og gir motivasjon til å kommunisere med sitt hørselshemmede barn på best mulig måte. Raanes (2019) siterer at familieopplæringen i norsk tegnspråk skal bidra til at døve barn kan vokse opp med Norsk tegnspråk som førstespråk, og at familiene også skal lære å beherske Norsk tegnspråk (s. 65). Snoddon (2019) nevner i sin forskning at *parent sign language education is linked to advocacy for and provision of bilingual education for deaf children, which privileges the teaching of native sign language and written (and sometimes*

spoken) national languages, and the cultural norms of deaf and hearing communities (s. 294).

Dette utsagnet kan også sees i sammenheng med da *Se mitt språk* ble startet opp i 1996 samtidig som læreplanene for døve ble iverksatt i 1997, hvor intensjonen var basert på norsk tegnspråk og tospråklighet. Intensjonen med tegnspråkopplæringen i *Se mitt språk* var å opparbeide en god og flytende kommunikasjon på norsk tegnspråk til sitt døve barn (Norsk Fjernundervisning, 1996, 2005; Statped, 2016, 2017). Dette er gjeldende i dag også.

Aspektene nevnt over er ytre motivasjon som påvirker foreldrenes interesse for å lære norsk tegnspråk. Imidlertid er også foreldrenes indre motivasjon en viktig faktor. Den hjelper foreldrene å finne ut hva de selv ønsker med tanke på læring av norsk tegnspråk. Videre er det en annen faktor som spiller en rolle, «learners do not necessarily learn when we teach them, but when they are ready to learn» (Pienemann (1989) i (Oviedo et al., 2020, s. 161)). Dette betyr at tegnspråkpedagogene må ha i bakhodet at foreldrene trenger tid til å modnes knyttet til norsk tegnspråk og det å bli klar til å lære seg tegnspråk. De ulike aspektene nevnt her peker på hvor viktig disse aspektene er for å lære norsk tegnspråk i *Se mitt språk*.

Motivasjonsfaktorene til ethvert foreldre er individuelt og de foreldre som deltar på *Se mitt språk* bør finne sin motivasjonsnøkkel som er den viktige kjernen i tegnspråkopplæringen, selv om motivasjonen varierer hos enkelte foreldre. Jacobsen og Postholm (2019) nevner at endring- og utviklingskompetanse handler om at lærere kan videreutvikle sin kunnskap om læringsarbeidet og slik lære på grunnlag av aktiviteten i klasserommet. Det betyr at de kan videreutvikle praksisen, noe som igjen kan bidra til at foreldrene lærer mer (s. 22). Dette kan tolkes dithen at tegnspråkpedagoger som er bevisst på dette, kan bidra til å legge undervisningen til rette for foreldrene til å finne drivkraften eller motivasjon hos dem selv.

6.1.3 Foreldrenes tegnspråklæring og tegnspråkforståelse

Tegnspråkopplæring gir foreldrene kunnskap om norsk tegnspråk, tegnspråkbruk i ulike situasjoner, og innsikt i egen tegnspråklæring som kan gi grunnlag for å kunne avlese og produsere norsk tegnspråk i ulike kommunikasjonssituasjoner. Det å lære norsk tegnspråk som et nytt språk kan skje i ulikt tempo. Når noen foreldre lærer seg norsk tegnspråk raskt kan det handle om at de har det språklige grunnlaget for å lære seg norsk tegnspråk, mens andre trenger ekstra tid. Noen har «tegnspråkgehør», mens andre ikke har det. Noen klarer å koble språkssystemet med andre språkssystemer, mens andre trenger å ha fokus på et språk om gangen. Det å lære et nytt språk i voksen alder varierer utfra foreldrenes språklige bakgrunn og innlæringstempo. Noen av foreldrene lærte norsk tegnspråk med åpent sinn, mens andre foreldre møtte utfordringer i det å lære norsk tegnspråk som språk, og at disse to forskjellene

skapte nivåforskjeller innad i noen foreldregrupper. De mest iøynefallende var foreldrenes læring av norsk tegnspråk som et nytt språk som utfordret deres språklæring. Kan dette bunne i det nye visuelt-gestuet språket så vel som at tegnspråkpedagogens undervisning kan inneholde for mye informasjon slik at foreldrene ikke klarer å ta til seg nok informasjon til å lære og utvikle tegnspråk? Cook (2016) nevner «some people acquiring a second language is a difficult feat; to others it is ordinary and unexceptional» (s. 208). Piaget i (Lyngsnes & Rismark, 2020) nevner at man utvikler kognitive strukturer der språklige skjemaer og innlæring av språk bygger på hverandre og dermed utvikles. Foreldre som går godt sammen har gode samhandlingsferdigheter noe som gjør at de lærer språk raskere. Vygotsky i (Lyngsnes & Rismark, 2020) påpeker at samhandling i fellesskap med andre foreldre med samme intensjon styrker utvikling av kunnskap og kompetanse. Denne teorien er hovedsakelig rettet på utviklingssonene hos barn, men det kan diskuteres om denne teorien også kan gjelde for foreldrene. Tegnspråkpedagogene har sett hvordan tegnspråkferdighetene hos foreldrene utvikler seg i en positiv retning når de er sammen med en foreldregruppe med samme innstilling, holdning og motivasjon til tegnspråklæringen. Utfordringen med de andre foreldrene som trenger ekstra tid til å lære tegnspråk kan påvirke både deres eget selvbilde når andre foreldre gjør det bra og kan også virke inn på samhandlingen i foreldregruppen. Tegnspråkpedagogene bør ha kunnskap om hvordan språklæringen i norsk tegnspråk hos foreldrene skjer, og kan blant annet berolige foreldrene med at de vet at det å lære et nytt språk i voksenalder kan være krevende og kan ha betydning for språklæringen. Samtidig er det viktig at foreldrene selv vet at de er viktige for hverandre i det å kunne praktisere og utvikle tegnspråk i fellesskap på en god måte. På bakgrunn av foreldrenes varierende læring av tegnspråk, utfordrer dette tegnspråkpedagoger til å kunne utforme og tilpasse undervisningsopplegg med ulik vanskelighetsgrad. Både Piaget og Vygotsky i (Lyngsnes & Rismark, 2020) mener at det er essensielt at det er en viss avstand i vanskegrad mellom det man kan fra før, og det nye lærestoffet (s. 85). Videre kan tegnspråkpedagoger bygge opp sine undervisningsopplegg utfra Piagets skjemaer og Vygotskys samhandlingsopplegg. Sett utfra Piaget og Vygotskys perspektiv og tegnspråkpedagogens kunnskap om tegnspråk kan tegnspråkpedagoger lage en overgang mellom naturlige gester og kroppsliggjort kommunikasjon til noe mer avanserte tegn og ta disse i bruk i ulike tegnspråklige situasjoner.

6.1.4 Foreldrenes nivåforskjeller i norsk tegnspråk

Foreldrenes ulike læreforutsetninger skaper store nivåforskjeller i norsk tegnspråk og utfordrer tegnspråkpedagogers utforming av tegnspråkopplegg og undervisningspraksis. De

ulike forutsetningene hos foreldrene som presentert over har en større innvirkning på planleggingen av tegnspråkpedagogers tegnspråkopplegg og undervisningspraksis enn en foreldregruppe der nivåforskjellen er liten. I en homogen gruppe hvor foreldrene har like evner og forutsetninger skaper dette samme nivå i tegnspråkferdigheter hos foreldrene som lærer seg norsk tegnspråk. Mens i en heterogen gruppe hvor foreldrene er ulike gjennom for eksempel ulike evner og forutsetninger skaper dette naturligvis forskjellige nivåer i tegnspråkferdigheter hos foreldrene. Tidlig eller senere oppdagelse av barnets hørselstap, tidlig eller sent vedtak om opptak til *Se mitt språk*, og foreldrenes ulike motivasjonsfaktorer er imidlertid utenfor tegnspråkpedagogenes kontroll fordi dette gjennomføres på systemnivå. Men på kursnivå kan tegnspråkpedagoger til en viss grad velge noen homogene foreldregrupper som de enten ønsker å følge tett opp eller at de vet at dette er en foreldregruppe med gode tegnspråkferdigheter og god motivasjon, mens andre ganger må de også kunne ta heterogene foreldregrupper for å kunne bistå der det er behov. Samtidig som dette fører til at foreldrene i ulike grad utvikler kunnskap om norsk tegnspråk og ferdigheter i norsk tegnspråk, virker foreldrenes ulike nivåer i tegnspråkferdigheter inn på motivasjonen og intensjonen med å lære seg tegnspråk innad i foreldregruppen. Dette handler også om tegnspråkpedagogers handlingsrom til å organisere tegnspråkundervisningen, og dermed tilpasse opplæringen. En foreldregruppe på 15-20 foreldre med nivåforskjeller i tegnspråkferdigheter innebærer at tegnspråkpedagoger må finne en måte å organisere undervisningsopplegget i norsk tegnspråk som passer for alle foreldrene. Norsk Fjernundervisning (1996) var tidlig ute med å informere om at tegnspråkopplæring i *Se mitt språk* skulle være et differensiert opplæringstilbud (s. 1). De opplyser videre om at målgruppen foreldre er en sammensatt gruppe som vil kreve en tilpasset og nivådifferensiert undervisning (s. 3). Med utgangspunkt i dette bør tegnspråkpedagogene ta dette med i planleggingen og gjennomføringen og finne måter å tilpasse og nivådifferensiere tegnspråkundervisningen til foreldrene. Differensiert undervisning hører inn under temaet tilpasset opplæring som handler om å tilpasse undervisningen ulikt ut fra foreldrenes forutsetninger (Olsen, 2020). Olsen (2020) nevner at pedagogisk differensiering er de tilpasningene som gjøres innenfor klassens ramme - som for eksempel ta høyde for at elever arbeider med ulikt lærestoff eller har ulikt tempo, nivå, tid eller tema (s. 23). Selv om Olsen i første rekke skriver om opplæringen, er både differensiert undervisning og pedagogisk differensiering også være relevant for foreldrene i *Se mitt språk*. Tilpasset opplæring i tegnspråk for foreldre handler slik sett om å tilpasse tegnspråkopplæringen til foreldrene på en god og variert måte. Dette har også noe av tegnspråkpedagogene i studien gjort, for eksempel

ved å dele foreldregruppen inn i nivåer etter tegnspråkferdigheter eller organisere undervisningsopplegg i et tema. Men kanskje kunne de i større grad også tilpasse temaer gjennom oppgaver med ulike vanskelighetsgrad? På den måten kan tegnspråkpedagogene forberede et tema med to til tre oppgaver som har ulike vanskelighetsgrad slik at foreldrene får muligheten til å velge den oppgaven som passer han eller henne best. Utvikling av slike arbeidsformer tilpasset alle foreldrene kan bidra til inkludering. Haug (2014) nevner at inkludering er innbakt i en serie med ulike sammenhenger fra det brede samfunnet, via lokalmiljøet, familiene, skolene (ref. foreldrekurs i *Se mitt språk*) og til klasserommene (ref. kursrommene) (s. 11). Foreldre i *Se mitt språk* er helt vanlige mennesker som har ulike forutsetninger. Men når de deltar på foreldrekurset i *Se mitt språk* vil nivåforskjellene i noen foreldregruppe bli mer tydeligere. Finnes det en gylden middelvei for differensiert tegnspråk undervisning der foreldrene kan medvirke til differensiert undervisning? Tegnspråkpedagoger kan samhandle mer med kolleger om ideer til differensiert tegnspråkundervisning som passer til foreldrene.

6.2 Tegnspråkpedagogers didaktiske kompetanse i norsk tegnspråk

Det andre hovedområdet handler om didaktisk kompetanse i norsk tegnspråk hos tegnspråkpedagoger i *Se mitt språk*. Undervisningskompetanse i norsk tegnspråk hos tegnspråkpedagoger spenner alt fra forutsetningene de stiller med i tegnspråkopplæringen som for eksempel rammefaktorer, læringsmål, faginnhold, læreforutsetninger, arbeidsmåter og vurdering til norsk tegnspråk som en annen språkform (språkmodalitet) enn norsk talespråk. Den didaktiske trekanten til Lyngsnes og Rismark (2020) viser de tre sentrale relasjoner i den didaktiske situasjonen; Lærer, foreldre og faginnholdet, mens den didaktiske relasjonsmodellen er et godt verktøy til planlegging og analysing av undervisningsopplegg enten man planlegger alene eller sammen med andre (Lyngsnes & Rismark, 2020). Modellen med den didaktiske trekanten kan overføres henholdsvis til tegnspråkpedagogers relasjon til foreldrene, foreldrenes relasjon til faginnholdet og tegnspråkpedagogens relasjon til faginnholdet – som er norsk tegnspråk, mens den andre didaktiske relasjonsmodellen går ut på planlegging og analyse av tegnspråkundervisningsopplegg i *Se mitt språk*.

Tegnspråkpedagogers kunnskap om den didaktiske relasjonsmodellen kan lede til økt kunnskap om didaktikkens grunnspørsmål hva, hvordan og hvorfor tegnspråkundervisning kan utformes til det beste for foreldrenes læreforutsetninger, og hvilke arbeidsmåter som kan bidra til at aktiviteter i tegnspråkundervisningen kan skje på best mulig måte for foreldre.

Tegnspråkpedagogers kompetanse i tilpasning, endring og utvikling av ulike

undervisningsopplegg i norsk tegnspråk kan bidra til at undervisningsopplegg kan forbedres til det beste for foreldrene.

6.2.1 Tegnspråkpedagogers arbeidsmåter – Abstrakte vs konkrete tegnspråkemner

Tegnspråkpedagoger finner det vanskelig å konkretisere abstrakte tegnspråkemner i motsetning til konkrete tegnspråkemner. Abstrakte tegnspråkemner som for eksempel *religion*, *tegnspråkgrammatikk* og *setningstyper* i norsk tegnspråk gir større utfordringer i utformingen av tegnspråkundervisning enn i forhold til konkrete tegnspråkemner som *påske* og *Hus og hjem 1*. Planlegging av abstrakte tegnspråkemner krever mye tankevirksomhet, tid og ressurser på hvordan konkretisere eller gjøre dem lett forståelig i norsk tegnspråk sammenliknet med konkrete emner som allerede har konkrete gjenstander å bruke. Abstrakte tegnspråkemner som religion og tegnspråkgrammatikk har teoretiske aspekter som kan i noen tilfeller være vanskelig å konkretisere. Det å presentere eller undervise et abstrakt tegnspråkemne utfra et teoretisk aspekt kan fort medføre til at det blir vanskelig eller trettende for foreldrene å lære seg temaet. Derimot er konkrete tegnspråkemner noe enklere å finne konkrete gjenstander eller ting til et emne som for eksempel *påske*. Gjenstander eller ting som hører til påske består av mange konkrete gjenstander som for eksempel appelsin, ski, Kvikklunsj osv. I tegnspråkundervisning av abstrakte og konkrete tegnspråkemner interagerer med hverandre hvor tegnspråket kan bidra til å sette «tegn» på abstrakte som de kan utføre på tegnspråk etterpå. For å støtte og forsterke interaksjonen mellom abstrakte og konkrete tegnspråkemner kan det tas i bruk artefakter som blant annet tegnspråkvideo, powerpoint med tekst og eller bilder som er relevant for undervisningstemaet, flippover med tusj som støtte i kommunikasjonen mellom tegnspråkpedagoger og foreldrene i undervisningssituasjonen, og ikke minst dialog på norsk tegnspråk i passende tempo. Disse artefaktene er et intimt samarbeid (Säljö, 2017) som kan bidra til at tegnspråkunnskapene hos foreldrene styrkes og som de igjen kan bruke i tegnspråkpraksis. Å konkretisere abstrakte tegnspråkemnene, kan åpne nye veier til nytenking og nye hensiktsmessige arbeidsmåter. Lyngsnes og Rismark (2020) nevner at lærers didaktiske kompetanse er avgjørende hvor deres utfordring blir til enhver tid å velge den eller de arbeidsmåtene som best ivaretar ulike sider av opplæringen (s. 103). Dette gjelder for tegnspråkpedagogene og deres valg av undervisningsform og arbeidsmåter som tilpasses foreldrenes behov. Et godt eksempel som framkom i analysedelen var kombinasjonen av det abstrakte tegnspråkemnet om non-manuelle deler (ansiktsuttrykk, blick og øyebrynsbruk) og det delvis abstrakte/konkrete følellestemaet. Her hadde tegnspråkpedagogen brukte mye tid og ressurser på tenkte ut hvordan de kunne konkretisere

og gjøre dette opplegget enkelt og så interessant som mulig. Og, tilbakemeldingene fra foreldrene var overveldende. Utfordringen med disse abstrakte emnene som forsøkes å konkretiseres, viser at dette kan være ganske både tidkrevende i tegnspråkpedagogers hektiske hverdag. Tegnspråkpedagoger har mange andre tegnspråkemner og temaer som også skal planlegges og organiseres, hvorav flere av dem er abstrakte og som eventuelt skal konkretiseres. Tegnspråkpedagogene har begrenset med tid og ressurser til å omgjøre alle abstrakte tegnspråkemner til konkrete. For å kunne finne nok tid og ressurser til å konkretisere abstrakte tegnspråkemner kan tegnspråkpedagoger gå sammen om å diskutere om hvordan konkretisere abstrakte emner i fellesskap for å skape en felles forståelse av dette, og opprette en felles mappe med tegnspråkundervisningsopplegg eller arbeidsmåter hvor abstrakte emner er blitt konkretisert. Arbeidsmåter ligger i samme kategori om undervisningsmetode og det finnes ingen universalmetode, men Lyngsnes og Rismark (2020) nevner at arbeidsmåter handler om den aktiviteten som foregår i undervisningssituasjonen som omfatter lærers arbeid og elevens arbeid (s. 101). Det betyr at de arbeidsmåtene som tegnspråkpedagoger velger å bruke i tegnspråkundervisningen blir nøkkelen til å introdusere foreldrene til nye tegnspråkemner som er fundamentalt i tegnspråkopplæringen. Når foreldrene responderer positivt på dette, kan ulike arbeidsmåter bli limet mellom tegnspråkpedagogene og foreldrene. Tegnspråkpedagoger er engasjerte i arbeidet med tegnspråkundervisning og forbereder mange gode undervisningsopplegg med nyttige arbeidsmåter i sine undervisningspraksiser. For øvrig kan også eldre undervisningsmaterieell der abstrakte tegnspråkemner er blitt konkretisert, gjenbrukes slik den er eller tilpasses med noen endringer eller modifikasjoner. Tegnspråkpedagogers læringsarbeid knyttet til abstrakte eller konkrete tegnspråktemaer er gjensidig avhengig av hverandre. Det betyr at tegnspråkpedagoger må finne og tilrettelegge arbeidsmåter som gjør at foreldrene kan jobbe ut fra sine evner og forutsetninger i undervisningssituasjoner. «Øvelser gjør mester», og omfattende trening i å konkretisere abstrakte tegnspråkemner kan vise nye veier, og ikke minst kvalitet i tegnspråkopplæring for foreldre i *Se mitt språk*.

6.2.2 Tegnspråkpedagogens endring- og utviklingskompetanse

«Endre, endre og atter endre... Jeg blir lei»... Å være en tegnspråkpedagoger handler om mye mer enn bare å undervise norsk tegnspråk eller tegnspråkgrammatikk, eller bare selv å inneha tegnspråkdidaktisk kompetanse. Tegnspråkpedagogen bør blant annet inneha en reflekterende og kritisk holdning til å kunne endre et tegnspråkundervisningsopplegg som er til beste for foreldrene, men også for seg selv. Jacobsen og Postholm (2019) nevner at

endrings- og utviklingskompetanse handler om at lærere kan videreutvikle sin kunnskap om læringsarbeidet og slik lære på grunnlag av aktiviteten i klasserommet. Det betyr at de kan videreutvikle praksisen, noe som igjen kan bidra til at foreldrene lærer mer (s. 22).

Tegnspråkpedagogene er bevisst på denne endrings- og utviklingskompetansen av egne tegnspråkundervisningsopplegg. Det kan virke ganske belastende når tilpasning av undervisningsopplegg må gjøres for hver undervisningstime, hver økt eller hver dag, og for mange ulike temaer i mange ulike foreldregrupper. De er klar over at gjennom denne endrings- og utviklingskompetansen får de reflektert og vurdert sitt eget undervisningsarbeid på en måte som gjør at de kan utvikle og forbedre opplegget til neste gang. Med god og gjensidig relasjon med foreldrene gjennom tilbakemeldinger på hva de er fornøyde med eller eventuelt ikke fornøyde med kan bidra til forbedring av undervisningsopplegget i norsk tegnspråk. De utfordringene de opplever med denne endrings- og utviklingskompetansen er at dette utfordrer tegnspråkpedagogers tid og ressurser. Tegnspråkpedagoger har både kurs- og undervisningsansvar som krever organisering av undervisningsopplegg i forkant av kurs, samtidig som de ulike foreldregruppene skal gjennom mange tegnspråkemner og temaer. Endring- og utvikling for hvert emne eller tema kan fort oppleves som belastende. Å gjøre endringer og utvikling av undervisningsopplegg er likevel et nødvendig og viktig arbeid for å gjennomføre tegnspråkopplæringen i *Se mitt språk* på en god måte. Endring og forbedring av undervisningsopplegg kan gjøres individuelt eller i fellesskap avhengig av situasjonen. Dette kan gjøres individuelt i forkant av, midt i eller i etterkant av en tegnspråkundervisning. Dette er bra til en viss grad, men å kunne diskutere og vurdere endringer eller forbedring av undervisningsopplegget med andre kollegaer kan skape en avlastning og et løft. Et team med kollegaer som støtter hverandre kan styrke og motivere hverandre til å gjøre en enda bedre jobb som tegnspråkpedagog. Videre er tegnspråkpedagogers indre motivasjon og lidenskap for tegnspråkundervisningen en viktig faktor å få frem. Deres entusiasme kombinert med kreativitet kan bidra til å gjøre undervisningen attraktiv og spennende. De tar i bruk både «kunsten å undervise» og «kunsten å undervise tegnspråk» for å gjøre undervisningen morsom og fengende, men som også kan bidra til at endring, forbedring og tilpasning av undervisningsopplegget går lett. Om foreldrene responderer på et læringsarbeid med muligheter for forbedringer, bør tegnspråkpedagogene lytte til disse tilbakemeldingene for å forbedre undervisningsopplegget. Tegnspråkpedagogene kan velge om de vil gjøre endringene og forbedringene selv, eller i samarbeid med andre. Videre kan de finne en felles forståelse om hva som kan løfte kvaliteten i undervisningen. Gjennom hektiske tegnspråkkursdager er det vanskelig å være ovenpå alle kurstimerne i løpet av uken, og dermed

tenke litt i en annen retning enn å være positiv. Det går kanskje an å snu på dette ved å tenke «endring og forbedring viser vei»? Eller å tenke at det er naturlig å feile «Every teacher fails on a daily basis» forteller en kjent pedagog og forsker Dylan Willian i (NWASvideos, 2012). Dette viser at det er naturlig å feile som lærer i undervisningen, men feilene åpner også muligheten for å kunne forbedre seg hele tiden. Da blir det muligens enklere å ta imot tilbakemeldingene og endre opplegget til foreldres beste.

6.3 Norsk tegnspråk, norsk språk og *Se mitt språk*

Det tredje og siste hovedområdet handler om bruken av norsk tegnspråk og norsk språk i tegnspråkundervisningen, og hvordan tegnspråkpedagogene kan ufarliggjøre norsk tegnspråk i tegnspråkopplæringen for foreldre i *Se mitt språk*, samt hvordan skape en positiv holdning til norsk tegnspråk.

6.3.1 *Se mitt språk* og norsk tegnspråk – kommunikativ kompetanse

Se mitt språk er tydelig på at intensjonen med tegnspråkopplæringen skal gi foreldrene kommunikativ kompetanse i norsk tegnspråk for å kunne kommunisere med sitt hørselshemmede barn. Tegnspråkpedagoger gir en systematisk innføring i norsk tegnspråk som et visuelt språk som gjør at foreldrene får utviklet både kommunikativ og praktisk kompetanse i norsk tegnspråk i tegnspråkopplæringen. De får blant annet kunnskaper om norsk tegnspråk som språkssystem, grammatikalske strukturer i norsk tegnspråk, døvehistorie og døvekultur, og praktisering av norsk tegnspråk. De fleste hørende foreldre med hørselshemmede barn har norsk talespråk fra før som de har brukt aktivt i sin oppvekst. Gjennom talespråklig samhandling fikk de tilgang til omgivelsenes kultur og historie, og språket selv. De fikk opparbeidet vokabular og repertoar av norsk språk. Felles med norsk tegnspråk og norsk talespråk er at de begge er fullverdige språk, men de skiller seg ut fra hverandre gjennom å bruke modaliteter ulikt. Tegnspråk bruker hovedsak den visuelle-gestuelle språkmodaliteten og talespråket i hovedsak det auditiv-orale språkmodaltiten. Når foreldrene møter et visuelt språk som skiller seg fra talespråket de er vant med, kan dette skape forvirring hos foreldrene som gjør at de ikke klarer å løsrive seg fra det norske språket når de skal lære norsk tegnspråk. Derav en av kommentarene fra foreldrene: *kan du ikke bruke stemmen?* De legger mer vekt på den auditive språkbruken framfor det visuelle språkbruken. Når disse to språkene møtes, kan det skapes et motstykke hvor foreldrene muligens favoriserer det norske talespråket som er majoritetsspråket framfor det norske tegnspråket som er minoritetsspråket. Lyngsnes og Rismark (2020) nevner at mål og innhold med

undervisningen er to sider av samme sak hvor læringsmål beskriver hva elevene skal tilegne seg av innholdet. Innholdet handler om hva arbeidet i undervisningen dreier seg om (s. 96) Vonen (2020) sier at et minoritetsspråk er lettere gjenstand for påvirkning fra et majoritetsspråk enn motsatt. Slik er det også mellom norsk tegnspråk og norsk talespråk (s. 133). Dette kan indikere på at foreldrene i *Se mitt språk* lar norsk talespråk overskygge norsk tegnspråk, eller at de rett og slett ikke klarer å forstå at visuell kommunikasjon er en viktig forutsetning for kommunikasjon og deltakelse i et tegnspråkmiljø (Halvorsen, 2020, s. 33). Halvorsen nevner at mange er ikke vant til å bruke blikket og synet som den viktigste kanalsen for informasjon og samhandling. Derfor er dette et viktig tema og en ferdighet som mange må trenge på når de skal lære tegnspråk for første gang (s. 33). Halvorsen (2020) nevner at språk skiller seg ikke fra hverandre med hensyn til hva de kan uttrykke, men hvordan de uttrykker det (s. 89). For foreldre som er bundet til det norske talespråket og som ikke er vant med det visuelle språket handler om at de er ikke vant med å bruke blikket aktivt. I tegnspråkundervisningen i *Se mitt språk* er norsk tegnspråk det felles språket hvor både tegnspråkpedagoger etterstreber å få lært bort sine kunnskaper og praktiske kompetanser i norsk tegnspråk til foreldre, og hvor foreldre tilstreber å oppnå språklige kunnskap og praktiske ferdigheter i norsk tegnspråk. Norsk tegnspråk er det faglige innholdet i *Se mitt språk* og er til felles for begge to. Språklova (2021) konstaterer i §7 at «Norsk teiknspråk er det nasjonale teiknspråket i Noreg. Som språkleg og kulturelt uttrykk er norsk teiknspråk likeverdig med norsk». Dette dokumenterer klart og tydelig at norsk tegnspråk er et *språk* på lik linje med norsk talespråk. Det betyr at nyere informasjon om norsk tegnspråk til foreldrene må forankres i språkloven og anerkjennelse av tegnspråkpedagogers undervisningsarbeid i norsk tegnspråk i tegnspråkopplæring i *Se mitt språk* må styrkes. Videre trenger foreldrene adgang til gode tegnspråkarenaer hvor foreldrene kan få praktisert tegnspråk i naturlige tegnspråkmiljøer, og derigjennom få økt kunnskap om døve kultur og historie, og utvide sine tegnspråklige nettverk. Disse arenaene er også viktige for deres hørselshemmede barns språkidentitet og identitetsutvikling som tegnspråklig menneske. Et velkjent sitat som går igjen i tegnspråkmiljøet er: «**Hvis jeg sier ja til en annen persons språk, har jeg sagt ja til personen.** Hvis jeg sier nei til et språk, har jeg sagt nei til personen, fordi språket er en del av oss selv» (Basilier, 1973). Tegnspråkpedagoger sitter med nøkkelen til å starte byggingen av den tegnspråklige bruene mellom foreldrene, deres barn og tegnspråkmiljøet. Mens foreldrene på den andre siden innehar nøklene knyttet til motivasjon og intensjon for å fullføre bruene fra den andre siden. Felles mål for dem begge er at de gjør dette for det hørselshemmede barnet. Tegnspråkpedagogers drivkraft og foreldrenes åpne sinn kan bidra til at foreldrene sprenger

sine grenser på mange ulike områder; de får tilgang til en ny verden som er annerledes og spennende enn den verden de er vant med. *Se mitt språk* har i alle årene siden 1996 og fram til i dag hatt som intensjon at foreldrene skal opparbeide god kommunikativ kompetanse i norsk tegnspråk. Den har åpnet foreldrenes port inn til en ny og spennende tegnspråkverden. Den fikk foreldrene til å åpne øyne for andre måter å tenke og forstå ting på, og de fikk innsikt i ny kultur og en annerledes og spennende verden som kan gjøre livet deres rikere. Bare for noen år siden ble det slått fast at norsk tegnspråk er en del av den norske kulturarven og en del av det språklige mangfoldet i Norge (Prop. 108 L, 2019-2020, s. 113). Dette er et faktum og i 2022 er det kanskje på tide å internalisere norsk tegnspråk som et fullverdig språk som kan bidra til mer positiv holdning til norsk tegnspråk som språk.

6.4 Oppsummering

Med de funnene som ble presentert i drøftingsdelen har jeg vært innom tre hovedtemaer som svarer til problemsstillingen. Jeg har funnet at det som *tegnspråkpedagogene anser som effektiv språkopplæring til foreldre i Se mitt språk* kan oppsummeres i tre hovedtemaer: 1) foreldrenes læreforutsetninger – som handler om foreldrenes nivåforskjeller i tegnspråkferdigheter og deres språklæring, 2) tegnspråkpedagogenes tegnspråkdidaktiske kompetanse – som dreier seg om deres arbeidsmåter innenfor abstrakt og konkrete tegnspråkemner, og 3) deres evne og kompetanse til å endre, utvikle og tilpasse undervisningsopplegg, samt norsk tegnspråk i *Se mitt språk*.

Disse funnene er kun en liten del av alt hva en tegnspråkpedagog gjør i forkant, midt i eller i etterkant i tegnspråkundervisningen i de mange foreldregruppekurs-modulene. Det undervisningsarbeidet som tegnspråkpedagogene legger i, utfører de til det beste for foreldrene slik at foreldrene får tilgang til den tegnspråklige verden som det hørselshemmede barnet etter hvert vil komme inn i. Ved å engasjere og motivere foreldre, kan dette bidra til at tegnspråkpedagoger gjør jobben sin enda bedre. Gode tegnspråkpedagoger- og foreldrerelasjoner skaper gjensidige og samhandlingssituasjoner som igjen bidrar til å skape gode tegnspråkarenaer; hvor likeverdige foreldre i samme situasjon får møte hverandre, og som foreldrene kan dra nytte av og ta med videre. Tegnspråkopplæring i *Se mitt språk* kan nesten sees på som intern sosiokulturell samhandling der tegnspråkpedagoger er avhengige av foreldrenes innsats i tegnspråkundervisningen, og foreldrene er avhengig av tegnspråkpedagogers kunnskaper, ferdigheter og kompetanse i norsk tegnspråk for å lære seg norsk tegnspråk som gir tilgang til tegnspråkverden til deres hørselshemmede barn. Videre har

tegnspråkpedagogene og foreldrene egne symbiose der tegnspråkpedagogene samhandler med sine kollegaer og foreldrene med andre foreldre.

6.5 Retrospektiv på studien

I dette delavsnittet ser jeg skuede tilbake på studien og vurdere hvor gyldig og pålitelig den har vært. Jeg skal se nærmere på noe som kunne ha blitt gjort annerledes, eller hva er sterke og svake sider.

Jeg har sett tilbake på studien og vurdert om forskningsarbeidet er blitt utført på en god og forsvarlig måte. Forskningsarbeidet er blitt gjennomført og presentert på en transparent måte; forskningsprosessen er redegjort og beskrevet. Gyldigheten av forskningsarbeidet hvor mine fortolkninger av funn og resultater er blitt dekket. Noen av dem har indre gyldighet som vises til sammenheng mellom årsak og virking, som for eksempel tidlig og sent vedtak av opptak til *Se mitt språk* gir direkte konsekvens for nivåforskjeller i noen foreldregrupper. Mens ytre gyldighet vises hvorvidt om vi kan generalisere funn til en gruppe vi ikke har utforsket som for eksempel flere andre foreldregrupper.

Jeg har investert min tid og arbeid i dette forskningsarbeidet og har forsøkt å gjøre undersøkelsesarbeidet utførlig og nøyaktig som mulig slik at arbeidet kan fremstå som troverdig og åpen. Arbeidet er åpent og gir muligheter for andre til å vurdere arbeidet mitt.

I denne studien har fokusområdet vært på tegnspråkpedagogers beskrivelser av en effektiv tegnspråkopplæring til foreldre i *Se mitt språk*. Jeg har kommet med ulike redegjørelser av kvalitative forskningsmetoder og gitt tydelige beskrivelse av forskningsprosessen.

Bearbeiding og fortolkning av tegnspråkpedagogenes meningsinnhold fra undervisningspraksis har blitt gjort i metoddelen, mens i analysedelen har tre viktige funn og resultater blitt nøysomt analysert, vurdert og presentert. Disse funnene ble drøftet i drøftingsdelen understøttet med relevant teori slik at valideringen av data blir seriøs og kan vurderes av andre eller være etterprøvable. Arbeidet med denne studien har primært holdt meg til forskerrollen for å kunne jobbe grundig med oppgaven. Det har hendt noen ganger at jeg har gått tilbake til tegnspråkpedagogrollen for å innhente forståelse av hvordan læreren arbeider og kan forbedre seg. Slik har jeg byttet på mellom forsker- og lærerrollen i håp om å skrive oppgaven på en god måte. Resultatene fra analysen og drøftingen har brakt frem mer om tegnspråkpedagogers erfaringer og utfordringer rundt tegnspråkundervisning til foreldrene i *Se mitt språk* enn problemsstillingens fokus på *effektiv språkopplæring*. Jeg mener at

metodene jeg har brukt for å hente inn erfaringer og refleksjoner fra informantene om sine undervisningspraksis har vært vesentlig og relevante, men kanskje ikke helt treffende for problemsstillingen. Som tidligere nevnt er dette fokusområdet helt nytt og det har vært utfordringer med å finne ideelle problemsstillinger. Problemsstillingen kunne muligens ha vært formulert annerledes. Spørsmålene fra intervjuguiden ble utformet i forkant av datainnsamlingen og det gjorde det litt vanskelig å finne relevante spørsmål for problemsstillingen. Til tross for at intensjonen har vært å belyse tegnspråkpedagogers perspektiv, ser jeg etter endt prosjektarbeid, at problemsstillingen og intervjuguiden kunne ha vært formulert annerledes. Jeg kunne også ha utdypet mer om norsk tegnspråk som andrespråk, og hvordan legge opp tegnspråkundervisning i norsk tegnspråk som andrespråk til foreldrene.

7 AVSLUTNING

I avslutningskapittelet vil jeg gi en kort konklusjon av hele oppgaven. Deretter vil jeg peke på muligheter jeg ser ut fra mitt prosjekt, hvilke bidrag denne undersøkelsen har gitt til faget og om det er noe som burde ha blitt studert ytterligere. Til slutt peker jeg på muligheter for framtidige oppfølginger eller forskningsområder.

Jeg vil konkludere denne oppgaven med å vise til en tegneserie *That Deaf Guy* om det å være tegnspråkpedagoger. Illustratørene kommer fra en tospråklig familie som bruker Amerikansk tegnspråk (ASL) og engelsken og møtene og opplevelsene som er en del av deres daglige liv (Daigle Kay & Matt, 2022).



Figur 14; *That Deaf Guy* (Daigle Kay & Matt, 2022)

Bildet illustrerer godt hva tegnspråkpedagoger gjør med foreldrene i tegnspråkopplæringen i *Se mitt språk*. Tegnspråkpedagoger deler sine kunnskaper om norsk tegnspråk ut fra sin kompetanse og praktiske erfaringer, og driver fram en utvikling i norsk tegnspråk i sine undervisningspraksiser for å skape mange gode tegnspråkundervisningssituasjoner og tegnspråkarenaer i og utenfor kursrom, hvor foreldrene får muligheten til å opparbeide sine kunnskaper om norsk tegnspråk og praktisere sine tegnspråkferdigheter. Slik kan foreldrene bli en del av deres døve barns tegnspråklige verden. Dette er tegnspråkpedagogers tegnspråkkunst i tegnspråkundervisningen.

Jeg har i denne oppgaven satt meg inn i *Se mitt språk* verden ved å utforme en problemsstilling knyttet til tegnspråkpedagogers aspekt på tegnspråkopplæringen i *Se mitt språk*. Problemsstillingen i dette forskningsprosjektet handlet om «*Hvordan beskriver tegnspråkpedagogene hva de anser som effektiv språkopplæring til foreldre i Se mitt språk?*»

Jeg har anvendt utvalgte kvalitative metoder, observasjon og intervjuer, for å belyse problemsstillingen fra ulike vinkler da fokusområdet mitt er et uutforsket felt. Gjennom arbeidet med analyse fant jeg at det kan sammenstilles tre hovedområder, med tilhørende en til to undertemaer som tegnspråkpedagogene la mest vekt på; Det første handlet om foreldrenes læreforutsetninger; nivåforskjeller i tegnspråkferdigheter og deres tegnspråklæring. Det andre dreide seg om tegnspråkpedagogers tegnspråkdiraktikk; undervisning av abstrakte og konkrete tegnspråkemner og deres endring- og utviklingskompetanse, og deres evne til å tilpasse foreldrenes nivåer. Og det tredje gikk ut på norsk tegnspråk og kommunikativ kompetanse knyttet til tegnspråkopplæring i *Se mitt språk*. Disse hovedområdene og undertemaene la grunnlag for drøfting. I drøftingsdelen synliggjør tegnspråkpedagogenes aspekter av hva som bidro til gode tegnspråkundervisning, men også hva som var utfordrende med tegnspråkopplæringen. Jeg knyttet disse aspektene til relevante teorier for å styrke aspektene.

Å være tegnspråkpedagog er en meget sammensatt rolle med mange aspekter på en enkel undervisningssituasjon. Tegnspråkpedagogene har beskrevet sine erfaringer og opplevelser av hva de anser som effektiv tegnspråkopplæring i *Se mitt språk*. Tegnspråkpedagogene har beskrevet sine erfaringer og opplevelser av glede og utfordringer med tegnspråkundervisningen i *Se mitt språk*. Det finnes ingen «universalmetode» eller riktig svar på en god eller dårlig tegnspråkopplæring i *Se mitt språk*. Kanskje er det pedagogenes felles refleksjoner – og dertil tilpasninger – av hva som fungerer godt og ikke – som først og fremst bidrar til å øke kvaliteten og effektiviteten i foreldrenes læring? De ulike aspektene som har kommet frem i oppgaven, bidrar til at tegnspråkpedagogene gjør alt det de kan for foreldrene, og foreldrenes innsats og motivasjon har mye å si for om opplæringen blir god eller ikke. Aspektene som kommer frem i denne studien er de faktorene som må være til stede for at tegnspråkopplæringen skal gå rundt.

Ut fra prosjektarbeidet ser jeg tre aspekter som er viktig i en undervisningssituasjon: samspillet mellom tegnspråkpedagogene og foreldre om ett og samme mål; Norsk tegnspråk. Dette kan bidra til økt bevisstgjøring hos både tegnspråkpedagoger og foreldrene. For tegnspråkpedagogene handler det kanskje mer om å bevisst bruke hverandre mer aktivt slik at de kan støtte hverandre i deres arbeid i etterkant av undervisnings; diskutere mer om hvordan forbedre undervisningsopplegg i fellesskap. For foreldrene kan de få innblikk i tegnspråkpedagogers arbeid og innsats for at foreldrene skal lære seg norsk tegnspråk, men

også bevisstgjøre foreldrene om å ta tegnspråkopplæringen i *Se mitt språk* seriøst som andre aktive foreldre. For å lære et nytt (og annerledes) språk krever aktiv bruk av språket.

Jeg håper dette prosjektet kan bidra til mer bevissthet og åpenhet rundt tegnspråkopplæringen i *Se mitt språk* blant tegnspråkpedagoger, foreldre og ledelsen.

Det er behov for mer forskning i *Se mitt språk*. *Se mitt språk* er fortsatt et upløyd marked som trenger mer forskning både utfra tegnspråkpedagogers og foreldrenes perspektiv, og på overordnet nasjonalt nivå. *Se mitt språk* gjennomføres som et nasjonalt opplæringsprogram; i Oslo, Bergen, Trondheim og Stavanger. Men trenger vi mer kunnskap om programmet på systemnivå. Hvordan organiserer Statped og presenterer de foreldrekurset, og hvordan legger de til rette for kompetanseutvikling hos tegnspråkpedagogene. Etter det lille forskningsarbeidet jeg har gjort, ser jeg at det kan forskes mer på tegnspråkpedagogers perspektiv for å synliggjøre andre aspekter enn det som kom frem i dette arbeidet. Det kan også studeres nærmere hvordan få mest mulig utbytte av en eller flere undervisningsmetoder eller arbeidsmåter innenfor abstrakte og konkrete tegnspråkemner lokalt og nasjonalt. Språkkompetanse og kommunikativ kompetanse i norsk tegnspråk i *Se mitt språk* kan også være nyttig å utforske nærmere for å finne fellestrekk og/eller fellesforståelse som gjør at tegnspråkpedagogene kan støtte hverandre mer, og at foreldrene får mer utbytte av kursukene sine. Det kan også være interessant å forske nærmere på foreldrenes perspektiv der fokusområdet kan handle om foreldrenes språklæring i *Se mitt språk*.

Elsk tegnspråkkunsten i deg selv,
ikke deg selv i tegnspråkkunsten.

(L. M. Tønder, 2022)

8 LITTERATURLISTE

- Anderson-Bakken, E. & Pedersen Dalland, C. (2021). *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Arkivportalen. (1977, 17. oktober 2012). *Norsk Fjernundervisning*.
<https://www.arkivportalen.no/contributor/no-a1450-01000000990117>
- Basilier, T. (1973). *Hørselestap og egentlig døvhet i sosialpsykiatrisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
<https://www.nb.no/nbsok/nb/c7ff149ce750e57b0f7b18bfe4a7d43b?lang=no#1>
- Bergh, G. (2004). *Norsk tegnspråk som offentlig språk*. Kulturrådet.
<https://www.kulturradet.no/vis-publikasjon/-/norsk-tegnsprak-som-offisielt-sprak>
- Breivik, J. K. (2007). *Døv identitet i endring: Lokale liv - Globale bevgelser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Clevin, J. (1974). *Hei, Klær!* Aschehoug A/S.
<https://www.nb.no/items/092617143336d872cdbc7240f2e4a3fa?page=0>
- Clevin, J. (1977). *Jakob og Joakim (Tegnspråkutgave)*. Aschehoug.
<https://www.nb.no/items/1cb712e58aae9dd2cc5eeb0fa1cdc228?page=0>
- Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching* (5th. utg.). Routledge.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Daigle Kay & Matt, D. (2022). *That Deaf Guy*. <https://thatdeafguy.com/>
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Det kongelige kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Fagbokforlaget. (u.å). *Språklæring*. Hentet 14. juni 2022 fra
<https://crossroads.portfolio.no/read/227f4e1e-b245-4c54-bee7-dd9294f96ba9>
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Gujord, A.-K. H. & Randen, G. T. (2018). *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm.
- Haldorsen, H. (1996, Juli). Metodisk veiledning og språkteori. En innføring for tegnspråkinstruktører som underviser foreldre til døve og sterkt tunghørte barn. I. Norsk Fjernundervisning.

- Halvorsen, R. P. (2020). *Få øye på tegn: Innføring i norsk tegnspråk* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Halvorsen, R. P. (2022, 31. mars). Norsk tegnspråk. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/norsk_tegnspr%C3%A5k
- Hansen, A. L. (2009). Kommunikative fellesskap i visuelt orienterte læringsmiljø. In A. L. Hansen, N. Garm, & E. Hjelmervik (Eds.), *Statped skriftserie (online). Hørsel - språk og kommunikasjon: En artikkelsamling 70*, 123-132.
<http://www.acm5.com/kompendier/Horsel-sprak-kommunikasjon.pdf>
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Holmström, I. (2019). Teaching a Language in Another Modality: A case study from Swedish Sign Language L2 Instruction. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(4), 659-672. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1004.01>
- Holmström, I. (2021). Modality-Focused L2-Instruction in Swedish Sign Language. *Journal of Linguistics and Language Teaching (JLLT)*, 12(1), 93-114.
<https://linguisticsandlanguageteaching.blogspot.com/2021/03/blog-post.html>
- Holten, M. S. (2017, 06.06). 'Se mitt språk' - Unikt i verdenssammenheng. Språkrådet.
<https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/spraknytt-22017/se-mitt-sprak/>
- Jacobsen, D. I. & Postholm, M. B. (2019). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvam, M. H. & Sander, T. J. (1979). *Moren og det hørselshemmede barnet: et lite kurs i tegnspråk beregnet på familier hvor det er døve/sterkt tunghørte barn*. Forbundet.
<https://www.nb.no/nbsok/nb/0642d3a70fabb81193e650d353a981da#0>
- Liltved, B. S. (2003). *Tegnspråkopplæring for foreldre til døve og sterkt tunghørte, Se mitt språk. En rapport om opplæringstilbud for foreldre og kompetansehevingsprogram for forelesere*.
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal.
- Malmquist, A. K. & Mosand, N. E. (1996). *Se mitt språk! Språkbok - en innføring i norsk tegnspråk*. Døves Forlag.
- Marshall, C., Bel, A., Gulamani, S. & Morgan, G. (2020). How are signed language learned as second languages? *Language and Linguistics Compass*, 15(1).
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/lnc3.12403>

- Mellegård, I. (2012). Språklæring - språk underveis. *Communicare*, 1.
https://www.hiof.no/fss/om/publikasjoner/communicare/2012/pages-from-communicare-2012_mellegard.pdf#:~:text=Spr%C3%A5kl%C3%A6ring%20er%20en%20bevisstgj%C3%B8ringsprosess%20som%20g%C3%A5r%20parallelt%20med,det%20ene%20er%20en%20katalysator%20for%20det%20andre.
- Midtsundstad, J. H. & Willbergh, I. (2010). *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Mitchell, R. E. & Karchmer, M. A. (2002). *Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States*.
https://www.gallaudet.edu/Documents/Research-Support-and-International-Affairs/SLS_Paper.pdf
- Nordisk Netværk for Voksnes Læring. (2017, 22. juni). «Se mitt språk» - Tegnspråk for foreldre til døve og tunghørte barn. <https://nvl.org/Se-mitt-sprak>
- Norsk Fjernundervisning. (1996, Oktober). Se mitt språk! Tegnspråkopplæring for foreldre til døve og sterkt tunghørte barn - Undervisningsplan 40 moduler. I.
- Norsk Fjernundervisning. (2000, August). Se mitt språk! Tegnspråkopplæring for foreldre til døve og sterkt tunghørte barn - Undervisningsplan 40 moduler. I.
- Norsk Fjernundervisning. (2005). Se mitt språk! Tegnspråkopplæring for foreldre til døve og sterkt tunghørte barn - Undervisningsplan 40 moduler. I.
- NWASvideos. (2012, 14. desember). *Every Teacher Can Improve* [Video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=eqRcpA5rYTE>
- Olsen, M. H. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Pedlex.
- Oviedo, A., Griebel, R., Kaul, T., Klinner, L. & Urbann, K. (2020). Course design for L2/Ln Sign Language Pedagogy. I R. S. Rosen (Red.), *The Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy* (s. 161-172). Routledge.
- Prop. 108 L. (2019-2020). *Lov om språk (språkløva)*. Det Kongelige Kulturdepartement.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/92c0cb2b20ba4d2aac3c397c54046741/nno/pdfs/prp201920200108000dddpdfs.pdf>
- Quinto-Pozos, D. (2011). Teaching American Sign Language to Hearing Adult Learners. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 137-158.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1017/S0267190511000195>

- Rambøll. (2011). *Evaluering av opplæringsprogram for foreldre til døve og hørselshemmede barn* (2011/09/2909). Nordisk Netværk for Voksnes Læring.
https://nvl.org/Portals/0/DigArticle/13694/Rambol_Sluttrapport_september_2011.pdf
- Rosen, R. & Woodward, J. (2019). L2/Ln sign language teacher preparation, qualifications, and development. I R. Rosen (Red.), *The Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy*. Routledge.
- Raanes, E. (2019). Tegnspråklæreres bakgrunn, kompetanse og erfaringer med ulike utdanningsprogram. *NOA - Norsk som andrespråk*, (1), 63-92.
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1663>
- Sander, T. J. (1980). *Med landets døve gjennom hundre år: Bergen døveforening 1880-1980. Bind II fra 1931 til 1980*. Bergen: Døves Trykkeri A/S.
https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2013031105121
- Sander, T. J. (1993). *Døveorganisasjonen i kamp gjennom 75 år: Norges døvforbund 1918-1993*. Døves forlag.
<https://www.nb.no/nbsok/nb/e2890b1a4266a26304b2a5a0a81ce008?lang=no#0>
- Schönström, K. (2021). Sign languages and second language acquisition research: An introduction. *Journal of the European Second Language Association*, 5(1), 30-43.
<https://doi.org/22599/jesla.73>
- Skavlan, S. (1875). *Thronhjems Døvstumme-Institut. Program udgivet i Anledning af Institutets 50-aarige Bestaaen*. Trondhjem: Lie & Sundts Bogtrykkeri.
http://www.acm5.com/kompendier/Thronhjems_doevstumme_institutt.pdf
- Snoddon, K. (2019). L2/Ln parent sign language education. I R. Rosen (Red.), *The Routledge handbook of sign language pedagogy* (s. 293-306). Taylor & Francis/Routledge.
- Snoddon, K. & Weber, J. C. (2021). *Critical Perspective on Plurilingualism in Deaf Education*. Multilingual Matters.
- Språkløva. (2021). *Lov om språk (språkløva)* (LOV-2021-05-21-42). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42>
- St.meld. nr. 34 (1996-97). *Resultater og erfaringer fra Regjeringens handlingsplaner for funksjonshemmede og veien videre*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/st-meld-nr-34_1996-97/id191142/
- St.meld. nr. 35 (2007-2008). *Mål og mening - Ein heilskapeleg norsk språkpolitikk*. Kultur- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/>

- Statped. (2011). *Evaluering av tegnspråkopplæringen for foreldre "Se mitt språk". Rapport fra spørreundersøkelse blant kompetansesentre og Ål folkehøyskole.*
<https://www.statped.no/globalassets/fagomrader/horsel/dokumenter/rapport--sporundersokelse-senter.pdf>
- Statped. (2016). *Se mitt språk - Tegnspråkopplæring for foreldre* [Brosjyre]. Oslo, Statped.
<https://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/brosjyrer-horsel/se-mitt-sprak-ver-6.pdf>
- Statped. (2017, 18.10). *Se mitt språk! Tegnspråkopplæring for foreldre til hørselshemmede barn - Tegnspråkplan og grammatikkplan. Modul 1-40.* <https://www.erher.no/se-mitt-spraak/undervisningsplaner/>
- Statped. (2021, 01.10.). *Se mitt språk.* <https://www.statped.no/tjenester/tjenester-i-form-av-kurs/kurs-etter-soknad/kurs-for-foreldre-og-barnelever/se-mitt-sprak/>
- Statped. (2022a). *Læringsressurser i Se mitt språk.* <https://www.erher.no/se-mitt-spraak/>
- Statped. (2022b, 1. april). *Rettigheter ved deltakelse på kurs.* <https://www.statped.no/soknad-om-tjenester/soknad-fra-pedagogisk-psykologisk-tjeneste/nar-svar-er-mottatt/rettigheter-ved-deltakelse-pa-kurs/>
- Store norske leksikon. (2021). I *Perfekt*. <https://snl.no/perfekt>
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet. Til begeistring og besvær*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Säljö, R. (2017). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv* (11. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Vogt-Svendsen, M. (1983). *Norske døves tegnspråk. Noen pedagogiske og språkvitenskapelige aspekter* (6. utg.). Fagbokforlaget.
- Vonen, A. M. (2020). *Norsk tegnspråk – en grunnbok* (1. utg.). Cappelen Damm.
- VOX. (2017, 06.10.2016). *Vox skifter navn til Kompetanse Norge.*
<https://web.archive.org/web/20161009105356/http://www.vox.no/nyheter/vox-skifter-navn-til-kompetanse-norge/>
- Weerdt, D. D., Salonen, J. & Liikamaa, A. (2016). *Raising the Profile of Sign Language Teachers in Finland.* <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2016/raising-the-profile-of-sign-language-teachers-in-finland>
- Wolde, G. (1977). *Thomas kler seg ut. (Tegnspråkutgave)*. Aschehoug.
https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2011070508056

VEDLEGG 1

[Meldeskjema](#) / [Den gode tegnspråklæreren](#) / Vurdering

Vurdering

Dato
20.02.2019

Type
Standard

Referansenummer
624203

Prosjekttittel
Den gode tegnspråklæreren

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosialt arbeid

Prosjektansvarlig
Jan Tøssebro

Student
Lena Marit Tønder

Prosjektperiode
03.10.2018 - 31.12.2020

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.02.19 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vurdering

Dato

25.11.2019

Type

Standard

Referansenummer

624203

Prosjekttittel

Den gode tegnspråklæreren

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosialt arbeid

Prosjektansvarlig

Jan Tøssebro

Student

Lena Marit Tønder

Prosjektperiode

03.10.2018 - 31.12.2020

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

NSD har vurdert endringen registrert 22.11.19. Endringen består i at det nå vil bli brukt videokamera under intervjurunden med tegnspråklige informanter.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.11.19. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vurdering

Dato

20.04.2020

Type

Standard

Referansenummer

624203

Prosjekttittel

Den gode tegnspråklæreren

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosialt arbeid

Prosjektansvarlig

Jan Tøssebro

Student

Lena Marit Tønder

Prosjektperiode

03.10.2018 - 31.12.2021

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

NSD har vurdert endringen registrert 18.04.20.

Vi har nå registrert 31.12.21 som ny sluttdato for forskningsperioden.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vurdering

Dato

20.12.2021

Type

Standard

Referansenummer

624203

Prosjekttittel

Den gode tegnspråklæreren

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosialt arbeid

Prosjektansvarlig

Jan Tøssebro

Student

Lena Marit Tønder

Prosjektperiode

03.10.2018 - 31.12.2022

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

NSD har vurdert endringen registrert 17.12.2021.

Vi har nå registrert 31.12.2022 som ny sluttdato for forskningsperioden. Behandlingen er ikke påbegynt.

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

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Lykke til videre med prosjektet!

VEDLEGG 2

Lena M Tønder

Solbergliveien 119
0683 Oslo

Oslo, 04.03.2022

Til tegnspråkpedagoger i Se Mitt Språk, uke xx/22

Vil du delta i forskningsprosjektet «Den kvalifiserte tegnspråklæreren»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse tegnspråkpedagogenes språkopplæring til foreldre i Se Mitt Språk som lærer norsk tegnspråk som et nytt språk og en ny modalitet.

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet handler om å få frem tegnspråkpedagogenes språkopplæring til foreldre som lærer seg et nytt språk og modalitet. Det er ingen eller lite forskning knyttet til tegnspråkdiraktikk og utfordringene ved å undervise norsk tegnspråk som et nytt språk og modalitet. Derfor ønsker jeg å undersøke tegnspråkpedagogenes undervisningspraksis og tanker rundt i tegnspråkopplæringen til foreldrene som lærer seg et nytt språk og modalitet.

Forskningsspørsmålet i dette arbeidet er:

«Hvordan beskriver tegnspråkpedagogene hva de anser som effektiv språkopplæring til foreldre med norsk tegnspråk som nytt språk og ny modalitet?»

Dette er et forskningsprosjekt knyttet til min masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Instituttet Sosialt arbeid ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet (NTNU) har hovedansvaret for prosjektet, men jeg kommer til å lede og gjennomføre dette forskningsprosjektet i samarbeid med to veiledere fra NTNU; Professor Jan Tøssebro fra Institutt for sosialt arbeid v/NTNU og Førsteamanuensis Johan Hjulstad fra Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Institutt for internasjonale studier og tolkeutdanning ved Oslo Storbyuniversitetet, OsloMet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi jeg ønsker å vite tegnspråkpedagogers tanker rundt undervisningspraksis i Se Mitt Språk. For å informere om dette ønsker jeg derfor først å observere noe av din undervisningspraksis og etterpå spørre spørsmål rundt problemsstillingen. Dataene jeg samler inn vil dermed bestå av videoopptak av deg som tegnspråkpedagog og din undervisningspraksis i kursrommet.

Din deltakelse i forskningsprosjektet vil bidra til å belyse problemsstillingen over.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg som deltar i dette forskningsprosjektet innebærer det at du som tegnspråkpedagog og din undervisningspraksis i Se Mitt Språk i kursrommet vil bli tatt opp på video (videokamera) da dette vil fungere som en god og effektiv notat/hukommelsesstøtte (huske hva som ble nevnt) enn tradisjonell observasjon. Videoopptak av din undervisningspraksis vil ha en varighet på maks 60 minutter. Du vil bli invitert til både individuelt intervju i etterkant av endt undervisningspraksis (varighet på inntil 45 min) og gruppeintervju (med andre tegnspråkpedagogene som deltar i prosjektet) etter at de individuelle intervjuene er gjennomført (varighet på inntil 60 min). I det individuelle intervjuet er det fokus på refleksjoner og erfaringer rundt din egen undervisningspraksis, og i gruppeintervjuet blir mer overordnet dialog for generell refleksjon rundt tegnspråkundervisning til foreldre som nytt språk og modalitet i felleskap. Begge intervjuformene vil også bli tatt opp på video, og er datagrunnlaget for analysearbeidet mitt. Alle opptakene blir slettet etter prosjektets slutt. I masteroppgaven vil all deltakelse bli anonymisert.

Jeg er klar over utfordringen med at prosjektet innebærer at jeg har flere roller (tegnspråkpedagog/kollega og forsker), og at jeg jobber tett på deg som kollega muligens kan skape usikkerhet. Det er mitt ansvar å holde disse rollene atskilt og jeg skal gjøre mitt ytterste være for å være tydelig på disse rollene underveis i forskningsarbeidet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noe negativ konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette vil ikke påvirke ditt forhold til meg, skolen/lærere eller arbeidsplassen din.

Ditt personvern – hvordan oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg kommer til å bruke svaropplysningene dine kun til det formål jeg har presentert i dette skrevet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt (avkoding og anonymisering) og som er i samsvar med personvernregelverket. Det er kun mine veiledere (nevnt over) og jeg som vil ha tilgang til opplysningene. Både notatene og videoopptakene blir lagret i en mappe i min passord-beskyttet PC. I analysearbeidet (transkriberingen) kommer jeg til å avkode/anonymisere svarene dine slik at de ikke kan spores tilbake til deg. Deltakerne i dette prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2022 og all data som du har bidratt med vil bli slettet og makulert.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert på deg.
- Å få rettet personopplysninger om deg,
- Få slettet personopplysninger om deg,
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt sosialt arbeid ved Norges teknisk-naturvitenskapelig Universitet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Hovedveileder: Jan Tøssebro; Telefon til kontor: 73591720. Epost: jan.tossebro@ntnu.no
- Biveileder: Johan Hjulstad: Telefon til kontor: 67235895. Mobil: 92478899. Epost: Johan.Hjulstad@oslomet.no
- Personvernombudet ved NTNU: Thomas Helgesen: Telefon til kontor: 93079038. Epost: thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Generelle henvendelser; Epost: postmottak@sikt.no (fra 01.01.2022). NSD personverntjenester: Telefon: 53211500, tast 1.

Med vennlig hilsen

Lena M Tønder

Prosjektansvarlig/Masterstudent

Jan Tøssebro

Veileder/Professor

Johan Hjulstad

Biveileder/Førsteamanuensis

Vedlegg: Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Den kvalifiserte tegnspråklæreren*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å:

- delta i forskningsarbeidet
- la Lena M Tønder få ta videoopptak av meg i en økt av min undervisningspraksis.
- la Lena M Tønder få ta videoopptak av meg i individuelt intervju i etterkant av undervisningspraksisen.
- la Lena M Tønder få ta videoopptak av meg i gruppeintervju i etterkant av individuell/parintervju.

Samtykkeskjema leveres direkte til meg samme dag som du mottar denne informasjonen.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 31.12.2022

(Signert av prosjektdeltaker, sted og dato)

VEDLEGG 3

Lena M Tønder
Solbergliveien 119
0683 Oslo

Oslo, 07.03.2022

Til deltakere i Se Mitt Språk, uke xx/22

Forespørsel om å indirekte delta i forskningsprosjektet «Den kvalifiserte tegnspråklæreren».

Forskningsprosjektet «Den kvalifiserte tegnspråklæreren» er en del av min masterstudie i sosialt arbeid ved NTNU. Formålet med prosjektet er å belyse tegnspråkpedagogers undervisningspraksis til foreldre i Se Mitt Språk som lærer norsk tegnspråk som et nytt språk og en ny modalitet.

Dette informasjonsskrivet beskriver målet for prosjektet og hva dette vil innebære for deg som indirekte deltar i prosjektet.

Formål

Formålet med prosjektet handler om tegnspråkpedagogers undervisningspraksis til foreldre som lærer seg et nytt språk og modalitet. Det finnes lite forskning knyttet til tegnspråkdiraktikk og utfordringene ved å undervise norsk tegnspråk til foreldre. Jeg ønsker å undersøke hvordan tegnspråkpedagogene beskriver hva de anser er effektiv tegnspråkopplæring til foreldre som er i ferd med å lære seg et nytt språk og modalitet.

Forskningsspørsmålet i dette arbeidet er: «*Hvordan beskriver tegnspråkpedagogene hva de anser som effektiv språkopplæring til foreldre med norsk tegnspråk som nytt språk og ny modalitet?*»

Hva innebærer det for deg å delta indirekte?

Dataene som jeg skal samle i dette prosjektet er først og fremst intervjuer med tegnspråkpedagogene. Men for å sette fokus på pedagogenes undervisningspraksis skal jeg også gjøre opptak av noe av undervisningen deres. Der vil hovedfokuset være å ta opp tegnspråkpedagogenes undervisningspraksis i kursrommet på video. Videoopptaket av tegnspråkpedagogenes undervisningspraksis vil ha en varighet på maks 60 minutter, og vil være utgangspunktet for intervjuet med tegnspråkpedagogen i etterkant.

Din deltakelse innebærer dermed at du vil kunne komme med på opptaket, men det du gjør eller sier i undervisningen vil ikke være en del av undersøkelsen. Det er tegnspråkpedagogens undervisningspraksis som vil bli tema i intervjuet med dem. Observasjonene gjennom videoopptakene blir gjort for å forankre intervjuene, og for å kunne beskrive undervisningspraksisen.

Videoopptaket blir slettet etter prosjektets slutt.

Jeg er klar over utfordringen med mine roller (tegnspråkpedagog og forsker) i dette prosjektet og det at jeg jobber tett på deg som kursdeltaker/forelder og tegnspråkpedagogene som kollega muligens kan skape usikkerhet. Det er mitt ansvar å holde disse rollene atskilt og jeg skal være tydelig på disse rollene underveis i forskningsarbeidet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Instituttet Sosialt arbeid ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet (NTNU) har hovedansvaret for prosjektet, men jeg kommer til å lede og gjennomføre dette forskningsprosjektet i samarbeid med to veiledere fra NTNU; Professor Jan Tøssebro fra Institutt for sosialt arbeid v/NTNU og Førsteamanuensis Johan Hjulstad fra Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Institutt for internasjonale studier og tolkeutdanning ved Oslo Storbyuniversitetet, OsloMet.

Det er frivillig å delta indirekte

Det er frivillig å delta indirekte i prosjektet. Du kan når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Ønsker du å trekke deg fra forskningsprosjektet, vil opptaksdelen som involvere deg bli slettet. Det vil ikke ha noe negativ konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærere eller arbeidsplassen din.

Ditt personvern – hvordan oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg kommer ikke til å bruke noe av informasjon om deg i prosjektet. Hovedfokuset er å bruke informasjon om tegnspråkpedagogene kun til det formål jeg har presentert i dette skrevet. Opplysningene om deg vil bli behandlet konfidensielt og som er i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som til ha tilgang til videodataene og videoopptakene fra undervisningspraksisen vil bli overført til og lagret i en egen mappe i min passord-beskyttet PC. Deltakerne som deltar i dette prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2022 og all data som du har bidratt med vil bli slettet og makulert.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert på deg.
- Å få rettet personopplysninger om deg,
- Få slettet personopplysninger om deg,
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler ikke opplysninger om deg, men trenger ditt samtykke for å kunne ta videoopptak av tegnspråkpedagogenes undervisningspraksis.

På oppdrag fra Institutt sosialt arbeid ved Norges teknisk-naturvitenskapelig Universitet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Hovedveileder: Jan Tøssebro; Telefon til kontor: 73591720. Epost: jan.tossebro@ntnu.no
- Biveileder: Johan Hjulstad; Telefon til kontor: 67235895. Mobil: 92478899. Epost: Johan.Hjulstad@oslomet.no
- Personvernombudet ved NTNU: Thomas Helgesen; Telefon til kontor: 93079038. Epost: thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Generelle henvendelser; Epost: postmottak@sikt.no (fra 01.01.2022). NSD personverntjenester: Telefon: 53211500, tast 1.

Med vennlig hilsen

Lena M Tønder

Prosjektansvarlig/Masterstudent

Jan Tøssebro

Veileder/Professor

Johan Hjulstad

Biveileder/Førsteamanuensis

Vedlegg: Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Den kvalifiserte tegnspråklæreren*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å:

- delta indirekte i forskningsarbeidet
- la meg bli filmet av Lena M Tønder i tegnspråkpedagogens undervisningspraksis.

Samtykkeskjema leveres direkte til meg samme dag du mottar denne informasjonen.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 31.12.2022

(Signert av prosjektdeltaker, sted og dato)

VEDLEGG 4

Intervjuguide for masteroppgaven «Den kvalifiserte tegnspråklæreren»

Introduksjon

Jeg ønsker intervjupersonen velkommen til intervju knyttet til min masteroppgave. Denne masteroppgaven er knyttet til Funksjonshemming og samfunn ved fakultet Sosialt arbeid ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim. Masteroppgaven skal leveres inn 2. mai 2022.

Jeg informerer intervjupersonen på nytt om masterprosjektet og hensikten med dette forskningsarbeidet, og at det er frivillig å delta i dette prosjektet og han/hun kan trekke seg fra prosjektet når det passer. Velger du å trekke deg fra prosjektet, vil dette ikke ha noe innvirkning på verken prosjektet, kollegarelasjonen og arbeidssituasjonen på arbeidsplassen.

Jeg har taushetsplikt og all informasjon som kommer frem i dette intervjuet vil bli mellom oss to. Anonymiteten og konfidensialitet fra intervjuet og masteroppgaven vil bli overholdt og vil ikke bli sporet tilbake til deg.

All data fra undervisningspraksisen og intervjuet vil først og fremst bli brukt i transkripsjons- og analysearbeidet i masteroppgaven, og vil bli slettet etter endt prosjektperiode.

Jeg er takknemlig for at du vil stille opp til dette intervjuet og vil bidra med din kunnskap til masterprosjektet.

Er det noe som er uklart eller har du noe du lurer på før vi setter i gang?

Intervjuguiden med spørsmål og tema

1. Spørsmål: Hva gjør du i forkant av din undervisningspraksis i Se mitt språk?

(Tema: Tegnspråkpedagogens arbeidsoppgaver i Se mitt språk)

2. Spørsmål: Hvordan reflekterer/planlegger/legger du opp til et undervisningsopplegg der foreldre skal lære tegnspråk i Se mitt språk? Gi gjerne noen eksempler.

(Tema 2: Tegnspråkdidaktikk i norsk tegnspråk i Se mitt språk)

3. Spørsmål:

3a) Kan du fortelle om din undervisningspraksis i Se mitt språk? Hva gjør du i undervisningen? Eksempler?

3b) Opplever du at du møter utfordringer når du underviser tegnspråk til foreldrene? Eksempler?

Stikkord på eventuelle utfordringer: visuelt-gestuet vs auditiv-oral (modalitetsforskjellene), kognitive ferdigheter (forskjeller i visuelt-gestuet vs auditiv-oralt), språklige utfordringer som for eksempel; tegnspråkgrammatikk, fonologi; håndform, bevegelse, orientering, retning, plassering, morfologi, syntaks; Non-manuelle deler – setningstyper (fortellende, bekreftende, nektende, spørrende setninger), pragmatikk, håndtering av non-lingvistiske spatial fenomener/tegnrommet, ikonisitet).

(Tema 3a og b - Undervisningspraksis i norsk tegnspråk i Se mitt språk)

Eventuelt oppfølgingsspørsmål: Ved vellykket TSundervisning til foreldrene – Hva gikk bra?

Gi gjerne eksempler. Ved mislykket TS undervisning til foreldre - Hva gikk ikke bra og hvordan forbedrer du deg? (Tema: Endrings- og utviklingsholdning)

4. spørsmål: Hva tenker du kan være en effektiv tegnspråkopplæring til foreldrene som lærer et nytt språk og modalitet? Hvordan og hvorfor? Gi gjerne noen eksempler.

(Tema 4 - Effektivisering av tegnspråkopplæring i norsk tegnspråk i Se mitt språk)

5. Spørsmål: Samarbeider du med andre tegnspråkpedagoger? Hvordan? Gi eksempler.

(Tema: Teamarbeid med andre tegnspråkpedagoger i Se mitt språk)

Avrunding/Tilbakeblikk

Som en avrunding av intervjuet oppsummerer jeg kort noen av de viktigste punktene som kom fram under intervjuet. Jeg spør intervjupersonen om han/hun har behov for oppklaring/avklaring av spørsmål eller svar. Eller om han/hun har noe mer han/hun ønsker å fortelle eller føye til.

Tusen takk for at du stilte opp i dette prosjektet.

