

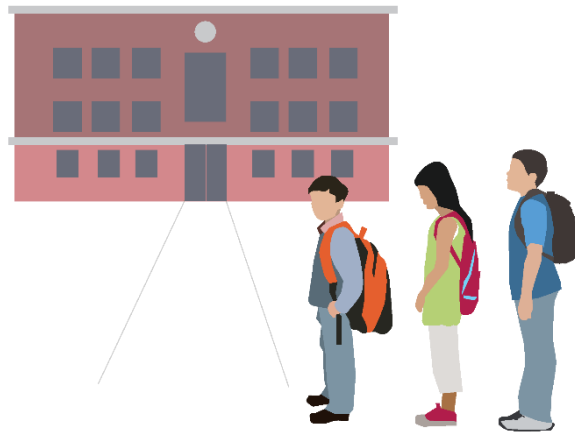
MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i norsk tegnspråk

Mai 2023

«Tilpasset opplæring for elever med Norsk Tegnspråk»

En kvalitativ studie av hvilke faktorer lærere mener er hemmende og fremmende i arbeidet med tilpasset opplæring for elever med norsk tegnspråk i videregående skole.



Mari Ravndal

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Tittel

«Tilpasset opplæring for elever med norsk tegnspråk». En kvalitativ studie av hvilke faktorer som påvirker lærere i arbeidet med tilpasset opplæring for elever med norsk tegnspråk i videregående skole.

Problemstilling

Hvilke faktorer mener lærere er hemmende og fremmende i arbeidet med tilpasset opplæring for elever med tegnspråk i videregående skole?

Formål og bakgrunn

Opplæringsrettighetene i og på tegnspråk, for elever med tegnspråk, reguleres av flere lovbestemmelser. Både dagens opplæringslov (Opplæringslova, 1998), språkloven (Språklova, 2022), tolkeloven (Tolkeloven, 2022) og lov om likestilling og diskriminering (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2018) bidrar til å beskytte og fremme disse elevenes rett til å delta i, og ha tilgang til, undervisningen i den norske skolen. På tross av dette er det slik at elever med nedsatt hørsel sliter mer når det gjelder både læringsutbytte og det sosiale i dagens skole (FoU, 2021, s. 13). For å bedre forstå situasjonen for elever med tegnspråk og hvordan deres opplæringsrettigheter blir ivaretatt er det vesentlig å danne seg et bilde av hvilke faktorer som påvirker lærerens arbeid med tilpasset opplæring med tanke på planlegging og gjennomføring av opplæringen for denne elevgruppen.

Metode og materiale

I dette prosjektet har jeg intervjuet tre lærere om hvordan de planlegger og gjennomfører opplæring for elever med tegnspråk i videregående skole. Data består av transkripsjonene fra disse intervjuene. Materialet er analysert med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen.

Funn og konklusjon

Det er mange faktorer som kan bidra til å hemme eller fremme læreres arbeid med tilpasset opplæring for elever med tegnspråk. Mange av disse faktorene, særlig de lærerne opplever som hemmende, er faktorer de ikke selv rår over. Sentrale funn i mitt materiale er at det er behov for mer kompetanse om tilpasset opplæring for denne elevgruppen, med særlig fokus på denne gruppens særegne læreforutsetninger, i tillegg til en økt innsats for å forbedre kulturen for tilpasset opplæring på skolene i alle ledd, kanskje særlig hos skoleledelsen.

Abstract

Title

“Adapted education for students with Norwegian Sign Language”. A qualitative study of the factors that affect teachers in their work with adapted education for students with Norwegian Sign Language in upper secondary school.

Research question

Which factors do teachers believe are inhibiting and promoting in the work with adapted education for students with sign language in upper secondary school?

Purpose and background

The educational rights for students who use Sign Language are regulated by several legal rules. Both the current Education Act (Opplæringslova, 1998), the Language Act (Språklova, 2022), the Interpreter Act (Tolkeloven, 2022), and the Equality and Discrimination Act (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2018), contribute to protect and promote these students’ rights to participate in, and have access to, the education in Norwegian schools. In despite of this, hearing impaired students struggle more when it comes to both learning outcomes and the social aspects of today’s schooling (FoU, 2021, s. 13). In order to better understand the situation for students with Sign Language and how their educational rights are safeguarded, it is essential to form a picture of which factors influence the teacher’s work with regards to adapted education when it comes to planning and carrying out the education for this group of students.

Method and data sample

In this project, I have interviewed three teachers about how they plan and carry out education for students with Sign Language in upper secondary school. Data consists of the transcriptions from these interviews. The material has been analysed based on the didactic relational model.

Findings and conclusion

There are many factors that can contribute to inhibiting or promoting teachers’ work with adapted education for students with Sign Language. Many of these factors, especially those that the teachers experience as inhibiting, are factors that they themselves have no control over. Central findings in my data are that there is a need for more expertise on adapted education for this group of students, with a particular focus on this group’s special learning requirements, in addition to an increased effort to improve the culture of adapted education in schools at all levels, perhaps especially with the school management.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært veldig spennende, lærerikt, til tider stressende, men aller mest meningsfylt. Det har vært spennende å lære mer om forskning og hvilke prosesser som inngår i et forskningsprosjekt. I tillegg har det vært lærerikt å kunne fordype seg i tilpasset opplæring for elever med tegnspråk. Erfaringene og kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom dette prosjektet oppleves som bevisstgjørende med tanke på min egen praksis i videregående skole og vil være nyttige å ta med meg i min videre arbeidskarriere.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til de lærerne som stilte opp som intervjupersoner, uten dem hadde dette prosjektet aldri blitt til. Tusen takk for at dere bidro med tid, erfaringer, kunnskap og betraktninger som ble grunnlaget for denne oppgaven. I tillegg vil jeg takke min gode kollega, Kaja Viste, som stilte opp til pilot/test-intervju tidlig i prosjektet. Takk for gode tilbakemeldinger og nyttige samtaler.

Videre vil jeg takke min helt fantastiske veileder Silje Hølland. Det føles litt som å vinne i lotto å få en så kunnskapsrik veileder som gledelig deler av all sin erfaring på gode, nøyaktige og konstruktive måter. Jeg vil også takke mine medstudenter og særlig min fantastiske kollokviegruppe med Marianne Dahl Nilssen og Marianne Lindheim for støtte, gode samtaler og motivasjon gjennom tre år. Dere har virkelig vært uvurderlige både på et faglig og personlig plan.

Til slutt må jeg takke familien min som har stilt opp på hjemmebane, mann, foreldre, søsken, tanter og onkler. Å være student og arbeidstaker med to små barn krever en landsby av barnevakter og voksenpersoner som har tro på at du vil lykkes. En ekstra takk til lillesøster Randi for hjelp til å lage illustrasjon til forsiden.

Takk til Elin og Tobias for at mamma har fått være student. Jeg lover en liten studiepause nå.

Innhold

| | |
|--|----|
| Kapittel 1 Innledning | 8 |
| 1.1 Formål og bakgrunn | 8 |
| 1.2 Problemsstilling og forskningsspørsmål | 9 |
| 1.3 Begrepsavklaring | 9 |
| 1.4 Gangen i oppgaven | 12 |
| Kapittel 2 Teorigjennomgang | 13 |
| 2.1 Et historisk blikk på opplæring for elever med tegnspråk i Norge | 13 |
| 2.2 Den didaktiske relasjonsmodellen | 14 |
| 2.2.1 Læreforutsetninger | 16 |
| 2.2.2 Rammefaktorer | 23 |
| 2.2.3 Mål | 31 |
| 2.2.4 Innhold | 32 |
| 2.2.5 Arbeidsmåter | 33 |
| 2.2.6 Vurdering | 35 |
| 2.2.7 Oppsummering av teoretiske perspektiver | 36 |
| Kapittel 3 Metode | 38 |
| 3.1 Begrunnelse, valg av metode og design | 38 |
| 3.2 Utvalg | 39 |
| 3.3 Planlegging og gjennomføring av intervju | 42 |
| 3.4 Bearbeiding og analyse av datamaterialet | 46 |
| 3.5 Vurdering av studiens kvalitet | 48 |
| 3.5.1 Validitet | 48 |
| 3.5.2 Reliabilitet | 51 |
| 3.5.3 Etske vurderinger i prosjektet | 52 |
| Kapittel 4 Presentasjon av analyse og funn | 54 |
| 4.1 Læreforutsetninger | 54 |
| 4.1.1 Elever med tegnspråk sine læreforutsetninger | 54 |
| 4.1.2 Tospråklighet og hørsel | 56 |
| 4.2 Rammefaktorer | 58 |
| 4.2.1 Elevmedvirkning | 59 |
| 4.2.2 Teknisk utstyr | 60 |
| 4.2.3 Lærerens kunnskap og erfaring | 61 |
| 4.2.4 Tolketjenester | 63 |
| 4.2.5 Utforming av opplæringslokaler | 66 |
| 4.2.6 Antall elever i klassen | 68 |

| | |
|---|-----|
| 4.2.7 Informasjon, kompetanse og opplæring | 69 |
| 4.2.8 Oppfølging og veiledning..... | 71 |
| 4.3 Mål | 73 |
| 4.4 Innhold | 74 |
| 4.5 Arbeidsmåter | 74 |
| 4.6 Vurdering..... | 76 |
| 4.7 Oppsummering av funn | 77 |
| Kapittel 5 Drøfting | 81 |
| 5.1 Læreforutsetninger | 81 |
| 5.2 Rammefaktorer..... | 85 |
| 5.2.1 Tolken som rammefaktor | 88 |
| 5.2.2 Kompetanse og veiledning for lærere som underviser elever med tegnspråk. | 89 |
| 5.3 Arbeidsmåter | 90 |
| Kapittel 6 Oppsummerende kommentarer og veien videre | 92 |
| Litteraturliste | 96 |
| Vedlegg a Intervjuguide | 100 |
| Vedlegg b Informasjonsskriv og samtykke skjema:..... | 104 |
| Vedlegg c Svar fra SIKT (tidligere NSD) | 108 |
| Vedlegg d - Eksempel på analyseskjema | 110 |

Oversikt over figurer og tabeller:

Figur 1 – Illustrasjon forside, Randi Ravndal, 2023

Figur 2 - Den didaktiske relasjonsmodellen, Bjørndal og Lieberg, 1978

Figur 3 – Didaktisk relasjonsmodell (modifisert etter Bjørndal og Lieberg, 1978), Lyngsnes og Rismark (2020)

Tabell 1 – Presentasjon av intervjupersoner med alias

Tabell 2 – Skjematisk oversikt over koder brukt i analysen

Kapittel 1 Innledning

Til tross for en hel del forskning og kunnskap om hva som er gode opplæringspraksiser for tegnspråklige elever, er det lite av dette som når frem til lærere og faktisk blir satt ut i praksis (Swanwick & Marschark, 2010, s. 218-219). Målet med denne masteroppgaven er å sette søkelyset på disse opplæringspraksisene med hovedfokus på tilpasset opplæring for elever med tegnspråk i den videregående skolen, sett i lys av den didaktiske relasjonsmodellen. Hvis resultatene fra denne teorigjennomgangen, funnene fra intervjuundersøkelsen og temaene som blir tatt opp i drøftingen, kan bidra til økt kunnskap om hvilken type opplæringspraksis som er godt tilpasset opplæring for elever med tegnspråk så har dette prosjektet for meg vært både vellykket og svært meningsfylt.

1.1 Formål og bakgrunn

Opplæringsrettighetene i og på tegnspråk, for elever med tegnspråk, reguleres av flere lovbestemmelser. Både dagens opplæringslov (Opplæringslova, 1998), språkloven (Språklova, 2022), tolkeloven (Tolkeloven, 2022) og lov om likestilling og diskriminering (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2018) bidrar til å beskytte og fremme disse elevenes rett til å delta i, og ha tilgang til, undervisningen i den norske skolen. På tross av dette er det slik at elever med nedsatt hørsel sliter mer når det gjelder både læringsutbytte og det sosiale i dagens skole (FoU, 2021, s. 13). Forskning tyder på at læringsutbyttet til denne gruppen avhenger av flere ting enn bare kommunikasjonen (Swanwick & Marschark, 2010, s. 219).

Bakgrunnen for ideen til tema og problemstilling for dette masterprosjektet kommer fra min egen erfaring innen tegnspråkfeltet i den videregående skolen, der jeg har jobbet i over ti år som tegnspråktolk og lærer. Min subjektive opplevelse er at til tross for at denne elevgruppens rettigheter er godt beskyttet gjennom lovverket, er det stor variasjon i læreres tilnærming til tilpasset opplæring for denne elevgruppen. Tilpasset opplæring er også en «størrelse» som er vanskelig å måle. Derfor har jeg lyst å finne ut mer om lærere og skolars praksis når det gjelder tilpasset opplæring for denne gruppen ved å bruke den didaktiske relasjonsmodellen som analyseverktøy. Tematikken og funnene som blir drøftet i denne oppgaven kan også være nyttige med tanke på tilpasset opplæring for elever med nedsatt hørsel, som ikke bruker tegnspråk, eller ikke har tegnspråk som sitt førstespråk. Av hensyn til gjeldende fagfordypning og begrensnings av oppgavens omfang vil jeg i denne oppgaven forholde meg utelukkende til elevgruppen *med* tegnspråk.

1.2 Problemsstilling og forskningsspørsmål

Formålet med dette prosjektet har vært å finne ut hvordan lærere i videregående skoler planlegger og gjennomfører sin undervisning for elever med tegnspråk. Målet er at denne elevgruppen skal motta et likeverdig opplæringsstilbud og på denne måten få oppfylt sine juridiske rettigheter til opplæring i og på norsk tegnspråk på en god måte. For å kunne besvare problemstillingen i dette prosjektet var det særlig tre områder jeg så som viktige å spørre intervjupersonene om: deres erfaringer med undervisning av elever med tegnspråk, hva de forstår med, og tenker om, tilpasset opplæring og hvordan deres undervisning og planlegging blir påvirket av dette, med særlig oppmerksomhet rettet mot den didaktiske relasjonsmodellen. Disse hovedtemaene brukte jeg i arbeidet med intervjuguiden (vedlegg a), for å operasjonalisere min hovedproblemstilling: **Hvilke faktorer mener lærere er hemmende og fremmende i arbeidet med tilpasset opplæring for elever med tegnspråk i videregående skole?**

1.3 Begrepsavklaring

Begrepsvaliditet er en del av den prosessuelle validiteten som følger et forskningsprosjekt fra begynnelse til slutt (Maxwell, 1992, s. 283-285). Med dette som bakteppe tenker jeg at det er nyttig å innledningsvis gi et overblikk over sentrale begreper som blir brukt i denne oppgaven. Fokuset for denne oppgaven er som nevnt praksisen til lærere som underviser elever med tegnspråk i videregående skole. I denne sammenhengen menes *elever med tegnspråk* de elevene som i skolesammenheng omfattes av opplæringsloven (1998) § 3-9. Denne bestemmelsen definerer gruppen med rett til undervisning i, og på, tegnspråk juridisk på denne måten: elever med tegnspråk som «førstespråk», eller «elever som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring». Mange forstår nok førstespråk som likeverdig med uttrykkene morsmål eller hovedspråk, i faglitteraturen omtales dette ofte som L1 språk. L1 er ett eller flere språk som man lærer på en implisitt måte gjennom sosialisering i det miljøet man vokser opp i (Helland, 2012, s. 180-181). I denne oppgaven vil både «elever med tegnspråk som førstespråk» og «elever med tegnspråk» forstås som elever som bruker tegnspråk som et av sine L1 språk og som omfattes av opplæringslovens (1998) § 3-9.

Norsk tegnspråk er, som alle de andre tegnspråkene i verden, et minoritetsspråk (Vonen, 2020, s. 132). Det har offisiell status som minoritetsspråk i Norge, på lik linje med Kvensk, Romani og Romanes (Språklova, 2022). Tegnspråk er ikke internasjonalt og har heller ikke et

«lingua franca» slik som f.eks. engelskspråket har blitt for store deler av den talespråklige verden. Siden det i Norge ikke finnes noen offisiell samordnet språkstatistikk vet vi ikke nøyaktig hvor mange mennesker som bruker tegnspråk som sitt første- eller andrespråk. Et estimat gjort av Norges Døveforbund og Døvekirken anslår at det er mellom 16 500 – 25 000 tegnspråkbrukere i Norge (Språkrådet, 2015). Noe som utgjør mindre enn 0,5% av Norges befolkning. I følge språkrådet sine tall betyr dette likevel at norsk tegnspråk er et av de største offisielle minoritetsspråkene i Norge (Språkrådet, 2004).

Elever med tegnspråk omtales også senere i oppgaven som *tospråklige*. Tospråklig og flerspråklig er begreper som ofte brukes om hverandre. I denne oppgaven vil jeg benytte begrepet «tospråklig», men det betyr ikke at elever eller andre som omtales som tospråklige kun behersker to språk. En tospråklig person behersker *to eller flere* språk godt nok til å kunne bruke språket som et redskap i for eksempel læringsarbeid (Helland, 2012, s. 180-181). Det betyr at elever som i denne oppgaven omtales som tospråklige også kan beherske andre språk på et funksjonelt nivå, i tillegg til norsk tale og/eller skriftspråk og norsk tegnspråk.

Knutepunktskolene i Norge er vanlige videregående skoler i Norge som skal være tilrettelagt for elever med nedsatt hørsel, både for elever med og uten tegnspråk. Disse skolene skal tilrettelegge med hørselstekniske hjelpemidler og tilby undervisning i og på norsk tegnspråk, enten ved bruk av tegnspråktolk eller ved å tilby et opplæringstilbud som undervises av lærere med tegnspråkkompetanse. Knutepunktskolene samarbeider også tett med andre videregående skoler for å kunne bistå med tilrettelegging dersom andre skoler trenger dette til sine elever. Et typisk eksempel på samarbeid er når knutepunktskolene ikke selv kan tilby opplæring i det utdanningsprogrammet den aktuelle eleven ønsker å søke på og derfor må søke seg til en videregående skole som ikke har knutepunktfunksjon. Ikke alle fylker har slike skoler, per dags dato finnes det knutepunktskoler følgende steder: *Nydalen videregående skole i Oslo, Sandefjord videregående skole, Hetland videregående i Stavanger, Nordahl Grieg videregående skole i Bergen og Tiller videregående skole i Trondheim* (Vonen, 2020, s. 143). Før etableringen av knutepunktskolene gikk elever med tegnspråk på egne skoler for tegnspråklige elever omkring i Norge. Per i dag er det ikke enighet i fagmiljøet om hvilken skoleform som er mest hensiktsmessig for elever med sterkt nedsatt hørsel (Michelet, 2019, s. 63). Av hensyn til begrensning av tematikk og oppgavens omfang vil ikke valg av skoleform for denne elevgruppen være et tema, eller bli drøftet, i denne oppgaven.

Tilpasset opplæring er kort forklart en metode for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev eller student, for å møte den enkelte elevs behov og evner. All undervisning i den norske

skolen skal i praksis være tilpasset (Michelet, 2019, s. 63-64). Tilpasset opplæring kan nok for mange oppleves og forstås som en individuell rett (Haug, 2022, s. 17). Men det er i hovedsak en generell tilpasning i et omfang den enkelte lærer evner, og har kapasitet til å gjennomføre, i klassefellesskapet (Haug, 2022, s. 17; Hølland, 2021, s. 41; Imsen, 2016, s. 241-242; Michelet, 2019, s. 64). Tilpasset opplæring er forankret både i lovverket (Opplæringslova, 1998) og i skolens overordnede verdier og grunnleggende menneskesyn for læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her kan man lese at opplæringen i sin helhet, og skolens mål, ikke bare dreier seg om å gi alle elever muligheter til læring ut fra sine forutsetninger, men også hegner om hvert enkelt menneskes ukrenkelige verdi (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det handler altså i stor grad om menneskeverd og tilgangen til like muligheter gjennom inkludering, likeverd og tilpasset opplæring (Hølland, 2021, s. 41). Undervisningen skal ikke bare ta hensyn til disse verdiene, men plikter å også lære elevene opp i de samme verdiene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den dagen våre små håpefulle møter opp på skolen for første gang skal de altså møte en skole som skal gi alle like muligheter til læring og mestring, selv om de har forskjellige forutsetninger (Moen, 2004).

Tilhørighet og *inkludering* er grunnleggende verdier i læreplanverkets overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Inkludering og tilhørighet som begreper blir i denne oppgaven først og fremst forstått som ideologiske begrep med mål om å skape et klasserom for alle (Michelet, 2019, s. 87). Inkludering og tilhørighet viser til opplevelsen av å være en del av et fellesskap og få anledning til å utvikle sin egen identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Inkludering er ikke et begrep som er reservert for marginaliserte grupper eller som et erstatningsuttrykk for integrering (Kermit, 2019, s. 38; Michelet, 2019, s. 86-87).

I denne oppgaven brukes begrepene *funksjonshemming* og *funksjonsnedsettelse*. Jeg tar utgangspunkt i den nordiske tilnærmingen til begrepet funksjonshemming i denne oppgaven. Et syn som legger sitt fokus på at funksjonshemmet er ikke noe man *er*, men noe man *blir* i møtet med den sosiale konteksten man befinner seg i og at samfunnet har et ansvar for å tilrettelegge slik at det blir mindre funksjonshemmende (Tøssebro, 2014, s. 22).

Funksjonsnedsettelse, eller nedsatt funksjon ble lansert av et Mannåkerutvalget (NOU 2001:22, s. 10) for å bedre kunne skille mellom det medisinske og det kontekstuelle i det norske språket, slik som man på engelsk har muligheten til å skille mellom «impairment», «disability» og «handicap». Men resultatet er at på folkemunne har funksjonshemming nesten blitt erstattet av ordet funksjonsnedsettelse, istedenfor å faktisk bli et supplerende uttrykk (Tøssebro, 2014, s. 23). I denne oppgaven vil jeg bruke ordet funksjonsnedsettelse om

kroppslige egenskaper. Men siden jeg i denne oppgaven er mest opptatt av miljøet rundt disse elevene, altså først og fremst den sosiale modellen fremfor den medisinske modellen, vil jeg bruke uttrykket funksjonshemmede elever selv om det ikke er slik at disse elevene nødvendigvis funksjonshemmes i alle situasjoner. Man kan gjerne argumentere for at denne gruppen ikke bare kan sees på som en gruppe med en funksjonsnedsettelse, men også kunne gi den status som et språklig og kulturelt minoritetsfellesskap (Kermit et al., 2010, s. 25). Av hensyn til oppgavens tematikk og omfang vil dette temaet ikke være en del av det teoretiske grunnlaget og dermed heller ikke en del av drøftingen.

1.4 Gangen i oppgaven

Denne oppgaven er delt inn i fem deler. Kapittel en beskriver formålet med oppgaven, bakgrunnen og avklarer sentrale begreper brukt i oppgaven. Kapittel to er en teorigjennomgang som kort presenterer den historiske utviklingen for tegnspråk i den norske skolen, og videre utgreier kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen med særlig fokus på tilpasset opplæring og elever med tegnspråk. Redegjørelse for forskningsprosessen er beskrevet i kapittel tre, herunder begrunnelse for valg av metode og beskrivelse av hvordan data har blitt samlet inn og analysert. Vurdering av studiens kvalitet og etiske betraktninger inngår også i kapittel tre. I kapittel fire presenteres og analyseres datamaterialet. Drøftingen av funnene vil legges frem i kapittel fem. Oppgaven avrundes med oppsummerende kommentarer og veien videre i kapittel seks.

Kapittel 2 Teorigjennomgang

For å kunne si noe om tilpasset opplæring for elever med tegnspråk er det naturlig å først se kort på opplæring for elever med tegnspråk i et historisk perspektiv og videre ta tak i lærernes didaktiske praksis. I dette kapittelet vil jeg derfor først gjøre kort rede for opplæring for elever med tegnspråk i et historisk perspektiv før jeg videre med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen vil gjøre rede for teori, gjeldende lovverk og relevante funn fra tidligere forskning knyttet til tilpasset opplæring for elever med tegnspråk i den videregående skolen. Delkapitlene som gjør rede for kategoriene læreforutsetninger og rammefaktorer er mer omfattende enn en del av de andre delkapitlene som behandler andre kategorier. Både læreforutsetninger og rammefaktorer rommer veldig mange elementer. Med tanke på at denne oppgaven handler om elever med tegnspråk er det også slik at en del av egenarten knyttet til opplæring av denne elevgruppen også faller inn under disse kategoriene.

Tilpasset opplæring krever planlegging, både organisatorisk og pedagogisk (Jenssen, 2022, s. 41-43). Å drive med tilpasset opplæring har med andre ord implikasjoner for planleggingen og gjennomføringen av opplæringen. Dette er i stor grad overlatt til læreren og vil dermed alltid vil påvirkes av lærerens menneskesyn og samfunnssyn, som videre vil påvirke hens prioriteringer og valg (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 7). Det er nettopp disse valgene, og bakgrunnen for disse jeg ønsker å belyse i denne oppgaven.

2.1 Et historisk blikk på opplæring for elever med tegnspråk i Norge

Det kan være nyttig å se på tegnspråk i den norske skolen med et historisk blikk, med tanke på at tegnspråkets bruk og status har vært nært knyttet til skolesystemet og anerkjennelsen av språket der (Vonen, 2020, s. 141). Den første døveskolen i Norge ble stiftet i 1825 i Trondheim (Sander, 1993, s. 9). Senere ble det opprettet opplæringstilbud flere steder i landet, hvor mange av skolene var internatskoler der elevene bodde på skolene over lengre perioder (Berge, 2016, s. 11).

I 1880 årene var det etablert syv døveskoler i Norge og i de første femti til seksti årene med døveskoler, var tegnspråk det naturlige undervisningsspråket i opplæringen (Vonen, 2012, s. 115). Men i 1880 skjedde det et paradigmeskifte som fikk store konsekvenser for disse skolene og de tegnspråklige elevene. På Milano-kongressen ble det slått fast at døve også kunne lære å snakke, i motsetning til den da allmenne oppfattelsen om at døve gjerne også var stumme. Døvelærere vedtok på denne kongressen at det beste var å anbefale opplæring i tale

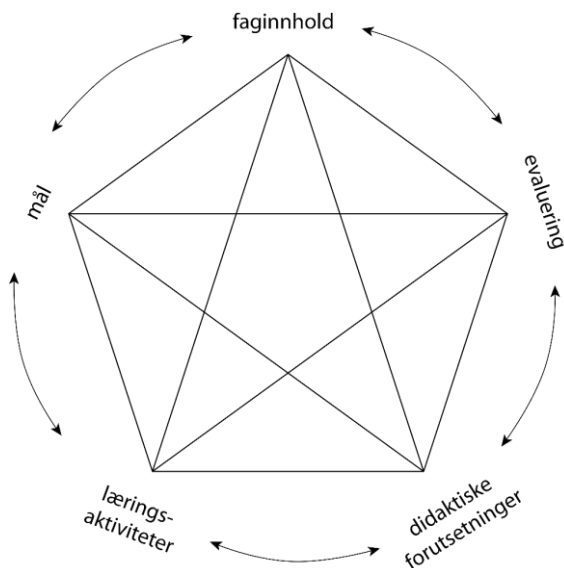
og på denne måten ble tegnspråket degradert fra å være det foretrukne undervisningsspråket, fordi talespråket skulle prioriteres (Døvemuseum, (u.å) ; Vonen, 2020, s. 141).

Denne orale tilnærmingen fortsatte frem til omtrent 1970-tallet (Vonen, 2012, s. 115). Man så rett og slett ikke på tegnspråk som et ordentlig språk, og man mente at for mye tegnspråk kunne være uheldig for elevene. Det å lære og beherske tale ble målestokken for å bli så «normal» som mulig. På 1960 tallet tok språkforskere i USA det første steget mot en endring på dette synet da det ble dokumentert at amerikansk tegnspråk (ASL) var et fullverdig, naturlig språk (Kermit et al., 2014, s. 21-22).

I takt med at dette synet på tegnspråk som et fullverdig språk også ble dominerende i Norge, ble skoletilbudene for tegnspråklige elever og deres rettigheter til opplæring i og på tegnspråk etablert. Selv om tendensen på nittitallet var å gå bort fra praksisen med spesialskoler fikk tegnspråklige elever fortsette i segregerte skoletilbud (Kermit, 2019, s. 40). Både utviklingen av tekniske hjelpemidler som f.eks. Cochlea implantater (CI), og at det faglige tilbudet i den ordinære videregående skolen var mye bredere enn det de videregående skolene for døve kunne tilby, bidro til at de fleste elevene etter hvert søkte seg til ordinære skoler. På tidlig 2000-tallet ble de gjenværende offentlige videregående skolene for døve lagt ned og knutepunktskolene oppsto (Berge, 2016, s. 12). Funnene fra en undersøkelse av hørselshemmede elever ved knutepunktskoler fra 2003 tyder på at elevene selv foretrekker å få opplæring i den vanlige videregående skolen (Berge, 2003, s. 8). Og i dag er det slik at mesteparten av opplæringen i videregående skoler som foregår på tegnspråk er tolkemediert (Berge, 2016, s. 12).

2.2 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen ble introdusert av Bjørndal og Lieberg i 1978, for å bidra til å tydeliggjøre begrepsbruken i didaktikkfaget, og det finnes i dag flere varianter eller versjoner som bygger på den opprinnelige modellen fra 1978, men felles for dem er at meningsinnholdet er likt, selv om navnene på kategoriene kan variere (Hiim & Hippe, 2009, s. 35-36; Imsen, 2016, s. 319-321; Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 81-84). Den opprinnelige modellen inneholdt kategoriene faginnhold, mål, evaluering, læringsaktiviteter og didaktiske forutsetninger som vist her i denne illustrasjonen av Bjørndal og Liebergs modell:

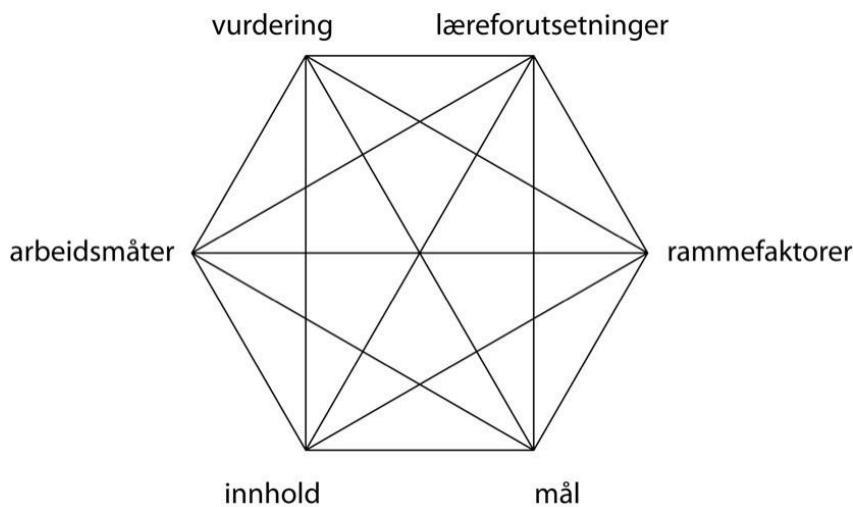


Figur 1 – Den didaktiske relasjonsmodell (Bjørndal og Lieberg 1978)

En didaktisk modell et godt verktøy for å kunne planlegge og gjennomføre undervisning (Hiim & Hippe, 2009, s. 38-39; Imsen, 2016, s. 319-321; Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 83-84). Og en slik modell bør være internalisert hos læreren og dermed danne grunnlaget for hens praksis (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 79). Didaktisk relasjonstenkning handler om å ta inn over seg samspillet mellom de forskjellige elementene som kan påvirke hverandre når man planlegger undervisning, samtidig som man ser viktigheten av hver enkelt faktor. Men modellen er ikke uten svakheter, den tar ikke innover seg i særlig grad organisasjonsnivået med tanke på planlegging, ei heller tar den fullstendig høyde for påvirkningen skolene er utsatt for fra nærmiljøet og storsamfunnet (Imsen, 2016, s. 321).

For å kunne peke på hva som er særegent med tanke på tilpasset opplæring for elever med tegnspråk i den videregående skolen har jeg i denne oppgaven tatt utgangspunkt i Lyngsnes og Rismarks (2021) didaktiske relasjonsmodell. Didaktisk relasjonstenking kan være nyttig med tanke på tilpasset opplæring for elever med tegnspråk all den tid det ikke fins et enkelt tiltak som kan veie opp for de mange faktorene som kan svekke muligheten til læring og sosial samhandling for denne elevgruppen. Det er snarere summen av tiltak man gjør i skolen, som bidrar til å kunne gi en god og tilstrekkelig tilpasning av opplæringen (Hjulstad et al., 2015, s. 13).

Fra modellen under kan man se at Lyngsnes og Rismark valgt å dele den opprinnelige kategorien «didaktiske forutsetninger» fra Bjørndal og Liebergs modell inn i to kategorier: rammefaktorer og læreforutsetninger. Dette gjør Lyngsnes og Rismark for å sikre ivaretagelsen av, og skille innholdet i, to svært viktige faktorer: elevenes læreforutsetninger og de øvrige rammefaktorene (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 82-83). Lyngsnes og Rismarks (2021) modell består dermed av læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering, som vist her i denne modellen:



Figur 2 – Den didaktiske relasjonsmodellen utvidet av Lyngsnes og Rismark (2021).

Videre i dette teorikapittelet vil jeg dedikere et delkapittel til hver av disse kategoriene for å kunne belyse modellen på en grundig måte, og for å sette hver av disse kategoriene i sammenheng med tilpasset opplæring for elever med tegnspråk.

2.2.1 Læreforutsetninger

I gjennomgangen av de forskjellige kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen synes jeg det er naturlig å starte med læreforutsetninger, fordi skolen først og fremst er til for elevene. Elevene er lærernes oppdragsgivere fordi det er skolen «som skal tilpasse seg elevene, ikke omvendt» (Hiim & Hippe, 2009, s. 41). Læreforutsetninger er det elevene har med seg i sekken av «forventinger, kunnskaper, erfaringer, evner og hjemmebakgrunn» (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 84). Disse er dynamiske og vil komme til uttrykk på forskjellige måter avhengig av hvilke læringsaktiviteter man planlegger for og gjennomfører. Både Piaget og

Vygotskys tanker om læring går hånd i hånd med tanken om først å gjøre seg kjent med elevenes læreforutsetninger før man planlegger undervisningen. En konstruktivistisk tilnærming til læring der avstanden mellom den kompetansen man har og det man skal tilegne seg, må være innenfor rekkevidde, er tjenlig med tanke på å bli kjent med elevenes læreforutsetninger (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 84-85). Læreforutsetningene henger tett sammen med flere av de andre kategoriene i modellen som f.eks. målsetting, innhold og arbeidsmåter og det er ikke alltid like enkelt å skille kategoriene helt fra hverandre, noe som heller ikke er poenget. Modellen skal illustrere og distingvere de forskjellige delene og samtidig vise at de alle er uløselig knyttet sammen som en slags hermeneutisk sirkel.

Elevgruppen med tegnspråk er svært mangfoldig og sammensatt både med tanke på læreforutsetninger og erfaring med læring (Swanwick & Marschark, 2010, s. 220). I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre et forsøk på å gi et bilde av hva som gjør at denne elevgruppen så sammensatt, i tillegg til å forsøke å si noe generelt om denne elevgruppen som kan være nyttig å ta med seg med tanke på å tilpasse opplæringen for disse elevene.

2.2.1.1 Ungdomstid og læreforutsetninger

Denne oppgaven dreier seg om en spesifikk elevgruppe i videregående opplæring: elever med tegnspråk. Denne gruppen har noen unike særtrekk med tanke på tilpasset opplæring, men de står også, som de fleste andre elevene i den videregående skolen, i en krevende livsfase som påvirker læreforutsetningene. Hjernen er under ombygging, ungdommene er på vei mot mer selvstendighet og grenser skal testes. De skal både finne, og bygge, sin egen identitet. Dette er en krevende og til tider selvmotsigende prosess, der man søker både individualitet og konformitet. Det finnes trygghet i å være en del av et fellesskap, være en del av gjengen, og ikke skille seg ut. Samtidig som man også gjerne vil være selvstendig og herre over eget liv. Hvordan oppfatter andre meg? Og hvordan oppfatter jeg meg selv? Er sentrale elementer i konstruksjonen av selvbildet (Heggen & Øia, 2005, s. 16-21; Tøssebro, 2014, s. 201-208).

Alle ungdommer ønsker å være et fullverdig medlem i ungdomsfellesskapet, men mange elever med funksjonsnedsettelse strever ekstra mye med å få dette til (Kermit et al., 2014, s. 151; Tøssebro, 2014, s. 201). Og prisen for å eventuelt ikke lykkes med å samhandle med sine jevnaldrende kan være utfordringer knyttet til identitetsutviklingen (Kermit et al., 2014, s. 151). For å passe inn spiller vi ofte forskjellige roller i de forskjellige sosiale settingene vi befinner oss i, men det kan bli en utfordring når rollen som funksjonshemmet overskygger

alle andre roller vi har kapasitet til, eller ønske om, å fylle i samspill med andre (Tøssebro, 2014, s. 203). For elever med tegnspråk kan dette være en utfordring fordi man er prisgitt hvordan andre oppfatter deres grad av funksjonshemming i møtet med den sosiale konteksten i den videregående skolen. Og selvoppfatningen man danner seg i ungdomstiden er knyttet til hvordan man oppfatter seg selv, hvordan andre oppfatter deg og hvordan man ideelt sett ønsker å bli oppfattet (Grue, 2004, s. 236; Tøssebro, 2014, s. 202-203). Det er også slik at det å delta og være en del av et fellesskap blir mer komplekst og krevende i ungdomstiden ettersom kravene til sosial kompetanse og språklig samhandling blir høyere (Kermit et al., 2014, s. 35).

For alle barn og unge med funksjonshemminger er det ekstra krevende og sårbart med overganger i livet, som for eksempel i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole. Nye personer og funksjoner skal involveres og man må på ny forklare behov og kanskje måtte beskrive livssituasjonen sin på en belastende måte for å virkelig drive hjem behovet for tilpasninger. Og det er ikke gitt at de nye menneskene som skal ivareta behovene til elevene virkelig har den kompetansen eller forståelsen for hva som kreves for at elevene skal ha det greit både faglig og sosialt (Tøssebro, 2014, s. 230-232). Selv om den sosiale oppfatningen av funksjonshemminger har beveget seg i en retning som gjør det mindre dramatisk å ha en funksjonshemming, er det likevel slik at man fortsatt kan oppleve marginalisering og stigma knyttet til dette (Grue, 2004, s. 116-117). En undersøkelse av knutepunktskolene fra 2003 peker på behovet for et aksepterende læringsmiljø slik at hørselshemmede elever lettere kan akseptere sin egen situasjon og kunne bygge et trygt selvbilde (Berge, 2003, s. 8). Trivselen til elevene er knyttet til samspillet mellom tegnspråklige og ikke tegnspråklige elever. Denne kontakten kan variere og er noen ganger svært positiv, men dessverre kan også negative holdninger hos medelever komme til overflaten (Berge, 2003, s. 11).

Det er dessverre slik at ungdommer med funksjonshemminger opplever mer ensomhet enn ungdommer flest (Kermit et al., 2014, s. 123). Det kan være krevende dersom man blir en av de som ikke klarer å forstå eller delta innenfor de rammene og spillereglene jevnaldrefellesskapet har satt (Kermit et al., 2014, s. 132). De funksjonshemmede ungdommene jobber svært hardt, med å kunne være en del av flokken. Det er en krevende jobb som ofte fører til utmattede ungdommer. Og det er rimelig å anta at disse ungdommene helst ønsker å skjule for lærere hvis de faller gjennom i denne samhandlingen med sine jevnaldrende, fordi anerkjennelse fra voksne kan bli en form for kompensasjon for

manglende annerkjennelse fra disse (Kermit et al., 2014, s. 152). Mange funksjonshemmede elever opplever at de er helt på ytterkanten av det sosiale samfunnet i klassen sin (Tøssebro, 2014, s. 51-52).

Det er en relativt vanlig forestilling at den eneste forskjellen på døve og hørende personer er hørsel, at de er «hørende elever som bare ikke hører» (Swanwick & Marschark, 2010, s. 219-220). Dette synet kan nok være en slags motreaksjon med tanke på svært negative syn på døves evner opp gjennom historien. Men døve bærer på noen erfaringer og strategier som ofte skiller seg fra hørendes erfaringer og strategier. Dersom det hadde vært sånn at døve elever var hørende elever, som bare ikke hører, kunne man antatt at de hadde de samme læreforutsetningene, den samme sosiale kompetansen, og de samme utdanningsmulighetene som sine medelever. Og på den måten sluppet å tenke på hvordan man burde tilpasse opplæringen eller ta grep med tanke på sosial inkludering (Marschark et al., 2002, s. 41-42) . Men tegnspråklige elever er i realiteten en svært sammensatt gruppe bla. på grunn av sine store variasjoner når det gjelder grad av hørsel, eksponering for, og opplæring i, tegnspråk (Marschark et al., 2002, s. 43; Rosen et al., 2020, s. 34-35).

I tillegg til språk er syn en sentral del av læreforutsetningene til denne elevgruppen. Forskning på døve barn viser at denne gruppen har bedre sidesyn enn sine jevnaldrende. I undervisningssammenheng kan dette være en utfordring fordi tegnspråklige elever lett kan bli distraheret av visuelle aktiviteter som drar oppmerksomheten bort fra læreren eller tolken (Dye et al., 2008, s. 260). Et stabilt og dermed visuelt forutsigbart fysisk læringsmiljø kan være hensiktsmessig med tanke på å legge til rette for at elever skal kunne ignorere visuell informasjon som ikke er relevant for opplæringen som foregår i klasserommet (Dye et al., 2008, s. 260).

Så mange som 90-95% av døve barn fødes inn i hørende familier (Rosen et al., 2020, s. 34). Dette påvirker barnas eksponering for, og bruk av, tegnspråk siden det naturlig nok er stor variasjon i bruken av tegnspråk i hjemmet, på skolen og ellers i nærmiljøet avhengig av om familien er tegnspråklig fra før eller ikke (Swanwick & Marschark, 2010, s. 222). Språket overføres med andre ord ikke fra generasjon til generasjon slik som er vanlig for de fleste språk (Vonen, 2020, s. 131). De fleste tegnspråklige barn i Norge har altså foreldre som også har måttet lære seg tegnspråk fra bunnen av, samtidig som barna skal lære og sosialiseres inn i dette språket.

Språket og kommunikasjonskompetansen vår utvikles hele livet gjennom sosialisering, og er en nøkkel til å få tilgangskompetanse. På denne måten blir språket en døråpner til det å kunne være en samfunnsdeltaker, fordi det er gjennom språket man får tilgang til skolens fagdiskurs (Blikstad-Balas, 2019, s. 18-22, 99-103). En rapport utarbeidet av Proba for språkrådet i 2022, slår fast at barn får for dårlig tilgang til tegnspråk og at foreldre kan få til dels motstridende råd og veiledning når det gjelder valg av språk for sine barn (Proba, 2022, s. 1-4). I tillegg er det slik at hvilken kommune man bor i også kan avgjøre hvilken, og hvor mye, informasjon og veiledning man får med tanke på språkvalg og rettigheter (Proba, 2022, s. 33-36). Dette kan gi mange i denne elevgruppen en utfordrende start med tanke på å få den språktilgangen de trenger og har krav på. Mange i denne elevgruppen har ikke gode nok språkkunnskaper til å kunne nyttiggjøre seg opplæringen i skolen fullt ut fullt ut (Swanwick & Marschark, 2010, s. 219). I tillegg til valgene om språk, som foreldre må ta for egne barn svært tidlig, er det heller ikke slik at disse foreldrene uten tegnspråklig bakgrunn har noen erfaring fra skolegang med tolk og/eller bruk av tekniske hjelpemidler. Og man må ofte navigere i ett landskap som er ukjent for hele familien med tanke på hvilke valgmuligheter og rettigheter som finnes. Tilgangen til språkopplæring, veiledning og i hvilken grad man bruker tekniske hjelpemidler tilhører også kategorien rammefaktorer, men jeg velger å ta med dette i dette delkapittelet fordi det sier noe om den enkelte elevs læreforutsetninger og at det språklige grunnlaget de tegnspråklige elevene har «med seg i sekken» kan være svært varierende.

Det å ha en funksjonsnedsettelse utløser for denne elevgruppen en hel rekke rettigheter. Men det er ikke alltid slik at det er et ukomplisert forhold mellom identitet, inkludering og rettigheter. For å få ytelser, eller tilpasninger, man har krav på, som f.eks. tekniske hjelpemidler, opplever mange personer med funksjonshemninger at det er lettere å få dette dersom man «spiller rollen som funksjonshemmet» (Grue, 2004, s. 238). Og at man kan «straffes» med å ikke få tilrettelegginger man har behov for, eller rett på, dersom man har en høy fungeringsevne (Grue, 2004, s. 238).

Som et bidrag til elever med nedsatt hørsel, med tanke på utfordringer knyttet til identitet, hjelpemidler og språk, tilbyr Statped kurs og veiledningstilbud for elever med hørselstap fra 1-10 klasse. Målet med kursene er blant annet å trygge elevene, knytte kontakter, dele erfaringer, reflektere over egen situasjon og å få vite mer om kommunikasjonsformer og hjelpemidler (Statped, 2021). Men for elever med tegnspråk i videregående skole eksisterer ikke noe slikt allment tilbud, der er man prisgitt den kompetansen og de ressursene som er tilgjengelig for elevene på den enkelte skole. Det er for eksempel ingen automatikk i at

sosialpedagogiske rådgivere ansatt på knutepunktskoler har noe spesialkompetanse innen tegnspråk eller hørselsfeltet. Til sammenligning driver HLF (hørselshemmedes landsforbund) kurs for elever i videregående skoler med nedsatt hørsel som benytter talespråk, for ca. 60 elever hvert år (S.Helmen, personlig kommunikasjon, 21. februar 2023). Disse kursene er myntet på elever i ungdomsskolen og videregående skole. Flere av kursene fokuserer på overgangene fra ungdomsskole til videregående og/eller overgangen fra videregående til annen høyere utdanning (Hørselspedagogene, u.å).

2.2.1.2 Tospråklighet

Tegnspråklige elever i videregående skole er tospråklige fordi de har tilgang til både norsk tegnspråk og norsk tale og/eller skriftspråk, og eventuelle andre majoritets- eller minoritetsspråk (Vonen, 2020, s. 132-133). Elevene som bruker disse språkene anerkjennes som tospråklige gjennom de rettighetene de har med tanke på opplæring i og på norsk tegnspråk jfr. bestemmelsene i både Opplæringslova (1998) og Språkloven (2022). Tospråklighet der tegnspråk sammen med et eller flere talte språk utgjør språkparet har mye til felles med andre typer tospråklighet som har andre språksammensetninger. Det er likevel noen forskjeller. Hovedsakelig dreier dette seg om at to forskjellige fysiske modaliteter tas i bruk (bimodal tospråklighet) og at innlæringen av tegnspråk ofte er avhengig av andre språkarenaer enn familien, siden tegnspråk i de fleste tilfeller ikke er et språk man har som overføres mellom generasjoner (Vonen, 2020, s. 131). Noen av hovedforskjellene mellom talt språk og tegnspråk er at tegnspråk produseres ved å bruke «tegnorganene» som blant annet omfatter hender, armer, nese, munn, annen ansiktsmimikk og steder på kroppen man kan plassere hendene, mens talespråkene bruker «taleorganene» som lunger, stemmebånd, tungen og leppene (Vonen, 2020, s. 51).

Samtalereguleringen på tegnspråk skiller seg også fra norsk talespråk fordi den stort sett bare er visuell og taktil, mens den på talespråk er auditiv. Tegnspråk regulerer turtaking i samtalen med egne turtakingsregler, som skiller seg fra dynamikken i en verbal samtale (Halvorsen, 2020, s. 35-42). Viktige elementer i denne reguleringen er hvordan man påkaller oppmerksomhet, bruken av blick, blikkretning og blikkontakt (Vonen, 2020, s. 121-123). Tegnspråklige personer er med andre ord visuelt orienterte og det er derfor en forutsetning å følge med på det visuelle for å kunne kommunisere med tegnspråklig samhandling (Halvorsen, 2020, s. 33; Vonen, 2020, s. 53).

Det er noen klare utfordringer knyttet til tospråklighet der det ene språket er et minoritetsspråk. For det første er det slik at minoritetsspråkene ofte kan bli «offer» for en ganske ensidig påvirkning fra majoritetsspråket og det er slik at norsk tale- og skriftspråk påvirker norsk tegnspråk i mye større grad enn norsk tegnspråk påvirker majoritetsspråket (Vonen, 2020, s. 133). I tospråklig samhandling oppstår det gjerne blandingsformer, særlig gjelder dette i kommunikasjonen mellom personer der f.eks. den ene parten har lavere kompetanse på tegnspråk enn den andre deltakeren (Vonen, 2020, s. 136). Mens samtaler der deltakerne kan trekke på sin kompetanse fra begge språk for å berike samtalen blir ofte beskrevet som bruk av transspråking. Transspråking kan være en nyttig språkressurs for tospråklige elever. Transspråking handler kort fortalt om å bruke ett språk for å hjelpe og forsterke forståelsen på et annet språk, og på denne måten øke elevens forståelse og støtte elevens aktiviteter på begge språk, såfremt elevene behersker begge språkene i utstrakt grad (García & Lin, 2017, s. 118-120; Lewis et al., 2012, s. 645).

Alle språk tar i bruk tre grunnleggende kommunikasjonsressurser: Peking, avbildning og beskrivelse (Halvorsen, 2020, s. 23-24). Disse er også grunnleggende deler i tegnspråkene. Tegnspråkene består altså av de samme elementene som andre talte språk og har gjennomgått den samme språklige utviklingen som den vi har sett for andre talte språk i sine respektive geografiske språkområder, likevel er det slik at full anerkjennelse for de forskjellige nasjonale tegnspråkene varierer omkring i verden (Gupta, 2017, s. 132-133). I Norge ble norsk tegnspråk anerkjent som fullverdig språk i 2009 (St.meld.nr. 35, 2007-2008), og har inngått i opplæringsloven siden 2011 (Opplæringslova, 1998). Norsk Tegnspråk omfattes også av den nye språkloven fra 2022 (Språklova, 2022). Men selv om statusen til flere av tegnspråkene har blitt høyere i mange land, er det fortsatt slik at mange utelukkende knytter tegnspråk til døvhet og tenker ikke på tegnspråk som et språk som er likestilt med andre (Gupta, 2017, s. 132).

I det tjuende århundret har synet på tospråklighet beveget seg fra å bli sett på som en ulempe til en fordel (Lewis et al., 2012, s. 643). Likevel preges folks syn på tegnspråk, både generelt i befolkningen og i en del forskningsmiljø, av et forenklet og gjerne reduksjonistisk syn (Gupta, 2017, s. 132). Ferrara og Hodge (2018) peker på at språkforskning har vært altfor opptatt konvensjonaliserte lingvistiske symboler som ikke tar inn over seg alle de semiotiske repertoarene man bruker i samhandling med hverandre og som i forskningssammenheng utelukker multimodale sammensatte ytringer. På denne måten utelukkes en del av det språklige mangfoldet fra å ta del i dette rammeverket og dermed får disse ikke komme inn i

«det gode selskap» i forskningssammenheng (Ferrara & Hodge, 2018). På denne måten bidrar ikke heller akademia med tanke på å endre dette forenklete synet på tegnspråkene.

Som alle deler av den didaktiske relasjonsmodellen påvirker hverandre, påvirker også læreforutsetningene andre deler i den didaktiske relasjonsmodellen. For eksempel er det lettere å sette mål eller planlegge innholdet for opplæringen når man vet mer om elevenes forutsetninger. På denne måten kan man sette realistiske mål, som elevene har sjans til å nå, samtidig som man unngår å lage for «enkle» opplegg der elevene ikke trenger å strekke seg etter ny kunnskap (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 86). Dersom man som lærer skal lykkes med tilpasset opplæring i et klasserom er det med andre ord svært viktig at hen har kunnskap om læreforutsetningene til elevene i klassen.

2.2.2 Rammefaktorer

Rammefaktorer handler om de elementene i skolen som «begrenser eller muliggjør undervisning og læring» (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 87). Det er et stort spekter av ting som kan listes opp under rammefaktorer i skolen, men felles for dem er at det er rammefaktorene som definerer øyeblikksbildet i den norske skolen, hvilke elementer, tradisjoner og lover som påvirker dette, og de implikasjonene dette har for læreren (Imsen, 2016, s. 183). Noen av de mest åpenbare er kanskje faktorer som f.eks. kompetansemål, tid, timetall, lokaler, timeplaner, læreplaner, læremateriell, utstyr, verksteder, digitale hjelpemidler med mer. Dette er faktorer som ofte styres fra et politisk nivå, med reformer, økonomiske rammer og lovverk. Men også lokalmiljøet, skolens bruk av lokale krefter, næringsliv, miljøet og områdene rundt skolene er rammefaktorer som kan være viktige i opplæringsøyemed. Lærerens kompetanse, erfaring, holdninger og oppfattelse av øvrige rammefaktorer og hens opplevelse av eget handlingsrom gjør læreren i seg selv til en svært viktig rammefaktor, kanskje den viktigste av dem alle (Imsen, 2016, s. 183-186; Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 87-89).

2.2.2.1 Tilpasset opplæring som rammefaktor

Å drive med tilpasset opplæring danner grunnlaget for dagens skole, siden all opplæring i skolen i praksis skal være tilpasset (Haug, 2022; Hølland, 2021; Michelet, 2019). For å kunne drive med opplæring er det avgjørende at læreren og skolen ellers har en tydelig forståelse for hva tilpasset opplæring faktisk er. Men tilpasset opplæring som begrep blir oppfattet og tolket på forskjellige måter i dagens skole (Jenssen & Lillejord, 2010).

På slutten av 70- tallet og opp til 90-tallet var skolen preget av «integreringstanken» og tilpasset opplæring som begrep ble ofte brukt i sammenheng med, eller istedenfor, begreper som spesialundervisning, differensiering, utvidet opplæring eller tilrettelagt opplæring (Jenssen & Lillejord, 2010). Integrering handlet i stor grad om å samlokalisere elevene i den alminnelige skolen. Salamanca erklæringen (UNESCO, 1994) bidro til at skolen dreiet i retning av mer inkludering (Jenssen & Lillejord, 2010).

Etter fokuset på integrering og inkludering på nittitallet ble det sent på 90-tallet og begynnelsen av 2000-tallet et større fokus på individualisme, for mange opplevdes det nok som at det ikke var en tydelig nok forskjell på tilpasset opplæring og spesialundervisning (Jenssen & Lillejord, 2010). I dag har skolen på mange måter fjernet seg fra fokuset på det individuelle og ønsker å kunne tilby en variert fellesundervisning der alle har muligheten til å delta (Jenssen & Lillejord, 2010).

Denne uklarheten med hva tilpasset opplæring faktisk er og innebærer, gjennomsyrrer hele den organisatoriske strukturen siden både lærere, skoleledelse og politikere skoleledelsen tolker begrepet på forskjellige måter (Jeppesen et al., 2016). Også dagens lærerstudenter er usikre på betydningen og implikasjonene av tilpasset opplæring (Moen, 2004). Med en sprikende, eller manglende, forståelse av begrepet risikerer man at tilpasset opplæring for den enkelte elev blir overlatt til tilfeldighetene. Dersom det er slik at begrepets historie gjør at skolens ansatte ikke har en lik eller tydelig forståelse av begrepet kan det i verste fall føre til passivitet blant skolens ansatte og at ingen tilpasning for elevene faktisk blir gjennomført (Jenssen & Lillejord, 2010).

Utvalget som arbeider med den nye opplæringsloven (2019), har foreslått å bytte ut begrepet tilpasset opplæring med begrepene «universell opplæring» og «individuell tilrettelagt opplæring» (NOU 2019:23, 2019, s. 366). Målet med en slik begrepsendring er å binde begrepene tettere sammen med opplæringsloven og diskrimineringsloven, og for å kunne bedre forståelsen av begrepene og hvordan de skal brukes i praksis (NOU 2019:23, 2019, s. 366-367). Intensjonen er god, man ønsker en oppklaring av dagens forståelse av begrepene og dermed kunne forbedre skolenes praksis gjennom å enklere skille mellom den generelle (universelle) og den spesielle (individuell tilrettelagte) opplæringen. Risikoen er at man kan ende ut med enda mer sprikende oppfatninger og tolkinger enn man allerede har i dag. Jenssen og Lillejord (2010) anbefaler å heller ta eierskap og kontroll over dagens begrep og løfte det frem på en slik måte at det blir et kjernebegrep for hele skolesektoren.

Uansett hvordan man velger å definere disse begrepene må man ta inn over seg kompleksiteten i disse fenomenene, både i og utenfor klasserommet (Michelet, 2019, s. 71). Sammen med inkludering bør, og må, tilpasset opplæring være en del av skolens og lærerutdanningenes kontinuerlige diskurs, for i det hele tatt kunne forstå verdiene og meningene begrepet behandler (Michelet, 2019, s. 71). Det kan være utfordrende nok å drive med god opplæring som er tilgjengelig for alle elevene i klasserommet, men det kan skape en ekstra utfordring hvis det er slik at ansatte i skolen oppfatter begrepet, og implikasjonene begrepet har for opplæringen, på vidt forskjellige måter.

2.2.2.2 Læreren og skolen som rammefaktor

Selv om lærerens oppfatning av rammefaktorene er svært viktig er det jo ikke slik, selv om læreren står mye alene i klasserommet, at læreren faktisk arbeider alene. På en skole utgjør resten av de ansatte også en viktig rammefaktor (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 88).

Arfwedson (1984) deler rammefaktorene inn i tre nivåer: systemkontekst, ytre kontekst og indre kontekst. Systemkontekst er de rammefaktorene skolen forholder seg til gjennom de planer og rammer som blir gitt sentralt, som f.eks. arbeidstidsbestemmelser, antall elever i klasserommet, læreplaner og overordnede mål for skolen. Den ytre konteksten er sammensatt av elever, foreldre, arbeidsliv og nærmiljø. Den indre konteksten er skolens indre kultur som utvikles av bla. kulturen på arbeidsplassen, den fysiske bygningsmassen man har til rådighet, lærere og ledelse på skolen (Arfwedson, 1984, s. 20-22). Disse tre nivåene av kontekst er med på å definere hvilket opplevd handlingsrom man har på den enkelte skole.

Læreren trekkes frem som den avgjørende faktoren når man snakker om tilpasset opplæring (Jenssen 2022, s.40-41, Jeppesen et. al. 2016). Det kommer frem fra Jeppesen et. al. (2016) sin rektorstudie der lærere beskrives som en sammensatt gruppe av individualister. Også en kartlegging av læreres kompetanse gjennomført av NIPU STEP i 2007 peker på noe av det samme: «Lærerarbeidet i videregående skole fremstår fortsatt som temmelig individuelt» (Turmo & Aamodt, 2007, s. 8). Rektorene forteller at de i stor grad overlater det pedagogiske arbeidet til lærerne og at de ikke er opptatt av hvordan de som ledere kan, eller bør, bidra til å øke lærernes kompetanse om tilpasset opplæring. De tenker at de først og fremst har ansvar for å sette riktig lærer på riktig sted (Jeppesen et al., 2016). Rektorene problematiserer også utfordringen med å tallfeste, måle og dokumentere om tilpasset opplæring faktisk finner sted, eller i hvilken grad skolen lykkes med det (Jeppesen et al., 2016).

Samarbeidsklimaet på den enkelte skole er en viktig faktor for å kunne lykkes med tilpasset opplæring (Haug, 2022, s. 43-45; Hølland, 2021, s. 77). Men tilpasset opplæring som prinsipp har en organisatorisk utfordring fordi skolene ikke setter seg tydelige nok mål om at tilpasset opplæring skal gjennomsyre skolehverdagens praksis og organisering (Haug, 2022, s. 41-60). Jeg har valgt å sette læreren i sentrum i dette masterprosjektet og det å drive med tilpasset opplæring, «møte og mestre» det store elevmangfoldet, er en av lærerens største utfordringer i sin yrkespraksis (Haug, 2022, s. 11). Likevel er det viktig å forstå organisasjonen læreren er en del av for å kunne si noe om forventninger til læreren og handlingsrommet hen har.

Kulturen for tilpasset opplæring på den enkelte skole vil være avgjørende for om elevene får den tilretteleggingen de har rett på og det er viktig å kunne løfte blikket fra den enkelte læreren til skolen som helhet (Jenssen, 2022, s. 43-46). Tilpasset opplæring er ikke en oppgave man løser en gang for alle, det er en kontinuerlig prosess som bør følges opp av skolens ledelse og være en del av hele skolens daglige praksis (Jenssen, 2022, s. 41-43).

2.2.2.3 Lærers kompetanse om opplæring for elever med tegnspråk som rammefaktor

Totalt sett har de aller fleste lærere ansatt i videregående skole en «solid formell pedagogisk og faglig kompetanse» og de aller fleste har en godkjent lærerutdanning (Turmo & Aamodt, 2007, s. 6). Mange av de som underviser i allmenne fag har hovedfag eller mastergrad. Og den mest vanlige måten disse øker sin kompetanse på er gjennom deltakelser på kurs eller workshops (Turmo & Aamodt, 2007, s. 6). Selv forteller lærerne at de har et stort behov for mer kompetanse særlig innen «IKT, tilpasset opplæring og elever med spesielle læringsbehov» (Turmo & Aamodt, 2007, s. 7). Likevel kan Jeppesen et al. (2016) sin studie, samt Turmo & Aamodt (2007) kartlegging, tyde på at kompetanseheving for lærere i den videregående skolen blir overlatt til den enkelte lærer istedenfor å være en del av skolens kultur. «Lærerne oppfatter at rektor i begrenset grad følger opp lærernes kompetansebehov, og at en personalledelse som er knyttet til kvaliteten på undervisningen er omtrent fraværende» (Turmo & Aamodt, 2007, s. 8).

Forskning viser at døve elever kan ha like godt læringsutbytte som sine hørende medelever men at dette avhenger i stor grad av lærernes kompetanse (Swanwick & Marschark, 2010, s. 223). Kompetanseheving for lærere som underviser elever med nedsatt hørsel ble argumentert for på tidlig 2000-tallet da de siste offentlige videregående skolene for døve ble lagt ned. Både opplæringen av lærere og et kurstilbud for elevene skulle løses av Statped lokalt (St.meld.nr. 14, 2003-2004, s. 22). Oppfølgingen av lærere og elever etter at disse skolene ble

nedlagt finnes det lite kunnskap om (Berge, 2016, s. 9). Men en undersøkelse av knutepunktskolene som ble gjennomført i 2003 peker på at lærerne selv etterlyser mer kunnskap, pedagogiske verktøy, teknisk utstyr og læremateriell. Lærerne som ble intervjuet i denne undersøkelsen pekte på at i mangel på kompetanse ble det mye «prøving og feiling», samt at de har behov for veiledning (Berge, 2003, s. 13). Også kunnskapsdepartementets utvalg for gjennomgang av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne (NOU 2010:7, 2010, s. 12) pekte på behovet for kompetanseheving i alle deler av opplæringssystemet, blant annet innen flerspråklighet.

Statped tilbyr i dag kurs og opplæring for lærere som underviser i klasser med nedsatt hørsel, altså for lærere som har enten tegnspråklige elever og/eller elever med nedsatt hørsel som ikke bruker tegnspråk. De tilbyr innføringskurs i tegnspråk samt digitale audiofaglige kurs til pedagoger, men ifølge Statped er det ingen automatikk i at lærere som skal drive med opplæring av elever med tegnspråk blir påmeldt, eller anbefalt å ta, et av disse kursene fra sin arbeidsgiver, kursene må man etter eget initiativ melde seg på (Statped, 2021).

Ekspertgruppa som ble nedsatt av kunnskapsdepartementet for å se på lærerrollen i dagens skole peker på at profesjonsfellesskapet for lærerne er en viktig faktor for faglig utvikling og at skolens praksis bør organiseres slik at mer av lærernes fellestid på skolen bør brukes på arbeid for å styrke opplæringskvaliteten (Dahl et al., 2016, s. 208-209). Det kan være en utfordring å samarbeide i et profesjonsfellesskap som berører fag lærere som underviser elever med tegnspråk, all den tid dette er en liten elevgruppe som befinner seg spredt utover hele landet og dermed krever at noen tar på seg arbeidet med å strukturere og drive et slikt samarbeid (Berge, 2003, s. 13-14).

2.2.2.4 Teknisk utstyr som rammefaktor

Det finnes mange forskjellige tekniske hjelpemidler som kan være aktuelle å ta i bruk for elever med tegnspråk. Det er ikke sånn, som mange tror, at dersom man er tegnspråkbruker er man også helt døv, eller at man ikke kan snakke norsk. Av de barna som blir født med nedsatt hørsel i dag og ikke kan nyttiggjøre seg av høreapparat, vil 95% få operert inn en form for elektronisk hørsel: cochlea implantat – CI (HLF, 2016). Dette har implikasjoner for hvordan skolene tilpasser opplæringen for denne elevgruppen fordi disse, i tillegg til å være tegnspråklige, også vil kunne nyttiggjøre seg norsk talespråk gjennom bruk av CI, og/eller et stadig voksende tilbud innen tekniske hjelpemidler. Men det ikke slik at språkformen, om den

er manuell (som på tegnspråk) eller oral (som på talespråk) er særlig avgjørende for læringsutbyttet i skolesammenheng (Swanwick & Marschark, 2010, s. 222).

Dersom lærere ikke er konsekvent i bruken av slikt utstyr som f.eks. mikrofonanlegg har elevene som bruker dette utstyret gjerne to handlingsalternativer. Det ene valget er å bli den som tar ansvaret og jobben med å stadig minne andre på å bruke mikrofonen. Dersom eleven selv til stadighet må minne andre på å bruke mikrofon, betyr det i praksis at de voksne fraskriver seg ansvaret for dette og eleven ender opp med å stadig måtte bringe oppmerksomhet omkring seg selv, sin hørsel og å be om å bli hensyntatt (Kermit, 2019, s. 51). Det andre valget er å forholde seg passiv fordi man ikke er villig til å betale prisen ved å være den som til stadighet må minne andre på det å bruke mikrofon, gjerne fordi man ikke ønsker å skille seg ut. Dersom man forholder seg passiv, vil man også risikere å miste tilgangen til å kunne delta i opplæringen. Læreres mangel på tilpasning med å ikke være konsekvent i bruken av for eksempel mikrofoner, kan også sende et signal om at noen elevers behov er mindre viktige å hensynta (Kermit, 2019, s. 52).

2.2.2.4 Tolketjenester som rammefaktor

Retten til å motta opplæring i og på tegnspråk, samt retten til å være i et tegnspråklig miljø, i norske videregående skoler slås som tidligere nevnt fast i opplæringsloven § 3-9 (1998). Det ble på begynnelsen av 2000-tallet et mål at disse elevene skulle bli tospråklige slik at de selv kunne velge mellom disse språkene utfra hva som var mest hensiktsmessig til enhver tid (Ohna et al., 2003, s. 29-30). Denne lovbestemmelsen åpner også opp for at deler av opplæringstilbudet kan gis ved bruk av tolk (Opplæringslova, 1998). Realiteten i den norske skolen i dag, uavhengig av skolenivå, er at mye av opplæringen er tolkemediert (Berge, 2016, s. 5). Forskning viser at et tolkemediert opplæringstilbud kan gi like godt læringsutbytte som opplæring gitt av tegnspråklige lærere (Swanwick & Marschark, 2010, s. 222). Men et tolkemediert klasserom har implikasjoner både med tanke på elevenes tilgang til et språkmiljø og for hvordan lærere kan tilpasse opplæringen.

Tolkeyrket er på mange måter et ungt yrke som siden begynnelsen av 2000-tallet har omfattet en treårig bachelor utdanning. I dag er tegnspråktolker i videregående skole stort sett ansatt på en knutepunktskole eller en annen videregående skole som har behov for tegnspråktolker.

Tolkene kan få gjennomført sin profesjonsutdanning «bachelor i tegnspråk og tolking» enten ved OsloMet i Oslo, NTNU i Trondheim, eller ved Høgskulen på Vestlandet i Bergen. Emner som inngår i tolkestudiet er tegnspråk og tegnspråking, tegnspråk og døve i samfunnet,

språkholdninger og språkideologi, profesjonskunnskap og etikk i arbeid med språk, tegnspråklingvistikk, tegnspråktolking, skrivetolking, tolkepraksis, voksnes læring og læringskultur og bachelor oppgave (OsloMet, (u.å)). Fag som skal sette en offentlig godkjent tolk i stand til å oversette, ikke bare i skolesammenheng, men i alle typer livssituasjoner der tegnspråkbrukere som er døve, døvblinde eller døvblitte kan ha behov for en tolk.

Tolkenes arbeidsoppgaver og handlingsrom er god beskrevet i tolkenes profesjonsetiske retningslinjer. I tillegg reguleres også tolkeprofesjonen av den nye tolkeloven fra 2022. Loven stiller krav om bruk av kvalifisert tolk som følger prinsippene om god tolkeskikk, taushetsplikt og habilitet (Tolkeloven, 2022). Her er en kort oppsummering og beskrivelse av tolkens retningslinjer som sist ble oppdatert etter høring i «Tolkene i Akademikerforbundet» i desember 2021:

- Tolken har ansvar for å tolke all kommunikasjon i de situasjonene hen er satt til å tolke, uten noe ansvar for innholdet i det som skal tolkes.
- Tolken skal ikke ytre seg på andres vegne og hen har ansvar for å be om endringer dersom tolkingen ikke kan skje på en forsvarlig måte.
- Tolken må passe på at hen har god nok kompetanse til å kunne tolke i det gitte tolkeoppdraget og vurdere egen habilitet i alle oppdrag.
- Tolken er flerpartisk, det vil si at tolken ikke skal forskjellsbehandle ytringer eller personer som deltar i samhandlingen og tolkens egne meninger eller holdninger skal ikke påvirke tolkingen eller komme frem på noen måte.
- Tolken har taushetsplikt, verner om egen og andres integritet, har respekt for profesjonen og nyter ikke rusmidler på tolkeoppdrag.
- Tolken kan ikke misbruke sin statsautorisasjon.

(Akademikerforbundet, (u.å)).

For å kunne oppfylle læreplanverkets overordnede mål, og oppfylle elever med tegnspråk sine opplæringsrettigheter, bør opplæringen i stor grad være «tolkevennlig». En tolkevennlig opplæringspraksis er en praksis som er tydelig på samarbeid og ansvarsfordeling mellom lærer og tolk, har god visuell tilgjengelighet og tar hensyn til tidsforskyvning og turtakingssignaler. Ofte er det også slik at elever med tegnspråk er opptatt med å se på tolken og dermed ikke på de primære samtaledeltakerne i f.eks. en gruppe og det blir vanskeligere å delta i den vanlige «forhandlingen» om oppmerksomhet, og å kunne ta ordet der det er naturlig (Berge, 2016, s. 23-29). Det er viktig at de tegnspråklige elevene ikke ender opp med

å bare få med seg bruddstykker av informasjonen som er tilgjengelig for de talespråklige elevene slik det ofte kan bli når lærere organiserer opplæringen «som vanlig», dette gjelder særlig spørsmål-svar-sekvenser, gruppearbeid, når læreren håndterer modeller eller andre objekter i klasserommet eller ved bruk av plansjer, videoer og presentasjoner (Berge, 2016, s. 26-27).

Berge, mfl. gjennomførte i 2003 en undersøkelse på knutepunktskolene med intervjuer av både lærere, elever og ledelse. Det kom frem i denne studien at tolkene hadde opplevd utfordringer med tanke på sin rolle og at det ikke alltid var slik at lærere forsto deres jobb. Og de kunne oppleve å bli bedt om å gjøre andre oppgaver enn å tolke som f.eks. fungere som assistenter og ha ansvar for andre oppgaver i klasserommet (Berge, 2003, s. 16). Det beste for opplæringssituasjonen er når lærere og tolker evner å lene seg på begge profesjonskunnskap og erfaring for å gjennomføre opplæringsaktivitetene i klasserommet på best mulig måte (Berge, 2016, s. 23).

2.2.2.5 Lovverk utenfor opplæringsloven som rammefaktorer

Andre lover og bestemmelser som kan komme til anvendelse når det gjelder opplæringen av elever med tegnspråk er likestillings og diskrimineringsloven (2018), tolkeloven (2022) og språkloven. Likestillings og diskrimineringsloven (2018) beskytter blant annet mennesker med funksjonsnedsettelse og individer med et annet språk mot diskriminering (indirekte eller direkte forskjellsbehandling). Elever og studenter har ifølge §21 i denne loven rett til «egnet individuell tilrettelegging av lærested, undervisning, læremidler og eksamen, for å sikre likeverdige opplærings- og utdanningsmuligheter». Tolkeloven (2022) gir offentlige organer for første gang en tydelig rettesnor med tanke på rettigheter til bruk av tolk, men stiller også krav til tolkens kompetanse, taushetsplikt og habilitet. En videregående skole som offentlig institusjon plikter med andre ord å stille med kompetente og egnede tolker til å løse elevers rett til opplæring på tegnspråk. Gjennom språklova (2022) forplikter det offentlige seg til å anerkjenne, verne og fremme norsk tegnspråk. Hvordan man skal forholde seg til elever med tegnspråk i den videregående skolen er med andre ord godt forankret i dagens lovverk.

Rammefaktorer står, som alle andre faktorer i den didaktiske relasjonsmodellen, i tett relasjon til andre deler av modellen. Man kan tenke seg at rammefaktorene på en skole i stor grad kan påvirke arbeidsmåtene man ønsker å bruke, da de fysiske rammene på skolen kan sette begrensninger for dette. Hvis man f.eks. vil gjennomføre eksperimenter i naturfagstimen, men

ikke har det riktige utstyret eller et egnet rom, så må man kanskje i stedet for praktisk erfaring og læring nøye seg med å lese om fenomenet eller se på en film med samme forsøk. Mål er en faktor som ofte kan bli påvirket av rammefaktorene på skolen.

2.2.3 Mål

I relasjonsmodellen handler mål først og fremst om læringsmål for undervisningen. Det å sette seg mål for fremtiden er en grunnleggende egenskap hos mennesker, som er forankret i evnen til å tenke fremover og lage seg intensjoner for egne handlinger (Imsen, 2016, s. 329-330). Målsettingen i skolen skal først og forankres i de overordnede verdiene og prinsippene for norsk skole, der intensjonen er å fylle samfunnsoppgaven skolen har fått. I den norske skolen er formålet med disse både å skape danning og utdanning for elevene. For å kunne komme frem til disse overordnede målene må lærere sette tydelige mål for opplæringen for å finne den beste veien frem til de overordnede målene (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 38).

Målsetting i skolen er et komplekst begrep siden det er noe vi både «styrer etter og noe vi styrer mot og som kan nås» (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 91-92). For å få en oversikt over, og kunne bryte ned mål til forståelige og tydelige størrelser kan man dele målene inn i nivåer: Formål, læreplanmål, kompetansemål og læringsmål. Formål dreier seg om opplæringsloven og de rammene og kravene lovverket setter for skolens praksis. Dersom man snakker om læreplanmål, dreier det seg om læreplanverkets overordnende del, hvilke grunnverdier og samfunnsoppdrag skolen har. Kompetansemålene er de gitte målene som er beskrevet i læreplanene for hvert enkelt fag. Læringsmålene er de målene som settes for elevenes læring og må ta utgangspunkt i forutsetningene til elevene som skal lære (Hiim & Hippe, 2009, s. 63-66; Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 92-94). Dette er et godt eksempel på hvordan mål, rammefaktorer og læreforutsetninger påvirker hverandre. Læremål som settes med utgangspunkt i mål på flere nivåer kan også defineres som rammefaktorer. I tillegg må disse målene som skal settes ta utgangspunkt i læreforutsetningene til elevene.

Et viktig grep som har skjedd i norsk skole med tanke på målsetting og begrepsbruk er at kunnskap i sort grad har blitt byttet ut med begrepet kompetanse. Kunnskap er en passiv størrelse, mens kompetanse handler om å kunne møte, og løse, komplekse oppgaver. (Imsen, 2016, s. 349-352). For å kunne løse komplekse oppgaver kreves det at man tar i bruk kunnskap som ikke nødvendigvis er fagspesifikk, men kunne dra erfaring og kunnskap fra flere områder. I kunnskapsløftet fra 2006 ble fem grunnleggende ferdigheter introdusert: lesing, skriving, regning, digitale, og muntlige ferdigheter (Imsen, 2016, s. 352). Dybdeløring er

også et mål for dagens skole som kom inn med kunnskapsløftet i 2020 (Imsen, 2016, s. 353-354).

Målene skal ikke «eies» av læreren alene, de skal også gi mening for elevene, og elevene kan være med på å utforme mål for egen læring (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 91).

Medbestemmelse har også implikasjoner for hvor styrende skolen skal, eller kan, være. Det å styre læringen kan få implikasjoner for utviklingen av elevenes verdensbilde og påvirker dermed hvordan vi forholder oss til demokrati og frihet i skolen (Imsen, 2016, s. 331). Men det er jo heller ikke slik at en lærer kan ta sin kunnskap og «putte» den på elevene. Læreren kan legge rette for læring og påvirke hvor og hvordan elevene bruker sin oppmerksomhet, men det er opp til eleven å internalisere det de lærer (Imsen, 2016, s. 362).

Det er viktig å ta med seg at aktivitetene i skolen ikke skal dreie seg om et og et mål om gangen, det er snarere slik at elevene skal jobbe mot og med flere mål på en gang. Det finnes mål som dreier seg om å erverve kunnskap, mål for samhandling mellom elevene, mål som handler om å ta ansvar for å gjennomføre, og fullføre, påbegynt arbeid og mål som er knyttet til evnen til å beskrive egen læring (Imsen, 2016, s. 362).

Men skolens samfunnsoppdrag er ikke bare å produsere læring i fag. Inkludering og likeverd er også både mål og verdier nært knyttet til tilpasset opplæring (Hølland, 2021, s. 15; Michelet, 2019, s. 97-98). På samme måte som elevene er mangfoldige er også prestasjonene i skolen mangfoldige, det er ingen forventning om at alle elevene skal kunne klare å prestere det samme. Tilpasset opplæring, likeverd og inkludering handler kort sagt om at alle elever skal få like muligheter til å delta i opplæring som er tilgjengelig for alle gjennom en likeverdig undervisningspraksis som ikke er avhengig av den enkeltes forutsetninger (Hølland, 2021, s. 42; Kermit, 2019, s. 40-46; Michelet, 2019, s. 89-90). Dersom alle elevene skal kunne delta i undervisningen må også skolens innhold være tilgjengelig for alle. Det betyr at mål og innhold er to kategorier som henger tett sammen i den didaktiske relasjonsmodellen.

2.2.4 Innhold

Opplæringens innhold i relasjonsmodellen beskriver innholdet som man ønsker at elevene skal tilegne seg. Innholdet i skolen må alltid kritisk vurderes, slik at man får en skole som ikke står ved siden av samfunnet, men som samhandler med samfunnet, slik at elevene får servert et innhold i skolen som er samfunnsnyttig, dagsaktuelt, og som er forankret i verdiene i samfunnet vårt (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 97). Innholdet i skolen henger tett sammen

med skolens samfunnsoppdrag når det gjelder både danning og utdanning. Skolen skal gjennom sitt samfunnsoppdrag drive med opplæring av et innhold som gjør at hvert enkelt menneske får ervervet nok kunnskap til å oppnå en faktisk og reell medbestemmelse og solidaritetsevne, og på den måten kunne ta styringen i eget liv og bidra til utviklingen av samfunnet (Klafki, 2011, s. 70-71). Dagens samfunn stiller helt andre krav til hva som er relevant og oppdatert kunnskap, samt hvilken kompetanse man har behov for enn samfunnet gjorde for bare noen tiår siden (Imsen, 2016, s. 377).

I følge Imsen (2016) har skolen fire hovedfunksjoner: reproduksjon av kunnskap der man viderefører kunnskap til nye generasjoner, produktiv kunnskap som skal drive samfunnet fremover med nyvinninger, identitetsskaping hos den enkelte elev, og å fremme likhet og likeverd (Imsen, 2016, s. 366). Elevene skal kunne strekke seg etter ny læring med utgangspunkt i den kunnskapen de allerede har. Men man kan ikke lære et innhold uten at disse gjøres tilgjengelige gjennom aktiviteter (Imsen, 2016, s. 371-372). Det er vesentlig at innholdet i skolen tar inn over seg elevenes læreforutsetninger for å unngå at man bare ender opp med det Piaget kaller figurativ kunnskap (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 100). Figurativ kunnskap, eller «pugging», er kunnskap som ikke har en kognitiv form, den er bare memorert som faktakunnskaper, som f.eks. ved å pugge en gangetabell. Gangetabellen er nyttig nok den, men den danner ikke nødvendigvis en plattform for videre tenkning og læring. Det er altså slik at både mål og innhold må tilpasses for at alle elevene skal kunne oppleve læring og mestring (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 100-101). På denne måten henger innholds kategorien tett sammen med arbeidsmåter i den didaktiske relasjonsmodellen.

2.2.5 Arbeidsmåter

Arbeidsmåter beskriver hva både læreren og elevene gjør i en undervisningsøkt for å oppnå læring. Men det fins ingen «universalm metode» som man kan følge slavisk for å oppnå et ønsket resultat hos elevene (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 101-102). Arbeidsmåter dreier seg i stor grad om organiseringen av undervisningen og av lærestoffet (Imsen, 2016, s. 407-408).

Fra 2000 tallet fikk videregående skoler større handlefrihet med mål om å gjøre det lettere å kunne drive med tilpasset opplæring (Imsen, 2016, s. 408). Særlig tre elementer ble påvirket av dette: klassedeling, læreplanenes utforming, og undervisningstid i de ulike fagene. Med tanke på klassedeling ble det opp til skolene og kommunene i større grad å bestemme

klassestørrelse ut fra behov, dette førte til at noen skoler fikk svært store klasser og klasselærernormen ble innført i 2018 (Imsen, 2016, s. 408-410).

Lærerens valg med tanke på arbeidsmåter kan i større eller mindre grad påvirkes av elevenes medbestemmelse, men det er hele tiden pedagogens ansvar å lede veien med tanke på mål, arbeidsmåter, innhold og vurderingsform. Samt å oppmuntre, passe på tidsrammene og følge opp instruksene (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 103-105). I en klasse med tegnspråklige elever, som med alle andre typer elever, er det med andre ord pedagogens ansvar å legge til rette for arbeidsmåter som er tilgjengelige for denne elevgruppen.

Klassesamtale er en kjent form for arbeidsmåte i skolen. Den foregår typisk ved at læreren stiller spørsmål og elevene svarer i plenum. En samtale med en mer erfaren partner kan i teorien være lærerik, med bruk av åpne spørsmål og god veiledning fra læreren som driver samtalen fremover. I motsetning til sekvenser der elevene bare skal gjette på hva læreren tenker på helt spesifikt (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 106-108). Andre vanlige arbeidsformer er forelesning, problemløsning i grupper eller individuelt. Gruppearbeid og dialog mellom lærer og klasse må utformes på en måte som gir tegnspråklige elever en reell mulighet til deltakelse som blant annet tar hensyn til elevenes tospråklighet og visuelle orientering som beskrevet i kapittelet om læreforutsetninger. I tolkemediert opplæring må det for eksempel tas høyde for tidsforskyvning og turtaking, som tidligere beskrevet kapittelet om tolken som rammefaktor.

Det er viktig med variasjon i undervisningen for å kunne skape et dynamisk læringsmiljø som evner å tilpasse arbeidsformene til elevene (Imsen, 2016, s. 409). Også samarbeid mellom lærere og en støttende skoleledelse er avgjørende for å skape gode læringskulturer på den enkelte skole. Et variert og godt læringsmiljø er satt sammen av seks hovedelementer: tidsorganisering, skoleledelse, lærersamarbeid, elevgruppering, arbeidsformer og organisering av lærestoff (Imsen, 2016, s. 409).

Arbeidsformene vil variere mye ut fra innholdet og målene for det aktuelle faget eller fagfordypningen, men påvirkes alle av elevenes oppfatninger om undervisningen. Det er særlig fem faktorer som er viktige for elevenes oppfatninger: «at de får passende faglige utfordringer, at de har gode relasjoner til lærerne, at de selv har en aktiv rolle i undervisningen, at det er variasjon i arbeidsformene og at det er mulighet for fordypelse og konsentrasjon». (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 114-115). Elevene lærer altså gjennom samhandling med andre elever og lærere. Og undervisningen må gi rom for elevinnflytelse og

elevaktivitet, gode relasjoner, variasjon, muligheter for faglige utfordringer og faglig fordypning» (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 116). Dette legger grunnlaget for å kunne tilpasse opplæringen til elevenes individuelle evner, forutsetninger og behov.

Det finnes flere tiltak man kan gjøre med tanke på differensiering av arbeidsmåter for å tilpasse opplæringen til elevene i klasserommet. Et viktig moment er som sagt variasjon når det gjelder arbeidsmåter og innhold. Man kan gjøre pedagogiske tiltak i elevgruppene for å kunne differensiere. Pedagogisk differensiering er de tiltakene man kan sette inn i en klasse uten å endre på de fysiske rammefaktorene. Eksempler på dette er: «valg av alternative oppgaver, ulike krav til fordypning, ulike krav til arbeidsmengde, gruppearbeid og tempodifferensiering» (Imsen, 2016, s. 420). Man kan også tilpasse opplæringen i et organisatorisk perspektiv ved at elevene blir delt opp og får nye grupper basert på f.eks. «nivå og interesse, kursplandeling, valgfag, linjedeling, deling i studieretninger, skjult nivådeling gjennom klassesdeling» (Imsen, 2016, s. 420). Når det gjelder lærestoffet kan også dette tilpasses gjennom differensiering for elever ved at de får tilgang til: «ulike fag, ulike emner innen fag, ulikt nivå og vanskelighetsgrad innen samme emne, ulikt antall oppgaver på samme nivå, og valgfag» (Imsen, 2016, s. 420).

Arbeidsmåtene i et klasserom med tegnspråklige elever må ta inn over seg at kommunikasjonen må tilpasses slik at disse elevene også har mulighet til å delta på samme måte som resten av medelevene (Berge, 2003, s. 8). Særlig er dette sentralt der aktivitetene i klasserommet baserer seg på kommunikasjon mellom tegnspråklige og ikke tegnspråklige elever. Elever forteller selv at de kan oppleve å bli faglig undervurdert fordi de er døve, at lærere unngår å snakke med dem, og om lærere som snakker og skriver på tavlen samtidig (Berge, 2003, s. 9). I klasser med både tegnspråklige og ikke tegnspråklige elever er det viktig å ta inn over seg at de tegnspråklige elevene er avhengige av å ta inn opplæringen gjennom synet, og dette kan være en utfordring dersom mange aktiviteter foregår samtidig (Berge, 2003, s. 9). Dersom man tar høyde for denne elevgruppens behov og tilpasser opplæringen er det slik at denne type tilpasninger skaper en opplæringspraksis som jevnt over vil komme hele klassen til gode (Berge, 2003, s. 15).

2.2.6 Vurdering

Vurdering handler om tre hovedmomenter: å motivere elevene, gi elevene tilbakemelding om hvordan læringsarbeidet går, i tillegg til en summativ vurdering som gis for å formelt kunne rangere elever som søker seg til høyere utdanningsinstitusjoner (Imsen, 2016, s. 494-497;

Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 116-117). De to første punktene er formative, eller det som i dag gjerne kalles «vurdering for læring», altså en mer kontinuerlig vurderingsprosess enn en avsluttende karakter på f.eks. en eksamen. Vurdering for læring dreier seg om å avklare forventninger hos elevene og lærerne, hva skal læres og hvilke krav stilles det til elevene når de vurderes. Det skal gis konstruktive tilbakemeldinger på elevenes arbeider slik at de kan forstå kvaliteten på eget arbeid og hvordan de kan forbedre seg. I tillegg skal elevene selv tas med i vurderingsarbeidet og på denne måten settes i stand til å forbedre seg gjennom egevaluering (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 117-120).

Det ligger i vurderingens natur at noe skal måles etter gitte kriterier eller krav. Disse kravene eller målestokken må være tydelig for elevene slik at de forstår hva som er forventet av dem og hvordan arbeidet deres blir evaluert. Det må legges til rette for at elevene kan få mulighet til medvirkning i disse prosessene slik at de kan lære av selve evalueringsprosessen og unngå at vurderingen bare blir en form for enveiskommunikasjon fra læreren der eleven ikke forstår hvorfor eller hvordan vurderingen ble gjort eller hvordan hen skal jobbe videre i eget læringsarbeid (Imsen, 2016, s. 521; Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 121-123).

2.2.7 Oppsummering av teoretiske perspektiver

Elever med tegnspråk i videregående skole har historisk sett fått opplæring i et segregert tilbud frem til begynnelsen av 2000 tallet. I dag er det slik at mesteparten av denne opplæringen foregår i den allmenne skolen ved bruk av tolk (Berge, 2016, s. 12). I dette prosjektet ønsket jeg å finne ut hvordan lærere planlegger gjennomfører tilpasset opplæring for elever med tegnspråk med bruk av den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978; Lyngsnes & Rismark, 2021). I dette kapittelet har jeg gjort rede for faktorene som påvirker lærerens planleggingsarbeid gjennom å se nærmere på de forskjellige kategoriene i denne modellen. Det er slik at tre av disse kategoriene skiller seg ut i denne sammenhengen og har krevd en grundigere tilnærming enn de andre med tanke på tilpasset opplæring for elever med tegnspråk. Læreforutsetninger, rammefaktorer og arbeidsmåter skiller seg ut fordi denne elevgruppen er tospråklig, tar i bruk tolketjenester, kan noen ganger nyttiggjøre seg av tekniske hjelpemidler og alle disse elementene får implikasjoner for hvordan man planlegger og gjennomfører opplæringen. Særlig var det sentralt å trekke frem læreforutsetningene til elever med tegnspråk da disse elevene er tospråklige og visuelt orienterte elever (Halvorsen, 2020, s. 33; Vonen, 2020, s. 53), som står i en krevende livsfase med flere elementer knyttet

til identitetsskaping enn det som kanskje oppleves av de fleste av deres medelever (Heggen & Øia, 2005, s. 16-21; Tøssebro, 2014, s. 201-208).

Kapittel 3 Metode

Denne oppgaven handler om hvilke faktorer lærere mener er hemmende og fremmende i arbeidet med tilpasset opplæring for elever med tegnspråk i videregående skole. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for prosjektets design og metodevalg. Videre presenterer jeg deltakerne i min studie, planlegging og gjennomføring av undersøkelsene, hvordan datamaterialet ble lagret, bearbeidet og analysert, samt refleksjoner rundt studiens kvalitet med tanke på validitet, reliabilitet og etikk.

3.1 Begrunnelse, valg av metode og design

For å besvare denne oppgavens problemstilling trengte jeg en metode som kunne gi meg tilgang til lærernes individuelle opplevelser og derfor valgte jeg en kvalitativ tilnærming med individuelle intervjuer. Det kvalitative forskningsintervjuet har nettopp som mål å avdekke informantens opplevelser og deres erfaringer på en best mulig måte samtidig som det også gir rom for oppfølgingsspørsmål og utdypning (Dalland, 2012, s. 113; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Et viktig poeng for meg med å ta i bruk et semistrukturert intervju fremfor f.eks. en spørreundersøkelse er erkjennelsen om at man som forsker ikke har den fulle innsikten i feltet som undersøkes. Ved å ta i bruk et semistrukturert intervju åpner forskeren for å få svar på spørsmål man ikke visste på forhånd at man burde stille. Med dette åpnes det opp for at nye sider ved forskningsfeltet kan komme frem hvis intervjupersonen får rom til dette (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 75).

Det er viktig å ta innover seg at når vi møter ny kunnskap vil vi forstå dette i lys av vår egen forforståelse i tråd med hermeneutiske fortolkningsprinsipper (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Jeg har jobbet på en knutepunktskole siden 2007, først som tolk, nå som lærer. Som tolk har jeg opp gjennom årene fått mange tusen timer med observasjon av opplæring av elever med tegnspråk innenfor mange forskjellige studieretninger. Min subjektive opplevelse er at til tross for at denne elevgruppens rettigheter er godt beskyttet gjennom lovverket, er det stor variasjon i læreres tilnærming til tilpasset opplæring for denne elevgruppen. Det er svært viktig at dette synet ikke styrer hvilke spørsmål jeg stiller ei heller at jeg legger mine syn til grunn og vurderer de svarene som blir gitt. Det er viktig at jeg er åpen for at intervjupersonene har helt andre erfaringer enn meg fra sine respektive arbeidsplasser og at jeg har et så åpent sinn som mulig (Postholm, 2010, s. 87). For å unngå at min forforståelse

skulle farge prosessen for mye brukte jeg mye tid på å sette meg inn i relevant litteratur og jeg valgte bevisst å ikke intervju ansatte i egen fylkeskommune. I tillegg analyserte jeg hele intervjumaterialet flere ganger for å lete aktivt etter elementer som jeg ikke forventet å finne. Mer om dette i delkapittelet om validitet.

Data i dette prosjektet består av tre semistrukturerte intervjuer med tre lærere ansatt på videregående skoler, som har erfaring med opplæring av elever med tegnspråk. Jeg kaller dem Alex, Robin og Kristen, tre relativt kjønnsnøytrale navn som kunne tilhørt en mann eller en kvinne. Jeg valgte å bruke kjønnsnøytrale navn fordi jeg anser kjønnet til intervjupersonene som uvesentlig i denne sammenhengen og med tanke på at det i dagens videregående skoler er det omtrent like mange kvinnelige som mannlige lærere (Turmo & Aamodt, 2007, s. 5). Transkripsjonene av disse intervjuene blir grunnlaget for den videre analysen. Begrunnelsen for utvalget og arbeidet med å innhente intervjupersoner beskrives mer detaljert i neste delkapittel om utvalg.

3.2 Utvalg

Når det gjaldt å sette kriterier for utvalget av lærere som intervjupersoner tenkte jeg i utgangspunktet at det ville vært veldig nyttig å finne lærere som underviser i tegnspråkfaget for å få frem synspunktene fra lærere som antakelig har denne elevgruppen som sitt spesialfelt. Men med tanke på at det er svært få lærere som underviser i tegnspråkfaget kunne dette vært sårbart med tanke på å få tak i nok intervjupersoner, i tillegg til utfordringer med å anonymisere deltakerne i tilstrekkelig grad. I tillegg regner jeg det som sannsynlig at jeg ville kjent en del av de aktuelle intervjupersonene fra før, noe som kunne ha påvirket vår samhandling med tanke på f.eks. verdistandpunkter og objektivitet (Dalland, 2012, s. 119-120). Men siden det er slik at opplæringen etter § 3-9 i opplæringslova (1998) i hovedsak gjennomføres med tolkemediert opplæring (Berge, 2016, s. 5) lot jeg være å begrense utvalget med tanke på fag slik at *alle* lærere med erfaring med undervisning av elever med tegnspråk, uavhengig av fag, kunne delta. På denne måten ble det potensielle utvalget av intervjupersoner større og jobben med å anonymisere tenkte jeg at ble mindre krevende. I tillegg håpte jeg at ved å ha en større gruppe lærere å kunne intervju at det forhåpentligvis kunne bidra til å lette rekrutteringsarbeidet.

For å få tak i informanter til dette prosjektet tok jeg først kontakt med landets knutepunktskoler da jeg så det som mest sannsynlig at jeg her kunne finne lærere med den

erfaringen jeg var på jakt etter. Jeg sendte derfor e-poster til rektorene ved alle disse skolene med spørsmål om de kunne videreformidle min forespørsel til aktuelle lærere. Denne strategien samsvarer med det som i metodelitteraturen kalles *formålstjenlig utvalg*, altså at forskeren er ute etter en bestemt gruppe informanter som oppfyller noen bestemte kriterier (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41) Videre tok jeg kontakt med mitt eget nettverk av lærere og tolker fra arbeid i hørselsfeltet i videregående skole for å prøve å finne andre videregående skoler med lærere som kunne passe innenfor de kriteriene jeg hadde satt. I litteraturen kalles dette for et *bekvemmelighets utvalg*, altså et utvalg hvor forskeren har gjort det enkelt (bekvemmelig) for seg selv med å kontakte noen de kjenner fra før (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39-41). Gjennom å kombinere de to utvalgsstrategiene kunne jeg sende e-poster til totalt åtte videregående skoler spredt i seks forskjellige fylker. Jeg opplevde at det var krevende å få tak i informanter, men etter litt purring på skolene endte jeg til slutt ut med tre lærere som stilte til intervju.

Det viste seg å være vanskelig å rekruttere intervjupersoner til dette prosjektet. Noe som ikke er uvanlig (Tjora, 2021, s. 146). De første henvendelsene sendte jeg ut via e-post allerede i oktober 2022. Og jeg fulgte opp med flere e-poster til samtlige skoler helt frem til april 2023. I første omgang henvendte jeg meg til rektorer og så videre til avdelingsledere for å forsøke å få tak i flere intervjupersoner. Til slutt sendte jeg e-post direkte til noen enkeltlærere. Gjennom fagfellesskapet for tolker som jobber i videregående skoler kjenner jeg mange tolker omkring i lander som jobber på videregående skoler, som jeg kunne be om hjelp til å finne frem til aktuelle lærere, men av hensyn til anonymitet ba jeg aldri noen av disse om å spørre direkte på mine vegne om lærere kunne tenke seg å stille som intervjupersoner. Men tolkene var behjelpelige med å oppgi e-post adresser til aktuelle lærere og avdelingsledere som hadde den erfaringen jeg var ute etter slik at jeg kunne sende henvendelser til disse direkte på egenhånd uten at tolkene fikk vite hvem eller hvor mange som hadde svart meg.

Når forskeren selv blir forskningsverktøyet, kan det skape utfordringer med tanke på bla. rolle, bias og personvern (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40-41; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). For å kunne ha et så likeverdig utgangspunkt som mulig før intervjuene, bestemte jeg meg tidlig i prosessen for å ikke rekruttere informanter på min egen arbeidsplass for å unngå denne typen utfordringer i størst mulig grad. Jeg har vært ansatt i en og samme fylkeskommune i mange år og har vært innom, og jobbet på, til sammen minst syv av fylkets videregående skoler. Gode kollegaforhold og relasjoner jeg har fått til mange lærere i arbeidslivet ville nok gitt meg gode forutsetninger for å kunne rekruttere mange informanter

på relativt kort tid fra disse skolene. Men det er umulig å møte og samtale med noen uten at konteksten innvirker på situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 117). Både jeg og eventuelle informanter fra «min egen» fylkeskommune, vil også være farget av det Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som allerede etablerte diskurser, oppfatninger, arbeidsmiljø og vår maktrelasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Den negative konsekvensen av dette valget var at antallet intervjupersoner ble færre enn jeg kanskje kunne ha rekruttert hvis jeg hadde inkludert lærere ansatt i samme fylkeskommune som meg selv, men jeg anser det som en styrke for prosjektets validitet at jeg valgte å gjøre dette på denne måten.

Utvalget av lærere som deltar i denne studien er plukket ut ved hjelp av både et bekvemmelighetsutvalg, siden jeg brukte mitt eget nettverk i prosessen med å rekruttere, og et formålstjenlig utvalg siden informantene måtte oppfylle satte kriterier for å delta i prosjektet (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41-42). Kriteriet for intervjupersonene i denne studien var at lærerne måtte ha undervist i klasser med elever med tegnspråk iløpet av de siste seks skoleårene. Dette kriteriet ble satt for at lærerne skulle ha hatt en førstehåndsopplevelse av temaet for dette prosjektet, og at opplevelsen skulle ligge i nær fortid og dermed være enklere å huske. Seksårsfristen ble også satt med hensyn til å kunne anonymisere både lærere og elever, siden undersøkelsen ikke peker på et spesifikt skoleår blir det vanskeligere å kunne identifisere deltakerne. Under følger en skjematisk fremstilling av intervjupersonenes erfaring og kompetanse. Det er svært få tegnspråklige elever til enhver tid i den videregående skolen og av hensyn til både lærere og elevers anonymitet inneholder dette skjemaet bare den informasjonen jeg ser på som relevant for denne oppgaven.

| | Alex | Robin | Kristen |
|--|------|-------|---------|
| Erfaring med undervisning i videregående skole (år) | 1 | 10 | 20 |
| Erfaring med undervisning av klasser med elever med tegnspråk (år) i videregående skole | 1 | 2 | 10 |
| Formell kompetanse i og på tegnspråk | Ja | Nei | Nei |
| Erfaring med undervisning på andre skoletrinn (barneskole, ungdomsskole, universitet eller høyskole) | 10 | 10 | 6 |

3.3 Planlegging og gjennomføring av intervju

Hovedfokuset mitt for arbeidet med intervjuguiden (vedlegg a) var å dele inn intervjuet tematisk med hensyn til kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen. Dette gjorde jeg både for å ha en god struktur i samtalen, men også for å lette arbeidet i etterkant med tanke på transkribering, analyse og presentasjon av funn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164-165). Innledningsvis brukte jeg noen «oppvarmings spørsmål» om navn, alder og så videre (Tjønndal & Fylling, 2021, s. 124). Videre forsøkte jeg å formulere konkrete spørsmål med en åpen ordlyd slik at de kunne gi grobunn for refleksjon og samtidig unngå enkle ja/nei svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165-168). Intervjuguiden ble delt inn i tre hoveddeler: Elever med tegnspråk, tilpasset opplæring og undervisningsplanlegging, og den didaktiske relasjonsmodellen. Både teoretisk kunnskap og praktisk erfaring la grunnlaget for hvilke tema jeg ville spørre om. Fordelen med å selv ha mye erfaring på forskningsområdet hjelper når man skal formulere spørsmål, men da er det kanskje ekstra viktig å formulere åpne spørsmål for å unngå å lede intervjupersonen for mye (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 100; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201-202). Avslutningsvis hadde jeg noen åpne spørsmål der intervjupersonene ble oppfordret til å tenke på om det var noe de tenkte burde vært snakket om eller spurt om, som kanskje ikke krevde så «høy grad av refleksjon» som resten av spørsmålene (Tjønndal & Fylling, 2021, s. 125).

Fordi jeg skulle ta lydopptak av intervjuene sendte jeg prosjektet inn til SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (tidligere NSD – Norsk senter for forskningsdata), heretter omtalt som SIKT, for vurdering. Prosjektet ble godkjent av SIKT 17.11.2022 (vedlegg c). Mens jeg ventet på godkjenningen fra SIKT i oktober, brukte jeg tiden til å gjennomføre en pilotering/prøveintervju. Jeg valgte å intervju en kollega med erfaring fra undervisning i klasser med elever med tegnspråk. Som tidligere nevnt ville jeg ikke bruke lærere i egen fylkeskommune som informanter i selve forskningsarbeidet på grunn av utfordringer blant annet knyttet til kildenes anonymitet, relasjonsbias (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41-41). Men i piloteringen av intervjuguiden så jeg det som en styrke å kunne snakke med en lærer jeg kjente fra før. Det er mange årsaker til at jeg valgte denne løsningen, blant annet fordi jeg forventet å kunne få en ærlig tilbakemelding på selve intervjuguiden fra en lærer jeg kjente fra før, det var enkelt og effektivt med tanke på bruk av tid, i tillegg til at jeg ikke «brukte opp» en reell informant i forarbeidet til studien. Svakheten med å bruke en lærer som jeg allerede har en relasjon til er at svarene kan farges av vårt tidligere samarbeid og en nær relasjon kan også gjøre at man vegrer seg fra å gi negative eller kritiske tilbakemeldinger (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40-41). Jeg vurderte det slik at fordelene med å intervju en lærer jeg kjente til fra før til piloteringen veide tungt nok til å oppveie for de eventuelle bakdelene ved det.

Piloteringen ble en konstruktiv og nyttig erfaring å ta med seg videre inn i intervjuarbeidet. Etersom jeg kjente intervjupersonen fra før var det nok lettere å konsentrere seg om å ta i bruk aktiv lytting (Gjerde, 2010, s. 117-136). Etter pilotintervjuet hadde vi en konstruktiv runde med tilbakemeldinger og diskusjon rundt innholdet og tematikken. Erfaringen fra piloteringen var at spørsmålene traff godt innenfor tema og at de skapte grobunn for refleksjon. Det var nyttig å gå gjennom spørsmålene muntlig med en intervjuperson da ordlyden ofte med fordel kan endres noe når man skifter kommunikasjonsmodalitet fra skriftlig til muntlig tale, og gjerne også fra teoretisk til dagligdags språk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163) Jeg endret derfor noe på ordlyden i et par av spørsmålene for å gjøre de mer tydelige. I tillegg la jeg til noen nye oppfølgingsspørsmål helt til slutt i intervjuguiden for å få mer konkrete svar på hvordan intervjupersonene kunne se for seg at informasjon om tilpasset opplæring for elever med tegnspråk burde gis, hvor den burde være tilgjengelig, hvordan oppfølging kunne gjøres på best mulig måte, og hvor ansvaret for gjennomføringen av dette burde ligge. I tillegg var pilotintervjuet verdifullt på den måten at jeg opplevde hvor viktig det var med muligheten for litt små-snakke før intervjuet og noe «debrief» etter intervjuet med

tanke på bevisstgjøring av egne evner som intervjuer, for å ivareta intervjupersonen og kvalitetssikre innholdet i intervjuet (Dalland, 2012, s. 173-174; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Men siden småsnakk og debrief ikke nødvendigvis var vesentlig for meningsinnholdet som skulle kodes og analyseres i etterkant av de reelle intervjuene, ei heller har like tydelige rammer som i selve intervjuet, forsøkte jeg kun å ta opp det som formelt sett opplevdes som «intervjudelen» når jeg gjennomførte intervjuene med intervjupersonene.

Mange kvalitative forskere er opptatt av de fysiske omgivelsene rundt intervjusituasjonen og ønsker at forholdene skal ligge til rette for en komfortabel intervjusituasjon (Tjora, 2021, s. 132-133; Tjønndal & Fylling, 2021). Når man skal gjennomføre et intervju fysisk i samme rom gir det muligheter for å kunne bygge en relasjon i forkant av intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 68). Det kan være nyttig å møtes, introduseres og kanskje ta seg tid til en kaffe før man begynner (Postholm, 2010, s. 83). Av hensyn til reisetid, miljøet, informantenes egne preferanser og tilgjengelig tid til gjennomføring av intervju ble intervjuene ikke gjennomført ansikt til ansikt i samme rom, men gjennom en digital videosamtale ved bruk av Microsoft Teams.

Digitale intervju kan være like fruktbare som intervju ansikt til ansikt, andre fordeler er at man kan nå intervjupersoner over store geografiske avstander uten å måtte reise, det kan gjøre rekrutteringen enklere, og man kan velge mellom mange plattformer og kommunikasjonsformer (Tjønndal & Fylling, 2021, s. 111). Ved å gjennomføre intervjuene digitalt fikk både intervjupersonene og jeg anledning til å fritt velge lokasjon for intervjuet og vi kunne velge et sted som kjentes behagelig, trygt og uten forstyrrelser (Dalland, 2012, s. 171). Det å gjennomføre intervjuene digitalt gjorde også at det for min del krevde mindre planlegging med tanke på reising og det å finne et egnet sted for å gjennomføre intervju på en fremmed skole.

Som tidligere nevnt er jeg opptatt av å ta i bruk aktiv lytting (Gjerde, 2010, s. 117-136) i intervjuarbeidet. Derfor ønsket jeg i utgangspunktet å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt. Men jeg opplevde at et synkront digitalt videointervju ga meg muligheten til å lytte aktivt i større grad en jeg på forhånd hadde tenkt om et slikt intervju. Videosamtaler er en slags mellomting mellom telefonintervju og intervju ansikt-til-ansikt. Telefonintervju oppleves for mange som stivt og upersonlig (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 70). I en videosamtale kan man unngå mange av de negative sidene ved telefonintervju siden man via video fortsatt har muligheten til å få, og gi, feedback gjennom ansiktsmimikk, kroppsspråk, og non verbale kommunikasjons-elementer som f.eks. nikkning, hoderisting eller smil. Men

samtaler via skjerm kan nok også oppleves «kleint» og man vil nok ikke få den samme tilgangen til den nonverbale kommunikasjonen som man får man møtes fysisk (Tjønndal & Fylling, 2021, s. 114). Med tanke på lærere og digital samhandling så har nok Koronapandemien 2020/21 gjort sitt til at denne yrkesgruppen har mer erfaring med denne typen samhandling (Tjønndal & Fylling, 2021, s. 110). Kanskje denne erfaringen bidrar til at det oppleves mindre «kleint» enn det ville for bare noen få år siden. I det ene intervjuet ble kontakten med internettet avbrutt ved en anledning, men det opplevdes ikke særlig forstyrrende. Det førte til noen få minutters venting for intervjuer og intervjuperson mens begge måtte «koble seg på» samtalen igjen. Det at nettet kan «ramle» ut er vel også en erfaring mange lærere kan ha gjort seg iløpet av pandemien og jeg opplevde det slik at intervjuet fortsatte videre uten særlig påvirkning av denne episoden.

Det å intervju digitalt kan som nevnt legge en demper på tilgangen til, og forståelsen av kroppsspråk og kanskje skape utfordringer med tanke på å kunne aktivt lytte til intervjupersonen og få med seg alle nyansene. Jeg opplevde at min erfaring fra tegnspråkfeltet var nyttig i denne sammenhengen. I tegnspråkfeltet er hodebevegelser en viktig del av samtalen, særlig med tanke på bekreftelse (Vonen, 2020, s. 67). Det vil si at når man kommuniserer visuelt er det vanlig å bruke kroppsspråket sitt for å bekrefte at man har forstått og for å oppmuntre noen til å fortsette med sin historie eller fortelling, ofte gjennom bruk av ansiktsmimikk og nikking. Iløpet av intervjuene merket jeg at min erfaring fra tegnspråk med bruk av kroppsspråk, var nyttig for å oppmuntre intervjupersonen til å fortsette med sin fortelling. Og på denne måten opplevde jeg at jeg kunne ivareta flyten og den gode kommunikasjonssituasjonen (Grønmo, 2004, s. 170-171).

Før jeg gikk i gang med intervjuer av informantene mottok alle intervjupersonene et elektronisk informasjonsskriv (vedlegg b) om studiens formål og tematikk. Alle intervjupersonene fikk mulighet til å stille oppklarende spørsmål om innholdet i dette skjemaet før intervjuet startet. Som anbefalt av Kvale og Brinkmann (2015 s.161) og Dalland (2012 s.173-174) gjennomførte jeg en kort debriefing etter intervjuet. Etter at lydopptaket var slått av var det naturlig å fortsette samtalen og bruke anledningen til å igjen takke for informantenes deltakelse. Jeg ba intervjupersonene å sette av halvannen time til intervjuet selv om jeg estimerte at selve intervjuet ikke ville vare lenger enn ca. en klokke time. For å unngå stress hos både meg og intervjupersonen var det nyttig å ha det litt mer romslig med tanke på tid, i tillegg til at det ga god tid til en liten debriefing etter intervjuet. Informantene fikk på denne måten anledning til å ta opp emner de kanskje ikke følte seg bekvem med å snakke om

på opptak og til å stille eventuelle spørsmål (Dalland, 2012, s. 173-174; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161).

3.4 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

I dette prosjektet ble det brukt lydopptak som grunnlag for transkriberingen. Jeg gjennomførte transkriberingen av alle intervjuene selv av hensyn til vern av personopplysninger. Dette var også nyttig at det siden det bidro til nye tanker om intervjuarbeidet og la grunnlaget for videre arbeid med analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Siden transkripsjonene av intervjuene i dette prosjektet ikke skulle brukes til språklig analyse, men isteden ha fokus på innhold og intervjupersonenes historier til bruk i en tematisk analyse er det ikke tatt hensyn til f.eks. pauser, sukk, tenkeord som eh eller hm, ordveksling, eller intonasjon i transkriberingen. Transkribering blir en fattigere gjengivelse av intervjusamtalen fordi muntlig samhandling mellom mennesker ikke kan kompenseres fullt ut i en skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). Samtalen er forsøkt gjentatt så nøyaktig som mulig, med et høyt nivå av detaljer i ord ordlyd, men uten behov for koder eller bruk av beskrivende konvensjoner for å få frem språklige elementer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210; Tjora, 2021, s. 185).

Analyse er en vanskelig øvelse som hele tiden må forholde seg til både «de enkelte delene og helheten» (Jacobsen, 2022, s. 207). Jeg har valgt å gjøre en tematisk analyse som ikke er opptatt av hvor ofte noe forekommer, snarere i hvilken sammenheng (Anker, 2020, s. 40). Jeg startet med å kode innholdet i intervjuene og endte ut med ganske mange koder. Etterpå sortere jeg kodene som hadde like elementer ved seg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 288-289). Men fordi jeg var redd for at min egen forforståelse (forskerbias) skulle bli dominerende, analyserte jeg hele materialet på ny der målet var å spesifikt lete etter koder jeg ikke hadde tenkt på, eller sett, første gangen. Til slutt endte jeg ut med 17 koder som jeg delte inn i kategoriene fra den didaktiske relasjonsmodellen. Jeg satte opp et skjema over kategoriene, og kodene, og satte av en kolonne til hver av intervjupersonene for å kunne samle opp og sammenligne de forskjellige intervjupersonene sine uttalelser ved siden av hverandre. Vedlegg fire viser et eksempel av denne skjematisk analysen med to utdrag fra kodene «hørsel» og «teknisk utstyr» plassert under hovedkategoriene læreforutsetninger og rammefaktorer. Her er en skjematisk fremstilling av samtlige koder som ble brukt i analysearbeidet:

| Kategorier | Koder |
|--------------------|---|
| Læreforutsetninger | Hørsel |
| | Elever med tegnspråk |
| | Bruk av teknisk utstyr |
| | Tospråklighet |
| | Visuell kommunikasjon |
| Rammefaktorer | Lærerens erfaring/kunnskap om elevgruppen |
| | Bruk av teknisk utstyr |
| | Elevmedvirkning/tilbakemeldinger |
| | Tolk i klasserommet |
| | Opplæringslokaler |
| | Oppfølging og veiledning |
| | Erfaring |
| Mål | Mål for opplæringen |
| Innhold | Innhold i undervisningen |
| Arbeidsmåter | Arbeidsmåter i undervisningen Samarbeid i grupper/to og to |
| Vurdering | Vurdering av læring |

3.5 Vurdering av studiens kvalitet

Kvaliteten på en studie er knyttet til validitet, reliabilitet og etiske hensyn gjennom prosessen. Validitet handler om man har, ut fra undersøkelsene sine, anledning til å si at funnene er gyldige (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 126-127). Reliabilitet viser til forskerens håndverk, hvorvidt undersøkelsene er gjort på en pålitelig måte (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 129). Og etiske hensyn betyr først og fremst å ivareta deltakerne i et forskningsprosjekt (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 101-102) I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre greie for, og vurdere validitet, reliabilitet og beskrive etiske hensyn som er tatt i arbeidet med denne oppgaven.

3.5.1 Validitet

Validitet i et forskningsprosjekt handler ikke bare om å vurdere funnene man gjør i et forskningsprosjekt. Validiteten i et prosjekt er prosessuell, og man må hele tiden vurdere validiteten i hvordan man har innhentet informasjon, beskrevet og tolket denne (Maxwell, 1992, s. 283-284). Man kan se for seg at validitetsperspektivet bør sitte trygt plassert i en slags sidevogn som er med gjennom hele prosjektprosessen (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 100; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 288-278). Validitet er ikke noe man får automatisk gjennom valg av noen «riktige» metoder, de metodene og valgene man tar som forsker må vurderes og evalueres med tanke på målet med studien og sammenhengen den utføres i. Maxwell (1992) deler validitetsbegrepet inn i fem underkategorier: descriptive validity, interpretative validity, theoretical validity, generalizability og evaluative validity (Maxwell, 1992, s. 284-285). Jeg vil ta utgangspunkt i disse kategoriene for å vurdere validiteten i denne studien.

Deskriptiv validitet (descriptive validity) dreier seg om hvor nøyaktig man beskriver eller nedtegner data som man samler inn (Maxwell, 1992, s. 285). I dette prosjektet har jeg transkribert ord for ord nøyaktig hva som ble sagt i intervjuene med utgangspunkt i lydopptakene. Jeg har gjengitt ord for ord det som har blitt sagt, men forsøkt å utelate dialektord med tanke på å lett kunne forstå innholdet og for å bidra til anonymisering av intervjupersonene. Dette gir sannferdige sitater som man kan bruke videre i oppgaven, og en nøyaktig gjengivelse til bruk i analysen. Den beskrivende validiteten er særlig viktig siden den videre analysen og drøftingen bygger på at dette er gjort på en nøyaktig og pålitelig måte (Maxwell, 1992, s. 285-286). Dersom man gjengir en samtale ord for ord kan man likevel ende opp med å utelate viktig informasjon ved å unnlate å beskrive ting som tonefall, tenkepauser, uttale, hvor man legger trykket i setningen og så videre (Maxwell, 1992, s. 287).

Jeg har likevel valgt å utelate «tenkeord» som «eh», «ehm» eller «øh» siden dette ikke er en kommunikasjons eller språkanalyse. Da jeg gjennomførte intervjuene fløt samtalene svært naturlig og uten lange pauser eller særlig bruk av ironi eller andre elementer som kan skape usikkerhet rundt betydningen av det som blir sagt. Det at samtalene fløt godt og at jeg ikke måtte «hale ut» informasjonen kan vitne om informanter som har en viss bevissthet og nærhet til egen praksis som lærere og at de husker godt situasjonene som de be bedt om å beskrive og reflektere rundt.

Tolkningsvaliditet (interpretive validity) dreier seg i hovedsak om deltakerperspektivet faktisk kommer frem i studien. Dette dreier seg om hvordan jeg som forsker tolker utsagn og eventuelle handlinger fra intervjupersonene (Maxwell, 1992, s. 288-291). Slik som med all kommunikasjon blir intervjupersonenes ord forstått og fortolket av den som lytter til dem. Forskeren må likevel hele tiden gjennom analyse og fortolkning være bevisst på at det faktisk er deltakerperspektivet og deltakernes meninger som kommer frem, ikke en fortolkning som fremmer forskerens eget syn (Maxwell, 1992, s. 288-291). Ved at forskeren selv har innsikt og kunnskap innen feltet hen forsker på vil det antakelig være enklere å kunne analysere og tolke deltakerens budskap enn om hen ikke hadde forutforståelse for fagfeltet, men dette er kan samtidig også være en trussel mot tolkningsvaliditeten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273).

Alle har med seg sin egen unike bagasje i form av livserfaringer, utdanning og yrkespraksis (Dalland, 2012, s. 117-118). Jeg har jobbet i videregående skole i nesten femten år og har i alle disse årene jobbet med elever med tegnspråk og har en stor erfaringsbase fra dette fagfeltet. Denne bakgrunnen og erfaringen farger mitt forskningsarbeid enten jeg liker det eller ikke. Selv ved å bruke åpne spørsmål, informanter fra forskjellige skoler og gode intervjusituasjoner, må jeg hele tiden være bevisst sine egne menneskelige, kommunikative og faglige ressurser som utgjør min egen forståelseshorison. Min førforståelse vil ligge til grunn for min forståelse av de nye delene som hvert intervju representerer, og disse vil bidra til min nye forståelse av helheten og virke på min egen førforståelse i tråd med den hermeneutiske tradisjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238). Det er med andre ord umulig å trø ut av sin egen virkelighet og tenke seg at man skal observere verden fra et objektivt ståsted (Maxwell, 1992, s. 283). Det er denne balansegangen en forsker må gå i en praksisnær kvalitativ intervjustudie, ens egen erfaring og kunnskap danner grobunn for prosjektet, samtidig må man gjennom hele prosjektet vær bevisst sin egen forforståelse, kunnskap og antakelser (Dalland, 2012, s. 117-118).

Begrepsvaliditet (theoretical validity) er viktig for å forsikre seg om at forsker og intervjuperson snakker om de samme tingene. Er det slik at vi forstår begrepene på en lik eller tilnærmet lik måte? Og er det slik at forskeren gjennom planleggingen og gjennomføringen av sitt prosjekt faktisk måler det man ønsker å måle (Maxwell, 1992, s. 291-293)? For det kvalitative forskningsintervjuet vil dette ha implikasjoner for operasjonaliseringen av forskningsspørsmålet og utformingen av intervjuguiden (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 95-97). I arbeidet med intervjuguiden var det viktig for meg å bruke et dagligdags språk og der det var behov for å bruke fagtermer sjekket jeg ut med intervjupersonen om de kjente til begrepene eller ba dem om å selv beskrive deres forståelse av begrepene. På denne måten bidro jeg til en felles forståelse av hva vi snakket om. Dette tenker jeg at styrker begrepsvaliditeten i intervjuene. Dette må også ivaretas i analyseprosessen. Selv om man i denne sammenhengen kan gå ut fra at alle deltakerne har et felles mål for samhandlingen og har et grunnleggende ønske om å forstå hverandre er det slik at all språklig samhandling mellom mennesker baserer seg på tolking av mening og kontekst (Svennevig, 2020, s. 24-34). Dette samspillet bør man hele tiden være bevisst på, både i samhandlingen under intervjuet og i analysearbeidet.

Generaliserbarhet (generalizability) også kalt ytre validitet handler om i hvilken grad en beretning eller funn fra en kvalitativ undersøkelse har overføringsverdi til andre kasus enn de/den man har studert (Maxwell, 1992, s. 293). Det er lett å tenke seg at man som menneske «leter» etter generaliserbarhet etter en gjennomført undersøkelse, siden vi hele tiden gjør dette med vår egen underbevissthet for å ta lærdom av ting vi opplever gjennom livet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Kanskje er det slik at vi da som mennesker ikke ser like mye verdi i en beskrivelse av enkeltfenomener dersom det ikke har noen form for overføringsverdi. Maxwell (1992) holder frem at kvalitative studier ikke er først og fremst konstruert for å være generaliserbare, men man kan utvikle en teori som *kan* gi mening for flere kasus enn de spesifikke man har studert (Maxwell, 1992, s. 293-294). Man kan med andre ord ikke med grunnlag i denne undersøkelsen si noe generelt om *all opplæring* for elever med tegnspråk, men man kan si at det er grunnlag for å tro at noen av funnene *kan være gjenkjennelige eller brukbare* for flere skoler, lærere og/eller elever. Dersom det er slik at erfaringer fra denne studien kan være nyttig for skoleledere, lærere eller elever som ikke har deltatt i denne undersøkelsen. Og at denne oppgaven i beste fall fører til ny eller økt kunnskap, eller bevissthet, hos noen av disse, vil det i seg selv være meningsfylt.

Evaluering av validitet (evaluative validity) handler om at forskeren bør beskrive sine funn uten å evaluere handlinger eller utsagn som blir gjort (Maxwell, 1992, s. 295). Dette gjelder både ved innhenting av data og i gjengivelsen av disse. I denne intervjuundersøkelsen er transkripsjonen gjennomført uten noen form for evaluering av det som ble sagt. Alt som er sagt er tatt med bortsett fra navn og detaljer som ble anonymisert av hensyn til personvernet. En annen side ved evaluering av validitet er den håndverksmessige kvaliteten man har i planleggingen og gjennomføringen av intervjuet, der man bør unngå ja/nei og ledende spørsmål. Denne typen spørsmål, som i tillegg til å gi lite refleksjon, kan ha en evalueringseffekt (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 100; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201-202). I ettertid ser jeg at jeg nok kunne ha stilt flere oppfølgingsspørsmål underveis, men jeg var urolig over muligheten for å stille for ledende spørsmål med tanke på egen erfaring og meninger om fagfeltet.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg i korte trekk om hvorvidt forskningen er pålitelig eller ei (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Tjora, 2021, s. 263-264). Jeg har forsøkt å styrke reliabiliteten gjennom å ha en så transparent prosess som mulig. En transparent prosess i denne sammenhengen dreier seg om å beskrive hele prosessen i prosjektet så nøyaktig som mulig i dette kapitlet slik at det er enkelt å få en oversikt over hvordan prosessen har foregått (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 43). I tillegg anser jeg det som en styrke for reliabiliteten i prosjektet at samtlige intervjupersoner stiller på likt grunnlag ved at jeg ikke har noen relasjon eller kjennskap til noen av dem fra før.

Koding av materialet i analyseprosessen er en mulig fallgrube for reliabiliteten og man må passe på å kode og kategorisere materialet på samme måte gjennom hele prosessen og kontrollere innholdet i kategoriene (Jacobsen, 2022, s. 246-248). Jeg brukte mye tid på å sammenligne bruken av kodene mellom de tre intervjuene for å sikre at jeg kategoriserte materialet så likt som mulig hele veien. Etter at jeg hadde kodet hele materialet fra intervjuene, analyserte jeg hele materialet på nytt på jakt etter avvikende eller nye koder. Det at prosjektet kun omfatter tre intervjupersoner kan i denne sammenhengen muligens sees på som en styrke, da intervjuet materialet er mindre og på den måten blir mer oversiktlig og man har bedre mulighet for å sammenligne bruken av koder. Samtidig kan det være en svakhet med tanke på generaliserbarhet med tanke på at datagrunnlaget er lite. Jeg klarte dessverre

ikke (etter mange og gjentatte henvendelser til de aktuelle skolene) å få samtykke eller avtaler med mer enn tre lærere innenfor tidsrammen jeg hadde satt.

Ville intervjupersonene i denne studien ha svart annerledes dersom det var en annen forsker som stilte spørsmålene? Man kan tenke seg at ord for ord ville både ordlyden i spørsmålene og svarene blitt annerledes, analysen kunne kanskje likevel gitt lignende resultater.

Intervjuerens og transkripsjonens reliabilitet er vanskelig å vurdere da det ikke finnes en «korrekt» måte å gjennomføre en transkripsjon på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Og muntlig tale som skal ned på papiret vil nødvendigvis miste mye informasjon på veien selv om man ivaretar mye informasjon i et lydopptak som man kan lytte til flere ganger (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har gjort mitt beste for å skrive ned det som ble sagt på en så nøyaktig måte som mulig og med færrest mulige endringer fra muntlig tale til tekst.

3.5.3 Ethiske vurderinger i prosjektet

Det er viktig å være klar over at gjennom samhandling blir vi påvirket og påvirker de menneskene vi samhandler med (Postholm, 2010, s. 17). Det er gjennom fellesskap med andre vi bygger vår identitet, basert på likhet og ulikhet mellom menneskene vi omgir oss med og kommunikasjonen vi har (Svennevig, 2020, s. 130-134). Det er disse menneskelige aspektene ved intervjuundersøkelser som gjør at man aldri kan løsrive seg verken fra moralske eller etiske vurderinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95).

Det er vesentlig i all forskning at man må vurdere konsekvensene for deltakerne i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Både anonymitet, konfidensialiteten og frivillighet er sentrale etiske prinsipper i denne sammenhengen (Tjønndal & Fylling, 2021, s. 135). Alle deltakerne har samtykket til deltakelse og prosjektet er godkjent av SIKT. Av hensyn til konfidensialitet er det ingen eksterne personer som har hatt tilgang til forskningsmaterialet, lydopptak har blitt gjort gjennom nettskjema-diktafon appen fra Universitetet i Oslo og lagret hos OsloMet, transkriberte dokumenter har vært lagret i en digital sky med tofaktorautentisering for å få tilgang. Med tanke på anonymitet er det bare meg som har gjennomført transkriberingen og dermed hatt tilgang til lydopptakene og har hatt kontakt med intervjupersonene. Jeg har gjort mitt beste for å anonymisere disse i transkriberingen ved å «sensurere» bla. navn på arbeidssted og fag.

I forbindelse med prosjektet har jeg utarbeidet en risiko og sårbarhetsanalyse (ROS) for å vurdere sjansen for at uønskede hendelser skulle inntreffe og eventuelle konsekvenser av disse. Jeg vurderte risikoen for:

- tap av bærbar PC eller annet bærbart utstyr
- faren for gjenkjenning av anonymiserte opplysninger
- tap av passord
- tekniske problemer
- intervjupersoner kan velge å trekke seg

Alle disse kategoriene endte ut med lav eller middels skår i analysen. Det å miste bærbar PC eller annet bærbart utstyr ville ikke vært en stor sak med tanke på at alle dokumenter er lagret i en sikker sky og ikke lokalt på en bærbar enhet. Faren for gjenkjenning av anonymisert materiale er til stede, men jeg har gjort mitt ytterste for å anonymisere deltakerne. Tap av passord er en hendelse med lav sannsynlighet siden det krever en form for hacking av et sikret system, men dersom det skulle skjedd kunne det fått konsekvenser for tilgjengeligheten hvis jeg skulle blitt utestengt fra min egen oppgave og materiale. Tekniske problemer kan oppstå i form av f.eks. dårlig lyd kvalitet på opptakene eller at man ikke har rask nok eller god nok nettforbindelse til å gjennomføre digitale videointervju, jeg testet både netthastighet, opptak og lyd kvalitet i forkant av intervjuene for å sikre meg mot dette.

Det er alltid en fare for at en deltaker kan trekke seg fra en studie (Dalland, 2012, s. 172). Som forsker må man gjøre sitt beste for å skape en behagelig intervjusituasjon og være etterrettelig med tanke på informasjon i forkant av intervjuet og sikre informantene gjennom anonymisering av gjenkjennelige informasjon, elementer og utsagn (Tjønndal & Fylling, 2021, s. 135-136). Av hensyn til gjenkjennelse har jeg gjort mitt ytterste for å anonymisere deltakerne, deres arbeidssted og eventuelle andre gjenkjennelige faktorer både i transkriberingen og gjengivelsen av data i analyse og drøftingsdelen (Dalland, 2012, s. 102-103). I selve transkriberingen er gjenkjennelige ting som fag, skoler, linjer og så videre utelukket for å gjøre det mindre sannsynlig å kunne kjenne igjen intervjupersonene eller identifisere skolene de jobber ved. F.eks. har jeg skrevet «vår skole» eller XX istedenfor å bruke navnene på skolene de aktuelle lærerne jobber på for å holde skolene anonyme i transkripsjonsdokumentene. Jeg har også skrevet «mitt fag» eller faget XX for å unngå å bruke navnene på de faktiske fagene for å unngå å gjenkjenne lærere, skoler eller elever.

Kapittel 4 Presentasjon av analyse og funn

Analysen er en del av det prosessuelle arbeidet med et forskningsprosjekt som er dynamisk og ikke lineær (Anker, 2020, s. 63; Postholm, 2010, s. 86). Likevel må resultater og funn på ett eller annet tidspunkt fremstilles, gjenfortelles eller beskrives, det vil jeg forsøke å gjøre i dette kapitlet. I fremstillingen under vil jeg vise presentere resultatene ved å beskrive hva de har sagt og i tillegg bruke en del direkte sitater som jeg markerer med kursiv skrift med innrykk. Noen steder vil jeg bruke tegnsettingen (...) for å markere at intervjupersonen har sagt noe mer i samme sekvens som jeg har klippet bort for å ha korte og oversiktlige sitater med det innholdet som er mest sentralt i den aktuelle koden eller kategorien. Jeg har som beskrevet i kap. 3 om metode brukt den didaktiske relasjonsmodellen som rammeverk for analysen og alle kodene jeg laget har blitt plassert inn under en av kategoriene i modellen:

læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, arbeidsmåter eller vurdering (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 83). Den største delen av dette kapitlet er viet til læreforutsetninger, rammefaktorer og arbeidsmåter, siden intervjupersonene hadde særlig mange refleksjoner og betraktninger innenfor disse kategoriene.

4.1 Læreforutsetninger

Læreforutsetninger er det elevene har med seg i sekken av «forventinger, kunnskaper, erfaringer, evner og hjemmebakgrunn». Disse er dynamiske og vil variere avhengig av hvilken læringsaktivitet man planlegger for (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 84-85). Denne kategorien henger med andre ord tett sammen med bla. arbeidsmåter og planleggingsarbeidet til læreren. I løpet av intervjuene var det tydelig at i denne kategorien var lærerne opptatt av at tilpasset opplæring var lærerens ansvar. De hadde stort fokus på elevenes grad av hørselstap, tilbakemeldinger fra elevene, bruk av teknisk utstyr, kommunikasjon, bruken av språkressurser i flere modaliteter og visuelle virkemidler. I kategorien læreforutsetninger ble disse to temaene trukket frem: erfaringer med læreforutsetninger og tospråklighet. I slutten av dette delkapitlet vil jeg oppsummere intervjupersonenes syn på tegnspråklige elever sine læreforutsetninger,

4.1.1 Elever med tegnspråk sine læreforutsetninger

Når jeg spør om tilpasset opplæring og læreforutsetningene til elever med tegnspråk i intervjuene er de tre intervjupersonene rimelig samstemte i at det er læreren som har ansvaret

for å legge til rette for læring, og at dette gjelder for alle elevene i klasserommet. Alex beskriver det på denne måten:

Jeg tenker at man må legge til rette for at man kan lære på den måten med de utfordringene man har (Alex).

Videre trekker Robin frem at tegnspråklige elever er like mangfoldige som andre elever og at læreforutsetningene absolutt ikke trenger å være noe dårligere, de er bare annerledes. Kristen på sin side er opptatt av at undervisningsopplegget må ha en metodikk som har muligheten til å kunne «treffe» flest mulig av elevene. Disse svarene fra lærerne tyder på at de har en grunnleggende holdning om at de som lærere har ansvaret for å legge til rette for en opplæring som favner alle elevene.

Alle de tre intervjupersonene viser med sine utsagn at de oppfatter læreforutsetningene som dynamiske. Særlig Robin og Kristen trekker frem at deres erfaring er at brorparten av de tegnspråklige elevene de har undervist er det de vil karakterisere som «sterke» elever. Og de ser for seg at opplæringen kanskje burde tilpasses på en annerledes måte dersom disse elevene hadde vært faglig svakere. Også Alex er opptatt av at hver enkelt elev nok trenger forskjellige ting med tanke på tilpasninger, tilrettelegging og hjelpemidler.

Alex er opptatt av å få frem at elever med tegnspråk er som alle andre og at det bare er hørselen som er annerledes:

Jeg brenner litt for det her med hørselshemming og få folk til å forstå at de er ikke tett i hodet selv om de er «tett i ørene» hvis du forstår meg? Altså, lyden er borte, på en måte, eller nedsatt, og at i hodet ellers er de normale. At de presterer på lik linje som en gjennomsnittlig annen elev, ikke sant? Bare at det er et annet språk vi må snakke (Alex).

Både Kristen og Robin er langt på vei opptatt av det samme som Alex og de poengterer begge gjennom intervjuet at det har vært en verdifull erfaring å ha disse elevene i klassen og at disse elevene har prestert svært godt faglig. Kristen beskriver det på denne måten:

Så det er vel heller det at jeg kanskje ville tenkt at når jeg startet at disse hadde et stort handikap ville jeg kanskje tenkt i starten og så har jeg vel opplevd at de elevene, med litt tilpasning, hvis det nå oppleves som at jeg har drevet med noen særlig tilpasning, så har de på en måte kunnet fungere helt som en elev som ikke hadde noe handikap i det hele tatt. For mange av de har vært, som sagt, ekstremt høyytende (Kristen).

4.1.2 Tospråklighet og hørsel

Selv om tegnspråklige elever er tospråklige var det ingen av lærerne som tok opp dette med tospråklighet. I retrospekt er dette noe jeg som forsker kunne ha spurt mer direkte om. Men det lærerne *var* opptatt av, var elevenes grad av hørselstap. Det var tydelig at flere av dem hadde erfaring med elever med forskjellige grad av hørselstap og dette med å kunne forstå ting gjennom lyd var noe de snakket lenge og velvillig om, her er en erfaringsbeskrivelse i Kristens egne ord:

Ja og noen har jo hørt på et tidspunkt i livet og har hatt tale som er tilnærmet en normal elev. Andre har hatt store utfordringer med det å gjøre seg forstått uten tegnspråk selv. Noen har hatt mulighet til å snakke litt, men tydelig hemmet av at man ikke hører. Noen har jo bare kommunisert med tegnspråk. Så der har jeg også hatt litt ulike elevgrupper (Kristen).

Intervjupersonene går ut ifra at det å være normal er å være hørende. Det er kanskje ikke overraskende siden det i de inkluderte skolene er et stort flertall av hørende elever, samtidig som det å være hørende er det lærerne selv kan relatere seg til i størst grad.

Også Robin er opptatt av dette med «normal» hørsel og det å kunne bruke sin egen stemme. Både Robin og Kristen tenker at grad av hørsel vil kunne påvirke elevenes læreforutsetninger. Robin ser for seg at læreforutsetningene til andre elever med tegnspråk kanskje ville vært annerledes hvis de ikke kunnet lene seg i noen grad på det auditive. Kanskje hadde det vært annerledes for elever som var 100% avhengig av tegnspråk og som ikke snakket muntlig norsk selv:

Nå snakket jo begge elvene som «normalt» holdt jeg på å si. Med stemme og sånn. Men det kan jo variere litt, at det kan være veldig hemmende for elever som ikke snakker helt sånn standard (Robin).

Kristen er langt på vei enig med Robin:

Ja, jeg tenker det er jo stor forskjell også på de som er helt avhengig av tolken for å få hørt noe. Og de som på en måte har tolken bare som en sikkerhetsline liksom slik jeg oppfatter at noen av elevene mine har hatt (Kristen).

Alex er ikke så opptatt av elevenes nivå av hørsel og at dette på noen vis skal henge sammen med hvordan, hvor mye, og hvilke, tilpasninger man trenger. Likevel er Alex opptatt av hørselsrest med tanke på arbeidsmåter. Det å organisere opplæringen på en måte som ikke er for støyede er en fordel for disse elevene forteller Alex. Mye støy kan være svært utmattende for tegnspråklige elever med høreapparater og/eller CI forteller Alex.

Kristen trekker også frem at elevenes hørsel er en viktig faktor både for læreforutsetningene til elevene og for arbeidsmåten til lærerne. Noen ganger spør Kristen eleven om «det går greit» uten tolk, særlig hvis man skal på noe utenom det vanlige som for eksempel ekskursjon eller dersom det av en eller annen grunn er lite tolkeressurser. De siste årene har både hen og de andre lærerne merket seg at elevgruppen bruker tolkene mer som et «sikkerhetsnett» og de opplever at elevene klarer seg ganske godt i mange situasjoner selv om det ikke er tolk til stede:

Jeg har en elev nå som har krav på klasserom med lysforsterkningsutstyr og sånt, men den eleven også, hvis utstyret ikke virker, noe det av og til ikke gjør, så fungerer ting helt fint likevel. Selv om eleven sitter ganske langt bak i klasserommet så hører hen hva jeg sier likevel. Nå snakker jeg ganske høyt og tydelig, mye utestemme inne hos meg. Men det blir liksom litt færre problemer da. Og det blir stadig flere av denne typen elever. (Kristen).

En ting som er unikt for tospråklige tegnspråklige elever er at tegnspråk og talespråk har forskjellige fysiske modaliteter (Vonen, 2020, s. 38). Disse elevene må forholde seg til både tegnspråk og norsk i klasserommet med tanke på å få med seg det som blir sagt i undervisningen og det kan skape noen ekstra utfordringer. Kristen trekker frem det hen ser på som unike utfordringer for akkurat disse elevene i sitt intervju:

For det var jo en ting selvfølgelig, at disse elevene skulle ha fokus på tolken, på meg, de skulle ha fokus på det som ble sagt og det som eventuelt ble skrevet. De hadde jo flere oppgaver å løse enn den eleven som ikke hadde tolk. Siden de skulle se på tolken også (Kristen).

Kristen tenker at en måte læreren kan bidra med tanke på å kunne frigjøre litt ressurser hos elevene er for eksempel å dele ut oppsummeringer, kopier av power-pointer eller andre type skriftlige ressurser slik at de slipper å notere så mye underveis og på den måten får frigjort flere ressurser til å følge med på undervisningen. Men det er ikke bare i forkant eller i etterkant av undervisningen at læreren kan bidra med tiltak for å tilpasse for elevene. Også i undervisningsøktene kan læreren med små grep gi de tegnspråklige elevene litt bedre mulighet til å kunne få med seg, og delta i opplæringen:

Også det at progresjonen må være kanskje litt saktere, sånn at de rekker å høre, se det jeg viser, se det jeg tegner og oppfatte det tolken har tolket. For det var jo flere ganger at jeg oppdaget at jeg står og prater og skriver på tavla og jeg ser på en måte toppen av hodet på de som har tolk, som sitter der og ni-skriver. Tolken står og tolker, men tolker da til toppen av hodet og ikke til øynene til den som har tolk. Og da har jeg jo sett at da må jeg roe det ned (...). Andre elever kan jo «dette ut» et øyeblikk. Sitte å kikke på andre ting, men samtidig høre

hva som skjer. Men en del av de elevene trenger jo å ha fokus hele tiden. Hvis det da skjer for mange ting samtidig så kan jo det være et problem (Kristen).

Tospråklige elever som er tegnspråklige lener seg i stor grad til det visuelle for å lære (Halvorsen, 2020, s. 33; Vonen, 2020, s. 53). Robin er særlig opptatt av dette med visuell kommunikasjon i formidlingen sin, og at dette er noe hen gjør uavhengig av elevmassen fordi hen ser på dette som et hensiktsmessig pedagogisk virkemiddel. Men Robin forteller at det nok er en ekstra fordel for de tegnspråklige elevene at opplegget er visuelt:

I utgangspunktet så planlegger jeg jo og har undervisning for alle og xx er jo et veldig visuelt fag, vi har mange figurer, mange tegninger, hvordan strukturer og hvordan ting er bygd opp og hvordan de fungerer. Så jeg hadde jo egentlig et opplegg som passet godt visuelt da. Og så er jeg nok en sånn ganske visuell lærer. (Robin).

Når det gjelder tospråklighet (selv om ikke lærerne kaller det tospråklighet) er lærerne bevisst på at det altså er noen ting man bør tenke på, og legge til rette for, dersom en eller flere av elevene i klasserommet er tegnspråklige. Både Kristen og Robin er opptatt av at de tilpasningene man gjør, og hvor mange man må gjøre, vil ha en sammenheng med graden av hørselstap, hvor mye man avviker fra det «normale». Det å gi elevene tid til å få med seg alle aktivitetene som foregår i et klasserom når læreren underviser er viktig, og det å eventuelt kunne supplere med skriftlig materiell er også et forslag i denne sammenhengen, slik at elevene kan få frigjort noe kapasitet med tanke på oppgavene de må løse i skolehverdagen. Bruken av visuelle virkemidler i opplæringen kan være gode pedagogiske virkemidler for disse elevene, som er visuelt orienterte.

4.2 Rammefaktorer

Det er veldig mange elementer som til sammen utgjør rammefaktorene i skolen, læreren selv er kanskje den viktigste av dem alle (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 87). I så måte var det kanskje ikke noen overraskelse at den største kategorien, med tanke på antall koder, ble rammefaktorer. Det var også innenfor denne kategorien det var lettest å få intervjupersonene til å fortelle om egne erfaringer og til å beskrive konkrete eksempler. Og det var denne kategorien som skapte mest engasjement og temperatur i intervjuene. Intervjupersonene trakk frem disse temaene i forbindelse med denne kategorien: Elevmedvirkning, teknisk utstyr, lærerens kunnskap og erfaring, tolketjenester, utforming av opplæringslokaler, antall elever i

klassen, informasjon og opplæring og oppfølging og veiledning. I slutten av delkapittelet vil jeg oppsummere hvilken rolle disse rammefaktorene spiller for mine tre intervjupersoner.

4.2.1 Elevmedvirkning

Elevmedvirkning er noe alle intervjupersonene trekker frem i forskjellige sammenhenger og i forskjellig grad. Alle tre intervjupersonene virker som de er oppriktig opptatte av at elevene skal lykkes og at de vil dem vel. Særlig Robin trekker frem hvilken berikelse hen synes det har vært å ha tegnspråklige elever til stede i sine undervisningstimer. Av de tre intervjupersonene er det særlig Alex som er opptatt av dette med elevmedvirkning. Alex har lang og bred erfaring med tegnspråk og sier selv at hen ofte «ser» hva som kan og bør gjøres med tanke på generelle tilpasninger for tegnspråklige elever, samt individuelle tilpasninger som er viktige å identifisere når det kommer nye elever til skolen. Alex innhenter informasjon både fra overføringsmøter og fra observasjon av elevene. Men Alex lener seg likevel i stor grad til at elevene selv skal involvere seg i dette arbeidet:

Jeg tenker det at jeg inviterer både klassen min og den eleven da, til å si litt om læresituasjonen sin da. (...) Men jeg vil nå si at de her elevene det gjelder, de må si fra, jeg har uttrykt veldig godt at du må si fra hvis ting både fungerer og ikke fungerer. (...) Det er viktig fordi jeg vet ikke eksakt hva du egentlig trenger, men vet som oftest de «grove» tingene. Så hvis det er noe som er litt nyansert må du si fra (Alex).

Det fremkommer ikke i intervjuet hva Alex mener med ting som «fungerer og ikke fungerer». Om hen sikter til f.eks. tolkingen, teknisk utstyr, samhandlingen med klassekameratene eller om det er læringsaktivitetene i timene. Men det er helt tydelig at Alex er på tilbudssiden og har stor empati for denne elevgruppen med tanke på at hen gjentar dette flere ganger gjennom intervjuet.

Også Robin er opptatt av kommunikasjon med elevene og synes hen hadde en veldig god kommunikasjonsflyt med de tegnspråklige elevene hen har hatt i sine klasser. Robin forteller at også blant tegnspråklige elever finner man de som er åpne, utadvendte og spør mye. Og som med letthet gir beskjed dersom det er noe eleven ikke er fornøyd med. Og det er tegnspråklige elever som er mer innadvendte. Dersom elevene var mer eller innadvendte tok Robin gjerne direkte kontakt for å være sikker på at eleven fikk sagt det hen ville:

Mens den andre eleven var litt mer beskjeden og tilbakeholden så der hadde jeg litt sånn kommunikasjon på teams og sånn om noe, hva jeg kunne gjøre bedre og tilpasse bedre da (Robin).

Både Alex og Robin nevner underveis at de tenker det er viktig å passe seg litt for å ta opp ting direkte knyttet til hørsel og/eller tegnspråk med elevene i plenum i klassen før man har sjekket dette ut med den aktuelle eleven. Det er med andre ord viktig for intervjupersonene å være følsomme for tid og sted med tanke på å snakke om de tegnspråklige elevenes behov.

4.2.2 Teknisk utstyr

Bruken av teknisk utstyr kan i praksis ha implikasjoner for både arbeidsmåter, innhold og læreforutsetninger. Men jeg har valgt å presentere disse funnene i sin helhet her under kategorien «rammefaktorer». Men det er et tema som er tett knyttet til flere av kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen og som i analysen både ble kodet under læreforutsetninger og rammefaktorer.

Alle intervjupersonene trekker frem den samme utviklingstrenden i med tanke på elever med tegnspråk og teknisk utstyr. De forteller at det de siste årene har vært en tydelig økning i bruken av teknisk utstyr som forsterkeranlegg med mikrofoner, i tillegg til å ha tolk med seg i undervisningen. På denne måten kan elevene ved hjelp av tekniske hjelpemidler nyttiggjøre seg av kommunikasjon både på tegn og fra tale i undervisningen.

Robin forteller at hen var nervøs for dette med teknisk utstyr, men at det gikk greit og opplevdes bare litt «annerledes». Alex er også opptatt av dette med usikkerhet knyttet til bruken av slikt utstyr og tenker at ufarliggjøring og opplæring av lærere er veldig viktig i denne sammenhengen slik at man ikke risikerer at læreres usikkerhet, med tanke på bruken av utstyret, skal gå utover elevene.

Det er ikke bare viktig å være bevisst på å gi lærerne opplæring i bruken av disse anleggene. Det er også meningen at elevene skal ta ibruk mikrofoner i mange av disse klasserommene. Kristen trekker frem at læreren må være skjerpet, særlig i oppstarten ved bruk av slike anlegg, med tanke på klasseledelse:

Og det har jo også selvfølgelig gjort at man må være nøyere som lærer at man må være en tydelig styrer av samtalen i klasserommet. Og at det veldig spontane, at noen sier noe, det kan de ikke gjøre uten at de må huske at de må bruke mikrofonen. Så det gjør at man må være litt

sånn tydeligere og styrende på det til å begynne med til alle har fått de rutinene godt under huden (Kristen).

Det har skjedd en rivende utvikling i teknologi på alle områder i samfunnet de siste tiårene og Alex er opptatt av at man må ta i bruk alle tilgjengelige hjelpemidler med tanke på tilpasning for denne elevgruppen som f.eks. teleslynge fra elevmaskiner til høreapparat. Alex er opptatt av at man ikke må være så usikker at man lar seg skremme fra å ta i bruk disse hjelpemidlene. Det gjelder å gi tydelig og enkel informasjon forteller hen:

Og jeg synes det fungerer helt greit. Og det er noen som blir litt usikker og sånt på utstyr og sånne ting, men, men det er jo bare å si at ja der sånn og det er sånn. Gjør det altså, forenkle så det ikke blir så avansert sånn at de har lyst å bruke det. Når det blir sånn lett å forklare. Ja når du bruker det så trykker du der, snakker du, så setter du den der igjen. Liksom enkle ting (Alex).

4.2.3 Lærerens kunnskap og erfaring

Læreren er kanskje den viktigste rammefaktoren av alle, og lærerens handlinger blir påvirket av sitt opplevde handlingsrom som defineres i stor grad av de andre rammefaktorene i skolen (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 87). I intervjuene har det kommet frem informasjon som forteller oss noe om lærernes holdninger til språk, elevmedvirkning og personlige verdier med tanke på faglig ansvar for tilpasning av skolehverdagen. Men i tillegg til dette spiller jo faglig kompetanse og erfaring en rolle for hvilken kunnskapsbase og hvilke «verktøy» læreren kan dra frem i arbeidet i sin lærergering. Men selv om alle disse tre har lang undervisningserfaring er det slik at Alex skiller seg vesentlig ut med tanke på erfaring, kunnskap og formell kompetanse innen tegnspråkfeltet. For der Robin og Kristen ikke hadde noen kunnskap eller erfaring med tegnspråk, eller med denne elevgruppen før de fikk disse inn i sitt klasserom for første gang, hadde Alex opparbeidet seg mye kunnskap og erfaring både fra eget utdanningsløp og arbeidsliv. Studier i tegnspråk og tolking, både på høgskole og folkehøgskole, samt lærerutdanning har gitt Alex et bredt teoretisk og praktisk erfaringsgrunnlag. Videre har arbeid med tegnspråk ved flere virksomheter og på mange forskjellige klassetrinn også bidratt til kompetansen om denne elevgruppen. Alex ser på seg selv som en ressurs på sin arbeidsplass med tanke på denne elevgruppen:

Og jeg kjenner jo det at jeg sitter med den kompetansen på hørselshemmede at jeg er nok kanskje litt i overkant i forhold til de andre lærerne (...) Ja jeg vet jo at de kommer til meg

som har, kan du si, helt framme i pannen her. Fordi jeg har jobbet så mye med det. Og forså vidt kan tegnspråket, kan døvekultur, så langt det går. Og skjønner litt den hørselshemmedes behov. (Alex).

Selv om Robin ikke har like mye kompetanse og erfaring innen tegnspråkfeltet trekker hen stadig frem erfaring som en faktor i sitt arbeid med tilpasset opplæring. Robin er vant med å løse utfordringer som kan oppstå litt plutselig og har en beundringsverdig innstilling til hvordan man kan hanskkes med nye utfordringer i klasserommet, og sier dette om opplevelsen av å plutselig ha en tegnspråklig elev i klassen:

Men jeg så ikke på det som noe problem, jeg så på det som en utfordring og på en måte en litt ny erfaring da (Robin).

Både Robin, Kristen og Alex trekker frem at de er vant med å kunne «ta ting på sparket» og at de ikke er redde for å prøve nye ting. Om dette er et produkt av erfaring, kompetanse eller personlig egnethet er et tema for en annen oppgave. Men man må kunne anta at med et større erfaringsgrunnlag har man i det minste flere erfaringer å kunne lene seg til i møtet med nye utfordringer.

Alle de tre intervjupersonene forteller at undervisningen med elever med tegnspråk i klasserommet foregikk i stor grad «som vanlig», med noen små og få tilpasninger underveis som ofte ble tatt «på sparket». Det at opplæringen foregår i stor grad som vanlig trenger ikke bety at den ikke er godt tilpasset for elever med tegnspråk, det kan tenkes at mye av opplæringen disse lærerne gjør er utformet på en måte som er kompatibelt med opplæring for elever med tegnspråk, eller at ved å gjøre små justeringer på sin «vanlige» praksis er det nok til at opplæringen også blir tilgjengelig for elever med tegnspråk. Selv om disse lærerne har holdt på i mange år og har lang erfaring er de likevel opptatt av mulighetene for å lære noe nytt om seg selv og egen praksis, noe som forteller oss en del om lærernes innstilling og menneskesyn:

At det var at jeg også lærte noe nytt. Og ikke bare «snu bunken». Selv om jeg følte ikke jeg brukte så mye ekstra tid på det. Så tenkte jeg jo mye omkring disse tingene i klasserommet. Selv om jeg ikke følte at jeg brukte noe tid på det med planlegging og etterarbeid og sånt sånn, men jeg ble veldig bevisst på min egen undervisning, i enda større grad (...) Jeg har lyst å si at jeg synes det var en verdifull erfaring å ta med da. (...) Jeg synes jo det har vært en berikelse å ha disse elevene da. Så jeg kommer til å huske de. Jeg gjør det (Robin).

4.2.4 Tolketjenester

All den tid rettigheten til opplæring på tegnspråk først og fremst blir ivaretatt av tegnspråktolker i videregående opplæring (Berge, 2016, s. 12), blir bruken av tolketjenester en viktig rammefaktor for tilpasset opplæring. Et tolkemediert klasserom har konsekvenser for lærerne og elevene som må forholde seg til denne ekstra rollen og personen(e) i klasserommet. Alle intervjupersonene understreker i intervjuene sine at de opplever det å ha med seg tolk inn i klasserommet som uproblematisk, selv om det kanskje var litt rart i begynnelsen. Kristen beskriver det på denne måten:

Ja, jeg synes det fungerte kjempebra. Kanskje første gangen så var det litt rart å stå der å undervise og så ble alt man sa på en måte tolket. Å ha to stykker stående sammen med seg i klasserommet som også på en måte gjør fysiske ting. Så når man står der og prater så merker man at i sidesynet så er det noen som står og ting beveger seg. Men jeg ble veldig fort bekvem med det. Og tenkte ikke over at jeg hadde der engang sånn i forhold til at det liksom var et forstyrrende element. (...) Så jeg opplevde de som en ressurs i klasserommet, og på ingen måte på noe tidspunkt som noe som var til hinder i undervisningen min. (Kristen).

Men der er ikke slik at det alltid oppleves som greit å ha med seg tolker inn i klasserommet:

Jeg vet jo noen lærere synes jo det er ubehagelig å ha flere voksne i klasserommet, de liker å kunne lukke døren og være alene med elevene. Så vet jeg jo at noen kollegaer synes det er ubehagelig når det kommer andre inn. Det har aldri jeg følt på (Kristen).

Kristen mer enn antyder her at det ikke nødvendigvis er helt problemfritt for de tegnspråklige elevene å få sin opplæring tilpasset all den tid elevene er avhengig av tolkemediert opplæring. Det kan stikke kjepper i hjulene for både lærings og inkluderingsprosjektet dersom det er vanskelig for tolkene og lærerne å samarbeide, hvis lærerne i utgangspunktet ikke ønsker eller ikke er åpne for å ha med andre profesjoner inn i klasserommet.

Alle de tre intervjupersonene i denne studien var opptatt av at tolkene er viktige samarbeidspartnere og at de som lærere må legge til rette for at tolkene skal kunne gjøre jobben sin best mulig. Særlig Alex, som jo har kjent dette med tolking på kroppen selv da hen gikk på tolkestudiet, er opptatt av å passe på at forholdene ligger til rette for at tolkene skal kunne gjøre en god tolkejobb:

Jeg tenker det at, eller jeg legger til rette for at tolken skal gjør så god forberedelse som mulig, og det har jeg forså vidt og gjort andre plasser hvis jeg har visst at det kommer tolk. Så jeg har informert på forhånd hva jeg tenker å si, og sånt. (...) Og passer på at jeg, ja, sender

over detaljerte planer, hvilke sider vi skal gjennom i boka, hvordan, hvordan det er tenkt i forhold til hvor mye tolking det er tenkt da (Alex).

En annen ting Alex gjør med tanke på å tilpasse sin opplæring for at den skal være tolkevennlig, er å tilpasse undervisningsopplegget dersom det er sykdom eller annet som gjør at det er lavere tolkebemanningsnivå enn normalt. Dersom rammebetingelsene for økten endres, som de jo gjør dersom f.eks. tolken er syk, vil det ha konsekvenser for hvilke læringsaktiviteter man kan ha i klassen. Men som Alex trekker frem i sitt intervju så har jo hen også muligheten til å snakke med elevene på tegnspråk selv.

Alle er enige om at det er praktiske ting man må ta hensyn til når man har tolk i klasserommet. Man må f.eks. ta hensyn til at det tar tid for tolken å oversette en ytring. Alex forteller at hen holder et øye med dette gjennom økten for å sikre at alle får med seg tingene som blir sagt:

Jeg må jo passe på tolken kommer etter litt, hvis jeg ser at de snakker mye så må jeg stoppe opp litt (Alex).

Men det er ikke bare tid intervjupersonene trekker frem som elementer man må hensynta i tolkemediert opplæring, det krever også en del planlegging fra lærerens side. For at tolkene skal kunne gjøre en best mulig jobb er det viktig at de er godt forberedt på det faglige innholdet i øktene og de læringsaktivitetene som skal finne sted. Kristen trekker særlig frem dette med bruk av film og filmklipp i opplæringen at det var noe hen måtte planlegge mer, særlig dersom filmene ikke hadde tekst:

Jeg tar jo veldig ofte ting spontant, jeg kommer på en ting og så gjør jeg det. Nå måtte jeg på en måte planlegge litt mer sånn at de i forkant kunne sette seg inn i hva som skulle skje. Hvis det var ting som ikke var teksten og det var vanskelig for dem å kanskje spontant gå inn og ja og serve eleven da. Så jeg måtte være litt mer i forkant og jeg måtte kanskje være litt mindre heseblesende enn jeg ofte er for at de skulle ha tid ikke sant å tolke, og tolke dette her (Kristen).

Som tidligere nevnt er det jo slik at tegnspråklige elever er visuelle og skal få med seg mange ting som foregår samtidig i klasserommet. Se på tolken, se på lærer, medelever, presentasjoner og eventuelle andre figurer, objekter eller modeller som man bruker i undervisningen. På grunn av tidsforskyvningen med tolkingen kan det hende at man ikke alltid får med seg dersom læreren peker på noe spesifikt i en presentasjon, i rommet, eller holder frem en artefakt. Alex er opptatt av at det er viktig å ta tiden til hjelp i de

klasserommene der det er tegnspråklige elever til stede og peke lenger enn man kanskje vanligvis ville ha gjort:

Og at jeg venter for eksempel, hvis jeg viser på overhead, og så sier jeg noen ting, og så peker jeg på overheaden og så lar jeg fingeren stå der en stund til at jeg ser at tolken har peket og jeg ser at eleven har sett dit (Alex).

Kristen trekker frem et annet viktig element i tolkemediert opplæring, at det er viktig med plassering av tolken i klasserommet slik at elevene har mulighet til å både følge med på tolken og på andre aktiviteter som foregår f.eks. PowerPoint fremvisning på skjerm eller lerret. Også plasseringen til elevene som bruker tolken er viktig og Robin trekker frem at i hans fag får gjerne de tegnspråklige elevene velge hvor de vil sitte før de andre, slik at de kan finne den plassen som er best med tanke på deres behov for å få med seg det som foregår i klasserommet.

Robin og Kristen forteller at de bruker tolken som en slags «veileder» fordi det er tolkene de først og fremst samarbeider med dersom det er noe de tenker på i forbindelse med de tegnspråklige elevene. De pleier begge å spørre tolkene om «hvordan ting går», i tillegg til at de også spør elevene om ting «går greit». Dette temaet og intervjupersonenes tanker og erfaringer rundt dette blir bredere belyst i delkapittelet om oppfølging, informasjon og veiledning som rammefaktorer.

Alex ser på tolkene som en svært viktig ressurs i arbeidet med klassemiljøet og med tanke på å ivareta de tegnspråklige elevene best mulig. Det må være slik at alle deltakerne er komfortable med å ha tolk med i undervisningen. Alex tenker at tolkene er en naturlig samarbeidspartner og tar del i månedlige samarbeidsmøter på hans arbeidsplass:

De har jo et forlenget rør i forhold til de elevene fordi de ser jo ting litt annerledes enn en lærer kan. Jeg står jo som lærer i situasjoner med tolk eller bare sitter og observerer selv, sant. Så vi snakker en del sammen ja, om muligheter og hva som er best for eleven for at eleven skal ha en trygg og god hverdag da. (...) Tolkene har en veldig viktig rolle her da, de har en veldig viktig rolle iforhold til relasjonsbygging både til klassen og til lærerne, det skal være ok for alle at de er med inn (Alex).

Robin erfarer at tolkene er en god hjelp i klasserommet utover det å oversette og viderefordre opplæringen. De er også ressurspersoner med tanke på de tekniske hjelpemidlene i klasserommet og Robin har opplevd at de har vært gode å ha når det er noe

krøll med dette. Men noe av det viktigste tolkene kan bidra med i klasserommet slik Robin ser det er at det hjelper læreren å bli mer bevisst på egen praksis i klasserommet:

Så de var veldig hjelpelige med det tekniske, også var det ja, det var veldig greit å ha dem der. Også syns jeg det var en veldig spennende erfaring å ha de i klasserommet. Og jeg ble veldig, veldig i starten bevisst på hva jeg sa og hvordan jeg sa ting. For da visste jeg jo at det sto en og på en måte oversatte. Så det var spennende, men syns det var veldig positiv erfaring. Så når de ikke er der så savner jeg de. Så Jeg spør hvert år om ikke de kommer tilbake snart? Det føles så tomt å stå alene på tavla (Robin).

I sine refleksjoner rundt tilpasset opplæring trekker Alex frem samarbeid som en viktig faktor. Og det er ikke bare tolkene det er viktig å samarbeid med. Det er flere lærere som underviser den samme eleven, i tillegg til andre yrkesroller som kan og bør involveres som f.eks. miljøarbeider, avdelingsleder etc. på samarbeidsmøter. Eleven tjener på at alle disse drar i samme retning mener Alex:

Og at vi er samstemte om hvordan vi bør gjør det, noen metoder i noen klasser i noen fag, og vi har jo, vi er så heldig da at vi har sånn samarbeidsmøter en gang i måneden og kan. Ja hvordan er det nå med elevene våre, kanskje må vi skifte kurs? Rom? Ja. Så vi snakker mye da, sammen (Alex).

4.2.5 Utforming av opplæringslokaler

Alle intervjupersonene hadde konkrete meninger om at de fysiske betingelsene i et klasserom er vesentlige med tanke på å kunne tilpasse opplæringen for elever med tegnspråk. I tillegg trekker Kristen frem at læreren også må ta hensyn til opplæring som finner sted utenfor skolens bygninger som på f.eks. ekskursjoner. Disse elevene er avhengige av å primært ta inn opplæringen og aktivitetene i klasserommet gjennom synet. Alex og Kristen trekker frem at det er viktig å unngå for mange forstyrrende elementer. Kanskje må man ha en rullegardin hvis det er mye glass rundt klasserommet og det dermed kan bli en del visuell støy foreslår Alex. Alle er samstemte om at en del av disse tingene må læreren ta hensyn til i sin planlegging. Kristen forklarer det på denne måten:

Og at man må ha noen tanker rundt den fysiske utformingen av den delen av klasserommet der ting skal vises. Og også selvfølgelig hvor de elevene kanskje sitter i klasserommet for at de skal bli minst mulig forstyrret av det som skjer rundt, fordi de har en mer krevende situasjon i forhold til at de må ha fokus på flere ting samtidig enn resten av klassen (Kristen).

Som tidligere nevnt tenker Robin at læreren bør legge til rette slik at elevene selv kan få bestemme hvor de skal sitte i rommet, siden de selv har best forutsetninger for å vite hvilken plassering som er mest hensiktsmessig med tanke på å få med seg det som skjer. Men i tillegg tenker Robin også at det er viktig *hvem* andre som sitter sammen med disse elevene. Læreren har anledning til å kunne styre hvem som sitter sammen i rommet, enten det er noen de tegnspråklige elevene kommuniserer og/eller samarbeider godt med eller at læreren, som kjenner elevmassen, setter dem sammen med elever de vet kan være en god match faglig sett. Robin forklarer det på denne måten:

Så de fikk noen som jeg visste hadde litt å bidra med, eller som de ville eller ønsket å samarbeide med. Eller som hadde litt samme mål da. Men jeg rullerte litt på det. (Robin).

Alex er opptatt av at læringsaktivitetene må planlegges utfra hvilke fysiske rammer man har å forholde seg til, særlig med tanke på diskusjoner og samarbeid i grupper. Og at man da, for å unngå for mye støy, bør ta i bruk flere rom slik at det blir bedre lydforhold. Alex retter også en del kritikk mot moderne skolebygg i sitt intervju. Moderne skolebygg har gjerne færre klasserom en tradisjonelle skolebygg, og ofte store åpne arbeidslandskap som skaper utfordringer for elevgrupper som er følsomme for støy og visuelle inntrykk. Hen opplever å måtte «kjempe» med ledelsen på skolen sin for å få tilgang til faste undervisningsrom, som er godt egnet til opplæring for elever med tegnspråk. Og har opplevd å måtte foreta interne bytter med andre lærere for å få kabalen til å gå opp. De fleste tegnspråklige elever har en hørselsrest som de også nytter seg av. Og det er utfordrende når man som lærer skal planlegge egnede læringsaktiviteter hvis man ikke har egnede undervisningsrom forteller Alex:

Så vi har faktisk jobbet litt for å få gjennomslag for det da. (...) det handler om en forståelse for elevens behov. At de her elevene som har hørselshemming har visse behov som et sånn generelt status på. Og, at det handler om å få de som styrer med romplan og sånn i forhold til det, at, at vi kanskje må ha noe fast, noe regelrett hele tiden. For vi har et lydanlegg som skal plasseres der, på den plassen, vi kan liksom ikke «hvor er lydanlegget nå?» ikke sant?

Alex sin fortelling om utfordringer knyttet til å få tildelt undervisningsrom som er egnet for opplæring av denne gruppen kan tyde på mangel på kompetanse om denne elevgruppen hos de som tar administrative beslutninger på skolen med tanke på romplan. Det er kanskje ekstra oppsiktsvekkende at dette i det hele tatt er en utfordring på en knutepunktskole, som i utgangspunktet skal være en skole med spesialkompetanse innen tegnspråk og hørselsfeltet.

At det i tillegg er Alex som er den av intervjupersonene som trekker dette frem er også interessant med tanke på at Alex er den av intervjupersonene som har mest formell og praktisk kompetanse innen dette feltet av de tre intervjupersonene. Vi vet ikke hvordan dette er på andre knutepunktskoler siden jeg ikke har intervjuet lærere fra alle knutepunktskolene i landet. Det kan hende dette bare peker på noe sentralt om akkurat denne skolens kultur, kompetanse og anerkjennelse av dette fagfeltet. Men det kan også tenkes at dette er en generell problemstilling på flere skoler.

4.2.6 Antall elever i klassen

Både Kristen og Robin trekker frem at de opplever antallet elever som en viktig rammefaktor for å kunne drive med tilpasset opplæring. Intervjupersonene forteller at antallet elever i hver klasse de siste 20-30 årene stadig har økt, og at dette gir dårligere forutsetninger for å drive med tilpasset opplæring. Robin forklarer det på denne måten:

Vi har liten tid per elev, jeg har en gruppe som jeg har en økt i uka. En økt det er nitti minutter, der har jeg trettito elever. Hvis jeg en gang i uka har nitti minutter. Hvis jeg bruker en halvtime litt sånn felles, så har jeg seksti minutter igjen på de trettito elevene. Hvis jeg somler litt da så har jeg i overkant av et minutt per person. Da sier det seg selv at jeg ikke klarer å ivareta Per og Kari og Lise og Kjell og Abdi og Mohammed (Robin).

Også Kristen opplever at klassene stadig vokser, men lærerressursen forblir den samme og at dette gir dårligere vilkår for å kunne tilpasse opplæringen:

Og klart, uansett hvilken bevissthet man har blir jo forutsetningene for differensiering dårligere når man skal serve stadig flere elever med samme ressurs. Så selv med på en måte bevissthet rundt det, er de stadig dårligere (Kristen).

Dette kan tyde på at Kristen og Robin sin forståelse av tilpasset opplæring går mer i retning av en individuell rett enn en generell tilpasning som skal kunne fungere for hele klassen. Likevel er det slik at uavhengig av hvordan man tolker begrepet tilpasset opplæring er antallet elever en vesentlig endring i rammefaktorene dersom elevantallet er økende. Robin forteller at i en av klassene hen underviste i ble delt i to og laget til to mindre grupper av hensyn til at det var en tegnspråklig elev i denne klassen, det opplevde hen som et svært positivt grep.

Konsekvensene av disse store klassene og mindre mulighet til å kunne tilpasse opplæringen tenker Robin at særlig går ut over de som er i toppen og bunnen av karakterskalaen og at dette gjelder for hele elevmassen, ikke bare for elever med tegnspråk:

Så det gjelder på en måte å få alle gjennom og få alle til å stå og det går utover både de som er veldig svake og som sliter veldig og trenger mye individuell veiledning, oppfølging. Og så synes jeg det går utover de i toppen og de er det ikke så mange som snakker om. Fordi de klarer seg alltid og de går ut med firere og femere, men de kunne kanskje gått ut med femmere og seksere. Det som de trenger for å komme inn på de videre studiene som de ønsker seg. Så det er en spagat som vi står i da (Robin).

4.2.7 Informasjon, kompetanse og opplæring

Et viktig tema både med tanke på både rammefaktorer, forståelse og kunnskap om læreforutsetningene til denne elevgruppen er hvilken informasjon og/eller opplæring lærere har fått. De tre intervjupersonene har tre vidt forskjellige opplevelser av hvordan det var å ta imot tegnspråklige elever for første gang i videregående skole. Alex, som jo har lang erfaring med tegnspråk og elever med tegnspråk, beskriver hvordan hen møtte sin første tegnspråklige elev i videregående på overføringsmøte fra ungdomsskole til videregående på denne måten:

Jeg visste jo hvem eleven var og jeg hadde jo lest sakkyndig rapporten før eleven kom. Og skjønte mye hva som kunne gjøres. Og når jeg traff eleven på skolestart så skjønte jeg enda mer behovet til eleven (Alex).

Alex er opptatt av at det ikke er så mye kunnskap som trengs for å kunne møte denne elevgruppen på en god måte. Det er ikke slik at dersom man får elever med tegnspråk inn i sitt klasserom at det er radikale endringer som må til for at opplæringen skal være tilpasset:

Det viktigste budskapet jeg har er at det handler bare om å tenke litt annerledes i inn i undervisningen. Det bør ikke være de store omveltningene, det er bare små justeringer, men det handler om å ha en holdning om at den hørselshemmede eleven kanskje trenger en tolk som hjelper, hvis du ikke kan tegn selv (Alex).

Kristen på sin side har hatt veldig mange elever med tegnspråk opp gjennom årene som lærer, og husker ikke helt detaljene rundt den første tegnspråklige eleven hen fikk inn i klassen. Hen maner å huske at det var en form for informasjonsmøte i forkant av oppstarten da hen fikk denne typen elever inn i sitt klasserom for første gang, men siden det første møtet har det vært

lite opplæring i form av kurs eller veiledning i forbindelse med tilpasning av opplæringen for denne elevgruppen. Kristen oppsummerer det på denne måten:

Men det var jo første gangen, så de fleste årene gikk det jo på en måte mer av seg selv (Kristen).

Kristen tenker først og fremst at den informasjonen man som lærer har behov for er naturlig å få formidlet fra tolkene både fordi hen ser på tolkene som de med mest kunnskap om elevgruppen, men også for å bygge en god relasjon mellom lærere og tolker som skal samarbeide i klasserommet:

Jeg tenker vel at det å ha samtale med noen eller få informasjon fra tolkene. At de tolkene er noen som man blir litt kjent med, for å redusere det stresset som jeg vet noen føler når det kommer flere andre voksne inn i klasserommet og står der, og er på en måte litt på siden, kan være det, det er kanskje en fin ting at lærerne blir tryggere på de tolkene da. Og derfor er det fint hvis de gir en del av informasjonen. Jeg pratet jo en god del med de (Kristen).

Robin tenker at behovet for informasjon nok varierer med hvor store tiltak den enkelte elev har behov for. Men at man må få et minimum av informasjon før man starter opp. Robin sin opplevelse med å få tegnspråklige elever inn i sitt klasserom for første gang opplevdes nesten som en overraskelse. Robin fikk et hint fra en lærer før sommerferien at kanskje hen kom til å få tegnspråklige elever i sitt fag til høsten. Robin hørte ikke noe mer om dette og tenkte derfor ikke noe mer på det før det plutselig sto en tolk der i klasserommet etter ferien:

Så det var litt mangel på informasjon ja. Må jeg si, selv om vi, vi er en sånn hva heter det, knutepunktskole? (...) Det burde i hvert fall i det minste vært sendt en mail, men, om at du har en elev med den og den funksjonshemmingen, og at det kommer en tegnspråktolk inn. Men jeg har jo hatt elever med andre funksjonshemminger som jeg heller ikke har fått beskjed om. Det overrasker meg veldig at vi ikke får beskjed om det når det er så veldig stor vekt på tilrettelegging. Men jeg føler jo at vi er gode på det når vi gjør det. Men at informasjonen mangler da. Så da den syns jeg burde ha vært der (Robin).

Det at man på en knutepunktskole, som i utgangspunktet skal være ekstra kompetente når det gjelder å ivareta elever med tegnspråk og nedsatt hørsel, har sviktende rutiner med tanke på informasjonsflyt som i dette eksempelet, må man nesten håpe på at er et enkelttilfelle og basert på en glipp eller uflaks. Men det kan også vitne om noe av det samme som Alex opplever på sin arbeidsplass: mangel på kompetanse i ledelse og/eller administrasjon når det gjelder denne elevgruppen og hva som skal til for å kunne tilpasse opplæringen for denne

gruppen. Informasjon om at man får en eller flere elever med tegnspråk inn i sin klasse må man kunne se på som vesentlig informasjon særlig med tanke på læreforutsetningene, arbeidsmåtene og rammefaktorene som læreren må hensynta i sin planlegging av opplæringen.

Også Alex trekker frem forbedringspotensialet i informasjonsbiten på skolene, og skulle gjerne ønsket seg et større fokus på oppfølging av dette gjennom hele året, ikke bare i oppstarten:

At man jobba jevnt og trutt med denne infobiten, tankeprosessen, altså vi skulle hatt mer tid til det da. Fordi informasjon kan dette ut litt. Ikke sant? Så det, det hadde jeg kunnet ønske meg at vi hadde hatt litt mer tid til det og kunne evaluere og snakket sammen, trygge de andre da (...) For det verste som er, er at de er så utrygge at det går ut over eleven (Alex).

I tillegg forteller Alex at det ikke alltid er nok å bare få informasjon, at det beste fra hens ståsted hadde vært om lærere kunne fått kjent litt på kroppen hvordan disse elevene faktisk har det i en dag eller lengre. Hvor sliten man kan bli og hvor viktig det er å kunne trekke seg tilbake litt til f.eks. et stille rom hvis man trenger det. Alex tenker det er elevene som må si fra hvis de trenger en pause, men at det ikke alltid er like enkelt. Det hadde vært bra hvis lærere lettere kunne gjenkjenne dette og kunne tilby litt stille-tid.

Alex er også opptatt av at tiltakene som bli gjort i klasserommet ikke nødvendigvis bør være direkte knyttet til eleven. Dersom eleven ønsker å gi informasjon til sine medelever med å snakke åpent om sitt hørselstap og om f.eks. tegnspråk er det flott, men man bør ikke legge for mye på elevens skuldre. Dersom man f.eks. ber om mer ro i rommet hvis det er mye støy, eller minner elevene på at de må bruke mikrofon er det bedre å ta dette på egen «kappe» og for eksempel si at nå ble det for mye støy her for meg i stedet for å «skylde» dette på eleven. Også Robin trekker frem viktigheten av å ikke eksponere de tegnspråklige elevene for mye «åpent» i plenum i klassen før man kjenner de.

4.2.8 Oppfølging og veiledning

Ingen av intervjupersonene har erfaring med at oppfølging eller veiledning i forbindelse med tilpasset opplæring er en etablert eller fast praksis på sine arbeidsplasser. Men alle er enige om at det hadde vært nyttig med veiledning i større grad enn de har opplevd. Alex erfarer at hen ofte er den som andre henvender seg til med spørsmål innenfor dette feltet, siden hen har mest erfaring og kunnskap om tegnspråk på sin arbeidsplass. Men Alex skulle ønske at det var

lagt opp til veiledning med mer faste rammer der f.eks. avdelingsleder ble fritatt fra noe undervisning og isteden kunne bli med inn i klasserommene til lærere for å veilede:

Men samtidig må det være den personen sin ønske og de må forstå hvor viktig det er å få denne her tilspisset. Og så er det jo veldig mye det der med holdninger også da, så vi må passe på at de har like, ikke at de har dårlige holdninger til hørselshemming (Alex).

Både Robin og Kristen lener seg i stor grad til tolkene for å få tilbakemeldinger om hvordan ting går med tanke på de tegnspråklige elevene. Kristen forteller at tolkene haker tak i hen for å spør om planer for øktene, men at de generelt ga tilbakemelding om at ting fungerte godt selv om tolkene opplevde øktene som travle å tolke. Robin har også en dialog med tolkene underveis i øktene og skoleåret og forteller dette om sitt samarbeid med tolkene underveis:

Det hendte de sa sånn: Nå må du huske å snu deg og ikke stå med ryggen til tavla. Det gjorde jeg sjelden da, men det hender at man kanskje, at man fikk et hint, men det var ikke så ofte. Men ellers så var det ikke noe ut over det. Så det var ikke noe veiledning eller noe, men jeg tror nok at de syns det funket da. Fordi det var det de sa når jeg spurte om jeg skulle gjøre noe annerledes, eller noe spesielt så, så var det jo at det var greit da (Robin).

Som tidligere nevnt hadde ikke Kristen vært med på mye opplæring, veiledning eller oppfølging fra ledelse eller andre på sin skole med tanke på å undervise elever med tegnspråk. Det meste av feedback som ble gitt eller etterspurt foregikk mellom Kristen og tolkene. Resultatet ble at Kristen i stor grad måtte prøve seg frem og finne ut av hvordan denne opplæringen best skulle tilpasses på egenhånd. Hen beskriver det på denne måten:

Det var bare den løpende samtalen med tolkene. Ingen sånn liksom overordnet opplæring det fikk jeg aldri. Jeg tok det liksom litt på intuisjon, bare passet på at jeg ikke snublet i de åpenbare liksom fellene. Men ellers så var det bare å føle seg frem egentlig.

Kristen ser på tolkene som sine samhandlingspartnere og bruker dem som en slags veiledende funksjon. Hen opplever ikke at tolkene tar opp ting som ting som ikke fungerer eller kanskje burde endres og tar det som en bekreftelse på at ting går greit. Dette fører til at opplæringen rusler og går med en praksis som er ganske lik den Kristen er vant med. Kristen reflekterer over dette i intervjuet når jeg spør spesifikt om dette med veiledning:

Så kan det jo hende at det var mer flaks, enn resultat av god veiledning. Kanskje funket formen min greit, men hvis den ikke hadde fungert greit, hadde jeg da fått mer veiledning enn det jeg fikk? Det er jo et åpent spørsmål. Så ja, helt sikkert, viktig med veiledning (Kristen).

Det er altså mange rammefaktorer som er gjeldende for å kunne lykkes med tilpasning for elever med tegnspråk. Noen av de sentrale elementene her er å sikre god kompetanse hos lærerne i bruken av teknisk utstyr for å unngå at eventuell usikkerhet rundt bruken. Og at dette i verste fall går ut over elevene. I tillegg gir dette en mulighet for å utnytte mest mulig av potensialet dagens brede tilbud innen teknologiske hjelpemidler.

Intervjupersonene i denne studien har bred og lang erfaring i skolen og dette bidrar til at de lettere kan «ta ting på sparket» og ikke så lett lar seg vippe av pinnen av nye utfordringer som kan oppstå. Intervjupersonene forteller at opplæring av elever med tegnspråk har vært en nyttig og verdifull erfaring å ta med seg videre i sin yrkespraksis. Tolketjenester fremstår som en viktig rammefaktor i arbeidet med å tilpasse opplæringen for elever med tegnspråk og at det er hensyn som må tas for at dette skal fungere best mulig. Som for eksempel det å ta hensyn til plassering, peking, tidsforskyvning, forberedelse og hvilket innhold i undervisningsøktene som er tolkevennlig. Alle er enige om tolkene er viktige samarbeidspartnere. To av intervjupersonene lente seg i ganske stor grad til tolkene som en slags veileder for å bekrefte om opplæringen deres fungerte for elever med tegnspråk eller ikke. Andre rammefaktorer som intervjupersonene anser som viktige er antallet elever i klassen, utformingen av opplæringslokalene, samt informasjon, kompetanse og opplæring. Alle er enige i at det er en vei å gå når det gjelder informasjonsflyt og kunnskapen hos skolens ledelse. Slik at ledelsen legger til rette for at lærere skal kunne ha best mulig utgangspunkt for både å planlegge og gjennomføre opplæringen på en hensiktsmessig måte for denne elevgruppen. Alle er også enige om at det helt klart hadde vært nyttig med mer kompetanse, oppfølging og veiledning for lærere som underviser denne elevgruppen.

4.3 Mål

Målsetting i skolen er preget av mål på flere forskjellige nivåer som man både styrer etter og forsøker å nå (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 91-92). Men dette er ikke en kategori i den didaktiske relasjonsmodellen som intervjupersonene tenkte at ble påvirket i særlig grad for elever med tegnspråk. Kristen forklarer det på denne måten:

Så har de elevene, føler jeg, ikke trengt noe tilpassing av målene. De har fulgt normal læreplan, og har levert resultater helt på høyde med det gjennomsnittseleven har levert. Så jeg føler ikke at jeg har trengt å tilpasse noe der (Kristen).

Det eneste elementet som ble trukket frem var de særskilte læreplanene elever med tegnspråk har i engelsk og norsk. Alex er opptatt av at selv om elever med tegnspråk har egne læreplaner i disse fagene bør ikke det være god nok grunn for å skille elevene i forskjellige rom når man underviser i norsk og engelsk. Dette mener Alex kan tilpasses i et og samme klasserom og er sterkt imot å ta de tegnspråklige elevene ut av klassen:

At det ikke blir noe sånn at vi tar ut eleven fordi den har den læreplanen. Det, det fins ikke i mitt vokabular. Å ta hen ut, eller ut av klassen inn på et grupperom, det fins ikke i mitt vokabular. Da får man så langt det går være i klasserommet (Alex).

4.4 Innhold

Innhold handler om hvilken kunnskap som skal formidles og er nært knyttet til læreforutsetninger i den didaktiske relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 100) Når det gjelder innhold er intervjupersonene i stor grad enige om at det ikke er behov for å tilpasse innholdet i særlig grad. Det er viktigere å tilpasse arbeidsmetodene slik at innholdet blir tilgjengelig for alle elevene i klasserommet. Alex forklarer det på denne måten:

«Jeg må utelukke noen ting, men samtidig kan jeg legge til noe annet. Så, det påvirker ja, på noen områder, men ikke sånn fryktelig på innhold» (Alex).

4.5 Arbeidsmåter

Arbeidsmåter er beskrivelsen av hvilke aktiviteter læreren planlegger å gjennomføre i undervisningsøktene for å legge til rette for læring hos elevene (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 101). Alle intervjupersonene trekker frem at når det er snakk om arbeidsmåter og tilpasset opplæring for elever med tegnspråk dreier det seg stort sett om små justeringer og små endringer av sin vanlige praksis. Først og fremst er alle tre opptatt av at variasjon i undervisningen er viktig for å kunne drive med tilpasset opplæring. Men de trekker også frem at man av hensyn til at opplæringen er tolkemediert må tilpasse opplæringen, særlig med tanke på planlegging. Læreren må planlegge mer i forkant og har ikke like stor mulighet til å være spontan. Robin forklarer det på denne måten:

Ja, jeg tenker jo at alle elevene skal få opplæring på sine nivå utfra sine forutsetninger. Og at man legger opp en time, en økt, undervisningen sånn at alle kan få utbytte av den da. Så det er det som jeg er mest bevisst på når jeg planlegger undervisningen er å ha variasjon og forskjellige måter som elevene kan lære på og forskjellige presentasjonsformer. Sånn at i hvert fall noe treffer alle forhåpentligvis da (Robin).

Alex forsøker å lage et opplegg for sine økter som skal kunne treffe alle, men dersom det ikke treffer helt for de elevene som har tegnspråk velger hen å eventuelt oppklare etterpå, på muntlig norsk eller på tegnspråk. Alex trekker frem at de fysiske rammene er avgjørende for hvilke arbeidsmåter man kan drive med i timene. I tillegg ligger det en del premisser i hvilken type elevgruppe man har, og man må tilpasse arbeidsmetodene etter hvordan elevgruppen lærer best, og hvordan elevene liker å jobbe:

Noen liker å lese seg til kunnskap, andre liker diskusjoner og drøfting. Noen klasser er rolige, andre er mer urolige og har kanskje en eller flere «klovner». «Det er veldig vesentlig, klasseledelse har veldig mye å si, men og samtidig så må du jo også vise overfor klassen at hørselshemming: so what? (Alex).

Med tanke på gruppearbeid som arbeidsmåte har alle intervjupersonene tanker om at dette blir litt annerledes i en klasse med tegnspråklige elever. Robin er for eksempel opptatt av hvem som sitter sammen, siden de ofte jobber to og to sammen i sitt fag. I tillegg endrer Robin litt på formen i opplæringen sin slik at det blir litt færre diskusjoner i plenum. Det tenker hen at er en god tilpasning for denne elevgruppen:

Det var nok litte grunn annerledes ja, med tanke på det at jeg var litt redd for at de tegnspråklige falt litt utenom når de andre elevene diskuterte (Robin).

Videre trekker Alex frem et annet hensyn med tanke på gruppearbeid, at man ikke kan ha for mange personer i gruppene slik at alle får med seg det som blir sagt. I tillegg er Alex opptatt av at man må kunne fysisk skille gruppene for å unngå for mye støy. Men Kristen opplever at dette med grupper fungerer tilnærmet normalt selv med tegnspråklige elever i klassen:

Jeg har alltid hatt en god del aktiviteter der elevene snakker i grupper. Der har jo de med tegnspråk da fungert som en hvilken som helst annen elev. Da her tolken vært med i gruppa og tolket. Så jeg har egentlig ikke tilpasset noe der. Det har vært vanlig (Kristen).

Med tanke på arbeidsmåter som blir påvirket av at det er tegnspråklige elever i klassen trekker Kristen frem bruken av film. Kristen liker å bruke en del film i sin undervisning, men opplever at med tegnspråklig elev i klassen må hen planlegge litt mer, særlig med tanke på å sikre at filmene har tekst. Andre ting Kristen biter seg merke i er at det er lurt å ha, eller produsere noe ferdig materiale som kan sendes digitalt eller deles ut til eleven. Dette er nyttig fordi det er en krevende øvelse for tegnspråklige elever å ta notater samtidig som de hele tiden må ha fokuset rettet mot tolken.

Robin har tidligere nevnt at hen bruker mye visuelle elementer i sin opplæring og trekker frem at slike visuelle elementer har potensiale for å bli særlig gode arbeidsmåter med tanke på opplæring for elever med tegnspråk som er visuelt orienterte. I tillegg trekker Robin frem at korte fremlegg nok er bedre for denne elevgruppen, enn dersom man blir stående å forelese og prate i hele økten:

Jo det var PowerPointene mine, jeg har powerpointer der som er ganske kjedelig kanskje, men de er ikke altfor lange. Men de er, viser det viktigste med tanke på definisjoner av grunnleggende begreper og hvordan ting fungerer da. Så det passet bra for dem. Det som ikke hadde passet så godt, nå må jeg tenke på noen av kollegaene mine som står og prater i en hel time liksom (Robin).

Det kan tenkes at elever med tegnspråk, som ofte må følge opplæringen ved bruk av en tolk, kan oppleve at det blir slitsomt med lange forelesninger. Som Kristen tidligere har trukket frem har disse elevene flere oppgaver å løse underveis for å få med seg opplæringen og kan ikke snu seg bort eller ta pauser på samme måte som hørende elever har mulighet til. Å ta inn all informasjon gjennom synet er krevende, og man må huske på at øyet er en muskel som ikke kan ta inn informasjon passivt slik som man kan gjøre ved bruk av hørsel.

4.6 Vurdering

I hovedsak driver man med vurdering i skolen for å bidra til å motivere, gi tilbakemelding og for å gi en summativ vurdering med tanke på opptak til høyere utdanning (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 116-117). Når det gjelder vurdering som faktor i den didaktiske relasjonsmodellen er intervjupersonene enige om at det er få særskilte tilpasninger som trengs med tanke på vurderingsarbeid for elever med tegnspråk. De eneste vurderingssituasjonene de ser for seg at kanskje bør tilpasses i noen grad, er muntlige vurderingssituasjoner. Alex forklarer det på denne måten:

Nei altså, det er veldig lite, liten grad egentlig at det påvirker, det er kun at jeg må sette opp litt annerledes kriterier i for eksempel muntlig situasjon (Alex).

Robin forteller at det i skriftlig fag ikke er noen forskjell med tanke på vurderinger og at disse situasjonene ikke trenger å tilpasses i særlig grad. Robin beskriver sin vurderingspraksis på denne måten:

Hvis det er noe, så jeg har litt muntlig komponent på en måte, ved at det muntlige teller positivt, men det var skriftlige vurderinger på lik linje med de andre. Og ingen av de hadde noe behov for hjelp eller støtte der da (Robin).

På generelt grunnlag, uavhengig av hvilke tilpasninger elever måtte ha behov for, så har Kristen i de senere årene forandret sin vurderingspraksis for alle elever, i alle fag, til i hovedsak å være muntlige vurderingssituasjoner. Kristen synes det er enklere å danne seg et bilde av elevens egentlige kompetanse på denne måten. Man unngår misforståelser og man kan gi elevene litt «drahjelp» for å komme i gang og på den måten få vist sin kompetanse. Kristen synes også det er en bonus å få færre rettebunker, men understreker at dersom han ikke hadde sett på muntlig vurdering som utelukkende positivt for elevene ville han ikke ha brukt dette så utstrakt. Men Kristen er usikker på om muntlige vurderingssituasjoner alltid er positivt for elever med tegnspråk:

Jeg har hatt elever med tolk på muntlig eksamen, og der opplevde jeg nok at det var noe som kanskje ikke var til elevens fordel at det måtte gå gjennom. Først stilte jeg et spørsmål, så måtte det tolkes, svaret til eleven som også gikk på tegnspråk, måtte på en måte formidles videre. Det gjorde at ting ble veldig, det tok veldig lang tid. Og jeg er usikker på om kandidaten fikk vist kompetanse på samme måte som en kandidat som da, som man får det mer umiddelbare. Det tok mer tid og ble mer tungrodd da (Kristen).

4.7 Oppsummering av funn

Alle tre intervjupersonene hadde lang og bred erfaring i skolen og delte villig fra sine erfaringer, tanker og meninger. Det ble, kanskje som forventet, flest funn og mest engasjement i kategoriene elevforutsetninger, rammefaktorer og arbeidsmåter. Dette er jo, som nevnt i teorikapittelet, de kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen som påvirkes i størst grad av de elementene som er særegne med tanke på opplæring for elever med tegnspråk.

Med tanke på læreforutsetninger er de tre samstemte i at lærerne har ansvaret for å tilrettelegge for at alle elever skal kunne lære, utfra sitt unike utgangspunkt. Alle tre er positivt innstilt til å undervise tegnspråklige elever og tenker at disse har alle muligheter til å lykkes faglig på lik linje med sine medelever. To av intervjupersonene poengterer at de elevene de har erfaring med å undervise har vært faglig sterke, og at det ikke er gitt at

opplevelsene eller erfaringene deres hadde vært de samme hvis disse elevene hadde strevd mer.

To av intervjupersonene var mer opptatt av fungeringsevne og grad av hørsel enn å fokusere på språk. Med andre ord er de opptatt av hvorvidt, eller i hvilken grad, disse elevene avviker fra «normal» hørsel. De tenker at graden av hørselstap, eller hørselsrest, vil være viktige med tanke på læreforutsetninger og tilpasset opplæring. Sistemann er ikke fullt så opptatt av graden av hørsel som mangler, hen tenker heller at det med hørsel i størst grad påvirker arbeidsmåtene med tanke på å prøve å unngå unødvendig mye støy.

To av intervjupersonene bemerker at elevene i større grad de siste årene har blitt mindre ensidige med tanke på tolkebruk. Tolken oppleves mer som en sikkerhetsline eller et supplement til annet teknisk utstyr som f.eks. mikrofoner og høyttaleranlegg.

Intervjupersonene tenker likevel at disse elevene må forholde seg til flere ting på en gang, særlig visuelt, og da er det en god ide å bidra med f.eks. utskrifter og kopier av power-pointer eller lignende siden det er krevende for disse elevene å f.eks. ta notater underveis i forelesninger. Også tempoet i opplæringen trekkes frem som en viktig faktor, i tillegg til å følge med på om elevene har den visuelle oppmerksomheten rettet dit den trengs. En opplæring med gode visuelle elementer trekkes frem som en mulig styrke i opplæringspraksis for elever med tegnspråk.

Både elevmedvirkning, teknisk utstyr, lærerens kunnskap og erfaring, tolketjenester, utforming av opplæringslokaler, antall elever i klassen, informasjon, opplæring, oppfølging og veiledning er elementer som intervjupersonene trekker frem i som viktige rammefaktorer i arbeidet med tilpasset opplæring for denne elevgruppen. Et sentralt funn er at intervjupersonene forteller at de er veldig åpne for tilbakemeldinger og at de ber elevene om å si ifra om ting som fungerer eller ikke fungerer.

Bruken av teknisk utstyr er også et fokusområde for intervjupersonene. Den økende trenden med kombinasjonsløsninger med tolk og mikrofonanlegg og/eller andre tekniske hjelpemidler er et fokus i intervjuene. Dette med teknisk utstyr er rot til en del usikkerhet for de som skal ta dette i bruk. I tillegg trekkes det frem lærerens ansvar for å være tydelig og styrende med tanke på å få inn gode rutiner i klassefellesskapet på å ta i bruk bla. mikrofoner.

Intervjupersonenes erfaring og formelle kompetanse på tegnspråkområdet er varierende i gruppen. Der en av intervjupersonene er en ressursperson på sin arbeidsplass med tanke på å gi og dele kunnskap og informasjon om denne elevgruppen til andre, forteller de andre to om svært sparsommelig informasjon og opplæring i forkant av det å få tegnspråklige elever inn i sitt klasserom for første gang. De hadde heller ingen opplevelse av at å bli fulgt opp i noen grad iløpet av skoleåret av noen andre enn den løpende dialogen de hadde med tolkene.

Med tanke på tolketjenester var alle tre svært positivt innstilte med tanke på å ha med denne profesjonen inn i klasserommet og har stort sett bare gode erfaringer med bruk av tolk. De rekker frem at selv om de synes det var skjerpene og bevisstgjørende for egen praksis å ha med tolk så er ikke dette nødvendigvis udelt positivt for alle lærere, noen vil nok synes at det er ubehagelig å ha flere voksne inn i klasserommet. Alle tre var opptatt av å samarbeide med tolkene og legge til rette for at de skulle ha gode arbeidsvilkår i klasserommet gjennom å ta hensyn til praktiske ting som f.eks. tid og tidsforskyvning, faglig forberedelse for tolkene, peking, fremvisning av artefakter og plassering av elever og tolker.

To av intervjupersonene trekker frem at de bruker tolkene nærmest som veiledere eller en slags kvalitetssikring av egen undervisningspraksis i klasser med tegnspråklige elever. De spør tolkene om «hvordan ting går» og forteller at de har en forventning om tilbakemeldinger fra tolkene hvis noe ikke fungerer. I tillegg er tolkene en ressurs med tanke på eventuelle tekniske hjelpemidler i klasserommet. En av intervjupersonene forteller om en praksis med å involvere tolkene i møtevirksomhet som en god og naturlig samarbeidspartner med tanke på relasjonsbygging. Også samarbeid med flere av rollene i skolen blir trukket frem som en viktig faktor i arbeidet med tilpasset opplæring.

De fysiske betingelsene i et klasserom er sentrale. Særlig en av intervjupersonene trekker frem dette og retter samtidig kritikk mot moderne, åpne skolebygg som hen ser på som dårlig tilpasset både for elever med tegnspråk og elever med nedsatt hørsel som ikke bruker tegnspråk. Det oppleves som et nedprioritert område hos administrasjon/ledelse at disse elevene skal kunne få faste opplæringsrom som er passende for sine behov med tanke på støy, lys og installasjon av teknisk utstyr med tanke på at lærere må «kjempe» for denne tilretteleggingen. At de hørselshemmede elevene selv får bestemme plassering i klasserommet trekkes frem som viktig. Og at læreren kan styre hvem det er mest hensiktsmessig at eleven sitter nært og samarbeider med.

Elevantall er et tema som skaper engasjement hos særlig to av intervjupersonene. Begge forteller at klassene har vokst mye de siste årene, men at lærerressursene har forblitt de samme og at dette skaper store utfordringer med tanke på tilpasset opplæring og muligheten til å følge opp alle elevene i tilstrekkelig grad.

Alle tre intervjupersonene var opptatt av at det ikke var store endringer eller tilpasninger de gjorde med sin vanlige undervisningspraksis for å tilpasse for elever med tegnspråk. Særlig ikke dersom de opplevde at elevene var sterke faglig og hadde gode norskkunnskaper. Men at det ikke er særlig mye opplæring for lærere som får denne typen elever inn i sitt klasserom og heller ingen form for veiledning som alle var enige i at helt sikkert hadde vært svært nyttig. Tolkene oppleves som en naturlig kilde til informasjon og at det er naturlig at den gis av tolkene med tanke på at disse skal inn i klasserommet og samarbeide med lærerne. Det er viktig at informasjonen som gis i klasserommet kan «maskeres» i noen grad dersom man ikke vil ha for stort fokus på elevene. Hvis man ønsker å få ned støyen f.eks. med mye småprat er det lurt å be om dette for sin egen del istedenfor å «skylde» på elevene med nedsatt hørsel.

Når det gjelder målsetting, innhold og vurdering var det ikke like mange elementer som ble trukket frem som viktige med tanke på tilpasset opplæring for elever med tegnspråk. En av intervjupersonene trakk frem dette med tegnspråklige elevers læreplaner i engelsk og norsk, og synes ikke dette burde undervises i egne rom og egne klasser utenfor den ordinære opplæringen i disse fagene. Læreren burde kunne tilpasse for begge læreplanene i samme klasserom. Med tanke på vurderingssituasjoner ser intervjupersonene for seg at det kreves tilpasning i noen grad dersom vurderingen gjennomføres muntlig, dersom den er skriftlig tenker ikke intervjupersonene at det trengs særlig tilpasning.

Med tanke på arbeidsmåter trekkes variasjon og visuelle virkemidler frem som viktige elementer. I tillegg må man være mer i forkant med planlegging, og man kan ikke være like spontan med tanke på at opplæringen er tolkemediert. Klasseromsdiskusjoner burde man kanskje bruke i mindre utstrekning med tanke på at dette kanskje ikke er like lett for tegnspråklige elever å delta i. Gruppearbeid er også en arbeidsform som krever tilpasning fra læreren med tanke på hvem som jobber sammen, hvor mange og hvor. Bruk av film krever også mer planlegging for å sikre at filmene har tekst. I tillegg trekker en av intervjupersonene frem at det å produsere materiell til utdeling også kan være nyttig.

Kapittel 5 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene mine fra intervjuene mot relevant faglitteratur, undersøkelser, lovtekster og andre dokumenter, som rapporter fra myndighetene.

Problemstillingen i denne oppgaven er: «Hvilke faktorer mener lærere er hemmende og fremmende i arbeidet med tilpasset opplæring for elever med tegnspråk i videregående skole?». Denne oppgaven har vist at det er mange faktorer som kan bidra til å hemme eller fremme læreres arbeid med tilpasset opplæring for elever med tegnspråk. Med bakgrunn i funnene fra intervjuene er det er særlig tre hovedkategorier fra den didaktiske relasjonsmodellen jeg vil drøfte i dette kapittelet: læreforutsetninger, rammefaktorer og arbeidsmåter. Særlig interessant var det at de fleste faktorene som opplevdes som hemmende er rammefaktorer som lærerne selv ikke rår over. Videre var det interessante funn både om læreres samarbeid med tolker og elever, elevenes læreforutsetninger, samt intervjupersonenes tanker om kompetanse og veiledning av lærere som underviser elever med tegnspråk.

5.1 Læreforutsetninger

Alle de tre intervjupersonene var enige i at læreren har ansvaret for å legge til rette for læring for alle elevene i klasserommet. Denne forståelsen er helt på linje med synet til både Haug (2022, s. 17), Hølland (2021, s.41), Imsen (2016, s. 241-242) og Michelet (2019, s.64) om at tilpasset opplæring i utgangspunktet skal være en generell tilpasning som gir alle elevene muligheten til å delta i opplæringen. Det er med andre ord like viktig for denne elevgruppen, som for andre elevgrupper, at de møtes av en skole som ser hver enkelt elev sitt unike erfaringsgrunnlag, som har blitt formet gjennom oppveksten (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 84-85). Med dette som bakgrunn er det interessant at intervjupersonene kommer frem med relativt få elementer knyttet til denne elevgruppes unike læreforutsetninger som jo er en del av utgangspunktet for å kunne tilpasse opplæringen. Den teoretiske gjennomgangen av denne elevgruppens læreforutsetninger i kap. 2.1.1 viser at både tilgangen til språk og språkmiljø gjennom oppveksten, bruken av hørselstekniske hjelpemidler, tospråklighet og det å være visuelt orientert, er noen av elementene som er med på å forme denne elevgruppens særegne læreforutsetninger. I tillegg står denne elevgruppen, i en motsetningsfylt og sårbar livsfase, der de som ungdommer med funksjonsnedsettelse får noen ekstra utfordringer knyttet særlig til utviklingen av identitet (Heggen & Øia, 2005, s. 16-21; Tøssebro, 2014, s. 201-208).

Først og fremst var intervjupersonene opptatt av å beskrive disse elevene som velfungerende elever, som hadde hatt gode faglige resultater. Intervjupersonene hadde fokus på å både tone ned og ufarliggjøre både det å ha nedsatt hørsel, og det å være tegnspråklig. Beskrivelser med ordbruk som «hørselshemmet, so what» eller at «de er ikke tette i hodet selv om de er tette i ørene», ble nok uttalt med gode intensjoner om å kunne bidra til å redusere eventuell marginalisering eller stigma knyttet til funksjonshemminger, slik som blant annet Grue (2004, s. 116-117) beskriver. Disse utsagnene kan også tyde på at intervjupersonene oppfatter disse elevene til en viss grad som «hørende elever som ikke hører» (Marschark et al., 2002, s. 41; Swanwick & Marschark, 2010, s. 219-220). Dette er interessant med tanke på at man med et slikt syn kan risikere å overse eller unnlate å ta høyde for de unike erfaringene og strategiene denne elevgruppen ofte innehar og som har implikasjoner for læreforutsetningene til elevene (Marschark et al., 2002, s. 41-42).

Videre forteller to av intervjupersonene at hørselstapets omfang hos den enkelte elev antakelig vil påvirke behovet for tilpasninger. At de elevene som kan snakke «normalt» og høre såpass at de ikke er «avhengige» av en tolk nok har det litt enklere og dermed også har mindre behov for tilpasninger. Dette passer inn i bildet mange har av tegnspråk, at man først og fremst ser på det som et «hjelpespråk» for døve (Gupta, 2017, s. 132). Tegnspråkets status har blitt hevet, men knyttes fortsatt utelukkende til døvhet. Mange tenker rett og slett ikke på tegnspråk som et språk, i den grad at det er likestilt med andre språk (Gupta, 2017, s. 132). Dette er interessant med tanke på at i et klasserom der hensynet til tospråklighet blir ivaretatt vil elevene ha muligheten til å støtte seg til hele sin språkkompetanse ved hjelp av transspråking slik det blir beskrevet av García og Lin (2017, s. 118-120) samt Lewis et al. (2012, s. 645). Videre er det interessant dersom det er slik at lærere opplever at det er en dikotomi mellom tegnspråk og hørsel, at man enten er døv og tegnspråklig eller hørende og talespråklig hvis dette har konsekvenser for hvilke typer tilpasninger elevene får. Særlig med tanke på at det ikke er hvilke tilpasninger man gjør som er avgjørende, det er snarere «summen» av tiltak man gjør i skolen som avgjør om de er tilstrekkelige (Hjulstad et al., 2015, s. 13).

En av intervjupersonene hadde både formell og praktisk tegnspråkkompetanse og fortalte i intervjuet hvordan hen gjerne kunne bruke tegn som et supplement dersom det var behov for det i undervisningen. Særlig med tanke på oppklaringer og gjentakelser. Men i intervjuene var det ingen som fokuserte på elevenes helhetlige språkkompetanse i særlig grad. Som beskrevet i teorikapittelet er elever med tegnspråk en veldig mangfoldig gruppe med store variasjoner i

eksponering for, og opplæring i, tegnspråk gjennom oppveksten (Marschark et al., 2002, s. 43; Rosen et al., 2020, s. 34-35). Å kjenne til elevenes læreforutsetninger er viktig dersom man legger et konstruktivistisk læringssyn til grunn, der avstanden mellom den kompetansen man har og det man skal tilegne seg må være innenfor rekkevidde (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 85). Dette er interessant med tanke på at flere av disse ungdommene kan ha fått for dårlig tilgang til tegnspråk gjennom oppveksten (Proba, 2022, s. 1-4). Med tanke på elevenes læreforutsetninger kan også tilgangskompetanse være et viktig moment med tanke på elevenes språkkompetanse som skal sette de i stand til å få tilgang til skolens fagdiskurs (Blikstad-Balas, 2019, s. 18-22).

Intervjupersonene beskriver som sagt disse elevene som velfungerende elever, som hadde hatt gode faglige resultater. Dette er interessant med tanke på at dersom man som funksjonshemmet fremstår som svært velfungerende, kan man i verste fall risikere å premieres med færre eller ingen tilpasninger som man kanskje egentlig både har rett til og behov for (Grue, 2004, s. 238). Også elevenes identitetsutvikling kan være interessant i denne sammenhengen. Fordi elevene kan havne i en skvis mellom å fremstå som funksjonshemmet nok til å få den tilpasningen man har rett på og kanskje trenger, samtidig som disse elevene kanskje aldeles ikke har lyst å «spille» rollen som funksjonshemmet, fordi man ikke ønsker å bli stigmatisert, eller skille seg ut og på den måten risikere å falle utenfor ungdomsfellesskapet (Grue, 2004, s. 116-117). Et fellesskap disse elevene antakelig allerede jobber hardt for å være en del av (Kermit et al., 2014, s. 152) og som de sannsynligvis allerede befinner seg i ytterkanten av (Tøssebro, 2014, s. 51-52).

Det skinner gjennom i intervjuene at alle er intervjupersonene er oppriktig opptatt av at elevene skal lykkes, og at de vil dem vel. De tenker at disse elevene ikke har noe dårligere utgangspunkt for å kunne prestere faglig enn andre elever og dette kan vitne om at lærerne opplever disse elevene som inkluderte og som en del av klassefellesskapet. Alle intervjupersonene presiserer at de er åpne for tilbakemeldinger og at de har dialog med elevene sine der de etterspør tilbakemelding fra elevene om «hva som fungerer og ikke fungerer». De elevene som ikke tar kontakt på eget initiativ blir oppsøkt enten via digitale plattformer eller på skolen, for å sikre at de også har mulighet til å få sagt sitt. Det er interessant at lærerne legger vekt på at elevene selv skal være medvirkende til å sikre tilpassingen av egen opplæring gjennom å gi tilbakemelding om hva som «fungerer eller ikke» samtidig som det i videregående skole ikke er noen dedikerte fora for disse elevene der de kan reflektere, dele erfaringer eller få veiledning fra en rådgiver eller andre med

kompetanse innen tegnspråk og hørselsfeltet. Som man for eksempel har mulighet til på elevsamlinger eller kurs som Statped arrangerer for elever i barne- og ungdomsskolen (Statped, 2021). Det er heller ikke slik at det er sosialpedagogiske rådgivere med spesialkompetanse på tegnspråk og hørselsfeltet ansatt på knutepunktskolene.

Det å forvente at elever skal si fra om ting som «fungerer eller ikke fungerer» er nok sagt med et genuint ønske om å kunne tilpasse best mulig for disse elevene. Men for at elevene skal kunne gi en slik tilbakemelding og oppleve reell medbestemmelse må man nødvendigvis først ha tilegnet seg tilstrekkelig kunnskap til å kunne ta informerte beslutninger (Klafki, 2011, s. 70-71). Det er læreren som er eksperten på læring, det er tolken som er ekspert på tolking, og eleven er først og fremst ekspert på seg selv. Selv om denne måten å be om tilbakemeldinger fra elevene antakelig er velmenende er det ikke sikkert at eleven faktisk forstår spørsmålet slik det er ment. Det er også interessant hvis man ser for seg at disse elevene skal måtte være en slags kontrollør, og passe på om læreren tilpasser sin opplæring godt nok eller ikke. For noen elever er videregående skole deres første erfaring med bruk av tolk i opplæringssammenheng. Og mange av disse elevene står også i en ekstra sårbar situasjon i møtet med videregående skole for første gang (Tøssebro, 2014, s. 230-232). Det kan være vanskelig å fortelle om egne utfordringer og det å måtte be om tilpasninger dersom man må beskrive sin situasjon gjerne med bruk av det som kan oppleves som belastende ord og uttrykk (Tøssebro, 2014, s. 230-232). Å gi en slik type tilbakemelding er kanskje mye å forvente av ungdommer generelt, og kanskje ekstra mye å forvente av tegnspråklige elever, med tanke på læreforutsetningene som er beskrevet i kapittel 2.2.1. Særlig med tanke på det vi vet om at mange elever ønsker å unngå fokus på egen funksjonshemming med tanke på den sosiale kostnaden dette kan ha (Grue 2004, Kermit et al.2014). Det er viktig å nevne i denne sammenhengen at det i intervjuene kom frem at lærerne var følsomme for dette perspektivet med sosial kostnad for elevene. Det kommer frem at intervjupersonene mener at man ikke bør legge for mye fokus på elevenes funksjonshemming i plenum i klassen. Et eksempel på dette som kom frem i intervjuene var at dersom det f.eks. var mye støy i klasserommet var det bedre å be om ro fordi at læreren selv hadde behov for ro, eller knytte dette til arbeidsmiljøet generelt, fremfor å be om ro «på grunn av» den tegnspråklige eleven.

5.2 Rammefaktorer

Det er svært mange rammefaktorer som påvirker skolehverdagen til både ansatte og elever (Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 87). I løpet av intervjuene trekker intervjupersonene selv frem flere rammefaktorer som de mener påvirker deres mulighet for å tilpasse opplæringen for elever med tegnspråk. Både klassestørrelse, teknisk utsyr, tolker, informasjonsflyt, kompetanse og erfaring er viktige rammefaktorer som ble trukket frem. Til sammen utgjør disse faktorene det man kan kalle lærerens handlingsrom, det være seg både det faktiske og det opplevde handlingsrommet (Imsen, 2016, s. 183-186; Lyngsnes & Rismark, 2021, s. 87-89).

To av intervjupersonene trakk særlig fram antall elever i klassen som en viktig rammefaktor for å kunne drive med tilpasset opplæring. Begge fortalte at klassene de siste årene stadig har økt i elevantall, men at lærerressursene har forblitt de samme. Dette skaper mer krevende forhold for å kunne drive med tilpasset opplæring. Det er jo slik at tilpasset opplæring ikke er ment å være en individuell rett og det er ikke at slik læreren skal lage individuelle opplegg til hver enkelt elev (Haug, 2022, s. 17; Hølland, 2021, s. 41; Imsen, 2016, s. 241-242; Michelet, 2019, s. 64). Men det eksisterer varierende forståelser av begrepet tilpasset opplæring i dagens skole (Jenssen & Lillejord, 2010). Det kan nok føles svært overveldende dersom tilpasset opplæring oppfattes som en individuell rett i store klasser med mange elever. Men dersom man ser på tilpasset opplæring i lys av den didaktiske relasjonsmodellen er nok læreforutsetninger en av faktorene som i denne sammenhengen kan knyttes nært til rammefaktorene. Dersom man legger til grunn at lærerens undervisning skal være tilpasset, slik at skolen skal kunne møte den enkelte elevs behov og evner (Hiim & Hippe, 2009, s. 41; Michelet, 2019, s. 63-64), krever det at læreren først må ha mulighet til å gjøre seg kjent med elevenes læreforutsetninger før hen planlegger undervisningen. Å gjøre seg godt kjent med elevenes læreforutsetninger må man anta er en større oppgave dersom man har mange elever, enn dersom man har få.

Antallet elever blir også trukket frem som en viktig rammefaktor med tanke på lyd. En av intervjupersonene trekker frem at det å tilpasse lydnivået i klasserommet, med tanke på å redusere støy, er en god tilpasning for elever med tegnspråk. Dette er interessant sett i lys av dagens bilde i skolen som tidligere beskrevet, at denne elevgruppen i større grad enn før, lener seg til både tegnspråk og til norsk tale gjennom bruk av tekniske hjelpemidler. Dette er et godt eksempel på hvordan kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen er nært knyttet til hverandre. Det blir trukket frem i intervjuet at lyd og støy er noe intervjupersonen ser på som

en viktig faktor når man planlegger både arbeidsmåter og læringsaktiviteter. Hvilke læringsaktiviteter man gjennomfører og i hvilke rom disse gjennomføres, er viktig når man f.eks. har gruppearbeid eller annen muntlig samhandling. Da kan det være tenker hensiktsmessig å dele elevene opp i grupper, som er fysisk adskilte slik at støynivået blir lavere. Dette er på linje med Berge (2016, s.26-27) som blant annet trekker frem gruppearbeid som en av elementene som kan gjøre at tegnspråklige elever får med seg mindre av informasjonen enn andre elever, dersom læreren organiserer opplæringen «som vanlig».

Dette bringer oss videre til en annen rammefaktor, nemlig skolens opplæringslokaler. En av intervjupersonene forteller at det er utfordrende å få tildelt faste rom som er godt tilpasset for opplæring av denne elevgruppen. Intervjupersonen forteller at hen måtte kjempe for å få tilgang til et fast klasserom som fungerer godt med tanke på mikrofonanlegg, visuell, og auditiv støy. Intervjupersonen forteller om et tilfelle der hen måtte foreta interne bytter av rom med en annen lærer for å få tilgang til et godt egnet undervisningsrom på fast basis. Også dette med visuell støy er interessant i denne sammenhengen med tanke på at tegnspråklige elever lett kan bli distraheret av visuelle aktiviteter som drar oppmerksomheten bort fra læreren og/eller tolken (Dye et al., 2008, s. 260). Intervjupersonen stiller seg kritisk til hvordan man planlegger og bygger nye skolebygg i dag, fordi disse er dårlig tilpasset for elever med hørselsutfordringer. Hen opplever at nye skolebygg ofte har store åpne arbeidsfellesskap der man skal kunne jobbe med forskjellige typer læringsoppdrag og at tegnspråklige elever og elever med nedsatt hørsel kan få store utfordringer i et slikt arbeidsmiljø. Disse elementene er særlig interessante med tanke på tilpasset opplæring på organisasjonsnivå. Romplan og skolens fysiske rammer må man kunne si at er et ledelsesansvar på en skole, i tillegg til at det kanskje også et politisk ansvar. Det er flere rammefaktorer som trekkes frem, som påvirker ledelsen og skolens kultur for å drive med tilpasset opplæring. Bruken av teknisk utstyr er et annet eksempel på dette.

Alle intervjupersonene trekker frem bruken av teknisk utstyr som en viktig rammefaktor. I teorikapittelet er teknisk utstyr først og fremst nevnt i sammenheng med elevenes læreforutsetninger med tanke på at de fleste elever med sterkt nedsatt hørsel i dag har CI (HLF, 2016). Dette passer inn i bildet som intervjupersonene tegner av at det i dag er mer og mer vanlig at elever med nedsatt hørsel har mikrofonanlegg, alene eller i kombinasjon med tolk. Usikkerhet og nervøsitet i forbindelse med å ta i bruk slikt utstyr blir trukket frem av to av intervjupersonene. Det å ta i bruk mikrofonanlegg dersom elever har behov for dette er en ganske grunnleggende tilpasning for å kunne gi alle elevene tilgang til det som foregår i

klasserommet. Dette er interessant dersom man tar innover seg at inkludering også er en viktig del av skolens oppdrag jfr. skolens overordnede mål for læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) og at dette henger tett sammen med tilpasset opplæring (Michelet, 2019, s. 71). Dermed kan lærerens bruk, eller ikke bruk, av teknisk utstyr være et viktig element med tanke på i hvilken grad elever som nyttiggjør seg av slike anlegg får sin opplæring tilpasset eller ei.

En av intervjupersonene er særlig opptatt av at det må gis god opplæring i bruken av disse anleggene, og at det må være lav terskel for å kunne ta kontakt med noen for å få hjelp hvis noe «streiker». Og på denne måten unngå at eventuell usikkerhet med tanke på å ta dette i bruk, risikerer å gå utover elevene. Både det å ha tilgang til egnede opplæringslokaler og det å bruke og få oppfølging i bruken av teknisk utstyr, som for eksempel mikrofonanlegg, er interessant med tanke på skolens indre kontekst (Arfwedson, 1984, s. 20-22). Hvilken kultur man har på den enkelte skole med tanke på tilpasset opplæring er viktig fordi det ikke er en oppgave man skal stå med alene (Jenssen, 2022). Dersom elevenes rett til tilpasset opplæring skal ivaretas bla. ved bruk av egnede klasserom og/eller tekniske installasjoner bør det med andre ord ikke være opp til den enkelte lærer å ta ansvaret for dette all den tid arbeidet med tilpasset opplæring ikke er en oppgave som man løser med enkelttiltak, det er en kontinuerlig prosess som bør følges opp av skolens ledelse og være en del av hele skolens daglige praksis (Jenssen, 2022, s. 41-43).

En av intervjupersonene trekker frem at bruken av teknisk utstyr kan legge en demper på spontaniteten og at man som lærer må drive med effektiv klasseledelse til alle har fått denne mikrofonbruken «under huden». Dette er interessant med tanke på risikoen for at tegnspråklige elever kan ende opp med å bare få med seg bruddstykker av undervisningen (Berge, 2016, s. 23-29). Hvis det er slik at lærere lar være å bruke slike anlegg, eller ikke tar grep med tanke på klasseledelse, for at alle deltakerne i klasserommet skal få bruken «under huden», kan man risikere at elevene ikke får tilgang til opplæringen på lik linje med sine medelever. I tillegg kan man risikere at elevene havner i et slik dilemma som Kermit (2019) beskriver. Skal man velge å ta en aktiv rolle og ta på seg «ekstrajobben» med selv å minne lærerne på å bruke utstyret? Og med det ta den eventuelle sosiale kostnaden det har med å måtte be om egen tilpasning og sette fokus på egen funksjonsnedsettelse gang på gang. Eller skal man forholde seg passiv fordi man heller vil fremstå som «en av flokken». Prisen man betaler blir da dårligere tilgang til opplæringen, i tillegg til eventuelle negative bivirkninger dette kan ha med tanke på egen identitetsutvikling (Kermit, 2019, s. 51-52).

5.2.1 Tolken som rammefaktor

Et av de sentrale funnene i denne undersøkelsen er hvordan lærere ser på tolken som en viktig rammefaktor for å lykkes med tilpasset opplæring. Alle de tre intervjupersonene hadde utelukkende positive ting å fortelle om sin opplevelse av å samarbeide med tolker og det å ha tolker med seg i sitt klasserom. De fortalte at de tilpasset sin praksis for at tolkene skulle få gjøre sin jobb i klasserommet på en god måte. Elementer intervjupersonene trekker frem som er viktige å tenke på dersom man har med seg tolk i klasserommet er tid, planlegging, gi tolkene forberedelse, bruk av film, og plassering. Berge (2016) peker på at en tolkevennlig praksis er en praksis som er tydelig på hvordan man kan samarbeide og hvordan ansvarsfordelingen mellom lærer og tolk er. Den har god visuell tilgjengelighet og tar hensyn til tidsforskyvning og turtakingssignaler (Berge, 2016, s. 23-29).

Videre kommer det frem at intervjupersonene, særlig to av disse, bruker tolkene som en form for «veiledere». De sjekker ut sin praksis nå og da ved å spørre tolkene hvordan ting går. Litt på samme måte som de henvender seg til elevene og spør om ting går greit og ber dem si fra om ting som «fungerer og ikke fungerer». Intervjupersonene tar det som en bekreftelse på at deres opplæringspraksis er godt tilpasset når tolkene svarer at ting går greit, eller ved at tolkene ikke selv tar kontakt og spør om ting. Dette er interessant fordi det ikke fremstår som helt tydelig hva det er lærerne egentlig spør om, og hva det er tolkene eventuelt svarer på? Videre er dette interessant hvis man ser på denne samhandlingen i lys av tolkenes fagkompetanse og handlingsrom. Tolkene har ingen pedagogisk eller didaktisk kompetanse dersom man ser på fagene som inngår i tolkeutdanningen (OsloMet, (u.å)). Og ifølge sine egne yrkesetiske retningslinjer har de heller ikke noe ansvar for innholdet i det som skal tolkes. De skal heller ikke ytre seg på andres vegne (Akademikerforbundet, (u.å)). Tolkens svar på denne type spørsmål må med andre ord sees i lys av tolkens kompetanse og muligheten til å eventuelt ytre seg. Det tolken *kan* si noe om er sine egne arbeidsforhold, om kommunikasjonen gikk greit eller ikke. Med bakgrunn i tolkens kompetanse, arbeidsoppgaver og rollesett kan ikke tolken snakke på elevens vegne, ta ansvar for innholdet, eller med faglig tyngde si noe om opplæringen som sådan. En tolk bør kunne nyttiggjøre seg av sin kompetanse og erfaring med denne elevgruppen i skolen og på denne måten bidra i et samarbeid med lærere. Særlig med tanke på at man i tolkemediert opplæring er tjent med å samarbeide ved å lene seg på begge yrkesgruppens profesjonskunnskap og erfaring for å gi elevene et best mulig opplæringstilbud (Berge, 2016, s. 23). Samtidig må man ha et realistisk forhold til hvilken formell kompetanse og handlingsrom tolkene har med tanke på bidrag til et slikt samarbeid. Intervjupersonene forteller også at det nok ikke er like populært hos alle

lærere å ha med en annen voksen inn i klasserommet. Slike erfaringer kan nok også risikere å legge en demper på tolkenes vilje og evne til samarbeid.

5.2.2 Kompetanse og veiledning for lærere som underviser elever med tegnspråk.

To av intervjupersonene trekker frem at informasjonsflyten og den informasjonen som gis til lærere som skal ha tegnspråklige elever i klasserommet ikke er god nok. En av intervjupersonene beskriver en situasjon der hen ikke fikk informasjon om at det ville være en tegnspråklig elev i sitt fag før det plutselig sto en tolk i klasserommet ved skolestart. Dette er interessant fordi det å få en tegnspråklig elev i klassen har konsekvenser for dynamikken og innholdet den didaktiske relasjonsmodellen. Det er vanskelig å kunne planlegge tilpasset opplæring når man ikke vet hvilke faktorer man må ta hensyn til.

En annen av intervjupersonene forteller at hen ikke har fått særlig informasjon eller oppfølging med tanke på å ha tegnspråklige elever i sitt klasserom. Hen kan huske et informasjonsmøte i begynnelsen av året flere år tilbake i tid, men at det ikke har vært noen form for faste møter eller opplæring hvert år. Dette er interessant med tanke på at tilpasset opplæring bør være et tydelig felles mål (Haug, 2022, s. 41-60). Dette er også interessant med tanke på Jeppesen et al. (2016) og Turmo & Aamodt (2007, s.8) sine funn, som viser at ledelsen ved skolene i liten grad tar ansvar for å øke lærernes kompetanse. Dette er kanskje særlig interessant med tanke på at lærere selv peker på tilpasset opplæring som et spesifikt område de trenger mer kompetanse om (Turmo & Aamodt, 2007, s. 7).

På spørsmål om oppfølging og veiledning er alle intervjupersonene samstemte i at veiledning kunne vært fruktbart i denne sammenhengen. En av intervjupersonene trekker frem at selv om de elevene hen har undervist har klart seg bra faglig, er ikke det nødvendigvis fordi opplæringen har vært godt tilpasset. Det kan like gjerne ha vært flaks forteller hen. En annen av intervjupersonene trekker frem at man er forskjellige med tanke på å innhente informasjon og få veiledning, hen liker nok best å ta kontakt med kolleger eller andre som har lignende erfaringer for å få veiledning gjennom diskusjon. Den siste intervjupersonen peker på veiledning som svært viktig og at dette bør være et ledelsesansvar. Også Jeppesen et al. (2016) og Turmo & Aamodt (2007, s.8) peker på at kompetanseheving er et ledelsesansvar. Dette er også interessant med tanke på målet om at mer av lærernes fellestid på skolen bør brukes til faglig utvikling i profesjonsfellesskapet (Dahl & Dahl, 2016, s. 208-209). At tolkene deltar i samarbeidsmøtene på den ene skolen slik det kommer frem i

intervjumaterialet kan være et eksempel på dette. Noe som er i tråd med Berges (2003, s.16) sitt syn på det å lene seg på både tolkenes og lærernes profesjonskunnskap og erfaring for å kunne gi et best mulig opplæringstilbud til elevene. Kanskje er det ekstra viktig for lærere og tolker å dra veksler på hverandres fagkompetanse på den enkelte skole der man jobber sammen side ved side, all den tid dette er en liten elevgruppe som befinner seg spredt utover hele landet og lærere som underviser elever i tegnspråk er tilsvarende spredt. Hvis man skal kunne samarbeide med disse spredte fagfolkene kreves det at noen tar på seg arbeidet med å strukturere og drive et slikt samarbeid (Berge, 2003, s. 13-14). På den enkelte skole kan man anta at det nok kreves mindre logistisk arbeid for å få til et samarbeid mellom tolker og lærere.

5.3 Arbeidsmåter

Alle intervjupersonene fortalte at de gjorde små, eller ingen tilpasninger av det som var deres vanlige opplæringspraksis, selv om de hadde tegnspråklige elever i sitt klasserom. En av intervjupersonene beskrev sin praksis som «business as usual» i stor grad. Dette er interessant med tanke på at det å organisere opplæringen «som vanlig» kan føre til at tegnspråklige elever bare får med seg bruddstykker av undervisningen (Berge, 2016, s. 26-27). Det kan også vitne om at disse elevene ikke sees på som funksjonshemmet i særlig grad. Eller i det minste at lærerne ser på disse elevene som en naturlig del av gruppen. Å drive med opplæring «som vanlig» fordi de tegnspråklige elevene klarer seg så godt at man nesten glemmer at eleven har et sansetap, kan i verste fall føre til at man premierer elevens innsats med dårligere tilpasning. Dersom man behandler tegnspråklige elever som «hørende elever som ikke hører» tar man ikke inn over seg erfaringene og strategiene som ofte skiller seg fra hørendes erfaringer og strategier. Dermed kan man risikere å hoppe bukk over disse elevenes unike sett av læreforutsetninger og utfordringer, knyttet til identitet og sosial kompetanse. Dersom man ser på døve elever som «hørende elever som bare ikke hører» så lar man gjerne være med tenke på hvordan man bør tilpasse opplæringen, eller lar være å ta grep med tanke på sosial inkludering (Swanwick & Marschark, 2010, s. 219-220). Det er ikke nødvendigvis store endringer som skal til for at opplæringen skal være tilpasset og tolkevennlig. Men funnene i disse intervjuene tyder på at det er særlig viktig å tilpasse spørsmål-svar-sekvenser, gruppearbeid, når læreren håndterer modeller eller andre objekter i klasserommet, videoer og presentasjoner særlig med tanke på tidsforskyvningen i tolkemediert opplæring (Berge, 2016,

s. 26-28). Også bruken av film blir brukt som eksempel av en annen som et element som krever tilpasning med tanke på at filmer bør være tekstet.

Kapittel 6 Oppsummerende kommentarer og veien videre

Formålet med dette prosjektet har vært å finne ut hvordan lærere i videregående skoler planlegger og gjennomfører sin undervisning for elever med tegnspråk slik at den blir tilpasset. Problemstillingen i dette prosjektet har vært: Hvilke faktorer mener lærere er hemmende og fremmende i arbeidet med tilpasset opplæring for elever med tegnspråk i videregående skole? For å kunne besvare denne problemstillingen har jeg intervjuet tre lærere som har hatt undervisning for elever med tegnspråk i forskjellige fag minst en gang iløpet av de siste seks årene. Jeg har brukt den didaktiske relasjonsmodellen som analyseverktøy slik at funnene fra intervjuene, etter å ha blitt kodet, ble organisert inn under passende kategorier fra denne modellen. Ved å bruke den didaktiske modellen som analyseverktøy er det mulig å se delene hver for seg, men også hvor tett disse er knyttet sammen. Videre har jeg drøftet funnene opp mot aktuell faglitteratur, lovbestemmelser, rapporter og andre aktuelle teoretiske kilder. I denne delen vil jeg oppsummere mine funn og avslutte med noen tanker om videre forskning.

For intervjupersonene var det først og fremst rammefaktorer som de selv ikke opplevde å ha kontroll over som fremsto som mest hemmende i arbeidet med tilpasset opplæring. Av disse ble det særlig pekt på klassestørrelse, teknisk utstyr, tilgangen til egnede undervisningslokaler samt informasjonsflyt, opplæring og veiledning. Faktorene som fremsto som mest avgjørende med tanke på å fremme tilpasset opplæring var tolken som rammefaktor, læreforutsetninger i form av samhandling med de tegnspråklige elevene og forskjellige elementer knyttet til arbeidsmetoder herunder bruken av visuelle virkemidler og arbeidsmetoder som bidro til mindre støy, samt bruk av film med tekst. Andre sentrale funn var intervjupersonenes fokus på elevenes grad av hørsel og manglende fokus på andre elementer ved denne elevgruppens læreforutsetninger som språkkompetanse og utfordringer knyttet til identitet og inkludering.

Intervjupersonene opplever at klasser nå har blitt så store at det blir vanskelig å kunne følge opp hver enkelt elev tilstrekkelig innenfor den tilmålte tiden man har i klasserommet. Videre kommer det frem i intervjuene at det stadig blir mer vanlig med kombinasjonsløsninger i klasserommet for elever med tegnspråk, elevene bruker ofte tekniske hjelpemidler som mikrofon/lydanlegg i tillegg til tolk. I den sammenheng blir behovet for opplæring og trygging med tanke på å ta disse anleggene i bruk trukket frem. I tillegg kommer det frem at læreren må være strukturert i oppstarten av skoleåret slik at alle i klasserommet får lagt seg til vanen med å bruke mikrofonanlegg der disse finnes.

Det å ikke få tilgang til egnede klasserom oppleves som hemmende faktor. Det kommer frem i et av intervjuene at intervjupersonen først måtte kjempe med ledelsen på sin skole for å få tildelt et egnet klasserom for en klasse med tegnspråklige elever. Og at hen måtte drive byttehandel med en annen lærer for å sikre seg et egnet opplæringslokale, ut over det ledelsen hadde gitt. Gode visuelle og auditive forhold i opplæringslokalene trekkes frem som viktige. Også tilgang grupperom er viktige i denne kabalen blant annet med tanke på å kunne tilpasse støynivået for disse elevene.

Videre trekkes det frem at informasjon, veiledning og opplæring kan være hemmende faktorer hvis man får for lite av dette. En av intervjupersonene opplevde at hen ikke fikk beskjed om at det skulle være en tegnspråklig elev i klassen før det plutselig sto en tolk der første skoledag. Kompetanseheving for lærere som underviser elever med nedsatt hørsel, eller som er tospråklige, har av mange blitt anbefalt jfr. Berge (2003, s.13), NOU 2010:7 (2010, s.12), St.meld.nr 14 (2003-2004, s.22). Også kartlegging blant lærerne selv peker på et kompetansebehov, der særlig tilpasset opplæring trekkes frem som et av hovedområdene lærerne selv ønsker mer kompetanse i (Turmo & Aamodt, 2007, s. 7).

Klassestørrelse, informasjonsflyt, opplæring, veiledning, teknisk utstyr og tilgangen til egnede undervisningslokaler er alle rammefaktorer som henger sammen med den indre konteksten: skolens indre kultur som utvikles av bla. kulturen på arbeidsplassen, den fysiske bygningsmassen man har til rådighet, lærere og ledelse på skolen (Arfwedson, 1984, s. 20-22). Alle disse rammefaktorene oppleves av intervjupersonene som faktorer som ligger utenfor deres egen kontroll. I oppgavens teoretiske grunnlag kan man se at lærere i liten grad opplever at ledelsen verken følger opp lærernes kompetansebehov eller bidrar til å heve kvaliteten på undervisningen i særlig grad (Turmo & Aamodt, 2007, s. 8). I tillegg er det avgjørende hvilken kultur man har på den enkelte skole med tanke på tilpasset opplæring, fordi dette ikke er en oppgave man skal stå med alene (Jenssen, 2022). Dersom elevenes rett til tilpasset opplæring skal ivaretas bla. ved bruk av egnede klasserom og/eller tekniske installasjoner bør det med andre ord ikke være opp til den enkelte lærer å ta ansvaret for dette, all den tid arbeidet med tilpasset opplæring ikke er en oppgave man løser med enkelttiltak, det er en kontinuerlig prosess som bør følges opp av skolens ledelse og være en del av hele skolens daglige praksis (Jenssen, 2022, s. 41-43). Funnene i dette prosjektet sammen med dette teoretiske bakteppet kan tyde på at skolene har en vei å gå med tanke på å etablere en kultur for å kontinuerlig jobbe med tilpasset opplæring og legge til rette for at disse elevene

har tilgang til egnede klasserom både med tanke på bruken av tekniske hjelpemidler, samt med tanke på visuelle og auditive faktorer.

Faktorer intervjupersonene trekker frem som fremmede i arbeidet med tilpasset opplæring for elever med tegnspråk tilhører både læreforutsetninger, rammefaktorer og arbeidsmetoder. Tolk som rammefaktor oppleves som en fremmede faktor med tanke på tilpasset opplæring. Intervjupersonene er opptatt av at man må legge til rette for at tolken skal kunne gjøre jobben sin på en god måte og de bruker gjerne tolken som en støttespiller og samhandlingspartner. Alle trekker frem at det har vært en god erfaring å ha med seg tolk i klasserommet. For å kunne oppfylle den overordnede læreplanens mål (Kunnskapsdepartementet, 2017), samt ivareta tegnspråklige elevers opplæringsrettigheter som først og fremst er regulert i §3-9 i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998) bør opplæringen være tolkevennlig. Med tanke på samarbeidet mellom tolk og lærer jfr. Berge (2016, s.23-29) bør man kunne lene seg på både tolken og lærerens fagkunnskap med en praksis som er tydelig på samarbeid og ansvarsfordelingen mellom disse. Funnene i denne studien, der tolkene blir brukt som en slags veileder eller kvalitetskontroll på lærers opplæringspraksis i klasser med tegnspråklige elever, viser at det nok er viktig å tydeliggjøre hvilken kompetanse og handlingsrom tolken faktisk har. Slik at begge fagdisiplinene kan samarbeide på en konstruktiv måte og med det bidra til at elevene får en godt tilpasset opplæring.

Arbeidsmetoder som ble trukket frem som fremmede i arbeidet med tilpasset opplæring var særlig arbeidsmetoder som bidrar til mindre støy og som er en del av en tolkevennlig praksis (Berge, 2016). Som for eksempel bruken av gode visuelle virkemidler. Videre at man tar hensyn til tid, med tanke på at kommunikasjonen skal formidles gjennom en tolk, og at disse elevene har litt flere oppgaver som skal «løses» enn de fleste av sine medelever. I tillegg trekkes bruk av film som en arbeidsmetode som fremmer tilpasset opplæring dersom man passer på at filmen(e) er teksten.

Intervjupersonene trekker frem samhandling med elevene som fremmede i arbeidet med tilpasset opplæring. Her er man nok i skjæringspunktet mellom læreforutsetninger, rammefaktorer og arbeidsmetoder hvis man skal kategorisere dette funnet i den didaktiske relasjonsmodellen. Intervjupersonene trekker frem at de gjerne spør elevene hvordan ting går og ber dem si fra om ting fungerer eller ikke. Det å forvente at elevene skal ha kompetanse, vilje og evne til å både forstå hva de skal gi beskjed om og faktisk gjøre dette er kanskje for mye å forvente med tanke på situasjonen disse elevene står i. De står i en livsfase som preges av at de skal bygge sin egen identitet, samtidig som man er veldig opptatt av hvordan andre

oppfatter en (Heggen & Øia, 2005, s. 16-21; Tøssebro, 2014, s. 201-208). Denne elevgruppen strever gjerne ekstra mye med å kunne få være en del av ungdomsfellesskapet (Kermit et al., 2014, s. 151; Tøssebro, 2014, s. 201). Og da kan det være krevende å beskrive sin livssituasjon med ord som oppleves som belastende (Tøssebro, 2014, s. 230-232). Særlig med tanke på at elevene kanskje aller helst ikke ønsker oppmerksomhet rundt sin funksjonshemming i det hele tatt (Kermit, 2019, s. 51).

Dette prosjektet viser en liten del av hvordan opplæring for elever med tegnspråk foregår, og det fins nok skoler og lærere som har en annen praksis enn den som er beskrevet i dette prosjektet. Denne oppgaven har vist at det er mange faktorer som kan hemme eller fremme læreres arbeid med tilpasset opplæring for elever med tegnspråk i videregående skole. Med tanke på de faktorene som oppleves som hemmende er dette faktorer lærerne i liten grad opplever at de har råderett over. Mine funn viser at det er en vei å gå med tanke på kompetanse om de unike læreforutsetningene for denne elevgruppen og om tilpasset opplæring, både for enkeltlærere og for skoleledelsen. Skolene bør arbeide målrettet for å skape en kultur for tilpasset opplæring og sosial inkludering i tråd med både gjeldende lovverk og læreplanverkets overordnede mål (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik at tilgangen til opplæring for elever med tegnspråk, som all tilpasset opplæring er tenkt å være, blir et felles anliggende og ikke overlatt til tilfeldighetene.

Denne oppgavens fokus har vært på lærerens arbeid med tilpasset opplæring knyttet til de seks kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen, med særlig fokus på lærerforutsetninger, rammefaktorer og arbeidsmåter. Med tanke på videre forskning kunne det vært interessant å sett nærmere på hva som faktisk skjer i klasserommet gjennom for eksempel observasjonsstudier. Ved å ta i bruk observasjon kan man se for seg at det kanskje hadde vært mulig å finne ut noe om samhandlingen elevene seg imellom med tanke på tilpasset opplæring, klassefellesskap og inkludering, gjerne med utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn.

Litteraturliste

- Akademikerforbundet, T. i. ((u.å)). *Tolkenes profesjonsetiske retningslinjer* Hentet 22.04.2023 fra <https://www.akademikerforbundet.no/sfiles/8/01/79/1/file/tias-tolkenes-profesjonsetiske-retningslinjer.pdf>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis*. Cappelen Damm
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige* (2. utg.). Forlaget Tanum-Norli AS
- Berge, S. S. (2003). *Undersøkelse av knutepunktskoler for hørselshemmede*. Høgskolen i Sør-Trøndelag. <https://www.nb.no/items/389a0be82941a897e5802a6fea5ab8c3?page=0>
- Berge, S. S. (2016). *Tolkemediert undervisning for tegnspråklige elever i videregående skole* [Doktoravhandling, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2427493/Sigrid%20Slettebakk%20Berge.pdf?sequence=5>
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. H. Aschehoug & co.
- Blikstad-Balas, M. (2019). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-46). Universitetsforlaget.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen*. Fagbokforlaget.
- Dahl, T. & Dahl, T. (2016). Oppsummerende diskusjon og anbefalinger. I *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag* (s. 206-217). Fagbokforl.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dye, D. B., G., M. W. & Hauser, P. C. (2008). *Visual Attention in Deaf Children and Adults*. I. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195368673.003.0009>
- Døvemuseum, N. ((u.å)). *Norsk Døveskolehistorie*. Hentet 25.03.2023 fra <https://norsk-dovemuseum.no/norsk-skolehistorie>
- Ferrara, L. & Hodge, G. (2018). Language as Description, Indication, and Depiction. *Frontiers in Psychology*, 9(716). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00716>
- FoU, S. (2021). *Tegnspråkopplæring i grunnskole - Kunnskapsgjennomgang*.
- García, O. & Lin, A. M. (2017). Translanguaging in bilingual education. *Bilingual and multilingual education*, 117-130.
- Gjerde, S. (2010). *Coaching*. Fagbokforlaget.
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord* Abstrakt forlag.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (Bd. 2). Fagbokforlaget.
- Gupta, S. B. (2017). Signed Languages in Bilingual Education. I S. May (Red.), *Bilingual and multilingual education* (Bd. 3rd ed. 2017). Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1>
- Halvorsen, R. P. (2020). *Få øye på tegn : innføring i norsk tegnspråk* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2022). Tilpassa opplæring. I P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 151). Cappelen Damm AS.
- Heggen, K. & Øia, T. (2005). *Ungdom i endring*. Abstrakt forlag.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Fagbokforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (Bd. 3). Gyldendal Akademisk
- Hjulstad, J., Haugen, G. M. D., Wik, S. E., Holkesvik, A. H. & Kermit, P. (2015). *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming*. NTNU Samfunnsforskning. <https://www.nb.no/items/545b1bcff561dcfe9b80e23d0dcab8c7?page=3&searchText=I%C3%A6ring%20hos%20barn%20og%20unge%20med%20h%C3%B8rselshemming>

- HLF. (2016). Cochlea Implantat - aktuelt for deg eller andre? . I H. Landsforbund (Red.).
<https://www.hlf.no/globalassets/brosjyrer/ci-brosjyre-2016.pdf>
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring*. Fagbokforlaget
- Hørselspedagogene. (u.å). *Kurs for ungdom* Hørselspedagogene HLF Utvikling as. Hentet 21.02.2023 fra <https://xn--hrselspedagogene-lxb.no/kurs/ungdom/>
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden* (Bd. 5). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? - Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (Bd. 4). Cappelen Damm.
- Jenssen, E. S. (2022). Utvikling av tilpasset opplæring som organisasjonslæring. I P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 151). Cappelen Damm AS.
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2010). *Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig* Hentet 24.05.2022 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/hvorfor-tilpasset-opplaring-er-sa-vanskelig2/>
- Jeppesen, S., Kelder, K. & Ottesen, E. (2016). Rektors handlingsrom mellom skolens rammer og forventninger til tilpasset opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(2), 143-154.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-07>
- Kermit, P., Mjøen, O. M. & Holm, A. (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(3), 249-273.
<https://www-idunn-no.ezproxy.oslomet.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2928-2010-03-04>
- Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D. & Wendelborg, C. (2014). *En del av flokken? Inkludering og ungdom med sansetap - muligheter og begrensninger*. NTNU Samfunnsforskning AS N. S. AS.
- Kermit, P. S. (2019). Har vi fantasi til å forestille oss den inkluderende skolen? I J. Caspersen & C. Wendelborg (Red.), *Skolen vår!* (s. 38-62). Gyldendal.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik : nye studier* (3. udg. utg., Bd. 14). Klim.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del -verdier og prinsipper for grunnopplæringen* Kunnskapsdepartementet & Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and developmente from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18:7. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2018). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering* Kultur- og likestillingsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2021). *Didaktisk arbeid* (Bd. 4). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Marschark, M., Lang, H. G. & Albertini, J. A. (2002). *Educating Deaf Students - From Research to Practice*. Oxford University Press.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Michelet, S. (2019). *Klassen som fellesskap - Lærarbeid med elevkultur for læring og danning* (Bd. 1). Cappelen Damm AS.
- Moen, B. B. (2004). Om like muligheter for alle – og om Oscar, Sophie, Emilie og Haval i klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(2-03), 230-238.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2004-02-03-10>
- NOU 2001:22. (2001). *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer* S.-o. helsedepartementet. Sosial- og helsedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/1e18b045dd9346849813392b34c9cdc1/no/pdfa/nou200120010022000dddpdfa.pdf>
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>

- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0147d443bffd49f9971f54bfc26b5972/nou-2019.pdf>
- Ohna, S. E., Hjulstad, O., Vonen, A. M., Grønlie, S. M., Hjelmervik, E. & Høie, G. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever : en evalueringsstudie etter Reform 97*. Skådalen kompetansesenter.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- OsloMet. ((u.å)). *Norsk Tegnspråk Bachelorprogram*. Hentet 24.04.2023 fra
<https://www.oslomet.no/studier/loi/tegnsprak>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode* Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2019). *Læreren med forskerblick* Cappelen Damm
- Proba. (2022). *Kartlegging av barns tidlige tilgang til norsk tegnspråk* [Offentlig]. Språkrådet. Språkrådet. <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/2022/rapport-2022-07-barns-tilgang-til-norsk-tegnsprak.pdf>
- Rosen, R. S., Urbann, K., Kaul, T., Klinner, L., Oviedo, A. & Griebel, R. (2020). L1 sign language teacher preparation, qualifications, and development. I R. S. Rosen (Red.), *The Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy* (1. utg., Bd. 1, s. 33-45). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315406824>
- Sander, T. J. (1993). *Døveorganisasjonen i kamp gjennom 75 år*. Døves forlag AS.
- Språkløva. (2022). *Lov om språk* Kultur- og likestillingsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/2021-05-21-42>
- Språkrådet. (2004, 16.06.2015). *Minoritetsspråk og minoritetsspråkbrukere i Norge*. Hentet 21.02.2023 fra https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2003/1_2/Minoritetsspraak/
- Språkrådet. (2015, 03.01.2022). *Hvor mange snakker norsk tegnspråk*. Hentet 21.02.2023 fra <https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Tegnsprakteiknsprak/Ofte-stilte-sporsmal-om-tegnsprak/hvor-mange-snakker-norsk-tegnsprak/>
- St.meld.nr. 14. (2003-2004). *Om opplæringstilbud for hørselshemma*. U.-o. forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/ab9a0a2343b945eaa40e621c5ec1678f/nn-no/pdfs/stm200320040014000dddpdfs.pdf>
- St.meld.nr. 35. (2007-2008). *Mål og mening - ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. K.-o. Likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/?ch=1>
- Statped. (2021). *Kurs for elever i grunnskolen med hørselstap* Hentet 02.03.2023 fra <https://www.statped.no/tjenester/tjenester-i-form-av-kurs/kurs-etter-soknad/kurs-for-foreldre-og-barnelever/kurs-for-elever-i-grunnskolen-med-horselstap/>
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling* (3. utg.). Cappelen Damm.
- Swanwick, R. & Marschark, M. (2010). Enhancing Education for Deaf Children: Research into Practice and Back Again. *Deafness & Education International*, (4), 217-235.
<https://doi.org/10.1179/1557069x10y.0000000002>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (Bd. 4). Gyldendal Akademisk.
- Tjønndal, A. & Fylling, I. (2021). *Digitale forskningsmetoder*. Cappelen Damm AS.
- Tolkeløven. (2022). *Lov om offentlige organers ansvar for bruk av tolk mv*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/2021-06-11-79>
- Turmo, A. & Aamodt, P. O. (2007). *Pedagogisk og faglig kompetanse blant lærere i videregående skole*. Studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280578/NIFURapport2007-29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tøssebro, J. (2014). *Oppvekst med funksjonshemming*. Familie, livsløp og overganger. Gyldendal Akademisk
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO. Hentet 26.05.2022 fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Vonen, A. M. (2012). Tegnspråk i Norden. *Språk i Norden*, 105-119.

<https://tidsskrift.dk/sin/issue/view/2229/79>

Vonen, A. M. (2020). *Norsk tegnspråk : en grunnbok*. Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg a Intervjuguide

Informasjon:

Først og fremst: Takk for at du takket ja til å delta i denne studien og tok deg tid til å stille opp på dette intervjuet. Din erfaring er svært verdifull for meg i dette prosjektet.

Alt som blir sagt i intervjuet vil bli tatt opp elektronisk, men straks innholdet er transkribert vil lydfilene bli slettet. Det skriftlige dokumentet med transkripsjon av intervjuet vil bli anonymisert og legges ved masteroppgaven.

Forventet lengde på intervjuet er en klokke time, uten tid til pause.

Har du noen spørsmål før vi starter?

Innledning:

Jeg er student ved OsloMet og dette intervjuet vil være en del av datagrunnlaget til min masteroppgave i utdanningsvitenskap med fordypning i tegnspråk. Temaet for oppgaven er tilpasset opplæring for tegnspråklige elever.

Spørsmål:

Kjønn (K/M):

Alder:

Stilling:

Arbeidserfaring i skolen (antall år):

Erfaring med undervisning i klasser med integrerte tegnspråklige elever (antall år):

Jeg har delt dette intervjuet inn i tre tema: elever med tegnspråk, tilpasset opplæring og undervisningsplanlegging og den didaktiske relasjonsmodellen.

Elever med tegnspråk:

Hvilken kunnskap eller erfaring hadde du om/med tegnspråklige elever før du fikk tegnspråklige elever inn i «ditt» klasserom?

Hvilken informasjon fikk du i forbindelse med at du skulle få tegnspråklige elever i klassen?

Hva er din erfaring med bruk av tolk?

Tilpasset opplæring:

Dette er jo et stort tema, men kan du forsøke å beskrive hva du legger i begrepet tilpasset opplæring?

Hva tenker du om tilpasset opplæring sine «levevilkår» i den videregående skolen? Altså hva tenker du om praksisen rundt tilpasset opplæring i den videregående skolen?

Hvordan tenker du at ansvaret for tilpasset opplæring i den videregående skolen bør fordeles eller ligge?

Hvordan fikk du oppfølging underveis i skoleåret med tanke på tilpasning for de tegnspråklige elevene du underviste?

Hva var mest utfordrende med å tilpasse undervisningen for de/den tegnspråklige eleven?

Gjorde du noen tilpasninger som du synes var særlig vellykkede for elever med tegnspråk?
Hvis du skulle gitt råd til andre som nettopp har havnet i samme informasjon, f.eks. en nyutdannet lærer.

Undervisningsplanlegging og den didaktiske relasjonsmodellen:

Hvordan påvirket det at du hadde tegnspråklige elever i klassen din undervisningsplanlegging?

Nå vil jeg fokusere litt på den didaktiske relasjonsmodellen, kjenner du til den?

Hva tenker du om undervisningens rammefaktorer i en klasse der det er elever med tegnspråk er til stede?

Hva tenker du om målsetting i klasser der det er tegnspråklige elever til stede?

Hvordan påvirket det arbeidsmetodene dine at det var elever med tegnspråk i din klasse?

Hva tenker du om læreforutsetningene i denne klassen?

Hvordan påvirket det evalueringssituasjoner at det var elever med tegnspråk i din klasse?

Hvilken rolle spilte det at det var tegnspråklige elever i din klasse med tanke på innholdet i undervisningen?

Andre type tilpasninger:

Ble det gjort andre type tilpasninger for denne/disse elevene? (For eksempel fysiske endringer på møblering, lys, lyd etc. i klasserommet, mikrofonanlegg og så videre).

Hva skulle ønske du visste mer om FØR du gikk i gang med å undervise i en klasse med tegnspråklige elev(er)?

Hvordan tenker du at det ideelt sett skulle vært gitt informasjon? Eller på hvilken arena eller plattform tenker du at det burde gis/være tilgjengelig på?

Fikk du noen form for veiledning iløpetav skoleåret?

Tenker du at du savner noe oppfølging med tanke på å drive med tilpasset opplæring for elever med tegnspråk? F.eks. burde det vært flere informasjonsmøter eller tilbud veiledning underveis i skoleåret, i forbindelse med tilpasninger for disse elevene?

Hvem tenker du har, eller burde ha, ansvaret for informasjonsarbeid og/eller Veiledning?

Hva tenker du om de skolene som ikke har en dedikert hørselsavdeling?

Vedlegg b Informasjonsskriv og samtykke skjema:

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Tilpasset opplæring for elever med tegnspråk i videregående skole”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan opplæringen for elever med tegnspråk blir tilpasset i videregående skole. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne kvalitative intervjustudien med 3-5 deltakere vil være grunnlaget for en masteroppgave i utdanningsvitenskap, med fordypning i tegnspråk. Målet med studien er å rette søkelyset på tilpasset opplæring for elever med tegnspråk og hvordan lærere planlegger for å kunne tilpasse sin undervisning nettopp for denne gruppen elever.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgsriteriene for deltakerne i studien er at de må ha undervist i klasser med tegnspråklige elever iløpet av de siste seks skoleår. Undervisningsfaget er ikke relevant. Rektorer ved åtte aktuelle videregående skoler spredt i hele Norge har fått forespørsel om de har lærere som kan tenke seg å delta. Og du har fått en forespørsel på bakgrunn av dette via rektor, eller andre i skoleledelsen, på din arbeidsplass.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et intervju på omtrent en klokke. I intervjuet vil du i hovedsak spurt om tilpasset opplæring, lærerens didaktiske planleggingsarbeid og dine erfaringer på disse områdene knyttet til undervisning i klasser med tegnspråklige elever. Det vil bli tatt opptak av intervjuet og lydfilene vil lagres i appen «Nettskjema-diktafon». En transkribert versjon av intervjuene vil bli brukt som analysegrunnlag i masteroppgaven, sammen med samtlige transkriberte intervjuer fra andre informanter. Lydopptaket vil bli slettet når transkripsjonen er ferdigstilt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare meg som student som vil ha tilgang til lydopptakene som blir lagret på en forskningsserver via det godkjente opptakssystemet «Nettskjema-diktafon» og kan kun lyttes til via denne appen. De kan med andre ord ikke lastes ned til en lokal enhet. I oppgaven vil alle informanter og arbeidssted anonymiseres. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15 mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger være anonymisert i oppgaven og datamaterialet (lydopptak) vil bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet - Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Masterstudent Mari Ravndal, s350071@oslomet.no
- OsloMet - Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved førsteamanuensis Johan Hjulstad, johan.hjulstad@oslomet.no.
- Veileder for masteroppgaven førsteamanuensis Silje Hølland, silje.holland@oslomet.no
- Vårt personvernombud Ingrid S. Jacobsen personvernombud@oslomet.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Silje Hølland

(Forsker/veileder)

Mari Ravndal

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tilpasset opplæring for elever med tegnspråk i videregående skole» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i forskningsintervju til denne masteroppgaven

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg c Svar fra SIKT (tidligere NSD)

Referansenummer

793645

Vurderingstype

Standard

Dato

17.11.2022

Prosjektittel

Tilpasset opplæring for elever med tegnspråk.

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
/ Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Silje Hølland

Student

Mari Ravndal

Prosjektperiode

24.10.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For almennelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER Personverntjenester 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 viderebehandles 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 Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). 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 Personverntjenester 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). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Silje Fjelberg Opsvik Lykke til med prosjektet!

Vedlegg d - Eksempel på analyseskjema

| Kategorier | Koder | Alex | Robin | Kristen |
|--------------------|----------------|--|---|---|
| Læreforutsetninger | Hørsel | <i>Jeg brenner litt for det her med hørselshemming og få folk til å forstå at de er ikke tett i hodet selv om de er «tett i ørene» hvis du forstår meg? Altså, lyden er borte, på en måte, eller nedsatt, og at i hodet ellers er de normale. At de presterer på lik linje som en gjennomsnittlig annen elev, ikke sant? Bare at det er et annet språk vi må snakke.</i> | <i>Nå snakket jo begge elvene som «normalt» holdt jeg på å si. Med stemme og sånn. Men det kan jo variere litt, at det kan være veldig hemmende for elever som ikke snakker helt sånn «standard».</i> | <i>Så det er vel heller det at jeg kanskje ville tenkt at når jeg startet at disse hadde et stort handikap ville jeg kanskje tenkt i starten og så har jeg vel opplevd at de elevene, med litt tilpasning, hvis det nå oppleves som at jeg har drevet med noen særlig tilpasning, så har de på en måte kunnet fungere helt som en elev som ikke hadde noe handikap i det hele tatt. For mange av de har vært, som sagt, ekstremt høytlytende.</i> |
| Rammefaktorer | Teknisk utstyr | <i>Det er veldig vanlig nå ser vi utover i knutepunktskolen, det er lydanlegg og tolk.</i> | <i>Så da det var mest sånn nervøsitet i forhold til det tekniske, med mikrofoner og høretelefoner og mikrofon og sånn som var litt.</i> | <i>Og det har jo også selvfølgelig gjort at man må være nøyere som lærer at man må være en tydelig styrer av samtalen i klasserommet. Og at det veldig spontane, at noen sier noe, det kan de ikke gjøre uten at de må huske at de må bruke mikrofonen. Så det gjør at man må være litt sånn tydeligere og styrende på det til å begynne med til alle har fått de rutine godt under huden.</i> |