

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i norsk tegnspråk**

Mai 2024

«Null språk, null ord og null norsk»

En kvalitativ studie av hva voksne døve innvandrere uten tegnspråk fra hjemlandet, fremhever som suksessfaktorer for innlæring av norsk tegnspråk.

Marianne Lindheim

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Etter fire år tilknyttet OsloMet, leveres masteroppgaven med både glede og stolthet. Hele studiet har gitt meg mye ny kunnskap jeg har kunnet relatere til elevgruppa som står meg nærmest – voksne døve innvandrere, og da spesielt de som ikke har hatt tilgang til et språk i oppveksten. Jeg er dypt imponert over alle arbeidstakere og elever jeg har møtt både på Signo Rycon AS, Skullerud voksenopplæring, Kvalifiseringstjenesten i Grimstad og ikke minst ved Kongsgård Skolesenter i Kristiansand, som har lært norsk tegnspråk som voksne. Arbeid med denne masteroppgaven har definitivt gitt meg inspirasjon og forhåpentligvis gjort meg til en bedre lærer.

Mange skal takkes – først og fremst Marianne Dahl Nilssen ved Kvalifiseringstjenesten i Grimstad. Fra den gang jeg hoppet inn som vikar i din første fødselspermisjon, ble samarbeid om felles elevgruppe opprettet. Vi ville helst skrevet masteroppgaven sammen. I stedet ble din oppgave med intervju av lærere og min med intervju av elever. De to oppgavene kan gjerne leses i sammenheng. Hjertelig takk for timevis med faglig grubling, refleksjoner, kommentarer, innvendinger og rare innfall. Du er et raskinn på «to skjermer» så vel som solopp ganger! Takk også til din mann Lasse, som har bidratt hele veien og ble «Årets Mann» tre år på rad.

Takk til Mari Ravndal som vi var så heldige å samarbeide med i kollokvi gruppe de første tre årene. Det var vi som var «Sørlandsbenken» på Zoom!

Takk til mine to fantastiske veiledere. Ingela Holmström ved Stockholms Universitet, takk for din imøtekommende veiledning, dine artikler og store kunnskap om fagfeltet. Takk til Kristian Skedsmo ved OsloMet, for raske svar, solid veiledning og støtte, også da oppgaven ble satt litt på vent. Dine velformulerte tilbakemeldinger har fått meg til å reformulere, omorganisere og le.

Jeg har hatt et sosialt liv ved siden av masteroppgaven, om enn i en mindre målestokk. Mange ser fram til at disse årene nå er historie, selv om dere vet at jeg har kost meg. Takk for tålmodighet og forståelse til dere nærmeste venner, kollegaer. En tanke sendes til min far, for evig støtte underveis. Takk til Nora og Edvard som har heiet på meg – dere er jo best!

Kristiansand, 12.mai 2024.

Sammendrag

Voksne døve innvandrere som lærer norsk tegnspråk (NTS), er en heterogen og liten gruppe. Enda mindre gruppe er voksne døve innvandrere som lærer et tegnspråk for første gang i sitt liv her. I den gruppen er det noen som har lært talespråk og lært å lese og skrive hjemlandets språk. Imidlertid finnes det også en liten gruppe som ikke har hatt tilgang til språk på grunn av manglende hørsel og manglende tegnspråklige samtalepartnere. Den marginaliserte elevgruppen er også med i denne studien.

Denne kvalitative studien handler om hva voksne døve innvandrere uten tegnspråk fra hjemlandet fremhever som suksessfaktorer for innlæring av norsk tegnspråk her. Fire deltakere med forskjellig språk- og utdanningsbakgrunn, har deltatt i hver sine semistrukturerte intervjuer. Dataene fra intervjuene er analysert og drøftet i kategoriene *språk og identitet*, *læringsmiljø* og *samfunnsdeltakelse*.

Utgangspunktet for å velge elevperspektivet, er mine egne erfaringer som tegnspråklærer og tegnspråktolk for voksne døve innvandrere. Flere elever har kommet til voksenopplæringen uten et konvensjonelt språk fra hjemlandet. Imidlertid så går det an å kommunisere sammen, om enn på en svært begrenset måte. Først etter flere år med innlæring av NTS, kan elevene fortelle om sine erfaringer fra hjemlandet og prosessen med å lære NTS.

Resultatene fremhever deltakernes erfaringer med å tilnærme seg et visuelt språk og deres utfordringer med egen identitet i endring, som f.eks. at deres familier ofte ikke lærer noe NTS. Inkludering i et tegnspråkmiljø er avgjørende for utvikling av NTS. Deltakerne motiveres av gode relasjoner til lærerne i et trygt læringsmiljø på NTS, og ikke minst deres mål om å få praksis og jobb.

Jeg håper at deltakerperspektivet kan gi flere tegnspråklærere mer kunnskap om denne sårbare elevgruppa.

Abstract

Adult deaf immigrants learning Norwegian Sign Language (NTS) constitute a heterogeneous and small group. An even smaller group includes adult deaf immigrants who are learning a sign language for the first time in their lives here. Within this group, some have learned spoken language and have acquired literacy skills in their native language. However, there is also a small subset who have not had access to any language due to a lack of hearing and the absence of sign language interlocutors. This marginalized student group is also included in this study.

This qualitative study focuses on what adult deaf immigrants, who do not have sign language from their homeland, identify as success factors for learning Norwegian Sign Language here. Four participants with diverse linguistic and educational backgrounds participated in individual semi-structured interviews. Data from the interviews have been analyzed and discussed in the categories of language and identity, learning environment, and community participation.

The choice to adopt the student perspective stems from my own experiences as a sign language teacher and interpreter for adult deaf immigrants. Many students have come to adult education without a conventional language from their home country. However, it is possible to communicate, albeit in a very limited way. Only after several years of learning NTS, can the students share their experiences from their homeland and the process of learning NTS.

The results highlight the participants' experiences with approaching a visual language and their challenges with changing identity, such as their families often not learning any NTS. Inclusion in a sign language environment is crucial for the development of NTS. Participants are motivated by good relationships with teachers in a safe learning environment at NTS, and notably, their goals to gain practical experience and employment.

I hope that the participant perspective can provide more sign language teachers with greater insight into this vulnerable student group.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	II
Abstract	III
1 Innledning.....	2
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.1.1 Problemstilling	3
1.1.2 Forskningsspørsmål	3
1.1.3 Begrepsavklaringer	3
1.1.4 Avgrensninger	4
1.1.5 Oppgavens oppbygging	4
1.2 Døve innvandreres opplæringssituasjon	4
1.2.1 I verden	4
1.2.2 I Norge	5
1.3 Didaktisk relevans	6
1.5 Forskningsfeltet	7
2 Teori	9
2.1 Om tegnspråk.....	9
2.1.1 Om norsk tegnspråk	9
2.1.2 Norsk tegnspråk under press	11
2.2 Ulike tegnspråk i verden.....	12
2.3 Språklæring i et sosiokulturelt perspektiv	12
2.3.1 Døves språkpraksiser i familien.....	14
2.4 Språklig tilgang.....	15
2.4.1 Homesign	15

2.4.2	Sensorisk tilgang.....	16
2.4.3	Språklig sårbarhet	18
2.3.4	Å bruke tolk	19
2.5	Språk og identitet.....	20
2.6	Læringsmiljø.....	23
2.7	Samfunnsdeltakelse	24
3	Metode.....	27
3.1	Førforståelse og posisjonering.....	27
3.2	Begrunnelse for valg av metode	28
3.3	Arbeid med intervjuguide	28
3.3.1	Pilotering med videoopptak	29
3.3.2	Rekruttering av utvalg og planlegging av intervju.....	29
3.3.3	Gjennomføring av intervjuene	32
3.3.4	Metodiske utfordringer	33
3.4	Fremgangsmåten i analysedelen.....	33
3.4.1	Oversettelse av intervjuer	33
3.4.2	Koding og kategorisering.....	35
3.5	Studiens kvalitet	39
3.5.1	Reliabilitet, validitet og relevans	39
3.5.2	Etiske refleksjoner	40
4	Analyse.....	42
4.1	Språk og identitet.....	43
4.1.1	«Og jeg som trodde at jeg var den eneste døve i hele verden.» - Om det første møtet med en ny verden	43
4.1.2	«Hva er dette ... tegnspråket?» - Om identitet i endring	45

4.1.3 «Jeg var veldig flau over tegnspråk!» - Om NTS som synlig del av identitet.....	48
4.1.4 «Jeg ønsket at alle i familien min skulle kunne tegnspråk perfekt.» - Om innpassing av ny identitet	49
4.2 Læringsmiljø.....	51
4.2.1 «Jeg visste ikke hvordan jeg skulle lære.» - Om å lære og lære	51
4.2.2 «Læreren forklarte veldig rolig og tydelig.» - Om relasjonsbygging og tilpasset undervisning.....	52
4.2.3 «Jeg stod tidlig opp og kom meg til skolen.» - Om relasjon og motivasjon.....	54
4.2.4 «Jeg visste ikke hvordan man betaler for bussen.» - Om sosiokulturell læringsteori i praksis	55
4.2.5 «For å lære tegnspråk er det viktig med inkludering.» - Om tilgang til et tegnspråkmiljø	56
4.3 Samfunnsdeltakelse	59
4.3.1 «Jeg tenkte på fremtiden og at jeg kunne bruke tolk til så mange ting.» - Om å se nye muligheter	59
4.3.2 «Da utviklet språket seg veldig raskt.» - Om NTS og samfunnsdeltakelse	61
5 Drøfting	65
5.1 Språk og identitet - På hvilke måter henger innlæring av NTS sammen med opplevde endringer i identitet?	65
5.1.1 Det første møtet med en ny verden	66
5.1.2 Identitet i endring	68
5.1.3 NTS synliggjør identiteten.....	70
5.1.4 Assimilering vs. integrering	71
5.2 Læringsmiljø - Hvordan har tilgang til forskjellige læringsarenaer bidratt til utvikling av NTS?	74
5.2.1 Noen elever må også lære å lære	74
5.2.2 Relasjonsbygging og undervisning med en tilpasset tilnærming.....	75

5.2.3 Mestring og motivasjon forsterker hverandre.....	77
5.2.4 På tur ut med elevgruppa, ressurskostbart eller ressurseffektivt?.....	80
5.2.5 Læringsmiljøer med flere språkmodeller.....	82
5.3 Samfunnsdeltakelse - På hvilke måter henger det å lære NTS sammen med samfunnsdeltakelse?	85
5.3.1. Bruk av tegnspråktolk åpnet nye dører.	86
5.3.2 Deltakernes innlæring av NTS utvikles raskere på tegnspråklige praksisplasser.	89
6 Konklusjon og veien videre.....	92
7 Litteratur.....	96
Vedlegg 1 – Kvittering fra SIKT.....	102
Vedlegg 2 - Informasjonsskriv	103
Vedlegg 3 – Samtykkeskjema, tilpasset.....	105
Vedlegg 4 - Intervjuguide.....	106

1 Innledning

For noen år siden snakket en elev og jeg om frosker. Jeg spurte om han visste hvordan froskene var da de var bitte små? Nei, det visste han ikke. Jeg viste bilde av et rumpetroll og tegnet for rumpetroll. Da var det som om 20 år gammel erfaring ble hentet frem fra minnet og klikket sammen med dagens læring, som et begrep sammen med et tegn - i et språkpuslespill. Han hadde den gang spurt faren om det han pekte på var en fisk, men bare skjønt at faren sa «ikke spis den». Elevens tidlige erfaring kan si noe om hva han har gått glipp av. Til tross for manglende tilgang til et svar fra far, ble erfaringen etter denne bestemte aktiviteten viktig for videre språkinnlæring (Dufva, 2013).

Mange voksne, døve innvandrere har i all hovedsak orientert seg kommunikativt via synet i hele sitt liv. Uten funksjonell hørsel har deres styrke ligget i å se og observere språk og kommunikasjon rundt seg. Tradisjonelt har samfunnet tilnærmet seg døvhet medisinsk. Hovedutfordringer og -målet har vært å få døve til å forstå, og uttrykke seg på talespråk. Glickman og Hall (2019) råder samfunnet til å heller jobbe fra et kulturelt bekreftende perspektiv. Det vil bl.a. innebære en forståelse for tegnspråk som fullverdige språk, samt en anerkjennelse av denne gruppens språklige erfaring til tross for mangelen av et tilgjengelig førstespråk (L1).

Voksne, døve innvandrere er en svært heterogen gruppe. Dette er en kvalitativ studie som bygger på semistrukturerte intervjuer av fire deltakere. To av dem hadde verken tegnspråk, talespråk, skriftspråk eller skolebakgrunn da de kom til Norge. De to andre hadde noe skolebakgrunn og ankom Norge med et delvis utviklet L1-språk.

Alle de fire er deltakerne, byr på fortellinger som er rike på erfaringer og sier noe om suksessfaktorer og vendepunkt underveis i deres mål om å lære norsk tegnspråk (heretter NTS). Jeg har ingen informasjon om medisinske eller audiologiske aspekter ved døvheten deres, i form av typer og grader hørselsnedsettelse, erfaringer med hørselstekniske hjelpemidler som høreapparater, CI etc. Sluttmålet for deltagere skal være at den enkelte kommer i arbeid eller fullfører deler av eller hele grunnskolen eller videregående opplæring (Integreringsloven, 2020). For alle deltakerne har innlæring av NTS vært avgjørende for å nå målet.

Min utdanningsbakgrunn er barnehagelærer, spesialpedagog og tegnspråktolk. Jeg lærte selv NTS i begynnelsen av 20-årene. Siden 90-tallet har jeg jobbet som både tegnspråktolk, tegnspråklærer og spesialpedagog. Jeg har lang erfaring som leder i tolkeavdelingen ved Signo Rycon AS, og er

etter mer enn 20 år fremdeles en av tegnspråktolkene på NRK tegnspråk. Som lærer har jeg for det meste vært ansatt på arbeidsplasser der NTS har vært undervisningsspråket.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne studien tar sikte på å undersøke hvilke erfaringer elevene fremhever som viktige i deres tilegnelse av norsk tegnspråk. Ettersom voksne døve innvandrere er forskjellige i både sin språk- og skolebakgrunn, vil erfaringene variere. Felles for alle fire er at de ikke kunne noe tegnspråk fra hjemlandet.

1.1.1 Problemstilling

Hva fremhever voksne døve innvandrere uten tegnspråk fra hjemlandet som suksessfaktorer for innlæring av norsk tegnspråk?

1.1.2 Forskningsspørsmål

- 1) På hvilke måter henger innlæring av NTS sammen med opplevde endringer i identitet?
- 2) Hvordan har tilgang til forskjellige læringsarenaer bidratt til utvikling av NTS?
- 3) På hvilke måter henger det å lære NTS sammen med samfunnsdeltakelse?

1.1.3 Begrepsavklaringer

Voksne døve innvandrere er, en heterogen gruppe. Der det i denne studien er regnet som relevant hva slags skole- og språkbakgrunn deltakerne har, presiseres det i teksten. Studien har et spesielt søkelys på erfaringene til de to deltakerne som ikke har hatt tilgang til et tegnet eller talt språk i oppveksten. Imidlertid har alle fire deltakerne lært NTS og alles fires historier er relevante. Ettersom tegnspråklærere i voksenopplæringen tar imot elever med varierende språkkunnskaper, representerer utvalget et sett med erfaringer som er relevante for mange andre voksne, døve innvandrere som lærer NTS i Norge.

I denne studien benevnes de som er intervjuet, som *deltakere*. Noen ganger omtales de også som *elever*, spesielt der det fortelles om en elev-lærer-situasjon. Hver enkelt deltaker er anonymt beskrevet i tabell 1.

For å gi leseren flyt i teksten, legger denne studien opp til øvrige begrepsavklaringer underveis i teksten.

1.1.4 Avgrensninger

Det er mye som skal læres for innvandrere som kommer til Norge. For døve innvandrere er det en ekstra utfordring i forhold til hørende innvandrere, da de skal lære to språk, NTS og norsk skriftspråk, samtidig (NOU, 2023, s. 240). Denne studien begrenser seg til å undersøke deltakernes erfaringer med innlæring av NTS.

1.1.5 Oppgavens oppbygging

Denne studien er av didaktisk relevans for voksne døve innvandrere som lærer NTS og for de som underviser dem. Etter en kort innføring i disse elevenes opplæringssituasjon settes oppgaven inn i et didaktisk perspektiv med en påfølgende plassering i forskningsfeltet.

Videre følger en teoridel (Kapittel 2) med teori, relevant for voksne døve innvandreres språkbakgrunn og innlæring av NTS.

I metodedelen (Kapittel 3) legges det stor vekt på forskningsmessig transparens og fremgangsmåter i metodiske valg, og arbeid med intervjuer og oversettelser av intervjudata fra NTS til skriftlig norsk. Det gjøres også rede for arbeidet med koding av intervjuene, som resulterte i en inndeling i tre hovedkategorier: språk og identitet, læringsmiljø og samfunnsdeltakelse.

I analysedelen (Kapittel 4) presenteres tre hovedkategorier som igjen får hver sine undertema ut fra intervjuer og funn. Det er stort sett samsvar mellom analysekapitlets inndeling og inndelingen i drøftingsdelen (Kapittel 5). Punkt 4.1.1 i analysen henger sammen med punkt 5.1.1 i drøftingsdelen. Imidlertid forekommer det at noen av deltakernes ytringer er relevante for flere enn ett undertema.

Konklusjonen (Kapittel 6) er en refleksjon over resultater med tanke på didaktisk relevans av studien, med påfølgende tanker om veien videre.

1.2 Døve innvandreres opplæringssituasjon

1.2.1 I verden

Det finnes ikke offisielle tall på døves tilgang til utdanning og kvalitet på utdanning rundt omkring i verden. The World Federation of the Deaf, og andre organisasjoner som arbeider med døve, anslår at 90 % av alle døve som lever i verden, har aldri gått på skolen. I en studie der

døveforbund fra 93 forskjellige land har svart på spørreundersøkelse, oppgir flertallet at kvaliteten på undervisning av døve i deres land, for det meste er dårlig (Haualand & Allen, 2009). Årsaken kan være at mange land har ikke anerkjent tegnspråk som et nasjonalt språk. Dessuten blir ofte tegnspråk ikke sett på som det rette språket for undervisning av døve (De Meulder, 2017).

1.2.2 I Norge

I Norge, blir det i NOU-rapporten «Tegnspråk for livet» fra 2023, presentert et estimat der det antas at det er mellom 3000 og 3500 som har NTS som førstespråk i Norge (NOU, 2023, s. 20). Av disse igjen, er det vanskelig å anslå antall innvandrere med nedsatt hørsel, som lærer NTS. Vi har ikke sikre tall, siden opplysninger om hørsel ikke innhentes systematisk (Sinkaberg, 2017). Bosetting og integrering av flyktninger er en kommunal oppgave, der de utvalgte kommunene mottar tilskudd fra staten og overtar ansvaret for videre opplæring av alle mellom 18 og 67 år. Målet er at voksne døve innvandrere skal ut i arbeid. Integreringsloven regulerer opplæringen av asylsøkere og fastslår at alle over 18 år som bor i mottak, er pliktige til å delta i 175 timer undervisning i norsk og 25 timer med samfunnsfag (Integreringsloven, 2020). I tillegg skal bosettingskommunen gjennomføre en kompetansekartlegging av den nyankomne, slik at introduksjonsprogrammet kan tilpasses hver enkeltes behov med tanke på språkkunnskaper, tidligere utdanning, arbeidserfaring og annen relevant kompetanse (§10).

I Norge er det Oslo og Trondheim som har voksenopplæringer med underavdelinger som underviser voksne døve innvandrere. Her får elevgruppen ordinær undervisning i NTS etter Integreringsloven (2020) eller som spesialundervisning etter opplæringslovens §4 A-2 (NOU, 2023). På årlige nettverkssamlinger for tegnspråklærere som underviser voksne døve innvandrere, deltar lærere fra skoler med mange døve innvandrere, men også lærere som har elever i mindre byer og i distriktene (HK-dir, 2023). Det foreligger ingen helhetlig oversikt over hvor alle disse elevene får undervisning, om det er integreringsloven eller opplæringsloven som regulerer undervisningen, eller hvordan kvaliteten på undervisningen er. «Tegnspråk for livet» (NOU, 2023) anbefaler derfor en helhetlig gjennomgang av feltet for å finne ut i hvilken grad ansvarlige instanser ivaretar gruppens behov for tilgang til NTS (s.241).

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir) har ikke full oversikt over hvor mange som er underveis i å lære NTS og heller ikke hvor mange som tar en avsluttende prøve. I 2014

ble kommunikasjonssprøven i NTS introdusert. Som erstatning for den ordinære lytteprøven i norsk, er det laget en avlesningsprøve i NTS. Det finnes imidlertid ingen samfunnsfagprøve tilrettelagt på NTS (HK-dir, 2021). Fram til april 2022 er det til sammen 39 som har tatt kommunikasjonssprøven i tegnspråk på nivå A1-A2 og A2-B1. Kommunikasjonssprøven er tilrettelagt for NTS og måles etter egne kriterier for NTS, i tråd med det felleseuropeiske språkrammeverket CEFR (NOU, 2023, s. 208 og 237).

For denne studien er det to av de fire deltakerne som omfattes av gruppen innvandrere som er født døve. E av dem har ingen skolegang, mens den andre har gått noe på skole uten sensorisk tilgang til undervisningsspråket. De har ikke hatt tilgang til et morsmål. Som det kommer frem av NOU-rapporten:

De kan ha kommunisert med familie og omgivelser i form av enkle gester. Denne gruppen kan ankomme Norge med generelt mangelfulle grunnleggende språk- og kommunikasjonsegenskaper. [...] For disse personene vil det være avgjørende å lære norsk tegnspråk og det er all grunn til å gi gruppen et godt opplæringstilbud. Språkprøver gir særlige utfordringer for søkere som mangler skolegang. (NOU, 2023, s. 240).

En svensk undersøkelse (Holmström & Schönström, 2023) som beskriver prosessen med å lære svensk tegnspråk (STS) viser at når døve innvandrere gradvis lærer STS for å samhandle med andre døve, sliter de med å skulle lære grunnleggende lese- og skriveferdigheter, ordforråd og grammatikk samtidig. Lærerne som er intervjuet, sier at det virker svært vanskelig å lære svensk på et nivå som er godt nok til å klare seg i samfunnet. Dette indikerer igjen at voksne døve innvandrere er i en sårbar situasjon.

1.3 Didaktisk relevans

Didaktisk arbeid handler om både teori og praksis. Didaktikk kan ses på som selve kjernen i pedagogikken. Med didaktisk kompetanse menes de ferdigheter og den kunnskap læreren bruker for å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning og læring. Dette involverer at læreren tar i betraktning elevenes læreforutsetninger og tilrettelegger for hensiktsmessige arbeidsmåter og vurderingsformer. Utvikling av didaktisk kompetanse skjer blant annet ved å analysere og reflektere i profesjonsfellesskapet sammen med kolleger (Lyngsnes & Rismark, 2020).

Prosessen med å lære NTS som voksen er kompleks og må ses i sammenheng med forskjellige sosiale faktorer som f.eks. hvilken kommunikasjon døve innvandrere har hatt med sin familie i oppveksten, skolebakgrunn og kulturelle forskjeller (Duggan, 2023).

Hvordan man kommuniserer med elevene er sentralt i didaktisk arbeid. I europeisk voksenopplæring er det gjerne tatt for gitt at man i alle lærer-elev-relasjoner kan kommunisere ved hjelp av det språket som snakkes ellers på skolen, eller bruke tolk for oversettelse til aktuelt morsmål. Men for å skape et godt utgangspunkt og en trygg relasjon, er det viktig å verdsette alle språk i klasserommet, også det som kanskje ikke regnes som et fullverdig språk (Duggan & Holmström, 2022).

For lærerens didaktiske arbeid fremhever Dufva (2013) betydningen av aktiv deltakelse og dialog med en elevsentrert læring der kommunikasjon og samhandling står sentralt. Hun peker på betydningen av å utnytte de uformelle læringsarenaene som gir rike muligheter for språklig og kulturell interaksjon. Dessuten er det fremhevet som viktig å validere elevens eksisterende repertoar og kunnskap i undervisningen.

Klasseromsforskning viser at ingen annen faktor er så viktig for elevenes læring, som læreren og hans/hennes undervisning. Høyt kvalifiserte lærere er en nøkkelfaktor for elevenes læring (Klette, 2020). Utfra didaktiske perspektiver er det derfor særlig viktig at læreren har gode ferdigheter i, og kunnskaper om, NTS. Vi vet at vi har med en sårbar elevgruppe å gjøre. Det er grunnleggende for all videre opplæring at elevene opparbeider et funksjonelt tegnspråk først, før de lærer lesing og skriving (Holmström & Schönström, 2023). Håpet er at deltakerne i studien kan bidra med ny kunnskap som igjen kan gjøre tegnspråkundervisningen bedre.

1.5 Forskningsfeltet

Det foreligger relativt lite litteratur og forskning på språkopplæring av voksne døve innvandrere. For gruppen voksne døve innvandrere som ikke har hatt tilgang på verken hjemlandets tegnspråk eller tale-/skriftspråk og dermed i praksis lærer sitt første språk i voksen alder, finnes det svært lite. Ved Stockholms Universitet er det et pågående prosjekt beregnet avsluttet i 2024, som tar sikte på å få mer kunnskap om voksne døve innvandreres språksituasjon. Suksessfaktorer for en samfunnsmessig integrering av denne gruppen vil være sterkt knyttet til deres språkbakgrunn, ettersom mange har forsinket språkutvikling grunnet begrenset eller ingen tilgang til språk i

barndommen (Holmström, 2019). I prosjektet har forskerne blant annet gjennomført en etnografisk studie på undervisningen ved fire svenske folkehøyskoler for døve (Duggan, 2023; Duggan & Holmström, 2022). Det foreligger også en etnografisk studie av (Sivunen, 2019) samt en artikkel om ulike utfordringer for døve innvandrere når de navigerer i de nordiske landene (Holmström & Sivunen, 2022).

2 Teori

2.1 Om tegnspråk

Tegnspråk har sine tre særtrekk ved at de (1) produseres ved bruk av det tredimensjonale rommet foran kroppen (spatialitet). Videre har alle tegnspråk den egenskap at det (2) produseres meningsbærende informasjon samtidig (simultanitet). Det vil si at flere språktrekk kan formidles simultant som f.eks. at hånd- og ansiktssignaler utføres samtidig. Dessuten kjennetegnes tegnspråkene ved at (3) det tegnspråklige uttrykket i høyere grad ligner på hva det betyr (ikonisitet) enn det gjør i talespråk (Bull et al., 2018; Halvorsen, 2020; Vogt-Svendsen, 1983; Vonen, 2020). Forskere har funnet at når vi snakker med hverandre, uansett talte eller tegnede språk, skaper vi mening ved å beskrive, peke og avbilde. NTS har de semiotiske ressursene beskrivelse, avbildning og peking som meningsskapende strategier (Bø et al., 2018; Ferrara & Hodge, 2018; Vonen, 2020). Bø et al. (2018) beskriver språk og språkbruk som en del av et større system der mange faktorer påvirker hverandre, og kaller det en *språkøkologi*. I begrepet *semiotiske ressurser* inngår alle de bestanddeler og signaler mennesker bruker for å skape mening i kommunikasjon (s.63).

2.1.1 Om norsk tegnspråk

NTS og norsk talespråk er forskjellige i sin modalitet. NTS formidles ved at den som snakker produserer språket med hender (manuelle komponenter), ansikt og overkropp (ikke-manuelle komponenter). NTS er et selvstendig språk helt uavhengig av lyd og hørsel (Halvorsen, 2020; Skedsmo, 2021; Vogt-Svendsen, 1983; Vonen, 2020). I NTS brukes også den orale komponenten, munnen. Munnbevegelser som har sin opprinnelse i norsk tegnspråk selv, kalles ofte «egne munnstillinger». Disse munnbevegelsene har ingenting med norsk å gjøre. Derimot brukes også munnbevegelser som kalles «ordbilder», og de stammer historisk fra norske ord. Ordbildene kan være det som skiller et tegn fra et annet, som f.eks. BROR og LIK som har samme manuelle tegn, men forskjellig munnbevegelse (Vonen, 2020). Munnbevegelsene som minner om bevegelsen til norske ord, er språklån i NTS. De som snakker sammen, kan ofte ha en god støtte i en tydelig munnbevegelse dersom en kan eller kjenner godt til det norske språket (Halvorsen, 2020).

Denne studien handler om voksne døve innvandrere uten tegnspråk fra hjemlandet, som har lært, og fortsatt lærer, NTS. For lesere som ikke har kjennskap til NTS, anbefales å lese (Halvorsen,

2020; Vonen, 2020). Delkapittelet om NTS gir derfor her en beskrivelse av hva som skiller NTS fra norsk, NTS sine særtrekk, NTS i Norge i dag og historisk sett, og om undervisningssteder i NTS. Det presenteres et kort avsnitt om tegnspråk i andre land. Til slutt beskrives NTS sin status i dag.

NTS har geografisk betingede dialektforskjeller med utgangspunkt i de eldste og største døveskolene i Norge; Trondheim, Oslo og Holmestrand. Dessuten finnes det sosiolektiske variasjoner blant yngre og eldre språkbrukere, samt variasjoner som henger sammen med om man har vokst opp med NTS tilgjengelig, eller ikke (Kristoffersen, 2019; Vonen, 2020).

Med kjennskap til historien vet vi at NTS er utviklet der barn og unge er sammen og får anledning til å utvikle en visuell måte å kommunisere på, slik de gjorde ved den første døveskolen i Norge på 1820-tallet. Etter hvert utviklet språket seg i flere visuelle kommunikasjonsmiljø, og ble til et fullt utviklet NTS (Vonen, 2020).

Døve barn som vokser opp med god tilgang til NTS, utvikler seg likt med hørende barn som vokser opp med tilgang til talespråk (Kristoffersen, 2019; NOU, 2023). Det er viktig å presisere at NTS er forskjellig fra tegn som støtte for munnnavlesning (TSS), norsk med tegn (NMT) og tegn til tale. De sistnevnte er blandingsformer av norsk og NTS basert på norsk grammatikk, og brukes, med eller uten stemme, blant annet av døvblitte, tunghørte og barn med språkvansker

Tall fra Norges Døveforbund anslår at det i Norge er rundt 16.500 som bruker NTS, hvorav ca. 5000 er døve (NDF, 2024). NOU-rapporten har gjort et anslag der de går ut fra at det er ca. 3000-3500 førstespråkbrukere og ca.10500 tegnspråklige i Norge totalt (NOU, 2023). I gruppen tegnspråkbrukere er også familiemedlemmer av døve, hørende tegnspråklærere, tegnspråktolker og andre hørende med tegnspråkrelaterte jobber (Vonen, 2020). Av alle tegnspråklige i Norge, er flertallet andrespråkbrukere av NTS. Det vil si at deres førstespråk er norsk. Det innebærer at NTS lever i kontinuerlig og nært samspill med norsk tale- og skriftspråk og derfor på ulike måter er påvirket av norsk (NOU, 2023).

Det undervises i NTS på universitets- og høyskolenivå. Nettverkskurs arrangeres for foreldre og andre familiemedlemmer til døve barn med hørselsnedsettelse, og noen steder tilbys NTS som valgfag i grunnskolen (Bull et al., 2018). Undervisning i NTS for døve innvandrere tilbys ved ulike kommunale voksenopplæringscentre som bl.a. Skullerud voksenopplæringscenter i Oslo, Trondheim voksenopplæringscenter og Kongsgård skolesenter i Kristiansand.

Ål folkehøyskole og kurscenter for døve ble etablert i 1974, og har hele tiden vært et kraftsenter for NTS (Vonen, 2020). Skolen har tilbud til alle som kan, eller ønsker å lære NTS, der *målet er å jobbe for at samfunnet skal kunne oppfylle sine intensjoner i språkloven* (<https://www.al.fhs.no/>). På denne folkehøyskolen, der all undervisning gis på NTS, tilbys flere linjer, deriblant NTS, norsk (lesing og skriving) for minoritetsspråklige elever (NOU, 2023) og forskjellige kurs.

2.1.2 Norsk tegnspråk under press

Fra å bli sett på av både hørende og døve som en annenrangs kommunikasjonsform, har NTS fått en stadig høyere formell status. I Språklovens §7 står det at NTS er det nasjonale tegnspråket i Norge, og at NTS, som et språklig og kulturelt uttrykk, er likeverdig med norsk. § 1 gir myndigheter og forvaltning ansvar for å verne og fremme NTS (NOU, 2023; Språklova, 2021, §7).

Historisk sett, hadde NTS det som har blitt beskrevet som en gullalder fra den første døveskolen i Norge ble grunnlagt i Trondheim i 1825 og fram til ca. 1880. I stedet for NTS, ble det heller satset på talespråk ved døveskolene. Fra 1980-tallet, hundre år senere, ble NTS anerkjent og akseptert som språk. I 1997 kom retten til opplæring *i og på* tegnspråk for hørselshemmede barn i grunnskolen som hadde tegnspråk som førstespråk (Vonen, 2020). Det paradoksale er at omtrent samtidig ble landets døveskoler nedbygd som språkarenaer, og deretter nedlagt. En tydelig konsekvens av dette er at døve barn i dag er spredt på mange skoler og skal få opplæring i og på tegnspråk på sin nærscole, - skoler som i stor grad mangler kompetente lærere til å undervise i og på tegnspråk (Kermit, 2021; Vonen, 2020).

Til tross for en høyere formell status, er NTS altså likevel under sterkt press. I skolene er det ofte, i tillegg til en mangel på kvalifiserte lærere, også en kritisk mangel på miljøer av kompetente jevnaldrende tegnspråkbrukere. NTS regnes som et nokså ubeskrevet språk (NOU, 2023). Det er relativt lite systematisk kunnskap om språkstruktur og tegnforråd. Det mangler for eksempel gode tegnordbøker. Dette gjør det også utfordrende å utvikle godt undervisningsmaterieell på NTS, både for grunnskole-, videregående- og voksenopplæring (s.20).

Generelt kan det virke som om det norske samfunn mangler grunnleggende kunnskap om døve og NTS. Døves Media har imidlertid behandlet mange sentrale tema i TV-serien «Dette er norsk tegnspråk». De fire episodene i serien presenterer fakta om språkets utvikling, variasjoner i

språkbruken, hvordan døve kommuniserer med hverandre i forskjellige situasjoner og etablering av nye tegn, for å nevne noe (DøvesMedia & NrK, 2023). Programmet «Dette er norsk tegnspråk» ble lansert første gang på den nasjonale tegnspråkdagen i 2024.

2.2 Ulike tegnspråk i verden

De ulike tegnspråkene i verden er forskjellige fra hverandre. Historisk sett har som nevnt ikke NTS, eller andre lands tegnspråk, blitt sett på som språk i det hele tatt. Mange tror fremdeles at NTS er en visuell variant av norsk, noen tror at det er internasjonalt og mange tror begge deler, til tross for at de to hypotesene er gjensidig utelukkende. Nødvendigheten av å vedta en lov som anerkjente NTS som et språk, sier noe om statusen til språket. Haualand og Holmström (2019) har i en studie sammenlignet statusen til NTS og svensk tegnspråk (STS). Her kommer det tydelig fram at både NTS og STS er devaluerte ved at det foreligger utilstrekkelige ressurser for opplæring og tilegnelse. I tillegg foregår det en utvanning av tegnspråklige miljøer, noe som igjen truer språkets vitalitet.

Noen tegnspråk kan ha mange fellestrekk, men det er ikke slik at man for eksempel ved å mestre NTS dermed forstår f.eks. STS, eller omvendt. Kan man derimot ett tegnspråk fra før, er det lettere å lære et annet tegnspråk (Vonen, 2020). Døve fra forskjellige land, kommuniserer ofte med hverandre ved å tilpasse sine egne tegnspråk til hverandres. Det har blitt beskrevet som å justere med et indre kompass (DøvesMedia & NrK, 2023).

På samme måte som NTS er et minoritetsspråk i Norge, er andre lands tegnspråk minoritetsspråk i sine land. Dersom tegnspråkbrukere har tilgang til sitt lands tale- eller skriftspråk, vil de på en eller annen måte kunne regnes som tospråklige (Vonen, 2020). Tilgang til språk er nøkkelen til å lære språket, det være seg tegnede eller talte språk. Denne tilgangen til språk er tema i delkapittel 2.4, men først om å lære språk i et sosiokulturelt perspektiv.

2.3 Språklæring i et sosiokulturelt perspektiv

Denne studien er basert på et sosiokulturelt syn på læring, der mennesker lærer og utvikler seg innenfor rammer av praktiske og kulturelle sammenhenger. Gjennom språk samhandler vi med våre omgivelser. Språk er selve redskapet for læring og utvikling (Vygotskji, 1934/2001). Ved å

mestre konkrete handlinger, vokser begrepsmessig kunnskap, som etter hvert blir til språk (Säljö, 2000/2001). Denne studien har derfor et sosiokulturelt syn på språklæring og setter søkelys på voksne døve innvandrere som lærer NTS.

Vi samhandler med hverandre i sosiokulturelle praksiser. På skolen handler vi innenfor rammen for sosiale praksiser. Vi har lært hva vi kan si og gjøre, vi følger sosiale og kommunikative spilleregler og reproduserer en bestemt sosial praksis. Man kan si at menneskelig tenkning og handling på den måten er situert i sosiale kontekster (Säljö, 2000/2001). Mange av de mest grunnleggende ferdighetene vi trenger og bruker, har vi lært fra vi var barn, gjennom f.eks. lek og samtaler rundt middagsbordet. Mange har blitt lest for av voksne. Gjennom kommunikative prosesser tar vi til oss kunnskaper og ferdigheter, så vel som språklige praksiser. Barnet hører hva de voksne snakker om, og blir på den måten oppmerksom på hva voksne både sier og gjør. De lærer ord og begreper, og de lærer hvordan de kan forholde seg til omverdenen (Säljö, 2000/2001).

I likhet med Vygotskji (1934/2001), beskriver også Clark (1996) språk som både en kognitiv og en sosial aktivitet. Språk i bruk er den språklige fellesaktiviteten mennesker gjør i samhandling med hverandre. Hvis vi skal lykkes i å snakke sammen, krever det at hver enkelt gjør språklige handlinger som individ, men jobber sammen som deltakere i et ensemble (Clark, 1996). Når vi språker sammen, tar vi i bruk det spekteret vi har av semiotiske ressurser som beskrivelse, peking og avbildning (Bø et al., 2018; Ferrara & Hodge, 2018). Et hvert menneske har sin språkøkologi. Med språkøkologi menes å se språk i et større system, der språk og språkbruk henger sammen med naturen og kulturen språket omgis av (Bø et al., 2018). I språklig samhandling får vi tilgang til hverandres språkøkologi. Språket vi bruker, og menneskene vi bruker språket sammen med, påvirker hverandre. Bø et al. (2018) fremhever at kunnskap om hva som preger ulike språkøkonomier kan bidra til å utvikle den språkfaglige kunnskapen for tolker (s.62), noe som også kan gjelde for tegnspråklærere.

Språklæring er en sosialkognitiv prosess som ikke bare må ses på som noe internt i individets hjerne, men også en ytre aktivitet i et sosialt og fysisk miljø (Dufva, 2013). Hun argumenterer for å se på språk og læring i et større perspektiv enn det tradisjonelt har vært gjort. Verden har endret seg gjennom globalisering og teknologisk utvikling, noe som gir mulighet for nye kontekster og språkpraksiser. Det er verdt å merke seg at læring skjer i samhandling med andre, og/eller i

samhandling med noe annet. Læring er ikke noe man som individ bare mottar eller skaffer seg. Læring er en språklig ressurs som tilegnes gjennom menneskets deltakelse i bestemte aktiviteter (s.52).

Forholdet mellom språk og samfunn er av stor interesse for mange sosiolingvister, ettersom prosessen med språklæring ikke kan forstås uten å se på de sosiale forholdene i praksis (Duggan, 2023). På tilsvarende måte er det viktig også for denne studien, å reflektere over hvordan døve innvandrere har ervervet sin forkunnskap og erfaring i opprinnelseslandet. I motsetning til hørende mennesker, som har vokst opp med tilgang til samtaler i hjemmet, har døve ofte ikke hatt denne tilgangen og dermed ikke blitt eksponert for familiens språk i samme grad.

2.3.1 Døves språkpraksiser i familien

«Dinner table syndrome» er et fenomen der døve personer i familier med hørende som ikke bruker tegnspråk, ofte føler seg ekskludert i samtaler. Det skjer i forskjellige situasjoner, som for eksempel rundt middagsbordet. Denne følelsen av ekskludering skyldes bruk av auditive signaler og talespråk, som er utilgjengelig for det døve familiemedlemmet. Samtalen rundt bordet blir preget av hyppige avbrytelser og tapte muligheter for turtaking i samtalen. Konsekvensen blir at døve personer går glipp av rike dialoger og muligheter for å snappe opp ny læring, som i sin tur gir en opplevelse av å bli satt utenfor familiefellesskapet (Meek, 2020). Voksne døve innvandreres språkbakgrunn vil avhenge av hvordan de tidligere har utviklet sine språklige ressurser og strategier. I en familie utveksles kunnskap gjennom det språket familien snakker. Dessuten oppøver man ferdigheter i hvordan en samhandler med andre, når skal en snakke eller hold igjen, og andre regler for sosial atferd. Det blir et sett av kommunikative ressurser og strategier som er tilpasset menneskets sosiale omgivelser (Koulidobrova & Pichler, 2021). Pragmatiske ferdigheter som ordvalg, hva vi sier og hvordan vi sier det til ulike mennesker i ulike sosiale sammenhenger, er elementer i våre språklige ferdigheter. Disse språkferdighetene tilegnes vanligvis over lang tid, fra svært ung alder. I et sosiokulturelt perspektiv er det derfor viktig å ta i betraktning hvilke muligheter voksne døve innvandrere har fått, eller gått glipp av i sin familie, når vi vet at de har hatt begrenset tilgang både til hjemlandets talte og tegnede språk (De Meulder et al., 2019). Studien av «Dinner table syndrome» understreker viktigheten av tilgjengelig kommunikasjon i familien for å fremme inkludering, tilhørighet og effektiv informasjonsutveksling (Meek, 2020).

2.4 Språklig tilgang

For å lære et språk, må en ha tilgang til språket. I delkapittelet om språklig tilgang ser jeg nærmere på forutsetninger for å få tilgang til et språk, hvordan få tilgang til språket og konsekvenser ved manglende tilgang til språk.

2.4.1 Homesign

Menneskets kapasitet til å kommunisere er både innovativ og elastisk. De beste eksempler på det er homesign. Homesign er døve barns evne til å sammen med de andre i familien, skape en hjemmelaget, visuell kommunikasjonsform i fravær av et konvensjonelt språk. (Brentari & Goldin-Meadow, 2017). Til tross for at dette ikke er et fullstendig språkssystem, kan et slikt repertoar av semiotiske ressurser bidra til senere innlæring av et tegnspråk. Homesign beskrives som å inneholde mange, men ikke alle egenskapene, til fullverdige språk. Det er visuell kommunikasjon utviklet av døve sammen med hørende slektninger eller andre samtalepartnere. Det er døve som ikke har blitt eksponert for et konvensjonelt tegnspråk, og som på grunn av sitt hørselstap ikke kan tilegne seg omgivelsenes talespråk på en naturlig måte (Bø et al., 2018; Koulidobrova & Pichler, 2021; Safar & de Vos, 2022).

Tidligere studier av barn som bruker homesign, har vist at selv i fravær av konvensjonelle språkressurser, utvikler de komplekse manuelle systemer som gjør kommunikasjon og uttrykk for komplekse ideer mulig. Dette utfordrer tidligere antakelser om språktilegnelse og understreker betydningen av menneskelig kreativitet og kognitiv fleksibilitet. Selv uten tilgang til et formelt språkmiljø, er de i stand til å utvikle egne kommunikasjonssystemer som inneholder elementer av grammatiske strukturer (Goico & Horton, 2023).

Safar og de Vos (2022) undersøkte balinesisk homesign. De studerte språkbruken i homesign og da spesielt praksiser for å foreta oppklaringer og andre reparasjoner i samtale. De fant ut at homesignbrukere hadde samme reparasjonsferdigheter som andre har i konvensjonelle språk. Det vil si at homesignere i samtale med andre, der samtalepartneren signaliserer at noe er uklart, tar signalet og retter opp, gjentar eller justerer ytringen sin, og at de selv også er i stand til å signalisere problemer med forståelse eller oppfattelse på funksjonelle måter. Forskernes funn støtter hypotesen om at homesigneres praktiske språkkompetanse og samhandlingsferdigheter utvikles, til tross for manglende språkmodeller. De mener homesign kan ses på som et grunnlag å bygge videre språkutvikling på (Safar & de Vos, 2022).

Flere forskere retter oppmerksomheten mot de mange kommunikative kompetansene døve med et homesign kan ha. «Linguistic care work» (Henner & Robinson, 2021) er språklig omsorgsarbeid og betyr den innsatsen og oppmerksomheten som kreves når man kommuniserer med, og tilpasser seg, mennesker som kommuniserer på ikke-normative måter. Språklig omsorgsarbeid er tidkrevende, men en god investering i målet om å søke gjensidig forståelse. Det er en form for språklig kalibrering der tilgjengelige semiotiske ressurser kartlegges, brukes og utvides hos begge parter for å forstå og bli forstått (s.25). Språklig omsorgsarbeid krever tålmodighet for både lærer og elev. Det handler også om å bygge og opprettholde relasjoner og å skape tilgjengelige kommunikasjonsmiljøer. Ved å anerkjenne og praktisere språklig omsorgsarbeid, fremmer man et mer inkluderende syn på å forstå mellommenneskelig kommunikasjon, enn man tidligere har gjort (Goico & Horton, 2023; Henner & Robinson, 2021).

2.4.2 Sensorisk tilgang

Sensorisk tilgang til språk vil si å ha sansemessig tilgang til. Et fullverdig språk har den egenskapen at det kan læres uten systematisk opplæring. Med tilgang til språket vil døve og hørende som vokser opp i et tegnspråkmiljø i Norge, lære seg NTS (Vonen, 2020). For voksne døve innvandrere er det flere forhold som kan være årsaker til manglende tilgang på tegnspråk. Det kan være oppvekst med geografisk isolering, manglende utdanningsmuligheter og sosiale tjenester, og negative holdninger til døve og tegnspråk, som hindrer tilgang til språk (Gulati, 2019).

Å være innfødt bruker av et språk, er gjerne så selvsagt at vi ikke engang reflekterer over det. Med mindre en er utsatt for store medisinske, nevrologiske eller psykiatriske utfordringer, kan en anta at alle snakker språket sitt flytende (Glickman & Hall, 2019).

Voksne døve innvandrere som ikke har lært et språk i sitt hjemland, har hver sine erfaringer og språkkunnskaper. De som ikke har et førstespråk (L1), mangler dermed muligheten for å for eksempel gjennomføre asylintervju ved ankomst til landet. Det er eksempler på at asylintervjuer er forsøkt gjennomført med både tale- og tegnspråktolker, men som likevel har ført til store feil på grunn av manglende felles språk (NOU, 2023).

Sensoriske asymmetrier brukes om døves manglende tilgang til språk, og da spesielt talespråk. På grunn av deres hørselsnedsettelse har de fleste døve ingen eller begrenset tilgang til talespråk (De Meulder et al., 2019). Glickman og Hall (2019) sier at døve barn i denne gruppen, ofte vokser

opp uten å bli tilstrekkelig eksponert for et tegnspråk. Et tegnspråk ville vært fullt tilgjengelig, ettersom det fungerer uavhengig av hørsel. En slik språkdeprivasjon skyldes ikke at foreldre har en intensjon om å frarøve det døve barnets tilgang til språk, men snarere samfunnets lover, regler og retningslinjer for utdanning, og kulturelle normer som tar for gitt at barn skal lære seg talespråk (Glickman & Hall, 2019).

Transspråking brukes også i undervisning av døve tegnspråkbrukere. Med transspråking menes å ta i bruk et fullt repertoar av kommunikative midler over språkgrensene for å maksimere effektiv kommunikasjon og forståelse (García & Wei, 2014/2019). Med tanke på sensorisk tilgang til språket, vil bruk av artefakter som iPad, kart, klokke, kalender o.l. være gode verktøy for å tydeliggjøre innhold i en samtale. Det å blande inn ressurser fra talespråk i transspråking med døve, er derimot problematisk. Den sensoriske tilgangen til tegnspråket erstattes da med noe som er mindre tilgjengelig for en döv innvandrer som aldri har hatt tilgang til et talt språk. Bruk av transspråking i form av blanding av talespråk og tegnspråk fordi læreren har manglende tegnspråkkompetanse, er ikke funksjonell transspråking. Transspråking kan bare fungere dersom de kommuniserende er bevisst det sensoriske aspektet (De Meulder et al., 2019; Swanwick, 2017).

En nyere kanadisk studie av tre nyankomne døve ungdommer i hver sin familie med hørende familiemedlemmer, har studert det komplekse språklige samspillet hjemme hos familiene (Weber, 2023). Det gjelder spesielt situasjoner rundt middagsbordet der døve har begrenset, eller ingen tilgang til samtaler, fordi hørende familiemedlemmer ikke bruker tegnspråk, eller har begrensede tegnspråkferdigheter. Selv om fenomenet transspråking skjer rundt middagsbordet der det bor døve, argumenteres det for at transspråking, der ressurser fra både talte og tegnede språk ikke er godt nok for de komplekse kommunikasjonserfaringene disse ungdommene har. Det gjelder ikke minst sett i lys av at de er nyankomne innvandrere. Deres beskrivelser avslørte både tilgjengelige og utilgjengelige transspråkingspraksiser i hjemmet. Forskerne i studien etterlyser mer forskning på hva som kan være egnede og inkluderende transspråkingspraksiser i hjem med døve og hørende familiemedlemmer (Weber, 2023).

Med sensorisk tilgang som et kriterium for funksjonell kommunikasjon, er det nærliggende for flere å ville endre på de sensoriske betingelsene i form av medisinske inngrep. I motsetning til medisinske tilnærminger, legger denne studien vekt på å se voksne døve innvandrere med en

kulturell bekreftelse og med sosiokulturelle perspektiver på det å lære NTS. Med en kulturell tilnærming, skyldes ikke språkdeprivasjonen manglende hørsel, men heller mangel på et tegnspråk i oppveksten. Det betyr at situasjonen med å være språkdeprivert, kunne vært unngått. Døve som gruppe, har selv alltid sagt at det viktigste ikke er å snakke eller høre så godt de kan, men å kunne bruke et rikt og fullverdig tegnspråk i alle sammenhenger (Glickman & Hall, 2019).

Det er store forskjeller på når i livet hver enkelt døv har fått tilgang til NTS. Det kan skyldes variasjoner i om de har hatt tilgang på tegnspråk hjemme, i skolen og/eller i det sosiale livet. Tegnspråklige døve sin språkkompetanse vil derfor variere, og i likhet med talespråk vil også tegnspråket utvikle seg med språkbrukerne (NOU, 2023).

2.4.3 Språklig sårbarhet

Tilgang til det språket et barn har sensorisk tilgang til er særlig viktig i barnets første leveår. Forskere omtaler de første leveår som kritiske og sensitive perioder for språktilegnelse. Denne studien går ikke dypere inn i de forskjellige faser, men fremholder at det finnes barn som har hatt begrenset språkstimulering tidlig i livet, og at dette har implikasjoner for deres språk og språkutvikling videre (Gulati, 2019; NOU, 2023).

«Language deprivation» (Glickman & Hall, 2019), språkdeprivasjon, er begrepet de bruker for å beskrive barn som vokser opp uten å bli eksponert for et språk de har full tilgang til.

Konsekvensene kan være av lettere grad, men i verste fall katastrofale og gi f.eks. kognitive, sosiale og atferdsmessige konsekvenser (Glickman & Hall, 2019). Voksne døve innvandrere, som ikke har hatt tilgang til sitt lands tegnspråk, kan ha flere problemer av både kognitiv, sosial og språklig karakter. Derfor er det særlig viktig å ta i betraktning disse utfordringene når man arbeider med voksne døve innvandrere uten språk fra hjemlandet (Holmström, 2019). Med en oppvekst der krig begrenser tilgang til skolesystemet, vil særlig døve barn være utsatt. Sammenlignet med hørende innvandrere, vil døve innvandrere oftere ha mangelfull skolegang. De kan da ankomme Norge med mangelfulle grunnleggende språk- og kommunikasjonskunnskaper (NOU, 2023).

Språklige sårbarhet blir ofte tydelig i møte med offentlige instanser. Døve er en språklig minoritet i Norge. Døve innvandrere er en minoritet i minoriteten. Som voksen er det mange områder i livet som skal læres og håndteres. Boforhold og økonomi er områder som krever innsikt i systemer i samfunnet. Mange innvandrere har jevnlig møter med saksbehandlere i NAV. I

Norge er det kun de fire største byene som har en rådgivningstjeneste for døve. Etter ankomst til Norge pågår det kanskje en prosess med søknad om oppholdstillatelse, forlengelser av avtaler og møter med offentlige ansatte i f.eks. IMDI, UDI eller Politiet. Sinkabergs (2019) undersøkelse om døve innvandreres møte med offentlige tjenester, peker bl.a. på den språklige sårbarheten døve uten tegnspråk fra hjemlandet med lite/ingen skolebakgrunn har. Funn viser at kombinasjonen døv og innvandrer kan overskygge både utfordringer og ressurser enkelte døve har. Dette skjer når offentlige tjenester hovedsakelig fokuserer på døvhet og innvandrerstatus uten å tilstrekkelig ta i betraktning den døves individuelle bakgrunn, som deres oppvekst med tegnspråk, utdanningsbakgrunn og sosioøkonomiske forhold. I undersøkelsen kom det også frem at døve innvandrere selv ga uttrykk for viktigheten av at hjelpeapparatet kjente til både det å være døv, tegnspråk og den enkeltes bakgrunn (Sinkaberg, 2017).

2.3.4 Å bruke tolk

Hørende innvandrere som kan hjemlandets talespråk og kanskje også skriftspråk, kan i tolkesituasjoner gjøre nytte av talespråktolker som de deler språk med. For døve innvandrere som trenger tolkebistand, men ikke har et konvensjonelt språk fra før, er tolkesituasjonen komplisert. Det gjelder for både døv deltaker i møtet, den offentlige ansatte og for tegnspråktolken. Norge har en godt utviklet tolketjeneste, selv om det fremdeles er store mangler. Å tolke for nyankomne voksne døve som ikke har et tegnspråk, er nærmest en umulig oppgave. Beste løsning vil ofte være bruk av en døv tegnspråkbruker med erfaring fra kommunikasjon med døve fra andre land som mellomtolk, der de den døve tolken og den hørende tolken samarbeider for å mediere samtaler mellom innvandrer og f.eks. politi eller andre offentlige instanser. Selv om en døv mellomtolk og døv innvandrer ikke har felles språk, vil det på et tidlig tidspunkt være den beste måten der innvandreren kan oppleve en gjensidig identitet (Haualand, 2006). Holmström (2019) understreker at tolking for døve som ikke har et konvensjonelt språk fra hjemlandet, og dermed ikke deler språk med noen tegnspråktolk, er så vanskelig at de nyankomne bør få mulighet til å lære landets tegnspråk før asylintervju og videre utredning gjennomføres (Holmström, 2019).

Tolkesituasjoner der en døv deltaker har manglende utdanning fra oppveksten og verken tegnspråk- eller skriftkompetanse, vil påvirke i hvilken grad innvandreren kan kommunisere via tegnspråktolk (Olsen, 2018). Olsens (2018) studie satte søkelys på mediert samhandling med tilgang til kommunikasjon og hvordan elementer som tillit, kulturelle forskjeller og vedvarende språkbarrierer påvirket inkludering i samfunnet. Språk er nøkkelen til autonomi i et nytt land.

Hun peker dessuten på døvesamfunnets betydning for innvandrere i denne prosessen. Både døve og hørende tegnspråktolker bidrar til å minske språkbarrierene (s.237-244).

Til tross for at nasjonale tegnspråk er forskjellige, så har de den fellesnevneren at de er visuelle. Gruppen voksne døve innvandrere som ikke kan sitt hjemlands tegnspråk eller skriftspråk, er ofte visuelt orienterte og kan i større eller mindre grad et homesign. Tolkene selv beskriver at de i tolking for døve innvandrere som ennå ikke har lært NTS, bruker en form for modifisert kommunikasjonsmetode. Tilpasningene vil variere og tolkene bruker visuelle elementer fra NTS, ikoniske tegn, pantomime, mimikk, enkelte tegn innvandrerne viser at de kan fra andre tegnspråk, og «hjemmelaga» tegn innvandrerer selv bruker. Det er en svær unøyaktig måte å kommunisere på, ikke minst hvis samtalen dreier seg om abstrakte fenomener og tematikk innvandrerer ikke er kjent med fra før (Olsen, 2018).

Innvandrere i Norge har rett til tolkehjelp, også gruppen voksne døve innvandrere. Utfordringen med å yte god, tilpasset tolkebistand ligger blant annet på tegnspråktolkenes manglende kompetanse på området. Tegnspråktolkutdanningen har ikke tolking for innvandrere som eget fag. Konsekvensene blir manglende muligheter for døve innvandrere til både å uttrykke seg selv og å forstå hva andre deltakere i møter sier. Tolkesituasjonen for døve innvandrere må bli langt bedre hvis den skal dekke disse behovene. Olsen (2018) ønsker spesielt utvidet samarbeid med døvemiljøet, ikke minst mange døves de som innehar gode ferdigheter i tegnspråkkommunikasjon over landegrensene. En finsk studie (Sivunen, 2019) understreker også den avgjørende rollen døve frivillige har i å fungere som brobyggere ved å tilby uformell tegnspråkundervisning og støtte. Bachelorstudiene i tegnspråktolking er åpne for både hørende og døve søkere. Det er lite eller ingen emneplanfestet undervisning i tolking for døve innvandrere på de norske tegnspråktolkutdanningene (Tregereid Olsen, pers. komm., 14.05.2024, Nilsson, pers. komm., 14.05.2024, Skedsmo, pers. komm., 14.05.2024). Dette kan forklares med at disse bachelorprogrammene er generelle grunnutdanninger, og at en slik fordypning nok heller bør gjøres av tolker med en viss erfaring.

2.5 Språk og identitet

For voksne døve innvandrere, som aldri har sett tegnspråk og heller ikke møtt andre døve før, er det nærliggende å snakke om identitetsposisjonering. De har en bakgrunn med redusert, eller

ingen sensorisk tilgang til et språk. Likevel innehar de språklige ressurser i form av et homesign. Identitetsposisjonering kan ikke reduseres til en monolitisk identitet om å være døv, ettersom det handler om hvordan identiteten utspiller og utvikler seg i sosiale miljøer (Bagga-Gupta, 2019). I stedet for å sette søkelyset på identitetsposisjoner basert på audiologiske hørselsnivåer, fremmer Bagga-Gupta (2019) heller en tilnærming der man ser på den språklige atferden. En slik holdning lar oss utforske språkressurser i hverdagspraksis i språkmiljø sammen med andre døde, eller i døv-hørende relasjon (s.163).

Det uløselige forholdet mellom språk og identitet er en av bærebjelkene i den sosiokulturelt orienterte forskningen. «Tegnspråk for livet» (NOU, 2023) beskriver hvordan identitet som døv har endret seg ettersom samfunnets og menneskers syn på døvhet har endret seg. Med forskning fra USA i 1960 og senere på 1970-tallet i Norge, hevdet mange at døde hadde et eget språk og at verken døde eller tegnspråk først og fremst skulle defineres ut fra det hørende majoritetsperspektivet. Det ble mulig å tenke at tegnspråk var en viktig identitetsmarkør for døde (NOU, 2023).

Et av de viktigste kriteriene for identitet og tilhørighet er erkjennelsen av å leve i et fellesskap der det snakkes samme språk (Peterson, 2001). Majoritetssamfunnet behandler i stor grad døvhet som en funksjonshemming. Ut fra et medisinsk syn er utfordringen å få døde til å høre. Det er både enkelt og ekskluderende å bruke majoritetssamfunnet som målestokk for det eneste normale. Mangel på hørsel har vært å betrakte som en medisinsk skade, og døde har mer eller mindre blitt kategorisert som funksjonshemmede. Et kulturelt perspektiv tar i betraktning at tegnede språk er fullverdige språk på lik linje med talespråk (Glickman & Hall, 2019; Peterson, 2001). Historisk sett har døde møtt hverandre på døveskoler, i døveforeninger og på idrettsarrangementer, for å nevne noe. Transnasjonale treff har funnet sted jevnlig gjennom de siste 100 år. Der møtes døde med forskjellige nasjonale tegnspråk for å utvide sin sosiale horisont, lære nye ting gjennom bl.a. forelesninger og stands. Til tross for forskjellige tegnspråk, kommuniserer mange døde med hverandre på tvers av landegrensene. Med felles identitet – fordi tilgjengelighet til språket er tilstede, arrangeres store kongresser og biennaler for døde verden over (Haualand, 2014). De første olympiske leker for døde, Deaflympics, ble arrangert i 1924. Den første verdenskongressen ble arrangert i 1951, med mål om å utvikle sosiale relasjoner blant døde (s.4-5). Døde identifiserer seg med hverandre og opplever seg som et fellesskap til tross for nasjonale tegnspråk og nasjonale, regionale og kulturelle forskjeller. identifiserer seg med hverandre.

Det er gjerne to grunnleggende diskurser som definerer identitet, enten er det essensialisme, eller så er det konstruktivisme. Essensialismeperspektivet er forankret i troen på at identitet er noe forhåndsbestemt, basert på spesifikke egenskaper, for eksempel hvis du er født i Kina av kinesiske foreldre, så er du kineser. I motsetning til essensialisme er det en sosialkonstruktivistisk måte å se identitet på. Da er ikke identitet iboende i selvet, men at det i selvet er en pågående prosess der identitet konstrueres i samspill med omgivelsene (Leigh, 2019). Det er udiskutabelt at identiteten både er forankret i, og påvirket av, sosiale kontekster, det være seg familie, utdanningsmiljø, arbeidsmiljø, religiøse miljøer eller andre sosiale miljøer, i en eller flere faser av livet. Dessuten omgir vi oss i dag med en stor kommunikasjonsteknologisk utvikling som stadig utvider rammene for hva som kan forstås som omgivelser, sosial interaksjon osv. Med mer komplekse og flere kulturelle miljøer, blir det tydeligere at identitet er sammensatt (Leigh, 2019). Identitetsdannelse påvirkes av miljø og atferd som individet har lært i sin oppvekst. Den døve identiteten til en døv person, er bare en del av en sammensatt identitet, og hvilke identitetstrekk som er mest fremtredende vil variere fra kontekst til kontekst. Denne interseksjonaliteten kan for eksempel være en døv person, som også er trønder, ikke-binær og norsk-afrikansk. Tilsvarende vil det være for voksne døve innvandrere også med både etnisitet, klasse og kjønnsulikheter, for å nevne noen (Holcomb et al., 2019).

Hvilke tilnærminger til normalitet en møter, kan gjøre ens identitet synlig eller usynlig, noe som også har preget undervisning av døve elever. Det tradisjonelle medisinske synet på døve som preges av en tanke om at noe er defekt hos individet, er fremdeles dominerende innenfor blant annet utdanning og rehabilitering. Imidlertid er den kulturlingvistiske filosofien i fremvekst, med sin tilnærming der en ser døve som en forventet komponent i et mangfold. Hvordan majoritetssamfunnet ser på døve, handler også om hvordan døve erfarer sin plass i et flerkulturelt samfunn (Bagga-Gupta, 2019).

I stedet for å fokusere på grad av hørselstap, argumenterer Peterson (2001) heller for å se på de identitetsmessige sidene av hørselstapet:

Grunnen er at det settes søkelys på de identitetsmessige sidene av hørselstapet, der spørsmålet om man kan føle tilhørighet til gruppen (døvesamfunnet) er mer vesentlig enn eksakt hvor mye hørsel man har. Språket er sterkt knyttet til identitet, og språkvalg blir dermed en viktig faktor for å forstå grad av identifisering med døvesamfunnet (s.8).

Siden denne studien tar sikte på å få frem voksne døve innvandreres egne erfaringer med å lære NTS, kan det være hensiktsmessig å minne om hva lærerplanene sier om språk og identitet i voksenopplæringen.

I læreplanen for voksne innvandrere som skal lære norsk, står det i innledningen:

For de fleste vil dette språket være norsk muntlig og skriftlig, men for noen kan det være norsk tegnspråk i stedet for norsk muntlig (HK-dir, 2021, s. 1)

Videre under folkehelse og livsmestring, et av de tverrfaglige temaene, står det:

Temaet folkehelse og livsmestring skal gi deltakerne mulighet til å utvikle norskferdigheter, til å ivareta familieliv og egen og eventuelle barns psykiske og fysiske helse, til å ta gode helsevalg og til å ivareta egne behov og egen økonomi. Dette innebærer blant annet å ha norskferdigheter til å holde seg informert om helserelaterte temaer, til å kommunisere rundt tanker, følelser, erfaringer og behov og til å uttrykke egen identitet (HK-dir, 2021, s. 3).

Til tross for at det kun skrives «norskferdigheter» i sitatet (s.3), skal begrepet erstattes med «NTS» for døve innvandrere som lærer NTS.

2.6 Læringsmiljø

Gjennom det svenske Mulder-prosjektet kommer det frem at voksne døve innvandrere ser på sin tidligere kommunikasjon som mindreverdig (Duggan & Holmström, 2022). Med den kunnskap vi har om betydningen av språk for vår identitet, har denne studien et utgangspunkt og en innstilling til voksne døve innvandrere, som sier at selv om vi vet at deres bakgrunn har vært med begrenset tilgang til språk, så møter vi dem med de språkressursene de har som et utgangspunkt å bygge videre på (Duggan & Holmström, 2022; Goico & Horton, 2023; Safar & de Vos, 2022).

Majoritetssamfunnet overser ofte ressursene til, og mulighetene for utfoldelse for døve. Dessuten, det viktigste er ikke å snakke eller høre, men å utvikle en identitet og et språk en har reell tilgang til (Glickman & Hall, 2019).

For å lære NTS, må tegnspråklige miljøer være tilgjengelige. Bosetting av nyankomne døve innvandrere må være i en kommune som kan tilby skole- eller opplæringstilbud på NTS. I NOU-rapporten kommer det fram at enkelte døve innvandrere er bosatt der det er lite kunnskap om

både tegnspråklige, NTS og der det er mangel på tegnspråkmiljøer. Rapporten foreslår at det gjøres en helhetlig gjennomgang og evaluering av bosetting av døve innvandrere (NOU, 2023). I kommuner med manglende kunnskap om voksne døve innvandrere, kan verdifull tid gå tapt hvis undervisning gis på et språk som eleven ikke har sensorisk tilgang til.

Med reell tilgang til et læringsmiljø, på et språk eleven har sensorisk tilgang til, er det å få delta i aktiviteter sammen med andre, kjernen i språklæring. Det bør også være fokus i undervisning. Når språk eller lingvistiske ressurser blir delt i aktiviteter der mennesker deltar, styrkes språkkompetansen, og lingvistiske ressurser blir gjort relevante for personens deltakelse i bestemte aktiviteter (Dufva, 2013). Ideelt sett skal elevene ha et potensiale for å utvikle språket og videre nå sine personlige mål. For noen vil det være en høyere utdanning, for andre rett og slett å oppleve å være medlem av et ønsket språksamfunn. Dufva hevder at alle innlærere må ta i bruk alt vi har lært i forskjellige sammenhenger, og oppfordrer til å utvide læringsmiljøene, være en deltaker og drive med språking (Dufva, 2013). Duggan og Holmström (2022) fremmer et syn som omfavner variasjoner og andre repertoarer som døve innvandrere har med seg til klasserommet, fordi dette skaper grobunn for kreativitet og en trygg plass der deltakerne vil trives, noe som er nødvendig for å føle sosialt likeverd i språkinnlæringen (s.162).

2.7 Samfunnsdeltakelse

Å komme som hørende innvandrer til et nytt land, lære språket, bli kjent med kulturen og etter hvert ta mer del i samfunnet, er utfordrende. Kanskje de har en bakgrunn med krig eller andre vanskelige forhold i hjemlandet og en problematisk fluktrute før de skal starte det nye livet i Norge. For døve innvandrere vil det i tillegg være andre utfordringer. Noen har lært hjemlandets tegnspråk og nasjonalt skriftspråk gjennom skolegang. Andre har verken hatt tilgang på tegnspråk eller skolegang, og kommer til Norge som analfabeter. Uansett skal de lære både NTS og norsk skriftspråk samtidig (NOU, 2023). Lærerne som er intervjuet i det svenske Mulder-prosjektet, sier at det virker svært vanskelig å lære svensk på et nivå som er godt nok til å klare seg i samfunnet. Det innebærer igjen at voksne døve innvandrere er i en sårbar situasjon (Holmström & Schönström, 2023).

For å få tilgang til relevante temaer og områder i samfunnet, vil det være avgjørende at voksne døve innvandrere lærer både NTS og norsk skriftspråk (NOU, 2023). Imidlertid vil det for den gruppen elever som ikke har et utviklet språk fra før, være NTS som må læres først.

I læreplanen for voksne innvandrere er det NTS som blir språket elevene kan bruke for å uttrykke synspunkter og medvirke aktivt. Norsk skriftlig vil bygges på ferdighetene elevene tilegner seg på NTS, som f.eks. under det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* der målet er:

... gi deltakerne mulighet til å utvikle norskferdighetene de trenger for å delta i og videreutvikle demokratiet. Dette innebærer å kunne bruke norsk språk til å skape mening, samhandle med andre, uttrykke synspunkter og ideer og medvirke aktivt i lokalsamfunn, jobb og utdanning/opplæring. Deltakerne skal utvikle norskferdigheter som gjør det mulig å holde seg informert om relevante temaer knyttet til sosiale, økonomiske, geografiske og miljømessige forhold i samfunnet og delta i samtaler og diskusjoner om disse temaene. Språkhandlingene kan være hentet fra konkrete og dagligdagse situasjoner på nivå A1 og A2. På nivå B1 og B2 skal deltakerne også kunne håndtere mer allmenne temaer (HK-dir, 2021).

For voksne døve innvandrere betyr «å kunne bruke norsk» at de kan «bruke» NTS og norsk skriftspråk. Det er to store læringsmål, spesielt hvis de ikke har lært å lese og skrive noe annet språk, og ikke har et utviklet morsmål fra før. Med generelt mangelfulle språk- og kommunikasjonskunnskaper er behovet for opplæring både omfattende og tidkrevende. Med relevante temaer gjelder ikke minst saker som er viktig for døve tegnspråkbrukere generelt i et hørende majoritetssamfunn, for eksempel kunnskap om å bruke tegnspråktolk (Peterson, 2001).

For tilgang til NTS må voksne døve innvandrere raskt få tilgang til tegnspråklige miljøer. Det er kjent at mange døve innvandrere blir uforholdsmessig lenge i mottak, uten at det igangsettes tiltak som kvalifiserende aktiviteter, det være seg undervisning eller kontakt med tegnspråklige miljøer. Situasjonen vil forsterke opplevelsen av isolasjon og hindre livsmestring og språktilegnelse for å kunne delta i samfunnet (NOU, 2023).

For å klare å delta i samfunnet og å være motivert for å delta, må også innvandrere erfare at de mestrer noe. Jo mer språkinnlæringsperioden virker som en aktivitet innvandreren får til og har nytte av, jo mer vil den indre motivasjonen være drivende for å lære. Å lære språket slik at en forstår, og dermed være i stand til å ta informerte valg, gir selvbestemmelsesmulighet. Horverak

et al. (2020) nevner tre basisbehov som må dekkes for at mennesket skal oppleve indre motivasjon, behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet.

Kompetanse knyttes til opplevelsen av å mestre oppgaver. Positive tilbakemeldinger fra omgivelsene fører til økt indre motivasjon. I undervisning vil skryt fra læreren gi opplevelse av mestring. Det er imidlertid ikke nok å bare mestre noe, en trenger også å oppleve autonomi, altså det å kunne bestemme over eget liv og egne handlinger. Når eleven selv utforsker, fordi eleven selv ønsker å lære, er det et godt eksempel på autonom atferd. Her er det særlig viktig at eleven selv kan medvirke til hva hen konkret vil gjøre. Da kan sjansen for å oppnå mestring og autonomi øke. I tillegg til behovet for kompetanse og autonomi, er en opplevelse av tilhørighet et basisbehov for å oppnå selvbestemmelse. Tilhørighet i en relasjon til en person eller ei gruppe kan være avgjørende for å skape en lærings situasjon der en føler seg inkludert (Horverak et al., 2022).

Med kunnskap om betydningen av blant annet tilhørighet, vil undervisning med dyktige tegnspråklige lærere for voksne døve innvandrere være avgjørende. På læringsarenaer med trygge rammer og på et tilpasset NTS, vil elevene få tilgang til ett eller flere tegnspråklige miljøer der det er muligheter for å uttrykke seg, skaffe kompetanse og oppleve deltakelse sammen med andre. Det er da særlig alvorlig at voksne døve innvandrere fremdeles kan risikere å bli bosatt i små kommuner der det ikke finnes lærere med god tegnspråkkompetanse, eller at det ikke bor tegnspråklige der i det hele tatt. NOU-rapporten sier at tilbudene til nyankomne døve må evalueres (NOU, 2023).

3 Metode

Denne studien benytter kvalitative metoder for å få frem hva fire voksne døve innvandrere fremhever som suksessfaktorer for innlæring av NTS. Metodekapittelet gjør rede for rekruttering til utvalg, forberedelse og gjennomføring av intervjuer, samt datamaterialets bearbeiding og analyse. Avslutningsvis er studiens kvalitet behandlet med etiske refleksjoner. Først kommer en presentasjon av min førforståelse og rolle som forsker:

3.1 Førforståelse og posisjonering

Min førforståelse er basert på mer enn 25 års erfaring med voksne døve elever med variert språkbakgrunn, oppvekst og utdanning. I denne studien har jeg fått anledning til å intervju fire deltakere som har delt av sine erfaringer med å lære NTS. Jeg forventet at de vil fortelle om forskjellige opplevelser i klasserommet, med lærere og medelever. Det var grunn til å tro at de ville fortelle noe om relasjoner og hendelser knyttet til det å lære NTS. Jeg hadde håp om at de kunne huske episoder som kunne berike min studie om å finne ut av hva deltakerne fremhever som suksessfaktorer for innlæringen av NTS. Deltakernes fortellinger i intervjuet var ikke nødvendigvis representative for alle fire i deltakergruppa. Derimot har jeg gjort selektive utvelgelses som kan illustrere både likheter og forskjeller blant deltakerne. Jeg ønsket å få fram såkalte «tykke beskrivelser», altså få deltakerne til å sette det de forteller inn i en situert kontekst (Dalland, 2021; Kvale & Brinkmann, 2015).

Førforståelsen kan bidra til et bias, der intervjueren ubevisst leter etter bekreftelser på allerede etablerte forestillinger og antakelser. Det er hevdet at det ideelle er å dra nytte av førforståelsen, men samtidig ha et åpent sinn for hva forskningen vil bringe (Fangen, 2010). Derfor er denne studien empirisk basert på de fire intervjuene og med transparens for leseren der det klart fremgår hva som er deltakernes fortellinger og hva som er mine analyser. Underveis i prosessen møter jeg ny kunnskap, som igjen forstås utfra tidligere kunnskap og formes i en hermeneutisk fortolkning. Arbeidet med analyse, teori og drøfting er forskjellige deler i oppgaven, samtidig som de i oppgavens utforming interagerer med hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021).

3.2 Begrunnelse for valg av metode

Studien har benyttet kvalitativ metode med semistrukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015), heretter kalt *intervju*. Det var den metoden som ble antatt å være best egnet for få tilgang til deltakernes erfaringer og opplevelser knyttet til innlæring av NTS. Samtidig ga det intervjueren muligheten for å følge opp og gå i dybden der det kom fortellinger som kunne belyse sider ved forskningsspørsmålene som intervjueren ikke hadde forutsett. Den fleksible strukturen gjorde at intervjuet ligger nært opp til en samtale og ga rom for å inkludere både spørsmål, svar og tematikk som ikke var planlagt (Thagaard, 2018).

3.3 Arbeid med intervjuguide

Utformingen av intervjuguiden er basert på egen førforståelse, erfaring og sosiokulturell læringsteori (Bearman, 2019; Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålene var planlagt stilt slik at deltakerne hadde mulighet for å gjenkalle hendelser og opplevelser i forbindelse med å lære NTS. Spørsmålene skulle være så åpne at jeg unngikk mange ja/nei-svar og heller ikke leggeføringer for hva deltakerne ville fremheve i sine svar. I henhold til Bearman (2019) sine tre trinn for utarbeidelse av intervjuguide, var intensjonen å (1) identifisere kjernebegivenheter eller hendelser som kunne illustrere interessante fenomener, og å organisere intervjuguiden så den ville (2) gi rom for samtaleflyt og intuitive spørsmål. Strategien var videre å (3) gjennomføre pilottesting og finpusse intervjuguiden etterpå (s.6-8).

Jeg la opp til å ha intervjuguiden lett tilgjengelig i intervjusituasjonen. For å stille spørsmålene på hensiktsmessige måter, øvde jeg på alternative formuleringer på NTS, slik at jeg, dersom jeg i intervjusituasjonen kunne fornemme at spørsmålstillingen var uklar, kunne bruke andre måter å stille spørsmålene på. Intervjuguiden var utformet for å få deltakerne til å fortelle om fysiske og sosiale hendelser. Dessuten ønsket jeg å få fram deltakernes meninger og verdier i deres fortellinger. Ved å oppmuntre til en rik dialog der deltakerne kunne dele sine historier, verdier og meninger, har intervjueren mulighet til å samle inn dyptgående data som kan analyseres for å produsere tykke beskrivelser (Bearman, 2019). I tillegg var det muligheter for at det kunne dukke opp betraktninger som verken deltaker eller intervjuer hadde tenkt på (Tjora, 2021).

3.3.1 Pilotering med videoopptak

Kvale og Brinkmann (2015) anbefaler videofilmet pilotering, da det blant annet skjerper følsomheten overfor kroppsspråket i intervjusituasjonen. Forskningsintervjuene ble gjennomført på NTS og filmet med videokamera. Alle samtaler er multimodale prosesser med meningsbærende semiotiske ressurser som mønstre av øyekontakt, gestikulering, tale og tegn. Derfor burde ikke videobasert annotering være forbeholdt tegnspråklige intervjuer. Generelt bør studier der kommunikasjon ansikt-til-ansikt inngår, dokumenteres med videoopptak og annotering av visuelle ressurser, for å gi mulighet til å undersøke og forstå det komplekse i menneskelig interaksjon (Perniss, 2018).

Pilotering av intervjuet innebar testing av intervjuguiden og intervjusituasjonen, som ga nyttig informasjon om meg selv og min atferd i intervjuerrollen, spørsmålsformuleringer og tekniske aspekter, som for eksempel håndtering av videokamera (Bearman, 2019; Kvale & Brinkmann, 2015).

Til piloteringen valgte jeg to tidligere elever som hadde lært NTS i omtrent like mange år som deltakerne i studien. Dessuten anbefaler Kvale og Brinkman (2015) å gjøre det med videoopptak og gjerne se gjennom opptakene med en mer erfaren forsker etterpå, for sammen å utveksle erfaringer og forbedre innhold, formuleringer eller rekkefølge på spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015). I piloteringen var en medstudent fra kollokviegruppa med for å bistå det videotekniske, samt gi umiddelbare kommentarer etter intervjuet.

Piloteringen var svært verdifull for en masterstudent som gjør sitt første forskningsintervju. Jeg erfarte at jeg måtte endre på måten jeg informerte deltakerne om samtykke, og om at de når som helst kunne trekke seg fra dette testintervjuet. Deltakerne virket komfortable under testintervjuet, men etter gjennomført intervju, etterspurte de ytterligere forsikring om at videomaterialet ville bli slettet og kun brukt som en test. Den usikkerheten stemte godt med biveileder Ingela Holmström sine erfaringer om risiko for at samtykket ikke var godt nok informert, og i ytterste konsekvens kan føre til at de reelle deltakerne trekker seg fra prosjektet.

3.3.2 Rekruttering av utvalg og planlegging av intervju

For at deltakerne skal kunne delta i studien, må samtykkeskjema være tilgjengelig i en form som sikrer at de er godt informert om hva deltakelsen innebærer. «Informert samtykke foreligger når forskningsdeltakerne orienteres om det overordnede formål med og design av en undersøkelse og

frivillig går med på å delta i undersøkelsen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355). Jeg vurderte å spille inn en versjon av samtykkeerklæringen på NTS. Ulempen var da at deltakerne ikke ville fått mulighet til å stoppe meg underveis for å sikre at de forsto. Jeg ville heller ikke se eventuelle tegn på usikkerhet i kroppsspråket slik at jeg kunne utdype eller si ting på en annen måte dersom noe viste seg å være uklart.

Med biveileders erfaringer fra intervjuer med en tilsvarende målgruppe, fikk jeg veiledning om egnet utforming av informasjon og samtykkeskjema for å sikre at deltakerne tok et informert valg. Det er særlig viktig å sikre god nok informasjon til deltakerne siden de er i en sårbar situasjon. Det er sannsynlig at de er uten erfaring med hva en forskningsoppgave innebærer, og de har dessuten begrenset erfaring med NTS. Samtykkeskjemaet er inspirert av det forskerne brukte til artikkelen «*They have no language*» (Duggan & Holmström, 2022; Gujord et al., 2023) og tilpasset med illustrasjoner til mine deltakere.

Søknad med vedlagt prosjektbeskrivelse, samtykkeerklæring og intervjuguide, ble sendt til SIKT - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, tidligere NSD – Norsk senter for forskningsdata, for vurdering og godkjenning. For å få tillatelse til å filme intervjuene, forklarte jeg om riktig måte å ta vare på dataene fram til oversettelse, analyse og drøfting var gjort. SIKT ble forsikret om at opptakene ble overført fra minnekort til en ekstern harddisk, som igjen ble kryptert. Harddisk og passordbeskyttet PC ble forsvarlig innelåst når de ikke var i bruk.

Måten utvalget er satt sammen på er det Thagaard (2018) kaller strategisk utvalg. Det innebærer at utvalget settes sammen av deltakere basert på deres egenskaper eller kvaliteter for best mulig å kunne besvare studiens problemstilling. Kriteriene for hvem som kunne velges, var at de skulle være voksne døve innvandrere uten tegnspråk fra hjemlandet, men som nå har lært NTS. Jeg ønsket å få tak i deltakere som hadde lært så mye NTS at det ville fungere med direktekommunikasjon. Jeg er selv en erfaren tegnspråktolk, og intervjuet ble derfor gjennomført på NTS.

For å rekruttere deltakere kontaktet jeg tre lærere som underviser døve, direkte pr. e-post. De fikk informasjon om forskningsprosjektet med spørsmål om de hadde kontakt med elever som kunne la seg intervju. Ettersom de kjente meg fra før, kjente de også til mine ferdigheter i NTS, og min erfaring med å snakke med voksne døve innvandrere. Jeg fikk raskt svar fra to voksenopplæringssteder med tilgang til to deltakere på hvert sted. Da avventet jeg purring på den

tredje henvendelsen til jeg hadde gjennomført de fire intervjuene for å se om det kunne gi tilstrekkelig med data, noe som videre i prosjektet viste seg å være nok. Lærerne jeg kontaktet, og deltakerne, er fra andre fylker enn der jeg har arbeidet selv.

Fra starten på arbeidet med rekruttering, kalte jeg deltakerne *intervjupersoner* slik både Thagaard (2018) og Kvale og Brinkmann (2015) gjør. Deltakerne fikk derfor tidlig navnene IP1, IP2, IP3 og IP4. Til tross for at de i denne oppgaven kalles *deltakere* (Tjora, 2021), har de beholdt sine IP-navn.

TABELL 1: PRESENTASJON AV DELTAKERNE

Deltakeres «navn»	IP1	IP2	IP3	IP4
Antall år i Norge	> 8 år	< 6 år	< 8 år	< 8 år
Skolegang fra hjemlandet	Ja, litt	Ja, litt. Men hadde ikke tilgang til undervisningsspråket	Nei	Ja
Kunne tegnspråk fra før -----	Nei -----	Nei -----	Nei -----	Nei -----
Kunne hjemlandets talespråk helt/delvis fra før	Ja	Nei	Nei	Ja
Visste om andre døve i hjemlandet	Nei	Nei	Nei	Hadde nesten ikke sett døve
Mottar fremdeles undervisning ved voksenopplæringen	Ja	Ja	Nei	Nei

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

For to av deltakerne fant intervjuene sted på voksenopplæringscenteret der de fremdeles er elever og mottar undervisning. Det var praktisk for elevene, og i samsvar med deres ønsker. De to andre deltakerne var henholdsvis i jobb og praksis. Jeg kontaktet deres tidligere voksenopplæringscenter, men de hadde ikke anledning til å stille ledig rom. Derfor ble begge intervjuene holdt i et lokale jeg leide i et av byens nærliggende kontorer. Lokalene lå slik til at det var liten sjanse for å møte kjente, bli møtt med uventa spørsmål eller uforutsette henvendelser fra andre eller liknende. Tilrettelegging for trygghet og komfort skaper gode rammer i intervjusituasjonen (Gujord et al., 2023; Tjora, 2021).

Før deltakerne signerte samtykkeskjemaet, hadde nåværende/tidligere lærere som kjente deltakerne godt, informert elevene muntlig (NTS) om prosjektet. Da jeg møtte deltakerne individuelt på avtalt sted og tid, informerte jeg om intervjuet og forskningsprosjektet selv også. I tillegg gikk vi sammen gjennom samtykkeskjemaets illustrasjoner og hva hvert enkelt punkt med bilder, betydde. Den innledende samtalen ble en måte å bli litt kjent på, skape tillit og bli tryggere på hverandres måte å kommunisere på. Da jeg følte meg sikker på at deltakerne og jeg forstod hverandre, at de hadde forstått informasjonen og var komfortable med å starte intervjuet, signerte de samtykkeskjemaene sine. Så startet jeg videoopptaket og begynte med enkle oppvarmingsspørsmål (Tjora, 2021).

Oppvarmingsspørsmål som «Hvor gammel er du?», «Når kom du til Norge?» og «Kan du fortelle litt om deg selv?» er vanligvis ikke så interessante (Tjora, 2021), men for denne studien var det viktig ettersom deltakerne raskt kom inn på f.eks. hvor de var født, om de hadde skoleerfaring, kunne et tegnspråk fra før og hvor lenge de hadde bodd i Norge.

For sikkerhets skyld sjekket jeg at videoopptaket fremdeles gikk underveis i et par av intervjuene. Det skapte et lite opphold i flyten, men det opplevdes som nødvendig for å sikre at jeg fikk gjort opptak. Underveis i intervjuet var jeg opptatt av at deltakerne skulle prøve å huske tilbake i tid, og at de skulle fortelle utfra hendelser og opplevelser de kunne gjenkalle. Jeg var bevisst på å forsøke å unngå spørsmål som kunne lede deltakerne til å gi et svar de trodde jeg ønsket.

Alle intervjuene hadde en varighet på ca. en halv time, pluss samtale før og etter. Deltakerne fikk i tillegg påminnelse etter intervjuet, om at de når som helst, også mens jeg jobbet med oppgaven, kunne angre og trekke seg fra prosjektet.

3.3.4 Metodiske utfordringer

De fleste spørsmålene var rettet mot hva deltakerne kunne fortelle fra skolen. Jeg var blant annet interessert i den første tiden da de begynte å lære NTS. Alle deltakerne husket godt den første tiden. Imidlertid viste det seg å være vanskeligere å gjenkalle hva lærerne gjorde senere i undervisningen, og hvilke opplevelser de hadde i den forbindelse. Mine antakelser om gjenfortellinger fra klasserommet, stemte ikke helt med hva som kom frem i intervjuet. Da jeg åpnet opp spørsmålet til å være mer generelt: «Hvis du tenker på alt du har lært og gjort med å lære NTS, hva har betydd mye for at du har lært så mye som du har?», fremstod det som om det var lettere for deltakerne å svare. Da kom deltakerne på flere hendelser som skjedde *utenfor* klasserommet, men som var i skolens regi. I etterkant burde jeg nok definert bedre hva jeg mente med skole. Det kan hende at et par av deltakerne oppfattet *skole* som *inne i* selve skolebygningen. Samtidig kan det tenkes at det var generelt vanskelig å huske ting fra skolen, enten fordi noe lå mange år tilbake i tid, eller fordi deltakerne var i en livssituasjon med uoversiktlige forhold rundt seg. Kanskje er det også vanskeligere å huske noe der rammen er klasserom, pulter og færre konkrete ting rundt seg, enn ute andre læringsmiljø. Imidlertid ble mange spørsmål fyldig besvart. Noen steder i intervjuet innså jeg at jeg fikk færre tykke beskrivelser rundt selve undervisningen i klasserommet enn jeg forventet. Men deltakernes fortellinger var mine data som er tatt videre i analysearbeidet.

3.4 Fremgangsmåten i analysedelen.

Rett etter at intervjuene var gjennomført, noterte jeg ned min opplevelse av samtalen. På den måten kunne jeg ta vare på den umiddelbare erfaringen som kunne forsvinne i det videre arbeidet. I to av intervjuene visste jeg at det var to navn som deltakerne nevnte, som jeg hadde prøvd å oppklare, men som antakelig ikke hadde blitt riktig. Heldigvis var alt i videoopptakene og kunne kontrolleres nøye og rettes opp etterpå.

3.4.1 Oversettelse av intervjuer

Intervjuene ble overført til ELAN (2023) som er et oversettelsesverktøy designet for annotering av lyd- eller videofiler. Kvaliteten på videoopptakene var gode, og programmet fungerte til mitt formål, som var å oversette intervjuene fra NTS til skriftlig norsk. Det innebærer at intervjuene

ikke bare ble oversatt til et annet språk, men også til en annen modalitet. Det var viktig for meg å sikre at innholdet i deltakernes ytringer skulle komme frem i oversettelsen (ELAN, 2023).

Intervjuene er oversatt, ikke transkribert. Mange internasjonale studier på forskjellige tegnspråk, har vært transkripsjonsbasert med glossing der hvert tegn er representert med et skrevet ord (f.eks. engelsk). Grammatiske forhold som flertall av substantiv, retningsbøyde verb etc. legges til med symboler og forkortelser. Transkripsjoner må balansere detaljer og nøyaktighet opp mot lesbarhet (Skedsmo, 2021). Et forsøk på å transkribere morfem-for-morfem ville være vanskelig å lese. Dessuten ville den form for glossing kunne føre til at ytringene fremstod på en måte som gjorde at deltakerne kunne oppfattes som mindre kompetente. Der det kommer frem gjenkjennelige egenskaper, navn på steder, personer eller foreninger, har jeg anonymisert i tråd med samtykkeerklæringens løfte. Oversettelsene har delvis beholdt elementer som naturlig nøling, ufullstendige setninger, restarter og andre typiske trekk på muntlig kommunikasjon som framkom i intervjuene. Dessuten bærer enkelte ytringer preg av enklere norskoversettelse enn hva vi ville forvente i en tekst på skriftlig normert norsk. Deltakerne bruker ikke gjennomgående idiomatisk NTS noe som skyldes et foreløpig begrenset antall års erfaring med språket. Deltakernes ytringer er likevel forsøkt bevart og gjort tilgjengelige for leseren.

NTS er et visuelt språk, benytter rom og bevegelse, og har ikke noe etablert skriftform. Dette inkluderer bruk av rommet for grammatikk, ansiktsuttrykk som en del av grammatiske strukturer og prosodiske trekk, samt bruk av kroppsspråk for å formidle. Andre aspekter gjør det også vanskelig å oversette fra et tegnspråk til et skriftspråk. For eksempel er tegnspråk dypt forankret i døves kultur, som igjen innebærer at tegn og uttrykk har i seg kulturelle referanser som kan være vanskelig å overføre til et annet språk uten å endre betydning eller miste nyanser (Stone & West, 2012).

I dataprogrammet ELAN (2023) fikk jeg intervjuer og deltaker med to kameravinkler i samme bilde. Intervjuet viste da riktig turtaking med spørsmål og svar. Med ELANs system for inndeling av kortere og lengre sekvenser, spoling, repetisjon og annotering, var det lettere å oversette intervjuene til skriftlig norsk. Oversettelsesarbeidet i ELAN var en tidkrevende prosess. For å sikre at all informasjon ble oversatt, ble de fleste sekvensene sett gjentatte ganger. Selv om enkelte tegn og innhold ble oppklart underveis i selve intervjuene, oppdaget jeg ytterligere nyanser ved å se gjentatte repetisjoner av enkeltenkeltsekvenser i videomaterialet. Behovet for

stadig kvalitetssikring skyldes først og fremst simultaniteten i språket, og til tider et raskt tempo. Med sakte avspilling av enkeltsekvenser, kunne jeg sikre riktig oversettelse.

De norske oversettelsene av det tegnspråklige datamaterialet ble skrevet ut. I videre analysearbeid hadde jeg de skriftlige intervjuene å bla i. Samtidig var det de tegnspråklige intervjuene som var hovedkildene. Jeg måtte flere ganger sjekke opp mot videoopptakene for å være sikker på at jeg hadde korrekt oversettelse.

3.4.2 Koding og kategorisering

En av fordelene med å ha alle intervjuene foran meg på papir, var muligheten til å lettere kunne bla fra side til side, finne utvalgte sitater, og dessuten kunne se intervjuene opp mot hverandre. En ulempe med å forholde seg til det oversatte datamaterialet, var faren for å fjerne seg fra de originale dataene som ligger i selve intervjuet på NTS. Derfor ble videoen med deltakernes tegnspråklige utsagn kontrollert når det trengtes.

Under selve prosessen med å kode intervjuene, brukte jeg Braun og Clark (2006). Metoden er en måte å identifisere, analysere og rapportere temaer på. Denne formen for tematisk analyse hjelper til med å oppdage temaer og konsepter som er innebygd i intervjuene. Det er opp til forskerens egen dømmekraft å finne ut hva temaene er. Her anbefaler Braun og Clark å beholde en form for fleksibilitet ettersom rigide regler ikke vil fungere. Hensikten med tematisk analyse er å finne noe som kan være med på å besvare problemstillingen. I prosessen med å kode dataene har jeg jobbet induktivt for å la dataene tale. Det er en måte å jobbe nedenfra-og-opp, slik at jeg i denne prosessen så langt som mulig forsøkte å legge teori til side (Braun & Clarke, 2006).

Proessen besto derfor av fase 1, nemlig å gjøre meg kjent med dataene, her vekselvis den oversatte versjonen og originalopptak fra ELAN. Denne fasen er å betegne som selve grunnfjellet for resten av analysen. Videre er fase 2 generering av innledende koder. Jeg begynte å oppdage noen gjentakende temaer og sorterte dem i grupper ved å gi dem en kode, som jeg markerte med ni forskjellige farger (se Tabell 2).

TABELL 2: FREMGANGSMÅTE FOR Å KODE YTRINGER

<ul style="list-style-type: none">• Sikre at intervjuene er godt oversatt til norsk.• Skrive stikkord for utsagn i rekkefølge på eget ark.• Notere hvilken side i intervjuet stikkordene er, så det er lett å gå tilbake til dem.• Markere med en valgt farge hva stikkord/innhold var i f.eks. IP3: «Jeg hadde null språk, null ord, null norsk. Jeg fikk det ikke til.» Utsagnet fikk tallet 4 (for side 4) og fargen lilla i koden <i>fortid, språk og familiebakgrunn</i>.• Gjøre tilsvarende på alle intervju, bruke kodene fra forrige intervju og opprette flere hvis de ikke passet inn i de eksisterende.• Alle utsagn med f.eks. «fortid, språk og familiebakgrunn» ble telt opp for hver deltaker. Tilsvarende på alle stikkord til alle deltakerne.• Etter hvert hadde jeg ni forskjellige farger for hvert tema og delte alle utsagnene i intervjuene inn i de tre kategoriene: <i>Døyn identitet, læringsmiljø og samfunnsdeltakelse</i>.

På dette tidspunktet var jeg blitt godt kjent med intervjuene. De ni fargekodene var representert ved flere funn i alle intervjuene. I tilfelle distribusjonen av noen tema skulle bli relevant, telte jeg opp antallet for alle intervjuene (se Tabell 3). Fase 3 handlet om å søke etter kategorier. I denne fasen hadde jeg i oktober 2023 tre kategorier: «tilhørighet», «selvstendighet» og «medborgerskap». Fase 4 var en gjennomgang av temaene der noen utvalgte temaer ble lagt bort og andre trådte tydeligere frem. Denne fasen involverte to nivåer. Sorteringen av tema inneholdt klare og identifiserbare skiller for hvert intervju. Da det var gjort skulle tilsvarende prosess gjøres gjennom hele datasettet. Til slutt i fase 5 fikk kategoriene endelig navn og definisjon. Her var det viktig at kategoriene ikke skulle være for mangfoldige eller komplekse (Braun & Clarke, 2006).

TABELL 3: SORTERE YTRINGENE I DE NI HOVEDGRUPPENE

Kode for tema	IP1	IP2	IP3	IP4	Kategori
1.Fortid, språk og bakgrunn	18	9	18	17	1 - 2 - 3 : Døv identitet
2.Døv, identitet og tegnspråkmiljø	45	23	53	46	
3.Selvtillit	19	10	36	40	
4.Utvikling	8	9	42	40	4 - 5 - 6 : Læringsmiljø
5.Motivasjon	46	21	39	52	
6.Skolen og læringsmiljø	39	19	44	37	
7.Tolk og rådgivning	9	8	9	2	7 - 8 - 9 : Samfunnsdeltakelse
8.Selvstendighet	18	17	24	19	
9.Fremtid og jobb	13	13	21	16	

Underveis i prosessen, hadde kategoriene litt andre navn. Med Braun og Clarks (2006) teori tilpasset jeg kategoriernes navn og justerte i henhold til problemstilling. Tabell 4, nedenfor, gir informasjon om hvor ofte hver enkelt deltaker berørte de forskjellige meningsfortattede stikkordene, altså kodene. Det er også mulig å sammenligne deltakerne i tabellen. Utbyttet av sammenligning er ikke nødvendigvis så stort, da det i kodingen ikke skilles på kortere eller lengre ytringer.

TABELL 4: EKSEMPLER PÅ HVA HVER KODE KAN INNEHOLDE

Kode	Sitat	IP1	IP2	IP3	IP4	Kategori
1.Fortid, språk og bakgrunn	«Jeg forstod ikke hvorfor jeg skulle lære noe som var helt forskjellig fra det de (familien) kunne.»	18	9	18	17	Døv identitet (1-3)
2.Døv, identitet og tegnspråkmiljø	«Jeg tenkte «Hva gjør jeg nå? Jeg er døv, og jeg kan ikke tegnspråk. Jeg må lære meg tegnspråk!»	45	23	53	46	
3.Selvtillit	«Men det er ikke min feil. Det er deres feil. For jeg er døv, så da må de lære tegnspråk.»	19	10	36	40	
4.Utvikling	«Ja ... men så var det som om ei dør åpna seg. Ikke på vidt gap med en gang, men litt etter litt.»	8	9	42	40	Læringsmiljø (4 – 6)
5.Motivasjon	«Jeg stod tidlig opp og kom meg til skolen. Jeg var jo skuffa for laget mitt hadde tapt for lærerens lag. Da vi møttes, lo vi, eller han lo av meg fordi mitt lag hadde tapt, og jeg prøvde å være alvorlig og spille sur (ler).»	46	21	39	52	
6.Skolen og læringsmiljø	«Så læreren fulgte meg til automaten, viste og sa: «Du betaler der. Og du må ikke glemme kortet. Det må du ha det med deg!» Og da forstod jeg det.»	39	19	44	37	
7.Tolk og rådgivning	«Nå drar jeg på forskjellige steder. Jeg får også litt hjelp av tolk av og til og er ikke så mye hjemme alene uten venner.»	9	8	9	2	Samfunnsdeltakelse (7-9)
8.Selvstendighet	«De kommer bort til meg, for de vet at jeg er døv. Så snakker de tydelig.»	18	17	24	19	
9.Fremtid og jobb	«Det har skjedd en utvikling. Før tenkte jeg ikke på jobb. Nå vet jeg at jeg skal jobbe i fremtiden. Jeg skal få fast jobb og få fagbrev. Det må jeg! For nå kan jeg språket!»	13	13	21	16	

3.5 Studiens kvalitet

Studiens kvalitet og styrke er først og fremst at fire deltakere raust har delt av sine opplevelser fra flere år med innlæring av NTS. De har svart på åpne spørsmål etter en semistrukturert intervjuguide med fordypningsmuligheter. Problemstillingen var «Hva fremhever voksne døve innvandrere uten tegnspråk fra hjemlandet, som suksessfaktorer for innlæring av norsk tegnspråk?» Jeg fikk en stor mengde data som utgangspunkt for analyse og drøfting.

3.5.1 Reliabilitet, validitet og relevans

Studios kvalitet innenfor kvalitativ forskning vurderes ofte etter kriteriene pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og generaliserbarhet.

Jeg anser det som en styrke for påliteligheten at jeg ikke hadde en direkte relasjon til deltakerne på forhånd. Å rekruttere deltakere via fagfeltet slik jeg gjorde, burde sikre mulighetene for å få deltakere som passer til kriteriene. Det viste seg imidlertid at deltakergruppa var mindre homogen enn jeg i utgangspunktet så for meg. Fra en forventning om at alle hadde vært døve fra tidlig oppvekst, at ingen hadde skolebakgrunn og at ingen kunne tegnspråk fra hjemlandet, var det bare siste kriteriet som gjaldt for alle. Deltakergruppa var likevel nyttig, ettersom det på en voksenopplæringsavdeling vil forkomme varierende bakgrunner blant de som skal lære NTS. Gjennom analysen har jeg presentert sitater og analysert dem. I drøftingen ses analysen opp mot teoridelen. Generaliserbarheten i studien anser jeg for å være lav. Likevel har den antakelig relevans for tegnspråklærere i voksenopplæringen ettersom elevgruppen er svært sammensatt. Dessuten er det en form for generalisering i koding og analysearbeid ved at blikket er løftet, og jeg har sett etter sentrale trekk og funn (Braun & Clarke, 2006; Tjora, 2021).

Målet med å bruke Braun og Clark (2006) sin metode, var å holde fast ved en induktiv strategi med utgangspunkt i deltakernes fortellinger (Braun & Clarke, 2006; Tjora, 2021). Metoden har gitt et oversiktlig utgangspunkt for utvelgelse av sitater til analysedelen. Dessuten har en empirinær koding, med utgangspunkt deltakernes fortellinger, gjort det lettere å holde seg til funn i intervjuene og redusere påvirkninger eller forventninger i form av en magefølelse. Denne arbeidsmetoden mener jeg gjør studien pålitelig, samtidig som alt etter beste evne er fremstilt transparent (Anker, 2020).

Studiens pålitelighet styrkes ved at samtlige valgte sitater er diskutert i kollokviegruppe med en medstudent. Med fare for å forstå sitatene i for snever form ved at arbeidet gjøres individuelt, har jeg benyttet min medstudent i refleksjonsutveksling. Det ga muligheter for å åpne blikket og se det jeg først ikke så, for å styrke egne refleksjoner (Tjora, 2021), noe som igjen vil øke både pålitelighet og gyldighet.

3.5.2 Etske refleksjoner

Her skisseres etiske problemstillinger ved syv forskningsstadier som legger opp til en systematisk etisk refleksjon gjennom hele studien (Kvale & Brinkmann, 2015).

Tematisering – tema og problemstilling er valgt for å få mer kunnskap fra voksne døve innvandrere selv. Det finnes lite forskning der denne deltakergruppens stemmer kommer frem. Jeg håper at utdrag fra intervjuene der elevenes fortellinger er analysert og drøftet, kan tilføre viktig kunnskap til tegnspråklærere og andre interesserte, og at dette igjen kan føre til at elevenes stemmer kommer tydeligere frem i det didaktiske arbeidet.

Planlegging – i tråd med etisk forsvarlig forskningspraksis, planla jeg for at den skriftlige oversettelsen gjennomgående var anonymisert slik at navn, steder, hendelser og forhold ikke kunne gjenkjennes. Deltakerne har signert samtykkeskjemaet der de i forkant har blitt forsikret om at de ikke kan gjenkjennes i studien (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Det faktum at det kan være vanskelig for deltakerne med deres bakgrunn, å fullt ut forstå hva et samtykke innebærer, gjør meg ydmyk og ekstra skjerpet på å overholde anonymisering og konfidensialitet (Gujord et al., 2023).

Intervjusituasjonen – deltakerne har brukt av sin tid og bidratt til at jeg kunne bruke intervjuer til mitt forskningsformål. Med bevissthet om at deltakerne kunne kjenne en ubehagelig maktskjevhet i intervjuet, forsøkte jeg å minimere det slik at deltakerne skulle føle seg mest mulig komfortable. Jeg uttrykte takknemlighet for at de ville la seg intervjuet, og sa at jeg håpet deres fortellinger kunne opplyse meg og mange andre tegnspråklærere som fortsatt underviser voksne døve innvandrere, slik at vi kan gjøre en enda bedre jobb fremover. Tanken var her å skape trygge rammer, men også å få fram hensikten med intervjuet i håp om at det opplevdes meningsfullt å delta (Gujord et al., 2023). På videoopptakene ble jeg oppmerksom på at jeg var mer ivrig og bekreftende med nikking, flere ganger enn jeg selv opplevde i selve intervjusituasjonen. Jeg var bevisst på at mine bekræftelser ikke skulle farge deres måte å svare på

i intervjuet. Det så likevel balansert ut, ettersom det var naturlig innlevelse der jeg viste dem at jeg forstod hva de sa. Det ville neppe gagnet klimaet i intervjuet om jeg skulle moderert meg mer her. Planen var dessuten at intervjuet skulle være en hyggelig opplevelse for deltakerne, selv om jeg hadde regien med valg av spørsmål og utdypinger.

Transkribering –Ettersom NTS ikke har et skriftspråk, oppstår et transkriberingsproblem. Dersom jeg i ELAN hadde valgt å glosse utsagnene, ville de for de fleste fremstå som gebrokkne og mindre tilgjengelige. Derfor er som nevnt, intervjuene oversatt fra NTS som ikke har noe skriftspråk, til norsk som er en annen modalitet. Noen sitater har ikke helt korrekt norsk. Grunnen er en avveining for å få fram både den muntlige og spontane formen enkelte steder. Som det går frem av studien, har ikke deltakerne morsmålskompetanse i NTS. Jeg har ikke sett det som relevant å oversette annet enn det jeg forstår er innholdet i ytringene. Jeg står inne for at hver enkelt deltakers fortellinger fra intervjuene, er forsvarlig oversatt, der både meningsinnhold og deltakerne er ivaretatt.

Analysen – prosessen med å velge hvilke sitater som skal være med i studiens utforming har blitt gjort utfra hva jeg opplever som relevant for problemstillingen. Sitatene kan være valgt av forskjellige grunner, som f.eks. noe flere deltakere snakker om, noe spesielt, eller noe som på en opplysende måte besvarer deler av problemstillingen. Ansvar for fortolkning av sitatene er mitt, samtidig mener jeg refleksjon omkring sitatenes innhold med medstudent gir en bedre etisk standard.

Verifisering – under bearbeidelse av analysen oppstod eksempler der jeg i etterkant ser at jeg gjerne skulle stilt flere spørsmål, eller bare gått videre. Av respekt for deltakeren var det situasjoner der jeg følte at jeg hadde spurt nok og skiftet tema. I etterkant oppleves det riktig, da jeg på ingen måte ville at deltakerne skulle gå fra intervjuet med en ubehagelig opplevelse. Det viste seg at den som hadde lært NTS over kortest tid, hadde knappere svar, og jeg måtte jobbe mer for å holde samtalen i gang (Gujord et al., 2023).

Rapportering – Anonymisering av deltakere og personer eller instanser de refererer til, ble gjort gjennom hele den endelige rapporten. Ordvalg har blitt endret for å anonymisere og noe har blitt tatt bort. Samtidig er det relevante innholdet forsøkt ivaretatt så langt som mulig. Undervisningsmiljøet og tegnspråkmiljøet er relativt lite, derfor er det vesentlig at anonymiseringen er godt ivaretatt.

4 Analyse

I dette kapittelet presenteres empirisk materiale fra intervju med de fire deltakerne.

Problemstillingen er «*Hva fremhever voksne døve innvandrere uten tegnspråk fra hjemlandet, som suksessfaktorer for innlæring av norsk tegnspråk?*» Jeg tar sikte på å belyse spørsmålet med mine analyser og fortolkninger, delt inn i tre kategorier.

Jeg har valgt å konsentrere meg om (1) *språk og identitet*, (2) *læringsmiljø* og (3) *samfunnsdeltakelse*. Kategoriene er utarbeidet på bakgrunn av intervjuene, koding og sortering av funn ut fra hva som ble sett som relevant for å belyse og svare på nevnte problemstilling.

I studien der jeg intervjuer fire deltakere, ønsker jeg å få vite mer om deres egen opplevelse av å lære NTS. I voksenopplæringen tar tegnspråklærere imot elever som ofte kommer på skolen for aller første gang. To av deltakerne har skoleerfaring fra før. En har gått på skole, men ikke hatt tilgang til undervisningsspråket, og en har aldri gått på skole før. Felles for alle fire er at de aldri har vært i kontakt med andre døve eller sett noen bruke et tegnspråk før de kom til Norge og begynte å lære NTS. Deltakerne har beholdt sine anonymiserte navn som intervjupersoner i oppgaven, slik de var underveis i studien: IP1, IP2, IP3 og IP4.

Når lærere tar imot elever, bygger relasjon og starter med undervisning, vet de ofte svært lite om hver enkelt elevs erfaringer og bakgrunn. I starten har de ikke et felles språk og kommunikasjonen er preget av en «*trial-and-error approach*» der lærerne prøver å finne en gode tilnæringsmåter (Holmström, 2019). Selv med de beste intensjoner fra lærerne og skolens side, vet de ikke hvordan elevene egentlig opplever det som skal bli en vesentlig del av en ny hverdag – å lære NTS. Alle deltakerne i studien hadde, da intervjuene ble gjennomført, vært i Norge i mer enn seks år (se tabell 1) og gått gjennom flere år med undervisning i NTS. Alle deltakerne har i dag jobb eller de er i praksis, og de har tilgang til et miljø med NTS. Dermed lå det kommunikasjonsmessig til rette for å intervju dem om hvilke opplevelser de husker fra innlæring av NTS. Hvilke opplevelser og erfaringer har hatt betydning for at de har lært så mye NTS som de kan i dag?

4.1 Språk og identitet

Kategorien «språk og identitet» handler om at deltakerne forteller om møtet med en ny verden. De forteller om opplevelser og følelser relatert til det å møte skolen, lærerne, andre døve og NTS. Den nye tilværelsen er annerledes enn hva de er vant med fra hjemlandet på mange måter. Ettersom nye erfaringer bidrar til endringer i livene deres der NTS etter hvert blir et språk de mestrer, er det grunn til å anta at også identiteten endres på flere områder.

4.1.1 «Og jeg som trodde at jeg var den eneste døve i hele verden.»

- Om det første møtet med en ny verden

Deltakerne kommer fra forskjellige land. Etter ankomst til Norge, har alle vært i asylmottak alt fra noen måneder til to år. De fortalte flere ganger at de ikke hadde møtt døve før de kom til Norge og begynte på skolen. IP1 hadde funksjonell hørsel fram til femårsalderen. Ved syvårsalderen var hørselen helt borte. Da ble hen tatt ut av skolen og fikk hjemmeundervisning med en av foreldrene. Under hele oppveksten trodde deltakeren at det ikke fantes andre døve i verden. Møtet med døve i Norge gjorde dermed inntrykk på flere måter.

IP1: «Først ble jeg ønsket velkommen av en lærer, med et stort smil. Døve er lærere på skolen og døve gjør både det ene og det andre, tenkte jeg. Jeg var altså så glad, for da skjønnte jeg at jeg også kan! Fra før av var jeg jo vant med at døve ikke kunne noe og ble satt til sides. Og det gikk virkelig opp for meg da jeg skjønnte at døve kan til og med være lærere. At døve kunne være lærere! [...] Jeg ble så glad. Det var så positivt å forstå at jeg kan gjøre så mange ting. [...] Og jeg som trodde jeg var den eneste døve i hele verden. Så møtte jeg andre døve og skjønnte at jeg er ikke alene. Det var som om jeg inni meg bar på en ... hva skal jeg si ... en vond klump ...»

Forsker: «Noe du fortrenget?»

IP1: «Ja ... men så var det som om ei dør åpna seg. Ikke på vidt gap med en gang, men litt etter litt.»

Deltakeren forteller at å treffe lærere som selv er døve, gir en opplevelse av å se muligheter i eget liv. Etter å ha båret på «en vond klump» ser det ut til å endre seg til en lettelse over en ny tilværelse. Gjennom oppveksten og en stor del av sitt voksne liv, kan det tyde på at deltakeren har avfunnet seg med tanken om å være annerledes og ikke en del av samfunnet slik de andre i

familien er det. Det fremstår som om det å vokse opp og være vant til at «døve ikke kunne noe og ble satt til sides» kan innebære å være avskåret fra å ta del i mange forskjellige aktiviteter i et felleskap. Det kommer frem at den vonde klumpen som deltakeren beskriver, er en følelse som fremdeles kan erindres og beskrives. Deltakeren forteller åpent om opplevelsen. Ettersom IP1 sier at det fortrengete og ubehagelige endret seg, og ble bedre «litt etter litt», tyder det på at det er en prosess å gå gjennom. Når elevene kommer til skolen, ligger det ikke til rette for å snakke om hvilke følelser og tanker eleven har. Språkhinderet er for stort da de ikke har et felles språk. Elever og lærere kjenner ikke hverandre og de har de ikke felles referanser. Lærerne vet ikke hva eleven bærer på av erfaringer fra før

De fire deltakerne har variert bakgrunn (se tabell 1), men felles for tre av dem er at de av seg selv kommenterte at de ikke kjente til døve, mens alle fire var helt ukjente med tegnspråk fra oppvekst i hjemlandet. De har nå lært NTS slik at de relativt uanstrengt kan kommunisere og svare på spørsmålene i intervjuet. De uttrykker den samme forbauselsen, over at det finnes flere enn dem selv som er døve, og at døve bruker tegnspråk

IP3: «Lærerne møtte meg med et stort smil! De gleda seg til å få en ny elev. Jeg forstod ingenting, eller hva jeg skulle si til dem. [...] Jeg hadde null språk, null ord, null norsk. Jeg fikk det ikke til.»

Deltakeren beskriver en fortvilelse over å ikke strekke til, eller mestre et minimum av kommunikasjonsferdigheter. Likevel er minnet av lærernes varme velkomst der. Hen opplevde seg ønsket som elev. Det er mulig at det første møtet har blitt snakket om i ettertid slik at det har blitt tydelig for eleven selv. Opplevelsen av situasjonen beskrives iallfall klart i dag.

Å erfare at det finnes andre døve i verden, for første gang i livet når du er over 20 år, gjorde sterkt inntrykk også for IP4. Denne eleven møter på skolen, helt uforberedt på hvem hen skal få som medelever. Det er mange følelser knyttet til det deltakeren forteller om.

IP4: «Første dagen kom jeg inn i klassen og kjente ingen. Så møtte jeg han som nå er min kompis (viser navnetegn og bokstaverer) – han var førstemann jeg møtte. Plutselig var jeg med døve, i døvemiljø og tegnspråk! Jeg hadde jo ikke vært borti det i min oppvekst! I [navn på by] der jeg bodde, har jeg nesten ikke sett døve. [...] «Plutselig var jeg inne i en klasse med to døve og en som hørte dårlig, en tunghørt, ja. Jeg tenkte - hva skal jeg gjøre her? Hjelp!»

Deltakeren sier at hen *nesten* ikke har sett døve. Hen har ikke hatt kontakt med andre døve, men det kan fremstå som om hen har observert noen. Det er usikkert om det kan være at hen har sett tegnspråkkommunikasjon eller om hen har sett andre med høreapparat.

Ut fra intervjuene, virker det som om flere elever opplever en identitetskrise med en påfølgende utfordring med å finne sin plass i et nytt miljø. På den ene siden er det både tydelig og lett tilgjengelig informasjon at elevene *ser* det nye språkmiljøet. Det er lærere som snakker NTS seg imellom, og det brukes ikke talespråk slik de er vant med. På den andre siden kan det oppleves som påtvunget at de skal være i en klasse sammen med døve. Videre kan det føles uoverkommelig at det fra nå av er NTS som er målspråket, altså det språket som skal læres. Selv om det er en stor ressurs at elevene faktisk kommer til en læringsarena med NTS, som det naturlige språket, så er det nyttig informasjon for lærere å få innsikt i de følelsene elevene kan ha i situasjoner som dette.

Deltakeren forteller om opplevelsen av plutselig å være «*med døve, i døvemiljø og tegnspråk*». Verdien av at det er lærere som bruker NTS seg imellom, er betydningsfull. Dersom det er døve lærere, er det det naturlige språket å bruke. Dersom det er hørende lærere, tar de et bevisst valg om hva som skal være arbeidsspråket dem imellom. Det fremstår her som om deltakeren umiddelbart erfarer hva et tegnspråk kan være, og hva det kan brukes til.

De nye inntrykkene, klasserommet med lærere og ev. medelever som uttrykker seg visuelt, er antakelig mye å ta inn. Selv om det er mer tilgjengelig for kommunikasjon enn elevene har erfart før, så utfordrer det opplevelsen av egen identitet ved finne ut av hvem en er og hvem en er i ferd med å bli.

4.1.2 «Hva er dette ... tegnspråket?» - Om identitet i endring

I dagens samfunn er NTS ofte synlig på en eller annen måte. Norge har hatt tegnspråknyheter med døve presentatører på NRK1 siden 1989. Voksne husker i dag enkelte programmer med tegnkommunikasjon på 70- og 80-tallet. Mange programmer har dessuten vært gjort mer tilgjengelige gjennom tegnspråktolkning på NRK Tegnspråkkanalen fra oktober 2000 (Fordal, 2020). Fra utlandet ser vi stadig innslag i nyhetsendinger med tegnspråktolk, og under koronapandemien hadde statskanalen faste nyhetsbulletiner med tegnspråktolk. Det er mange grunner for den norske befolkning, til å ha forstått at NTS er et fullverdig språk.

De fire deltakerne var imidlertid helt ukjente med tegnspråk. De har ikke sett NTS, heller ikke hjemlandets tegnspråk. Det første møtet med voksenopplæringen gjør derfor stort inntrykk på elevene. All kommunikasjon foregår på NTS. Undervisningen er tilrettelagt for døve elever som er nye i Norge. Deltakeren beskriver en fortvilelse over å se noen bruke tegnspråk og selv måtte lære NTS.

Forsker: *«Første gang, helt i begynnelsen da du kom til Norge og begynte å lære norsk tegnspråk, husker du det?»*

IP3: *«Ja, det kommer jeg alltid til å huske. Da jeg kom inn på skolen første gang, det var i januar, jeg kom inn og tenkte «tegn?» «Hva er det?» Jeg hadde ikke peiling, for jeg hadde aldri sett tegnspråk for døve! Så da jeg kom inn, stussa jeg ... «Hva er dette ... tegnspråket?»*

Utfordringen med å møte ukjente folk og vite at her skal jeg begynne på skole, uten en gang å ha sett språket det undervises på, gjorde inntrykk.

Det kan være vanskelig å forestille seg at det finnes mennesker som i voksen alder ennå ikke har lært et språk. Det er heller ikke alltid døve innvandrere i norske asylmottak umiddelbart settes i kontakt med voksenopplæringssteder som underviser i tegnspråk. Manglende kunnskap om språk, døvhet, tolking og muligheter, gjør at det kan ta lang tid før elevene får et riktig undervisningstilbud (Holmström, 2019). Her går verdifull tid tapt. Elevene har mistet opptil 12 års undervisning fra hjemlandet. Oppveksten deres har kanskje vært sammen med familie med omsorg og kjærlighet. Imidlertid har alle måtte flykte fra landet på grunn av krig eller andre situasjoner som er farlige å bli værende i. Noen har kommet med familien, noen med bare ett familiemedlem, mens andre har vært på en vanskelig flukt helt alene. Som barn og ungdom har de hatt begrenset tilgang på lek, informasjon og samhandling med andre barn. Å være avskåret fra tilgangen til språk innebærer at man er frarøvet mange erfaringer og samhandlinger som barn vanligvis har rik tilgang på.

Ettersom deltakerne ikke hadde sett noen bruke tegnspråk verken i hjemlandet eller i Norge før de kom på skolen, kan det ha vært deres holdninger til å ikke ville identifisere seg som annerledes enn andre som kom frem i møtet med skolen. Lærerne forventer kanskje at elevene umiddelbart skal forstå hvor hensiktsmessig det er å lære tegnspråk for å forstå og bli forstått.

Forsker: *«Hvordan begynte de å undervise?»*

IP3 ler veldig og sier: *«Først var det ingen norske ord. Først var det en tegnspråkfilm. Og det var på en måte som for barn. Etter hvert sa jeg at jeg aldri skal lære tegnspråk. Jeg vil ikke, for jeg var så flau. Jeg likte ikke tegnspråk. Jeg ville ikke. Men jeg måtte jo på skolen! Så jeg holdt ut og var tålmodig. Jeg forstod ikke hvorfor jeg skulle lære noe som var helt forskjellig fra det de (familien) kunne.»*

... «Og så ... nå elsker jeg tegnspråk over alt i verden!»

IP4: *Jeg hadde aldri vært sammen med noen tunghørte eller døve? Og tegnspråk? Jeg ønsket jo ikke å lære tegnspråk? Jeg ville jo lære å prate [talespråk], skrive og lytte [til norsk]. Men jeg måtte gi meg. Jeg måtte lære det likevel. Men faktisk, faktisk etter hvert, så fikk jeg vilje. Jeg vil! Jeg ville lære for å utfordre meg i noe».*

Mellom de sterke ytterpunktene «likte ikke tegnspråk» og «elsker tegnspråk over alt i verden» ligger det store endringer i elevenes egen opplevelse av identitet og hvilke muligheter som åpner seg ved å lære et språk for første gang. IP3 beskriver det som helt ulogisk å skulle lære et helt annet språk enn det familien bruker hjemme. Eleven og familien kan på sin side ha forventninger om at skolen skal hjelpe til å skaffe bedre hørselstekniske hjelpemidler og lære eleven å snakke talespråk. Det kan muligens føles som illojalt overfor familien at en i stedet lærer et helt annet språk, noe som igjen kan være belastende for eleven.

IP4 sine hørselsutfordringer i oppveksten har bestått av stadig mindre hørsel og høreapparater som ikke fungerte. Språklige omgivelser har alltid vært talespråk. Det var først på voksenopplæring i Norge at lærerne anbefalte undervisning på tegnspråk, NTS. Imidlertid tok det kort tid før deltakeren innså at det var dette hen selv fremdelesville.

Til tross for flauhet i møte med lærere og elever som brukte NTS, kom likevel erkjennelsen om at hen ville lære seg NTS.

IP1: *«Da flytta jeg til [by i Norge] Så begynte jeg på skolen (stort smil), for første gang på voksenopplæringen. Jeg fulgte med mannen inn i klasserommet. Der satt det fullt av folk! På rekke og rad! Alle snakket tegnspråk!» [...] «Alle brukte tegnspråk og jeg var så flau!» [...] «Jeg tenkte «Hva gjør jeg nå? Jeg er døv, og jeg kan ikke tegnspråk. Jeg må lære meg tegnspråk!» Jeg så på de andre og spurte: Hva heter det? Og hva heter det?»»*

Forsker: «Du har sagt at du fikk god kontakt med de andre elevene. Var det noe som var viktig for deg?»

IP1: «Ja, vi ble venner og er venner fremdeles.»

Det er en stor overgang fra å tro at det ikke finnes andre som deg, uten hørsel, til en hverdag med muligheter for å lære et funksjonelt språk, tilegne seg kunnskap og å få venner. Deltakeren uttrykker seg med sterke følelser og virker selv overveldet og engasjert over hvor mye livet har endret seg. Med tilegnelse av et felles språk og venner, utvides horisonten til ytterligere tilgang på informasjon, ikke bare gjennom undervisningen på skolen, men også i fritiden og i helger. Tilhørigheten til andre som også vet hvordan det er å være døv, som har mange like erfaringer som en selv, og som man kan snakke med på et felles språk og benevne som sine venner, gir antakelig en ny forståelse av seg selv som individ, men også som del av en gruppe. Det er relativt få personer i befolkningen som er døve innvandrere. Det er grunn til å tro at behovet for å møte andre i tilsvarende situasjon vil være av stor betydning for hver enkelt. Det fordrer imidlertid at de bosettes slik at det er flere elever samlet på samme skole. Det vil være en god måte å tilrettelegge på for å kunne bruke NTS i naturlige situasjoner.

4.1.3 «Jeg var veldig flau over tegnspråk!» - Om NTS som synlig del av identitet

Tre av deltakerne beskriver en sjenanse over å kommunisere med hendene. Det fremstår som å være en utfordrende prosess. Underveis i prosessen går elevene fra å ikke kjenne noen døve til å møte døve nesten daglig. De beskriver at de er ukomfortable med et språk som formidles visuelt. Samtidig erfarer de en funksjonalitet og mulighet for å forstå og bli forstått i et nytt språkmiljø.

IP1: *Men så åpnet jeg mer og mer og fikk bort det vonde inni meg. Så i stedet for å være flau fordi jeg er døv, tenkte jeg «Det er ikke så farlig. Jeg er døv.» Så ble det sånn «Jeg er døv! Jeg bruker tegnspråk! Jeg kan! Jeg kan forskjellige ting!» [...] «Jeg var altså så glad da jeg skjønnte at jeg også kan! Fra før av var jeg jo vant med at døve ikke kunne noe og bare ble satt til side. Og det gikk virkelig opp for meg da jeg skjønnte at døve kan også være lærere!»*

* * *

IP3: «Jeg var skuffet, fordi jeg hadde aldri før sett døve i hjemlandet eller her. Jeg hadde bare vært ute med hørende, på jobb. Så etter hvert ble jeg kjent med at det var så mye

forskjellig som folk kunne. Både tunghørte og døve får lære tegnspråk her. Det er et språk – for døve og tunghørte. Men så ble jeg veldig flau over det. Ja, jeg var veldig flau over tegnspråk!»

Elevenes opplevelse av å utføre og å se tegnspråk sitt visuelle uttrykk, hindret dem i overgangen til å lære NTS. Opplevelsen av flauhet kommer tydelig fram i intervjuene. Dette kan skyldes den kulturelle bakgrunnen der man for eksempel ikke er vant med å uttrykke seg sammen med fremmede ved å bruke visuelle og kroppsnære tegn, som DAME (som 'kvinnebryst') på NTS. Dessuten ser det ut til at tegnspråk også var ukjent også for familiene deres og dermed ikke akseptert og anerkjent i elevenes hjemmemiljø. Elevene selv uttrykker likevel etter hvert en stor iver etter å kunne kommunisere og lære NTS.

4.1.4 «Jeg ønsket at alle i familien min skulle kunne tegnspråk perfekt.»

- Om innpassing av ny identitet

Et av familiemedlemmene til IP3 fikk jobb som morsmåslærer på skolen. Hen lærte også NTS og var en støtte for elever som hadde lese- og skrivekompetanse fra hjemlandet. For eleven som skulle lære NTS, har det vært av uvurderlig betydning at det i tillegg var et familiemedlem som ville lære NTS.

IP3: «Mange spurte meg om familien min, om det er noen i familien som var interessert i å lære norsk tegnspråk. Jeg spurte, men fikk et nei og tenkte at det må jeg respektere. Men [navn på familiemedlem] ville lære tegnspråk! [...] Hen har lært stadig mer og mer tegnspråk og er flinkere enn meg nå. Jeg ønsker også at alle i familien min skulle kunne tegnspråk perfekt, men nei, de kan ingenting.»

Deltakeren vender i intervjuene flere ganger tilbake til den ene i familien som etter hvert behersker NTS og er en samtalepartner der kommunikasjon fungerer bra. Det fremstår som om deltakeren opplever å bli akseptert for å være en som snakker NTS. Sitatet indikerer dessuten kontraster mellom den tilfredsstillende tilstanden det er å ha et familiemedlem å snakke med, mens resten av familien ikke tilegner seg ferdigheter i NTS. Det kommer ikke frem av intervjuene hva som er årsaken til at øvrig familie ikke i nevneverdig grad tilnærmer seg NTS. Det er imidlertid slik at mange foreldre setter sin lit til teknologien og tenker at høreapparater eller CI kan rive ned språkbarrieren. Informasjon og kunnskap om språkutvikling, NTS og fordeler med flerspråklighet behøves også i familier til døve innvandrere (NOU, 2023).

IP3 viser at han har ønsket, og også spurt, om familien kan tenke seg å lære NTS. Mens IP2 konstaterer bare at familien kan lite tegnspråk.

IP2: «... *Mamma og Pappa flyttet også hit og bor i [navn på by]. Jeg bor med familien min*»

Forsker: «*Kan noen i familien din norsk tegnspråk?*»

IP2: «*Nei, lite. Det er bare jeg som er døv.*»

Skuffelsen over at familien og elevene ikke kan snakke NTS sammen, kommer tydelig frem i disse to intervjuene. IP3 sier «Det er bare jeg som er døv». Det kan tenkes at det betyr at det dermed ikke er grunn nok, siden hen er i mindretall. På den andre siden kan det antyde den sårbare situasjonen ved å være det eneste familiemedlemmet som ikke har samme språk som de andre.

Deltakeren som har støtte hos familiemedlemmet som har engasjert seg sterkt i å lære NTS sier:

IP3: «*Jeg har alltid vært god venn med hen. Vi har alltid tulla. Og fordi hen nå kan tegnspråk, kan vi reise rundt i hele verden og bruke tegnspråk sammen. For andre personer, andre venner eller min familie, forstår jeg ikke. Men det er ikke min feil. Det er deres feil. For jeg er døv, så da må de lære tegnspråk.*»

Deltakeren fremstår som trygg med en klar oppfatning av kommunikasjonsbarrieren, og at deltakeren selv ikke kan påta seg skyld for ikke å høre. IP3 uttrykte tidligere «*Jeg ønsker også at alle i familien min skulle kunne tegnspråk perfekt*». Utsagnene kan indikere en ambivalens mellom et ønske og et krav om at det er familien som må lære hens språk og ikke omvendt. Til tross for det klare sitatet ovenfor, er det sannsynligheter for at det er et dilemma mellom å på den ene siden komme fra en kultur med hjemlandets særpreg og språk som deltakeren ikke har tilgang på og på den andre siden ta del i en kultur med tegnspråklige mennesker som blir mer og mer tilgjengelig med økte tegnspråkferdigheter.

Om *språk og identitet* har deltakerne fortalt om forskjellige erfaringer i møte med NTS og døve. Ingen av dem hadde sett tegnspråk før de kom til Norge. Ingen hadde heller møtt andre døve, bortsett fra en som «nesten ikke hadde sett døve». Etersom deltakerne har forskjellig bakgrunn, uttrykker de også forskjellige reaksjoner i møte med døve og NTS. En ble veldig flau over å se tegnspråk og fortvilet over å ikke vite hva hen kunne si til lærerne. En annen ble skuffet og ville

heller lære å lese, skrive og lytte, mens en tredje ble så glad over å oppdage at hen ikke var den eneste døve i hele verden. Det fremstår som om motstand ved å skulle lære NTS var en del av en identitetsendring under innlæring av NTS. Til tross for at alle deltakerne har gitt uttrykk for å verdsette tegnspråkinnlæringen, kommer det også frem et ønske om at familien skulle ha lært NTS. To deltakere hadde spurt familien om å lære NTS, men fått nei til svar. Den ene av dem har imidlertid et familiemedlem som har lært NTS godt, noe som fremstår som både motiverende og støttende for deltakeren.

4.2 Læringsmiljø

Læringsmiljø defineres her som de forskjellige arenaene lærerne presenterer for elevene, arenaer som egner seg for innlæring av NTS. Deltakerne forteller om å lære NTS i klasserommet og andre steder. Ingen av deltakerne har noen som helst kjennskap til tegnspråk, verken fra hjemlandet eller Norge. Både NTS og norsk kultur er nytt for dem. Det kommer også frem hvilken betydning elevenes relasjon til lærerne har hatt for innlæring av NTS. Samtidig har det blitt etablert nye relasjoner til andre tegnspråklige kontakter, noe deltakerne fremholder som viktig for at det har skjedd en utvikling i å lære NTS.

4.2.1 «Jeg visste ikke hvordan jeg skulle lære.» - Om å lære og lære

IP1 og IP4 hadde noe hørsel slik at de erfarte å gå på skole med sensorisk tilgang til undervisningsspråket. IP3 derimot har aldri gått på skole. Hen er i 20-årene og i møte med skolen for første gang. Det å vite hvordan man lærer, var en helt ukjent øvelse.

IP3: *«Jeg kommer fra [navn på land], og jeg flyttet til Norge i [årstall]. Jeg visste ikke hvordan det var å begynne på skole. Jeg hadde aldri gått på skole før.»*

Forsker: *«Så alt var nytt for deg?»*

IP3: *«Alt var nytt. Og jeg visste ikke hvordan jeg skulle lære.»*

Deltakeren har frem til i dag lært NTS så godt at et intervju som dette kunne gjennomføres. Fortellingen sier noe om en følelse av å stå helt på bar bakke, uten et språk og uten bevisste ferdigheter i å lære. Jeg forstår det slik at «alt var nytt» også innebærer manglende erfaring med å være i et klasserom, forholde seg til lærere og prøve å forstå noe som i seg selv er helt uforståelig ettersom det ikke finnes et felles språk.

IP2 har gått på skole, men beskriver selv at det ikke har vært reell tilgang på undervisningen. Deltakeren begynte etter en stund på en annen skole uten at det så ut til å være tilrettelagt for læring.

IP2: *«Skole var vanskelig for meg. Jeg begynte på skolen, men jeg kunne ikke tegnspråk da. Jeg forstod ingenting. Jeg lærte ingenting, og det var bare hørende som snakket. Det var vanskelig. Så flyttet jeg til et annet sted i hjemlandet for å gå på skole der. Men jeg var alene, hadde ingen venner og droppet skolen. [...] Så begynte jeg å jobbe litt, vaske og lage mat. Jeg var hele tiden bare hjemme og sov, spiste og så på TV. Jeg fikk ingen hjelp der. Det var først her i Norge jeg fikk hjelp.»*

Ut fra deltakerens beskrivelse, har også tilgang på venner vært fraværende med et skoletilbud som praktisk talt ikke var tilgjengelig ettersom alle var hørende og ingen snakket hjemlandets tegnspråk.. Deltakeren sier selv *«Jeg forstod ingenting. Jeg lærte ingenting»*. Utsagnene indikerer i praksis at mange års skolegang har gått tapt.

4.2.2 «Læreren forklarte veldig rolig og tydelig.» - Om relasjonsbygging og tilpasset undervisning

I jakten på erfaringer deltakerne hadde erfart som suksessfaktorer for innlæring av NTS, var noen veldig ivrige og hadde mye å fortelle, mens andre var litt mer usikre og forsiktige i sin uttrykksform. Felles for alle, var engasjementet i å fortelle både om skole, fritid og drømmer for fremtiden. Først litt mer om skolen.

IP2: *«Først drakk vi te sammen da jeg kom på skolen. Der begynte jeg å lære, det var bra. Det var [navn på lærer 1] og [navn på lærer 2]. Vi hadde matematikk sammen med [navn på lærer 3]. Og jeg forstod det, lærte, leste og øvde.»*

Forsker: *«Var det vanskelig å forstå?»*

IP2: *«Litt. Matematikken var bra. Jeg forstod matte. [Navn på lærer 3] skrev på tavla, og vi skulle gjette hvilket av tre svar som var riktig. Jeg gjettet riktig og var så glad.»*

Deltakeren fremhever at matematikken var lettere å forstå ved oppstart på voksenopplæringen i Norge. Gleden ved å gjette riktig fremstår som en tidlig følelse av mestring. Dessuten forteller deltakeren om det første møtet der lærere og elev(er) drakk te sammen. Hen husker denne hendelsen godt. Det ser ut til at den tidlige etableringen av en god relasjon mellom lærer og elev

har vært betydningsfull. Sammenlignet med tiden på skole i hjemlandet der deltakeren ikke forstod og ikke lærte noe, fremstår situasjonen i stor kontrast til samvær med lærer(e) som forsøker å skape både trygghet og en god relasjon.

Deltakerne forteller om en forsiktig start på skolen. Her forklarer IP3 om en forsiktig tilnærming til NTS.

Forsker: *«Du sa tidligere at den første tegnspråkfilmen var for barn. På hvilken måte var den det? Var det sakte tegnspråk?»*

IP3: *«Ja, veldig.»*

Forsker: *«Var det bilder også?»*

IP3: *«Ja, bilder også. Og det var veldig sakte. Heh ... veldig sakte. Og hvis det gikk fort, huff, det var helt umulig for meg å forstå.»*

Forsker: *«Men hvis det gikk veldig fort og du ikke forstod, kunne du si i fra da?»*

IP3: *«Ja»*

Forsker: *«Hva gjorde læreren da?»*

IP3: *«Læreren forklarte veldig rolig og tydelig. Og de visste at jeg var ny, så de måtte forklare veldig rolig (viser sakte tegnspråk). Så forstod jeg l i t t hvis de snakka rolig. Huff, da begynte jeg nesten å gråte og hadde bare lyst til å stikke tilbake til [hjemland] (ler forsiktig).»*

Forsker: *«Men det har du ikke lyst til nå?»*

IP3: *«Jeg ville aldri tenke på det!»*

Deltakeren husker godt de første timene med å lære NTS. Det fremstår som om deltakeren var fortvilet og «... hadde bare lyst til å stikke tilbake til hjemlandet». Sitatet kan være et eksempel på at elevene er i en sårbar situasjon, denne deltakeren begynte nesten å gråte da hen ikke forstod det læreren viste. Samtidig kommer det frem at undervisningen foregikk i svært rolig tempo. I tillegg sier deltakeren at det var rom for å si ifra om at en ikke forsto. Det fremstår som om lærerne har klart å skape et miljø der elevene skal erfare at de allerede i en tidlig fase av tegnspråkinnlæringen skal forstå litt, men at det er lov å si ifra når en ikke forstår.

Kommunikasjonen mellom de som behersker NTS flytende, foregår naturlig og vil dermed være

en god modell og et reelt eksempel på hvilket språk eleven skal lære. Imidlertid forteller eleven at NTS da ikke er tilgjengelig og hen har behov for en tilpasset måte å kommunisere visuelt på.

4.2.3 «Jeg stod tidlig opp og kom meg til skolen.» - Om relasjon og motivasjon

Til tross for et vanskelig førstemøte med skolen, fortelles det i retrospekt om gode relasjoner til lærerne. IP3 ler og forteller med latter om felles fotballinteresse med læreren.

IP3: «Når det var fotballkveld, heia lærer [navn på lærer] på [navn på fotballag 1] og jeg heia på [navn på fotballag 2]. [...] Jeg stod tidlig opp og kom meg til skolen. Jeg var jo skuffa for laget mitt hadde tapt for lærerens lag. Da vi møttes, lo vi, eller han lo av meg fordi mitt lag hadde tapt, og jeg prøvde å være alvorlig og spille sur (ler).»

Det er grunn til å tro at den relasjonen og samhandlingen lærer og elev her har, gjør at eleven gleder seg til å komme på skolen. Deltakeren forteller at det bygger seg opp en spenning til neste dag da de skal erte hverandre om noe eleven kan og har kunnskap om. En kan tenke seg at situasjonen også bidrar til at en antatt asymmetrisk rolle- og maktfordeling der læreren bestemmer og eleven følger reglene, jevnes ut på en positiv måte. Konsekvensene ser ut til å være økt trygghet, mer glede og mindre tanke for hvor flaut det er med å bruke NTS. Lærerens oppmerksomhet overfor elevens fotballinteresse, ser ut til å gjøre IP3 mer komfortabel.

Å finne felles interesser og referansepunkter skjer ikke av seg selv. Sammen må lærere og elever se, erfare og delta i noe som skaper fellesskap. Med opplevelser begge parter kan delta i samtidig, skapes et grunnlag for å kommunisere, selv med et foreløpig svært begrenset NTS. Lærerne tok elevene med på fotballbanen der de fikk treffe en litt eldre døv mann.

IP3: «Åh! Jeg forstod ingenting. Han hadde med klær, sportsklær og fotballsko. Han forklarte meg. Jeg nikka. Fordi han var fotballtrener. Første gang jeg møtte han ... hvis jeg husker riktig nå, da var begge lærerne der også og snakket tegnspråk. Senere var han med og trente en guttegjeng i fotball. Og jeg elsket jo å spille fotball. Men jeg visste ikke hva jeg skulle si til dem.»

Deltakeren viser her hvor vanskelig det er for elevene å være i samhandling når en ikke har noe felles språk. Det forrige sitatet er fra oppstarten i voksenopplæringen, da eleven og lærerne ikke hadde felles språk. Det er grunn til å anta at lærernes initiativ til å dra til fotballbanen var for å skape gode relasjoner og felles referanser. Det er dessuten grunn til å tro at lærerne vil eleven

skal føle seg kompetent ved å etablere en felles kontekst. De kombinerte fotballtemaet med å finne en som kan tegnspråk, som er døv selv, som er trener og tar seg tid til å stille opp for elevene. Aktiviteten i seg selv var sensorisk tilgjengelig og inneholdt mange konkrete som diverse treningstøy, sko, ball, bane og mål – en hjelp for å tilrettelegge for forståelse. Situasjonen kan også si noe om at lærerne tenker kreativt når de henter inn ressurser fra nærmeste tegnspråkmiljø for å gjøre undervisningen tilgjengelig.

4.2.4 «Jeg visste ikke hvordan man betaler for bussen.» - Om sosiokulturell læringsteori i praksis

Lærerne går ut av klasserommet og tar elevene med til andre læringsarenaer. Det er tidkrevende å forflytte seg til aktuelle steder. Imidlertid kan det være tidsbesparende å være der alle konkretene man snakker om befinner seg. For eksempel i matbutikken, på togstasjonen, ved minibanken osv.

IP1: «Du vet sånne busskort? Jeg visste ikke hvordan man betaler for bussen. Det kunne jeg ikke fra før. Så læreren fulgte meg til automaten, viste og sa: «Du betaler der. Og du må ikke glemme kortet. Det må du ha det med deg!» Og da forstod jeg det.»

[...]

IP1: «Hvis vi trengte noe når vi skulle på tur, for eksempel smøre matpakke, da trengte vi forskjellige ting. [...] Det kunne være sunn mat. Vi visste ikke hva dét var. Vi trodde alt var det samme. Da pekte læreren (i boka) og vi lærte hva de forskjellige tingene het, skrev det opp på ark, og så gikk vi i butikken for å finne det samme. Da var vi sammen med en lærer til. Alle elevene lærte om mat, hele gruppa. Og vi leste under varene om kilo og hvilke land de kom fra. Dette visste jeg ikke!»

[...]

IP1: «Å, ja, vi var på tur, mye på tur. Tur var bra. Jeg hadde aldri vært på det før. Sammen med klassen. Vi grilla mat ute, var sosiale, spilte og Kino! Det hadde jeg aldri vært med på før, aldri. Pluss at på mange turer leste vi på skilter. Så det var ikke bare for å gå på tur. Vi lærte hva forskjellige steder og ting heter. Vi begynte med små ting, så lærte vi mer og mer.»

Sitatene indikerer at det har en positiv effekt å flytte undervisningen ut av klasserommet.

Deltakeren beskriver at med felles referanser og tilgang til informasjon, åpnes muligheten for

lettere å forstå hvorfor noe mat er sunnere enn annen mat, og hvorfor det er viktig å ta vare på bussbilletten.

Deltakeren beskriver økt mestringsfølelse og opplevelse av selvstendighet og kontroll i eget liv. IP1 sier at de har det sosialt. Det kan tyde på at deltakeren i det legger at elevene og lærerne kan snakke sammen om det de lærer på turen og at lærings situasjonen er hyggelig. «Vi begynte med små ting, så lærte vi mer og mer» fremstår som om lærings situasjonen oppleves overkommelig der kunnskap bygges gradvis, og at eleven har reell mulighet til å lære basert på konkrete erfaringer sammen med de andre i gruppa.

Deltakeren forteller at de var sammen med to lærere da de gikk til butikken. Det kan bety at de var to grupper med elever på tur. Det kan også indikere at slike utflukter innebærer mange spørsmål som krever svar til hver enkelt elev underveis mens de oppstår, noe som igjen krever større lærerressurs.

4.2.5 «For å lære tegnspråk er det viktig med inkludering.» - Om tilgang til et tegnspråkmiljø

Av forskjellige læringsaktiviteter læreren la til rette for, forteller deltakerne mer om hva som skjedde *utenfor* skolen enn i selve klasserommet. Deltakeren fremhever betydningen av å bli kjent med andre som bruker samme språk. For hørende innvandrere som skal lære norsk finnes det langt flere arenaer å lære på enn det finnes for døve innvandrere som skal lære NTS. For døve innvandrere kan det være vanskelig å få praktisert det man lærer utenfor undervisningen, med mindre man oppsøker miljøer det kommunikasjonen foregår på NTS (NOU, 2023).

IP3: «Jeg har jo tre forskjellige lærere. En av dem som heter [navn på lærer] fulgte meg dit.»

Forsker: «Til [tegnspråksenteret]?»

IP3: «Ja, hen fulgte meg dit så jeg skulle se hvordan det så ut på [tegnspråksenteret] der mange bruker tegnspråk sammen. Læreren spurte meg om det var noe jeg ikke forstod. Som lærer kunne hen hjelpe meg litt å oversette, litt som en tolk. [...] Senere spurte mine venner som jeg hadde truffet der, om jeg hadde lyst til å være med ut på tur? Vi klarte å snakke litt med hverandre (på tegnspråk) da. Så jeg ble med ut. Da kom det spørsmål i

gruppa [navn på Facebook gruppe]om jeg ville bli med ut og spille og leke litt. Vi dro da til [navn på sted] og forskjellige andre steder.»

Å bli introdusert for tegnspråksenteret beskriver deltakeren som et utgangspunkt for videre etablering av andre relasjoner og arenaer for å bruke NTS. Tilgang på arenaer for å utvikle tegnspråket har man først når man er bosatt i en kommune som har et tilbud der både opplærings-, arbeids- og fritidstilbud er tegnspråklig. Det er i tråd med NOU (2023) at døve innvandrere bosettes nær disse stedene som de kan føle tilknytning til.

Kommunikasjonen i vennegruppa foregikk på Facebook mens deltakeren bare kunne litt NTS. Det fremstår som om deltakeren opplevde det som et godt miljø å være i. Ut fra beskrivelsen er det en av lærerne som tar initiativ til kontakten med tegnspråksenteret, mens den videre kontakten med andre unge døve, oppstår ved at «det kom spørsmål i gruppa». Fortellingen kan her si noe om hvilken rolle læreren velger å ta. Det kan se ut til at læreren utvider læringsmiljøet til å omfatte både fritid og kveldstid. Å introdusere tegnspråksenteret for eleven, og motsatt, kan fremstå som en nøkkel for at eleven knytter kontakter på egen hånd.

En annen deltaker fremhever også hvor viktig det var å bli kjent med andre døve som kunne NTS. Her beskrives også en tosidighet i betydningen av å lære NTS bedre for å bli inkludert, og at inkludering gir økt tilgang til forståelse og læring. Med økte avlesningsferdigheter oppgir deltakeren å få tilgang til eldre døves kunnskap, kultur og historie.

IP4: «Jeg må ærlig si, at for å lære mer tegnspråk, er det viktig med inkludering. Det var viktig at jeg ble inkludert.»

Forsker: «Inkludert sammen med hvem?»

IP4: «Med mange døve. Jeg går til [tegnpråksenteret]. Der er det forskjellige døve. Da jeg kom inn der, kjente jeg ingen. [...] Så skulle jeg bokstavere navnet mitt og det gikk virkelig tregt å si navnet mitt på tegnspråk. Jeg strevde med bokstavene, prøvde å forme hendene, jeg prøvde om og om igjen. Men etter hvert lærte jeg meg å si navnet mitt fort, og da var vanskelighetene over.»

[...]

Forsker: «Hvorfor var [tegnpråksenteret] så nyttig for deg?»

IP4: «*Jo, for eksempel så hadde hver enkelt person sin historie. De hadde også forskjellige tegn. For nye tegn nå er forskjellige fra gamle tegn. [...] Jeg fikk se hver enkeltes forskjellige tegn og historier fra deres oppvekst. Så i dag har jeg lært mye av å forstå hvor forskjellige tegn er fra eldre til unge folk.*»

Deltakeren forteller om språklæring i samhandling med andre døve. Møtet med døve i forskjellig alder kan innebære at deltakeren ser variasjoner i form av hvordan hver enkelt bruker kommuniserer på NTS. Det kan være tempoforskjeller, nye ansikter å avlese, eller som det går frem av intervjuet, forskjellige gamle tegn. Deltakeren fremstår med en nysgjerrighet for det sosiale samværet, men også for døves kultur. Ettersom deltakeren på denne tiden fremdeles hadde voksenopplæringstilbud, ble dette en ny læringsarena i tillegg til klasserommet.

IP3 og IP4 fremhever betydningen av å inkluderes i tegnspråkmiljøet i døvesenteret. Det er også sannsynlig at det finnes en gjensidighet forsterkende effekt ved at bedre *tegnspråkferdigheter* og *inkludering* har hatt betydning for hverandre. Deltakeren beskriver en strevsom periode der blant annet bokstavering med enhåndsalphabetet gikk seint. Det indikerer at det bygges utholdenhet og motivasjon for å lære språket bedre. Dessuten kan man anta at det gir økt grad av å føle seg inkludert der NTS brukes.

Om *læringsmiljø* har deltakerne fortalt hvilken betydning det har at innlæring av NTS kan foregå på forskjellige læringsarenaer. Deltakerne forteller at lærerne tilrettelegger for læring både i matbutikken, på busstasjonen, på fotballbanen, ute på grilling og på kino. Med deltakernes forskjellige bakgrunner, er det forskjell på den som aldri har gått på skole og den som har lært å lese og skrive i hjemlandet. Imidlertid er alle like i målet om å lære NTS. For et godt læringsmiljø, fremstår trygghet og god relasjon til læreren som suksessfaktorer. Det kommer frem at lærerne brukte tid slik at deltakere kunne si ifra når de ikke forstår. Humor er også et element som ser ut til å fremme motivasjon for læring. Det fremstår dessuten som at lærerens initiativ til å presentere tegnspråksenteret for elevene, var en vesentlig suksessfaktor for innlæring av NTS. Tegnspråksenteret som læringsarena ble et læringsmiljø med tilgang til forskjellige døve med variasjoner i sitt tegnspråk. Det kom dessuten frem at deltakerne fikk venner og tilgang til et tegnspråkmiljø som de da, og senere, kunne benytte utenfor skoletiden. Tegnspråksenteret kan se ut til å ha betydd noe for å utvide kjennskap til døve og kunnskap om NTS – til nytte for videre samfunnsdeltakelse.

4.3 Samfunnsdeltakelse

Samfunnsdeltakelse handler om deltakerne og deres liv etter at de har tilegnet seg NTS så godt at de nå for eksempel kan bruke tegnspråktolk. Språktreningen som deltakerne har beskrevet på forskjellige læringsarenaer, legger grunnlaget for samfunnsdeltakelse og aktivt medborgerskap. Deltakerne forteller om betydningen av å mestre NTS for å kunne delta i aktiviteter på fritiden og å bidra i jobb og praksis. Det ser ut til at mer innlæring av NTS gir økte muligheter for samfunnsdeltakelse. Herunder forteller deltakerne om noen av deres steg i prosessen mot å bli en mer aktiv medborger.

4.3.1 «Jeg tenkte på fremtiden og at jeg kunne bruke tolk til så mange ting.» - Om å se nye muligheter

Med økte tegnspråkerferdigheter, erfarer elevene at de kan bruke tolk og etter hvert også bestille tolk selv. Flere deltakere beskriver hvilken frihet og muligheter det gir. De peker på både utvidet kontaktflate og økt tilgang på kunnskap

IP2: «Ja, jeg kunne ikke tegnspråk. Så har jeg flytta til Norge og lært litt og litt. Nå drar jeg på forskjellige steder. Jeg får også litt hjelp av tolk av og til og er ikke så mye hjemme alene uten venner.»

Forsker: «Så nå kan du skaffe tolk og bruke tolk?»

IP2: «Ja, det er bra å få hjelp av tolk. Hvis jeg f.eks. skal kjøpe [navn på klesplagg] eller og ikke får tolk, det er ikke så bra.»

* * *

IP1: «Men å bruke tolk, det var en ny utvikling. Da åpnet det seg nye drømmer. Jeg tenkte på fremtiden og at jeg kunne bruke tolk til så mange ting. Det var så viktig å ha tolk! Hos legen, møter, bli respektert – helt topp! Sånn var det ikke hjemme, ingen respekt.»

Forsker: «Er det stor forskjell?»

IP1: «Du ble bare avfeid og var ingenting. Men nå vet jeg selv at døve kan! Jeg kan klare ting! Det har vært så viktig. Det å kunne tenke på fremtiden, få en jobb, vite hvordan jeg skaffer tolk. Det er så fint, og det gjør meg så glad.»

Når deltakerne her forteller at de har lært å bruke tolk, så har de også lært å skaffe tolk selv. Det kan fremstå som at det er enkle gjøremål i dagliglivet som f.eks. å bruke tegnspråktolk til å kjøpe klær. På den andre siden er dette oppgaver de fleste i samfunnet kan utføre uten å bekymre seg for å forstå eller å bli forstått. Det fremstår her som om deltakerne opplever økt selvstendighet og mestring ved å bruke tolk, det være seg hos legen, i møter eller i klesbutikken.

En av deltakerne sa:

IP1: «Nå er jeg også med i [navn på en gruppe mennesker som samles]. Jeg lærer så mange ting! Jeg visste ikke om dette stedet før, men nå har jeg lært så mye.»

IP1 og IP2 fremstår med selvtillit og trygghet ved å kunne gjøre ting som høyner opplevelsen av deltakelse i samfunnet. Å ha tilgang på tolk og å kunne bruke tolk kan være nøkkelen til å iverksette den planen man har. Behovet for tolk, hvor ofte og til hvilken type gjøremål, ser ut til å variere. I utsagnene til både IP1 og IP2 kommer det frem at det åpnes dører for aktiv deltakelse til arenaer man tidligere ikke hadde tilgang til, det være seg samtale med en butikkansatt, deltakelse i foreninger eller formelle møter.

På den ene siden er det rimelig å tenke seg at en tegnspråktolk er det mellomleddet som gjør at en føler både tilhørighet og trygghet i aktiviteter og samhandling med andre. På den andre siden kan noen være i en situasjon der de velger bort tegnspråktolk. Det kan være når det ikke er spesielt attraktivt å ha en tredje person i rommet. I utgangspunktet ønsker man å bli forstått direkte, uten mellomledd (NOU, 2023).

IP3: «Jeg trener fotball sammen med hørende. Uten tolk, ja.»

Forsker: «Uten tolk?»

IP3: «Ja, jeg får det til!»

Forsker: «Men hvordan er kontakten dere imellom? Kan de andre noen tegn?»

IP3: «De kommer bort til meg, for de vet at jeg er døv. Så snakker de tydelig.»

Forsker: «Prater de tydelig og peker?»

IP3: «Jeg føler at jeg er trygg med treneren. Han bruker spillerplate der han tegner og viser hva vi skal gjøre.»

Deltakeren har etablert en relasjon til andre med samme interesse. Rammene rundt aktiviteten er forståelige. Reglene i fotball er universelle. Med tilpasning i form av spillertavle og en bevissthet hos treneren og medspillere, viser deltakeren at fritidsaktiviteten er tilgjengelig kommunikasjonsmessig for alle. Deltakeren uttrykker både mestring og selvstendighet i «Ja, jeg får det til!» og ser ut til å erfare at det går an å velge bort tegnspråktolk og føle seg inkludert. Deltakeren fremstår som stolt når hen forteller om dette. Det kan være både stolthet over å ha lært så gode kommunikasjonsstrategier, men det kan også være følelsen av selvstendighet.

4.3.2 «Da utviklet språket seg veldig raskt.» - Om NTS og samfunnsdeltakelse

Deltakerne i studien har vært i Norge og lært NTS gjennom flere år nå. En av dem nesten seks år, de tre andre mer enn åtte år. Alle har begynt å få erfaring med praksis og arbeidsliv. Målet med voksenopplæringen er å få elevene ut i jobb. Kommunikasjonsutfordringer kan være et stort hinder for å oppnå målet. Likevel har alle deltakerne framtidsutsikter og tro på å få både fagbrev og fast jobb.

IP1: «Etter ca. 2 ½ -3 år måtte jeg i praksis, lære og jobbe i praksis. Da utviklet språket seg veldig raskt. I praksis var jeg på besøk hos eldre døve der jeg måtte vise omsorg og spørre om ord som BRØD, OST og hva alle de forskjellige tingene heter. Jeg måtte lære hvordan jeg sier «Hva vil du ha?» og «Bare si ifra til meg ...». På den måten fikk vi også god kontakt. Med praksis to dager i uka, utviklet tegnspråket seg.» [...]» Da lærte jeg hvilke tegn gamle folk bruker, for eksempel gammelt og nytt tegn for KRIG. Av de gamle lærte jeg mange ord som jeg klarte å avlese når de fortalte. Der skjedde det også stor utvikling av tegnspråket.»

Deltakerens fortelling fra praksisstedet fremstår som betydningsfull språklæring samt kunnskap om eldre i samfunnet. Med praksiserfaring i et språkmiljø med eldre døve, forteller deltakeren om ny kunnskap i både omsorgsfaget og NTS. Det fremstår som om deltakeren opplever mestring og utvikling språklig.

Deltakeren har hatt praksis tre forskjellige steder, både steder der det går an å kommunisere direkte på NTS og andre steder der det i enkelte situasjoner benyttes tegnspråktolk. Fra å være elev ved voksenopplæringen, fremstår deltakeren nå som engasjement i å bidra i samfunnet i form av utdanning og fast jobb.

IP1: *«Det har skjedd en utvikling. Før tenkte jeg ikke på jobb. Nå vet jeg at jeg skal jobbe i fremtiden. Jeg skal få fast jobb og få fagbrev. Det må jeg! For nå kan jeg språket!»*

I intervjuene spør jeg om hva som har betydd mye for at de har lært så mye NTS som de har. Flere svarer at en vesentlig årsak er å kunne bruke NTS i andre situasjoner enn bare på skolen. Praksiserfaringer og tanker om å få en fast jobb ser ut til å ha vært motiverende for å lære NTS. Det oppgis også at det å bli mer selvstendig har vært en drivende faktor.

Valg av yrkesretning er forskjellig hos de fire deltakerne. Felles for alle er at de har et klart mål om hva de har lyst til å gjøre, og hva som passer til deres interesser.

IP2: *«Jeg liker å hjelpe til i barnehagen og har blitt spurt om jeg vil jobbe med barn. Jeg liker det.»*

Forsker: *«Hvorfor liker du det?»*

IP2: *«Det er en som hjelper og tolker for meg slik at jeg forstår og kan hjelpe til med å passe barna, både nå og framover.»*

Forsker: *«Så det vil du fortsette med?»*

IP2: *[...] «Ja. Det er to forskjellige som hjelper hvis jeg ikke forstår. Jeg passer godt på barna.» [...] «Det er det jeg ønsker å gjøre. For de andre linjene med maling, veving, tegning og bygg, passer ikke for meg. Jeg vil jobbe med barn. Det er de tre tingene: fortsette med å øve på å skrive, være på skolen og jobbe i barnehagen.»*

Deltakeren forteller om det som fremstår som en prosess i retning økt samfunnsdeltakelse. Uttalelsene viser klare mål for fremtiden, både hva som er aktuelt og hva som ikke er aktuelt i valg av jobb. Med tilgang på noen som kan hjelpe og tolke hvis det er behov, viser deltakeren både trivsel og trygghet med oppgavene. Dessuten fremstår deltakeren som selvsikker med uttalelsen «Jeg passer godt på barna». Det indikerer betraktninger om seg selv i en prosess i retning mot å bli aktiv medborger.

I motsetning til IP1 og IP2 som fremdeles har et voksenopplæringstilbud, er IP3 og IP4 ferdige med tegnspråkundervisning på skolen. Begge har arbeidspraksis på forskjellige steder. Deltakerne viser at de har en aktiv hverdag og at trivselen på arbeidsplassen er god. Begge har satt seg mål for fremtiden der den ene har «fokus på å få fagbrev» og den andre sier «jeg trives godt og har fått fagbrev.»

Forsker: «Går du fremdeles på skolen?»

IP3: «Nå har jeg praksis. Jeg jobber.»

Forsker: «Hva gjør du da?»

IP3: «Jeg har praksis i [navn på firma]. [...] «Det er litt jeg må lære, for det er flere hørende og jeg er eneste døv. Men jeg har klart å få meg jobb, altså praksis. Så fra nå og fram til sommeren har jeg fokus på å få fagbrev. Deretter tenker jeg å få samme type jobb, men i et annet firma.»

* * *

IP4: «Etter hvert har jeg fått jobb her. Jeg trives godt og har fått fagbrev. Så jeg er en veldig glad person og vil fortsette her.»

Forsker: «Så du har fått fagbrev?»

IP4: «Ja, jeg har fagbrev. Det henger på veggen hjemme. Jeg er glad og veldig stolt!»

Det er en stor kontrast mellom fortellingene om de første møtene med skolen og NTS og en hverdag med praksis eller jobb. Fra usikkerhet og flauhet - til stolthet, selvtillit og ambisjoner for fremtiden. De forteller at skolen ble stedet der de møtte andre elever, de ble venner som de litt etter litt kunne kommunisere med. Det kommer frem av intervjuene at skolen introduserte tegnspråkmiljø for elevene ved å vise dem tegnspråksentrene i byene. Derfra har forbindelsen til nye venner oppstått. Deltakerne formidler at de underveis har fått fremtidsutsikter i form av en drøm om en jobb og at de deltar og bidrar i samfunnet.

Om *samfunnsdeltakelse* har deltakerne beskrevet at de har lært så mye NTS at de kan benytte tegnspråktolk, som de også selv kan bestille. To av deltakerne beskriver muligheten for å bruke tegnspråktolk som dører som åpnes, mer aktivitet og mindre tid hjemme uten venner. En av dem fremhever opplevelsen av å bli respektert, for eksempel hos legen, til stor kontrast fra hvordan hen ble sett på i hjemlandet. Imidlertid er det en som har valgt faste fotballtreninger uten tolk, til tross for at trener og medspillere er hørende. Tilknytningen til tegnspråksenteret har ført til anskaffelse av sosialt nettverk for flere. Alle har beskrevet økt motivasjon i forbindelse med arbeidspraksis. Motivasjonen og ønsket om en jobb, fremstår som å ha vært en suksessfaktor for å

lære stadig mer NTS, som igjen har gitt tilgang til økt kunnskap innenfor deres praksiserfaringer. Det er et tydelig eksempel på deltakernes økte samfunnsdeltakelse. En av deltakerne konkluderte med at «*Jeg skal få fast jobb og få fagbrev. Det må jeg! For nå kan jeg språket!*»

5 Drøfting

I denne delen diskuterer jeg funn og analyse av intervjuene opp mot relevant faglitteratur. De tre områdene, (1) språk og identitet, (2) læringsmiljø og (3) samfunnsdeltakelse er på flere måter sammenvevet. Identitetsforming henger sammen med hvordan vi kommuniserer, og hvilket språk vi bruker (Holcomb et al., 2019). Muligheten til å lære NTS, henger sammen med sensorisk tilgang til språket, og tilgang til gode læringsmiljøer. Å få erfaring med å bruke NTS sammen med gode tegnspråkmodeller, forstå og gjøre seg forstått, har vært viktig for å innlæringen av NTS. Dessuten vil sosial samhandling med andre døve styrke egen identitet, i tillegg til følelsen av å kunne identifisere seg med en hel gruppe mennesker (Holcomb et al., 2019). Trygghet på egen identitet bidrar til å akseptere seg selv og risikoen for å skille seg ut i majoritetssamfunnet. Ferdigheter i NTS og tilgang til språkpraksiser med andre døve eller hørende ved bruk av tegnspråktolk henger sammen med samfunnsdeltakelse. Enkelte sitater i analysedelen berører alle områdene, som for eksempel IP1's ytring: «Det har skjedd en utvikling. Før tenkte jeg ikke på jobb. Nå vet jeg at jeg kan jobbe i fremtiden. Jeg skal få fast jobb og få fagbrev. Det må jeg! For nå kan jeg språket!». Først litt mer om språk, om møtet med det ukjente og om identitetsendring.

5.1 Språk og identitet - På hvilke måter henger innlæring av NTS sammen med opplevde endringer i identitet?

Deltakernes første møte med NTS ble beskrevet som om det var et møte med en helt ny verden. Alle fire deltakerne har fortalt at det var første gang de så et tegnspråk. De hadde ingen kjennskap til verken NTS eller hjemlandets tegnspråk. Tre av deltakerne uttrykte sterke følelser i form av å bli overrasket over at lærere og medelever brukte NTS. Andre sterke følelser som kom til uttrykk handlet om fortvilelse over ikke å forstå, og flauhet over et språk som er så synlig. Dessuten var det for dem noe ulogisk ved at de skulle lære et språk de selv ikke kjente til, og det var et språk de ikke kunne bruke sammen med familien sin. Vi vet at deres språkerfaringer fra oppveksten på den ene siden har vært i sosiale omgivelser med familien med begrenset sensorisk tilgang til språk og på den andre siden er det nettopp sammen med familien at de har sett og observert handlinger og deltatt i gjøremål som har formet deres forståelse av begreper og preget deres identitet (Dufva, 2013; Koulidobrova & Pichler, 2021; Safar & de Vos, 2022; Säljö, 2000/2001; Vygotskji, 1934/2001).

Deltakerne går gjennom en førstetid i voksenopplæringen som ser ut til å kreve store endringer mentalt og emosjonelt, i tillegg til selve det å skulle lære et tegnspråk for første gang. For to av deltakerne var det også det aller første språket de lærte, og det i voksen alder.

5.1.1 Det første møtet med en ny verden

«Den første skoledagen» er et begrep mange av oss forbinder med spenning, glede og ukjent innhold. Vi kan sette oss inn i vår første skoledag på barneskolen, og for så vidt kanskje også første dag på videregående eller universitet. For de fire deltakerne var det utvilsomt mye spenning og uvisshet da de entret klasserommet på voksenopplæringen. IP3 var den deltakeren som aldri hadde vært på skolen. Det virker som om alt var nytt: «Lærerne møtte meg med et stort smil! De gleda seg til å få en ny elev. Jeg forstod ingenting, eller hva jeg skulle si til dem. [...] Jeg hadde null språk, null ord, null norsk. Jeg fikk det ikke til.» Beskrivelsen av seg selv fra første skoledag, stemmer godt overens med hva svenske voksne døve innvandrere sier (Duggan & Holmström, 2022). Undersøkelsen der viste at voksne døve innvandrere ser på sine tidligere kommunikasjonsressurser som mindreverdige. Opplevelsen av å ha «null språk» kan forstås som «jeg visste ikke hva jeg skulle si». Samtidig kommer uttalelsen flere år etter at IP3 har lært NTS og kan se tilbake på egen språkutvikling. I et større perspektiv, kan det også si noe om den utviklingen som har skjedd språklig siden første skoledag. Da intervjuene ble gjennomført, var deltakeren opplagt i stand til å svare på spørsmål, bokstaver med det norske én-håndsalphabetet, og kunne forklare hvis jeg spurte om igjen. Det har utvilsomt foregått en omfattende utvikling fra «null språk, null ord og null norsk» til å gjennomføre et forskningsintervju.

Underveis i prosessen med masteroppgaven, har jeg snakket med noen tidligere elever. De har gitt uttrykk for den samme opplevelsen som IP3 hadde. Selv om jeg synes det første møtet gikk overraskende bra, ved at vi klarte å kommunisere og jeg opplevde at elevene hadde det bra, gir elevene uttrykk for noe annet. De sier som IP3 at de ikke kunne noen ting og at de synes det var vanskelig.

Sitatet med «null språk, null ord og null norsk» kan også si noe om at parallelt med å lære NTS, har deltakeren holdt på med å lære norsk skriftlig, altså to språk samtidig. NOU (2023) understreker at voksne døve innvandrere ikke bare skal lære seg nye systemer, kultur og praksiser i Norge. De skal også lære to språk samtidig; NTS og norsk skriftspråk (NOU, 2023). Rapporten beskriver innlæringen av NTS som avgjørende for døve innvandrere som aldri har hatt tilgang til

verken et talt eller tegnet språk, og sier at «det er all grunn til å gi gruppen et godt opplæringstilbud» (s.240). Imidlertid vil innlæringsprosessen være langt mer tidkrevende enn for de som har et konvensjonelt språk fra før, noe som ikke fremgår eksplisitt i rapporten. Når elevene heller ikke har lært å lese og skrive, må innlæring av NTS skje før de kan lære å lese og skrive norsk.

I det øyeblikket lærerne tok imot elevene, gikk startskuddet for den nye tilværelsen med å lære NTS. I likhet med IP3 som sa «Lærerne møtte meg med et stort smil!» og «De gleda seg til å få en ny elev», erfarte IP1 tilsvarende ved å bli «ønsket velkommen av en lærer, med et stort smil». Til tross for at det var en dag med blandede følelser og usikker kommunikasjon i starten, har velkomsten festet seg som et godt minne for IP1. Den samme deltakeren var blant de som hadde noen få års skole fra tidlig barneskolealder. Imidlertid måtte IP1 den gang avslutte skolegangen på grunn av sykdom, stadig større hørselsnedsettelse og etter hvert døvhet. I landsbyen var det skummelt å ferdes ute alene, og konsekvensen ble en hjemmetilværelse med å hjelpe til i familien. Med en hverdag delvis avskåret fra samfunnet og begrenset samvær med andre, hadde deltakeren i oppveksten avfunnet seg med sin rolle og sin plass i samfunnet.

Det språklige omsorgsarbeidet (Goico & Horton, 2023; Henner & Robinson, 2021) startet allerede fra første dag ved mottakelsen av elevene. Deltakerne forteller om lærernes måte å skape trygghet på. Med elevenes begrensede muligheter til å fortelle om seg selv, er det grunn til å tro at lærerne har fått lite informasjon, og kanskje feilinformasjon, om elevene. Deltakerne forteller at lærerne viser uansett en åpen og inkluderende innstilling, som ser ut til å gi det beste utgangspunkt for en ny og usikker elev. I tillegg er dette det første møtet der elevenes varierte grad av homesign, møter et etablert språkmiljø der eleven kan erfare å bli forstått, fordi de møter kompetente lærere med ferdigheter i NTS. Dersom lærerne spesielt legger vekt på å bruke de semiotiske ressursene avbildning og peking, vil det være større sjanse for å gjøre seg forstått overfor elevene (Bø et al., 2018; Ferrara & Hodge, 2018; Goico & Horton, 2023; Halvorsen, 2020; Vonen, 2020). Imidlertid vet vi lite om hvordan lærerne kommuniserte. Mulderundersøkelsen (Duggan & Holmström, 2022) viste at elevene følte at de ofte måtte forlate sine tidligere språklige repertoar til fordel for ny språkinnlæringen kan oppleves som et tap av en del av deres opprinnelige identitet.

Ut fra deltakernes beskrivelser ser det ut til at lærerne fremstår med en overbevisning overfor elevene, som signaliserer både trygghet og troen på at eleven kan noe. Lærerne har en tilnærming som viser at de skal lære å kommunisere sammen og at de vil elevene vel. IP2 sa om sitt første møte med skolen at «først drakk vi te sammen. Der begynte jeg å lære. Det var bra». Det kan fremstå som nærmest banalt at deltakeren vil trekke fram minnet om å drikke te sammen med læreren. På den andre siden kan det si mye om hvor trygt det føltes å gjøre en kjent handling i fellesskap. Kanskje var det den første situasjonen der lærer og elev kunne møtes i noe som føltes som kommunikasjon. I hvilken grad lærerne er bevisst hvilket språk de bruker i tidlig kommunikasjon med elevene, er noe usikkert. Undersøkelsen fra tidligere nevnte Mulderprosjektet tyder på at lærerne ikke betrakter elevenes homesign som språklige ressurser i noen særlig grad. Omfavning av elevenes mangfold og språklige repertoar, vil skape trygghet og trivsel i språkopplæringen. Lærerne oppfordres til å se hvordan hver enkelt elevs repertoar kan bidra til å berike klasserommets språklæringsopplevelse (Duggan & Holmström, 2022).

På voksenopplæringen ble møtet med tegnspråklige lærere og elever en uventet hendelse. IP1 var forbauset og glad for å se at «døve er lærere på skolen og døve gjør både det ene og det andre. Og det gikk virkelig opp for meg da jeg skjønnte at døve kan til og med være lærere! Jeg ble så glad. Det var så positivt å forstå at jeg kan gjøre så mange ting». Deltakeren identifiserte seg umiddelbart med andre døve, og konkluderte med en ytring som gikk fra hindringer i form av manglende felles språk og begrensede erfaringer i oppveksten, til å se mange muligheter ligge framfor seg. På samme måte som majoritetssamfunnet ofte ikke har sett ressursene og mulighetene for utfoldelse for døve, har IP1 heller ikke erfart det, før velkomsten i voksenopplæringen. Det ser ut som om deltakeren selv for første gang forstår at det viktigste er ikke å snakke eller høre, men å utvikle en identitet og et språk en har reell tilgang til (Glickman & Hall, 2019).

5.1.2 Identitet i endring

Opplevelser knyttet til å sammenlikne seg med andre, erfare likheter og ulikheter og finne eller skape sin identitet, er noe de fleste mennesker i 20-årene har brukt tid og krefter på. Det er grunn til å tro at deltakerne i liten grad har hatt muligheten til å utforske, forhandle om eller uttrykke hvem de er gjennom språklige handlinger i sosiale situasjoner. Det er rimelig å anta at responsene de har fått i oppveksten ikke har vært mange nok eller nyanserte nok til å kunne gi det grunnlaget som trengs for å kunne vurdere hvordan de kan fremstå i kommunikasjon med andre. Dermed

mangler også grunnlaget for å fremforhandle en felles identitet knyttet til språk (Hårstad et al., 2021). Likevel er det viktig å anerkjenne de erfaringene og referansene deltakerne har fra en oppvekst med en form for homesign (Goico & Horton, 2023), der de har deltatt i gjøremål sammen med familien. Ved å mestre konkrete handlinger vokser begrepsmessig kunnskap, som etter hvert kan bli til språk (Säljö, 2000/2001).

Voksne døve innvandrere er en heterogen gruppe. Identitetsendringen for IP4 var preget av andre tanker enn å lære NTS: «Jeg ønsket jo ikke å lære tegnspråk? Jeg ville jo lære å prate (talespråk), skrive og lytte (til norsk). Men jeg måtte gi meg. Jeg måtte lære det likevel. Men faktisk, faktisk etter hvert, så fikk jeg vilje. Jeg vil! Jeg ville lære for å utfordre meg i noe». Sitatet viser først en motvilje til å lære NTS. Deltakeren har skolebakgrunn fra hjemlandet, og dermed lese- og skriveferdigheter. Med noe hørsel i oppveksten har deltakeren også hatt tilgang til landets talespråk. Voksenopplæringen i Norge anbefalte deltakeren å lære NTS. Sitatet viser motstand og manglende forståelse for forslaget. Dilemmaet mellom å ha sin tilhørighet i en hørende verden, og det å tre inn i en døv verden, rokket nok ved deltakerens syn på seg selv og forventninger til videre læring. Burke (2019) beskriver det som en identitet som er i et grenseland, i en mellomtilstand av usikkert terreng, et sted der identiteter er overgangsbestemt (Burke, 2019, s. 63). For IP4 ble valget om å lære NTS en inngangsport til å få tegnspråklige venner, noe som former identiteten videre. Det kan se ut som en fortelling om en omfattende identitetsendring fra først å si: «Jeg hadde aldri vært sammen med noen tunghørte eller døve», til å fortelle om å dele fritiden med døve venner.

Om døv identitet mener den døve filosofen Burke (2019) at to av de mest grunnleggende filosofiske spørsmål for døve over hele verden, kan rammes inn som to etiske spørsmål om verdien av døv identitet. 1) «Hva er den beste måten å utdanne døve barn på?» og 2) Hva er et blomstrende døveliv? Jakten på å finne svar på de to spørsmålene om identitet, kan bidra til å identifisere verdiene i identitet for døve individuelt og kollektivt (Burke, 2019).

Identitetsendringen til IP1 fortøner seg først som noe som skjedde plutselig da hen møtte lærere som selv var døve. Imidlertid nyanserer deltakeren selv, og sier at det var en prosess over tid: «Og jeg som trodde jeg var den eneste døve i hele verden. Så møtte jeg andre døve og skjønnte at jeg er ikke alene. Det var som om jeg inni meg bar på en ... hva skal jeg si ... en vond klump ...». På spørsmål fra intervjueren: «Noe du fortregnte?» svarer IP1: «Ja, ... men så var det som

om ei dør åpna seg. Ikke på vidt gap med en gang, men litt etter litt.» Med denne fortellingen fra noen år tilbake, formidles hva som kan se ut som en blanding av følelser, både glede over å bli så hjertelig møtt og overraskelse over at det finnes andre døve. Samtidig er det noe som er vondt, men som i ettertid kan beskrives som at det bedrer seg litt etter litt. Imidlertid er det grunn til å ta innover seg at voksne døve innvandrere kan føle seg underlegne og at språksituasjonen kan påvirke selvbildet deres negativt. Det kan godt tenkes at noen i slike konfrontasjoner med egne og andres tanker kan oppleve en devaluering av hvordan de selv, familien og menneskene i hjemlandet har tenkt. Dette krever at tegnspråklærere reflekterer over egne holdninger og tilnærminger til tegnspråkopplæring (Duggan & Holmström, 2022).

5.1.3 NTS synliggjør identiteten.

Som ny elev i en klasse, er det forståelig at en er litt sjenert. To deltakere fortalte at de var flau over å se andre bruke NTS og å bruke det selv. IP3 sier «Jeg var skuffet, fordi jeg hadde aldri før sett døve i hjemlandet eller her. Jeg hadde bare vært ute med hørende, på jobb. Så etter hvert ble jeg kjent med at det var så mye forskjellig som folk kunne. Både tunghørte og døve får lære tegnspråk her. Det er et språk – for døve og tunghørte. Men så ble jeg veldig flau over det. Ja, jeg var veldig flau over tegnspråk!» Uten tegnspråklige forbilder i oppveksten, har bruk av tegn i det offentlige rom vært ukjent for IP3. Deltakeren har vært ute med hørende, men aldri opplevd tegnspråkkommunikasjon i den forbindelse.

NTS følte også veldig flaut for IP1: «Det var mange forskjellige tegn jeg var flau for. Det lo vi mye av. Og en elev sa ‘Du ler alltid når du sier tegnet DAME [kvinnebryst]’. I TV-serien «Dette er norsk tegnspråk» diskuteres bl.a. tegnet DAME, med noen døve innvandrere. De reagerte negativt på det norske tegnet. En mann fra Romania fortalte at han hadde vennet seg til det, men at han var selv vant med et mer nøytralt tegn lokalisert foran ansiktet. Ei dame fra Sør-Amerika sa at de hadde gått mer og mer bort fra å bruke brysttegnet i hjemlandet. Da hun kom til Norge og så brysttegnet brukt i NTS, opplevde hun det som respektløst, men etter hvert har både hun og mannen fra Romania tilpasset seg NTS, og bruker det norske tegnet for DAME (DøvesMedia & Nrsk, 2023).

Det er grunn til å tro at både IP1 og IP3 har vokst opp med en forståelse av at døvhet er en defekt, og at det å ikke kunne snakke majoritetssamfunnets språk var en følgefeil. Uten språkmodeller i tegnspråk, er heller ikke NTS et aktuelt språk for deltakerne i starten. Imidlertid skjer det en solid

eksponering av språket i form av tegnspråklige lærere, der flere til og med er døve. Ettersom identitet ikke er statisk, kan språket brukes som et verktøy for å forme sin identitet i samhandling med andre mennesker. Språket har en sterk symbolfunksjon, og i klasserommet, ute på andre læringsarenaer, med familie eller ute i samfunnet, inntar vi forskjellige roller og reproducerer sosiale praksiser (Dufva, 2013; Säljö, 2000/2001).

5.1.4 Assimilering vs. integrering

Identitetsdannelse påvirkes av miljø og atferd som individet har lært i sin oppvekst. Døv identitet for en döv person er bare en del av en sammensatt identitet (Holcomb et al., 2019). Når det kommer deltakere til voksenopplæringen, kan det være en nyttig forberedelse for tegnspråklærere å prøve å forstå tenkemåter som kan ligge til grunn for det IP3 sa «Jeg forstod ikke hvorfor jeg skulle lære noe som var helt forskjellig fra det de (familien) kunne». Identitetsdanning er en pågående prosess med vedlikehold og ombygging i interaksjon med det sosiale miljøet. Fra før av hadde IP3 en identitet som kanskje langt på vei er forankret i familien og hjemlandets kultur og tradisjoner. Identiteten endres av nye sosiale kontekster, som for eksempel å møte et nytt språk og en ny kultur (Leigh, 2019).

Motivasjonen for å delta i tegnspråkundervisning er forskjellig for elever og lærere. Lærerne vet at denne elevgruppen ikke kan hjemlandets tegnspråk og at NTS derfor er et helt nytt språk. Det er kanskje det første konvensjonelle språket eleven lærer. Mens lærerne tenker at innlæring av NTS for elevene er både en ressurs, en nødvendighet og meningsfylt, kan elevene føle at det er ressurssløsning, unødvendig og meningsløst.

Det kjente for elevene frem til starten i voksenopplæringen, er familie og sosiale relasjoner basert på talespråk. En fremtid med et ukjent språk for den som ikke har sett tegnspråk noen gang, kan føles utrygt. IP3 sin innsigelse mot å lære et språk familien ikke kan, er logisk med tanke på kommunikasjon. Så lenge familien ikke deler språk, er det vanskelig å innlemme familieliv med et liv som etter hvert blir mer relatert til andre som kan NTS.

Synet på integrering har endret seg de siste 50 årene (Horverak et al., 2022). «Tidligere ble integrering omtalt som noe kvalitativt forskjellig fra «assimilasjon», som betyr at det forventes at minoriteten blir lik majoriteten for å bli en del av samfunnet». Videre forklares «I forståelse av integrering, derimot, ble det vektlagt at innvandrere hadde rett til å ta vare på egen kultur og språk i møte med storsamfunnet» (s.172). Mange voksne døve innvandrere som ikke kan et

tegnspråk fra før, men som starter med å lære NTS, kan komme til å se at NTS ikke helt passer inn i livet deres. Å lære NTS føles ikke som en hjelp for å få bedre kontakt med familien eller familiens venner fra hjemlandet. I starten kan elevene så lite NTS at de ikke erfarer språket som funksjonelt for å snakke med andre tegnspråklige. Med økt tilgang til tegnspråklige miljø og bedre tegnspråkferdigheter, har eleven fremdeles ikke et felles språk med familien, bortsett fra noe homesign. IP3 så at det ville være bedre hvis familien også kunne lære NTS: «Mange spurte meg om familien min, om det er noen i familien som var interessert i å lære norsk tegnspråk». Jeg spurte, men fikk et nei og tenkte at det må jeg respektere.» Det er heller ikke så lett å binde sammen egen kultur hjemmefra, familiens språk og elevens nye språk med mindre familien også lærer noe NTS. Kanskje er det mulig å se for seg at en del voksne døve innvandrere ikke blir integrert, slik Horverak et al. (2022) beskriver det, men at de snarere assimileres inn i et norsk tegnspråkmiljø? Med kunnskap om det norske samfunnet, tegnspråkferdigheter til å kunne bruke tolk og etter hvert norsk skriftspråk, assimileres de da videre inn i storsamfunnet? Et reflektert syn på den tradisjonelle dikotomien assimilering vs. integrering kan hjelpe tegnspråklæreren til å lettere forstå elevenes utfordringer ved å lære NTS.

IP3 hadde likevel en i familien som ville lære NTS. «Men [navn på familiemedlem] ville lære tegnspråk! [...] Hen har lært stadig mer og mer tegnspråk og er flinkere enn meg nå. Jeg ønsker også at alle i familien min skulle kunne tegnspråk perfekt, men nei, de kan ingenting.» Å kunne ha felles språk med en i familien har gitt stor motivasjon for å lære mer for IP3: «Jeg har alltid vært god venn med hen. Vi har alltid tulla. Og fordi hen nå kan tegnspråk, kan vi reise rundt i hele verden og bruke tegnspråk sammen.» Det er tydelig at deltakeren ikke bare deler NTS sammen med familiemedlemmet. Etersom familiemedlemmet også har blitt så dyktig, er det antakelig inspirerende for deltakeren, og dermed motiverende for videre innlæring av NTS.

Gjennom mange års erfaring som tegnspråklærer for voksne døve innvandrere, er det sjelden å oppleve at elevenes hørende familie vil lære NTS. Årsakene til det kan være flere. Det kan være vanskelig å komme i kontakt med familien. Det finnes kanskje ikke ressurser til å sette i gang et tegnspråkkurs for familien. Kanskje eleven synes det er ubehagelig å presse familien eller å få et nei, slik IP3 erfarte: «Jeg spurte, men fikk et nei og tenkte at det må jeg respektere.» Den avvisningen det ligger i at familien sier nei til det språket deltakeren etter hvert skjønner er nøkkelen til tilgang på et sosialt liv, føles nok ganske tøft. Her har samfunnet en uløst oppgave.

Hvis voksne døve elever har familiemedlemmer i Norge, hvordan kan vi bidra til mer forståelse og kunnskap om NTS for familiene?

I drøftingsdelen om *språk og identitet* har jeg drøftet på hvilke måter innlæring av NTS henger sammen med opplevde endringer i identitet. Deltakernes fortellinger sier noe om hvordan deres barndom og oppvekst har vært i form av tilgang til språk, hvordan noen av dem har blitt sett på av familien og samfunnet, og antakelig hvordan de kan ha oppfattet seg selv og sin egen identitet. Den ene deltakeren har fortalt at hen ikke hadde noe språk og heller ikke hadde gått på skole. Med manglende sensorisk tilgang til familiens språk, har deltakeren antakelig erfart «Dinner Table syndrome» daglig. Familien har vært samlet til middag, og andre fellesskapsituasjoner, mens praten har gått på familiens talespråk (Meek, 2020). Enda en deltaker har vokst opp uten sensorisk tilgang familiens språk. Til tross for noen års skolegang, sa deltakeren selv at hen lærte ingen ting. Det er likevel god grunn til å tro at begge deltakerne hadde en form for homesign som de har brukt med familie og slektninger (Goico & Horton, 2023; Safar & de Vos, 2022). Til tross for at forskerne i dag mener homesign kan ses på som et grunnlag å bygge videre språkutvikling på, kan voksne døve innvandrere komme til å se på sine kommunikasjonsressurser som mindreverdige, i likhet med resultatene i Mulder-undersøkelsen (Duggan & Holmström, 2022).

Kontrastene er store fra å bli satt til side fordi du er døv, slik IP1 fortalte, til å bli ønsket velkommen på tegnspråksenteret med et NTS i startgropa. Det er stor forskjell på å sitte rundt middagsbordet uten å kunne følge med på samtalen, til å få tilgang til det språket alle i klassen eller på tegnspråksenteret bruker. Samtidig som det kan virke lett å omfavne en ny tilværelse med tilgang til språket, er det viktig å anerkjenne de erfaringene og referansene deltakerne har fra en oppvekst med en form for homesign, der de har deltatt i gjøremål sammen med familien (Goico & Horton, 2023). Jeg ønsket her å få frem det Burke (2019) kaller «identitet som er i et grenseland, i en mellomtilstand av usikkert terreng, et sted der identiteter er overgangsbestemt», for lettere å forstå deltakernes dilemma under innlæring av NTS (s.63). Et av de store dilemmaene ser ut til å være både det å lære et nytt språk som familien ikke kan, men også en mulig sorg dersom familien ikke ønsker å lære noe NTS for å kunne kommunisere bedre sammen.

5.2 Læringsmiljø - Hvordan har tilgang til forskjellige læringsarenaer bidratt til utvikling av NTS?

Læringsmiljø definerer jeg her som de forskjellige læringsarenaene lærerne har presentert for elevene, fordi det er gode arenaer for innlæring av NTS. «Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Flere deltakere forteller mye om hva de gjorde, og hva de lærte utenfor klasserommet. Læringsarenaer kan være turer til byen med lærere og medelever, eller lærer og elev som går ut av klassen for å være tett på de konkrete tingene det snakkes om – for bedre å kunne lære NTS. I delkapitlet om læringsmiljø, erfarer deltakerne nye situasjoner som forbereder dem på ferdigheter og språkinnlæring for kommende samfunnsdeltakelse (kap.5.3).

5.2.1 Noen elever må også lære å lære

Hvor stor del av voksne, døve innvandrere til Norge som har et skolegrunnlag fra før, kan være vanskelig å anslå. Utvalget i denne studien (se tabell 1) består av fire deltakere med forskjellig utdanningsbakgrunn og forskjellige læreforutsetninger. To deltakere (IP1 og IP4) hadde lært alfabetet og lært å lese og skrive før de kom til Norge. En av deltakerne (IP2) hadde gått på skole, men hadde ikke sensorisk tilgang til undervisningen, mens IP3 ikke hadde noen form for skoleerfaring. IP1 og IP4 hadde et fortrinn i at de har lært å lese og skrive språket i hjemlandet og også hatt tilgang til landets talespråk. Imidlertid erfarte begge progredierende hørselsnedsettelse i løpet av den tiden de gikk på grunnskolen. Den sensoriske tilgangen ble dermed gradvis dårligere. IP2 sa selv at «Skole var vanskelig for meg. Jeg begynte på skolen, men jeg kunne ikke tegnspråk da. Jeg forstod ingenting. Jeg lærte ingenting, og det var bare hørende som snakket. Det var vanskelig». Med flere års innlæring av NTS, kan deltakeren selv sammenligne erfaringen i oppveksten med erfaringen som voksen elev. Samtidig forteller deltakeren fra den første tiden i voksenopplæringen at «Matematikken var bra. Jeg forstod matte. [Navn på lærer 3] skrev på tavla, og vi skulle gjette hvilket av tre svar som var riktig. Jeg gjettet riktig og var så glad». Deltakeren viser selvtillit omkring matteoppgaver. Det kan se ut til at IP2 har erfaring fra å se på tavla og gjette seg fram til en oppgave. Likevel er det uvisst om deltakeren har lært matte med forståelse.

IP3 sin bakgrunn er ingen skolegang og heller ikke tilgang til verken tale- eller tegnspråk. «Jeg kommer fra [navn på land], og jeg flyttet til Norge i [årstall]. Jeg visste ikke hvordan det var å

begynne på skole. Jeg hadde aldri gått på skole før.» [...] «Alt var nytt. Og jeg visste ikke hvordan jeg skulle lære.» Med denne uttalelsen satte deltakeren seg lavest på kunnskapsstigen. Selvfølelsen var minimal, og jeg så at deltakeren følte det svært ubehagelig å formidle dette videre. Døve innvandreres identitetsfølelse kan påvirkes av hvordan de blir mottatt og innpasset i samfunnet. Som tidligere nevnt, må de ofte forlate sine tidligere språklige repertoar til fordel for ny språkinnlæring. Det kan oppleves som et tap av en del av deres opprinnelige identitet (Duggan & Holmström, 2022).

Dufva fremhever betydningen av aktiv deltakelse og dialog i en elevsentrert læring der kommunikasjon og samhandling står sentralt (Dufva, 2013). Med denne elevgruppen kan det imidlertid virke som om språkbarrierene ikke tillater det. Imidlertid fremhever også Dufva betydningen av å utnytte de ikke-formelle læringsarenaene for å få tilgang til både språk og kulturell samhandling. Dessuten minner hun om betydningen av å validere elevers eksisterende repertoar og kunnskap i undervisningen (s.51), som f.eks. kommer frem i IP3 sin fortelling om læreren som tok elevene med til fotballbanen (drøftes i delkapittel 5.2.3).

5.2.2 Relasjonsbygging og undervisning med en tilpasset tilnærming

Klasseromsforskning viser at den viktigste faktoren for elevenes læring, er læreren og hans/hennes undervisning (Klette, 2020). Lærerens undervisning leser jeg som hvilket syn læreren har på god undervisning og hvordan læreren planlegger og gjennomfører undervisning. Den didaktiske relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2020) innebærer et dynamisk syn på didaktiske forutsetninger, læringsaktiviteter, mål, faginnhold og evaluering (s.82-83). De didaktiske forutsetningene er igjen delt opp i rammefaktorer og elevenes læreforutsetninger.

Deltakernes fortellinger om hva lærerne gjorde i starten av opplæringen, kan si noe om hvordan lærerne har tilnærmet seg elevenes læreforutsetninger og hvordan de har forsøkt å ivareta eleven. Med en ivaretagelse av eleven, kan situasjonen føles trygg, selv om eleven kjenner på tilkortkommenhet. IP3 fortalte om hvor vanskelig det var å begynne å lære NTS:

Forsker: «*Du sa tidligere at den første tegnspråkfilmen var for barn. På hvilken måte var den det? Var det sakte tegnspråk?»*

IP3: «*Ja, veldig.»*

Forsker: «*Var det bilder også?»*

IP3: *«Ja, bilder også. Og det var veldig sakte. Heh ... veldig sakte. Og hvis det gikk fort, huff, det var helt umulig for meg å forstå.»*

Undervisningen av voksne elever som skal lære NTS på et nybegynnernivå, utgjør tilsynelatende en utfordring for IP3. Lærerens valg av innhold ser ut til å være med intensjon om at eleven kanskje kan forstå litt NTS. Samtidig gir deltakeren uttrykk for ubehag ved at bli presentert for en tegnspråkvideo som gir inntrykk av å være laget for barn. Det kan se ut som dette som kolliderer med hens egen verdighet. Undervisningsmateriell til voksenopplæring i NTS er mangelfullt. Generelt er det utarbeidet lite undervisningsmateriell for voksne uten funksjonelle lese- og skriveferdigheter. Læreren må derfor jobbe for å bruke deltakernes ressurser, motivasjon og interesser i utvalg av innhold og metoder. «Det å bruke deltakernes bakgrunn systematisk, kan bli det viktigste redskapet for å strukturere undervisningen» (Alver & Lahaug, 1999, s. 127). For voksne døve uten skolebakgrunn, som heller ikke har et tegnspråk fra hjemlandet, er det ikke utarbeidet noe dedikert materiell. Undervisningsmateriell til denne gruppen trenger en voksen tilnærming i utforming. Samtidig må materialet fremstilles visuelt og nærmest intuitivt forståelig. Imidlertid er det særlig viktig når det gjelder didaktiske perspektiver at læreren har gode ferdigheter i, og kunnskap om NTS. Min erfaring er at undervisningsmateriell fungerer best når det er utarbeidet målrettet og tilpasset den enkelte elev. Dessuten må læreren også vise tålmodighet når det gjelder innhold og progresjon i undervisningen, da det er grunnleggende for all videre undervisning at elevene lærer et naturlig tegnspråk før lesing og skriving (Holmström & Schönström, 2023).

Klettes (2020) klasseromsforskning sier at i tillegg til lærerens undervisning, er læreren selv en av de to viktigste faktorene for elevenes læring. Deltakernes fortellinger viser at lærerne har tilnærmet seg elevene ved å skape trygge relasjoner fra første stund. Samtidig som læreren ivrer etter å legge til rette for kommunikasjon og at eleven skal begynne å lære og utvikle ferdigheter i NTS, virker lærerne rolige. I intervjuet spurte jeg om det var mulighet for å si ifra hvis det gikk for fort og IP3 ikke forstod?

IP3: *«Ja»*

Forsker: *«Hva gjorde læreren da?»*

IP3: *«Læreren forklarte veldig rolig og tydelig. Og de visste at jeg var ny, så de måtte forklare veldig rolig (viser sakte tegnspråk). Så forstod jeg l i t t hvis de snakka rolig.»*

Huff, da begynte jeg nesten å gråte og hadde bare lyst til å stikke tilbake til hjemlandet (ler forsiktig).»

Det er en vanskelig balansegang for både lærer og elev her. Deltakeren formidler likevel en visshet om at det var lov å si ifra når undervisningen var for vanskelig. Det hjalp også «litt» med å si ifra, da snakket læreren veldig rolig og tydelig. Dessuten sitter deltakeren igjen med et metaperspektiv på situasjonen, som sier at lærerne måtte snakke roligere og tydelig for «de visste at jeg var ny». Læreren vil at eleven skal oppleve mestring og forsøker å tilpasse undervisningen deretter. Deltakeren derimot husker situasjonen som så vanskelig at hen nesten begynte å gråte. Deltakeren deler et situasjonsbilde som man kan sette seg inn i, til en viss grad. De fleste har erfart å komme til kort i noe og ønske seg vekk fra en situasjon. Imidlertid er beskrivelsen fra IP3 langt mer dramatisk. Den eksistensielle følelsen av å ikke mestre og ikke være god nok, kan være sterkere enn hva tegnspråklærere tror. Kanskje lærerens mål for timen var for ambisiøst? For denne elevgruppen tar undervisning lang tid. Det språklige omsorgsarbeidet starter fra første sekund med enkle forhandlinger fram og tilbake for å forstå hverandre (Henner & Robinson, 2021).

5.2.3 Mestring og motivasjon forsterker hverandre

Dufva (2013) argumenterer for å flytte fokuset fra individet til samhandling i læringsprosessen. Hennes artikkel er ikke spesifikt myntet på innlæring av NTS, men er godt forenelig med undervisning av voksne døve som ikke har et tegnspråk fra før og som har manglende skoleerfaring (Dufva, 2013; Henner & Robinson, 2021). Med kunnskap om homesign vet vi at de deltakerne som ikke har utviklet et konvensjonelt tegnspråk eller talespråk, likevel har kommunikasjonsferdigheter, og et kommunikasjonssystem basert på hjemmelagede tegn, primært sammen med familie. I tråd med Vygotskjis sosiokulturelle læringsteori (Vygotskji, 1934/2001), har deltakerne også en oppvekst der de har samhandlet med familie og andre i større eller mindre grad. Deltakerne har tilegnet seg kulturell kunnskap og utviklet kognitive ferdigheter. Med manglende tilgang til et konvensjonelt språk i samhandling med andre, har mange voksne døve innvandrere gått glipp av språklige refleksjoner for seg selv og med andre (Dufva, 2013; Säljö, 2000/2001; Vygotskji, 1934/2001).

Til tross for at homesign ikke er et fullstendig språk, har homesign egenskaper og et repertoar av semiotiske ressurser som vil bidra til innlæring av tegnspråk (Goico & Horton, 2023; Safar & de

Vos, 2022). Med elevens homesign og med begrepsutvikling utfra det eleven kjenner fra før, kan eleven erfare mestring og begynne å få motivasjon for videre læring.

IP3 hadde en vanskelig start i voksenopplæringen der tårene satt løst. Lærerne hadde fanget opp et interessefelt hos eleven og tok med 3-4 elever til fotballbanen. Der stod en eldre døv mann og tok dem imot. Han hadde med fotballer, fotballske og annet treningsutstyr. «Åh! Jeg forstod ingenting. Han hadde med klær, sportsklær og fotballske. Han forklarte meg. Jeg nikka. Fordi han var fotballtrener. Første gang jeg møtte han ... hvis jeg husker riktig nå, da var begge lærerne der også og snakket tegnspråk. Senere var han med og trente en guttegjeng i fotball. Og jeg elsket jo å spille fotball. Men jeg visste ikke hva jeg skulle si til dem.» Her har lærerne forflyttet seg fra klasserommet til en læringsarena som ga et bedre læringsmiljø med muligheter for praktiske og livsnære erfaringer som igjen fremmer motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2017). Selv om IP3 sier «Jeg forstod ingenting», sier hen også at «Han forklarte meg. Jeg nikka». Med forskjellig utstyr, altså verktøy for å gjøre kommunikasjonen mer tilgjengelig, forklarer fotballtreneren forskjellige fotballfaglige ting, og eleven nikker. Det er grunn til å tro at eleven følte både interesse og trygghet i situasjonen, selv om det er sannsynlig at hen ikke forsto alt treneren sa. Den nye læringsarenaen hadde flere personer som snakket NTS. Tema var tydelig, og alle var interessert i fotball. Da IP3 fortalte om hendelsen, ble det fremhevet at «jeg visste ikke hva jeg skulle si til dem». Det var kanskje en stor terskel for eleven å formidle noe med enkle tegn. Men beskrivelsen av situasjonen på fotballbanen er en stor utvikling fra situasjonen i klasserommet. Ettersom eleven var glad i fotball og god til å spille fotball, kom opplevelsen av mestring frem. I studiene av balinesisk tegnspråk (Safar & de Vos, 2022), kom det som tidligere nevnt, frem at homesignbrukere hadde samme reparasjonsferdigheter som forekommer i konvensjonelle språk. Det vil si at i samtale med andre, der samtalepartneren ikke forstod og derfor ga et lite signal om at noe var uklart (f.eks. endring med blikket), tok homesignbrukere hintet og korrigerte sitt utsagn (Safar & de Vos, 2022). Dette er svært gjenkjennelig fra egen praksis. Å møte voksne døde innvandrere uten tegnspråkferdigheter fra hjemlandet, betyr ikke at alt mangler. Tvert imot så er det noen samtaleferdigheter som for eksempel turtaking, som elevene kan. Om tegnforråd sier Morford (2011) at homesignere har større repertoar av ekspressive gester enn impressive. Grunnen til det blir forklart med at homesigneres foreldre generelt ikke tilpasser seg homesigneres system av gester og at nettopp dette er en avgjørende årsak til at disse barna utvikler kommunikative ferdigheter på tilsvarende måte som et barn med normal språkutvikling

(Morford & Hänel-Faulhaber, 2011, s. 527). En kan ikke regne med at nyankomne voksne døve har så mye erfaring med å bli forstått av nye bekjentskaper. Med lærernes introduksjon av forskjellige tegnspråklige læringsmiljøer, kommer elevene ofte i kontakt med andre døve som har gode ferdigheter i å kommunisere med døve fra andre land. De benytter i større grad de avbildende semiotiske ressursene i tegnspråket og forhandler frem mening med samtalepartneren (DøvesMedia & Nrk, 2023; Vonen, 2020). Opplevelsen av å bli forstått, kanskje også at noen kopierer og fletter homesigneres tegn inn i samtalen, kan være motivasjon for å tørre å være mer modig i NTS-kommunikasjonen. Til tross for studier som dokumenterer begrensninger i homesign, har nyere studier av barn som bruker homesign, vist at selv når de i oppveksten ikke har hatt tilgang til konvensjonelle språkressurser, har de likevel utviklet komplekse manuelle systemer som muliggjør kommunikasjon og uttrykk for komplekse ideer. Det utfordrer tidligere kunnskap om språktilegnelse for homesignere og sier noe om menneskelig kreativitet og kognitiv fleksibilitet. Til tross for at de ikke har hatt tilgang til et konvensjonelt språkmiljø, har de klart å utvikle et homesign med elementer av grammatiske strukturer (Goico & Horton, 2023). For at voksne døve innvandrere skal få fortgang i sin NTS-innlæring, trengs det tilgang til læringsmiljøer der de kan bygge på egne semiotiske ressurser og grammatiske strukturer og utvikle NTS. Skjønt fortgang, med det språklige omsorgsarbeidet der lærere og enkelte andre samtalepartnere tilpasser seg og kalibrerer tegnspråket slik at den døve skal forstå, vil kreve tålmodighet og tid (Henner & Robinson, 2021).

Med mestring kommer også motivasjon. Motivasjon gir overskudd til å delta. IP3 erfarte at læreren selv var genuint interessert i fotball. De fant en felles referanseramme å kommunisere innafor. Det var ikke bare læreren som var ivrig. Deltakeren fortalte: «Når det var fotballkveld, heia lærer [navn på lærer] på [navn på fotballag 1] og jeg heia på [navn på fotballag 2]. [...] Jeg stod tidlig opp og kom meg til skolen. Jeg var jo skuffa for laget mitt hadde tapt for lærerens lag. Da vi møttes, lo vi, eller han lo av meg fordi mitt lag hadde tapt, og jeg prøvde å være alvorlig og spille sur (ler).». Dette sitatet sier en god del om deltakerens begynnende utvikling i NTS. På dette tidspunktet var felles interesse etablert mellom elev og lærer. IP3 hadde sett og forstått en god del kommunikasjon på NTS om fotball. IP3 forteller ikke om hen sa noe på NTS, men situasjonen lyser først og fremst av felles humor. Dernest sier det noe om den motivasjonen deltakeren hadde for å komme seg til skolen og møte læreren. Dessuten er det tydelig at det er etablert en trygg relasjon mellom lærer og elev, som igjen fremmer videre innlæring av NTS. Et

av Dufvas (2013) råd om språklæring generelt, er å være en deltaker. Her har læreren lagt til rette for at eleven kan være en aktiv deltaker og vende tilbake til de felles referanserammene når det trengs.

5.2.4 På tur ut med elevgruppa, ressurskostbart eller ressurseffektivt?

En utvidelse av klasserommet der lærerne legger til rette for læring på andre læringsarenaer, tilfører både raskere tilgang til omgivelser og konkrete ting (artefakter). IP1 dro sammen med læreren til byens bussterminal. Deltakeren forklarer: «Du vet sånne busskort? Jeg visste ikke hvordan man betaler for bussen. Det kunne jeg ikke fra før. Så læreren fulgte meg til automaten, viste og sa: «Du betaler der. Og du må ikke glemme kortet. Det må du ha det med deg!» Og da forstod jeg det.» For denne deltakeren var det spesielt viktig å få oversikt over systemet med hvilke busser som går hvor, hvordan kjøpe billett og hvor lenge billetten varer. For eleven var det mye lettere å forstå alt læreren sa, da de sto sammen ved billettautomaten for å lære og øve på billett kjøp. I klasserommet måtte kanskje læreren finne frem bilder av bussterminal, kart over veien til terminalen, bruke Google for å vise hvor i bygningen betalingsautomaten stod, hvilke busser som gikk i hvilken retning og lignende forberedelser. Min erfaring er at voksne døve innvandrere som ikke har kommet så langt i NTS-innlæringen, er mer engasjerte når undervisningen skjer på læringsarenaer som har med tema å gjøre. For eksempel er det lettere å lære om sunn mat i matbutikken.

Dialog og deltakelse er det Dufva (2013) fremhever nettopp som god læring. Hun argumenterer for språklæring som både en kognitiv aktivitet, men også en sosial aktivitet. Videre bør språklæring ses som en aktiv prosess der lærere og elever i samhandling kan utforske autentiske situasjoner. Lærerens aktive språkhandlinger og bevissthet om å utnytte språklige ressurser som pedagogiske muligheter, fremmer læring (Dufva, 2013). Deltakerens fortelling fra undervisning i byen, sier noe om effektiv læring i trygge omgivelser da hen selv konkluderer med «og da forstod jeg det».

Deltakerne har fortalt om det som fremstår som suksessfulle læringsmiljøer utenfor klasserommet. IP1 sa: «Hvis vi trengte noe når vi skulle på tur, for eksempel smøre matpakke, da trengte vi forskjellige ting. [...] Det kunne være sunn mat. Vi visste ikke hva det var. Vi trodde alt var det samme. Da pekte læreren (i boka) og vi lærte hva de forskjellige tingene het, skrev det opp på ark, og så gikk vi i butikken for å finne det samme. Da var vi sammen med en lærer til.

Alle elevene lærte om mat, hele gruppa. Og vi leste under varene om kilo og hvilke land de kom fra. Dette visste jeg ikke!» I denne fortellingen er det flere elever og en ekstra lærer med på tur til butikken. Situasjonen deltakeren forteller om er rik på sosiale relasjoner, hyggelig stemning og samtaler om frukt og grønt. Den norske matpakka læres om som begrep med situerte samtaler på NTS. Lærerne peker og viser hvor elevene kan finne informasjon om de forskjellige matvarene. Det er en effektivitet og en sikkerhet i undervisningen når elevene kommer nær situasjonen. Den situerte språkpraksisen gjør innlæringen av NTS lettere for elevene. I butikken kan de dessuten ta på matvarene, gjenkjenne lukter og knytte nye erfaringer til gamle (Dufva, 2013; Vygotskji, 1934/2001). En annen stor fordel med butikken som læringsarena, er at lærerne lettere vil forstå hva elevene spør om ved hjelp av et mindre utviklet NTS og homesign. I Duggan og Holmströms undersøkelse i Sverige inkluderte ikke lærerne elevenes språklige repertoar i særlig grad. Anbefalingene deres er at lærerne bør verdsette elevenes homesign, da det kan både bygge selvtillit og fremme effektiv læring (Duggan & Holmström, 2022). Til tross for at Dufvas (2013) artikkel ikke omhandler døve og NTS spesifikt, virker anbefalingene hennes relevante: å utnytte språklige ressurser der vi oppdaterer våre forståelser med ny kunnskap eller nye perspektiver (s.61).

Etter undervisning i å smøre sunn matpakke, fortsatte lærerne med undervisning ute på turer. Med kulturelle forskjeller fra hjemlandet, kunne elevene ta del i aktiviteter og språklæringssituasjoner som for eksempel grilling og kino. IP1: «Å, ja, vi var på tur, mye på tur. Tur var bra. Jeg hadde aldri vært på det før. Sammen med klassen. Vi grilla mat ute, var sosiale, spilte og Kino! Det hadde jeg aldri vært med på før, aldri. Pluss at på mange turer leste vi på skilter. Så det var ikke bare for å gå på tur. Vi lærte hva forskjellige steder og ting heter. Vi begynte med små ting, så lærte vi mer og mer.» I intervjuet fortalte deltakeren fra turene med god hukommelse om forskjellige ting de så og snakket om. Langs veien utnyttet de også muligheten for å lese på skilter og bli kjent. Tidligere i intervjuet sa jeg til IP1: «Du har sagt at du fikk god kontakt med de andre elevene. Var det noe som var viktig for deg?» IP1 svarer: «Ja, vi ble venner og er venner fremdeles». Med lærernes initierte læringsaktiviteter ute i det virkelige livet, ikke bare inne i klasserommet, har elevene både sett hvordan en betaler på bussen, de har luktet på frukt i butikken og tent opp en grill sammen med medelever. Alt er lært med konkrete handlinger og innlæring av NTS. Språkutviklingen og sosial samhandling i forskjellige læringsmiljø, rustet dessuten elevene til selvstendige aktiviteter senere, helt i tråd med

sosiokulturell læringsteori (Dufva, 2013; Duggan & Holmström, 2022; Säljö, 2000/2001; Vygotskji, 1934/2001).

5.2.5 Læringsmiljøer med flere språkmodeller

NOU (2023) påpeker at døve innvandrere må bosettes nær tegnspråklige arenaer (s.241).

Tegnspråklige arenaer er foreninger, klubber eller møtepunkter der døve og andre tegnspråklige samles. Flere byer har et tegnspråksenter, tradisjonelt kalt Døveforeningen. Det spesielle med tegnspråksentrene er at når en kommer innfor døra, snakker alle du møter, NTS.

Tegnspråksenteret er et samlingssted der mennesker bruker NTS for å kommunisere. Her er det undergrupper, som for eksempel ungdomsgrupper og idrettslag. De første døveforeningene ble stiftet på 1800-tallet, men er i likhet med samfunnet, også i endring (Haualand, 2006). Det som er uendret, er at tegnspråksentrene er samlingssteder for tegnspråklige. De fleste er døve, og de fleste kommuniserer på NTS. To av deltakerne fortalte om det første møtet med tegnspråksenteret:

IP3: «Jeg har jo tre forskjellige lærere. En av dem som heter [navn på lærer] fulgte meg dit.»

Forsker: «Til [tegnspråksenteret]?»

IP3: «Ja, hen fulgte meg dit så jeg skulle se hvordan det så ut på [tegnspråksenteret] der mange bruker tegnspråk sammen. Læreren spurte meg om det var noe jeg ikke forstod. Som lærer kunne hen hjelpe meg litt å oversette, litt som en tolk. [...] Senere spurte mine venner som jeg hadde truffet der, om jeg hadde lyst til å være med ut på tur? Vi klarte å snakke litt med hverandre (på tegnspråk) da. Så jeg ble med ut. Da kom det spørsmål i gruppa [navn på Facebook gruppe] om jeg ville bli med ut og spille og leke litt. Vi dro da til [navn på sted] og forskjellige andre steder.»

Læreren initierer kontakten med tegnspråksenteret. Deltakeren beskriver læreren som en brobygger som kan trygge eleven, mens de kommer i kontakt med andre døve. Læreren kjenner folk på døvesenteret og forstår hva andre sier på NTS. Når det er vanskelig for IP3 å forstå hva de andre sier, hjelper læreren med å oversette «litt som en tolk». Den godt planlagte og hensynsfulle presentasjonen mellom IP3 og tegnspråksenteret, er i tråd med å vise språklig omsorgsarbeid. På dette tidspunktet hadde ikke IP3 et nettverk med andre tegnspråklige. Imidlertid utviklet bekjentskapet med tegnspråksenteret seg, og det ble et sted med muligheter for å få nye venner.

Deltakeren kaller dem for «mine venner». Det er uvisst om de ble det etter en stund, eller om IP3 allerede der og da betegnet dem som «mine venner». Uansett presenterte deltakeren sitt utvidede sosiale miljø som et sted hen fikk språklig tilgang til. Ettersom IP3 ikke har hatt tilgang til familiespråket, gjør det inntrykk å komme sammen med så mange som ligner på IP3 selv.

Etter lærerens initiativ til å bli kjent med tegnspråksenteret, utvides elevens sosiale miljø. Vi vet at eleven har et grunnlag for kommunikasjon med sitt homesign. Med nyeste forskning vet vi at homesign kan inneholde elementer av grammatiske strukturer, selv uten tilgang til et konvensjonelt språkmiljø (Goico & Horton, 2023). Språklig tilgang på tegnspråksenteret handler om å bygge og opprettholde relasjoner og å skape tilgjengelige kommunikasjonsmiljøer. Som følge av det første møtet på tegnspråksenteret, ser deltakeren ut til å bli invitert med i forskjellige aktiviteter der språket er NTS. Den lærerinitierte skoleaktiviteten i et læringsmiljø utenfor klasserommet, har blitt et utgangspunkt for aktiviteter som deltakeren selv kan engasjere seg i på egen hånd. Endelig er deltakeren i samhandling med andre der det er full sensorisk tilgang til samtalen på NTS på Facebook, på tur og i spill og lek. Det gir muligheter for å se språket i bruk, lære ord og begreper, være delaktig og tilegne seg både kunnskap og ferdigheter (Dufva, 2013; Duggan & Holmström, 2022; Goico & Horton, 2023; Säljö, 2000/2001; Vygotskji, 1934/2001).

Med kunnskap om «Dinner table syndrome» vet vi at døve ofte har erfart å være det eneste døve familiemedlemmet i en talespråklig familie rundt middagsbordet. Erfaringen handler om å bli ekskludert fordi det brukes talespråk og auditive signaler, som gjør kommunikasjonen utilgjengelig for døve. Et hurtig ordskifte gjør det nærmest umulig å ta del i turtaking og meningsutveksling. Det kunne vært en gylden anledning for språkinnlæring, men den sensoriske tilgangen er der ikke (Meek, 2020). Tilgang til tegnspråksenteret, Facebookgruppe og fritid sammen med andre døve er motsatsen til «Dinner table syndrome». Deltakeren har inngangsbilletten til språkfellesskapet med sin homesignerfaring, som bidrar med ferdigheter i et avbildende tegn og gester, og en grunnleggende visuell orientering i kommunikasjonen. Fra å, i stor grad, være avkoblet fra fellesskapet, har deltakeren selv blitt en aktiv medspiller i et nytt fellesskap.

Identitetsposisjonering handler om hvordan identitet utspiller seg og utvikler seg i sosiale miljøer. Bagga-Gupta (2019) vil heller se på den språklige atferden fremfor audiologiske hørselsnivåer (s.163). Deltakeren har funnet noen å bruke språket sammen med (Clark, 1996) og et sted med

muligheter for å føle tilhørighet og finne sin plass i samfunnet (Bagga-Gupta, 2019; Peterson, 2001).

IP4 har et annet utgangspunkt enn IP3. IP4 har både skolebakgrunn med tale- og skriftspråk fra hjemlandet. Imidlertid har hørselsnedsettelsen blitt så stor at valget har falt på innlæring av NTS, fremfor å gå i klasse med hørende. Til tross for muligheter for å for eksempel bruke morsmålsstøtte i klasserommet og å kunne bruke ordbøker for å lære norsk, har IP4 omfavnet innlæring av NTS. Deltakeren er eksplisitt på hva som har vært suksessfaktoren for å lære NTS:

IP4: «Jeg må ærlig si, at for å lære mer tegnspråk, er det viktig med inkludering. Det var viktig at jeg ble inkludert.»

Forsker: «Inkludert sammen med hvem?»

IP4: «Med mange døve. Jeg går til [tegnspråksenteret]. Der er det forskjellige døve. Da jeg kom inn der, kjente jeg ingen. [...] Så skulle jeg bokstavere navnet mitt og det gikk virkelig tregt å si navnet mitt på tegnspråk. Jeg strevde med bokstavene, prøvde å forme hendene, jeg prøvde om og om igjen. Men etter hvert lærte jeg meg å si navnet mitt fort, og da var vanskelighetene over.»

Forsker: «Hvorfor var [tegnspråksenteret] så nyttig for deg?»

IP4: «Jo, for eksempel så hadde hver enkelt person sin historie. De hadde også forskjellige tegn. For nye tegn nå er forskjellige fra gamle tegn. [...] Jeg fikk se hver enkeltes forskjellige tegn og historier fra deres oppvekst. Så i dag har jeg lært mye av å forstå hvor forskjellige tegn er fra eldre til unge folk.»

IP4 er i denne fortellingen først i startfasen med å kunne veldig lite NTS. Men med en nysgjerrighet og vilje til å utfordre seg selv, gripes muligheten for å kommunisere med forskjellige døve på tegnspråksenteret. Deltakeren viser et stort engasjement i å bli kjent med både NTS og dets utvikling. Dessuten utfordrer IP4 seg selv med vanskelige samtaler, som likevel gir uttelling i form av ny kunnskap og økte tegnspråkferdigheter. Deltakeren gir uttrykk for å føle seg inkludert i det nye språkmiljøet med tilgang på både døves historie, historiefortellinger, kultur og ikke minst tilgang til NTS (Haualand, 2014).

I drøftingsdelen om *læringsmiljø*, har jeg sett på hvordan tilgang til forskjellige læringsarenaer har bidratt til utvikling av NTS. Da deltakerne ble bedt om å fortelle noe de husket godt, som var viktig for at de lærte NTS, fortalte de mer om hendelser som var på andre læringsarenaer, enn i klasserommet. Det betyr ikke at en nødvendigvis må ut av klasserommet for å få et godt læringsmiljø. Deltakerne har vist at det skjedde en utvikling i form av økt trygghet og motivasjon uansett læringsarena, noe som antakelig henger sammen med bedre relasjon til lærere og medelever etter hvert som de ble bedre kjent og NTS-ferdighetene økte. Bruk av elevenes bakgrunn for å strukturere undervisningen, fremmer Alver og Lahaug (1999) som et godt utgangspunkt for læring. Deltakerne har fortalt hvordan lærerne brukte deres bakgrunnskunnskap om fotball og kjennskap til mat i språkinnlæringen. Det passer godt til Dufva (2013) som anbefaler å flytte fokuset fra individet til samhandling i læreprosessen. Antakelig flyttes fokuset lettere fra individet til samhandling når elevene er på læringsarenaer der det finnes konkrete ting som fotballutstyr, grillutstyr, matvarer og billettautomater. For voksne døve innvandrere som ikke har hatt tilgang til et språk i oppveksten, kan varierte læringsarenaer lettere aktivisere deres tidligere språkressurser, det være seg et homesign eller tidligere talespråk, noe som er et grunnlag for videre innlæring av NTS (Goico & Horton, 2023; Safar & de Vos, 2022).

Læreren og hans/hennes undervisning viser seg å være den viktigste faktoren for elevenes læring, ifølge klasseromsforskning (Klette, 2020). For denne elevgruppen har det vist seg at lærerens initiativ til læringsaktiviteter ved å oppsøke læringsarenaer der elevene møter et utvidet tegnspråkmiljø, har vært en suksessfaktor. Deltakerne har sin språkøkologi. Sammen med andre døve fikk deltakerne tilgang til både å bruke sines egne språkressurser og prøve å forstå andres NTS. Læringsmiljøet på tegnspråksenteret ga dessuten muligheter for å lære om kulturen språket omgis av, noe som setter språket inn i et større system (Bø et al., 2018).

5.3 Samfunnsdeltakelse - På hvilke måter henger det å lære NTS sammen med samfunnsdeltakelse?

Livssituasjonen til de fire voksne døve innvandrerne har på flere måter endret seg gjennom tiden i voksenopplæringen. Fra å mangle et funksjonelt språk og tilhørighet til et miljø, har deltakerne lært NTS og fått tilgang til tegnspråklige miljø som de kan oppsøke på egen hånd. Tilhørighet til andre som bruker NTS og tilhørighet til en arbeidsplass, det være seg praksis eller fast jobb, har økt selvtillit og egen tro på mestring. Fra å være flau over NTS, har NTS blitt en del av

deltakernes identitet og åpnet muligheter for å tilegne seg kunnskap de selv ønsker. Alle deltakerne forteller om økt selvstendighet der noen bruker en del tolk for å få tilgang til økt samfunnsdeltakelse, med mindre situasjonen er tilrettelagt og tolk ikke trengs.

5.3.1. Bruk av tegnspråktolk åpnet nye dører.

For å forstå hva innlæringen av NTS har betydd for deltakerne, må deres språklige bakgrunn minnes om. De aller fleste mennesker har tilgang til familiens språk i oppveksten. «Små barn har store ører», sier vi om barn som snapper opp hva voksne snakker om, også det som ikke var tiltenkt barna. Noen av deltakerne har aldri hatt muligheten til å snappe opp familiens språk. Fra studien av «Dinner table syndrome» vet vi at det er et kjent fenomen at mange døve som vokser opp i en hørende familie, for eksempel ikke får tilgang til samtalen rundt middagsbordet. Samtaler som ellers kunne fremmet inkludering, tilhørighet og effektiv informasjonsutveksling, er ikke tilgjengelig for døve blant hørende familiemedlemmer som ikke bruker et tegnspråk (Meek, 2020). Det innebærer at fortellinger som foreldre forteller fra de var på jobb, tok bussen eller møtte naboen, ikke blir viderefremmet til den døve. Døve mister de også muligheten til å stille spørsmål til det som skjer rundt middagsbordet og generelt mister mulighet til å henge med i samtalen. For IP2 er det grunn til å tro at det er et bilde på deltakerens oppvekst ettersom ingen i familien kan NTS og aldri har brukt et tegnspråk i deltakerens oppvekst. Nå som IP2 har lært NTS, har muligheten for å bruke tegnspråktolk gitt tilgang til selvbestemmelse, samhandling med andre og mer kunnskap.

IP2: «Jeg kunne ikke tegnspråk. Så har jeg flytta til Norge og lært litt og litt. Nå drar jeg på forskjellige steder. Jeg får også litt hjelp av tolk av og til og er ikke så mye hjemme alene uten venner.»

Forsker: «Så nå kan du skaffe tolk og bruke tolk?»

IP2: «Ja, det er bra å få hjelp av tolk. Hvis jeg f.eks. skal kjøpe [navn på klesplagg] eller og ikke får tolk, det er ikke så bra.»

Deltakeren har fortalt at det fremdeles ikke brukes NTS i familien. Imidlertid ser det ut som at deltakeren tenker mindre på den ulempen, og mer på hvilke muligheter som nå har åpnet seg. For mange kan det virke som en uviktig handling å gå i en klesbutikk for å kjøpe et plagg, men denne deltakeren beskriver det som en nødvendighet å ha tegnspråktolk i klesbutikken. For å forstå behovet, kan det være nødvendig å tenke på mulige kommunikative handlinger som inngår i å bli

ekspedert i en klesbutikk. Ekspeditøren spør om de kan hjelpe med noe, om kunden ser etter noe spesielt, og at kunden bare må si ifra hvis det er noen spørsmål. Kunden ser kanskje etter noe spesielt, men vet ikke om butikken har det. Dersom et klesplagg vurderes kjøpt, lurer kanskje kunden på om de har andre farger, hvilket stoff det er, og om det kommer på vårsalget.

Ekspeditøren lurer på om det er riktig størrelse, om det er en gave, om det skal pakkes inn, og om det skal betales med kort. Deltakeren sier «Hvis jeg f.eks. skal kjøpe [navn på klesplagg] eller og ikke får tolk, det er ikke så bra». Med tegnspråktolk tilgjengelig, kan deltakeren forsikre seg om å ha forstått alt ekspeditøren sier. Dessuten gir det muligheter for å spørre og få svar på hva all informasjon på vaskeseddelen betyr. Totalt sett kan deltakeren føle trygghet og tilfredshet om at alt er forstått. Deltakeren må i forkant bestille tegnspråktolk, og det kommer derfor en ekstra person inn i butikken. Den eventuelle merbelastningen vil deltakeren ta. Bruk av tegnspråktolk øker likevel følelsen av trygghet. I et sosiokulturelt perspektiv, er turen til butikken en mulighet for å utvide sin språkkompetanse. Gjennom tegnspråktolk læres nye tegn gjennom praktiske handlinger. Tidligere erfaring og kunnskap utvides i samhandling med andre (De Meulder et al., 2019; Dufva, 2013).

IP1 sier eksplisitt at det å bruke tolk var en ny utvikling. Deltakeren forteller om bruk av tegnspråktolk for eksempel hos legen og i møter. Horverak et al. (2020) nevner tre basisbehov som må dekkes for at mennesket skal oppleve indre motivasjon. Ved å få dekket behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet kan deltakere i voksenopplæringen ta mer styring over eget liv. Med innlæring av NTS har deltakeren erfart å tilegne seg økt kompetanse om mange leveområder i samfunnet. Den selvstendigheten som ligger i å kunne styre eget liv, som f.eks. å gå til lege når det er nødvendig, og ha med tegnspråktolk for å forstå egen helsesituasjon, er et stort steg i retning av selvbestemmelse. IP1 fremhever at hen har en opplevelse av respekt nå sammenlignet med før. Fra bare å bli avfeid og sett på som ingenting, har IP1 fått tilgang til å uttrykke egne meninger og engasjement. For reell tilgang til ubesværet bruk av tegnspråktolk, trengs et visst nivå av ferdigheter i NTS (Olsen, 2018, 2019; Sinkaberg, 2017). Det å kunne bruke tegnspråktolk blir derfor en suksessfaktor i seg selv for videre innlæring av NTS.

I tillegg sier IP1 at å kunne bruke tegnspråktolk har ført til at det har «åpnet seg nye drømmer» og «jeg tenkte på fremtiden og at jeg kunne bruke tolk til så mange ting». Jeg forstår at deltakeren vil fortelle at det som kanskje har vært bare en ønskedrøm, kan nå realiseres. IP1 opplevde å bli avfeid og tilsidesatt som barn. Årsakene til tilsidesettelse og avfeining, kan ses i sammenheng med

kultur og majoriteten i hjemlandets syn på døve. Samfunnets syn på det å være døv har antakelig vært mer medisinsk enn kulturelt, og dermed har døvheten også blitt sett på som en defekt (Bagga-Gupta, 2019; Gulati, 2019). IP1 sin identitet og syn på seg selv, har imidlertid endret seg. (Bagga-Gupta, 2019). Deltakeren beskriver seg selv som en som har drømmer, ser store fremtidsutsikter og hen har selvtillit og sier: «*Nå er jeg også med i et møte på skolen*». IP3 viser en annen identitetsposisjonering med en stolthet over å mestre NTS, delta på møter i samfunnet og sier til slutt: «Men nå vet jeg selv at døve kan! Jeg kan klare ting! Det har vært så viktig. Det å kunne tenke på fremtiden, få en jobb, vite hvordan jeg skaffer tolk. Det er så fint, og det gjør meg så glad.»

IP3, en av deltakerne som er interessert i fotball, har tatt steget videre fra den gang læreren tok elevene med til fotballbanen. Deltakeren spiller fotball på fritiden. Til tross for manglende sensorisk tilgang til hjemlandets tegnspråk, har deltakeren vært glad i fotball i oppveksten. Identitetsdannelse påvirkes av miljø og atferd som individet har lært i sin oppvekst. Med tilhørighet til tegnspråklige miljø og gode NTS-ferdigheter, har IP3s identitet blant annet blitt voksen døv innvandrer som kan NTS. Imidlertid er identiteten sammensatt også av tidligere erfaringer og kompetanser som f.eks. å spille fotball.

IP3: «*Jeg trener fotball sammen med hørende. Uten tolk, ja.*»

Forsker: «*Uten tolk?*»

IP3: «*Ja, jeg får det til!*»

Forsker: «*Men hvordan er kontakten dere imellom? Kan de andre noen tegn?*»

IP3: «*De kommer bort til meg, for de vet at jeg er døv. Så snakker de tydelig.*»

Forsker: «*Prater de tydelig og peker?*»

IP3: «*Jeg føler at jeg er trygg med treneren. Han bruker spillerplate der han tegner og viser hva vi skal gjøre.*»

I oppveksten kunne ikke IP3 bruke tolk. Uten felles språk med familie og samfunnet ellers, har kommunikasjon foregått i sosiale relasjoner, men uten et konvensjonelt språk å kommunisere på. IP3 velger å ikke bruke tegnspråktolk på treningene, til tross for at medspillere er hørende. Argumentene for å la være er «Jeg føler at jeg er trygg med treneren. Han bruker spillerplate der han tegner og viser hva vi skal gjøre». Det virker som deltakeren opplever et fellesskap der det er

godt tilrettelagt og at hen kan delta på fotballtrening. I så fall kan det være et eksempel på at den kulturlingvistiske filosofien sies å være i fremvekst, med en tilnærming der en ser døve som en forventet komponent av et mangfold (Bagga-Gupta, 2019).

5.3.2 Deltakernes innlæring av NTS utvikles raskere på tegnspråklige praksisplasser.

De fire deltakerne i denne studien har forskjellige utgangspunkt for innlæring av NTS. På bakgrunn av det vi vet om kvaliteter i homesign, hadde alle deltakerne et semiotisk repertoar som kan anerkjennes som et grunnlag for innlæring av NTS (Bø et al., 2018; Duggan & Holmström, 2022; Goico & Horton, 2023; Safar & de Vos, 2022). Alle deltakerne har sagt at de lærte mer NTS da tegnspråklærerne presenterte dem for tegnspråksenteret. Etter hvert startet deltakerne i arbeidspraksis. IP1 sier «Da utviklet språket seg veldig raskt». Arbeidsplassen var en ordinær arbeidsplass, men det avgjørende for at språket utviklet seg så raskt, var at det var en tegnspråklig arbeidsplass. Deltakeren fikk tilgang til nye situerte praksiser på NTS med mulighet for å utvide sitt tegnforråd som «BRØD, OST og hva alle de forskjellige tingene heter». Dessuten fikk deltakeren trening i å formulere seg godt på NTS slik at eldre døve kunne forstå: «Jeg måtte lære hvordan jeg sier «Hva vil du ha?» og «Bare si ifra til meg ...». På den måten fikk vi også god kontakt. Med praksis to dager i uka, utviklet tegnspråket seg.» Deltakeren holder på å tilegne seg økte ferdigheter for å utvide sine muligheter for samfunnsdeltakelse. Når språking skjer mellom menneskene på arbeidsplassen, er ikke dette bare pugging av tegn. Språklæringen er både språking og aktive handlinger som tilpasses deltakelse i bestemte aktiviteter (Dufva, 2013). Denne form for arbeidspraksis er i tråd med NOUs (2023) anbefaling om å bosette voksne døve innvandrere i kommuner som kan tilby også tegnspråklige arbeidsplasser (s.241).

For IP1 var det også av stor verdi å treffe eldre døve som kunne fortelle om egne liv i gamle dager. Dessuten lærte deltakeren gamle tegn som igjen er en ressurs språklig, men også kunnskapsmessig. IP1 sa: «Da lærte jeg hvilke tegn gamle folk bruker, for eksempel gammelt og nytt tegn for KRIG. Av de gamle lærte jeg mange ord som jeg klarte å avlese når de fortalte. Der skjedde det også stor utvikling av tegnspråket». Det ser ut til at deltakeren motiveres av at det skjer en merkbar utvikling av NTS ute i praksis. Dessuten virker det som om samfunnsdeltakelse motiverer for fortsatt innlæring av NTS og et mål om å bidra ytterligere i samfunnet: «Det har skjedd en utvikling. Før tenkte jeg ikke på jobb. Nå vet jeg at jeg skal jobbe i fremtiden. Jeg skal få fast jobb og få fagbrev. Det må jeg! For nå kan jeg språket!»

Fra innlæring av NTS i voksenopplæringen til samfunnsdeltakelse i form av praksisplass eller jobb, er det et stort steg. Deltakerne ser ut til å i større grad «ha hendene på rattet» i eget liv. IP1 vil «få fast jobb og få fagbrev». IP2 sier: «Jeg vil jobbe med barn. Det er de tre tingene: fortsette med å øve på å skrive, være på skolen og jobbe i barnehagen», som er en mykere overgang der deltakeren fremdeles har noe undervisning på skolen. IP3 sier: Men jeg har klart å få meg jobb, altså praksis. Så fra nå og fram til sommeren har jeg fokus på å få fagbrev». Den fjerde deltakeren sier også: «Etter hvert har jeg fått jobb her. Jeg trives godt og har fått fagbrev. Så jeg er en veldig glad person og vil fortsette her.»

Horverak (2022) sier kompetanse knyttes til opplevelsen av å mestre noe. Deltakerne har vist at de er motiverte for å få både fagbrev og jobb. Motivasjonen henger sammen med blant annet positive tilbakemeldinger fra omgivelsene. I deltakernes ytringer kommer det frem en tilfredshet over å mestre en jobb. Det at de undersøker muligheter for arbeid og ønsker å lære mer, er et godt eksempel på autonom atferd. Horverak fremholder behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet som basisbehov for selvbestemmelse (Horverak et al., 2022).

For voksne døve innvandrere, kommer ikke tilhørighet til en gruppe av seg selv. De fire deltakerne har vært bosatt i kommuner der det er tilgang til både tegnspråklig opplæringstilbud, tegnspråklige tiltaks- og arbeidsplasser og ikke minst tegnspråksentre som deltakerne kan oppsøke utenom skol- og arbeidstid. Selv om deltakerne har lært NTS i flere år, er innlæringen en pågående prosess. Tilgang til et tegnspråkmiljø er avgjørende for videre styrking av språk og identitet, økt kompetanse i å bruke tegnspråktolk og videre samfunnsdeltakelse.

I drøftingsdelen om *samfunnsdeltakelse* har jeg forsøkt å få fram på hvilke måter det å lære NTS henger sammen med samfunnsdeltakelse. Deltakergruppa har, som kjent, forskjellig språk- og skolebakgrunn. Imidlertid er tre deltakere helt døve og en har fått en så stor hørselsnedsettelse at innlæring av NTS sammen med andre døve, ble riktig for den deltakeren også. NTS var helt ukjent for alle deltakerne. Prosessen med å lære språket var vanskeligere for både IP3 og IP4 enn for IP1 og IP2, slik det har kommet frem i intervjuene. Imidlertid ser det ut til at identitetsendring og omfavning av NTS har utviklet seg med økte NTS-ferdigheter. Alle deltakerne har uttrykt et mål om å sikre seg ansettelser ute i arbeid. Med gode NTS-ferdigheter, har deltakerne beskrevet mulighetene for å bruke tegnspråktolk, som økt deltakelse i samfunnet. IP3 har derimot valgt å gå

på fotballtreninger uten tegnspråktolk. Sett i sammenheng med en oppvekst uten tilgang til samtalen rundt middagsbordet (Meek, 2020), kan det fremstå som noe underlig at deltakeren ikke ønsker tolk for å få tilgang til all informasjon mellom spillere og trener. Her ser det ut til at deltakeren er komfortabel med selv å ha valgt hvordan kommunikasjonen skal foregå, siden treneren tilpasser med visuell spillertavle og de andre tar direkte kontakt og snakker tydelig. Muligheten til selv å velge måte å kommunisere med andre på, var ikke til stede i oppveksten. Autonomi er et av basisbehovene for selvbestemmelse (Horverak et al., 2022).

Ettersom alle deltakerne hadde fått praksis eller jobb, har også erfaringer i samfunnet bidratt til utvidet kunnskap om deres praksiser, som igjen har økt deres NTS-kompetanse.

6 Konklusjon og veien videre

I denne studien har deltakerne formidlet tilgang til tegnspråklige arenaer som suksessfaktorer for innlæring av NTS. I utgangspunktet hadde jeg utfra min førforståelse tenkt at deltakerne ville fortelle fra deres opplevelser i klasserommet. Imidlertid ser deltakerne ut til bedre å huske situasjoner der innlæringen foregikk på andre læringsarenaer, enn i klasserommet.

Dette er en kvalitativ studie med semistrukturerte intervjuer av fire voksne døve innvandrere. Deres bakgrunn er forskjellig når det gjelder språk- og skoleerfaring. To deltakere har ikke hatt tilgang til verken tale- eller tegnspråk fra hjemlandet. En av dem har ingen skoleerfaring, den andre gikk på skole noen år, men uten sensorisk tilgang til undervisningsspråket. Deres språklige ressurser har antakelig vært en form for homesign med sine slektninger. De to andre deltakerne hadde i oppveksten tilgang til talespråk og skolegang. De har derfor lært hjemlandets talespråk før de ble døve og kom til Norge. Alle fire deltakerne har hatt som mål om å lære norsk tegnspråk. Studien bygger på sosiokulturell læringsteori som den måten vi best lærer språk på, altså i samhandling med andre (Dufva, 2013; Säljö, 2000/2001; Vygotskji, 1934/2001).

Det er en stor forskjell mellom å ha hatt tilgang til, og lært et språk som liten, og å vokse opp uten tilgang til et språk før en begynner å lære NTS som sitt første språk, og det i 20-årene.

Tegnspråklærere som underviser voksne døve innvandrere i NTS, kjenner ofte ikke til elevenes språklige bakgrunn i starten. Utvalget jeg har intervjuet representerer en variasjon av mulige elever, selv om jeg har lagt noe mer vekt på de som ikke har hatt sensorisk tilgang til et språk som barn.

I denne studien er det intervjuene som er grunnlaget for inndelingen av deltakernes svar i de tre kategoriene språk og *identitet*, *læringsmiljø* og *samfunnsdeltakelse*. Oppgaven er induktivt formet, mens min førforståelse og relevant teori har blitt benyttet i analyse og drøfting.

Suksessfaktorer for innlæring av NTS var mitt opprinnelige fokus. Likevel setter jeg *under språk og identitet*, søkelys på det flere deltakere fortalte om sine møter med tegnspråk og døve, som kunne være vanskelig. Riktignok ga en deltaker uttrykk for å nesten aldri ha *sett* døve, men ingen av dem hadde samhandlet med døve før. Dessuten hadde ingen sett et tegnspråk før, ikke før de så NTS på voksenopplæringen i Norge. Deltakernes reaksjoner var forskjellige. Den ene deltakeren sa: «Jeg hadde null språk, null ord, null norsk». Deltakeren virket preget av å betrakte sin egen bakgrunn som mindre verd. Imidlertid er det viktig å ta innover seg at til tross for at

noen deltakere begynner å lære sitt første konvensjonelle språk, i vårt tilfelle NTS, som voksen, så har de mange kommunikative ressurser. Til tross for manglende språkmodeller i oppveksten, mener forskere at de som har brukt et homesign, har samhandlingsferdigheter og språkressurser som er et grunnlag å bygge videre på i innlæring av NTS (Goico & Horton, 2023; Safar & de Vos, 2022). Dessuten har elevene deltatt i forskjellige gjøremål med familien der de har deltatt og fått erfaringer. Det kan være en stor overgang fra en begrenset kommunikasjon på et homesign med familien, til et språk de har full sensorisk tilgang til. Elevene kan trenge tid til selv å forstå at det viktigste ikke er å snakke eller høre talespråk, men å utvikle en identitet og et språk de har reell tilgang til (Glickman & Hall, 2019). Da er nøkkelen å frembringe og ta tak i elevenes iboende interesser, ferdigheter og språklige ressurser (Duggan & Holmström, 2022).

Elevenes interesser kan for eksempel være fotball. I denne studien var det en deltaker som fortalte om sin lidenskapelige interesse for fotball, noe lærerne grep tak i for å lage et godt læringsmiljø for eleven. Lærerne tok med elevene til en fotballbane der de møtte en fotballtrener, som selv var døv. Treneren har blant annet med seg diverse fotballutstyr som de snakker om. På det tidspunktet var eleven helt i startfasen av tegnspråkinnlæringen og kunne ikke aktivt delta i samtalen. Fotball ble en felles referanseramme mellom lærer og elev, og deltakeren forteller hvor mye hen gledet seg til å komme på skolen etter at favorittlaget hadde tapt og lærerens lag vunnet. Da pleide de å erte og tulle med hverandre. Det er interessant å se deltakeren fortelle om det som er en utvikling, fra å ikke vite hva en skal si, til å skynde seg til skolen for å møte læreren for å snakke om fotball. I utgangspunktet stod nok ikke «fotball» på planen for dagen. Men lærerne fant et interessefelt for både å bygge relasjon, og å bruke elevens ressurser for innlæring av NTS. Etter noen år har deltakeren begynt i jobb og forteller om faste fotballtreninger sammen med hørende spillere. Deltakeren har valgt å ikke bruke tolk i disse sammenhengene, fordi det fungerer godt nok med trener og spillere som tilpasser kommunikasjonen. Kanskje er det litt overraskende å velge bort muligheten for tegnspråktolk for en som endelig kan få tilgang til språket. Samtidig hadde hen da muligheten til å velge og bestemme kommunikasjonsform selv. Voksne døve innvandrere som lærer NTS, lærer samtidig å lese og skrive norsk (NOU, 2023). Hvis eleven har gått på skole og lært å lese og skrive fra før, kan lettere begge språk læres samtidig. Imidlertid er voksne døve innvandrere en heterogen gruppe. Elever, som to av deltakerne i denne studien, som lærer NTS som sitt første språk, ser ut til å lære norsk noe senere enn de som allerede har et språk. I materiale og metoder som brukes i undervisning av

leseferdigheter for hørende innvandrere, er koblingene mellom tale og skriving på den ene siden, og lyder og bokstaver på den andre, essensielle. Men dette kan ikke brukes for døve (Holmström & Sivunen, 2022). Denne elevgruppen har verken morsmåslærer til oversettelseshjelp eller muligheter for å søke på nettet for å finne betydningen av et ord. De møter sine første språkmodeller på voksenopplæringen i Norge og har neppe tidligere sett evt. ordbilder i lærerens munnbevegelser. Dermed er det langt mer tidkrevende i en samtale med nyankomne voksne døve, å få fram forskjellen på tegnene BROR og LIK (Vonen, 2020). Den støtten andre tegnspråkbrukere kan ha av tydelige munnbevegelser av norske ord, er ikke en støtte for denne gruppen. Følgelig er det særlig viktig at elevene har tegnspråklærere som er gode språkmodeller og kan tilpasse NTS slik at innlæringen av språket skjer med utgangspunkt i hva eleven kan forstå.

Innvandrere som er født døve eller som ble døve som barn, vil altså oftere mangle eller ha mangelfull skolegang enn andre innvandrere. [...] Det er all grunn til å gi denne gruppen et godt opplæringstilbud da det vil kunne være avgjørende å lære NTS (NOU, 2023, s. 240).

For døve innvandrere uten skolegang og med et mangelfullt språk vil et godt opplæringstilbud innebære større ressurser i form av tid. I tillegg må tegnspråkopplæringen gis der det er et tegnspråkmiljø med tilgang til språkmodeller på NTS. I Tegnspråk for livet (NOU, 2023) foreslås:

[...] døve flyktninger og familier med døve barn som hovedregel bosettes i en av de få kommunene som kan tilby et tegnspråklig skole- eller opplæringstilbud, tegnspråklige tiltaks- og arbeidsplasser og tegnspråklige arenaer som foreninger og/eller menigheter de kan føle tilknytning til (s.241).

En deltaker sa at for å lære NTS, var det viktig å bli inkludert og være på tegnspråksenteret sammen med andre døve. Tegnspråklærere som tar elever med til tegnspråksentret, bidrar til å utvide elevenes sosiale nettverk. Det igjen fordrer at døve innvandrere bosettes i kommuner som har tilgang til tegnspråklige tilbud.

Drømmen om å arbeide gjelder for alle deltakerne. Det kan se ut til at arbeidspraksis, utdanning og fast jobb har vært motiverende faktorer underveis i innlæringen. Med større ferdigheter i NTS kommer mulighetene for lettere å kunne kommunisere på arbeidsplasser der det finnes andre

tegnspråklige, og for å kunne bruke tegnspråktolk. Med tegnspråktolk er mange gjøremål lettere tilgjengelige, som møter hos NAV, hos legen, men også på praksisplassen, og deltakerne utvider sin kunnskap om samfunnet. En deltaker som hadde praksisplass på et sted der det var eldre døve, sa at «med praksis to dager i uka, utviklet tegnspråket seg». Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) som har ansvaret for å koordinere bosettinger av alle flyktninger som har fått oppholdstillatelse, inkludert døve, må ta høyde for at NTS ikke bare skal læres på skolen. Språket må også brukes. Det er først med tilgang til tegnspråklige arenaer at denne elevgruppa kan bruke, og utvide, sine NTS-ferdigheter i naturlige språkmiljø.

Avslutningsvis vil jeg gjerne trekke frem deltakernes ønske om at familiemedlemmer også skal lære NTS. For den ene deltakeren har det vært en stor suksessfaktor for innlæring av NTS at et familiemedlem har lært språket så godt at de kan snakke sammen om alt. Deltakeren har en stor drøm om at de to kan reise rundt i verden og snakke sammen siden begge to nå kan språket. Imidlertid kommer det frem at det kan være vanskelig å få familien til å lære NTS. To forteller at de har spurt sine familier, men fått et nei.

For voksne døve innvandrere som kommer til Norge sammen med sine familier, kan det være forskjellige forventninger til hva en skal lære på skolen og hvilket språk en skal lære. Men begrenset kunnskap og informasjon om å være døv og om tegnspråk fra hjemlandet, kan det være at forventningene først og fremst er å lære å lese og skrive norsk. For elevene som først og fremst må lære NTS for senere å lære og lese og skrive, kan det være vanskelig både å forstå selv, men også vanskelig å forklare for familien. Med bosetting av voksne døve innvandrere nært til tegnspråklige miljøer, kunne det etableres en fadderordning som først og fremst har en brobyggerfunksjon mellom elever og familier. Målet kunne være å gi kunnskap om, og tilgang til språk, muligheter for bruk av tegnspråktolk og nødvendigheten av å lære et språk godt. I en brobyggerrolle kunne enkel tegnspråkopplæring presenteres i trygge omgivelser, også tilpasset hørende familiemedlemmer. En fadderordning kan være i overensstemmelse med argumentene for bedre støtteordninger og tilpassede tjenester for å møte døve innvandreres spesifikke behov (Sivunen, 2019).

7 Litteratur

- Alver, V. & Lahaug, V. (1999). *Alfabetisering - mer enn å lære bokstavene*. Novus forlag.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bagga-Gupta, S. (2019). Identity Positioning and Linguaging in Deaf-Hearing Worlds: Some Insights From Studies of Segregated and Mainstream Educational Settings. I M. a. S. Marschark, Patricia Elizabeth (Red.), *Deaf Identities* (s. 135-162). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190887599.003.0008>
- Bearman, M. (2019). Focus on Methodology: Eliciting rich data: A practical approach to writing semi-structured interview schedules. *Focus on Health Professional Education: A Multi-Professional Journal*, 20:3. <https://doi.org/10.11157/fohpe.v20i3.387>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brentari, D. & Goldin-Meadow, S. (2017). Language Emergence. *Annual Review of Linguistics*, 3, 363–388. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011415-040743>
- Bull, T., Karlsen, E. & Raanes, E. T., R. (2018). Andre språk i Noreg. I B. Mæhlum (Red.), *Norsk språkhistorie II - Praksis* (Bd. II). Novus forlag.
- Burke, T. B. (2019). Identity, Ethics, and the Deaf Community. I M. a. S. Marschark, Patricia Elizabeth (Red.), *Deaf Identities* (s. 53-88). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190887599.003.0003>
- Bø, V., Ferrara, L. & Halvorsen, R. P. (2018). Språkøkologi. Språk og språking i økologiske termer. I E. Raanes, A.-L. Nilsson & H. M. Hauland (Red.), *Tolking : språkarbeid og profesjonsutøvelse* (s. 61-75). Gyldendal.
- Clark, H. H. (1996). Language use. I *Using language* (s. 3-25). Cambridge University Press.
- Dalland, M. B.-B. o. 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.
- De Meulder, M., Kusters, A., Moriarty, E. & Murray, J. J. (2019). Describe, don't prescribe. The practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers. *Journal of*

- Multilingual and Multicultural Development*, 40(10), 892-906.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1592181>
- De Meulder, M. M., Joseph J. (2017). Buttering their bread on both sides? The recognition of sign languages and the aspirations of deaf communities. *Language Problems and Language Planning*, 41(2), 136-158. <https://doi.org/10.1075/lplp.41.2.04dem>
- Dufva, H. (2013). Language learning as dialogue and participation. I E. T. Christensen, L. Kuure, A. Mörch & B. Lindström (Red.), *Problem-based learning for the 21st century: Practices and Learning Environments* (1. utg., s. 51-72). Aalborg Universitetsforlag.
- Duggan, N. (2023). "Why the long nose?": A sociolinguistic analysis of deaf migrants' language learning experiences in adult education. *Linguistics and Education*, 78, 101243.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101243>
- Duggan, N. & Holmström, I. (2022). "They have no language": Exploring language ideologies in adult education for deaf migrants. *Apples (Jyväskylä, Finland)*, 16(2), 147-165.
<https://doi.org/10.47862/apples.111809>
- DøvesMedia & NrK. (2023). Nei, tegnspråk er ikke internasjonalt (Sesong 1, Episode 3) [Episode i TV-serie]. *Dette er norsk tegnspråk*. Peterson, Paal Richard (produsent og redaktør).
<https://tv.nrk.no/serie/dette-er-norsk-tegnspraak/sesong/1/episode/3>
- ELAN. (2023). *ELAN (Version 6.7)* Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. <https://archive.mpi.nl/tla/elan>
- Ferrara, L. & Hodge, G. (2018). Language as Description, Indication, and Depiction. *Frontiers in Psychology*, 9(716). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00716>
- Fordal, J. A. (2020). *20 år med NRK tegnspråk*. Hentet 10.04.2024 fra
<https://www.nrk.no/informasjon/20-ar-med-nrk-tegnsprak-1.15159740>
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking : språk, tospråklighet og opplæring* (I. S. Holmes, Overs.). Cappelen Damm Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2014)
- Glickman, N. S. & Hall, W. C. (2019). Culture and Disability. I N. S. Glickman & W. C. Hall (Red.), *Language Deprivation and Deaf Mental Health* (s. 1-23). Routledge.
- Goico, S. A. & Horton, L. (2023). Homesign: Contested Issues. *Annual Review of Linguistics*, 9, 377–398. <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-linguistics-030521-060001>

- Gujord, A.-K. H., Søfteland, Å. & Emilsen, L. E. (2023). Å forske på språkutviklinga hos innlærere med begrensa skolebakgrunn – metodiske valg og problemstillinger. *Nordand*, 18(2), 125-139. <https://doi.org/10.18261/nordand.18.2.4>
- Gulati, S. (2019). Language Deprivation Syndrome. I N. S. Glickman & W. C. Hall (Red.), *Language Deprivation and Deaf Mental Health* (s. 24-46). Routledge.
- Halvorsen, R. P. (2020). *Få øye på tegn : innføring i norsk tegnspråk*. Fagbokforlaget.
- Haualand, H. (2006). Et samfunn uten sted. I S. R. Jørgensen & R. L. anjum (Red.), *Tegn er språk* (s. 17-31). Gyldendal Akademisk. <https://philpapers.org/rec/JRGTTSS>
- Haualand, H. & Allen, C. (2009). *Deaf People and Human Rights*. World Federation of the Deaf.
- Haualand, H. S., Per Koren. (2014). Accessibility and diversity – Deaf space in action. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(1), 1-13. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15017419.2012.761158>
- Henner, J. & Robinson, O. (2021). Unsettling Languages, Unruly Bodyminds: Imaging a Crip Linguistics. <https://doi.org/10.31234/osf.io/7bzaw>
- HK-dir. (2021). *Læreplan i norsk for voksne innvandrere*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift til integreringsloven. <https://hkdir.no/ressurser/laereplan-i-norsk-for-voksne-innvandrere>
- HK-dir. (2023). *Seminar for vurdering av prøve for tegnspråklig kommunikasjon*. <https://hkdir.no/arrangementer/vurdering-av-prove-i-tegnspraklig-kommunikasjon>
- Holcomb, L., Horejes, T. P., Ocuto, O. & Santini, J. (2019). Sociological Perspectives on Deaf Identities. I *Deaf Identities*. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190887599.003.0002>
- Holmström, I. (2019). *Döva nyanländas språkliga situation: - en förstudie*. Stockholms Universitet. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.31077.45289>
- Holmström, I. & Schönström, K. (2023). They forget and forget all the time: The complexity of teaching adult deaf emergent readers print literacy. *International review of applied linguistics in language teaching, IRAL*. <https://doi.org/10.1515/iral-2022-0241>
- Holmström, I. & Sivunen, N. (2022). Diverse Challenges for Deaf Migrants When Navigating in Nordic Countries. I R. A. Christopher Stone, Ronice Müller de Quadros, Christian Rathmann (Red.), *The Routledge Handbook of Sign Language Translation and Interpreting* (s. 409-424). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003019664>

- Horverak, M. O., Langeland, G. M. & Solberg, T. L. (2022). *Mestring, medvirkning og motivasjon : i voksenopplæring og integreringsarbeid*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hårstad, S., M lum, B. & Ommeren, R. v. (2021). *Blikk for språk: Sosiokulturelle perspektiver på norsk spr kvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Integreringsloven. (2020). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid* (LOV-2020-11-06-127). <https://lovdata.no/lov/2020-11-06-127>
- Kermit, P. S. (2021). Struggles for inclusion - The unrecognised toil of hearing-impaired students. I *Accessibility Denied. Understanding Inaccessibility and Everyday Resistance to Inclusion for Persons with Disabilities* (s. 71-89). <https://doi.org/10.4324/9781003120452-8>
- Klette, K. (2020). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskning. I R. S lj  & R. J. Krumsvik (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning : en antologi* (2. utg., s. 183-214). Fagbokforlaget.
- Koulidobrova, E. & Pichler, D. C. (2021). Crippling the "Delay": Multilingualism-related consequences of re-labeling language deprivation systems. *Frontiers in Communication*, 6, Article 751457. <https://doi:10.3389/fcomm.2021.751457>
- Kristoffersen, A.-E. (2019). Praksisfellesskapets betydning for barns erfaringer med språk. I S. E. Ohna & E. Simonsen (Red.), *Barn med nedsatt hørsel* (1. utg., s. 45-65). Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Leigh, I. W. (2019). Deaf Identities: A Maturing Framework. I M. a. S. Marschark, Patricia Elizabeth (Red.), *Deaf Identities* (s. 1-26). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190887599.003.0001>
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal.
- Meek, D. R. (2020). Dinner Table Syndrome: A Phenomenological Study of Deaf Individuals' Experiences with Inaccessible Communication. *The Qualitative Report*, 25(6), 1676-1694. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol25/iss6/16>
- Morford, J. P. & H nel-Faulhaber, B. (2011). Homesigners as late learners: Connecting the Dots from Delayed Acquisition in Childhood to Sign Language Processing in Adulthood. *Language and Linguistics Compass*, 5(8), 525-537. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2011.00296.x>

- NOU. (2023). *Tegnspråk for livet: forslag til en helhetlig politikk for norsk tegnspråk* (9788258315718). K.-o. likestillingsdepartementet. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Teknisk redaksjon. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-20/id2984187/>
- Olsen, E. T. (2018). Deaf and Refugee – A Different Situation. *Border Crossing*, 8(1), 237-254. <https://www.bordercrossing.uk/bc/article/view/737>
- Olsen, E. T. (2019). Cooperation as a Coping Mechanism When Interpreting between Deaf Refugees and Hearing Professionals. *International Journal of Interpreter Education*, 11(2), 16-27. <https://tigerprints.clemson.edu/ijie/vol11/iss2/4/>
- Perniss, P. (2018). Why We Should Study Multimodal Language. *Frontiers in Psychology*, 9(1109). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01109>
- Peterson, P. R. (2001). *Døv identitet og politisk deltakelse: Taus minoritet eller arbeid i det stille?* [Universitetet i Oslo].
- Safar, J. & de Vos, C. (2022). Pragmatic competence without a language model: Other-Initiated Repair in Balinese homesign. *Journal of Pragmatics*, 202, 105-125. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216622002600>
- Sinkaberg, R. F. (2017). *Døve innvandrere og flyktninger i møte med offentlige tjenester - Kommunikasjon, trygghet og tillit* [Masteroppgave, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2453678>
- Sivunen, N. (2019). An Ethnographic Study of Deaf Refugees Seeking Asylum in Finland. *Societies*, 9(2), 1-16. <https://doi.org/10.3390/soc9010002>
- Skedsmo, K. (2021). *Troubleshooting in Norwegian Sign Language: A conversation analytic approach to other-initiations of repair in multiperson Norwegian Sign Language interaction, and ways to communicate conversation analytical data on signed languages in printed and online publications* [Article based, OsloMet - Storbyuniversitetet]. OsloMet Open Digital Archive. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2838908/A-21-33-avhandling-Skedsmo-publisert.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Språklova. (2021, §7). *Lov om språk* Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2021-05-21-42/§7>
- Stone, C. & West, D. (2012). Translation, representation and the Deaf ‘voice’. *Qualitative research : QR*, 12(6), 645-665.

- Swanwick, R. (2017). *Languages and languaging in deaf education : a framework for pedagogy*. Oxford University Press.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv* (S. Moen, Overs.). Cappelen Akademisk Forlag. (Opprinnelig utgitt 2000)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Vogt-Svendsen, M. (1983). *Norske Døves Tegnspråk*. Tapir.
- Vonen, A. M. (2020). *Norsk tegnspråk: - en grunnbok*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vygotskji, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (T.-J. Bielenberg & M. T. Roster, Overs.; A. Kozulin, Red.). Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1934)
- Weber, J. C., Jones, C. T., & Atwal, A. (2023). Please Pass the Translanguaging: The Dinner Table Experience in the Lives of Newcomer Canadian Deaf Youth and Their Families. *Languages*, 8(96). <https://doi.org/10.3390/languages8020096>

Vedlegg 1 – Kvittering fra SIKT



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
803746

Vurderingstype
Standard

Dato
19.01.2023

Tittel

Døve innvandreres opplevelse av tegnspråkundervisning i voksenopplæringen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Kristian Skedsmo

Student

Marianne Lindheim

Prosjektperiode

01.01.2023 - 30.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2024.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN

SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINIER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som ditt institusjon har avtale med (feks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen
Gry Henriksen

Vil du delta i forskningsprosjektet
«Døve innvandreres opplevelse av
tegnspråkundervisning i voksenopplæringen»?

Dette er en invitasjon til deg om å delta i et forskningsprosjekt der jeg prøver å finne ut hva voksne, døve elever opplever som suksessfaktorer for å lære norsk tegnspråk i voksenopplæringen.

Her er det informasjon om prosjektet og hva som skal skje.

Hvorfor

Flere steder i Norge er det voksne døve innvandrere som lærer tegnspråk i voksenopplæringen. Lærerne prøver å gi en god undervisning for at du skal lære norsk tegnspråk godt.

Vi lærere vet lite om hva dere elever synes er bra i undervisningen. Derfor vil jeg spørre deg, hva har vært veldig bra og viktig, som vi lærere må gjøre mer av.

Jeg går på skole i Oslo som heter OsloMet. Der går jeg i fire år. Jeg som tegnspråklærer skal lære mer om å undervise døve. Nå skal jeg skrive en oppgave og lære mer om voksne, døve innvandrere som lærer tegnspråk. Jeg skal ikke spørre lærere – bare dere elever. Jeg vil vite hva du som *elev* tenker. Jeg håper at jeg kan skrive om noe som andre lærere også kan lære av.

Målet er at vi skal bli bedre tegnspråklærere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Jeg intervjuer og skriver oppgaven.

Jeg har en veileder som jeg kan snakke med å få litt hjelp av.

Hvorfor inviterer jeg deg?

For å finne elever som passer til intervju, har jeg spurt tegnspråklærere på forskjellige skoler om de kan hjelpe meg å få kontakt med tidligere elever som har lært norsk tegnspråk.

Da læreren din spurte om du ville være med på intervju, fortalte læreren din om forskningsprosjektet. Da sa du ja. Og jeg fikk vite hvor jeg kunne intervju deg.

Hva skal skje?

Vi skal snakke sammen i 1/2 – 1 time. Jeg har flere spørsmål. Da filmer jeg deg og meg. Det er fordi jeg ikke kan huske alt. Så jeg må se på video etterpå og skrive det vi snakker om, men ikke ditt navn eller hvem du er. Det er hemmelig. Derfor kan du si hva du vil. Etterpå skal videoen ødelegges. Ingen andre skal se den etterpå.

Det er helt frivillig

Hvis du ombestemmer deg og ikke vil være med likevel, kan du si fra til meg på sms eller FaceTime (nr. 97730003). Det er helt ok. Da blir video og det du har sagt ødelagt.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene på riktig måte så ingen andre kan se noe om deg.

- Det er bare meg og min veileder som jobber på OsloMet som får se videoene.
- Jeg kan ikke fortelle til noen hvem det er jeg har snakket med.
Når jeg er ferdig med videoen, blir den ødelagt. Da har jeg skrevet ned alt som er viktig. Jeg skriver ikke hvem du er, ikke navn, ikke alder og ikke hvor du kommer fra. Det jeg skriver, låser jeg. Da kan ingen andre lese på PC'en min. Og jeg oppbevarer PC og papirer låst inn i et skap/innelåst så ingen kan stjele eller lese.
- Jeg skal bare skrive om det du forteller om tegnspråkundervisningen.
- Når alt er ferdig, kan andre lærere lese om hvordan voksne døve innvandrere opplever tegnspråkundervisningen. Jeg håper at det kan stå i lærernes blad som heter *Utdanning*.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.juni 2024..

Da er oppgaven ferdig, Det er hemmelig at det er du som har snakket. Jeg lager et annet navn.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har SIKT vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personverregelverket.

Dine rettigheter

Hvis du kan kjennes igjen i datamaterialet, har du rett til:

- å få se hvilke opplysninger om deg jeg skriver om
- å rette noe hvis det er feil eller uklart
- å slette personopplysninger om deg
- å 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:

- Veileder på OsloMet, *Kristian Skedsmo*, kristisk@oslomet.no
- Personvernombudet ved OsloMet er Ingrid S. Jacobsen. Personvernombudet kan nås via e-post: personvernombud@oslomet.no.
- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kristian Skedsmo
Veileder

Marianne Lindheim
student/forsker

Vedlegg 3 – Samtykkeskjema, tilpasset

Samtykkeskjema

Døve innvandrere og opplevd mestring i tegnspråkoplæringen.

1. Jeg forstår at intervjuene blir filmet.



2. Jeg kan når som helst si ifra til den som intervjuer hvis jeg vil stoppe filming.



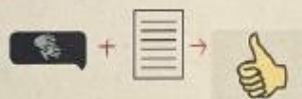
3. Filmen blir bare sett av Marianne.



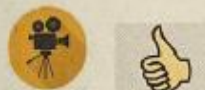
4. Videomaterialet kan brukes til forskning, men min identitet kommer ikke til å bli vist til andre.



5. Jeg har fått informasjon skriftlig og på tegnspråk om forskningen.



6. Jeg aksepterer å være med i forskningen og å bli filmet.



7. Jeg kan bestemme hvis jeg ikke lenger vil være med i forskningen.



Navn:

Dato:

Underskrift:

Vedlegg 4 - Intervjuguide

Intervjuguide

Forskningsprosjektets tittel:

Døve innvandrere og opplevd mestring i tegnspråkopplæringen.

Hva fremhever døve, nyankomne innvandrere med liten eller ingen skolegang og uten tegnspråk fra hjemlandet, som betydningsfullt i prosessen med å lære norsk tegnspråk?

- Er det noe du husker godt fra du begynte å lære tegnspråk i Norge?
- Tenk på den første tegnspråklæreren din. Er det en dag du husker veldig godt?
- Hvordan kommuniserte du med læreren din? Og hva gjorde dere hvis dere ikke forstod hverandre?
- Kan du fortelle om en gang du husker du virkelig lærte noe nytt?
- Er det noe du skulle ønske at læreren gjorde mer av? (Hva skjedde da?)
- Hvis du tenker på alt du har lært og gjort med å lære tegnspråk, hva har betydning for at du har lært så mye NTS som du har?
- Hvordan påvirker det livet ditt at du har lært så mye NTS?

02.03.23.ml.

Holmström, I. & Sivunen, N. (2022). Diverse Challenges for Deaf Migrants When Navigating in Nordic Countries. I R. A. Christopher Stone, Ronice Müller de Quadros, Christian Rathmann (Red.), *The*

Routledge Handbook of Sign Language Translation and Interpreting (s. 409-424). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003019664>

Sivunen, N. (2019). An Ethnographic Study of Deaf Refugees Seeking Asylum in Finland. *Societies*, 9(2), 1-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/soc9010002>