



**Universitetet i Bergen**

Institutt for litterære, lingvistiske og estetiske studier

**Fritak fra skriftlig sidemålsopplæring for tegnspråklige døde  
og hørselshemmede**

**NOLISP350**

**Mastergradsoppgave i nordisk språk og litteratur**

**Våren 2021**

**Alexander Kvalheim**

## Forord

Det er rart å skulle sette punktum i en oppgave som jeg har viet mye tid til. Det har vært et veldig spennende prosjekt å drive med midt i koronapandemien. Jeg står selv ansvarlig for alle eventuelle feil og mangler ved denne oppgaven. Derimot er det mange som fortjener en takk for oppgavens utforming.

Først av alt vil jeg takke informantene mine som tok seg tid til å delta i studien med deres kunnskap og erfaring om oppgavens tematikk, som har vært nødvendig for gjennomføring av oppgaven. Uten dere hadde ikke masteroppgaven blitt til.

Jeg vil også takke mine veiledere, hovedveileder Endre Brunstad og biveileder Arnfinn Muruvik Vonen. Jeg er svært takknemlig for å kunne ha to eksperter i hvert sitt felt, nynorsk- og tegnspråkfeltet, med meg i dette masterprosjektet. Endre, tusen takk for at du har hatt troen på meg og mitt prosjekt helt siden dag en, da jeg selv ikke var helt sikker på dette prosjektet. Arnfinn, tusen takk for at du ville stille opp med din kunnskap i tegnspråkforskningsfeltet, som den gang var totalt fremmed for meg. Takk for deres presise, strukturerte og fremadrettede tilbakemeldinger underveis.

Kjære Kathrine, min korrekturleser og den viktigste støttespilleren! Tusen takk for all tiden du har brukt på å hjelpe meg, til tross for den knappe tiden du har i den imponerende hektiske hverdagen. Kjære mine foreldre, tusen takk for deres kjærlighet og troen på meg.

Tusen takk til mine venner som har måttet være tålmodige med meg og mine fortvilelser, og ikke minst for å sprite opp stemningen når det har vært behov for det. Tusen takk til mine romkamerater som alltid har hatt middagen klar på bordet etter lange dager på lesesalen, og for de kjekke hverdagene sammen. Kjære Patryk, takk for at du alltid har hatt troen på meg, vært tålmodig og kjærlig.

Tusen takk til Språkrådet for stipend.

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	II
<b>1. Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1. Bakgrunn for oppgaven .....	1
1.2. Tema .....	2
1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål .....	3
1.4. Avgrensning av studien .....	6
1.5. Avgrensning av informantutvalget .....	7
1.6. Definisjoner .....	8
1.6.1. Døv .....	8
1.6.2. Tegnspråklig hørselshemmet .....	10
1.6.3. Tegnspråklige døve og hørselshemmede (DHH) .....	12
1.6.4. Hørende .....	12
1.6.5. Integreerte elever .....	12
1.7. Disposisjon av oppgaven .....	13
<b>2. Forskningsbakgrunn .....</b>	<b>15</b>
2.1. Den norske språksituasjonen .....	15
2.2. Tidligere forskning om sidemål og norskfaget .....	16
2.3. DHHs tospråklighet .....	21
2.3.1. Synet på DHHs tospråklighet gjennom tiden .....	21
2.3.2. DHHs særegne tospråklighet .....	23
2.4. Verdien av skriftlig sidemåloplæring for DHH .....	25
<b>3. Teoretisk rammeverk .....</b>	<b>27</b>
3.1. Tospråklighetsforskning .....	27
3.2. Allment teoretisk perspektiv i andrespråksforskning .....	29
3.3. Audisme .....	31
3.4. Parallelt historisk bakteppe – Fritaksregelen gjennom tiden og opplæringstilbud for DHH .....	38
3.4.1. Mønsterplan for grunnskolen 1974 (M74) og integreringsloven av 1975 .....	38
3.4.2. Mønsterplan for grunnskolen 1987 (M87) og fare for nedleggelse av døveskoler .....	40
3.4.3. Læreplanverket for den 10-årige grunnskole (L97) og tegnspråk som eget fag .....	41
3.4.4. Læreplan for kunnskapsløftet (LK06) og nedleggelse av døveskoler .....	42
3.5. Lovverk og læreplaner knyttet til opplæring i dag for DHH .....	43
<b>4. Metode .....</b>	<b>46</b>
4.1. Forskerrollen – personlig engasjement .....	46
4.2. Valg av metode .....	47
4.2.1. Kvalitativt forskningsintervju .....	47
4.2.2. Semistrukturert intervju .....	49
4.3. Inspirasjon av grounded theory .....	49
4.4. Materiale .....	50
4.4.1. Bakgrunnsstoff .....	50
4.4.2. Prinsipper for informantutvalg .....	51
4.4.3. Målgruppen .....	52

4.5.	Etiske hensyn overfor informantene .....	52
4.6.	Rekruttering av informanter .....	53
4.7.	Implikasjoner med intervju av DHH i koronatiden. ....	53
4.8.	Transkripsjon av intervjumateriale .....	54
4.9.	Konfidensialitet .....	55
4.10.	Fremgangsmåten i analysedelen .....	56
4.11.	Metodiske utfordringer .....	56
4.12.	Validitet, reliabilitet og generalisering .....	57
4.13.	Presentasjon av informantene .....	58
4.13.1.	Informantutvalget .....	60
<b>5.</b>	<b>Analyse .....</b>	<b>61</b>
5.1.	Nynorsk .....	61
5.1.1.	Nynorskeksponering .....	61
5.1.2.	Investering .....	65
5.1.3.	Fritakselevenenes holdninger .....	77
5.1.4.	Referanser til kollektiv negativitet mot nynorsk .....	79
5.1.5.	Målformforvirring .....	80
5.2.	Det lydbaserte samfunnet .....	81
5.2.1.	Språklige rettigheter for DHH .....	82
5.2.2.	Samfunnets maktstrukturer .....	85
5.2.3.	Integrerte elever = Inkluderte? .....	87
5.3.	Brukermedvirkning .....	90
5.4.	Oppsummering .....	93
<b>6.</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>95</b>
6.1.	Nynorsk .....	95
6.1.1.	Nynorskeksponering .....	95
6.1.2.	Investering .....	97
6.1.3.	Fritakselevenenes holdninger .....	101
6.1.4.	Referanser til kollektiv negativitet mot nynorsk .....	103
6.1.5.	Målformforvirring .....	104
6.2.	Det lydbaserte samfunnet .....	107
6.2.1.	Språklige rettigheter for DHH .....	107
6.2.2.	Samfunnets maktstrukturer .....	109
6.2.3.	Integrerte elever = Inkluderte? .....	112
6.3.	Brukermedvirkning .....	114
6.4.	Mine erfaringer og opplevelser .....	115
<b>7.</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>117</b>
7.1.	Veien videre .....	118
<b>8.</b>	<b>Referanseliste .....</b>	<b>120</b>
<b>9.</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>131</b>
	Vedlegg 1: Grunnskolens informasjonssystem – nasjonalt nivå .....	131
	Vedlegg 2: Grunnskolens informasjonssystem – fylkesnivå .....	132

<b>Vedlegg 3: Grunnskolen informasjonssystem – antall elever med nynorsk og bokmål som hovedmål 1.-10. klasse.</b> .....	132
<b>Vedlegg 4: Intervjuguide</b> .....	133
<b>Vedlegg 5: Informasjonsskriv – norsk versjon</b> .....	138
<b>Vedlegg 6: Informasjonsskriv - norsk tegnspråk versjon</b> .....	140
<b>Vedlegg 7: Sammendrag</b> .....	141
<b>Vedlegg 8: Profesjonsrelevansen i oppgaven</b> .....	143

# 1. Innledning

## 1.1. Bakgrunn for oppgaven

Jeg er døv og fikk fritak fra skriftlig sidemålsopplæring på skolen helt til jeg startet på Universitetet i Bergen. Tidligere gikk jeg på en vanlig barneskole i en kommune med nynorsk som offisielt skriftspråk. Hovedmålet mitt var nynorsk, som alle de andre på skolen. I andre klasse på barneskolen, fikk jeg beskjed fra min lærer om at jeg ikke lenger skulle skrive det samme som alle de andre. Læreren og foreldrene mine hadde fått en anbefaling om at jeg burde bytte over til bokmål som hovedmål. De begrunnet valget med at jeg skrev bokmålsnært, både ortografisk og grammatisk sett. Det ble også argumentert for at det var lettere for døve å ha bokmål på grunn av dets synlighet og tilgjengelighet ute i samfunnet. Jeg fikk deretter alle lærebøkene på bokmål og fokuserte fremover på å ikke blande bokmål og nynorsk i mine tekster. Fortsatt kunne jeg snappe opp nynorsk ved tavlegjennomgang, informasjon fra lokalsamfunnet eller chatting med mine venner derfra.

På ungdomsskolen ble jeg alltid tatt ut av klasserommet når de andre skulle ha sidemålsundervisning, som i dette tilfelle var på mitt hovedmål. Jeg fulgte læreplanen i norsk for døve, og der var det andre kompetansemål som jeg skulle jobbe med. På den måten vet jeg ikke hvordan elevene lærte seg sidemål, for jeg har aldri vært en del av denne læringsprosessen. Situasjonen var litt annerledes på videregående skole, for da gikk jeg på en bokmålsdominert skole som var en knutepunktskole for hørselshemmede. Der var jeg meget fornøyd hver gang jeg ble tatt ut av klasserommet sammen med andre døve elever mens de andre skulle få skriftlig sidemålsopplæring. Det var helt supert for meg, for jeg så ikke poenget med å lære meg nynorsk. Med tiden ble min holdning til nynorsk mer og mer negativ. Jeg ville ikke lese tekster som var skrevet på nynorsk. Ikke fordi det var vanskelig, men mer fordi jeg hadde markert avstand fra dette skriftspråket. På skolen var jeg alltid opptatt av å understreke at jeg hadde fritak fra sidemålsopplæring dersom vi var innom en nynorsktekst. Informasjonen om hvorfor alle skulle kunne begge skriftspråkene kom ikke tydelig frem i min skolegang.

Likevel var jeg en elev som elsket norskfaget og hadde følelsen av at jeg behersket faget godt. Det var en av flere årsaker til at jeg startet på lektorutdanningen i nordisk. På universitetet fikk jeg en beskjed som overrasket meg: Jeg fikk ikke lenger fritak fra å skrive på sidemål, i mitt tilfelle nynorsk, og måtte skrive flere innleveringer og eksamenstekster på

nynorsk. Her ble jeg behandlet på lik linje med andre studenter. En konsekvens av fritaket fra sidemål er at jeg den dag i dag føler jeg har mye å ta igjen i norskfaget. Når jeg ser hvilke konsekvenser det har fått for meg er jeg nysgjerrig på hvordan det har vært for andre tegnspråklige døve og hørselshemmede som heller ikke fikk opplæring i begge målformer. Jeg ble ekstra interessert i dette feltet da jeg fant ut at det ikke finnes noen tidligere studier om tegnspråklige døve og hørselshemmede elever som har fått fritak fra skriftlig sidemålsopplæring. Fritaksproblematikken gjelder også for flere minoritetsspråklige grupper, men her ønsker jeg med bakgrunn som tegnspråklig døv å bidra med noe nytt i det norske fagfeltet: døve og hørselshemmedes manglende skriftlige sidemålsopplæring.

## 1.2. Tema

Ved siden av den mer personlige erfaringen, har sidemålsopplæring en mer generell interesse med henblikk til den norske språksituasjonen. Elevene skal blant annet få opplæring i begge målformene som et resultat av at Norge har to jevnstilte skriftspråk (Kulturdepartementet, 2020, s. 10). Selv om sidemålsopplæring i utgangspunkt er obligatorisk, åpnes det for unntak fra kravet til skriftlig opplæring for enkelte grupper. Unntaket for opplæring gjelder for de som har opplæring i noen andre spesifiserte språk, eller som har andre særskilte grunner (Forskrift til opplæringsloven, 2006, §1-11):

- a) Elever med opplæring i samisk som førstespråk eller andrespråk.
- b) Elever som har kvensk eller finsk som andrespråk.
- c) Elever som får opplæring i tegnspråk etter opplæringsloven §2-6 og §3-9.
- d) Elever som får særskilt språkopplæring etter opplæringsloven §2-8 og §3-12.

I denne oppgaven skal jeg forholde meg til den tredje unntaksgruppen, nemlig tegnspråklige. Døve og hørselshemmede elever som får opplæring i tegnspråk, kan etter §1-11c (forskrift til opplæringsloven, 2006) få fritak fra skriftlig sidemålsopplæring.

Kravet om skriftlig sidemålsopplæring faller altså bort for de som tilhører gruppene i §1-11 i forskrift til opplæringsloven (2006). Det som er spesielt med gruppen i §1-11c er at tegnspråklige døve og hørselshemmede som regel blir født i en familie som ikke kan snakke på barnets naturlige språk: tegnspråk (Hill, 2015, s. 196). Det gjør at døve og hørselshemmede skiller seg fra andre grupper i fritaksparagrafen. Sannsynligheten for at

denne målgruppen blir født inn i en norsktalende familie i Norge er dermed stor. Selv om døve og hørselshemmede blir født inn i en norsktalende familie, kan de få fritak fra skriftlig sidemålsopplæring jf. §1-11 (2006) på grunnlag av at de får opplæring i og på tegnspråk.

Målet med oppgaven er å utforske hva det betyr for tegnspråklige døve og hørselshemmede at de har fått fritak fra skriftlig sidemålsopplæring, både når det gjelder personlig nytte i studier og arbeidsliv, men også når det gjelder kunnskap om nynorsk og bokmål, hvordan de generelt forholder seg til de ulike skriftspråkene og praksisen av fritaksordningen.

### **1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål**

Oppgavens overordnede problemstilling lyder slik: Hvordan er fritak fra skriftlig sidemålsopplæring i norskfaget blitt oppfattet og praktisert av de som har fått opplæring i og på norsk tegnspråk etter opplæringsloven?

Problemstillingen har fokus på tegnspråklige døve og hørselshemmedes egne erfaringer, samtidig som den åpner for å problematisere fritaket og få innsikt i hvilke konsekvenser det har at tegnspråklige døve og hørselshemmede ikke får skriftlig sidemålsopplæring.

Oppgavens problemstilling byr på et tema som nordmenn flest ikke tenker på i hverdagen, og det samme gjelder nok også for oppgavens målgruppe. For å kunne operasjonalisere problemstillingen, bør den derfor brytes ned i underliggende forskningsspørsmål som tar utgangspunkt i flere nødvendige momenter.

Forskningsspørsmålene skal bidra til å konkretisere problemstillingen. De handler om tegnspråklige døve og hørselshemmedes relasjon til sidemålet og fritaksordningen. Når det gjelder sidemålet kommer jeg til å sette fokus på skriftspråket nynorsk. Jeg kommer tilbake til argumentasjonen for akkurat det senere i delkapitlet 1.4.

1: Det første momentet dreier seg om opplevd språkkompetanse. Det er et viktig mål ved den allmenne sidemålsopplæringen at elevene skal få kompetanse i å lese og skrive både nynorsk og bokmål. Derfor er jeg interessert i hvordan døve og hørselshemmede opplever sin egen kompetanse i *sidemålet*. Her handler det om selvrapportert syn på språkkompetanse i sidemålet. Det kan si noe om faktisk kompetanse, selv om selvrapporteringer ikke er det samme som studier av faktisk språkkompetanse. Poenget er å



finne ut om de faktisk er seg bevisst et eget forhold til det andre skriftspråket, eller om det er et ikke-eksisterende forhold hos dem.

2: I samfunnet er begge målformene i ulik grad synlige på flere måter som for eksempel nyhetsaviser, informasjon fra kommunen og underteksting. Det andre momentet har jeg valgt for å finne ut om tegnspråklige døve og hørselshemmede er mottakelige for all slags eksponering på nynorsk, eller om de unngår å lese tekster på dette skriftspråket, og om de er bevisste rundt det? Dette kan man finne ut av blant annet ved å undersøke litt på forhånd hvor de oppholder seg og spør om de leser lokale aviser dersom noen av dem er skrevet på informantenes sidemål. Det samme kan man gjøre med populære serier og filmer med nynorskundertekst dersom informantene signaliserer at de er interesserte i filmproduksjon.

3: Det tredje momentet handler om tegnspråklige døve og hørselshemmedes holdninger til sidemålet og til den norske skriftspråksituasjonen mer allment. I praksis vil det her være nærliggende å fokusere på nynorsken, fordi det vil være sidemålet for de fleste og fordi det er mindretallspråket i samfunnet, med alt som det innebærer av «annerledeshet». Med det kan jeg også bli bedre kjent med deres holdning overfor toskriftspråksituasjonen i Norge. Har man en negativ holdning til nynorsk, er det fort gjort å også ha en negativ holdning til toskriftspråksituasjonen ettersom man ikke ser verdien av nynorsk.

4: Det fjerde momentet tar utgangspunkt i tegnspråklige døve og hørselshemmedes språklige rettigheter. Det er for å finne ut om de er fornøyd med arbeidet for å fremme deres egne språklige rettigheter, noe som kan påvirke deres forståelse av nynorsk som skriftspråk. For tiden er det veldig mye snakk om den nye språkloven, og den er skrevet på nynorsk. Det spiller en symbolsk rolle at en slik lov er på nynorsk, særlig i språkloven som fremmer minoritetsspråkene. I håndteringen av lovverket, er det også slik at det er de færreste som aktivt forholder seg til lovteksten isolert sett. Samtidig kan tegnspråklige døve og hørselshemmede forholde seg mer aktivt til språklige rettigheter, da de i lang tid opplevde språkundertrykkelse som å ikke få bruke tegnspråk i opplæring frem til 1980-årene (Kulturdepartementet, 2020, s. 77).

Døve har en sterk organisasjonskultur, og hele 76% av alle døve er medlemmer i en eller annen organisasjon for døve (Peterson, 2006, s. 220). Fellestrekket for alle disse organisasjonene er at de kjemper for å bedre døves rettigheter på en eller annen måte. Derfor er det interessant å finne ut hvordan tegnspråklige døve og hørselshemmede

opplever sine språklige rettigheter<sup>1</sup>, og om det har noe å si for deres relasjon til det skriftspråket de har hatt fritak fra.

5: Det femte momentet er for å finne ut om tegnspråklige døve og hørselshemmede har opplevd utfordringer knyttet til manglende skriftlig sidemålsopplæring, og hva disse eventuelle utfordringene går ut på. Selv om målgruppen har fått fritak fra skriftlig sidemålsopplæring, er det fortsatt et kompetansemål i læreplanene at de skal kunne lese tekster på sidemål. I tillegg er begge de to skriftspråkene tilgjengelige ute i samfunnet og det er en generell forventning at alle skal kunne begge skriftspråkene.

6: Det siste momentet handler om å finne ut om tegnspråklige døve og hørselshemmede er fornøyde med fritaket, eller om de skulle ønske at de fikk opplæring i skriftlig sidemål. Det er uvisst om informantenes bevissthet rundt denne problemstillingen, og det spørres om de har opplevd noen utfordringer knyttet til manglende sidemålsopplæring.

I lys av at de nevnte momentene bør undersøkes for å kunne gi et svar på den overordnede problemstillingen, lyder forskningsspørsmålene slik:

1. Hvordan oppfatter tegnspråklige døve og hørselshemmede sin egen lese- og skrivekompetanse i den målformen som de skulle hatt som sidemål på skolen?
2. Unngår tegnspråklige døve og hørselshemmede å lese tekster i den målformen som de skulle hatt som sidemål på skolen, og gjør de i så fall det bevisst?
3. Hvordan er tegnspråklige døve og hørselshemmedes holdninger til den målformen som de skulle hatt som sidemål på skolen?
4. Hvordan opplever tegnspråklige døve og hørselshemmede den generelle språkpolitikken i Norge og den språkpolitikken som er rettet mot døve og hørselshemmede?
5. Har tegnspråklige døve og hørselshemmede opplevd problemer forårsaket av manglende skriftlig sidemålsopplæring, og hva slags problemer vil de så peke på?
6. Er tegnspråklige døve og hørselshemmede fornøyde med fritak fra skriftlig sidemålsopplæring?

---

<sup>1</sup> Kommentar: Språkloven ble ikke vedtatt før etter datainnsamlingen.

#### 1.4. Avgrensning av studien

Tidligere gikk døve og hørselshemmede på statlige skoler rundt omkring i Norge. Disse skolene lå i de største byene og på noen mindre steder på Østlandet (Vonen, 2020, s. 142). Alle disse stedene var i bokmålsdominerte områder. Med det er det rimelig å resonnerer seg frem til at de fleste døve og hørselshemmede som benyttet det statlige tilbudet, hadde bokmål som hovedmål. Det er blitt hevdet at teksting for hørselshemmede i NRK alltid er på bokmål etter døveorganisasjonenes ønske (Borge, 2004, s. 16), noe som styrker resonneringen om tegnspråklige døve og hørselshemmede som bokmålsbrukere. I tillegg har de blitt karakterisert som transnasjonale og urbane da de gjerne reiser og flytter til større byer for å kunne omgås med flere døve (Breivik, 2007, s. 14). Bokmål blir gjerne karakterisert som bymål (Mæhlum, Akselberg, Røynealand & Sandøy, 2008, s. 188). I tillegg er det generelt en mye høyere andel av bokmålsbrukere enn nynorskbrukere i den norske befolkningen (Engen & Kulbrandstad, 2017, s. 86), noe som også gjenspeiles i nynorskandelen blant døve og hørselshemmede.

I dag benytter tegnspråklige døve og hørselshemmede elever flest tilbudet i nærskolene med oppfølging fra kompetansesentrene rundt i Norge. Den siste statlige spesialskolen for døve og hørselshemmede i Norge ble avviklet i 2017 (Vonen, 2020, s. 142). Samtidig som statlige døveskoler ble lagt ned, ble kommunale tilbud for hørselshemmede opprettet i større byer (Haualand, 2015, s. 7). Dette har ført til et større mangfold blant døve og hørselshemmede, som nå kan velge den samme målformen som resten av klassen.

I skoleåret 2019/2020 var det totalt 267 elever på grunnskolen med enkeltvedtak om tegnspråkopplæring jf. opplæringsloven §2-6 (Vedlegg 1). Det finnes ikke tall for hvor mange tegnspråklige døve og hørselshemmede som har bokmål eller nynorsk som hovedmål, men det foreligger en oversikt for hvilket fylke disse elevene tilhører. Ifølge grunnskolens informasjonssystem (GSI) for 2019, er det totalt 7 elever med enkeltvedtak i tegnspråkopplæring i Sogn og Fjordane (Vedlegg 2). Sogn og Fjordane som tidligere var et fylke i Norge, var det eneste fylket med nynorsk som dominerende skriftspråk og med nesten 98% av de som bor i Sogn og Fjordane (Vedlegg 3). Man kan med det regne med at kanskje noen av disse elevene har nynorsk som hovedmål. Møre og Romsdal, Hordaland og Rogaland er fylkene som også regnes som de største nynorskfylker, men i mindre prosentkala med henholdsvis cirka 48%, 39% og 23% (Vedlegg 3). Det er 77 elever i disse fylkene med enkeltvedtak i tegnspråkopplæring (Vedlegg 2). Med bakgrunn i at disse fylkene

har mindre prosentvis andel med nynorskbrukere sammenlignet med Sogn og Fjordane, er det rimelig å forvente at den prosentvise andelen av DHH elever som kanskje har valgt nynorsk som hovedmål er betraktelig lavere. I de andre fylkene er prosentandelen av nynorskbrukere mye lavere. I Oslo eksisterer det nesten ingen elever med nynorsk som hovedmål (Vedlegg 3), og bare i Oslo-fylket har de 85 elever med enkeltvedtak i tegnspråkopplæring som utgjør nesten en tredjedel av elevgruppen (Vedlegg 2).

Disse resterende elevene er spredt i forskjellige fylker, og inkluderingspolitikken har bidratt til at det er et bredt utvalg av kommunikasjonsstrategier og språkopplevelser hos de fleste døve og hørselshemmede (Hill, 2015, s. 203). De største kommunale grunnskoletilbud for hørselshemmede elever holder til bokmålsdominerte steder: Bergen, Fredrikstad, Oslo, Porsgrunn, Stavanger, Trondheim, Tromsø og Tønsberg (Sansetap, 2016; Trondheim kommune, 2020). Derfor er det en grunn til å anta at flertallet av døve og hørselshemmede som har fått fritak, ikke har fått opplæring i skriftspråket nynorsk.

Å skulle ta hensyn til hele den heterogene gruppen av tegnspråklige døve og hørselshemmede kan medføre at denne studien blir for omfattende og overskrider masteroppgavens rammer. For å kunne avgrense dette, blir sidemålsopplæring i denne oppgaven knyttet til skriftspråket nynorsk. Avgjørelsen om avgrensningen er dermed preget av flere årsaker: unngå manglende data av informanter med nynorsk som hovedmål, unngå overskridelsen av masteroppgavens rammer og at det er mer interessant å forske på tilgangen til nynorsk som er mindre synliggjort i samfunnet enn bokmål. Det har seg også slik at nynorskbrukere ser ut til å få bokmålskompetanse gratis som et resultat av bokmåls dominerende posisjon i det norske samfunnet (Brunstad, 2018, s. 140). Dermed er det mer interessant å forske på de som ikke får skriftlig sidemålsopplæring i nynorsk, og hvordan de ellers blir eksponert for det mindre synliggjort skriftspråket.

### **1.5. Avgrensning av informantutvalget**

Det er ikke slik at alle døve og hørselshemmede er tegnspråklige og får fritak fra skriftlig sidemålsopplæring. Det er flere døve og hørselshemmede som ikke får opplæring i tegnspråk, og da innfrir de ikke kriteriet i fritaksparagrafen §1-11 ledd c i forskrift til opplæringsloven (2006). Likevel kan de få fritak fra skriftlig sidemålsopplæring dersom de får vedtak om spesialundervisning etter opplæringsloven §5-1 (1998), jf. forskriften §1-11 (2006). De kan da også få en eller annen form for tegnspråkopplæring, men omfanget og

kvaliteten vil variere fra person til person med hensyn til deres individuelle behov. Derfor er det usikkert om de oppnår et aldersadekvat nivå i begge språkene: norsk tegnspråk og norsk. I tillegg følger de ordinære læreplaner med sine individuelle tilpasninger. Med andre ord følger de ikke læreplaner for hørselshemmede/elever med tegnspråk, noe som kan påvirke deres relasjon til sidemål og toskriftsituasjonen i Norge. Derfor velger jeg å utelukke elever med §5-1, og setter fokus på de som følger §2-6 og §3-9 i opplæringsloven (1998) som tilfredsstillende kriteriet i §1-11 ledd c i forskrift til opplæringsloven (2006).

Selv om oppgavens problemstilling er avgrenset til at sidemålsopplæring er knyttet til skriftspråket nynorsk, er det ikke et nødvendig kriterium at informantene aldri har hatt nynorsk som hovedmål. Ut ifra min egen erfaring, som et supplement til dette, kan jeg hevde at det ikke er så uvanlig at tegnspråklige døve og hørselshemmede i nynorsklandskapet bytter målform fra nynorsk til bokmål i løpet av oppveksten, noe som også er gjenkjennbart i det generelle nynorsklandskapet (Nordal, 2011, s. 124). Særlig gjelder det for tegnspråklige døve og hørselshemmede som etter hvert flytter til bokmålsdominerte skoler som er tilrettelagt for dem. Det viktige her er at de ikke har fått skriftlig sidemålsopplæring i nynorsk på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, uavhengig om de tidligere har hatt nynorsk som hovedmål.

## **1.6. Definisjoner**

### **1.6.1. Døv**

Ordet «døv» har flere betydninger, og det kan man raskt se ved søk på ordet i diverse ordlister. I denne oppgaven er ordet ment for å karakterisere en gruppe av mennesker med kraftig nedsatt hørsel. Det finnes flere perspektiver og definisjoner av ordet «døv». Jan-Kåre Breivik viser til to hovedperspektiver om døve: det dominante perspektivet og innenfraperspektivet (2007, s. 13).

Det førstnevnte perspektivet hviler på en audiologisk definisjon som klassifiserer forskjellige grupper som døv, moderat tunghørt, lett tunghørt og lignende basert på hvor kraftig nedsatt hørsel man har, målt i desibel (dB). Audiologiske definisjoner er basert på et medisinsk perspektiv som tar utgangspunkt i at funksjonshemmede er «syke» og bør bli behandlet (Arnesen et al., 2002, s. 45). Implikaturen er at døve er «funksjonshemmede, unormale og helbredelsestrengende» (Breivik, 2007, s. 13). Dette perspektivet har blitt

utsatt for kritikk, fordi det tar utgangspunkt i at det er individet det er noe galt med, og at omverdenen ikke skal tilpasses til den enkelte. Dette er en tankegang som står i motsetning til andre overordnede verdier i det moderne samfunnet. Overordnede verdier i det moderne samfunnet dreier seg om at alle skal få tilrettelegging etter sine behov, noe som er synlig i skolepolitikken jf. prinsippet om tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det andre perspektivet dreier seg mer om hvordan verden oppleves for døve. Døve fremstår her som medlemmer av en språklig minoritet som også innebærer en kulturarv. Dette perspektivet bygger på sosiale og kulturelle definisjoner. Den sosiale definisjonen viser at døve er personer med nedsatt hørsel som i varierende grad mangler evne til å kommunisere på storsamfunnets talespråk (Arnesen et al., 2002, s. 43). Definisjonen handler om at det er flere faktorer som bør være på plass for at døve skal kunne kommunisere på talespråk: lyd- og lysforhold, kjente personer og ansikt til ansikt.

I lys av kulturelle definisjoner har Sissel Grønlie definert disse slik: «Med «kulturelt døve» mener vi imidlertid hørselshemmete personer som selv identifiserer seg med døve, og som definerer seg som del av døvemiljøet» (2005, s. 23). Det er personer som selv anser seg som en del av et fellesskap med et visuelt språk, historie, kultur og erfaringer. Laila Ulvestad hevder at tegnspråklige døve og hørselshemmede som omgås andre tegnspråklige og baserer på det visuelle, kan bryte stempelet «funksjonshemmet» som springer ut fra at storsamfunnet i stor grad er basert på det auditive (2007, s. 24).

På engelsk har det vært vanlig å veksle mellom deaf og Deaf, altså størrelsen på forbokstaven. Hilde Haualand hevder at «Når *deaf* skrives med liten d, mener man ofte det medisinske aspektet, det vil si selve det faktum at en person ikke hører. Når det skrives med stor D, som i *Deaf*, refereres det ofte til en person eller en gruppe som viser et sosialt og/eller kulturelt tilhørighetsforhold til døvesamfunnet» (2006, s. 18). Problemet her er at det ikke er tydelig nok hvem som kan falle inn under disse definisjonene. Det blir også diskutert om hørende kan defineres som Deaf, da noen av de faktisk kan ha et sosialt og/eller kulturelt tilhørighetsforhold til døvesamfunnet. Definisjonen av termen «hørende» finner man nedenfor.

Det er med andre ord ikke én bestemt definisjon av ordet «døv» som fremstår som «nøytral», og ingen av disse definisjonene fanger opp den faktiske gruppen som jeg skal studere. Studien tar sikte på personer med nedsatt hørsel som er tegnspråklige, og som har fått et vedtak om tegnspråkopplæring i skolen, fulgt læreplaner for døve og

hørselshemmede, og som har fått fritak fra opplæring og eksamen i skriftlig sidemål. Denne masteroppgaven tar altså sikte på å studere de som har fulgt §2-6 i grunnskolen og §3-9 i videregående skole (opplæringsloven, 1998). De har som nevnt nedsatt hørsel, men det er ikke alle som definerer seg selv som døve.

Det som er viktig å ha i mente er at selv om denne studiegruppen består av to for så vidt ulike grupper, er det identifisering som skiller mellom tegnspråklige døve og tegnspråklige hørselshemmede i denne oppgaven. De som er tegnspråklige med nedsatt hørsel kan definere seg selv som døv eller hørselshemmet. Skillet mellom tegnspråklige døve og hørselshemmede handler her om deres egne identifiseringer.

Den endelige definisjonen av «døv» i denne oppgaven lyder derfor slik: en person med nedsatt hørsel som har fått vedtak om tegnspråkopplæring gjennom §2-6 og §3-9 i opplæringsloven (1998), og som definerer seg selv som døv.

### **1.6.2. Tegnspråklig hørselshemmet**

Ordet «hørselshemmet» er et samlebegrep av personer med ulik grad av nedsatt hørsel. Grønlie viser til en definisjon som har blitt mye brukt av Utdannings- og forskningsdepartementet, og lyder slik: ««*Hørselshemmet*» blir i Norge brukt som en fellesbetegnelse på alle med hørselstap. Gruppen har det til felles at de ikke uten videre kan ta del i kommunikasjon, lære ord og begreper og innhente informasjon som formidles auditivt» (2005, s. 21). For noen i denne gruppen holder det å være i et rom med god akustikk, andre må ta i bruk tekniske hjelpemidler og noen er helt avhengige av visuell kommunikasjon.

Det er i dag mer og mer vanlig å kalle medisinsk døve for «hørselshemmet», med grunnlag i teknologisk utvikling som gir dem muligheten til å oppfatte talespråk ved hjelp av høreapparater eller cochleaimplantater (CI), som er avanserte høreapparater. Det er av flere årsaker ikke slik at alle tegnspråklige hørselshemmede identifiserer seg selv som døv. Teknologisk utvikling kan være en forklaring til dette, men det å basere seg på hvor mye de hører med eller uten hjelp av teknologiske hjelpemidler, er ikke et kriterium for å skille mellom døve og hørselshemmede. Det er ikke unormalt at personer som blir medisinsk definert som tunghørt, identifiserer seg selv som døv. Det er også personer som blir medisinsk definert som døv, men som identifiserer seg selv som hørselshemmet. Å ha et skille mellom døve og hørselshemmede basert på hvor kraftig hørselsnedsettelse de har, er

ikke nødvendigvis i tråd med den enkeltes selvforståelse. Det varierer fra person til person uavhengig av deres nedsatte hørsel målt i dB om de identifiserer seg selv som døv eller hørselshemmet.

En annen forklaring på økt bruk av ordet «hørselshemmede», kan forklares med utviklingen av læreplaner for døve og hørselshemmede.

Læreplanverket L97 kom med en egen læreplan for døve i norsk tegnspråk, norsk, engelsk og drama og rytmikk (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997). Denne læreplanen tok utgangspunkt i den ordinære læreplanen, men var tilpasset tegnspråklige døve og hørselshemmede med hensyn til deres språklige og kulturelle tilhørigheter. Her ble tegnspråklige elever med nedsatt hørsel, som fulgte denne læreplanen, definert som døve. Deretter kom kunnskapsløftet 2006 og nyanserte læreplanen ved å innlemme to ekstra ord, sterkt tunghørte. Læreplanen fikk nå navnet «for døve og sterkt tunghørte» (Utdanningsdirektoratet, 2006). I 2013 ble læreplanen revidert, og de erstattet «døve og sterkt tunghørte» med «hørselshemmede» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Dette kan være en årsak til fremveksten av benevnelsen «hørselshemmede» av tegnspråklige elever med kraftig nedsatt hørsel. Det kan være en kombinasjon av at læreplaner har en definisjonsmakt, men også at den følger samfunnets utvikling. Selv om samfunnet kanskje var begynt å ta i bruk ordet «hørselshemmede» hyppigere, kan det være at læreplaner bidro til å forsterke trenden. Læreplaner har makt ved at deres ordvalg gjerne blir tatt med videre av lærere, foreldre og elever. På den måten har læreplanens ordvalg en påvirkningskraft som gjør at elevene lettere identifiserer seg med det som læreplanen karakteriserer dem som. Den nye læreplanen, LK20, har igjen forandret ordvalget til «elever med tegnspråk». Den har foreløpig ikke blitt iverksatt fullstendig.

Med «tegnpråklige hørselshemmede» er det i denne oppgaven ment de som, på lik linje med døve, følger læreplaner for døve/hørselshemmede og som har fått enkeltvedtak om tegnspråkopplæring jf. §2-6 og §3-9 i opplæringsloven (1998). Felleskriteriet her er at de skal ha fått opplæring i og på tegnspråk. Det som skiller tegnspråklige hørselshemmede fra (tegnpråklige) døve i denne oppgaven, er at hørselshemmede av ulike årsaker ikke definerer seg selv som døve. Tegnspråklige døve og hørselshemmede er oppgavens målgruppe, og jeg har valgt å nevne begge grupper konsekvent i oppgaven for å unngå at jeg utelukker den ene gruppen basert på deres identifisering.



### **1.6.3. Tegnspråklige døve og hørselshemmede (DHH)**

Det kan fremstå som tungvint, upraktisk og slitsomt for leserne dersom jeg velger å hele tiden skrive «tegnpråklige døve og hørselshemmede». Det tar dessuten unødvendig mye plass i teksten. Det har blitt mer og mer vanlig å slå sammen både tegnspråklige døve og hørselshemmede. I amerikansk forskning bruker de ofte forkortelsen DHH (Deaf or Hard of Hearing). En amerikansk definisjon av forkortelsen lyder slik:

«A student who is deaf or hard-of-hearing has a hearing loss aided or unaided, that impacts the processing of linguistic information and which adversely affects performance in the educational environment. The degree of loss may range from mild to profound” (Florida Department of Education, 2020).

Dette viser at definisjonen i hovedsak tar opp problematikken som døve og hørselshemmede har til felles: nedsatt hørsel hindrer dem en normal talespråkutvikling, som igjen for de fleste hindrer en naturlig tilegnelse i auditive læringsomgivelsene. Forkortelsen har også blitt overført til norsk forskning, og ordene begynner på de samme bokstavene til tross for oversettelsen: døve og hørselshemmede. Det er usikkert om DHH er ment for å være et uttrykk eller en oppramsing av to grupper, men i mitt tilfelle er det ment for å nevne begge gruppene. Jeg velger altså å skrive «DHH» istedenfor «tegnpråklige døve og hørselshemmede» videre i denne oppgaven.

### **1.6.4. Hørende**

I døvesamfunnet har de en egen term om personer som ikke er en del av døvesamfunnet. Disse kalles «hørende», og er personer som ikke har nedsatt hørsel (Haualand, 2006, s. 20). Ofte kan man også bruke denne termen for å beskrive personer som ikke har kunnskap om DHH eller tegnspråk. Haualand påpeker også at dersom hørende har lært seg tegnspråk og har en del kontakt med DHH, blir de oppfattet som *mindre hørende*.

Ordet «hørende» blir brukt flere ganger i oppgaven for å sikte til personer uten nedsatt hørsel, og det kan også være knyttet til majoriteten. Døvesamfunnet bruker gjerne termen «hørende skole» for å definere skoler som ikke primært er for DHH, noe som kan lyde rart eller fremmed for personer utenfor døvesamfunnet.

### **1.6.5. Integrerte elever**

I den norske skolepolitikken er det et mål å inkludere alle elever i sin egen nærscole, også DHH elever: «Skolen må gi alle elever muligheter til læring og utvikling uavhengig av

forutsetningene deres. Læreren skal legge til rette for en opplæring som ivaretar både fellesskap og hver enkelt elev, slik at elevene får best mulig utbytte av opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slik har det ikke alltid vært, for tidligere ble man sendt til statlige spesialskoler dersom det var behov for tilrettelegging. Arnfinn Muruvik Vonen skriver at spesialskolene ble lagt ned rundt 1990, men døveskolene overlevde nedleggingen og ble senere gjort om til skoleavdelinger ved kompetansesentre rundt om i landet (2020, s. 146).

Hensikten med overlevelsen av statlige døveskoler var å beholde tegnspråklige arenaer. Likevel ble statlige døveskoler etter hvert lagt ned. Vonen forklarer at det er flere faktorer som spiller inn: På den ene siden bidro fremveksten av CI, et avansert høreapparat, til å lettere legge til rette for DHH på deres nærskoler. På den andre siden mener flere at beslutningstakerne utviste dårlig skjønn når de vurderte at elevene kom til å klare seg like bra eller bedre på sin nærskole (2020, s. 147). Derfor er det ikke lenger slik at DHH elever går på en statlig spesialskole i hverdagen, og det er mangel på tegnspråkkompetanse i de fleste skoler (Supervisuell, sitert i Urdal, Skaten & Torbjørnsen, 2020, s. 194). Likevel har skolene en plikt til å sørge for at elever som får tegnspråkopplæring får deltatt i et tegnspråklig læringsmiljø. Elevene får nå tilbud om en alternativ opplæringsarena, arrangert av Statped, som tilbyr skolene bistand i å kunne tilfredsstille DHH elevers behov (Utdanningsdirektoratet, 2010). Det er flere merkelapper for denne gruppen, som for eksempel elever i bostedsskole, elever i nærskole eller *integreerte elever*. I min omkrets har det vært vanlig å kalle denne gruppen, inkludert meg selv, for integrerte elever. Det er også tidsbesparende og enklere å la den gruppen få kallenavnet «integrerte elever».

I denne oppgaven står «integrerte elever» altså for DHH elever som går på nærskoler som vanligvis ikke har et godt nok tegnspråklig tilbud for dem, og som regel blir sendt til en alternativ opplæringsarena i kortere perioder.

### **1.7. Disposisjon av oppgaven**

I kapittel 1 har jeg introdusert bakgrunnen for temaet, presisert mer konkret hva oppgaven handler om og kommet med definisjoner av ord som er vesentlig å kjenne til for videre lesing av oppgaven. Kapittel 2 presenterer bakgrunn for sidemålsordningen, forskning om fritaksordningen for andre grupper og DHH sin tospråklighet. Til slutt blir verdien av skriftlig

sidemålsopplæring for DHH fremstilt. Disse elementene utgjør forskningsbakgrunn for denne oppgaven. I kapittel 3 kommer det teoretiske rammeverket frem. Her presenterer jeg generell tospråklighetsforskning og kommer deretter med ulike begreper knyttet til andrespråksforskning. Motivasjon, holdning og investering er de tre begrepene som blir presentert. Etter det blir audisme introdusert i forbindelse med forståelse av DHH sin livsverden i møte med et auditivt dominert samfunn som kan påvirke deres investering i de ulike språkene. Til slutt vil det historiske bakteppet for fritaksregelen og opplæringen for DHH bli presentert for å danne konteksten for dagens opplæring, med lovverker og læreplaner for oppgavens målgruppe. I kapittel 4 blir metodevalget for oppgaven, kvalitativt forskningsintervju, redegjort. Her vil DHH som en marginal gruppe bli problematisert i henhold til datainnsamling, etiske vurderinger, rekruttering, konfidensialitet og transkripsjon. I dette kapitlet blir forarbeidet, gjennomføringen og etterarbeidet av kvalitative intervjuer også presentert. Til slutt vil informantutvalget bli presentert. I kapittel 5 blir resultatet av analysen presentert i tre hovedkategorier: nynorsk, det lydbaserte samfunnet og brukervedvirkning. Kapittel 6 er diskusjonskapitlet som tar utgangspunkt i det som blir lagt frem i analysedelen og kobler det opp mot teorier og forskning fra kapittel 2 og 3. I kapittel 7 blir oppgavens funn knyttet til oppgavens forskningsspørsmål. Jeg avslutter oppgaven med å presentere ideer til fremtidig forskning, der denne masteroppgaven forhåpentligvis vil være et viktig bidrag.

## 2. Forskningsbakgrunn

### 2.1. Den norske språksituasjonen

I den norske skolen skal elevene de to siste årene i grunnskolen ha opplæring i begge målformer (opplæringsloven, 1998, §2-5). Det gjelder også i videregående skole, i henhold til læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Skriftlig sidemålsopplæring er som nevnt obligatorisk for elevene, gitt at de ikke innfrir kriteriene for fritaksparagrafen som er regulert i forskrift til opplæringsloven (2006, §1-11), som er nøkkelpunktet for denne oppgaven. Den obligatoriske sidemålsopplæringen generelt er et resultat av prinsippet om at nynorsk og bokmål skal være likestilte skriftspråk i Norge. Det kom først til uttrykk gjennom jamstillingsvedtaket i 1885, og blir også bekreftet gjennom ny språklov (Kulturdepartementet, 2020, s. 10). I 1907 ble sidemålsopplæring et formalisert krav for gymnaset gjennom kravet om eksamen både i hovedmål og sidemål (Haugland, 1971, s. 105). Krav om sidemålsopplæring kom inn i grunnskolen gjennom krav om lesing på både nynorsk og bokmål i normalplanen for folkeskolen fra 1939 (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939, s. 48), mens siden 1971 (midlertidig mønsterplan) har det vært krav om skriftlig kompetanse i sidemål også i ungdomsskolen (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet, 1971, s. 68). I stortingsmelding nr. 23 kan vi lese følgende om koblingen mellom sidemålsopplæring og overordnede mål med opplæringen:

«Et overordnet dannelsesmål for skolen er å forberede elevene til demokratisk medborgerskap, dvs. vil si til å delta aktivt på ulike samfunnsarenaer som likeverdige deltakere i påvirknings- og beslutningsprosesser. Et premiss for den demokratiske språkpolitikken i Norge er at de to norske målformene nynorsk og bokmål til sammen utgjør det nasjonalspråket som alle norske statsborgere har rett og, på visse betingelser, plikt til å lære.» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 31).

Meldingen tar utgangspunkt i målet om at sidemålsopplæring er en demokratisk faktor, og at alle norske statsborgere har rett på det nasjonale språket som består av begge skriftspråkene. I språkloven står følgende:

«I denne sammenhengen er det viktig å trekkje fram den demokratiske verdien av at alle norske skuleelevar får opplæring i begge dei norske skriftspråka. Ei grunnopplæring som gjev kunnskapar og ferdigheiter i både nynorsk og bokmål, er ein føresetnad for at skriftspråka skal

vere likeverdige, og gjev eit utgangspunkt for alle til å bruke begge skriftspråka.»

(Kulturdepartementet, 2020, s. 17).

Dette er noe som Benthe Kolberg Jansson også har poengtert ved å hevde at formålet med sidemålsopplæringen er at begge skriftspråkene skal holdes som bruksspråk og kulturbærende språk, men også at alle skal kunne bruke begge skriftspråkene for å delta i den norske skriftkulturen (2011a, s. 167). Hun hevder også at innbyggerne i Norge må være i stand til å kunne bruke begge skriftspråkene i ulike sammenhenger, noe som samsvarer med opplæringslovens krav om opplæring i skriftlig sidemål. Språkloven tar også stilling til det: «Å bruke bokmål og nynorsk etter loven skal ikkje reknast som spesialkompetanse, men byggjer på ein føresetnad om ein grunnkompetanse som igjen har sin basis i skriftleg sidemålsundervisning etter opplæringsloven» (Kulturdepartementet, 2020, s. 156).

Selv om sidemålsopplæring blir begrunnet med tilvisning til demokrati og medborgerskap, er det likevel enkelte grupper som kan få fritak.

## **2.2. Tidligere forskning om sidemål og norskfaget**

Sidemålsforskningen har de siste årene fått flere bidrag som ser på sidemålsopplæring for minoritetsspråklige. Disse handler hovedsakelig om elever som har fått fritak fra vurdering med karakterer i sidemål. Det vil si at de får opplæring i skriftlig sidemål og skal ha underveivurdering (Forskrift til opplæringsloven, 2006, §3-19), men ikke med karakter. Min målgruppe skiller seg ut ved at de har fått fritak fra skriftlig opplæring og eksamen i sidemål (Forskrift til opplæringsloven, 2006, §1-11). Likevel kan disse studiene være relevante for denne oppgaven, siden der er visse tema og fellestrekk som kan tas med videre i min forskning.

Artikkelen «Å lære eit mindretalsspråk som andrespråk – erfaringar frå fleirspråklege ungdomsskuleelevar i to nynorskkommunar» (Myklebust & Osdal, 2020) er nokså unik i sidemål og flerspråklighetsperspektiv, da den setter fokus på de som har nynorsk som hovedmål, og samtidig er minoritetsspråklige. Myklebust og Osdal oppsummerer at det ser ut som om de som lærer nynorsk som andrespråk, møter de samme utfordringene som de som har norsk som førstespråk. Utfordringene handler om lite tilgjengelighet og eksponering av nynorsk (2020, s. 167). Det finnes også to masteroppgaver som tar opp fritaksproblematikken for minoritetsspråklige. Disse er basert på lærernes, og ikke elevenes,

perspektiv (Talsethagen, 2008; Larsen, 2018). Selv om disse avhandlingene i hovedsak handler om selve nynorskundervisningen, problematiserer de om det er for enkelt å få fritak fra vurdering i sidemål og tar opp konsekvensene når det gjelder ressursproblemer, negative holdninger og manglende kulturell og språklig læring. I tillegg til forskning om minoritetsspråklige, har Endre Brunstad (2020) gjort en studie om hørende norskspråklige elever som har skiftet målform fra nynorsk til bokmål. Brunstad ser på opplevd språkkompetanse, mindretallsposisjon og språkholdninger, noe som kan trekkes videre til min målgruppe. Ved siden av forskning om sidemålkompetanse, har Øyvind Aspen (2010) skrevet en masteroppgave om døves tospråklighet, der han undersøker sammenheng mellom døves undervisningstilbud i tegnspråk og ferdigheter i norsk.

Myklebust og Osdal har som utgangspunkt at holdninger og motivasjon er begreper som står hverandre nært når man snakker om andrespråklæring (2020, s. 150). De viser til annen forskning som problematiserer at holdninger er noe som fort kan endre seg og påvirker motivasjonen til elevene. Med andre ord handler det om at holdninger har noe å si for motivasjon til å lære. De tar også opp dilemmaet om særskilt norskopplæring: denne opplæringstypen er ment for å motvirke at elevene ikke forstår undervisningsspråket. Dersom de får en særskilt norskopplæring i en lang periode, kan de «(...) kome i konflikt med ynske om rask integrering i det ordinære tilbødet, og dermed språklæring som eit resultat av samhandling med dei elevane som har norsk som førstespråk» (2020, s. 162). Blant informantene deres hadde flere av dem valgt bort den særskilte opplæringen, og det var nesten ingen som hadde søkt om fritak fra vurdering i sidemål. Det som er viktig å ha i mente er at disse elevene har nynorsk som hovedmål, og da er det mer naturlig at de ønsker å også få opplæring i bokmål. Bokmål er skriftspråket med størst utbredelse og synlighet i det norske samfunnet.

Det unike med denne forskningen er at flerspråklige elever med nynorsk som hovedmål ikke syntes det var vanskelig å tilegne seg sidemålet. Slik fremstår det ikke for de med bokmål som hovedmål: «Det er eit faktum at svært mange fleirspråklege ungdommar med bokmål som hovudmål har fritak frå vurdering i sidemålet, då nynorsk» (Jansson, sitert i Myklebust & Osdal, 2020, s. 165). Videre hevder Myklebust og Osdal: «Men truleg ser nok også mange fleirspråklege elevar nytta av å få sluttvurdering i sidemålet når det er bokmål; fleirtalsspråket som dei vil ha bruk for i møte med verda utanfor skulen» (2020, s. 165).

Dette viser at investering og motivasjon henger sammen med språkholdning: ser man verdien av å lære sidemålet, får man gjerne en bedre holdning for sidemåls læring.

Talsethagen (2008) problematiserer holdninger i flerkulturelle klasser som en konsekvens av at flere minoritetsspråklige har fått fritak fra vurdering og at noen av dem også har fått fritak fra skriftlig sidemålsopplæring. Oppgavens funn er interessante for dette masterprosjektet, og et av disse går ut på at ingen av informantene har lagt merke til at fritakselevne blir mer positivt innstilt til nynorsk når de slipper vurdering (2008, s. 113). Det eneste positive med fritaket, ifølge hennes studie, er at de som er svake i hovedmålet sitt, ikke blir forvirret av to ulike skriftspråk (Talsethagen, 2008, s. 114).

Talsethagens studie viser til flere negative konsekvenser og påpeker blant annet at fritaket bidrar til å forverre holdningene som elevene har til nynorsk: «den kan forverre holdningene som mange av elevene allereie har til nynorsk» (2008, s. 115). Dette er noe som igjen fører til lavere motivasjon til å lære skriftspråket. At de ikke blir vurdert, kan føles meningsløst for elevene. Fritaket fra sidemål, som ofte dreier seg om nynorsk, kan «byggje opp under den låge statusen nynorsken allereie har» (Talsethagen, 2008, s. 115). Det fører til at elevene, til og med de som ikke får fritak, sliter med å se poenget med nynorsk når det er en målform som er så lett å slippe unna.

I Larsens masteroppgave ser vi blant annet at negative holdninger til nynorsk hos elevene er en av utfordringene i nynorskundervisningen (2018, s. 68). Larsens funn samsvarer med Talsethagens funn når det gjelder flerkulturelle klasser der fritakselevne hadde lav motivasjon som følge av manglende ytre motivasjon, og at de norskspråklige elevene slet med å finne motivasjon da de var vitne til at mange i klassen fikk fritak fra vurdering i skriftlig sidemål (Larsen, 2018, s. 78). Dette er noe som også kan overføres til norskundervisningen for DHH, når man skal gå innom nynorsktekster. En av grunnene til negative holdninger, er at man ikke ser nytten av å kjenne til sidemålet. Det er ikke så underlig at minoritetsspråklige elever med fritak fra vurdering får en negativ holdning til sidemålet, da de ikke behøver å bekymre seg for karakterene, noe som svekker den instrumentelle investeringsverdien. På den måten har sidemålet en mindre viktig funksjon for minoritetsspråklige, jf. §3-19 (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Samtidig er det interessant å se på Larsens intervju med den ene læreren som hevder at fritakselevne ikke har dårligere holdninger enn de andre, og at det heller var tvert imot, fordi sidemålet gir ikke noen faglige konsekvenser for fritakselevne (Larsen, 2018, s. 71). Larsen viser også til et

forskningsprosjekt, «Fellespråklige lærebøker i samfunnslære», som bekrefter det. Prosjektet viser til at det var en mindre andel fritakselever som hadde negative holdninger til nynorsk som sidemål (Berge et al., 1998, sitert i Larsen, 2018, s. 72).

Når det gjelder DHH-gruppen, er det derfor interessant å se på deres holdning til sidemålet, da de ikke skal ha skriftlig sidemålsopplæring i det hele. Hvordan blir deres holdning til nynorsk som sidemål formet når de ikke skal lære å kunne produsere tekster på denne målformen? Er lesing nok for å engasjere dem i å lære seg å kjenne til skriftspråket uten noe formell skriftlig opplæring? Nyttverdien av sidemålet er en ting, men man må også se på om tilfellet med at fritakselevne faktisk kan få en bedre holdning til sidemål, når det ikke føles som tvang fra skolen, stemmer.

Forskjellen mellom minoritetsspråklige grupper generelt og min egen målgruppe, er at min ikke følger en overgangsplan, og at de får opplæring i og på norsk tegnspråk. Det er ikke et overordnet mål at min målgruppe skal bli inkludert på den måten at de etter hvert skal ta avstand fra deres førstespråk, norsk tegnspråk, for målet er å bli tospråklig uten å gå på bekostning av det ene eller det andre språket. DHH har rett til å følge en norskundervisning som er utformet for dem, jf. læreplanen norsk for døve/sterkt tunghørte/hørselshemmede/elever med tegnspråk, og kan derfor bli tatt ut av klasserommet dersom de går i en ordinær klasse. De har andre kompetansemål som må følges, noe som ikke gjelder minoritetsspråklige elever, da de bare får fritak fra vurdering. Derfor kan ikke utfordringene i nynorskundervisningen i flerkulturelle klasser, som mye av forskningen har forholdt seg til, direkte overføres til klassene med DHH elever.

I tillegg til studier om sidemålsopplæring og minoritetsspråklige, har det blitt gjort en studie om språkskiftet fra nynorsk til bokmål hos hørende norskspråklige elever (Brunstad, 2020). Brunstad lister opp faktorer som kan være relevante å se på i henhold til masterprosjektets mål: opplevd språkkompetanse, mindretallsposisjonen til nynorsk og språkholdninger. Studien tok med engelsk som en sammenligningsfaktor, og funnet viste at hørende elever med bokmål som hovedmål oppgir at de er tryggere i engelsk enn nynorsk skriftlig. Den største andelsgruppen oppgir at de verken er trygge eller utrygge i skriftlig nynorsk. Hørende elever med nynorsk som hovedmål oppgir at de stort sett er trygge i både nynorsk og engelsk skriftlig. Forskjellen mellom elever med bokmål og nynorsk som hovedmål, er at de med bokmål oppgir at de er tryggere på hovedmålet enn det nynorskelever gjør (Brunstad, 2020, s. 186). Årsaken til dette blir begrunnet med at



nynorskelevne har en mer kritisk tilnærming til sin egen lese- og skrivekompetanse i deres eget hovedmål. Brunstad påpeker at opplevd kompetanse og faktisk kompetanse ikke alltid er i samsvar, og man må derfor forholde seg kritisk til deres opplevde kompetanse (2020, s. 187). Brunstad forklarer at elevenes språkoppfatninger er et resultat av flere faktorer, som eksponering, språkholdning, språkprestisje og nynorsk som et mer avansert språk. Når det gjelder nynorsk som et mer avansert språk, påpeker Brunstad at: «Ein skal på den eine sida ikkje underslå at nynorsken har ein grammatikk med litt fleire komponentar enn bokmålet, t.d. med samsvarsbøying av partisipp i predikativ stilling og eit gjennomført trekjønnsystem» (2020, s. 187).

Grunnen til at Brunstads studie tok med engelsk som en sammenligningsfaktor, ved siden av begge skriftspråkene, var for å kunne nyansere informantenes selvrapportering. Engelsk skiller seg fra nynorsk ved at førstnevnte har langt høyere prestisje i samfunnet enn nynorsk, og skårer høyt på internasjonalisering – noe som styrker investeringsverdien. Det er blitt hevdet at engelsk indirekte presser nynorsk: «Som bokmål er pressa av engelsk, står nynorsk under press frå bokmål. Indirekte gjev dette ei kjede der engelsk også pressar nynorsk» (Kultur- og kyrkjedepartementet, 2008, s. 195). Engelsk og nynorsk er i utgangspunktet ikke de primære brukspråkene i min målgruppe, men engelsk skiller seg ut ved at DHH får opplæring i engelsk på omtrent lik linje med den ordinære læreplanen – med visse justeringer med hensyn til nedsatt hørsel (Utdanningsdirektoratet, 2013c).

Jeg har ikke klart å finne noen studier som tar opp DHH og sidemålsopplæring, og vil derfor presentere en studie om døves tospråklighet i Norge istedenfor. Aspen sin masteroppgave sammenligner to elever som har fått opplæring i og på tegnspråk i grunnskolen, men som går på to forskjellige videregående skoler. Den ene går i en vanlig videregående skole, mens den andre går i en knutepunktskole som er tilrettelagt for hørselshemmede. Begge følger §3-9 (opplæringsloven, 1998), men eleven i den ordinære skolen får ikke noe opplæring i og på tegnspråk til tross for vedtaket. Skolen begrunner dette med at de ser det hensiktsmessig for eleven å følge et vanlig undervisningsopplegg med tolk, og målet er at eleven skal fullføre skolen med ståkarakter (Aspen, 2010, s. 54).

I denne studien har Aspen sett på lærerkompetanse, tilrettelagt undervisning, talemiljø, dekket eller udekket tegnspråkbehov, sterkt eller svakt tegnspråkmiljø og læreplaner fra begge skolene. Han har funnet ut at disse faktorene påvirker elevenes kompetanse i lesing og skriving: Eleven som får tospråklig opplæring og på egne premisser,

oppnår bedre resultater enn den andre eleven som ikke følger læreplaner for DHH, og får ikke en like sterk tospråklig opplæring (Aspen, 2010, s. 90). Studien viser altså til at en solid tospråklighetsopplæring med dekket tegnspråkbehov, sterkt tegnspråkmiljø og læreplaner for DHH er en viktig forutsetning for elevenes faglige prestasjoner.

I og med at jeg ikke har klart å finne noen studier om DHH og sidemålsopplæring, indikerer det enten at det er svært lite forskning, eller at det i verste fall ikke eksisterer noen forskning knyttet til DHH og sidemålsopplæring. Heller har jeg ikke klart å finne forskning om de andre i den samme fritaksparagrafen: samer, kvener eller norskfinner. Derfor er disse nevnte forskningsrapportene interessante og kan være til nytte for min forskning, selv om disse ikke tar utgangspunktet i fritaksparagrafen §1-11.

### **2.3. DHHs tospråklighet**

DHHs tospråklighet er særegen fordi den involverer ulike fysiske modaliteter (Vonen, 2020, s. 131). Vonen skiller mellom to forskjellige tospråkligheter som vedrører tegnspråk. Den ene er bimodal tospråklighet med et tegnspråk og et tale-/skriftspråk, og den andre er unimodal tospråklighet med to tegnspråk. DHHs tospråklighet er et sentralt element i denne oppgaven. De er tospråklige ved at de både behersker det visuelle tegnspråket og et skriftlig språk. Tegnspråk er et visuelt språk uten eget skriftspråk. Vanligvis tilegner DHH seg majoritetsspråket gjennom lesing: de lærer både et nytt språk og et nytt medium: skrift (Arnesen et al., 2002, s. 20). Dette gjør at DHH blir bimodalt tospråklige med et tegnspråk og et tale-/skriftspråk. Noen DHH tilegner seg både skrift og tale gjennom hørselstekniske hjelpemidler, høreapparater og CI, og andre DHH kun skriftspråket. Flere av de er, av ulike årsaker, også unimodale tospråklige da de også tilegner seg andre tegnspråk.

#### **2.3.1. Synet på DHHs tospråklighet gjennom tiden**

Ser man nærmere på prosessen for tegnspråkets anerkjennelse kan man trekke paralleller til både det kritiske og det positive synet på flerspråklighet. Det kritiske synet, som var dominerende før 1960-tallet (Engen & Kulbrandstad, 2017, s. 162), gjaldt også for tegnspråkets posisjon i samfunnet. Kermit skriver i sitt kapittel at det å kunne tale og munnnavlese var et kriterium for intelligens (2006, s. 51). DHH elever ble i den tiden vurdert på grunnlag av deres taleferdigheter og evnen til munnnavlesning. Dette ble gjort for å kunne

plassere dem i tunghørteklasser eller døveklasser – ikke basert på deres hørselsnedsettelse, men etter hvor flinke de var, basert på hørendes premisser. Tunghørteklasser bestod da av de som var flinke i taleferdigheter og munnavlesning, mens døveklasser bestod av de som var mindre flinke.

Tegnspråk ble ikke benyttet i undervisning på denne tiden, og man så på tegnspråk som et hjelpemiddel og ikke et fullverdig språk. Med grunnlag i det hevder Kermit at flere DHH skammet seg over seg selv og så på det som en skam å bruke tegnspråk (2006, s. 52). Innsikten om tegnspråk som et fullverdig språk og et verktøy for læring, kom med William C. Stokoe sin forskning på 60-tallet. Den viste at amerikansk tegnspråk var et fullverdig språk med alle kjennetegnene som naturlige språk innehar (Kermit, 2006, s. 53). Ved siden av det gradvis økende positive synet på tospråklighet, publiserte Stokoe forskning som markerte et gjennombrudd for tegnspråkets anerkjennelse. Det førte til at tegnspråk nå ble tatt tilbake i undervisningen i store deler av verden, og at tegnspråk endelig ble sett på som det naturlige språket for DHH. For å sitere Kermit: «Et døvt barn som fikk et tegnspråk som sitt primære språk, kunne med andre ord bruke dette tegnspråket som et redskap til læring og sosialisering på samme måte som et hørende barn bruker et talt språk» (2006, s. 53). Konsekvensen av den mørke historien om tegnspråkets posisjon refererer til en reell språkdeprivasjon som døve elever ble utsatt for:

«Ved å gjøre det til en hovedmålsetning at døve elever skulle beherske talt språk, hadde man fratatt døve noe som er selvfølgelig for de fleste: at man har et språk som det er så lett å snakke at vi aldri egentlig trenger å lure på om vi kan uttrykke oss og si det vi måtte ønske med dette språket. Dette er noe av essensen i hva et primært språk (eller morsmål) setter oss i stand til, og fordi det faller oss så lett å bruke det, er vårt primærspråk vårt viktigste verktøy når vi skal realisere våre evner og anlegg. Å bli fratatt muligheten til å få et primært språk som man kan oppnå en slik umiddelbar beherskelse av, truer dermed ens mulighet for god læring og utvikling». (Kermit, 2006, s. 54).

Den alvorlige konsekvensen av det kritiske synet på flerspråklighet har nå blitt tatt på alvor av kulturdepartementet, og de har reist problemstillingen i deres fremlegg av språkloven, og problematiserer språkdeprivasjon for hørselshemmede:

«Når eit minoritetsspråk blir assimilert i ein majoritetsspråkleg kultur, vil det alltid vere eit stort kulturelt tap. Hørselshemma kan ha avgrensa høve til å lære talespråk, og har dei ikkje tilgang

til teiknspråk, kan det ende med språkdeprivasjon. Språkdeprivasjon vil seie mangel på fullverdig språk. Eit resultat av språkdeprivasjon kan vere at døve barn risikerer å mistyde meininga med det som blir sagt, til dømes ironi og ulik språkbruk til ulike situasjonar. Språkdeprivasjon kan få alvorlege konsekvensar for både opplæring og sosialt liv og gjev i mange tilfelle psykiske plager.» (Kulturdepartementet, 2020, s. 75).

I dag får mange DHH operert inn CI, og det har ført til utbredte misoppfatninger av at et slikt inngrep gir en god hørsel. Dette fører til at foreldrene i dag får faglig ubegrunnede råd om å ikke lære seg tegnspråk, og da er veien til språkdeprivasjon kort. Dagens teknologi har ført til et større mangfold blant DHH: flere av dem får nå bedre hørselsteknologi som gjør det mulig å tilegne majoritetsspråket i muntlig form (Vonen, 2020, s. 132), mens andre forblir medisinsk døve uten noe nytte av hørselstekniske hjelpemidler. Det er også stor fare for å bli utsatt for språkdeprivasjon dersom disse barna ikke får tegnspråkopplæring, da det er variasjoner i hvor godt man kan klare seg med inngrepet, CI, uten tegnspråk. Kermit påstår at CI har ført til nye muligheter og problemstillinger som aldri eksisterte tidligere (2006, s. 58). Han setter også situasjonen på spissen og hevder at mye av det minner om tidligere generasjoner som ble utsatt for det kritiske synet på flerspråklighet. Med bakgrunn i nye muligheter og problemstillinger, kan DHH individers språkbakgrunn være svært varierende: språktilgang, eventuell språkdeprivasjon, språkbruk i hjemmet og kvaliteten på tegnspråkopplæring i skolen.

### **2.3.2. DHHs særegne tospråklighet**

Når DHHs tospråklighet blir omtalt som spesiell, har det å gjøre både med særegenheter ved tegnspråk, med oppfattelsen av majoritetsspråk og med selve praksisen av tospråklighet. Som tidligere nevnt, har ikke tegnspråk noen skriftlig form, og tegnspråklige omtales som bimodalt tospråklige når de tilegner seg et skriftspråk. For å sitere Vonen (2020, s. 133): «I Norge er det ut fra språkpolitiske dokumenter, opplæringslovverk m.m. rimelig å si at tegnspråkbrukerne er politisk anerkjent som en tospråklig gruppe med både norsk tegnspråk og norsk (og eventuelle andre språk)». Det er et mål i læreplanverket L97 og LK06 at DHH skal være bimodalt tospråklige. Dette målet sikter til at tegnspråklige kan bli gode lesere ved hjelp av kognitive ferdigheter som de har ervervet gjennom tegnspråk (Fiksdal & Nervik,

2009, s. 27). Dette kan minne om Common Underlying Proficiency (CUP), utviklet av Jim Cummins, med isfjell-modellen som metafor for teorien (Engen & Kulbrandstad, 2017, s. 168). Metaforen går ut på at under vann (det vil si det vi ikke kan observere) ligger en kunnskaps- og kompetansebase som er grunnlaget for språkutvikling og språkkompetanse generelt. Denne basen kommer til syne gjennom isfjell med to eller flere topper over vannet, avhengig av hvor mange språk man tilegner seg (Engen & Kulbrandstad, 2017, s. 168).

Cummins tok fatt på problemstillingen om at tegnspråk er et visuelt språk som skiller seg fra skriftspråk, og undersøkte om tegnspråk også har denne overføringseffekten som CUP baserer seg på. Han henviste til forskning som viser at døve barn av døve foreldre presterer bedre skriftlig enn døve barn av hørende foreldre (Cummins, 2007, s. 8). Forskjellen er at DHH barn av DHH foreldre får et naturlig språk fra fødselen av og derfor har større muligheter til å tilegne seg et mer avansert tegnspråk, mens DHH barn av hørende foreldre normalt ikke får tilegnet seg et naturlig språk tidlig. Dette gjør at DHH barn av DHH foreldre oppnår høyere kognitive ferdigheter. Med det hevder Cummins at tegnspråk og skriftspråk opererer med språklig gjensidig avhengighet, og at tegnspråk bidrar til en kognitiv utvikling hos DHH som danner et sterkere grunnlag for å kunne lære seg flere språk (2007, s. 9).

Bimodal og unimodal tospråklighet er noen av elementene som skiller DHHs tospråklighet fra andre tospråklige grupper, men det er også flere andre faktorer som stiller denne gruppen i en særstilling. Vonen lister opp tre av dem (2014, s. 120). Den første faktoren handler om tilgangen til majoritetsspråket, norsk. Det er vanskeligere for DHH å tilegne seg norsk på grunn av hørselsnedsettelsen, blant annet fordi det ikke er mulig for dem å høre og snappe opp ord i hverdagen. Den andre faktoren dreier seg om at over 90% av DHH blir født av hørende foreldre (Hill, 2015, s. 196), og at de aller fleste foreldre ikke kan tegnspråk fra før. Dette gjør tilgangen til tegnspråk vanskeligere og kan være skadelig for DHH barns kognitive utvikling. Den tredje faktoren er at tegnspråk er et visuelt språk uten skriftspråk, noe som skiller seg fra alle andre minoritetsspråk som er auditivt basert. Dette fører til at man blander elementer fra tegnspråk og skriftspråk på andre måter enn når det handler om to tale-/skriftspråk.

Cummins er klar over den spesielle utfordringen og hevder at det er nødvendig med flere tiltak for å unngå at DHH barn av hørende foreldre skal lide av språkdeprivasjon (2007, s. 7). Tiltakene er preget av mer eksponering av tegnspråk, noe som kan gi bedre

språktilgang i hverdagen hos DHH barn, både i skolen og på fritiden. Han viser også til at Skandinavia er fremst i verden når det gjelder tegnspråkopplæring for hørende foreldre av DHH barn, noe som fører til at DHH barn lettere får tilegnet seg tegnspråk på et aldersadekvat nivå hjemmefra (Cummins, 2007, s. 6). Cummins roser dette tiltaket og viser til forskning fra Danmark og Sverige som viser at DHH barn av hørende foreldre som lærer seg tegnspråk, gjør det bedre i lesing enn DHH fra forrige generasjon som dro på internatskoler og ikke hadde tegnspråk i hjemmet.

#### **2.4. Verdien av skriftlig sidemålsopplæring for DHH**

Dette masterprosjektet handler om DHHs fritak fra skriftlig sidemålsopplæring. Det er derfor relevant å se på verdien av skriftlig sidemålsopplæring, som DHH kan ha nytte av. Man kan tolke hensikten med fritaket som at minoritetsspråklige elever ikke skal ha for mange språk å forholde seg til, i frykt for at det skal være til skade for språktilegnelse. Denne tilnærmingen har isolert sett et positivt formål om å styrke tegnspråkkompetansen. Samtidig synes den til å være basert på eldre teorier som handler om at hjernen har begrenset plass til flere språk, som for eksempel Separate Underlying Proficiency (SUP) (Engen & Kulbrandstad, 2017, s. 168). Hos Engen og Kulbrandstad er ballonger metaforen for denne teorien, og handler om at når den ene ballongen vokser, må det skje på bekostning av den andre. Dette ballong-synet avvises av nyere teorier om språklæring som CUP-teorien og toterskelteorien.

Jansson fremmer et interessant poeng med sidemålsopplæring: å lære sidemålet er ikke det samme som å lære et fremmedspråk, det er å lære en annen variant av norsk skriftlig (2011a, s. 175). Spørsmålet er om det også gjelder for bimodalt tospråklige DHH. De har norsk tegnspråk som førstespråk, og dermed kan innlæringen av norsk skriftlig sammenlignes med tilegnelse av andrespråket. Videre innebærer norsk skriftlig som nevnt et nytt medium: skrift. Det gjør at den sære tospråkligheten byr på andre utfordringer som ikke kan sammenlignes med andre tospråklige grupper. Det er også for lite, eller ikke-eksisterende, forskning på forholdet mellom DHH og sidemålsopplæring til å kunne gi et nyansert svar på det her. Det å lære seg sidemålet kan gi en utvidelse av det språklige ordforrådet og en bredere norskkompetanse. Manglende sidemålsopplæring dreier seg også om manglende tilgang til de ulike kulturelle uttrykkene som skriftspråkene representerer, særlig for de som har nynorsk som sidemål, da dette skriftspråket er lite synlig.

Også mer instrumentelle aspekter er relevant å nevne i forbindelse med sidemålsopplæringen: DHH elever skal senere få seg jobb, og flere yrker krever kompetanse i sidemål. I offentlige tjenester som direktoratet, NAV, kommuner og lignende, er det krav om at man skal mestre begge målformer (Målloven, 1980, §§1, 4-6, 8). Hensikten er at statsorganet skal imøtekomme språkønsket til den man kommuniserer med. Med det skal man for eksempel kunne skrive nynorsk hvis man skal jobbe i en kommune der nynorsk er administrasjonsspråket, og omvendt hos bokmålskommuner (Målloven, 1980, §1). Det finnes med andre ord instrumentelle grunner til å skulle lære seg nynorsk.

Skriftlig sidemålsopplæring kan forstås som attraktiv dersom man skal legge vekt på at DHH skal få et bredt ordforråd, bredere norskkompetanse, samtidig kulturtilgang og karrieremuligheter.

### 3. Teoretisk rammeverk

Etter å ha blitt kjent med oppgavens forskningsbakgrunn, er dette kapitlet ment å fungere som en teoretisk orientering mot oppgavens formål. Jeg har valgt å starte dette kapitlet med generell tospråklighetsforskning for å nyansere forståelsen for DHH sin tospråklighet. Deretter vil det være naturlig å koble inn andrespråksforskning, i og med at oppgaven handler om en tospråklig gruppe og dens relasjon til sidemålsopplæring. Ved siden av tospråklighet og andrespråksforskning, er det grunnleggende å kjenne til DHH sin verdensforståelse for å kunne forstå deres opplevelse av fritak fra skriftlig sidemålsopplæring. Med det vil audisme og ideologien om den inkluderende skolen for DHH bli problematisert. Et parallelt historisk bakteppe i målgruppens opplæringsystem, fritaksordning og DHHs skoletilbud, vil deretter bli presentert for å forstå dagens opplæringsystem. Til slutt blir dagens lovverk og læreplaner for DHH forklart mer konkret.

#### 3.1. Tospråklighetsforskning

Vi har allerede sett på at oppgavens målgruppe er bimodalt tospråklige med norsk tegnspråk og norsk, som er et viktig mål for den norske skolen. Med tanke på at tospråklighet er et sentralt element i denne oppgaven, vil det være naturlig å koble inn generell tospråklighetsforskning.

Det er flere ulike definisjoner av begrepet tospråklighet, og Einar Haugen er en av de som har definert tospråklighet: «tospråklighet begynner når en person som snakker ett språk, kan produsere fullstendige meningsfulle ytringer på et annet språk» (Haugen, 1953, sitert i Engen & Kulbrandstad, 2017, s. 25). Man har også andre definisjoner som er mer eller mindre restriktive. Engen og Kulbrandstad hevder at det ikke er en klar definisjon av tospråklighetsbegrepet, og velger i deres innføringsbok å belyse om tre synsvinkler på tospråklighet: tospråklige ferdigheter, bruk av to språk og språkholdninger (2017, s. 26). Det blir argumentert for at tospråklighet ikke har en enkel og allmenngyldig definisjon med: «Det å beherske, bruke og være følelsesmessig og identitetsmessig knyttet til to språk innebærer så mange variable faktorer at det ikke lar seg gjøre å avgrense tospråklighet presist og i få ord uavhengig av formål og situasjon» (Engen & Kulbrandstad, 2017, s. 62). Med andre ord er tospråklighet et komplekst fenomen som ikke har en allmenngyldig definisjon.



Synet på verdien av individuell tospråklighet har forandret seg gjennom tidene. Da forskning rundt tospråklighet tok til i første halvdel av 1900-tallet, eksisterte det en oppfatning av at tospråklighet var negativt, at det førte til språkforvirring og at tospråklige hadde flere kognitive problemer (Peal & Lambert, 1962, s. 1). Etter 1960-tallet kom det mer forskning som oppdaget kognitive fordeler ved tospråklighet. Brunstad viser til forskning som antyder at tospråklige barn har mange kognitive fordeler (2018, s. 143). De er blant annet i stand til å abstrahere ulike språkssystem og gjøre språklige analyser, har større mental fleksibilitet og er overlegne når det gjelder begrepsdannelse. For å nyansere dette, hevder Colin Baker at det er flere forutsetninger som må være på plass for at tospråklighet skal oppfattes som noe positivt (2006, s. 164). Flere faktorer spiller inn, blant annet alder for tilegnelse av to språk, simultan eller suksessiv tospråklighet, balansert eller ubalansert tospråklighet, om man er elitetospråklig eller folketospråklig. Selv om forskning i den siste tiden i stor grad har vært positiv med tanke på tospråklighetens kognitive fordeler, er det ikke nødvendigvis realistisk. Det har seg slik at forskning som viser dårlige resultater av tospråklighetens fordeler, i mindre grad blir publisert (De Bruin et al., 2015).

Nyere forskning viser at for å høste kognitive fordeler som tospråklig, bør man beherske begge språkene på et aldersadekvat nivå. Dette fører oss til toterskelteorien, som først ble fremmet av Tove Skutnabb-Kanga og Pertti Toukomaa, og bekreftet og utvidet av Jim Cummins (Baker & Hornberger, 2001, s. 8). Teorien tar sikte på en øvre og en nedre terskel, der hver terskel markerer et språkbeherskelsesnivå som har kognitive konsekvenser. For å unngå negative kognitive konsekvenser, må man komme seg over den nedre terskelen, og for å kunne høste fordeler må man komme seg over den øvre terskelen. Toterskelteorien tar altså utgangspunkt i at tospråklighet kan ha både fordeler og ulemper, og at man må kunne to eller flere språk på et aldersadekvat nivå for å kunne oppnå fordeler (Engen & Kulbrandstad, 2017, s. 169).

Wilder Penfield og Lamar Roberts (1959) innførte termen «Critical Period Hypothesis», som går ut på at mennesker er genetisk programmert til å motta visse kunnskaper og ferdigheter til bestemte tider i livet (Penfield & Roberts, sitert i Lightbown & Spada, 2013, s. 22). Barn som ikke får tilgang til språk i barndommen, risikerer langvarig språkdeprivasjon og får reduserte muligheter for å tilegne seg et språk på et aldersadekvat nivå. Patsy M. Lightbown og Nina Spada hevder at det er vanskelig å finne motargumenter for dette, da

omtrent alle barn får tilgang til språk i en tidlig alder. Unntaket er enkelte særtilfeller eller døve barn av hørende foreldre som ikke kan tegnspråk (2013, s. 22).

### **3.2. Allment teoretisk perspektiv i andrespråksforskning**

Motivasjon, holdning og investering er noen av de aktuelle begrepene innenfor andrespråksforskning (Myklebust & Osdal, 2020). Gujord går i dybden om motivasjonsbegrepet og hevder at motivasjon er en av nøkkelfaktorene i andrespråklæringen (2013, s. 23). Denne nøkkelfaktoren har blitt kritisert for å ha manglende konkrete definisjoner (Gujord, 2013, s. 24). Gjennom tiden har synet på motivasjon beveget seg fra å innebære et makroperspektiv til et mikroperspektiv. Tidligere ble motivasjonsbegrepet oppfattet som en faktor mellom språkgrupper i samfunnet, men fra 1990-tallet ble motivasjon oppfattet som en faktor for det enkelte individ. Man har også gått fra å se på motivasjon som et stabilt trekk til å betrakte den som dynamisk og situert (Gujord, 2013, s. 25).

Holdning er et begrep som spiller en stor rolle for motivasjon: «Avgjerande for motivasjonen var språkkinnlæraren si *haldning* til kulturen og samfunnet han skulle læra språket til» (Gujord, 2013, s. 25). Har man en god holdning til kulturen og samfunnet, er det en god forutsetning for å få økt sin motivasjon til å lære deres språk. Kulbrandstad gjengir Eagly og Chaiken sin holdningsdefinisjon slik: «Holdning er altså en indre, psykologisk tilbøyelighet hos mennesket, og denne tilbøyeligheten kommer til uttrykk ved at individet vurderer ett eller annet i den ytre verden mer eller mindre fordelaktig eller ufordelaktig» (Kulbrandstad, 2015, s. 248). Kulbrandstad hevder også at holdning ikke nødvendigvis er noe man er bevisst på, og at holdning kan være kortvarig i motsetning til tidligere teorier som så på holdning som stabilt og varig (2015, s. 249). Kulbrandstad presenterer tre ulike vurderingsformer for holdninger: kognitiv, affektiv og konativ. Den første formen, kognitiv, skjer når man tenker på holdningsgjenstanden som noe positivt eller negativt. Affektiv er en følelsesmessig vurderingsform som knyttes til negative eller positive følelser overfor gjenstanden. Den siste vurderingsformen, konativ, skjer når man handler på en negativ eller aksepterende måte. Imidlertid kan alle de tre formene skje samtidig (2015, s. 248-249).

Språkholdninger er en spesiell type holdning som har med språk å gjøre. Det handler blant annet om vurderinger av språk, språkvarieteter og hvordan språk og språkvarieteter blir brukt (Kulbrandstad, 2015, s. 249). Holdninger generelt, inkludert språkholdninger, er

komplekse fenomener som ikke er direkte tilgjengelige for forskere. Kulbrandstad hevder at i forskning er det vanlig å klassifisere tre hovedtyper av fremgangsmåter som kan fange opp holdninger gjennom verbale ytringer eller atferd. Den ene er analyser av hvordan språk og språkvarieteter omtales og behandles i samfunnet. De to andre hovedtypene er direkte og indirekte fremgangsmåter. Den direkte dreier seg om å få tak i eksplisitte, bevisste holdninger og den indirekte handler om implisitte, ubevisste holdninger (Kulbrandstad, 2015, s. 251).

Begrepet investering har blitt konstruert av Bonny Norton for å koble motivasjonsbegrepet til kulturelle og sosiale faktorer, blant annet til maktspekter (Darvin & Norton, 2015). Darvin og Norton hevder at motivasjon i seg selv ikke er nok, for selv om man kan være høyt motivert for læring av et språk er det, av ulike årsaker, ikke en garanti for at man investerer det nødvendige for å levere gode resultater (2015, s. 37). Darvin og Norton argumenterer for investering slik: «(...) if learners invest in a language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic and material resources, which will in turn increase the value of their cultural capital and social power» (2015, s. 37). Investering er brukt ut fra tanken om at individene vil maksimere verdier, det vil si at man vil investere i noe som kan gi dem kulturell og sosial kapital. Dette er også Bourdieu opptatt av. Han ser på kapital som makt, og at kapital strekker seg fra det økonomiske aspektet til det kulturelle og sosiale aspektet. Denne kapitalen blir av Bourdieu kalt for «symbolsk kapital» og handler om at kapital er flytende og dynamisk, og er underlagt dominerende ideologier (Darvin & Norton, 2015, s. 44-45). Det vil si at verdien på kapital bestemmes av ideologiske strukturer, tid og sted.

Norton, med inspirasjon av Bourdieu, har konstruert en investeringsmodell for å kunne forstå individenes investering i ulike språk. Konstruksjonen består av tre sentrale komponenter: ideologi, kapital og identitet (Darvin & Norton, 2015, s. 42). For å forstå de sentrale komponentene, er Bourdieu sitt konsept «habitus» vesentlig å kjenne til. Darvin og Norton beskriver at habitus er et resultat av styrende strukturer som former menneskets verdensforståelse. Det strukturerer deres tanker om deres rettmessige plasser i samfunnet, får dem til å gjøre det de mener forventes av dem og får dem til å utvikle relasjoner som oppleves som hensiktsmessige. Habitus er altså en begrepsmessig forståelse av tanker og handlinger som oppfattes som rimelige og akseptable, i samsvar med en rådende ideologi (2015, s. 45-46).

I investeringskonstruksjonen er den første komponenten, ideologi, forstått som dominerende tenkemåter som organiserer og stabiliserer samfunnet. Ideologier bestemmer måter for inkludering og ekskludering, privilegering og marginalisering av ideer, mennesker og relasjoner (Darvin & Norton, 2015, s. 44). Det er altså enkelt forklart tenkemåten i kulturen som individet befinner seg i.

Den andre komponenten, kapital, ble ovenfor presentert som noe flytende og dynamisk, underlagt av dominerende ideologier (Darvin & Norton, 2015, s. 44-45). En enkel forståelse av komponenten handler altså om de materielle og ikke-materielle ressursene som individet kan få, hva man kan oppnå og hva som har prestisje.

Den siste komponenten, identitet, er forstått som mangfoldig og som i en kamp mellom habitus og begjæret av konkurrerende ideologier og forestilte identiteter (Darvin & Norton, 2015, s. 45). Identitet er altså enkelt forklart den personlige selvforståelsen.

### **3.3. Audisme**

Audisme er et ukjent begrep for de fleste utenfor døvesamfunnet, men står for ideologier, oppfatninger og holdninger i samfunnet som samlet sett kan være med på å fremme diskriminering mot individer basert på hørselsnedsettelse. Tom Humphries var den første som lagde en definisjon av audisme-begrepet og definerte det slik: «The notion that one is superior based on one's ability to hear or behave in the manner of one who hears» (1977, s. 12). Forestillingen om at hørende er overlegne DHH vises blant annet når hørende ikke har tillit til DHHs evne til å kontrollere sine egne liv (Humphries, 1977, s. 13-14). Skolesystemet kan være et eksempel på denne forestillingen, der det er fravær av forskning som indikerer at DHH barn opplever brukermedvirkning (Kermit, 2018, s. 9).

Humphries viser til at audisme også kommer til uttrykk som negativ bedømmelse av DHH på grunnlag av deres evner i det språket som blir brukt av hørende:

«[Audism appears] in the form of people who continually judge deaf people's intelligence and success on the basis of their ability in the language of the hearing culture. It appears when the assumption is made that the deaf person's happiness depends on acquiring fluency in the language of the hearing culture. It appears when deaf people actively participate in the oppression of other deaf people by demanding of them the same set of standards, behavior and values that they demand of hearing people.» (Humphries, 1977, s. 13).

Med dette sitatet peker Humphries på at samfunnets holdninger, ideologier og oppfatninger fører til at man blant annet ser på DHHs lykke som avhengig av å kunne majoritetsspråket flytende. Humphries trekker også frem at denne tankegangen er så gjennomsyrende at til og med DHH opptrer med en audistisk holdning mot andre DHH, også der med vekt på hørendes premisser. Humphries poengterer at audisme kan vises på flere måter: «It appears in many other ways subtly and obviously, directly and indirectly, intentionally and unintentionally, consciously and subconsciously» (1977, s. 14). Det at audisme kan vises på så mange forskjellige måter viser at dette fenomenet er både omfattende og gjennomtrengende. Med det hevder Bauman at audisme-begrepet berører mange flere enn kun DHH:

«Although we may have identified instances of audism above ground, once we start pulling up its roots, we see how vast and hidden are its systems. These roots run so deep and are so pervasive that they have implications not only for Deaf persons and those who work and live with them, but also for anyone interested in issues of language, human rights, and the question of human nature. » (2004, s. 240).

Diskriminering basert på hørselsnedsettelse berører altså alle som på en eller annen måte er involvert i døvesamfunnet, eller er interessert i utfordringer med språk, menneskelige rettigheter og det å være menneske.

I lys av audismebegrepet kan man se at det er preget av *hørendes premisser*. Det er snakk om premisser som springer ut fra det auditivt dominerte samfunnet, det vil si det som er vanlig for hørende. Camilla Sandrud har i sin masteroppgave definert audisme slik:

«Jeg oppfatter audisme som et fenomen som sier noe om hvordan døve opplever at samfunnet både på individ- og gruppenivå prøver å gjøre døve til hørende, og at døve føler seg målt og vurdert basert på de hørendes premisser, og ikke ut fra sine egne. Samfunnet har også en forventning om at døve oppfører seg som hørende, noe de faktisk ikke er.» (2016, s. 8).

Denne definisjonen spirer ut fra at samfunnet måler og vurderer DHH ut fra en auditiv verdensforståelse, noe som blir oppfattet som selvsagt og uproblematisk.

At noe er «selvsagt» handler om at det finnes en ideologi eller diskurs i samfunnet som gjør dette til selvsagt. Det at ting blir oppfattet som selvsagte kan belyses av Pierre Bourdieu sine konsepter *doxa* og *habitus*. Bourdieu hevder at *doxa* er et resultat av den første erfaringen med den sosiale verden, og at dette konseptet enkelt kan konstitueres som ortodoksi (1995, s. 238). Det vil si at *doxa* er «en lære, oppfatning eller handlemåte som

stemmer overens med det hevdvunne og/eller offisielle; rett-troenhet, det å holde strengt fast ved en lære (...)» (Nilston, 2021). I forrige delkapittel ble habitus forklart som en begrepsmessig forståelse av tanker og handlinger som oppfattes som rimelige og akseptable, i samsvar med en rådende ideologi (Darvin & Norton, 2015, s. 45-46).

Disse konseptene inneholder tanken om at menneskelige valg må forstås som svært sammensatte og noe som man ikke kan ha full kontroll på (Wold, 2019, s. 93). Wold oppfatter konseptene slik:

«*Doxa* kan beskrivast som den implisitte og erfaringsbaserte kunnskapen vi har som ligg bak handlingane våre. Han er ofte taus, altså ikkje opent sett ord på, og kan eksemplifiserast med grunngjevinga «det er berre slik». *Habitus* er eit produkt av handlingar og strukturar, og utgjør i seg sjølv også ein struktur» (2019, s. 79).

Doxa og habitus er imidlertid med på å forklare hvordan ideologier, oppfatninger og holdninger i det auditivt dominerte samfunnet fremmer en audistisk tilnærming til DHH som en følge av at deres egen verdensforståelse kolliderer med DHH sin verdensforståelse.

DHHs livsverden er preget av utfordringer som blir tatt for gitt av hørende i et auditivt dominert samfunn: «Det er mye auditiv informasjon som ikke er umiddelbart tilgjengelig for døve, for eksempel radio, uformelle samtaler på arbeidsplassen og annen lydbasert informasjon hørende får med seg helt uten å tenke over det (...)» (Hualand, 2006, s. 21). I tillegg møter DHH også på en annen utfordring som hviler på at de er i et mindretall og må tilpasse seg til storsamfunnet: «Because deaf people constitute such a small minority within the general population, they must accommodate to the larger group, rather than vice versa» (Schein & Delk, sitert i Allen, 2015, s. 26). DHH er i et mindretall som gjør det vanskelig å kreve at storsamfunnet skal tilpasse seg til dem. Likevel skal den norske skolen tilpasse seg til dem, jf. prinsippet om tilpasset opplæring.

For å få grep om DHHs livsverden, hevder Thomas E. Allen at forskerne bør vike unna normalitetsprinsippet med et hørende perspektiv, og heller åpne seg for et mangfoldig konsept som hviler på å forstå menneskelige forskjeller heller enn å forstå deres funksjonshemming (2015, s. 23), jf. Breiviks skille mellom det dominante og innenfraperspektivet. Med det sier Allen følgende:

«(...) if we believe that deaf children have difficulty reading *because they cannot hear the words they are reading and therefore have no auditory phonological basis for reading the letters on the page*, we will be tempted to focus our research – and the guiding schema that determines how

we see the population – on categories of hearing loss and speech perception rather than on visual language experience and the visual nature of print literacy.» (2015, s. 23).

Ved å sette DHHs egne premisser i søkelyset vil man se at de i stor grad er basert på det visuelle. Allen hevder at den visuelle språkopplevelsen og den visuelle orienteringen er viktige faktorer for å forstå DHHs livsverden.

### 3.3.1. Inkludering i den norske skolen

Inkludering blir forstått som skolens tilpasning til elevene på tre nivåer: sosialt, faglig og kulturelt (Nilsen, 2017, s. 24). Med Bourdieu sine konsepter, kan man enklere forstå Nilsen sitt utsagn om at inkludering uttrykt eksplisitt i L97 er «en ambisiøs reform av hele skolen og dens totale opplæring». Nilsen viser til forskning som peker på at praksisen av inkludering ikke har vært optimal for alle elever med behov for spesialtiltak: «en del elever som er overført fra ordinær skole til spesialtiltak, kan oppleve bedre sosiale relasjoner og faglig utbytte i spesialtiltaket» (Amundsen, sitert i Nilsen, 2017, s. 26). Med det påpeker Nilsen at inkludering er utfordrende og krevende å få til for å tilfredsstillere elevenes eksisterende behov.

Ved å rette fokus mot praktiseringen av inkludering av DHH elever er UNESCOs Salamanca-erklæring og handlingsrammeverk fra 1994, som Norge har underskrevet, vesentlig for å forstå hvordan inkluderingsideologien kan slite med å tilfredsstillere DHH elever sine behov. I handlingsrammeverkets artikkel 21 står det følgende:

«(...) The importance of sign language as the medium of communication among the deaf, for example, should be recognized and provision made to ensure that all deaf persons have access to education in their national sign language. Owing to the particular communication needs of deaf and deaf/blind persons, their education may be more suitably provided in special schools or special classes and units in mainstream schools. » (UNESCO, 1994).

Salamanca-erklæringen tok utgangspunkt i at DHH elever bør ha tilgang til et levende tegnspråkmiljø i opplæringen, og at det derfor kan være krevende for den norske skolen å inkludere DHH elever i nærskoler.

Det er flere studier som viser at det fortsatt i dag er en lang vei å gå for å kunne imøtekomme konseptet av den inkluderende skolen for DHH elever (Vonen, 2020; Urdal et al., 2020; Skaten, Torbjørnsen & Urdal, 2020; Kermit, 2018). Vonen hevder at norsk tegnspråk i skolen i dag er utrygg som en følge av to mangler: tegnspråklige arenaer og

kompetanse i norsk tegnspråk (2020, s. 146-147). Vonen viser til at overføringen av norsk tegnspråk skjedde horisontalt på internatskoler og statlige døveskoler, og at nedleggingen har ført til at tegnspråkarenaene i dag er svakere. Dette henger sammen med den andre mangelen: kompetanse i norsk tegnspråk. Vonen forklarer at DHH elever i dag er spredt på forskjellige nærskoler, og at utfordringen for å imøtekomme deres rett til opplæring i og på tegnspråk er beslektet med mangel på kompetente lærere. Utdanningsdirektoratet har fastsatt et krav om formell kompetanse i norsk tegnspråk som et forsøk på å bøte dette problemet. Det kreves minimum 30 studiepoeng på barnetrinnet og 60 studiepoeng på ungdomstrinnet og på videregående skole for å undervise i og på norsk tegnspråk. Et tankekors her er at de fleste av lærerne som tar disse studiepoengene ikke har forkunnskaper i norsk tegnspråk. Det fører til at kompetansen i dette språkfaget er «mye lavere enn hos lærere i andre fag som har en basiskunnskap fra før og tar 30 eller 60 studiepoeng for å lære seg å fungere som lærer i et fag» (Vonen, 2020, s. 148).

Studien til Urdal, Skaten og Torbjørnsen «viser eksempler på mangelfull inkludering, men peker også på gode praksiser» (2020, s. 206). Med det trekker de frem et eksempel på konsekvensen av DHH elevers manglende tilgang til tegnspråklige arenaer, med unntak av Statped's alternative opplæringsarenaer, som gjør at integrerte elever i dag er adskilt fra et levende tegnspråkmiljø:

«En av informantene har allerede invitert en døv gjest i klassen ved en anledning og forteller om denne reaksjonen fra en hørselshemmet elev etter besøket: «Wow! Han snakket tegnspråk i tre kvarter!» At eleven blir så imponert over at det går an, sier oss noe om avstanden til et levende tegnspråkmiljø, både for denne eleven og sikkert for de fleste andre elevene». (Urdal et al., 2020, s. 193).

Den gode praksisen er at informanten inviterte en DHH person for å gi DHH eleven noen å se opp til. Problemet dette synliggjorde for studiens informant var at eleven ikke hadde god kjennskap til tegnspråk som et fullverdig språk med funksjoner som andre språk: det å kunne snakke i tre kvarter på ett og samme språk sammenhengende.

Implikasjonen av adskillelsen fra et levende tegnspråkmiljø er at noen DHH elever ikke ser på tegnspråkfaget som et ordentlig fag – særlig om ledelsen ikke prioriterer dette aspektet: «Men der tegnspråkfaget ikke prioriteres fra ledelsens side, kan det også gjenspeiles hos elevene. En av tolkene forteller at hun opplevde at elevene selv ikke tok faget på alvor» (Urdal et al., 2020, s. 205).



En annen implikasjon er at manglende prioritering av tegnspråkfaget kan danne oppfatningen av dette språket som noe mindre viktig i forhold til norsk som er majoritetsspråket. Fenomenet der minoritetsspråk er under makten til majoritetsspråket, på en eller annen måte, kalles for språklig hegemoni (Wold, 2019, s. 94). I Wold sin artikkel skriver hun at språklig hegemoni og samfunnets maktstrukturer blant annet har ført til at det er lavere terskel for nynorskelever å skifte hovedmål til bokmål. Å gå fra nynorsk til bokmål blir blant annet begrunnet med mangel på kompetanse i nynorsk (Wold, 2019, s. 82). Her kan man trekke paralleller til norsk tegnspråk, der DHH elever kan oppleve at tegnspråket ikke er like viktig som norsk på grunn av mangel på kompetanse i norsk tegnspråk. Nedprioriteringen av tegnspråkfaget kan, både hos ledelsen og DHH elever, forstås i sammenheng med doxa og habitus. Det er ikke nødvendig slik at nedprioriteringen av tegnspråkfaget skjer bevisst, men et resultat av samfunnssystemet som ubevisst fremmer majoritetsspråket, norsk, og som presser andre minoritetsspråk. Dette kan føre til at DHH elever som opplever at tegnspråkfaget ikke blir prioritert, oppnår en habitus i den forstand at norsk tegnspråk er noe mindre viktig enn majoritetsspråket.

Skaten, Torbjørnsen og Urdal har også skrevet et blogginnlegg der de kritiserer praksisen av inkludering i den norske skolen for DHH barn: «Politiske intensjoner om inkludering har snarare ført til utanforskap og språkdeprivasjon hos døve barn som veks opp i dag» (Skaten, et al., 2020). Skaten et al. begrunner påstanden om utenforskap og språkdeprivasjon med at selv om det blir utført tiltak for et mer inkluderende læringsfellesskap, kan dette «likevel ikke erstatte det naturlige teiknspråkmiljøet ved dei statlege døveskulane» (2020). Nedleggningen av de statlige døveskolene har altså, ifølge de tre forskerne, ført til utanforskap og språkdeprivasjon hos DHH elever.

Kermit (2018) har gjort en studie om integrerte elever som forsterker utsagnene ovenfor. Kermit sier følgende om sin studie:

«[Studien] underbygger samlet at nordiske skoler og barnehager i liten grad lykkes når det gjelder å etablere inkluderende praksiser der man har hørselshemmede barn og unge sammen med typisk hørende jevnaldrende. Prisen for dette er det hørselshemmede barn og unge som betaler: De 1) oppnår som gruppe dårligere resultater på skolen sammenlignet med typisk hørende jevnaldrende, de 2) har større psykososiale utfordringer, er mer ensomme og sliter med å oppnå den opplevelsen av medlemskap i jevnaldrefellesskapet som mange andre tar

for gitt. Endelig 3) er det ingenting som tyder på at de blir tatt med på råd hverken når utdanningsopplegget deres utformes eller underveis i utdanningsløpet.» (2018, s. 7). Kermit trekker frem at DHH barn føler seg presset til å fremstå som vellykkede integrerte elever, at de «opplever sine utfordringer som noe skamfullt som de må streve for å skjule, for eksempel ved å late som de forstår, svare uforpliktende eller vagt på spørsmål de ikke oppfatter, eller styre samtaler inn på tema de kjenner fra før» (2018, s. 9). Kermit sier at dette fører til en ond sirkel: «Fordi eleven kompenserer mangelen på inkluderende praksiser, kan de voksne tillate seg å tro at de eksisterende praksisene er ok» (2018, s. 59). I lys av strevet med å oppnå den opplevelsen av medlemskap i jevnaldrendefellesskapet, trekker Kermit inn Stinson sin påstand: «Hørselshemmede barn og unge er i praksis mer å regne som personer som er «på besøk» i sine klasser enn selvsikre medlemmer av fellesskapet» (Stinson, sitert i Kermit, 2018, s. 8). Kermit hevder at DHH barn ikke blir spurt eller involvert i beslutninger som gjelder deres rettigheter og inkluderingspraksiser (2018, s. 9). Det å ikke involvere DHH elever i beslutninger om dem selv kan være både en form for audisme jf. Humphries utredelse, og et brudd på barns menneskerettigheter. Barns menneskerettigheter er lovfestet i formålet med opplæringen og i lovparagrafen står følgende: «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (opplæringsloven, 1998, §1-1).

At integrerte elever ikke føler seg som selvsikre medlemmer av fellesskapet, kan være en konsekvens av at inkluderingspraksisen for DHH elever i den norske skolen tilsynelatende ikke fungerer etter intensjonene. Fremveksten av CI kan ha gjort det lettere for samfunnet å tro at de utfører en inkluderende praksis av DHH elever i ordinære klasserom. Det har imidlertid ført til manglende arenaer og kompetanse i norsk tegnspråk. Dette kan igjen by på flere implikasjoner som språkdeprivasjon, utenforskap og språklig hegemoni der DHH elever ser på norsk som noe viktigere enn norsk tegnspråk. Med det er det rimelig å kunne anta at praksisen av inkludering i den norske skolen er et eksempel på at samfunnets forventninger til DHH er preget av det auditivt dominerte samfunnets habitus og dermed kan linkes til audisme.

### **3.4. Parallelt historisk bakteppe – Fritaksregelen gjennom tiden og opplæringstilbud for DHH**

For å få en økt forståelse for dagens opplæringssystem hos min målgruppe, vil jeg sette fokus på en parallell historisk utvikling med hensyn til fritak fra sidemålsopplæring og opplæringstilbud for DHH fra 1970-tallet frem til i dag. Tidsperioden er valgt med hensyn til at dagens opplæringssystem begynte å vokse frem på 70-tallet med den første alternative læreplanen i norsk for flerspråklige elever og tanken om å la DHH elever gå i nærskoler som den gang var segregerte i statlige spesialskoler. Dette tidsrommet snudde opp ned på DHHs opplæringstilbud, noe som er viktig å ha kjennskap til for å forstå dagens opplæringssystem.

#### **3.4.1. Mønsterplan for grunnskolen 1974 (M74) og integreringsloven av 1975 M74**

En alternativ læreplan i norsk for elever som ikke har norsk som morsmål eller førstespråk, kom sammen med mønsterplanen for grunnskolen i 1974.

Mønsterplanen etablerte en obligatorisk skriftlig opplæring i begge målformer på ungdomstrinnet, noe som igjen åpnet for fritaksordning, blant annet for elever med minoritetsspråklig bakgrunn (Jansson, 2011b, s. 201). Selve mønsterplanen fra 1974 hadde et delkapittel for minoritetsspråklige elever, «norsk som fremmedspråk». Der ble ikke nynorsk og bokmål eller hovedmål og sidemål nevnt. Et av målene for norskundervisning for minoritetsspråklige, var «å legge et så godt grunnlag som mulig for fortsatt opplæring i norsk» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 128). Den alternative læreplanen tok utgangspunkt i at «Målet må være at elevene skal vurderes likt med elever som har hatt norsk som morsmål og konkurrere på like fot med dem etter endt 9-årig skolegang» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 131). På den måten kan det forstås slik at denne læreplanen forventet at flerspråklige elever, skulle få vurdering i norsk ved avgangsåret (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 71). Samene som i dag også får fritak fra opplæring og eksamen i sidemål, fikk ifølge mønsterplanen retten til å velge samisk som en av målformene. De skulle altså velge mellom samisk eller bokmål/nynorsk som hovedmål (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 71). Hensikten var at de skulle få utfolde seg ved hjelp av sitt førstespråk, samisk, og etter hvert hente inn kunnskap om norsk språk og kultur. I mønsterplanen kommer prinsippet om tilpasset opplæring frem, blant annet ved at norsk ikke skulle forstyrre tilegnelsen av samenes førstespråk: «Fremmedspråket må

innføres så lempelig at det ikke griper forstyrrende inn i leseopplæringen på samisk» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 131). Likevel var målet at man skulle gå over til norsk etter hvert. Med andre ord var det en overgangsplan der samisk ble brukt som en grunnstein for å kunne bli vurdert på lik linje med de andre. Til tross for det, tok mønsterplanen hensyn til elevenes varierte evner og ferdigheter: «Det er nødvendig med sterk individualisering av arbeidet med sidemålet. De skriftlige oppgaver må være tilpasset elevenes ulike ferdigheter, slik at elevene kan arbeide i det tempo som passer hver enkelt» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 110).

### ***Integreringsloven av 1975***

Barn og unge med en funksjonshemming, eller i en vanskeligstilt sosial situasjon, gikk tidligere på segregerte skoler utenfor normalskolen. Disse skolene ble etter hvert kritisert, blant annet for at de fungerte mer som oppbevaringssteder for disse elevene (Nilsen, 2017, s. 19-21). Tanken om integrering kom på 60-tallet, og året etter mønsterplanen trådte i kraft, kom integreringsloven. Den opphevet spesialskoleloven og førte til en felles lovtekst for undervisning av alle barn i grunnskole (Haualand, 2015, s. 6). «Dette var et resultat av en debatt som hadde pågått siden midten av 60-tallet, og et uttalt mål ble at barn som fikk spesialundervisning, ikke skulle sendes vekk for å gå på egne skoler» (Haualand, 2015, s. 6). I en tidlig fase hadde integrering fokus «på den som føres inn, ikke på det de føres inn i» (NOU 2001: 22, sitert i Nilsen, 2017, s. 21). Urdal et al., belyser at for DHH, betød integrering undervisning uten tegnspråk (2020, s. 193). Etter hvert kom forståelsen for at «skolene måtte forandre seg for å kunne møte og tilpasse seg et større mangfold av forutsetninger i en utvidet elevgruppe» (Nilsen, 2017, s. 21). Fortsatt kunne spesialundervisning gis i egne skoler. Med det hevder Helge Herland at i praksis hadde integreringsloven ikke en stor betydning for døveskolene på kort sikt, men mer etter hvert som integreringen av DHH elever i bostedsskolene økte (2018, s. 29). Videre viser Herland til at i stortingsmelding 61 (1985), ble det foreslått at spesialskolene skulle endres til kompetansesentre og fungere som ressursentre for integrerte elever.

### **3.4.2. Mønsterplan for grunnskolen 1987 (M87) og fare for nedleggelse av døveskoler M87**

Mønsterplan for grunnskolen 1987 tok hensyn til språklige minoriteter ved å endre tittelnavnet på læreplanen for flerspråklige i Norge. Tittelen gikk fra å være «norsk som fremmedspråk» til å være «norsk som andrespråk for språklige minoriteter» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 187). Denne fagplanen var for elever som har et annet morsmål enn norsk, samisk, dansk eller svensk. Dette var en anerkjennelse av at Norge hadde fått nye språkminoriteter, som en konsekvens av innvandringsbølgen som startet på 60-tallet. Torp og Vikør hevder at den norske skolen, på 80- og 90-tallet, hadde et mål om å arbeide med morsmålsundervisning og tilpasset norskundervisning for fremmedspråklige elever (2016, s. 338). Funksjonell tospråklighet og trygg kulturell identitet var det overordnede målet for begge planene: «norsk som andrespråk for språklige minoriteter» og «morsmål for språklige minoriteter». Planene tok høyde for at elever har ulike forutsetninger for å oppnå funksjonell tospråklighet: «Noen kan bli tospråklige i løpet av skolealderen, mens andre gjennom undervisningen i skolen får et grunnlag for å bli tospråklige senere i livet» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 38).

Fagplanen «norsk som andrespråk for språklige minoriteter» var ment å være et eget fag (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 187). Der skulle de eldste elevene arbeide med lesetekster på begge målformer, men det var ikke et krav at de skulle beherske begge målformene i sin egen skriving. Fagets formål var å gi elevene kunnskaper og språklige ferdigheter som øker forståelse av den norske kulturen med oppbygningen av det norske språket med toskriftspråksituasjonen. Forståelsen skulle gi dem muligheten til aktiv deltakelse i det norske samfunnet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 188). Med andre ord var det ikke krav om vurdering eller skriftlig opplæring av sidemålet for de som fulgte planen «norsk som andrespråk», men de skulle kjenne til begge skriftspråkene.

#### ***Fritak fra vurdering og fritak fra skriftlig opplæring***

Ifølge Jansson kom skillet mellom fritak fra vurdering og fritak fra opplæring i 1989 gjennom revideringen av forskriften til opplæringsloven, som nå ga elever med et annet morsmål enn norsk, samisk, finsk og tegnspråk rett til fritak fra vurdering i sidemål dersom de fulgte ordinær læreplan i norsk (2011b, s. 201). Det fører da til to ulike grupper når det gjelder fritak fra sidemål: fritak fra vurdering eller fritak fra både vurdering og skriftlig opplæring.

### ***Fare for nedleggelse av døveskoler***

Forslaget fra Utdanningsdepartementet om å legge ned spesialskolene for døve og opprette kompetansesentre som ressursentre for DHH elever ble videreført i en prosjektgruppe: «Prosjekt S: tilpassing og utvikling av statens skoler for spesialundervisning» (Herland, 2018, s. 29). Herland viser til at mange DHH nå fryktet for nedleggelse av døveskolene, og demonstrerte foran Stortinget i 1990. I 1992 ble alle spesialskolene bortsett fra døveskolene lagt ned (Haualand, 2015, s. 6). Haualand skriver i notatet: «Samtidig ble det opprettet et statlig spesialpedagogisk støttesystem. Dette systemet (som etter hvert fikk navnet Statped) fikk ansvar for å videreføre de statlige døveskolene som et grunnskoetilbud for døve og hørselshemmede» (2015, s. 6). Haualand nevner at årsaken var manglende kunnskap på dette feltet hos de fleste kommuner. For at DHH elever skulle få et fullgodt tilbud ønsket man å beholde kompetansen man hadde i døveskolene.

### **3.4.3. Læreplanverket for den 10-årige grunnskole (L97) og tegnspråk som eget fag *Fritaksordningen***

I læreplanverket L97 var det fortsatt slik at elevene som fulgte «norsk som andrespråk», kunne få fritak fra vurdering og/eller opplæring i skriftlig sidemål: «Det kreves ikke at de elevene som følger læreplanen i norsk som andrespråk, lærer mer enn én målform, men de skal møte tekster på begge målformer og bli kjent med bakgrunnen for den norske språksituasjonen» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998, s. 10). Det nye i L97 var at læreplanen nå fikk en forskriftstatus, som var fraværende i tidligere læreplaner, knyttet til lovverk og stortingsvedtak (Jansson, 2011a, s. 166). L97 videreførte fritaksordningen som nå er hjemlet i forskrift til opplæringsloven (§1-11, 2006).

### ***Inkluderingsfasen og tospråklig undervisning***

L97 innledet en ny fase: inkluderingsfasen. Dette læreplanverket nevnte «eksplisitt og for første gang inkludering som et sentralt prinsipp for opplæringen» (Nilsen, 2017, s. 22). Inkludering var nå et sentralt prinsipp for opplæringen, og læreplanen fremhevet at «*elever med særskilte opplæringsbehov* skulle ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte» (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, sitert i Nilsen, 2017, s. 22). Sammen med inkluderingsprinsippet førte L97 til at norsk tegnspråk ble styrket som eget språk. Dette ved at opplæringsloven ga tegnspråk status som et fullverdig språk, og døve barn rett til opplæring i og på tegnspråk (Herland, 2018, s. 30). Det ble utarbeidet egne

læreplaner for døve i fagene norsk tegnspråk, norsk, engelsk og drama og rytmikk (Haualand, 2015, s. 8). L97 stod for en tospråklig opplæring av barna: «(...) elevene skal kunne begge språk så godt at de ikke bare kan fungere ut fra sine forutsetninger, men at de også kan benytte begge språk som redskap for læring» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 133). Denne setningen forutsetter en sterk form for tospråklighet, noe som indikerer at norsk tegnspråk nå også ble sett på som et redskap for læring. Norsk tegnspråk og norsk for døve ble knyttet sammen, noe som er synlig i eksamensordningen for avgangselever i grunnskolen. Norske hørende som følger den ordinære læreplanen får to dager med eksamen, en dag i norsk hovedmål og en dag i norsk sidemål. Norske DHH får en dag i norsk tegnspråk og en dag i norsk hovedmål (Zahl, 2006, s. 171).

I tillegg kom foreldrepakken, «Se mitt språk», et opplæringstilbud i tegnspråk (Herland, 2018, s. 30). Foreldrene til DHH barn kunne nå få et 40-ukers kurs i tegnspråk for å kunne kommunisere bedre med barna. Således skjedde det veldig mye på slutten av 90-tallet, i sammenheng med inkluderingsfasen som fremhevet og synliggjorde norsk tegnspråk som eget språk.

#### **3.4.4. Læreplan for kunnskapsløftet (LK06) og nedleggelse av døveskoler**

##### ***Overgangsplan***

Året etter publikasjonen av læreplanverket knyttet til kunnskapsløftet (LK06) i 2006, kom den nye læreplanen for minoritetsspråklige i 2007. Det var ikke lenger en læreplan i norsk som andrespråk, men «Grunnleggende norsk for språklige minoriteter». Denne overgangsplanen forutsetter at elevene med et annet morsmål enn norsk og samisk, har rett til særskilt norskopplæring frem til de har tilstrekkelig dyktighet i norsk til å følge den vanlige opplæringen (opplæringsloven, 1998, §2-8). Følger elevene den særskilte opplæringen, får de ikke opplæring i skriftlig sidemål. Oppnår elevene en tilstrekkelig dyktighet i norsk, blir de overført til den vanlige opplæringen som krever skriftlig sidemålsopplæring. Likevel kan de søke om fritak fra karaktervurdering jf. §3-19 (forskrift til opplæringsloven, 2006). Jansson gjør oppmerksom på konsekvensen av overgangsplanen: Mens læreplanen for norsk som andrespråk hadde en sluttvurdering med egen eksamen, er ikke det lenger en eksisterende praksis. Nå forventes det at man går over til den ordinære læreplanen og får en sluttvurdering der (Jansson, 2011b, s. 202).

For elevene som har rett på morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler, er ikke overgangsmodellen aktuell for oppgavens målgruppe (opplæringsloven, 1998, §2-8). De får fortsatt fritak fra vurdering og opplæring på sidemål, jf. fritaksparagrafen §1-11 i forskrift til opplæringsloven (2006).

### ***Nedleggelse av døveskoler***

Kunnskapsløftet i 2006 videreførte det sterke tospråklighetssynet fra L97 og formulerte intensjoner om at norsk for hørselshemmede må forstås i en klar sammenheng med norsk tegnspråk for hørselshemmede. Begge læreplanene er det nødvendige grunnlaget for en funksjonell tospråklighetsopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Selv om det sterke synet på tospråklighet ble videreført på intensjonsnivå, ble tegnspråklige arenaer etter hvert svekket. Antall elever på statlige døveskoler ble færre og færre, og i 2009 kom forslaget på nytt om å legge ned de statlige skolene og føre ansvaret over til kommunene (Herland, 2018, s. 30). Denne gangen gikk forslaget igjennom og i 2014 ble tre av fire statlige grunnskoler nedlagt. *A. C. Møller skole* i Trondheim var den siste døveskolen som ble lagt ned i 2017 (Vonen, 2020, s. 142). Tidligere i delkapittel 1.6.5. ble nedleggingen av døveskolene begrunnet blant annet med fremveksten av CI, noe som gjorde det lettere å la DHH elever gå på deres nærskoler. At det ble lettere for foreldrene å beholde barna sine hjemme jf. Foreldrepakken, og at DHH barn nå kunne benytte en alternativ opplæringsarena, førte til færre elever på de statlige døveskolene. Haualand hevder at det var en selvforsterkende effekt som rammet døveskolene: Fordi færre barn ble sendt til døveskoler ble miljøene der svekket, noe som igjen førte til at enda færre foreldre ville la barna gå på døveskole (2015, s. 7).

### **3.5. Lovverk og læreplaner knyttet til opplæring i dag for DHH**

Læreplanverket fra kunnskapsløftet (2006) lever fortsatt i dag, med de revideringer som kom i 2013. For øyeblikket fases læreplanverket gradvis ut, og den nye skolereformen (LK20) går gradvis inn i opplæringen som berører både grunnskole og videregående opplæring. Det nye læreplanverket unngår ordene «døve» eller «hørselshemmede», og sier «elever med tegnspråk».

Det er som tidligere nevnt flere lovverk som medvirker til forskriftsparagrafen §1-11c (Forskrift til opplæringsloven, 2006), som gjør at DHH får fritak fra skriftlig



sidemålsopplæring. I opplæringsloven §2-6 (1998) har elever som har tegnspråk som førstespråk rett til grunnskoleopplæring i og på tegnspråk. Dette medvirker til lovparagrafen §1-1d (Forskrift til opplæringsloven, 2006) som gir et uttrykk for at DHH skal følge læreplanen i norsk for hørselshemmede. Denne læreplanen skiller seg fra ordinære læreplaner på flere måter. Den nevner ikke noe eksplisitt om skriftlig sidemålsopplæring, noe som er innlysende med hensyn til fritaksparagrafen, og setter heller større fokus på andre områder.

I læreplanen etter 10. årstrinn er det nevnt at elevene skal kunne forklare bakgrunnen for at det finnes to likestilte norske målformer og gjøre rede for språkdebattene og de språklige variasjonene i Norge i dag (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Når det gjelder kompetansemål etter Vg1 i studieforbereende utdanningsprogram og Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram, skal elevene lese et representativt utvalg tekster på bokmål og nynorsk (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det er det eneste kompetansemålet i norsk for hørselshemmede i disse trinnene som gir et eksplisitt uttrykk for en form for sidemålsopplæring: å lese et representativt utvalg tekster på sidemålet. Som følge av manglende undersøkelser knyttet til manglende skriftlig sidemålsopplæring, har vi ikke kunnskap om hvor mye utbytte disse elevene har fått av opplæringsmålene om sidemål og toskriftspråksituasjonen her i Norge.

Når det gjelder norskfaget for DHH, setter de fokus på områder som er fraværende i den ordinære læreplanen i norsk. Det er flere kompetansemål som dreier seg om deres førstespråk og tilhørighet i et minoritetsspråklig samfunn. I læreplanen norsk for hørselshemmede etter 10. årstrinn, skal elevene kunne «gjøre rede for prosessen med å få norsk tegnspråk anerkjent som et offisielt språk og om utbredelsen av tegnspråk» og «drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). I tillegg blir samisk nevnt tre ganger med fokus på språkbrukernes rettigheter og tenkemåter, i motsetning til den ordinære læreplanen som nevner urfolket kun én gang innlemmet i lesing av et utvalg tekster.

De særegne kompetansemålene for hørselshemmede synes også å inneholde et dannelsesperspektiv som går ut på at elevene skal bli bevisst deres minoritetstilhørighet og utfordringene de kan møte på i livet. DHH elever skal arbeide med tekster og innhold som de kan kjenne seg igjen i. Som tidligere nevnt, skal fagene norsk og norsk tegnspråk forstås i sammenheng med tospråklig oppplæring. På den ene siden er dette momenter som

kanskje ikke hadde fått plass i læreplanen for hørselshemmede dersom de også skulle få sidemålsopplæring. Således kan man ut fra tospråklighetsopplæring og dannelsesperspektivet kanskje få en større forståelse for at sidemålsopplæring ikke blir prioritert i opplæring av DHH elever. På den annen side kan det være paradoksalt at DHH elever ikke får skriftlig sidemålsopplæring når de har bokmål som hovedmål, fordi nynorskbrukere er i mindretallsgrupper som på ulike måter kan være utsatt for språklig diskriminering, på lik linje med andre minoritetsspråklige (Nordal, 2011, s. 134). På den måten kunne en økt sidemålsopplæring, igjen for bokmålsbrukere, bidratt til å styrke DHH elever sin relasjon til denne norske mindretallsgruppen.

I tillegg kan det tenkes at disse særegne kompetansemålene tar deler av plassen til skriftlig sidemålsopplæring. Jansson hevder at formålet med opplæringen for døve og hørselshemmede er at de skal bli funksjonelt tospråklige, gjennom tilegnelse av norsk tegnspråk og norsk. Å få opplæring i begge språkene innebærer at de skal ha flere uketimer enn andre elever, og disse forholdene er bakgrunnen for at elevene som følger §2-6 (opplæringsloven, 1998), ikke er pålagt til skriftlig sidemålsopplæring (Jansson, 2011c, s. 29).

## 4. Metode

### 4.1. Forskerrollen – personlig engasjement

Som presentert i delkapittel 1.1., er jeg tegnspråklig døv og har fått fritak fra skriftlig sidemålsopplæring. Det gjør at min forskerrolle i stor grad er motivert ut fra mitt personlige engasjement. I videre arbeid med prosjektet er det derfor viktig å være klar over min forforståelse av tematikken. Fordelen med at jeg har erfart og opplevd tematikken som undersøkes i dette masterprosjektet, er at jeg kan møte informantene og få fatt i problematikken på en måte utenforstående kanskje ikke hadde oppnådd. I tråd med hermeneutikken, hevder Lægreid og Skorgen at ordet hermeneutikk kan knyttes til den greske guden Hermes som «kunne bevege seg fritt mellom sfærene til de dødelige og udødelige og opptre som en slags tolk for gudenes språk, som var uforståelig for mennesket» (2001, s. 14). Med min bakgrunn kan jeg opptre som en slags tolk med fotfeste både i DHHs verden og forskningsfeltet.

DHH er en unik og mangfoldig gruppe som mange ikke har kunnskap om, verken sosialt, kulturelt eller språklig sett. Det gjør at utenforstående kan oppleve deres livsverden som fremmed og omfattende, noe som gjør det mer krevende for dem å ta fatt på tematikken for å forstå DHHs livsverden. Med min forforståelse av DHHs livsverden og oppgavens tematikk, kan dette forstås som noe positivt for både informantene og prosjektet. Positiviteten går ut på at informantene føler seg forstått og kan fokusere på tematikken uten å måtte redegjøre den komplekse livsverden detaljert til en utenforstående, eller å måtte forholde seg til tolken som et mellomledd i kommunikasjon. Det gjør også at jeg kan fokusere på tematikken uten å bli overveldet eller måtte bruke mye tid på å forstå de ulike komplekse bakgrunnene i målgruppen. Man kan derfor med fordel ha et personlig engasjement for å gå dypere inn i en tematikk og benytte forforståelsen av det som skal undersøkes.

Samtidig skal man behandle studieobjektet mest mulig deskriptivt. Jeg vil forsøke å strekke meg så langt som mulig for å imøtekomme forskningskriteriene som handler om å opptre saklig, upartisk, og samtidig være forsvarer, dommer og anklager over sin egen sak (Johannessen et al. 2006, s. 32). Det er viktig for meg å understreke at jeg er altfor personlig involvert i dette prosjektet til å kunne innfri alle disse kriteriene fullt ut.

## **4.2. Valg av metode**

I ethvert forskningsprosjekt er metodevalg og datainnsamling avgjørende for oppgavens funn. Metode betraktes som selve veien til målet, og for å nå målet må man være klar over hva som er masterprosjektets mål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Målet med denne oppgaven er å utforske hva det betyr for DHH at de har fått fritak fra skriftlig sidemålsopplæring. For å få innsikt i dette vil jeg ta utgangspunkt i de subjektive erfaringene hos et strategisk utvalg av DHH som har fått fritak fra skriftlig sidemålsopplæring.

Masterprosjektets forskningsspørsmål krever en rekke intrikate opplysninger som oppfattelser, handlinger, holdninger, tanker og følelser, noe som kan innhentes gjennom fortrolige samtaler. Strauss og Corbin viser til at kvalitative metoder er godt egnet for å utforske områder det er lite kunnskap om, og for å innhente intrikate opplysninger (1998, s. 11). Gjennom kvalitative metoder kan man hente inn mye informasjon, og intervjueren har mulighet til å danne et tillitsforhold til informantene.

Motsetningen til kvalitative metoder er kvantitative metoder. De egner seg godt for å få oversikt over et felt man vet lite om, og de kan gi et representativt utvalg som kan brukes til generaliseringer, men den fanger ikke opp informantenes erfaringer og opplevelser som er sentrale for å kunne gi et svar på de spørsmålene denne masteroppgaven er opptatt av. Steinar Kvale og Svend Brinkmann hevder at man skal velge kvalitativ metode dersom formålet er å finne ut av ting som ikke kan observeres: tanker, opplevelser og følelser (2015, s. 135). Man må også huske på at DHH er en marginal gruppe, noe som gjør at de fleste må bruke lang tid på å etablere kontakter med personer i felten (Thagaard, 2018, s. 12). Til tross for mitt fotfeste som gjør at jeg allerede har et etablert nettverk i dette feltet, er det krevende å få gjennomført en kvantitativ undersøkelse i lys av at DHH er en marginal gruppe.

Med tanke på at jeg ønsker å få innsikt i deltakernes opplevelser og erfaringer fra en marginalisert gruppe, er det et faglig forsvarlig argument å velge en kvalitativ innsamlingsmetode.

### **4.2.1. Kvalitativt forskningsintervju**

Kvalitative metoder har flere kategorier som intervju, observasjon, analyse av tekster, visuelle uttrykksformer, audio- og videoopptak og internett. Intervju og deltakende

observasjon er imidlertid de mest brukte kategoriene i kvalitative innsamlingsmetoder (Thagaard, 2018, s. 12).

Med tanke på at det er knapt, eller i verste fall ikke eksisterende, materiale i denne tematikken, ønsker jeg å benytte intervju som innsamlingsmetode. På den måten får jeg også tak i materiale som kan analyseres gjennom videoopptak og transkripsjon. Kvale og Brinkmann sier at man bør velge intervjuformer ut fra undersøkelsens formål: «(...) vi trenger ulike intervjuformer til ulike formål, slik en håndverker trenger forskjellige verktøy i verktøykassen sin» (2015, s. 172). Sitatet deres gir et uttrykk for at det er viktig å velge intervjuformer som kan bidra til et best mulig resultat av undersøkelsen, avhengig av dens formål. Undersøkelsens formål er å få dypere innsikt i informantenes erfaringer og opplevelser knyttet til fritak fra skriftlig sidemålsopplæring. Kvale og Brinkmann hevder at for å komme dit, bør man opptre som en gruvearbeider og grave frem gullkorn fra informantenes erfaringer, uten påvirkning av ledende spørsmål (2015, s. 71). Metaforen om intervjuer som en gruvearbeider tolkes som at en intervjuer har et formål om å grave frem indre kunnskap som kanskje ikke har blitt tematisert tidligere. Ved utgravingen, er det fordelaktig å være bevisst og forsøke å unngå at informantenes utsagn er påvirket av ledende spørsmål, for ellers får man ikke gravd frem det indre.

Kvale og Brinkmann hevder at «I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap gjennom interaksjon mellom intervjuer og informant» (2015, s. 83). De sier også at denne intervjuformen forutsetter at intervjueren har kunnskap om intervjutemaet for å kunne følge opp i løpet av intervjuingen (2015, s. 84). Med bakgrunn i min forforståelse, kjennskap til feltet og ønsket om å grave frem indre kunnskap, velger jeg kvalitativt forskningsintervju som masterprosjektets intervjuform.

Når det gjelder selve intervjuet, ønsker jeg å intervju en og en. Å velge en fokusgruppe kan være uheldig, da man gjerne blir påvirket av hverandres utsagn og reaksjoner. I tillegg er DHH-gruppen så liten at sjansen for å få inn informanter som kjenner hverandre fra før eller som kommer til å møte på hverandre i ettertid er stor. Det kan være skadelig for forskningens troverdighet. Jeg ønsker å få frem enhver sine unike historier, for så å se etter eventuelle fellestrekk i deres utsagn.

#### **4.2.2. Semistrukturert intervju**

En intervjuguide er til god hjelp for å få til en åpen og tillitsfull dialog med informanten, og samtidig holde intervjuforløpet innenfor masterprosjektets tema. Kvale og Brinkmann beskriver at semistrukturert intervju har som formål å innhente beskrivelser av deltakernes livsverden og fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Denne stilen krever også en intervjuguide som sørger for at intervjusamtalen sirkler innom bestemte temaer (2015, s. 46). Selve intervjuguiden bidrar til å holde intervjuforløpet innenfor masterprosjektets tema. Den bidrar med forslag til spørsmål underveis for å holde intervjuet relevant og informativt.

Denne stilen gjør det også mulig for meg som intervjuer å være fleksibel og ikke holde fast på den ene formen. Kvale og Brinkmann påpeker at man bør tilpasse samspillet og relasjonen til informanten i intervjuforløpet (2015, s. 189). De hevder at et godt kvalitativt intervju er preget av spontanitet, og ikke alt kan være planlagt. Jeg velger denne stilen i lys av at semistrukturert intervju gir meg muligheten til å være spontan og samtidig holde intervjuforløpet på sporet. En god intervjuer er godt forberedt, men er også i stand til å vite når man bør droppe forhåndsbestemte planer, med hensyn til samspillet og relasjonen mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 189).

#### **4.3. Inspirasjon av grounded theory**

I og med at det er manglende spesifikke teorier om masterprosjektets selve felt, DHHs fritak fra skriftlig sidemålsopplæring, er det rimelig å anta at det ikke er forsvarlig å benytte eksisterende teori fra andre minoritetsspråklige i sidemålssammenheng for å kunne spekulere på funnene. For å kunne løse denne utfordringen lar jeg meg inspirere av metodologien «grounded theory» (GT), som ser ut til å være i tråd med teorigjennomgangen og metodevalget. Denne metodologien ble utviklet med bakgrunn i: behovet for å komme seg ut i feltet og oppdage hva som skjer der. Se på relevansen av teori som er forankret i datainnsamlingen. Ta hensyn til kompleksiteten og variasjonen av fenomener og menneskelig handling. Troen på at personer er aktører som tar en aktiv rolle i å svare på problematiske situasjoner (Strauss & Corbin, 1998, s. 9). Strauss og Corbin hevder at teori som er basert på avledet data, sannsynligvis gir bedre innsikt, forbedrer forståelsen og gir en mer meningsfull rettledning til handling fremfor teorier som er basert på eksisterende

erfaringer eller spekulasjoner (1998, s. 12). Kvale og Brinkmann viser til at formålet med GT er å utvikle en teori på en induktiv måte, og ikke teste ut eksisterende teori (2015, s. 226). Det å skulle utvikle teori er ikke målet med valg av denne metodologien, men å kunne utføre analyseringen dynamisk og fleksibelt uavhengig av forhåndsbestemte kategorier som forskningsspørsmålene leder til. Som nevnt har jeg en forforståelse av masterprosjektets formål, men ønsker likevel å benytte en induktiv tilnærming for å kunne oppdage ikke-planlagte kategorier som er relevante for oppgaven.

Strauss og Corbin viser at objektivitet og sensitivitet overfor studieobjektet er viktig i kvalitative studier for å gjøre oppdagelser, i tråd med GT: «It is not to see something first, but to establish solid connections between the previously known and hitherto unknown that constitutes the essence of specific discovery» (Selye, sitert i Strauss & Corbin, 1998, s. 43). Det er to alternative teknikker for å kunne distansere seg fra forskerens subjektivitet: sammenligning og flere synspunkter på en hendelse. I sammenligningen bruker man litteratur eller erfaringer for å finne eksempler på lignende fenomener som vil styrke analyseringsstimuleringen i undersøkelsen. Den andre måten er å innhente flere synspunkter på en hendelse (Strauss & Corbin, 1998, s. 44).

Jeg benytter begge teknikkene for å forsøke å oppnå et mest mulig objektivt ståsted med hensyn til min forskerrolle. Litteratur og mine personlige erfaringer, som kan sammenlignes med denne målgruppens opplevelser, har allerede blitt presentert. Jeg skal intervju flere DHH med ulike bakgrunnsfaktorer, som tilegnelsesprosessen av norsk tegnspråk, skolegang og geografisk bosetting, for å nevne noen av dem. På den måten kan jeg oppnå nyanserte perspektiver på informantenes erfaringer med fritaksordningen.

#### **4.4. Materiale**

##### **4.4.1. Bakgrunnsstoff**

Materialer som jeg trenger for å kunne besvare masterprosjektets forskningsspørsmål er først og fremst intervjuutvalget, offentlige dokumenter som forslaget til språkloven<sup>2</sup>, læreplaner og rammeplaner, medieinnhold med tekster på nynorsk og lokale aviser i nynorskdominerte områder. Statistikker fra GSI er her brukt som bakgrunnsstoff og er vedlagt som vedlegg.

---

<sup>2</sup> Kommentar: Språkloven ble ikke vedtatt før etter datainnsamlingen.

#### **4.4.2. Prinsipper for informantutvalg**

Det er viktig å ta hensyn til at min målgruppe skiller seg ut fra andre grupper generelt. De er DHH med et visuelt språk, en gruppe som utgjør en svært liten prosentandel i verdenssamfunnet. World Federation of the Deaf (WFD) estimerte i 2012 at en promille av verdens befolkning i i-land er døve (Hill, 2015, s. 196). Joseph C. Hill argumenterer med at promillen gjelder for de forskjellige i-landene rundt i verden ved at døvhet er en funksjonshemming med lav forekomst og at den genetiske arven gjelder en mindre andel av døvepopulasjonen (2015, s. 196). Det har seg slik at nasjonale folketellinger ikke teller antall DHH, og hvis de gjør det, skilles de ikke fra andre funksjonshemninger. Dette har ført til at mange land, også Norge, følger estimeringen til WFD. Norges Døveforbund (NDF) har estimert at det er cirka fem tusen DHH i Norge, med utgangspunkt i WFD sin prosentregning (Norges Døveforbund, u.å.). Det indikerer at en slik estimering av antall DHH i Norge ikke er presis, og derfor kan man ikke stole blindt på den. Situasjonen har også endret seg de siste årene. Nedlegging av døveskolene har skapt mange flere integrerte elever og gjør det enda vanskeligere å beregne antall DHH her i Norge. Det er som nevnt ikke slik at alle døve eller hørselshemmede har tegnspråk som førstespråk, og det er ikke alle som får muligheten til å lære seg tegnspråk.

Det er generelt svært lite forskning om informantenes førstespråk, tegnspråk, og det er et felt som folk flest ikke kjenner til. Dette har ført til at forskere fra forskjellige land har hatt behov for å kunne snakke med hverandre om hvilke metoder og datainnsamlinger som er brukt, til tross for at tegnspråk fra land til land er svært forskjellige fra hverandre (Hill, 2015, s. 195). Forskerne som har forsket på DHH har lagt sammen noen felleskriterier som er relevante for min studie: språkbruk i hjemmet, alder på tilegnelse av tegnspråk og type utdanning. Disse faktorene spiller en større rolle i den bestemte gruppen enn resten av samfunnet (Hill, 2015, s. 196). Tilegnelsen av språk gjør DHH-gruppen spesiell. For resten av samfunnet skjer språkoverføringen vertikalt der barn tilegner seg språk fra foreldrene. For DHH er ikke vertikal språkoverføring vanlig med mindre de blir født inn i en tegnspråklig familie, noe som utgjør en liten andel av gruppen. Horisontal språkoverføring er derimot vanlig hos de fleste DHH gjennom spesialskoler med jevnaldrende DHH elever og eldre DHH, som normalt sett ikke er familiemedlemmer (Hill, 2015, s. 197). Med tanke på inkluderingsfenomenet som i dag har overtatt for døveskolene, er situasjonen hos DHH



meget spesiell. Noen av elevene går på kommunale skoler for DHH, andre går på nærskoler som ikke er spesielt tilrettelagt for DHH der de noen uker i året får en alternativ opplæringsarena av Statped og noen går på nærskoler uten opplæring i og på norsk tegnspråk. På grunn av den spesielle språksituasjonen og opplæringen for DHH, er det svært viktig å ta hensyn til eksterne bakgrunnsfaktorer i datainnsamlingen.

#### **4.4.3. Målgruppen**

I en kvalitativ studie er ikke representativitet målet. Formålet med studien er å få en dypere innsikt hos informantutvalget. Likevel er det relevant å kjenne til mangfoldet hos DHH-gruppen, og hva som kjennetegner disse informantene.

DHH er en heterogen gruppe, og mangfoldet er forholdsvis større i denne gruppen enn i totalbefolkningen som oppgaven så langt har henvist til. DHH barn er avhengige av at de voksne legger til rette for at de skal få best mulig utviklingsbetingelser i språk, med bakgrunn i deres horisontale tilegnelse av språket. Denne utfordringen er i dag større enn tidligere, ettersom det er mangel på tegnspråklige arenaer og tegnspråkkompetanse (Vonen, 2020, s. 146). Dette fører også til at foreldrene opplever manglende informasjon om tilbudene og mulighetene de kan ha nytte av. Flere av foreldrene har blitt frarådet å lære seg tegnspråk (Kulturdepartementet, 2020, s. 75). På den måten varierer det svært fra person til person når og hvordan språktilegnelse foregår. Faren for språkdeprivasjon ved sen eller manglende språktilegnelse er derfor betraktelig større i denne gruppen sammenlignet med totalbefolkningen. Alt i alt tilhører DHH en meget sårbar gruppe. Med hensyn til det større mangfoldet i DHH-gruppen, kan man forvente at svarene vil variere fra person til person.

#### **4.5. Etiske hensyn overfor informantene**

Det er viktig å ta et etisk hensyn til informantenes behov og opplevelser. Jenny L. Singleton og teamet hennes understreker at det er viktig å strekke langt for å imøtekomme DHH informanter på en etisk måte. Deres funn om forskernes behandling av DHH informanter er ifølge dem urovekkende. Kommunikasjonssvikt og kulturell ufølsomhet er noen av faktorene som informantene har blitt utsatt for (Singleton, Amber & Morgan, 2015, s. 10). Ett av funnene viste at dersom en forsker kan lede forskningen på flytende tegnspråk, vil dette engasjere tegnspråklige informanter mer enn ved bruk av tegnspråktolker. Her har jeg en stor fordel som DHH: jeg er på bølgelengde med dem og snakker flytende norsk tegnspråk.

Noen ting jeg bør være ekstra bevisst på er blant annet tilgjengeligheten av informasjon på deres førstespråk, norsk tegnspråk. Singleton og teamet hennes påpeker at det er viktig å kunne tilby informantene samtykkeskjemaer på tegnspråk, for å være sikre på at de får med seg den nødvendige informasjonen (2015, s. 9). Dette impliserer at det er viktig å sørge for at de får informasjon, spørsmål og dialog servert på norsk tegnspråk.

#### **4.6. Rekruttering av informanter**

Selve intervjugruppen ble rekruttert gjennom mitt eget nettverk, og informantene ble intervjuet individuelt. Det var viktig for meg å skaffe informanter med variert bakgrunn, for å kunne oppnå nyanserte synspunkter på masterprosjektets tema. Ved rekruttering var jeg bevisst på å skaffe informanter som har gått på skoler for DHH uavhengig om skolene var drevet statlig eller kommunalt, og de som har gått på nærskoler med tilbud om en alternativ tegnspråklig opplæringsarena. Det var også ønskelig å få inn informanter fra både nynorskdominerte og bokmålsdominerte steder og landsdeler. Dette klarte jeg til en viss grad å skaffe.

#### **4.7. Implikasjoner med intervju av DHH i koronatiden.**

Det var planlagt å gjennomføre fysiske intervjuer, men Covid-19 satte en stopper for det. Det ble istedenfor gjennomført på en digital plattform, Zoom, med skjermopptak som en erstatning for videoopptak. Å få til skjermopptak var viktig, især med hensyn til at lydopptak mister sin funksjon når man intervjuer informanter på flytende tegnspråk. Hill kjenner godt til dette unike fagfeltet, altså fysiske intervjuer, og problematiserer utfordringene som følger med videoopptak, og kan overføres direkte til skjermopptak. Han hevder at det er mye å ta hensyn til, noe som kan føles overveldende for informantene. Et videoopptak er mye mer avslørende enn et lydbånd, noe som gjør at sikkerheten på lagring og oppbevaring av opptaket må være godt sikret. Videre viser Hill til utfordringene som ikke direkte kan overføres til digitale intervjuer: Han anbefaler at bakgrunnen bør være godt dekket til, og at et bakteppe er et godt tips som gjør at tegnene, ansikts- og kroppsbevegelsene er mer synlige (Hill, 2015, s. 199). Akkurat det følte jeg ble litt for mye å kreve av informantene, men jeg selv sørget for å ha på meg nøytral, ensfarget overdelsplagg og en tom vegg bak meg.

Digitale intervjuer medførte en ekstra utfordring som ikke gjør seg gjeldende under fysiske intervjuer: netthastigheten. Man trenger rask netthastighet for at bevegelsene i kameraet ikke skal bli hakkete, og blir det hakkete er det krevende å få med seg hva som blir sagt. Jeg sørget for å ha god netthastighet, men det kunne jeg ikke pålegge mine informanter. Heldigvis var det ikke et stort problem, da informantene er godt vant med å snakke gjennom slike plattformer og derfor stoppet automatisk opp og gjentok dersom det skulle forekomme hakkede videobilder.

For at det ikke skulle bli en overveldende opplevelse for informantene, fulgte jeg Hill sin anbefaling om å holde intervjuforløpet uformelt slik at deltakerne skulle føle seg komfortable med intervjusituasjonen. Til slutt hevder Hill at det er en fordel om intervjueren har lignende sosiale egenskaper som informantene (2015, s. 199), og jeg la merke til fordelene i intervjuprosessen. Jeg føler at informantene var avslappet og de var selv klare over at jeg hadde vært i samme situasjon som dem.

#### **4.8. Transkripsjon av intervjumateriale**

Norsk tegnspråk, er som tidligere nevnt, et fullverdig språk med alle kjennetegnene som naturlige språk innehar. Dette språket har grammatikk og setningsoppbygging som skiller seg fra norsk (Vonen, 2020). Norsk tegnspråk inneholder også flere elementer som ikke eksisterer i norsk, for eksempel det tredimensjonale rommet foran kroppen og simultanitet (Vonen, 2020, s. 39). Disse nevnte eksemplene fører til at det kan bli sagt flere ting samtidig, noe som ikke er vanlig i talespråk eller skriftspråk.

I transkripsjon av intervjumateriale valgte jeg, som en bimodal tospråklig student, å oversette intervjuene til norsk skriftlig. Det var viktig for meg at meningsinnholdet i selve oversettelsen ikke skulle endres eller fragmenteres. Det førte til at jeg forsøkte å få oversettelsen til å bli mest mulig lik det som ble sagt på norsk tegnspråk. Det vil si at jeg foretok kun nødvendige endringer, slik at replikkene skulle bli forståelige på norsk. Jeg var hele veien bevisst på å prøve å unngå at oversettelsen skulle føre til tap eller endring av meningsinnholdet i det som ble sagt. Det var tidkrevende, og til tider utfordrende. Enkelte tegn krever flere norske ord som en følge av simultanitet, og flere av tegnene kan ha forskjellige betydninger. Det hendte noen ganger at jeg så meg nødt til å kontakte enkelte informanter for å kunne være sikker på hva vedkommende mente med noen av tegnutføringerne. De endelige transkripsjonstekstene kan kanskje ha flere setninger med litt

rar oppbygning i henhold til norske grammatiske regler, men det er for å unngå å tape eller endre meningsinnholdet.

#### **4.9. Konfidensialitet.**

Konfidensialitet er en viktig del av forskningsarbeidet, og man skal sørge for at informantene ikke skal bli identifisert av lesere. Den delen av forskningsarbeidet er ekstra kritisk hos DHH, som en marginal gruppe, og gjør at det i denne gruppen er lett for å bli identifisert av andre. Derfor må man være svært forsiktig med å avsløre informantenes bakgrunn og individuelle egenskaper (Singleton et al., 2015, s. 10). Prinsippet om anonymiseringen, som bør utføres i en enda større grad hos marginale grupper, har ført til flere dilemmaer i videre arbeid med presentasjon av informantene og sensurering av deres utsagn i analysedelen. Dilemmaet har handlet om at anonymiteten hindrer fremstillingen av resultatene som oppfyller kravene til pålitelighet og etterprøvbarehet. Thagaard hevder at en løsning på dette dilemmaet er at man prioriterer konfidensiell behandling på bekostning av kravet om å legge til rette for pålitelighet og etterprøvbarehet (2018, s. 25).

Denne løsningen er ikke svarthvitt, for det spiller en viktig rolle for oppgaven å kjenne til informantenes geografiske bosettinger. De er vesentlige for deres opplevelser og erfaringer knyttet til det fritatte skriftspråket, nynorsk. Løsningen ble at de fleste bosteder ble omtalt som «nynorskdominert område/by» eller «bokmålsdominert område/by». Den største utfordringen jeg møtte her var byen Bergen, som er en særpreget by når det gjelder språkpolitikk og de to skriftspråkene. Etter en skjønnsvurdering valgte jeg å bytte ut kjønn på noen av informantene, slik at jeg kunne avsløre mer om informantene som på en eller annen måte har vært knyttet til Bergen i opplæringsammenheng. Bergen har vært et knutepunkt for DHH i denne aldersgruppen fra Vestlandet. I tillegg har jeg valgt anonymitet som prioritet fremfor å avsløre hvilke av informantene som har DHH familiemedlemmer. Det er fordi familier med flere DHH familiemedlemmer utgjør en liten andel i det norske DHH samfunnet, noe som gjør det lett å kjenne dem igjen. Det er også en mulighet at noen av informantene ble født inn i en familie som kunne tegnspråk fra før, selv om ingen av familiemedlemmene er DHH. Tegnspråk i familien er et viktig moment for andrespråklæringen jf. Hill (2015) og derfor har jeg valgt å likevel nevne hvilken av informantene som ble født inn i en familie som kunne tegnspråk fra før, men uten at det betyr at de faktisk har flere DHH familiemedlemmer.

Deres egentlige navn ble aldri skrevet ned, men fikk i første omgang tall 1-6. For å skape mer flyt i teksten, fikk disse informantene fiktive navn med forbokstaven A til F som erstattet tallene for å kunne beholde oversikten over de ulike informantene gjennom analyse og diskusjonsdelen. Informantenes hobbyer blir ikke spesifisert, men det blir omtalt hvilken type kategori hobbyen inngår i. Spesifikk alder på informantene blir heller ikke belyst, noe som uansett ikke er nødvendig med tanke på at de alle tilhører en og samme aldersgruppe.

#### **4.10. Fremgangsmåten i analysedelen**

I analysen valgte jeg å benytte en fremgangsmåte, ganske lik den Anja Gabrielsen (2018) har brukt i hennes doktoravhandling, som også tok utgangspunkt i GT. Koding er en viktig del av analysearbeidet for å kunne finne kategorier, og det ble brukt to ulike typer koding i analyseringsarbeidet: åpen koding og fokusert koding.

Jeg leste først gjennom intervjuene og kodet setning for setning og ga hver setning et eller flere beskrivende ord i en tabell. På venstre side var det sitater fra informanter som ble markert som rådata, og på høyre side var det kodinger med beskrivende ord. Jeg tok deretter en ny vurdering på om alle disse setningene var relevante for oppgavens formål, og ryddet opp. Etter oppryddingen av datamaterialet tok jeg steget videre til fokuserte koder og plasserte alle de åpne kodene inn i tabellen til venstre, for så å føre inn fokuserte koder til høyre. Etter det kunne man se kategoriene som vokste frem, og jeg plasserte de ulike kategoriene til under- og overordnede kategorier.

#### **4.11. Metodiske utfordringer**

Det er flere metodiske utfordringer som er verdt å belyse. Den ene er anonymiteten, noe som gjør at jeg ikke kan gå i dybden på hvem som har flere DHH familiemedlemmer og hvor de kommer fra, med unntak av Bergen-tilknytningen. Den andre utfordringen berører vurdering av informantenes språkforhold og opplevd språkkompetanse. Metodevalget har gjort det slik at man ikke kjenner til deres faktiske kompetanse i de ulike språkene. Det har vært utfordrende å kun forholde seg til deres selvrapportering i lys av deres språkkompetanse. Selvrapportering er ikke alltid solid: Det er ikke sikkert at informantene oppgir anstendige opplysninger, eller om de pynter på sannheten for å sette seg selv i et

godt lys (Haugen, 2019, s. 147). Dette er noe som kan påvirke alle funnene, og man må derfor vurdere deres utsagn kritisk.

#### **4.12. Validitet, reliabilitet og generalisering**

Validitet, reliabilitet og generalisering er vesentlig å få redegjort i kvalitative studier for å kunne vurdere dens gyldighet, troverdighet og om funnene er overførbare (Kvale & Brinkmann, 2015).

Validitet handler om studiens gyldighet, som innebærer å løsrive seg fra fordommer og personlige holdninger. Med tanke på at jeg er personlig involvert i dette prosjektet, har jeg forholdt meg til aritmetisk intervjuobjektivitet som er en av de to ulike oppfatningene av objektivitet. Man kan for eksempel kode intervjuer i kvantifiserbare kategorier for å oppnå den type objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Den induktive tilnærmingen er drevet av datamateriale, noe som GT også tar utgangspunkt i, og kan forstås som en form for objektivisering av min subjektivitet. Ved siden av planlagte kategorier som en følge av min forforståelse av tematikken, førte den induktive tilnærmingen til uavhengige kategorier.

Reliabilitet er et ord for troverdighet, og behandles ofte i spørsmålet om et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Kvale og Brinkmann viser til at informantene kanskje hadde svart annerledes med en annen forsker. I tråd med det er det viktig å påpeke at jeg som intervjuer med en felles opplevelse som informantene, har synspunkter som kanskje hadde blitt avdekket annerledes av andre forskere som ikke kjenner til DHHs livsverden. Det vil si at informantene kanskje hadde måttet bruke mer tid på å forklare deres komplekse livsverden, og det kanskje kunne gått utover studiens kjerne. Det å føle seg forstått er et viktig kriterium for informantene å kjenne på i intervjuet, noe som gjør at forskere lettere kan få tilgang til den indre kunnskapen deres. Dersom en forsker sliter med å kjenne igjen opplevelsene og erfaringene deres, kan det påvirke deres innsikt i oppgavens tematikk. Det kan også føre til at det blir vanskeligere for informantene å være åpne og fortelle om deres forhold til oppgavens tematikk. Dersom det finnes andre forskere med kjennskap til dette feltet, vil jeg tro at de hadde fått frem lignende funn av disse informantene.

Intervjustudier blir stadig problematisert, der man diskuterer hvorvidt de er overførbare til andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Funnene som blir presentert i denne oppgaven er basert på de seks informantenes personlige erfaringer, og

de kommer fra en mangfoldiggruppe med kompleks bakgrunn. Med andre ord består denne studien av et for lite utvalg informanter for å kunne generalisere. Selv om funnene ikke nødvendigvis er i samsvar med andre sine personlige erfaringer fra den samme målgruppen, kan funnene brukes som en rettesnor for hva som kan oppdages i en annen lignende situasjon. Rettesnoren for denne studien handler altså om hvordan fritaksordningen blir oppfattet og praktisert av DHH.

#### **4.13. Presentasjon av informantene**

Masterprosjektets informantutvalg består av seks DHH: Asbjørn, Benny, Carl, Dagny, Ella og Fredrik. Det er fiktive navn og noen av dem har et annet kjønn enn det som blir presentert her, jf. redegjørelsen for konfidensialitet. Alle informantene har fulgt L97 og/eller LK06.

##### ***Asbjørn***

Asbjørn ble født inn i en tegnspråklig familie. Han er vokst opp og bor i en bokmålsdominert by, gikk i barnehage, grunnskole og videregående skole for DHH. Asbjørn har vært i tegnspråklige omgivelser gjennom hele skolegangen, med unntak av høyere utdanning. Han har vært på utveksling i et engelskspråklig land. På fritiden er han glad i breddeidrett, reising og å være sosial med sine venner. Asbjørn bruker CI sjeldent. Nettverket hans gjennom livet har i stor grad bestått av DHH.

##### ***Benny***

Benny ble født inn i en ikke-tegnpråklig familie. Familien lærte seg tegnspråk, og hun fikk tilgang til dette språket i ettårsalderen. Hun vokste opp i et nynorskdominert område og var integrert elev frem til ungdomsskolen. Benny er den eneste i informantutvalget som har hatt nynorsk som hovedmål, og det frem til ungdomsskolen. På ungdomstrinnet flyttet hun til Bergen, gikk på skole for DHH, og byttet hovedmålet til bokmål. Deretter gikk hun på VGS tilrettelagt for DHH. Hun har formell kompetanse fra høyere utdanning. På fritiden er hun glad i å henge med venner, reising og å være foran skjermen. Benny har et blandet nettverk, bestående av både hørende og DHH. Hun bruker CI når hun er ute blant folk.

##### ***Carl***

Carl er født inn i en tegnspråklig familie, i en bokmålsdominert by. Han gikk parallelt på hørende skole og skole for DHH, med en dag på hørende skole og fire dager på skole for DHH

i uken frem til sjette klasse. Etter det har han frem til endt videregående skole gått på skoler for DHH. Han har alltid bodd i bokmålsdominerte byer. Carl har tatt høyere utdanning. På fritiden drev han tidligere med breddeidrett, og er glad i sosialisering med venner. Hans nettverk bestod tidligere av både hørende og DHH, men etter sjette klasse har nettverket stort sett vært DHH. Han bruker ikke CI lenger.

### ***Dagny***

Dagny er en bergenser som ble født inn i en tegnspråklig familie. Hun gikk i barnehage for DHH. I skolegangen, frem til sjette klasse, gikk hun parallelt på hørende skole og skole for DHH. I starten gikk Dagny for det meste på hørende skole, men med årene var hun mer og mer på skolen for DHH. Fra og med sjette klasse gikk hun på skole for DHH på fulltid frem til endt videregående skole. Hun har tatt høyere utdanning og på fritiden er hun glad i idrett, reising og sosialisering. Dagny bruker CI i hverdagen, og har nettverk bestående av både hørende og DHH.

### ***Ella***

Ella er vokst opp i en språknøytral kommune, men gikk på skoler med bokmål som hovedmål. Hun ble født inn i en ikke-tegnpråklig familie. Ella gikk parallelt på hørende skole og skole for DHH gjennom hele grunnskolen, med fire dager på hørende skole og en dag på skole for DHH i uken. På videregående skole gikk hun ett år på ikke-tegnpråklig skole, men byttet til skole for DHH de to siste årene. Ella har tatt høyere utdanning og på fritiden er hun glad i breddeidrett, organisasjonsarbeid og å henge med venner. Hun bruker CI daglig, og har nettverk bestående av både hørende og DHH.

### ***Fredrik***

Fredrik er født inn i en tegnspråklig familie. Han vokste opp som integrert elev i et nynorskdominert område, gikk parallelt i ett år, og flyttet til Bergen for å gå på videregående skole tilrettelagt for DHH. I dag bor han på et bokmålsdominert sted. Fredrik har ikke tatt høyere utdanning, og på fritiden drev han tidligere med breddeidrett. Han bruker CI i hverdagen, og har nettverk bestående av både hørende og DHH.



#### **4.13.1. Informantutvalget**

Alle informantene behersker førstespråket, norsk tegnspråk, på et aldersadekvat nivå. Alle har operert inn CI, men bruker det i varierende grad. Fem av de seks informantene har tatt høyere utdanning, noe som er skjevfordelt i forhold til den faktiske DHH-gruppen. Fire av de seks informantene ble født inn i tegnspråklige familier, noe som er høyst uvanlig. Dette utgjør at informantutvalget ikke er helt representativt for den mangfoldige gruppen.

## 5. Analyse

I det følgende kapitlet skal jeg presentere og analysere funn fra intervjuene med informantene. Funnene vil bli ordnet i kategorier med utgangspunkt i fokuserte koder. Disse ulike kategoriene ble dannet med inspirasjon av grounded theory (GT) for også å kunne oppdage uforventede funn ved siden av planlagte kategorier som er relaterte til masterprosjektets formål. Kategoriene er delt inn i tre hovedkategorier: nynorsk, det lydbaserte samfunnet og brukervedvirkning.

### 5.1. Nynorsk

#### 5.1.1. Nynorskeksponering

Nynorskeksponering går ut på hvordan og i hvor stor grad informantene opplever nynorsk i hverdagen og gjennom skolegangen. Det er rimelig å tenke seg at eksponering av nynorsk har noe å si for informantenes relasjon til skriftspråket. Vi vet fra før at alle informantene har hatt fritak fra skriftlig sidemålsopplæring, og har hatt bokmål som hovedmål, det vil si at de med noen unntak ikke har hatt systematisk nynorskopplæring i skolen.

Halvparten av informantene påpeker at de har blitt lite eksponert for nynorsk både i hverdagen og i skolen, og at nynorsken derfor oppleves som «fjernt»: «Det gjør at jeg ikke tenker på nynorsk i det hele tatt. Jeg har alltid tenkt at nynorsk er utenfor, langt unna» (Asbjørn). «Men ellers som jeg sa, jeg føler ikke at jeg blir eksponert for nynorsk. Det er sjeldent» (Carl). Fredrik som er vokst opp i et nynorskområde oppgir at det ikke har vært noe eksponering av nynorsk etter å ha flyttet fra hjemstedet, med unntak av nettverket hjemme:

*«Da du flyttet til Bergen, hvordan var det der med hensyn til nynorsk i hverdagen?»*

- Det var ingenting.

*Hva med chatting? Facebook? Sosiale medier?*

- Nei bare mine lokale venner som hadde nynorsk. Men venner fra andre steder brukte bokmål.

*Hva med i [nåværende bosted]?*

- Bokmål.

*Ingenting nynorsk?*

- Niks.» (Fredrik).

Asbjørn, Carl og Fredrik har det til felles ved at de i dag bor i bokmålsdominerte områder.

Halvparten av informantene har en generell oppfatning om at de blir lite eller aldri eksponert for nynorsk. Likevel oppgir alle informantene at mediebruk, særlig NRKs

mediebruk og underteksting, utgjør en del av alle informantenes nynorskeksponering, bevisst eller ubevisst. Fire av de seks informantene oppgir at de er bevisste og kobler NRK direkte med nynorsk før jeg rekker å si noe om NRKs språkpolitikk.

Asbjørn: «Jeg vet at de har mye på nynorsk. Har jeg rett? Hvis jeg husker det riktig?»

Benny: «Ja, det [NRK] er jo av og til tekstet på nynorsk.»

Carl: «Jeg prøver å lese, for eksempel NRK har jo en kvote for nynorsk, hvis jeg husker det riktig.»

Fredrik: «For eksempel når jeg ser på TV på NRK, så er det alltid på nynorsk.»

Dagny og Ella gir derimot uttrykk for at de ikke har reflektert så mye rundt NRKs språkpolitikk. I intervjuet med Dagny ble NRK TV tematisert med hensyn til teksting, og hun så ingen forbindelse med NRKs underteksting på nynorsk. Det viste seg at hun hadde fulgt med på en serie på NRK som var tekstet på nynorsk, og hun responderte slik: «Å? Det gikk meg hus forbi. Hehe... Det ble nå litt rart (små-ler)». Med andre ord har NRKs underteksting vært en gjenstand for nynorskeksponering for henne, selv om denne formen tilsynelatende ikke har festet i bevisstheten hos Dagny.

Ella er ikke filminteressert og tilbringer ikke mye tid foran TVen, men hevder at: «På nyheter på TV er det nynorsk for eksempel». Det er ikke avklart hvilken TV-kanal som utgjør eksponeringen for Ella, men man kan anta at NRK er en av TV-kanalene med tanke på dens tydelige språkpolitikk for å ivareta begge skriftspråkene med et mål om minimum 25% nynorsk (Norsk rikskringkasting, 2017, §19). NRK er imidlertid ikke den eneste kanalen som tilbyr nynorskteksting, TV2 har siden konsesjonsavtalen i 2018 forpliktet seg til å benytte begge skriftspråkene (Kulturdepartementet, 2018, §4-3(5)). Forskjellen her er at TV2 ikke har en kvote å rette seg etter, noe som gjør at kravet om å ta bruk av begge skriftspråkene ikke blir oppfulgt på samme måte som NRK (Framtida, 2018). Det er tydelig at underteksting har bidratt til informantenes eksponering av nynorsk i hverdagen uavhengig om de er vokst opp i nynorskområder eller ikke.

Informantene som kun har bodd i rene bokmålsområder, trekker frem nyhetsartikler og mediebruk som en form for nynorskeksponering:

Asbjørn: «Ja (ivrig), av og til nyheter der journalister skriver noe på nynorsk. Så blir jeg sånn jaha, sånn ja. Mye av de er for eksempel kronikk, lyrikk, ofte skrevet på nynorsk.»

Carl: «Jeg har opplevd at en spennende artikkel som jeg vil lese, og når jeg er inne på den og ser at den er på nynorsk, får jeg bare holde ut, om det er en interessant artikkel.»

Informantene som vokste opp i nynorskdominerte områder som i dag bor på bokmålsdominerte områder, blir fortsatt eksponert av nynorsk gjennom deres tilknytning hjemmefra som lokale aviser og chatting:

Benny «Hvis jeg leser lokale nyheter, leser jeg på nynorsk.»

Fredrik «Husker at disse aviser er skrevet på nynorsk», «Nei bare mine lokale venner som hadde nynorsk.»

Det viser seg altså at informantene leser tekster på nynorsk, det vil si at de forholder seg til nynorsken til tross for fritak fra skriftlig sidemålsopplæring.

Fredrik som tidligere bodde i Bergen, hevder at det ikke var noe nynorsk å se i Vestlandets hovedstad. Benny og Dagny som i dag er bosatt i Bergen mener at de har lagt merke til økende nynorsk som for eksempel i offentlig transport og helsetjenester:

Benny: «Men jeg merker at for eksempel sykehus, så bruker de nynorsk. Også noen ganger får jeg SMS, timeinnkalling, og der får jeg på både bokmål og nynorsk. Jeg merker at nynorsken øker i Bergen nå.»

Dagny: «For eksempel når jeg leser nynorsk her, for eksempel Skyss. Det er nynorsk.», «(...) det er sånn at hvis du er veldig vant med bokmål og har null nynorsk rundt deg, vil du da merke at det er litt nynorsk her i Bergen.»

Med det gir Fredrik, Benny og Dagny varierende uttrykk for nynorskeksponering i Bergen.

Benny og Fredrik vokste begge opp i nynorskdominerte områder og ble eksponert for nynorsk i lokalsamfunnet: «Jeg vokste opp på hørende skole her hjemme, og da brukte vi nynorsk. Så derfor hadde jeg nynorsk helt til jeg startet på [skole for DHH] og da var det på bokmål» (Benny). Benny skiller seg markant ut fra de andre informantene, da Benny hadde nynorsk som hovedmål på barneskolen. Denne informanten oppgir at hun ikke kan huske å ha fått noe sidemålsopplæring, verken språkhistorie, skriftlig eller lesing i Bergen.

*«Ja, på ungdomsskole og videregående, lærte du noe om nynorsk og toskriftspråksituasjonen her i Norge?»*

- Nei, ikke som jeg kan huske. Kan ikke huske det.

*Så du kjenner ikke til bakgrunnen for bokmål og nynorsk fremvekst?*

- Niks.

*Ja okei, så det betyr... ja, du er jo vant til å lese på nynorsk i oppveksten, men hva med i skolesammenheng i Bergen? Fikk du opplevd noen ganger å lese noe på nynorsk?*

- Sikkert. Men ikke som jeg kan huske.» (Benny).

Fredrik oppgir at nynorsk ble gjort gjeldende i tavlebruk i klasserommet, og at han ikke husker om han deltok i sidemålsopplæring. Det er nevneverdig at klassens sidemålsopplæring var opplæring i bokmål, som var Fredrik sitt hovedmål.

«Men i norskfaget, så du fulgte de andre, altså i tavlegjennomgang ... det ble vel skrevet på nynorsk til vanlig på ungdomsskolen.

- Nei, eller egentlig ja. Men jeg hadde egen assistent som endret det til bokmål.

(...) Ja, så du ble av og til tatt ut av klasserommet i norskundervisningen. Når de hadde sidemål? Men altså når de lærte sidemål, så var det jo bokmål som er ditt hovedmål.

- (Stille). Husker ikke helt, lenge siden nå.

Ja, men du nevnte assistenten din. Så det betyr at når læreren din skrev noe på nynorsk, så oversatte hun det til bokmål på den andre siden av tavlen?

- Nei nei. Husker ikke helt, men jeg fulgte med i timen, men fikk egne oppgaver på bokmål. Ja, noe sånt.

Så det betyr at på tavlen når læreren din skrev noe, så fulgte du med hva læreren skrev på tavlen?

- Ja.

Det var jo skrevet på nynorsk, ikke sant.

- Ja.

Så det betyr at selv om du fikk fritak fra sidemål som er på nynorsk, så fikk du likevel mye nynorsk i skolegangen.

- Ja, blir sånn det.

På videregående skole, som var i Bergen (...), hadde du noe om nynorsk eller ingenting?

- Niks, null.» (Fredrik).

Fredrik hadde i motsetning til Benny aldri nynorsk som hovedmål, og var den eneste i klassen med bokmål som hovedmål. Fredrik var nærmest omringet av nynorsk frem til endt grunnskole. Oppgaver fra læreren ble oversatt til bokmål av Fredrik sin egen assistent. Det kan være i tråd med opplæringsloven som gir elever rett på læremidler på egen målform (1998, §9-4). Siden Fredrik var DHH, tilrettela skolen slik at han skulle få bokmål. Ved siden av bokmåls eksponering, som assistenten bidro med, ble Fredrik likevel eksponert for nynorsk naturlig i nynorsklandskapet. Som vi har sett, har Fredrik oppgitt at det ikke er noe form for nynorsk i Bergen, verken i skolesammenheng eller på fritiden. Benny og Fredrik har det til felles at de vokste opp i nynorskdominerte områder, og etter hvert flyttet til Bergen for å gå på skoler for DHH. Begge rapporterer at de ikke kan huske noe form for sidemålsopplæring, verken skriving, lesing eller gjennom omtalen av nynorsk i Bergen.

Bergenseren Dagny oppgir at det ikke var noe form for sidemålsopplæring på skole for DHH: «Niks, null. Men jeg fulgte litt på [hørende VGS]». Dagny oppgir at i den korte deltakelsen i det ordinære norskfaget på videregående skole, fikk hun lese tekster på nynorsk: «Det var en periode jeg fulgte norskundervisning på [hørende VGS] istedenfor. For det var så masse problemer». Dagny er tydelig på at det ikke var akseptabelt med noe form for nynorsk i norskfaget for DHH i Bergen:

«For eksempel i oppveksten ble det jo fortalt at DU skal ikke ha nynorsk, for DU skal ikke lære deg nynorsk. Som NEI. Jeg ble bare sånn okei, da skal jeg ikke lære meg noe nynorsk», «(...) men jeg opplever at fritaksordningen er veldig sånn at man får kun bokmål og ingenting nynorsk», «Det er ikke sånn at vi ikke skal ha noe om nynorsk. Det er det som jeg har opplevd i oppveksten. Nei, jeg skal ikke ha noe om nynorsk. Ingenting.» (Dagny).

Dagny oppgir at hun, til tross for å bli skjermet fra nynorsk i skolegangen, likevel kjenner nynorsken godt. Både på grunn av den korte deltakelsen i det ordinære norskfaget på videregående skole, bergensdialekten og at slekten skriver på nynorsk: «De snakker jo nynorsk (...). De skriver på nynorsk. (...) jeg har vært i det språket også. På grunn av familien, bergensdialekt, så jeg kjenner til det» (Dagny). Dagny påpeker at bergensdialekten har vært et bidrag til økt kjennskap i nynorsk, og det kan være på grunn av enkelte ord som blir uttalt mer likt nynorsk enn bokmål. Det er uvisst om Dagny er klar over nynorskens grammatikk og trekjønnsystemet, som generelt er fraværende i bergensdialekten. Er det tilfellet, kan det være en forklaring på at hun mener at enkelte ord i dialekten har fremmet nynorskkunnskap. Dagny har altså opplevd det samme som Benny og Fredrik: fraværende sidemålsopplæring i skolegangen i Bergen.

### **5.1.2. Investering**

Kompetanse i nynorsk som sidemål er ikke noe utdanningssystemet har prioritert for DHH, jf. fritaksparagrafen. Dersom de likevel skulle velge å tilegne seg nynorskferdigheter, enten det gjelder lesing eller skriving, er det andre årsaker som vil ligge til grunn. I den grad DHH finner grunn til å investere tid og krefter i å tilegne seg nynorsk, vil det være nyttig å se på hvilke faktorer de trekker frem som relevante for at det har skjedd. For å forstå informantenes investering i nynorsk, er det hensiktsmessig å først se på deres opplevde språkkompetanse i norsk tegnspråk og bokmål, som er deres første- og andrespråk. Man bør også trekke paralleller til investeringskonstruksjonen mellom engelsk og nynorsk. Ingen av

disse språkene er primære språk hos norske DHH, og man ser at utdanningssystemet har prioritert engelsk fremfor nynorsk ved at DHH får opplæring i engelsk lesing og skriving.

På grunn av metodevalget, kjenner vi ikke til deres faktiske språkkompetanse i de ulike språkene. Derfor er det deres opplevde språkkompetanse det blir tatt utgangspunkt i.

Norsk tegnspråk er førstespråket hos alle informantene og alle, bortsett fra Ella, oppgir at de opplever å ha vært trygge på dette språket hele livet. Det er et visuelt språk som gir DHH muligheten til optimal tilgang, uavhengig av hørsel. Noen av dem begrunner oppfatningen av å være mest trygg på norsk tegnspråk med at dette språket er deres primærspråk. Kermit skriver om noe av det viktigste for å kunne nytte seg av et språk er å ha optimal tilgang og at man kan uttrykke seg naturlig (2006, s. 54).

Benny: «Jeg føler meg mer trygg på tegnspråk, jeg føler at jeg kan oppfatte det optimalt. Det er mitt førstespråk.»

Dagny: «Jeg føler at på tegnspråk er jeg mer sånn... at det føles veldig naturlig. Det er også naturlig å prate og skrive også, men tegnspråk... Kanskje på tegnspråk er jeg mer elegant, og flyter, og alt det kommer veldig naturlig av seg.»

Fredrik: «når jeg snakker på tegnspråk så tenker jeg meg ikke om.»

For Ella, som vokste opp integrert med en dag i uken på skole for DHH, og uten noen tegnspråklige i familien, tok det mer tid før hun følte seg like trygg på norsk tegnspråk som på bokmål:

«(...) men jeg tenker at mye av det er basert på mine valg så langt. For i første til tiende klasse, var tegnspråket mitt ikke så veldig bra. Men... jeg husker når jeg ble mer og mer involvert med de i [en norsk storby], merket jeg stor forskjell mellom mitt og deres tegnspråk. Spesielt på tempo. Men jeg følte at det ikke var et problem med selve tegnene som jeg gjennomførte. Bare med det tempoet som jeg gjennomførte med. Jeg klarte å få med meg hva som ble sagt, men det krevde at jeg fulgte godt med. Så hvis jeg tenkte på noe annet i et par sekunder, så falt jeg ut av samtalen.

*Er det fortsatt slik per i dag?*

- Nei. Nå har det gått mange år, og jeg har vært i flere ulike situasjoner, jeg har bodd med mange døve, og bor fortsatt med døve. Er mye med døve, og har brukt tegnspråk lenge. Så nå føler jeg at det er naturlig for meg, at det ikke er et problem for meg lenger.»

Ella opplever at hun er like trygg i både norsk tegnspråk og bokmål. De resterende informantene oppgir de at de ikke føler seg like trygge i bokmål som i norsk tegnspråk.

Asbjørn, som har vært i tegnspråklige omgivelser gjennom hele skolegangen, oppgir sin opplevde språkkompetanse i lesing og skriving på bokmål slik: «jeg føler meg tilnærmet like trygg som på tegnspråk ja».

Benny, som vokste opp integrert i et nynorskdominert område på barneskolen, oppgir at hun er mindre trygg på bokmål, og begrunner det med at «jeg merker at jeg leser litt sakte. For jeg vil sikre meg at jeg får med meg alt» og «(...) noen ganger når jeg skriver blir jeg usikker på om det er bokmål eller nynorsk. Er det riktig eller ikke? Er det nynorsk? Jeg husker ikke om ordet er på bokmål eller nynorsk». Benny opplever at bokmål er litt mer krevende å oppfatte enn norsk tegnspråk, og at det ikke alltid er tydelig for henne om enkelte ord er på bokmål eller nynorsk.

Carl, som kommer fra en tegnspråklig familie, trekker frem at faktoren som gjør han stresset og mindre trygg på bokmål enn norsk tegnspråk, hviler på smådetaljerte grammatiske regler, som preposisjoner:

«Jo, jeg føler meg trygg, men selvfølgelig, noen ganger er jeg litt stresset. For eksempel at noen ganger er jeg usikker på om det er i, på, sånne små ting, smådetaljerte grammatiske regler som jeg er litt usikker på. For jeg får ikke innputt av talespråket, men jo jeg leser og skriver. Men det vil si at jeg er mer trygg på tegnspråk selv om jeg også føler meg trygg på bokmål. Jeg skriver greit og oppfatter.»

Carl forklarer at årsaken til utryggheten er at han ikke blir eksponert av talespråket.

Dagny, som var mest på hørende skole de første årene, oppgir at det som gjør henne mindre trygg på bokmål er at hun må ha en skjerpet tilstand for å kunne føle seg trygg på skriftspråket, bokmål:

«Men ved tale er det ofte sånn at jeg må stresse litt med det for å henge med, og jobbe litt mer. Hvordan skal jeg formulere meg, nei det var ikke det jeg mente, jeg sa feil nå, stress. På tegnspråk går det smud for seg selv.»

«Altså jeg føler meg ganske trygg på mitt eget bokmål, skriftlig og prating. Det er rart, for eksempel, jeg vet og har fått flere kommentarer at jeg prater riktig bokmål. Jeg tror det har noe med at jeg vokste opp på en hørende skole (...) og der var det mye prating. Jeg hadde hørende rundt meg hele livet. Det var perioder der jeg var mer med hørende enn med døve egentlig. Så på en måte har jeg fått tilegnet meg det å prate. Jeg uttaler mye riktig, altså grammatikk. For eksempel, jeg har fått flere kommentarer på hvorfor jeg ikke skriver på samme måte som jeg prater på, for de sa at når jeg skriver, så må jeg lese høyt for meg selv. Og jeg tok ikke det inn.



Men når jeg først prøvde å lese høyt for meg selv, ble jeg overrasket. Herregud, det er feil. Hvis du skjønner. (...) Men for eksempel å skrive, så føler jeg meg ganske trygg hvis jeg er skjerpet, da er jeg trygg.»

Dagny poengterer sin opplevde språkkompetanse i bokmål som noe mindre trygg, sammenlignet med norsk tegnspråk, fordi språkføringen på bokmål ikke flyter like godt.

Fredrik, som var integrert elev gjennom hele skolegangen, oppgir at det som gjør han mindre trygg i bokmål er rettskriving:

«Leser bra ja, og skriving går greit. Men blander litt. Sliter med å skille. For jeg er ikke så skoleflink, og i hvert fall etter syvende klasse, så begynte jeg å ikke bry meg så mye om skole, at det ikke var viktig. Men ja hvis jeg sitter og bruker mye tid på å tenke så klarer jeg i hvert fall å kombinere bra norsk grammatikk, men ellers synes jeg at jeg blander ofte mellom bokmål, nynorsk og tegnspråk.»

Han forklarer utryggheten med at han blander mellom de ulike språkene, men legger også til at han ikke var skoleflink.

Informantutvalget oppgir samlet sett å være relativt trygge i bokmål, og trekker frem andrespråkselementer som gjør at de ikke føler seg like trygge som i norsk tegnspråk.

### **Tryggere i engelsk**

Asbjørn, Carl og Ella opplever at de er tryggere i engelsk enn nynorsk. De begrunner deres opplevde språkkompetanse med at de *ikke* kan skrive nynorsk og at de ikke har vært bosatt i nynorskdominerte områder. Asbjørn og Carl har nevnt eksplisitt, i forrige delkapittel, at nynorsk ikke er en del av hverdagen deres.

Likevel oppgir de at de kan lese nynorsk. Utfordringen er at de må bruke mer energi på nynorsktekster. Asbjørn og Ella peker på at nynorsk har enkelte ord som er fremmede for dem, noe som gjør det mer krevende å lese. Carl sier: «Jeg vil heller lese en bok på bokmål eller engelsk enn nynorsk. Det har noe med å være avslappet og kunne nyte lesetiden. Ikke anstrenge meg og måtte jobbe for å forstå innholdet». Carl er altså mer avslappet når han leser tekster på engelsk enn nynorsk. I tråd med anstrengelsen i lesing av nynorsk, er Carl den eneste i informantutvalget som gir uttrykk å prøve å unngå nynorsk:

«Egentlig så er jeg veldig bevisst på det, eller nei, mulig ikke, men ubevisst holder meg unna nynorsk.

Når jeg for eksempel finner en bok som jeg har lyst til å lese, men er den på nynorsk, så lar jeg være. (...) Jeg er ikke så åpen og gira for å tilegne meg nynorsk.»

Dette kan tolkes som at Carl ikke ønsker å måtte anstrenge seg mer enn nødvendig, og ikke oppfatter nynorsk som en del av sin hverdag, jf. eksponeringskategorien.

Asbjørn og Carl gikk på skoler for DHH og var i DHH-klasser i norskfaget, noe som førte til adskillelse fra skriftlig sidemålsopplæring. Ella har heller ikke vært bosatt i nynorskdominerte områder. Hun deltok i skriftlig sidemålsopplæring i den ordinære klassen, til tross for vedtak om fritak. Selv om Ella deltok i undervisningen når de andre skulle ha skriftlig sidemålsopplæring, var det opp til henne om hun skrev på sidemål eller ikke.

«Ja, men når vi får oppgaver og lignende, det eneste jeg slapp, eller jeg kunne velge det selv, er om jeg ville skrive det på nynorsk eller på bokmål. Altså når de andre fikk oppgave om å skrive på nynorsk. Jeg slapp den tvangen liksom. Men jeg skrev litt nynorsk, for jeg ville jo kunne noe. Så jeg kan det grunnleggende prinsippet. Men jeg har aldri blitt vurdert karaktermessig på nynorsk.»

Ella begrunner deltakelsen i skriftlig sidemålsopplæring med at hun ønsket å bli i klasserommet:

«Liksom det var ikke en egen norskundervisning for meg. Så jeg var jo naturligvis med i klassen min. Også ville jeg jo ikke bli tatt ut av klasserommet hele tiden, ja jeg kunne jo tenke det slik at jeg kunne gjøre nytte ut av det og slippe nynorsken, men hvis jeg tenker litt langsiktig, så er jeg jo der uansett og liksom jo mindre tid jeg bruker med klassen min, jo mer utenfor blir jeg av det. Så når jeg allerede ble tatt ut av klasserommet i musikk, så følte jeg at det var nok. Jeg ville ikke bli tatt ut av klasserommet mer enn det.»

Det var altså det psykososiale ønsket om å ikke føle seg utenfor, men å være inkludert som gjorde at Ella passivt deltok i skriftlig sidemålsopplæring. Hun fikk velge praksisen av fritaksordningen som en følge av at skolen ikke hadde en egen norskundervisning for henne.

Når informantene oppgir at de opplever å være mer trygge i engelsk enn nynorsk, er det flere faktorer som spiller inn. Asbjørn, Carl og Ella har fått skriftlig opplæring i engelsk, i motsetning til nynorsk. Bare Ella hadde en form for passiv sidemålsopplæring.

Ved siden av utdanningssystemet, som lærte dem til å skrive engelsk, er der flere forhold som har påvirket engelskkompetansen deres.

Asbjørn har vært på utveksling og «bodde i [engelskspråklig land i en periode]». Han foretrekker engelske oversettelser fra fremmedspråk fremfor norske oversettelser, og begrunner det med kvalitetssikring: «(...) jeg foretrekker faktisk engelsk når det gjelder filmproduksjon. Ja, alltid engelsk. Fordi jeg føler at engelske oversettelser er ofte bedre enn norske oversettelser». Erfaring med utveksling og anerkjennelsen av kvaliteten på engelske

oversettelser er noen av faktorene som har ført til at Asbjørn føler seg tryggere i engelsk enn nynorsk.

Carl er glad i reising og lesing, og hevder at internasjonal kontakt er viktig for han. Med det poengterer Carl at engelsk representerer nettopp det, og at nynorsk blir koblet til noe lokalt begrenset:

«At nynorsk ikke er så viktig. At det ikke er så utbredt. Og at det er veldig avgrenset i et bestemt sted, på Vestlandet. (...). Så jeg føler at engelsk gir meg flere muligheter, mer reising og jeg selv er veldig glad i å reise. Og de fleste litteraturer er jo tilgjengelig på engelsk. Så det betyr at for meg føler jeg at det er viktig å kunne engelsk mer enn nynorsk.»

Ved siden av fritidsinteresser, har Carl opplevd at det er gunstig å kunne engelsk i utdanningssammenheng: «på [høyere utdanning] er det veldig mye engelsk i pensum». Det har gjort at Carl har brukt energien på å bli trygg i engelsk:

«Ja, i de siste årene har jeg begynt å se på serier med engelsk undertekst fast. På Netflix, har de jo flere alternativer om teksting, dansk, svensk, engelsk, norsk, og i den siste tiden har jeg valgt engelsk. Det er fordi jeg ønsker å få mest mulig innputt av engelsk, for målet mitt er jo at jeg skal bli 100% trygg på engelsk i forbindelse med min utdanning og skole. I tillegg er engelsk jo et internasjonalt språk, så da føler jeg at det er veldig viktig å kunne være flytende i engelsk. Så i det siste har jeg sett mye på serier og filmer på engelsk.»

Carl viser til at tryggheten i engelsk er et resultat av sine fritidsinteresser, men også i høyere utdanning.

Ella sitt familieforhold har gjort det nødvendig å kunne engelsk:

«Det at jeg har min [en forelder] sin side i [et annet land] er en grunn til det. Jeg har vært veldig engasjert i å lære engelsk på grunn av det. Også har jeg deltatt på forskjellige ting som har krevd at jeg skal bruke engelsk, så jeg bruker engelsk ofte. Dette resulterer seg i at i dag er jeg ganske komfortabel med engelsk.»

Hun kommuniserer altså med den ene forelderens side, som ikke er engelskspråklige, på engelsk som er deres felles forståtte språk. I tillegg har Ella deltatt på forskjellige aktiviteter som har krevd kompetanse i engelsk. Disse faktorene var nettopp det som gjorde at hun ifølge en lærer var bedre i engelsk enn norsk på ungdomsskolen: «På ungdomsskolen fortalte læreren min som hadde ansvar for norsk og engelsk at jeg var bedre i engelsk enn på norsk da».

Asbjørn, Carl og Ella peker altså på flere forhold som har gitt motivasjon for at de skal bli bedre i engelsk, og deres opplevde språkkompetanse viser at de er mer trygge i engelsk enn nynorsk.

### ***Investeringskonstruksjonen hos de som opplever å være tryggere i engelsk***

Investeringskonstruksjonen mellom nynorsk og engelsk blir benyttet for å gå i dybden på Asbjørn, Carl og Ella sin oppfatning av deres språkforhold. Ideologi, kapital og identitet er tre sentrale komponenter for å forstå individenes investering i engelsk og nynorsk.

Den første komponenten handler om tenkemåten i kulturen som individene befinner seg i. Asbjørn, Carl og Ella har ikke vært bosatt i nynorskdominerte områder. Det har ført til at de ser på nynorsk som noe fjernt. Det at de foretrekker engelsk, kan ha å gjøre med at nynorsk er et mindretallsspråk, og i denne sammenhengen blir sett på som mindre viktig enn engelsk. De opplever engelsk som attraktivt for dem, og at det er mer nyttig å kunne det internasjonale språket fordi det byr på flere muligheter. Asbjørn, Carl og Ella befinner seg altså i en kultur som ser på engelsk som et språk med mange flere muligheter enn nynorsk.

Ved å sette nynorsk i søkelyset, vil man se at tankegangen i den norske kulturen har preget informantenes opplevde kompetanse i nynorsk og engelsk. Man kan, gjennom læreplaner for DHH, tolke det som at den norske skolen legger større vekt på skriftlig kompetanse i engelsk enn sidemål. Bakgrunnen for denne tolkningen er at disse informantene har fått skriftlig opplæring i engelsk og ikke i nynorsk som er deres sidemål. Fritaket fra skriftlig opplæring og vurdering i nynorsk fører også til deres syn på nynorsk som noe som ikke er nødvendig å kunne. Dette påvirker tenkemåten til informantene og gjør at Asbjørn, Carl og Ella opplever å være mer trygge i engelsk enn nynorsk.

Den andre komponenten handler om de materielle og ikke-materielle ressursene individene kan få, hva man kan oppnå og hva som har prestisje. De ulike ressursene informantene nevner, kan både nynorsk og engelsk tilby.

Når det gjelder nynorsk, mener alle at nynorsk byr på flere ressurser:

- Asbjørn: «(...) jeg tror også at nynorsk er viktig å forstå, liksom, den norske historien.»
- Carl: «(...) nynorsk er fortsatt i bruk per i dag. Vi ser nynorsk flere steder, på TV, media og lignende.»
- Ella: «(...) liksom jo mindre tid jeg bruker med klassen min, jo mer utenfor blir jeg av det.»

Asbjørn hevder at nynorsk er et redskap for å forstå den norske språkhistorien. Carl hevder at nynorsk er synlig til en viss grad. Med kjennskap til nynorsk kan man få med seg hva som står skrevet på TV og andre eksponeringsområder av nynorsk. Ella viser til at deltakelse i nynorskopplæring fungerte som en ressurs for å forebygge utenforskap på en hørende skole. Hun var altså villig til å tilegne seg nynorsk for å få bli værende i det hørende klasserommet.

Selv om de tre informantene har vist til at nynorsk kan by på ressurser, tilbyr det fritatte skriftspråket likevel ikke like mye som engelsk gjør. Gjennom Asbjørn, Carl og Ella sin forankring i ideologi, kapital og identitet, ser de på engelsk som et språk med større investeringsverdi. Med det rapporterer de at de er mer trygge i engelsk enn nynorsk. Internasjonalisering fremstår her som et kjerneelement for at engelsk skårer høyt i investeringskonstruksjonen. Informantenes opplevelse av usikkerhet i nynorsk kan være påvirket av fritaksordningen, og at de ikke har vært i naturlig språkkontakt med nynorsk.

Den siste komponenten handler om individenes personlige selvforståelse. Asbjørn, Carl og Ella har fått formell opplæring i norsk tegnspråk, bokmål og engelsk. Formell opplæring i disse tre språkene har gjort at de opplever å være trygge i disse språkene. Ingen av dem blir eksponert for nynorsk i lokalsamfunnet, noe som fører til at de opplever at nynorsk ikke er en del av deres identitet. Det som styrker deres identifisering med engelsk, er at alle tre har interesser knyttet til engelsk utenfor skolegangen: utveksling, bredt utvalg av litteratur, lingua franca, bedre kvalitet på engelske oversettelser og familieforhold.

### ***Tryggere i nynorsk***

Benny, Dagny og Fredrik opplever at de klart er tryggere i nynorsk enn engelsk. Deres opplevde språkkompetanse tar utgangspunkt i lesing.

Det er flere faktorer som ligger til grunn for at de føler seg tryggere i nynorsk enn det Asbjørn, Carl og Ella gjør. Alle de tre informantene har vært i naturlig språkkontakt med nynorsk på en eller annen måte, og har større kjennskap til nynorsk enn den forrige gruppen. I tillegg ser Benny, Dagny og Fredrik en kobling mellom deres egne dialekter og nynorsk:

Benny: «jeg snakker på nynorsk, tale.»

Dagny: «men min dialekt, for eksempel, når jeg prater, er det jo litt nynorsk også. Litt blanding. Det er jo en del av bergensdialekt.»

Fredrik: «Ja, jeg synes det er nyttig å lære nynorsk når jeg for eksempel skal skille mellom dialekt og nynorsk og at jeg lettere kan forstå innholdet. For det er ofte at dialekter er veldig sånn lik nynorsk på en måte.»

Selv om denne gruppen oppgir å være mer trygg i nynorsk enn engelsk, er det ikke fritt for utfordringer i lesing og skriving på nynorsk. Når det gjelder lesing oppgir Benny at hun er mer trygg i den ene varianten, som er nærmere sin dialekt. Hun har fått med seg at det er forskjellige måter å skrive nynorsk på: «Jeg ser jo at her i Norge, er ikke nynorsk likt overalt. Noen har spesielle måter å skrive nynorsk på. For eksempel i Hordaland har de en annen måte å skrive på nynorsk enn i Sogn og Fjordane». Dagny hevder at lesing går fint, men at det er kontekstavhengig. Hun må altså kjenne til konteksten for å forstå det som står skrevet. Fredrik oppgir at han kan lese nynorsk, men at det er enkelte ord som er fremmede:

Benny: «Jeg oppfatter alt i det vanlige nynorsk, men ikke når det gjelder akademisk nynorsk.»

Dagny: «Det er også avhengig hva du skal lese, for eksempel at du skriver ut et avsnitt uten noe hint til hva det er for noe. Og bare gir meg dette avsnittet, og jeg skal lese det. Jeg tror at da hadde jeg forstått en del, men jeg ville kanskje hatt litt problemer med å forstå hvilken kontekst det er i.»

Fredrik: «Joda, jeg leser nynorsk og oppfatter det bra. Klarer å oppfatte innholdet, men noen ganger er det enkelte ord som jeg ikke forstår, men så tar det litt tid og så skjønner jeg det.»

Akademisk lesing, kontekstavhengighet og enkelte utfordrende ord er det som bidrar til at de ikke er helt komfortable med lesing av nynorsk.

Når det gjelder skriving, oppgir alle de tre at det er utfordrende å skulle skrive nynorsk.

Benny: «da stopper jeg opp (...) å skrive selv, er det riktig nynorsk eller er det bokmål? Jeg husker ikke helt hvordan et konkret ord skal skrives på nynorsk.»

Dagny: «Hvis jeg skal få ut det jeg tenker på nynorsk, så klarer jeg det ikke. Jeg har ikke, nei, jeg har ikke sjans.»

Fredrik: «Ja, da blir det litt trøblete (...), for de har jo ikke samme grammatikk.»

Det ser ut som at informantene i denne gruppen ikke føler seg trygge i nynorsk skriving. Likevel oppgir de at de føler seg mer trygg i nynorsk enn engelsk. Det har seg slik at Benny, Dagny og Fredrik også sliter med lesing og skriving i engelsk til tross for at de har fått skriftlig opplæring i dette språket:

Benny: Å skrive på engelsk er jeg ikke så god, men å lese vanlig engelsk føler jeg at jeg kan forstå det. Men akademisk engelsk som vi har nå på [høyere utdanning] er noe jeg sliter med.»

Fredrik: «Jeg er ikke god på engelsk, men jeg kan forstå det viktige. Men engelsk grammatikk og det å skrive er jeg ikke trygg på.»

Dagny: «Det er trist. Veldig trist. For det første, jeg kan ikke skrive engelsk. Virkelig virkelig umulig. Det jeg kan er mer sånn hvordan du skal overleve. Det er mer sånn ja. Men det å skrive et brev, er umulig for meg. Jeg har ikke sjans til det. (...) Jeg kan jo lese engelsk, men føler meg kanskje ikke helt komfortabel med det. Tror det har mer med at jeg ikke er helt trygg.»

Fredrik er så utrygg i engelsk at han til og med foretrekker de skandinaviske språkene: «For eksempel når jeg ser på TV-programmer eller serier som ikke har norsk, så velger jeg alltid dansk eller svensk».

Benny, Dagny og Fredrik oppgir at de er såpass utrygge i engelsk, at de forsøker å unngå engelsk de gangene det tillater seg.

Fredrik: *Hva hvis det [boken] er på engelsk?*

- «Da lar jeg det være.»

Dagny: «Men jeg tar ikke studier eller kurs som er på engelsk, nei. Det er synd. For eksempel utveksling, jeg ble småirritert, for jeg hadde egentlig veldig lyst til å dra på utveksling. (...) Men jeg var hindret til det på grunn av engelsken.»

*Skjønner. Hva gjør du hvis du kun får opp engelsk som undertekst [i filmproduksjon]?*

- «Da tror jeg at jeg hadde gitt opp. For jeg ser jo at ... Jeg gidder ikke å prøve. Føler at jeg mister innholdet.»

Benny: «Hvis det er en tykk bok på engelsk, så prøver jeg å unngå det. Særlig akademisk engelsk.»

*«(...) Så du synes det er greit å se på undertekst på nynorsk, men hva med engelsk da?»*

- «Jeg prøver å unngå engelsk tekst. Men hvis jeg ikke har muligheten til det, så ser jeg på med engelsk tekst.»

### ***Investeringskonstruksjonen hos de som opplever å være tryggere i nynorsk***

Også her kan vi bruke investeringskonstruksjonen og de tre komponentene ideologi, kapital og identitet, til å gå i dybden på Benny, Dagny og Fredrik sitt forhold til engelsk og nynorsk.

Når vi ser på tenkemåten i kulturen som individene befinner seg i kommer Benny og Dagny fra nynorskdominerte områder, mens bergenseren Dagny stort sett vokste opp i et

bokmålsdominert område. Likevel har hun en tilnærming til nynorsk som om den er en del av henne. Denne gruppen har derfor et annet forhold til nynorsk som skriftspråk. Benny, Dagny og Fredrik opplever nynorsk som en del av dem, og ser på det som naturlig å forholde seg til nynorsk som skriftspråk. De befinner seg altså i en kultur der de har blitt eksponert for nynorsk i så stor grad at det føles naturlig for dem. De opplever, i kontrast til den forrige gruppen, engelsk som mer krevende å forstå. Denne gruppen har ikke vært plassert i situasjoner som krever god engelsk kompetanse utenfor skolegangen.

I den andre komponenten gjelder de materielle og ikke-materielle ressursene som individene kan få, hva man kan oppnå og hva som har prestisje. Hos Benny, Dagny og Fredrik kan nynorsk bli sett på som en ressurs ved at nynorsk bidrar til en slags skriftlig versjon av deres dialekter. DHH får ikke direkte tilgang til det auditive talespråket. Derfor kan nynorsk bli sett på som et verdig visuelt verktøy for DHH for å bli kjent med egne dialekter – såfremt at dialektene er mer lik nynorsk enn bokmål. Denne ressursen ser ut til å være nyttig for Benny, Dagny og Fredrik når de kobler nynorsken til deres egne dialekter.

I lys av at Fredrik foretrekker de skandinaviske språkene fremfor engelsk, kan nynorsk også bidra med en annen ressurs, såfremt at man kan begge de norske skriftspråkene: Det finnes forskning som viser at nordmenn ligger foran svensker og dansker når det gjelder å forstå de skandinaviske nabospråkene (Bull, 2018, s. 105). Det er rimelig å mene at en del av årsaken her handler om at nordmenn i langt større grad enn svensker og dansker er vant til å håndtere språklig variasjon, både i tale og skrift. Denne variasjonskompetansen er med på å gjøre en i bedre stand til å håndtere enda mer variasjon, som for eksempel det svensk og dansk representerer.

Fredrik har sett på nynorsk som en ressurs for å redusere følelsen av annerledeshet: «Jeg husker... at jeg selv ville lære det samme som de andre, var ikke alltid at jeg ville være den eneste som skulle lære bokmål». Fredrik så verdien av å tilegne seg nynorsk for å bli mer lik de andre. Det var altså det psykososiale ønsket, i tråd med Ellas utsagn, om å ikke være annerledes og føle seg utenfor.

Et annet utbytte av å lære nynorsk, er at dette skriftspråket stadig dukker opp i det offentlige: «(...) jeg tenker at uansett kan det være at du får en mail fra en som skriver nynorsk eller at din lege er nynorsk, eller noe sånt» (Dagny). Dette er aktuelt for de som befinner seg i områder med nynorsk eller språknøytralt administrasjonsspråk, noe som gjelder for Benny og Dagny i dag.



Selv om nynorsk tilbyr flere ressurser for denne gruppen, betyr det ikke at engelsk ikke har noen ressurser som kan være verdifulle for Benny, Dagny og Fredrik. Dagny viser til at fritaksordningen svekker posisjonen til nynorsk, og at vurdering i engelsk skårer høyt i den ytre motivasjonen for å kunne dette språket:

«Engelsk har vært mer sånn at du må, fordi engelsk er jo ja. Du skal ha eksamen, hallo. Men nynorsk er liksom noe abstrakt som er der for seg selv, og så dukker den opp en eller annen gang. Men det er ikke sånn at jeg må kunne nynorsk. Jeg tror det er rett og slett på grunn av fritak. At jeg liksom ikke har brydd meg om å kunne nynorsk. Bare flyr gjennom. Fordi jeg slipper det.»

Engelsk som et internasjonalt språk er noe som ikke har gått forbi disse informantene. Alle de tre har vist til at det har vært utfordrende å ikke kunne engelsk godt nok i flere sammenhenger: utvekslingsmuligheter, engelsk litteratur, studier og underteksting.

Til sist skal vi se på personlig selvforståelse. Her ser vi at disse tre har et annet syn på nynorsk enn de tre forrige. De har alle fått formell opplæring i norsk tegnspråk, bokmål og engelsk. Benny fikk også formell opplæring i nynorsk i de syv første årene, som en følge av at hun hadde nynorsk som hovedmål. Benny og Fredrik vokste opp i nynorskdominerte områder. Dagny vokste opp i Bergen, som ligger i en språknøytral kommune. Selv om ingen av dem har fått skriftlig sidemålsopplæring, har alle tre blitt eksponert for nynorsk naturlig i hverdagen.

Dialekter uttrykker ulike former for identitet, og alle tre kobler nynorsk til dialekt. Med det ser det ut til at de tar utgangspunkt i målbevegelsens argument for at nynorsken bygger på dialektene, og at nynorsken er viktig for at dialektene skal overleve (Skjekkeland, 2019). Dersom man aksepterer det nære båndet mellom dialekter og nynorsk, kan man tolke det til at nynorsk er en del av deres identitet. Om man sammenligner med den forrige gruppens forhold til engelsk, ser det ut som om de i denne gruppen ikke har interesser eller forhold som krever god engelskkompetanse. Informantene i denne gruppen er ikke komfortable med engelsk, og oppgir at de er mer trygge på å lese nynorsk. Kjernen her handler om naturlig tilegnelse: nynorsk har vært en naturlig del av dem, noe som engelsk ikke har vært.

Gjennom investeringskonstruksjonen, benytter denne gruppen flere ressurser som nynorsk tilbyr. Kjerneelementet her går ut på at de har blitt eksponert for nynorsk i den grad at de opplever dette skriftspråket som naturlig i lesing. Når det gjelder engelsk som et

investeringsledd, opplever de å være så utrygge i engelsk at de ikke får til å benytte seg av ressursene engelsk kan tilby.

### 5.1.3. Fritakselevenenes holdninger

Noen av informantene knytter sidemålsordningen direkte til nynorsk, og ikke sammen med sidemålsprinsippet. Når de ble opplyst om at sidemålsprinsippet åpner seg for at DHH med nynorsk som hovedmål *kan* få fritak fra skriftlig opplæring i bokmål, responderte de slik: «Det visste jeg ikke. Seriøst, det visste jeg ikke. Har alltid tenkt at nynorsk er «problemet». Det er liksom nynorsk det er noe gale med. At det er flaks at noen kan få fritak fra det. Men tydeligvis ikke» (Carl). «Hva, er de likestilte? (informanten har hakeslepp lenge)», «Jeg tenkte mer sånn at bokmål var viktigere enn nynorsk» (Dagny).

Med unntak av lite kjennskap til fritaksordningen, oppgir informantene med minst grad av nynorskeksponering at de har en nokså nøytral holdning til skriftspråket nynorsk:

Asbjørn: «Nei, jeg har ikke noen spesielle meninger om den egentlig. Det er like greit at det finnes.»

Carl: «Jeg har ikke en sterk personlig mening om nynorsk, men jeg synes... jeg forstår og respekterer at mange folk faktisk har vokst opp med nynorsk som førstespråk, jeg forstår at nynorsk er viktig å ta vare på, viktig å synliggjøre det, selvfølgelig er språk noe personlig og er identitetsdannende. Men jeg føler at jeg har klart meg fint i det siste. Jeg føler ikke for et sterkt behov for å kunne nynorsk (...).»

Dagny: «Jeg har egentlig ikke noe mening om nynorsk liksom. Det er litt sånn at jeg ikke hater nynorsk eller hva faen at nynorsk aldri burde finnes eller at Aasen ikke skulle ha levd. Det er ikke sånn jeg tenker. Det har gått meg hus forbi.»

Ella: «Jeg husker før at jeg var sånn blæh hva var vitsen med nynorsk og sånt. Men nå kan jeg jo heller ikke historien, så det blir litt grunnløs påstand, men jeg henger meg ikke så mye opp i sånne ting at jeg ikke har en egen mening om alt det. Bruker folk det, vær så god. Bruker folk det ikke, vær så god. Jeg har et nøytralt forhold til det egentlig.»

Fellestrekket i deres oppgitte relasjon til nynorsk som skriftspråk er at de ikke har noen spesielle meninger om dette skriftspråket, og at de ikke har noe imot nynorsk. Det er også visse trekk i disse utsagnene som viser at nynorsk er et fjernt skriftspråk som de ikke har måttet forholde seg til. Dette har ført til at de ikke har brukt tid på å reflektere rundt nynorsk som skriftspråk.

Benny og Fredrik, som ble rikelig eksponert for nynorsk i oppveksten, oppgir nokså ulike oppfatninger av dette skriftspråket. Benny sitt uttrykk er i samsvar den forrige gruppen, mens Fredrik gir et mer positivt uttrykk for dette skriftspråket:

Benny: «Hmm... jeg bruker ikke nynorsk selv. Hva jeg synes om nynorsk? Jeg har egentlig ikke noen meninger om det. Nei.»

Fredrik: «Det er et fint språk, kultur (...).»

I lys av toskriftsituasjonen, oppgir informantene varierte synspunkter:

Asbjørn: «Det er jo ganske spesielt. At vi har to ulike. Men jeg har egentlig aldri liksom tenkt så mye på det. Jeg tror det er fordi at her i [en by] og mitt område, er det bokmål hele tiden. Jeg tror at det har en større påvirkning for de som bor i vest eller nord. Da får de mer innputt og veksler mellom bokmål og nynorsk. Men jeg har alltid hatt kun bokmål. Alltid.»

Benny: «Jeg synes det er kult at vi har flere måter å skrive på.»

Carl: «(...) det er greit at vi har, at det fortsatt er to skriftspråk her. Det er naturlig synes jeg. Det har vært sånn lenge, og da er det like greit å bare fortsette med det.»

Dagny: «Jeg opplever jo ikke det som et problem.»

Ella: «Jeg ser ikke noe poeng med det. Men samtidig som jeg sa, jeg kan ikke historien så.»

Fredrik: «(...) jeg synes det er greit hvis Norge forholder seg til ett språk».

Alle, med unntak av Ella og Fredrik, oppgir at de ikke har problemer med toskriftsituasjonen. Ella, som gir uttrykk for at hun har et nøytralt forhold til nynorsk, er mindre nøytral i henhold til toskriftsituasjonen. Fredrik, som er positiv til nynorsk, er ikke optimistisk til toskriftsituasjonen. Fredrik hadde ikke hatt noe imot at bokmål ble fjernet til fordel for nynorsk, selv om han har bokmål som hovedmål:

*«Men hva tenker du om selve nynorsk som et skriftspråk? Altså hadde det vært OK for deg å fjerne bokmål og kun ha nynorsk?»*

- Jeg er mest vant med bokmål. Men jeg synes at det hadde vært OK med bare nynorsk også.»  
(Fredrik).

Ingen av informantene oppgir direkte negative holdninger til nynorsk som et skriftspråk, men det kommer frem at flere knytter fritaksordningen direkte til skriftspråket nynorsk, og ikke sammen med sidemålsprinsippet. Alle, bortsett fra Fredrik, oppgir nokså nøytrale uttrykk, og at de ikke har egne meninger for nynorsk som skriftspråk. Dette kan

skyldes at de ikke har måttet forholde seg til dette skriftspråket. Fire av de seks informantene ser ikke noe problem med toskriftsituasjonen.

Ved gjennomgangen av informantenes synspunkter på nynorsk som skriftspråk, kan man ane at informantutvalget har høy bevissthet på nynorskens språkverdi og dens betydning:

Asbjørn: «Jeg føler at nynorsk må fremmes på lik linje som tegnspråk også må fremmes.»

Benny: «Jeg synes det [NRKs nynorskteksting] er egentlig helt greit. For noen ønsker jo nynorsk, og da synes jeg at de også må få sitt språk teksten. Vi har jo både bokmål og nynorsk, og vi må bare akseptere at sånn er det.»

Carl: «(...) det er fint at Norge virkelig er et språkrikt land med mange språk. Nynorsk og bokmål, samisk, tegnspråk og lignende. Det er viktig å fastholde og ta vare på disse språkene.»

Dagny: «Med tanke på samfunnet, Norge, to språk, det er viktig at vi blir kjent, men mer sånn at vi selvfølgelig skal lære primært tegnspråk og bokmål ja. Men nynorsk også. Nynorsk er jo også en naturlig del av Norge.»

Ella: «Men hvis jeg skulle velge det selv så hadde jeg fjernet det og tatt inn tegnspråk istedenfor. Men det blir jo litt dumt for de som har nynorsk, for de kan mene at bokmål heller burde fjernes.»

Fellestrekket for deres tilsynelatende høye språkverdibevissthet, er at de tar utgangspunkt i at de selv er minoritetsspråklige og kjenner til verdien av det å ha tilgang til sitt eget språk. Asbjørn og Ella trekker paralleller mellom nynorsk og norsk tegnspråk som mindretallsspråk. Selv om Ella ønsker å kunne fjerne nynorsk til fordel for norsk tegnspråk i obligatorisk opplæring i skolen, tar hun likevel høyde for nynorskbrukere sitt forhold til nynorsk som deres primære språk. Dagny anerkjenner nynorsk som et skriftspråk alle burde kjenne til, men ser også på det fritatte skriftspråket som et underordnet skriftspråk.

#### **5.1.4. Referanser til kollektiv negativitet mot nynorsk**

Flere av informantene har fått med seg at folk generelt er negative til nynorsk i det norske samfunnet. Asbjørn sier:

«Jeg har også sett at det er ekstremt med negativitet mot nynorsk. For eksempel i kommentarfeltet er det mange som kommenterer at de ikke orker å lese tekster på nynorsk, og vær så snill å skrive heller på bokmål. Jeg ser jo at det er en stor kollektiv negativitet mot nynorsk.»

Dagny har, i tråd med Asbjørns utsagn, opplevd kollektiv negativisme mot nynorsk: «(...) jeg har opplevd og husker det godt fra oppveksten at det var veldig mye sånn at når noen får nynorsk, protesterer de ofte. Nei, jeg skal ha det på bokmål, hvor er bokmål og sånt» (Dagny).

Døvemiljøet ble trukket inn av Carl og Dagny da de ble spurt om deres tanker om at språkloven er skrevet på nynorsk: «Ja, så jeg synes det er kjipt. For det er sikkert mange døve som virkelig ikke kan nynorsk. At de leser gjennom teksten og ikke får med seg hva som står der» (Carl).

«Å nei, gjorde de det? (...) Å nei. Den første tanken som dukket opp var sånn å nei, skrev de det på nynorsk? For, ja, vi har jo snakket om det. Jeg og du har ikke et anspent forhold til nynorsk, men som jeg kjenner døvemiljøet eller døvekultur i Norge, er at de er veldig sensitive for nynorsk. Nei, de burde ikke ha skrevet det på nynorsk, nei. De burde ha skrevet det på bokmål. I hvert fall fordi mange døve er vokst opp og har bare lært bokmål og ikke nynorsk. Og alle disse årene som de har kjempet og kjempet for å få tegnspråk på plass, og så først når det er på papiret, så er det på nynorsk. Det er... ikke så bra. (...) For vi har ikke hatt nynorsk og ble fratatt fra det. Og så får vi ikke lest loven. Jeg tror også at det kanskje oppleves mer sårt for oss døve, for vi har opplevd så mange motganger og hindringer.» (Dagny).

Selv om halvparten av informantutvalget har oppgitt at de har lagt merke til kollektiv negativitet mot nynorsk som et skriftspråk, ser det ut til at det ikke har påvirket akkurat dem noe særlig. Det som er verdt å bemerke seg, er at Carl og Dagny påpeker at døvemiljøet generelt er negative mot nynorsk.

#### **5.1.5. Målformforvirring**

Benny og Fredrik vokste opp i nynorsklandskapet, og oppgir at de i dag sliter med noe som minner om målformforvirring:

Benny: «Ja, fordi noen ganger når jeg skriver, blir jeg usikker på om det er bokmål eller nynorsk. Er det riktig eller ikke? Er det nynorsk? Jeg husker ikke om ordet er på bokmål eller nynorsk.»

Fredrik: «Ja, da blir det litt trøblete. For jeg blir usikker på det å skille mellom bokmål og nynorsk, for de har jo ikke samme grammatikk.»

Benny, som den gang hadde nynorsk som hovedmål, brukte bokmål i kommunikasjon med sine døve venner:

*«Du selv hadde nynorsk i oppveksten, betyr det at på ungdomsskolen sluttet du brått å bruke nynorsk eller fortsatte du å bruke nynorsk imellom?»*

- Altså jeg snakker på nynorsk, tale. Ja, men jeg skriver... hmm jeg tror fordi før det, hadde jeg kontakt med mine døve venner og alle skrev jo på bokmål. Det betyr at det ikke var noe nytt for meg å skrive på bokmål. Men om jeg fortsatte å skrive på nynorsk? Det er jeg usikker på. Men sikkert en blanding av bokmål og nynorsk.» (Benny).

Med det oppgir Benny at hun kjente til bokmål da hun hadde nynorsk som hovedmål. Benny oppgir også at dialekten har ført til noe som minnes om målformforvirring i skriving: «Som oftest vet jeg at det er bokmål, men mulig jeg noen ganger putter inn nynorsk ubevisst på grunn av dialekt. Jeg bruker noen ganger min egen dialekt i skriving».

Fredrik oppgir at det er nettopp CI som har gjort at han blander målformene i skriving, da denne hørselsteknologien gjør det mulig for han å få tak i egen dialekt:

«Men når jeg fikk bedre tale og taleoppfattelse, og kunne kommunisere med hørende, ikke på tegnspråk. Så startet jeg å legge merke til at de snakket på nynorsk, læreren snakket på nynorsk, så merket jeg at jeg begynte å blande.»

Benny og Fredrik sliter altså med målformforvirring, som en følge av at de ble naturlig eksponert for nynorsk i skolegangen og i dialektene hjemmefra.

## **5.2. Det lydbaserte samfunnet**

Et sentralt element som kommer frem i intervjuene handler om informantenes livsverden som DHH, og det å ha rettigheter knyttet til deres naturlige språk – norsk tegnspråk. I informantenes skildring av deres livsverden blir utenforstående, i dette tilfelle hørende, spontant trukket inn på svært mange områder. Man kan gjennom intervjuene se at DHH møter på utfordringer som handler om at andre språk er auditive, mens norsk tegnspråk er visuelt. Utfordringene som blir belyst her dreier seg om DHHs møte med et samfunn som er gjennomsyret av ideologier, oppfatninger og holdninger som kan oppleves som audisme, jf. det som ble gjort rede for i delkapittel 3.3. Alt dette påvirker masterprosjektets funn, ettersom det lydbaserte samfunnet indirekte påvirker informantenes forhold til nynorsk og fritaksordningen.

### 5.2.1. Språklige rettigheter for DHH

Ved å sette søkelyset på språkpolitikken for DHH ser vi at fire av de seks informantene oppgir at de ikke er fornøyde med språkpolitikken. En oppgir å være usikker og en sier seg fornøyd. Det som er greit å ha i mente, er at intervjuet ble gjennomført før vedtakelsen av språkloven.

Asbjørn, Benny, Carl og Fredrik oppgir at de ikke er fornøyde med de språklige rettighetene for DHH:

Asbjørn: «Jeg kjenner mange som snakker elegant på tegnspråk, og er så utrolig intelligent, og har masse kunnskap, men som likevel ikke oppnår så mye på grunn av at skriftspråket ikke er godt nok. Det kan jo være fordi dårlig opplæring eller har andre sykdommer som gjør at de får lærevansker, ja, de blir kraftig undertrykt. Bare fordi skriftspråket er det viktigste og blir sett på som noe hellig.»

Benny: «I loven har jeg ganske mange rettigheter, men i praksis er det ikke alltid at jeg får det. For eksempel at barn har rett på å få opplæring i og på tegnspråk, men de bor langt ute på en bygd, og får skolen derfra virkelig oppfylt kravet? Det er ikke alltid vi får tolk. Ja... Det er mange ting som kunne ha vært bedre. Det står mye fint i lovtekster og lignende, men ikke i praksis.»

Carl: «Vi har jo lovfestet flere rettigheter, men jeg føler at disse ikke er sterke nok. Så det betyr at vi ikke vet hva vi skal gjøre. (...) Akkurat nå ligger norsk tegnspråk på et veldig svakt grunnlag, synes jeg.»

Fredrik: «Hmm. Jeg synes at det blir litt for mye. (...) Å først lære tegnspråk, deretter omstille meg for å lære bokmål, og så engelsk. Det blir mye å forholde seg til. Hva skal jeg liksom fokusere mest på?»

Asbjørns utsagn peker på utfordringer som ikke-bimodalt tospråklige DHH kan møte på, med bakgrunn av at de ikke kan lese eller skrive godt nok til å klare seg i samfunnet på lik linje med lese- og skrivekyndige personer. Han peker på at selv om de behersker tegnspråk og er intelligente, likevel møter mange barrierer på grunn av en lite tilfredsstillende skriftkompetanse som ikke lever opp til samfunnets høye krav.

Benny og Carl har felles synspunkt på språkpolitikken, og peker på svikt mellom teori og praksis i henhold til deres rettigheter. De to informantene oppgir at rettighetene i utgangspunktet er gode, men at disse ikke blir håndhevet på en tilfredsstillende måte. Når

de blir spurt om hva som kan forbedres, blir skolepolitikken for DHH nevnt som eksempel på en ikke-tilfredsstillende håndheving:

Benny: «Å bedre tegnspråklige arenaer for døve barn. For tegnspråk er egentlig utviklet på en naturlig måte, fra døveskole som blir ført videre i generasjoner. Men nå har vi ikke døveskoler lenger, hvordan går det med dem da? Får de utviklet tegnspråk på en naturlig måte? Så det betyr i fremtiden blir det litt mer liksom kunstig på en måte, mer blandet mellom norsk og tegnspråk?»

Carl: «Teori og praksis er veldig ulikt, vi ser jo at det har vært mye diskusjoner i det siste om retten til opplæring i og på tegnspråk, man blir forhindret på grunn av geografisk bosetting og alle komplikasjoner som dette fører til, og det kunne ha vært forhindret og gjort det lettere for døve å få tilgang på tegnspråk. Nå er det veldig komplisert, det skulle ikke ha vært sånt. Ja, den norske språkpolitikken har veldig mange hull som gjør at tegnspråk ligger veldig svakt an nå.»

Med disse besvarelsene gir Benny og Carl uttrykk for bekymring for DHHs naturlige tilegnelse av deres naturlige språk, og peker på at norsk tegnspråk i dag ikke er tilgjengelig for alle DHH elever. Det kan føre til at dette språket kan bli mer «kunstig» i fremtiden som en konsekvens av at dette språket ikke har solide arenaer.

Fredrik oppgir at han heller ikke er fornøyd med språkpolitikken for DHH, men skiller seg fra Asbjørn, Benny og Carl ved at Fredrik sin misnøye går på at det er for mye fokus på norsk tegnspråk – noe som er det motsatte av det de tre førstnevnte har påpekt. Med det sier Fredrik:

«Jeg husker at før så sa jeg til mine foreldre, hvorfor har jeg tegnspråk som førstespråk? Det gjelder jo ikke i den normale verden i Norge. Ja, selvfølgelig er tegnspråk mitt språk, men for eksempel det skriftlige og lesing, kan ikke tegnspråk tilby det samme. Jeg føler at hvis jeg fikk ren norsk som førstespråk, så hadde jeg blitt mer trygg, og at det hadde vært bedre å lære tegnspråk etterpå.»

Fredrik gir uttrykk for at det å lære seg norsk tegnspråk først, er til skade for DHHs tilegnelse av skriftspråk. Han føler at det er for mange språk å måtte forholde seg til, og peker på at norsk tegnspråk ikke er utbredt i Norge. Fredrik oppgir at han heller ønsker styrking av lesing og skrivning på bekostning av tegnspråkfaget:

«Hm. Som jeg tidligere sa, større fokus på norsk. Jeg tenker at talespråk er en annen ting, men skrivning og lesing på norsk. Ikke ha tegnspråktimer for eksempel. Vekk med det. Heller ha



norsk i disse timene. For når du er i døvemiljøet, så lærer du deg tegnspråk automatisk.

Selvfølgelig kan det bli mer tegn til tale, men ja.

Dette hviler på at Fredrik oppgir at han ikke ser på norsk tegnspråk som et «ordentlig språk på en måte», og begrunner synspunktet med at tegnspråk ikke har «et skriftlig språk». Med det mener Fredrik at tegnspråkfaget ikke er verdig tidsbruken. Fredrik føler altså at norsk tegnspråk ikke tilbyr det samme som norsk gjør i det auditivt dominerte samfunnet, til tross for at han ser på norsk tegnspråk som sitt eget språk.

Ella oppgir at hun ikke er så oppdatert på dette feltet, og er usikker på hva hun selv mener: «For å være ærlig, så kan jeg ikke så mye om det». Når hun blir spurt om hva som kan forbedres ved språkpolitikken for DHH, problematiserer hun at hørende går foran DHH i jobbsøknader som er ute etter tegnspråkkyndige folk, bare fordi de har tatt 60 studiepoeng i tegnspråk:

«Det er en ting som jeg reagerer på. For eksempel hvis jeg, jeg har jo hatt opplæring i og på tegnspråk i 13 år. Og en annen person som ikke kan tegnspråk fra før som studerer tegnspråk på høyskolenivå i ett år, står mye sterkere enn meg på grunn av papiret. Tegnspråk er mitt morsmål i tillegg. Det synes jeg er merkelig.»

Ella oppgir altså at dokumentert kompetanse i norsk tegnspråk veier tyngre enn de som har kompetanse i språket som førstespråk, noe som oppleves som problematisk for henne.

Dagny oppgir at hun er fornøyd med språkpolitikken for DHH, og er den eneste med denne meningen blant informantene. Samtidig oppgir Dagny at hun er klar over at flere av DHH ikke er fornøyde med språkpolitikken:

«Egentlig så oppfatter jeg og føler at de fleste av oss ikke er helt fornøyde. Vi føler kanskje at vi ikke får våre språklige rettigheter helt på plass. Men jeg tenker heller på at vi er ganske heldige. På hva vi har fått. Egentlig. For det er jo mange andre land som for eksempel ikke har den muligheten.» «(...) med tanke på hvordan det var før for femti, hundre år siden. Man fikk jo ikke snakke på tegnspråk i undervisningen. Nå kan vi løfte opp hendene og har fullstendig lov til det. Ting skjer heller ikke over natten. Det tar lang tid å endre, men jeg føler i hvert fall at tegnspråk er mye mer synlig nå enn det var for ti, femten år siden.»

Dagny begrunner tilfredsheten med at DHH hadde det verre før, og at det er DHH i andre land som ikke får like gode språklige rettigheter som i Norge. Likevel er det nevneverdig at Dagny i det nevnte sitatet sier noe om den utilfredsstillende håndhevingen, «at vi ikke får våre språklige rettigheter helt på plass». Det er i tråd med Benny og Carls hovedargument for at de ikke er fornøyde med språkpolitikken.

Dagny oppgir attpåtil at hun måtte slutte på hørende skole i sjette klasse fordi hun ikke fikk tolk og glipp av det faglige:

«Jeg trivdes godt på hørende skole faktisk, det er rart, men jeg tror også det skyldes jo yngre betyr jo mer lek, mye lek og sånt. (...) Men jeg måtte slutte på hørende skole for akkurat i den perioden i 6. klasse, husker jeg at mamma kjempet og kjempet for at jeg skulle få tolk, men akkurat i den perioden fikk ikke tolketjenesten til å få tak i tolk. (...) mamma merket at etter hvert gikk jeg glipp mye av det faglige.»

Dagny opplevde også var problemer med språkopplæringen på videregående skole: «Så ja engelsk... engelsk, norsk, tegnspråk... føler at det er grusomt å si det, men jeg gikk virkelig glipp av mye på [VGS for DHH]. Det fungerte ikke for meg» (Dagny). Med tanke på at Dagny måtte slutte på skolen der hun trivdes, og at hun ikke opplevde en optimal opplæring i språkfagene på videregående skole, er der en grunn til å ane at Dagny sin tilfredshet i språkpolitikken for DHH er tvilsom i forhold til realiteten.

### **5.2.2. Samfunnets maktstrukturer**

Fredrik oppgir at han i oppveksten slet med å akseptere seg selv som døv og det å bruke tegnspråk istedenfor tale:

«Jeg husker at i oppveksten så syntes jeg at det var veldig skamfullt å være døv. Skam over å være en CI-bruker. For jeg følte at det å ha på CI ikke var normalt. Ja. Jeg tenkte at jeg var lik som alle de andre hørende. Bare at jeg er døv, men så på meg selv som tunghørt. Så mulig jeg var redd for å bli mobbet eller sett ned på.»

Fredrik skammet seg over hørselsnedsettelsen, CI-apparatet og norsk tegnspråk, og gir signal om at dette førte til annerledeshet. Han er heller ikke fornøyd med tegnspråkfaget og ser på dette språket som noe ikke ordentlig:

*«Hvordan er tegnspråk [som fag] dårlig?»*

- Tegnspråkets kultur, historie og alt det. Grammatikken til tegnspråk er helt ulikt. I oppveksten har jeg ikke vært så interessert i tegnspråk. Jeg har ikke brydd meg om det.

*Men likevel så er du mest trygg på tegnspråk?*

- Det er fordi jeg tenker ikke så mye på grammatikken. Men det å skrive... for eksempel med venner så gir jeg i faen hvordan jeg skriver så lenge de forstår meg. Men skal jeg for eksempel skrive en epost, sånn seriøse og formelle, så må jeg tenke litt for å unngå å blande mye. Litt større utfordringer.

*Men tror du at de hørende også må tenke seg om før de snakker og skriver på norsk? Også det grammatiske? Eller at det skjer naturlig for dem?*

- Selvfølgelig.

*At det er naturlig for dem?*

- Ja, fordi deres talemåte blir ikke perfekt grammatisk sett på grunn av dialekter og sånt. Men hvis de skriver, så selvfølgelig, er det for mange naturlig. Men for noen så kan de også slite, med grammatikk og sånt.»

I tillegg trekker han frem arbeidslivet, der han mener at norsk tegnspråk er så lite nyttig at DHH heller burde få fritak fra tegnspråk:

«Jeg mener at de bør heller kunne få fritak fra tegnspråk.

*Du synes altså det er viktigere at døve skal lære begge målformer istedenfor å lære om tegnspråk?*

- Ja. For eksempel i skolegangen er det en annen sak. Men hvis man tenker på fremtiden i arbeidslivet, det voksne livet, så hva skal man bruke tegnspråk til? Arbeidskravene er å mestre norsk skriftlig, norsk muntlig, det viktige er norsk skriftlig. Og engelsk skriftlig. De to er det viktigste i arbeidslivet. Ja.»

Fredrik opplever altså at arbeidslivet ikke verdsetter kompetanse i norsk tegnspråk. Han knytter påstanden om fritak fra tegnspråk til at DHH skal kunne få økt arbeidsmuligheter ved å kunne språkene storsamfunnet setter krav til. Fredrik legger også til at det er ensomt å bli tatt ut av klasserommet for å kunne få undervisning i kompetansemålene som er spesifikke for DHH.

«Føler at det å bli tatt ut av klasserommet er... ja. Det er litt... ensomt. Må bli bedre på å kunne inkludere de andre. For eksempel i undervisningen på en normal hørende skole, så kunne det ha vært sånn at jeg ble med på undervisningen derfra, og så drar jeg på deltid på [skole for DHH], så da kunne ha tilpasset seg slik at jeg kunne ha fått opplæring i det jeg skal ha om, for eksempel tegnspråk og alt det der. Ikke på hovedskolen.»

Fredrik oppgir at språkpolitikken for DHH har for mye fokus på norsk tegnspråk, og at det er skadelig for DHHs tilegnelse av skriftspråkene og muligheter i arbeidslivet. Han ser på norsk tegnspråk som noe ikke ordentlig. Når Fredrik forklarer påstanden, handler det om at han ikke må tenke på grammatikken i norsk tegnspråk, men at det å skrive formelle tekster på norsk er en helt annen sak. Med det er det rimelig å tolke det dit at Fredrik ikke er helt klar over det naturlige prinsippet ved bruk av språk, som en forklaring på at han ikke må tenke på grammatikken i norsk tegnspråk. Samtidig er det bemerkelsesverdig at Fredrik

opplever at storsamfunnet ikke setter pris på kompetansen hans i norsk tegnspråk, som er Fredriks førstespråk.

### 5.2.3. Integreerte elever = Inkluderte?

I informantutvalget har alle, bortsett fra Asbjørn, vært integreerte elever i varierende grad. Noen av dem vekslet mellom begge skolene. De hadde muligheten til å velge mellom skoler for DHH og hørende skoler. Fellestrekket er at *alle* endte opp på skoler for DHH i videregående opplæring. Dette delkapitlet er med for å vise at mine informanter ikke opplevde praksisen av inkludering i den norske skolen som nok inkluderende for dem. Dette kan påvirke deres relasjon til fritaksordningen på flere måter.

Carl, Dagny og Ella var de som benyttet en såkalt *parallel løsnning* ved å gå på både skole for DHH og hørende skole. Carl og Dagny sluttet med den parallelle løsnningen da de gikk i sjette klasse og begrunner det med at det å være inkludert ble mer og mer vanskelig. Ella valgte på ungdomsskolen å være på skole for DHH ytterligere ved å benytte deltidstilbudet i tillegg til den parallelle løsnningen. Fredrik forsøkte den parallelle løsnningen i ett år.

Carl: «Jeg fikk det [CI] operert. Min mor startet å undersøke litt og spurte meg om jeg ville gå på hjemmeskole. Jeg sa ja (...). Jeg ville det, og det var greit. (...) Etter hvert da jeg var i sjette klasse, sluttet jeg å gå på hjemmeskole. Startet på [skole for DHH] på fulltid. Jeg trivdes ikke på hjemmeskole, jo eldre jeg ble, jo mer snakk og mindre lek. Det betyr at jeg ble holdt utenfor, jeg fikk ikke med meg ting, jeg gikk glipp av mye.»

Dagny: «I begynnelsen var det ikke et problem, jeg klarte meg selv, selvstendig. Jeg trivdes godt på hørende skole faktisk, det er rart, men jeg tror også det skyldes jo yngre betyr jo mer lek, mye lek og sånt. (...) Så etter hvert følte jeg meg forvirret, hvorfor måtte jeg bli plassert på [skole for DHH]? (...) Men måtte slutte på hørende skole, for akkurat i den perioden i sjette klasse, husker jeg at mamma kjempet og kjempet for at jeg skulle få tolk, men akkurat i den perioden fikk ikke tolketjenesten til å få tak i tolk. Det var så krise. (...) Etter hvert gikk jeg glipp mye av det faglige. (...) jeg var nødt til å slutte, og ble plassert på [skole for DHH] på fulltid.»

Ella: «Så jeg ble jo ganske god venn med disse folka gjennom det [deltidstilbud] at jeg i oppveksten ville være mer med på det selv. Så i rundt syvende til åttende klasse, jeg er ikke helt sikker på når jeg startet, men det var ganske sent. Syvende, åttende,

niende klasse, noe sånt, da jeg ble med på denne ordningen. Det betyr at i tillegg til en dag i uken, var det kanskje en gang i året hvor jeg ble i to uker.»

Fredrik: «Også hadde jeg i ett år i åttende klasse eller noe at jeg var der hver fredag. I en periode. Men jeg sluttet fordi jeg syntes det var bortkastet tid. Å pendle en time per vei.»

Carl og Dagny viser til at det var utfordrende å gå på hørende skole, da de etter hvert ble holdt utenfor sosialt, og også faglig for Dagny sin del. Dette viser at DHH-skoler ble redningen for dem. Ella fikk, på ungdomsskolen, et styrket ønske om å benytte seg av deltidstilbudet. Det var fordi hun følte seg mer inkludert sammen med andre DHH elever.

Carl fant raskt roen og var fornøyd med resten av skolegangen, mens Dagny og Ella hadde en lenger vei før de endte opp i tegnspråklige klasser på videregående skole:

Dagny: «(...) så da ønsket jeg å flytte til [en annen skole]. Både for å få en ny og bedre klasse, for jeg likte ikke å være den eneste eleven i klassen og heller ikke den eneste døve i en hørende klasse. Så jeg ville være i en tegnspråklig klasse. (...) Da var det rett inn i en klasse med [flere] tegnspråklige elever og med lærere som kan snakke tegnspråk flytende.»

Ella: «(...) jeg syntes det [å ikke ha tilgang til tegnspråk] ble litt for mye for meg (...). Jeg var mer komfortabel med å bruke litt mer tegnspråk iblant, for det er mitt førstespråk og det er naturlig for meg å snakke på det språket. Mindre krevende, mindre og sånt. Så flyttet jeg til en annen skole, [skole for DHH].»

Dagny ble etter hvert sliten av å være den eneste DHH eleven på hennes trinn, og søkte etter tegnspråklige klasser for å kunne oppnå følelsen av å være et selvskrevet medlem av fellesskapet. På videregående skole gikk Ella først på en ikke-tegnspråklig skole, men ønsket etter hvert å kunne benytte norsk tegnspråk i skolegangen.

Benny og Fredrik er de to av informantene som, med unntak av det ene året for Fredrik, gikk på hørende skole på fulltid og ble sendt til tegnspråklige arenaer bare i kortere perioder. Benny flyttet og gikk på skole for DHH fra og med ungdomstrinnet til endt videregående opplæring. Hun har ikke kommet med begrunnelser for dette valget, men det er rimelig å anta at det har noe å gjøre med å få delta i en tegnspråklig arena. Fredrik fullførte hele grunnskolen hjemme, og begynte på videregående skole for DHH etter anbefaling. Han er imidlertid ikke fornøyd med opplegget for DHH elever:

«(...) tenkte egentlig først å gå på en vanlig hørende videregående skole hjemmefra, men ble anbefalt av lærere og (...) om at jeg heller skulle bo på internat og at det var lettere for meg med tanke

på tegnspråk, bedre tilrettelegging i undervisning og lignende. Jeg var i tvil, men bestemte meg for å prøve det (...). På videregående skole var et opplegg at jeg hadde fellesfag med andre hørselshemmede med tegnspråk som førstespråk. Så ja jeg syntes det var greit, men jeg syntes ikke at det var så bra programsystem og ordning. Det kunne ha vært mye bedre, men men.»

I lys av at fem av de seks informantene var integrerte elever i varierende grad, påpeker tre av de fem på spesialbehandlingsproblematikken på hørende skole.

Dagny: «Jeg likte ikke å bli tatt ut fra skolen, for jeg følte at jeg ble liksom spesialbehandlet, og merker jo fort når, for eksempel når du er i klassen, så må jeg ut og inn hele tiden, men du går også glipp av mye av det som skjer i klassen.»

Ella: «Men jeg synes også på en måte at... jeg var jo fornøyd akkurat der og da, for jeg ville jo egentlig ikke i utgangspunktet bli bestandig tatt ut av klasserommet. Jo mer jeg var ute av klasserommet, jo mer spesiell følte jeg meg. Det var ikke noe jeg ville føle meg liksom.»

Fredrik: «(...) jeg ble av og til tatt ut, litt i norsk, men var mye i klassen. Ble spesielt tatt ut i matematikk og engelsk i hvert fall. Jeg ble mest tatt ut i engelsk. Med andre elever som liksom sliter med å lære ting. For eksempel dysleksi og ja sånne ting. Jeg var med dem, få en enklere undervisning. Ja.»

Dagny, Ella og Fredrik forklarer spesialbehandlingsproblematikken med at de stadig ble tatt ut av klasserommet, og skolen, som en konsekvens av fellesfag for DHH, parallell løsning, deltidsopphold og å bli puttett inn i mindre grupper med elever som hadde ulike særskilte behov.

Ella og Fredrik knytter fritaksordningen med utenforskap i klasserommet:

Ella: «(...) jeg selv ville jo ikke bli tatt ut av klasserommet hele tiden, ja jeg kunne jo tenke det slik at jeg kunne gjøre nytte ut av det og slippe nynorsken, men hvis jeg tenker litt langsiktig, er jeg jo der uansett og liksom jo mindre tid jeg bruker med klassen min, jo mer utenfor blir jeg av det. Så når jeg allerede ble tatt ut av klasserommet i musikk, så følte jeg at det var nok. Jeg ville ikke bli tatt ut av klasserommet mer enn det. En gang i uken pluss musikk og sånt videre.»

Fredrik: «Ble jo litt kjedelig, for jeg ble ikke inkludert i klassen. Jeg ble tatt ut av klasserommet alene og jeg syntes at det var litt sånn... ja.»

Man kan tolke det som at fritaksordningen forsterket Ella og Fredrik sin følelse av utenforskapet som allerede var til stede og som svekket inkluderingsfølelsen.

Alt i alt ser ikke språkpolitikken for DHH ut til å være tilfredsstillende i det hele: sviktende håndheving av språklige rettigheter, norsk tegnspråk som noe mindreverdig og sviktende inkluderingspraksis med spesialbehandling og utenforskap.

### 5.3. Brukermedvirkning

Ingen av informantene gir uttrykk for at de fikk velge om de skulle ha skriftlig sidemålsopplæring og de fikk heller ikke noe informasjon eller forklaring av fritaksordningen.

Alle oppgir ulike oppfatninger av mangelen på involvering i beslutningen om fritak fra skriftlig sidemålsopplæring:

Benny: «Ja... Jeg skulle ønske at vi kunne velge det selv. Ja.

*Hvis du fikk muligheten til å velge, hva hadde du valgt?*

- Jeg tror at jeg hadde valgt bokmål uansett, men jeg tenker mer på de andre. De må da kunne få et valg også. For min del synes jeg at det er greit med bokmål.

*Ja skjønner, men hadde du valgt å i tillegg ha nynorsk som sidemål, altså få undervisning i nynorsk, eller syntes du det var greit å bare droppe sidemål?*

- For min del synes jeg at det var greit at jeg fikk kun bokmål. Men for andre sin del... Jeg synes det er viktig at døve liksom har like valgmuligheter som hørende.»

Dagny: «Men det å bli helt fritatt fra nynorsk er jeg ikke helt enig i. Jeg tenker at vi skal få muligheten til å velge. For eksempel for meg, så fikk jeg aldri muligheten til å velge. Det var mer sånn at du skal ikke ha nynorsk, punktum. (...) Det er ikke sånn at vi ikke skal ha noe om nynorsk. Det er det som jeg har opplevd i oppveksten. Nei, jeg skal ikke ha noe om nynorsk. Ingenting. (...) Mer sånn at ja, kanskje velge litt selv, men også at det skal være rom for å lære seg nynorsk (...).»

Carl: «(...) vi fikk beskjed om at vi skulle få slippe nynorsk på ungdomsskolen.»

Asbjørn: «(...) jeg tror også at det styrket ubevisstheten min ved at jeg bor i [bokmålsdominert sted]. Så det betyr liksom for meg er det kanskje en selvfølge for meg at jeg ikke trenger nynorsk – eller har vært ubevisst på det. Men jeg har faktisk ikke tenkt på at hørende faktisk får nynorsk, og ikke vi... Hmmm, jaja.»

Ella: «Jeg kan virkelig ikke huske det. Men det kan fort være at en lærer der har snakket med min mor, for å vite hva jeg tenkte. Akkurat det der har jeg ikke noe svar på. Kan ikke huske at de spurte meg direkte nei.»

Fredrik: «Fikk du en forklaring på det, hvorfor du ikke skulle lære å skrive nynorsk for eksempel?

- (Stille). Ikke som jeg husker i hvert fall.

*Så du kan ikke huske at de sa at du ikke skulle lære nynorsk?*

- Nei, har ikke opplevd det egentlig.»

Ingen av informantene gir uttrykk for at de ble involvert i beslutninger om selve fritaksordningen, som er en del av deres rettigheter og inkluderingspraksiser.

Ved siden av aspektet om svekket involvering oppgir informantene også at de ikke fikk noe informasjon om eller forklaring av fritaksordningen. De ble heller ikke informert om eventuelle instrumentelle konsekvenser, som for eksempel karrieremuligheter der offentlige tjenester har et krav om at man skal beherske begge skriftspråkene (Målloven, 1980, §1, 4-6, 8).

Likevel nevner Carl og Dagny instrumentelle konsekvenser av fritaksordningen uten å bli spurt om det:

Carl: «Hvis jeg kan fortelle et eksempel. [en person] opplevde at jobben (...) krevde at [hen] skulle skrive på nynorsk, mye nynorsk, og det har noe med at kommunen bestemte seg for at alle offentlige brev må være på nynorsk. Så [personen], som meg, fikk fritak fra nynorsk, måtte plutselig forholde seg til nynorsk hele tiden. Så jeg ser at det kan skje med meg også. At det kan skje en gang i fremtiden, og da er det dumt at plutselig må jeg streve med å lese og skrive på nynorsk.»

Dagny: «Men jeg kan forstå at det er litt sånn kjedelig for en som er ren bokmålsbruker som er vant med bokmål, for eksempel har fått fritak fra sidemål og kun har hatt bokmål, og søker jobb for eksempel. De må jo ha jobb, og så viser det seg at på den arbeidsplassen må du skrive på nynorsk. Da forstår jeg at man reagerer og lur på hvorfor det er sånt».

Carl og Dagny har trolig erfart de instrumentelle konsekvensene gjennom sitt eget nettverk. Det indikerer at nynorsken spiller en viss rolle i livet til informantene utenfor skolen.

For å finne ut om de andre er klar over de eventuelle konsekvensene knyttet til karrieremuligheter, blir de opplyst om det. Intensjonen er ikke å villed dem, men heller å finne ut om de kjenner til det fra før.

Benny: «Ja, for jeg tenker at vi lever nå i nye tider. (...)som du sa, vi får da begrenset med karrieremuligheter, og da må vi kunne forklare til DHH barn om konsekvensene av fritaket. Så da kan barna velge det selv».



Asbjørn: «Jeg synes det er rart at vi skal få fritak fra sidemål på skolen, men så stiller det offentlige krav til at man plutselig må kunne sidemål dersom man skal få seg jobb? Det blir for dumt.»

Ella: «Nå tenker jeg at jeg må kanskje tenke litt på geografiske plasseringer også. Det at jeg ikke skriver like rent nynorsk som jeg gjør på bokmål, og at det kan ødelegge mine arbeidsmuligheter, det synes jeg ikke er greit. Veldig uheldig. Jeg er opptatt av å skille meg ut minst mulig fra de andre.»

Fredrik: «Ja. Det blir litt dårlig liksom.»

Disse informantene reagerer på opplysningen, noe som kan peke på at de ikke kjenner til de eventuelle konsekvensene.

Informantene blir spurt, i starten og på slutten av intervjuet, om de er fornøyde med å bli fritatt fra skriftlig sidemålsopplæring. Alle, bortsett fra Dagny, har samme mening fra start til slutt av intervjuet. Med unntak av Asbjørn og Dagny, oppgir informantene at de er nokså fornøyde med fritaket. Asbjørn vet ikke om han har fått noe utbytte av fritaksordningen. Dagny endrer sin mening underveis i intervjuet og mener at hun gjerne skulle fått skriftlig sidemålsopplæring.

Asbjørn: «Tja... Jeg er i tvil. Jeg vet ikke hva jeg har gått glipp av og hva jeg har fått ut av det. Tja, jeg vet ikke egentlig.»

Benny: «For min del synes jeg at det var greit at jeg fikk kun bokmål.»

Carl: «Tegnspråk, norsk, engelsk, tre språk hadde vi. Dersom vi i tillegg skulle ha nynorsk, så kunne det fort bli for mye. Men samtidig jo, nynorsk er fortsatt i bruk per i dag. Vi ser nynorsk flere steder, på TV, media og lignende. Så vi kunne jo egentlig fått litt opplæring om nynorsk. Trenger ikke å gå i dybden på det, men bare litt.»

Dagny: «Ja. Altså jeg synes... Det er litt vanskelig egentlig, men jeg synes jo at det på en måte er riktig. For vi har norsk, tegnspråk, og engelsk. Men det er jo viktig for oss å ha et mer fokus på norsk og engelsk egentlig. Fremfor å også ha sidemål.»  
«Egentlig så har jeg aldri tenkt over før nå, men... for jeg tenker jo ikke på det. Men nei jeg er ikke fornøyd. Det er ikke liksom YES vi slipper nynorsk. Woho. Nei. Jeg tenker at det er egentlig bare synd. Skulle gjerne hatt det.»

Ella: «Ja, jeg skal ikke.. ja, jeg er det.»

Fredrik: «Tja. Ja, ish. Ble jo litt kjedelig, for jeg ble ikke inkludert i klassen.»

#### 5.4. Oppsummering

I analysedelen har intervjuene av informantutvalget blitt presentert i henhold til de tre hovedkategoriene som er knyttet til masterprosjektets overordnede problemstilling.

I den første hovedkategorien, nynorsk, viste eksponeringskategorien at halvparten av informantene opplever å ha blitt lite eksponert for nynorsk i hverdagen. Hele informantutvalget har opplevd nynorskunderteksting som en del av deres nynorskeksponering. Mediebruk og underteksting har ført til at informantene forholder seg til nynorsk. Det er blitt gitt varierende uttrykk om nynorskeksponering i Bergen, og informantene med tilknytning til Bergen oppgir at der ikke har vært noe form for sidemålsopplæring på skoler for DHH.

I underkategorien, investering, som tok utgangspunkt i opplevd språkkompetanse, ble informantutvalget delt i to grupper: bokmålsgruppen og nynorskgruppen. Bokmålsgruppen er de i utvalget som har blitt minst eksponert for nynorsk, og som opplever å være mer trygge i engelsk. Nynorskgruppen består av de i utvalget som har blitt mest eksponert for nynorsk, og opplever å være mer trygge i nynorsk. I investeringskonstruksjonen ble det belyst at engelsk oppleves som mer naturlig og har flere ressurser å tilby for bokmålsgruppen. For nynorskgruppen blir nynorsk opplevd som mest naturlig og med flest ressurser å tilby. Nynorskgruppen opplever å være så utrygge i engelsk at de ikke får til å benytte fordelene som engelsk kan tilby.

Informantutvalget oppgir ikke noen direkte negative holdninger til nynorsk, og fem av de seks informantene oppgir å være nøytrale til nynorsk som skriftspråk. Fire av de seks informantene opplever ikke noen problemer med toskriftsituasjonen, mens de to som gjør det, påpeker at nynorsk ikke er selve problemet. Det er også blitt presentert at informantutvalget ser ut til å ha høy bevissthet om språkverdi, som en følge av at de er minoritetsspråklige og erkjenner verdien av det å ha tilgang til sitt eget språk.

Informantutvalget har selv registrert generell negativitet mot nynorsk, og to av dem trekker inn døvemiljøet som sensitive for nynorsk.

Benny og Fredrik er de to i utvalget som har vokst opp et i nynorsklandskap og oppgir at de sliter med målformforvirring. Den bærer preg av at de ikke er sikre på om enkelte ord tilhører bokmål eller nynorsk.

I den andre hovedkategorien, det lydbaserte samfunnet, ble språkpolitikken for DHH tematisert hos informantene. Det ser ut til at språkpolitikken ikke er tilfredsstillende i det

hele, med tanke på disse elementene: manglende håndheving av språklige rettigheter, norsk tegnspråk oppleves å ikke være likestilt med norsk, samfunnets maktstrukturer, sviktende inkluderingspraksis: spesialbehandling og utenforskap som blir forsterket av fritaksordningen.

I den siste hovedkategorien, brukermedvirkning, ble det presentert at ingen av informantene gir uttrykk for at de har opplevd å bli involvert eller opplyst om fritaksordningen, noe som peker på sviktende brukermedvirkning. Som et resultat av sviktende brukermedvirkning, er de ikke sikre på deres tilfredshet av fritak fra sidemålsopplæring.

## 6. Diskusjon

Dette kapitlet tar utgangspunkt i det som ble presentert i analysedelen og diskuterer det videre i en større sammenheng, med bruk av teori.

### 6.1. Nynorsk

#### 6.1.1. Nynorskeksponering

Misforholdet som går ut på at halvparten av informantene oppgir ikke-eksisterende nynorskeksponering i hverdagen, men som likevel kan relatere til nynorsk gjennom TV og mediebruk, kan ha noe med den generelle oppfatningen av nynorsk som lite synlig. Da informantene ble spurt om de opplevde nynorsk i hverdagen, forholdt de seg antakeligvis til lokalsamfunnets bruk av nynorsk. De observerer ikke noe nødvendig informasjon eller andre tekster skrevet på nynorsk. De opplever at nynorsk er noe som de selv kan velge å forholde seg til eller ikke. Det vil si at de forholder seg til nynorsken gjennom å selv velge å se TV-serier eller filmer som er tekstet på nynorsk, eller gjennom tekster i mediebruk som fremstår som interessant for dem.

Ved siden av å bli eksponert for nynorsk frivillig gjennom selvvalgte tekster, kan underteksting fremstå som en uunngåelig nynorskeksponering for DHH. Det vil si at gjennom å se filmproduksjon med underteksting på nynorsk, må de forholde seg til sidemålet for å få med seg hva som blir sagt. Hørende forholder seg også til underteksting, men det er i større grad frivillig, såfremt de kjenner talespråket godt. Å måtte forholde seg til underteksting for å få med seg hva som blir sagt, uavhengig av hvilket talespråk det er snakk om, er i tråd med DHHs livsverden med utgangspunkt i det visuelle (Allen, 2015, s. 23). Underteksting kan tolkes som en nødvendig form for språkopplevelse i filmproduksjon hos DHH, mens det er mer frivillig hos hørende.

Tre av informantene, Fredrik, Benny og Dagny, gir varierende uttrykk for nynorskeksponering i Bergen. Ulikhetene i egenrapporteringen kan skyldes flere årsaker, og en årsak kan være at nynorsken blir mer relevant etter hvert som man blir eldre. Fredrik var i tenårene da han bodde i Bergen. Det å få SMS om timeinnkalling til sykehus er ikke nødvendigvis noe man forholder seg til i tenårene.

En annen årsak kan være språkpolitiske endringer. Bergen tilhører et nynorskfylke, tidligere Hordaland, i dag Vestland. Flertallet av kommunene i Helse Vest har nynorsk som

offisielt skriftspråk, noe som preger helsevirksomhetenes språkbruk i Bergen (Helse Vest, 2016). Samtidig har byen vært i en særstilling ved at Bergen fikk unntak fra nynorskbruk i videregående skoler og offentlig transport innenfor Bergen by – noe som kan ha medført at nynorsk ikke var synlig for Fredrik og andre skoleelever tidligere. Som en følge av fylkessammenslåingen med Sogn og Fjordane, et mer markant nynorskfylke, ble det vedtatt i 2018 at bybanen, som en del av Skyss, skal bruke nynorsk som informasjonsspråk (Mæland, 2018). Med bakgrunn i den historiske språkutviklingen, har Bergen kommune i dag flere tiltak for å oppnå et språkpolitisk mål: å synliggjøre nynorsk i Bergen ytterligere (Bergen kommune, 2020). I 2005 ble det dessuten slått fast at Bergen kommune (som siden 1971 har vært språknøytral) skulle bruke begge skriftspråkene administrativt (Pedersen, 2005). Etter det har informasjon på nynorsk økt, både i Bergen by og administrativt (fra kommunen).

Dette kan være grunnlaget for informantenes varierte oppfatninger av Bergen som en by for nynorskeksponering. Vi ser at utflytteren Fredrik ikke har registrert nynorsk rundt seg, til forskjell fra Benny og Dagny som bor i Bergen og opplever økt nynorskeksponering.

Benny, Fredrik og Dagny oppgir at det ikke var noe form for sidemålsopplæring i Bergen.

Når man ser på Benny og Fredrik sin bakgrunn, kan det være flere forhold som påvirker oppfatningen av fraværende sidemålsopplæring. Benny og Fredrik var i kontakt med nynorsk i barndommen, fordi begge to vokste opp i nynorskdominerte områder. Det kan ha ført til at de ikke er like bevisste på når de blir eksponert for nynorsk, noe som de andre informantene tilsynelatende er mer bevisste på. Det kan også være slik at de har vært klar over at de ikke skal ha nynorsk, noe som kan ha ført til at de muligens har filtrert ut all hukommelse knyttet til nynorsk. Pål Johan Karlsen kaller den formen glemsel for funksjonell glemsel, og viser til at hjernen har «et filter som hindrer unødvendig eller ferdig brukt informasjon fra å sette seg i langtidshukommelsen» (2008, s. 71). Karlsen peker også på at «Glemselen kan skyldes mer eller mindre bevisste prioriteringer» (2008, s. 90). Er det tilfellet, kan nynorsken i barndommen og fritaksordningen forstås som en årsak til at Benny og Fredrik senere i livet har filtrert ut nynorskeksponering i skolegangen. Dette som et resultat av at den målformen for dem følte unødvendig, mindre prioritert og ferdig brukt i lys av at de allerede kjente til nynorsk fra før.

Dagny hadde også kontakt med nynorsk i løpet av oppveksten, men i mindre grad enn Benny og Fredrik. Dagny fikk kontakten gjennom dialekten hennes, slekten og at hun deltok i

den ordinære norskundervisningen i en kortere periode på videregående skole. Når Dagny hevder at det ikke var noe form for sidemålsopplæring for DHH, er det vanskelig å kunne vurdere om Dagny også kan ha vært utsatt for funksjonell glemsele. Dagny ble ikke eksponert for nynorsk i like stor grad som Benny og Fredrik. Samtidig er Dagny tydelig på at nynorsk aldri var akseptert i skolegangen for DHH. Dagny kommer med beskrivelser av lærernes utsagn som om det var uhørt at DHH elever skulle tilegne seg nynorsk. Utfordringen ved hennes opplevelse knyttet til manglende sidemålsopplæring, er at hun generelt opplevde en kaotisk skolegang. Både grunnskolen og videregående skole bar preg av sviktende tolketilbud og ikke tilfredsstillende skoletilbud for DHH. Det var så kaotisk at hun ikke kan huske noe særlig av språkfagene for DHH på videregående skole. Dagny så seg blant annet tvunget til å delta i ordinær norskundervisning i over et halvt år. Slike opplevelser er verdt å nevne siden det ikke er uvanlig for DHH. Det er vanskelig å kunne vite om Dagny faktisk hadde fått sidemålsopplæring i norskundervisning for DHH hvis det ikke hadde vært for alle disse utfordringene som Dagny gir uttrykk for.

Samtidig er det urovekkende med tanke på at læreplanen i norsk for DHH har sidemålsopplæring som et av målene, å lese tekster på sidemål. Dette er ikke-eksisterende ifølge de tre med tilknytning til Bergen.

Basert på informantenes opplevelser og erfaringer er de enten vant til naturlig nynorskeksponering som gjør at de ikke har lagt merke til noe form for nynorskopplæring i skoler for DHH, eller at de faktisk ikke fikk noe opplæring i nynorsk. Det er vanskelig å kunne antyde om informantene i Bergen fikk den nynorskopplæringen som DHH har krav på, for den er ikke like omfattende som i den ordinære læreplanen i norsk, jf. egen læreplan for DHH og fritak fra skriftlig sidemålsopplæring. Likevel er det bemerkelsesverdig at de tre informantene ser på nynorsk som en del av dem til tross for deres utsagn om manglende opplæring i nynorsk.

### **6.1.2. Investering**

Informantene gir uttrykk for at de føler seg mer trygge på norsk tegnspråk, som er deres første språk, enn på bokmål. Her er det relevant å trekke inn DHH sin særegne tospråklighet. Vonen har listet opp tre faktorer som skiller DHH fra andre tospråklige grupper (2014, s.120). I dette informantutvalget gjør to av de tre faktorene seg gjeldende: tilgangen til norsk, og tegnspråk som et visuelt språk uten skriftspråk. Sistnevnte kan føre til elementblanding fra

begge språkene. Den siste faktoren handler om at DHH blir født i ikke-tegnspråklige familier, men her er fire av de seks informantene født inn i tegnspråklige familier. De to som ikke ble født inn i tegnspråklige familier, Benny og Ella, fikk tilgang til tegnspråk i tidlig alder gjennom foreldreopplæringen *Se mitt språk*.

Carl, Benny og Dagny peker på at norsk ikke er like tilgjengelig for dem. Carl hevder at han sliter med smådetaljerte grammatiske regler. En konsekvens av hørselsnedsettelsen er at han ikke snapper opp ord og uttrykk på samme måte som de andre med normal hørsel, og dermed ikke kan lytte seg til hva som er rett. Benny og Dagny hevder at de må øke fokuset når de leser eller skriver på bokmål. Dette er et resultat av at norsk kun er fullt tilgjengelig i skriftlig form. Tilgangen til talespråket er altså ikke like tilgjengelig for DHH, for de kan ikke få tak i ord og uttrykk på den samme måten som hørende gjør ved hjelp av hørselen.

Fredrik og Benny trekker frem utfordringen med at de blander ord fra de to skriftspråkene. Fredrik blander i tillegg grammatiske elementer fra begge skriftspråkene og fra det visuelle språket. Den særegne utfordringen er også påvirket av den begrensede tilgangen til norsk tale, og at norsk tegnspråk ikke har eget skriftspråk.

Funnet av å være mest trygg i norsk tegnspråk, og mindre trygg i bokmål, er i samsvar med språklæringsteorien som tar utgangspunkt i at man generelt føler seg mest trygg i førstespråket (Engen & Kulbrandstad, 2017, s. 27).

### ***Nynorsk og engelsk***

Informantutvalgets opplevde språkkompetanse skilles i to grupper: bokmålsgruppen som opplever å være mer trygg i engelsk og nynorskgruppen som opplever å være mer trygg i nynorsk. Som Brunstad hevder: deres opplevde språkkompetanse er ikke nødvendigvis i samsvar med den faktiske språkkompetansen (2020, s. 187). Det vil si at selv om noen av dem gir uttrykk for å være tryggere i engelsk, betyr det ikke at de faktisk er bedre i engelsk enn nynorsk, og omvendt hos de som gir uttrykk for å være tryggest i nynorsk. Det forteller derimot trolig noe om deres språkholdninger og språkenes prestisje.

Bokmålsgruppen sin språkopplevelse er i samsvar med Brunstad sine funn som viser at hørende elever med bokmål som hovedmål generelt føler seg tryggere i engelsk enn nynorsk skriftlig (Brunstad, 2020, s. 186). Forskjellen mellom mine og Brunstad sine informanter er at mine oppgir at de er utrygge i nynorsk skriftlig, mens den større andelsgruppen hos Brunstad oppgir at de verken er trygge eller utrygge i nynorsk skriftlig.

Når det gjelder utryggheten i nynorsk, særlig skriftlig, handler det trolig om at dette skriftspråket er fritatt skriftlig for mine informanter. Det er det som skiller mine og Brunstad sine informanter. Likevel er det verdt å se på forklaringsfaktorene Brunstad lister opp som ligger til grunn for deres språkoppfatninger i nynorsk (2020, s. 187). Man har allerede sett på at mine informanter har fått lite nynorskeksponering, noe som medvirker til deres språkholdning og syn på språkenes prestisje. Attpåtil er engelsk et verdensdominerende språk, noe som gjør at man ser mange fordeler og nytteverdier av å kunne dette språket. Med det blir investeringsverdien for engelsk ganske høy, noe som styrker de generelle språkholdningene til engelsk. Denne gruppen har under flere forhold opplevd krav om høy engelsk kompetanse, og verdsetter denne kompetansen høyere enn nynorsk.

Man kan se på at fritaksordningen forsterker nynorsk som mindre tilgjengelig og dermed med lavere prestisje. Ikke minst er nynorsk et mer avansert språk enn bokmål, noe Brunstad har gjort rede for (2020, s. 187). Med tanke på den komplekse bakgrunnen for språkoppfatninger og syn på språkprestisje, er det forståelig at Asbjørn, Carl og Ella oppgir at de er tryggere i engelsk og investerer mer i å kunne dette språket enn nynorsk.

Nynorskgruppen opplever å være mer trygge i nynorsk enn engelsk. De hevder at lesing i nynorsk går fint, men at utfordringen hviler på at det er enkelte ord som er fremmede. Dagny hevder at hun også må kjenne til konteksten for å forstå innholdet. Denne gruppen oppgir at de ikke føler seg trygge, verken i nynorsk eller engelsk skriftlig. Å ikke være trygg i nynorsk skriftlig kan ha noe med fritaksordningen å gjøre. Det at de ikke er trygge i noen av språkene skriftlig, skiller dem fra Brunstad sine nynorskinformanter som oppga at de stort sett er trygge i både nynorsk og engelsk skriftlig.

Ved siden av dette kan man se at denne gruppen er mer bevisst på hva nynorsk innebærer enn bokmålsgruppen: Det er kun de som har nevnt at nynorsk har et mer avansert grammatisk språk, flere varianter og ser koblingen mellom dette skriftspråket og deres egne dialekter. Med det kan man se at de har evnen til en mer kritisk språkoppfatning, noe som delvis henger sammen med Brunstad sitt funn: Nynorskinformanter ser ut til å være et hakk mer kritiske til deres egen lese- og skrivekompetanse i deres hovedmål, sammenlignet med bokmålsinformantene (2020 s. 187). Det å i tillegg være klar over koblingen til deres egne dialekter styrker deres identifisering med nynorsk, og påvirker deres språkoppfatning og syn på språkprestisje i nynorsk.



Samtidig er det verdt å bemerke seg at den første gruppen fokuserte på trygghet med utgangspunkt i skriving, mens den andre gruppen tok utgangspunkt i lesing. Alle har det til felles at de fikk opplæring i engelsk lesing og skriving, mens de fikk fritak fra skriftlig sidemålsopplæring i nynorsk. Begge gruppene peker på de samme utfordringene i lesing og skriving.

Det er interessant at nynorskgruppen, til tross for de samme utfordringene som bokmålsgruppen, føler seg mer trygge i nynorsk enn engelsk. På den ene siden kan det ha noe å gjøre med at de opplever nynorsk som mer naturlig og med ressurser som er til nytte for deres identitet i nynorsklandskapet, og at de med det opplever at det er mindre krevende å lese nynorsk enn engelsk. De har heller ikke forholdt seg til engelsk i like stor grad som bokmålsgruppen har gjort. På den annen siden har det seg slik at nynorskgruppen er den gruppen med individer som har oppholdt seg mest i hørende skole sammenlignet med bokmålsgruppen. Alle i bokmålsgruppen gikk hovedsakelig på skoler for DHH, med unntak av Ella. Hun oppholdt seg mest på hørende skole, men fikk likevel ukentlig eksponering av et levende tegnspråkmiljø. I tillegg har hennes kompetanse i engelsk vært nødvendig for å kunne kommunisere med sin familie.

Det å ha gått på hørende skole i store deler av oppveksten kan kanskje være en forklaring på at nynorskgruppen opplever engelsk som noe mer krevende enn det bokmålsgruppen gjør. Asbjørn og Carl, som tilhører bokmålsgruppen, fikk opplæring i engelsk på skoler for DHH som antakeligvis la til rette for deres egne premisser. Benny, Fredrik og Dagny tilbrakte derimot store deler av skolegangen i skoler som kanskje ikke tilfredstilte DHH elevers særskilte behov. Benny vekslet mellom begge målformene og tilbrakte de syv første årene på en hørende skole. Dagny gikk glipp av det faglige på barnetrinnet og husker ikke noe av språkfagene i videregående skole, selv om den var for DHH. Hun var den eneste DHH eleven på hennes trinn. Fredrik ble blant annet plassert i grupper med andre elever som hadde lærevansker. Denne forklaringen er noe som kan henge sammen med Salamanca-erklæringen. Den tar utgangspunkt i at det kan være mer hensiktsmessig for DHH elever å gå på spesialskoler eller i klasser som gir dem et levende tegnspråkmiljø (UNESCO, 1994).

En annen mulig forklaring tar utgangspunkt i toterskelteorien som viser til at tospråklige må kunne to eller flere språk godt nok for å høste fordeler (Engen & Kulbrandstad, 2017, s. 169). Denne teorien går ut på at hvis DHH skal kunne oppnå gode

språkferdigheter i engelsk som et resultat av kognitive fordeler, må de altså først kunne både norsk tegnspråk og bokmål godt nok. At nynorskgruppen jevnlig forholder seg til to skriftspråk, bokmål og nynorsk, kan ha ført til at de ikke er like trygge i hovedmålet. Er det tilfellet kan de ikke, etter teorien, høste fordeler som å kunne engelsk. Bokmålsgruppen har altså kun forholdt seg til bokmål, og opplever at nynorsk ikke er en nødvendig del av deres hverdag. Det kan også ha ført til at bokmålsgruppen, som ikke har blitt eksponert for nynorsk fra nærmiljøet, lettere oppnår gode språkferdigheter i bokmål skriftlig, noe som igjen kan ha hatt en effekt på deres trygghet i engelsk. Samtidig gir datamaterialet ikke svar på om den ene gruppen faktisk har bedre språkferdigheter i bokmål og/eller engelsk enn den andre gruppen, og med det er toterskelteori-forklaringen ikke nødvendigvis gjeldende her.

Det er altså flere faktorer som kan ha ført til den todelte oppfatningen av trygghet i nynorsk og engelsk: vurdering med utgangspunkt i lesing eller skriving, språkkontakt, språkoppfatninger, språkprestisje, interesser, balansert tospråklighet og om skolene har vært bygget på DHHs eller hørendes premisser.

### **6.1.3. Fritakselevenenes holdninger**

Informantene oppgir å ha nøytrale eller positive holdninger til skriftspråket nynorsk, og flere av dem har ikke egne meninger om dette skriftspråket. Ingen av dem oppgir negative holdninger til selve skriftspråket. At informantene flest oppgir en nøytral holdning til nynorsk er positivt sammenlignet med Selback sin forskning som viste at det var en større andel som oppga at de var negative til nynorsk enn andelen som var nøytrale eller positive (Mæhlum et al., 2008, s. 184). En annen forskning viser at holdningen til nynorsk varierer innenfor geografiske områder med Vestlandet som mest positiv, og at forholdet mellom språk, dialekt og regional identitet spiller en viktig rolle (Røed, 2010, s. 38). Det funnet er i samsvar med mitt informantutvalg: Informantene med naturlig språkkontakt i nynorsk har mer positive holdninger. Samtidig har de fra bokmålsdominerte steder nokså nøytrale holdninger til nynorsk og toskriftsituasjonen. Fritaksordningen har gjort til at disse informantene ikke har blitt tvunget til å måtte skrive noe som helst på nynorsk og heller ikke blitt vurdert i sidemålskompetanse.

Det finnes flere studier som viser at fritakselevne ikke nødvendigvis er negative til nynorsk, heller tvert imot (Berge et al., 1998; Larsen, 2018). Disse studiene forklarer fenomenet med at nynorsk ikke har noen direkte negative konsekvenser for fritakselevne i

norskfaget. De har ikke måttet forholde seg til nynorsk, noe som også kan forklare at informantene flest oppgir å ikke ha en egen mening om skriftspråket nynorsk. Flere av informantene har gått på skoler for DHH der norskundervisningen blir undervist etter læreplaner for DHH. Det gjør at DHH elever i tegnspråklige klasser ikke opplever skriftlig sidemålsopplæring som en del av norskfaget, og dette momentet skiller disse DHH elevene fra andre minoritetsspråklige eller DHH som er integrerte elever i ordinære klasser. Den formen for isolasjon fra skriftlig sidemålsopplæring i norskfaget kan antakeligvis ha noe å si for at Asbjørn ikke kjente til praksisen av skriftlig sidemålsopplæring.

Ved siden av fritaksordningen ser det ut til at informantene er bevisste på verdien av et språk, og kjenner til verdien av det å ha tilgang til sitt eget språk. Språkverdibevisstheten stammer trolig fra DHHs minoritetstilhørighet med et minoritetsspråk som sitt førstespråk. Norsk tegnspråk er ikke tilgjengelig i like stor grad som bokmål og nynorsk, og dette språket har vært utsatt for undertrykkelse over lang tid, med posisjonen som et ikke-fullverdig språk (Kulturdepartementet, 2020, s. 75). Flere av informantene har også eksplisitt uttrykt at de har vært vitne til forvitring av tegnspråklige arenaer og er bekymret for norsk tegnspråks fremtid. Dette kan være medvirkende faktorer til den høye språkverdibevisstheten som informantene ser ut til å ha.

Dette funnet er i samsvar med innholdet i norskfaget for DHH som blant annet tar høyde for DHH sin minoritetstilhørighet og utfordringene det medfører (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Ved en styrket bevissthet om tilhørighet i en minoritet, er det rimelig å anta at de har en større forståelse og mer respekt for de andre minoritetsspråkene. Dette kan være en av forklaringene for at noen av informantene trekker paralleller mellom nynorsken- og norsk tegnspråkets posisjon i det norske samfunnet.

Selback (2001) sin forskning viser at folk som er positive til nynorsk, ser verdien av mangfoldet. DHH er del av et mangfold som oppgaven så langt har vist med bakgrunn i dagens teknologi, ulike opplæringstilbud og deres tilgang til norsk tegnspråk. DHH som en mangfoldig gruppe kan også være en av forklaringene til informantenes tilsynelatende høye verdsettelse av ulike språk som nynorsk.

Ved å sette toskriftssituasjonen i søkelyset, gir to av de seks informantene uttrykk for at de ikke er begeistret for to likestilte skriftspråk her i Norge. Problemet vedrører ikke selve nynorsken, men at det er to ulike skriftspråk å måtte forholde seg til. De gir uttrykk for at det hadde vært enklere og bedre med et skriftspråk. Uttrykket for at det hadde vært bedre med

ett skriftspråk er gjenkjennbar hos annen forskning om minoritetselever (Myklebust & Osdal, 2020, s. 159).

### ***Kritisk tilnærming***

Man må likevel være kritisk til informantenes relative positive utsagn, for det er ikke nødvendigvis i samsvar med realiteten. Selv om flere av momentene har blitt gjort rede for, som minoritetstilhørighet og de positive konsekvensene av fritaksordningen som også gjelder andre fritaksgrupper, bør man ta høyde for at informantene kanskje pynter litt på sannheten. Det kan være flere faktorer til deres sensurering av eventuelle negative synspunkter på nynorsk: imponere meg som en intervjuer, ønske å gi et bedre inntrykk av dem selv, eller at de selv kanskje ikke er bevisste på deres egentlige synspunkter på nynorsk. Kulbrandstad har nevnt at det ikke er uvanlig at informantene gir uttrykk for holdninger som de tror det forventes av dem (2015, s. 251). For å kunne styrke validiteten av dataene, ble sammenligningen gjennomgått av funnene gjennom både indirekte og direkte metoder, anbefalt av Kulbrandstad (2015, s. 253). Direkte metoder ble brukt ved å spørre eksplisitt hva informantene tenker om nynorsk, og indirekte metoder ved å finne ut om noen av dem bevisst eller ubevisst unngår nynorskeksponering. Den formen for sammenligning har imidlertid satt et spørsmål ved Carl sin holdning til nynorsk, med tanke på at han oppgir å unngå eksponering av nynorsk bevisst. Forsøket på å unngå nynorskeksponering er noe som kan ledes til negativ holdning til dette skriftspråket. Samtidig forklarer Carl at det er fordi han ser på dette skriftspråket som noe mer krevende å forstå, noe fremmed og at han ikke har noe imot selve nynorsk som skriftspråk. Det er kun Carl i dette informantutvalget som har gitt uttrykk for å forsøke å unngå nynorsk. Ser man bort fra Carl, kan man altså etter sammenligningen av begge metodene fortsatt anta at dette informantutvalget har en ganske positiv holdning til nynorsk.

#### **6.1.4. Referanser til kollektiv negativitet mot nynorsk**

Vedrørende kollektiv negativitet mot nynorsk er det rikelig med studier som viser til at storsamfunnet har en bred kollektiv negativisme mot nynorsk (Brunstad, 2020; Talsethagen, 2008; Jansson, 2011a; Larsen, 2018; Nordal, 2011). Dette er noe som kan være med på å svekke nynorskens posisjon som et likestilt skriftspråk. Det kan også være en forklaring på at flere av informantene knytter fritaksordningen direkte med nynorsk, og ikke med sidemålsprinsippet.

Det finnes studier som har forklart at elevenes negative holdninger legger vekt på omgivelsene rundt dem, med lite synlighet av nynorsk (Berge et al., 1998, s. 362). Selv om informantutvalget påstår at de er nøytrale eller positive til nynorsk som et skriftspråk, trekker de frem at det er folk som misliker eller som ikke kan forstå nynorsk. Det at informantutvalget trekker inn kollektiv negativitet i døvemiljøet, signaliserer på at kollektiv negativisme mot nynorsk i storsamfunnet ikke har gått forbi døvemiljøet. Spørsmålet som dukker opp her er hvor og hvordan informantene har fått en oppfatning av at døvemiljøet generelt har en negativ holdning til nynorsk.

Det er flere elementer som kan ha spilt inn: På den ene siden har flertallet av den norske befolkningen bokmål som hovedmål, noe som gjør at flesteparten av døvemiljøet også har bokmål. Dermed har de fleste blitt fritatt fra skriftlig sidemålsopplæring i nynorsk. Dette kan være en forklaring på Borge sin hevdelse om at teksting for hørselshemmede på NRK alltid er på bokmål etter døveorganisasjonenes ønske (2004, s. 16). Døvekirken har også besluttet at skriftspråket bokmål skal brukes primært som skriftspråk (Den norske kirken, døvekirkenes fellesråd, 2012, s. 2). Tidligere ble DHH sendt på internatskoler i bokmålsdominerte områder, og det kan være en bakenforliggende forklaring på hvorfor flere av institusjonene i døvesamfunnet har skjermet seg fra nynorsk. Dette har også resultert i at DHH generelt ikke har fått opplæring i skriftlig nynorsk.

På den annen siden, handler det om språkoppfatninger hos informantutvalget. Det som er litt underlig her, er at alle påpeker at de ikke har vesentlige problemer med å lese noe på nynorsk, men henviser til at det er andre DHH som sliter med det. Som presentert i kapittel 4, er informantene ikke representative for DHH-gruppen. Flere av informantene ble født inn i tegnspråklige familier, noe som er høyst uvanlig, og nesten alle har høyere utdanning. Er det nettopp det som gjør at de er bedre rustet til å forstå nynorsk, eller hvorfor er det slik at de trekker frem at det er andre DHH som sliter med å forstå det fritatte skriftspråket, men ikke de selv? Materialet gir ikke et nyansert svar på dette, men det kan tenkes at det er på grunn av skjermingen som døvemiljøet bevisst eller ubevisst har påført seg.

#### **6.1.5. Målformforvirring**

Intensjonen med fritaksordningen er ifølge Jansson «sannsynligvis at ein reknar med at elevgruppene det gjeld, vil ha så store vanskar med å nå kompetansemåla i læreplanen at dei av pedagogiske grunnar bør få sleppe vurdering med karakter» (2011b, s. 200). Ved siden

av argumentet for fritak fra vurdering, har fritak fra skriftlig sidemålsopplæring blitt argumentert for ved at DHH elever har flere uketimer enn andre elever (Jansson, 2011c, s. 29). I lys av disse betraktningene, kan man da tolke fritaksordningen som en forutsetning for at DHH skal bli tospråklige på et aldersadekvat nivå. I tillegg har fritaket blitt sett på som en forebygging av målformforvirring: de som er svake i hovedmålet sitt skal ikke bli forvirret av to ulike skriftspråk (Talsethagen, 2008, s. 114). Forebyggingen ser imidlertid ikke ut til å stemme for Benny og Fredrik. Begge to oppgir at de stort sett er trygge i det skriftlige på bokmål, men de sliter med å vite om enkelte ord er på bokmål eller nynorsk.

Det som gjør situasjonen hos Benny og Fredrik spesiell er at de har tilegnet seg det fritatte skriftspråket naturlig, til tross for fritaksordningen. Benny fikk grunnleggende skriftlig opplæring i nynorsk som en følge av at hun hadde nynorsk som hovedmål på barneskolen. Fredrik derimot bokmål som hovedmål hele veien, men fikk naturlig nynorskeksponering tre år lenger enn Benny da han fullførte grunnskolen hjemmefra.

Det er rimelig å forvente at Benny og Fredrik hadde hatt nynorsk som hovedmål hvis det ikke var for deres hørselsnedsettelse. Når det er sagt, hadde Benny nynorsk som hovedmål på barneskolen, men byttet over til bokmål da hun begynte på en skole for DHH. Etter det opplevde hun å bli isolert fra nynorsk resten av skolegangen. Fredrik var den eneste i klassen som hadde bokmål som hovedmål, etter råd fra kyndige folk om opplæring for DHH. Det viser seg her at det altså er hørselsnedsettelsen som har ført til fritak fra deres egentlige hovedmål, nynorsk. Dermed skiller Benny og Fredrik sin situasjon seg fra de andre minoritetsspråklige, ettersom de likevel ble eksponert av to ulike skriftspråk, til tross for fritaksordningen.

For å få en større forståelse for hva som kan ha ført til målformforvirring, er det flere enn nevnte faktorer som bør belyses.

Tospråklighetsteorien er den første faktoren. Den viser at det er flere forutsetninger som må være på plass for at tospråklighet skal oppleves som nyttig (Baker, 2006, s. 164). Benny fikk tilgang til sitt naturlige språk i ettårsalderen, og Fredrik ble født inn i en tegnspråklig familie. Med det kan man si at deres tilegnelse av norsk tegnspråk skjedde relativt tidlig, noe som er fundamentet for andrespråkstilegnelse. Benny og Fredrik oppgir at de er ganske trygge i bokmål, bortsett fra noe som minner om målformforvirring. Det er imidlertid vanskelig å trekke beslutninger for om de er balansert tospråklige, basert på deres egne oppfatninger og bakgrunn.

Den andre faktoren går på dialekter. Benny og Fredrik kobler sine egne dialekter med nynorsk. Det vil si at de, med målbevegelsens argument, brukte nynorsk gjennom tale og taleoppfattelse. Den tredje faktoren henger sammen med den andre faktoren: begge informantene bruker CI. CI kan ha gjort det lettere for dem å tilegne seg dialekter hjemmefra – men det kan også ha ført til målformforvirring. Fredrik hevder at han begynte å blande begge skriftspråkene etter at han fikk bedre tale og taleoppfattelse, ved hjelp av CI. Med tanke på at CI gir en kunstig hørsel og ikke en optimal hørsel (Haukedal, Lyxell & Wie, sitert i Urdal et al., 2020, s. 194) kan det være en av forklaringene for at Benny og Fredrik ikke alltid kan plassere ord på nynorsk eller bokmål. De har ikke den samme muligheten som hørende til å kunne navigere mellom skriftspråkene ved hjelp av dialektgeografi gjennom auditiv eksponering.

Det at Benny har hatt begge målformer som hovedmål kan være et ekstra forklaringsmoment på målformforvirring. Det ser ut som om hun i grunnskolen også fikk «gratis» bokmålskompetanse i takt med hørende elever (Brunstad, 2018), noe som gjorde at hun kunne kommunisere med sine DHH venner på bokmål da hun fortsatt hadde nynorsk som hovedmål. Da Benny byttet over til bokmål fikk hun ikke noe formell opplæring i nynorsk, verken på ungdomstrinnet eller i videregående opplæring. Det kan være en forklaring på at hun ikke føler seg trygg i lesing av akademiske nynorsktekster.

Setter man søkelyset på sidemålssituasjonen hos hørende nynorskelever, er det dokumentert at de får gratis bokmålskompetanse som en konsekvens av at bokmål er den klart dominante målformen i Norge (Brunstad, 2018, s. 140). Det kan trekkes paralleller til Benny og Fredrik sin sidemålssituasjon, siden de har tilegnet seg nynorskkompetanse som en konsekvens av at deres hjemsted var nynorskdominert. Forskjellen her er at de hørende nynorskelevene i tillegg får en formell skriftlig sidemålsopplæring som gjør at de blir bedre rustet til å kunne skille mellom målformene. Ikke minst har de også et privilegium som hørende ved å kunne høre alle nyanser i dialektene, noe som gjør at de lettere kan beherske dialektgeografi. Dette kan de benytte i prosessen med å plassere ord og grammatikk korrekt i de to skriftspråkene.

Alt i alt ser det ut til at nynorsklandskapet, til tross for fritaksordningen, har ført til målformforvirring hos Benny og Fredrik.

## **6.2. Det lydbaserte samfunnet**

Språkpolitikken for DHH ble sett på som ikke tilfredsstillende for informantutvalget, selv om en av dem oppgir at den har vært tilfredsstillende. Det handler om at disse informantene opplever at deres førstespråk ikke blir godt nok ivaretatt, respektert eller forstått, noe som går utover deres tilhørighet i en språklig og kulturell gruppe. Mye av det bærer sterkt preg av ideologier, oppfatninger og holdninger i samfunnet, som en følge av dets doxa og habitus, som kan fremme audisme mot DHH. Problematisering av samfunnssystemet er relevant for å lettere forstå bakgrunnen for informantenes relasjon til nynorsk og fritaksordningen.

### **6.2.1. Språklige rettigheter for DHH**

Asbjørn påpekte at man ikke kommer langt med bare norsk tegnspråk, og viste til at de som sliter med skriftspråket blir kraftig undertrykt. Implikasjonen er at norsk tegnspråk blir oppfattet som noe mindre viktig sammenlignet med norsk skriftspråk som er «hellig», ifølge Asbjørn. Dette henger sammen med Wold (2019) sin diskusjon om språklig hegemoni mellom bokmål og nynorsk. Wold hevder at bokmål og nynorsk formelt sett er likestilte, men ikke i praksis: Bokmål utøver en klar språklig dominans i samfunnet, og har et strukturelt overtak ved å være et klart mer brukt skriftspråk enn nynorsk (2019, s. 78). Dette er noe som kan overføres til norsk tegnspråk og bokmål: norsk tegnspråk er likeverdig med norsk som språklig og kulturelt uttrykk (Kulturdepartementet, 2020, §7). I praksis er det mange flere som bruker bokmål enn norsk tegnspråk, og med det kan norsk tegnspråk være i samme situasjon med nynorsk i diskusjonen om språklig hegemoni. På den måten kan norsk tegnspråk derfor bli oppfattet som mindre viktig i henhold til samfunnssystemet som, ifølge Asbjørn, gjør at man ikke kommer langt med bare norsk tegnspråk. I et auditivt dominert samfunn fører det til at DHH som ikke behersker det norske skriftspråket møter på større utfordringer enn andre som heller ikke behersker norsk skriftlig. Dette fordi DHH kommuniserer på et språk som svært få kan forstå, et språk som er basert på andre sanser enn hørselen. På den måten sliter DHH med å delta i storsamfunnet ytterligere. De blir verken forstått muntlig eller skriftlig selv om de faktisk behersker et språk fullt ut – på et «elegant» vis som Asbjørn skildrer.

Når Asbjørn trekker frem at ikke-skriftkyndige DHH blir undertrykket til tross for deres intelligens og rikelig med kunnskap, kan det minne om en audistisk tilnærming jf. Humphries (1977). Det kan tenke seg at storsamfunnets doxa og habitus har gjort det slik at



det er vanskeligere for ikke-skriftkyndige DHH å oppnå noe i samfunnet. Norsk tegnspråk er et visuelt språk og skiller seg dermed fra auditive språk, som er det mest vanlige.

Konsekvensen av dette kan være at det blir mer krevende for det auditivt dominerte samfunnet å anerkjenne DHH basert på deres evne i deres visuelle språk som et resultat av dets habitus som spirer ut fra den auditive verdensforståelse. Med det kan det være et tegn på at samfunnets ideologier, oppfatninger og holdninger har ført til at DHH blir målt og vurdert etter hørendes premisser, noe som igjen kan føres til audisme (Sandrud, 2016, s. 8). Det å oppleve at samfunnet i praksis ikke anerkjenner deres førstespråk på lik linje med norsk, kan ha noe å si for videreutvikling av DHHs språkkompetanse, og igjen for deres forståelse av andre språk som nynorsk.

I lys av prinsippet om tilpasset opplæring i den norske skolen har DHH flere lovfestede rettigheter knyttet til norsk tegnspråk, men disse blir ifølge Benny, Carl og Dagny ikke håndhevet godt nok. Benny og Carl er bevisst problematikken, og mener at DHH barn i dag ikke får tilfredsstillende tegnspråkopplæring, blant annet forårsaket av «geografisk bosetting» (Carl). Med geografisk bosetting sikter Carl trolig til kommuner utenfor storbyer som ikke har nok tegnspråkkompetanse til å kunne gi DHH elever den opplæringen de har rett på. Dette er i tråd med dokumentasjonen som peker på manglende tegnspråkkompetanse i skolene (Supervisuell, sitert i Urdal et al., 2020, s. 194).

Benny og Carl sine bekymringer for DHHs svekkede tilgang til norsk tegnspråk i yngre generasjoner er et uttrykk for den sviktende inkluderingspraksisen som tilsynelatende har fratatt DHH barns naturlige tegnspråklige omgivelser. I kapittel 2.3. ble bimodal tospråklighet trukket frem som et viktig mål i opplæringen av DHH. Der ble tegnspråk nevnt som et viktig fundament for at DHH skal kunne bli skriftkyndige. Salamanca-erklæringen tok utgangspunkt i at et levende tegnspråkmiljø er nødvendig for å oppnå språkferdigheter på et aldersadekvat nivå i DHHs naturlige språk (UNESCO, 1994). Dette henger sammen med at Carl og Benny er bekymret for yngre generasjoner som ikke får oppleve solide arenaer eller kompetanse i norsk tegnspråk, noe som Vonen (2020) har vist til. En konsekvens av fraværet av arenaer og kompetanse er at norsk tegnspråk etter hvert kan bli «kunstig» (Benny), noe som igjen kan føre til språkdeprivasjon og utenforskap hos disse elevene. Forskning viser at DHH elever allerede i dag opplever språkdeprivasjon og utenforskap (Kermit, 2018; Urdal et al., 2020; Skaten et al., 2020).

Benny og Carl har begge oppholdt seg på hørende skoler og skoler for DHH i varierende grad, og med det erkjenner de verdien av et levende tegnspråkmiljø i skolegangen. Språkdeprivasjon og utenforskap, som en konsekvens av et ikke-eksisterende levende tegnspråkmiljø i skolegangen, kan ha noe å si for deres relasjon til det fritatte skriftspråket. Når det er sagt, kan fraværet av et levende tegnspråkmiljø i skolegangen føre til at DHH ikke oppnår språkferdigheter på et aldersadekvat nivå. Dette kan svekke deres forståelse i andre skriftspråk, som nynorsk, jf. andrespråklæringsteorier.

Dagny mener selv at hun er fornøyd med de språklige rettighetene, men i lys av realiteten er hennes synspunkt preget av ubevissthet i koblingen mellom hennes kaotiske oppvekst og språkpolitikken for DHH. Dagny oppgir at hun likte seg best på hørende skole på barnetrinnet da hun gikk parallelt på skole for DHH og i hørende skole. Likevel måtte hun slutte på grunn av utfordringer med tolketilbud, som førte til tap av det faglige. På den måten sviktet språkpolitikken ved at de ikke klarte å skaffe noen med tegnspråkkompetanse, ikke en gang tegnspråktolk, på en hørende skole. Det å ikke en gang kunne få tolk som et mellomledd i kommunikasjon mellom henne og de andre på den hørende skolen, forsterker Benny, Carl og indirekte Dagny sine påpekinger på den manglende håndhevingen av DHH sine språklige rettigheter.

På videregående skole deltok Dagny, som tidligere nevnt, i det ordinære norskfaget som en konsekvens av det sviktende tilbudet i norskfaget for DHH. Det å måtte bevege seg fra å bli undervist på egne premisser til å delta i undervisning på hørendes premisser, når hun i utgangspunktet gikk på en skole tilrettelagt for DHH, er urovekkende. Man kan tolke det som et resultat av sviktende håndheving av DHHs språklige rettigheter i skolen. Dagny ble etter hvert sliten av å være integrert elev og hevder at det slo henne ut. Kaotisk skolegang og svekkede håndheving av språklige rettigheter har ført til at hun opplever å ikke huske noe av språkfagene i videregående opplæring, noe som kan være en forklaring på at Dagny er avhengig av kontekst for å forstå innholdet på nynorsk, og at hun føler seg så utrygg i engelsk.

### **6.2.2. Samfunnets maktstrukturer**

Ella pekte på at de med formell kompetanse i norsk tegnspråk, uten forkunnskaper i dette språket, går foran de som har dette språket som førstespråk i jobbsammenhenger. Denne problematikken hviler, slik Ella ser det, på at selv om man har formell kompetanse i norsk

tegnspråk, er det ikke nødvendigvis slik at de kan dette språket godt nok til å bruke det i yrker som krever tegnspråkkompetanse. Med det mener Ella at firkantede regler om dokumentert kompetanse har ført til undervurdering av de som sitter med faktisk kompetanse.

Intensjonen om at de med formell kompetanse går foran de med reell kompetanse handler om at samfunnet generelt stiller samme krav til dokumentert kompetanse i norsk tegnspråk som andre språk. Denne intensjonen har imidlertid ført til en problemstilling for norsk tegnspråk, ettersom det er den store mangelen på faktisk kompetanse i dette språket som gjør at mange DHH barn ikke får tilfredsstillende opplæring i og på norsk tegnspråk (Vonen, 2020, s. 147). Problemstillingen bærer preg av at samfunnet i svært liten grad kjenner til norsk tegnspråk og dets mangel på kompetanse. Når Ella problematiserer at DHH, som har fått opplæring i og på tegnspråk i hele tretten år, likevel ikke får deres kompetanse anerkjent, kan det være aktuelt å se på positiv særbehandling. Positiv særbehandling er et tiltak for å oppnå reell likestilling. Man kan utføre en positiv særbehandling dersom handlingen er i tråd med likestillings- og diskrimineringslovens formål om å fremme likestilling og hindre diskriminering, og at det er et rimelig forhold mellom lovens formål og hvor inngripende særbehandlingen er for de som stilles dårligere (2017, §§1, 11). Tar man utgangspunkt i Ellas utsagn, kan man tolke det som at DHH-søkere, med faktisk kompetanse, bør bli prioritert fremfor søkere med studiepoeng i norsk tegnspråk uten forkunnskaper. Det er i tråd med lovens formål såfremt at DHH-søkere er like godt kvalifiserte, avhengig av faktisk kompetanse, som de andre i søkerbunken. Den særbehandlingen kan forstås som noe positivt både for DHH i arbeidslivet, men også for DHH elever som dermed opplever en økt kvalitet i deres tegnspråkopplæring. Med tanke på at manglende kompetanse i norsk tegnspråk er rådende i den norske skolen, er det kanskje på sin plass å vike unna noen regler om dokumentert kompetanse til fordel for faktisk kompetanse, så lenge det er til nytte for elevenes opplæring.

Ved siden av en eventuell positiv særbehandling, kan problemstillingen forstås som et resultat av samfunnets maktstrukturer, som har ført til at det er lettere å få dokumentert kompetanse uavhengig av forkunnskaper fremfor reell kompetanse i norsk tegnspråk.

Det tilsynelatende svekkede kravet om faktisk kompetanse påvirker DHH på flere måter: DHH elever får svekket tegnspråkopplæring, men det blir også begrensede arbeidsmuligheter for DHH som opplever at deres faktisk kompetanse i norsk tegnspråk som,

i flere tilfeller kan være uvurderlig, ikke verdsatt nok, som Ella er inne på. Den førstnevnte implikasjonen kan hindre DHH i å oppnå aldersadekvate språkferdigheter, noe som kan påvirke deres forståelse av andre språk, som nynorsk jf. teori om andrespråkstilegnelse. Den sistnevnte implikasjonen kan føre til at DHH ikke verdsetter egen kompetanse i norsk tegnspråk ettersom de blir forbigått av de med ingen forkunnskap i norsk tegnspråk, men som tar studiepoeng i dette språket.

Når Fredrik i intervjuet oppgir at han ikke ser noe hensikt med tegnspråkfaget, kan det kobles til tegnspråkopplæringen han fikk på hørende skole. Ut ifra Fredrik sine beskrivelser hadde han en egen assistent, ikke tegnspråktolk, som fulgte opp. Dersom Fredrik fikk tegnspråkopplæring av egen assistent, som antakeligvis ikke var en tegnspråklærer, kan dette være en forklaring på Fredrik sitt forhold til tegnspråkfaget. At DHH elever ikke blir undervist av tegnspråklærere i tegnspråk er en vanlig praksis i skolene: «[Skular] har ikkje lærarar som har den nødvendige kompetansen. Dermed vel mange skular å tilsetje *teiknspråktolk* for å møte kravet om slik undervisning» (Skaten et al., 2020). Ut ifra min egen erfaring, som et supplement til dette, kan jeg hevde at det ikke er uvanlig at skolene også sliter med å skaffe seg tegnspråktolker. Det fører til at skolene ansetter assistenter, ikke nødvendigvis med tegnspråkkompetanse, som et forsøk på imøtekomme DHH elevenes krav. Er det tilfellet, kan Fredrik sitt negative syn i tegnspråkfaget henge sammen med Urdal et al. sine funn som viste at dersom ledelsen ikke fremmer tegnspråkfaget, gjenspeiles dette hos elevene (2020, s. 205).

Fredrik hevder dessuten at norsk tegnspråk ikke er et ordentlig språk: språket mangler et skriftspråk og det kreves ikke innsats for å mestre grammatikken. Det kan forklares med at norsk tegnspråk kommer naturlig for han, slik de andre lærer et språk naturlig. Fredrik sin forståelse av hva et språk skal innebære, skriftspråk og krevende grammatikk, kan stamme fra han sin egen doxa og habitus. Disse kan være preget av at majoritetsspråkene, norsk og engelsk, har egne skriftspråk som oppleves mer krevende å bruke enn norsk tegnspråk. Med andre ord kan man tolke det som at Fredrik sin habitus består av å ikke være klar over det naturlige prinsippet ved bruk av språk: man skal ikke måtte lure på hvordan man uttrykker seg og at det skjer av seg selv (Kermit, 2006, s. 54).

I tillegg til at tegnspråkfaget kanskje ikke var tilfredsstillende for han, ser Fredrik ut til å ha opplevd opplæring i og på norsk tegnspråk som noe belastende. Han forteller at den parallelle løsningen som ble forsøkt i ett år på ungdomstrinnet ikke fungerte, fordi det var så

tungvint å måtte pendle til skolen for DHH, som lå et stykke unna. Attpåtil oppgir Fredrik at det ikke var han selv som tok initiativet til å gå på videregående skole for DHH, men ble rådet av fagkompetente folk. Fredrik er ikke fornøyd med opplegget for DHH elever på videregående skole, og mener at opplegget kunne ha vært mye bedre. Dette kan ha påvirket Fredrik sitt syn på norsk tegnspråk som ikke nyttig, og at tegnspråkopplæringen som integrert elev uten tilgang til et levende tegnspråkmiljø, for han har vært belastende i hverdagen.

Fredrik påpeker at norsk tegnspråk står så svakt i samfunnet at hans kompetanse i det visuelle språket ikke blir verdsatt av arbeidsgivere. Det kan også ledes til Ellas påpeking om prioritering av formell kompetanse fremfor faktisk kompetanse, såfremt arbeidsgivere ser etter personer med kompetanse i norsk tegnspråk. Det fører til at Fredrik ser på fornorsking av DHH som en løsning, ved å blant annet ha skriftlig sidemålsopplæring for DHH på bekostning av tegnspråkfaget, med bakgrunn i at norsk tegnspråk blir av Fredrik oppfattet som underordnet norsk. Den svekkede verdsettingen av uformell kompetanse i norsk tegnspråk kan føre til en ond sirkel: Ved å oppleve at uformell kompetanse i norsk tegnspråk ikke blir verdsatt kan det oppstå et ønske om å heller kunne begge skriftspråkene for å bli mer attraktiv i arbeidsmarkedet. Dette ønsket om fornorsking kan føre til at man ikke oppnår noen av språkene på et aldersadekvat nivå, sett i lys av andrespråklæringsteorien.

### **6.2.3. Integreerte elever = Inkluderte?**

Fem av de seks informantene har vært integrerte elever på forskjellig vis, men alle endte opp på skoler for DHH i videregående opplæring. Ulvestad hevder at DHH som omgås andre tegnspråklige og baserer seg på det visuelle, kan bryte det auditivt dominerte samfunnets stempel som funksjonshemmet (2007, s. 24). Bryter de stempelet, og er i en klasse med andre DHH, kan de altså oppnå følelsen av å være et selvskrevet medlem i jevnaldrendefellesskapet. Dette har mye å si for inkludering (Kermit, 2018).

Det at alle informantene gikk på videregående skole for DHH etter ulike erfaringer i tidligere skolegang, kan være en indikasjon på at den inkluderende skolen ikke har vært optimal for disse informantene. Dette henger sammen med tidligere forskning om DHH elever i den norske skolen (Kermit, 2018; Urdal et al., 2020, Skaten et al., 2020). Flere av informantene har opplevd å bli spesialbehandlet i det ordinære klasserommet, som følge av inkluderingspraksisen. Spesialbehandlingsproblematikken går ut på at DHH stadig blir tatt ut

av klasserommet, med intensjon om å gi dem opplæring i det de har krav på. Praksisen av å imøtekomme dette kravet har nok vært varierende blant disse informantene, og Fredrik sin opplevelse er bemerkelsesverdig i forhold til spesialbehandlingsproblematikken: Han oppgir at når han ble tatt ut av klasserommet i norsk, matematikk og engelsk, ble han plassert sammen med andre elever som «sliter med å lære ting» (Fredrik). Ut ifra den opplysningen kan man tolke at skolens praksis for å imøtekomme Fredrik sitt særegne behov som en DHH elev, var å plassere han sammen med andre elever med lærevansker. Å plassere DHH elever i grupper sammen med andre elever som har andre behov er ikke en tilfredsstillende inkluderingspraksis for DHH elever.

Å stadig bli tatt ut av klasserommet førte til at noen av informantene følte seg annerledes og at de ikke fikk opplevelsen av å være inkludert i den norske skolen. Det å føle seg spesialbehandlet og ikke oppleve å være inkludert, er ikke i tråd med forutsetningen for et godt læringsmiljø: «En grunnleggende forutsetning for et godt læringsmiljø er at alle elever føler tilhørighet til et faglig og sosialt fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Når den nødvendige forutsetningen ikke ser ut til å ha gjort seg gjeldende hos disse informantene, kan læringsmiljøet deres ha blitt svekket. Dette kan ha gitt konsekvenser for læring, og igjen ha påvirket deres relasjon til nynorsk og fritaksordningen.

Ella og Fredrik har påpekt fritaksordningen, det vil si fritak fra skriftlig sidemålsopplæring, som en del av spesialbehandlingen. Med tanke på at Fredrik og Ella stadig ble tatt ut av det hørende klasserommet for å få opplæring i det de har krav på, gjorde det mer krevende for dem å føle seg som selvskrevne medlemmer i det hørende klasserommet. Å i tillegg skulle bli tatt ut av klasserommet når klassen skulle ha sidemålsundervisning, kan ha blitt oppfattet som noe som negativt. De ser på fritaksordningen som forsterket følelsen av et utenforskap som allerede eksisterte. Med bakgrunn i ønsket om å føle seg inkludert, og ikke være utenfor, deltok Ella passivt i nynorskopplæring for å bli værende i klasserommet. Fredrik derimot hevder at han i perioder ønsket å skrive det samme som resten av klassen, og ikke være den eneste eleven med bokmål som hovedmål.

Man kan tolke konsekvensen av fritaksordningen med utenforskap for Ella og Fredrik som paradoksalt, med hensyn til språklige rettigheter for DHH. Det er nettopp DHHs særegne tospråklighet som åpner for at de kan få fritak fra skriftlig sidemålsopplæring. Det er rimelig å tolke den ordningen som et forsøk på å imøtekomme DHH elevers behov på en

best mulig måte. Likevel ser det ut til at fritaksordningen har den utilsiktede effekten at den forsterker utenforsaksproblematikken for de som går på hørende skole på ungdomstrinnet eller i videregående opplæring. Denne utfordringen peker på enda en ting som er krevende for den norske skolen for å imøtekomme DHH elevers sosiale og faglige behov. Ved å være en del av fritaksordningen blir deres faglige behov tilfredsstilt i henhold til læreplaner og paragrafer for DHH, men det sosiale tilbudet svekkes ved at de ikke føler seg som selvskrevne medlemmer av klasserommet.

### **6.3. Brukermedvirkning**

Ingen av informantene gir uttrykk for at de fikk medvirke i beslutningen om fritak. Det er kun Ella som gir uttrykk for at hun fikk velge praksisen av fritaksordningen, noe som var motivert ut fra at skolen ikke hadde en egen norskundervisning for DHH fra før.

Det at informantene generelt ikke blir trukket inn i beslutninger, eller opplyst om konsekvensene av fritaksordningen, fortjener et ekstra blikk. Lenge hadde DHH egne arbeidsplasser og levde mer segregert fra storsamfunnet, men i dag er de i mye større grad inkluderte i samfunnet. Det er «nye tider» som Benny påpeker. Som Ella sier, ønsker hun ikke å skille seg ut fra de andre. Det handler om å oppleve inkludering på både sosialt, faglig og kulturelt nivå (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, sitert i Nilsen, 2017, s. 22). Fritaksordningen påvirker inkluderingspraksisen på alle de tre nivåene: faglig kunnskap om det fritatte skriftspråket, å kunne delta i opplæringen på lik linje med de andre elevene, og ikke minst få med seg de ulike kulturelle uttrykk som det fritatte skriftspråket representerer.

Det er urovekkende at de ikke fikk oppleve brukermedvirkning når det handler om deres egen inkludering, eget utdanningsløp og fremtidskarrierer. Brudd på denne brukermedvirkningen er også brudd på elevenes rett til medvirkning (opplæringsloven, 1998, §1-1), og kan ha en audistisk tilnærming. Å ikke oppleve brukermedvirkning kan sees på som brudd på menneskerettighetene som handler om at man har rett på å bli involvert i beslutninger som er livsinngripende (Kermit, 2018, s. 16). Fritaksordningen er noe som kan forstås som livsinngripende ettersom de ikke får opplæring i begge skriftspråkene. Samfunnet generelt forventer den kompetansen hos sine samfunnsborgere. Det å ikke få muligheten til å ytre deres egen mening om praksisen av eget utdanningsløp kan være en

form for audisme som baserer seg på at hørende ikke har tillit til DHHs evne til å kontrollere deres egne liv (Humphries, 1977, s. 13-14).

Om det faktisk ble foretatt en audistisk handling i valget for disse informantene er uvisst. Skolene *kan* ha tolket fritaksordningen som noe absolutt, uten åpning for å likevel tillate skriftlig sidemålsopplæring dersom elevene faktisk ønsker det. Samtidig er det verdt å belyse problematikken, for hvordan kan de bli inkludert fullt ut om de ikke får noen opplysninger om bakgrunnen for fritaksordningen og eventuelle konsekvenser?

Selv om informantene opplevde å ikke bli involvert i beslutningen om fritaksordningen er de fleste nokså tilfredse med å ha fått fritak. Det som er verdt å bemerke seg er at de ikke er skråsikre når de oppgir å være tilfredse. At Dagny forandret sin mening i løpet av intervjuet, hviler på at hun i løpet av intervjuprosessen ble bevisstgjort tanker rundt fritaksordningen som tilsynelatende ikke hadde blitt problematisert tidligere. Den slags omvendning hos Dagny er noe som forsterker funnet om at informantutvalget opplever sviktende brukermedvirkning. Å ikke ha fått medvirke kan ha ført til at de ikke vet helt sikkert hva de tenker om fritaksordningen. Det kan også peke på at DHH sin opplæring er så kompleks at det er vanskelig å kunne være trygg på tilfredsheten av fritaksordningen.

#### **6.4. Mine erfaringer og opplevelser**

Som presentert innledningsvis springer oppgaven i stor grad ut av personlig engasjement, som en følge av at jeg selv er DHH og har fått fritak fra skriftlig sidemålsopplæring. Flere av funnene kan jeg (lett) relatere til mine erfaringer og opplevelser knyttet til fritaksordningen. Noen av funnene var forventet. Andre var mer uventede, men samtidig gjenkjennbare. Funnene i kategoriene eksponering, investering og referanser til kollektiv negativitet var omtrent ganske lik som forventet, men med visse momenter jeg ikke forventet.

Når det gjelder eksponeringskategorien ble jeg rikelig eksponert av nynorsk som en følge av nynorsklandskapet, og kjenner meg igjen i mye av det Benny og Fredrik har erfart. Jeg selv var ikke klar over at Bergen kanskje har sviktet som en nynorskeksponeringsarena for DHH, men etter datainnsamlingen har jeg prøvd å tenke tilbake til skolegangen i Bergen og kan faktisk ikke huske noe form for sidemålsopplæring derfra. Det er også uvisst for meg om det skyldes funksjonell glemsel eller ikke.

I investeringsaspektet er det verdt å bemerke seg at jeg kjenner meg godt igjen hos nynorskgruppen. Jeg føler meg mer trygg i nynorsk enn engelsk, til tross for at jeg ikke føler



meg trygg i skriving på noen av disse språkene. Det å vurdere tryggheten med utgangspunkt i lesing, var noe som jeg selv ikke var klar over før analysering av funnene.

Som nevnt var det flere funn som dukket opp uforberedt: Informantutvalget ser ut til å ha en positiv holdning til nynorsk, noe som var det stikk motsatte av det jeg forventet med tanke på mine egne opplevelser. Jeg personlig har, i tråd med Benny og Fredrik, også slitt med målformforvirring og burde vært klar over det. Dette kom som en overraskelse for meg i datainnsamlingen, og jeg innså der og da at målformforvirring var noe jeg selv også hadde vært utsatt for. Jeg planla å ha fokus på språkpolitikken for DHH, i lys av at norsk tegnspråk kanskje ikke er like tilgjengelig etter nedleggingen av døveskolene, men ikke at den skulle utgjøre en så stor og viktig del av oppgavens tematikk. Dette bød på flere uventede elementer: samfunnets maktstrukturer, spesialbehandling- og utenforskapsproblematikken knyttet til fritak og sviktende brukermedvirkning. Etter at jeg har blitt bevisstgjort gjennom bearbeidingen av datamaterialet kjenner jeg meg også igjen i disse elementene.

## 7. Konklusjon

Denne oppgaven har forholdt seg til den overordnede problemstillingen med seks forskningsspørsmål. Gjennom drøftingen av funnene med teori og tidligere forskning har jeg kommet frem til noen hovedkonklusjoner for hvert av forskningsspørsmålene, som gir svar på oppgavens problemstilling: «Hvordan er fritak fra skriftlig sidemålsopplæring i norskfaget blitt oppfattet og praktisert av de som har fått opplæring i og på norsk tegnspråk etter opplæringsloven?». Det må presiseres at disse konklusjonene kan føres tilbake til svarene fra informantene i denne studien og er ikke generaliserbare til DHH som gruppe generelt.

1: «*Hvordan oppfatter DHH sin egen lese- og skrivekompetanse i den målformen som de skulle hatt som sidemål på skolen?*». Hele informantutvalget er bevisste på deres forhold til det fritatte skriftspråket. De oppgir at de kan lese nynorsk, men at fritaksordningen har ført til at de ikke kan skrive nynorsk. Dette funnet er uavhengig av informantenes grad av språkkontakt med det fritatte skriftspråket. Det er ikke undersøkt om informantene faktisk kan skrive nynorsk og om det er forskjeller i skriveferdigheter i nynorsk mellom informantene. Det er likevel et gjennomgående trekk at informantene har en oppfatning om manglende skriveferdigheter i skriftspråket.

2: «*Unngår DHH å lese tekster i den målformen som de skulle hatt som sidemål på skolen, og gjør de i så fall det bevisst?*». Bare en av de seks gir uttrykk for å unngå nynorsk, og handlingen fra den som unngår er bevisst. Mediebruk og underteksting ser ut til å ha bidratt at informantene uavhengig av bosted, leser nynorsk. Synlighet i samfunnet gjennom skilting blir også nevnt av informantene med naturlig språkkontakt i nynorsk.

3: «*Hvordan er DHHs holdninger til den målformen som de skulle hatt som sidemål på skolen?*». Informantene oppgir ikke direkte negative forbindelser med nynorsk og de fleste oppgir å være nøytrale til dette skriftspråket. Flere av dem er bevisste på språkverdien i skriftspråket hos nynorskbrukere. Informantene har mer positive holdninger sammenlignet med tidligere forskning i andre målgrupper, og det kan være på grunn av deres minoritetstilhørighet og fritak fra skriftlig sidemålsopplæring. Når det gjelder DHH generelt, ifølge noen av informantene, er det referanser til kollektiv negativitet i døvemiljøet.

4: «*Hvordan opplever DHH den generelle språkpolitikken i Norge og den språkpolitikken som er rettet mot døve og hørselshemmede?*». Informantene opplever språkpolitikken for DHH som lite tilfredsstillende. Det er flere elementer som påvirker deres

opplevelser: manglende håndheving av språklige rettigheter og brukermedvirkning, sviktende inkluderingspraksis jf. spesialbehandling og samfunnets maktstrukturer. Lite tilfredsstillende språkpolitikk kan henge sammen med informantutvalgets høye språkverdibevissthet, der de trekker paralleller mellom norsk tegnspråk og nynorsk som underordnet bokmål.

5: «*Har DHH opplevd problemer forårsaket av manglende skriftlig sidemålsopplæring, og hva slags problemer vil de så peke på?*». Noen av dem kjenner til flere som må forholde seg til nynorsk på arbeidsplassen, og de er selv bekymret for at de en dag må gjøre det samme. Noen har påpekt at fritaksordningen har forsterket utenforskap i klasserommet. Det ser dermed ut som om fritaksordningen ikke forebygger målformforvirring, det vil si å være usikker på om enkelte ord tilhører den ene eller den andre målformen, hos DHH som befinner seg i nynorsklandskapet og som blir fritatt fra nynorsk.

6: «*Er DHH fornøyd med fritak fra skriftlig sidemålsopplæring?*». Tilfredsheten blant informantene er vag. De er samlet sett mer fornøyd enn misfornøyd. De er imidlertid ikke fornøyd med praktiseringen av fritaksordningen og peker på manglende brukermedvirkning.

### **7.1. Veien videre**

Konklusjonene ovenfor gir flere uavklarte spørsmål knyttet til fritaksordningen. DHH er en svært heterogen gruppe, og dette informantutvalget er nokså homogent sammenlignet med den totale DHH-gruppen: Informantene har stort sett hatt god tilgang til norsk tegnspråk, gått på skoler for DHH og opplever i dag at de behersker førstespråket fullt ut. Det hadde vært interessant å sammenligne denne gruppen med andre grupper som har fått mindre tilgang til tegnspråk og skoler for DHH. For eksempel yngre generasjoner som ikke har hatt tilgang til statlige døveskoler eller levende tegnspråkmiljø. Hvordan de opplever samfunnets maktstrukturer og den språklige hegemoni mellom norsk tegnspråk og norsk kan ha noe å si for deres andrespråkstilegnelse. Med vekt på at førstespråket er forutsetningen for å kunne tilegne seg andre språk, er det rimelig å anta at adskillelsen fra et levende tegnspråkmiljø kan påvirke DHH sin relasjon til nynorsk som det fritatte skriftspråket. Det er behov for forskning på norsk tegnspråk som et redskap for økt forståelse av det fritatte skriftspråket.

Når det gjelder inkludering i den norske skolen, er det behov for mer forskning om hvordan fritaksordningen kan være til nytte for elevene med hensyn til

utenforskapsproblematikken som er rådende hos integrerte elever. Målformforvirring hos DHH elever som har fått fritak fra lokalsamfunnets dominerende målform og sviktende brukermedvirkning, signaliserer at det er behov for forskning på fritak fra skriftlig sidemålsopplæring og dens praksis.

## 8. Referanseliste

Allen, T. E. (2015). The Deaf Community as a “Special Linguistic Demographic”: Diversity Rather Than Disability as a Framework for Conducting Research with individuals Who Are Deaf. I E. Orfanidou, B. Woll & G. Morgan (Red.), *Research methods in Sign Language Studies: A practical guide* (s. 22-38). London: University of London.

Arnesen, K., Enerstvedt, R. T., Engen, E. A., Engen, T., Høie, G. & Vonen, A.M. (2002). *Tospråklighet og lesing/skriving hos døve barn: En kartlegging av grunnskoleelever og deres språklige situasjon*. Oslo: Skådalen Kompetansesenter.

Aspen, Ø. (2010). *Døve elevers tospråklighet: Kvalitativ undersøkelse av tospråklig døve elevers undervisningstilbud i tegnspråk og lesing/skriving* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31365/Masteroppg-Aspen-versjon-2.pdf?sequence=1> [LEST 27.05.2021]

Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education And Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C & Hornberger, N. H. (2001). Jim Cummins: A Biographical Introduction. I C. Baker & N. H. Hornberger (Red.), *An introductory reader to the writings of Jim Cummins. Bilingual education and bilingualism: 29* (s. 1-17). Clevedon: Wayside Books.

Bauman, H. L. (2004). Audism: Exploring the Metaphysics of Oppression. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(2), s. 239-246.

Berge, K. L., Solheim, R. & Torvatn, A. C. (1998). *Fellesspråklige lærebøker i samfunnslære. Rapport nr. 7: Studier av lærebøkene i skolekonteksten – elevenes opplevelser av ordningen, leseferdigheter og holdninger*. Dragvoll: Allforsk, Senter for etterutdanning.

Bergen kommune (2020). Nynorsken skal få bedre kår i Bergen kommune. Hentet fra: <https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/planer-i-kommunen/informasjon-om-enkeltplaner/byradsleders-avdeling/nynorsken-skal-fa-betre-kaar-i-bergen-kommune#> [Lest 10.03.21]

Borge, K. (2004). *Nynorsknormen i NRKs teksting av fjernsynsfilm* (Masteroppgave).

Universitetet i Oslo. Hentet fra:

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26749/21763.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Lest 18.02.21]

Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (A. Prieur, overs.). Oslo: Pax forlaget.

Breivik, J. (2007). *Døp identitet i endring: Lokale liv – globale bevegelser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Brunstad, E. (2018). Kan sidemålet fremje djupnelæring? Prinsipielle og teoretiske perspektiv på toskriftsopplæringa. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål: nye tverrfaglege perspektiv* (s. 129-156). Oslo: Samlaget.

Brunstad, E. (2020). Det saumlause språkskiftet – om overgangar frå nynorsk til bokmål i Fjell. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 171-202). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bull, T. (2018). Kognitive effektar av norsk tospråklegheit – eit sosiolingvistisk perspektiv. I E. Bjørhusdal, E. Bugge, J. O. Fretland & A. H. Gujord (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål. Nye tverrfaglege perspektiv* (s. 97-133). Oslo: Samlaget.

Cummins, J. (2007). *The relationship between American Sign Language Proficiency and English Academic Development: A Review of the Research*. The University of Torono. Hentet fra:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.521.8612&rep=rep1&type=pdf> [Lest 19.05.20]

Darvin, R. & Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56.

De Bruin, A., Treccani, B. & Della Sala, S. (2015). Cognitive Advantage in Bilingualism: An Example of Publiatcion Bias? *Psychological Science*, 26(1), s. 99-107.

Den norske kirken, døvekirkenes fellesråd. (2012). *Tegnspråkhandlingsplan*.

Engen, T. & Kulbrandstad, L. (2017). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Fiksdal, B. & Nervik, E. (2009). *Lese og skriveopplæring for elever med hørselstap* (s. 15-97). Statped skriftserie nr. 76. Møller Kompetansesenter.

Florida Department of Education. (2020). *Deaf or Hard-of-Hearing (DHH)*. Hentet fra: <http://www.fldoe.org/academics/exceptional-student-edu/ese-eligibility/deaf-or-hard-of-hearing-dhh.stml> [Lest 12.10.20]

Forskrift til opplæringsloven. (2006). Forskrift til opplæringsloven (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724> [Lest 02.05.20]

Framtida (2018). No må TV2 også skrive nynorsk. Hentet fra: <https://framtida.no/2018/09/26/no-ma-tv-2-ogsa-skrive-nynorsk> [Lest 24.03.2021]

Gabrielsen, A. (2018). *Hvordan kan en forskningstilnærming bidra til å vektlegge lærerens stemme ved studie av utdanning for bærekraftig utvikling?* (Doktoravhandling). Hentet fra: <https://journals.uio.no/adno/article/view/4803> [Lest 10.02.2021]

Grønlie, S. M. (2005). *Uten hørsel?: En bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gujord, A. H. (2013). Individuelle skilnader i andrespråklæringa: Om status og trendar i forskinga. *NOA. Norsk som andrespråk*, 29(2), 5-36.

Haualand, H. (2006). Et samfunn uten sted. I S. R. Jørgensen & R. L. Anjum (Red.), *Tegn som språk: en antologi om tegnspråk* (s. 17-31). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Haualand, H. (2015). Grunnskole for tegnspråklige elever. *Fafo-notat* (2015:01). Hentet fra: <https://www.fafo.no/images/pub/2015/10212.pdf> [Lest 20.09.20]

Haugen, R. (2019). Sjølvrapporterte språkhaldningar frå ungdomar i Sogndal. *Målbryting*, (6), 143-173.

Haugland, K. (1971). *Striden kring sidemålsstilen: Ein studie I spark og politikk I åra 1906-07*. Bergen: Universitetsforlaget.

Helse Vest (2016, 16. august). Helse Vest bruker nynorsk. Hentet fra: <https://helse-vest.no/om-nettstaden/helse-vest-bruker-nynorsk> [Lest 10.03.21]

Herland, H. (2018). *Norges Døveforbund 1918-2018, 100 år*. Oslo: Norges Døveforbund.

Hill, J. C. (2015). Data Collection in Sociolinguistics. I E. Orfanidou, B. Woll & G. Morgan (Red.), *Research methods in Sign Language Studies: A practical guide* (193-203). London: University of London.

Humphries, T. (1977). *Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning* (Doktoravhandling). Union Institute and University.

Jansson, B. K. (2011a). Nynorsk som sidemål på ungdomstrinnet: Koffor det, da?. I B. K. Jansson & S. Skjong. (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 162-178). Oslo: Det norske samlaget.

Jansson, B. K. (2011b). Den gode praksisen på ungdomssteget. I B. K. Jansson & S. Skjong. (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 179-202). Oslo: Det norske samlaget.

Jansson, B. K. (2011c). Språkleg mangfald i samfunn og skole. I B. K. Jansson & S. Skjong. (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 13-32). Oslo: Det norske samlaget.

Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne og Kristoffersen, Line (2006): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Karlsen, P. J. (2008). *hva er hukommelse*. Bergen: Universitetsforlaget.

Kermit, P. (2006). Tegnspråk og anerkjennelsen av døve som en språklig minoritet. I S. R. Jørgensen & R. L. Anjum (Red.), *Tegn som språk: en antologi om tegnspråk* (s. 47-59). Oslo: Gyldendal Akademisk.



Kermit, P. (2018). Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole: Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen (M74)*. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#129> [Lest 29.09.20]

Kirke- og undervisningsdepartementet (1985). *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta*. (Meld. St. nr. 61 (1984-1985)). Hentet fra: [https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1984-85&paid=3&wid=d&psid=DIVL1399&s=True&pgid=d\\_0943](https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1984-85&paid=3&wid=d&psid=DIVL1399&s=True&pgid=d_0943) [Lest 15.11.20]

Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen (M87)*. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5?#27> [Lest 01.10.20]

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#133>. [Lest 02.10.20]

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen: norsk, engelsk og drama og rytmikk for døve (L97)*. Hentet fra: [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009010500082](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009010500082) [Lest 27.09.20]

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1998). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen: norsk som andrespråk for språklige minoriteter (L97)*. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/c80c9702cd5ee614ba1fa067edcb513c?index=2#9> [Lest 01.10.20]

Kulbrandstad, L. A. (2015). Språkholdninger. *NOA. Norsk som andrespråk*, 30(1-2), 247-283.

Kulturdepartementet (2018). Avtale om levering av kommersielle allmennkringkastingstjenester mellom Staten ved Kulturdepartementet og TV2 AS. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/d84adde616ed4936bd1d9ce9d4255604/avtale-av-26.-september-2018-mellom-staten-ved-kulturdepartementet-og-tv-2-as-.pdf> [Lest 02.03.21]

Kulturdepartementet (2020). *Lov om språklov (språklova)*. (Prop.108 L (2019-2020)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-108-l-20192020/id2701451/?ch=1> [Lest 13.10.20]

Kultur- og kyrkjedepartementet (2008). *Mål og mening: Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. (Meld. St. nr. 35 (2007-2008)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/sec9> [Lest 14.03.21]

Kunnskapsdepartementet (2008). *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. (Meld. St. nr. 23 (2007-2008)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/> [Lest 16.08.20]

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Larsen, A. C. (2018). *Nynorskundervisning og minoritetsspråklige elever med fritak fra vurdering med karakter i sidemål*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64325/Master-Anna-Larsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Lest 21.09.20]

Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4. Utg.). (s. 5-34). Oxford: Oxford University Press.

Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>

Lægreid, S. & T. Skorgen (2001). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus.

Myklebust, H. & Osdal, H. (2020). Å lære eit mindretalsspråk som andrespråk: Erfaringar frå fleirspråklege ungdomsskuleelevar i to nynorskkommunar. I G. K. Juuhl, S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge* (s. 145-170). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Mæhlum, B., Akselberg, G., Røyneland, U. & Sandøy, H. (2008). *Språkmøte : Innføring i sosiolingvistik* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Mæland, P. A. (2018, 13. juni). Nå skal Bybanen bli nynorsk. *Bergens Tidende*. Hentet fra: <https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/m6wGlq/naa-skal-bybanen-bli-nynorsk> [Lest 10.03.21]

Målloven (1980). Lov om målbruk i offentlig teneste (LOV-1980-04-11-5). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1980-04-11-5> [Lest 02.05.20]

Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget.

Nilston, C. (2021, 9. mars). Ortodoksi. Hentet fra: <https://snl.no/ortodoksi> [Lest 21.05.21]

Nordal, A. S. (2011). Nynorsk som hovudmål. I B. K. Jansson & S. Skjong. (Red.), *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen* (s. 109-135). Oslo: Det norske samlaget.

Norge Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939). *Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskulen*. Oslo: Aschehoug.

Norge Kirke- og undervisningsdepartementet. (1971). *Mønsterplan for grunnskolen*. (Midlertidig utg. ed.). Oslo: Aschehoug

Norges Døveforbund (u.å.) Hvor mange bruker norsk tegnspråk i Norge? Hentet fra: <https://www.doveforbundet.no/tegnsprak/hva> [Lest 18.02.21]

Norsk rikskringkasting AS. (2017, 19. desember). *Vedtekter for Norsk rikskringkasting*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/42ec01356cf14e08934331d4b8467e4d/vedtekt-er-for-norsk-rikskringkasting-as-per-19des2017.pdf> [Lest 07.01.21]

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61L). Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2) [Lest 16.08.20]

Peal, E. & Lambert, W. (1962). *The Relation Of Bilingualism To Intelligence*, 76(27), s. 1-23.

Pedersen, K. (2005, 25. oktober). Fritt fram for nynorsk i Bergen!. *Bergens Tidende*. Hentet fra: <https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/d7z1X/fritt-fram-for-nynorsk-i-bergen> [Lest 28.03.11]

Peterson, P. R. (2006). Engasjement i endring. I S. R. Jørgensen & R. L. Anjum (Red.), *Tegn som språk: en antologi om tegnspråk* (s. 213-225). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Røed, D. F. (2010). *Mål og mening? Didaktiske perspektiv på nynorsk med fokus på elevholdninger* (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark: Hedmark.

Sandrud, C. (2016). *Den gode tolk i legesamtaler: En undersøkelse basert på to døve menneskers perspektiv* (Masteroppgave). Nord Universitet.

Sansetap (2016, 23. september). Grunnskoletilbud for elever med hørselshemming. Hentet fra: <https://www.sansetap.no/barn-unge-horsel/deltakelse/opplaering/grunnskoletilbud-for-elever-med-horselshemming/> [Lest 22.10.20]

Selback, B. (2001). «Det er heilt naturleg»: *Ei gransking av skriftspråkshaldningar* (Hovedfagsoppgave). Universitetet i Bergen: Bergen.

Singleton, J.L., Amber J. M. & Morgan G. (2015). Ethics, Deaf-Friendly Research, and Good Practice When Studying Sign Language. I E. Orfanidou, B. Woll & G. Morgan (Red.), *Research methods in Sign Language Studies: A practical guide* (s. 7-18). London: University of London.

Skaten, I. Torbjørnsen, I. B. & Urdal, G. H. S. (2020, 14. april). Kven kan snakke med meg? Om inkludering av døve elevar [Blogginlegg]. Hentet fra: <https://blogg.forskning.no/blogg-sprak-i-utdanning/kven-kan-snakke-med-meg/1670936> [Lest 08.04.2021]

Skjekkeland, M. (2019, 22. februar). Målreising. Hentet fra: <https://snl.no/m%C3%A5lreising> [Lest 16.03.21].

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 2. utg. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Talsethagen, A. S. (2008). *Fritekne eller utelatne?: Fritaksregelen etter §3-6 i forskrift til opplæringsloven: Ein studie av kva sidemålsundervisning fritakselevane får, og kva implikasjonar fritaket kan ha for den ordinære sidemålsundervisninga på ungdomsskolen.*

(Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra:

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32397/heileoppgava.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Lest 21.09.20]

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Torp, A. & Vikør, L. S. (2016). *Hovuddrag i norsk språkhistorie* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Trondheim kommune (2021) *Tegnspråklig grunnskoletilbud*. Hentet fra:

<https://www.trondheim.kommune.no/org/oppvekst/skoler/huseby-barneskole/tegnspreek/> [Lest 31.05.2021]

Ulvestad, L. (2007). *Fra døveskole til knutepunktskole: fremveksten av en statlig videregående døveskole i Bergen 1942-2005* (Masteroppgave). Universitetet i Bergen.

UNESCO. (1994). The Salamanca Statment. Hentet fra:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?posInSet=4&queryId=4c175432-3ec2-4d29-94ff-b3a60cc66682> [Lest 26.04.2021]

Urdal, G. H. S., Skaten, I. & Torbjørnsen, I. B. (2020a). Å høre til? I B. Hvidsten, I. Kuginyte-Arlauskiene, & G. Söderlund (Red.), *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (s. 192-206). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i norsk for døve og sterkt tunghørte (LK06)* (NOR5-01). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR5-01> [Lest 03.09.20]

Utdanningsdirektoratet. (2010). *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen. Udir-3-2010*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplæringsarenaer-i-grunnskolen/> [Lest 03.09.20]

Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i norsk (NOR1-05) – Kompetansemål etter Vg1 – studieforberedende utdanningsprogram og Vg2- yrkesfaglige utdanningsprogram*. Hentet fra: <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf> [Lest 03.09.20]

Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i norsk for hørselshemmede* (NOR5-04). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/nor5-04?!plang=http://data.udir.no/kl06/nob#> [Lest 03.09.20]

Utdanningsdirektoratet. (2013c). *Læreplan i engelsk for hørselshemmede* (ENG2-03). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/eng2-03#> [Lest 03.09.20]

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Utdanningsdirektoratets læreplan i norsk for hørselshemmede (NOR5-04) – Kompetansemål etter 10. årstrinn*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR5-04/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arstrinn> [Lest 04.09.20]

Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Utdanningsdirektoratets læreplan i norsk for hørselshemmede (NOR5-04) – Kompetansemål etter vg1 – studieforberedende utdanningsprogram og vg2 – yrkesfaglig utdanningsprogram*. Oslo: Hentet fra:

<https://www.udir.no/kl06/NOR5-04/Hele/Kompetansemaal/etter-vg1---studieforbereidende-utdanningsprogram-og-vg2---yrkesfaglige-utdanningsprogram> [Lest 05.09.20]

Utdanningsdirektoratet (2020). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/> [Lest 09.09.20]

Vonen, A. M. (2014). Norsk teiknspråk og tospråklegheit. I E. Bugge, E. Brunstad & A. H. Gujord (Red.), *Rom for språk. Nye innsikter i språkleg mangfald* (s. 117-127). Oslo: Novus Forlag.

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

Wold, I. (2019). «Kvifor ikkje nynorsk? Eit metaperspektiv på sju studiar av språkbortval i randsoner.» *Målbryting* (10), s. 77-99. Hentet fra: <https://doi.org/10.7557/17.4825> [Lest 11.05.2021]

Zahl, T. S. (2006). Tospråkligheten norsk tegnspråk og norsk. I S. R. Jørgensen & R. L. Anjum (Red.), *Tegn som språk: en antologi om tegnspråk* (s. 161-175). Oslo: Gyldendal Akademisk.

## 9. Vedlegg

### Vedlegg 1: Grunnskolens informasjonssystem – nasjonalt nivå

	A	B	C
1	Grunnskolens Informasjonssystem (GSI)		
2	Grunnskole - Egendefinert		
3	Enhet: Hele landet		
4	Filter: Alle enheter		
5	Struktur: Innsamling		
6	<b>Navn</b>	<b>År</b>	<b>A-17 Antall elever med enkeltvedtak om</b>
7	Hele landet	2019-20	267
8			
9			



## Vedlegg 2: Grunnskolens informasjonssystem – fylkesnivå.

E9			
	A	B	C
1	Grunnskolens Informasjonssystem (GSI)		
2	Grunnskole - Egendefinert		
3	Enhet: Hele landet		
4	Filter: Alle enheter		
5	Struktur: Innsamling		
6	Fylke	År	A-17 Antall elever med enkeltvedtak om tegnspråkopplæring jf. opplæringsloven § 2-6
7	Østfold	2019-20	13
8	Akershus	2019-20	11
9	Oslo	2019-20	85
10	Hedmark	2019-20	7
11	Oppland	2019-20	*
12	Buskerud	2019-20	*
13	Vestfold	2019-20	11
14	Telemark	2019-20	16
15	Aust-Agder	2019-20	0
16	Vest-Agder	2019-20	6
17	Rogaland	2019-20	29
18	Hordaland	2019-20	39
19	Sogn og Fjordane	2019-20	7
20	Møre og Romsdal	2019-20	9
21	Trøndelag	2019-20	20
22	Nordland	2019-20	*
23	Troms	2019-20	6
24	Finnmark	2019-20	*
25			
26			

## Vedlegg 3: Grunnskolens informasjonssystem – antall elever med nynorsk og bokmål som hovedmål 1.-10. klasse.

A	B	C	D	E
Grunnskolens Informasjonssystem (GSI)				
Grunnskole - Egendefinert				
Enhet: Hele landet				
Filter: Alle enheter				
Struktur: Innsamling				
Navn	År	F-11 Sum elever per opplæringsmålform 1. - 10.	F-11 Sum elever per opplæringsmålform 1. - 10.	G Målform
Østfold	2019-20	2	33913	Bokmål
Akershus	2019-20	0	80606	Bokmål
Oslo	2019-20	2	64980	Bokmål
Hedmark	2019-20	9	20596	Bokmål
Oppland	2019-20	3339	16679	Bokmål
Buskerud	2019-20	636	32695	Bokmål
Vestfold	2019-20	0	28248	Bokmål
Telemark	2019-20	1812	16963	Bokmål
Aust-Agder	2019-20	678	13519	Bokmål
Vest-Agder	2019-20	712	22368	Bokmål
Rogaland	2019-20	13924	46531	Bokmål
Hordaland	2019-20	23694	36996	Bokmål
Sogn og Fjordane	2019-20	13217	276	Bokmål
Møre og Romsdal	2019-20	15160	15940	Bokmål
Trøndelag	2019-20	3	52581	Bokmål
Nordland	2019-20	1	26576	Bokmål
Troms	2019-20	4	18080	Bokmål
Finnmark	2019-20	1	7372	Bokmål

## Vedlegg 4: Intervjuguide

# Intervjuguide

NB! Guiden er ikke ment for å følge slavisk, men som en veiledning. Intervjuer er dynamiske, og man vet aldri hva som skjer underveis.

Starte med å takke for velvilje. Fortelle kort om arbeidet og temaet. Informere om videoopptak, rettigheter og samtykke. Minne om at taushetsplikten gjelder.

Personlige opplysninger (sørg for at momentene som ikke blir nevnt her blir tatt ved slutten av intervjuet.) <ul style="list-style-type: none"><li>- Alder</li><li>- Bosted</li><li>- Bosetting i livet</li><li>- Språkbruk hjemme gjennom livet</li><li>- Språkbruk på skolen</li><li>- Språkpreferanser</li><li>- Hvilken type opplæring?</li><li>- Nettverk – hørende/døve venner?</li><li>- Utdanning og yrke?</li><li>- Hørsel – født döv?</li><li>- Bruk av tekniske hjelpemidler?</li></ul>	Kan du fortelle kort om deg selv? Kan du fortelle om din oppvekst – utdanning og familie?
Fritid	Hva liker du å gjøre på fritiden? Deltok/deltar du på noen aktiviteter, hvilke da?
Fritak	Fortelle om min utdanning – språkinteressert. Hva prosjektet går ut på. Fortell om oblg opplæring i sidemål, og noen får fritak som DHH. Hvilken målform hadde du?

	<p>Hadde du sidemål?</p> <p>Kjenner du til fritaksordningen for DHH?</p> <p><b>Er du fornøyd med fritaket?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Begrunn svaret</li> </ul> <p>Hva lærte du om norsk (nynorsk) og den norske tospråkssituasjonen?</p> <p>Fikk du lest eller skrevet noe på nynorsk på skolen?</p> <p>Hva slags relasjon har du til andre minoriteter, for eks samer?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hadde dere om det på skolen?</li> </ul>
<p>1. Hvordan anser du din egen lese- og skrivekompetanse i sidemålet?</p>	<p>Hvor trygg er du på å snakke og oppfatte på tegnspråk?</p> <p>Hvor trygg er du på å lese og skrive på bokmål?</p> <p>Hvor trygg er du på å lese og skrive på nynorsk?</p> <p>Hvor trygg er du på å lese og skrive på engelsk?</p> <p>Kan du huske å ha lest noe på nynorsk?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva og hvorfor?</li> </ul> <p>Har du skrevet/skriver du noe på nynorsk?</p> <p>Hva og hvorfor?</p>
<p>2. Unngår du å lese tekster på sidemål, gjør du det i så fall det bevisst?</p>	<p>Unngår du å lese tekster på sidemål? (hvis de påstår at de ikke er trygg på nynorsken).</p> <p>Unngår du å lese tekster på engelsk? (hvis de påstår at de ikke er trygg på engelsken).</p> <p>Leser du lokale aviser eller andre offentlige dokumenter? (analog eller digital)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nevne noen av dem dersom de er kjent for å inneholde nynorsk.</li> </ul> <p>Liker du å se på TV?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- NRK?</li> <li>- Hva synes du om serier og filmer til NRK?</li> <li>- Hvis bra, spør etter serier og filmer som de liker godt.</li> <li>- - deretter liste opp serier og filmer med nynorsk som undertekst, og spørre om de har sett dem (Brennpunkt «Jehovas Vitne» Normal people The sinner Hjartet på rette staden)</li> <li>- - Hva tenker du om at disse er teksten på nynorsk?</li> <li>- Kan du se på filmer/serier med engelsk undertekst?</li> <li>- Er engelsk undertekst bedre enn nynorsk?</li> </ul>
<p>3. Hvordan er din holdning til nynorsk og skriftspråksituasjonen i Norge</p>	<p>Hva synes du om nynorsk?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Begrunne svaret ditt</li> </ul> <p>Når er det aktuelt å bruke nynorsk?</p> <p>Nynorsk og bokmål i Norge, hva synes du om det?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Begrunne svaret ditt</li> </ul> <p>Hva tenker du om nynorskbrukere?</p>

	Påstand «Nynorskbrukere er mer urbane enn boksmålsbrukere», stemmer det?
4. Språklige rettigheter	<p>Hva tenker du om dine språklige rettigheter?</p> <p>Er du fornøyd med den generelle språkpolitikken for norsk tegnspråk og språklige rettigheter for DHH?</p> <p>Har du hørt eller lest om Språkloven?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva tenker du om den?</li> </ul> <p>Hva synes du om at Språkloven er skrevet på nynorsk?</p>
5. Utfordringer forårsaket av manglende sidemålsopplæring	<p>I hverdagen, når ser du noe som er skrevet på nynorsk?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ja, leser du gjennom?</li> <li>- Forstår du hva som står der?</li> </ul> <p>Har du opplevd ubehagelige situasjoner tilknyttet nynorsk?</p> <p>Har du måttet skrive noe på nynorsk?</p> <p>Har du ønsket å kunne lese eller skrive bedre på nynorsk?</p>
6. Fritak	Er du fornøyd med å ha fått fritak i sidemålsopplæring?
(nynorskens posisjon og karrieremuligheter) Sidemålsopplæring er et resultat av prinsipp om at målformene skal være likestilte i Norge. Dette er for å delta i den norske skriftkulturen og forstå/bli forstått av storsamfunnet.	En årsak til fritaket er at §2-6 elever får opplæring i og på tegnspråk som krever flere timer. I tillegg har læreplaner i norsk for DHH større fokus på minoritets og kulturell tilhørighet. Føler du at dette har vært tilfredsstillende?

<p>NRK har krav på minst 25% blir teksten på nynorsk.</p> <p>Karrieremuligheter: det offentlige kan kreve at man må kunne begge målformene.</p>	<p>Jeg skal fortelle om nynorskens posisjon og karrieremuligheter.</p> <p>Bør DHH da generelt få fritak, med hensyn til deltakelse i storsamfunnet og utvidet karrieremuligheter?</p>
---	---

## Vedlegg 5: Informasjonsskriv – norsk versjon

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Problematisering av fritaksordningen for tegnspråklige døve og hørselshemmede»?**

Jeg vil med dette skrivet spørre deg om du ønsker å delta i et masterprosjekt som jeg skal gjennomføre. Prosjektet har til formål å få mer kunnskap om ordningen med fritak fra skriftlig sidemålsopplæring for tegnspråklige døve og hørselshemmede, og å skaffe innsikt i hvordan denne gruppen forholder seg til de to skriftspråkene nynorsk og bokmål.

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er en døv lektorstudent som skriver en masteroppgave i nordisk ved Universitetet i Bergen. Jeg skal undersøke hvilke konsekvenser det gis for at tegnspråklige døve og hørselshemmede får fritak fra skriftlig sidemålsopplæring. Målet med undersøkelsen min er å bidra med ny kunnskap om tegnspråklige døve og hørselshemmede og sidemålsopplæring. Jeg ønsker å intervjuere tegnspråklige døve og hørselshemmede om deres opplevelser både i skolegangen, men også i ettertid knyttet til fraværende skriftlig sidemålsopplæring. Dine meninger og erfaringer vil være svært nyttig for studien.

#### **Ansvarlig for prosjektet**

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium, Universitetet i Bergen, er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget mitt er personer som fikk fritak fra sidemålsopplæring, og som har fått opplæring i og på tegnspråk. Jeg har også valgt å avgrense til å gjelde kun for de som ikke har fått skriftlig opplæring i nynorsk. Ved rekruttering av informanter benytter jeg kjennskap og mitt eget nettverk. Derfor ser jeg på deg som en relevant informant for masteroppgaven.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Jeg skal intervju en og en person. Ønsker du å delta i undersøkelsen, kontakter jeg deg slik at vi kan avtale et sted og tid der vi kan møtes. Intervjuet, som vil vare i cirka 1 time, vil bli filmet slik at jeg kan se gjennom i etterkant og transkriberes. Det vil stilles spørsmål om din bakgrunn, ditt forhold til sidemål, toskriftsituasjonen i Norge og dine opplevelser knyttet til manglende skriftlig sidemålsopplæring. Svarene skal imidlertid anonymiseres.

Jeg er døv og snakker tegnspråk flytende, og da trenger vi i utgangspunktet ikke tolk. Dersom du ønsker det likevel, kan vi bestille tolk. Tolken har taushetsplikt, og må signere en taushetsplikt før selve intervjuet. Det viktigste for meg er at du føler deg trygg, forstått og ivaretatt.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og mine to veiledere som vil ha tilgang til datamaterialet. Det er jeg som skal behandle videoopptaket. Videoopptak og annen info fra intervjuene vil lagres trygt ved UiB og være passordbeskyttet. Alle deltakerne vil være anonyme i undersøkelsen. Ingen informasjon skal kunne føres tilbake til hvilken skole eller person det er snakk om.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene forblir anonyme, og etter planen er prosjektet avsluttet i juni 2021. Ved prosjektslutt blir datamaterialet slettet.

Du har rett til å få utlevert en kopi av opplysningene om deg, å få rettet personopplysninger om deg, å få slettet personopplysninger om deg, å sende klage til datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Spørsmål?**

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



Med vennlig hilsen

*Student, Alexander Kvalheim*

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Problematisering av fritaksordningen for tegnspråklige døve og hørselshemmede», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet. Jeg kan trekke fra meg samtykket når som helst.

---

(Signert av informant deltaker, dato)

### **Vedlegg 6: Informasjonsskriv - norsk tegnspråk versjon**

<https://www.youtube.com/watch?v=bubijf-kzjU&feature=youtu.be>

## Vedlegg 7: Sammendrag

### **Fritak fra skriftlig sidemålsopplæring for tegnspråklige døve og hørselshemmede**

Alexander Kvalheim

Denne masteroppgaven er en undersøkelse om hvordan fritak fra skriftlig sidemålsopplæring er blitt oppfattet og praktisert av de som har fått opplæring i og på norsk tegnspråk etter opplæringsloven. Dataene er basert på kvalitative forskningsintervjuer av seks tegnspråklige døve og hørselshemmede som har fått fritak fra sidemålet, nynorsk. Ved siden av primærmaterialet har teori og forskning om fritaksordningen for andre målgrupper, andrespråk og norsk tegnspråk blitt brukt som supplement. Fremgangsmåten har vært preget av min egen forforståelse av tematikken og inspirasjon av metodologien grounded theory. Eksponering, investering, økt utenforskap, ingen brukermedvirkning, målformforvirring og positive holdninger er noen av hovedelementene som har blitt diskutert i henhold til fritaksparagrafen. Funnene er berørt av gruppens minoritetstilhørighet som kan påvirke deres tilegnelse av førstespråket: maktstrukturer, språklig hegemoni og sviktende inkluderingspraksis. Gjennom deltakernes beskrivelser av deres livsverden, kan masteroppgaven bidra til en forståelse av tegnspråklige døve og hørselshemmedes møte med det auditivt dominerte samfunnet som danner konteksten for deres relasjon til sidemål og fritaksordningen.

This master's thesis is a study of how exemptions from written secondary language teaching have been perceived and practiced by those who have receive education with Norwegian sign language in accordance with the Education act. The data are based on qualitative research interviews of six deaf or hard of hearing peoples who have been granted an exemption, in new norwegian. In addition to the primary material, theory and research and on the exemption scheme for other target groups, second languages and Norwegian sign language have been used as a supplement. The procedure has been characterized by my own pre-understanding of the topic and inspiration from the methodology grounded theory.

Exposure, investment, increased exclusion, no user participation, language variant confusing and positive attitudes are some of the main elements that have been discussed in accordance with the exemption clause. The findings are affected by the group's minority affiliation which may affect their acquisition of the first language: power structures, linguistic hegemony and failing inclusion practices. Through the participants' descriptions of their life world, the master's thesis can contribute to an understanding of deaf or hard of hearing people's encounter with the auditory-dominated society that forms the context for their relationship to the second-choice written language and the exemption scheme.

## Vedlegg 8: Profesjonsrelevansen i oppgaven

Denne masteroppgaven er profesjonsrelatert til lektorutdanningen både faglig og didaktisk sett. Relevansen til det faglige handler om å forske i det nordiske feltet. Å lese fagartikler, andre masteroppgaver, doktorgradsavhandlinger, teorier og mye annet med et kritisk og utforskende blikk. Dette har styrket mine ferdigheter til å kunne håndtere faglige utfordringer og reflektere rundt det faglige i nordisk.

Når det gjelder didaktikk, er det flere elementer fra oppgaven som er vesentlig for lektorprofesjonen å kjenne til. Den ene er økt kjennskap til tegnspråklige døve og hørselshemmede sine utfordringer i opplæringen. Med økt kjennskap kan man lettere legge til rette for undervisningen som fremmer prinsippet om tilpasset opplæring. Den andre er økt kjennskap til selve fritaksordningen, både for de som kan få fritak gjennom §1-11 og §3-19 i forskrift til opplæringsloven. Når man kjenner til fritaksordningen, kan man lettere utøve en mer kritisk handling overfor fritakselevne. Når det er sagt, menes det å sørge for at fritakselevne skal få undervisning i det de har krav på og legge til rette for at elevene skal kunne få innflytelse på deres utdanningsløp. Å bli kjent med betydningen av fritaksordningen, som er masteroppgavens kjerneelement, er også profesjonsrelatert på en annen måte. Profesjonsrelevansen handler om å være fremtidsorientert og å være klar over de eventuelle konsekvensene av fritaksordningen. Informere elevene om det, og forklare hvorfor det er anbefalt overfor dem.

Jeg opplever at selve masterskrivingen vil styrke profesjonsutøvelsen min som lektor. Det har vært et læringsrikt år som har gitt meg mye kunnskap og gjort meg til en mer reflektert person.