

«Det er hvem jeg er»

Tegnspråklige døve elevers sosiale vilkår i skoler
tilrettelagt for døve og hørselshemmede

Maren Markhus



Masteroppgave i Spesialpedagogikk – SPED395

Det psykologiske fakultet – Institutt for pedagogikk

Universitetet i Bergen

Vår 2023

Sammendrag

Opplæring for døve og hørselshemmede elever har de siste tiårene hovedsakelig foregått i ordinære skoler. Da de statlige døveskolene ble lagt ned og opplæringen overført til kommunene, møtte dette kraftig kritikk og motstand i tegnspråk- og dövemiljøet, så vel som i politikken. Bekymringene gjaldt særlig hvilke konsekvenser det ville få for denne elevgruppen, dersom tegnspråkkompetansen ble spredt over hele landet. Svekkelse av tegnspråkmiljø i skolen gjorde at mange stilte spørsmål ved elevgruppens fremtidige språklige, sosiale og faglige utbytte i skolen. Bekymringene som den gang kom frem, kan på mange måter se ut til å fremdeles være gjeldende knyttet til dagens skole for denne elevgruppen. Samtidig eksisterer det fremdeles enkelte skoletilbud som til rette legger spesielt for denne elevgruppen.

Målet med studien er å belyse tegnspråklige døve elevers situasjon i skolen, ved å undersøke hvordan de selv opplever sine sosiale vilkår i de skolene som fremdeles skal være best tilpasset deres språklige behov. Studien har en kvalitativ tilnærming, hvor jeg har brukt semistrukturerte intervju som metode. Utvalget består av fire ungdomsskoleelever fra to ulike skoler.

Studien viser at de døve ungdommene i denne studien er positive til å bruke tegnspråk og at de opplever å ha venner og et godt sosialt liv på skolen. Samtidig er det forskjeller, noe som kan knyttes til ulike språkmiljøer ved de to skolene. Ved den ene skolen, hvor kun en liten andel av elevene er døve, kommer det i større grad frem opplevelser av språkbarrierer og bruk av tegn-til-tale. Ved den andre skolen, hvor alle elevene er døve, kommer det i større grad frem beskrivelser av et tegnspråklig miljø. Samtidig kommer det her frem at elevenes forhold til hørende elever ved en naboskole er preget av distanse og konflikt.

Som teoretisk rammeverk benyttes Ortners (2006) forståelse av aktørskap, interseksjonalitet og Barths (1998) tenkning om grenser mellom grupper. I diskusjonen viser jeg ulike former for aktørskap hos elevene, og identifiserer tegnspråk og sosial deltagelse som deres to hovedprosjekter. Ved å bruke teorier om grenser mellom grupper, diskuterer jeg perspektiver på opprettholdelsen av grenser mellom «oss» og «dem». Grensenes funksjon diskuteres, hvor de sees som å bidra til en forståelse av seg selv i møte med andre.

Nøkkelord: *aktørskap, tegnspråk, døve, hørselshemmede, sosiale vilkår*

Summary

Education for deaf and hard-of-hearing pupils has in the last decades increasingly taken place in mainstream schools. The decision to close down the state-run schools for deaf pupils and transfer the responsibility to the municipalities, was met with hard criticism and opposition from the deaf community, the sign language community, as well as from other political actors. The criticism was particularly concerned with the consequences of spreading the sign language competence across the country. A weakened sign language environment in local schools caused many to question the future linguistic, social and academic benefits for deaf students. These concerns still exist. However, there are some schools also today that are specifically concerned with the needs of deaf pupils.

The aim of this study is to shed light on the situation of deaf pupils who use sign language, by examining how they experience their social conditions in schools that are supposed to meet their linguistic needs. The study has a qualitative approach, where I have used semi-structured interviews. The participants are four deaf students from two different secondary schools.

The study shows that the participants have a positive attitude to using sign language, and that they experience having friends and a good social life at school. Still, they have different experience which can be linked to the different language environments at the two schools. At one of the schools, where only a small proportion of the pupils are deaf, the pupil experience language barriers and much use of “sign-supported-speech.” At the other school, where all the pupils are deaf, the participants give clearer descriptions of a sign language environment. At the same time, the pupils’ relationship with hearing pupils at a neighboring school is characterized by distance and conflict.

In this thesis, Ortner’s (2006) theorizing of agency is used as a theoretical framework, as well as intersectionality and Barth’s (1998) perspectives on boundaries between groups. In the discussion, I show different forms of agency among the participants, where I identify sign language and social participation as their main projects. Using theories of boundaries between «us» and «them», I discuss the function of these boundaries, which can be seen as a means to understand oneself in meeting with others.

Key words: *agency, sign language, deaf, heard-of-hearing, social conditions*

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært krevende, givende og lærerikt. Jeg har gjennomført denne studien samtidig som jeg har fullført mitt andre år på tolkeutdanningen ved Høyskolen på Vestlandet. Å ha «en fot i hver leir» har gitt meg en dypere innsikt i fagfeltet jeg har valgt å gjøre min forskning i, noe jeg har opplevd som svært verdifullt. Jeg har imidlertid ikke alltid vært enig med meg selv i avgjørelsen om å gjennomføre to studier parallelt. Det har vært to år med hard jobbing, mindre tid til familie, venner og kjæreste. Likevel har det vært to svært spennende år, og et særlig tøft og givende siste år med dette masterprosjektet. I løpet av det siste året har jeg fått mulighet til å fordype og utvide min kunnskap knyttet til skolesystemet for tegnspråklige døve elever. Jeg har fått føle på motgang og mestring. Ved innlevering sitter jeg igjen med stor takknemlighet og lettelse for å kunne levere en ferdig masteroppgave i spesialpedagogikk!

Jeg må rette en stor takk til min veileder Kari Hagatun, som gjennom hele året har vist engasjement for og tro på mitt prosjekt. Det har vært en stor støtte å ha en så dyktig veileder, som har vist stor tiltro og tålmodighet til meg og min prosess. Jeg må takke alle mine flotte og flinke medstudenter, som gjennom hele året har bidratt til inspirasjon og pågangsmot. Særlig takk til Mina, Amanda og Mari for støtte og deling av frustrasjon, og viktigst av alt: etterlengtede avbrekk fra studiene. Takk til min venninne og coda Emma, for verdifull hjelp i oppstarten av prosjektet. Jeg må også takke mine gode foreldre og lillesøster Marthe for å ha vist så stor støtte og tålmodighet til en travel datter og storesøster. Til slutt må jeg takke min kjære Kim for all latter du tilfører i en ellers stressende og travel hverdag.

Mai 2023

Maren Markhus

“I know what the world of silence is. It is the silence of a hot sabbath morning in the country – summer, when no breath of air stirs the smallest twig... when the waters of the lake show no ripple – not the faintest breath of wind fans the face. Then there is silence – a silence that is stillness... And then comes a faint ripple across the glass-like waters – a twig moves, a cow flicks his tail – and the silence is broken to me as well as to him whose ear rather than eye noticed the change.”

(Mabel Bell, sitert i Winefield, 1987, s. 76-77)

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Summary	ii
Forord	iii
1 Introduksjon	1
1.1.1 Opplæring for døve elever i dag – praksis, lovverk og prinsipper	2
1.1.2 Kritikk av dagens organisering	3
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Begrepsavklaring	4
1.3.1 Tegnspråklige døve elever	4
1.3.2 Sosiale vilkår	5
1.3.3 Skoler tilrettelagt for døve og hørselshemmede	5
1.4 Masteroppgavens oppbygging og struktur	6
1.5 Bakgrunn	6
1.5.1 Kritikk – svake språkmiljø og ikke-tilfredsstillende psykososialt miljø	6
1.5.2 Om norsk tegnspråk og dets situasjon i dagens samfunn	8
1.5.3 Å være døv – to forståelser	10
1.5.4 Døvesamfunnet – en gruppe uten klare kriterier og grenser	12
1.5.5 De hørende	14
2 Tidligere forskning	15
2.1 Søkeprosessen	15
2.2 Internasjonal forskning	16
2.2.1 Selvstendige studier – samhandling, relasjoner og livskvalitet	16
2.2.2 Forskningsoppsummeringer – sosial samhandling med hørende	19
2.3 Forskning i Norge og resten av Norden	20
2.3.1 Forskning før 2018 – mangel på inkluderende praksiser	20
2.3.2 Forskning etter 2018 – politiske tilnærminger og tilgang til språk	21
2.3.3 Oppsummering	23
3 Oppgavens teoretiske rammeverk	25
3.1 Perspektiver på aktørskap	25
3.1.1 Strukturasjon, «practice theory» og «serious games»	26
3.1.2 Aktørskap som makt – «på begge sider av makten»	28
3.1.3 Aktørskap som intensjonalitet – kulturelle prosjekter	28
3.1.4 Forholdet mellom makt og intensjonalitet	30

3.2	Interseksjonalitet	30
3.3	Flerspråklighet og flerkultur – grenser mellom grupper	32
3.3.1	Flerspråklighet, kultur og flerkultur	33
3.3.2	Døve som språklig og kulturell minoritet	35
3.3.3	Etniske grupper og grenser – «oss» og «de andre»	36
4	Metode	38
4.1	Valg av metode	38
4.1.1	Kvalitativ metode i et sosialkonstruktivistisk forskningsparadigme.....	38
4.1.2	Semi-strukturerte kvalitative forskningsintervju.....	39
4.1.3	Forskningsdagbok	40
4.2	Forarbeid til datainnsamling	40
4.2.1	Utvalg av informanter	40
4.2.2	Kriterier for deltakelse	41
4.2.3	Intervjuguide	42
4.2.4	Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	42
4.2.5	Registrering av tegnspråklig datamateriale	42
4.2.6	Tegnspråktolker	43
4.2.7	Rekruttering av informanter.....	44
4.2.8	Informantene og skolene deres.....	47
4.2.9	Organisering av tegnspråktolker i forkant av intervjuene	48
4.3	Erfaringer fra feltarbeid	49
4.3.1	Om intervjuene og organiseringen av dem	49
4.3.2	Intervjuer ved Skole 2 – i kontekst av skolehverdagen.....	49
4.3.3	Kort om erfaringer med å bruke tolk i intervju	51
4.3.4	Transkripsjon av tolket materiale.....	51
4.4	Analyse	52
4.4.1	Valg av analysetilnærming.....	52
4.4.2	Gjennomføring av analyse – tema og koder.....	52
4.5	Forskningsetiske vurderinger	54
4.5.1	Informert samtykke	54
4.5.2	Konfidensialitet.....	55
4.5.3	Forskningens konsekvenser	56
4.5.4	Rollen som forsker og egen forforståelse.....	57
4.6	Forskningens kvalitet – gyldighet og pålitelighet	58

4.6.1	Oppgavens utvalg – elever som informanter.....	59
4.6.2	Bruk av tolk og tolket materiale.....	59
4.6.3	Analyse av tolket materiale.....	60
4.6.4	Riktig presentasjon av funn.....	61
5	Presentasjon av funn.....	61
5.1	Beskrivelser av språkvalg og kommunikasjon.....	62
5.1.1	«Jeg bruker tegnspråk jeg» – Informantenes språkvalg i intervjuene.....	62
5.1.2	«Døve venner som er hørende i familien hjemme» – språkvalg hjemme.....	62
5.1.3	«De vil jo at det skal være tegnspråk» – språkvalg i skolehverdagen.....	64
5.1.4	«Så tolker jeg automatisk da» – strategier for å oppfatte tale på skolen.....	65
5.1.5	«Det er jo to personer» – forskjell mellom å bruke tegnspråk og talespråk.....	67
5.1.6	«Det er min identitet» – tanker om å være döv.....	68
5.2	Beskrivelser av sosial samhandling.....	70
5.2.1	På skolen.....	70
5.2.2	Beskrivelser av sosial samhandling utenom skolen.....	77
5.3	Beskrivelser av undervisningssituasjoner.....	81
5.3.1	«Akkurat som på hørende skoler egentlig» – organisering av undervisning.....	81
5.3.2	«Jeg synes det fungerer ganske bra» – om bruk av tolk i undervisningen.....	83
5.3.3	«Bedre enn ingenting» – tanker om og opplevelser av deltidsundervisning.....	84
5.4	Skolesystemet for tegnspråklige døve elever.....	86
5.4.1	«Det er jo et sted for meg» – informantenes tanker om egen skole.....	86
5.4.2	«Der er det hørende lærere som har dårlig tegnspråk» – om skoletilbudet.....	87
5.4.3	«Alle skulle hatt tegnspråk» – ønsker om bedre tegnspråkmiljø i skolen.....	88
5.5	Oppsummering av hovedfunn.....	90
5.5.1	Elevene er komfortable med å bruke tegnspråk på skolen.....	90
5.5.2	Ulike språkmiljø ved forskjellige skoler.....	91
5.5.3	Aktiv vekslning mellom tegnspråk og talespråk.....	91
5.5.4	Bruk av begrepene «døv» og «hørende».....	91
5.5.5	Avstand mellom døve og hørende – oss og dem.....	91
5.5.6	Felles holdning til kommentarer og oppmerksomhet.....	92
5.5.7	Ønske om utvidet tegnspråklig tilbud i skolen.....	92
5.5.8	Døv identitet.....	93
6	Diskusjon.....	94
6.1	Informantene som aktører i møte med skolens strukturer.....	94

6.1.1	Aktørskap i skolen – «på begge sider av makten»	94
6.1.2	Tegnspråk som kulturelt prosjekt.....	95
6.1.3	Sosialt liv som kulturelt prosjekt – deltagelse og relasjoner	99
6.2	Døve og hørende – oss og dem?	100
6.2.1	Opprettholdelse av grupper – hva og hvordan?	101
6.2.2	Samhandling mellom grupper – må grenser bety avstand?.....	103
7	Avslutning	104
	Litteraturliste	105
	Vedlegg 1 – Intervjuguide	116
	Vedlegg 2 – Informasjonsskriv	119
	Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring	122
	Vedlegg 4 – Vurdering av behandling av personopplysninger	123
	Vedlegg 5 – Oversikt over tema og koder	124
	Vedlegg 6 – Bekreftelse fra RETTE	127

1 Introduksjon

1.1 Tema og aktualitet

I dette masterprosjektet har jeg undersøkt tegnspråklige døve elevers situasjon i den norske skolen, hvor jeg har valgt å ha det sosiale aspektet i fokus. Min interesse for temaet stammer fra egne erfaringer i tegnspråk- og døvemiljøet. Gjennom to fullførte år på tolkeutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet, samt deltagelse i tegnspråklige arenaer gjennom jobb og fritid, har jeg fått innsikt i døve elevers opplæringssituasjon som et særlig aktuelt og omdiskutert tema. Formålet med masteroppgaven er å belyse elevgruppens situasjon i skolen, noe som er et svært relevant tema i det pedagogiske og spesialpedagogiske feltet.

Bakgrunnen for temaets aktualitet er omorganiseringen i opplæringen for døve og hørselshemmede elever, hvor spesialskoler (ofte omtalt som «døveskoler») med et helhetlig tegnspråklig tilbud de siste tiårene har blitt erstattet av en utdanningspolitisk målsetting om at døve elever hovedsakelig skal inkluderes i ordinære skoler og klasser (Kermit, 2018; Vonen, 2020b). Da Kunnskapsdepartementet i 2011 vedtok at tre av de fire statlige døveskolene skulle legges ned i 2014, møtte dette mye motstand i tegnspråk- og døvemiljøet (Elvsås, 2011; Valestrand, 2011; Vonen, 2020b). Bekymringer rundt elevenes språk- og læringsmiljø, tegnspråkkompetanse i skolen, ensomhet og mobbing skapte stort engasjement i media for at døveskolene skulle videreføres (Elvsås, 2011; Solbakken, 2011). Også i Stortinget skapte saken debatt, hvor blant annet Trine Skei Grande (V) engasjerte seg på vegne av døveskolene, og ønsket å stoppe nedleggelsene. Her pekte Grande på at en i bestemmelser om opplæring for døve ikke burde forholde seg til det å være døv som hvilken som helst annen funksjonsnedsettelse, «fordi tegnspråket er så spesielt som det er, fordi tegnspråkkultur er så spesiell som den er [...]» (Stortinget, 2011, tidskode 13:18:07). På tross av motstanden, ble nedleggelsene gjennomført, og i 2017 ble også den fjerde statlige døveskolen nedlagt og overført til kommunalt ansvar (Språkrådet, 2021). I døvemiljøet og fagmiljøer opptatt av døves rettigheter eksisterer det i dag en uenighet rundt hvorvidt skoler og barnehagers organisering i dag er tilfredsstillende, både i forbindelse med barnas psykososiale miljø og språkopplæringen de mottar (Krogstad, 2017; Ramsvik & Hilland, 2023). Lite tilgang til gode tegnspråkarenaer i opplæringen identifiseres som en stor utfordring for hørselshemmede barn (Språkrådet, 2021). Senest våren 2023 ble Bergen kommune anklaget for å bryte

Språkloven, da de vedtok å legge ned barnehagen ved Nattland oppveksttun (Bagge et al., 2023).

1.1.1 Opplæring for døve elever i dag – praksis, lovverk og prinsipper

I dag har elever med tegnspråk som førstespråk, samt elever som etter sakkyndig vurdering har behov for tegnspråk, rett til opplæring *i og på* tegnspråk (Opplæringsloven, 1998, § 2-6; Utdanningsdirektoratet [Udir], 2022b). Retten ble vedtatt i 1997, og regnes som et vendepunkt hvor tegnspråklig undervisning for døve ikke lenger var et spesialpedagogisk tiltak, men en rettighet hjemlet i språket (Stiftelsen Dam, 2022). Rett til opplæring *i og på* tegnspråk betyr at elevene skal få opplæring i å bruke norsk tegnspråk, og at opplæringen skal gis på norsk tegnspråk i alle fag (Ohna, 2022; Udir, 2022a). Elevene har derfor krav på en lærer med undervisningskompetanse i tegnspråk. Elever med opplæring etter § 2-6 har en ekstra læreplan i norsk tegnspråk, samt tilpassede læreplaner i norsk, engelsk og musikk (drama og rytmikk), noe som gjør at de også får et utvidet timeantall (Ohna, 2022; Udir, 2022a). Ifølge Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) mottok 267 grunnskoleelever opplæring etter § 2-6 skoleåret 2022-23 (Udir, 2023).

Fordi grunnskoleelever har rett til å gå i sin nærscole (Opplæringsloven, 1998, § 8-1), gis undervisning etter § 2-6 i ordinære skoler. I dag eksisterer det ingen statlige døveskoler, med det finnes det noen kommunale skoler som i større grad er tilpasset døve og hørselshemmede elever, blant annet ved økt tegnspråkkompetanse. Etter Opplæringsloven (1998; §2-6, § 8-1) kan opplæring *i og på* tegnspråk foregå ved en annen skole enn elevens nærscole, og dermed har denne elevgruppen mulighet til å søke seg inn på skoler tilrettelagt for dem (Udir, 2022a). Udir peker her på at alle skoler som har elever med rett til opplæring etter § 2-6, bør skape et språkmiljø hvor disse elevene får utvikle tegnspråket sitt naturlig, der både ansatte og elever bør lære seg tegnspråk.

I tillegg til opplæring gjennomført av skolen, får elever med rett til opplæring *i og på* tegnspråk tilbud om deltidsopplæring (Ohna, 2022; Statped, 2023a). Deltidsopplæring er definert som en alternativ opplæringsarena, hvor Statped gjennomfører deler av elevenes opplæring etter søknad fra PPT og i samarbeid med elevenes skoler. Deltidsopplæringen foregår ved opplæring i aldersblandede grupper inndelt etter 1.-4., 5.-7. og 8.-10. trinn (Statped, 2023a). Her peker Statped på at opplæringen skal foregå i et tegnspråklig miljø, med vekt på å utvikle elevenes tospråklighet. Alle elever som har enkelt-

vedtak om deltidsopplæring har også tilbud om digital fjernundervisning en gang i uken (Statped, 2023b). Ifølge Statped (2023a) er målet med fjernundervisning å skape en språklig arena hvor elevene får brukt tegnspråk med jevnaldrende.

Det er i dag grunn til å tro at de fleste døve og hørselshemmede elever med høreapparat og/eller cochlea implantat (CI) får sin undervisning på skolen i sitt nærmiljø, ofte omtalt som nærskole, bostedsskole eller hjemmeskole (Haualand et al., 2021; Hendar, 2012). Dermed er mange elever i dag den eneste ved sin skole som får opplæring etter § 2-6 (Udir, 2022a). Et mindretall av elevene med rett til opplæring i og på tegnspråk går i andre kommunale skoler tilpasset døve og hørselshemmede, eller i klasser med andre tegnspråklige elever (Haualand et al., 2021).

1.1.2 Kritikk av dagens organisering

Dagens opplæringstilbud for døve elever har mottatt kritikk fra ulike aktører, knyttet til både det språklige, sosiale og faglige tilbudet denne elevgruppen mottar (Hendar, 2012; Kermit, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2021; Språkrådet, 2021). Norges Døveforbund (NDF) uttrykker blant annet bekymring for at nærskoleprinsippet blir for styrende i bestemmelser om opplæringstilbudet for døve elever, hvor de kommunale skolene ikke kan tilby et adekvat tegnspråklig miljø (Kunnskapsdepartementet, 2021). I kritikk fra NDF og Språkrådet, identifiseres nærskoleprinsippet, sammen med tanken om inkludering av døve og hørselshemmede i klasserommet, som den bærende tilnærmingen i norsk skole. Denne tilnærmingen vurderer de som problematisk knyttet til elever med rett til opplæring etter § 2-6 (Kunnskapsdepartementet, 2021; Språkrådet, 2021). Kritikken rettet mot dagens organisering knyttes videre til elevenes psykososiale miljø, hvor det kommer frem beskrivelser av elever som føler seg utenfor og ikke opplever lik tilgang til skolens sosiale miljø som sine jevnaldrende (Kermit et al., 2010; Krogstad, 2017). Knyttet til det faglige tilbudet i skolen, blir skolens evne til å tilrettelegge undervisningen kritisert, hvor det blant annet pekes på manglende gjennomtenkt anvendelse av pedagogiske virkemidler (Kermit, 2018).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i bekymringene som kommer frem knyttet til tegnspråklige døve elevers tilbud i skolen, vil jeg i dette prosjektet undersøke følgende problemstilling: *Hvordan opplever døve tegnspråklige elever sine sosiale vilkår i ungdomsskolen?*

For å undersøke problemstillingen, er følgende forskningsspørsmål utarbeidet:

- i. Hvordan beskriver elevene sosial samhandling med døve og hørende medelever i skoler tilrettelagt for døve og hørselshemmede elever?
- ii. Hvilke hemmende og fremmende faktorer for aktørskap blir synlige gjennom elevenes fortellinger fra skolehverdagen?
- iii. Hvilke holdninger og opplevelser har elevene til/av å bruke tegnspråk i skolesammenheng?

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Tegnspråklige døve elever

I oppgavens problemstilling har jeg valgt å bruke betegnelsen *tegnspråklige døve elever*. Det finnes flere begreper for å omtale alvorlig hørselstap og de individene det rammer. Betegnelser kan være *å ha en hørselshemming* eller *et hørselstap*, *å være døv*, *hørselshemmet* eller *tunghørt* (Pritchard & Zahl, 2013). I takt med utviklingen av teknologiske hjelpemidler blir også begrepsbruken rundt hørselstap i dagens samfunn stadig utfordret, fordi døve i økende grad kan ha en funksjonell hørsel (Breivik, 2000; Ohna, 2001).

Kermit (2009) peker på eksisterende antagelser om to forestillinger om døvhet, som gjensidig utelukker hverandre: én medisinsk-biologisk forståelse knyttet til det medisinske hørselstapet, og én sosialt konstruert forståelse knyttet til identitet og kultur. Kermit foreslår imidlertid en tredelt begrepsbruk: (1) døvhet som en fysisk skade, (2) døvhet som språklig tilhørighet, og (3) døvhet som en sosialt konstruert funksjonsnedsettelse. Disse tre representerer ikke motsetninger, men sees heller som tre interagerende aspekter som kan bidra til en dypere forståelse av døvhet som fenomen. Knyttet til Kermits tredeling er det særlig aspekter ved den språklige komponenten som undersøkes i denne oppgaven. Ved å bruke begrepet *tegnspråklige døve elever*, vil jeg dermed ha hovedfokus på det som Kermit presenterer som aspekt nummer to – døvhet som språklig tilhørighet. Altså er det elevenes sosiale vilkår tilknyttet språklig samhandling jeg ønsker å undersøke. Det er her viktig å understreke at betegnelsen i flere tilfeller også kan omfatte elever som ikke defineres som døve i et medisinsk perspektiv, og som har funksjonell hørsel ved bruk av høreapparat og/eller CI.

1.3.2 Sosiale vilkår

Det sosiale elementet i skolen kan knyttes til den helt fundamentale rollen jevnaldrende spiller i barn og unges sosialisering (Frønes, 2006; Udir, 2016). I interaksjon med jevnaldrende kjemper barn og unge om deltagelse, posisjoner og venner, og særlig i ungdomsalderen defineres de signifikante andre som jevnaldrende (Frønes, 2006). Interaksjonene som foregår i skolen, samt etablering av fellesskap, er avgjørende for hvordan elevene opplever skolen (Arnesen et al., 2006; Udir, 2016). Når pedagogiske institusjoner som skolen er en så stor del av barn og unges oppvekst som i dag, vil jevnaldersfellesskapet være av stor betydning for deres utvikling og sosialisering, noe som også fører til at konsekvensen av å stå utenfor dette fellesskapet er stor (Udir, 2016). Knyttet til elevenes sosiale miljø i skolen står Kapittel 9A i Opplæringsloven (1998) sentralt, hvor det heter at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø, som fremmer trivsel, læring og helse (§ 9A-2). Skolen skal i tråd med dette ha nulltoleranse for mobbing og diskriminering (§9 A-3).

I denne oppgaven vil begrepet *sosiale vilkår* brukes for å betegne forhold i elevenes skole- og læringsmiljø som påvirker deres tilgang til sosial deltagelse blant jevnaldrende. Her har jeg ikke lagt til grunn en bestemt definisjon av begrepet. Dette er gjort for å løfte frem aspekter elevene selv vektlegger, hvor deres opplevelser av interaksjon og deltagelse i skolefellesskapet, for eksempel gjennom opplevd tilgang til vennskapsrelasjoner, vil stå sentralt. Videre vil elevenes erfaringer av å være aktive deltagere i sin skolehverdag vektlegges. Det er dermed faktorer knyttet til elevenes egne opplevelser av sosiale vilkår i skolen som settes i fokus gjennom oppgavens bruk av dette begrepet.

1.3.3 Skoler tilrettelagt for døve og hørselshemmede

Jeg har valgt å undersøke de skolene i landet som er tilrettelagt for døve og hørselshemmede elever. Disse skolene er noe ulike, men har til felles at de i større grad enn andre skoler har tegnspråkkompetanse, og dermed skal tilby elever med rett til opplæring etter § 2-6 et tegnspråklig miljø (Minskole, u.å.; Osloskolen, 2023; Sletner, 2022; Trondheim kommune, 2022). Formålet med å velge denne type skoler har vært å undersøke de sosiale vilkårene i de skolene som skal være best tilpasset elevgruppen sine språklige behov.

1.4 Masteroppgavens oppbygging og struktur

I det videre vil jeg presentere oppgavens bakgrunn, hvor jeg gir en gjennomgang av sentrale momenter som danner grunnlag for oppgaven. I kapittel 2 vil en litteraturgjennomgang av tidligere forskning presenteres. Her vil det deles mellom internasjonal og nordisk forskning. Videre vil oppgavens teoretiske rammeverk presenteres i kapittel 3, før kapittel 4 tar for seg studiens metodiske tilnærming. I kapittel 5 presenteres analysens funn, hvor en oppsummering av hovedfunn presenteres til slutt. I kapittel 6 diskuteres hovedfunnene ved hjelp av de teoretiske perspektivene som er valgt. Til slutt følger en avslutning i kapittel 7, med oppsummering og konklusjon av oppgavens problemstilling, samt implikasjoner for videre forskning.

1.5 Bakgrunn

I utdyping av oppgavens bakgrunn vil jeg først gjøre ytterligere rede for den kritikken dagens organisering av opplæring for tegnspråklige døve har mottatt, med vekt på aspekter som er relevant for oppgavens problemstilling. Videre vil jeg gi en gjennomgang av norsk tegnspråk og dets situasjon i det norske samfunnet. Deretter vil jeg forklare ulike mulige normative posisjoneringer knyttet til døve og døvhet, før jeg gjør rede for og begrunner oppgavens posisjonering.

1.5.1 Kritikk – svake språkmiljø og ikke-tilfredsstillende psykososialt miljø

Som tidligere vist, kritiseres dagens organisering av opplæring for tegnspråklige døve elever, knyttet til både språklige, faglige og sosiale aspekter. I sin kritikk, peker NDF på at mange skoler i landet ikke tilbyr et adekvat tegnspråklig stimulerende miljø til elever med rett til opplæring i og på tegnspråk, og at rettighetene knyttet til opplæring i og på tegnspråk blir forstått og praktisert ulikt (Kunnskapsdepartementet, 2021). Her viser også NDF til at tegnspråkkompetansen i kommunene er varierende, noe som svekker tilbudet til denne elevgruppen. (Berge, 2020) peker på at det i dagens praksis har blitt mer og mer vanlig å bruke tolk i ungdomsskolen, selv om opplæring etter § 2-6 skal gis direkte, hvor elevene skal undervises av en lærer som kan formidle lærestoffet på tegnspråk (Udir, u.å.). Undervisning ved bruk av tolk skal i grunnskolen kun foregå unntaksvis, hvor lovverket kun omtaler bruk av toll i forbindelse med opplæring i videregående skole (Opplæringsloven, 1998§ 3-9; Udir, u.å.).

I samsvar med NDF, uttrykker også Språkrådet (2021) bekymring for tegnspråklige døve elevers situasjon i dagens skole. I en språkpolitisk tilstandsrapport peker de på at

nærskoleprinsippet ikke legger til rette for hyppig kontakt mellom voksne tegnspråklige døve eller hørselshemmede og tegnspråklige barn og unge (Språkrådet, 2021). Språkrådet viser her til at norsk tegnspråk ikke er robust nok og ikke har nok språkbrukere på morsmålsnivå til å kunne spres utover i alle kommuner, slik som skjer i dag. Her vektlegges det at døve og hørselshemmede barns rett til et godt tegnspråklig miljø på daglig basis i skole og fritid ikke kan erstattes av andre språkstyrkende tiltak satt i gang av opplæringsstyremaktene. Også deltidsundervisningen ved Statped har mottatt kritikk. NDF peker for eksempel på digital fjernundervisning som lite egnet for å gi opplæring i tegnspråk, fordi tegnspråk er et tredimensjonalt språk, noe fjernundervisningens todimensjonale format ikke kan legge godt nok til rette for (Kunnskapsdepartementet, 2021). Konsekvensen av dagens organisering blir, ifølge Språkrådet (2021), at norsk tegnspråk over tid svekkes som et levedyktig språk.

Som følge av et ikke tilfredsstillende tegnspråklig tilbud i skolen, har også tegnspråklige døve elevers psykososiale miljø i skolen mottatt kritikk. Psykologspesialist Beate Øhre ved Nasjonal behandlingstjeneste for sansetap og psykisk helse (NBSPH) forteller om tegnspråklige døve elever som føler seg utenfor i nærskolene sine (Krogstad, 2017). Elevene beskrives som integrert, men ikke inkludert. Øhre viser til sammenhengen mellom språklig og sosial samhandling, og peker på et språkmiljø hvor alle kan delta aktivt som en forutsetning for trivsel og god utvikling, noe nærskolene ikke nødvendigvis legger til rette for. Ifølge professor i spesialpedagogikk Marie-Lisbet Amundsen skjer den viktigste læringen for elever i samspill med jevnaldrende som bruker samme språk (Språkrådet, 2019). Dette gjelder både språklæring og sosial læring. Fordi resultater fra forskning viser at samspill med voksne ikke kan kompensere for fravær av sosial samhandling med jevnaldrende, kan ikke tegnspråklige voksne regnes som å erstatte tegnspråklige jevnaldrende (Kermit, Mjøen & Holm, 2010).

Kritikken av dagens organisering knyttes altså til at store deler av barn og unges viktige sosiale samhandling, som lek og relasjonsdanning, skjer i språklig samspill med jevnaldrende, hvor det stilles spørsmål til i hvilken grad dagens skole legger til rette for dette. Kritikken kan sees i sammenheng med bekymringene som kom til uttrykk i forbindelse med nedleggelse av døveskolene, hvor det var nettopp konsekvenser for elevenes språklige og sosiale vilkår som ble trukket frem.

1.5.2 Om norsk tegnspråk og dets situasjon i dagens samfunn

Norsk tegnspråk (NTS) er et av verdens mange tegnspråk, og brukes av døve, hørselshemmede og andre personer tilknyttet tegnspråkmiljøet. Norsk tegnspråk er ikke en visualisering av norsk tale- og skriftspråk, men et fullverdig språk med sin egen grammatikk og setningsoppbygging (Schröder, 2016; Udir, 2022a; Vonen, 2020b). Tegnspråk og talespråk har ulike modaliteter, altså ulike produksjons- og persepsjonskanaler (Schröder, 2016; Vonen, 2016). Talespråk er såkalt vokal-auditive symbol-systemer som oppfattes med hørselen, mens tegnspråkene er gestuelt-visuelle symbol-systemer som oppfattes med synet (Schröder, 2016; Vonen, 2016). I møte mellom tegnspråk og talt språk oppstår det ofte språkblandinger, hvor ulike elementer fra begge språk tas i bruk (Schröder, 2016). Her finner vi det som betegnes som tegn-til-tale, norsk med støttetegn og tegnspråknorsk. Disse er språkblandinger eller kommunikasjonsformer, og ikke selvstendige språk med egen grammatikk (Språkrådet, 2021). Når norsk tegnspråk nevnes i dagligtalen, omtales det gjerne bare som «tegnspråk». På samme måte omtales ofte norsk som «talespråk» eller «tale» når det nevnes i forbindelse med tegnspråk. Oppgaven tar utgangspunkt i norsk tegnspråk, og det er dette som menes i tilfeller hvor begrepet «tegnspråk» blir brukt.

I Norge er det et overordnet kulturpolitisk mål å styrke norsk tegnspråk som grunnleggende kulturbærer (Meld. St. 8 (2018-2019); Språkrådet, 2021). Etter den nye Språkloven (2021, § 7) er norsk tegnspråk det nasjonale tegnspråket i Norge, og står som språklig og kulturelt uttrykk likeverdig med norsk, på samme måte som samisk, kvensk, romani og romanes. Etter loven skal offentlige organer ta ansvar for å verne og fremme norsk tegnspråk, slik at det kan bli et mer vitalt og synlig språk i det norske samfunnet (Språklova, 2021, § 1; Språkrådet, 2021). Selv om stadfestelsen av norsk tegnspråk som Norges nasjonale tegnspråk ble møtt med stolthet og glede i tegnspråk- og døve-samfunnet, har loven også blitt utsatt for kritikk (Prop. 108 L (2019–2020), u.å.). Blant annet Språkrådet og Bergen Døvesenter oppfattet loven som lite forpliktende, og mente den også burde rettighetsfeste døve og hørselshemmedes tilgang til et tegnspråklig miljø, hvor de kan lære, bruke og utvikle ferdigheter i norsk tegnspråk.

Ifølge Språkrådet (2021) mangler det en helhetlig tilnærming og strategi for hvordan norsk tegnspråk kan vitaliseres, hvor alle relevante fagmiljø samarbeider på tvers av sektorer, og hvor aktive tiltak fra det offentlige støtter opp rundt gode tegnspråkarenaer. De beskriver videre den tegnspråklige situasjonen knyttet til barn og unges språklige

rettigheter som urovekkende. De peker på at tilnærmingen fra både helse- og opplæringssektoren ofte er at norsk tegnspråk ikke behøves dersom barnet hører «godt nok». Dersom barnet «må» ha tegnspråk, rådes foreldre ofte til å velge norsk med tegn-støtte eller tegn-til-tale, og til å behandle barnet som hørende (Tegnspråkbarnas utvalg, 2021, referert i Språkrådet, 2021). Fokuset på hørselsteknologi som et alternativ som erstatter norsk tegnspråk frarøver barn og unge muligheten til å selv gjøre språkvalg mellom norsk og norsk tegnspråk. Det er en misoppfatning at hørselsteknologi gjøre barn normalthørende (Haukedal, 2020; Krogstad, 2020). (Vonen, 2020a) peker på at det oppstod mye diskusjon da cochleaimplantatet kom på nittitallet, særlig knyttet til hva slags språkopplæring barn med slike implantater skulle motta. Selv om diskusjonene etter hvert har blitt færre, består uenighetene (Vonen, 2020a).

Videre peker Språkrådet (2021) på at foreldre til døve og hørselshemmede ofte opplever krav fra offentlige aktører om at de må ta et språkvalg mellom norsk og norsk tegnspråk på vegne av sine barn. Dette strider imot intensjonen i språklovsproposisjonen (Prop. 108 L (2019-2020)), som presiserer at språklig frihet innebærer enkeltmenneskets mulighet til å uttrykke seg på førstespråket sitt og på fellesspråket norsk (Språkrådet, 2021). Det samsvarer heller ikke med Kulturdepartementets fastslåelse av at flerspråklig kompetanse gir kulturelt kompetente borgere (Meld. St. 8 (2018-2019)). Vonen (2020a) peker på at helse- og opplæringssektoren opprettholder sin tilnærming, hvor det ikke eksisterer noe særlig grad av kommunikasjon mellom dem og det tegnspråkfaglige miljøet. Det offentlige mangler forståelse for at tegnspråklige døve og hørselshemmede må kunne samles for å få tilgang til tegnspråk (Språkrådet, 2021). I realiteten fører dette til at døve og hørselshemmede barn og unge ikke får tilgang til norsk tegnspråk som et fullverdig språk som det kan bruke fritt og uanstrengt (Vonen, 2020a). Oppsummert vurderer Språkrådet (2021) situasjonen til norsk tegnspråk i dag som alvorlig presset av en snever forståelse av dövhet, maktstrukturer i systemet og nærskoleprinsippet. Slike faktorer bidrar, ifølge Språkrådet (2021), til fornorsking og patologisering av døve og hørselshemmede, hvor den tegnspråklige minoriteten har liten påvirkning på vitaliteten til sitt eget språk. Språkrådet peker her på at den offentlige anerkjennelsen av norsk tegnspråk, samt språkhistorien til døve, har gjort tegnspråklige døve og hørselshemmede bevisst på at de opplever *audisme*. Denne betegnelsen brukes for å omtale forestillingen om overlegenhet basert på ens evne til å høre eller oppføre seg på samme måte som en som hører (Eckert & Rowley, 2013; Humphries, 1977). Audisme blir

forstått som en form for diskriminering basert på hørendes fordommer mot hørende, bevisst eller ubevisst (Eckert & Rowley, 2013; Humphries, 1977; Språkrådet, 2021). Betegnelsen *fonosentrisme* brukes også om den undertrykkelsen døve opplever fra majoritetssamfunnet (Breivik, 2007; Utdanningsnytt, 2008). Breivik (2007) viser til at dette kan sammenlignes med etnosentrisme, og peker også på at denne undertrykkelsen ofte er skjult og ikke nødvendigvis er ondsinnet.

Ifølge Språkrådet (2021) trenger fagmiljøene økt kunnskap om norsk tegnspråk. I forarbeidet til den nye språkloven ble det også slått fast at det eksisterer lite kunnskap om tegnspråk i samfunnet generelt (Prop. 108 L (2019 –2020)). Regjeringen varslet derfor en bred gjennomgang av tegnspråkfeltet i form av en offentlig utredning, som førte til opprettelsen av Tegnspråkutvalget (Kulturdepartementet, 2021). Utvalget skal gå gjennom lovverk, ordninger og tiltak som omfatter norsk tegnspråk. De skal innhente ny kunnskap om hvilke hovedutfordringer som eksisterer knyttet tilgang til tegnspråk og hvordan utfordringene påvirker ulike området i livet. I tillegg skal utvalget sammenfatte tilgjengelig kunnskap om hvordan ulikt regelverk fungerer i praksis, og gi innspill til tiltak og ordninger som kan øke tilgangen på norsk tegnspråk. I forarbeidene peker Kulturdepartementet på at utvalgets arbeid skal bidra til å synliggjøre den tegnspråklige minoriteten, samtidig som utredningen kan være en anerkjennelse av de som gjennom historien har blitt utsatt for en fornorskning, som ligner blant annet samer og kveners opplevelser (Prop. 108 L (2019 –2020)). Her er det naturlig å tenke at flere av innspillene vil knyttes til aspekter ved opplæringen for tegnspråklige barn og unge. Utvalget skal levere sin rapport 1. juni 2023 (Kulturdepartementet, 2021).

1.5.3 Å være døv – to forståelser

Å være døv kan defineres forskjellig ut ifra ulike normative forståelser, og det ligger derfor en stor kompleksitet i å definere og forstå begrepet. I faglitteraturen skilles det ofte mellom to hovedperspektiver på døvhet: en medisinsk tilnærming som ser døvhet i et funksjonsnedsettelsesperspektiv, og en språklig-kulturell tilnærming som ser døve som en språklig og kulturell minoritet (Breivik, 2007; Fjord, 1996; Haualand, 2006; Språkrådet, 2021; Vonen, 2020a).

Et medisinsk perspektiv betrakter døve og døvhet med et hørende majoritetsblikk, hvor hørsel vektet som det normale (Breivik, 2007). Dermed fremstår døve mennesker som funksjonshemmede, unormale og helbredelsestrengende. Perspektivet tar utgangspunkt i

det Fjord (1996) omtaler som den medisinske modellen, hvor idealet er en «vanlig» og «frisk» kropp. I likhet med andre grupper kategorisert som «funksjonshemmede», blir døve her tildelt underkategorier hvor auditive tester plasserer dem i et kontinuum, som graderer deres avstand fra en «normal» fullstendig hørsel (Fjord, 1996). Ut ifra en medisinsk forståelse kan en dermed identifisere ulike grader av hørselstap: mildt hørselstap (20-40 dB), moderat hørselstap (41-55 dB), moderat alvorlig hørselstap (56-70 dB), alvorlig hørselstap (71-90 dB) og uttalt hørselstap/døvhet (over 90 dB) (Haualand, 2006; Norsk Helseinformatikk, 2022; Pritchard & Zahl, 2013). Fjord (1996) peker på at en slik medisinsk gradering av hørsel tar utgangspunkt i en kategorisk tenkning om ulikhet, hvor dövhet sees som en iboende «feil» i mennesket. Et slikt avvik fra standardkroppen blir i dette perspektivet ekvivalent med det Fjord kaller en ufullstendig tilstedeværelse. På bakgrunn av dette, blir reparasjon av kroppen et mål (Vonen, 2009). Knyttet til dövhet, sees hørselstekniske hjelpemidler som høreapparat og CI som en måte å «løse problemet». Oppfatningen av døve som mindre fungerende versjoner av den hørende standardkroppen kan også bidra til en forståelse av tegnspråk som en mindre fungerende språklig modalitet enn tale- og skriftspråk (Fjord, 1996).

Det andre perspektivet handler om å se verden fra de døves ståsted, med vekt på det visuelle og særegne døvekulturelle, og kan betegnes som *innenfraperspektivet* (Breivik, 2007). Pritchard & Zahl (2013) beskriver at en kulturell forståelse av dövhet omfatter personer som har en hørselshemming og som opplever en sterk tilhørighet til tegnspråkmiljøer og døves samfunn og kultur. Et slikt perspektiv gir en fremstilling av døve som fullverdige medlemmer av en språklig minoritet (Breivik, 2007). Ved å ta del i et tegnspråklig fellesskap, peker Breivik på tegnspråklige døves opplevelse av seg selv som medlemmer av en språklig minoritet, i større grad enn som medlemmer av en funksjonsnedsettelseskategori. Vonen (2009) peker på at en språkpolitisk tilnærming tar utgangspunkt i at døve og hørselshemmede er (potensielle) medlemmer av et norsk tegnspråklig samfunn, med en tilhørende kultur. Denne tilnærmingen er ikke utbredt i det norske storsamfunnet (Språkrådet, 2021). Språkrådet (2021) peker også på at offentlige aktører med tegnspråklig sektorspesifikt ansvar i helse- og oppvekstsektoren ikke alltid kjenner godt nok til den tilnærmingen som er ratifisert i FNs konvensjon om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD), samt språkpolitikken som er lovfestet i Språkløven.

De to perspektivene kan sees som konkurrerende ideologier i det norske samfunnet, hvor flere identifiserer det medisinske perspektivet som å dominere (Breivik, 2007; Språkrådet, 2021; Vonen, 2009, 2020a). De to oppfattelsene av døvhet skiller også mellom i døvesamfunnet. I engelskspråklige land vil en ofte skille mellom skrivemåtene *deaf* og *Deaf*, hvor den første henviser til det medisinske aspektet ved døvhet og den andre til en sosial eller kulturell tilhørighet til døvemiljøet (Haualand, 2006). Breivik (2007) peker på at selv om døve er klar over at andre kan vurdere dem som funksjonshemmede, har de færreste en opplevelse av seg selv som ufullstendige eller funksjonshemmede. Et syn på døve etter det medisinske perspektivet kan føre til konsekvenser som assimilasjon og fornorskning, hvor døve i beskrivelser av seg og sin gruppe opplever å bli utsatt for et medisinsk maktspråk (Språkrådet, 2021; Vonen, 2009). Sett i sammenheng med de faktiske situasjonene og problemstillingene døve møter i dagliglivet, må døvhet derfor løsrives fra en ren biomedisinsk kategori og plasseres mer tydelig i antropologien (Fjord, 1996). Å utelukkende forstå døve fra et medisinsk perspektiv, som en gruppe med funksjonsnedsettelse, er altså utilstrekkelig (Breivik, 2007). Dermed er et annet perspektiv nødvendig. Denne oppgaven vil derfor posisjoneres i en språklig og kulturell forståelse av døvhet og døve som gruppe, hvor jeg vil legge til grunn en forståelse basert på innenfraperspektivet.

1.5.4 Døvesamfunnet – en gruppe uten klare kriterier og grenser

Døvesamfunnet i Norge er ett omfattende sosialt nettverk hvor de fleste medlemmene er tegnspråklige døve (Haualand, 2002). For mange norske døve er døvesamfunnet den viktigste kilden til sosial kontakt, og flere utøver mesteparten av sin sosiale samhandling i dette nettverket (Haualand, 2006). Samtidig behersker de aller fleste tegnspråklige døve også norsk i ulik grad og deltar daglig i arenaer hvor hørende utgjør flertallet. Det er i alle samfunn vanlig at døve danner egne sosiale grupperinger. Slike store sosiale og ofte sterke nettverk av døve finnes over hele verden og kalles gjerne døvesamfunn eller døvemiljø (Haualand, 2006). På engelsk brukes begrepene *Deaf community* og *Deaf World*. Det finnes ingen entydig forskjell mellom de to begrepene, verken på norsk eller engelsk, men de brukes i varierende grad til å omtale tegnspråklige døve som identifiserer seg som medlemmer av en språklig og kulturell minoritet. I noen tilfeller brukes begrepene også til å omfatte tegnspråklige hørende og andre aktører som er forbundet med døve. Døvesamfunnet innehar en kollektiv kultur hvor identifisering med de andre medlemmenes språk og erfaringer er avgjørende for ens egen deltagelse i gruppen, ikke

det individuelle hørselstapet (Haualand, 2006). På denne måten er medlemskap i døvesamfunnet en oppnådd, og ikke en tilskrevet, status (Ohna, 2001).

Fordi det ikke finnes entydige definisjoner av døvhet, eksisterer det heller ingen klare grenser eller kriterier for medlemskap i døvesamfunnet. Tilhørighet til døvesamfunnet kan oppstå på ulike måter og grad av hørselstap er ikke i seg selv et kriterium for medlemskap (Haualand, 2002; Ohna, 2001). En person som medisinsk defineres som døv, opplever ikke nødvendigvis en språklig, kulturell eller sosial tilhørighet til andre døve (Haualand, 2006). Samtidig kan personer som i et medisinsk perspektiv regnes som tunghørte ha sterk tilknytning til språket og døvesamfunnet, og anses som døv både av seg selv og andre (Haualand, 2006). Dermed kan en medisinsk tunghørt person i større grad ha en tilknytning til døvesamfunnet og oppleve seg selv som døv, sammenlignet med en medisinsk døv person. I tillegg kan hørende som er vokst opp i et tegnspråklig miljø føle sterk identifikasjon med og tilhørighet til døvemiljøet. Dette gjelder hovedsakelig hørende barn som har en eller to døve foreldre, ofte omtalt som kodaer (Kids of Deaf Adults, 0-18 år) eller codaer (Children of Deaf Adults, 18 år og utover) (Haualand, 2006; Ohna, 2001; Solem, 2015). Solems (2015) boktittel «Hørende i ørene, døv i magen», er en god beskrivelse av en slik tilknytning til døvesamfunnet. Fordi hørselshemmingen i seg selv har lite å si for identifisering med døvesamfunnet, kan også andre kriterier vurderes (Haualand, 2006, s. 19). Bruk av andre kriterier vil, ifølge Haualand, føre til usikkerhet, fordi ingen kriterier kan regnes som nøytrale.

De utydelige kriteriene for medlemskap i døvesamfunnet gjør at det heller ikke finnes eksakte tall for størrelsen på det norske døvesamfunnet, verken i forhold til samfunnet generelt eller sammenlignet med antall døve i andre land (Haualand, 2002; Haualand, 2006, s. 18). Utfordringene med å anslå antall døve viser seg i like stor grad i andre land som i Norge (Haualand, 2006). Med bakgrunn i tall fra Verdens helseorganisasjon (WHO) antyder World Federation of the Deaf (WFD) at rundt en promille av den norske befolkningen er døve, noe som utgjør mellom 3500-4500 mennesker (Breivik, 2007; Haualand, 2006, Stenklev, 2022). Et slikt anslag tar utgangspunkt i et medisinsk perspektiv på døvhet, noe Haualand (2006) omtaler som en smal definisjon, nettopp fordi medisinsk hørselstap har lite å si for medlemskap i døvesamfunnet. Haualand (2002) foreslår størrelsen på det norske døvesamfunnet til å befinne seg mellom 5000 og 10 000 mennesker, hvor hun i tillegg til tegnspråklige døve og tunghørte, også regner med deres hørende barn, foreldre av døve barn som har lært seg tegnspråk, og andre

som har kommet til å få en tilknytning til døve. NDF (NDF, 2016) anslår, som tidligere nevnt, rundt 5000 tegnspråklige døve i Norge.

1.5.5 De hørende

I døvesamfunnet omtales ofte ikke-medlemmer som «hørende» (Haualand, 2006). Begrepet fungerer som en generell betegnelse på alt som faller utenom døvesamfunnets «grenser», og kan sees som en måte å omtale *de andre* (Haualand, 2006; Sirnes, 1999). De færreste hørende er klar over denne begrepsbruken før de møter døve som gir dem denne betegnelsen (Haualand, 2006). I likhet med døve er heller ikke hørende en avgrenset eller bestemt gruppe. Noen hørende kan regnes som mindre hørende enn andre, fordi de har lært seg tegnspråk og har mer kontakt med døvemiljøet. Dermed kan også personer som ikke har kunnskap om eller kontakt med døvesamfunnet regnes som mer hørende enn andre. Haualand (2006) peker i forbindelse med dette på en idé om «de andre» som nødvendig for gruppeidentitet. Dermed blir «de hørende» en betegnelse på disse andre, selv om heller ikke dette er en klart definert gruppe.

2 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for tidligere forskning som kan bidra til å belyse oppgavens tema, og som er spesielt relevant med tanke på oppgavens problemstilling. Innledningsvis vil jeg kort beskrive søkeprosessen. Deretter vil forskning utenfor Norden presenteres, før jeg gir en redegjørelse av forskning i norsk og nordisk kontekst.

2.1 Søkeprosessen

I søkene etter tidligere forskning er databasene Oria og Google Scholar tatt i bruk. I tillegg er det gjort søk i tidsskriftene *Jornal* og *Deaf Studies and Deaf Education* og *American Annals of the Deaf*. Søkeord som har blitt brukt for å finne aktuell forskning er *døv (deaf)*, *tegnspråk (sign language)*, *barn og unge/ungdom (children/youth/adolescents)*, *elever (students/pupils)*, *skole/opplæring (school/education)*, *sosial (social)* og *inkludering (inclusion)*. Ulike kombinasjoner av søkeord resulterte i ulike treff, hvor jeg til sammen fikk opp 425 440 artikler, hvorav 131 873 var fagfelleverderte, og 189 av disse igjen var norske. Særlig i de norskspråklige søkene var det et lavt antall treff, noe som ifølge Hualand et al. (2021) ofte skjer når «tegnspråk» (eller «sign language») er ett av søkeordene. I tillegg til automatiske søk i databaser, er derfor også manuelle søk (snøballmetoden) tatt i bruk, hvor jeg har lest gjennom litteraturlistene i den forskningen jeg har funnet, for å finne annen relevant forskning. Denne metoden var særlig relevant i norsk kontekst. Det er utelukkende fagfelleverdert forskning som er inkludert.

Jeg har valgt å ekskludere forskning som tar for seg hørselshemmede barn og unge uten å omtale tegnspråk. Med formål om å finne forskning relevant for ungdomsskolen, har jeg også ekskludert forskning som utelukkende tar for seg aldersgrupper over 18 år eller under 10 år. Noe av forskningen som er inkludert har informanter over 18 år, men som handler om informantenes skolegang i ungdomsalder. For at forskningen skulle være relevant for oppgavens problemstilling har jeg også utelatt forskning som eksplisitt tar for seg faglige aspekter ved skolen, og som utelukkende baserer seg på lærere og foresattes perspektiver. Videre er forskning som omhandler etiske sider ved CI, lingvistiske aspekter ved tegnspråk, fysiske tilpasninger ved skolen, kombinert sansetap, og tolkens rolle ekskludert. Forskningen som er inkludert omfatter både ordinære skoler og spesialskoler/ døveskoler. Her er forskning som undersøker organisering av opplæring for døve knyttet til deltagelse, döv og hørende kultur, resiliens, inkludering, sosiale relasjoner, ensomhet, livskvalitet og identitet inkludert.

I det videre velger jeg å presentere den internasjonale forskningen først, før jeg tar for meg forskning i Norge og resten av Norden. Her velger jeg å presentere selvstendige studier først, før jeg tar for meg to forskningsoppsummeringer. I denne gjennomgangen stammer mye av forskningen fra USA, da dette er det landet i verden som har størst populasjon døve som bruker samme tegnspråk (American Sign Language), hvor det er et stort akademisk forskningsmiljø knyttet til tegnspråk og døve, blant annet gjennom det tegnspråklige universitetet Gallaudet (Gallaudet University, u.å.). I forskningsresultatene som presenteres her må det tas høyde for at det amerikanske og norske skolesystemet kan være ulike, slik at funn gjort i en amerikansk kontekst, ikke nødvendigvis vil gjelde like sterkt i en norsk kontekst.

Da den nyeste store nordiske forskningsoppsummeringen på feltet kom i 2018, presenteres forskning i Norge og Norden i to deler: forskning før 2018 og forskning etter 2018. Avslutningsvis vil jeg gi en kort oppsummering av forskningsfunnene.

2.2 Internasjonal forskning

2.2.1 Selvstendige studier – samhandling, relasjoner og livskvalitet

De inkluderte studiene undersøker samhandling, relasjoner og livskvalitet hos unge døve. I studiene kommer det frem noen lignende funn, men også ulikheter.

I en kvalitativ intervjustudie undersøkte Foster (1989) ordinære skoler og internatskoler for døve i USA. Data ble samlet inn gjennom åpne dybdeintervju med 25 døve, som tidligere hadde vært elever ved en eller begge skoletypene. I studien fant Foster (1989) både fordeler og ulemper knyttet til hver opplæringsmodell. Informantene som hadde gått i ordinære skoler ga ofte uttrykk for et ønske om muligheter til å møte andre døve elever, samt behov for økt forståelse fra hørende medelever, lærere og administrasjon, og styrkede støttetjenester. Samtidig kommer det frem at informantene erfarte en følelse av prestasjon i deres beskrivelser av livet på ordinære skoler. De var ofte stolte av evnen til å overleve og lykkes i ordinære skoler, til tross for hindringer de møtte og ting de ofret. Studien fant også at informantene erfarte utfordringer knyttet til akademisk og sosial integrasjon i de ordinære skolene, hvor de opplevde sine medelever som uvitende eller som ikke villige til å imøtekomme deres kommunikasjonsbehov.

Blant informantene som gikk på skoler for døve (internatskoler) fant Foster (1989) at de ofte var misfornøyde med opplæringens kvalitet. På den andre siden uttrykte disse informantene færre bekymringer knyttet til det sosiale livet på skolen, og beskrev tilfeller hvor de opplevde deltagelse og vennskap i skolemiljøet. Videre kommer det i Fosters studie frem flere tilfeller hvor informanter beskriver internatskolen som en slags familie, hvor de opplevde en voksende identitet med andre døve. Basert på disse resultatene peker Foster (1989) på at en kunne forventet at informantene som gikk i ordinære skoler angret på dette, og at du skulle ønske at de hadde blitt sendt til eller fortsatt i en internatskole for døve. Imidlertid vektlegger flere av informantene det akademiske utbytte de fikk i ordinære skoler, tross de sosiale utfordringene som fulgte. Her peker Foster (1989) på at valget mellom de to skoletypene kunne representere en form for «handel» mellom akademiske og sosiale muligheter, hvor ordinære skoler ga et bedre tilbud knyttet til faglig prestasjon, mens døveskoler la bedre til rette for informantenes kommunikasjonsbehov og sosiale miljø. Det antydes i studien at begge typer opplæring spilte en avgjørende rolle i sosialisering av informantene. I artikkelens avslutning anbefalte Foster (1989) å gjennomføre ytterligere forskning for å lære mer om døves perspektiver på utdanningstjenester.

En nyere lignende studie, gjort Angelides og Aravi (2006), finner funn som ligner Fosters (1989). I denne kvalitative studien undersøkes døve og hørselshemmede personers erfaringer fra ordinære skoler og spesialskoler på Kypros, gjennom korte intervju med 20 informanter og videre dybdeintervju med fire av disse. I likhet med Foster (1989), fant Angelides og Aravi (2006) at informantene som hadde gått på spesialskoler for døve og hørselshemmede beskrev større muligheter for å utvikle relasjoner i skolesammenheng. Informantene fra disse skolene hadde gode og vennskapelige relasjoner med medelever og lærere, i motsetning til elever ved ordinære skoler, som fremsto som isolert. De rapporterte at de hadde mange venner og kommunikasjonsmuligheter på skolen. Informantene som hadde gått i ordinære skoler bemerket at selv om de hadde mange gode opplevelser i løpet av sin skolegang, førte kommunikasjonsutfordringene med lærere og medelever til ubehag. Angelides og Aravi (2006) fant også at de som hadde gått i ordinære skoler opplevde marginalisering og ekskludering. I motsetning til Fosters (1989) funn, fremsto dette som å ha sammenheng med informantenes selvtillit, heller enn å være direkte knyttet til medelevers og læreres atferd (Angelides & Aravi, 2006). Samtidig knyttes de sosiale vanskene som kommer frem i denne studien til

kommunikasjon og fremmedgjøring av døve og hørselshemmede elever i ordinære skoler. Angelides og Aravi (2006) peker selv på at de i stor grad har reprodusert forskningsfunn fra andre større studier, for eksempel Foster (1989).

Videre har Schick et al. (2013) har gjennomført en studie som sammenligner døve og hørselshemmede unges plassering i ulike skoletyper knyttet til livskvalitet. Denne studien har er kvantitativt design, og undersøkte livskvalitet hos 221 døve og hørselshemmede mellom 11 og 18 år, hvor noen gikk i ordinære skoler, noen i skoler til rettelagt for døve og hørselshemmede, og andre i rene døveskoler.

Resultatene viste få forskjeller i livskvalitet knyttet til skoleplassering. Studien viste at døve og hørselshemmede elever som gikk på skoler tilpasset hørselshemmede, men hadde hørende foreldre, skåret lavere på enkelte domener (deltagelse og opplevd stigma) enn døve og hørselshemmede elever med døve foreldre. Sammenlignet med den generelle befolkningen, skåret de som gikk på skoler med andre døve og hørselshemmede lavere på noen aspekter ved livskvalitet. Dette gjaldt blant annet relasjoner, noe som ikke samsvarer med funnene gjort av Foster (1989) og Angelides og Aravi (2006). Studien konkluderte med at døve og hørselshemmede elevers livskvalitet ikke nødvendigvis varierer etter plassering i skoler, men at det kan forekomme forskjeller i undergrupper av døve og hørselshemmede elever, for eksempel knyttet til foreldres hørselsstatus.

En annen engelsk studie brukte semi-strukturerte intervju av 30 unge døve mellom 13 og 19 år, og deretter tematisk analyse, for å undersøke deres utfordringer knyttet til relasjoner med hørende jevnaldrende (Terlektsi et al., 2020). Av de 30 informantene var seks tegnspråklige. Studien fant at tre av disse seks bare hadde døve venner. Disse tre omfavnet sin døve identitet, deltok i døveklubber og døvekulturen, og beskrev at de følte de kun kunne føle seg knyttet til andre døve og hørselshemmede. I denne studien rapporterte de seks tegnspråklige informantene samlet sett at de hadde utviklet positive og givende relasjoner med deres jevnaldrende, til tross for tidligere opplevd mobbing. Konflikter og sjelden interaksjon med venner ble hovedsakelig rapportert av jenter. Ungdom med moderat hørselstap ble funnet å møte de samme eller enda flere barrierer knyttet til å danne nye vennskap, sammenlignet med ungdom med alvorlig hørselstap. De opplevde å dele selvbilde med sine døve venner, hvor delt språk og opplevelse av å være döv ble sett på faktorer som bidro til vennskap. Av de seks informantene hadde

samtligge opplevd mobbing i barneskolen. De som gikk barneskolen i ordinære skoler, fortalte om mobbingen som en årsak til hvorfor de byttet til døveskole.

2.2.2 Forskningsoppsummeringer – sosial samhandling med hørende

I en forskningsoppsummering har Kluwin et al. (2002) sett på forskning på sosiale prosesser og resultater av samhandling på skolen mellom døve og hørende medelever. I oppsummeringen går forfatterne gjennom 33 studier gjort mellom 1980-2002, hvor døve elever i ordinære eller tilpassede skoler (ikke døveskoler) sammenlignes med andre grupper. Kluwin og medforfattere fant en tendens til at forskning på døve elever tok i bruk observasjonsmetoder med små barn, lærerevalueringer i ungdomsskolealder, og spørreskjema med eldre ungdommer.

Kluwin et al. (2002) peker på fire hovedområder forskningen har fokusert på: sosiale ferdigheter, interaksjon og deltagelse, sosial/sosiometrisk status, og emosjonell fungering (affective functioning). Forskningsoppsummeringen viste fire hovedfunn: (1) hørende elever var mer sosialt modne enn døve elever, (2) døve elever interagerer mer med døve medelever enn med hørende, (3) døve elever ble delvis aksepterte av hørende medelever, og (4) selvtillit hadde ikke sammenheng med hvilken grad elevene var del av ordinær opplæring (extent of mainstreaming). Forskningsoppsummeringen dannet ikke grunnlag for brede generaliseringer om virkninger av plassering.

En annen engelsk forskningsoppsummering gjort av Batten et al. (2014) undersøker forskning på faktorer som påvirker sosial interaksjon mellom døve barn og deres hørende jevnaldrende. I analyse av 14 forskningsdokumenter fant forfatterne generell manglende konsensus på tvers av studiene. Hovedfaktorene som har vært undersøkt er de døve barnas alder, kommunikasjonsferdigheter og hvilken grad de gikk i ordinære skoler, som samlet sett ble funnet å være positivt assosiert med interaksjon med jevnaldrende. Forskningsoppsummeringen viser også potensielle assosiasjoner mellom CI, akademiske evner og selvtillit med sosial interaksjon mellom døve og hørende jevnaldrende. Det kommer også frem at et lite antall studier fant de hørendes kjennskap og holdning til døve som assosiert med sosial interaksjon.

Den internasjonale forskningen som presenteres fokuserer på sammenligning av døve elevers opplevelser i ulike skoletyper, hvor tema som undersøkes er sosial samhandling, livskvalitet, mestring og vennskap. Det kommer blant annet frem både fordeler og ulemper ved ulike skoletyper.

2.3 Forskning i Norge og resten av Norden

2.3.1 Forskning før 2018 – mangel på inkluderende praksiser

I likhet med den internasjonale forskningen presentert over, har også forskning i Norden vært opptatt av døve elevers psykososiale miljø i skolen. Her kommer det i mindre grad frem forskning som sammenligner døve elevers erfaringer fra ulike skolemodeller.

Forskningsoppsummeringen *Hørselshemmede barn og unges opplæringsmessige sosiale vilkår i barnehage og skole* (Kermit, 2018) gjennomgår nyere nordisk forskning knyttet til barn og unge med hørselshemming i barnehage og skole, og er dermed et sentralt dokument. Rapporten tar for seg tre tidligere vitenskapelige forskningsoppsummeringer, åtte doktorgradsavhandlinger som inkluderer 21 publiserte artikler, fire artikler fra vitenskapelige tidsskrifter, samt tre vitenskapelige rapporter, hvorav hovedtyngden omhandler norske barnehager og skoler. Med ett unntak fra 2008 tar rapporten for seg forskning gjort mellom 2010 og 2017.

I rapporten trekker Kermit (2018) blant annet konklusjoner om at situasjonen til mange hørselshemmede barn og unge i barnehager og skoler er ofte preget av fraværende kompetanse hos voksne, samt utdaterte holdninger, hvor han peker på en «usedvanlig høy grad av samstemthet blant publikasjonene» (s.7). Studien viser samlet sett at nordiske skoler og barnehager i liten grad lykkes med å etablere inkluderende praksiser hvor en har hørselshemmede barn og unge sammen med typisk hørende jevnaldrende. Kermit finner at dette blant annet får konsekvenser for elevenes sosiale vilkår i skolen: hørselshemmede rapporterer om større psykososiale utfordringer, er mer ensomme og har vansker med å oppnå den opplevelsen av medlemskap i fellesskapet blant jevnaldrende som mange andre tar for gitt. Kermit (2018) finner det han beskriver som et massivt fravær av studier som dokumenterer praksisendringer for å fremme sosial inkludering av hørselshemmede elever. Videre finner studien at skoler og barnehager i høy grad holder seg til praksiser som er utviklet for typiske elever, og dermed fremmedgjør utypiske elever. Det kommer frem at inkludering stort sett fremstår som å knyttes til fysisk plassering i ordinær skole. Hørselshemmede barn og unge kan i flere tilfeller oppfattes «på besøk» i sine klasser, fremfor å være selvskrevne medlemmer av fellesskapet. Samtidig viser de psykologiske studiene i forskningsoppsummeringen både høyere risiko for og forekomst av psykososiale vansker blant barn og unge med hørselshemming, sammenlignet med typisk hørende jevnaldrende. Hørselshemmede barn og unge opplever også større grad

av ensomhet og svake relasjoner med jevnaldrende, hvor det pekes på at mange ikke har en eneste venn. Det kommer frem at unge med sansenedsettelse i større grad opplever utestengelse og negativ atferd fra jevnaldrende enn ungdommer flest.

Ifølge Kermit (2018) bidrar forskningsoppsummeringen til å tegne et nyansert bilde av barn og unges sosiale og opplæringsmessige vilkår i barnehage og skole. Rapporten beskriver barnehagens og skolens mangel på inkluderende praksiser som grundig dokumentert, og peker på at videre forskning bør bidra til å finne svar på hvordan inkludering i disse institusjonene kan oppnås i praksis. Selv om det fremdeles eksisterer flere kunnskapshull, bør det generelle bildet nå være så grundig dokumentert at det også stiller spørsmål til hva som bør prioriteres i videre forskning (Kermit, 2018). Ifølge Kermit er det ikke nødvendigvis behov for flere studier som dokumenterer hva som ikke fungerer. Imidlertid peker Kermit her på forskning som undersøker hvordan en kan realisere inkludering av denne elevgruppen i skole og barnehage som svært aktuell.

En annen studie av betydning, som Kermit ikke inkluderer i sin forskningsoppsummering, er Berge og medforfatteres (2003) studie av knutepunktskoler (videregående skoler) for elever med hørselshemming. Her gjennomførte Berge et al. (2003) samtaler og semistrukturerte intervju med 56 personer (elever, lærere, tolker, ledelse, foreldre) som alle var tilknyttet en knutepunktskole. Forskerne fant at både tunghørte og døve elever opplevde det som positivt å gå i et ordinært skoletilbud, hvor de fleste var svært fornøyde med tilbudet sitt. De døve elevene i studien trekker frem viktigheten av at flere tegnspråklige elever går på samme skole, slik at de kan tilhøre et tegnspråklig miljø. Videre finner studien at det ser ut som om knutepunktskolene har lyktes i å etablere slike miljøer, noe som bidrar til elevenes sosiale trivsel. Samtidig kommer det frem at elevene også opplever utfordringer, hvor for eksempel manglende tilrettelegging og kommunikasjon basert på hørendes premisser fører til at døve elever får vansker med deltagelse. Studien viser også stor tolkemangel ved enkelte skoler, samt usikkerhet hos lærere knyttet til hvordan de skal forholde seg til elever med hørselshemming (Berge et al., 2003).

2.3.2 Forskning etter 2018 – politiske tilnærminger og tilgang til språk

Etter Kermits forskningsoppsummering i 2018 er det også gjort noen nordiske studier av relevans for masteroppgavens tema. Dammeyer og Ohna (2021) har gjennomført en tematisk analyse av innholdet i nasjonale politiske dokumenter, hvor de gir en historisk sammenligning av organisering av opplæring for døve og hørselshemmede elever i Ska-

ndinavia gjennom de siste 30 årene. Analysen baserer seg på tre sentrale motsetninger Dammeyer og Ohna finner i historie og litteratur: (1) talespråk versus tegnspråk, (2) ordinær skolegang versus spesialskoler for døve, og (3) døv kultur og identitet versus ny hørselsteknologi.

Dammeyer og Ohna (2021) finner at tilnærminger til opplæring for døve i Skandinavia har blitt formet og preget av kontroverser og debatter om språk, utdanningspolitikk og ny teknologi. De overordnede funnene i studien er at utdanningsplanleggingen i Skandinavia har vært ganske lik i løpet av de siste 30 årene, samtidig som det kommer frem noen ulikheter. I Norge finner Dammeyer og Ohna (2021) en utvikling hvor politikk basert på integrering, og senere inkludering, sammen med et fokus på tospråklig og to-kulturell opplæring, på 1990-tallet dannet grunnlag for et lovverk som støttet en tospråklig og tokulturell opplæring. Imidlertid førte den økte forekomsten av CI til nedgang i søknader til døveskolene, som videre førte til nedleggelse av disse. Forskerne peker her på at lovverket fra 1990-tallet og retten til tegnspråkopplæring i dag opprettholdes og *delvis praktiseres*. De peker på et behov for videre forskning fra flere ulike land, som bruker ulike teoretiske og metodologiske tilnærminger, for å belyse kompleksiteten som ligger i organiseringen av opplæring for døve og hørselshemmede barn.

Et annet verdifullt bidrag i nordisk kontekst, er en litteraturstudie gjort av Hauland et al. (2021), på oppdrag fra Språkrådet og Nordisk tegnspråknettverk. Her er barn og unges tilgang til tegnspråk i Norden undersøkt. Litteraturstudien tok for seg 13 dokumenter, hvorav åtte var fagfellevurderte artikler, to rapporter, to kapitler i redigerte akademiske bøker og en doktorgradsavhandling. Av de tretten legger forfatterne hovedfokus på de åtte dokumentene som inneholder empirisk forskning. Hauland et al. (2021) peker her på at dokumentenes publiseringsstidspunkt kan indikere at spørsmålet om tilgang til tegnspråk har utviklet seg som et særlig aktuelt forskningsspørsmål etter 2010. Økningen i forskning etter 2010 kan mulig ha sammenheng med den samtidige formelle statushevingen av tegnspråk, samtidig som mange døveskoler har blitt nedlagt det siste tiåret (Hauland et al., 2021). Av de 13 tekstene er syv skrevet om norske forhold. Hauland og medforfattere finner her at de fire kvantitative studiene som er inkludert, hvorav to er norske, viser at eksistensen av og tilgangen til et tegnspråkmiljø er begrenset. Gitt utviklingen med nedleggelse av døveskolene de siste tiårene er det belegg for å anta at disse arenaene nå er færre og mer spredt, og dermed også mindre tilgjengelige for tegnspråklige barn (Hauland et al. 2021). Her kommer det også frem at miljøer der tegnspråk bru-

kes kjennetegnes av et høyt innslag av personer med lave eller ingen ferdigheter i tegnspråk. Her peker Haualand og medforfattere på utfordringer med å vurdere eller si noe om hva som egentlig utgjør en tegnspråkarena, særlig når andelen ikke-tegnspråklige er så høy som studiene indikerer. Analysen av de fire kvalitative studiene bekrefter at en arenas tilgjengelighet fordrer at den skapes, vedlikeholdes og opprettholdes. Tegnspråkarenaer er få og små, og behøver anerkjennelse og støtte for å bli reelt livskraftige og levende arenaer for kommunikasjon og interaksjon på tegnspråk (Haualand et al., 2021). Samtidig viser de kvalitative studiene at tegnspråk sjelden eller aldri er det eneste språket som brukes i tegnspråklige arenaer, men brukes sammen med, eller ved siden av, både skrift og tale og deltagerne veksler mellom de ulike modalitetene. Dette sammenfaller også med funn fra de kvantitative studiene.

Litteraturgjennomgangen bekrefter et eksisterende paradoks, hvor nordiske tegnspråk er offentlig anerkjent i lovgivningen på den ene siden, mens de praktiske aspektene av hva det betyr å sikre arenaer, steder og sammenhenger hvor tegnspråklig kommunikasjon skjer spontant og naturlig er oversett av forskere, så vel som beslutningstakere, på andre siden (Haualand et al., 2021). Paradokset innebærer en tilsynelatende klar vilje til å sikre tegnspråkliges rettigheter, samtidig som det mangler tiltak for å sikre at arenaer hvor barn og unge kan bruke tegnspråk med hverandre. Haualand et al. (2021) beskriver mangelen på dokumentasjon av og om arenaer der tegnspråk brukes som spesielt bekymringsfullt nå som døveskolene er nedlagt og antallet barn og unge som mottar opplæring i et tegnspråkmiljø har gått ned. Ifølge litteraturstudien vet vi lite om hvordan, når og hvor barn og unge bruker tegnspråk, og det ligger uklarheter i hva det vil si å ha rett til opplæring i og på tegnspråk (§2-6). For de fleste barn som skal få opplæring i og på tegnspråk, er det i dag ikke lenger en realitet at det finnes muligheter for jevnlig sosial omgang med jevnaldrende på tegnspråk (Haualand et al., 2021).

2.3.3 Oppsummering

Forskningsoppsummeringen viser at de internasjonale studiene i større grad har fokusert på å sammenligne erfaringer fra ulike skoletyper for døve og hørselshemmede. Det kommer frem funn som tyder på at ulike skoletyper kan oppleves forskjellig, hvor det kommer frem både positive og negative sider ved dem. Her kommer det blant annet frem funn som beskriver døveskoler som positivt for sosial samhandling, men negativ for undervisningens kvalitet. Samtidig kommer det frem at døve elever i ordinære skoler kan oppleve stolthet i å mestre sin skolegang her. I norsk og nordisk kontekst kommer

det frem at skolesystemet i lite grad kan sees som å legge til rette for reell inkludering og deltagelse for døve elever. Det kommer også frem at juridiske og utdanningspolitiske føringene for opplæring av døve elever kun følges delvis opp i skolen. Til slutt kommer det frem at det kan knyttes store usikkerheter til døve elevers faktiske tilgang på tegnspråk og tegnspråklige miljøer. Funnene som kommer frem danner noe av bakgrunnen for denne oppgaven og dens formål, samt relevans for spesialpedagogikk.

3 Oppgavens teoretiske rammeverk

I dette kapittelet er oppgavens teoretiske rammeverk presentert. Teorier er valgt med bakgrunn i oppgavens problemstilling og funnene som ble gjort. I første del vil jeg presentere teoretiske perspektiver på *agency*, med utgangspunkt i Ortner (2001, 2006) beskrivelser av ulike former for *agency*. Her velger jeg å omtale *agency* som *aktørskap*, fordi dette begrepet til en viss grad har gjennomslag i den nordiske litteraturen og forskningen som omtaler *agency* (se for eksempel Bergnehr, 2019; Book, 2022; Halvorsen, 2021; Lager, 2021; Steien & Monsen, 2023). I andre del vil jeg gjøre rede for et flerspråklig og flerkulturelt perspektiv. Her vil jeg blant annet bygge på Barths (1998) perspektiver på grenser mellom grupper.

3.1 Perspektiver på aktørskap

I den offentlige debatten kan man se en tendens til at døve, i likhet med andre elever som beskrives å ha "funksjonsnedsettelse", plasseres i en slags "offerposisjon", hvor de ensidig sees som ofre for skolesystemet og dets organisering. Samtidig som dette er et viktig perspektiv, ønsker jeg i min oppgave å løfte frem i hvilken grad informantenes egne fortellinger bidrar til å konstruere dem som individer i posisjon til å gjøre aktive refleksjoner og valg i møte med skolesystemet og de sosiale vilkårene de opplever der. Å tilføre et aktørskap-perspektiv til studien kan bidra til å øke vår forståelse av elevenes situasjon og dens kompleksitet. I tillegg kan tilhørighet og identitet som døv tenkes å legge grobunn for aktørskap basert på gruppetilhørighet. Det er med bakgrunn i dette jeg har valgt å bruke perspektiver på aktørskap, både på individ- og gruppenivå, som en sentral del av det teoretiske rammeverket for min oppgave.

Aktørskap brukes som et teoretisk begrep for å omtale menneskers mulighet og evne til å handle (Ortner, 2001). Hvordan en som forsker forstår begrepet aktørskap gir også implikasjoner for forståelsen av menneskelighet, kausalitet, handling, ønsker og intensjon (Ahearn, 2000, 2001). Ortner (2006) peker på en variasjon av forståelser og definisjoner av aktørskap i faglitteraturen, noe som synliggjør sentrale utfordringer når det kommer til definisjonen av begrepet. Begrepet må derfor defineres tydelig, både for forskeren og leserens skyld (Ahearn, 2000). I denne studien forstås aktørskap som å referere til menneskers sosiokulturelt medierte evne til å handle, en definisjon som innebærer at all handling oppstår og opptrer i en sosiokulturell kontekst, «both in its production and in its interpretation» (Ahearn, 2001, s. 112).

3.1.1 Strukturasjon, «practice theory» og «serious games»

Forestillingen om aktørskap vokste frem på 1970-tallet og ble videre popularisert av sosiologen Anthony Giddens rundt 1980-tallet (Ahearn, 2000). Store deler av Giddens sitt arbeid grunner i et forsøk på å komme forbi den teoretiske dualismen som har skapt et skille mellom individualistiske og kollektivistiske perspektiver (Appelrouth & Edles, 2021). Giddens ønsket å vise hvordan menneskers handlinger og strukturene rundt dem ikke sto i et motsetningsforhold, men heller kunne forstås som gjensidig avhengig av hverandre (Giddens, 1977). Dermed skapte han et nytt metodisk rammeverk for samfunnsvitenskapene, hvor nøkkelbegrepet er *strukturasjon* (Bryant & Jary, 1991; Nielsen, 2020). Teorien om strukturasjon har som formål å overkomme et ensidig syn på individ-er og strukturer som dualistiske, ved å heller vise hvordan de to kan opptre i en *dualitet*: «social structures are both constituted *by* human agency, and yet at the same time are the very *medium* of this constitution» (Giddens, 1977, s. 121). Strukturer konstitueres gjennom handling, samtidig som handling konstitueres strukturelt (Giddens, 1976). Derav blir strukturenes doble karakter fremtredende, ved at de både er betingelser for og konsekvenser av menneskelig samhandling (Nielsen, 2020). Ifølge Giddens (1976) er det også essensielt i forståelsen av strukturer at de ikke utelukkende legger begrensninger for menneskers aktørskap, men også skaper muligheter.

Menneskers handlinger kan altså sees som knyttet til sosiale strukturer på en gjensidig konstituerende måte, hvor mennesker skaper samfunnet, som også skaper dem (Ahearn, 2000). Denne måten å tenke om aktørskap og strukturer sees også i professor og kulturantropolog Sherry Ortners *practice theory* (Ahearn, 2000). «Practice theory» er en teori om forholdet mellom strukturene i samfunn og kultur på den ene siden og menneskelig handling (aktørskap) på den andre (Ortner, 1989). Her vektlegges de sosiale påvirkningene på aktørskap, hvor menneskelig handling står sentralt, men aldri betraktes isolert fra de sosiale strukturene som former dem (Ahearn, 2001; Hagatun, 2021). I bred forstand er den fundamentale antagelsen i «practice theory» at kultur konstruerer mennesker til former for sosiale aktører, som gjennom deres liv reproduserer og/eller transformerer den kulturen som skapte dem (Ortner, 2006). «Practice theory» handler om et ønske om å forstå hva systemet kommer av, hvordan det produseres og reproduseres, samt hvordan det kan ha endret seg i fortiden og bli endret i fremtiden (Ortner, 1984). Aktørskap står dermed aldri for seg selv, men må forstås som del av Giddens' strukt-

urasjon, som Ortner (2006) beskriver som «the making and remaking of larger social and cultural formations» (s. 134). Ortner (1989) peker også på strukturenes dualitet, hvor de er «both lived in, in the sense of being a public world of ordered forms, and embodied, in the sense of being an enduring framework of dispositions that are stamped on actors' beings» (s. 13). Ortner vektlegger anerkjennelse av asymmetri og dominans i bestemte historiske og kulturelle kontekster, i tillegg til en bevissthet rundt de kulturelle føringene og begrensningene individer handler innenfor (Ahearn, 2001).

Med intensjon om å bevege «practice theory» i nyere retninger, har Ortner (2006) utarbeidet begrepet *serious games*, hvor aktørskap også regnes som et sentralt begrep. «As in practice theory, social life in a serious games perspective is seen as something that is actively played, oriented toward culturally constituted goals and projects, and involving both routine practices and intentionalized action» (s. 129). Sosiale aktører er alltid involvert i, og kan derfor aldri handle utenfor, mangfoldigheten av deres sosiale relasjoner. Ortners (2006) forestilling om «serious games» har den hensikt å gjøre det umulig å forestille seg aktøren som fri eller uten begrensninger. Som aktører er mennesker alltid «engaged with others in the play of serious games» (s. 130).

Ifølge Ortner (2006) blir aktørskap ofte tilskrevet en mindre grad av kompleksitet enn det burde, særlig med tanke på relasjonen mellom individet som aktør og samfunnet rundt individet. Ortner (2001) beskriver aktørskap som en uunnværlig sosiologisk teori og argumenterer for at aktørskap omhandler flere dimensjoner. Hun foreslår et grovt skille mellom to komponenter, eller meningsfelt, ved aktørskap: *maktaktørskap* og *intensjonelt aktørskap* (Ortner, 2001, 2006; Hagatun, 2021). Det første meningsfeltet knyttes til forestillinger om makt, hvor utøvelsen av aktørskap er underlagt ulike maktforhold, som sosial ulikhet, asymmetri og tvang, og inkluderer både undertrykkelse (domination) og opposisjon (resistance). Det andre meningsfeltet knyttes til forestillingen om menneskers intensjoner, som knyttes til deres evne til å både formulere og gjennomføre ulike *prosjekter*, en prosess som alltid skjer i en kulturelt konstituert kontekst. De to komponentene ved aktørskap er ikke gjensidig utelukkende og utgjør heller ikke aktørskap i seg selv. Ifølge Ortner, kan disse imidlertid regnes som aktørskap i det de interagerer med hverandre (Ortner, 2006; Hagatun, 2021). Ortner (2001) understreker samtidig at aktørskap er et komplekst fenomen, og at disse to sidene ikke nødvendigvis utgjør aktørskap til det fulle.

3.1.2 Aktørskap som makt – «på begge sider av makten»

Aktørskap blir oftest brukt til å referere til de ulike formene for makt mennesker har til disposisjon (Ortner, 2001, 2006). Fremveksten av konseptet aktørskap hadde sine røtter i nettopp makt, og delvis på grunn av aktørskaps historie sidestilles ofte begrepet med ideen om motstand eller opposisjon (Ortner, 2006). En sterk teorisering av aktørskap må, ifølge Ortner, knyttes tett til problemstillinger om makt og ulikhet.

Knyttet til makt, handler aktørskap om individers evne til å handle på egne vegne, påvirke andre mennesker og hendelser, samt å opprettholde en form for kontroll over egne liv (Ortner, 2001). Sosial makt og aktørskap er tett tilknyttet hverandre og dermed er aktørskap relevant for både undertrykkelse og opposisjon (Ortner, 2001, 2006). Maktbegrepet i forestillingen om aktørskap er dermed todelt, hvor makt operer ovenfra gjennom dominans, samt under fra som opposisjon. Personer i makthavende posisjoner kan sees som å «ha», legitimt eller ikke, det som kan forstås som «mye» aktørskap. Imidlertid har undertrykkede mennesker også alltid en viss kapasitet, noen ganger en svært signifikant kapasitet, til å utøve en form for påvirkning på måten hendelser utspiller seg (Ortner, 2001). Dermed kan aktørskap identifiseres «på begge sider av makten», selv om dette vil være et asymmetrisk forhold. Maktaktørskap innebærer dermed alt fra direkte opprør på en side, til ulike former for «foot dragging», og en kompleks og ambivalent aksept av undertrykkende kategorier og praksiser som, i øyeblikket de adopteres, aktivt endres (Ortner, 2001, s. 78). Her er det altså ikke utelukkende direkte motstand eller opposisjon som regnes som aktørskap, men også «complicity with, accommodation to, or reinforcement of the status quo – sometimes all at the same time» (Ahearn, 2000, s. 13). I et maktperspektiv kan aktørskap dermed foregå gjennom åpenlyse former for motstand, men også ved omforming og nytenkning i møte med ulike maktstrukturer (Ortner, 2001). Aktørskap formes, fremmes og hemmes altså på ulike måter under ulike strukturelle maktforhold. Slikt aktørskap kan vise seg på både individ- og gruppenivå, i det Hagatun (2021) beskriver som «the powers of both subjective and intersubjective agency» (s. 35).

3.1.3 Aktørskap som intensjonalitet – kulturelle prosjekter

Intensjonalitet dreier seg om et vidt spekter av både kognitive og emosjonelle tilstander som, i ulike bevissthetstilstander, er rettet fremover mot et slags mål (Ortner, 2006). Det handler om menneskers hensikter og ønsker (Ortner, 2001). Dette innebærer alt fra individers bevisste planer, deres mer uklare mål og idealer, til bevisste eller ubevisste ønsk-

er, lengsler og behov (Ortner, 2006). Intensjonalitet blir brukt til å betegne alle måtene menneskers handlinger kognitivt og emosjonelt rettes mot en hensikt.

Etter Ortners (2006) forståelse er det forskjell mellom aktørskap og det hun kaller *rutinemessige praksiser* (routine practices). Rutinemessige praksiser brukes til å omtale de praksiser eller handlinger mennesker gjør med liten grad av refleksjon og planlegging. Sammenlignet med rutinemessige praksiser, innebærer aktørskap i større grad intensjonaliserte handlinger. Ortner (2006) peker på intensjonalitet som å beskrive selve kjernen av aktørskap. Aktørskap skilles altså fra rutinemessige praksiser nettopp gjennom intensjonalitetens sterke og aktive, ikke nødvendigvis fullstendig bevisste, rolle (Ortner, 2006). Det finnes imidlertid ikke et klart skille mellom hva som er rutinemessige praksiser og hva som er aktørskap. De to kan heller sees som å utgjøre hvert sitt ytterpunkt på et kontinuum. Likevel ser Ortner det som hensiktsmessig å opprettholde et skille mellom aktørskap og rutinemessige praksiser, nettopp for å tydeliggjøre intensjonalitetens betydning for aktørskap.

Hos alle teoretikere som omtaler aktørskap ligger det til grunn en generell enighet om at aktørskap er universelt (Ortner, 2006). Aktørskap sees altså som del av en fundamental menneskelighet, som iboende i mennesket. Samtidig er det også generell enighet om at aktørskap alltid er *kulturelt og historisk konstruert*. Altså har alle mennesker en form for kapasitet til å utøve aktørskap, men formene dette aktørskapet tar vil variere som følge av kulturell og historisk kontekst. Ortner bruker begrepet *prosjekter* («projects») til å omtale menneskers individuelle mål, hvor forestillingen om individuell intensjon og lengsel er fremtredende. Imidlertid må en alltid se slike prosjekter som kulturelt og historisk betinget. Derav blir prosjektene *kulturelle prosjekter* («cultural projects»).

Aktørskap som intensjonalitet handler dermed om livet som organisert i form av kulturelt konstituerte prosjekter, som tilfører individers liv mening og formål (Ortner, 2001). Mennesker søker å utrette noe innen et rammeverk av deres egne vilkår, deres egne «categories of value» (Ortner, 2001, s. 80). Menneskers kulturelle ønsker eller intensjoner sees som å vokse frem fra strukturelt definerte ulikheter basert på sosiale kategorier og maktforskjeller. Dermed utøves aktørskap aldri helt fritt, men alltid under visse strukturelle vilkår (Ortner, 2001, 2006). Det betydelige i denne sammenhengen, peker Ortner (2001) på, er den brede rekkevidden av intensjonaliteter som produseres.

3.1.4 Forholdet mellom makt og intensjonalitet

Maktaktørskap kan, ifølge Ortner, sees i kontrast til intensjonelt aktørskap. Som nevnt, beskriver Ortner (2006) det intensjonelle aktørskapet som i en viss forstand å være aktørskapets mest fundamentale dimensjon. I møte med ulike maktforhold er det nettopp den intensjonelle prosjektdimensjonen som blir forstyrret eller hemmet i det mennesker og grupper undertrykkes. Samtidig er det den intensjonelle dimensjonen som vokser frem som selve makten for de makthavende, hvor deres undertrykkelse av andre sjelden er et mål i seg selv, men heller et middel for å foreta egne kulturelle prosjekter. I forlengelse av dette er det også den intensjonelle dimensjonen de med mindre makt søker å dyrke og beskytte. «Perhaps resistance is always of this nature: protecting projects, and indeed the right to have projects» (Ortner, 2001, s. 81).

Poenget med å skape et skille mellom aktørskap som makt, og aktørskap som intensjonalitet er at den første baserer seg på forholdet mellom de som undertrykker og de undertrykkede, og dermed også i stor grad defineres på den makthavendes premisser (Ortner, 2006). Aktørskap som prosjekter er derimot definert av mer lokale eller individuelle oppfattelser av hva som er godt og ønskelig, og hvordan en kan strebe etter dette. En slik form for aktørskap handler ikke nødvendigvis om undertrykkelse og opposisjon. Ortner (2001) fremhever at distinksjonen mellom maktaktørskap og intensjonelt aktørskap kan sees som en forenkling og hevder at de to meningsfeltene i praksis ofte er uatskillelige: «It is about people having desires that grow out of their own structures of life, including very centrally their own structures of inequality, and it is about ethnographic writing that brings these to the fore» (s. 81).

3.2 Interseksjonalitet

Ved å synliggjøre aktørskap, blir også strukturer og deres funksjoner synliggjort. For å videre løfte frem hvordan aktørene får ulike posisjoner i møte med strukturene, og hvordan strukturene kan betraktes som ulike krefter og prosesser i møte med mennesker og deres aktørskap, vil det interseksjonelle perspektivet her tas i bruk. Ved å identifisere ulike interseksjoner av kategorier i tegnspråklige døve elevers liv, ønsker jeg å videre utdype forståelsen deres skolehverdag.

Interseksjonalitetens grunntanker har lange historiske røtter, men ble først utviklet som begrep i 1989 av den amerikanske forskeren Kimberlé Williams Crenshaw (Hankivsky, 2014; Simpson, 2009). Interseksjonalitet har etter hvert blitt forstått og diskutert på ulikt

vis, både som teori, metodologi, paradigme, linse og rammeverk, også i det spesialpedagogiske fagfeltet (Gullikstad, 2013; Hankivsky, 2014; Morken & Dalen, 2015). Gullikstad (2013) beskriver kjerneinnholdet i perspektivet som «sammenvevingen eller sammenfiltringen av flere differensierende sosiale kategorier og hva det betyr for individet, sosiale praksiser, institusjonelle ordninger, og kulturelle forståelser med hensyn til makrelasjoner» (s. 2). Interseksjonalitet fremmer en forståelse av mennesker som formet av interaksjoner mellom forskjellige sosiale posisjoner, for eksempel knyttet til funksjonsnedsettelse/ funksjonsfriskhet, kulturell identitet, språklig tilhørighet, etnisitet, kjønn, klasse og alder (Hankivsky, 2014). Interaksjonene oppstår innen en kontekst av sammenkoblede systemer og maktstrukturer, som lovverk og utdanningspolitikk. I interaksjonene skapes former for privilegium og undertrykkelse, knyttet til prosesser som diskriminering, audisme og ableisme. Figuren under viser eksempler på hvordan de ulike sosiale posisjonene, samfunnskrefter og prosesser virker sammen.

Figur 1: Interseksjonalitet i et hjuldiagram



Note. Fra: *Everyone Belongs: A Toolkit for Applying Intersectionality* (s. 5), av J. Simpson, 2009, CRIAW.

Menneskers liv kan altså ikke forklares gjennom enkeltstående kategorier som språklig tilhørighet, kulturell identitet og sosioøkonomisk status, men må sees som multidimensjonelle og komplekse (Hankivsky, 2014). For å bedre fange kompleksiteten i individers tilværelse er interseksjonalitetens sammenkobling mellom ulike perspektiver og kategoriseringsmåter nødvendig (Morken & Dalen, 2015). Levde realiteter formes i et samspill mellom ulike faktorer og sosiale dynamikker. I et interseksjonelt perspektiv sees derfor ulikhet aldri som et resultat av enkeltstående faktorer, men som resultat av interseksjoner av ulike sosiale posisjoner, maktrelasjoner og erfaringer (Hankivsky, 2014). Relasjoner og maktdynamikk mellom sosiale posisjoner og prosesser kan endres over tid og fremtre ulikt avhengig av geografisk plassering. En kan oppleve privilegium og undertrykkelse på samme tid, avhengig av situasjonen eller den spesifikke konteksten en befinner seg i. Et slikt perspektiv på menneskers liv og ulikheter som utspiller seg, kan bidra til å synliggjøre den kompleksiteten som ligger i tegnspråklige døve ungdommers liv og erfaringer i skolen.

Interseksjonalitet er eksplisitt rettet mot endring, dannelsen av koalisjoner blant ulike grupper, og arbeid for sosial rettferdighet (Hankivsky, 2014). I dette perspektivet sees analyser som kobler individets opplevelser til bredere systemer og strukturer som nødvendig for å avsløre hvordan maktrelasjoner skapes og oppleves. Samtidig som det er av betydning å vise hvordan strukturer danner og former betingelser for menneskers handlinger, vil jeg også vektlegge individenes evne og vilje til å gjennom forestillingen om aktørskap. I denne oppgaven ønsker jeg å synliggjøre hvordan elevene selv tenker og handler i møte med strukturer, og i erfaringer og opplevelser av interaksjoner mellom ulike krefter og prosesser i skolesystemet som omgir dem.

I det videre vil jeg ta for meg flerspråklighet og flerkultur, fordi disse både kan sees som strukturer og som utgangspunkt for sosiale kategorier, som er spesielt relevante for dette prosjektet.

3.3 Flerspråklighet og flerkultur – grenser mellom grupper

Fordi tegnspråklige døve kan regnes som en språklig og kulturell minoritet, ønsker jeg som vist innledningsvis, å posisjonere denne oppgaven i et språklig og kulturelt perspektiv. Dette fordi det er faktorer knyttet til språklig tilhørighet og kulturell identitet som i stor grad undersøkes, og ikke døvhet som funksjonsnedsettelse. En forståelse av tegnsp-

råklige døve som en språklig og kulturell minoritet vil kunne bidra til å synliggjøre tegnspråklige døve elever som aktører, både på individ- og gruppenivå. Døve er deltagere i ulike kulturer og beveger seg daglig mellom disse (Haualand, 2006). Derfor vil jeg ta først utgangspunkt i Ohnas (2001) perspektiv på døve som flerspråklige og flerkulturelle. Fordi døve som gruppe også kan beskrives som å ha etniske trekk (Breivik, 2007; Haualand, 2006) vil jeg anvende Barths (1998) perspektiver på grenser mellom etniske grupper som del av oppgavens teoretisk rammeverk. Dette gjøres med den hensikt å tilføre kultur- og minoritetsperspektivet en ny dimensjon og vise hvordan tegnspråklige døve ungdommer forstår seg selv i møte med andre.

3.3.1 Flerspråklighet, kultur og flerkultur

Vonen (Vonen, 2015) peker på at det kan være lett å glemme at minoritetsspråklige til vanlig bruker minst to språk: minoritetsspråket i kontakt med minoritetsgruppen, og majoritetsspråket i møte med storsamfunnet. Dette gjelder også tegnspråklige døve, hvor mange lever i en flerspråklig hverdag (Vonen, 2015). På mange måter kan døves flerspråklige tilværelse sammenlignes med et nasjonalt minoritetsspråk som kvensk, eller et nyere minoritetsspråk, som polsk (Breivik, 2007; Vonen, 2015). Samtidig er det også forskjeller. For eksempel bidrar det faktum at de fleste døve barn har hørende foreldre som ikke kan tegnspråk, sammen med «hørselsnedsettelsen» i seg selv, til at tilgangen til majoritetsspråket norsk blir vanskeligere for disse språkbrukerne (Vonen, 2015).

Hoveddelen av litteraturen som omtaler flerspråklighet og flerkultur i pedagogisk og spesialpedagogisk sammenheng omtaler imidlertid ikke tegnspråklige døve barn og unge, men fokuserer på grupper fra innvandrede kulturer som bruker talte språk. Likevel vil jeg her bruke noe av denne litteraturen for å vise perspektiver som også kan sees som relevante knyttet til tegnspråklige døve, som også er en språklig minoritet i det norske samfunnet.

Scheie (2014) hevder at kategoriseringen av flerkulturelle elever som minoritetsspråklige bidrar til at deres flerspråklige kompetanse kommer i bakgrunnen. Hun peker på at når vi beskriver elever som minoritetsspråklige, vektlegger vi at de ikke snakker majoritetsspråket, og på den måten skaper vi en avstand mellom dem og oss. Scheie foreslår en inndeling av enspråklige og flerspråklige elever, hvor hun peker på hvordan denne

begrepsbruken, sammenlignet med begrepet minoritetsspråklig, gir det å være flerspråklig et løft.

Selj (2019) peker på at flerspråklige personer behersker sine språk i varierende grad, forholder seg til språkene på skiftende måter og bruker dem i ulike sammenhenger. Begrepet *morsmål* brukes ofte for å omtale det språket en person lærte først. Betegnelsen *førstespråk* brukes ofte til å omtale det samme som morsmål, men kan også omtale en persons hovedspråk. Knyttet til tegnspråklige personer kan dette være relevant, fordi deres førstespråk (tegnspråk) sjelden er deres morsmål (talt språk).

Språk og kultur er sterkt knyttet til hverandre, og begrepene brukes ofte sammen. En person som bruker mer enn ett språk til daglig lever også mest sannsynlig i kontakt med flere enn én kultur til daglig (Scheie, 2014). Kultur brukes som begrep i en rekke sammenhenger og anvendes til å forklare svært ulike fenomener (Morken, 2012, s. 83). Samfunnsvitenskapelig er kultur et begrep som forsøker å gripe handlings- og holdningsmønstre som deles av flere individer (Morken, 2012). Kultur kobles ofte til begrepene etnisitet og identitet, og til sammen utgjør disse tre begrepene en måte å forstå mennesker og samfunn på. Spernes (2020) formulerer følgende definisjon av kultur:

Kultur forstås som både ytre kjennetegn (som for eksempel kleskoder og matvaner) og indre kjennetegn (som for eksempel holdninger og verdier) som gjennom ulike former for kommunikasjon skaper vår forståelse av verden samt fellesskap og avstand mellom mennesker. Kultur er ingen statisk tilstand, men den er i kontinuerlig forandring gjennom individets sosialisering i hjem og samfunn. (s. 99, min egen utheving)

Rundt 90 prosent av døve fødes inn i hørende familier, av foreldre som ikke har erfaring med tegnspråk og som ikke kjenner til tegnspråksamfunnet (Haualand, 2006; Språkrådet, 2021). Derfor deler døve også i stor grad de samme kulturtradisjonene som den hørende majoritetsbefolkningen (Breivik, 2007; Haualand, 2006). Samtidig som døve lever i et hørende majoritetssamfunn, opplever de seg likevel ikke alltid som en del av det. Imidlertid kan døve oppleve seg som «within hearing culture but not of it» (Fjord, 1996, s. 60). Ved å bevege seg mellom arenaer hvor en ofte blir en seende observatør, istedenfor en hørende deltager, blir døve kontinuerlige oversettere som, i likhet med antropologer, sammenligner ulike måter å leve på (Fjord, 1996). En slik antropologisk tilstedeværelse kan sees i sammenheng med andre minoritetsmedlemmers opplevelser (Haualand,

2006). Etniske minoriteter kan for eksempel ha ett språk og én tenkemåte hjemme og blant venner, og et annet språk og tenkemåte i møte med storsamfunnet. Breivik (2007) peker i forlengelse av dette på det han kaller for det «etniske» trekket ved døve som gruppe, ved at de gjennom delaktighet i et tegnspråklig fellesskap blir medlemmer av en språklig minoritet. Videre kan organisasjoner som NDF, i tillegg til å være en interessepolitisk organisasjon med fellestrekk med andre organisasjoner av og for funksjonshemmede, også forstås som en type etnisk korporasjon (Eriksson, 1993; Haualand, 2002). Dette fordi organisasjonen er en formell sammenslutning av en gruppe mennesker som tilhører en språklig minoritet, og dermed også har en egen kultur (Haualand, 2002).

3.3.2 Døve som språklig og kulturell minoritet

Døve kan altså regnes som en liten språklig og kulturell minoritetsgruppe på nasjonalt nivå, og møter mange av de samme identitetsutfordringene som medlemmer av andre minoritetsgrupper (Breivik, 2007). Siden 1970-tallet har det også foregått en utvikling i døvemiljøet, hvor døve i økende grad har definert seg selv, samt fått økende aksept for sin status som en språklig og kulturell minoritet (Breivik, 2007). I løpet av de siste ti-årene har det altså skjedd en endring, hvor døve i stadig større grad tolker sine egne liv innenfor en kulturell forståelsesramme (Hjulstad, 1999; Ohna, 2001).

Som nevnt innledningsvis, er det også forskjeller mellom døve og andre minoriteter (Breivik, 2007). En sentral ulikhet handler om rekruttering. Fordi flesteparten av døve fødes inn i hørende familier, har de fleste døve foreldre som tilhører det Breivik omtaler som «den hørende majoritetskulturen», noe som fører til en forsinkelse i deres inntreden i tegnspråkfellesskapet. De omtrentlige 10 prosentene av døve som fødes inn i familier med en eller flere døve medlemmer, rekrutteres på en «ordinær» måte inn i et tegnspråklig miljø (s. 24).

Tegnspråklige døve etablerer sine egne språklige minoriteter, omkranset av de hørende majoriteter (Breivik, 2007, s. 179). I døve minoriteter utvikles unike tradisjoner og karakteristiske væremåter knyttet til hver enkelt gruppe. Slike variasjoner kan forklares gjennom en rekke lokale og nasjonale faktorer, som velstandsnivå, politisk kultur og grad av fonosentrisk undertrykkelse. Det finnes også store likhetstrekk på tvers av ulike døvesamfunn. Den felles undertrykkelseshistorien døve har gjennom den globalt eksisterende fonosentrismen har også en sammenbindende kraft (Breivik, 2007). Døve har også tradisjon for å komme sammen i fellesskap på tvers av landegrenser. Breivik omtaler

derfor døve som en *transnasjonal minoritet*, hvor han argumenterer for at norske døve må forstås utover et nasjonalstatlig territorielt rammeverk, som noe mer enn medlemmer av en nasjonal subkultur. Døv identitet etableres i kontrast til ledende identitetsmodeller, som vektlegger territoriell og nasjonal tilhørighet (Breivik, 2007). Altså kan døve også regnes som en transnasjonal gruppe ved at de er både potensielle og reelle medlemmer av en transnasjonal døvebevegelse som ofte trumfer deres nasjonale lojalitet (Breivik, 2007).

Ohna (2001) peker på at parallelt med at forståelsen av døve har endret seg fra en medisinsk modell til en sosiokulturell modell (i hvert fall innen døvesamfunnet), har det vært en økende interesse for bruk av begreper som tospråklig (bilingual) og tokulturell (bicultural). Ohna viser til at det er få fagpersoner som entydig fokuserer på at døvekulturen utgjør en distinkt kultur i seg selv, men at kulturbegrepet i forbindelse med døve knyttes til begreper som minoritet, subkultur, delkultur, mikrokultur og tokulturalitet.

De siste tiårene har tradisjonelle institusjoner innen døvesamfunnet, som for eksempel døveskolen, gjennomgått endringer (Ohna, 2001). I sammenheng nedbyggingen av døveskolene, peker Padden (1996) på en ny retorikk: «The new vocabulary of ‘culture’ and ‘bicultural’, I would argue, consist of modern ways to recognize the boundaries between Deaf and hearing people, and to imagine what these boundaries should be» (s. 82). Målet med å anvende begrepene kultur og tokulturalitet er dermed ikke å argumentere for eksistensen av døvekultur, men om å forstå relasjonen mellom døve og hørende (Ohna, 2001). Det handler om identitetsspørsmål, om hvem en er lik og hvem en er forskjellig fra. Ohna peker på når sosiale institusjoner endres eller bryter sammen, og grenser som tidligere kunne tas for gitt ikke lenger har samme funksjon, oppstår et behov for en ny måte å opprettholde tidligere tydelige kulturelle grenser ved hjelp av språklige markører. Ved nedleggelse av døveskolene, i tillegg til framveksten av moderne hørselsteknologi, kan grensene mellom «døv» og «hørende» anses som mer uklare. Dermed er det språket som overtar den identitetskonstruerende rollen som blant annet institusjoner som døveskolene tidligere hadde (Ohna, 2001).

3.3.3 Etniske grupper og grenser – «oss» og «de andre»

I forbindelse med grenser mellom grupper, kan en se til sosialantropolog og samfunnsforsker Fredrik Barth (1998) sin tenkning om etniske grenser (ethnic boundaries). Som vist over, deler tegnspråklige døve fellestrekk med etniske grupper og minoriteter. Sam-

tidig som begrepet «etnisitet» blir brukt til å omtale mennesker som har en felles identitet, felles historie og en tradisjonsrik kulturarv, legger ikke disse trekkene nødvendigvis et godt nok grunnlag til å analysere og forstå etniske fenomen (Barth, 1998). Eriksen og Sajjad (2020) peker på at etnisitet handler om menneskers forståelse av seg selv sammenlignet med andre grupper. I sitt arbeid har Barth (1998) søkt å identifisere spesifikke prosesser hvor etniske grupper skapes og opprettholdes i det sosiale liv. Han har sitt fokus på mekanismer, hvor sosiale organiseringer forstås som noe fremvoksende og kultur som karakterisert av variasjon og flyt. I tillegg ser Barth tilfeller av relativ stabilitet i etniske og andre sosiale forhold som å fordre like mye forklaring som tilfeller av endring og utvikling.

Barth mener vår forståelse av etnisitet kan profitere på å i større grad vektlegge etniske gruppers plass i menneskelig samfunn og kultur. Han oppfordrer til å vektlegge «the ethnic boundary that defines the group, not the cultural stuff that it encloses» (Barth, 1998, s. 15). Det handler om grensene mellom grupper og disse regnes som *sosiale grenser*. Dersom en gruppe opprettholder sin identitet når medlemmer samhandler med andre, medfører dette kriterier for medlemskap i gruppen, samt måter å signalisere både medlemskap og eksklusjon. Etniske grupper er dermed ikke utelukkende eller nødvendigvis basert på okkupasjon av territorier. De ulike måtene grupper skapes og opprettholdes på handler imidlertid om kontinuerlig bekreftelse (Barth, 1998).

Barths syn på etnisitet og etniske grupper har i større grad fokus på det sosiale, hvor etnisitet handler om sosial organisering, og innebærer selvtilskrivelse, samt tilskrivelse av andre. De mest betydningsfulle kulturelle faktorene er knyttet til grenser. Disse grensefaktorene handler om kjennetegnene som signaliserer medlemskap til gruppen og de kulturelle standardene som aktørene selv anvender for å evaluere og bedømme handlingene til andre etniske medlemmer. Det handler om å ha opplevelsen av at medlemmene i gruppen «spiller det samme spillet» (Barth, 1998, s. 6). Det handler om opplevelsen av grensene mellom «oss» og «dem», som oppstår og oppleves nettopp i møte med «de andre». Knyttet til døve kan vi her se til skillet mellom «døve» og «hørende», samt hvordan det ikke eksisterer klare kriterier eller grenser for medlemskap i disse gruppene. Begrepene fungerer altså som betegnelser på «oss» og «de andre», uten at disse er definert. Her kan en trekke linjer mellom Barths tenkning og Hualands (2006) beskrivelse av døvesamfunnet som en prosess i stadig bevegelse og forandring, fremfor en fast avgrenset størrelse.

4 Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere og begrunne metodiske valg jeg har tatt i forskningssarbeidet. Først vil jeg gjøre rede for oppgavens forankring i et sosialkonstruktivistisk forskningsparadigme. Deretter vil oppgavens metode presenteres. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg hadde planlagt fremgangsmåten for innsamling av datamateriale, hvilke vurderinger jeg måtte gjøre underveis i faser som var spesielt krevende. Fordi rekrutteringen av informanter ble en hovedutfordring, vil jeg legge vekt på å beskrive denne prosessen. I slutten av kapitlet beskrives forskningsetiske vurderinger jeg har gjort underveis i arbeidet og faktorer som kan ha påvirket forskningens kvalitet vil diskuteres.

4.1 Valg av metode

4.1.1 Kvalitativ metode i et sosialkonstruktivistisk forskningsparadigme

Kvalitativ forskningsmetode er hensiktsmessig når en ønsker å forstå hvorfor mennesker tenker og handler som de gjør (Johannesen et al., 2021). Fordi oppgavens problemstilling søker enkeltindividers opplevelser, valgte jeg derfor å foreta en kvalitativ undersøkelse. I bestemmelse av oppgavens forankring i forskningsparadigme, blir spørsmål om *ontologi* og *epistemologi* av betydning. Ontologi dreier seg om hva som faktisk eksisterer i verden, hva den består av og hvordan den fungerer (Jansen, 2013; Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg plasserer meg innenfor et sosialkonstruktivistisk paradigme, hvor kunnskap om virkeligheten anses som en konstruksjon av forståelse og mening, skapt i samspill mellom forsker og deltaker (Postholm & Jacobsen, 2018). Kunnskapen som konstrueres regnes som en oppfatning av virkeligheten som vil kunne endres i møte med ny kunnskap. Dermed ser jeg virkeligheten som i stadig endring og utvikling, og forskningens tidspunkt og kontekst vil være av betydning for hvilken kunnskap som kommer frem (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018).

Epistemologi handler om hvordan vi kan innhente kunnskap om verden (Jansen, 2013; Postholm & Jacobsen, 2018). I kvalitativ forskning kan en gjennom et sosialkonstruktivistisk paradigme løfte frem hvordan mennesker selv konstruerer virkeligheten de er en del av, ved å gi dem mulighet til å snakke i egne ord (Jansen, 2013; Postholm & Jacobsen, 2018). Fordi jeg søkte en gruppe individers tanker, opplevelser og erfaringer, valgte jeg å anvende kvalitative forskningsintervju som metode. I et forskningsintervju skapes kunnskapen i møte mellom forsker og informanter, hvor begge parter aktivt deltar i konstruksjonen av mening (Silverman, 2014). Informantene betraktes som aktive

aktører, som i tillegg til å sitte på erfaringer og meninger, også legger til, trekker ifra og transformerer fakta og detaljer i sine fortellinger ((Silverman, 2014). I intervju situasjonen er deltakerne underlagt diskurser, maktrelasjoner og oppfatninger som kan påvirke deres handlingsvalg. De kan derfor betegnes som «forfattede forfattere» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20), hvor deres fortellinger ikke regnes som en direkte representasjon av deres tanker, opplevelser og meninger, men som fortellinger påvirket av sosiale fortolkninger og ny-fortolkninger (Silverman, 2014). Datamateriale fra forskningsintervju gir dermed ikke direkte tilgang til deltakernes autentiske selv, men reflekterer kunnskap konstruert i den gitte intervju situasjonen (Roulston, 2010; Silverman, 2014). Dette medfører at jeg alltid må se deltakernes fortellinger i lys av intervjuets kontekst (Silverman, 2014). *Alt* er potensielt av betydning for å forstå prosessen kunnskap produseres gjennom (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.1.2 Semi-strukturerte kvalitative forskningsintervju

I et konstruktivistisk perspektiv fremstår det som av stor betydning å operere med en induktiv tilnærming, med den hensikt å legge minst mulig begrensninger for informasjonen som samles inn (Postholm & Jacobsen, 2018). En induktiv tilnærming innebærer at forskeren gjennom en åpen tilnærming skal gå «fra empiri til teori» (s. 101), i motsetning til en deduktiv tilnærming, som danner sin hypotese med utgangspunkt i teori. Fordi jeg ønsket en induktiv tilnærming, valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte intervju, hvor temaer og spørsmål utarbeides på forhånd og forskeren står fritt til å velge rekkefølgen de stilles i (Postholm & Jacobsen, 2018). Semistrukturerte intervju åpner samtidig for at både forskeren og informanten kan ta opp temaer utenom intervjuguiden. Semistrukturerte intervju så jeg også som hensiktsmessig fordi jeg regnet det som sannsynlig at informantene ville beskrive erfaringer og opplevelser jeg ikke kunne forutse. For å komme nærmere på informantenes opplevelser ønsket jeg derfor å gi dem mulighet til å ta opp temaer som mine spørsmål ikke dekket. Samtidig kunne den kontinuerlige konstruksjonen av kunnskap mellom forsker og informant også frembringe spørsmål hos meg som jeg ikke selv kunne forutsett. Semi-strukturerte intervju innebærer dermed en stadig pendling mellom induksjon og deduksjon, i det som kan sees som en kontinuerlig analyse av konstruert kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Da det er ønskelig å gjennomføre intervjuene på et sted hvor informantene føler seg trygge (Hatch, 2002; Postholm & Jacobsen, 2018), planla jeg å gjennomføre intervju på deltakernes skoler. Fordi kontakten med informantene skulle opprettes gjennom deres

skoler, fremsto også dette som naturlig. Samtidig var jeg også åpen for å gjennomføre intervju hjemme hos elevene eller andre steder de følte seg komfortable, dersom de ønsket dette. Jeg var innstilt på å være tilpasningsdyktig i forbindelse med å hensynta elevene, slik at situasjonen skulle oppleves så trygg som mulig for dem.

4.1.3 Forskningsdagbok

Med bakgrunn i forskningsintervjuets meningskonstruerende kontekst kan også intervjuenes omstendigheter regnes som data (Kvale & Brinkmann, 2015; Latour, 2005). Som intervjuforsker ønsket jeg dermed også å registrere slike omstendigheter gjennom å føre en forskningsdagbok. Denne har gitt meg en ramme for refleksjon og forståelse av prosessene og forandringene som forekom i løpet av intervjuundersøkelsens kunnskapsproduksjon (Kvale & Brinkmann, 2015). I forskningsdagboken har jeg notert observasjoner, tanker og refleksjoner jeg har gjort meg i løpet av forskningsprosessen, særlig i forbindelse med rekruttering og feltarbeid. Utdrag fra forskningsdagboken vil i dette kapitlet brukes aktivt for å belyse og gi innsikt i prosessene som tok sted i konteksten rundt intervjuene.

4.2 Forarbeid til datainnsamling

4.2.1 Utvalg av informanter

Jeg ønsket fra begynnelsen av prosjektet å ha tegnspråklige døve elever som informanter. For meg var det opplagt å intervjuere elevene selv om et tema som omhandler nettopp dem, selv om jeg var forberedt på at det kunne bli krevende å rekruttere deltakere ut ifra min forkunnskap om feltet. Ifølge Grunnloven (1814, §104) og FNs Barnekonvensjon (Barne- og familiedepartementet, 1989) har barn og unge rett til å ytre sine synspunkt, og deres stemme skal vektlegges i saker som gjelder dem selv. Dette gjelder også i forskning, hvor barn har rett til å bli hørt og deres stemme skal regnes som viktig (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2021).

Ved å intervjuere elevene selv søkte jeg dermed å unngå at kunnskap om deres egne erfaringer ble formidlet via en tredjepart, noe som ville påvirket den kunnskapen som kom frem av intervjuene.

Jeg valgte å intervjuere elever fra ungdomstrinnet, en vurdering som baserte seg på flere faktorer. En årsak er elevene i den aldersgruppen sin evne til å delta i intervjuenes meningskonstruksjon gjennom å reflektere og fortelle selvstendig om egne erfaringer, tanker og opplevelser. I tillegg var det en viktig faktor at elevene hadde forholdsvis lang erfari-

ng med skolegang, samtidig som de fremdeles gikk i obligatorisk grunnskole. Det er også rimelig å anta at det språkbaserte sosiale samspeilet mellom elevene blir stadig mer komplekst i takt med økende alder, noe som kunne gjøre problemstillinger knyttet til språk og sosiale vilkår mer fremtredende på ungdomstrinnet.

4.2.2 Kriterier for deltakelse

For studiens utvalg var det et kriterium at informantene hadde rett til undervisning i og på tegnspråk etter Opplæringslovens (1998) § 2-6. I tillegg måtte informantene gå på en skole som var tilpasset døve og hørselshemmede ved at skolen hadde tegnspråkkompetanse, og i større grad enn vanlige kommunale skoler skulle tilby et tegnspråklig miljø. Hensikten med å velge informanter fra denne typen skoler var å undersøke hvordan elevene opplevde sine sosiale vilkår på de skolene som skulle være best tilpasset deres språklige behov, ved at de i større grad enn andre skoler skulle tilby et tegnspråklig miljø. I forskningsgjennomgangen i kapittel 2 kommer det også frem at mye av forskningen gjort i Norge og Norden løfter frem erfaringer fra elever som går i sine nærskoler, gjerne som eneste elev med rett til opplæring etter § 2-6. Dermed så jeg det som av interesse å undersøke de tilbudene hvor flere tegnspråklige døve elever samles, i det som skal være tilrettelagte tilbud.

I bestemmelsen av hvor mange informanter jeg skulle rekruttere i dette prosjektet, måtte jeg gjøre flere vurderinger, blant annet knyttet til elevgruppens størrelse. Av de 267 elevene som mottok opplæring etter § 2-6 i skoleåret 2022-23, regnet jeg det som sannsynlig at godt under halvparten var elever ved ungdomstrinnet. Som vi har sett, går de fleste døve og hørselshemmede elever i dag i sine nærskoler (Haualand et al., 2021; Hendar, 2012). Avgjørelsen om å kun rekruttere fra skoler som er tilrettelagt for døve og hørselshemmede elever bidro dermed igjen til å minske antallet elever som oppfylte kriteriene for deltakelse. Videre så jeg også elevenes villighet til deltakelse som et usikkerhetsmoment, hvor jeg var usikker på deres motivasjon til å stille som informanter. Med bakgrunn i disse faktorene satt jeg med en forventning om en krevende rekrutteringsprosess og ønsket derfor å ta utgangspunkt et mindre antall informanter. Jeg vurderte derfor en informantgruppe på fem ungdomsskoleelever som hensiktsmessig og realistisk. Ved å ha en mindre informantgruppe kunne jeg også få økt kapasitet til forberedelse og analyse, noe Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem som en fordel i kvalitative intervjustudier.

4.2.3 Intervjuguide

Ved utarbeidelse av intervjuguide (vedlegg 1) hadde jeg oppgavens problemstilling og medfølgende forskningsspørsmål som utgangspunkt. Jeg laget først et utkast med rundt 15 hovedspørsmål som jeg brukte i et pilotintervju av en medstudent. Etter pilotintervjuet gjorde jeg flere endringer og den ferdige intervjuguiden besto av 23 hovedspørsmål, med ett eller flere oppfølgingsspørsmål til hvert av disse. Intervjuguiden er inndelt i fem overordnede tema: bli kjent med informanten, organisering av undervisning, sosial deltakelse i skolen, språkvalg i skolen og refleksjon rundt skolen og det å være döv.

4.2.4 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Rekrutteringen av informanter var planlagt å foregå gjennom ved å dele ut et informasjonsskriv (vedlegg 2) og medfølgende samtykkeerklæring (vedlegg 3) til aktuelle deltakere. Informasjonsskrivet ble utarbeidet med utvalgets aldersgruppe i fokus, hvor jeg ville gi elevene tilstrekkelig informasjon om prosjektet, men også ønsket å engasjere dem. Hovedsakelig ønsket jeg at elevene skulle få informasjonsskrivet gjennom sin kontaktlærer, ved at jeg kontaktet kontaktlærer eller rektor ved aktuelle skoler. Samtidig var jeg åpen for at utdelingen av informasjonsskriv kunne foregå på andre måter. I tillegg ville jeg tilby informasjonssamtaler med skoler og aktuelle deltakere, dersom dette var noe de ønsket. Dersom det ble aktuelt, ville jeg også spille inn informasjon på tegnspråk og sende opptaket til skolene dersom de ønsket dette.

4.2.5 Registrering av tegnspråklig datamateriale

I informasjonsskrivet fikk informantene beskjed om at dersom de brukte både tegnspråk og talespråk i hverdagen, sto de selv fritt til å bruke språket de ønsket å bruke i intervjuet. De kunne også velge å bruke begge deler. Jeg regnet det på forhånd sannsynlig at flere av informantene utelukkende brukte tegnspråk.

En sentral utfordring ved intervju av tegnspråklige informanter er at forskeren må ta stilling til hvordan datamaterialet skal nedtegnes (Ohna, 2001). Ohna peker på fire mulige metoder for registrering av tegnspråklig data: (1) skriftlig nedtegnning eller muntlig dikttering under og/ eller etter intervjuet, (2) bruk av lydopptak, (3) bruk av videoopptak, og (4) lydopptak som registrerer simultan tolking av intervjuet. Dersom samtlige informanter ønsket å gjennomføre intervju på talespråk, eller med både tegn og tale, var bruk av lydopptak aktuelt. Ohna (2001) peker imidlertid på at selv om enkelte døve informanter kan uttrykke seg godt på tale, slik at det som sies kan tas lydopptak av, er dette ikke å

anbefale. I de aller fleste tilfellene vil tegnspråket være det språket informantene behersker best, samtidig som erfaringene de skal fortelle om vil være knyttet til tegnspråket: «Det sitter i hendene» (Ohna, 2001, s. 96). Jeg regnet det derfor som sannsynlig at flere informanter ville ønske å bruke tegnspråk i hele eller deler av intervjuet.

Videoopptak blir ofte brukt i forskning på tegnspråk og er den eneste måten en kan feste tegnspråket til et lagringsmedium (Ohna, 2001). Samtidig medbrakte dette flere faktorer som gjorde at jeg ikke valgte denne metoden. Videoopptak ville kreve mer omfattende gjennomgang og transkribering av intervjuene, noe jeg selv vurderte av jeg ikke kunne gjennomføre på en tilstrekkelig måte alene. I dette arbeidet måtte jeg engasjert en eller flere tegnspråktolker, eller andre typer «tegnspråkkonsulenter». Jeg vurderte slikt arbeid som for tidkrevende, både med tanke på å skaffe tolker som hadde tid til slikt arbeid og med tanke på arbeidet i seg selv. Fordi jeg allerede antok at rekrutteringsprosessen ville ta tid, ønsket jeg å finne gode løsninger som ikke ville kreve unødvendig bruk av tid. Jeg var også bekymret for om registrering gjennom videoopptak ville bidra til å heve terskelen for deltakelse hos elevene. Jeg vurderte til slutt av selv om videoopptak og senere analyse av videoene fremsto som den ideelle måten å registrere tegnspråklig datamateriale på, var dette noe jeg ikke hadde kapasitet eller kompetanse til i dette prosjektet.

Dermed så jeg den mest hensiktsmessige løsningen som å ta lydopptak av simultantolkede intervjuer. Ved å bruke tolk i intervjuene kunne jeg selv stille mine spørsmål på norsk som tolken så videreformidlet til informanten på norsk tegnspråk. Deretter kunne informanten selv svare på det språket de ønsket, og tegnspråklige svar ville bli tolket til norsk. På denne måten ble det mulig å gjøre lydopptak av hele intervjuet. I tillegg krevde dette kun tilstedeværelse av tolker i selve intervjusituasjonen. Jeg bestemte meg derfor for å bruke lydopptak av tolkede intervju for å registrere datamaterialet.

Fordi jeg skulle gjøre lydopptak var jeg i forkant av intervjuene innstilt på å være oppmerksom på det lydopptaket ikke fanget opp, men som er viktig for meningsformidlingen i tegnspråk (Fjord, 1996). Jeg så derfor for meg at jeg ville notere meg slike meningsbærende elementer underveis, enten ved å skrive dem ned eller ved å være bevisst på å huske dem for så å notere dem ned i etterkant.

4.2.6 Tegnspråktolker

Fra prosjektets oppstart var jeg klar over at det kunne bli aktuelt å bruke tolk i intervjus-

ammenheng. Jeg ønsket i utgangspunktet ikke å bruke de tolkene som eventuelt var tilknyttet elevene i deres skolehverdag, da jeg regnet dette som en faktor som kunne påvirke hvor komfortable de var med å fortelle om deres opplevelser i skolen. Derfor sendte jeg tidlig på høsten en e-post til Tolketjenesten ved NAV for å høre om de hadde noen erfaring med denne typen oppdrag som involverte ungdom. I tillegg lurte jeg på om det var mulig for meg å bestille tolk på vegne av informantene. I utgangspunktet ønsket jeg ikke at informantene måtte bestille tolk selv, da jeg så dette som en faktor som kunne bidra til å øke terskelen for deltakelse ved at det la mer ansvar over på informantene. Jeg ønsket selv å stå for all organisering knyttet til intervjuene, inkludert innhenting av tolker. Tolketjenesten svarte at så lenge jeg hadde telefonnummeret eller personnummeret til informanten var det fullt mulig for meg å bestille tolk på vegne av dem. For å sikre kvaliteten på tolkeproduktet ønsket Tolketjenesten å anvende to tolker per intervju. Tolketjenesten informerte meg også om at dersom informantene ikke hadde vedtak på tolk, ville faktura for tolkingen, samt tolkenes reiseutgifter og eventuell tid brukt til forberedelse, sendes til meg. De informerte om at det var stor variasjon i hvor vant døve ungdommer var med å bruke tolk, hvor noen brukte tolk ofte, mens andre aldri hadde brukt tolk.

Fordi det var mulig at aktuelle informanter ikke hadde vedtak på tolk, og at kostnader ville medfølge, tok kontakt jeg med Institutt for pedagogikk ved UiB som sa seg villig til å dekke eventuelle kostnader (ca. 1400-1600 kr. Pr. intervju, i tillegg til reisekostnader for tolkene).

4.2.7 Rekruttering av informanter

Som jeg var forberedt på, bidro oppgavens kriterier for deltakelse til en utfordrende rekrutteringsprosess. Jeg fant kun fire skoler som jeg vurderte at oppfylte kriteriene om tilrettelagt skole for døve og hørselshemmede, og som jeg tok kontakt med. Skolene ligger i ulike deler av landet, så jeg var på forhånd innstilt på å måtte reise, både i forbindelse med rekruttering og intervju. Videre i oppgaven er de fire skolene anonymisert i tilfeldig rekkefølge slik: Skole 1, Skole 2, Skole 3 og Skole 4.

4.2.7.1 Første kontakt med skoler

Jeg tok først kontakt med Skole 1, siden dette var en skole som jeg hadde noe kjennskap til fra før gjennom vikararbeid. Jeg kontaktet en avdelingsleder, med forespørsel om vedkommende kunne videreformidle informasjonsskriv til aktuelle elever. Jeg tilbød også

å komme til skolen for å informere både lærere og elever om prosjektet. Avdelingslederen svarte at vedkommende kunne videreformidle informasjon og sendte deretter ut informasjonsskriv til aktuelle elevers foresatte på e-post. I utgangspunktet ønsket jeg at elevene skulle få informasjonsskriv direkte, slik jeg hadde spurt om. Jeg var usikker på om foresatte hadde tid og kapasitet til å lese e-posten nøye, og fryktet den ville forsvinne i den store informasjonsstrømmen av e-poster. Likevel var dette en start som potensielt kunne bidra til at informasjonen nådde elevene. Jeg snakket også med en annen ansatt ved skolen og avtalte at vedkommende skulle høre litt rundt blant aktuelle elever om noen kunne være interessert i å delta i prosjektet.

Videre sendte jeg samme forespørsel til Skole 2, Skole 3 og Skole 4. Via e-post kontaktet jeg den eller de ansatte jeg via skolenes nettsider oppfattet som mest relevant for tegnspråkopplæring og som jeg fant kontaktinformasjon til. Da jeg var usikker på om informasjonsskrivene hadde nådd frem til elevene på Skole 1 sendte jeg også en ny e-post til en kontaktlærer på ungdomstrinnet med samme forespørsel. I samtlige e-poster la jeg ved informasjonsskriv og forklarte at jeg gjerne kunne komme til skolen og snakke med elevene om prosjektet og dele ut informasjonsskrivene selv. I e-postene ønsket jeg å få frem at jeg selv hadde en del forkunnskaper knyttet til fagfeltet og at jeg hadde en viss tegnspråkkompetanse. Jeg så for meg at de jeg kontaktet ville være mer villige til å bistå i rekrutteringen, dersom de fikk et inntrykk av min kjennskap til deler av tegnspråk- og døvemiljøet. Derfor påpekte jeg at jeg selv kunne en del tegnspråk og at eventuelle informasjonssamtaler med elever kunne gjennomføres på tegnspråk. Jeg informerte også om min pågående utdanning i Tegnspråk og tolking. I forbindelse med informasjonsmøter, trakk jeg frem at å møte elever i en uformell setting kunne bidra til å ufarliggjøre deltakelse, samtidig som det ville gi elevene mulighet til å stille meg spørsmål.

4.2.7.2 Informasjonssamtale med elever

Læreren ved Skole 1 stilte seg positiv til at jeg kunne komme og ha en informasjonssamtale med elevene. Da jeg kom til skolen, møtte jeg læreren som viste meg til grupperommet hvor elevene satt og ventet. Jeg hadde på forhånd inntrykk av at jeg skulle snakke med aktuelle elever fra hele ungdomstrinnet, men innså i møte med læreren at det hadde oppstått en misforståelse mellom oss. Det var kun aktuelle elever fra denne lærerens klasse jeg skulle snakke med. I utgangspunktet var dette tre elever, men det ble bare to da den ene eleven var borte den aktuelle dagen. Jeg introduserte meg selv til elevene, delte ut informasjonsskriv og fortalte om prosjektet. I samtalen fokuserte jeg på at jeg

var veldig interessert i å høre og fremme deres stemmer. Samtidig følte jeg på min egen posisjon og makt som voksen i møte med disse ungdommene, og opplevde behov for å tydeliggjøre at deltakelse var helt frivillig. Jeg ønsket ikke å skape noe press eller ubehag for dem. I samtale med elevene brukte jeg tegn-til-tale, da begge hadde hørselstekniske hjelpemidler og det var slik jeg observerte at læreren kommuniserte med elevene. Før jeg dro la også et informasjonsskriv på den tredje elevens plass. Etter jeg hadde gått sendte jeg en ny e-post til kontakt-læreren hvor jeg takket for hjelpen. I e-posten skrev jeg at jeg ikke var sikker på om jeg hadde greid å fange elevene, og det samme kommer frem av mine egne dagboknotater:

I dag har jeg vært på en skole og snakket med to elever. Jeg trodde i utgangspunktet jeg skulle få snakke med alle de aktuelle elevene, men jeg hadde misforstått læreren. Så det var bare to. Jeg vet ikke om jeg klarte å fenge de helt. Den ene eleven fulgte ikke særlig med på det jeg sa. Den andre lyttet, stilte noen spørsmål og virket interessert, men fremsto også noe sjenert og kanskje redd for å delta. Det er utfordrende å fange de og få de til å faktisk ville delta. Jeg føler meg ikke helt komfortabel i rollen som forsker enda, det føltes litt ubehagelig og kunstig å skulle prøve å motivere elevene til å delta. Jeg har på følelsen at temaet er noe de fleste elevene bryr seg om og er engasjert i, men deltakelse i intervju er nok litt skummelt for flere. Det er vanskelig å ufarliggjøre synes jeg. Jeg ser også at jeg kanskje burde startet rekrutteringen litt annerledes? Men hvordan? Mulig jeg må gå fra 5 til 3 informanter? (Dagbok, 7. november)

Etter informasjonssamtalen opplevde jeg altså at min forestilling av en krevende rekrutteringsprosess ble bekreftet. Selv om jeg kunne dra til skoler og informere elever, var det ikke sikkert de var motiverte for å delta. Jeg sendte videre e-poster til andre lærere på ungdomstrinnet ved Skole 1, med spørsmål om de kunne dele ut informasjonsskriv og om jeg kunne komme til skolen og informere elever i deres klasser.

4.2.7.3 Svar fra skolene og første informant

På dette tidspunktet mottok jeg svar fra Skole 2 og Skole 3, med beskjed om at de skulle gi meg en tilbakemelding etter de hadde diskutert prosjektet blant personalet. Etter en puring fikk jeg også svar fra Skole 4, med beskjed om at de ikke hadde anledning til å dele ut informasjonsskriv eller organisere informasjonsmøte med elever. Etter et par uker svarte også Skole 3 at de ikke hadde anledning til å bidra. Skole 2 svarte derimot at

de var positive og ønsket å dele ut informasjonsskriv til aktuelle elever. Dersom respon- sen på informasjonsskrivene var lav, var de åpne for at jeg kunne komme til skolen for å snakke med elevene. Her var det vanskelig å vite hvor lang tid det ville ta for skolen å dele ut informasjonsskriv, og for eventuelt interessert elever å melde sin interesse. Jeg innstilte meg på at dette kunne ta litt tid, og var bevisst på å unngå å mase på skolen. Likevel opplevde jeg her en vanskelig balanse mellom å gi skolen og elevene nok tid og mitt eget ønske om å komme i gang med intervjuer forttest mulig.

Etter hvert, siden rekrutteringsprosessen trakk ut i tid, besluttet jeg å gjøre nødvendige forberedelser til å rekruttere et nytt utvalg bestående av lærere. Tanken var å intervjuere lærere ved skoler med samme kriterier som det første utvalget. Dermed ville intervjuene handle om hvordan lærerne oppfattet de tegnspråklige døve elevenes sosiale vilkår. Basert på intervjuguiden jeg allerede hadde utarbeidet, laget jeg en ny intervjuguide. Informasjonsskriv, og samtykkeskjema. Utvalget ble lagt inn og godkjent av Sikt. Det viste seg likevel at det ikke ble nødvendig å rekruttere lærere. Etter hvert tok nemlig den ansatte ved Skole 1, som jeg tidligere hadde snakket med, kontakt og fortalte om en elev som var interessert i å delta. Så langt hadde jeg opplevd rekrutteringen som utfordrende, og jeg var derfor veldig fornøyd med at arbeidet endelig resulterte i prosjektets første informant. Den ansatte fortalte at eleven ønsket at jeg skulle ta kontakt via Messenger, og vi avtalte intervju på elevens skole et par uker senere.

Litt senere mottok jeg en e-post fra Skole 2 om at tre av elevene ønsket å stille til intervju. I tillegg var det to eller tre andre elever vurderte å delta. Etter mye venting hadde jeg plutselig rekruttert fire informanter. Jeg fikk etter hvert beskjed om at de elevene som hadde vurdert å delta, likevel ikke ønsket dette. Siden jeg nå hadde rekruttert fire informanter fra mitt opprinnelige utvalg, vurderte jeg det derfor som mest hensiktsmessig, ut fra tid og kapasitet, å gå bort fra planen om å intervjuere lærere.

4.2.8 Informantene og skolene deres

Videre følger en oversikt over prosjektets informanter, som består av to gutter og to jenter. For å anonymisere dem er det laget fiktive navn. De to skolene jeg har rekruttert fra omtales som Skole 1 og Skole 2.

Figur 2: Studiens informanter

	Skole	Fiktivt navn
Informant 1	1	Astrid
Informant 2	2	Benji
Informant 3	2	Carmen
Informant 4	2	Didrik

Astrid, Benji og Carmen har hørselstekniske hjelpemidler, og bruker norsk i tillegg til norsk tegnspråk. Benji og Carmen snakke i tillegg hvert sitt tredje språk, da de begge har foreldre fra andre land enn Norge. Didrik bruker kun norsk tegnspråk.

Skole 1 er en stor grunnskole som skal være tilrettelagt for hørselshemmede, hvor også Statped driver deltidsopplæring i deler av bygget. Her utgjør elevene som får opplæring etter § 2-6 et fåtall av den totale elevmassen. Skole 2 er en mindre skole hvor alle elevene har vedtak om opplæring etter § 2-6, noe som vil si at all undervisning foregår på tegnspråk. Skolen er samlokalisert med en annen grunnskole, i det som kalles en tvilling-skolemodell.

4.2.9 Organisering av tegnspråktolker i forkant av intervjuene

Organiseringen av tolker ble gjort ulikt i intervjuet ved Skole 1 og intervjuene ved Skole 2. I forkant av det første intervjuet avklarte jeg med informanten at det var greit at jeg bestilte tolk. Informanten sendte meg sitt telefonnummer, og jeg bestilte tolk via Tolketjenesten. Da jeg visste at Tolketjenesten ikke har kapasitet til å dekke alle tolkebestillinger, satt jeg opp to datoer som passet for både informanten og meg. På den måten kunne Tolketjenesten velge den datoen som passet best for dem. I bestillingen la jeg ved informasjonsskrivet som var delt ut til informanten, samt intervjuguiden min, som forberedelse til tolkene. Jeg presiserte at intervjuguiden kun var et utgangspunkt, og ikke en mal jeg vill følge slavisk. Et par dager etter bestillingen var sendt mottok jeg melding om at jeg hadde fått tolk, med dato og navnet på de to tolkene. Dagen før intervjuet mottok jeg en melding fra en av tolkene hvor vi avtalte oppmøtetid og -sted.

I forkant av intervjuene på Skole 2 spurte jeg kontaktlæreren om vedkommende trodde elevene ønsket å bruke tegnspråk i intervjuene, og om hva læreren trodde de ville synes om å bruke tolk. Kontaktlæreren svarte at alle elevene mest sannsynlig ville bruke tegnspråk, og at det var fint med tegnspråktolker. Vi avtalte at læreren skulle undersøke om skolens egne tolker hadde mulighet til å bistå. Disse tolkene er ansatt som tolk for ansatte ved skolen, og tolket ikke vanligvis for elever. Dersom skolens tolker ikke hadde mulighet, skulle jeg bestille tolker fra Tolketjenesten. Jeg fikk tilbakemelding om at skolens tolker ikke var tilgjengelige den datoen vi egentlig hadde satt opp, men at det passet bedre noen dager etterpå. Vi endret dermed datoen for intervjuer og læreren gjorde avtale med skolens tolker. I forkant av de siste tre intervjuene hadde jeg dermed ingen direkte kontakt med tolkene, og de mottok heller intet forberedelsesmateriale fra meg.

4.3 Erfaringer fra feltarbeid

4.3.1 Om intervjuene og organiseringen av dem

Alle fire intervjuer ble gjennomført på elevenes skoler. Det første intervjuet ble gjennomført etter skoletid og ble holdt i et grupperom på elevens base. De tre resterende intervjuene ble gjennomført i elevenes skoletid. To av dem ble gjennomført i samme klasserom, og det siste i et annet klasserom. Intervjuene varte mellom 35 og 40 minutter.

I løpet av intervjuene merket jeg fort at det opplevdes unaturlig å notere ned ting jeg la merke til. Dette fordi jeg ønsket å opprettholde den øyenkontakten jeg hadde etablert med informantene, og som er særlig viktig i tegnspråklig kommunikasjon (Fjord, 1996). Derfor valgte jeg å legge notatblokken bort og heller fokusere på å huske det jeg la merke til, for senere å notere det ned. Min opplevelse var at dette fungerte godt og at jeg i etterkant av intervjuene og ved gjennomlytting av opptakene klarte å notere ned ting jeg hadde lagt merke til.

4.3.2 Intervjuer ved Skole 2 – i kontekst av skolehverdagen

Da de tre intervjuene på Skole 2 ble utført i skoletiden, på samme dag, fikk jeg gjennom min tilstedeværelse også observert deler av friminutt og tid før og etter undervisning. Andre elever og lærere ble dermed til tider del av intervjuenes kontekst. Fordi tidspunkt og kontekst regnes som å påvirke den kunnskap som konstrueres, vil beskrivelser av dette også være relevant. Omstendighetene rundt intervjuene er beskrevet i feltdagboken:

Da jeg kom inn til resepsjonen fikk jeg øye på noen elever, i det som så ut til å være ett oppholdsrom. Jeg stilte meg ved resepsjonen og ventet. Noen andre ele-

ver som snakket tegnspråk sto litt bortenfor meg. Var det noen av dem jeg skulle intervju? Elevene snakket litt med en voksen og forsvant så ut av bygget, tilsynelatende til undervisningen som nå skulle begynne. En dame kom bort til meg og introduserte seg på tegnspråk. Det var læreren jeg hadde snakket med på e-post. Vi hilste og hun fulgte meg ut over skoleplassen igjen, og inn et annet bygg. Hun åpnet en klasseromsdør og viste meg inn. Det var en håndfull elever i rommet. Noen av dem så ut til å finne frem noe fra sekkene sine. Flere av dem så ut til å merke min tilstedeværelse. Hva tenkte de om meg eller hvem jeg var? Læreren som hadde vist meg inn kom i snakk med en annen dame som også var i rommet, og jeg ble stående litt for meg selv. Ved en pult satt en elev. Det kunne se ut til at det var denne eleven jeg skulle intervju, og at de andre som var i rommet var på vei ut. Situasjonen følte ikke helt avklart, men jeg introduserte meg selv på tegn til eleven og spurte om det var vedkommende som skulle være med på intervju. Eleven hilste og bekreftet det. Læreren og de andre elevene gikk ut. Den andre damen ble igjen i rommet og introduserte seg som tolk.

(Dagbok, 5. desember)

Også mellom det andre og tredje intervjuet kom jeg i kontakt med andre elever enn informantene:

Da intervjuet var ferdig, sa informanten at hun kunne hente neste informant. Da den nye informanten kom inn, kom det plutselig også flere andre elever inn i klasserommet, som om de kom inn fra friminutt. Jeg så forvirret på tolkene og spurte om de visste om klasserommet skulle brukes denne timen. Informanten sa at rommet skulle brukes, men fant ut at klasserommet ved siden av var ledig. Vi ble enige om å flytte oss dit. (Dagbok, 5. desember)

Jeg opplevde av andre elevers tilstedeværelse i intervjukontekst skapte noe usikkerhet hos meg selv. Hva tenkte de om meg og hvem jeg var? Visste de at noen skulle intervjues i dag? Jeg følte på at dersom jeg tok initiativ til å introdusere meg selv, måtte jeg også forklare min tilstedeværelse, noe som kunne komme i konflikt med informantenes konfidensialitet. Jeg merket at noen av elevene var litt nysgjerrige på hvem jeg var. Til slutt var det en som spurte.

I det jeg var på vei ut av klasserommet spurte en elev på tegnspråk hvem jeg var. Jeg ble litt paff, og startet å bokstavere navnet mitt til eleven, samtidig som flere

elever fulgte med. Jeg rotet litt med utførelsen av bokstaveringen. Eleven smilte og sa på tegnspråk «Ah, du er hørende». Så snudde han seg til noen andre, og var ikke så interessert i å vite hvem jeg var likevel. Jeg lo litt og fortsatte ut i gangen og inn i rommet ved siden av. (Dagbok, 5. desember)

Jeg ble litt oppgitt, da jeg i etablering av tillit mellom meg og informantene, følte på et behov om å vise min tegnspråklige kompetanse.

4.3.3 Kort om erfaringer med å bruke tolk i intervju

I intervjuet ved Skole 1 opplevde jeg at det gikk greit å bruke tegnspråktolker. Dersom det oppstod uklarheter eller misforståelser mellom informanten og tolkene, ble dette rettet opp i underveis. I de tre intervjuene ved Skole 2 var opplevelsen en litt annen. Den ene tolken virket mer usikker enn den andre og måtte spørre den andre tolken om å ta over eller ble rettet på av informanten. Usikkerheten ble bekreftet etter intervjuene, da tolken påpekte at vedkommende var vikar den dagen og ikke var vant til å tolke for ungdom. Etter de tre intervjuene var ferdige, ønsket begge tolkene å forsikre seg om at jeg selv oppfattet mye av det elevene hadde sagt og måten de sa det på. Jeg bekreftet at jeg hadde oppfattet det meste, noe det virket som begge oppfattet som en trygghet, med tanke på at transkriberte versjoner av intervjuene skulle brukes i forskning. I tillegg var det en trygghet at de tre informantene hadde hørselstekniske hjelpemidler som ga dem mulighet til å kontrollere det tolkene sa. Det ble tydelig for meg at dette var noe informantene aktivt gjorde i løpet av intervjuene, og tolkene spurte også noen ganger om det de tolket var riktig. Den ene informanten rettet også på tolken, eller uttalte ordet på talespråk dersom tolken ikke oppfattet.

4.3.4 Transkripsjon av tolket materiale

Arbeidet med å transkribere materialet ble gjort i ukene etter at intervjuene var gjennomført. Det faktum at opptakene var et tolket materiale, gjorde at jeg måtte ta flere valg om hvordan jeg skulle dokumentere dette skriftlig. I tre av intervjuene var det to tolker til stede, og i ett var de kun en tolk til stede. I opptakene mine var det dermed mellom tre til fire deltakere som var aktivt deltagende, men med informanten og meg som *primærdeltagere* (Haualand et al., 2018a) I transkripsjonene valgte jeg å beskrive meg selv som *F* (forsker), informanten som *I* (informant) og tolken som *T* (tolk), eller *T1* (tolk 1) og *T2* (tolk 2) i de intervjuene hvor det var to tolker til stede.

I tolket materiale kan en stille spørsmål om hvem sin formulering som transkriberes. Tolkene har i oppgave å gi et tolkeprodukt som er ekvivalent med det primærdeltagerne sier. Dermed står tolkene ovenfor flere valg når det kommer til formuleringer og ordvalg (Haualand et al., 2018a; Lomheim, 2018). Et eksempel fra intervjuene er at den ene tolken ofte oversatte tegnet for «alltid» (ALLTID) til «bestandig». Jeg vurderte det som usannsynlig at ungdommen selv ville valgt ordet «bestandig». Og fordi jeg selv kunne oppfatte elevens tegnspråk, hvorav kroppsspråk og mimikk er viktige komponenter, var jeg ikke låst til tolkenes ordvalg i mine transkripsjoner. Jeg valgte likevel stort sett alltid å transkribere intervjuene slik tolkene formulerte, med unntak av de få gangene det ble tolket feil eller jeg opplevde tolkens ordvalg som ikke passende. I de få tilfellene hvor informantene rettet på tolkene, transkriberte jeg informantenes rettelse.

4.4 Analyse

4.4.1 Valg av analysetilnærming

I analyse av innsamlet datamateriale ønsket jeg å ta i bruk en induktiv tilnærming, hvor jeg i størst mulig grad ville vektlegge de mønstrene som kom frem av informantenes fortellinger. Jeg ønsket ikke å teoretiske føringer for min analyse. Derfor valgte jeg tematisk innholdsanalyse som metode for å analysere datamaterialet. Formålet ved tematisk innholdsanalyse er å systematisk og grundig undersøke kvalitative data for å identifisere, analysere og rapportere mønstre som finnes i materialet (Braun & Clarke, 2022). Ved gjennomføring av tematisk analyse kan forskeren selv velge i hvilken grad analysen skal være induktiv eller deduktiv (Braun & Clarke, 2006). Ved å velge en induktiv tilnærming til analysemetoden har jeg dermed i prosessen med å kode dataene ikke forsøkt å plassere dem i allerede eksisterende koder. På denne måten blir den tematiske analysen her datadrevet (Braun & Clarke, 2006). Samtidig er det her, som i all forskning, at forskeren ikke kan frigjøre seg fra sin forforståelse, og dataen er dermed ikke kodet i et epistemologisk vakuum.

4.4.2 Gjennomføring av analyse – tema og koder

I gjennomføringen av analysen fulgte jeg de seks hovedstegene beskrevet av Braun og Clarke (2022). Det første steget er å gjøre seg kjent med datamaterialet. Denne prosessen startet allerede ved transkribering av datamaterialet. Ved gjennomlytting og transkribering gjorde jeg meg flere tanker om det informantene fortalte, samt hvilke tema og

mønster som kunne virke fremtredende. Ved ferdig transkripsjon av samtlige intervjuer, leste jeg gjennom transkripsjonene med det tilhørende lydopptaket på ørene, for å sikre at jeg hadde fått med alt. De gjentatte gjennomgangene gjorde at jeg ble godt kjent med materialet.

Videre startet jeg prosessen med å identifisere koder i materialet, som Braun og Clarke (2022) identifiserer som analysens andre fase. I tematisk analyse er koding en systematisk og organisk prosess, som starter uten noen forhåndsbestemte idéer om hvilke koder som skal tas i bruk (Braun & Clarke, 2022). I dette arbeidet brukte jeg programmet NVivo, hvor jeg la inn de transkriberte intervjuene, for så å markere tekstutdrag i ulike koder. Her opplevde jeg det i flere tilfeller som naturlig å inkludere større tekstutdrag, da konteksten rundt utsagnet fremsto som av betydning. I løpet av prosessen med å kode opplevde jeg et behov for å endre, utvide eller innskrenke flere av kodene underveis, med det formål å bedre få frem og skille mellom meninger i materialet (Braun & Clarke, 2022). Etter jeg hadde gått gjennom alt materialet en gang og etablert koder, gikk jeg gjennom alt på nytt for å se om det var noe jeg hadde oversett. Denne siste gjennomgangen resulterte ikke i nye koder, men tilførsel av materiale til allerede etablerte koder.

Det tredje steget i tematisk analyse er å generere innledende temaer (Braun & Clarke, 2022). Her søkte jeg etter mønstre og sammenhenger mellom de etablerte kodene, før jeg grupperte dem i temaer. I denne fasen tok jeg innledningsvis i bruk NVivo, hvor jeg gikk gjennom alle kodene og dannet tema etter mønstrene jeg fant. Videre la jeg inn alle koder og tema i et Word-dokument. Her fargekodet jeg tema og organiserte kodene slik at jeg hadde en god visuell oversikt. Overførselen til Word-dokumentet krevde en ny gjennomgang av alle koder og utdrag fra transkripsjoner, noe som gjorde at jeg igjen fikk kontrollert alle kodene. De siste tre fasene i analysen opplevde jeg som å gli noe inn i hverandre, hvor jeg i siste del av analysen erfarte å veksle mellom dem. I fase fire og fem av analysen defineres og presiseres temaene ytterligere, ved å en siste gang gå gjennom det kodede materiale, samt resten av datamaterialet (Braun & Clarke, 2022). Disse fasene handler om å utvikle nyanserte temaer, som passer studiens problemstilling. Her opplevde jeg det som noe utfordrende å lage temaer med tilstrekkelig grad av nyanse og detalj. Videre beskriver også Braun og Clarke (2022) den videre prosessen med å skrive analysen som også å være en del av den, og identifiserer dette som analysens sjette steg. Dette opplevde jeg at stemte, da jeg i prosessen med å skrive ut mine funn stadig oppda-

get nye sider ved dem. Skriveprosessen førte altså til at jeg så nye relevanser og koblinger mellom informantenes utsagn.

En oversikt over tema og koder er lagt ved (vedlegg 8).

4.5 Forskningsetiske vurderinger

All intervjuforskning innebærer moralske og etiske spørsmål, som særlig grunner i de komplekse forholdene forbundet med å utforske menneskers privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015; Mauthner et al., 2002). I det videre vil jeg beskrive og diskutere aspekter ved forskningen som kan identifiseres som grunnleggende forskningsetiske krav knyttet til forholdet mellom forsker og informanter (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018). Her vil jeg gjøre kort rede for hvordan jeg sikret informert samtykke, men legge hovedvekt på etiske problemstillinger spesifikke for prosjektet, som bruk av tolk og å sikre konfidensialitet.

Masterprosjektet er registrert i RETTE, UiB sitt system for behandling av personopplysninger i forskningsprosjekter, (vedlegg 6) og meldt inn til vurdering hos Sikt, som godkjente forskningsprosjektet (referansenummer 822865). Vurderingsskjema fra Sikt ligger også vedlagt (vedlegg 4).

4.5.1 Informert samtykke

Som forsker skal en som hovedregel innhente forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2021). Samtykket bør være dokumenterbart og skal være frivillig, informert og utvetydig (NESH, 2021; Postholm & Jacobsen, 2018). Frivillighet betyr at deltagelse baserer seg på at en informert om hvilke farer og gevinster deltagelse kan medføre, og at avgjørelsen tas uten påvirkning av ytre eller indre press (Kvale & Brinkmann, 2015; NESH, 2021; Postholm & Jacobsen, 2018). Deltagere skal motta tilstrekkelig informasjon, som gjøres tilgjengelig for dem på en slik måte at de har forutsetninger for å forstå den (Postholm & Jacobsen, 2018).

For å sikre informert samtykke har jeg derfor tilpasset informasjonsskrivet til utvalgets aldersgruppe, ved å formidle informasjonen på et klart og enkelt språk, samt å fatte meg i korthet (NESH, 2021; Sikt, u.å.). I informasjonssamtaler og i annen kontakt med elever har jeg forsøkt å tydeliggjøre at deltakelse var frivillig, samt at det på hvilket som helst tidspunkt var mulig å trekke seg. Selv om jeg fant det utfordrende å finne en passen-

de balanse mellom å engasjere elevene og å forsikre dem om at deltakelse var fullstendig frivillig, opplevde jeg at jeg klarte å unngå for stor grad av ytre press. Imidlertid peker Postholm og Jacobsen (2018) på at press til å delta i forskning i mange tilfeller kan forekomme svært subtile og skjulte. For eksempel kan det faktum at informasjonsskriv i hovedsak ble delt ut av lærere eller andre ansatte ved skolene, tenkes å ha bidratt til et slags press ovenfor elevene, da det foreligger et skjevt maktforhold mellom dem.

Refleksjon rundt informantenes samtykkekompetanse er også en del av å vurdere graden av informert samtykke (Postholm & Jacobsen, 2018). Det faktum at jeg har intervjuet ungdom gjør vurdering av informantenes samtykke til en særlig aktuell problemstilling, hvor det kan stilles spørsmål til i hvilken grad de har forståelse for hva de samtykker til (NESH 2021). Informantene i denne studien er imidlertid ikke barneskolebarn, men ungdommer mellom 13 og 16 år. Sammen med samtykke fra foresatt, gjorde jeg derfor den vurderingen at de med sannsynlighet var i stand til å forstå den informasjonen som ble gitt dem, og dermed kunne gi et informert samtykke. Biologisk alder er imidlertid ikke alene avgjørende for barnets modenhet, og som forsker må en vurdere det enkelte barnets samtykkekompetanse og forsikre seg om at vilkårene for å delta i forskning faktisk er forstått (NESH, 2021). Derfor var jeg bevisst på å fortløpende vurdere informantenes samtykkekompetanse i møte med dem. Her opplevde jeg min vurdering som riktig, da samtlige informanter fremsto som modne og reflekterte.

Ved innsamling av særlige kategorier av personopplysninger, i oppgavens tilfelle helseopplysninger om hørselsstatus, kan deltagerne selv samtykke etter fylte 16 år (Datatilsynet, 2019; Sikt, u.å.). Dermed var det også nødvendig å innhente samtykke fra foresatte (NESH, 2021). Foresatte fikk det samme informasjonsskrivet som informantene, og samtlige informanter innhentet samtykke ved underskrift fra foresatte selv.

4.5.2 Konfidensialitet

I forskning har informantene rett til privatliv, noe som blant annet innebærer hvorvidt det er mulig for utenforstående å identifisere dem i datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018). Barns velferd og integritet skal alltid gå foran vitenskapens og samfunnets interesser, og det er dermed av stor betydning å sikre informantenes konfidensialitet (NESH, 2021). Faren for at informantene kan gjenkjennes er større jo mindre utvalg en opererer med, og er særlig en utfordring i kvalitative undersøkelser som denne (Postholm & Jacobsen, 2018). Konfidensialitet innebærer at det i praksis kan være mulig å identifise-

re enkeltpersoner, men at jeg som forsker garanterer at det i presentasjon av resultater er satt i verk tiltak for å hindre at andre kan identifisere informantene (Postholm & Jacobsen, 2018). For å sikre tilstrekkelig konfidensialitet er informantenes navn erstattet med fiktive navn. I beskrivelse av hørselstekniske hjelpemidler, har jeg med bevissthet ikke spesifisert om dette er høreapparat eller CI. Videre er informantenes alder ikke spesifisert utover ungdomstrinnet. I noen tilfeller er også opplysninger fra intervjuene utelatt eller formulert med lav detaljeringsgrad, med den hensikt å bevare informantenes anonymitet (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette så jeg som nødvendig for å unngå gjenkjenning, og gjelder for eksempel beskrivelser av informantenes fritidsaktiviteter og familiære forhold.

Samtidig er det noen faktorer i intervjuenes kontekst som kan ha bidratt til å svekke studiens konfidensialitet. Informasjonen som kommer frem i intervjuene kan bidra til at leseren kan identifisere Skole 2, som skiller seg noe fra andre skoler. Fordi jeg i studien har ekskludert ordinære skoler uten tilrettelagte tilbud for døve og hørselshemmede, er det også mulig for leseren å identifisere de fire skolene jeg har sendt forespørsler til, og dermed også vite at en av disse er Skole 1. Skole 1 har imidlertid likheter med andre skoler, og kan dermed ikke identifiseres like lett som Skole 2. Derfor har jeg fått ansatte ved Skole 2 til å lese gjennom oppgavens funn, med det formål å undersøke om informanter kunne gjenkjennes. Den ansatte visste ikke hvilke elever som hadde deltatt i intervju, og var kun informert om at informantene gikk på ungdomstrinnet. Den ansatte bekreftet at vedkommende ikke kunne identifisere noen av informantene, men pekte samtidig på at døvemiljøet er lite, og at hun ikke kunne utelukke at elevene kunne gjenkjenne hverandre. I intervjuene ved Skole 2 var også flere elever og lærere til stede imellom intervjuene, og kunne observere både meg, tolkene og informantene. Dermed kan både lærere og elever som var til stede vite hvilke elever som deltok, og mulig også identifisere hvem som har sagt hva. I det første intervjuet var det imidlertid kun informanten, tolkene og meg selv til stede, og ingen andre elever eller lærere var del av intervjuenes kontekst. Tolkene har fullstendig taushetsplikt, og deres tilstedeværelse regnes ikke som å påvirke informantenes konfidensialitet (Tolkeloven, 2021, § 15; Tolkene i Akademikerforbundet [TiA], 2022).

4.5.3 Forskningens konsekvenser

I forskning hvor barn er involvert, bør det settes sterke krav til at resultatene fra undersøkelsen kan være direkte nyttige for de som blir undersøkt, og at det ikke er fare for ne-

gative konsekvenser (Postholm & Jacobsen, 2018). Min vurdering har vært at summen av potensielle fordeler for informantene, sammen med betydningen av den oppnådde kunnskap, veier tyngre enn risikoen for informantene, og gjennomførelse av studien har dermed vært berettiget (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å undersøke hvordan elevene selv opplever sitt skoletilbud, kan denne studien bidra med verdifull kunnskap og danne grunnlag for videre forskning og refleksjon.

4.5.4 Rollen som forsker og egen forforståelse

I oppgaven vil min rolle som forsker, min integritet og mine egne erfaringer påvirke hva som forskes på, samt hvordan innsamlet materiale forstås (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018). Hvordan forskeren på forhånd forstår temaet som forskes på betegnes som forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskerens rolle vil ha implikasjoner for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap som produseres og etiske beslutninger som tas.

Min forforståelse ved starten av prosjektet var preget av en oppfatning av opplæringssystemet som lite tilfredsstillende for tegnspråklige døve elever. Denne forforståelsen gjaldt imidlertid hovedsakelig systemer og praksiser i ordinære skoler, og jeg hadde mindre kunnskap om hvordan det sto til i de skolene som skulle være tilrettelagt for denne elevgruppen. Likevel satt jeg nok også her med en holdning om at også disse skolene ikke i tilstrekkelig grad kunne tilby et tegnspråklig sosialt miljø for disse elevene. Det er blant annet denne forforståelsen som har preget mitt valg av forskningsfelt og tema. I løpet av undersøkelsen var jeg derfor bevisst på å være åpen for nye perspektiver, hvor jeg søkte å dempe mine egne forventninger og forutinntatte ideer, med den hensikt å gi rom for deltakernes unike opplevelser og perspektiver. Et eksempel på dette er at jeg endret et av oppgavens forskningsspørsmål fra «Hvilke hemmende og fremmende faktorer for *inkludering* blir synlige gjennom elevenes fortellinger fra skolehverdagen?» til «Hvilke hemmende og fremmende faktorer for *aktørskap* blir synlige gjennom elevenes fortellinger fra skolehverdagen?». Denne endringen ble gjort med bakgrunn i de funnene som etter hvert gjorde seg fremtredende i analysen, der det ble stadig klarere at informantene var handlende og reflekterende i møte med skolesystemet. Det at jeg tok utgangspunkt i informantenes beskrivelser, samtidig som jeg ikke leste teori- eller forskningslitteratur i forkant av eller parallelt med analyseprosessen, gjorde det lettere å møte datamaterialet med en mer åpen holdning.

4.6 Forskningens kvalitet – gyldighet og pålitelighet

Fordi forskning regnes som et viktig samfunnsansvar, er dens kvalitet av stor betydning (NESH, 2021). Forskningens kvalitet knyttes ikke utelukkende til hvilke resultater den produserer, men vurderes heller etter *hvordan* resultatene har fremkommet (Postholm & Jacobsen, 2018). I kvalitativ forskning er det hovedsakelig to forhold knyttet til kvalitet forskeren må reflektere systematisk over: *gyldighet* og *pålitelighet* (Postholm & Jacobsen, 2018). Videre vil jeg presentere hvordan jeg har gått frem for å bidra til å sikre pålitelighet og gyldighet i mitt forskningsarbeid, samt hvilke faktorer som kan ha påvirket studiens kvalitet. Ved å gjøre rede for hvordan jeg har tatt hensyn til gyldighet og pålitelighet, vil jeg vise hvordan jeg har arbeidet for å fremme forskningens samlede troverdighet.

Gyldighet i kvalitativ forskning handler om hvilke begrensninger forskningen har, og hvilke konklusjoner forskeren dermed har grunnlag til å trekke ut ifra innsamlet materiale (Postholm & Jacobsen, 2018). *Indre* gyldighet handler om i hvilken grad resultatene av forskningen er gyldig for de eller det som har blitt undersøkt, mens *ytre* gyldighet handler om hvorvidt resultatene fra en studie kan overføres til andre kontekster. I kvalitativ forskning kalles gjerne denne overførbarheten *naturalistisk generalisering*, og knyttes til i hvilken grad beskrivelser som fremkommer er gjenkjennbar for leseren og vedkommendes situasjon (Postholm & Jacobsen, 2018; Stake & Trumbull, 1982).

Pålitelighet omhandler i hvilken grad vi kan stole på resultatene som fremkommer i et forskningsprosjekt (Postholm & Jacobsen, 2018). Fordi kvalitativ forskningstradisjon representerer kontekstuell kunnskap, knyttes pålitelighet til refleksjon rundt hvordan forskningen, så vel som forskeren i seg selv, kan ha påvirket resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018). Pålitelighet i kvalitativ forskning innebærer også at forskeren gjør forskningsprosessen synlig, slik at den blir tilgjengelig for leseren til å reflektere over. Dermed blir både refleksivitet og transparens mål på forskningens pålitelighet, og kan sees som sentrale krav i rapportering av kvalitative forskningsresultater (Johannesen et al., 2021; Leseth & Tellmann, 2018). Transparens innebærer at forskeren beskriver alle forskningsprosessens faser på en slik måte at leseren kan kontrollere designets relevans for undersøkelsens tema og formål, samt vurdere resultatenes pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ved å ha en systematisk tilnærming til datainnsamling og analyse, og å dokumentere samtlige trinn i forskningen, har jeg søkt å bidra til at andre kan vurdere troverdigheten av mine funn. Detaljer rundt utvalg, intervjuprosedyre og analysemetode er gjort rede for, og direkte sitater fra deltakere er vektlagt i presentasjon av funn. Videre har jeg forsøkt å være bevisst og åpen rundt egen rolle og forforståelse, hvor jeg har beskrevet mine antakelser og hvordan de kan ha påvirket forskningsprosessen. I presentasjon av funn, og videre diskusjon, har jeg tatt i bruk de delene av datamaterialet jeg vurderte som mest egnet til å svare på oppgavens problemstilling.

4.6.1 Oppgavens utvalg – elever som informanter

I denne studien valgte jeg å ha elever som informanter, med den hensikt å komme nærmest mulig det oppgavens problemstilling omhandler. Bruk av lærere eller andre tredjepersoner som deltakere kunne imidlertid hatt en negativ påvirkning på studiens kvalitet, ved at det hadde basert seg på deres fortolkninger av elevenes situasjon. Studiens utvalg kan dermed sees som å styrke studiens kvalitet.

Selve forskningsintervjuets kvalitet kan regnes som avgjørende for kvaliteten på senere analyse og rapportering av resultater (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er derfor av stor betydning at forskeren reflekterer over sin egen spørsmålsstilling og fremtreden. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021) er det et veldokumentert faktum at selv en liten endring i spørsmålsformuleringen kan påvirke deltakerens svar. Særlig lett påvirkelige grupper som barn og unge, kan være tilbøyelige til å styres av spørsmålenes utforming, noe som kan svekke svarenes gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015). For å styrke forskningens kvalitet har jeg derfor søkt å tilpasse spørsmålene til oppgavens utvalg, hvor jeg ønsket å finne balansen mellom åpne og lukkede spørsmål. Dersom spørsmålene var for åpne, kunne dette oppleves som abstrakt og lite meningsfullt for informantene. Samtidig ville for lukkede spørsmål kunne påvirket informantene til å gi det svaret de opplevde som forventet, med liten grad av refleksjon rundt deres egentlige opplevelse eller mening (Kvale & Brinkmann, 2015). Dermed søkte jeg å stille spørsmål med fokus på beskrivelser av *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. For å kontrollere intervjusvarenes pålitelighet, var jeg i løpet av intervjuet bevisst på å bruke ledende spørsmål for å verifisere mine egne fortolkninger.

4.6.2 Bruk av tolk og tolket materiale

Ohna (2001, s. 97) peker på at det er flere ulemper ved å bruke lydopptak av tolkede int-

ervju som metode for å registrere tegnspråklig materiale, slik jeg har gjort i denne oppgaven. Ohna peker på to forhold som kan påvirke forskningens kvalitet negativt. Det første er det faktum at tolken(e)s tilstedeværelse kan virke forstyrrende for informantene. Gjennom lovverk og profesjonsetiske retningslinjer er tolkene underlagt taushetsplikt, hvor tolkene skal hindre at andre får kjennskap eller tilgang til det tolken får vite i forbindelse med tolkeoppdrag (Tolkeloven, 2021, §15; TiA, 2022). Selv om tolkeprofesjonen er underlagt en tydelig taushetsplikt, kan tilstedeværelsen av parter utenom forskeren og informanten selv føre til at informanten føler seg mindre bekvem, og dermed finner det vanskeligere å slappe av eller velger å utelate noen meninger eller tanker. Selv om informantene er klar over tolkenes taushetsplikt, må jeg her ta høyde for at tolkenes tilstedeværelse kan ha påvirket informantenes valg knyttet til hva de ville fortelle. I tillegg kan det oppstå brudd i intervjuets flyt ved at tolken må oppklare om vedkommende oppfattet riktig, spørre informanten om å gjenta, eller andre reparasjonsinitiativer som tolker må ta i bruk (Skedsmo, 2018). Dersom tolkene ofte må ta slike reparasjonsinitiativer, kan dette påvirke samtalens naturlighet, som igjen vil kunne påvirke den fortløpende konstruksjonen av mening.

Det andre forholdet Ohna (2001) trekker frem er at en ved lydopptak av tolkede intervju som registreringsmetode mister tegnspråk som primærkilde. Dermed har jeg ikke hatt mulighet til å gå tilbake og kontrollere eller dokumentere informantenes utsagn direkte. Ohna peker på at selv om forskeren i analyse av filmede intervju primært er interessert i å arbeide med meningsinnholdet i oversatte utskrifter av intervjuet, er det en fordel å kunne vende tilbake til primærkildene under analysearbeidet. Tross de åpenbare fordelene ved å bruke videoopptak, kan denne metoden også være problematisk. For mange kan det være en sterk opplevelse å bli filmet eller se seg selv på video, ikke minst i situasjoner hvor en forteller om personlige tanker og erfaringer (Ohna, 2001). I forbindelse med lydopptak kan forskere erfare at de virkelige interessante tingene kom frem etter at lydopptaket var slått av, noe Ohna regner som et sterkere forhold ved bruk av videoopptak. I forbindelse med døve informanter er det også et poeng at anonymitet er av særlig betydning (Ohna, 2001). Et videoopptak kan regnes som umulig å anonymisere, sammenlignet med et lydopptak.

4.6.3 Analyse av tolket materiale

I denne oppgaven har jeg analysert tolket datamateriale. Dette kan sees som å potensielt påvirke forskningens kvalitet, da tolkeprosessen kan påvirke informantenes utsagn. Sa-

mtidig er ikke denne studien en diskursanalyse, men en analyse av materialets meningsinnhold. Videre regner jeg min egen tegnspråkkompetanse som en styrke her, da dette ga meg mulighet til å etablere og opprettholde kommunikasjon med dem, hvor jeg kunne forstå det meste av det de sa, og dermed også legge merke til eventuelle feil eller mangler i det som ble tolket. Utover dette hadde også tre av informantene mulighet til å kontrollere det tolkene sa, noe flere av dem i noen tilfeller gjorde nytte av da de rettet på tolkene. Min samlede vurdering er derfor at det er meningsinnholdet i informantenes fortellinger som er representert i datamaterialet.

4.6.4 Riktig presentasjon av funn

I presentasjon av funn har jeg søkt å gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng. Det vil likevel aldri være mulig å gjengi funn i sin fullstendige sammenheng, og all analyse av datamateriale vil være en reduksjon av detaljer og mangfold (Postholm & Jacobsen, 2018). Postholm og Jacobsen peker her på fullstendig gjengivelse som et ideal, noe en som forsker bør strebe etter. Ved gjengivelse av sitater har jeg forsøkt å sette disse i en større kontekst ved å forklare i hvilken sammenheng de ble uttrykt. Data er presentert fullstendig der jeg har vurdert dette som viktig for å forstå et funn, samtidig som jeg har søkt å unngå å presentere resultater tatt ut av sammenheng. Videre er ingen data forfalsket.

5 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere en gjennomgang av hvilke funn som har kommet frem av analysen. For å tydeliggjøre gjengivelser av informantenes utsagn er sitater uthevet med hermetegn. Ved pauser i sitatene eller steder hvor informantene bruker fyllord er dette erstattet med parenteser, slik: (...). I sitater hvor jeg har vurdert det som

hensiktsmessig å tydeliggjøre hva informantene beskriver er min egen kommentar inkludert i hakeparenteser, slik: [...]. Kapittelet vil avsluttes med en oppsummering av hovedfunn.

5.1 Beskrivelser av språkvalg og kommunikasjon

5.1.1 «Jeg bruker tegnspråk jeg» – Informantenes språkvalg i intervjuene

I intervjuene var jeg blant annet interessert i informantenes språk. I tillegg til at jeg spurte dem spørsmål knyttet til språk, fikk jeg også observert deres språkbruk i intervjuene, hvor samtlige informanter brukte tegnspråk. For Didrik, som utelukkende bruker tegnspråk i sin hverdag, var dette eneste måte å kommunisere på. Astrid, Benji og Carmen bruker både tegnspråk og talespråk, og måtte dermed ta aktive valg om hvordan de ønsket å kommunisere i intervjuet. I begynnelsen av intervjusituasjonen henvendte både Astrid og Carmen seg til meg med spørsmål om hvilket språk de skulle bruke. Carmen spurte for eksempel: «Skal jeg bruke stemme eller skal jeg la være?» Jeg ga uttrykk for at informantene selv kunne velge, og at begge deler var helt i orden. «Jeg bruker tegnspråk jeg», sa Carmen. Astrid valgte det samme og ga uttrykk for at tegnspråk var mest avslappende. Benji valgte også å bruke tegnspråk, uten at han bemerket eller spurte om noe i forbindelse med dette.

Jeg fikk altså allerede i begynnelsen av intervjuene inntrykk av de tre informantenes språklige preferanser, hvor de alle valgte å bruke tegnspråk fremfor talespråk.

5.1.2 «Døve venner som er hørende i familien hjemme» – språkvalg hjemme

I intervjuene spurte jeg informantene om deres familiers språklige kompetanse, hvor det kom frem at de kommer fra familier med ulik hørsels- og språkstatus. I deres beskrivelser forteller informantene hvordan de bruker språk med sine nærmeste familiemedlemmer i hjemmet.

Astrid og Didrik har begge tegnspråklige familier med døve familiemedlemmer. Begge to beskriver tegnspråklig kommunikasjon i hjemmet og forteller at de har lært tegnspråk av familiene sine. Didrik forteller: «Jeg har jo døv familie, så vi bruker tegnspråk hjemme». Han omtaler hjemmet sitt som ett tegnspråklig miljø og forteller at han har lært mye av språket sitt der. «Jeg kommer fra en døv familie, så tegnspråk er jo mitt førstespråk», sier Astrid, og legger til at tegnspråk er morsmålet hennes.

Benji og Carmen kommer fra hørende familier. De har begge foreldre med andre kulturelle bakgrunner enn norsk. Både Benji og Carmen beskriver hverdagspråket hjemme som talespråk og forteller at det er det de hovedsakelig bruker til å kommunisere med familien sin. De bruker både norsk og foreldrenes morsmål. Samtidig forteller de at deres nærmeste familie kan litt tegn. «Altså hverdagspråket hjemme er jo talespråk», sier Benji og benevner norsk og foreldrenes morsmål. Han legger til:

Men jeg er jo döv, så det er noen ganger de bruker tale med tydelig munnstilling, så jeg lettere kan skjønne hva de sier. Og noen ganger prøver de å bruke litt tegnspråk også, litt håndalfabet og noen tegn for noen ord. (Intervju 2)

Benji forteller at han har yngre søsken som har gått på tegnspråkkurs for å lære seg å kommunisere med ham. «Jeg og lillebroren min kommuniserer litt med tegn. Han har lyst å prøve å lære tegnspråk da, han synes det er spennende», forteller han. Videre forteller Benji at foreldrene brukte mer tegn før, men at de i økende grad har brukt tale etter at han selv har lært seg talespråk. «Før brukte de tegnspråk for å kommunisere med meg, men nå er jeg jo større så nå prater jeg mer hjemme med foreldrene mine enn før. Vi brukte mer tegnspråk før», forteller han.

Carmen forteller om lignende bruk av språk hjemme, hvor hun og familien hovedsakelig kommuniserer på talespråk. Hun forteller at noen familiemedlemmer kan litt tegn og at de bruker dette i noen tilfeller: «Når jeg har tatt av høreapparatene så bruker de tegn. Og når jeg er med på svømming, der bruker jeg jo ikke høreapparat. Så da bruker vi tegn. Men ellers så prater jeg.» Når jeg spør Carmen hvordan hun opplever dette, forteller hun at hun er vant til det. «Jeg er vant til det, ikke sant? (...) Hvis jeg ikke oppfatter så sier jeg ifra. Da spør jeg «hva sa du?» og så gjentar de», forteller hun. Hun legger til at hun ikke alltid spør om igjen dersom hun ikke oppfatter. «Det er jo kanskje noen ganger jeg synes det er litt leit å avbryte på en måte», sier hun. Hun forteller at hun også noen ganger kan spørre om hva som ble sagt i ettertid. «Kanskje jeg sier til den personen etterpå ‘hva var det du egentlig sa?’ Men noen ganger så skjønner jeg det etterpå likevel, liksom av sammenhengen i samtalen», legger hun til.

Didrik, som selv bare bruker tegnspråk, forteller at de fleste elevene på hans trinn har hørselstekniske hjelpemidler og bruker både tegnspråk og talespråk. Flere av vennene hans på skolen bruker, i likhet med Benji og Carmen, talespråk i hjemmet. «Jeg har jo døve venner som er hørende i familien hjemme», forteller Didrik.

I informantenes fortellinger kommer det frem at Astrid og Didrik, som har tegnspråklige døve familiemedlemmer, i større grad beskriver bruk av tegnspråk i hjemmet, sammenlignet med informantene som har hørende familiemedlemmer. I Benji og Carmens beskrivelser omtaler de familiens tegnkompetanse som «tegn» og ikke «tegnspråk». I tillegg beskriver Benji hvordan familien «prøver» å bruke tegnspråk i kommunikasjon med ham. Dermed fremstår tegnspråkkompetansen til familiene deres som å bestå av enkelttegn og håndalfabet, og kan med sannsynlighet regnes som blandingspråk, som tegn-til-tale, i større grad enn tegnspråk.

5.1.3 «De vil jo at det skal være tegnspråk» – språkvalg i skolehverdagen

Informantene beskriver også hvordan de bruker språk i skolehverdagen. I fortellingene kommer det frem ulike språkvaner blant informantene, som kan se ut til å ha sammenheng med hvilken skole de går på.

Benji og Didrik, som begge går på Skole 2, forteller at de alltid bruker tegnspråk på skolen. Benji, som også kan dra nytte av hørselsteknisk hjelpemiddel og talespråk i sin hverdag, gir uttrykk for at han foretrekker å bruke tegnspråk på skolen. Han tror de andre elevene har samme synspunkt: «Jeg tror at de er enige med meg, at de ikke liker hvis det er mer tale enn tegnspråk. De vil jo at det skal være tegnspråk». I beskrivelsene sine fremstår Benji som bevisst på både egen og andres språkbruk. Han forteller at alle elevene kan tegnspråk og bruker dette i skolehverdagen, men at elevenes språklige ferdigheter varierer. Samtidig er ikke alle elevene like bevisst på egen språkbruk. Benji forteller:

Det kan jo eventuelt være at noen lar være å bruke tegnspråk og bare bruker talespråk. Men vi sier ifra til hverandre om det da. (...) Man kan jo prate og la være å bruke tegnspråk egentlig, men det er ikke alle som er like bevisst på det. (Intervju 2)

Benji forteller videre at han opplever at noen lar være å bruke tegnspråk fordi de ikke gidder eller fordi at de har lært tegnspråk sent. «Eller at de bare er vant til å bruke tale da, fordi de bruker mye tale hjemme», legger han til. Carmen, som også går på Skole 2, forteller at hun bruker både tegnspråk og talespråk når hun kommuniserer med andre på skolen. Hun presiserer at hun alltid legger på tegn dersom hun bruker talespråk. Også ifølge henne bruker og mestrer alle elevene på skolen tegnspråk.

Astrid er eneste informant fra Skole 2, og hennes språkbruk på skolen fremstår som forskjellig fra de tre andres. Hun beskriver aldri at hun bruker tegnspråk på skolen, men forteller at hun bruker mye talespråk i samhandling med sine medelever. Dersom hun snakker med andre elever som også har en hørselshemming, kombinerer hun tale med tegn. Astrid beskriver hvordan språkvalgene hun tar handler om hvem hun prater sammen med: «Det spørs litt hvem jeg prater til. Hvis jeg prater med min nærmeste venninne for eksempel, som er hørselshemmet, så bruker vi alltid tale med tegn egentlig. Men hvis jeg snakker med de hørende så prater jeg bare». Videre forteller Astrid at de hørende elevene ikke bruker noe særlig tegn i kommunikasjonen med henne. Hun forklarer: «Bare hvis de har lyst til å lære flere tegn eller sånn. Da bruker de kanskje litt tegn og prøver å lære litt, men vanligvis så prater de bare».

Det kommer altså frem av informantenes fortellinger at Benji, Carmen og Didrik i større grad enn Astrid bruker tegnspråk i sin skolehverdag. I Astrid sine fortellinger beskriver hun bruk av talespråk og tegn-til-tale. Informantenes beskrivelser kan vitne om ulike språkmiljø ved Skole 1 og Skole 2. Samtidig vises det i informantenes fortellinger at Astrid, Benji og Carmen bruker språk ulikt på skolen og hjemme. Astrid, som kommer fra en tegnspråklig døv familie, bruker tegnspråk hjemme og talespråk eller tegn-til-tale på skolen. Benji og Carmen bruker tegnspråk på skolen, mens de beskriver bruk av talespråk og tegn-til-tale hjemme.

5.1.4 «Så tolker jeg automatisk da» – strategier for å oppfatte tale på skolen

I informantenes fortellinger kommer det frem beskrivelser av strategier de og andre tegnspråklige elever har for å støtte hverandre i møte med kommunikasjonsutfordringer på skolen. Slike utfordringer oppstår når det som kommuniseres er lydbasert.

Astrid forteller at en av de andre hørselshemmede elevene ofte kan gi henne en tegnspråklig oppsummering av hva som ble sagt i situasjoner hvor hun ikke selv oppfatter tale. Videre forklarer Astrid hvordan hun og vennene hennes pleier å hjelpe hverandre i slike situasjoner:

Som jeg sa så er vi tre elever. Den ene eleven hører veldig godt, den andre hører litt dårligere og jeg hører jo dårligst av alle og er jo fra en døv familie. Men den ene går ofte glipp av det som skjer i klassen og klarer ikke konsentrere seg om

det. Så noen ganger hvis vi prater og det er mye støy i tillegg, og jeg hører hva den ene sier til meg, så kan jeg gjøre det på tegn til den andre. Hvis den eleven sitter på oversiden av meg så kan jeg liksom tolke hva vi snakker om. Det har også skjedd i friminuttet, at vi sitter rundt et bord for eksempel og så er det mye støy rundt. Og hvis den ene snakker litt lavt så kan jeg tolke det til den andre.
(Intervju 1)

Astrid forteller at denne type støtte mellom de tegnspråklige elevene er dagligdags. De tegnspråklige elevene tolker for hverandre dersom de ser at det er behov for det. Samtidig bemerker hun at denne typen støtte aldri eksplisitt blir spurt etter imellom elevene. Hun forteller: «Nei aldri det. Jeg må liksom bare se at hun trenger det. Så tolker jeg automatisk da, sånn at hun skal føle seg inkludert».

Da jeg spør de tre andre informantene om denne type tolking imellom elever, og hvorvidt dette er noe de praktiserer, fremstår dette som mindre vanlig. Benji forteller at det kun gjelder dersom det er ikke-tegnspråklige hørende lærere som skal gi en beskjed til en döv lærer eller lignende:

Det er ingen som ikke kan tegnspråk som trenger hjelp til å tolke eller sånn. Det er bare hvis det er voksne som er hørende, som kommer og åpner opp døren og prater. Så selvfølgelig, hvis læreren vår er döv så kan den ikke høre det. Eller det kan jo være at læreren hører litt og kan avlese. Men noen ganger hvis læreren ikke oppfatter, så kan vi elevene hjelpe til med hva den andre læreren sa. Men vi trenger ikke å tolke for hverandre. (Intervju 2)

Carmen forteller at hun merker forskjell på døve og hørende lærere. «De som er døve er mer trygg på tegn og har en mer naturlig flyt. De hørende har litt mer stakkato tegnføring kanskje», sier hun. Derfor kan de elevene som har litt hørselsrest, eller som kan høre litt ved hjelp av høreapparat eller CI, også tolke eller forklare dersom en hørende lærer ikke klarer å gjøre seg forstått på tegnspråk av de elevene som ikke hører noe:

Vi har jo hatt noen lærere som ikke kan tegnspråk skikkelig, så da blir det en del sånn stakkato. Hørende språk på en måte. Og de prater og setningene er jo... Det er bare tegn for tegn for tegn, og prating. Det er vanskelig hvis man ikke hører. Så for de som ikke hører så må jeg ofte forklare til dem hva de skal gjøre, sånn at de oppfatter. (Intervju 3)

Samtidig forteller hun at det har hendt at hun selv ikke har oppfattet noe, og at andre elever derfor har tolket for henne, uten at hun kommer på et eksempel på dette. Lignende fortellinger kommer frem av Didrik sine beskrivelser. «Hvis jeg ikke forstår en hørende lærere så rekker jeg opp hånden og spør om de kan være snill å gjenta». Han forteller at andre elever kan tolke for ham, dersom læreren har utydelig tegnspråk eller bruker talespråk:

Noen av vennene mine i klassen har jo høreapparat eller CI. Så av og til hvis jeg ikke forstår, så må jeg si til de «Kan dere være så snill å tolke?» eller «Hva sa de?». Og så tolker de for meg da. (Intervju 4)

Det kommer altså frem av informantenes fortellinger at de har strategier for å støtte hverandre i situasjoner hvor lydbasert kommunikasjon eller lite flytende tegnspråk gjør det utfordrende å oppfatte hva som blir sagt. I Astrid sine fortellinger fremstår slik støtte som mer dagligdags enn for de tre andre informantene. Samtidig beskriver Astrid i større grad at slike kommunikasjonsutfordringer også oppstår i sosiale settinger mellom elevene, mens de tre andre informantene forteller om situasjoner hvor det handler om kommunikasjon med eller mellom lærere. Informantenes beskrivelser av slike strategier kan vitne om en forskjell i forekomst av lydbasert kommunikasjon mellom Skole 1 og Skole 2, og dermed også si noe om både tegnspråklig kompetanse og miljø ved de to skolene.

5.1.5 «Det er jo to personer» – forskjell mellom å bruke tegnspråk og talespråk
I Astrid, Benji og Carmens fortellinger om å bruke både tegnspråk og norsk, kommer det frem at de opplever forskjeller mellom å kommunisere på de to språkene. «Det er jo mer komfortabelt for meg med tegnspråk enn talespråk. Ja, jeg føler det», sier Benji. Videre forteller han:

Jeg liker jo tegnspråk fordi at med tegnspråk så er det lettere. Hvis det er talespråk og det er støy så blir jeg sånn «Hæ hva sa du? Kan du gjenta?». Så det gidder jeg ikke. Tegnspråk er mye lettere å oppfatte. (Intervju 2)

Også Carmen omtaler tegnspråk på en positiv måte. Hun beskriver hvordan hun opplever de to språkene ulikt:

Hvis jeg er i en liten gruppe som prater [talespråk] så er det lett for meg å oppfatte hva de sier, men hvis det er en større gruppe så er det vanskeligere å oppfa-

tte tale. Da er det lettere å oppfatte i en stor gruppe hvor alle snakker tegnspråk. Men i familien går det greit. For vi er vant til det og jeg kjenner jo stemmene deres. (Intervju 3)

Videre forteller Carmen hvordan hun kan føle seg som to ulike personer på skolen og hjemme. Hun knytter opplevelsen sin til hvor mye hun selv uttrykker seg på de to språkene:

Altså, det er jo to personer. Hjemme så er jeg en person og på skolen er jeg en annen person. Jeg føler at med tegnspråk så er jeg mer åpen. Og hjemme er jeg jo også åpen, men det er mer sånn avslappet på en måte. Altså jeg prater ikke like mye der som jeg gjør på skolen. (Intervju 3)

Lignende beskrivelser kommer fra Benji, som også forteller at han opplever det ulikt å bruke tegnspråk og talespråk. Han beskriver hvordan han kan føle seg mer trygg på tegnspråk og knytter dette til at han kan uttrykke seg på en mer naturlig og avslappet måte. I tillegg gir han uttrykk for at han ikke er helt komfortabel med sitt eget talespråk: «Jeg kan føle meg mer trygg på tegnspråk enn på talespråk. Fordi at jeg har ikke helt rent talespråk. Noen ganger sier jeg kanskje feil eller snakker litt rotete, men på tegnspråk så blir det ikke noe feil». Astrid forteller at hun opplever det som avslappende å bruke tegnspråk. Hun beskriver ikke direkte forskjeller mellom å bruke tegnspråk og talespråk. Likevel kommer det i fortellingene hennes frem beskrivelser av tegnspråk som lettere å oppfatte enn talespråk, for eksempel ved beskrivelser av tolking mellom henne og andre tegnspråklige døve elever.

Benji og Carmen beskriver altså at det oppleves ulikt å bruke tegnspråk og talespråk. Benji føler seg tryggere på tegnspråk, mens Carmen forteller at hun opplever seg som to ulike personer. De to, sammen med Astrid, peker på at språkene legger ulike forutsetninger for å oppfatte og uttrykke seg.

5.1.6 «Det er min identitet» – tanker om å være døv

Flere av informantene beskriver hvordan de opplever det å være døv og å bruke tegnspråk som en del av hvem de er. Astrid forteller: «Altså hvis jeg kunne fått velge da, å starte hele livet på nytt født som hørende, så hadde jeg ikke valgt det». Videre beskriver hun at det å være døv innebærer noen utfordringer, men legger til: «Det er hvem jeg er,

og jeg klarer jo å komme meg gjennom det. Alt handler egentlig om tilpassing, at jeg tilpasser meg til andre og så går det fint».

Benji forteller at dersom han fikk valget mellom å være døv eller hørende, ville han valgt å være døv. Videre begrunner han valget sitt slik: «Jeg er jo døv. Altså jeg ser ikke på det som et problem. Jeg klarer jo å leve som døv, så det spiller ingen rolle for meg egentlig». Han beskriver at det å være døv kan være positivt og trekker frem tegnspråket. Han legger også til at han kan oppleve det å være døv som en styrke i seg selv. Didrik forteller også at han opplever tegnspråk som en del av hvem han er. «Tegnspråk er jo språket mitt. Det er min identitet», sier han. Han ville heller ikke valgt å være hørende, dersom han fikk valget. «Livet mitt frem til nå, jeg har jo alltid vært døv. Så jeg trives med det», forteller han. Han peker på at de elevene som ikke har døve familiemedlemmer slik som han, kanskje tenker mer på hvordan det hadde vært å være hørende. «De av vennene mine som har hørende familie hjemme, de har kanskje tenkt mer på det», sier han. Når jeg spør Didrik om hvordan det føles om han ser for seg seg selv som hørende, ler han og svarer: «jeg vet ikke».

Carmen fremstår som litt mer delt enn de tre andre informantene. Jeg spør henne om hvilke fordeler hun tenker det å være døv innebærer. «Vi kan jo prate gjennom vinduer for eksempel», svarer hun og ler. «Og så er det noe med de som er tegnspråklige, de har på en måte bedre øyekontakt, bedre blikk. Og er mer oppmerksomme på det som skjer rundt, enn hørende er», legger hun til. Carmen gir uttrykk for at det å være døv er en del av henne. Samtidig beskriver hun også utfordringer knyttet til å være døv og gir uttrykk for at hun ikke nødvendigvis alltid er glad for sin døve identitet. Dette knytter hun til at døvemiljøet er lite og at hun gjerne ville hatt flere å omgås med. Hun beskriver hvordan hennes sosiale vesen og ekstroverte personlighet ikke alltid passer til det miljøet hun har tilhørighet i og identifiserer seg med. «Men hvis jeg hadde vært hørende så hadde jo livet mitt vært et helt annet», legger hun til. «Hvis jeg hadde vært hørende så hadde jeg ikke kunnet tegnspråk. Jeg synes jo tegnspråk er et rått språk», sier hun. Videre forteller Carmen: «Noen ganger tenker jeg at jeg er glad for å være døv. Men så er det andre ganger hvor jeg tenker at jeg skulle ønske jeg var hørende».

Samtlige informanter gir uttrykk for at opplever det å være døv som en del av hvem de er. I flere av beskrivelsene knyttes tegnspråk til personlighet og identitetsfølelse. Astrid, Benji og Didrik fremstår som trygge i og tilfreds med sin tegnspråklige døve identitet. I

Carmen sine beskrivelser kommer det imidlertid frem en slags ambivalens, hvor hun beskriver positive følelser rundt det å være döv, samtidig som hun kan oppleve ett ønske om å være hørende.

5.2 Beskrivelser av sosial samhandling

5.2.1 På skolen

5.2.1.1 «Vi prøver jo å inkludere dem» – det sosiale miljøet på trinnet

I informantenes fortellinger kommer det frem beskrivelser av det sosiale miljøet i klassene deres. Samtlige informanter beskriver klassene sine som inndelt i smågjenger, gjerne etter kjønn, men også at de blander seg på tvers av kjønn. Astrid forteller for eksempel at alle jentene er i en gjeng, men at elevene også er delt inn i andre gjenger, hvor det er gutter og jenter blandet.

Informantene beskriver stort sett det sosiale miljøet i klassene sine som bra. Carmen omtaler klasse miljøet som greit og forteller: «Noen ganger så er det topp og andre ganger er det sånn passe». Samtidig beskriver alle informantene at det er noen elever som går alene eller som ikke alltid har noen å være med, men at det ikke gjelder informantene selv. Astrid forteller at hun tror de hørselshemmede elevene på Skole 1 er mer sårbare for å gå alene og sier: «Jeg tenker jo at de hørselshemmede, det er kanskje noen som er litt alene. Jeg ser at de er det». Hun forteller videre at de hørende elevene på skolen er veldig omgjengelige, men at det ikke alltid er like lett å inkludere alle. Hun forteller at ikke alle de tegnspråklige elevene går i samme klasse, og dermed kan den fysiske plasseringen av klasserom gjøre det vanskelig for noen å bli inkludert. Astrid forteller at hun av og til opplever det vanskelig å inkludere andre. «Men vi prøver jo å inkludere folk», legger hun til.

Carmen forteller også om elever som går alene. På spørsmål om hun tror alle i klassen føler de har noen å være med, svarer hun: «Nei sikkert ikke. Det er noen som er alene». Hun forteller at hun ikke alltid merker at noen går alene fordi hun selv er omgjengelig og prater med de fleste. Videre påpeker hun at dersom hun merker at noen er alene, så prøver hun å få de med. Hun forteller at årsaken til at noen går alene kan være konflikter som oppstår mellom elever. Dersom det oppstår konflikter, blir gjerne hele klassen involvert forteller hun:

Det er noen elever her på skolen som kan ha noen konflikter med hverandre for eksempel. Og da blir det jo sånn at man ikke har lyst til å henge med dem eller at

de ikke henger med hverandre. (...) Hvis det er drama mellom to personer da, så er alle med i det dramaet. (...) Noen løser det med en gang, mens med andre så bare fortsetter det og man er uvenner lenge. (Intervju 3)

Didrik opplever at de fleste har noen å være med og forteller at det ofte er minst to og to elever som er sammen. Samtidig ser han også at noen elever kan bli gående alene, men han synes det ser ut som de trives med det. «Vi prøver jo å inkludere dem. Men jeg ser jo at det er noen som kanskje ikke har så lyst til å prate da», sier han.

Samtlige informanter beskriver altså at det eksisterer sosiale gjenger innad i klassen. Informantene forteller at de selv ikke opplever å være alene eller ensom, men ser at andre elever kan oppleve dette. Astrid påpeker at hun tror de hørselshemmede elevene på hennes trinn er ekstra sårbare for å falle utenfor. Alle informantene understreker at de prøver så godt de kan å inkludere alle, men at det ikke alltid er like lett.

5.2.1.2 «Jeg har mange venner» – om venner i skolen

Når jeg spør informantene om sosiale relasjoner på skolen, forteller samtlige informanter at de opplever å ha flere nære venner på skolen som de pleier å være med. Astrid beskriver at hun har venner fra ulike sosiale gjenger på skolen. Hun forteller at hun har flere hørende venninner på skolen og at noen av dem har tegnspråk som valgfag og kan litt håndalfabet og noen enkelttegn. «En av mine nærmeste venninner er jo hørselshemmet selv, så hun kan jo tegnspråk», legger hun til.

Benji forteller at han pleier å være med guttene i klassen, men også noen av jentene. Han forteller at han aldri har følt seg ensom eller opplevd å ikke ha noen å være med på skolen. «Nei, nei aldri», sier han. Flere av vennene hans har han hatt over lang tid. Benji forteller:

Jeg har mange venner. Vi har vært venner siden andre klasse. Noen fra barnehagen også. Så har vi vært venner hele veien frem til nå. Vi har de samme interessene, for eksempel fotball. Jeg er vanligvis sammen med de hver dag, eller ikke hver dag, men ofte. (Intervju 2)

Carmen forteller også at hun opplever at hun ofte har noen å være med på skolen. «Jeg har tre jenter som jeg er mye sammen med, men det er ikke alltid at jeg er med dem da.

Eller forresten egentlig så er jeg jo egentlig det», sier hun. Didrik beskriver at han har fire-fem gutter som han pleier å være med på skolen og fremstår i sine beskrivelser som tilfreds med dette.

Alle informantene gir altså uttrykk for at de har venner i klassen eller på trinnet som de pleier å omgås på skolen. Ingen av informantene gir uttrykk for at de føler seg ensomme i skolehverdagen.

5.2.1.3 «Det er bare prating egentlig» – om aktiviteter i friminuttene

I informantenes fortellinger om skolehverdagen kommer det frem beskrivelser av hva de pleier å gjøre på i friminuttene på skolen. Astrid forteller at elevene på hennes trinn som oftest snakker sammen i de korte friminuttene. «I lillefriminuttet så er vi stort sett bare utenfor og prater. Maser i smågrupper. Guttene er ofte på fotballbanen og spiller fotball også», sier hun. I storefri forteller hun at de kan få være inne dersom de ønsker. «Det er bare prating egentlig, hele tiden. Også kan vi spille kort også hvis vi vil», forklarer hun. Benji forteller også om mye prating i friminuttene. Alt foregår på tegnspråk, uten problem, forteller han. «I friminuttene er vi en stor gjeng. Hvis det er kaldt ute så holder vi oss sammen, ofte under tak. Vi er sammen og prater, og noen sitter på mobilen. Ja, bare prater sammen», sier Benji.

Carmen forteller at de noen ganger spiller fotball, men at de som regel bare prater med hverandre. Hun forteller at de ikke kun er med sin egen klasse i friminuttene. «Vi blandes jo. Jeg kan jo alltid være med noen fra klassen under», sier hun og forteller at de er mye sammen med andre elever på ungdomstrinnet. Didrik forteller også om veldig sosiale friminutt. «Vi står ofte bare ute og prater og er sosiale, er på mobilen. På sommeren, hvis det er fint vær ute, så spiller vi fotballspretten», sier han.

I sine fortellinger om aktiviteter i friminuttene beskriver samtlige informanter språkbasert samhandling med medelever. Flere av dem forteller også om sport og leker. Likevel fremstår prating og kommunikasjon som friminuttens hovedaktivitet for alle informantene.

5.2.1.4 «Virkelig delt» – lite samhandling med hørende naboelever (Skole 2)

Informantene fra Skole 2 deler skolegård med en annen skole og har dermed mulighet til å være sammen med naboelevne i friminuttene. Benji, Carmen og Didrik forteller at de generelt er lite sammen med de hørende elevene på naboskolen. De forteller at de var

mer sammen med dem før, gjerne i regi av ansatte ved de to skolene. Carmen forteller at hun opplever at de døve og hørende elevene er veldig delt. «Ja, virkelig delt», understreker hun og legger til at hun skulle ønske de var mer sammen. Didrik forteller at selv om de er naboer med de hørende elevenes skole, så har han nesten ingen venner der: «Jeg kjenner en elev der som er coda. Det er den eneste jeg kjenner. Ellers er det noen som sier hei til meg fordi vi går på fotball sammen». Videre sier han: «På mellomtrinnet var det mer. Da hadde vi ofte spill og var på fotballbanen og sånn». Benji forteller også at de av og til er sammen med de hørende elevene som er coda. Han forteller at han har et fåtall elever som han regner som venner der: «Bare en eller to». Ellers er de ikke sammen med elevene på naboskolen, forteller han. Benji forteller også at de har hatt mer aktiviteter sammen med de hørende elevene før: «Vi har hatt det tidligere på mellomtrinnet. Men da var det jo lærerne som fikk skolene til å være sammen. Vi hadde noen aktiviteter sammen da, men ikke på ungdomstrinnet. Ja nei, aldri».

De tre informantene fra Skole 2 forteller altså at de opplever lite sosial samhandling med de hørende elevene på naboskolen. Carmen gir uttrykk for at hun skulle ønske de døve og hørende elevene hadde mer kontakt, mens Benji og Didrik ikke sier noe om dette.

5.2.1.5 «Jeg er vant til det» – negative opplevelser av samhandling med hørende elever

I forbindelse med sosial kontakt med hørende elever, kan informantene også fortelle om tilfeller av negativ samhandling og konflikt med hørende elever. Dette gjelder også Astrid fra skole 1, som går i en klasse stort sett bestående av hørende elever. I hennes beskrivelser kommer det frem at hun av og til opplever negativ oppmerksomhet fra enkelte medelever. Astrid forteller om medelever som kan gjøre «tulletegnspråk» til henne, spørre etter tegn for stygge ord eller gjøre tegn som de vet betyr noe stygt eller seksuelt. Hun forteller at hun synes kommentarer og slik oppmerksomhet var mer ubehagelig før. «Nå går det egentlig greit. Jeg er vant til det», sier hun. Videre beskriver hun ett eksempel:

Det var flere av de hørende guttene som spurte om tegn. «Å hva er tegnet for det?» sier de, og så spør de alltid om ting som er litt stygge eller dumme tegn. Eller så sier de bare direkte «hva betyr dette tegnet?». Noe seksuelt for eksempel. Og da må jeg jo bare si «Jada, det er det det betyr». Så ler de og synes det er morsomt. (Intervju 1)

Hun forteller at det finnes situasjoner hvor det ikke føles komfortabelt å bruke tegnspråk, blant annet på grunn av noen av de hørende elevenes reaksjoner. Likevel sier hun at det ikke plager henne i stor grad:

Det er jo noen ganger i noen situasjoner som jeg er litt sånn, akkurat da har jeg kanskje ikke lyst til å bruke tegnspråk. For eksempel hvis guttene i klassen kommenterer mye ting og sånn som er litt sånn unødvendig. Så da blir jeg litt sånn årh ja. (...) Men egentlig så bryr jeg meg ikke så veldig om det altså. (Intervju 1)

I beskrivelsene fra Benji, Carmen og Didrik, som deler skolegård med hørende elever fra naboskolen, kommer det frem lignende fortellinger om negativ samhandling og konflikt mer hørende elever. Deres fortellinger har en noe mer alvorlig fremtoning. Benji, Carmen og Didrik forteller at de opplevde en del negativ oppmerksomhet fra de hørende elevene på naboskolen da de gikk på mellomtrinnet. Her kommer det også frem beskrivelser av hørende elever som gjør «tulletegnspråk», men i tillegg det som fremstår som basketak eller fysiske konfrontasjoner i skolegården mellom døve og hørende elever. «Det var mye drittstenging og tulletegnspråk og sånn», sier Benji og refererer til tiden på mellomtrinnet. Han forteller at det tidligere var elever på den hørende skolen som plaget dem mye. «Litt sånn at de tullet med tegnspråk da, sånt tulletegnspråk. Køddet med oss», sier han. Benji forklarer at det kunne bli amper stemning mellom døve og hørende elever, og beskriver et tilfelle hvor han opplevde at noen av de hørende elevene plaget dem i skolegården: «Jeg bare så på dem litt sånn fornærmet. Så begynte det å bli litt sånn kamp, så læreren kom og skilte oss da». Også Didrik forteller om en slags konflikt mellom de hørende og de døve elevene. Han forteller at det ikke alltid går så bra om de prøver å samhandle med hverandre. «Nå blir det bare til at de hørende har kamper med oss og sånne ting», forteller han. Han forklarer at kommunikasjonen mellom de døve og de hørende elevene kan være vanskelig, og kan føre til misforståelser og uenigheter: «Vi bare lar være. Det blir bare kamp. Nå på ungdomstrinnet så har vi på en måte ikke lov til å spille på banen der mer fordi det blir bare sånn». Videre sier Didrik at forholdet de døve elevene har til de hørende elevene i dag går litt opp og ned. Han forteller:

Av og til så kan det være at de bare overser oss, av og til kan de si hei, eller av og til kan de lage sånt tøysetegnspråk til oss som på en måte undertrykker oss. Så det er litt... Vi er vant til det. Vi bare overser det. (Intervju 4)

Carmen er tydelig på hva hun gjør dersom hun får en stygg kommentar fra hørende elever: «Altså hvis jeg får kommentarer så kommer jeg jo til å slenge noe tilbake», sier hun og ler litt.

Alle informantene kan altså fortelle om negative opplevelser i forbindelse med sosial samhandling med hørende elever. Det kommer frem fellestrekk i informantenes beskrivelser, som «tulletegnspråk», drittslenging og spørsmål om stygge ord eller tegn. Samtidig fremstår fortellingene fra informantene ved Skole 2 som mer alvorlige enn Astrids beskrivelser. I informantenes beskrivelser kommer det også frem ulike reaksjoner på slik negativ samhandling. Astrid og Didrik beskriver at de er vant til denne typen negativ oppmerksomhet og at de ikke bryr seg noe særlig om det. Benji forteller at det har oppstått fysisk konfrontasjon mellom han og hørende elever, mens Carmen forteller at hun ikke er redd for å slenge noe tilbake i møte med kommentarer.

5.2.1.6 «De tror det er en funksjonshemming» – andre elevers kunnskap og holdninger

I informantenes fortellinger om samhandling med hørende elever, kommer det også frem beskrivelser av hvilke holdninger til og kunnskaper om tegnspråk informantene tenker at de hørende elevene har. Astrid opplever at de hørende elevene er vant til å ha tegnspråk rundt seg, og forteller at de ikke ser ned på språket eller døve. Hun opplever imidlertid lite lærelyst hos de hørende elevene og forteller:

Egentlig synes de fleste at tegnspråk er kult og at det er et viktig språk å bruke. Men de er kanskje ikke så villig til å lære selv. Men de har ikke noe problem med det og de undertrykker ikke tegnspråk eller ser ned på det eller noe sånn. Det gjør de ikke. De synes at det er greit og det plager ikke dem at det er tolk der. De er vant til det egentlig. (Intervju 1)

Selv om hun kan motta negativ oppmerksomhet fra noen av sine hørende medelever, opplever likevel Astrid at de fleste hørende på skolen har en slags respekt for språket. Benji forteller at han tror de hørende elevene på naboskolen skjønner hva tegnspråk brukes til, at det er en måte å kommunisere på. Samtidig legger han til: «De hørende elevene ser ikke på tegnspråk som et språk. De bare ser på det som en støtte. Selv om det er et språk for oss døve». Videre forteller han at noen få elever på naboskolen kan tegnspråk og at det kanskje kan være en motivasjon for de andre elevene til å også lære seg litt. Han synes det hadde vært fint dersom flere av de hørende elevene kunne litt

mer. «At de kunne sagt ‘hei’, ‘god morgen’ og ‘god helg’ til oss. ‘Ha en god dag videre’ og sånn når de møter oss da», sier han.

Carmen forteller at hun opplever de hørende elevenes kunnskap om tegnspråk som varierende. Hun påpeker at de hørende elevene på naboskolen ikke får noe opplæring i tegnspråk og at skolen ikke har tegnspråk som valgfag. Ifølge henne kan de hørende elevene generelt veldig lite om tegnspråk og døvemiljøet. «Jeg synes det er veldig dumt», sier hun. Hun forteller videre at hun opplever at noen av de hørende elevene dømmer de døve elevene. «Noen har jo stemplet språket da og stempler oss på en måte», sier hun. Hun forteller at hun kan møte kritiske spørsmål fra de hørende elevene til hvorfor hun bruker tegnspråk, siden hun kan høre litt og bruker talespråk i tillegg til tegnspråk: «De sier sånn ‘men du kan jo prate’». Videre forteller Carmen at de hørende elevene kan tro at de døve elevene har en form for funksjonsnedsettelse. «De tror det [å være døv] er en funksjonshemming, at vi ikke kan gjøre ting», sier hun. Carmen fremstår som helt uenig med dette og sier: «Men egentlig så er det jo ikke sånn!»

Carmen legger til at ikke alle de hørende elevene har slike negative eller lite kunnskapsbaserte holdninger til tegnspråk og døve. Hun tror at også flere elever synes tegnspråk er viktig, også for andre enn døve. «Noen synes det er viktig at hørende skal lære tegnspråk på skolen», sier hun. Hun forteller at noen av elevene virker interessert i tegnspråk. «Jeg legger merke til at de tenker på det og har lyst til å vite mer om tegnspråk», sier hun. Hun opplever flere av dem som nysgjerrige, men legger til: «De tør jo ikke å spørre. Det blir vanskelig for oss å forklare hvis de ikke spør. Når de ikke bruker energi på det eller tar initiativ først». Det fremstår altså som om ingen av de hørende elevene tar initiativ til å spørre de døve elevene om det de lurer på knyttet til tegnspråk.

Didrik forteller også at han tror at flere av de hørende elevene er interessert i tegnspråk, men at de ikke kan mer enn noen få tegn. «Det er ‘god jul’ liksom», sier han og ler litt. Videre forteller han: «Jeg tror at mange av dem er interessert i å lære tegnspråk, men de orker ikke eller det tar tid å lære. Eller at noen bare ikke bryr seg om tegnspråk da. Det varierer litt». Han ser altså flere mulige grunner til hvorfor de hørende elevene på naboskolen ikke kan så mye tegn eller tegnspråk, selv om de kan fremstå som interessert.

I informantenes fortellinger fremstår Astrid sine beskrivelser av hørende elevs holdninger til døve og tegnspråk som mer positive enn beskrivelsene til Benji, Carmen og Didrik. Samtidig forteller samtlige informanter at de opplever lite kunnskap om tegnspråk

åk hos hørende elever. Benji kan fortelle at de hørende elevene ikke ser på tegnspråk som et ekte språk, og Carmen opplever at tegnspråket blir sett på som et symptom for funksjonshemming. Informantene tror imidlertid at de hørende elevene er nysgjerrige på tegnspråk, men vurderer deres vilje og initiativ til å lære som lav.

5.2.2 Beskrivelser av sosial samhandling utenom skolen

5.2.2.1 «Altså jeg har full kalender» – fritidsaktiviteter

I intervjuene forteller samtlige informanter om deltagelse i organiserte aktiviteter på fritiden. Noen nevner også at de møter venner på fritiden. I beskrivelsene av informantenes deltagelse i fritidsaktiviteter har det i noen tilfeller vært nødvendig å beskrive aktivitetene på et generelt grunnlag, med den hensikt å sikre informantenes konfidensialitet.

Astrid forteller at hun tidligere har vært med på flere fritidsaktiviteter i det hørende miljøet, men at hun de siste årene har deltatt mest i organiserte aktiviteter i døvemiljøet.

«Egentlig så er alle aktivitetene som jeg har i døvemiljøet», sier hun. Hun forteller at hun er fast med i organiserte aktiviteter i døvemiljøet. Der møter hun også tegnspråklige døve elever fra andre skoler. Hun forteller at hun også driver med både frivillig og lønnet arbeid tilknyttet døvemiljøet. Astrid forklarer videre at hun bor langt unna skolen og derfor ikke er så mye med sine nærmeste venner fra skolen på fritiden. Skole 1 er ikke hennes nærscole. På spørsmål om hun besøker eller får besøk av sine medelever svarer hun at det ikke er ofte. Hennes nærmeste venninne bor langt unna henne selv. «Det er litt utfordrende», sier hun. Astrid forteller at hun noen ganger er med venner rett etter skolen, og at de da for eksempel drar til byen. «Noen ganger møtes vi. For eksempel etter skoletid, uten at det er planlagt, så kan vi kanskje dra på McDonalds for eksempel. At vi tar det litt sånn på sparket», forteller hun.

Didrik forteller at han har tre venner fra skolen han møter på fritiden. I tillegg deltar han i organiserte fritidsaktiviteter, blant annet i flere idrettslag. Han deltar i idrettslag med både andre døve ungdommer og med hørende, og forteller om travle dager med trening flere ganger i uken: «Jeg spiller på lag med hørende, sammen med noen andre som går her også. Jeg trives godt der. Også har vi et lag som er for døve også. (...) Altså jeg har full kalender», sier han. Didrik forteller også at han ikke opplever noen vansker med å delta i et hørende idrettslag. Han bestiller vanligvis tolk til treningene og forteller at dette fungerer bra. «Det er greit å kommunisere med andre da, hvis jeg bruker tolk. Av og til hvis treneren skal forklare noe så er det greit å bruke tolk for da vet jeg hva jeg skal

gjøre», sier han. Didrik peker på at han har gått på laget i flere år og at de andre spillerne har blitt vant til at han er der og har med seg tolk. «De er jo vant med det. De bruker tolken hvis de har lyst til å si ifra til meg om noe. Så de bryr seg ikke», sier han. Han forklarer at det også går fint om han ikke har med seg tolk. «Hvis tolken ikke kunne komme så er det jo greit å kommunisere med dem. Det er ikke sånn at de tar avstand til døve», sier han.

Benji forteller at han deltar i organiserte tegnspråklige sport- og kulturaktiviteter, og at han er med i flere ungdomsklubber for døve. I tillegg er han med på organisert sport tilknyttet foreldrenes nasjonalitet og kultur. Carmen forteller også om ulike ungdomsgrupper for døve som hun er med i, hvor de arrangerer forskjellige aktiviteter. «Vi arrangerer forskjellige aktiviteter, for eksempel paint ball og noe som heter escape room og forskjellige ting», sier hun. Hun forteller at det er flere av elevene fra skolen som også er med, i tillegg til eldre døve ungdommer som går på videregående skole. Da jeg spør om hun blir kjent med noen nye i ungdomsgruppene forklarer hun: «egentlig ikke, de gikk jo på denne skolen før». De hun treffer i ungdomsklubben er altså medelever og tidligere medelever fra Skole 2.

Alle informantene beskriver altså deltagelse i fritidsaktiviteter knyttet til døvemiljøet. Noen av dem forteller også om deltagelse eller tidligere deltagelse i fritidsaktiviteter knyttet til det hørende miljøet. Samtidig forteller også noen av informantene at de også møter venner fra skolen på fritiden.

5.2.2.2 «Det er mange som ser på deg» – møter med det hørende storsamfunnet

I informantenes fortellinger kommer det frem beskrivelser av møter med det hørende storsamfunnet. Her kommer det frem fortellinger om ulike reaksjoner informantene møter når de bruker tegnspråk i offentlige rom. I forbindelse med disse beskrivelsene forteller informantene hvordan de oppfatter hørende personers kunnskaper om tegnspråk. Didrik forteller at han kan oppleve at folk stirrer på ham når han bruker tegnspråk i offentligheten. Dette kan for eksempel skje når han tar kollektiv transport. Didrik forteller:

Da kan folk stirre på meg og mine venner som snakker med hverandre. Da spør jeg bare «Hva?» eller «Hva ser du på?». Av og til sier jeg «La være å se på meg». Men egentlig så er jeg jo veldig, veldig vant til det. Så ofte lar jeg bare være. (...) Egentlig så har jeg alltid latt, ja ikke giddet å bry meg. (Intervju 4)

Carmen forteller at hun stort sett er komfortabel med å bruke tegnspråk, men trekker også frem ubehagelige opplevelser fra å bruke tegnspråk på kollektiv transport: «Det er mange som ser på deg, det kan være ukomfortabelt. Men jeg gidder ikke at de skal ødelegge vår samtale, så jeg bare prater videre». I slike situasjoner velger hun aldri å bruke talespråk istedenfor tegnspråk. Videre forteller Carmen at hun tror mange er nysgjerrige på tegnspråk, men vet veldig lite om det. I møte med hørende kan hun i noen situasjoner motta mange spørsmål om det å være døv. Dette vurderer hun som positivt. Hun trekker frem et eksempel fra deltagelse i foreldrenes kultur på fritiden, hvor det også er mange hørende deltagere. «De spør om døve og tegnspråk. Jeg synes det er bra at de tenker på det. Fordi det er jo viktig at de vet om det på en måte», sier hun.

Benji forteller at han alltid er komfortabel med å bruke tegnspråk i offentligheten, selv om han opplever blikk eller annen oppmerksomhet på grunn av dette. Han trekker frem en opplevelse fra en gang han var på butikken med noen venner og møtte en fremmed som kunne tegnspråk: «Det var en person der, en ung dame, som kunne tegnspråk. Jeg bare 'Wow! Du kan tegnspråk!'», forteller han. Benji sier videre at damen han møtte fortalte at hun hadde en døv nevø. Han opplever at flere og flere hørende vil lære seg tegnspråk. «Så jeg tenker at tegnspråk har jo spredt seg her i byen da og i Norge», sier han.

Informantenes fortellinger viser ulike opplevelser av kunnskap og holdninger i det hørende storsamfunnet. Flere av informantene forteller at de opplever oppmerksomhet fra hørende når de bruker tegnspråk i offentligheten. I disse fortellingene kommer det frem at informantene kan oppleve det som ubehagelig, men at det virker som om de har vent seg til denne typen oppmerksomhet. En av informantene trekker også frem positive erfaringer fra å være tegnspråkbrukere i ett hørende miljø. Flere av fortellingene kan vitne om at det i det hørende miljøet eksisterer lite kunnskap om tegnspråk og døvemiljøet.

5.2.2.3 «Døvemiljøet er jo veldig, veldig lite» – ønsker om mer kontakt hørende

I to av informantenes fortellinger kommer det frem ønsker mer sosial kontakt med det hørende miljøet. Dette gjelder Astrid og Carmen, som forteller at de ikke opplever det som mulig å danne nok sosiale relasjoner i det tegnspråklige miljøet. Informantene forteller at døvemiljøet er lite, i tillegg til at det er få hørende som kan tegnspråk. Carmen

forteller at hun skulle ønske det var et større utvalg av mennesker i døvemiljøet og beskriver det som lite. «Altså alle kjenner alle», sier hun. Videre forteller hun:

Døvemiljøet er jo veldig, veldig lite. Det er jo noen ganger jeg skulle ønske det var større, for da hadde det vært flere personer som jeg kunne omgås og være sammen med. Ikke de samme menneskene hver dag, det er jo litt kjedelig.

(Intervju 3)

Videre forteller hun at hun ikke alltid føler hun har nok personer i miljøet rundt henne, og beskriver hvordan denne problemstillingen kan bli et dilemma for flere døve ungdomsskoleelever som skal begynne på videregående skole. Hun beskriver valget mellom å begynne på en videregående skole som tilbyr undervisning på tegnspråk og å begynne på en vanlig videregående skole som vanskelig. Hun forteller at dersom en velger en tegnspråklig videregående skole, vil en ende opp i klasse med de samme elevene fra ungdomsskolen. «Det blir jo bare det samme da, bare at lærerne er forskjellig», sier hun. Hun forteller at hun kanskje har lyst på et miljøskifte:

Jeg er fortsatt usikker om jeg har lyst å gå på en hørende skole eller om jeg har lyst til å gå med døve. Jeg vet jo ikke om jeg har lyst til å kanskje prøve ett nytt miljø da. Istedenfor å bare gå med det samme miljøet hele tiden. Jeg liker jo egentlig å prøve nye ting da. Så det kunne vært gøy. (...) Det er også noe med at jeg har lyst til å utfordre meg selv og se hvordan det er i et hørende miljø. (...) Men jeg vet jo ikke om jeg hadde likt det. Altså å prate hele tiden. (Intervju 3)

Hun legger til at dersom hun velger å begynne på en hørende videregående skole, vil hun fortsatt holde kontakten med døvemiljøet. «Hvis jeg skal gå på en hørende skole, så kommer jeg sikkert til å holde kontakt med døvemiljøet. Og med klassen og tegnspråket». I Carmens beskrivelser kommer det også frem at det hun opplever som en av de største utfordringene med å være döv og bruke tegnspråk er den begrensede muligheten for sosial kontakt med det hørende miljøet. «Det ikke er så mange hørende som kan kommunisere med oss eller som vet om oss. Jeg synes jo at, det er jo mange døve i verden», sier hun.

Også Astrid gir uttrykk for at hun opplever døvemiljøet eller tegnspråkmiljøet som begrenset. Hun forteller at hun ikke ville ønsket å gå på en ren døveskole dersom det fantes der hun bodde: «For fire år siden så ville jeg kanskje valgt døveskolen, men ikke nå

nei». Hun begrunner dette med at hun trives best i ett stort miljø, noe det ikke ville vært på en døveskole:

Jeg er så vant til å være med hørende og være i ett stort miljø. Så hvis jeg hadde valgt en døveskole så hadde det blitt ett veldig lite miljø. Jeg vil heller ha større miljø så jeg kan ha flere å velge mellom når det kommer til hvem jeg skal henge med. (Intervju 1)

Hun forteller at dersom hun gikk på døveskole, hadde hun ikke blitt like vant til å delta i det hørende miljøet som hun er nå. «Jeg hadde ikke lært å omgås med andre hørende da. Så det hadde blitt mer fastlåst til døvemiljøet», påpeker hun. Astrid nevner også videregående skole og forteller at hun etter ungdomsskolen har planer om å søke seg inn på en videregående skole med tegnspråklig tilbud. Benji forteller også at han har bestemt seg for å søke på en tegnspråklig videregående, mens dette ikke kommer opp som tema i intervjuet med Didrik.

Astrid og Carmen forteller altså at de har et ønske om mer sosial kontakt enn det de opplever er mulig i døvemiljøet. Astrid forteller at hun derfor ikke ville valgt å gå på en ren døveskole i dag. Carmen beskriver valg av videregående som et dilemma for døve elever og er usikker på eget valg – skal hun skifte miljø eller ikke? Det at Benji har bestemt seg for å søke på den videregående skolen med tegnspråklig tilbud, kan tyde på at han er tilfreds med det sosiale aspektet ved et slikt valg.

5.3 Beskrivelser av undervisningssituasjoner

5.3.1 «Akkurat som på hørende skoler egentlig» – organisering av undervisning Informantene forteller om hvordan undervisningen på deres trinn foregår. Her kommer det frem beskrivelser av det som fremstår som vanlig klasseromsundervisning, hvor informantene forteller om lærere som underviser, individuelt egenarbeid, gruppearbeid, og ulike læringsaktiviteter. Beskrivelsene av undervisning er noe ulik hos Astrid som går på Skole 1, hvor hun er del av en hørende klasse.

Astrid forteller at undervisningen hennes i utgangspunktet skal foregå med to lærere – én for de hørende elevene og én for de tegnspråklige elevene. Hun forteller at hun og de andre hørselshemmede elevene også noen ganger har grupperomsundervisning med en lærer. Da kan de få ting litt mer forklart i dybden, forteller hun. «Vi kommer gjennom oppgavene på en bedre måte enn i den store klassen, for der er det ofte veldig mye støy,

i det store rommet. Så vi jobber litt bedre her», sier hun og refererer til grupperommet hvor intervjuet holdes. Hun gir uttrykk for at hun synes at grupperomsundervisningen fungerer greit. Astrid forteller også at hun og en annen elev med hørselshemming ofte er i grupperommet i midttimen også. «For å jobbe litt. Men vi tuller litt også. Vi tuller kanskje litt ofte», sier hun og ler.

Informantene fra Skole 2 forteller også om hvordan undervisningen på skolen foregår. Benji forteller at klassen ikke er samlet hele tiden, men at de noen ganger deles i mindre grupper:

Altså noen i klassen har IOP, så da blir vi jo delt i grupper. Og for eksempel i norsk og engelsk så skjer jo det at hele ungdomstrinnet er i en stor gruppe, som videre deles i små grupper. Og i noen andre fag så er det kun vår klasse.

(Intervju 2)

Carmen forteller at hun tror undervisningen på Skole 2 er lik som på andre skoler. «Jeg føler at undervisningen er akkurat som på hørende skoler egentlig, bortsett fra at vi bruker tegnspråk», sier hun. Hun beskriver innholdet i undervisningen og at det ikke skiller seg noe særlig ut fra hørende skoler: «Vi gjør jo oppgaver, vi har forskjellig opplegg. Vi skal jo samarbeide med hverandre og vi skal gjøre noe egenarbeid». Carmen nevner også at klassen noen ganger er delt, og noen ganger er de hele trinnet. «Og så har vi i noen fag så er vi en større gruppe, da kommer for eksempel hele ungdomsskolen sammen», legger hun til. Carmen forteller at kvaliteten på undervisningen varierer. «Det kommer an på hva slags 'mood' jeg har den dagen, hva slags stemning jeg er i. Noen ganger synes jeg det er bra kvalitet i faget og at jeg jobber bra. Andre ganger synes jeg det er kjedelig», forklarer hun. Hun forteller at hennes læringsutbytte også handler om læreren som underviser. «De påvirker jo oss, ikke sant? Hvordan de underviser», påpeker hun.

Didrik forteller også om hvordan undervisningen vanligvis foregår. «Vi sitter sånn som du ser bordene her, i hesteko. Så er det en lærer som står i midten og prater på tegnspråk. Og noen har Power Point, som en forelesning», sier han. Han forteller også at klassen hans ofte deles, gjerne i to grupper. «Sånn at det er en gruppe med de som trenger litt ekstra og så er de fleste resten da», forklarer Didrik. Han nevner at elevene både samarbeider og jobber individuelt med oppgaver.

Samtlige informanter beskriver det som fremstår som vanlige lærings- og undervisningsaktiviteter. I informantenes beskrivelser kan det virke som om Benji, Carmen og Didrik i større grad enn Astrid er del av den ordinære undervisningen. Astrid beskriver også deltagelse i fellesundervisning, men i tillegg forteller hun om grupperomsundervisning med andre hørselshemmede elever. Her forteller hun at de får med seg mer av undervisningen, fordi det er mindre støy enn i klasserommet.

5.3.2 «Jeg synes det fungerer ganske bra» – om bruk av tolk i undervisningen

I intervjuene kommer det frem at informantene har ulike opplevelser av og tanker rundt å bruke tolk i undervisningssammenheng. Selv om Benji, Carmen og Didrik vanligvis ikke har tolk i undervisningen, kommer det likevel frem tanker og erfaringer de har knyttet til dette. Astrid forteller at det vanligvis er en lærer til stede i klassen som kan tegnspråk. «Noen er jo litt treige, men som oftest har vi det», forteller hun. Dersom tegnspråklæreren på Skole 1 ikke er tilgjengelig, får de tegnspråklige elevene tolk. «Jeg er vant med tolk, så jeg synes det fungerer ganske bra», sier Astrid. I sine beskrivelser av å bruke tolk i undervisningen forteller hun at hun følger mye med på den hørende læreren, men at hun også drar nytte av tolken:

Jeg merker at jeg bare bruker tolken hvis læreren sier noe som jeg ikke får med meg eller hvis læreren for eksempel sier et begrep eller sånn og jeg bare «Å nei, faen, hva var det? Jeg hørte ikke». Da vet jeg at tolken ligger ett eller to sekunder bak. Så da kan jeg se på hva tolken sier og tenke «Åja okay, det var det læreren sa ja». Så kan jeg gå tilbake og se på læreren og følge med på hva den sier.

(Intervju 1)

De andre informantene fremstår som mindre vant, samt mer skeptisk, til å bruke tolk i undervisningen. Informantene beskriver at de opplever det som mer slitsomt å oppfatte tolker enn lærere som selv er døve. Benji forteller at han er glad for å gå på en skole hvor det er døve lærere i undervisningen: «Hvis det hadde det vært en hørende skole hadde det jo bare vært med tolk og det blir jo vanskelig å avlese, mer slitsomt. Jeg får mer utbytte av at det er döv lærer». Han trekker frem en situasjon han husker godt, hvor en lærer som kunne tegnspråk selv likevel valgte å benytte seg av en tolk som var til stede i klasserommet.

Læreren bare sto og pratet, istedenfor å ta det på tegnspråk. Da var jeg litt sånn oppgitt. Og de andre var litt sånn «hæ hva? Hvorfor står du der og prater? Og ikke bruker tegnspråk? Altså hvis du kan tegnspråk, få det frem da! (Intervju 2)

Carmen forteller at de vanligvis ikke bruker noe særlig tolk i undervisningen. Dersom noen av lærerne er syk er det tegnspråklige vikarer, døve eller hørende. Videre beskriver hun at opplevelsen av å bruke tolk varierer. «Noen er jo dårlige på å oversette fra tegnspråk til talespråk, og jeg synes det er dumt fordi de skal jo kunne oppfatte og oversette til begge deler». Samtidig legger hun til: «Så er det jo andre som er helt supre. Som er god i tegnspråk og har et rent tegnspråk». Både Carmen og Didrik forteller at de noen ganger bruker tolk utenom skolen, for eksempel i fritidsaktiviteter og legebesøk.

Tegnspråktolker er altså en større del av Astrids skolehverdag, sammenlignet med de tre andre informantene. Ifølge henne fungerer det fint å bruke tolk. Benji, Carmen og Didrik har i større grad døve lærere, og fremstår ikke som vant til å bruke tolk i skolesammenheng. Særlig Benji fremstår som engasjert rundt dette. Han beskriver det som mer slitsomt å avlese tolker og gir uttrykk for at han aller helst vil ha døve lærere hele tiden.

5.3.3 «Bedre enn ingenting» – tanker om og opplevelser av deltidsundervisning

Av de fire informantene er det kun Astrid som har deltatt på deltidsundervisning arrangert av Statped. Benji, Carmen og Didrik forteller at de går på døveskole og dermed ikke trenger å gå på deltidsundervisning. Likevel har de tanker og refleksjoner i forbindelse med denne undervisningsordningen.

Astrid forteller at hun har vært med på deltidsundervisning tidligere, men at hun ikke er med nå lengre. I fjor var siste gang hun deltok. Hun forteller at hun den siste tiden ikke har ønsket å være med og begrunner dette med lite læringsutbytte av deltidsundervisningen. I tillegg ble konsekvensen av deltagelse i deltidsundervisningen, å gå glipp av undervisningen i sin egen klasse. Astrid forteller:

Jeg følte at det [deltidsundervisningen] var mer sånn, litt sånn tullete undervisning. Altså ikke tulleundervisning, men ja. Det var liksom bare ett tema vi fikk undervisning i. Også følte jeg ikke at det hadde noen sammenheng med skolen. Så jeg gikk jo glipp av mye av det andre den uken når jeg var på deltid. Deltid er

nyttig i forhold til det sosiale, men i forhold til læring er det så som så. (Intervju 1)

Hun forteller videre at det er døve lærere på deltid, men også hørende lærere som er utdannet tolk. Ifølge Astrid er deltidsundervisningen ulik på barneskolen og på ungdomsskolen. Innholdet i undervisningen kan minne om skolefag, men hva de lærer varierer, forteller hun:

Altså på barneskolen og ungdomsskolen er det to forskjellige ting da. På barneskolen er det mer leking og sånn i forbindelse med ett tema. For eksempel hadde vi om verdensrommet en uke en gang. Det var litt unødvendig, men altså det var jo interessant å lære liksom. (Intervju 1)

Informantene fra Skole 2 forteller at de ikke er med på deltidsundervisning. Benji forklarer: «Det er jo for døve og hørselshemmede barn som er på hørende skole. Og jeg går jo ikke på det, for jeg går jo her, på døveskole. Så jeg trenger ikke være med på det». Videre forklarer Benji at dersom han gikk på en annen skole, ville han vært med på deltidsundervisning. «Hvis jeg gikk på hørende skole så hadde jeg gjort det, men jeg går jo på døveskole», forklarer han.

Carmen forteller at hun tror at de som går på deltidsundervisning har et visst utbytte av dette tilbudet. Samtidig opplever hun at de hadde hatt større utbytte av å gå på en skole som hennes: «Det er jo synd, for noen av de elevene kunne hatt utbytte av å komme hit og lære seg tegnspråk». Hun opplever at flere elever bor langt unna og dermed ikke har mulighet til å gå på Skole 2. Da mener hun det bra at de får deltidsundervisning. «Det er jo bra det hvert fall, bedre enn ingenting», sier hun. Didrik har også tanker om deltidstilbudet og elevene som går der. Han forteller at deltids elevene kommer til Skole 2 for å ha undervisning og at han derfor treffer elevene noen ganger. «De kan jo se hvordan det er å være på en døveskole, men det er ikke mange som starter her», sier han. «De er ikke så flinke i tegnspråk som oss», legger han til. Han forteller også at deltids elevene gjerne bor langt unna Skole 2, og dermed ikke har mulighet til å gå der fast. «De synes jo at det er bra å lære på sin skole. De vil heller det enn å bruke tid på å reise frem og tilbake hit», sier han. Likevel tror Didrik de ville trivdes bedre om det gikk på Skole 2. «Selvfølgelig så ønsker jeg at alle de skulle gått her. Da hadde det vært lettere, at de kunne vært med og vært inkludert i døvemiljøet», sier han.

Som eneste informant som har deltatt på deltidsundervisning forteller altså Astrid at hun opplevde lite faglig utbytte av denne ordningen. Deltagelse på deltid var noe nyttig sosialt, men førte til at hun gikk glipp av undervisning i sin egen klasse, og at hun derfor nå har sluttet. De tre andre informantene gir uttrykk for at de ser nytten av deltidsundervisning, men at det hadde vært bedre om elevene som går på deltid heller gikk på Skole 2.

5.4 Skolesystemet for tegnspråklige døve elever

5.4.1 «Det er jo et sted for meg» – informantenes tanker om egen skole

Ved spørsmål om hva informantene tenker om sin egen skole trekker samtlige informanter frem det språklige aspektet ved skolen. Astrid fremstår som fornøyd med å kunne gå på en skole som har både et hørende og et tegnspråklig miljø. Hun forteller: «Jeg synes det er et veldig bra tilbud her. Spesielt for meg som kan prate litt og føler det er lettere å komme inn i det hørende miljøet». Astrid forklarer at hun gikk på en hørende skole tidligere, og at hun derfor er vant til å være i det hørende miljøet. Videre reflekterer hun over hvordan hun ville opplevd skolen dersom hun ikke hadde gått på en hørende skole fra før eller om hørselen hennes var dårligere:

Det hadde vært vanskelig å gå på en døveskole først og så kommet inn her, da tror jeg det hadde blitt tøft. Det blir annerledes hvis man hadde vært helt döv.

Jeg hører jo litt og omgås med folk som er veldig flink til å prate veldig rolig og sånn. (Intervju 1)

Benji forteller at er fornøyd med skolen sin: «Jeg synes egentlig det er bra her. Å komme hit til en døveskole». På spørsmål om han alltid har likt seg på skolen, svarer Benji: «Alltid. Jeg har aldri angret». Han opplever at skolen er godt tilpasset hans språklige behov. «Det er jo et sted for meg», sier han. Benji forteller videre at han får godt utbytte av at det er døve lærere, og forteller at han tror det hadde vært slitsomt å gå på en hørende skole. Han forklarer at han får større utbytte av å ha undervisning på tegnspråk, med døve lærere. «Tegnspråk er jo mitt førstespråk», legger han til. Også Carmen snakker varmt om skolen sin. «Jeg synes det er en bra skole å gå på hvis du ønsker å bruke tegnspråk. Vi kan bruke tegnspråk hele tiden, vi kan være sammen med venner og vi forstår hverandre. Det er lett å oppfatte her», forteller hun. Didrik omtaler også skolen på en positiv måte, med vekt på det språklige miljøet. «Jeg synes at det er et veldig bra tilbud for døve elever og at det er lett å kommunisere og lett å lære her», forteller han.

Videre peker han på at antall døve elever og ansatte skaper et ordentlig tegnspråkmiljø: «Det er et døvemiljø! Det er mange døve elever og lærere som kan tegnspråk», sier han.

Alle informantene snakker positivt om sin egen skole. Astrid vektlegger at Skole 1 tilbyr både et tegnspråklig og et hørende miljø, noe som passer henne godt. Benji, Carmen og Didrik vektlegger det tegnspråklige miljøet som eksisterer på Skole 2 og at det er lett å kommunisere på skolen.

5.4.2 «Der er det hørende lærere som har dårlig tegnspråk» – om skoletilbudet

I samtaler om skolesystemet gir flere av informantene også uttrykk for tanker om dagens skoletilbud og situasjon for tegnspråklige døve elever. I intervjuene vurderer samtlige informanter Skole 2 som den skolen med best tegnspråklig tilbud i landet.

Benji forteller at han har noen døve venner som går på andre skoler. Han beskriver hvordan han oppfatter deres situasjon: «De er jo i hørende klasser, så de får ikke med seg så mye, men de bryr seg ikke om at de er med i hørende klasser». Videre reflekterer han over hvordan han tror andre døve elever som går på skoler i hørende klasser opplever det sosiale aspektet ved skolen. «For å være ærlig så forestiller jeg meg at det er vanskelig», sier han. Han forteller at på skolen hans er det et rent døvemiljø, noe som ikke er tilfellet på skoler hvor flertallet er hørende. «Hvis jeg skulle komme dit [på en hørende skole], så hadde jeg jo i en sånn situasjon måttet overleve», forteller han og gir uttrykk for at det ikke ville vært en god opplevelse. Videre forteller han om sin egen skole:

Dette her er jo den eneste døveskolen i Norge nå. Men de andre har jo, det er på en måte døveskoler, men de er i klasser med hørende og sånn. Så det er jo helt annerledes. Jeg synes jo at denne skolen er bedre enn andre skoler da. (Intervju 2)

Didrik peker på at det finnes få skoler i landet som er tilpasset døve elever. «Og dette er jo den eneste skolen som er en egen skole da, med en hørende naboskole. På de andre skolene er jo elevene integrert, med noen døve i klassene». Carmen trekker også frem at på andre skoler enn sin egen går døve elever ofte i klasser sammen med hørende. «Og der er det hørende lærere som har dårlig tegnspråk», legger hun til.

Både Benji, Carmen og Didrik forteller at de synes det er synd at det finnes andre døve elever i området som ikke går på skolen deres. «Det er jo synd, for noen av de elevene kunne hatt utbytte av å komme hit og lære seg tegnspråk», sier Carmen. Didrik forteller om en elev som gikk på skolen tidligere, men som byttet skole fordi reiseveien ble for lang, noe han synes var dumt. «Selvfølgelig så ønsker jeg at alle de skulle gått her», sier han om de døve elevene som går på hørende skoler.

Som tidligere nevnt, har Astrid før gått på en annen skolen, hvor det ikke var lærere med tegnspråklig kompetanse. I undervisningen hadde hun det hun omtaler som «likso-
mtolk». Astrid omtaler opplevelsen sin der som «helt grei». Hun forteller: «Første til femte var jeg der og jeg følte meg egentlig inkludert. Og jeg hadde gode venner som var veldig flinke til å prate tydelig». Hun forteller at hun synes det i grunnen var fint, men legger til: «Det var jo kanskje på grunn av at det var barneskolen da».

5.4.3 «Alle skulle hatt tegnspråk» – ønsker om bedre tegnspråkmiljø i skolen

I intervjuene spurte jeg informantene om hva de ville gjort dersom de kunne bestemme hvordan det pedagogiske tilbudet til døve elever skulle være.

Astrid forteller at hun er godt fornøyd med sin skole (Skole 1). «Det er ikke noe spesielt jeg har lyst å endre». Samtidig legger hun til at det gjerne er annerledes for de som hører dårligere enn henne selv.

Det er kanskje et annet perspektiv i forhold til de som hører dårligere da, som har vanskeligheter med å få seg venner og sånne ting. Så egentlig er det eneste jeg kommer på at det skulle vært en døveskole i byen, en ren døveskole.

(Intervju 1)

Selv om hun ikke selv ville valgt å gå på en ren døveskole, ser hun at en slik skole ville vært nyttig for flere. «Altså det er jo noen som vil ha behov for det tenker jeg», sier hun. Astrid navngir Skole 2 og forteller at hun skulle ønske det var flere slike skoler i landet:

Den skolen liker jeg veldig godt. Deres skolesystem. De har en hørende gruppe, men også en döv. Altså de samarbeider, men de er liksom delt i døve og hørende. (...) De døve har egen klasse og egne timer. Og døve lærere med tegnspråk og

alt. Men de lærer jo å omgås med hørende i friminuttet, så det er jo en fordel da som jeg synes er veldig bra. (Intervju 1)

Benji forteller at han skulle ønske flere hørende elever fikk muligheten til å lære tegnspråk i skolen. Han forteller hva han ville gjort, dersom han hadde makten til å bestemme:

Jeg ville bestemt at alle skulle hatt tegnspråk som språk, på samme måte som tysk og fransk da. Det trengs jo for at de ungdommene skal kommunisere med oss. Jeg tror at skolene kunne testet ut å ha tegnspråk som språk, for jeg vet at flere ungdommer er veldig interessert i tegnspråk og har lyst til å lære det.

(Intervju 2)

Benji synes det er rart at ikke elevene ved naboskolen har tegnspråk som valgfag og mener de burde hatt det. «De har jo de døve elevene her, de er jo sammen med dem. Så kunne vi jo faktisk kommunisert med dem i friminuttene, med tegnspråk», sier han. Han peker på at fordi elevene ved hans skole er døve, har flere av dem begrensede muligheter til å lære og bruke talespråk. «Men de hørende kan jo lære seg å bruke tegnspråk», sier han. Da jeg spør om opplæringen for døve og hørselshemmede i hele landet, mener han at det skulle vært flere skoler som sin egen. «Det burde vært samme som her. At det er døve lærere og at det er på tegnspråk», sier han.

Carmen forteller at dersom hun skulle endret noe med sin egen skole, ville hun bestemt at de skulle omgås mer de hørende elevene. «Sånn at vi visste om hverandre og hverandres kultur, og at vi kunne blitt mer kjent med hverandre på tvers da. Det er jo samme læreplanen, det er jo det samme. Den eneste forskjellen er jo hørselen, sier hun». Dersom Carmen skulle bestemt over opplæringen på nasjonalt nivå, skulle også hun ønske at det var flere skoler som hennes egen. Hun tror at det hadde bidratt til et bedre miljø for elevene fordi det ville vært flere døve elever samlet på ett sted. Carmen har inntrykk av at flere av de døve elevene som går på andre skoler ikke ønsker å gå i hørende klasser, og at det derfor hadde vært bedre om de hadde samme tilbud som henne. «Noen av dem vil jo egentlig ikke være med hørende, i hørende klasser. Så jeg synes jo det hadde vært en mulighet for dem da, at de kunne vært et lite sted som oss», forteller hun.

Også Didrik ønsker flere egne skoler for døve. «Det hadde jo egentlig vært best om det hadde vært egne skoler. (...) At det kunne vært sånn som her», sier han. Han tror at mange foreldre ønsker at barnet deres skal gå i klasse med hørende elever. «Foreldrene sier

nei, at de ikke får lov til å gå på døveskolen. De vil heller at de skal være integrert». Han forteller videre at dette fører til lave søkertall til døveskolene, noe som kan få negative konsekvenser. «Jeg tenker at skolene er jo avhengig av elevene, og det blir for få elever», forklarer han.

Samtlige informanter skulle altså ønske at det fantes flere skoler med et tegnspråklig tilbud som på Skole 2. Benji, Carmen og Didrik trekker frem tegnspråkmiljøet og døve lærere. Astrid legger også vekt på disse to, men trekker samtidig frem samarbeidet mellom Skole 2 og den hørende naboskolen. Astrids forståelse av dette samarbeidet virker ikke som å stemme helt overens med Benji, Carmen og Didriks beskrivelser. Selv om Astrid skulle ønske det fantes en Skole 2 i hennes by også, gir hun uttrykk for at hun er fornøyd med slik ting er på Skole 1. Imidlertid peker hun på at hun selv kan høre noe og er vant til å omgås hørende, noe som ikke gjelder for alle tegnspråklige døve elever.

5.5 Oppsummering av hovedfunn

Gjennom analysen kommer det frem en rekke hovedfunn knyttet til informantenes beskrivelser av sosiale og språklige aspekter ved skolen.

5.5.1 Elevene er komfortable med å bruke tegnspråk på skolen

Et funn er at ungdommene i stor grad uttrykker at de er komfortable med å bruke tegnspråk på skolen. De beskriver språket som naturlig og nyttig for dem, og knytter språket til sin person og identitet. Ungdommene fremstår som bevisste på og reflekterte rundt både sin egen og andres språkbruk. Samtidig kommer det frem at de kan møte negative reaksjoner på at de bruker tegnspråk, både på og utenfor skolen. De fleste informantene gir uttrykk for at de ikke lar negativ oppmerksomhet eller kommentarer gå inn på dem, mens noen forteller at andres atferd i møte med tegnspråk kan være ubehagelig. Knyttet til skolen, kommer det frem at hørende medelevers reaksjoner på tegnspråk blir tolket å grunne i uvitenhet og lite kunnskap om både språket og døve. Dette kommer blant annet til syne gjennom informantenes utsagn om at hørende elever ikke ser på tegnspråk som et språk, men heller som en støtte forbundet med funksjonsnedsettelse. Uvitenheten blant hørende elever fremstår som å være størst hos naboelevne til den skolen som er mest tilrettelagt (Skole 2), mens informanten fra skolen som har en blanding av døve og hørende ikke opplever at hørende medelever ser ned på tegnspråk.

5.5.2 Ulike språkmiljø ved forskjellige skoler

Videre er det ett funn er at Skole 1 og Skole 2 fremstår som å ha to ulike språkmiljø. I intervjuene kommer det frem at Skole 2 i større grad enn Skole 1 legger til rette for et tegnspråklig miljø, og at normalen er at alle elevene bruker tegnspråk. Språkmiljøet på Skole 1 er i større grad basert på lydbasert kommunikasjon, hvor det kun er de hørselshemmede elevene som bruker tegn i tillegg til tale.

De ulike språkmiljøene ved skolene viser seg også i beskrivelsene av kommunikasjonss-tøtte og tolking mellom tegnspråklige elever på Skole 1, som skjer på en daglig basis. Selv om noen av de hørende elever ved Skole 1 har tegnspråk som valgfag, kommer det frem at de sjelden bruker tegn i kommunikasjon med informantene.

5.5.3 Aktiv veksling mellom tegnspråk og talespråk

Videre finner jeg at de tre informantene som både bruker tegnspråk og talespråk, veksler aktivt mellom de to språkene i møte med ulike kontekster. Alle tre gir uttrykk for at de foretrekker å bruke tegnspråk, samtidig som de alle har ulik språkbruk hjemme og på skolen. Noen av informantene bruker tegnspråk på skolen og talespråk hjemme, mens noen har døve familiemedlemmer og beskriver det motsatte. Informantene som kun bruke tegnspråk forteller om døve medelever som er hørende hjemme. Denne type veksling mellom språk virker dermed som å gjelde flere av elevene.

5.5.4 Bruk av begrepene «døv» og «hørende»

Et annet funn er hvordan informantene bruker begrepene «døv» og «hørende». Det kommer frem beskrivelser av «døveskole» og «hørende skole», hvor begrepene blir brukt for å referere henholdsvis til en skole med et etablert tegnspråklig miljø, og til en skole hvor det meste av kommunikasjon foregår på talespråk. Beskrivelsen av hvordan tegnspråklige døve elever kan være «hørende» i familien hjemme, blir brukt for å forklare at elevene bruker talespråk i samhandling med familiene sine. Hørende-begrepet blir også brukt til å beskrive tegnspråk, hvor «hørende tegnspråk» brukes til å omtale stakkato, lite flytende og norskpreget tegnspråk.

5.5.5 Avstand mellom døve og hørende – oss og dem

Analysen viser også at informantene fra den skolen som har den beste tilretteleggingen (skole 2) opplever seg som adskilt fra de hørende elever ved naboskolen. De forteller også om negativ samhandling mellom informantene og hørende elever. Det kommer

blant annet frem fortellinger om hørende elever som gjør «tulletegnspråk» og spør ulike spørsmål informantene oppfatter som ugreie. Informantene fra Skole 2 forteller også om større og mer langvarige konflikter mellom dem og de hørende naboelevne. Her kommer det frem beskrivelser av «oss» og «dem». Informantene har tidligere vært litt sammen med de hørende elevne, men gir uttrykk for at de etter hvert har sluttet med dette, og at de nå opplever de døve og de hørende elevne som delt. Ved Skole 2 skulle informantene ønske at de kunne ha en bedre tone med de hørende elevne. Her vektlegges et behov for at de hørende elevne øker sin tegnspråklige kompetanse og kunnskap om døve.

5.5.6 Felles holdning til kommentarer og oppmerksomhet

Videre er den felles holdningen informantene har til kommentarer, blikk og annen oppmerksomhet de opplever som ubehagelig også et funn. Dette gjelder i skolesammenheng, men også utenfor skolen, som på kollektiv transport. Informantene gir alle uttrykk for at de ikke bryr seg noe særlig om slik oppmerksomhet eller at de er vant til det. Noen forteller at slik oppmerksomhet kanskje gikk mer inn på dem før, men at de etter hvert har vent seg til det. Noen forteller også at de gjerne kan si ifra eller «slenge noe tilbake» i møte med blikk og kommentarer.

5.5.7 Ønske om utvidet tegnspråklig tilbud i skolen

Et annet hovedfunn er at informantene etterspør mer tegnspråklig kompetanse, både i skolen og i samfunnet generelt. I skolen ønsker informantene et utvidet tegnspråklig tilbud for døve elever, samt et bredere tilbud i tegnspråkopplæringen for hørende. Ved Skole 2 pekes det på som rart at de hørende naboelevne ikke har tilbud om tegnspråk som valgfag. Informantene ønsker flere skoler i landet hvor døve elever kan utgjøre elevmassen og hvor det kan etableres døvemiljøer. Informantene er alle enige om at Skole 2, som eneste av sitt slag, er den skolen i Norge som i dag har det beste tilbudet for tegnspråklige døve elever. Selv om informanten fra Skole 1 ikke selv ville valgt en slik skole, ser hun at andre døve elever har et behov for dette. Når det gjelder tegnspråkkompetanse i samfunnet generelt, trekkes opplevelsen av begrensede muligheter til sosialt liv i tegnspråk- og døvemiljøet frem. Informantene etterlyser mer tegnspråkkompetanse blant hørende, hvor noen peker på at døve ikke har samme mulighet til å lære talespråk som hørende har til å lære tegnspråk. En av informantene peker på hørendes manglende kunnskaper om og kompetanse i tegnspråk som nettopp hovedutfordringen ved å være döv.

5.5.8 Døv identitet

Det kommer også frem at de fleste informantene er trygg i sin identitet som tegnspråklig döv. Flere av dem forteller at de ikke ville valgt å være hørende om de fikk muligheten til det. Her vektlegges tegnspråket i stor grad. En av informantene fremstår imidlertid som mer usikker i sin identitet som döv. Her kommer det frem at informanten opplever utfordringer med sosial kontakt utover døvemiljøet, noe hun ønsker å ha.

6 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere funn i lys av oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning, hvor jeg vil bruke oppgavens tre forskningsspørsmål som utgangspunkt.

I første del vil jeg drøfte former for aktørskap som kan identifiseres i informantenes fortellinger. Her vil jeg diskutere hvordan skolen og elevene kan sees i forhold til hverandre, og bruke aktørskap til å identifisere to kulturelle prosjekter som kommer til syne i informantenes fortellinger. Her viser jeg også hvordan skolen har sine kulturelle prosjekter, og hvordan disse kan komme i konflikt med elevenes prosjekter.

I andre del vil jeg drøfte hvordan funnene kan sees i lys av Barths (1998) tenkning om grenser mellom etniske grupper. Her stiller jeg spørsmål ved funksjonen betegnelsene av «oss» og «dem» kan sees å ha, og diskuterer hvilke grenser som oppstår i møte mellom døve og hørende elever. Her vil jeg også ta i bruk interseksjonalitet, for å vise hvordan informantene står i ulike posisjoner til hverandre og hørende, hvor det er flere faktorer som danner grunnlag for dannelser av grupper og gruppeidentitet.

6.1 Informantene som aktører i møte med skolens strukturer

6.1.1 Aktørskap i skolen – «på begge sider av makten»

I diskusjon av aktørskap i informantenes fortellinger kan vi forsøke å identifisere hvilke former for strukturer som kommer til syne. Strukturer forstås i denne oppgaven som ulike faktorer i skolesystemet, og samfunnet ellers, som skaper de begrensningene og mulighetene informantene erfarer (Giddens, 1976; Nielsen, 2020). Skolen og dens organisering kan her sees som en rekke strukturer som på ulike områder former elevenes tilgang til utførelse av sine ønsker og mål – deres prosjekter. Strukturer handler om rammene som legger føringer for elevenes aktive handlinger, deres relasjoner, og hvordan de samhandler med andre «in the play of serious games» (Ortner, 2006, s. 130). Hvordan skolen er organisert for tegnspråklige døve elever skaper sosiale vilkår for deres etablering av relasjoner, vennskap og status, og andre prosjekter som kan identifiseres som betydningsfulle i ungdommers liv (Frønes, 2006). Dermed kan vi se hvordan det for aktørene alltid står noe på spill i møte med strukturene. Disse strukturene kommer til syne gjennom informantenes beskrivelser av faktorer de opplever som begrensende eller muliggjørende for sitt aktørskap – deres sosiokulturelt medierte evne til å handle – i skolehverdagen. For å løfte frem hvilke former for

aktørskap som kommer frem i informantenes fortellinger, samt hvordan disse fremmes og hemmes, kan vi forsøke å identifisere aktørskap knyttet til de to meningsfeltene Ortner (2006) beskriver: makt og intensjonalitet. Hvilke maktforhold og asymmetriske relasjoner kan vi se, og hvilke kulturelle prosjekter kommer til syne i informantenes fortellinger fra skolehverdagen?

Vi kan identifisere skolen og dens elever som å stå i et asymmetrisk maktforhold, hvor det er skolen som «har mest» aktørskap (Ortner, 2001). Det er skolen, og de aktørene som representerer skolen, som bestemmer timeplan og innholdet i de formelle læringsaktivitetene som skal foregå. Dette forhindrer imidlertid ikke aktørskap hos elevene, men kan sees som å danne visse rammer og betingelser, altså strukturer, for deres handlinger. Her kan vi se dualiteten mellom aktører og strukturer, som både Giddens (1977) og Ortner (2006) beskriver, hvor vi kan tenke oss en prosess der elevene skaper skolen, som også skaper dem (Ahearn, 2000). Skolen og utdanningspolitikken har makt til å forme skolens organisering, samtidig som det er opp til elevene hvordan de handler i møte med denne organiseringen. Dermed kan aktørskap komme til syne «på begge sider av makten», slik Ortner (2001) viser til. Her kommer det frem at undertrykkende, asymmetriske maktforhold kan føre til forstyrrelser eller hemming av menneskers ønsker og planer – deres prosjekter. Samtidig er det nettopp muligheten til å gjennomføre slike prosjekter, i den intensjonelle dimensjonen, som kan sees som selve makten for de makthavende (Ortner, 2001). For å løfte frem aktørskap hos informantene, kan vi derfor forsøke å identifisere hvilke kulturelle prosjekter de beskriver, både på individ- og gruppenivå, samt strukturer som bidrar til å fremme eller hemme disse. Her vil jeg drøfte to temaer som kan sees som kulturelle prosjekter hos informantene.

6.1.2 Tegnspråk som kulturelt prosjekt

Det første prosjektet velger jeg å kalle «tegnspråk-prosjektet», og handler om hvordan anerkjennelse og tilgang til tegnspråk løftes frem av informantene som et felles kulturelt prosjekt. Dette prosjektet handler om elevenes ønske om å bevare tegnspråket, hvor vi ser at de alle er veldig positive til tegnspråk, og ser det som ønskelig at tegnspråkkompetansen i skolen økes, både blant andre døve elever og blant hørende. Denne positive holdningen vises for eksempel i utsagn som «Tegnspråk er et råt språk». Kanskje særlig på Skole 2 kan dette prosjektet identifiseres på gruppenivå, hvor en av informantene forteller at han tror alle elevene er enige om at de vil ha tegnspråk i skolen. Her kan vi

også se hvordan elevene handler aktivt for å fremme bruk av tegnspråk, for eksempel ved å si ifra til hverandre dersom noen bruker tale istedenfor tegnspråk.

Flere av informantene er også tydelige på at de foretrekker å bruke tegnspråk. Hos de informantene som både bruker norsk og norsk tegnspråk, kan vi se hvordan de tilpasser seg sine språklige omgivelser i skole og hjem, ved at de aktivt veksler mellom norsk, foreldrenes morsmål og norsk tegnspråk. Denne formen for tilpasning kommer også eksplisitt frem, da den ene informanten forteller: «Alt handler egentlig om tilpasning, at jeg tilpasser meg til andre og så går det fint». Her kan en form for maktaktørskap identifiseres, hvor informantene aktivt reflekterer og handler i møte med strukturer i skolen og hjemme. På den ene siden kan deres aktørskap her sees som en måte å møte det hørende storsamfunnet på, hvor talt norsk er majoritetsspråket. Her fremstår ikke informantenes aktørskap som et rent opprør eller motstand mot det hørende majoritetssamfunnet. Istedenfor kan informantene sees som utøve aktørskap ved å finne kompromisser i hverdags-situasjoner, hvor de aktivt finner løsninger og strategier for å kommunisere med venner og familie (Ortner, 2001). På den andre siden kan en form for intensjonelt aktørskap også identifiseres, hvor informantene kontinuerlig handler med mål om å mestre kommunikasjon med sine omgivelser, som også kan identifiseres som et slags språk-prosjekt.

Videre kan vi se hvordan Skole 1 ikke tilbyr et tegnspråklig miljø på samme måte som Skole 2. I møte med det som fremstår som et delvis tegnspråklig miljø, gir imidlertid ikke informanten fra Skole 1 uttrykk for håpløshet og fortvilelse over dette. Her kan vi se hvordan hun i møte med skolen, med dens makt og strukturer, fremstår som å ha en evne til å handle på egne vegne, påvirke hendelser og dermed opprettholde en form for kontroll i egen skolehverdag. Her kan en form for maktaktørskap identifiseres (Ortner, 2001). Også her kan vi se hvordan tegnspråk og tilgang til språk blir et kulturelt prosjekt for informanten og hennes medelever. For eksempel ser vi at informanten og de andre tegnspråklige døve elevene tolker for hverandre i situasjoner hvor de ikke oppfatter tale. Dette skjer automatisk, forteller informanten, og gjøres for at alle skal føle seg inkludert. Elevene handler aktivt med et mål om at alle skal forstå og være del av det språklige samspillet. Her kan et mulig aktørskap på gruppenivå komme til syne, hvor de tegnspråklige døve elevene er innforstått med denne praksisen, hvor de aktivt bidrar til hverandres språklige tilgang og deltagelse. Dette kan også sees som en form for maktaktørskap ved at aktørene tilpasser seg de rammene skolens strukturer skaper for deres kulturelle prosjekt (Ahearn, 2000). Kommunikasjonen i Skole 1 baserer seg i hovedsak på talespråk.

åk, og da kan tolking mellom elever sees som et kompromiss hvor de tegnspråklig døve elevene gjør det de kan for å gi hverandre tilgang til det språklige.

Ved Skole 2 kommer det også frem beskrivelser hvor informantene møter strukturer som virker hemmende for tegnspråk-prosjektet. I møte med sine hørende naboelever, som har lite kunnskap om tegnspråk og døve, kan vi se at informantene kan oppleve seg som diskriminert og marginalisert. I disse opplevelsene er det også prosjektdimensjonen, muligheten til å kommunisere på tegnspråk, som forstyrres, noe som kan sees som å bidra til et asymmetrisk maktforhold mellom de hørende og døve elevene.

Videre ser vi hvordan alle informantene, i møte med negativ samhandling med hørende elever, samt andre hørende utenfor skolen, har en felles holdning hvor de forteller at de ikke lar dette gå inn på dem. Dette kan gjelde i møte med hørende elever som slenger stygge kommentarer eller gjør «tulletegnspråk», samt fremmede som stirrer på bussen. Selv om elevene i slike situasjoner møter det som kan identifiseres som maktstrukturer som potensielt kan hemme deres tegnspråk-prosjekt, kan vi også se hvordan de aktivt handler og reflekterer for å utøve en form for påvirkning på hvordan hendelsene her utspiller seg.

Her kan vi se ulike nyanser i informantenes aktørskap. Flere forteller at de er vant med kommentarer og blikk, andre beskriver at de ikke bryr seg, selv om de kan oppleve ubehag. Noen av informantene har alltid latt være å bry seg, mens andre har sluttet å bry seg om slike ting etter hvert. En av informantene forteller for eksempel at hun er vant til at medelever spør useriøse spørsmål om tegnspråk, og gjør såkalt «tulletegnspråk». Her kan vi stille spørsmål til om informantenes holdning skyldes en form for robusthet eller en utviklet resignasjon. Har informantene utviklet en slags immunitet mot slik oppmerksomhet, eller har de opplevd dette med en slik grad av gjentakelse at de ikke har hatt noe annet valgt enn å la være å bry seg? Er det en måte å beskytte seg selv og sine prosjekter? Sett gjennom aktørskap kan informantenes holdninger og handlinger her sees som en form for maktaktørskap, i lys av det Ortner (2001) beskriver som en kompleks og ambivalent aksept av undertrykkende praksiser. Informantene kan sees som å utøve sitt aktørskap ved å aktivt unngå å la negativ samhandling gå inn på dem, og ikke la dette legge føringer for dem og deres språkbruk. Denne formen for aktørskap kan for eksempel identifiseres i den ene informantens utsagn: «Jeg gidder ikke at de skal ødelegge vår samtale, så jeg bare prater videre». Funnene viser også at noen av informantene mø-

ter slik negativ samhandling på en mer direkte måte. Her kan vi se hvordan de står opp for seg selv ved å konfrontere fremmede som stirrer eller ved å slenge noe tilbake til de som kommenterer. Her kommer det også frem at noen har gått til fysisk konfrontasjon med hørende elever. Vi kan se hvordan det her fremtoner seg en form for maktaktørskap i lys av det Ortner (2001) betegner som mer direkte opprør, hvor informantene på en mer eksplisitt måte står opp for seg selv og språket sitt. Selv om informantene kan oppleve ubehag, fremstår de som bestemte på at de ikke skal la hørende personer bestemme over deres språkbruk, ved at de aktivt reflekterer og handler i møte med holdninger som representerer det hørende, makthavende, storsamfunnet. Her kan vi altså se hvordan informantene utøver aktørskap på sine egne måter, med formål om å verne om tegnspråk-prosjektet.

Videre kan også skolene informantene går på sees som å ha sine egne kulturelle prosjekter, basert på organisatoriske, juridiske og politiske føringer. Knyttet til tegnspråk, kan vi både hos Skole 1 og Skole 2 identifisere tegnspråk og tilgang til språk som et kulturelt prosjekt. Her kan vi imidlertid se hvordan skolene er organisert ulikt, noe som har betydning for hvordan dette prosjektet gjennomføres. Dermed er også skolene underlagt strukturelle føringer gjennom sin organisering.

På Skole 2 kan det virke som om tegnspråk-prosjektet aktivt gjennomføres og lykkes, hvor vi ser at informantene forteller at de bruker tegnspråk stort sett hele tiden og at all undervisning foregår på tegnspråk (med noe varierende kvalitet). Som funnene viser, er språkmiljøet på Skole 1 annerledes, hvor det i større grad er preget av talespråk og blandingsformer som tegn-til-tale. De tegnspråklige døve elevene går i klasser hvor majoriteten er hørende elever som ikke kan tegnspråk, og undervisningen foregår med en egen tegnspråklærer eller tolk. Vi ser her at Skole 1 skaper strukturer som ikke legger til rette for et tegnspråklig miljø av samme kvalitet som Skole 2. Disse strukturene kan sees som å hemme elevenes tilgang til tegnspråk, samt tilgang til språk generelt, noe som blant annet kommer frem gjennom beskrivelser av behov for tolking mellom elevene. Her kan en stille spørsmål rundt grunnen til at skolen skaper slike strukturer, når det kommer tydelig frem av lovverk, utdannings- og kulturpolitiske dokumenter at tegnspråk skal styrkes og bevares, blant annet gjennom tilgang på tegnspråklige miljø (Språkløva, 2021, § 1; Meld. St. 8 (2018-2019)).

Vi kan imidlertid se hvordan skolen ikke nødvendigvis skaper sine rammer med intensjon om å undertrykke eller diskriminere mot tegnspråklige døve elever. Skolens strukturer kan derimot sees som å grunne i skolens egne kulturelle prosjekt. Som jeg har vist tidligere, har vi i det norske samfunnet overordnede kultur- og utdanningspolitiske målsetninger om å anerkjenne døve som gruppe og å styrke det norske tegnspråket og dets status (Språklova, 2021, § 1; Meld. St. 8 (2018-2019)). I skolen kan imidlertid inkludering, som blant annet Språkrådet (2021) peker på, sees som en bærende tilnærming, og dermed identifiseres som et kulturelt prosjekt som veier tyngre for skolen enn tegnspråk-prosjektet. Som Ortner (2001) peker på, er utøvelse av makt og undertrykkelse sjelden et mål i seg selv, men et middel for de makthavende å foreta kulturelle prosjekter. Dermed kan vi her se skolens prosjekt om inkludering som en mulig årsak til at tegnspråk-prosjektet i mindre grad gjennomføres i Skole 1.

I forlengelse av dette kan vi her se hvordan informantenes og skolesystemets prosjekter kan være kulturelt konstruert. Skolesystemet fremstår, slik flere peker på (bla. Språkrådet, 2021), som å opprettholde et medisinsk perspektiv på døve som del av sin kulturelle og historiske kontekst. Gjennom å søke sitt eget kulturelle prosjekt om at alle elever skal gå i ordinære skoler, skaper skolen her strukturer som kan sees som hemmende for elevenes aktørskap i tegnspråk-prosjektet. Her kan vi stille spørsmål til hvorvidt skolen fremdeles ser døve i et funksjonsnedsettelsesperspektiv, som en gruppe som må inkluderes i skolen på like vilkår som andre elevgrupper som tidligere gikk i spesialskoler. Informantenes kulturelle og historiske kontekst fremstår som i større grad formet av et innenfraperspektiv på døve og tegnspråk. Her kan vi også se hvordan det er nettopp den intensjonelle dimensjonen elevene søker å beskytte: de ønsker bedre forutsetninger for å utøve sitt språk og kultur, samt sine sosiale liv, som alle kan identifiseres som kulturelle prosjekter.

6.1.3 Sosialt liv som kulturelt prosjekt – deltagelse og relasjoner

Det andre kulturelle prosjektet som kommer frem i informantenes fortellinger handler om tilgang til sosialt liv gjennom deltagelse og relasjoner. Dette velger jeg å kalle «det sosiale prosjektet». Beskrivelsene av tegnspråk-prosjektet over, kan sees som i stor grad å også handle om tilgang til sosialt liv og deltagelse i skolen, og dermed er også disse prosjektene tilknyttet hverandre, noe jeg vil komme tilbake til.

Innledningsvis kan vi se hvordan informantene fra Skole 2 ønsker mer samhandling med sine hørende naboelever, noe som forutsetter at naboelevne øker sin tegnspråklige kompetanse. Særlig hos to av informantene kommer ønske om mer sosial samhandling frem. Disse to beskriver hvordan de ikke opplever døvesamfunnet som en tilstrekkelig arena for dem å utøve sitt sosiale liv i. Den ene informanten går på Skole 1, og gir for eksempel uttrykk for at hun ikke ville valgt å gå på en døveskole dersom det fantes der hun bodde. Dette begrunner hun med at hun ønsker et stort sosialt miljø, og hun er vant til å omgås hørende elever og trives med dette.

Den andre informanten går på Skole 2. Hun gir også uttrykk for at hun ikke opplever skolen og det tegnspråklige miljøet som en stor nok arena for sosial samhandling og relasjonsdanning. Her kommer det frem ønsker om at flere i samfunnet kunne tegnspråk, slik at mulighetene for sosial samhandling kunne utvides utover døvemiljøet. Knyttet til det sosiale prosjektet, kan vi her se hvordan denne informanten aktivt reflekterer rundt valg knyttet til hennes fremtid. Informanten er usikker på om hun skal gå på videregående med døve eller hørende elever, hvor vi kan se at tegnspråkprosjektet og det sosiale prosjektet kommer i konflikt med hverandre. I valg av videregående opplever informanten at hun må ta et valg mellom et tegnspråklig miljø, hvor hoveddelen av elevene vil være ungdommer hun allerede kjenner, og et hørende miljø, hvor det vil være nye personer, men mindre tilrettelagt for tegnspråklig samhandling med dem. Informanten må på et vis velge hvilket prosjekt hun skal handle på vegne av. I forbindelse med denne situasjonen, er det interessant å stille spørsmål til hvorfor en slik konflikt oppstår. Kan det skyldes strukturer i skolesystemet?

De to kulturelle prosjektene, som jeg har kalt tegnspråkprosjektet og det sosiale prosjektet, kan sees i sammenheng med hverandre. Språk handler om samhandling med andre, og derfor er de to i utgangspunktet sammenkoblet: språk kan legge til rette for sosial samhandling, og sosial samhandling kan legge til rette for utvikling og opprettholdelse av språk. I informantenes fortellinger kan det samtidig fremtone seg en slags «handel» mellom de to prosjektene.

6.2 Døve og hørende – oss og dem?

I informantenes fortellinger om det sosiale aspektet ved skolen, fremstår deres beskrivelser av sosiale grupper som interessante. Alle informantene omtaler døve og hørende el-

ever, og vi kan se hvordan de i sine fortellinger skaper et skille mellom disse elevgruppene. I denne delen skal vi se nærmere på hvilke sosiale grenser informantene beskriver, og hvordan disse ser ut til å fungere som vilkår for deres sosiale liv på skolen.

6.2.1 Opprettholdelse av grupper – hva og hvordan?

For å se på hvilke grenser som oppstår mellom døve og hørende elever, kan vi se på hvordan de samhandler med hverandre. Fordi de hørende elevene som beskrives av informantene ved Skole 2 er informantenes naboelever, har de nok ikke de samme føringene for samhandling med hverandre som informanten ved Skole 1 har med sine hørende medelever. Det er altså ikke nødvendigvis å forvente at samhandlingen mellom døve og hørende elever skal skje etter samme vilkår på de to skolene. Samtidig er det nettopp muligheten til samhandling mellom døve og hørende elever som identifiseres som hensikten ved tvillingskolemodellen. Ifølge Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen (Innst. S. nr. 161 (2003-2004)) skal tvillingskolemodellen gjøre det lettere for døve elever å inkluderes, ved at skolene har et felles skolemiljø og deler et rikt språkmiljø. Det er også denne faktoren informanten fra Skole 1 vektlegger i sin vurdering av Skole 2 som det beste tilbudet for tegnspråklige døve elever i dag: «De lærer jo å omgås med hørende i friminuttet, så det er jo en fordel som jeg synes er veldig bra». Funnene viser imidlertid at informantene fra Skole 2 i liten grad beskriver samhandling med de hørende naboelevne, hvor vi kan se en tilbaketrukkethet hos både de døve og hørende elevene. Den samhandlingen som foregår og har foregått fremstår som preget av språklige og kulturelle barrierer. Informantene forteller at de hørende naboelevne kun kan noen få enkelttegn, og at de ikke får mulighet til å lære seg tegnspråk i skolen. Den begrensede graden av samhandling mellom de to elevgruppene fremstår derfor ikke nødvendigvis som overraskende. Deres grad av samhandling kan sees i lys av Mjøen og medfatters (2005) studie, hvor de fant at det oppstår usikkerhet og lite grad av samhandling mellom hørende og døve elever fordi de hørende elevene ikke behersker tegnspråk, samt at de døve ikke behersker talespråk godt nok.

I beskrivelser av samhandling mellom døve og hørende kan vi se hvordan elevene omtaler «de andre» (Selj, 2019). Særlig knyttet til Skole 2 kommer det frem beskrivelser av døve som «oss» og hørende som «dem». Her blir kan vi se hvordan begrepene blir brukt for å betegne døvesamfunnets grenser ved å definere «de andre», slik (Sirnes, 1999) peker på. Betegnelsen av «oss» og «de andre» kan her sees som å handle om identitet, hvem en er lik og ulik (Ohna, 2001). Døv identitet kan sees i lys av Ohnas beskrivelser av

en identitet den enkelte må kjempe frem gjennom forhandlinger med andre, hvor identiteten også er avhengig av anerkjennelse av andre for å være gyldig for en selv. Å være døv kan dermed sees som en sosialt utledet identitet (Taylor, 1994, referert i Ohna, 2001). Ved definering av hvem som er «de andre», kan vi dermed se hvordan en også betegner hvem som er «oss», men også hvem som er «en selv».

For å belyse dette ytterligere, kan vi se til Barths (1998) beskrivelser av grenser mellom grupper, hvor det er nettopp i møte med «de andre» at en gruppe skapes og opprettholdes. Bevisst eller ubevisst opprettholdes skillet mellom informantene og de hørende naboelevne, gjennom det Barth (1998) identifiserer som tilskrivelse og selvtilskrivelse, hvor informantene tilskriver de hørende elevene kategorien «hørende», og seg selv kategorien «døv». Informantene bruker i stor grad bruker begrepene «døv» til å omtale seg selv og andre tegnspråklige artefakter, som «døveskole», og «hørende» for å beskrive andre elever og ikke-tegnpråklige artefakter, som «hørende tegnspråk». Informantene kan dermed sees som å oppleve grenser mellom dem selv og naboelevne basert på språklige faktorer. Informantene ved Skole 2 kan dermed sees som å opprettholde kulturelle grenser ved hjelp av språklige markører, slik Ohna (2001) løfter frem. I beskrivelsene av avstand og negativ samhandling, kan det også virke som om de hørende elevene ved Skole 2 opplever grenser mellom dem og de døve elevene. Vi kan dermed se muligheten for at begge elevgruppene opplever tydelige grenser og avstand mellom seg, hvor deres grense til «de andre» kan bli bekreftet av deres grense til «oss» (Sirnes, 1999).

Samtidig kan det virke som om enkelte av «de andre», på grunn av sin tegnspråkkompetanse, regnes som «mindre hørende» (Haualand, 2006). Dermed sees de også likere og mer tilgjengelig for informantene enn hørende elever som ikke kan tegnspråk. Dette gjelder de få hørende elevene ved naboskolen som har døve familiemedlemmer, og som dermed kan tegnspråk. Noen av informantene kjenner disse elevene og noen omtaler dem også som venner. Tegnspråkkompetansen fremstår her igjen som en viktig faktor for sosial tilhørighet i grupper, og oppleves av informantene som å bidra til å gjøre disse elevene mindre «fremmed» enn de andre naboelevne. Dermed kan det virke som at tilhørigheten i grupper ikke oppstår på bakgrunn av hørselstapet i seg selv, men med grunnlag i språket (Haualand, 2006).

Samtidig som språk kan identifiseres som å skape grenser, kan vi også se hvordan grenser i møte mellom døve og hørende elever også handler om kultur og felles erfaringer, slik blant annet Breivik (2007) peker på. Informantenes opplevelser av samfunnets, så vel som skolen, fonosentrisme og audisme, samt erfaringen av å takle og mestre dette, gir dem felles erfaringer som kan tenkes å være del av det som gjør dem til hvem de er. I møte med andre som ikke deler disse erfaringene, men som heller kan sees som privilegerte, oppstår også grenser. Her kan vi for eksempel se til den ene informanten ved Skole 2 sitt ønske om å være mer sammen med de hørende elevene, som hun begrunner slik: «Sånn at vi visste om hverandre og hverandres kultur, og at vi kunne blitt mer kjent med hverandre på tvers da». Her kan vi se hvordan ikke bare språket, men også kultur og felles erfaringer kan sees som ulike posisjoner i interseksjon med hverandre.

6.2.2 Samhandling mellom grupper – må grenser bety avstand?

Selv om vi kan se hvordan informantene opplever sosiale grenser i møter med hørende elever, kan vi stille spørsmål til hvorvidt disse grensene må skape avstand mellom de to elevgruppene. På en måte kan vi tenke at grensene automatisk resulterer i avstand, da det som skaper grensene – språket – er avgjørende for samhandling mellom elevgruppene. Informantene vektlegger økt kunnskap og kompetanse hos de hørende elevene som faktorer som kan bidra til mindre splittelse mellom de to elevgruppene. Det virker som åpenlyst at de hørende elevene likevel ikke ville blitt betegnet som «døve» selv om de økte sin tegnspråklige kompetanse. Dersom de hørende elevene hadde lært seg tegnspråk, ville de fremdeles vært hørende. Likevel kunne de kanskje blitt betraktet som «mindre hørende», slik vi ser i forbindelse med codaer. Grensene mellom gruppene ville fremdeles vært der, på bakgrunn av hørselstap, men også de døve elevenes felles erfaringer. De sosiale grensene skaper altså ikke nødvendigvis avstand mellom grupper, men oppstår særlig fordi grensene her defineres etter språk.

7 Avslutning

Problemstillingen som dannet utgangspunktet for denne undersøkelsen var:

Hvordan opplever døve tegnspråklige elever sine sosiale vilkår i ungdomsskolen?

Gjennom kvalitative intervju med fire tegnspråklige døve elever fra to ulike skoler, har studien gitt innsikt i hvordan de opplever sine sosiale vilkår i skolen. Et viktig funn er de ulike språkmiljøene de to skolene legger til rette for. I funnene fremtonte informantene seg som reflekterende og handlende i møte med skolesystemet. Derfor ble aktørskap brukt som en sentral del av oppgavens teoretiske rammeverk. I diskusjonen har jeg vist hvordan informantene kan sees som å ha ulike prosjekter i møte med skolen, hvor skolen gjennom sine strukturer kan bidra til å hemme eller fremme disse.

Studien kan sees som et bidrag til å nyansere bildet av tegnspråklige døve elevers skolesituasjon, da vi ser at de ofte kan sees som ofre i forskning som knyttes til dem. Det kan være interessant å se hvordan aktørskap videre kan brukes for å forstå elevgruppens situasjon, og for å fremme deres stemmer.

Litteraturliste

- Ahearn, L. M. (2000). Agency. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1–2), 12–15.
<https://doi.org/10.1525/jlin.1999.9.1-2.12>
- Ahearn, L. M. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109–137.
<https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Angelides, P., & Aravi, C. (2006). A Comparative Perspective on the Experiences of Deaf and Hard of Hearing Individuals as Students at Mainstream and Special Schools. *American Annals of the Deaf*, 151(5), 476–487.
- Appelrouth, S., & Edles, L. D. (2021). *Classical and contemporary sociological theory: Text and readings* (4th edition). SAGE.
- Lov om offentlige organers ansvar for bruk av tolk mv., LOV-2021-06-11-79, Arbeids- og inkluderingsdepartementet, LOV-2021-06-11-79 (2021).
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-11-79>
- Arnesen, A., Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Universitetsforlaget.
- Bagge, C. F., Hilland, L., & Larsen, B. E. (2023, februar 21). *Hermod (6) flyttet til Bergen for å gå i tegnspråklig barnehage. Nå vil kommunen legge den ned*. Bergens tidene.
<https://www.bt.no/politikk/i/JQvV7R/vil-legge-ned-tegnspraaklig-barnehage>
- Barne- og familiedepartementet. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barth, F. (1998). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Waveland.
- Batten, G., Oakes, P. M., & Alexander, T. (2014). Factors Associated With Social Interactions Between Deaf Children and Their Hearing Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), 285–302. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent052>

- Berge, S. S. (2020, mai 15). *Læreres forventninger til tegnspråktolkers yrkesrolle i videregående opplæring*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/lareres-forventninger-til-tegnspraktoalkers-yrkesrolle-i-videregaende-opplaring/>
- Berge, S. S., Holm, A., Dons, C. F., & Ekeland, J. (2003). *Undersøkelse av knutepunktskoler for hørselshemmede* (notat nr. 5; HiST ALT). Høgskolen i Sør-Trøndelag. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/148772/ALTnotat0503.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begreppsdiskussion. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5(0), 49. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373>
- Book, P. (2022). To flerspråklige elevers utøvelse av aktörskap i fagsamtaler i naturfag. *Acta Didactica Norden*, 16(3). <https://doi.org/10.5617/adno.9564>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Breivik, J.-K. (2000). Døve—Funksjonshemmede eller kulturell minoritet? I T. I. Romøren (Red.), *Usynlighetskappen: Levekår for funksjonshemmede* (s. 83–103). Akribe.
- Breivik, J.-K. (2007). *Døv identitet i endring: Lokale liv, globale bevegelser*. Universitetsforlaget.
- Bryant, C. G. A., & Jary, D. (Red.). (1991). *Giddens' theory of structuration: A critical appreciation*. Routledge.
- Dammeyer, J., & Ohna, S. E. (2021). Changes in Educational Planning for Deaf and Hard of Hearing Children in Scandinavia over the Last Three Decades. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 23(1), 114–123. <https://doi.org/10.16993/sjdr.680>
- Datatilsynet. (2019, august 8). *Behandlingsgrunnlag*. Datatilsynet. <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/virksomhetenes-plikter/behandlingsgrunnlag/veileder-om-behandlingsgrunnlag/>
- Eckert, R. C., & Rowley, A. J. (2013). Audism: A Theory and Practice of Audiocentric Privilege. *Humanity & Society*, 37(2), 101–130. <https://doi.org/10.1177/0160597613481731>
- Elvsås, E. (2011, mars 10). - *Ikke rør døveskolen*. <https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/4bL0E/ikke-roer-doeveskolen>

- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (7. utgave). Gyldendal.
- Eriksson, P. (1993). *Dövas historia*. SIH läromedel.
- Fjord, L. L. (1996). Images of Difference: Deaf and Hearing in the United States. *Anthropology and Humanism*, 21(1), 55–69. <https://doi.org/10.1525/ahu.1996.21.1.55>
- Foster, S. (1989). Reflections of a Group of Deaf Adults on Their Experiences in Mainstream and Residential School Programs in the United States. *Disability, Handicap & Society*, 4(1), 37–56. <https://doi.org/10.1080/02674648966780031>
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige—Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Gallaudet University. (u.å.). *About Gallaudet | World Leader in Deaf Education*. Gallaudet. Hentet 30. mai 2023, fra <https://gallaudet.edu/about/>
- Giddens, A. (1976). *New rules of sociological method: A positive critique of interpretative sociologies*. Hutchinson.
- Giddens, A. (1977). *Studies in social and political theory*. Hutchinson of London.
- Gullikstad, B. (2013). Interseksjonalitet – et fruktbart begrep. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 37(1), 68–75. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1781-2013-01-06>
- Hagatun, K. (2021). *The Educational Situation for Roma pupils in Norway: Silenced Narratives on Schooling and Future* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Halvorsen, Ø. W. (2021). *Aktørskap hjå norsklærarar i vidaregåande skule: Ein sosiokulturell intervjustudie* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Hankivsky, O. (2014). *Intersectionality 101*. The institute for Intersectionality Research & Policy, SFU.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Haualand, H. (2002). *I endringens tegn: Virkelighetsforståelser og argumentasjon i døvebevegelsen*. Unipub.
- Haualand, H. (2006). Et samfunn uten sted. I S. R. Jørgensen & R. L. Anjum (Red.), *Tegn som språk: En antologi om tegnspråk* (s. 17–32). Gyldendal akademisk.

- Haualand, H., Kermit, P., Hjulstad, J., & Ødemark, I. L. (2021). *Barn og unges tilgang til tegnspråk i Norden*. OsloMet.
https://dansktegnprog.dk/fileadmin/user_upload/Editor/documents/Barn_og_unge_tilgang_til_tegnspraak_i_Norden_rapport.pdf
- Haualand, H., Nilsson, A.-L., & Raanes, E. (2018a). Tolker og tolking—En introduksjon. I H. Haualand, A.-L. Nilsson, & E. Raanes (Red.), *Tolking: Språkarbeid og profesjonsutøvelse* (s. 11–37). Gyldendal akademisk.
- Haualand, H., Nilsson, A.-L., & Raanes, E. (2018b). *Tolking—Språkarbeid og profesjonsutøvelse*. Gyldendal akademisk.
- Haukedal, C. L. (2020). *Quality of Life in Children with Hearing Loss* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-82602>
- Hendar, O. (2012). *Elever med hørselshemming i skolen: En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Skådalen Kompetansesenter. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/horsel.pdf>
- Hjulstad, O. (1999). *Fra handikap til kultur. Døves identitetsforhandling i et sosial konstruktivistisk perspektiv* [Hovedoppgave i spesialpedagogikk]. Universitetet i Oslo.
- Humphries, T. (1977). *Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning* [Doktorgradsavhandling, Union Graduate School, Cincinnati].
<https://www.proquest.com/docview/302878949?pq-origsite=primo>
- Innst. S. nr. 161 (2003-2004). (2004). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om opplæringstilbud for hørselshemma*. Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen.
<https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2003-2004/inns-200304-161.pdf>
- Jansen, A. (2013). *Narrative kraftfelt—Psykologisk utvikling hos barn og unge i et narrativt perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kermit, P. (2009). Deaf or deaf? Questioning alleged antinomies in the bioethical discourses on cochlear implantation and suggesting an alternative approach to d/Deafness. *Scandinavian*

- Journal of Disability Research*, 11(2), Artikkel 2.
<https://doi.org/10.1080/15017410902830744>
- Kermit, P., Mjøen, O. M., & Holm, A. (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(3), 249–273.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2010-03-04>
- Kermit, P. S. (2018). Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole: Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning. I 67. NTNU Samfunnforskning AS. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/handle/11250/2496060>
- Kluwin, T. N., Stinson, M. S., & Colarossi, G. M. (2002). Social Processes and Outcomes of In-School Contact Between Deaf and Hearing Peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 200–213. <https://doi.org/10.1093/deafed/7.3.200>
- Kongeriket Noregs grunnlov, nr. 1814, Justis- og beredskapsdepartementet (1814).
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn#KAPITTEL_5
- Krogstad, I. E. H. (2017, januar 20). *Integrert, men ikke inkludert?* NBSPH.
<https://nbsph.no/2017/01/integrert-men-ikke-inkludert/>
- Krogstad, I. E. H. (2020, september 11). *Hørselshemmede barn får lite språkoppfølging*. NBSPH.
<https://nbsph.no/2020/09/horselshemmede-barn-far-lite-sprakoppfolging/>
- Kulturdepartementet. (2021, september 1). *Tegnspråkutvalget* [Styreradutvalg]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dep/kud/org/styrer-rad-og-utvalg/tegnsprakutvalget/id2869751/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021, august 26). *Høyring Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskolelova* [Horing]. Regjeringen.no; regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-opplaringslov/id2868810/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg). Gyldendal akademisk.
- Lager, K. (2021). ”Som kompisar, fast vuxna”: Relationens betydelse för barns aktörskap i fritidshem. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 39(2–3).
<https://doi.org/10.5324/barn.v39i2-3.3759>

- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to Actor-Network-Theory* (1. utg.). Oxford University Press.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Lomheim, S. (2018). *Omsetjingsteori—Ei elementær innføring* (1. utg.). Kopinor.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen, LOV-1998-07-17-61, Kunnskapsdepartementet, LOV-1998-07-17-61 (1998).
- Lov om språk, LOV-2021-05-21-42, Kultur- og likestillingsdepartementet, LOV-2021-05-21-42 (2021). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42>
- Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J., & Miller, T. (2002). Introduction. I *Ethics in Qualitative Research* (1. utg., s. 1–13). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849209090>
- Meld. St. 8 (2018-2019). (u.å.). *Kulturens kraft—Kulturpolitikk for framtida*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/9778c28ab1014b789bbb3de0e25e0d85/nn-no/pdfs/stm201820190008000dddpdfs.pdf>
- Minskole. (u.å.). *Avdeling for hørselshemmede*. Minskole. Hentet 24. mai 2023, fra <https://www.minskole.no/auglend/Underside/5196>
- Mjøen, O. M., Kermit, P., & Herhem, L. (2005). *Evalueringsrapport «tvillingskolemodellen»*. Høgskolen i Sør-Trøndelag. <https://kudos.dfo.no/dokument/9825/evalueringsrapport-tvillingskolemodellen>
- Morken, I., & Dalen, M. (2015, mars 19). *Utenlandsadopterte barn og unge og innvandrere—I «spesialpedagogikkens grenseland»*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/utenlandsadopterte-barn-og-unge-og-innvandrere---i-spesialpedagogikkens-grenseland/>
- NDF. (2016, juli 25). *Tegnspråk*. Norges Døveforbund. <https://www.doveforbundet.no/tegnsprak/hva>
- NESH. (2021, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nielsen, T. H. (2020). Anthony Giddens. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/Anthony_Giddens

- Norsk Helseinformatikk. (2022). *Døvhets og nedsatt hørsel*. NHI.no.
<https://nhi.no/sykdommer/barn/arvelige-og-medfodte-tilstander/dovhet-og-nedsatt-horsel/>
- Ohna, S. E. (2001). *Å skape et selv—Døves fortellinger om interaksjoner med hørende*. Unipub.
- Ohna, S. E. (2022). Opplæring i og på tegnspråk i en inkluderende skole: Om individuelle rettigheter og vilkår for deltakelse. I G. Skeie, H. Fandrem, & S. E. Ohna (Red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa100303>
- Ortner, S. B. (1984). Theory in Anthropology since the Sixties. *Comparative Studies in Society and History*, 26(1), 126–126. <https://doi.org/10.1017/S0010417500010811>
- Ortner, S. B. (1989). *High religion: A cultural and political history of Sherpa Buddhism*. Princeton University Press.
- Ortner, S. B. (2001). SPECIFYING AGENCY The Comaroffs and Their Critics. *Interventions*, 3(1), 76–84. <https://doi.org/10.1080/13698010020027038>
- Ortner, S. B. (2006). *Anthropology and social theory: Culture, power, and the acting subject*. Duke University Press.
- Osloskolen. (2023, mars 24). *Om Vetland skole*. Osloskolen. <https://vetland.osloskolen.no/om-skolen/om-oss/om-vetland-skole-og-ressurssenter/>
- Padden, C. A. (1996). From the Cultural to the Bicultural: The Modern Deaf Community. I I. Parasnis (Red.), *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience* (1. utg., s. 79–98). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139163804.006>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Pritchard, P., & Zahl, T. S. (2013). *Veiene til en god bimodal tospråklighet hos døve og sterkt tunghørte*. Statped Vest. <https://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/statped-skriftserie/veiene---hele.pdf>
- Prop. 108 L, Kulturdepartementet (2019).
- Prop. 108 L (2019 –2020). (u.å.). *Proposisjon til Stortinget (forslag til lovvedtak)—Lov om språk (Språkløva)*. Kulturdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/92c0cb2b20ba4d2aac3c397c54046741/nn-no/pdfs/prp201920200108000dddpdfs.pdf>

- Ramsvik, M., & Hilland, L. (2023, mars 28). *Nattland barnehage skal legges ned. Det kan være ulovlig*. Bergens tidene. <https://www.bt.no/familieogoppvekst/i/zEVbEO/nattland-barnehage-skal-legges-ned-det-kan-vaere-ulovlig>
- Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10(2), 199–228. <https://doi.org/10.1177/1468794109356739>
- Scheie, J. T. (2014). *Flerkulturell fellesskole—Kompetanse i mangfold*. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Schick, B., Skalicky, A., Edwards, T., Kushalnagar, P., Topolski, T., & Patrick, D. (2013). School Placement and Perceived Quality of Life in Youth Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(1), 47–61. <https://doi.org/10.1093/deafed/ens039>
- Schröder, O.-I. (2016). Likt og ulikt: Innføring i forskjeller mellom norsk og norsk tegnspråk. I S. R. Jørgensen & R. L. Anjum (Red.), *Tegn som språk: En antologi om tegnspråk* (s. 79–101). Gyldendal akademisk.
- Selj, E. (2019). Minoritetselvene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen—Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 11–33). Cappelen Damm akademisk.
- Sikt. (u.å.). *Lovlige grunnlag for å behandle personopplysninger*. Hentet 21. mai 2023, fra <https://sikt.no/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data: David Silverman* (Fifth edition). SAGE.
- Simpson, J. (2009). *Everyone belongs: A toolkit for applying intersectionality* (1. utg.). CRIAW.
- Sirnes, T. (1999). Alt som er fast, fordamper? I S. Meyer & T. Sirnes (Red.), *Normalitet og identitetsmakt i Norge* (1. utg, s. 29–68). Ad notam Gyldendal.
- Sletner, S. Å. (2022, august 15). *Nattland oppveksttun—Skole*. Bergen kommune. <https://www.bergen.kommune.no/omkommunen/avdelinger/nattland-oppveksttun-skole/om-skolen>
- Solbakken, C. (2011, mars 8). *3 av 4 døveskoler nedlegges!* Dagsavisen. <https://www.dagsavisen.no/kultur/2011/03/08/3-av-4-doveskoler-nedlegges/>
- Solem, I. (2015). *Hørende i ørene, døv i magen*. CODA Norge.

- Spernes, K. (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse—Teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Språkrådet. (2021). *Språkstatus 2021*. Språkrådet. <http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/sprakstatus1/sprakstatus-2021/>
- Stake, R. E., & Trumbull, D. (1982). Naturalistic generalization. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7(1), 1–12.
- Statped. (2023a, januar 10). *Deltidsopplæring i tegnspråk for grunnskoleelever* | statped.no. [https://www.statped.no/tjenester/deltidsopplaring-for-horselshemmede-grunnskoleelever/#no-35866-0-](https://www.statped.no/tjenester/deltidsopplaring-for-horselshemmede-grunnskoleelever/#no-35866-0)
- Statped. (2023b, januar 10). *Fjernundervisning for elever tegnspråk skoleåret 2022-23*. <https://www.statped.no/kurs/2023/fjernundervisning-for-elever-tegnsprak-skolearet-2022-23/>
- Steien, G. B., & Monsen, M. (2023). Språklæring og tvungen migrasjon: En etnografisk tilnærming. *Acta Didactica Norden*, 17(1). <https://doi.org/10.5617/adno.9655>
- Stenklev, N. C. (2022). Hørselshemming. I *Store medisinske leksikon*. <https://sml.snl.no/h%C3%B8rselshemming>
- Stiftelsen Dam. (2022, mai 11). *Grunnskole for tegnspråklige elever*. Stiftelsen Dam. <https://dam.no/prosjekter/grunnskole-for-tegnspraklige-elever/>
- Stortinget. (2011, juni 15). *Stortinget—Møte onsdag den 15. Juni 2011 kl. 9—Sak nr. 5* [Saksreferat]. Stortinget; Stortingets administrasjon. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2010-2011/110615/5/>
- Terlektsi, E., Kreppner, J., Mahon, M., Worsfold, S., & Kennedy, C. R. (2020). Peer Relationship Experiences Of Deaf And Hard-Of-Hearing Adolescents. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(2), 153–166. <https://doi.org/10.1093/deafed/enz048>
- Tolkene i Akademikerforbundet. (2022). *Tolkenes profesjonsetiske retningslinjer*. <https://www.akademikerforbundet.no/sfiles/8/01/79/1/file/tias-tolkenes-profesjonsetiske-retningslinjer.pdf>
- Trondheim kommune. (2022, september 16). *Tegnspråklig grunnskoletilbud*. Trondheim kommune. <https://www.trondheim.kommune.no/org/oppvekst/skoler/huseby-barneskole/tegnspraak/>

- Udir. (u.å.). *Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming*. Strand kommune.
https://www.strand.kommune.no/_f/i849ffcab-a4f9-44fe-ad1a-197fc84f28d0/Veileder_for_barn_og_unge_med_horselshemming.pdf
- Udir. (2016, mars 18). *Læringsmiljø og relasjoner mellom elever*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>
- Udir. (2022a, oktober 31). *Tegnspråk*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/tegnsprak/>
- Udir. (2022b, desember 20). *Rettigheter for barn og elever med nedsatt hørsel*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogiske-fagomrader/nedsatt-horsel/rettigheter-for-barn-og-elever-med-nedsatt-horsel/>
- Udir. (2023). *Grunnskolen informasjonssystem (GSI)*. Udir.
<https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/100/unit/1/>
- Utdanningsnytt. (2008, januar 24). *Døves identitet i endring*. Utdanningsnytt.
<https://www.utdanningsnytt.no/doves-identitet-i-endring/117204>
- Valestrand, T. (2011, april 27). *Stille protest for døveskolene*.
<https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/O6Eqk/stille-protest-for-doeveskolene>
- Vonen, A. M. (2009). Sign Languages and Linguistic Imperialism. I B. Brock-Utne & G. Garbo (Red.), *Language and power: The implications of language for peace and development* (s. 267–273). Mkuki na Nyota Publishers.
- Vonen, A. M. (2015). Norsk teiknspråk og tospråklegheit. I E. Brunstad, A.-K. H. Gujord, & E. Bugge (Red.), *Rom for språk—Nye innsikter i språkleg mangfald* (s. 117–128). Novus.
- Vonen, A. M. (2016). Tegnspråk i et lingvistisk perspektiv. I R. L. Anjum & S. R. Jørgensen (Red.), *Tegn som språk: En antologi om tegnspråk* (s. 125–150). Gyldendal akademisk.
- Vonen, A. M. (2020a). Kokleaimplantat: Den vanskelige tverrfaglige dialogen. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 66(2), 16–20.
- Vonen, A. M. (2020b). *Norsk tegnspråk: - En grunnbok*. Cappelen Damm adkademisk.
- Winefield, R. (1987). *Never the twain shall meet: Bell, Gallaudet, and the communications debate*. Gallaudet University Press.

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Nr.	Hovedspm.	Oppfølgingsspm. (Generelt: spille på det eleven forteller, stille spørsmål om <i>hvorfor</i> og <i>hvordan</i>)
1	Kan du fortelle litt om hvordan det er å gå på xxx skole?	Tror du de andre elevene synes det samme som deg eller kanskje noe annet?
2	Kan du fortelle tre ting du liker godt ved skolen, og kanskje de tre tingene du liker minst?	Har du noe favorittfag?
3	Kan du fortelle hvordan du har lært tegnspråk?	Er det noen i familien din som bruker tegnspråk? Hvorfor/hvorfor ikke? Hvordan har de lært seg tegnspråk? Bruker dere tegnspråk hjemme?
4	Kan du fortelle litt om hvordan undervisningen er her på skolen/i din klasse?	Hvor mye er du med din egen klasse, og hvor mye er du utenfor? Synes du det er greit?
5	Hva er god undervisning for deg?	Hva skal til for at en time skal bli lærerik?
6	Har du en lærer du liker ekstra godt? Du trenger ikke si hvem det er, men kan du fortelle litt om den læreren?	Hva er det som gjør at du liker h*n så godt? Er det noen lærere du ikke liker så godt? Hvorfor? Døv/hørende
7	Så er du jo også med på deltidsundervisning, hvordan synes du det er? Har du en du liker best av de to, eller er de like bra?	Er det forskjell på vanlig undervisning og deltid? På hvilken måte? Er det noe forskjell på lærerne? Døv/hørende

8	Kan du fortelle litt om hvordan friminuttene er her på skolen?	Hva pleier du å gjøre i friminuttene?
9	Kan du fortelle om en gang du synes det var vanskelig å finne noen å være med eller noe å gjøre på i friminuttet?	Er det noen aktiviteter du ikke liker å være med på, eller som du synes er vanskelig å være med på? Hvorfor?
10	Hvis du tenker på de vennene du har på skolen, hvordan vil du beskrive de?	Hva pleier dere å gjøre på? Er du sammen med de samme på fritiden, eller noen andre?
11	Hva med de elevene du kun møter på deltid, hvordan vil du beskrive de? Har du fått noen venner der?	Hva tror du de andre på deltid synes om å være der/på deltid?
12	Hva er viktig for deg i en venn?	Hvordan liker du at andre behandler deg på skolen?
13	Hva er det første du tenker når jeg sier <i>språk</i> ?	Hva betyr språk for deg?
14	Hvordan kommuniserer du med andre på skolen?	Kommuniserer du likt med alle, eller er det forskjellig?
15	Hvordan føles det å bruke tegnspråk på skolen?	Føles det annerledes å bruke talespråk enn tegnspråk? På hvilken måte? I klassen/ute/foran alle (ulike situasjoner)

16	Hva tror du de andre på skolen tenker om tegnspråk?	Hva med de voksne/andre elevene? Er det ofte de samme voksne, eller er det mange forskjellige/nye?
17	Hvordan føles det om noen på skolen ikke forstår deg, eller om du ikke forstår de? Hva gjør du om det skjer?	Skjer det ofte?
18	Kan du fortelle om en gang du synes det var ekstra positivt å bruke tegnspråk på skolen?	Kanskje en gang du synes det var ekstra kult eller gøy?
19	Kan du fortelle om en gang du synes det var vanskelig å bruke tegnspråk på skolen?	Kanskje en gang du ikke følte deg helt komfortabel med det?
20	Hvordan synes du det er å bruke tolk?	Hva tror du de andre elevene tenker om at det er tolk til stede i undervisning?
21	Skjer det av og til at du må tolke for noen av medelevene dine, eller at de må tolke for deg? Kan du fortelle om en gang det skjedde?	Skjer det ofte?
22	Jeg er litt usikker på om det er greit at jeg stiller det neste spørsmålet mitt. Men jeg har hørt flere døve si at de ikke kunne forestilt seg å være hørende og at de kanskje heller ikke ville ønsket å være hørende om de kunne velge. Er dette noe du har noen tanker om?	Om du ser for deg at du var hørende, hva tenker/føler du om det? Om du kunne bestemme helt selv, ville du vært døv eller ville du vært hørende? Hvorfor?
23	Hvis du kunne bestemme akkurat hvordan det skulle være på skolen, hvordan hadde det vært da?	(tegnspråkkompetanse, hørende og døve sammen vs. døveskoler)

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv



Vil du delta i et spennende forskningsprosjekt om tegnspråklige døve elever?

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Jeg, Maren, skal skrive masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Bergen, og ønsker å snakke med deg!

I oppgaven vil jeg finne ut hvordan elever som bruker tegnspråk har det på skolen. Dette er nemlig noe vi har lite forskning på i Norge og det er viktig at politikere får mer kunnskap de kan bruke når de skal bestemme skoletilbudet til denne elevgruppen. Jeg ønsker derfor å snakke med døve elever som bruker tegnspråk og håper du vil være med! Jeg vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men rektor eller kontaktlærer ved din skole gir deg dette brevet fra meg. Hvis du har lyst til å være med i forskningsprosjektet kan du skrive under på siste ark i dette brevet og levere det til kontaktlæreren eller rektoren din. Da vil jeg ta kontakt med deg.

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, ønsker jeg å ha et intervju med deg der vi snakker om hvordan du har det på skolen. Intervjuet kan gjennomføres på din skole eller en annen plass hvor du føler deg komfortabel. Jeg kan en del tegnspråk, men holder fremdeles på å lære. Dersom du ønsker å bruke tegnspråk i intervjuet, vil jeg gjerne at det skal være en tolk til stede, dersom det er greit for deg og vi får skaffet tolk.

Dersom du ønsker å bruke talespråk er det også helt greit. Jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet, og det vil ta ca. 45 minutter.

Dine rettigheter

Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst til å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg, det er bare du som kan samtykke. Dersom du er under 16 år og har lyst til å delta, må også en foresatt gi samtykke til at du deltar. Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg. All informasjon om deg vil bli slettet med en gang. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Det går helt fint.

Du har rett til innsyn i materialet som inneholder informasjon om deg. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noen opplysninger som er feil kan du be om å få de rettet. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen innsamlet fra deg. Dersom du synes at opplysningene om deg blir behandlet på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig kan du klage til Datatilsynet.

Ditt personvern

Jeg vil bare bruke informasjonen fra deg til å finne ut hvordan elever som bruker tegnspråk kan ha det på skolen. Det er bare jeg og min veileder Kari som har tilgang til informasjonen, som blir lagret på en sikker datamaskin. Etter jeg har skrevet ned det som ble sagt under intervjuet vil jeg slette opptakene. Jeg vil også passe på at ingen kan kjenne deg igjen når masteroppgaven skrives, for eksempel ved å finne opp et annet navn når jeg skriver om noe du har fortalt.

Forskningsprosjektet vil være ferdig 30. juni 2023. Da vil din (og dine foresattes) kontaktinformasjon slettes. Prosjektet følger loven om personvern.

Hvor kan du finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om prosjektet, kan du ta kontakt med meg eller min veileder Kari Hagatun. Du kan også ta kontakt med personvernombudet ved UiB.

Maren Markhus:

maren.markhus@student.uib.no
+47 947 81 512

Kari Hagatun:

kari.hagatun@uib.no

Janecke Helene Veim (personvernombud ved UiB):

janecke.veim@uib.no +47 55 58 20 29

Jeg håper du har lyst til å delta og jeg gleder meg til å treffe deg!

Med vennlig hilsen

Maren



Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring

Samtykkeskjema

Jeg ønsker å delta på intervju i forskningsprosjektet om tegnspråklige døve elever. Jeg vet at jeg når som helst kan ombestemme meg og trekke samtykket.

Dato:

Navn:

Kontaktinformasjon:

(Her kan du skrive e-post eller telefonnummer jeg kan kontakte deg på)

Underskrift fra

foresatt: _____

(Dersom du er under 16 år må en foresatt skrive under her)

Etter du/dere har skrevet under kan du levere dette arket til din kontaktlærer eller rektor. De første sidene kan du beholde selv om du ønsker.

Vedlegg 4 – Vurdering av behandling av personopplysninger

25.04.2023, 16:15

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Sosiale vilkår for tegnspråklige døve elever](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
822865

Vurderingstype
Standard

Dato
10.11.2022

Prosjekttittel

Sosiale vilkår for tegnspråklige døve elever

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det psykologiske fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Kari Hagatun

Student

Maren Markhus

Prosjektperiode

01.08.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

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

Utvalg 2 ble lagt til. Det behandle alminnelige kategorier av personopplysninger om utvalg 2 og utvalget samtykker til behandlingen av sine personopplysninger.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Simon Gogl

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 5 – Oversikt over tema og koder

TEMA	KODER
Begrepsbruk «døv» og «hørende»	«Døv»
	«Hørende»
Elevenes holdninger til egne språkvalg og språkbruk	Opplevelse av å bruke tegnspråk på skolen
	Språkbruk eller språkvalg hjemme
	Språkvalg eller språkbruk på skolen
	Tanker om språkvalg eller språkbruk
Beskrivelser av identitet	Identitet
	Etter ungdomsskolen
	Tanker om å være døv/døv identitet
	Tilegnelse av tegnspråk
	Tilhørighet
	Utfordringer knyttet til hørselstap
Opplevelse av andres reaksjoner eller holdninger til tegnspråk	Hørende medelevers holdninger til og kunnskap om tegnspråk
	Lærere og voksnes holdninger til tegnspråk
	Negative kommentarer eller oppmerksomhet fra andre
	Positive kommentarer eller oppmerksomhet fra andre
	Døve medelevers holdninger til og bruk av tegnspråk
	Konflikt
	Opplevelse av å bruke tegnspråk på skolen

Opplevelse av egen undervisning eller skole	Avstand hjem/skole
	Deltidsundervisning
	Faglig utbytte
	Forstyrrelser/støy
	Gå glipp av undervisning
	Kvalitet på undervisning
	Lærere
	Organisering av undervisning
	Sosialt miljø på skolen
	Sosialt utbytte
	Tanker om egen skole
	Tanker om og bruk av tolk
Opplevelse av sosial samhandling på skolen	Deltagelse i eller kontakt med det hørende miljøet
	Friminutt
	Gå glipp av informasjon
	Konflikt
	Sosialt miljø på skolen
	Språkbasert samspill på skolen
	Språkvalg eller språkbruk på skolen
	Tolking eller støtte mellom tegnspråklige elever
	Venner på skolen
	Å forstå eller bli forstått

Opplevelse av sosial samhandling utenfor skolen	Deltagelse i eller kontakt med det hørende miljøet
	Deltagelse i eller kontakt med døvemiljøet
	Forstyrrelser eller støy
	Gå glipp av informasjon
	Møte medelever utenom skoletid
	Språkvalg eller språkbruk hjemme
	Tanker om og bruk av tolk
	Tegnspråkferdigheter i familien
	Å forstå eller bli forstått
Tanker eller ønsker om organisering av undervisning eller skole	Deltidsundervisning
	Erfaring med eller oppfatning av 'hørende' skoler
	Tanker eller ønsker om organisering av skolen
	Etter ungdomsskolen
Tanker om andres reaksjoner eller holdninger til tegnspråk	«Bryr meg ikke om»
	«Vant til»
	«Lar være»
	Elevenes holdninger til negative kommentarer eller oppmerksomhet

Vedlegg 6 – Bekreftelse fra RETTE



Bergen 05.05.2023

Bekreftelse på at personopplysninger i masterprosjekt er vurdert, behandlet og registrert i henhold til Universitetet i Bergen sine personvernrutiner.

All behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekter ved UiB skal være registrert i UiBs forskningsprosjektoversikt RETTE, i samsvar med kravet i personvernforordningen artikkel 30 (krav om protokoll). Veileder er prosjektansvarlig for masterprosjekter ved UiB og må dermed også godkjenne registreringen i RETTE.

Vitenskapelig forskning som omfatter sensitive personopplysninger, har rådføringsplikt med personvernombud. UiB har avtale med SIKT sin om personvernrådgivningstjeneste for å oppfylle rådføringsplikten.

Jeg bekrefter med dette at Maren Markhus sitt masterprosjekt er registrert i RETTE og har vært vurdert av SIKT sin personvernrådgivningstjeneste.

Kari Hagatun
Signatur veileder