



# Tospråklig undervisning mellom norsk og norsk tegnspråk for døve og hørselshemmede elever

*Sigrid Slettebakk Berge og Eli Raanes*

Institutt for lærerutdanning, NTNU

## Sammendrag

Denne artikkelen handler om hvordan et utvalg lærere ivaretar en bimodal og tospråklig undervisning av døve og hørselshemmede elever som har norsk tegnspråk som ett av sine språk. Datamaterialet er fra tre kommunale skoler som har et tegnspråklig opplæringstilbud. Skolene har organisert opplæringstilbudet på ulike måter. Noen har tegnspråklige og talespråklige elever i ulike avdelinger, mens andre har dem i samme klasse. I denne artikkelen baseres analysen primært på individuelle intervjuer med tolv lærere, men suppleres med feltnotater basert på observasjoner av lærernes undervisning. Analysene viser at lærerne beskriver noen pedagogiske praksiser som er særegne i den forstand at de ivaretar en tospråklig bimodal undervisning mellom norsk og norsk tegnspråk, de differensierer læremateriell og aktiviteter til elevenes språklige og kulturelle ståsted, og de fasiliterer kommunikativ og emosjonell støtte til enkeltelever og klassefelleskapet. Lærerne har som mål at det etableres inkluderende læringsmiljø hvor både tegnspråklige og talespråklige elever har anledning til å oppleve faglig mestring, tilhørighet til felleskapet og anerkjennelse av sin egen og hverandres egenart.

Nøkkelord: *døve og hørselshemmede elever, tegnspråk, tospråklig, bimodal, multimodal, transspråking, inkludering*

## Abstract

This article explores how a sample of teachers follows a bimodal and bilingual teaching practice for deaf and hard of hearing pupils who have Norwegian sign language as one of their languages. The data material has been collected from three mainstream municipal schools that have a signing section and a teaching programme for deaf and hard of hearing pupils. The schools have organised the signing sections in various ways: Some separate spoken and sign-language pupils and place them in different classes and departments, while others have them in the same class. The data material has been collected through observation of the teaching and subsequent interviews with twelve teachers. The analysis of the interview data finds that the teachers describe their pedagogical approach as being a bimodal bilingual teaching practice between Norwegian and Norwegian sign language, differentiating the teaching material and learning activities for academic mastering, and facilitating communicative and emotional support for both sign-language and hearing pupils. All in all, this contributes to establishing an inclusive learning environment where both spoken and sign-language pupils have the opportunity to experience mastering, belonging and acknowledgement of their own and others' intrinsic value.

*Keywords: Deaf and hard of hearing pupils, sign language, bilingual, bimodal, multimodal, translanguaging, inclusion*

## Innledning

I dag velger flesteparten av døve og hørselshemmede barn opplæring i sin kommunale hjemskole. Noen barn velger å starte på skoler med tegn-språklige avdelinger eller klasser for døve og hørselshemmede elever. Det finnes seks slike tilbud i Norge. Noen av tilbudene erstatter de statlige døveskolene som formelt ble lagt ned våren 2017. Det er dermed et relativt nytt opplæringstilbud, og vi har i dag svært få klasseromsstudier av hva som kjennetegner skoletilbudet og undervisningspraksisen til lærerne. Datamaterialet i denne artikkelen kommer fra tre av de seks tilbudene. Artikkelens formål er å belyse hvordan et utvalg av lærerne

ivaretar en bimodal og tospråklig undervisning av døve og hørselshemmede elever som har norsk tegnspråk som ett av sine språk.

Norsk tegnspråk (NTS) er anerkjent som ett av Norges språk (Språklova, 2022). Man anslår at 16.500 personer er medlemmer i det tegnspråklige minoritetssamfunnet i Norge (NOU, 2023). Samfunnet innbefatter døve og hørselshemmede personer, men også deres familie, venner og ansatte i tegnspråklige virksomheter. Disse kan oppleve en språklig og kulturell tilhørighet til hverandre. Minoritetsfellesskapet kan være særskilt viktig for døve og hørselshemmede barn og ungdommer med tanke på å ha tegnspråklige arenaer hvor de kan møte andre barn og unge som forstår og anerkjenner hvordan det er å leve med et hørselstap i et talespråklig majoritetssamfunn. Norsk tegnspråk er et visuelt-gestuet språk som mottas gjennom synet og produseres med ulike tegn og gester. Det er vesentlig forskjellig fra norsk (skrift og tale) med tanke på setningsstruktur, grammatiske virkemiddel og interaksjonskoordinering. De manuelle tegnene konstrueres av ulike håndformer, bevegelser og plasseringer. De non-manuelle komponentene er alt som utføres med ulike munnstillinger, ansiktsuttrykk, pekinger, blick og kroppsorienteringer (Vonen, 2020). For å kunne oppfatte hverandre er deltakerne i en tegnspråklig samtale opptatt av å ivareta visuell tilgjengelighet (Bagga-Gupta, 2002). For eksempel at de stiller seg slik at de ser ansiktet til hverandre, at de starter samtalen etter å ha opprettet blickkontakt, og at de tar pauser slik at de kan flytte blikket mellom hverandre og gjenstandene de snakker om.

De norske myndighetene har vedtatt en rekke offentlige lover og føringer for å sikre kvaliteten på opplæringen til døve og hørselshemmede barn som har tegnspråk som ett av sine språk. Språklova (2022) bekrefter at norsk tegnspråk er ett av Norges offisielle språk. Opplæringslova § 2.6 og § 3.9 gir elevene rett til opplæring *i og på* tegnspråk på grunnskolen og på videregående skole og sikrer rett til tolketjenester. Opplæringslovas § 5.1 gir elevene rett til tilpasset opplæring gjennom spesialpedagogiske ressurser hvis de etter sakkyndig vurdering har behov for det. For å gi lærerne et handlingsrom for å tilpasse opplæringen er det utviklet læreplaner for elever med tegnspråk i fagene norsk, norsk tegnspråk, engelsk og drama/rytmikk. Her er kompetansemål knyttet til det å oppfatte eller uttale lyd, enten justert eller fjernet. Planene har som mål at elevene kan vise tekstkompetansen sin i ulike modaliteter. Læreplanene i norsk for elever med tegnspråk fremhever at opplæringen «bygger på

et utvidet tekstbegrep som innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer», og at elevene skal «få positive opplevelser ved å lytte/avlese, og uttrykke seg gjennom tale og/eller tegnspråk» (UDIR, 2020, s. 2). En årsak til dette er at et visuelt-gestuet språk ikke har et sammenfallende skriftspråk. For innspilling eller avlesning av tegnspråklige tekster benyttes video eller andre digitale verktøy. Utdanningsdirektoratet anbefaler lærerne å samordne undervisningen i fagene *norsk* og *norsk tegnspråk* slik at undervisningen bidrar til å utvikle elevenes flerspråklighet:

Læreplan i norsk for elever med tegnspråk må ses i sammenheng med læreplanen i norsk tegnspråk. De to fagene skal gi elevene tilgang til begge kulturenes tekster, sjangre og språklige mangfold. Sammen skal fagene bidra til å danne grunnlag for flerspråklighet og gi muligheter for deltakelse på internasjonale arenaer.

Opplæringen skal bidra til [...] variert kompetanse i lesing/avlesing, skriving/tekstproduksjon, og muntlig kommunikasjon gjennom tale og/eller tegnspråk og gjennom tolk.

Opplæringen skal bidra til [...] at elevene blir trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs (UDIR, 2020, s. 2).

Innenfor det hørselsfaglige området har man vanligvis tenkt at døde og hørselshemmede barn har norsk tegnspråk som sitt førstespråk, og norsk (skriftspråk) som sitt andrespråk. Det kan imidlertid være vanskelig å si hvilket språk som er første- eller andrespråket til barna (Arnesen, Enerstvedt, Engen, Engen, Høie & Vonen, 2009). En av grunnene er at de fleste døde og hørselshemmede barn har foresatte som i utgangspunktet anvender talt språk. Oppvekstmiljøet til barna kan være svært forskjellig med tanke på om foreldrene kommuniserer med talt språk, norsk tegnspråk eller med ulike varianter av tegn og tale. Noen barn har foreldre som har innvandret til Norge, og barna har ikke bare en tospråklig oppvekst, men flerspråklig. Komplexiteten i denne elevgruppens situasjon belyses ikke i denne artikkelen.

Hørselstapet til barna kan også være svært forskjellig. Den hørselsteknologiske utviklingen (cochleaimplantat) har ført til at flere døve og hørselshemmede barn har, helt eller delvis, tilgang til å anvende muntlig språk. Det betyr imidlertid ikke at de klarer å overhøre alt som foreldre og søsken snakker om i hverdagslige aktiviteter. Det utfordrer barnas uformelle språkinnlæring, som igjen kan forsinke språkutviklingen. Forsinkelsen kan komme til uttrykk i barnas begrepsforståelse, i lese- og skriveutvikling og i sosiale samspillsferdigheter (Bakken, Hansen & Østerlie, 2017; Krausneker, Becker, Audeoud & Tarcsiová, 2022; Napier, 2015; Raanes, 2019). Det vil si at den tospråklige utviklingen til døve og hørselshemmede barn er vesentlig forskjellig fra det som er vanlig hos hørende talespråklige barn, og at det kognitive, språklige og kulturelle mangfoldet hos døve og hørselshemmede barn er svært stort. Det er derfor viktig at skolen og lærerne skreddersyr opplæringstilbudet til barnas ståsted.

Et inkluderende læringsmiljø kjennetegnes av at alle elevene opplever faglig mestring, tilhørighet til fellesskapet og anerkjennelse av sin egen og andres egenart (Uthus, 2020, s. 111). For å utvikle et robust læringsmiljø kan det være hensiktsmessig at elevene har en viss innsikt i medelevenes særegenheter slik at de kan etablere noen strategier for å inkludere hverandre i faglige og sosiale aktiviteter (Berg, 2013). Ett forhold som læreren og elevene må finne ut av, er hvor lang tid hvert enkelt barn trenger på å prosessere innholdet i skriftlige og muntlige tekster. Sæteren, Moen og Rismark (2019) benytter ordlyden «langsomhet» for å beskrive en pedagogisk praksis hvor læreren legger til rette for deltaking ved å gi elevene noe lenger tid enn vanlig til å tenke og respondere på lærerens initiativ.

På mange måter er de formelle rammene for inkludering og tospråklig undervisning av døve og hørselshemmede elever med tegnspråk sterkere enn noen gang. Imidlertid vil det variere fra skole til skole hvordan og i hvilken grad de ivaretar de formelle føringene. Det viser seg at som gruppe har døve og hørselshemmede elever lavere karakterer enn hørende medelever, og de opplever mer omfattende sosiale og emosjonelle utfordringer i skolehverdagen (Hendar, 2012; Kermit, 2018). Sentrale forskere i det norske tegnspråklige fagfeltet er derfor bekymret for kvaliteten på dagens skoletilbud (Dammeyer & Ohna, 2021; Haualand, Kermit, Hjulstad & Ødemark, 2021).

## Tidligere forskning

Man har noe forskningsbasert kunnskap fra Norden om hvordan lærere underviser døve og hørselshemmede elever som har tegnspråk som ett av sine språk. To historiske studier belyser utviklingen av døveskolene og kvaliteter ved lærerrollen (Raanes, 2013, 2019). Tre nordiske litteraturstudier belyser tilgang til og kvaliteten på tegnspråklige opplærings-tilbud (Haualand et al., 2021; Hjulstad, Haugen, Wik, Holkesvik & Kermit, 2016; Kermit, 2018). Studiene konkluderer med at som gruppe opplever døve og hørselshemmede barn flere faglige, sosiale og emosjonelle utfordringer enn hørende medelever. Etnografiske klasseromsstudier belyser hvordan lærerens undervisningspraksis kan tilrettelegges for begrepsinnlæring og tekstforståelse (Berthelin, Raanes & Torvatn, 2023), for elevenes visuelle orientering (Bagga-Gupta, 2002; Hansen, 2009; Hjulstad, 2017; Tapio, 2013), for tolkemediert undervisning (Berge, 2016, 2023; Ohna, 2005) og for bruk av hørselstekniske hjelpemidler (Holmström, 2013). Intervjuer med døve og hørselshemmede personer gir innsikt i deres identitetsutvikling (Breivik, 2007) og i deres erfaringer med å være elev i talespråklige og tegnspråklige skoletilbud (Olsson, Dag & Kullberg, 2018, 2021).

Tidligere forskning peker også på den sosiale og emosjonelle betydningen som robuste tegnspråkmiljø kan ha i barnas liv. Antia og hennes medforskere (Antia, Stinson & Gaustad, 2002; Antia, Jones, Luckner & Kreimeyer, 2011) har i ulike studier belyst opplevelser av inkludering hos døve og hørselshemmede barn når undervisningen foregår i talespråklige skoletilbud. I utvalgene deres uttrykker et stort antall døve og hørselshemmede barn at de har sosiale og emosjonelle vansker som utfordrer dem med å håndtere egen atferd og etablere relasjoner med jevnaldrende. Forskerne lurer på om utfordringene oppsto eller ble forsterket av at barna gikk i klasser med hørende barn hvor kommunikasjonen primært var orientert mot talt språk. I Norge har Øhre (2017) studert psykiske og emosjonelle utfordringer hos voksne døve og hørselshemmede pasienter ved spesialisthelsetjenesten i Oslo og Trondheim. Studien viser sammenhenger mellom psykiske lidelser og bakgrunnsforhold i barndommen som felles språk med foreldrene, valg av skoletilbud og oppvekst hjemme eller på internat. Et overraskende funn var at hørselshemmede pasienter med norsk som førstespråk hadde mer stressrelaterte somatiske helseplager enn døve pasienter med norsk tegnspråk som

førstespråk. Det peker på betydningen av å kunne ha tilhørighet i et robust tegnspråklig skoletilbud. Språk og språklig utvikling har også innvirkning på faglig mestring.

Hendar (2012) har belyst faglig utvikling hos døve og hørselshemmede elever i Norge gjennom analyser av standpunktkarakterer, eksamenskarakterer og grunnskolepoeng. Studien viser at døve og hørselshemmede elever oppnår lavere resultat sammenlignet med hørende elever. Internasjonale studier viser lignende resultat. Marschark, Tang og Knorrs (2014), Knorrs, De Klerk og Marschark (2019) og Marschark, Schick og Spencer (2006) har i egne studier, og som redaktører av en rekke antologier, belyst kognitive læringsprosesser hos døve og hørselshemmede barn. De mener at døve og hørselshemmede barn prosesserer lærematerialet på en annen måte enn hørende barn, og at vi i dag har lite kunnskap om hvordan dette foregår. Et nærliggende område er utvikling av lese- og skriveferdigheter.

En studie av Easterbrooks og Lederberg (2021) viser at døve og hørselshemmede barn har svakere lese- og skriveferdigheter sammenlignet med hørende barn. En årsak kan være at lærerne ikke kan lene den grunnleggende undervisningen på lydering. Det kan føre til at lærerne er usikre og uenige om hvordan opplæringen skal foregå, og at de ikke bruker nok tid på lese- og skriveaktiviteter (Albertini & Schley, 2012; Mayer & Trezek, 2019). Antia og hennes medforskere (2020) fant ut at lærerne i utvalget deres brukte anslagsvis ett minutt per dag på å undervise elevene i lesing og skriving (Antia, Lederberg, Easterbrooks, Schick, Branum-Martin, Connor & Webb, 2020).

Oppsummerer man tidligere forskning, viser både nordiske og internasjonale studier at det er behov for mer klasseromsforskning, særlig av lærere som har erfaring med å lykkes. Denne studien ønsker å være et bidrag i kunnskapsutviklingen. Utvalget vårt er lærere som har erfaringer over tid fra en rekke ulike fag og klasser. Siden det er få klasseromsstudier fra skoler med tilbud for tegnspråklige elever startet vi feltarbeidet med et relativt bredt fokus. Problemstillingen vår er: Hva er sentrale kjennetegn i undervisningspraksisene til lærere som underviser døve og hørselshemmede elever som har norsk tegnspråk som ett av sine språk? Før vi presenterer metodisk tilnærming og funn, vil vi utforske begrepene bimodal, multimodal og transspråking som mulige innganger til å forstå lærernes språkbruk når undervisningen foregår mellom et talt og et tegnet språk.

## Språkvalg, modaliteter og undervisningspraksiser

Innenfor skolehistorien til døve og hørselshemmede barn har det vært store diskusjoner om den beste tilnærmingen for å fremme elevenes potensielle er gjennom tegnspråk eller talt språk og hvordan dette eventuelt kan kombineres (Marschark et al., 2006). Lærerne som argumenterer for «talemetoden», mener at det beste for elevene er å trene på lyd og talegjenkjenning, og derav muliggjøre deltakelse i den talespråklige majoritetskulturen. Lærerne som argumenterer for «tegnmetoden», mener at tegnspråk og talespråk er likeverdige språk og innganger til læring. Siden tegnspråk er visuelt, har elevene uhindret tilgang til å se og uttrykke egne ytringer. Da kan de bruke de kognitive resursene sine på å prosessere lærestoffet og ikke på å skulle høre hva læreren eller medelevene sier. En tilhørende diskusjon har vært i hvilken grad talt språk kan brukes sammen med tegn.

I Norge har det nylig vært en offentlig utredning om norsk tegnspråk og fremtidens skoletilbud for døve og hørselshemmede barn. Ett av temaene i rapporten var å fremheve forskjellen mellom norsk tegnspråk og de konstruerte kommunikasjonsmetodene som går under betegnelser som tegnspråknorsk, tegn til tale, norsk med tegn, eller tegn til støtte for munnnavlesning (NOU, 2023: 20, s. 54). Metodene ble opprinnelig konstruert på 1970-tallet. Disse metodene er ikke det samme som språkblandinger som naturlig og spontant oppstår i kommunikasjon mellom døve og hørende personer som ikke kan hverandres språk (Vonen, 2023, s. 135). Metodene kjennetegnes av at taleren tegner og snakker samtidig (Schröder, 2006; Vogt-Svendsen, 1987). Taleren ønsker å gjøre ordene i ytringen visuelt tilgjengelig med tegn fra norsk tegnspråk, hvor rekkefølgen på tegnene følger det norske språkets grammatikk. Igangsetterne av tegnspråknorsk, deriblant ansatte i Norges Døveforbund og Statped, mente at denne kommunikasjonsmetoden ville støtte barnas språkutvikling (underforstått norsk), ved at barna kunne «se ordene» og utforming av setninger. Metoden betydde imidlertid at norsk tegnspråk, og dets grammatiske, visuelle og gestuelle særtrekk fikk en underordnet status. Standardiseringen påvirket hele den tegnspråklige kulturen ved at mange døve og hørselshemmede mennesker opplevde et press om å legge bort det nasjonale tegnspråket til fordel for «et mer logisk, systematisert og pent tegnspråk» (NOU 2023, s. 5–55; Vonen, 2023, s. 27). Fremdeles tilbyr Statped og andre virksomheter lærerkurs i tegn til tale (norsk med



tegn). De mener at hvis barna helt eller delvis kan høre talt språk, er det en fordel om læreren taler og tegner samtidig slik at barna får tilgang til begge modalitetene. Barna vil, på et senere tidspunkt, klare å skille norsk og tegnspråk fra hverandre (Torbjørnsen, Neteland & Bugge, 2023). Kritikken mot metodene er at de fører til en fornorsking av lærernes språkpraksiser og at barna ikke får tilgang til fullverdige og meningsfulle ytringer verken på norsk eller norsk tegnspråk. På det viset skaper tegnspråknorsk noen uheldige konsekvenser for elevenes læring, og derfor er det til barnets beste at de har lærere som underviser i og på det nasjonale tegnspråket (Marschark, Schick & Spencer, 2006; Vonen, 2020, 2023) og som vektlegger sammenhenger mellom språk, dialogisk aktivitet og læring (Vygotsky, 1978, 1993; Wertsch, 1991).

Diskusjoner om forholdet mellom talt og tegnet språk pågår fortsatt, men med hjelp av noen nye begreper. Krausneker og hennes medforskere (2022) har undersøkt status til bimodal tospråklig undervisning for døve og hørselshemmede barn i 39 europeiske land gjennom dokumentanalyser av offentlige opplæringslover og læreplaner, samt svar på spørreskjema fra fagpersoner i de ulike landene. Begrepet «bimodal» viser til at språkene som skal læres, konstrueres i ulike modaliteter. Forskerne kommer frem til at tilgangen til bimodal og tospråklig undervisning er på vei til å bli en anerkjent tilnærming i opplæringen av døve og hørselshemmede barn, men at flere land fortsatt lener seg på en enspråklig tilnærming der det talte språket vektlegges. De siste årene har flere forskere begynt å utforske om begrepene «multimodal» og «transspråking» gir noen nye innganger til å forstå lærernes språk- og undervisningspraksiser i møte med døve og hørselshemmede barn (Bagga-Gupta, 2002; Holmström & Schönström, 2018; Jones, 2021; Krausneker, Becker, Audeoud & Tarcsiová, 2022; Kusters, Spotti, Swanwick & Tapio, 2017; Ohna, 2022). Begrepet «multimodal» henviser til at lærerne konstruerer ytringer på en rekke ulike måter, for eksempel gjennom konvensjonelle tegn, gester, pekinger, skrift og bokstaveringer. De kan også bruke artefakter som bilder, videoer og modeller for å visualisere det de snakker om (Bagga-Gupta, 2002). Litteratur som beskriver språkbruk i flerspråklige klasserom, har også belyst forhold knyttet til «transspråking» (translanguaging) og hvordan det i klasserommet legges opp til bruk av hele det flerspråklige repertoaret til elevene. Garcia og Wei (2019, s. 23) argumenterer for at når elevene får anledning til å «språke» og utnytte det språklige repertoaret sitt uten å måtte skille så tydelig mel-

lom hvilke ord som tilhører hvilket språk, kan det føre til økt dialogisk aktivitet og at elevene lærer begge språkene. I undervisning av døve og hørselshemmede elever som helt eller delvis kan oppfatte lærerens stemme, forekommer transspråking for eksempel når lærerne forklarer begrep eller gir hjelp til rettskriving med hjelp av talt og tegnet språk. Det meste av kommunikasjonen foregår på tegnspråk, men i noen sekvenser anvender de ressurser fra talt språk for å artikulere bokstavene i ordet med lyd og/eller tydelige munnstillinger. Man kan forstå det som at lærerne «transspråker» mellom et visuelt og et auditivt språk der hensikten er å uttrykke et gitt meningsinnhold og etablere en felles forståelse med eleven de underviser (Meulder, Kusters, Moriarity & Murray, 2019; Swanwick, 2019).

## Metode

Datamaterialet er fra en klasseromsstudie fra tre kommunale skoler som i tillegg til et ordinært grunnskoletilbud for talespråklige elever, har et opplæringstilbud for døve og hørselshemmede elever med norsk tegnspråk som ett av sine språk. Prosjektet er registrert og vurdert av NSD/Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (SIKT). Ledelsen på skolene mottok prosjektskisse og intervjuguider, etablerte kontakt med aktuelle lærere og avklarte samtykke med elever og foresatte. Vi har individuelle intervju med tolv lærere. Seks er døve med norsk tegnspråk som førstespråk. De andre er hørende og behersker tegnspråk flytende. Begge forskerne kan både norsk og norsk tegnspråk, og intervjuene foregikk i det språket som lærerne ønsket. Intervjuer på norsk tegnspråk ble tatt opp på video, og intervjuer på norsk talespråk ble tatt opp på lyd-bånd. Innholdet i ytringene til lærer og intervjuer ble transkribert til skriftlig tekst. Materialet er anonymisert ved at vi ikke nevner sted og tidspunkt for datainnsamlingen eller navn og personlige kjennetegn på skolen og deltakere. I møte med elevene utviklet vi hverdagslige samtaler der det var naturlig, men som oftest var det lite kontakt mellom forskere og elevene.

Opplæringstilbudet på de tre skolene er organisert på ulikt vis. To av skolene har et eget skoletilbud for tegnspråklige elever. Alle lærerne og assistentene som arbeider der, kan norsk tegnspråk, og de har en leder som organiserer skoletilbudet. Den tredje skolen har talespråklige og

tegnspråklige elever i samme klasse, men ved behov skiller de dem i ulike grupper. Det skjer blant annet når aktivitetene «ikke passer» for alle elevene, eller når lærerne skal ivareta kompetansemål i læreplanene for tegnspråklige elever. Lærerteamet består av lærere med og uten tegnspråklig og audiopedagogisk kompetanse. Det er ingen særskilt leder for det tegnspråklige tilbudet. De to skolemodellene gir ulike rammer for opplæringstilbudet. Blant annet i hvilken grad hørende og døve elever deltar i felles læringsaktiviteter, og om døve og hørende lærere deltar i felles klasseteam.

For å samle inn data om lærernes undervisningspraksis kombinerte vi observasjon av undervisning og semistrukturerte intervjuer med lærerne. Observasjonene var fra ulike fag og læringsaktiviteter i 15 klasser, fra første til tiende trinn. Totalt var det 53 tegnspråklige elever i klassene vi observerte. Noen av klassene var med bare tegnspråklige elever, andre med både talespråklige og tegnspråklige elever. De tegnspråklige klassene bestod av fra to til fjorten elever. Vi fikk også observere friminutt, fellesarrangement og matpauser. Fellestrekk i de tre opplæringstilbudene er at klassene er relativt små, men kjennetegnes av et stort mangfold med tanke på elevenes hørselstap, bruk av hørselstekniske hjelpemidler, kognitive resurser for læring, språklig og kulturell tilhørighet og erfaringer fra tidligere skoletilbud.

Vi tok fortløpende notater for å dokumentere det vi la merke til (Hammersley & Atkinson, 2007). Blant annet noterte vi hvordan lærerne organiserte det fysiske læringsmiljøet, ledet læringsaktivitetene, brukte ulike læremidler og etablerte dialoger med klassen og med enkeltelever. Noen notater var detaljerte nedtegnelser av hva som ble sagt og gjort. Andre notater var skisser av omgivelsene og av hvordan deltakerne plasserte seg i forhold til hverandre. Vi tok også fotografier av artefakter som veggpynt, plakater og ulike elevarbeid. Etter observasjonene intervjuet vi lærerne.

Målsettingen med intervjuene var at lærerne skulle beskrive og begrunne sin egen undervisningspraksis. Intervjuene var semistrukturerte (Kvale & Brinkmann, 2015) ved at noen spørsmål var forberedt på forhånd, mens andre ble utformet i løpet av observasjonene. Noen tema ble også introdusert av lærerne. Intervjuguiden var inspirert av Handal og Lauvås (1999) sin modell «Praksistrekanten». Den illustrerer at det er sammenhenger mellom hva lærerne gjør i praksis, hvilke pedagogiske teorier de lener praksisen sin på, og hvordan de forklarer etiske prob-

lemstillinger. Vi stilte spørsmål på alle tre områdene. Lærerne har gjort rede for hvordan de planlegger, differensierer læremateriell, organiserer aktiviteter og trygger elevene med tanke på faglig og sosial inkludering. I tillegg til de individuelle intervjuene, hadde vi tre gruppeintervju med lærere, ett intervju med en tolk, og samtaler med ledelsen. Vi satte sammen datamaterialet fra flere kilder og belyste ulike tema for å styrke informasjonsrikheten.

De individuelle intervjuene med lærerne er primærdata for analysene som presenteres i artikkelen. Vi gjorde en tematisk analyse av transkripsjonene. Dette materialet var på 156 sider (enkel linjeavstand, skriftstørrelse 11). Tema forstås som «noe vesentlig» som identifiserer omtalte, gjentagende undervisningspraksiser på tvers av ulike skoler, klasser og lærere. Vi lente analysearbeidet på sekstrinnsmodellen til Braun & Clarke (2006). Den første fasen handlet om å gjøre oss kjent med innholdet i hverandres observasjonsnotater og å lese gjennom transkripsjonene av intervjuene. Den andre fasen handlet om å kode og sammenligne tekstutdrag. Fase tre til fem besto i å utvikle kodene til sammenfattende tema, og navnsatte dem. Vi ønsket både å forstå sammenhenger mellom temaene, men også å avklare hva som skilte dem fra hverandre. Vi arbeidet løsrevet fra intervjuguiden. Arbeidet var utforskende ved at vi vekslet mellom ulike datakilder og fortolkninger om hva dataene fortalte oss. Arbeidet var i stor grad induktivt og empirinært. Samtidig var prosessen deduktiv ved at teorier og tidligere forskning gav oss noen holdpunkt til å forstå mønstrene i materialet. Til slutt i fase fem definerte vi tre hovedtema som beskriver lærernes særegne didaktiske kompetanse til å ivareta en tospråklig opplæring mellom norsk og norsk tegnspråk. Fase seks, skrivefasen, handlet om å velge datautdrag og å formidle funnene av analysene. Resultatet av analysene presenteres i det følgende. Presentasjonen er organisert i tråd med de tre hovedtemaene vi kom fram til i fase fem: Tospråklige multimodale undervisningspraksiser, differensiering av læremateriell og aktiviteter og det å ivareta relasjoner mellom elever gjennom kommunikativ og emosjonell støtte.

### **Tospråklige, multimodale undervisningspraksiser**

Et sentralt tema i lærernes omtale av egen undervisningspraksis var å ivareta en tospråklig opplæring med bruk av norsk tegnspråk og norsk.

De var særlig opptatt av å styrke elevenes begrepsforståelse. En av lærerne, som underviser på mellomtrinnet i samfunnsfag, forklarer praksisen sin slik:

Lærer: Plutselig kommer det begreper som elevene ikke forstår. Da må vi stoppe og finne et bilde, forklare hva det er og gi eksempler.

Intervjuer: Så du bruker bilder som visualisering?

Lærer: Ja, det gjør jeg ofte.

*Utdrag 1: Visuell konkretisering av begreper*

En annen lærer på mellomtrinnet beskriver at hen ofte skriver ord på tavlen:

Intervjuer: Hvorfor valgte du å skrive ordet på tavla?

Lærer: Det er noe med den visualiseringa. Den følelsen av å se på, i ro og mak.

*Utdrag 2: Skriftlig konkretisering av begreper*

Døve og hørselshemmede barn som vokser opp i talespråklige familier, kan ha hatt lite tilgang til uformell læring av ord og begreper gjennom hverdagslig samhandling med sine foresatte. Det kan dermed være utfordrende å forstå ordene og innholdet i tekstene de skal arbeide med. Elevene må også lære ordene og begrepene på to språk og i to ulike modaliteter (auditivt og visuelt-gestuet). Det kan føre til at opplæringen tar mer tid enn vanlig. Lærerne i de to utdragene beskriver hvordan de anerkjenner elevenes språklige ståsted ved å ta seg tid til å forklare, gi eksempler og konkretisere ordenes betydning med visuelle bilder eller tekst. Praksisen representerer en form for langsomhet som gir elevene tid til å se i «ro og mak». Denne praksisen samsvarer med funn i tidligere forskning som viser at i visuelt orienterte læringsmiljø er det vanlig at lærerne regulerer undervisningssamtalene med pauser, og at læreren gjør ordene visuelt tilgjengelig ved å skrive dem på tavlen (Bagga-Gupta, 2002; Hansen, 2009; Holmström & Schönström, 2018). Langsomheten blir også ivaretatt ved at læreren tar seg tid til å gjenta. En lærer som underviser en klasse med tegnspråklige elever på mellomtrinnet, beskriver langsomheten slik:

Lærer: Elevene må gjerne ha begrepene flere ganger før de sitter.

Intervjuer: Hvor mange repetisjoner må til?

Lærer: Det er mange.

*Utdrag 3: Gjentakelser av begrepsforklaringer*

Observasjonene fra timen viser at noen forklaringer gjøres til alle i klassen, mens andre til enkeltelever. De gjøres også, som læreren sier i utdrag 3, flere ganger. At lærerne tar seg tid til å gjenta forklaringene, kan betraktes som en bimodal praksis som anerkjenner elevenes tospråklige ståsted. Forklaringene differensieres til den enkelte elev sitt hørselstap, deres faglige ståsted og språklige repertoar. I individuelle samtaler med elever som ønsker å høre ordene muntlig, blir noen forklaringer gitt ved at læreren anvender ressurser fra både talt og tegnet språk. Læreren i det påfølgende utdraget underviser på ungdomstrinnet og beskriver hvordan hen i en-til-en-samtaler er oppmerksom på elevens responser og i enkelte sekvenser veksler mellom tegnspråk og talt språk for å forklare begrepet som er i fokus:

Intervjuer: Du fortalte at du kombinere ulike modaliteter. Kan du fortelle litt om strategien din?

Lærer: Ja, strategien er at jeg har blikkontakt med elevene. Hvis jeg får 'tusenmeterblikket', så prøver jeg å forklare på en annen måte. Jeg prøver meg frem til jeg finner den måten som fungerer for den enkelte elev. Det er jo kommunikasjonen mellom oss som er det viktigste, og ikke nødvendigvis at tegnspråket eller norsken er perfekt. Målet er at elevene skal bli funksjonelt tospråklige. For noen er det skriftspråk, tegnspråk og norsk muntlig. Når jeg går rundt og veileder hver enkelt elev, har jeg stemme på til de som vil og har behov for det. For noen av elevene vil ha tale i tillegg til tegnspråk. Så jeg har det i bakhodet, at de kan ha tilgang til alt.

Intervjuer: Hva tror du elevene tenker om det språklige fellesskapet?

Lærer: Fellesspråket er jo norsk tegnspråk. Det ser dere ute i friminuttet. Det er det elevene kommuniserer med.

*Utdrag 4: Transspråking og multimodale begrepsforklaringer*

I den spesifikke dialogen tenker læreren at det er kommunikasjonen og felles meningsdanning som er det viktigste for at eleven skal lære, og ikke nødvendigvis at tegnspråket eller norsken er perfekt. Læreren tar seg tid til å fortolke elevenes responser (tusenmetersblikket) og bruker dette til å justere sin egen samtalepraksis. Observasjoner av undervisningspraksisen til læreren viser at hen anvender en rekke språklige ressurser. Skriftlig språk anvendes ved at læreren peker på skriftlige ord i teksten, skriver ordene på tavlen eller bokstaverer dem visuelt med tegnspråkets enhåndsalphabet. I enkelte samtalesekvenser anvender læreren tydelige munnstillinger slik at bokstavene i ordet gjøres tilgjengelig for munnnavlesning. Noen ord og ytringer sies med talt språk hvis eleven ønsker det. Hvordan de ulike språkene (norsk og norsk tegnspråk) og de ulike modalitetene (tale, skrift, bokstaveringer, manuelle tegn, non-manuelle komponenter/munnstillinger) anvendes, kommer fra en vurdering av elevenes ståsted, innholdet i lærestoffet og utveksling av initiativ og responser. Man kan forstå det som at læreren transspråker ved at hen anvender ressurser fra både norsk og norsk tegnspråk. Samtidig er læreren tydelig på at det er norsk tegnspråk som forankrer hens og elevenes samtalepraksis og lager grobunn for læring og opplevelser av fellesskap. Observasjoner av denne og de andre lærerne i utvalget viser at de har etablert lignende praksiser. Det tyder på at de har utviklet et bimodalt tospråklig repertoar mellom et talt og et visuelt-gestuet språk (Swanwick, 2019). Å håndtere dette repertoaret kan tyde på at lærerne har en pedagogisk spisskompetanse som bidrar til å anerkjenne elevenes språklige og faglige ståsted for læring. Det kan være særskilt viktig i klasser med stort elevmangfold.

### **Differensiering av læremateriell og aktiviteter**

Lærernes arbeid med å differensiere læremateriell og læringsaktiviteter var et gjentakende tema i datamaterialet på tvers av skoler og klassetrinn. Lærerne begrunner praksisen sin med at det er stort mangfold i elevgruppen. Hvis elevene skal lære, må læremateriell og aktiviteter differensieres til elevenes faglige, sosiale og språklige ståsted. Mangfoldet handler blant annet om elevenes oppvekstvilkår, tilgang til tegnspråklige arenaer, sosiale ferdigheter, emosjonell modenhet og kognitive utvikling. Et fåtall av elevene i de observerte klassene har tegnspråklige

foreldre. Elevene har også ulike erfaringer med å gå på skolen. De fleste startet på skolen i nærområdet sitt før de søkte seg over til tilbudet for tegnspråklige elever. Lærerne forklarer at skolebyttet gjerne er relatert til opplevelser av faglig og sosialt utenforskap. Hos enkelte barn førte dette til sosiale og emosjonelle utfordringer som nå må adresseres. I alle klassene var det også barn med kognitive utfordringer som forstyrrer konsentrasjon og prosessering av lærestoffet, og som gjør at de har behov for spesialpedagogisk støtte og individuelle opplæringslæreplaner. Det vil si at selv i små klasser har elevene svært ulike språklige og faglige forutsetninger. Lærerne i utvalget var dermed opptatt av å tilpasse egen væremåte slik at de anerkjenner elevenes ståsted. En av lærerne som underviser på ungdomstrinnet, sier det slik:

Lærer: Det er mye trygghet i å møte elevene som de er. Jeg må justere meg mye i møte med hver enkelt elev for de er så ulike i personlighet, modenhet og kognitive forutsetninger.  
*Utdrag 5: Å anerkjenne elevenes ståsted*

Et eksempel på differensiering av læremateriell er fra en norsktime på ungdomstrinnet der elevene arbeidet med forskjellige tegneseriestriper som var tilpasset deres språklige og faglige forutsetninger:

Intervjuer: Kan du fortelle mer om tanken bak de tegneseriene du delte ut?

Lærer: Ja, elevene skal analysere hver sin tegneseriestripe. Da differensierer jeg med tanke på at elever som ikke er gode lesere i norsk, får tegneserier med lite tekst, mens elever som kommer fra et annet land og kan ha vansker med å forstå norsk humor og ordspill, får striper tilpasset til det.  
*Utdrag 6: Differensiering av teksttyper*

I denne læringssituasjonen arbeidet de seks elevene med den samme oppgaven, men teksten de fikk, var tilpasset slik at de hadde mulighet til å mestre oppgaven og delta i aktiviteten sammen med de andre elevene. Elever som var gode lesere, fikk mer kompliserte tekster enn de som ikke var gode lesere, og elever som ennå ikke var godt kjent med norsk kultur fikk tekster som ikke inneholdt norske ordspill og metaforer. Senere i intervjuet forklarer læreren at målsettingen med differen-



sieringen var å skape et læringsmiljø der elevene fokuserer mest på egen innsats for læring og mindre på å sammenligne seg med de andre elevene. Et slikt læringsmiljø kan fremme motivasjon for faglig innsats.

En annen differensieringsstrategi hos lærerne var å sette av tid til å lese tekstene, forklare begreper, gjenta, stille spørsmål om tekstens meningsinnhold og ta pauser. Denne langsomheten gir lærerne anledning til å ivareta en tospråklig undervisning i norsk og norsk tegnspråk, og den gir elevene tilgang til å oppleve dybdelæring. Imidlertid kan det føre til et ønske om å dele tegnspråklige og talespråklige elever i ulike grupper. Et eksempel fra datamaterialet er hvordan et lærerteam som har tegnspråklige og talespråklige elever i samme klasse på småskoletrinnet, organiserer lese- og skriveopplæringen:

Lærer: Det er ikke alt vi kan gjøre sammen, på likt. All norsk-undervisning har vi [tegnspråklige elever] for oss selv. Da går vi på et eget grupperom. De hørende elevene har én bokstav på mandag og den andre på onsdag. Det går for fort frem for våre elever. Vi må ha mer tid til å gå i dybden, for elevene mangler mange begrep. Vi bruker mye tid på å stoppe, lese, stille spørsmål og sjekke om de forstår begrepene. Så vi har én bokstav i uken. Da har vi en sjanse til å få noe ut av undervisningen.

Intervjuer: Så dere differensierer i forhold til tid og mengde oppgaver?

Lærer: Ja. Det er veldig viktig.

*Utdrag 7: Differensiering av tidsbruk og oppgaver*

Lese- og skriveopplæring for hørende barn er gjerne knyttet til muntlig språk og lydering. Denne praksisen utfordrer døve og hørselshemmede barn siden de ikke, eller kun delvis, kan oppfatte muntlig språk (Mayer & Trezek, 2019). Lærerne må derfor bruke flere og andre strategier. I den observerte klassen fører det til at de talespråklige og tegnspråklige elevene deles i ulike grupper. Det kan skape et pedagogisk dilemma: På den ene siden er grupperommet en tegnspråklig arena. Lærerne og elevene kan snakke direkte med hverandre, de kan ivareta en visuelt orientert kommunikasjonspraksis og de har tid til å gjenta ytringer og forklare begreper i ulike språk og modaliteter. Det kan føre til opplevelser av faglig læring, tilhørighet og anerkjennelse. Samtidig kan grupperommet utfordre tanken om inkludering ved at døve og hørselshemmede elever

tas ut av klassen og at de får færre og andre oppgaver enn sine hørende medelever. Innad i lærerteamet kan praksisen føre til at lærerne skiller på «mine» og «dine» elever. Skal skolen etablere et inkluderende læringsmiljø, forutsetter det at lærerne med ulik kompetanse samarbeider om å planlegge progresjon og organisering av undervisningen, og at de tenker at alle elevene er deres elever (Antia et al., 2002; Dahl, Aas & Høksnes, 2018; Marschark et al., 2006; Ohna, 2022). Det forutsetter at lærerne har innsikt i alle elevenes særegenheter og kunnskap om hvordan disse kan håndteres (Berg, 2013). Da kan de blant annet utvikle felles strategier for hvordan de etablerer trygge relasjoner mellom elevene.

### **Ivareta relasjoner mellom elever gjennom kommunikativ og emosjonell støtte**

Faglig læring forutsetter deltakelse i sosiale læringsaktiviteter (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991). Døve og hørselshemmede barn som ikke opplever tilstrekkelig deltakelse, kan utvikle både faglige, sosiale og emosjonelle utfordringer (Antia et al., 2002; Antia et al., 2011; Fellingner et al., 2008; Marshark et al., 2014; Øhre, 2017). Et viktig tema i lærernes omtale av sin praksis var å fasilitere emosjonell støtte til enkeltelever og støtte kommunikasjonen mellom elevene når den sviktet. I forlengelse av dette mente lærerne at det var viktig å styrke elevenes forventninger om mestring og deres ferdigheter i å regulere egne læringsprosesser. Dette var tematisert av alle lærerne i utvalget. Når det gjelder å fasilitere kommunikativ støtte mellom tegnspråklige og talespråklige elever, beskriver en lærer på småskoletrinnet arbeidet sitt slik:

Lærer: Det er lett at elevene misforstår hverandre. Det er litt det der med at de hørselshemmede elevene tror at «de andre ler av meg» i stedet for å tro at «de smiler til meg». Så, ved den minste ting henter vi dem for å prate sammen.

*Utdrag 8: Kommunikasjon, relasjoner og misforståelser*

Læreren peker her på en emosjonell og sosial sårbarhet hos døve og hørselshemmede elever som skal orientere seg i talespråklige læringsmiljø hvor medelevene ikke kan kommunisere på tegnspråk. Når døve og hørselshemmede elever ikke har tilgang til å overhøre hva medelevene snak-

ker om, kan de tolke kroppsspråket og smilene deres som at «de ler av meg». Hvis hverdagen kjennetegnes av episoder med misforståelser og utrygghet, kan det utfordre elevenes opplevelser av medlemskap (Antia et al., 2002). Læreren var derfor opptatt av å avklare misforståelser, men også av å lære de talespråklige elevene strategier for hvordan de kan tilpasse kommunikasjonspraksisen sin:

Lærer: Vi må lære opp den hørende eleven og si at «du kan ikke sitte med ryggen til når du prater», og «du må prate tydelig». De vet også at hvis det er noe de vil si, men som de ikke klarer fordi de ikke kan tegn, så kan de hente meg.  
*Utdrag 9: Kommunikativ støtte til talespråklige elever*

Læreren beskriver her hvordan de arbeider med å etablere et robust læringsmiljø mellom tegnspråklige og talespråklige elever gjennom å gi dem kunnskap om hverandres særegenheter og lære dem strategier for hvordan disse kan håndteres (Berg, 2013). I en tegnspråklig samtalepraksis er deltakerne opptatt av å koordinere tegn, kropp og ansikt for visuell tilgjengelighet (Bagga-Gupta, 2002; Hansen, 2009; Tapio, 2013). Dette samspillsmønsteret kan utfordre talespråklige elever som også er vant til å kunne sitte ved siden av eller med ryggen til hverandre når de snakker sammen.

Utdraget forteller også at lærerne tar ansvar for å tolke samtaler mellom tegnspråklige og talespråklige elever. Denne praksisen er også dokumentert i flere av observasjonsnotatene. Vi har for eksempel notater om at lærerne tolket på kulturelle arrangement, i garderoben og i klasserommet. Dette kan bidra til å fremme tegnspråklige elevers tilgang til informasjon og deltakelse. Samtidig må lærerne være oppmerksomme på utfordringene som oppstår i tolkemediert undervisning med tanke på at døve og hørselshemmede elever, sammenlignet med hørende medelever, ofte har redusert tilgang til faglig informasjon og til å kunne delta i samtalen som pågår (Berge, 2016; Schick, 2004; Ohna, 2005). Men også i klasser for tegnspråklige elever var lærerne opptatt av å utvikle elevenes sosiale og dialogiske kompetanse. En av lærerne, som underviser i matematikk, sier det slik:

Lærer: Å snakke med en lærevenn må våre elever øve på, og de trenger veiledning. Oppgaver som «snakk om hva dere tror,

diskuter og se om dere kan bli enige», fungerer ikke. For eksempel i matematikk, hvis elevene skal diskutere hvilket tall som kommer etterpå i en tallrekke, da bare sier den ene ett tall, den andre sier «ok», og så er de ferdige. De får ikke til noe dialog.

Intervjuer: Ja, vi har faktisk observert svært få elevdiskusjoner.

Lærer: Ja, elevene har ikke helt lært dette her. Det kan ha sammenheng med det første leveåret, med tapt språkutvikling og samhandlingstrening.

Intervjuer: Så ferdigheter med å etablere og bygge opp dialoger er ikke helt trent opp?

Lærer: Jeg tenker den er kraftig forsinket.

*Utdrag 10: Kommunikativ støtte til tegnspråklige elever*

Læreren peker her på at en dialog er en kompleks aktivitet som barn begynner å lære allerede i sine første leveår. Døve og hørselshemmede barn som vokser opp i talespråklige familier kan mangle gjentakende erfaringer med det å ytre seg, være oppmerksom på andres ytringer og forhandle seg frem til felles forståelser. Det vil påvirke samspillet deres med andre elever (Antia et al., 2011). Samtlige lærere i utvalget uttrykker at elever med tegnspråk trenger veiledning og øvelse i å delta i dialogiske læringsaktiviteter med andre elever. Forskernes observasjonsnotater støtter dette inntrykket: Vi har få observasjoner av dialogiske læringssamtaler mellom tegnspråklige elever. Selv i klasserom med få elever arbeider de gjerne individuelt og søker heller støtte fra læreren enn fra medelevene sine. Lærerne forklarer dette med at elevene kan ha svært ulike forutsetninger, både språklig, kulturelt, kognitivt og faglig (se utdrag 1). Å styrke elevenes kommunikative ferdigheter er tematisert som en viktig del av lærernes undervisningspraksis. En annen strategi var å styrke elevenes ferdigheter i å planlegge, organisere og vurdere sin egen læringsprosess. En av lærerne som underviser en klasse med både tegnspråklige og talespråklige elever på mellomtrinnet, sier det slik:

Intervjuer: Tror du at døve og hørende elever har like forventninger om å mestre oppgavene?

Lærer: Jeg ser at hørende elever prater mer sammen. De er mer selvstendige. De hører på lærerens instruksjoner og setter i

gang selv. Det gjør ikke elevene som er døve. De er mer spørrende og usikre. Jeg må hele tiden gi beskjeder. Forklare hva de skal bruke, hva de må hente og hvor utstyret ligger. Jeg må gi instruksjoner med teskje. Av og til prøver jeg å la være, men det går ikke. Men dette er 5. trinn. På 8. trinn er elevene mer selvstendige og klarer seg bedre.

Intervjuer: Hva er årsaken til dette, tror du?

Lærer: Jeg tror de er vant til det fra tidligere. Fra andre skoler og barnehager, og fra hjemmet.

*Utdrag 11: Støtte til selvregulering*

I utdraget ovenfor sammenligner læreren hvilke læringsstrategier de to elevgruppene har når de får beskjed om å løse en oppgave. Lærerens erfaring er at de hørende elevene i større grad mestrer å sette fokus, diskutere og velge passende løsningsstrategier, mens døve og hørselshemmede elever er mer spørrende og usikre og ønsker hjelp og instruksjoner. Læreren tror forskjellen kan forklares med at døve og hørselshemmede elever i for stor grad har mottatt hjelp fra voksne, noe som har ført til at de mangler erfaring med å regulere egne læringsprosesser. Pedagogisk annerkjennelse handler derfor både om å hjelpe, men også om å stille krav til innsats og selvstendighet. Det kan bidra til at elevene blir faglig og sosialt tryggere og derav mer dialogisk deltagende overfor andre elever.

## **Drøfting**

Det er viktig at skoletilbudet til døve og hørselshemmede barn som har tegnspråk som ett av sine språk, har lærere som anerkjenner norsk tegnspråk som et fullverdig språk. Samtlige av lærerne i utvalget vårt er oppmerksomme på Opplæringslova §2.6 og anerkjenner at undervisningen er «i og på norsk tegnspråk», og vektlegger at dette språket bidrar til å danne et språklig og kulturelt fellesskap mellom elevene (se utdrag 4). Det betyr imidlertid ikke at lærerne var helt enige eller ikke hadde tanker om egen og andres språkbruk. I utvalget var det flere lærere som reflekterte over sin egen språkpraksis og om de hadde «riktig tegnspråk» eller brukte for mye «tegn og tale». Enkelte var skeptiske til at andre lærere brukte talt språk overfor elevene og mente det var mer hensiktsmessig

med en enspråklig undervisning (holde tegn og tale adskilt). Samtidig kan det se ut som at lærerne som gruppe er på vei mot en ny kunnskapsforståelse. I utvalget vårt var det flere lærere som hadde tanker og praksiser som kan knyttes til teorier om transspråking og multimodalitet (se utdrag 4). Selv om de, i enkelte sekvenser anvender talt språk, er det ikke dekkende å si at de underviser med tegnspråknorsk eller tegn til tale. Det kan være mer treffende å beskrive undervisningspraksisen deres som bimodal tospråklig: De anser begge språkene som likeverdige og mener at elevene skal lære både norsk og norsk tegnspråk. Men i enkelte sekvenser, i en-til-en samtaler med elever som kan oppfatte talt språk, når de skal beskrive eller forklare visse fenomen, transspråker de gjennom å anvende ressurser fra både talt og tegnet språk. De har også en multimodal praksis ved at de anvender både manuelle tegn og bokstaveringer med håndalfabet, og non-manuelle komponenter som gester, pekinger, blikk, kroppsorienteringer, munnstillinger, og fysiske artefakter som bøker, video, tavle, bilder og modeller. Noe av denne multimodale og transspråklige «språkingen» kan forklares med at dagens hørselsteknologi har ført til at flere døve og hørselshemmede elever, helt eller delvis, kan oppfatte talt språk. Elevene har dermed andre forutsetninger enn hva som var vanlig tidligere på de tradisjonelle døveskolene. Skoletilbudet har også endret seg med tanke på at opplæringsloven anerkjenner norsk tegnspråk, to/flerspråklig opplæring og at elevene skal få uttrykke kompetansen sin i ulike modaliteter. Det kan dermed se ut som at lærerne i utvalget er på vei til å etablere en ny kunnskapsforståelse om hvordan de kan anvende ressurser fra både talt og tegnet språk for å forklare fagstoffet og etablere felles forståelser med elevene sine (Bagga-Gupta, 2002; Jones, 2021; Holmström & Schönström, 2018; Kusters et al., 2017; Meulder et al., 2019; Pritchard & Zahl, 2013; Swanwick, 2019; Tapio, 2013). Mer forskningsbasert kunnskap om hva som kjennetegner transspråking, bimodal og multimodal undervisning for hørselshemmede og døve elever, fremstår som viktig for å kunne beskrive kompleksiteten i lærernes undervisningspraksis.

Lærerne i utvalget er opptatt av at de skal arbeide for å etablere inkluderende læringsmiljø hvor elevene kan utvikle sin identitet og i fremtiden ta plass i et flerspråklig samfunn. Inkluderingsbegrepet er sammensatt (Berg, 2013). Det handler blant annet om elevenes opplevelser av faglig mestring, om tilhørighet til skolen og klassefelleskapet og om anerkjennelse for den de er (Uthus, 2020, s. 111). Innenfor det spesialpedagogiske

feltet har man arbeidet for at skolen skal være åpen for alle elevene i nær-området. Man kan derfor undre seg over om det er til barnets beste at elever med tegnspråk får opplæring i egne avdelinger eller klasser. Det kan fremstå som et hybrid skoletilbud som skiller dem fra deltakelse i enhets-skolen. På den andre siden kan man ikke underkjenne at de tegnspråklige skoletilbudene oppleves som inkluderende for elevene det gjelder. Der er det flere elever som sammen kan danne et tegnspråklig miljø, og der er det flere lærere som sammen kan utvikle en særegen pedagogisk profesjonskompetanse. De tegnspråklige skoletilbudene som denne studien omhandler, fremstår som en viktig arena i barnas liv. Flere ganger i feltarbeidet fortalte elevene uoppfordret at de satte pris skolen sin, og lærerne forteller at mange elever velger det tegnspråklige skoletilbudet selv om det innebærer lang reisevei. De forteller også at det er lite skolefravær. Det kan tyde på at elevene opplever skoletilbudet som en inkluderende arena, både faglig, sosialt og emosjonelt. Det kan bidra til at paragrafene i opplæringsloven og kompetansemålene i læreplanene faktisk blir ivaretatt. Samtidig kan det se ut som at de tegnspråklige skoleenhetene står i fare for å forsvinne.

I dag står vi i en situasjon hvor døve og hørselshemmede barns tilgang til tegnspråklige skoler og fritidsarenaer blir stadig færre (Dam-meyer & Ohna, 2021; Hualand et al., 2021). Departementet for kultur og likestilling er bekymret for kvaliteten på barnas skoletilbud og anbefaler at de tegnspråklige skoletilbudene styrkes og videreutvikles (NOU, 2023, s. 173). Lærerne i utvalget vårt er enig i dette. De forteller at det er færre elever som starter i slike tilbud i første klasse. De tror at mange foresatte ikke har informasjon om at skoletilbudet finnes og at de ikke har kunnskap om hvordan en tospråklig undervisning mellom norsk og norsk tegnspråk kan bidra til å støtte barnas læringsprosesser. Lærerne i utvalget tenker også at nedgangen i antall elever kan forklares med at foresatte ønsker at barna deres først skal prøve ut det ordinære tilbudet på nærskolen sin. Erfaringen til lærerne er at tilbudet på nærskolen gjerne fungerer fint på småskoletrinnet, men at det blir vanskeligere på mellomtrinnet når kommunikasjonen mellom barna blir mer krevende. Da faller barna gjerne utenfor, både faglig og sosialt. Det vil si at lærerne på de tegnspråklige skoletilbudene må ivareta ikke bare språklige, men også faglige, sosiale og emosjonelle utfordringer som kanskje kunne vært unngått hvis elevene hadde vært søkt inn på et tidligere tidspunkt. Det kan tenkes at med mer informasjon hadde foreldrene ikke opplevd

det tegnspråklige skoletilbudet så annerledes som de kanskje gjør i dag. For å støtte foresattes og barnas valg av språk og skoletilbud kan det være viktig at Statped bygger opp et enda sterkere kurstilbud for foresatte og flere deltidsordninger for barna. Dermed er det viktig at myndighetene har et langsiktig perspektiv når de etablerer, eller bygger ned, tegnspråklige skoletilbud.

Analysene av datamaterialet avdekker noen utfordringer når skolene velger å etablere klasser med både talespråklige og tegnspråklige elever. Den ene er at langsomheten som kreves for å ivareta en bimodal tospråklig opplæring, blir utfordret. Særskilt kom dette frem i utdraget med lese- og skriveopplæringen. De talespråklige elevene kunne lære to bokstaver på én uke, mens de tegnspråklige elevene hadde nok med å lære én bokstav (utdrag 7). Den andre er at det kan oppstå barrierer i kommunikasjonen mellom talespråklige og tegnspråklige elever (utdrag 8 og 9). Disse problemstillingene er ikke så fremtredende når skolene velger å organisere skoletilbudet slik at tegnspråklige og talespråklige elever går i ulike klasser eller avdelinger. Med en slik skolemodell har elevene anledning til å være medlem av et tegnspråklig miljø samtidig som de, i friminutt, fellesaktiviteter og fritidsaktiviteter før og etter skolestart (SFO) er del av et større talespråklig miljø. Det kan også være at skolene klarer å lage individuelle løsninger for enkeltelever, hvor noen fag kan tas i talespråklige klasser og andre fag i tegnspråklige klasse. Uansett skolemodell er det viktig å løfte opp skoleeierens ansvar for å ansette kvalifisert personale, særlig med tanke på at skolene har hatt en tendens til å overse nødvendigheten av å ansette tegnspråklige lærere når de skal etablere inkluderende skoletilbud for døve og hørselshemmede elever (Marschark et al., 2006). Videre utviklingsarbeid med å undersøke hva som kan oppleves som inkluderende skolemodeller for døve og hørselshemmede barn som har tegnspråk som ett av sine språk fremstår som relevant i tiden som kommer.

Nesten alle forskningsartikler vi refererer til i denne artikkelen, oppsummerer med at det er behov for mer forskningsbasert kunnskap fra klasserommene (se for eksempel Knoors et al., 2019; Marschark et al., 2014). Dette stemmer med vårt inntrykk: Lærerne i utvalget vårt forteller at det er mange problemstillinger de ennå ikke har løsningen på. Tema de nevner er organisering av skoletilbudet (ledelse, timeplanfordeling, gruppeinndeling, to-lærer-system), didaktiske strategier for undervisning i engelsk og ivaretagelse av lese- og skriveopplæringen. De forteller



også at klassene kjennetegnes av større elevmangfold enn tidligere. De har flere elever med kort botid i Norge og flere elever med behov for spesialpedagogisk støtte. Imidlertid, når vi spør lærerne om de har hatt kontakt med mange klasseromsforskere, svarer de «nei». Når vi spør dem om de har noen møtepunkt for utveksling av praktisk pedagogisk kunnskap, svarer de også «nei». Flere etterlyser lærersamlingene som ble drevet av de statlige døveskolene. For oss som kommer utenfra, kan det se ut som at de kommunale skolene som har opplæringstilbud for tegnspråklige elever, har nedprioritert utviklingsarbeid på egen praksis. Ikke nødvendigvis fordi ledelsen og lærerne ikke ser behovet, men fordi de har vært inne i en periode der tid og krefter har blitt brukt på omorganisering fra et statlig til et kommunalt skoletilbud. Det er imidlertid viktig å løfte opp potensialet for kunnskapsutvikling. Disse skolene kan være viktige arenaer for å belyse hva multimodal og transspråking handler om når undervisningen skal ivareta en bimodal tospråklig opplæring mellom norsk og norsk tegnspråk. Det er tankevekkende at Utdanningsdirektoratet og Statped, som er det statlige pedagogiske støttesystemet i Norge, ikke har finansiert og igangsatt flere klasseromsstudier når feltet de tjener, har vært gjennom så store omveltninger. Vi håper på flere studier som går dypere inn i temaene vi har presentert, og gjerne av lærerne som lykkes med å tilpasse undervisningen til elevenes tospråklige ståsted.

ELI RAANES  
Førsteamanuensis i pedagogikk  
Institutt for lærerutdanning  
NTNU  
eli.raanes@ntnu.no

SIGRID SLETTEBAKK BERGE  
Professor i pedagogikk  
Institutt for lærerutdanning  
NTNU  
sigrid.s.berge@ntnu.no

## Litteratur

- Antia, S. D., Lederberg, A. R., Easterbrooks, S., Schick, B., Branum-Martin, L., Connor, C.M. & Webb, M. Y. (2020). Language and reading progress of young deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(3), 334–350. <https://doi.org/10.1093/deafed/enz050>
- Antia, S. D., Stinson, M. S. & Gaustad, M. G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 215–229. <https://doi.org/10.1093/deafed/7.3.214>
- Antia, S. D., Jones, P., Luckner, J., Kreimeyer, K. H. & Reed, S. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. *Exceptional Children*, 77(4), 489–504. <https://doi.org/10.1177/001440291107700407>
- Albertini, J. A., & Schley, S. (2012). Writing: Characteristics, instruction, and assessment. I M. Marschark & P. E. Spencer (Red.), *The Oxford handbook of Deaf studies, language, and education* (2 utg., s. 130–143). Oxford Library of Psychology <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199750986.013.0010>
- Arnesen, K., Enerstvedt, R. T., Engen, E. A., Engen, T., Høie, G., & Vonen, A. M. (2009). The linguistic milieu of Norwegian children with hearing loss. *American Annals of the Deaf*, 1(153), 65–77.
- Bagga-Gupta, S. (2002). Explorations in bilingual instructional interaction: A sociocultural perspective on literacy. *Learning and Instruction*, 12(2002), 557–587. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00032-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00032-9)
- Bakken, A., Hansen, Aa. L. & Østerlie, T. L. (2017). Barn og unge med nedsatt hørsel. I A. L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5 utg., s. 23–267). Gyldendal.
- Berg, K. (2013). Læringsledelse i møte med elevmangfoldet. I Engvik, G., Hestbek, T. A., Hoel, T. L. & Postholm, M. B. (Red.), *Klasseledelse for elevenes læring* (s. 199–216). Akademika.
- Berge, S. S. (2016). *Tolkemediert undervisning av tegnspråklige elever i videregående skole. En analyse av undervisningstolkers rollesett* (Doktorgradsavhandling), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

- Berge, S. S. (2023). A shared responsibility for facilitating inclusion in school settings where sign language interpreting is provided. I L. Cavioli & C. Wadensjö (Red.), *Routledge Handbook on Public Service Interpreting* (s. 242–257). Taylor and Francis Group.
- Berthelin, S. R., Raanes, E. & Torvatn, A. C. (2023). Begrepsinnlæring og tekstskaiping i en tegnspråklig klasse – utfordringer og muligheter. I A. B. Emstad (Red.), *Samskapt kunnskap i skole og lærerutdanning* (s. 257–277). Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breivik, J. K. (2007). *Døv identitet i endring. Lokale liv, globale bevegelser*. Universitetsforlaget.
- Dahl, L. S., Aas, G. K., Høksnes, N. S. (2018). Inkluderende læringsmiljø for hørselshemmede elever – konsekvenser for fellesskapet. *Spesialpedagogikk*, 1(6), 22–33.
- 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*, 114–123. <https://doi.org/10.16993/sjdr.680>
- Easterbrooks, S. R. & Lederberg, A. R. (2021). Reading fluency in young elementary school age deaf and hard-of-hearing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(1), 99–111. <https://doi.org/10.1093/deafed/enaa024>
- Fellinger, J., Holzinger, D., Sattel, H. & Laucht, M. (2008). Mental health and quality of life in deaf pupils. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(7), 414–23. <https://doi.org/10.1007/s00787-008-0683-y>
- Garcia, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking. Språk, flerspråklighet og opplæring* (norsk utgave av Translanguaging, Language, Bilingualism and Education, first published 2014). Cappelen. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice* (3. utg.). Routledge.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Cappelen.
- Hansen, Aa., L. (2009). Kommunikative fellesskap i visuelt orienterte læringsmiljø. I Aa., L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.),

- Hørsel, språk og kommunikasjon. En artikkelsamling* (s. 123–132). Statped Skriftserie.
- Haualand, H., Kermit, P., Hjustad, J. & Ødemark, I. L. (2021). *Barn og unges tilgang til tegnspråk i Norden. En litteraturstudie*. Språkrådet.
- Hendar, O. (2012). *Elever med hørselshemming i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Skådalen resource centre.
- Hjulstad, J., Haugen, M. D., Wik, S. E., Holkesvik, A. H. & Kermit, P. S. (2016). *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming*. Statped / NTNU Samfunnsforskning.
- Hjulstad, J. (2017). *Embodied participation: In the semiotic ecology of a visually-oriented virtual classroom* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Holmström, I. (2013). *Learning by hearing? Technological framings for participation* (Doktorgradsavhandling). Örebro universitet.
- Holmström, I. & Schönström, K. (2018). Deaf lecturers' translanguaging in a higher education setting. A multimodal multilingual perspective. *Applied Linguistics Review*, 9(1), 90-111. <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0078>
- Jones, G. (2021). *Bicultural, bilingual, and bimodal deaf education*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.457>
- Kermit, P. S. (2018). *Hørselshemmede barn og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole. Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning*. NTNU Samfunnsforskning
- Knoors, H., De Klerk, A. & Marschark, M. (2019). Mind the gap! The need for constructing and implementing teaching practices informed by research evidence. I H. Knoors & M. Marschark (Red.), *Evidence-Based Practices in Deaf Education* (s. 591–620). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190880545.003.0026>
- Krausneker, V., Becker, C., Audeoud, M. & Tarcsiová, D. (2022). Bilingual school education with spoken and signed languages in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25/5, 1794–1810. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1799325>
- Kusters, A., Spotti, M., Swanwick, R. & Tapio, E. (2017). Beyond languages, beyond modalities: Transforming the study of semiotic repertoires. *International Journal of Multilingualism*, 14(3), 219–232. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1321651>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Marschark, M., Schick, B. & Spencer, P. E. (2006). Understanding sign language development of deaf children. I B. Schick, M. Marschark & P. E. Spencer (Red.), *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children* (s. 3–19). Oxford University Press.
- Marschark, M., Tang, G. & Knoors, H. (2014). Bilingualism and bilingual deaf education: Time to take stock. I M. Marschark, G. Tang & H. Knoors (Red.), *Perspectives on Deafness: Bilingualism and Bilingual Deaf Education* (s. 1–23). Oxford University Press.
- Mayer, C. & Trezek, B. (2019). Writing and deafness: State of the evidence and implications for research and practice. *Education Sciences*, 9(3), 185. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230970.pdf>
- Meulder, M., Kusters, A., Moriarty, E. & Murray J. J. (2019). Describe, don't prescribe. The practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(10), 892–906. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1592181>
- Napier, J. (2015). Comparing signed and spoken language interpreting. I H. Mikkelsen & R. Jourdenais (Red.), *The Routledge Handbook of Interpreting* (s. 129–143). Routledge.
- NOU (2023). *Tegnspråk for livet. Forslag til en helhetlig politikk for norsk tegnspråk*. Oslo: Kultur og likestillingsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- 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?* (s. 50–71). Fagbokforlaget.
- Ohna, S. E. (2005). Researching classroom processes of inclusion and exclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 167–178.
- Olsson, S., Dag, M. & Kullberg, C. (2018). Deaf and hard-of-hearing adolescents' experiences of inclusion and exclusion in mainstream and special schools in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 495–509. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361656>

- Olsson, S., Dag, M. & Kullberg, C. (2021). Hard of Hearing Adults' Interpersonal Interactions and Relationships in Daily Life. *Disabilities, 1*(2), 71–88. <https://doi.org/10.3390/disabilities1020007>
- Opplæringslova (1999/2000). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) - Lovdata
- Pritchard, P. & Zahl, T. (2013). *Den bimodalt tospråklige opplæringen*. Statped Vest. 006-kapittel-3-veiene.pdf (statped.no)
- Raanes, E. (2013). Døve på slutten av 1800-tallet: En språklig og kulturell gruppering? *Maal og Minne, 105*(1), 8–118. <http://hdl.handle.net/11250/2624331>
- Raanes, E. (2019). Tegnspråklæreres bakgrunn, kompetanse og erfaringer med ulike utdanningsprogram. *NOA Norsk som andrespråk, 35*(1), 63–93. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1663/1646>
- Schick, B. (2004). How might learning through an educational interpreter influence cognitive development? *I E. A. Winston (Red.)*, Educational interpreting: How might it succeed? (s. 73–87). Gallaudet University Press.
- Schröder, O. I. (2006). Likt og ulikt. Innføring i forskjeller mellom norsk og norsk tegnspråk. I S. R. Jørgensen & R. L. Anjum (Red.), *Tegn som språk* (s. 79–101). Gyldendal.
- Språklova (2022). Lov om språk. Hentet fra Lov om språk (språklova) - Lovdata
- Swanwick, R. (2019). Dialogic teaching and translanguaging in deaf education. I H. Knoors & M. Marschark (Red.), *Evidence-Based Practices in Deaf Education* (s. 81–107). Oxford University Press.
- Sæteren, A-L., Moen, T. & Rismark, M. (2019). Langsomhet i undervisningen, en innfallsvinkel for å få barn med stille adferd mer deltagende i klasserommet. *Spesialpedagogikk, 84*(1).
- Tapio, E. (2013). *A nexus analysis of english in the everyday life of FinSL signers: A multimodal view on interaction* (Doktoravhandling). Jyväskylä University.
- Torbjørnsen, I. B., Neteland, R. & Bugge, E. (2023). *Tegn-til-tale i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- UDIR (2020). *Læreplan i norsk for elever med tegnspråk*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019.

- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole - mot nye mål og ny mening*. Gyldendal.
- Vogt-Svendsen, M. (1987). *Tegnspråk og norsk og blandingsformer av de to språkene. Spesialpedagogisk artikkelserie*. Institutt for spesial pedagogikk.
- Vonen, A. M. (2020). *Norsk tegnspråk: En grunnbok*. Cappelen Damm.
- Vonen, A. M. (2023). Teiknspråk, talespråk og teikn-til-tale. Grense- dragingar og møtepunkt. I I. B. Torbjørnsen, R. Neteland & E. Bugge (Red.), *Tegn-til-tale i barnehage og skole* (s. 19–40). Universitets- forlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psy- chological processes* Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1993). Principles of social education for the deaf-mute child. I R. W. Reiber & Aa. S. Carton (Red.), *The collected works of L. S. Vygotsky: The fundamentals of defectology (abnormal psychol- ogy and learning disabilities)* (s. 110–120). Springer Science + Busi- ness Media.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Øhre, B. (2017). *Mental disorders and traumatic experiences in deaf and hard of hearing adult psychiatric outpatients* (Doktorgrad- savhandling). Universitetet i Oslo.