



## Innhold

Redaktørene har ordet: Tospråklig opplæring .....	3
Else Ryen: Tospråklig opplæring i Norge – en forskningsoversikt .....	5
Sigrid Slettebakk Berge og Eli Raanes: Tospråklig undervisning mellom norsk og norsk tegnspråk for døve og hørselshemmede elever .....	43





# Redaktørene har ordet: Tospråklig opplæring

*Lise Iversen Kulbrandstad, Randi Myklebust og Irmelin Kjelaas*

Kvalitet i utdanning, det å sikre inkluderende og likeverdig utdanning og fremme livslang læring for alle, er fastsatt som FNs bærekraftsmål nummer fire. UNESCO, som har hovedansvar for å følge opp arbeidet med dette målet, framhever betydningen av språk og forståelighet. «If you don't understand, how can you learn?», skriver organisasjonen (UNESCO, 2016, s. 1) og argumenterer for at alle bør få minst seks år med undervisning på morsmålet, forstått som språket som snakkes i hjemmet, i tillegg til undervisning i landets offisielle språk. For barn og unge som vokser opp med mer enn ett språk, er tospråklige opplæringsmodeller med andre ord én måte å fremme utdanningskvalitet på. De to artiklene som presenteres i denne utgaven av *NOA norsk som andrespråk*, tilfører begge ny kunnskap om ulike varianter av tospråklig opplæring i den norske konteksten. Else Ryens artikkel, «Tospråklig opplæring i Norge – en forskningsoversikt», konsentrerer seg om tospråklig opplæring for minoritetsspråklige elever fra familier med innvandrer- og flyktningsbakgrunn. Artikkelen gir ikke bare en forskningsoversikt, men også et historisk tilbakeblikk på femti års utdanningspolitikk og de skiftende rammevilkårene som tospråklig opplæring har hatt for denne elevgruppen i løpet av perioden. Behovet for og bruken av tospråklig lærerkompetanse behandles spesielt.

Artikkelen til Sigrid Slettebakk Berge og Eli Raanes, «Tospråklig undervisning mellom norsk og norsk tegnspråk for døve og hørselshemmede elever», omhandler opplæringen til en annen gruppe flerspråklige barn og unge. Artikkelen bygger på klasseromsobservasjoner og intervjuer med lærere fra skoler som har egne tegnspråklige avdelinger eller

klasser. Artikkelen dokumenterer og diskuterer ulike måter et utvalg lærere ivaretar en bimodal og tospråklig undervisning av døve og hørselshemmede elever som har norsk tegnspråk som ett av sine språk.

Arbeidet med dette nummeret startet opp høsten 2023, og Randi Myklebust og Lise Iversen Kulbrandstad har hatt hovedansvaret for det. Den 1. januar 2024 var det et redaktørskifte i NOA. Bård Uri Jensen gikk ut av redaksjonen og ble erstattet av Irmelin Kjelaas fra NTNU. Vi tre i den nåværende redaksjonen vil benytte anledningen til varmt å takke Bård for en solid og viktig innsats for tidsskriftet og for at han har brukt sin kompetanse og nøyaktighet til å sikre kvalitet i NOAs artikler fra 2020 og til og med oppstarten på dette nummeret i 2024. Takk, Bård!

Når dette skrives, er den sekstende konferansen om Nordens språk som andrespråk, Nordand 16, nylig avholdt ved Södertörn högskola i Sverige. Det norske andrespråksmiljøet var godt representert med et bredt utvalg tematikker og tilnærminger. Universitetet i Bergen har nå overtatt stafettpinnen og skal arrangere den neste Nordand-konferansen i 2026. Men før det møtes fagmiljøet til NOA-konferanse på Hamar den 12.-13. juni 2025. Sett av datoene allerede nå. Mer informasjon kommer snart.

Redaksjonen takker alle som så villig stiller opp som fagfeller for artikler som kommer inn til NOA. Fagfellevurderingene er helt sentrale bidrag i utviklingen av kvalitet i manusene. Takk til alle dere som forblir anonyme! Vi minner samtidig om at *NOA* fortløpende tar imot manus til vurdering. Mer informasjon finnes på nettsidene våre: <https://ojs.novus.no/index.php/NOA>. Neste nummer er et temanummer om imitasjon av norsk med andrespråkspreg. Gjesteredaktører er Anne Golden og Lars Anders Kulbrandstad.

## Litteratur

UNESCO (2016). «*If you don't understand. How can you learn?*». Global Education monitoring report. Policy paper 24. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713>



# Tospråklig opplæring i Norge – en forskningsoversikt

*Else Ryen*

Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo

## Sammendrag

Språkopplæring for minoritetsspråklige elever har vært del av norsk innvandrings- og skolepolitikk siden tidlig på 1970-tallet. Hovedvekten har vært lagt på tilpasset norskopplæring, men elevene har også hatt rett til språk- og fagopplæring på eget morsmål. Som forskning kan vise, har de politiske rammene for denne opplæringen vært under stadige endringer, omfanget av tilbudene til elevene har vært vekslende, og det har vært brukt ulike opplæringsmodeller. Noen skoler har lyktes rimelig godt med tospråklig opplæring innenfor de gitte rammene, men oftere har ikke elevene fått tilbud om tospråklig opplæring, eller opplæringen har vært mangelfull. Tospråklige lærere har hatt krevende arbeidsforhold. I denne artikkelen gis det en oversikt over forskning på tospråklig opplæring, både analyser av offentlige dokumenter og undersøkelser av undervisningspraksis. I tillegg er det en presentasjon av nåværende lovgiving, læreplaner og omfanget av undervisningen. Avslutningsvis omtales behov for videre forskning og for styrking av tilbudet om tospråklig opplæring.

Nøkkelord: *tospråklig opplæring, politiske rammer, opplæringsmodeller, tospråklige lærere, skoleledelse*

## Abstract

Language training for minority language pupils has been part of Norwegian immigration and school policy since the early 1970s. The main emphasis has been on adapted education in Norwegian, but the pupils have also had the right to mother tongue education and bilingual subject teaching. As documented through research, the political framework for bilingual education has been constantly changing, the range of offers to pupils has varied, and different teaching models have been used. Some schools have succeeded reasonably well with bilingual education within the given framework, but more often the pupils have not been offered bilingual education or the education has been inadequate. This article provides an overview of research on bilingual education, both analyses of political documents and studies of the implementation of bilingual education. In addition, there is a presentation of current legislation, curricula and the scope of teaching. In closing, the need for further research and for strengthening the provision of bilingual education is discussed.

*Key words: bilingual education, political framework, educational models, bilingual teachers, school management*

## Innledning

Når denne forskningsoversikten skrives, har det gått mer enn femti år siden det i osloskolen for første gang ble gitt noe undervisning på morsmålet til minoritetsspråklige elever. Noen år senere ble språkopplæring for «fremmedspråklige» elever omtalt i en stortingsmelding. Fokus var undervisning i norsk, men det ble også uttalt at morsmålsundervisning kunne gis som hjelpetiltak i en overgangsfase (St.meld. nr. 39 1973 – 1974). Utover på 1970-tallet ble det gjennom statlige rundskriv åpnet for at elever kunne få støtte på morsmålet, og skolene ble anbefalt å benytte seg av «morsmålsinstruktører». I årtiene som fulgte, ble tospråklig opplæring en del av norsk skolepolitikk. Opplæringen det gjelder, er både *morsmålsundervisning*, det vil si opplæring i og på elevens eget morsmål, og *tospråklig fagopplæring*, opplæring i ett eller flere fag både

på elevens morsmål og norsk<sup>1</sup>. Begge termene brukes i denne artikkelen, og valget mellom dem vil i noen grad gjenspeile bruk av termene i offentlige dokumenter og forskningslitteratur. Det har imidlertid ofte vært uklare grenser mellom de to formene for opplæring. I artikkelen brukes *tospråklig opplæring* som en fellesbetegnelse. Lærere som gir slik opplæring, omtales som tospråklige lærere.

Som forskningsoversikten vil vise, har det vært skiftende betingelser for den tospråklige opplæringen, den har vært gitt i ulikt omfang, og det har vært anvendt ulike opplæringsmodeller. Elevene det gjelder, har ingen eller svake ferdigheter i skolens opplæringspråk når de starter i norsk skole og har derfor behov for tilpasset språkopplæring for å kunne ha nytte av opplæringen.

De første forskningsarbeidene knyttet til tospråklig opplæring begynte å komme sent på 1980-tallet. Det meste av forskningen har vært rettet mot praksisfeltet og omfatter både selve opplæringen og de tospråklige lærernes kompetanse og arbeidsbetingelser. I flere av disse forskningsarbeidene omtales også skolepolitiske rammer for opplæringen, og etter hvert begynte det også å komme egne analyser av offentlige dokumenter.

Denne artikkelen innledes med et kapittel om gjeldende lovbestemmelse for tospråklig opplæring. Det gis også en kort omtale av omfanget av dagens opplæringstilbud og av tospråklige lærere i norsk skole. I det påfølgende kapittelet gis det et innblikk i det som har vært de overordnede rammene for opplæringen fra tidlig 1970-tall og fram til i dag, belyst gjennom analyser av offentlige dokumenter. Deretter følger et kapittel som gir oversikt over forskning knyttet til praksisfeltet. Artikkelen avsluttes med noen refleksjoner rundt behov for videre forskning og for styrking av tilbudet om tospråklig opplæring.

Tospråklig opplæring har vært del av faginteressene mine gjennom mange år. Jeg har derfor hatt relativ god kjennskap til forskningen innen feltet, men for å sikre en mer fullstendig oversikt, har jeg foretatt litteratursøk i Oria. Søkeord har vært *bilingvial, flerkulturell, flerspråklig, morsmålsundervisning, minoritets elev, minoritetsspråklig, multilingual, tospråklig, særskilt språkopplæring*.

<sup>1</sup> I den nye opplæringslova som trer i kraft 1.8.2024 er formuleringen «tospråkleg fagopplæring» endret til «tospråkleg opplæring i fag» (Opplæringslova, 2023, § 3-6)

## Tospråklig opplæring i dagens skole

Forskningen som blir gjennomgått i denne artikkelen, viser til dels store forskjeller i rammebetingelser og praksis for tospråklig opplæring. For å gi en forståelse av dagens situasjon refererer dette kapittelet til lovgrunnlaget for den opplæringen som gis i dag og gir noen opplysninger om omfanget av opplæringstilbudet og om tospråklige lærere i norsk skole.

### *Elevenes rett til tospråklig opplæring og omfanget av opplæringen*

Retten til tospråklig opplæring er i dag fastsatt i opplæringslova § 2-8 *Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar* der det heter

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Opplæringslova, 1998, § 2-8).

I den nye opplæringslova som trer i kraft 1.8.2024, er retten til tospråklig opplæring formulert i § 3-6 *Særskild språkopplæring i grunnskolen* formulert slik:

Elevar med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild språkopplæring til dei kan norsk godt nok til å følge den vanlege opplæringa. Særskild språkopplæring skal omfatte forsterka opplæring i norsk og, om det trengst, morsmålsopplæring, tospråkleg opplæring i fag eller begge delar (Opplæringslova, 2023, § 3-6).

Tilsvarende bestemmelser for elever i videregående skole finnes i henholdsvis § 3-12 og § 6-5 i opplæringslova fra 1998 og 2023. I videregående skole har imidlertid tilbud om tospråklig opplæring vært så å si fraværende. Det er dermed grunnskolen som har vært tema for statistikk og forskning.

Antall elever som får særskilt språkopplæring, har vært stadig synkende, og dette gjelder særlig for tospråklig opplæring, der det fra 2015 har vært en nedgang på 25 prosent (Utdanningsforbundet, 2021). Skoleåret 2021 – 2022 var det 6,3 prosent av elevene i grunnskolen som fikk særskilt norskopplæring. 26 prosent av disse, 10 400 elever, fikk i



tillegg morsmålsopplæring og / eller tospråklig fagopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022). Elevene får sjelden tilbud om mer enn to timer tospråklig undervisning i uka, og som det vil framgå av skoleforskning som presenteres i denne artikkelen, er rammene rundt undervisningen i mange tilfeller lite tilfredsstillende.

### *Tospråklige lærere i norsk skole*

Det er ikke sikre tall for hvor mange tospråklige lærere det er i norsk skole. En av grunnene til dette er at mange er ansatt ved flere skoler, og at det derfor kan bli mange dobbeltregistreringer når skoler blir bedt om innrapportering. Det er også mange lærere som har deltidsstillinger (jf. Dewilde & Kulbrandstad, 2014; Rambøll, 2008). Av tall fra GSI (Grunnskolens Informasjonssystem) kan man imidlertid lese ut hvor mange årsverk som er knyttet til tospråklig undervisning, og ifølge Iversen, Haraldsvik & Nyhus (2021) utgjør slik undervisning omtrent 100 årsverk skoleåret 2021 – 2022.

To spørreundersøkelser bekrefter at tospråklige lærere er knyttet til mange skoler. Den ene var del av en kompetansekartlegging blant lærere som underviste i grunnleggende norsk og lærere som ga tospråklig opplæring (Rambøll, 2008). Noe over halvparten av de 164 tospråklige lærerne som deltok i undersøkelsen, arbeidet ved mer enn én skole, 16 prosent underviste ved mer enn seks. En elektronisk spørreundersøkelse NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) gjennomførte ti år senere, viste en enda større spredning på skoler. Det store flertallet blant de 168 informantene (87 prosent) underviste ved to skoler eller mer. Nærmere halvparten arbeidet på mer enn fem, og flere var tilknyttet ti skoler eller mer (Holum, 2019). Som det vil framgå av flere undersøkelser som presenteres senere i artikkelen, fører dette til problemer for samarbeid mellom tospråklige lærere og faglærere. I tillegg kommer at mange av de tospråklige lærerne har manglet formelle pedagogiske kvalifikasjoner, og at de ikke alltid har hatt spesifikk kompetanse i fag de har blitt satt til å undervise i. Dette har bidratt til å gi dem en underordnet posisjon i forhold til elevenes øvrige lærere (jf. f.eks. Dewilde, 2013; Myklebust, 1993; Spernes & Fjeld, 2020). Lærernes kvalifikasjoner og deres muligheter for kompetanseheving er behandlet i en rekke forskningsartikler (Dewilde & Kulbrandstad, 2014; Engen & Ryen, 2009; Nordberg, 1991; Ringen & Kjærven, 2009; Valenta, 2009; Valenta &

Berg, 2009). Denne forskningen faller utenfor rammene for denne oversikten.

I dag er det ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) krav om at den som skal ansettes som morsmåls lærer og har samme morsmål som elevene de skal undervise, enten må ha lærerutdanning fra hjemlandet, treårig utdanning for tospråklige lærere eller høyere utdanning på minst tre år, inkludert pedagogisk utdanning, der ett og et halvt år omfatter språket og kulturen til eleven. De må også ha dokumentert gode norskkunnskaper. For norskspråklig lærer som ikke har samme morsmål som eleven, er kravet pedagogisk utdanning som inkluderer minst 90 studiepoeng i elevens språk, og god kjennskap til den kulturelle bakgrunnen til eleven. Lærere kan få midlertidig ansettelse, men ikke utover ett skoleår med mindre de er under utdanning. Da kan de ansettes under forutsetning av at de fullfører utdanningen (jf. Forskrift til opplæringslova, 2006, § 14-5.)

### **Politiske rammer for tospråklig opplæring**

Som det framgår av innledningen, har tilbud om tospråklig opplæring vært del av norsk utdanningspolitikk siden tidlig 1970-tall. Opplæringen har imidlertid gjennomgått mange endringer fra en sped begynnelse med noe undervisning på morsmålet for «fremmedspråklige» elever», fram til at morsmål for språklige minoriteter ble eget fag i Mønsterplan for grunnskolen i 1987 (M87), til et tilbakeslag det neste tiåret da opplæringen ble redusert til et hjelpetiltak for elever med svake norskkunnskaper. Sistnevnte form for opplæring er rådende i dag.

Retningslinjer for opplæringen har vært gitt gjennom stortingsmeldinger, rundskriv, læreplaner og lovverk. I det følgende belyses først de gitte rammebetingelsene med referanser til aktuelle forskningsarbeider. Deretter omtales arbeider som gir innblikk i gjennomføringen av opplæringen på kommunalt nivå.

#### *Stortingsmeldinger og rundskriv*

Som en følge av økt arbeidsinnvandring til Norge fra slutten av 1960-tallet, fant myndighetene det nødvendig å utforme en innvandringspolitikk med tiltak for inkludering av nye medborgere. Politikken, som også omfattet språkopplæring for barn og voksne, ble nedfelt i en rekke stor-

tingsmeldinger og rundskriv de neste tiårene. Slike dokumenter er omtalt i flere undersøkelser knyttet til tospråklig opplæring (f.eks. Engen & Ryen, 2009; Myklebust, 1993; Vedøy, 2008). En bred analyse gis i Andresens masteroppgave i sosiologi der språkopplæringstiltak for minoritetsspråklige elever ses i lys av myndighetenes syn på integrasjon (Andresen, 2005). Sentralt i analysen står fem stortingsmeldinger om innvandring med påfølgende rundskriv. I analysen inngår også to utdanningspolitiske meldinger samt mønsterplanen for grunnskolen, M87. Arbeidet til Andresen gir god innsikt i betingelsene for tospråklig opplæring over en periode på tretti år. Utgangspunktet for språktiltak for minoritetsspråklige elever ble, som hun viser, lagt i St. meld. nr. 39 (1973–1974) der likestilling mellom innvandrere og nordmenn ble framhevet som et grunnleggende prinsipp, og der særtiltak ble omtalt som nødvendig for å oppnå reell likestilling. Et slikt tiltak var opplæring i norsk og innføring i norske samfunnsforhold for innvandrerbarn. Et annet prinsipp var at innvandrere skulle ha rett til å opprettholde sin egen kultur og sitt eget språk. I tråd med dette mente regjeringen at tilbud om morsmålsundervisning kunne være hensiktsmessig, men norskopplæring skulle prioriteres. De kommende årene ble imidlertid morsmålet tillagt stadig større vekt, og i Rundskriv F-65/78 framheves morsmålet betydning for elevenes kulturelle tilhørighet. Nå vektlegges det dessuten at godt kjennskap til eget morsmål letter tilegnelsen av norsk, og det sies at morsmålet, «tenkespråket», er spesielt viktig når elevene kommer til et stadium som krever abstrakt tenkning. Året etter øremerkes det for første gang midler til morsmålsundervisning over statsbudsjettet, og i St.meld. nr. 74 (1979–80) heter det at kommuner som har elever som gir rett til tilskudd, bør føle seg forpliktet til å tilby slik undervisning, men muligheten for å skaffe morsmålsinstruktører omtales som en begrensning. Både i meldingen og påfølgende rundskriv (Rundskriv F-90/80), sies det at forskning og praktisk erfaring viser at morsmålet er viktig for barns trivsel og personlighetsutvikling og for læring av andre språk. Forskningen det henvises til på denne tiden, er internasjonale studier som for eksempel Cummins 1978, 1979. (For en bredere omtale av statlige rundskriv, se Engen & Ryen, 2009.)

I den neste innvandringsmeldingen som kommer åtte år senere, St.meld. nr.39 (1987–88), presiserer regjeringen at reell likestilling mellom innvandrere og nordmenn er et overordnet politisk mål. Innenfor utdanningssektoren innebærer dette at norskopplæring tillegges grunn-

leggende betydning som redskap for å gi like muligheter for utdanning og arbeid. Men også morsmålet tillegges vekt. Barn skulle, slik det heter i meldingen, «gis reelle forutsetninger for å tilegne seg og få del i både majoritetssamfunnets og hjemmets språk og kultur». Dette følges opp gjennom Rundskriv F-47/87 som understreker elevenes rett til likeverdig og tilpasset opplæring. Det sies også at elevene i den grad det lar seg gjennomføre, bør få tilegne seg lærestoffet gjennom morsmålet inntil de kan få utbytte av undervisningen på norsk. I St.meld. nr. 43 (1988–89) «Mer kunnskap til flere» som omhandler hele utdanningsfeltet, får det «flerspråklige samfunnet» et eget kapittel. Til grunn for politikken når det gjelder minoritetsspråklige elever, vises det til M87, der det var et uttalt mål for opplæringen at elevene skulle gis mulighet til å bli funksjonelt tospråklige. (M87 omtales nærmere i neste delkapittel.) Men den politiske stemningen var alt i ferd med å snu, og i den politiske debatten ble det tatt til orde for at morsmålsopplæring kunne være til hinder for å lære norsk og dermed også for integrering i samfunnet. På bakgrunn av dette innskrenkes morsmålsopplæring i St.meld. nr. 17 (1996 – 1997) til kun å gjelde lese- og skriveopplæring de fire første årene på barnetrinnet for elever med begrensede norskferdigheter. Kommunene får imidlertid, i tråd med meldingens vektlegging av rett til lik utdannelse for alle, plikt til å gi tospråklig fagundervisning – i den grad det lar seg gjennomføre. I en egen stortingsmelding om morsmålsopplæring i grunnskolen året etter, St.meld. nr. 25 (1998-99), åpnes det for at elevene kan få morsmålsopplæring fra første til sjuende klasse i grunnskolen. Men både denne undervisningen og tospråklig fagopplæring skal bare kunne gis til elevene har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge ordinær opplæring. Tilbudet skal gis etter individuell behovsprøving basert på elevenes norskkunnskaper. Det ble dermed ikke lenger lagt vekt på at morsmålet er viktig for elevenes personlighetsutvikling, og at morsmålsopplæring kan lette integreringsprosessen. Denne politikken videreføres i St.meld. nr. 49 (2003-2004) der staten, som Andresen (2005) uttrykker det, fraskriver seg ansvaret for at elevene skal bli funksjonelt tospråklige. Det primære ansvaret er, ifølge meldingen, opplæring i norsk som sammen med annen opplæring kan gjøre elevene til aktive deltakere i det norske samfunnet. Sett i et integreringsperspektiv mener Andresen at de to siste stortingsmeldingene viser at myndighetenes integrasjonsforståelse har endret seg. Det føres fortsatt integreringspolitikk gjennom statlig tilrettelegging for at innvandrere skal delta i det norske

samfunnet, men det offentliges rolle som tilrettelegger for vedlikehold av innvandrernes språk og kultur, synes å være frakoblet integrasjonsforståelsen.

Integrering og språkopplæring er også tema for en artikkel av Kulbrandstad (2017) der hun analyserer seks stortingsmeldinger fra perioden 1980 – 2016. Fokus for analysen er endringer i forståelsen av integreringsbegrepet, og hvordan språkopplæringspolitikken for barnehage, grunnskole og voksne håndteres. Som hos Andresen vises det at mens regjeringen i 1980 anså at opprettholdelse av morsmålet ville lette integreringsprosessen, ble normen i stortingsmeldingene fra og med St.meld. nr. 17 (1996 – 1997) at elevene raskest mulig skulle inkorporeres i det ordinære utdanningsløpet, med mulighet for bruk av morsmål bare i en overgangsperiode.

Stortingsmeldinger omtales også i Bergans masteroppgave i historie der temaet er morsmålsopplæring for språklige minoritets elever i grunnskolen i perioden fra 1980 til 1999 (Bergan, 2014). I en bredt anlagt analyse behandler han politiske føringer både på statlig og kommunalt nivå, dessuten redegjør han for den offentlige debatten rundt morsmålsopplæringen og de politiske partienes synspunkter slik de kommer til uttrykk i partiprogrammene. Han trekker også sammenligninger med aktuell politikk i Sverige og Danmark. I vår sammenheng er det offisiell norsk politikk som er av interesse. Som i analysene nevnt ovenfor, påvises det hvordan morsmålsundervisning som framsto som et statlig satsingsområde ved inngangen til 1980-tallet, ble redusert til et hjelpemiddel i norskopplæringen knapt tjue år senere. Dette knytter han opp mot at innvandringspolitikken gikk fra å vektlegge minoriteters rett til å opprettholde sin egen kultur til å legge stadig større vekt på tilpassing til majoritetskulturen, og han viser hvordan endringene i det politiske klimaet også gjenspeiles i de to læreplanene, M87 og L97.

### *Læreplaner*

Med M87 fikk norsk skole, som nevnt over, et læreplanverk som hadde som mål at elever med et annet morsmål enn norsk skulle bli funksjonelt tospråklige. I tråd med dette inneholdt M87 fullverdige læreplaner både i morsmål og norsk som andrespråk for elever fra språklige minoriteter (fram til da omtalt som «fremmedspråklige elever»). I fagmålene for norsk het det at elevene skulle utvikle nødvendig språkkompetanse for å kunne følge fagundervisning på norsk, ha sosial kontakt med norskska-

lende og for å kunne delta i norsk samfunns-, kultur- og arbeidsliv. Mål for Læreplan i morsmål for språklige minoriteter var at elevene skulle utvikle språklige ferdigheter for å kunne uttrykke egne tanker og følelser og bruke språket i ulike situasjoner og bli funksjonelt tospråklige. Kulbrandstad (1999) påpeker at statstilskudd gjorde det mulig å tilby undervisningen gjennom hele det nårlige skoleløpet, og at det dermed var lagt opp til det som hos Baker (2006) omtales som en bevaringsmodell for tospråklig opplæring. (For en oversikt over Bakers modeller, se Engen og Kulbrandstad, 2004; Øzerk, 2006). Men dette ble ikke gjennomført i praksis. Mønsterplanen ga forpliktende rammer for arbeidet i skolen, men åpnet samtidig for lokale tilpasninger slik at kommuner, skoler og den enkelte lærer ble tillagt betydelig innflytelse på opplæringen innenfor de rammene som ble angitt i planen. Som Andresen (2005) påpeker, ville dermed lokale forhold påvirke planlegging og gjennomføring særlig av morsmålsopplæring. Blant annet ville antall elever i de enkelte språkgrupper og mulighet for å få tak i kvalifiserte morsmåls-lærere spille inn, slik det også ble uttrykt i planens kapittel om språklige minoriteter. Da det heller ikke var fastsatt timetall for opplæringen, ble det store variasjoner i opplæringstilbudet.

Ti år senere ble M87 erstattet av Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Høringsutkastet som forelå i 1995, omtalte funksjonell tospråklighet som mål og inneholdt læreplaner både i norsk som andrespråk og morsmål. Men da L97 forelå, var målet om funksjonell tospråklighet fjernet, og målene for opplæringen var, som Kulbrandstad (1999) sier, så generelt formulert at de kunne tilpasses nesten enhver form for utdanningspolitikk overfor minoriteter. Øzerk (1999) mener at minoritetsspråklige elever ble usynliggjort og omtaler overgangen fra M87 til L97 som et skifte fra et inkluderende til et ekskluderende paradigme overfor minoritetselvene.

Neste læreplanreform, som kom med Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), ga samme rett til særskilt språkopplæring som tidligere, men Læreplan i norsk som andrespråk ble erstattet av Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Både denne planen og den reviderte morsmålsplanen, Læreplan i morsmål for språklige minoriteter, er aldersuavhengige planer som er inndelt i tre ferdighetsnivåer. Som de foregående planene skal de brukes inntil skolen vurderer at elevene kan

følge ordinær norskopplæring.<sup>2</sup> I norsk kan skoleeiere, slik det er uttrykt i formålsbeskrivelsen til læreplanen i grunnleggende norsk, velge om de vil bruke denne planen eller gi et tilbud om forsterket opplæring i tilknytning til Læreplan i norsk. Dette var nytt med LK06. I morsmålsplanen heter det at skoleeier/skolen velger om morsmålsopplæring skal gis etter læreplan i morsmål for språklig minoriteter. Praksis er fortsatt den samme, men i de reviderte læreplanene for de språklige minoritetselevene som kom i 2020 (LK20), er formuleringen om at skoleeiere kan velge, fjernet. I overordnet del i denne planen heter det at skolen skal bygge sin praksis på følgende seks verdier: menneskeverd, kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, respekt for naturen og miljøbevissthet samt demokrati og medvirkning. Språklig mangfold er et kjerneelement i alle språkfagene.<sup>3</sup> I læreplanen i norsk for språklige minoriteter sies det at faget skal anerkjenne og bygge videre på elevenes språklige og kulturelle ferdigheter. I morsmålsplanen heter det at faget legger til grunn at elevenes bakgrunn, og de erfaringene de har på ulike områder, blir verdsatt som en ressurs.

### *Lovgivning*

I 1998 ble det fastsatt ny felles opplæringslov for grunnskole og videregående skole som styrket prinsippet om tilpasset opplæring. En overordnet bestemmelse om dette gis i lovens § 1- 3 der det heter at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven». Skolen har dermed plikt til å tilrettelegge opplæringen slik at hver enkelt elev kan få tilfredsstillende læringsutbytte. I 1999 ble minoritetsspråklige elevers rett til tilpasset opplæring styrket gjennom en forskrift til opplæringslova som påla kommunene å gi elevene «nødvendig morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskild norskopplæring til

<sup>2</sup> I 2009 ble kommunene gjennom et tillegg til § 2-8 pålagt å kartlegge elevenes ferdigheter i norsk for det ble fattet vedtak om særskilt norskopplæring. Kartleggingspraksis og utfordringer ved kartlegging drøftes i Palm & Ryen (2014, 2018) og Ramboell (2006, 2016).

<sup>3</sup> I 2019 gjennomførte Kjelaas og van Ommeren en diskursanalyse av hvordan flerspråklighet ble beskrevet og legitimert i formålsbeskrivelsen til læreplanen i morsmål og tre andre læreplaner for språkfag i K06: læreplan i samisk som førstespråk, læreplan i finsk som andrespråk og læreplan i fremmedspråk. Analysen viste at morsmålsplanen skilte seg fra de øvrige planene ved at den i mindre grad hadde perspektiv på flerspråklighet som en ressurs for individet. Forskjellene er blitt mindre i LK20.

dei har tilstrekkelege kunnskapar i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen». Bestemmelsen ble i 2003 tatt inn som § 2-8 i selve loven. Året etter ble paragrafen endret, og retten til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring ble svekket ved at den bare blir utløst hvis eleven blir vurdert til å ha behov for særskilt norskopplæring. Dette er fortsatt gjeldende i dag, og blir videreført i den nye opplæringslova som trer i kraft 1. august 2024 (Opplæringslova, 2023, § 3-6). (Svekkelsen av elevenes rettigheter omtales blant annet i Ryen, Wold & Pastoor, 2009; Øzerk, 2006; Aarsæther, 2017.)

Welstad (2012) som analyserer § 2-8 ut fra et juridisk perspektiv, peker på at bestemmelsen om særskilt språkopplæring er en rettighetsbestemmelse, men rettigheten er begrenset da den beror på at elevene ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning. Hva som er tilstrekkelig, er overlatt til den enkelte skole å vurdere. Det gjelder også for hvor lenge undervisningen skal gis. Sikring av elevenes rettigheter vil da bero på skolens evne til å fange opp elevenes opplæringsbehov, og på hvordan de faglige og økonomiske ressursene forvaltes. Welstad påpeker også at retten til særskilt språkopplæring er en individuell rettighet som forutsetter at det treffes enkeltvedtak om opplæringen. For å sikre elevenes rettigheter er det derfor vesentlig at det stilles tydelige krav til utforming av et slikt vedtak, og det er nødvendig at skolene gir gode begrunnelser for vedtaket. Også Heldal (2010) viser til at det skal treffes enkeltvedtak, men sier at dette ikke alltid gjennomføres, og at innholdet i vedtakene ofte er mangelfulle. Dermed svekkes elevenes rettigheter.

Heldal (2010) drøfter også opplæringslovas § 2-8 i sammenheng med § 1-3 som fastslår skolens plikt til å gi tilpasset opplæring. Hun mener at bestemmelsen i denne paragrafen medfører at skolen måtte ha gjennomført lignende tiltak som det § 2-8 legger opp til, men at det ville blitt større variasjoner i opplæringstilbudet uten en egen lovfestet rett til særskilt språkopplæring. Heldal hevder dessuten at elevenes kunnskaper i norsk ikke nødvendigvis er avgjørende for å ha en rettighet etter § 2-8, og sier at dersom skolen er i tvil, og eleven er et grensetilfelle, taler det for at eleven skal få særskilt språkopplæring. Dersom eleven ikke makter å ta del i opplæringen, er dette et effektivt hinder for retten til tilpasset opplæring.

Hos Danbolt mfl. (2010) hevdes det at det er mulig å ha både en smal og bred fortolkning av § 2-8, avhengig av hvordan begrepene om «til-



passet opplæring» og «vanlig opplæring» forstås. En smal fortolkning vil kunne innebære tilfeldige løsninger og raskest mulig overføring til ordinær undervisning, mens en bred tolkning innebærer bestemte faglige krav til når overføring kan finne sted. Ifølge Danbolt mfl. er det nødvendig å gi § 2-8 en vid tolkning for at den skal kunne danne grunnlag for et tilbud som gir minoritetsspråklige elever den tilpassete opplæringen som de har rett til etter opplæringslovas § 1-3. Også Rambøll (2011) mener at retten til særskilt språkopplæring må ses i lys av retten til tilpasset opplæring, og at dette er det fremste virkemidlet for å sikre at minoritetsspråklige elever får tilstrekkelig utbytte av ordinær opplæring. Men hvorvidt intensjonene om tilpasset og likeverdig opplæring realiseres i praksis, påvirkes av hvordan lov- og regelverket for særskilt opplæring praktiseres lokalt.

#### *Gjennomføring av tospråklig opplæring på kommunalt nivå*

Som vist i det foregående, har det i liten grad vært gitt bindende føringer for gjennomføring av tospråklig opplæring på lokalt nivå. Dette har ført til store variasjoner kommuner imellom og til at opplæringen har vært lite enhetlig også innenfor den enkelte kommune slik det blant annet blir påvist hos Bergan (2014), Bjørkavåg (1990), Hvenekilde (1994), Mønnes og Aasen (1999) og Rambøll (2011, 2016).

I flere av disse arbeidene er oppmerksomheten rettet særlig mot Oslo. Kommunen var, slik Bergan (2014) viser, i forkant med språkopplæring til minoritets elever ved å ha tilbud både om særskilt norskopplæring og undervisning på morsmålet alt tidlig på 1970-tallet. Opplæringen ble stadig utvidet, blant annet ble det fra 1983 opprettet tokulturelle klasser med et tolærersystem for elever i 1. – 3. klasse. (Mer om opplæringsmodellen i neste kapittel). Begrunnet i økonomi ble tilbudet imidlertid redusert til det halve etter bare seks år. Antallet tospråklige lærere i osloskolen ble også nesten halvert. Dette skjedde samtidig med at antallet tospråklige elever stadig økte, og at det med M87 var innført en målsetting om funksjonelle tospråklighet (jf. Hauge, 1989). I det hele ble det brukt mindre og mindre ressurser på undervisning av minoritets elever, både i norsk og morsmål. (For en drøfting av dette, se Hvenekilde, 1994; Bergan, 2014). Fire år senere fravek kommunen tilrådingen i M87 om morsmålsopplæring da det gjennom et bystyrevedtak ble vedtatt at målet for undervisningen av minoritetsspråklige elever var at de raskest mulig skulle lære norsk. Som pedagogisk metode kunne morsmålet brukes som

hjelpemiddel i norsk- og fagopplæring i en overgangsfase. Dette var den samme modellen som ble lagt til grunn i utarbeidingen av L97 (jf. Aarsether, 2017).

I 1997 var det, ifølge Statistisk sentralbyrå, bare 18 prosent av de minoritetsspråklige elevene i Oslo som fikk morsmålsundervisning. I landet for øvrig var tallet 59 prosent i gjennomsnitt (jf. Aasen & Mønnes, 1999). Også senere undersøkelser (Rambøll, 2011, 2016) viser store forskjeller kommuner imellom. Av dataene til Rambøll framgår det også at tospråklig opplæring var i stadig tilbakegang. En evaluering av implementeringen av de nye læreplanene for minoritetsspråklige elever i LK06 (Rambøll, 2011), viste at bruk av læreplan i grunnleggende norsk hadde økt i løpet av læreplanens virketid. Morsmålsplanen var mindre i bruk enn tidligere, og det var generelt en tilbakegang i tilbudet om morsmålsopplæring. Årsaker til tilbakegangen ble oppgitt til å være politiske signaler nasjonalt og lokalt om at norskopplæringen skulle prioriteres. Dessuten ble opplæringslovens § 2-8 tolket dit hen at det var mulig å velge bort morsmålsopplæring. Også mangel på kvalifisert personale og stadig variasjon i elevgruppa ble angitt som årsaker til at det ikke ble gitt slik opplæring.

I en senere rapport evaluerte Rambøll særskilt språkopplæring og innføringstilbud (Rambøll, 2016).<sup>4</sup> Evalueringen inneholder et eget avsnitt om organisering av morsmålsopplæringen. Av dette framgår det at bare 29 prosent av barneskolene og 15 prosent av ungdomsskolene tilbød morsmålsopplæring til elever som etter kartlegging ble vurdert til å ha behov for særskilt språkopplæring. I flere av intervjuene framkom det at skolene hadde hatt tilbud om morsmålsopplæring tidligere. Begrunnelsene for at de ikke lenger ga tilbudet, var manglende tilgang på morsmålslærere og knappe økonomiske ressurser. (For en omtale av rapporten, se Holum, 2019.)

Vaghet og forbehold i offentlige styringsdokumenter åpner, som vi har sett, for store variasjoner i tilbud om tospråklig opplæring. Dette dokumenteres ytterligere gjennom skoleforskningen som presenteres i neste kapittel.

<sup>4</sup> I 2012 fikk § 2-8 i opplæringslova et tillegg som gir kommunene anledning til å organisere opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler i inntil to år, dersom det anses å være til det beste for eleven.

## Skoleforskning

Det skulle gå tjuv år fra minoritetsspråklige elever begynte å få tilbud om morsmålsopplæring til forskere begynte å undersøke hva som skjedde i skolen. Fra en beskjeden start med undersøkelser av to opplæringsmodeller på 1990-tallet, ble det etter hvert et stigende antall forskningsarbeider. Flere undersøkelser behandler organisering av den tospråklige opplæringen. I mange av dem blir vilkårene for den tospråklige opplæringen belyst gjennom fokus på de tospråklige lærernes arbeidsbetingelser og den rollen de ble tildelt i skolen. Den betydningen ledelse har for tilrettelegging av tospråklig opplæring, belyses i noen av undersøkelsene. Elever inngår som tema i enkelte undersøkelser, men som det vil framgå nedenfor, er det bare én som har hatt elevers språklæring som eget tema.

### *Ulike opplæringsmodeller med rom for tospråklig opplæring*

Den første studien som ga innblikk i tospråklig opplæring i norske klasserom, var en undersøkelse Myklebust (1993) foretok av en opplæringsmodell som var i bruk i Oslo kommune over en periode på åtte år fra 1983 (jf. ovenfor). Intensjonen med modellen var at elever med norsk som førstespråk og elever med andre morsmål skulle ha like læringsmuligheter. I alt 96 klasser på 1. – 3. trinn ble omfattet av ordningen. Klassene var satt sammen av én gruppe elever med norsk som morsmål og én med elever fra språklige minoriteter med et annet morsmål. Ved siden av skolens ordinære fag ble det undervist i norsk som andrespråk og morsmål for språklige minoriteter. Til sammen fikk klassene en tilleggsressurs på 13 timer. Ti av timene skulle brukes til tospråklig fagopplæring, og i matematikk og o-fag (samfunnsfag, naturfag og heimstadlære) ble det undervist på begge gruppenes førstespråk ved bruk av et tolærersystem. (For omtale av modellen se også Bjørkavåg 1990).

Forskningsprosjektet til Myklebust, som omfattet observasjoner i 17 klasser der urdu og norsk var undervisningsspråk, hadde som mål å belyse hvordan undervisningen ble gjennomført og om intensjonen om like læringsmuligheter ble oppfylt. Gjennomgående viste observasjonene at svært lite av opplæringen foregikk på urdu. De norskspråklige lærerne formidlet fagstoffet, mens funksjonen til de tospråklige lærerne var å gi korte forklaringer på urdu eller å oversette enkeltord. Dette mønsteret i språkbruk gjentok seg også i classesamtaler. Urdu var nesten ikke i bruk.

Elevutsagn på norsk ble ikke oversatt. Heller ikke skriftlig var det bruk av urdu i klasserommet, og alle lærebøkene var på norsk. Med norsk-språklig dominans på alle områder ble de tospråklige lærernes kompetanse dårlig utnyttet, og elevene fikk liten mulighet til å bruke og videreutvikle morsmålet. Det viste seg også at det gjennomgående var store forskjeller i elevaktivitet. Elever med norsk som morsmål uttalte seg dobbelt så ofte som de urdotalende elevene. De førstnevnte hadde også langt flere egne initiativ til samtaler, de sistnevntes ytringer var i hovedsak i form av responser. Myklebust påviste også at rammebetingelsene for de tokulturelle klassene stadig endret seg. Da prosjektet ble igangsatt, var det gitt klare retningslinjer for hvordan timene skulle disponeres, men etter hvert ble det åpnet for at skolene kunne bruke ressursen fleksibelt. Dette førte til at timer som tidligere ble brukt til tospråklig opplæring, etter hvert ble overført til opplæring i og på norsk. Ifølge Hvenekilde (1994) vakte den tokulturelle klassemodellen stor interesse, og som et resultat av samarbeid mellom Oslo kommune og Europarådet ble det utarbeidet en rapport der prosjektet omtales som vellykket. Men som det framgår av analysen til Myklebust, ble intensjonene med modellen bare delvis oppfylt.

En annen modell for tospråklig opplæring enn den som er nevnt over, kan være å opprette klasser der alle elevene har et annet felles morsmål enn norsk. En slik modell ble blant annet brukt i klasser med urdotalende elever i Oslo. Modellen ble også brukt på en barneskole i en annen by på Østlandet der elever med tyrkisk som morsmål ble samlet i én klasse fra da de startet på skolen og ble undervist av både tyrkiskspråklige og norsk-språklige lærere. Med tanke på integrering i ordinært skoletilbud fikk de også noe undervisning i ordinære klasser med undervisning bare på norsk. Da elevene gikk i sjette klasse, gjennomførte Bøyesen (1997) en studie der hun søkte svar på hvilket faglig og språklig utbytte elevene hadde av å gå i en klasse der alle hadde samme språkbakgrunn. Klassen ble fulgt over en lengre periode, og innholdet i det pedagogiske tilbudet ble kartlagt. Bøyesen kartla også elevenes generelle språkferdigheter på begge språk og deres lese- og skriveferdigheter på norsk.<sup>5</sup> Noen av elevene ble vurdert til å ha lærevansker, testresultatet for de øvrige lå litt under gjennomsnittet for aldersgruppa. For øvrig viste resultatene at det var godt samsvar mel-

<sup>5</sup> Tester som ble brukt var blant annet tyrkisk og norsk versjon av WISC-R og Carls- tens leseprøver.

lom elevenes ferdigheter i de to språkene, og Bøyeseens vurdering var at den tospråklige opplæringsmodellen samlet sett hadde vært vellykket.

En tredje modell som la til rette for utbredt bruk av tospråklig opplæring, presenteres i rapporten «Læring i en flerkulturell skole» (Palm & Lindquist, 2009). Modellen ble anvendt ved Tøyen skole i Oslo der 95 prosent av elevene hadde et annet morsmål enn norsk, og ca. 80 prosent fikk tospråklig opplæring.<sup>6</sup> De tospråklige lærerne ved skolen hadde en mye sterkere posisjon i lærerkollegiet enn det som er vanlig i norsk skole. De utgjorde nesten halvparten av lærerstaben, de hadde formell kompetanse, og de arbeidet både som ordinære faglærere, morsmålslærere og tospråklige faglærere, mange av dem var kontaktlærere. For å utnytte de tospråklige ressursene best mulig ble undervisningen gitt i aldersblandede klasser. Opplæringen ble tilrettelagt slik at en stor del av elevene fikk den første lese- og skriveopplæringen på morsmålet. Muntlig morsmål var utgangspunktet for opplæringen. Samtidig ble det arbeidet muntlig med norsk, og etter en tid kunne elevenes skriftspråklige ferdigheter overføres til norsk. Elever fra språkgrupper der skolen hadde tospråklige lærere, fikk tospråklig fagopplæring gjennom alle skoleårene.<sup>7</sup> En forutsetning for gjennomføring av opplegget var at skolen hadde utarbeidet tydelige læringsmål for elevene både i norsk, morsmål og andre fag. Palm og Lindquist mente at modellen som ble valgt, var en god løsning på bakgrunn av elevgrunnlaget ved skolen. De pekte også på at modellen i stor grad er forskningsbasert og kan støtte seg til undersøkelser av minoritets elever og skoleprestasjoner (Cummins, 2000; Thomas & Collier, 1997). Modellen var forankret i skolens ledelse og hadde bred støtte fra lærerne, skolens driftsstyre og skolens foreldreutvalg, men den brøt med vanlig praksis i osloskolen. Modellen ble ikke videreført da skolen fikk ny ledelse i 2011, og Utdanningsetaten i Oslo besluttet å overføre de aller fleste av de tospråklige lærerne til andre skoler i kommunen der de ble ansatt som morsmålslærere.

Gjennomgående har det vært lite morsmålsopplæring i Oslo. I en oversikt fra Utdanningsetaten i 2009 framgikk det at antall morsmåls-

<sup>6</sup> Første gang skolen hadde tatt i bruk en modell for tospråklig opplæring var i 2003. Etter en evaluering, ble modellen justert fra skoleåret 2007/2008, som var året Palm og Lindquist foretok sin evaluering.

<sup>7</sup> En masteroppgave (Sahar, 2008) indikerer at tospråklig opplæring basert på en slik opplæringsmodell, kan bidra til at elevene blir engasjert i undervisningen, og at de forstår fagstoffet bedre.

lærere ved skolene varierte mellom ingen og elleve. Noen av skolene med ingen eller svært få morsmålslærere hadde et stort antall minoritetsspråklige elever (jf. Ryen, 2009). At mange elever ikke fikk tospråklig opplæring, ble også påvist i en kasusstudie gjennomført ved tre grunnskoler, to i Oslo, én i en større landkommune (Ryen, Wold & Pastoor, 2005, 2009). Ved de to osloskolene som inngikk i studien, ble det gitt tilbud om tospråklig opplæring i bare to av de henholdsvis 25 og 35 språkene som fantes blant elevene.<sup>8</sup> Ingen av skolene tilbød elevene mer enn to timer undervisning i uka, men ved den tredje skolen var det tospråklige lærere for elever fra åtte av ni språkgrupper. At skolen kunne gi tilbud i så mange språk, hadde sammenheng med organiseringen på kommunenivå. Kommunen ansatte de tospråklige lærerne, og de delte på ressursene. Lærerne arbeidet ved flere skoler, men i motsetning til det som ofte er tilfelle, var alle lærerne tilknyttet en hovedskole der de hadde faste arbeidsplasser, de underviste i faste grupperom og deltok i personalaktiviteter på lik linje med de øvrige lærerne. Skolen i den aktuelle studien hadde tospråklig opplæring som ett av sine hovedområder. Opplæringen ble tematisert og drøftet, og det var tema på planleggingsdager. Ledelsen ved skolen ga uttrykk for at elevenes morsmål var et viktig grunnlag for læring. I undersøkelsen inngikk observasjoner og intervjuer med 20 elever, hvorav elleve fikk tospråklig opplæring. Temaene var knyttet til elevenes egne erfaringer med bruk av morsmål og norsk. Alle syntes å ha et sterkt forhold til begge språkene, men dataene viste klar sammenheng mellom tospråklig undervisning og bruk av morsmål også utenfor klasserommet.<sup>9</sup>

Hvordan skoler kan tilrettelegge for tospråklig undervisning, belyses også gjennom Vedøys studier av ledelse i flerkulturelle skoler der det også inngår kasusstudier av tilrettelegging for tospråklig undervisning ved to skoler, kalt Brage og Skog (Vedøy, 2008, 2017). Ved begge skolene hadde om lag 20 prosent av elevene språklig minoritetsbakgrunn, og de elevene som hadde behov for det, fikk tilbud om tilrettelagt undervisning gjennom fagene norsk som andrespråk og morsmål for språk-

<sup>8</sup> Undersøkelsen inngikk som del av et større samarbeidsprosjekt mellom Norge og Nederland der dataene ble samlet inn skoleåret 1999-2000 (Bezemer, Sjaak, Pastoor, Ryen & Wold, 2004).

<sup>9</sup> Denne undersøkelsen samt undersøkelsene til Myklebust (1993) og Palm & Lindquist (1998), er også omtalt i Ryen (2010) og Svendsen, Ryen & Ims (2020). Bøyesen (1997) er omtalt i Ryen (2010).

lige minoriteter samt tospråklig fagopplæring. Ved begge skolene var det en lærer som hadde spesielt ansvar for tospråklig og flerkulturell opplæring.

Ved Brage var det seks tospråklige lærere som gjennomførte den tospråklige opplæringen, og skolen arbeidet systematisk for å lage rutiner og utvikle materiell for denne opplæringen. Elevene ble kartlagt, også på morsmålet der det var kvalifisert personale som kunne gjennomføre det. Alle lærerne ved skolen hadde tilknytning til et team, og de tospråklige lærerne samarbeidet med klassens kontaktlærere. De tospråklige lærerne deltok også i arbeidet med å utarbeide individuelle planer for elever som fikk opplæring i norsk som andrespråk og tospråklig fagopplæring. For å skape en felles forståelse for opplæringen og elevenes behov hadde skolen arrangert forelesninger for hele personalet, og tospråklige lærere ble benyttet som nøkkelpersoner. Lærerne mente at den tospråklige opplæringen ble tatt på alvor, og de fortalte at de følte seg som en del av personalet ved skolen. Vedøys vurdering var at skolen hadde en god samarbeidskultur.

Ved Skog var det tolv språkgrupper som fikk tospråklig opplæring og tilsvarende antall tospråklige lærere. Også her ble det arbeidet systematisk med opplæringen. Skolen kartla elevene og hadde utformet lesetester for hvert årstrinn, disse var også oversatt til de ulike morsmålene. På årlige møter mellom tospråklige lærere, lærere i norsk som andrespråk og kontaktlærere ble det utarbeidet planer for oppfølging av den enkelte elev og fordeling av ansvarsområder. De tospråklige lærerne hadde imidlertid ikke tilknytning til noen av teamene på skolen, og de deltok ikke på personalmøter. Samarbeidet lærere imellom fungerte heller ikke optimalt. Noen av kontaktlærerne så ikke poenget med å samarbeide med tospråklige lærere, og de på sin side ga uttrykk for at de følte at de ikke stilte på like fot med kontaktlærerne. De tospråklige lærerne var likevel fornøyde med Skog og mente at det var den skolen i kommunen som gjorde mest for å tilrettelegge tospråklig undervisning. Men de hadde lite til overs for tospråklig fagopplæring, som ble omtalt som «salatundervisning». Dette ble relatert til at lærerne arbeidet ved flere skoler, én av dem på så mange som tolv fordelt på fire kommuner, og flere hadde ansvar for opplæring i ulike fag på alle trinn fra 1. – 10. klasse.

*Tospråklig opplæring – lite integrert i skolens arbeid*

Som det har framgått, følte lærerne ved begge skolene i Vedøys undersøkelse seg ivaretatt ved de aktuelle skolene, men mange tospråklige lærere er i en annen situasjon. Av intervjuer med tospråklige lærere går det fram at skoler ofte gjør svært lite for å legge til rette for tospråklig opplæring (Mousavi, 2006; Valenta, 2009; Valenta & Berg, 2009). Lærernes kompetanse blir lite anerkjent og utnyttet, og de gis liten mulighet til samarbeid med andre lærere. Dette fører til at mange tospråklige lærere føler seg isolert og marginalisert. Valenta (2009) peker på at en vesentlig hindring for integrering og samarbeid er at de tospråklige lærerne, må dele arbeidstida si mellom flere skoler. De er «travelling teachers» som Valenta kaller dem.

«Ambulating teachers» er betegnelsen Dewilde bruker i en bredt anlagt kasusstudie som hadde som mål å bidra til bedre forståelse av pedagogiske utfordringer og muligheter knyttet til tospråklige læreres samarbeid med andre lærere i opplæringen av nyankomne elever (Dewilde, 2013). De to lærerne som inngikk i studien, ambulerte ikke bare mellom de tre skolene hver av dem var tilknyttet, de ambulerte også mer enn andre lærere innenfor den enkelte skole. Oftere enn andre måtte de forflytte seg mellom ulike klasserom, grupperom og teamrom. De måtte også kontinuerlig veksle mellom ulike fag, de underviste på flere ulike klassetrinn og var i kontakt med mange lærere. For å komme tett på det tospråklige arbeidet anvendte Dewilde en metode hun omtalte som diskursiv skygging. Det vil si at hun fulgte de to lærerne tett hele skoledager igjennom over lengre perioder. Hun observerte dem og tok lydopptak av samspillet deres med andre lærere både i undervisningssituasjoner og ved formelle møter og mer uformelle samtaler, samt av samtaler de hadde med elever og foreldre og også med henne selv.

Forutsetningene for undervisningen og måten den ble gjennomført på, var ulik for de to lærerne. Den ene læreren, Mohammed, underviste ungdomsskoleelever med somalisk bakgrunn som hadde mangelfull skolegang fra tidligere. Han underviste på alle tre trinn, for det meste inne i klasser som støttelærer i grunnleggende norsk, engelsk og naturfag, uten å ha fagutdannelse for noen av disse fagene. Et eksempel fra naturfag i 10. klasse viser at dette skaper utfordringer, spesielt når faglærer ikke har kunnskaper om tospråklig opplæring. Ansvaret for at Mohammeds tospråklige elever skulle tilegne seg pensum ble overlatt til ham. I klassen søkte han å gi nøyaktig gjengivelse av det faglæreren sa, gjen-



nom hvisking. Gjengivelse ble også vanskeliggjort av at naturfag på dette nivået var for avansert for elevene, og at deler av stoffet var for spesialisert for Mohammed. Utfordringer i undervisningen ble aldri drøftet av de to lærerne. I det hele samtalte de lite, og Mohammed var ikke informert om opplegget for timene. Dette hadde konsekvenser for mulighetene til å tilpasse undervisningen til de tospråklige elevenes behov, og det ble lite sammenheng i opplæringen.

Den andre læreren, Maryam, var tilknyttet en barneskole der hun underviste arabisktalende elever med adekvat skolegang fra de landene de kom fra. Elevene ble alltid undervist utenfor klasserommet. Dette samt at undervisningen i barneskolen er mindre fagspesifikk enn i ungdomsskolen, gjorde at Maryam sto friere enn Mohammed til å utforme sin egen undervisning. Hun hadde dessuten høyere utdanning og solide kvalifikasjoner som språklærer. Dette ga trygghet, og førte til at hun gikk inn i forhandlinger med andre lærere om elevenes språkopplæring og lærernes ansvarsområder. Hun søkte å knytte undervisningen sin til det som ble undervist i klassene, og i samarbeid med lærere i grunnleggende norsk utviklet hun tospråklig materiell for slik å skape sammenheng i elevenes opplæring. Dette så likevel ikke ut til å føre til at lærerne fikk en felles forståelse for hvordan de skulle ivareta elevenes opplæringsbehov. Maryam ble stående nokså alene i arbeidet sitt, og Dewilde (2013) fant at både for Maryam og Mohammed var samarbeidet med andre lærere fragmentert og manglet kontinuitet.

Vilkår for samarbeid mellom tospråklige lærere og klasselærere var også tema for en undersøkelse gjennomført av Fjeld og Spernes (2015). Dataene deres var knyttet til et prosjekt ved en barneskole som hadde som mål å øke læringsutbyttet for de minoritetsspråklige elevene, og der skolen for å oppnå dette hadde gjennomført noen strukturelle endringer i undervisningsopplegget. Deltakerne i prosjektet var fire klasselærere og tre tospråklige lærere på 5. trinn der seks av i alt 32 elever hadde vedtak om særskilt norskopplæring og også fikk tospråklig fagopplæring. Opplæringen ble forsterket ved at de tospråklige lærerne fikk økt timeressurs gjennom hele skoleåret, og timeplanen ble tilrettelagt slik at det skulle gi bedre mulighet for lærersamarbeid. I stedet for to – tre timer tospråklig undervisning per uke, ble undervisningen nå konsentrert i seks perioder på fire uker. Dermed fikk de tospråklige lærerne hele dager på skolen med muligheter for å arbeide i team før og etter undervisningen. I hver periode ble det undervist i et tverrfaglig tema, og de tospråklige

lærerne deltok hovedsakelig sammen med klasselærerne i ulike klassegrupper. Dataene, som ble innhentet gjennom observasjoner og intervjuer, viste at alle lærerne hadde et stort engasjement for elevene. De hadde felles mål for arbeidet, og det var gode relasjoner mellom dem. På teammøter vekslet lærerne på å ta ordet og fortelle om sine erfaringer med undervisningen. Men det var likevel ikke et jevnbyrdig arbeidsfellesskap. De tospråklige lærerne deltok ikke i planlegging av undervisningen. Drøftinger av dette foregikk mellom klasselærerne, de tospråklige lærerne ble informert om hva som skulle gjøres, og hvordan det skulle gjennomføres. I klassen var det klasselæreren som hadde ansvar for undervisningen, mens den tospråklige læreren ga støtte til «sine» elever enkeltvis. Det var ingen eksempler på at tospråklige lærere tok eller ble oppfordret til å ta selvstendige initiativ overfor klassen.

Mangel på jevnbyrdighet mellom tospråklige lærere og klasselærere ble også påvist i en undersøkelse de to forskerne gjennomførte fem år senere, der de ville undersøke hvordan tospråklige lærere ble anerkjent i skolen (Spernes & Fjeld, 2020). Data ble samlet inn gjennom observasjoner av undervisning og intervjuer med åtte tospråklige lærere. Analyse av dataene ble foretatt ut fra tre kategorier: de tospråklige lærernes muligheter for å delta i skolens virksomhet, deres tilgang til relevant informasjon og læringsressurser og deres forhold til kollegaer, elever og foreldre. Som lærere i undersøkelser vi har sett på tidligere, var også disse lærerne tilknyttet flere forskjellige skoler, og dette begrenset muligheten deres for kontakt med andre lærere. De hadde også liten tilgang til bøker eller annet undervisningsmaterieell. Arbeidsdagene deres var ofte uforutsigbare da klasselærere eller elever på øyeblikks varsel kunne be dem om å gjennomføre noe annet enn det de hadde forberedt seg på. Gjennomgående syntes samarbeidet mellom klasselærere og tospråklige lærere å være dårlig organisert og karakterisert av tilfeldigheter. Observasjonene og intervjuene indikerte også at andre lærere i liten grad tok hensyn til meningene deres, og at kompetansen deres var lite anerkjent. De opplevde imidlertid at de hadde et godt forhold til elever og foreldre, og at de ble anerkjent av dem.

Også i en intervjuundersøkelse blant fire norsklærere og fire morsmåls lærere (Sørdal, 2021) kom det fram at lærerne samarbeidet lite, på tross av at de framhevet betydningen av samarbeid. Det ble pekt på at tilknytningen til flere skoler og mye reisetid begrenset muligheter for kontakt lærere imellom. Atroschi m.fl. (2020) fant gjennom prosjektet

«Erfaringsbasert språkdidaktikk» at tospråklige lærere i hovedsak ble behandlet som perifere og dermed som mindreverdige lærere. Men lærerne hadde likevel en avgjørende funksjon som språklig og faglig støtte for elevene, slik det ble påvist gjennom flere eksempler. I en undersøkelse med fokus på inkludering av tospråklige elever med arabisk som morsmål i norskundervisningen, viser Reda (2020) at de fire tospråklige elevene som inngikk i undersøkelsen, deltok aktivt i den tospråklige undervisningen som var tilpasset deres nivå i språk og innhold. Men det var svært lite samarbeid mellom tospråklige lærere og norsklærere, og norsklærerne la heller ikke til rette for at elevene kunne dra nytte av morsmålet i deres timer.

Vanskeligheter med å få til et godt samarbeid lærere imellom, ble også rapportert av Rogne (2017) som intervjuet sju tospråklige lærere. Rogne som selv arbeider ved en PPT-tjeneste, rettet også oppmerksomheten mot at tospråklige lærere er en ressurs skoler burde utnytte når de skal samarbeide med PPT om tilrettelegging av opplæring for tospråklige elever. Hennes erfaring er at tospråklige lærere ikke trekkes inn i dette arbeidet, og av de sju lærerne i undersøkelsen hennes, var det bare én som hadde hatt kontakt med PPT, og da ble hun brukt som tolk. Lite eller manglende samarbeid mellom PPT og tospråklige lærere har tidligere blitt påvist gjennom en større spesialpedagogisk undersøkelse (Hauge, 1988, 1989). Ett av de andre funnene i Hauges undersøkelse var at tospråklige elever med spesialpedagogiske tilbud fikk mindre morsmålsopplæring enn de ville ha fått i ordinær undervisning.

### *Ledelse i skoler med tospråklig opplæring*

I tidligere refererte studier har vi sett eksempler på skoler der ledelsen har arbeidet aktivt for å legge til rette for tospråklig opplæring (Fjeld & Spernes, 2015; Palm & Lindquist, 2009; Ryen m.fl., 2005, 2009; Vedøy, 2008). Men som vist i flere undersøkelser, jf. s. 16 f, kan det være store variasjoner fra kommune til kommune og mellom skoler.

Et eksempel på at skoleledelse gjør lite for å legge til rette for tospråklig opplæring ved egen skole, og at de kjenner lite til de tospråklige lærerne, vises i en undersøkelse Spernes og Fjeld (2017) gjennomførte i en stor bykommune. Fokus for undersøkelsen var sammenhengen mellom skolelederens kunnskap om og forståelse for skolens tospråklige fagopplæring, og hvordan det ble tilrettelagt for at de tospråklige lærerne kunne delta i skolens læringsfellesskap. Informanter var skolesjefen,

seks ungdomsskolerektorer samt rektoren som hadde et overordnet ansvar for organisering av tospråklig opplæring i kommunen. Alle rektorene ga uttrykk for positive holdninger til de tospråklige lærerne og mente at de på grunn av sine språk- og kulturkunnskaper var en ressurs både for elever, foreldre, lærere og skolens ledelse. Det som ble spesielt framhevet, var at det var en styrke å ha tospråklige lærere som kunne bidra med oversettelser og hjelpe til med å forstå forskjeller mellom kulturer, men dataene tyder på at rektorene i liten grad kjente til den tospråklige fagopplæringen ved skolen. De var usikre både på hvilke språkgrupper skolene hadde, hvor mange elever som fikk tospråklig fagopplæring, hvor mange tospråklige faglærere de hadde, og lærernes stillingsprosent og kompetanse. Rektorene hadde heller ikke oversikt over hvor opplæringen foregikk, de fleste sa at de trodde at det både var inne i klassen og på grupperom. Bare én av rektorene sa at de tospråklige lærerne hadde egen arbeidsplass ved skolen. Rektorene var usikre på om de tospråklige lærerne hadde tilgang til skolens og klassenes læringsplattformer på nett. Bare én av skolene hadde tospråklig fagopplæring som tema på teammøter. De tospråklige lærerne deltok ikke på teammøter eller i utviklingsarbeid. Rektorene sa at de ønsket at lærerne skulle delta, men de visste lite om hvilke føringer som gjaldt for lærernes samarbeidstid i kommunen. Selv hadde de gjort lite for å sørge for at lærerne kunne delta i læringsfellesskapet. Manglende integrering av de tospråklige lærerne ble relatert til begrensede ressurser og kommunens organisering av det tospråklige opplæringstilbudet.

Svikt i organisering på kommunenivå og ledelse ved den enkelte skole fører i mange tilfelle til dårlig utnyttelse av tilgjengelig tospråklige ressurser. For andre kommuner er situasjonen den at de ikke har tilgang til tospråklige lærere.

### *Nettbasert tospråklig opplæring*

For å kompensere for mangelen på tospråklige lærere startet NAFO i 2017 et prøveprosjekt, kalt Fleksibel opplæring (jf. NAFO, 2024), der det ble gitt tospråklig fagopplæring på norsk og arabisk, somali eller tigrinja gjennom samarbeid mellom tospråklige lærere som underviste via nettet og elevenes stedlige faglærere. Tilbudet gjaldt i matematikk og naturfag for elever på 8. og 9. trinn. Fra høsten 2018 ble prosjektet videreført i en toårig pilot, og opplæring ble gitt også til elever i videregående skole og grunnskoleopplæring for voksne. Fra 2023 gis det også

tilbud om støtte i matematikk på ukrainsk. Opplæringen følger en årsplan som ivaretar en faglig progresjon, som den lokale læreren oppfordres til å følge opp og knytte til egen undervisning. Lærerne kan melde sine elever på inntil tre undervisningsøkter i matematikk og inntil tre i naturfag per uke. I tillegg kan lærerne bestille time med nettlærer til sine elever knyttet til utvalgt tema. Fra skoleåret 2020/2021 har tilbudet blitt en varig ordning. Året før var det gjennomført en evaluering av prosjektet (Haave, Hartveit & Randen, 2019). Dataene ble innhentet gjennom intervjuer med skoleledere og stedlige lærere og gjennom spørreskjemaer og intervjuer blant elever. I evalueringen framgikk det at informantene mente at innholdet på plattformen og nettundervisningen la opp til veksling mellom elevenes morsmål og norsk, og at dette bidro til at kunnskaper ble overført fra morsmålet til norsk. De lokale lærerne erfarte at elevene fikk bedre ordforråd på norsk, og flere pekte på at prosjektets fokus på begrepsinnlæring var viktig for læringsutbyttet. Noen lærere ga uttrykk for at nettlærerne var ressurspersoner som de kunne samarbeide med om fag og progresjonen til enkeltelever. I spørreundersøkelsen ble elevene bedt om å svare på hvilke erfaringer de hadde med undervisningen, og hvilken nytte de mente de hadde hatt av den. Av de 73 elevene som besvarte undersøkelsen, opplevde flertallet at de hadde hatt godt utbytte av å delta i Fleksibel opplæring. De mente at de hadde forbedret ordforrådet sitt i norsk, og at de forsto mer av det faglige innholdet. Dette ga økt mestringsfølelse og virket positivt på motivasjonen for å lære. Noen sa også at de hadde lært mer av morsmålet sitt gjennom tospråklig fagopplæring. Intervjuene med elevene viste at det ga trygghet å få undervisning av en person som snakket deres eget språk. Forskerne fant imidlertid at muligheter for læringsutbytte ikke var fullt utløst i alle skolene og mente at det blant annet var behov for å styrke den individuelle tilpasningen og gjennomføre systematisk kartlegging av elevene. Det ble også påpekt at det bør være klarere retningslinjer for hvordan Fleksibel opplæring skal brukes i sammenheng med klasseromsundervisningen.

## **Forskning og forskningsbehov**

Som artikkelen har vist, finnes det en rekke forskningsarbeider som gir innblikk i skolers organisering av tospråklig opplæring og arbeidsvilkår

for tospråklige lærere. Forskningen har imidlertid i liten grad fokusert på elever som aktører i den tospråklige opplæringen, og undersøkelsen til Myklebust (1993) er den eneste større undersøkelsen med data fra klasserommet.

Fra politisk hold etterlyses ofte studier som kan fastslå effekter av opplæringstilbud til minoritetsspråklige elever, og i 2019 fikk Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) og Fagbevegelsens senter for forskning, utredning og dokumentasjon (Fafo) i oppdrag å undersøke muligheten for å gjennomføre studier som måler effekten av slik opplæring (Lødding mfl., 2020). For å finne svar på dette undersøkte forskerne fire ulike modeller som brukes i opplæring av nyankomne minoritetsspråklige elever: fleksibel opplæring, kombinasjonsklasser for elever som har kommet til Norge i sen skolealder, segregert versus integrert oppstart på barne- og mellomtrinn samt egne studieløp i studiespesialisering for minoritetsspråklige elever. Forskerne konkluderer med at effektstudier ikke er å anbefale fordi premissene for å gjennomføre slike studier ikke er til stede. Blant annet ble det pekt på at elevene har ulik alder, ulik utdanningsbakgrunn og ulike livserfaringer. Dessuten er det store lokale variasjoner i hva slags opplæringstilbud de får, og en hovedutfordring for en effektevaluering vil være å finne kontrollgrupper, det vil si tilsvarende grupper som ikke har mottatt samme opplæringstilbud. Lignende synspunkter finnes hos Haave mfl. (2019) som dessuten sier at det er store metodiske problemer knyttet til å evaluere læringsutbytte av et undervisningsopplegg siden dette ikke kan isoleres fra annen opplæring elevene får. Men vi trenger mer forskning som kan gi kunnskapsgrunnlag for opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever. Lødding mfl. (2020) påpeker behov for både kvantitative studier som kan gi oversikt over hva slags tilbud som gis til nyankomne elever og kvalitative studier som kan utforske hvordan ulike undervisningsformer kan bidra til at elever opplever trivsel, mestring, motivasjon og læring. De mener at for at en skal oppnå mest mulig innsikt, bør slike studier ikke være avgrenset til «beste praksis»-studier, men utforske bredden av forskjeller som finnes i dagens organisering og innhold i undervisningen. En breddeundersøkelse har blitt fulgt opp med prosjektet *Forskning på opplæringstilbudet for nyankomne elever* (Lødding mfl., 2023), der det ble fokusert på hva som kjennetegner gode opplæringstilbud for nyankomne elever. Bare fire av de ti kassuskolene i prosjektet har tospråklige lærere eller assistenter. Ansatte ved disse skolene gir ut-

trykk for at de anser de tospråklige lærerne som en ressurs. Et kapittel i rapporten omhandler andrespråksdidaktiske praksiser, her vises det eksempler på undervisningsopplegg der elevene får mulighet til å bruke sine flerspråklige ressurser.<sup>10</sup> Med bakgrunn i forskningen presentert i denne artikkelen mener jeg det også bør gjennomføres studier rettet spesielt mot tilbud om tospråklig fagopplæring, både best-praksis studier og studier som følger enkeltelever gjennom opplæringen, kan gi økt forståelse for hvordan elever gjennom bruk av morsmålet kan tilegne seg fagkunnskaper.

### **Avsluttende betraktninger**

Som det framkommer i denne forskningsoversikten, har det i Norge vært vist politisk vilje til å gi tospråklig opplæring til minoritetsspråklige elever, om enn i varierende grad. Men som påvist i analyser av offentlige dokumenter, har de politiske signalene gjennomgående vært uklare og har ført til store variasjoner i opplæringstilbudet. Vi har også sett at det de siste tiårene har vært stadig nedgang i tilbudene, og særlig for ren morsmålsopplæring. Men også tospråklig fagopplæring har vært lite brukt, slik det også pekes på i Regjeringens integreringsplan 2019 – 2022 (Kunnskapsdepartementet, 2018) der regjeringen uttrykker ønske om å øke bruken av denne opplæringen, og «vil iverksette tiltak for å øke bevisstheten om nytten av tospråklig fagopplæring og øke kunnskap om denne rettigheten. Arbeidet skal rette seg mot skoleeier, ledere, foreldre og elever». (At lærere er utelatt, må vel anses som en glipp.) Forskning referert i denne artikkelen understøtter at det er stort behov for kunnskaper om tospråklig opplæring i norsk skole. Regjeringens strategiplan synes imidlertid å inneholde et beskjedent politisk mål. Som denne forskningsoversikten har vist, er rammene for den tospråklige opplæringen uklare, og tilbudet lite omfattende. Dette skulle tilsi at en reell styrking av den tospråklige opplæringen krever endringer i organiseringen av opplæringen både på kommunalt nivå og ved den enkelte skole. Det er også nødvendig at all utdanning for lærere og skoleledere omfatter tospråklig opplæring både i teori og praksis. Det er dessuten

<sup>10</sup> Sluttrapport fra prosjektet *Forskning på opplæringstilbudet for nyankomne elever* forelå i mai 2024 (Lødding m.fl., 2024).

behov for større anerkjennelse av de tospråklige lærernes kompetanse og en bedring av ansettelsesforholdene deres, slik at de i større grad får mulighet til å bidra til at minoritetsspråklige elever får den tilpassede opplæringen de har rett til.

*Forskningsoversikten er utarbeidet på oppdrag fra NAFO, som del av et samarbeidsprosjekt mellom NAFO og Fortbildningsavdeligen för skolans internasjonalisering ved Universitetet i Uppsala. Formålet med prosjektet var å utvikle kompetanse og nettverk innen tospråklig opplæring. Takk til Helene Fulland, Solveig Berg Johnsen og Sigridur Vilhjalmsdottir for nyttige kommentarer.*

ELSE RYEN

Førsteamanuensis emerita

Institutt for lingvistiske og nordiske studier

Universitetet i Oslo

else.ryen@iln.uio.no

## Litteraturliste

- Atroshi, G., Brattland, S., Wahlberg, I. & Kjelaas, I. (2022). *Flerspråklige læreres rolle i opplæring for nyankomne elever*. I I. Kjelaas & R. van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer – tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 67–81). Fagbokforlaget.
- Andresen, I. L. (2005). *Norsk integrasjonspolitik gjennom 30 år: en studie av integrasjonsforståelse og språkopplæringstiltak*. [Masteroppgave i sosiologi. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/15483>
- Baker, C. (2006). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. (4th Edition) Multilingual Matters.
- Bergan, A. B. (2014). *Språklige minoriteter og morsmålsopplæring i grunnskolen 1980-1999*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/>
- Bezemer, J., Sjaak, K., Pastoor, L., Ryen, E. & Wold, A.H. (2004). *Language Teaching and Learning in a Multicultural Context. Case Studies*



- from Primary Education in the Netherlands and Norway*. Novus forlag.
- Bjørkavåg, L.I. (1990). *Rapport fra førsteklasseundersøkelsen i prosjektet «Språk og undervisningsmodeller»*. Utdannings- og forskningsdepartementet, Grunnskolerådet, Rådet for videregående opplæring, Skolesjefen i Oslo.
- Bøyesen L. (1997). *Elever i språkhomogen klasse: en evaluering av elevenes språklige, sosiale og faglige ferdigheter*. [HiO-rapport nr 6. Høgskolen i Oslo].
- Cummins, J. (1978). The cognitive development of children in immersion programs. *Canadian Modern Language Review*, 34(5), 855–883.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Multilingual Matters.
- Danbolt, A. M.V., Engen, T.O., Hagen, A., Kulbrandstad, L.A., Sand, S., Speitz, H., Straume, I. & Streitlien, Å. (2010). *Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnpopplæring*. [Telemarksforskning – Notodden Rapport 01/2010]. [https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2439998/Rapport\\_TIMI.pdf?sequence=2](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2439998/Rapport_TIMI.pdf?sequence=2) ??
- Dewilde, J. (2013). *Ambulating teachers. A case study of bilingual teachers and teacher collaboration*. [Doctoral dissertation]. University of Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/55622>
- Dewilde, J. & Kulbrandstad, L.A. (2014). Recruitment and Certification of Immigrant Teachers: Roles and Requirements. *IJE4D Journal* 3, 2014, 37–64. [https://www.researchgate.net/publication/302583885\\_Recruitment\\_and\\_Certification\\_of\\_Immigrant\\_Teachers\\_Roles\\_and\\_Requirements](https://www.researchgate.net/publication/302583885_Recruitment_and_Certification_of_Immigrant_Teachers_Roles_and_Requirements)
- Engen, T.O. & Kulbrandstad, L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Engen, T.O. & Ryen, E. (2009). Læremangfold og tospråklig opplæring. *NOA norsk som andrespråk*, 25(2), 41–57. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1711>
- Fjeld, H. S. & Spernes, K. (2015). Ingen jevnbyrdighet, tross gode intensjoner. En studie om vilkår for samarbeid mellom klasselærere og

- tospråklige lærere. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3-4), 233–243. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/45189>
- Forskrift til opplæringslova (2006). Forskrift til opplæringslova [FOR-2006-06-23-724]. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SFO/forskrift/2006-06-23-724/%C2%A724-11#%C2%A724-11>
- GSI (2020). Grunnskolens Informasjonssystem [Statistikk]. <https://gsi.udir.no>
- Hauge, A.-M. (1988). Spesialpedagogiske behov blant innvandrerbarn i grunnskolen i Norge – tar noen ansvaret? *NOA norsk som andrespråk*, nr. 8, 1–28.
- Hauge, A.-M. (1989). *Barn i grenseland*. Universitetsforlaget.
- Heldal, A. (2010). *Retten til særskilt språkopplæring - en analyse av opplæringsloven § 2-8*. Det juridiske fakultet. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/19046/4/108615.pdf>
- Holum, L.-M. (2019). Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen* (s. 255–278). Cappelen Damm Akademisk.
- Hvenekilde, A. (1994). Morsmålsundervisningens plass og betydning i undervisningen for elever fra språklige minoriteter i grunnskolen. I A. Hvenekilde (Red.), *Veier til kunnskap og deltakelse. Utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter* (s. 53–76). Novus forlag.
- Haave, M. B. N., Hartveit, K.J.I. & Randen, G. T. (2019). *Evaluering av Fleksibel Opplæring som pilot. Sluttrapport*. Rambøll <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/evaluering-av-fleksibel-opplaring-som-pilot.pdf>
- Iversen, J.M.V., Haraldsvik, M. & Nyhus, O.H. (2021). *Ulikheter i lærerstatistikk*. SØF-rapport 4/21. [https://www.udir.no/contentassets/79a70ff7387b490f940613530caae7fa/sof-r-04\\_21.pdf](https://www.udir.no/contentassets/79a70ff7387b490f940613530caae7fa/sof-r-04_21.pdf)
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2019). Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA norsk som andrespråk*, 35(1), 5–31. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1661/1644>
- Kulbrandstad, L.I. (1999). Norsk for språklige minoriteter i grunnskolen. I J. E. Hagen & K. Tenfjord (Red.), *Andrespråksundervisning. Teori og praksis* (s. 59–124). Gyldendal Akademisk.
- Kulbrandstad, L. I. (2017). Integration and language education in Norwegian immigration policy documents 1980–2016. *Apples - Journal*

- of Applied Language Studies*, 11(3), 101–120. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201712104586>
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Integrering gjennom kunnskap. Regjeringens integreringsstrategi 2019–2022*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/710bc325b9fb4b85b29d0c01b6b6d8f1/regjeringens-integreringsstrategi-20192022.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2023). *Prop. 57 L (2022–2023) Proposisjon til Stortinget (forslag til lovvedtak) Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f50a3e82602c4dd9b7a6e8d558fb328f/nn-no/pdfs/prp202220230057000dddpdfs.pdf>
- Lødding, B., Salvanes, K. V. K., Reegård, R., Lillevik, H. C. & Kavli, H. C. (2020). *Hvordan finne effekter av opplæringstilbud til nyankomne elever med innvandrerbakgrunn? En vurdering av vilkår for evaluering*. Rapport 2020:18. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2681661/NIFUrapport2020-18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lødding, B., Kindt, M. T., Randen, G.T., Lynnebakke, B., Vennerød-Diesen, F.F., Vika, K.S. & Grøgaard, J.B. (2023). *Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner – er det mulig på samme tid? Delrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever*. Rapport 2022:26. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3043817/NIFUrapport2022-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lødding, B., Kindt, M.T., Vennerød-Diesen, F.F., Randen, G.T., Grøgaard, J.B., Tahir, H., & Samuelsen, Ø.A. (2024). *Vilkår for inkluderende opplæring Sluttrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever*. Rapport 2024:4. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3132566/NIFUrapport2024-4.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Mousavi, S. (2006). Tospråklige lærere i den norske skolen. I B. Brock-Utne & L. Bøyesen (Red.), *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør: innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling* (s. 65–79). Fagbokforlaget.

- Myklebust, R. (1993). Undervisning på to språk. En analyse av den tokulturelle klassemodellen i Oslo med vekt på den tospråklige undervisningen i matematikk og O-fag. *NOA norsk som andrespråk*, nr. 17.
- NAFO (2023). Flerspråklighet som ressurs – filmserie med oppgaver [https://nafo.oslomet.no/kompetanseheving/nettbaserte-kurs/kompetansepakke-om-nyankomme/flerspraklighet-som-ressurs/#Episode\\_2](https://nafo.oslomet.no/kompetanseheving/nettbaserte-kurs/kompetansepakke-om-nyankomme/flerspraklighet-som-ressurs/#Episode_2)
- NAFO (2024). Fleksibel opplæring – tospråklig fagopplæring på nett <https://nafo.oslomet.no/om-nafo/fleksibel-opplæring/>
- Nordberg, P.F. (1991). Morsmålsundervisning og morsmålslærere. I P. F. Norberg (Red.), *Lærer uten portefølje: Om morsmålslærere for språklige minoriteter*. Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998 07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30?q=oppl%C3%A6ringslov>
- Palm, K. & Lindquist, H. (2009). Læring i en flerspråklig skole. To-språklig opplæring på barnetrinnet – et eksempel på en organiseringsmodell. *HiT Skrift. Høgskolen i Telemark*, nr. 3. [https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2439189/skrift2009\\_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2439189/skrift2009_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Palm, K. & Ryen, E. (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere - en utfordring i skolen. *Acta Didactica Norge*, 8(1). <https://journals.uio.no/adno/issue/view/117>
- Palm, K. & Ryen, E. (2018). Kartlegging for tilrettelegging. I A. M.V. Danbolt, G. T. Alstad & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet* (s. 219–236). Fagbokforlaget.
- Rambøll Management. (2006). *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/evaluering\\_av\\_norsk\\_som\\_2\\_sprak.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/evaluering_av_norsk_som_2_sprak.pdf)
- Rambøll Management. (2008). *Kompetansekartlegging – lærere i grunnleggende norsk, morsmål og tospråklig fagopplæring*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2008/5/kompetansekartlegging.pdf>

- Rambøll Management (2011). *Evaluering av implementering av nye læreplaner for språklige minoriteter*. Utdanningsdirektoratet. [https://no.ramboll.com/-/media/images/rm/rm-no/pdf/publikasjoner/2011/evaluering-av-nye-laereplaner\\_sluttrapport.pdf](https://no.ramboll.com/-/media/images/rm/rm-no/pdf/publikasjoner/2011/evaluering-av-nye-laereplaner_sluttrapport.pdf)
- Rambøll Management (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Reda, F. (2020). *Arabisk i norskundervisningen En studie om tilrettelegging for inkludering av tospråklige elever*, [Masteroppgave i norskdidaktikk. Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/79811>
- Ringen, B.-K. & Kjørven, K.O. (2009). The design of teacher education program for bilingual teachers in Norway. I O. K. Kjørven & B.-K. Ringen (Red.), *Teacher diversity in diverse schools – Challenges and opportunities for teacher education* (s. 131–143). Oplandske Bokforlag.
- Rogne, M. (2017). «Brobyggerne» *Tospråklige læreres opplevelse av sin rolle i skolen*. [Masteroppgave Pedagogisk Psykologisk Rådgivning, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2457194>
- Ryen, E. (2009). Tospråklige lærere: Hvilken rolle har de i praksis? I O. K. Kjørven & B.-K. Ringen (Red.), *Teacher diversity in diverse schools – Challenges and opportunities for teacher education*, (s. 117–130). Oplandske Bokforlag.
- Ryen, E. (2010). Språkopplæring for barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. *NOA norsk som andrespråk*, 26(2), 67–97. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1554/1538>
- Ryen, E., Wold, A.H. & Pastoor, L. (2005). «Det er egen tolkning, ikke direkte regler.» Kasusstudier av minoritetsspråklige elevers morsmålsopplæring og bruk av morsmål ved tre grunnskoler. *NOA norsk som andrespråk*, 21(1–2).
- Ryen, E., Wold, A. H., & Pastoor, L. (2009). «Det er egen tolkning, ikke direkte regler» –Minoritetsspråklige elevers morsmålsopplæring og bruk av morsmål. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 139–166). Universitetsforlaget.

- Sahar, U. (2008). *Den tospråklige lærerens funksjoner i opplæringen for språklige minoriteter*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/31102>
- Spernes, K. & Fjeld, H. S. (2017). Vilje, men manglende handlingskraft - skolelederens forståelse av tospråklige faglæreres plass i skolens læringsfelleskap. *Acta Didactica Norge*, 11(2), Art. 2. <https://doi.org/10.5617/adno.4334>
- Spernes, K. & Fjeld, H. S. (2020). “Nobody Notices You, So You Are Invisible”: Recognition of Bilingual Teachers in Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 1128–1140. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2020.1833239>
- Svendsen, B. A., Ryen, E. & Ims, I. (2020). Flerspråklighet i skolen: Forskningsstatus og data fra *Ta tempen på språket!* og *Rom for språk?* I L. A. Kulbrandstad & G. B. Steien (Red.), *Språkreiser – festschrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14.juli 2020* (s. 259–285). Novus forlag.
- Sørdal, T.B. (2021). *Minoritetsspråklige elevers morsmål i grunnskoleopplæringen En kvalitativ intervjustudie av norsklærere og morsmåls lærere, om deres forståelser av minoritetsspråklige elevers morsmål og lærersamarbeid i grunnskoleopplæringen*. [Masteroppgave. Høgskolen på Vestlandet]. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xm1ui/bitstream/handle/11250/2770442/Sordal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Thomas, W. P. & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students: Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education*. <https://eric.ed.gov/?id=ED436087>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tilsetting og kompetansekrav*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet (2022). *Utdanningsspeilet 2022*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/>
- Utdanningsforbundet (2021). *Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. skoleåret 2020/21*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2021/nokkeltall-for-grunnskolen-t.o.m.-skolearet-202021/>
- Valenta, M. (2009). ‘Who Wants to Be a Travelling Teacher?’ Bilingual Teachers and Weak Forms of Bilingual Education: The Norwegian

- Experience. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 21–33. <https://doi.org/10.1080/02619760802509123>
- Valenta, M. & Berg, B. (2009). Integrering av lærere med innvandererbakgrunn i det norske skolesystemet. *Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning*, 10(2), 7-23. <https://docplayer.me/6977563-Integrering-av-laerere-med-innvandererbakgrunn-i-det-norske-skolesystemet-marko-valenta-og-berit-berg.html>
- Vedøy, G. (2008). «En elev er en elev», «barn er barn» og «folk er folk»: *Ledelse i flerkulturelle skoler*. [Avhandling til PhD-graden Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo]. [https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandling/Gunn\\_Vedoy%5B1%5D.pdf](https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandling/Gunn_Vedoy%5B1%5D.pdf)
- Vedøy, G. (2017). *Ledelse i og av flerkulturelle skoler*. Universitetsforlaget.
- Welstad, T. (2012). Språklige minoriteter og rettsfjerne grupper – om likhetsprinsipper i opplæringsloven. *Kritisk Juss*, 38(1) <https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/ISSN2387-4546-2012-01-01>
- Øzerk, K. (1999). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2006). *Tospråklig opplæring : utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*. Oplandske Bokforlag.
- Aarsæther, F. (2017). Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I V. Bjarnø, M. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring* (s. 36–70). Gyldendal Akademiske.
- Aasen, J. & Mønness, E. (1999). *Minoritets elever i grunnskolen: analyse av ressursbehovet til særskilt norsk- og morsmålsopplæring*. Rapport nr. 8/1999. Høgskolen i Hedmark.

## Stortingsmeldinger, rundskriv og læreplaner

### *Stortingsmeldinger (kronologisk)*

- St. meld. nr. 39 (1973 – 1974). *Om innvandringspolitikken*. [https://www.stortinget.no/nn/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1973-74&paid=3&wid=d&psid=DIVL65&pgid=d\\_0007](https://www.stortinget.no/nn/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1973-74&paid=3&wid=d&psid=DIVL65&pgid=d_0007)

- St. meld. nr. 74 (1979 – 1980). *Om innvandrere i Norge*. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1979-80&paid=3&wid=f&psid=DIVL134&s=False>
- St. meld. nr. 39 (1987 – 1988). *Om innvandringspolitikken*. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1987-88&paid=3&wid=c&psid=DIVL411>
- St. meld. nr. 43 (1988 – 89). *Meir kunnskap til fleire*. Kirke- og undervisningsdepartementet. [https://www.stortinget.no/nm/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlingar/Lesevisning/?p=1988-89&paid=3&wid=d&psid=DIVL226&pgid=d\\_0165](https://www.stortinget.no/nm/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlingar/Lesevisning/?p=1988-89&paid=3&wid=d&psid=DIVL226&pgid=d_0165)
- St. meld. nr. 17 (1996 – 1997). *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-17-1996-1997-/id191037/>
- St. meld. nr. 25 (1998 – 1999). *Morsmålsopplæring i grunnskolen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-25-1998-99-/id402491/>
- St. meld. nr. 49 (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-49-2003-2004-/id405180/>
- St. meld. nr. 16 (2006 – 2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/99>

#### *Rundskriv (kronologisk)*

- Rundskriv F-65/78, Undervisning av fremmedspråklige elever i grunnskolen skoleåret 1978/1979, Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Rundskriv F-90/80: Undervisning av fremmedspråklige elever i grunnskolen skoleåret 1980/1981, Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Rundskriv F-47/87, Undervisning av fremmedspråklige elever i grunnskolen, Kirke- og Undervisningsdepartementet.

#### *Læreplaner (kronologisk)*

- Mønsterplan for grunnskolen 1974*. Kirke- og utdanningsdepartementet. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008052804017](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008052804017)
- Mønsterplan for grunnskolen (M87)*. Kirke- og undervisningsdepartementet. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2007080200](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007080200)



- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_20080](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_20080)
- Norsk som andrespråk for språklige minoriteter (L97)*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet <https://www.nb.no/items/c80c9702cd5ee614ba1fa067edcb513c#7>
- Morsmål for språklige minoriteter (L97)*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008080700108](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080700108)
- Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <http://www.udir.no/kl06/NOR7-01/>
- Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <http://www.udir.no/kl06/NOR8-01/>
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*, Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (NOR08-02)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/nor08-02>





# 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 standpunkt karakterer, eksamens karakterer 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 holdepunkt 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 samtale 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 gjentagende 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 anerkjennelse 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](mailto:eli.raanes@ntnu.no)

SIGRID SLETTEBAKK BERGE

Professor i pedagogikk

Institutt for lærerutdanning

NTNU

[sigrid.s.berge@ntnu.no](mailto: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.