



Tolkemedierte gruppearbeid mellom elever med talt og tegnet språk

Sigrid Slettebakk Berge

SAMMENDRAG

Tilrettelegging av tolket undervisning er et aktuelt tema både innen utdanning og forskning fordi flere elever med tegnspråk velger opplæring i den ordinære skolen. Har elevene norsk tegnspråk som ett av sine språk, sier opplæringsloven §2.6 og §3.9 at de skal ha en opplæring «i og på tegnspråk». For å ivareta opplæringstilbudet har det blitt vanlig at skolene ansetter tolker som skal formidle det som sies mellom lærer og elev, og mellom elevene. Samarbeidslæring er en sentral måte å organisere undervisningen på. I denne artikkelen belyser jeg hvordan lærere kan legge til rette for tolking av gruppearbeid mellom elever med talt og tegnet språk. Analysene viser oss betydningen av at lærerne lager tydelige rammer for samtaler som oppstår når elevene arbeider med oppgaver, at de må tenke på hvordan de organiserer det fysiske læringsmiljøet og at de må sette sammen grupper der elevene er fortrolig med hverandre og tolkens tilstedeværelse. Det empiriske materialet som ligger til grunn for studien, er fra videregående skole. Funnene i studien kan imidlertid relateres til høyere og lavere skoletrinn fordi utfordringene ikke er knyttet til elevenes alder, men til generelle mønstre i tolkede samtaler mellom flere deltakere og mellom talt og tegnet språk.

Nøkkelord: tilrettelegging, døve elever, tolkemediert undervisning, tegnspråk, gruppearbeid, inkludering

Sigrid Slettebakk Berge
Norges teknisk-
naturvitenskapelige
universitet, NTNU,
e-post: sigrid.s.berge@ntnu.no

SUMMARY

Interpreted group work between sign language and spoken language learners

Facilitating interpreted teaching is a relevant topic in education and research because several pupils with sign language choose education in the mainstream school. If students have Norwegian sign language as one of their languages, the teachers are committed by law to adopt their teaching practice towards a sign language friendly learning environment

and ensure that the pupils have an education “about and in sign language”. In order to safeguard the education, it has become more common for schools to employ interpreters to communicate what is being said between teacher and pupil, and between pupils. In this article I explore how teachers can facilitate interpretation of group work situations between sign language and spoken language learners. The analyses show the importance of teachers creating a clear framework for the conversations that arise when the students work with tasks, that the teachers must think about how they organize the physical learning environment and that they must put together groups of students who are familiar with each other and the interpreter’s presence. The empirical material presented is from high school level, but the findings can be related to other school levels because the basic structures of interpreted communication are the same, regardless of the age of the participants.

Keywords: *facilitation, deaf education, interpreted education, sign-language, groupwork, inclusion*

Innledning

Skoletilbudet for døve og hørselshemmede elever har fra midten av 90-tallet endret karakter fra at elevene fikk opplæring i skoler for døve, til at de får opplæring i nærskolene sine (Kermit, 2018). For å ivareta opplæringstilbudet har det blitt vanlig at skolene ansetter tolker som skal formidle det som sies mellom lærer og elev, og mellom elevene. I den norske skolen er samarbeidslæring en sentral måte å organisere undervisningen på, og problemstillingen i artikkelen er *hvordan kan lærere tilrettelegge for tolking av gruppearbeid mellom elever med talt og tegnet språk?* Det er få studier som belyser denne tematikken, og artikkelen dekker et kunnskapshull hos lærere og tolker, men også hos skoleledere og rådgivere.

En av årsakene til endringene i opplæringstilbudet er Salamanca-erklæringen fra 1994, som stadfester at medlemslandene i FN skal gjøre det ordinære skoletilbudet tilgjengelig for elever med funksjonsnedsettelse (Unesco, 1994). Lovnaden ble blant annet uttrykt i to nye paragrafer i opplæringsloven, §2–6 og §3–9, som sier at elever med tegnspråk har rett til å motta en opplæring i og på tegnspråk, og at skolen skal etablere et tegnspråklig miljø (KUF, 1998). Mens opplæring i grunnskolen skal gis av en lærer som kan formidle lærestoffet på tegnspråk, og kun unntaksvis med tolk, kan videregående opplæring i større grad foregå med tolk (UDIR, 2016). Utdanningsdepartementet mener det er formålstjenlig at lærerne får veiledning fra rådgivere i PPT eller Statped om hvordan de kan undervise døve og hørselshemmede elever (UDIR, 2015a). Det er utarbeidet en veileder om tilretteleggingstiltak på tekniske, fysiske, psykososiale og pedagogiske forhold (UDIR, 2015b). Det står imidlertid ingenting om hvordan tolkemediert undervisning kan tilrettelegges.

Tolking mellom norsk og norsk tegnspråk foregår mellom to naturlige språk, og stortingsmelding nummer 35 *Mål og mening – ein heilskapelig norsk språkpolitikk* anerkjenner norsk tegnspråk som et av Norges offisielle språk (St.meld. nr. 35 (2007–2008)). Tolkingen foregår simultant, det vil si at det tolkes samtidig som taleren snakker. I selve samtalesituasjonen ønsker tolkene å være et upartisk

bindeledd mellom to eller flere personer som ikke behersker hverandres språk, og målet deres er å gjenskape ytringene så dekkende som mulig (Wadensjö, 1998). Tolking er et komplekst prosesseringsarbeid, og det er alltid fare for et visst informasjonstap. Tolken kan misforstå budskapet, ikke høre det som sies, eller ha for liten tid til å gjengi hele meningsinnholdet. Gruppesamtaler er mer utfordrende å tolke enn forelesninger og samtaler mellom to personer. Det er flere årsaker til dette. For det første kan tolken bare gjengi én taler av gangen, og hvis flere snakker samtidig, vil enkelte ytringer falle bort fra gjengivelsen. I tillegg kan det være uklart hvem som er medlemmer i gruppen, hvem taleren henvender seg til, hvem som har ordet og hvilket tema de snakker om (Berge, 2018; Berge & Kermit, 2018; Herreweghe, 2002). Det vil si at selv om tolken tolker, så er det ikke sikkert at gjengivelsen dekker meningsinnholdet i ytringene eller at elever med tegnspråk har anledning til å ytre seg. For å sikre faglig og sosial inkludering må derfor lærerne være særskilt oppmerksomme på hvordan de tilrettelegger gruppearbeid mellom elever med talt og tegnet språk.

Medelevers betydning for læring og utvikling

Sosiokulturell teori fremhever betydningen av at elevene får utforske ulike oppgaver når de skal lære nytt fagstoff. Årsaken er at læring forutsetter både sosiale og indre prosesser (Vygotsky, 1978). Elevene fungerer som stillas for hverandres utvikling ved at de samarbeider og resonnerer seg frem til ulike løsninger. Kunnskap kan imidlertid ikke overføres mellom elevene. Hos hver enkelt elev foregår det en indre mental kategoriseringsprosess hvor nye begreper og inntrykk fortolkes og gis mening. For å håndtere disse prosessene benytter elevene ulike medierende redskaper (Engeström, 1999). Især har språklige redskaper avgjørende betydning (Wertsch, 1998), både for å delta i utforskende læringsaktiviteter, men også for å danne nye mentale strukturer. Det vil si at elevene ikke bare kan lytte til det som andre sier. De må ytre seg i dialoger med andre mennesker, og i indre dialoger med seg selv.

Siden livserfaringene varierer mellom elevene, kan de fortolke begreper og ytringer på ulike måter. For å opprettholde interaksjonen må deltakerne ta for gitt at de deler noen felles tankemønstre, samtidig som de må tilpasse talen sin slik at den andre har mulighet til å forstå hva man sier (Rommetveit, 1985). Snakker man med personer med et annet sosiokulturelt ståsted enn seg selv, må man i større grad sette ord på implisitte tankemønstre. I klasser med stort elevmangfold er det derfor viktig at læreren tilpasser samtalepraksisen sin til elevenes ulike ståsted og forutsetninger. Ifølge Berg (2013) er det også viktig at lærere etablerer «robuste læringsmiljø», som betyr at elevene har kunnskap om hvordan de kan håndtere mangfoldet i klassen sin og vilje til å bære over med enkelt elevers særegenheter. Det kan forhindre at elever som skiller seg ut marginaliseres og havner i skolens ytterkant, noe som kan forekomme når elever med talt og tegnet språk går i samme klasse.

Forskning på tolkemediert undervisning

Det finnes flere studier om tolkemediert undervisning for døve og hørselshemmede elever fra USA og Australia. Studiene belyser hovedsakelig tre tema: tap av informasjon i tolkingen (Marschark et al., 2005; Napier & Barker, 2004), tap av informasjon når elevene må orientere seg mellom flere informasjonskilder (Harrington, 2005; Winston, 2004), og tap av døve elevers opplevelse av tilhørighet (Antia & Kreimeyer, 2001). Et gjentakende funn på tvers av studiene er at bortsett fra tolkens tilstedeværelse, organiseres undervisningen som vanlig. Lærerne tror at alt de selv og medelevene sier blir tilgjengelig så lenge tolken er til stede i klasserommet. Tolken skaper dermed «en illusjon av inkludering» (Winston, 2004). Flere studier drøfter om bruken av tolker i undervisning faktisk kan føre til at døve og hørselshemmede elevers behov for tilrettelegging ikke blir ivaretatt, og at de på sikt blir hengende etter medelevene sine (Antia et al., 2002; Schick et al., 2006; Thoutenhoofd, 2005).

Lignede resultat dokumenteres i to norske doktorgradsstudier. Den ene er en feltstudie av Berge (2016) om tolkemediert undervisning på videregående skole. Studien konkluderer med at bortsett fra tolkens tilstedeværelse, foregår undervisningen som vanlig. Manglende tilrettelegging fører til at elever med tegnspråk har et marginalisert opplæringstilbud sammenlignet med sine medelever. Det kommer til uttrykk i redusert tilgang til faglig informasjon i situasjoner der læreren snakker samtidig som han/hun viser frem ulike artefakter (Berge & Thomassen, 2015), og i redusert deltakelse i uformelle og formelle gruppearbeid (Berge, 2018; Berge & Kermit, 2018). En nyere publikasjon fra dette datamaterialet viser at lærere og tolker har ulike forventninger til tolkenes yrkesrolle og hvilke oppgaver de kan ta ansvar for og ikke (Berge, 2020). Den andre doktorgradsstudien er en feltstudie av Hansen (2005), som belyser visuell tilgjengelighet i tolkede og ikke-tolkede undervisningssituasjoner for seks døve lærerstudenter. Studien konkluderer med at tilgangen til faglig informasjon og sosial deltakelse i læringsaktivitetene var mindre i tolkede settinger. Det skyldes at læreren organiserer læringsaktivitetene etter muntlige konvensjoner, blant annet med tanke på taletempo, turtaking, plassering og tavlebruk.

Det finnes tre artikler om undervisningstolking i norske antologier. Hjelmervik (2008) deltok i forskergruppen som evaluerte opplæringstilbudet for elever med tegnspråk etter grunnskolereformen i 1997. Hun beretter om feltobservasjoner der læreren og medelever ikke viser hensyn til at ytringene skal tolkes, og om at samtaler mellom elevene ikke blir tolket. Ringsø og Agerup (2018) belyser tolking for barn i grunnskolen og drøfter hvordan tolker og lærere kan samarbeide som to jevnbyrdige profesjoner. De peker på betydningen av forberedelse og at tolker og lærere har tid og strategier for å utveksle informasjon med hverandre. Den tredje artikkelen er av Kermit og Berge (2018), som bruker feltobservasjoner for å drøfte mulighetsrommet i tolkerollen. De mener at istedenfor at tolkeprofesjonen vektlegger retningslinjer om at tolker skal være usynlige aktører, kan de utforske

hvilke muligheter de har til å hindre at elever med tegnspråk havner faglig og sosialt utenfor blant sine hørende medelever. Det finnes ingen svenske eller danske studier på feltet.

Oppsummert kan man si at forskning om tolkemediert undervisning er i startgropen. For å dekke kunnskapshullene er det behov for kvalitative studier som utforsker funn fra tidligere studier, men også for kvantitative studier med oversiktskunnskap over hvor mange skoler som har tolk, hvilke tilretteleggingstiltak som brukes, og hvordan elevene opplever virkningen av disse.

Metode

For å studere hvordan lærere kan tilrettelegge tolking av gruppearbeid mellom elever med talt og tegnet språk har jeg benyttet et videoetnografisk design (Tjora, 2010). Prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata. Kontakt med lærere og tolker foregikk gjennom skolens ledelse. Foresatte har mottatt skriftlig informasjon med anledning til å uttrykke samtykke. Elevene fikk muntlig og skriftlig informasjon med anledning til å uttrykke samtykke både i forkant og underveis i feltarbeidet. Med tanke på anonymisering er perioden for datainnsamling ikke offentliggjort. Datamaterialet er samlet inn fra tre videregående skoler, fordelt på fem ulike klasser og ti ulike fag. Jeg gjorde fire til fem feltarbeid i hvert fag. Studieretningene er transport og industrifag, helse- og sosialfag, barne- og ungdomsarbeider og studiespesialisering. Utvalget består av ti lærere, ti tegnspråktolker, ti talespråklige elever og ti tegnspråklige elever. Elevenes hørselstap varierer fra moderat til alvorlig, og nesten alle kombinerte hørselsteknisk utstyr (CI) og tolking. Lærerne hadde ulik erfaring med å undervise elever med tegnspråk. Tegnspråktolkene hadde formell utdanning og lang fartstid fra videregående skole.

Metoder for innsamling av materiale var observasjon med fortløpende notater, videoopptak og intervjuer. Intervjuene hadde to ulike design. Den ene typen var individuelle intervjuer med lærerne og tolkene rett etter undervisningen. Intervjuene hadde et åpent design ved at jeg ba informantene om å beskrive timen, hva de hadde planlagt og hvilke justeringer de tok underveis. Deretter brukte jeg observasjonsnotatene for å stille spørsmål om praksisen deres, for eksempel: «I timen arbeidet elevene med oppgaver; noen arbeidet sammen med sidemannen, mens andre arbeidet alene. Hva tenker du om det?» Jeg stilte også spørsmål fra en intervjuguide som var klargjort på forhånd. Den var delt opp i tema om tilrettelegging for læring, samhandling og tolking. Informantene hadde anledning til å belyse situasjoner og tema de selv var opptatt av. Intervjuene varte vanligvis i tre kvarter. Etter tre til fire intervjuer merket jeg at det ble mange gjentakelser i informantenes beretninger. Jeg tok det som et tegn på at feltoppholdet var tilstrekkelig. Den andre typen intervjuer var gruppeintervjuer med læreren/e og tolken/e. Spørsmålene ble introdusert med et utvalgt klipp fra videoopptaket. Hensikten var å gi informantene anledning til å observere sin egen praksis og drøfte tema knyttet til yrkesrolle, ansvarsfordeling og

samarbeid med tanke på å tilrettelegge kommunikasjonen for elever med tegnspråk. Materialet besto til slutt av 40 feltobservasjoner, 25 intervjuer med lærere, 22 intervjuer med tolkene og fem gruppeintervjuer med lærere og tolker. I tillegg var det fem gruppeintervju med talespråklige elever og seks gruppe- eller individuelle intervju med tegnspråklige elever. Videoopptakene var gjort med tre videokameraer. For å redusere observasjonseffekten justerte jeg opptaksfunksjonene så sjelden som mulig, og helst når det allerede var støy i klasserommet. Alle intervjuene var tatt opp på lyd eller video, og ble transkribert.

Analysene av materialet handlet om å få en oversikt over gjentakende mønstre (Tjora, 2010). Observasjonsnotatene ble bearbeidet ved at jeg renskrev alle notatene og oppsummerte de til en logg for hver klasse, som igjen ble redusert til en logg for alle fem klassene. Analysene av videoopptaket startet med en grovtranskripsjon av hva de ulike aktørene sa, hvordan de fysisk organiserte seg, og hvordan de brukte ulike redskaper. Deretter ble transkripsjonene kodet med tanke på å få en oversikt over hvilke undervisningsaktiviteter som var brukt, og hva som kjennetegnet disse. Analysene av intervjumaterialet startet med en manuell fargekoding for å avklare hvilke tema informantene vektla når de forklarte ulike læringsaktiviteter og sin egen profesjonsutøvelse. Koder med lignede innhold, på tvers av ulike informanter og klasser, ble deretter utviklet til kategorier gjennom en sammenligningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble naturlig å utforske temaet «gruppearbeid» fordi i alle de observerte timene var det en eller annen aktivitet med samarbeidslæring.

Troverdighet til studien ivaretas gjennom triangulering ved at datamaterialet kommer fra flere kilder og fra flere informanter (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 183). Det er også samlet inn over tid, noe som gav informantene anledning til å formidle ulike sider ved profesjonspraksisen sin. Det er også en styrke at forskeren kan norsk tegnspråk og har erfaring fra både lærer- og tolkefeltet. Det empiriske materialet kommer fra videregående opplæring, men funnene kan relateres til høyere og lavere skoletrinn fordi utfordringene ikke er knyttet til elevenes alder, men til generelle mønstre i tolket kommunikasjon mellom flere deltakere.

Resultat

Studien peker på sammenhenger mellom lærernes klasseledelse, kvaliteten på tolkingen og elevenes muligheter til å delta i tolkemediert undervisning. Analysene løfter opp tre kategorier som svar på problemstillingen *hvordan kan lærere tilrettelegge tolkemedierte gruppearbeid mellom elever med talt og tegnet språk*. De tre er: tydelig innramming av gruppesamtaler, tolkevennlig fysisk læringsmiljø og gruppesammensetning der elevene anerkjenner hverandre og tolken. Innholdet i kategoriene belyses med illustrerende utdrag fra intervjumaterialet. Utdragene er valgt fordi de presenterer gjentakende argumenter i intervjumaterialet.

Innramming av gruppesamtaler under oppgaveløsning

Observasjonene viser at lærerne i studien ofte lar elevene arbeide med oppgaver i grupper. Begrunnelsen for denne undervisningspraksisen er at elevene har bedre læringsutbytte når de samarbeider i grupper, enn om de arbeider alene:

1) Å lære sammen med andre elever

Intervjuer Hva er læringsutbyttet ved gruppearbeid?

Lærer For det første er det beviselig at hvis flere personer løser en oppgave sammen så gir det bedre læringsutbytte enn hvis de jobber alene. For det andre vil summe grupper gi elevene mulighet til å teste om svaret er riktig og gjøre det mindre skummelt å svare i plenum.

Lærerintervju, Studiespesialisering 2

Læreren ovenfor argumenterer for teorier som vektlegger samarbeidslæring (Dysthe, 2001). I tråd med dette tankesettet er det viktig at læreren tilrettelegger undervisningen sin slik at alle elevene i klassen har anledning til å delta i gruppearbeid. I tolke-medierte klasserom vil det bety at læreren må etablere et læringsmiljø der elever med talt og tegnet språk er fortrolige med å snakke med hverandre, både direkte og med tolk. Studien viser, som det uttrykkes i datautdraget ovenfor, at gruppearbeid organiseres på flere måter. Noen ganger deler læreren elevene inn i grupper og har forberedt oppgaver som er tilpasset at elevene skal løse dem sammen med andre. Andre ganger etablerer elevene en (summe)gruppe med sidemannen når de skal arbeide med individuelle oppgaver. I en tidligere publikasjon er de to samarbeidsformene kalt for uformelle og formelle gruppearbeid (Berge & Kermit, 2018). I utdraget nedenfor bekrefter og begrunner én av lærerne denne undervisningspraksisen:

2) Å etablere formelle eller uformelle gruppearbeid

Intervjuer I timene dine så har jeg observert to typer av gruppearbeid; dem som utvikler seg når elevene skal jobbe med oppgaver og begynner å snakke med sidemannen og dem du har planlagt og er tydelig på oppgaven, på gruppeinndelingen og på å plassere elevene rundt bordene.

Lærer Ja, det stemmer.

Intervjuer Hvilke synes du fungerer best?

Lærer Det ville bli kunstig og tidkrevende å plassere elevene i grupper hver gang de skal gjøre en liten oppgave – å bare tenke litt og snakke med en annen. Da er det veldig greit hvis de snakker med sidemannen. Men det kan fort bli lite fag og mye annet for elevene er venner og kjenner argumentene til hverandre. Så av og til må jeg bryte dem opp i grupper.

Lærerintervju, Studiespesialisering 2

Utdraget beskriver at lærerne har en undervisningspraksis der det er vanlig at elevene kan samarbeide med sidemannen når de skal «gjøre en liten oppgave». Bare av og til prioriterer læreren å «bryte dem opp i grupper». Begrunnelsen er at det kan bli «kunstig» og «tidkrevende» siden elevene «bare skal tenke litt og snakke med en annen». Elevene har imidlertid ulike ståsted for å bli medlem i slike uformelle samarbeidsgrupper. Et gjentakende mønster i analysene av observasjonsmaterialet er at det i alle klassene er noen elever som jobber alene når de andre arbeider sammen med sidemannen. Som oftest var elevene med tegnspråk blant disse. En forklaring kan være at forhandlinger om medlemskap i jevnaldergrupper er vanskeligere når man ikke snakker samme språk. En annen forklaring kan være knyttet til elevenes plassering. Elever med tegnspråk sitter vanligvis fremst i klasserommet, mens elever med talt språk sitter lenger bak. Den fysiske avstanden mellom dem fører til at eleven med tegnspråk ikke har en sidemann å snakke med. En tredje forklaring kan være at det er vanskelig å forstå og delta i slike samtaler, selv når det tolkes, slik utdraget nedenfor viser:

3) Å tolke summing

Intervjuer Er det mulig å tolke noe av denne summingen?

Tolk Denne summingen her nei. Det er kaotisk, rett og slett! Jeg må til enhver tid velge ut hva jeg skal tolke og ikke. Skal jeg tolke læreren, eller den eleven eller den eleven? Det er også vanskelig å høre og få noe meningsfullt ut av all summingen; kanskje jeg bare hører deler av det som de to fremste elevene snakker om.

Intervjuer Så klasseledelse er viktig for kvaliteten på tolkingen?

Tolk Det er ingen tvil om at struktur i klasserommet og i undervisningen har betydning for tolkingen. Det er avgjørende, rett og slett.

Gruppeintervju, Studiespesialisering 1

Et gjentakende funn i studier om tolking av gruppearbeid er at de er utfordrende å tolke (Berge, 2018; Berge & Kermit, 2018; Hansen, 2005; Hjelmervik, 2008). Dette bekreftes også i denne studien, slik tolken i utdraget ovenfor beretter. Tolken beskriver samtalepraksisen i uformelle gruppearbeid som «kaotisk». Årsaken er at mange elever snakker samtidig, det er vanskelig å høre hva de sier, og det er vanskelig å få noe meningsfylt ut av ytringene deres. Det fører til at hun må velge ut hva og hvem hun skal tolke. Lærerens manglete innramming på elevenes samtalepraksis gjorde det vanskelig for tolken å gjøre en god jobb. Det vil igjen spille inn på faglig og sosial inkludering av elever med tegnspråk. Informasjonstapet blir så stort at eleven med tegnspråk ikke har mulighet til å forstå eller orientere seg i samtalene med medelevene sine.

Tolkevennlig fysisk læringsmiljø

Analysene av datamaterialet viser at hvordan lærerne tilrettelegger det fysiske læringsmiljøet påvirker kommunikasjonen mellom elevene og kvaliteten på

tolkingen. Observasjonene viser at en vanlig undervisningstime starter med at læreren presenterer det nye fagstoffet, og at elevene deretter arbeider med ulike oppgaver. Når læreren formidler sitter elevene på rekke og rad, enten to og to sammen eller hver for seg. Når læringsaktiviteten går over til formelle gruppearbeid, ønsker ikke alltid elevene å endre plasseringen sin. Det er flere observasjoner hvor lærerne lar elevene forbli sittende på pulten sin. Læreren i utdraget nedenfor vektlegger derimot at når elevene skal arbeide i grupper, må de sitte slik at det blir en god kommunikasjonssituasjon:

4) Å organisere elevene i grupper

Intervjuer Det er ikke akkurat slik at elevene springer for å sette seg sammen i en gruppe?

Lærer Nei. De vil helst sitte der de er med boblejakken på. Noen ganger må jeg fysisk dra i pultene deres for å få til en god kommunikasjonssituasjon: Det er viktig for meg at når elevene skal jobbe i en gruppe så skal de se hverandre. Det har med den sosiale kompetanse å gjøre; det å lære å sitte slik at de ser og hører hverandre. Uten at det er noen pulter mellom. Hvis de sitter på rekke og rad så sitter de ikke i en gruppe.

Gruppeintervju, Helse- og sosialfag

Læreren forteller at hun noen ganger må dra i elevene for å få dem til å sitte sammen som en gruppe for «de vil helst sitte der de er med boblejakken på». Læreren prioriterer dette arbeidet fordi hun mener det at elevene ser og hører hverandre fremmer sosial kompetanse. En slik plassering er også hensiktsmessig for elever med tegnspråk fordi da kan de se ansiktet til den som snakker, noe tidligere forskning har understreket betydningen av (Bagga-Gupta, 2004; Hansen, 2005). Som tolken peker på i utdraget nedenfor har denne type organisering også betydning for kvaliteten på tolkingen:

5) Å lage plass til tolken

Intervjuer Etter observasjonen sa du at dette var et godt gruppearbeid å tolke?

Tolk Ja. Hvis elevene har sånne korte gruppearbeid der de selv skal sette seg sammen, så blir de som oftest sittende på rad og rekke. Det blir liksom ikke noen ordentlig gruppe. Da blir jeg ofte stående slik at jeg ikke hører helt hva de sier. I den situasjonen sitter jeg mellom elevene, jeg har den døve eleven rett foran meg og jeg hører godt hva de andre elevene sier. Det er en veldig stor forskjell!

Gruppeintervju, Barne- og ungdomsarbeider

Utdraget forteller at når tolken kan sitte sammen med elevene rundt bordet blir det lettere å oppfatte og tolke det som elevene sier. Skal hun tolke «korte gruppearbeid» (summegrupper), der «elevene får bestemme» plasseringen og forblir «sittende på

rad og rekke», blir hun ofte stående slik at hun ikke hører hva elevene sier. Da blir det vanskelig å tolke.

Utdraget forteller også noe om roller og ansvarsfordeling. Det er læreren som ber elevene om å endre plasseringen sin slik at de sitter som en ordentlig gruppe, med plass til tolken. Selv når tolken blir stående slik at hun ikke helt hører hva elevene sier, ber hun ikke elevene om å endre plasseringen sin. Et annet eksempel på at tolkene ikke informerer læreren om behov for tilrettelegging, er når de ikke klarer å tolke summingen mellom elevene (utdrag 3). En tidligere studie (Berge, 2020) belyser lærernes forventninger til tolkenes yrkesrolle. Her kommer det frem at lærere og tolker har kryssende forventninger til hvem som skal organisere det fysiske læringsmiljøet. Tolkene ønsker at lærerne tar ansvar for å tilrettelegge læringsmiljøet og elevenes plassering slik at det blir en tolkevennlig samtalesituasjon. Begrunnelsen deres er at de selv skal fungere som upartiske bindeledd, og de er redd for at relasjonen til elevene blir svekket hvis de irettesetter eller maser for mye på dem. Lærerne derimot tenker at dette kan være et delt ansvar, og de forventer tydelige tilbakemeldinger fra tolkene om hvilke barrierer som oppstår og hvordan de kan håndteres. Samtidig vektlegger begge yrkesgruppene at de har ulike roller og ansvar ovenfor elevene. Dette peker på betydningen av et tverrfaglig samarbeid hvor de kan dele og utvikle kunnskap sammen.

Hvis lærerne skal håndtere oppgaven med å tilrettelegge for tolking, så forutsetter det kunnskap, men også oppmerksomhet på sin egen undervisningspraksis. Oppstår det kommunikasjonsbarrierer, må disse håndteres. Det betyr at lærerne ikke lenger kan undervise slik som de pleier. Imidlertid kan det være utfordrende å endre undervisningspraksisen sin, som denne læreren forteller:

6) Å undervise slik man pleier

Lærer Jeg og tolkene har snakket om at hvis tolkene plutselig skal stille seg opp og tolke samtaler mellom elevene, så kan plassering bli et problem i trange, litt rotete oppsatte klasserom. Det er mye enklere når jeg deler inn gruppa og plasserer dem på forskjellige plasser i rommet. Da får tolkene plass rundt seg, og de får sitte i gruppa med elevene. Men jeg må innrømme at jeg tenkte ikke på det når jeg satte elevene i gang.

Lærerintervju, Studiespesialisering 2

Å endre egen undervisningspraksis kan være vanskelig, selv når man har kunnskap om hva man bør gjøre. Læreren i utdraget ovenfor sier han har «snakket med tolkene» og forstår at det er vanskelig for dem å gjøre en god jobb hvis de «plutselig skal stille seg opp og tolke samtaler mellom elevene i litt trange, rotete oppsatte klasserom». Det vil si at han har kunnskap om hvordan han kan ramme inn gruppearbeid og tilrettelegge det fysiske læringsmiljøet. Han var imidlertid ikke oppmerksom på dette da han satte elevene i gang. Det tyder på at undervisningen hans foregår «som vanlig», selv

når han skal ivareta opplæringstilbudet til en elev med behov for tilrettelegging. Når læreren samtidig henviser til læringsteorier som vektlegger sammenhenger mellom språkbruk, samarbeid og læringsutbytte (se utdrag 1), tyder det på svak sammenheng mellom teoretisk læringssyn og pedagogisk praksis.

Gruppesammensetning der elevene anerkjenner hverandre og tolken

Den tredje kategorien handler om at lærerne må være oppmerksomme på sammensetningen av elevene når de skal tilrettelegge tolkemedierte gruppearbeid. Noen av elevene er tryggere i å kommunisere med tolk og med elever med tegnspråk, enn andre. Dette er illustrert i et gruppearbeid mellom fire elever med talt språk og én elev med tegnspråk som diskuterer konflikthåndtering. De talespråklige elevene veksler på å ta ordet. Etter en stund snur én av dem seg til eleven med tegnspråk, og sier: «si noe du også da». Da blir det stille rundt bordet en stund før eleven med tegnspråk ytrer en kort kommentar som tolkes til medelevene. Deretter fortsetter de samtalen uten å respondere på initiativet hennes. Etter å ha sett videoopptaket forteller læreren hva hun mener kan være årsaken til at eleven med tegnspråk marginaliseres i gruppearbeidet:

7) Å oppleve anerkjennelse

Lærer Det som har skjedd med den tegnspråklige eleven utover året er at hun har blitt mer faglig utrygg. Jeg tror at hun er usikker på oppgaven og at det er vanskelig å følge med på de faglige uttrykkene. Hun har snakket om det i det siste; at hun har ikke lyst til å prate fordi hun er redd for at de andre elevene tror hun er dum når hun ikke forstår reglene og begrepene. Men jeg synes ikke at elevene som sitter sammen med henne, har det mest imøtekommende kroppsspråket heller. Mange av dem er høylytte og kan være ganske negative. Hun som sitter ved siden av henne, er også usikker på å prate ovenfor andre. Så det var ingen enkel gruppe hun satt i. Jeg tror at noen av dem har mer enn nok med seg selv.

Gruppeintervju, Helse- og sosialfag

Læreren forteller at eleven med tegnspråk har blitt mer faglig utrygg i løpet av skoleåret. Hun har «ikke lyst til å prate» fordi hun er «redd for at de andre elevene tror hun er dum når hun ikke forstår reglene og begrepene». Læreren tror at sammensetningen av elevene påvirker læringsmiljøet i gruppen. Det er «ingen enkel gruppe» for elevene har et lite imøtekommende kroppsspråk, de er høylytte, ganske negative, og én av dem har «mer enn nok med seg selv». Det vil si at flere av elevene kan oppleve samtalsituasjonen som stigmatiserende og truende på eget selvverd (Goffman, 1968). I denne situasjonen kan elevene i liten grad støtte seg på hverandre

når de skal utforske oppgaven, og det blir enda vanskeligere for eleven med tegnspråk å delta i gruppesamtalen.

En kan forestille seg at både elever med talt og tegnet språk kan oppleve usikkerhet i det å skulle snakke sammen via tolk. Studien viser imidlertid at elevene i stor grad aksepterer tolkens tilstedeværelse:

8) Å akseptere tolkens tilstedeværelse

Intervjuer Jeg observerte at tolken tok med seg en stol og satt seg ned sammen med elevene. Da var hun liksom på plass.

Lærer Ja. Tolkene har innarbeidet dette. De hørende elevene føler ikke at det er noe rart at tolken plutselig sitter der. De tenker ikke over det lenger. Det er bare sånn det er.

Lærerintervju, Studiespesialisering 2

Det er et påtagelig trekk i observasjonsnotatene at samtalene mellom elevene går så uanstrengt selv når en voksen person sitter sammen med dem. Læreren i utdraget ovenfor mener at tolkene har en profesjonspraksis som gjør at elevene aksepterer tilstedeværelsen deres. De føler ikke at det er rart at tolken plutselig sitter der; det er «bare sånn det er». En annerledes kommunikasjonssituasjon har dermed blitt ordinær. En tidligere studie fra datamaterialet viser at tolkene mener det er positivt for samtalens utvikling om læreren og elevene «ikke tenker på at de er der» (Berge, 2020, s. 52). En studie av Kermit et al. (2014) beretter at døve og hørselshemmede elever ønsker å være «en del av flokken» og at lærerne ikke trenger å rette oppmerksomheten på det som er annerledes i deres skolehverdag. Med tanke på spørsmålet om hvordan lærere kan tilrettelegge tolkemedierte gruppearbeid, så betyr det at de må iverksette tiltak som forebygger kommunikasjonsbarrierer som kan oppstå, samtidig som de må unngå å vise tolkene (eller eleven med tegnspråk) for stor oppmerksomhet.

Diskusjon

Denne studien peker på utenforskapet som kan oppstå når elever med talt og tegnet språk skal delta i et tolket gruppearbeid. Myndighetene har tilegnet lærerne ansvar for å tilrettelegge egen og medelevers kommunikasjonspraksis for at det skal tolkes (UDIR, 2015a, 2015b). Målet er å unngå at elever med tegnspråk havner i skolens ytterkant fordi utenforskap over tid kan skape faglig og sosial utrygghet (utdrag 7). En viktig brikke for at elever med tegnspråk skal kunne oppleve faglig og sosial inkludering, er at tolkingen har god kvalitet. Det er klart at tolkens språklige og sosiale ferdigheter påvirker samtalens innhold og utvikling (Wadensjö, 1998). Denne studien viser imidlertid at lærerens klasseledelse også har avgjørende betydning for kvaliteten på tolkingen. Tolkene fremhever at lærerne må ha «struktur i klasserommet og i undervisningen» (utdrag 3). Å skape struktur vil blant annet si

at lærerne må være oppmerksomme på snakket som oppstår i summegrupper og i uformelle gruppearbeid. Strukturen er enda bedre tilrettelagt for tolking når lærerne prioriterer tid til å organisere formelle gruppearbeid. I formelle gruppearbeid kan læreren ramme inn kommunikasjonen mellom elevene på en god måte ved å tilpasse oppgaven til elevenes ulike forutsetninger, ved å bestemme gruppesammensetningen slik at alle har en trygg samarbeidspartner, og ved å sørge for at elevene setter seg slik at de kan se og høre hverandre godt samtidig som det er gjort plass til tolken.

I tolkemediert undervisning skal lærerne håndtere en uvanlig undervisnings- og kommunikasjonssituasjon. De har ansvar for elever med talt språk og elever med tegnet språk. I tillegg skal kommunikasjonen medieres med tolk. Lærerne underviser imidlertid slik som de pleier (utdrag 2 og 6). Man kan undre seg hvorfor lærerne ikke iverksetter flere tiltak for å tilrettelegge undervisningen. Lærerne begrunner det med at det er tidkrevende å sette sammen formelle grupper når elevene skal arbeide med små oppgaver, at de ikke vektlegger at elevene må skifte plass når de skal snakke i grupper, eller at de rett og slett glemmer å tilpasse for tolking når de setter elevene i gang med arbeidet (se utdrag 2, 4, 6). Utfordringen er at når lærerne beskriver summegrupper som at «elevene skal bare tenke litt og snakke sammen» (utdrag 2), så underkjenner de at snakket som oppstår mellom elevene er en viktig arena for faglig og sosial læring, og at opplevelsen av å stå på utsiden av samtalene som pågår, kan påvirke tegnspråklige elevers opplevelse av faglig og sosial tilhørighet. Når lærere systematisk overser at elever med tegnspråk arbeider alene når medelevene arbeider i grupper med sine medelever, kan det tolkes som at de mer eller mindre har akseptert at elever med tegnspråk står utenfor fellesskapet.

Flere studier ytrer bekymring for at tegnspråklige elevers behov for pedagogisk støtte ikke blir godt nok ivaretatt i inkluderte opplæringstilbud, og at kompleksiteten i det å undervise med tolk ikke er godt nok formidlet av forskerne, myndighetene, det pedagogiske støtteapparatet eller skolens ledelse (Antia et al., 2002; Berge, 2016; Schick et al., 2006; Thoutenhoofd, 2005; Winston, 2004). Lærere kan dermed føle at de står alene med ansvaret, uten å ha støtte av ledelsen eller sine nærmeste kollegaer. Tolkere kan være en viktig samarbeidspartner og informasjonskilde, og sammen med læreren har de medansvar for å hindre at elever med tegnspråk faller faglig og sosialt utenfor (Kermit & Berge, 2018). Det er viktig at lærere og tolkere avklarer hvilke oppgaver de kan løse sammen og hvilke de må ta ansvar for alene. En brikke i tilretteleggingsarbeidet er dermed å opprette faste møtepunkter med tolkene (Ringsø & Agerup, 2018). Med tanke på å sikre medvirkning, hindre uønsket oppmerksomhet og gjøre hensiktsmessige valg av tiltak som skal rettes mot hele klassen og tiltak som skal være individuelle, kan det være hensiktsmessig at også eleven med tegnspråk deltar på noen av disse møtene.

Berge (2013) mener at når lærere skal arbeide med inkludering, må de etablere robuste læringsmiljøer der elevene anerkjenner hverandres annerledesheter og har kunnskap om hvordan de kan håndtere hverandres særegenheter. Samarbeidslæring forutsetter at elevene mestrer å kommunisere med andre elever. Å kommunisere med

tolk kan være en ny erfaring for både elever med talt og tegnet språk. Lærerne kan ikke ta for gitt at alle elevene har nødvendig kommunikasjonskompetanse. I utdrag 7 ser vi at elevene prøver: Én av elevene merker at eleven med tegnspråk faller utenfor diskusjonen, og ber henne om å si noe. Det kan tyde på at eleven har et inkluderende tankesett, men at hun mangler strategier til å inkludere eleven med tegnspråk. Å plutselig få beskjed om å si noe, kan føre til at det blir vanskelig å ytre seg, særlig når man er utrygg på oppgaven og begrepene. En god intensjon kan på denne måten få et uheldig utfall. Eksemplet illustrerer hvorfor det er viktig at lærere tilrettelegger for at alle elevene utvikler kunnskap om konsekvenser av hørselsnedsettelse og tospråklighet, og hvordan de kan håndtere tolkemediert kommunikasjon. Elevene kan også lære hvordan de kan bruke visuelle gester for å opprette kontakt, at de må koordinere overlappende tale og bruke blikkontakt når de forhandler om turskifte. Å håndtere slike språklige redskap er hensiktsmessig når elever med talt og tegnet språk skal snakke sammen med tolk, men også når de skal snakke sammen direkte.

For å utvikle kunnskap hos elevene, må lærerne også ha kunnskap. Man kan stille spørsmål om lærerne i studien og generelt har tilstrekkelig kompetanse og ressurser til å ivareta opplæringstilbudet til elever med tegnspråk. Tidligere fantes det statlige døveskoler hvor lærerne hadde audiopedagogisk utdanning, de kunne tegnspråk, og det fysiske læringsmiljøet var tilrettelagt for elevenes visuelle orientering (Raanes, 2013). Disse arbeidsbetingelsene finnes ikke i nærskolen. Her skal lærerne samtidig undervise elever med talt og tegnet språk, i skolebygg som er tilpasset en talespråklig samtalekultur. Det er heller ikke sikkert at lærerne får ressurser til å differensiere undervisningen, følge opp eventuelle informasjonstap og forberede tolkene. Inntaksrutinene gjør at mange lærere får beskjed om å undervise elever med tegnspråk først etter sommerferien, noe som betyr at de har svært kort tid på å sette seg inn i aktuelle problemstillinger (Berge, 2016). Det er klart, mangler lærerne kunnskap om hvilke barrierer som kan oppstå i tolkemediert undervisning, så vet de heller ikke hva de skal si til medelevene eller hvordan de kan tilpasse undervisningspraksisen sin.

Endringer i opplæringsloven (1998), anbefalinger i veilederne (UDIR, 2015, 2016) og utbygging av en offentlig tolketjeneste har gjort det ordinære opplæringstilbudet tilgjengelig for døve og hørselshemmede elever. Det er mange fordeler med å være del av et større læringsmiljø, men hvis elever med tegnspråk ikke har anledning til å snakke uanstrengt med medelevene sine, slik studien viser, risikerer de å bli hengende etter både faglig og sosialt (Schick et al., 2006). Det overordnede spørsmålet er derfor om myndighetene har ivare tatt rammebetingelsene for opplæringstilbudet på en tilfredsstillende måte. Vi trenger fortsatt mer kunnskap om hva som er gode strategier for å undervise døve og hørselshemmede elever (Hjulstad et al., 2016; Kermit, 2018). Det vi vet, er at en stor andel av elever med sansetap, deriblant elever med tegnspråk, ikke fullfører videregående skole (Mjaavatn & Frostad, 2014). Det er et sterkt argument for at myndighetene bør støtte arbeidet med å erverve forskningsbasert kunnskap og å etablere arenaer hvor forskningen kan formidles og anvendes av lærere, tolker og elever.

Takk

Takk til Extrastiftelsen/Stiftelsen Dam og Norges Døveforbund for økonomisk støtte.

Litteratur

- Antia, S. D. & Kreimeyer, K. H. (2001). The role of interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*, 146(4), 355–365. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0142>
- 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), 214–229. <https://doi.org/10.1093/deafed/7.3.214>
- Bagga-Gupta, S. (2004). Visually oriented language use: Discursive and technological resources in Swedish deaf pedagogical arenas. I M. Vermeerbergen (Red.), *To the lexicon and beyond: Sociolinguistics in European deaf communities* (s. 171–207). Gallaudet University Press.
- Berg, K. (2013). Læringsledelse i møte med elevmangfoldet. I G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse for elevenes læring* (s. 199–216). Akademika.
- Berge, S. S. & Thomassen, G. (2015). Visual access in interpreter-mediated learning situations for deaf and hard-of-hearing high school students where an artifact is in use. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(2), 187–199. <https://doi.org/10.1093/deafed/env057>
- Berge, S. S. (2016). *Tolkemediert undervisning for tegnspråklige elever i videregående skole. En analyse av undervisningstolkers rollesett* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Berge, S. S. (2018). How sign language interpreter use multimodal actions to coordinate turn-taking in group-dialogues between deaf and hearing upper secondary school students. *Interpreting: International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 20(1), 96–125. <https://doi.org/10.1075/intp.00004.ber>
- Berge, S. S. & Kermit, P. S. (2018). Deaf students' access to informal group-work activities seen in light of the educational interpreter's role. I S. Bagga-Gupta (Red.), *Marginalization processes across different settings: Going beyond the mainstream* (s. 106–128). Cambridge Scholars Publishing.
- Berge, S. S. (2020). Læreres forventninger til tegnspråktolkers yrkesrolle i videregående opplæring. *Spesialpedagogikk*, 3(6), 47–61.
- Dysthe, O. (2001) Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 9–32). Abstrakt forlag.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. I Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamäki (Red.), *Perspectives on activity theory* (s. 19–38). Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1968). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Penguin Books.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3. utg.). Routledge.

- Harrington, F. J. (2005). A study of the complex nature of interpreting with deaf students in higher education. I M. Metzger & E. Fleetwood (Red.), *Attitudes, innuendo and regulators: Challenges of interpretation* (s. 162–187). Gallaudet University Press.
- Hansen, A. L. (2005). *Kommunikative praksiser i visuelt orienterte klasserom: En studie av et tilrettelagt opplæringstilbud for døve lærerstudenter* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Hjelmervik, E. (2008). Tolking for barn i skolen. I Aa. L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel, språk og kommunikasjon* (s. 91–98). Møller kompetansesenter.
- 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. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/handle/11250/2388702>
- Herreweghe, M. (2002). Turn-taking mechanisms and active participation in meetings with deaf and hearing participants in Flanders. I C. Lucas (Red.), *Turn-taking, fingerspelling, and contact in signed languages* (s. 73–103). Gallaudet University Press.
- Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole: Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*, 79(1), 48–55. <https://utdanningsforskning.no>
- Kermit, P. S., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D. & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken? Inkludering av ungdom med sansetap: Muligheter og begrensninger*. NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.brage.unit.no>
- Kermit, P. S. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole. Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning*. NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.no/>
- Kermit, P. S. & Berge, S. S. (2018). Tegnspråktolking i videregående skole – inkludering og skoletolkens yrkesansvar. I H. Haualand, A-L. Nilsson & E. Raanes (Red.), *Tolking, språkarbeid og profesjonsutøvelse* (s. 353–371). Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C. & Seewagen, R. (2005). Access to post secondary education through sign language interpreting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 38–50. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni002>
- Napier, J. & Barker, R. (2004). Accessing university education: Perceptions, preferences and expectations for interpreting by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(2), 228–238. <https://doi.org/10.1093/deafed/enh024>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ringsø, T. & Agerup, C. H. (2018). To profesjoner i et klasserom. I H. Haualand, A. L. Nilsson & E. Raanes (Red.), *Tolking, språkarbeid og profesjonsutøvelse* (s. 336–352). Gyldendal.
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. I J. V. Wertsch (Red.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (s. 183–204). Cambridge University Press.
- Raanes, E. (2013). Døve på slutten av 1800-tallet: En språklig og kulturell gruppering? *Maal og Minne*, 105(1), 84–118. <http://hdl.handle.net/11250/2624331>

- Schick, B., Williams, K. & Kupermintz, H. (2006). Look who's being left behind: Educational interpreters and access to education for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1), 3–20. <https://doi.org/10.1093/deafed/enj007>
- St.meld. nr. 35 (2007–2008). *Mål og mening: Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Kultur- og kyrkjedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Veileder: Om pedagogisk tilrettelegging for barn og unge med hørselshemming*. https://www.strand.kommune.no/_f/i849ffcab-a4f9-44fe-ad1a-197fc84f28d0/Veileder_for_barn_og_unge_med_horselshemming.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Videregående opplæring for hørselshemmede*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Opplæring i og på tegnspråk – hørselshemmede i grunnskolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/grunnskole/opplaring-i-og-pa-tegnsprak/>
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- Thoutenhoofd, E. (2005). The sign language interpreter in inclusive education: Power of authority and limits of objectivism. *The Translator*, 11(2), 237–258. <https://doi.org/10.1080/13556509.2005.10799200>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as interaction*. Longman.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.
- Winston, E. A. (2004). Interpretability and accessibility of mainstream classrooms. I E. A. Winston (Red.), *Educational interpreting: How it can succeed* (s. 132–167). Gallaudet University Press.