

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 og S.E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 50–71). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa100303>

Kapittel 3

Opplæring i og på tegnspråk i en inkluderende skole

Om individuelle rettigheter og vilkår for deltakelse

Stein Erik Ohna

Sammendrag: *Artikkelen drøfter dilemma som skolesystemet konfronteres med når hørselshemmede elevers rett til opplæring «i og på tegnspråk» skal ivaretas innenfor en skole som skal fremme elevers deltakelse i inkluderende fellesskap. Eksemplet belyser sider ved skolens møte med elevmangfold, gjennom et overblikk over situasjonen i dag med tanke på bruk av læreplaner i tegnspråk. Artikkelen bruker empiriske studier, rapporter og nasjonale og internasjonale styringsdokumenter som grunnlag for å diskutere hvordan nye perspektiv på språk, kommunikasjon og læring kan bidra til utvikling av praksiser som støtter og opprettholder fellesskap og som verdsetter forskjellighet. Artikkelen peker på tre utfordringer som må håndteres dersom hørselshemmede elevers*

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

rett til opplæring i og på tegnspråk skal ivaretas i en inkluderende skole: et utvidet læringsmiljø, tilrettelegging av visuelt orienterte kommunikative praksiser og relevante beskrivelser av tegnspråklig opplæring i nasjonale styringsdokumenter.

Stikkord: *tegnpråkopplæring, inkludering, rettigheter, dilemma*

Abstract: *In Norway, deaf pupils have a legal right to teaching in and through the medium of Norwegian Sign Language. The paper discusses the use of sign language in educational settings where deaf pupils participate in regular classes together with hearing pupils. Using empirical studies, reports, and policy documents, the paper discusses how new perspectives on language, communication, and learning can contribute to the development of practices that support communities valuing diversity. The article outlines three challenges to be taken care of if deaf students' right to teaching in and through sign language should be ensured in an inclusive school: an extended learning environment, visual oriented communicative practices, and relevant descriptions of sign language education in national policy documents.*

Keywords: *sign language, inclusive education, rights, dilemma*

Introduksjon

Artikkelen drøfter dilemma skolesystemet konfronteres med når hørselshemmede¹ elevers rett til opplæring i og på tegnspråk skal ivaretas i skolen. Den overordnede tematikken belyser spenningen mellom individuelle rettigheter og bærekraftige fellesskap.

Hvordan vi forstår begrepet inkludering, er et spørsmål som ikke har et entydig svar. En sentral verdi for den inkluderende skolen er å støtte ele-

vers likeverdige deltakelse i inkluderende og likeverdige læringsfellesskap uavhengig av bakgrunn, interesser, erfaringer, kunnskaper og ferdigheter. Denne støtten må ses innenfor rammen av utdanningens overordnede mål om å bygge skolefellesskap som fremmer deltakelse, samarbeid og medansvar. Selv om det er viktig at skoler verdsetter forskjellighet, kan en overfokusering på det unike ved individet forsterke en følelse av isolasjon og fragmentering. Vi kan overse at det å lære å leve i samhandling med andre er en vesentlig verdi i utdanning.

I løpet av de siste tiårene har flere sider ved opplæring i skole og barnehage blitt rettighetsfestet. Det handler om en juridifisering av skolen, der rettigheter er blitt et stadig viktigere anliggende. Eksempler på dette er rettigheter i opplæringslova (1998) knyttet til læringsmiljøet: «Alle barn har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer trivsel, helse og læring» (§ 9 A-2), «Alle barn har rett til å høre til i en gruppe eller klasse på skolen» (§ 8-2), og «Elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning» (§ 5-1).

Hørselshemmede elevers rett til opplæring i og på tegnspråk (opplæringslova, 1998, § 2-6) aktualiserer forholdet mellom individuelle rettigheter og rettigheter knyttet til læringsmiljøet. Det er ikke tilstrekkelig å ha en rettighet; spørsmålet er hva rettigheter gir elever muligheter til å gjøre sammen med andre. I dette ligger at individuelle rettigheter må vurderes i lys av den kontekst der de skal realiseres.

I Norge startet opplæring av døve og sterkt tunghørte elever i 1825. Opplæringen var i hovedsak organisert som segregert opplæring i egne skoler for døve og sterkt tunghørte elever. I de etterfølgende årene har spørsmål knyttet til ideologi, om opplæringen av døve elever skal legge vekt på talespråk eller tegnspråk, skiftet. På 1970-tallet førte ny språkvitenskapelig kunnskap om tegnspråk som et fullverdig språk og anerkjennning av tegnspråkbrukere som en språklig minoritetsgruppe (Vonen, 1997) til at tegnspråk gradvis ble introdusert i opplæring av døve og sterkt tunghørte elever (St.meld. nr. 61 (1985–1986)).

Utdanningsreformene på 1990-tallet innebar en radikal endring av grunnskolen generelt og opplæring for døve og sterkt tunghørte elever spesielt. Grunnskolen ble utvidet til 10 år, og alle elever skal begynne på skolen det året de fyller seks år. Videre fikk alle elever som har fullført grunnskolen, rett til tre års videregående opplæring. Læreplanverket for den tiårige grunn-

skolen (L97) introduserte begrepet «inkludering» som en overordnet verdi i opplæringen. Innen det spesialpedagogiske feltet vedtok Stortinget i 1992 å utvikle statlige spesialskoler. Noen av disse skolene ble overført til kommunene, andre spesialskoler ble omdannet til spesialpedagogiske kompetansesentra (Statped). Et unntak ble gjort for skolene for døve og sterkt tunghørte elever, som fikk fortsette med regulær skoledrift fordi de kunne tilby et tegnspråklig undervisningsmiljø.

I tillegg til utdanningsreformene fikk nyvinninger innen det medisinske feltet stor betydning for opplæring av døve og sterkt tunghørte elever. I løpet av de første årene etter årtusenskiftet ble det innført tilbud om screening av barnets hørsel i første leveuke. Barn som fikk påvist store hørselstap, fikk tilbud om cochleaimplantat (CI) før ett års alder. Introduksjon av cochleaimplantat bidro til å gi de fleste hørselshemmede barn en funksjonell hørsel som gir grunnlag for utvikling av talespråk. Flere foreldre valgte da at barnet skulle få opplæring ved nærskolen, ofte som den eneste elev med hørselshemming på skolen. Dette førte i sin tur til at færre elever søkte seg til de tradisjonelle opplæringstilbudene for døve og sterkt tunghørte elever, og skolene ble etter hvert nedlagt eller overført til kommunen. Selv om cochleaimplantat har gitt elever med nedsatt hørsel radikalt bedre muligheter for utvikling av norsk språk og talespråklig kommunikasjon, er dette ikke tema for denne artikkelen, fordi grad av hørselstap ikke har betydning med tanke på elevens rett til opplæring i tegnspråk. Det er i dag bred enighet innen forskningen om at cochleaimplantat ikke gir hørselshemmede elever normal hørsel (Kirkehei, Myrhaug, Garm, Simonsen & Wie, 2011; Kermit, 2018). De fleste elever med cochleaimplantat vil ha behov for tilrettelagt opplæring på grunn av sitt hørselstap.

Den nye kunnskapen om tegnspråk som vokste fram på 1970-tallet, fikk stor betydning for forståelsen av tegnspråklige personer som en språklig og kulturell minoritet. Internasjonalt har anerkjenningen av tegnspråk fått sterk rettighetsfesting i ulike FN organer. Eksempler på dette er Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) og ikke minst FN-konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne (United Nations, 2019, artikkel 21-e). I denne forplikter partene seg til å anerkjenne og fremme bruk av tegnspråk og den kulturelle identiteten til døvesamfunnet, samt å sikre et inkluderende utdanningssystem ved å legge til rette for opplæring i tegnspråk. I det norske utdanningssystemet er det flere lovformuleringer som

skal ivareta barns rett til tegnspråkopplæring (barnehageloven, 2005, § 19h; opplæringslova, 1998, § 2-6 for grunnskolen og § 3-9 for videregående skole). Videre har elever i videregående skole anledning til å studere norsk tegnspråk som et fremmedspråk. I tillegg gir den 5-årige grunnskolelærerutdanningen studenter anledning til å skrive en profesjons- og praksisorientert mastergradsavhandling i faget norsk tegnspråk.

Mens retten til opplæring i og på tegnspråk ble innført i en periode der de fleste døve og sterkt tunghørte elever fikk opplæring i egne skoler og grupper der tegnspråk var både undervisningsspråk og felles kommunikasjonsform i klassen, får de fleste hørselshemmede elever i dag opplæring på sin nærskole som de eneste som har rett til opplæring i og på tegnspråk. Dette stiller store krav til utdanningssystemet og lokale skoler med hensyn til hvordan den individuelle retten til opplæring i og på tegnspråk skal forstås og praktiseres. I artikkelen stilles disse forskningsspørsmålene: (1) Hvilke utfordringer står utdanningssystemet overfor når det skal ivareta elevs rett til opplæring i og på tegnspråk på nærskolen? Hva er situasjonen i dag med tanke på bruk av læreplaner i tegnspråk? (2) Hvordan kan nye perspektiv på språk, kommunikasjon og læring bidra til utvikling av praksiser som støtter og opprettholder fellesskap som verdsetter mangfold?

Tegnspråklig opplæring, fra statlige spesialskoler til elevs nærskoler

Anerkjenningen av tegnspråk som et fullverdig språk og førstespråk for døve og sterkt tunghørte elever ble formalisert med introduksjon av rett til opplæring «i og på tegnspråk» (opplæringslova, 1998, § 2-6). Formuleringen «i og på tegnspråk» viser til at elevene skal ha opplæring i tegnspråk, og at opplæringen skal skje på tegnspråk. I tillegg ble det introdusert egne læreplaner for døve (Norsk tegnspråk som førstespråk, Norsk for døve elever, Engelsk for døve elever, og Drama og rytmikk for døve elever) i Læreplanverket for den tiårige grunnskolen (KUF, 1996). For å ivareta opplæring i faget norsk tegnspråk fikk elevene rett til 967 timer ekstra undervisning i løpet av grunnskolen (ca. 2,5 timer pr. uke). Videre ble det etablert utdanning i norsk tegnspråk på universitetsnivå (10 vt/30 sp) for lærere. For foreldre til døve og sterkt tunghørte barn ble det etablert et opplæringsprogram i tegnspråk over

40 uker fram til barnet er 16 år. En viktig – og ofte oversett – side ved å knytte opplæring i tegnspråk til opplæringslovs § 2-6 og egne læreplaner for døve elever er at opplæringen av døve og sterkt tunghørte elever ikke lenger skal betraktes som spesialundervisning (Stette, 1999).

Det har skjedd store endringer i tegnspråklig opplæring av hørselshemmede elever de siste 25 årene. Utredningen fra Opplæringslovutvalget (NOU 2019: 23) gir en bred redegjørelse for dagens situasjon angående opplæring i norsk tegnspråk (s. 422). Utredningen framhever at det bør være større fleksibilitet i retten til opplæring i og på norsk tegnspråk. Den foreslår at hørselshemmede grunnskoleelever får anledning til å velge opplæring i norsk tegnspråk basert på læreplanen i norsk tegnspråk med ekstra timeressurs, samtidig som de følger ordinære læreplaner i andre fag. Den foreslår å videreføre at opplæring i norsk tegnspråk kan gis ved en annen skole enn nærskolene, og at det åpnes for at det kan være relevant at opplæringen gjennomføres som fjernundervisning. I tillegg foreslår utredningen at det ikke bør være krav om sakkyndig vurdering. Alle barn og unge som har tegnspråk som førstespråk, slik foreldrene vurderer det, er omfattet av forslaget. I tillegg foreslås at barn og unge som har hørselshemming, men som ikke har tegnspråk som førstespråk, også skal være omfattet av retten til tegnspråklig opplæring. Det legges også her stor vekt på foreldrenes og elevens vurdering.

Utvalgets samlede vurderinger angående tegnspråkopplæring i grunnskolen (kap. 34.3.4, s. 428) kan oppsummeres i følgende tre punkter: (1) Rett til opplæring i og på norsk tegnspråk videreføres. (2) Grunnskoleelever med hørselshemming får rett til å velge opplæring i norsk tegnspråk med ekstra timeressurs, og elevene kan følge ordinære læreplaner i alle andre fag. (3) Kravet om sakkyndig vurdering fra PPT før det fattes vedtak om opplæring i og på norsk tegnspråk, videreføres ikke.

Forslaget fra Opplæringslovutvalget (NOU 2019: 23) innebærer en slutføring av en lang prosess. På 1990-tallet var retten til opplæring i og på norsk tegnspråk knyttet til tegnspråklige opplæringsmiljø (egne skoler/klasser for døve elever), og det var obligatorisk å følge alle fire læreplaner for døve elever i læreplanverket. I årene etter årtusenskiftet var det økende utfordringer med å ivareta kravet om at § 2-6 skulle inkludere bruk av de fire læreplaner for døve. Foreldrene og skolene opplevde at dette kravet skapte en begrensning i å kunne velge opplæring etter læreplanen i norsk tegnspråk. I stedet for

å oppheve kravet om at opplæring i og på tegnspråk måtte knyttes til bruk av alle de fire læreplanene, ble det åpnet for at hørselshemmede elever kunne få opplæring i tegnspråk, basert på vedtak om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2016). Denne paradoksale situasjonen, der en kobler opplæring i tegnspråk til vedtak om spesialundervisning, blir det i forslaget til Opplæringslovutvalget ryddet opp i. Det skjer ved at alle hørselshemmede elever, når foreldrene ønsker at eleven skal ha opplæring i tegnspråk etter læreplan i norsk tegnspråk, nå får denne retten, uten at det kobles til spesialundervisning.

Hva vet vi om tegnspråklig opplæring i dag

Selv om de fire læreplanene for hørselshemmede elever ble introdusert for over 20 år siden, har vi lite systematisk kunnskap om hvordan læreplanene er brukt, og hva som er konsekvensene for tospråklig opplæring. Forskningen har i hovedsak satt søkelys på generelle forhold ved opplæringen av hørselshemmede elever, og i mindre grad undersøkt praktisering av læreplanene for hørselshemmede. I dette delkapitlet presenteres innsikter fra forskning om tegnspråklig opplæring.

Tegnspråkopplæring – omfang og organisering

Tegnspråkopplæring for grunnskoleelever er en kommunal oppgave. Data fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) viser at i 2017 fikk 264 elever opplæring etter § 2-6 i opplæringslova (Statped, 2019). I de første årene etter at læreplanene i tegnspråk ble innført, var det om lag 385 elever, som fordelte seg på 258 elever på egne skoler for døve elever og 127 elever på elevenes nærskoler (Ohna mfl., 2003, s. 82). Antallet elever som har fått opplæring etter § 2-6 i opplæringslova, er altså redusert med om lag 30 prosent fra 2003 til 2017.

Kommunene kan søke Statped om råd og veiledning til personalet i skolene. Statped gir i tillegg tilbud om deltidsopplæring til hørselshemmede elever i grunnskolen «som har behov for å få opplæring i et tegnspråklig miljø – uavhengig av om opplæringen er hjemlet i § 2-6 eller i § 5-1 i opplæringslova» (Statped, 2018, 2019). Deltidsopplæringen er en alterna-

tiv opplæringsarena til den opplæringen som gis i nærskolen. Tett samarbeid med elevens nærskole er derfor nødvendig for å skape helhet og sammenheng i elevens opplæringstilbud. Statpeds nettsider informerer om at undervisningen i deltidsopplæringen er forankret i «elevens enkeltvedtak om opplæring i og på tegnspråk og/eller spesialundervisning i tegnspråklig kommunikasjon» (Statped, 2018). Enkeltvedtaket er fattet på bakgrunn av sakkyndig vurdering fra PPT. For at eleven skal kunne få deltidsopplæring, må det altså foreligge en sakkyndig vurdering og et enkeltvedtak i kommunen om slik undervisning. For elever som får opplæring i tegnspråklig kommunikasjon som spesialundervisning (hjemlet i § 5-1), skal det også foreligge en individuell opplæringsplan. I 2019 deltok 179 elever på deltidsopplæring ved Statped – 79 gutter og 100 jenter.

Bruk av læreplaner for hørselshemmede

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har Statped utarbeidet en rapport for å gi et oppdatert og systemisert kunnskapsgrunnlag om tegnspråkopplæring i grunnskolen (Statped, 2019). Bakgrunnen for oppdraget er at det er uklart hvordan rettigheter til opplæring i og på tegnspråk etter opplæringslovas § 2-6 praktiseres. Rapportens empiriske materiale består av sakkyndige vurderinger skrevet av PPT, og en spørreundersøkelse til lærere for elever som har deltatt på deltidsopplæring i tegnspråk ved Statped. Svarprosenten er gjennomgående lav. Når resultatene likevel trekkes fram, er det fordi det er få (om noen) studier som har søkt å belyse tematikken. Resultatene peker på noen trekk som grunnlag for noen refleksjoner. I denne sammenheng vises til hva rapporten skriver om hvordan opplæring i (og på) tegnspråk organiseres og gjennomføres.

Analysen av sakkyndige vurderinger viser at det er stor variasjon i de sakkyndige utredningene som vurderer elevens rett til tegnspråkopplæring. Det er en del forvirring i PPT om formålet med, innholdet i og praktiseringen av § 2-6 i opplæringslova. Tilsvarende uklarheter og ulikheter preger også svarene i spørreundersøkelsen. Svarene indikerer at det er stor variasjon i gjeldende praksis, og at kontaktlærerne har i liten grad klart for seg hvor i opplæringslova elevens rett til tegnspråkopplæring er hjemlet. Ingen av kontaktlærerne i undersøkelsen oppgir at de alltid bruker de fire læreplanene som er knyttet til § 2-6. Selv om det er muligheter for fjernunder-

visning på tegnspråk, er det kun noen få elever som har tilgang til dette. Et annet interessant funn er at det er svak sammenheng mellom undervisningen på nærskolen og deltidsopplæringen i regi av Statped. Undervisningen på deltidsopplæringen synes å være «frikoblet» fra det som skjer på elevens nærskole. Det er videre kun noen få skoler som tilbyr tegnspråkopplæring til ansatte og medelever.

Rapporten konkluderer med at det er behov for å få en bedre oversikt over elever som får tegnspråkopplæring i grunnskolen. Rapporten gir et bilde av situasjonen pr. 2019. Det er verdt å merke seg at utredningen fra Opplæringslovutvalget kommer med flere forslag som vil endre på konteksten for tegnspråkopplæring i grunnskolen.

Bruk av tegnspråk på nærskoler

Mens det er få studier som har undersøkt opplæring i tegnspråk, er det flere studier som har studert hvordan tegnspråk brukes i klasser på nærskolen. Et gjennomgående funn er at det stor variasjon i bruk av tegnspråk og kommunikasjonsstrategier (norsk med tegn støtte) i hverdagslige interaksjoner i klasserommet, noe studiene forklarer på ulike måter. Arnesen mfl. (2008) stiller spørsmål om den observerte variasjonen i språkbruk gir elever tilstrekkelig tilgang til de to språkene, norsk og norsk tegnspråk, slik at elevene kan bli tospråklige og få mulighet til å utvikle tospråklig kompetanse. Simonsen mfl. (2009) fortolker variasjonen i språkbruk som et resultat av utvikling av lokale praksiser som vektlegger individuell tilpasning. En tredje publikasjon, Ohna (2005), er basert på data fra det nasjonale forskningsprogrammet Evaluering av L97 (Ohna mfl., 2003). Denne publikasjonen tolker variasjonen i språkbruk i lys av hvordan lærere forstår de nasjonale styringsdokumentene, og hvordan disse påvirker lærernes undervisningspraksiser i klasserommet. Artikkelen framhever at det synes å være en spenning mellom nasjonale retningslinjer som søker å ivareta anerkjennning av tegnspråk, og lærernes undervisningspraksiser. Mens retningslinjene framhever at det er tale om to ulike språk og modaliteter og at disse ikke skal blandes, gir observasjoner fra undervisningssituasjoner et mer sammensatt bilde.

Mens Arnesen mfl. (2008) stiller kritiske spørsmål om kvaliteten ved det språklige miljøet i klasserommet, legger Simonsen mfl. (2009) og Ohna (2005) sterkere vekt på elevens kommunikasjon og deltakelse i felles aktivi-

teter i klassefelleskapet. Ved å bruke sosiokulturell teori som utgangspunkt legger de to sistnevnte publikasjonene større vekt på at lokale praksiser er basert på tolkninger av styringsdokumenter, og at kunnskap om opplæring av hørselshemmede elever skaper muligheter og begrensninger for elevers deltakelse og læring. Av de tre publikasjonene er det kun Ohna (2005) som har et spesifikt søkelys på praksiser knyttet til bruk av læreplanene for hørselshemmede elever. Samlet peker de tre publikasjonene på at et sentralt spørsmål for undervisning og læring basert på læreplaner for hørselshemmede elever er hvordan opplæringen kan gi elever tilgang til et kvalitativt språkmiljø som ivaretar norsk og tegnspråk innenfor rammen av den lokale nærskolen.

Kermit (2018) gir en forskningsoversikt som søker å belyse hva det innebærer å være hørselshemmet i nordiske barnehager og skoler. Studien har ikke et spesielt fokus på tegnspråk, men belyser spørsmål knyttet til deltakelse (opplæringsmessige og sosiale vilkår). Rapporten konkluderer med at «nordiske skoler og barnehager i liten grad lykkes når det gjelder å etablere inkluderende praksiser der man har hørselshemmede barn og unge sammen med typisk hørende jevnaldrende» (Kermit, 2018, s. 7). Når det gjelder kommunikasjon og språk, peker rapporten på at det er viktig at hørselshemmede barn og unge får tilgang til å utvikle språk i samhandling med jevnaldrende, det være seg talt språk, tegnspråk eller en kombinasjon. Rapporten peker videre på at i situasjoner der man bruker tegnspråktolk, må tolken være villig til å inngå som en del av voksegruppen og etablere et godt gjensidig samarbeid med skolens øvrige aktører.

I sin doktorgradsavhandling studerer Kristoffersen (2013) kommunikative praksiser og språkbruk i barnehager der det er hørselshemmede og hørende barn. Selv om studien er gjennomført i en barnehagekontekst, er funnene relevante for skolen fordi den analyserer kommunikative praksiser som en også finner i interaksjoner der hørselshemmede og hørende elever undervises i samme klasse. Studien dokumenterer utfordringer som barnehagen står overfor når den skal etablere et språkmiljø der talespråk og tegnspråk inngår i hverdagslige kommunikasjonssituasjoner. Analyser av samhandlingssituasjoner dokumenterer at det skjer brudd i kommunikasjonen fordi den voksne ikke i tilstrekkelig grad er bevisst på hva slags modalitet som brukes, dvs. om det er mulig for det hørselshemmede barnet å oppfatte viktig informasjon. «Ofte handler det om asymmetri i tilgang til kommu-

nikasjonen som foregår mellom barn og barn og barn og voksne i de ulike aktivitetene og hendelsene som skjer i løpet av en barnehagehverdag» (Kristoffersen, 2019).

Ohna (2005) bruker metaforene *kommunikativt rom* og *glassvegg* når han analyserer bruk av talespråk og tegnspråk i klasserom der en hørselshemmet elev får opplæring sammen med hørende elever på nærskolen. Artikkelen sammenligner språkmiljøet i to klasser. De aktuelle lærerne i de to klassene hadde alle tegnspråkkompetanse tilsvarende 30 studiepoeng i norsk tegnspråk. I den ene klassen var det to lærere i alle fag, og undervisningen ble i hovedsak tolkemediert, dvs. at lærerne vekslet mellom å undervise klassen (på tale) og å tolke på tegnspråk. I den andre klassen var det kun én lærer som underviste. Her vekslet lærer mellom å bruke tegn og tale simultant, tale alene og tegn alene. Videoanalyser av interaksjonen i de to klasserommene viste hvordan det ble etablert ulike vilkår for bruk av språk og deltakelse i klassefelleskapet. I situasjoner der det var to lærere som vekslet mellom å undervise og å tolke til tegnspråk, ble det etablert to *kommunikative rom* som ble adskilt med en *glassvegg*. Metaforen glassvegg indikerer at alle elevene kunne se hverandre, men de språklige prosessene på hver side av glassveggen var ulike. Delvis førte tolkningen til en forskyvning i tid, ved at tolkningen lå etter den talespråklige formidlingen. Tolkning fra tale til tegnspråk er en visuell (lydløs) prosess som gir muligheter for at den hørselshemmede eleven kan stille oppklarende spørsmål til tolken uten at en «forstyrrer» den talespråklige aktiviteten. Dette kan i og for seg betraktes som positivt; problemet er at tolkningen forsinkes i forhold til den talespråklige kommunikasjonen. I den andre klassen, der det kun var én lærer, ble det etablert et annet interaksjonsmønster. I dette klasserommet ble det etablert et felles kommunikativt rom der lærer vekslet mellom å bruke tegnspråk (uten tale), tale (alene) og tegn og tale simultant.

Det er særlig to forhold som kan kommenteres her. Om en ser de to praksisene i lys av de nasjonale styringsdokumentene, ivaretar praksisene i den første klassen prinsippet om at tegnspråk er et visuelt og gestuelt språk som ikke kan kombineres med tale – noe som var et viktig anliggende i styringsdokumentene, ikke minst fordi det ivaretar en viktig side ved anerkjenningen av norsk tegnspråk som et fullverdig språk forskjellig fra norsk. Ved at praksisen i det andre eksemplet vekslet mellom og blandet de to språkene, ble formuleringene i styringsdokumentene i mindre grad ivarettatt. Om en

derimot vurderer praksisene med tanke på hva som ivaretar elevers deltakelse i klassefelleskapet, viser analysene at det var få tilfeller av interaksjoner mellom elevene i det første klasserommet, for som en av elevene uttrykte det, når vi bruker tegn og tale, så er det ikke ekte tegnspråk. I den andre klassen var terskelen for samhandling lavere ved at interaksjoner mellom elevene oppsto spontant, og det var flytende grenser mellom tegnspråk og talespråk i den hverdagslige kommunikasjonen.

To internasjonale studier om læringsutbytte ved tegnstøttet kommunikasjon i undervisningen

De norske studiene som har undersøkt bruk av tegnspråk i skoler og barnehager der hørselshemmede og hørende elever får opplæring sammen, har i liten grad satt søkelys på læringsutbytte og målbare effekter av denne undervisningen. Studiene har hovedsakelig satt søkelys på hva som muliggjør og begrenser vilkår for deltakelse i klasseromsinteraksjoner. I denne delen presenteres to internasjonale publikasjoner fra henholdsvis Australia og USA. Formålet er å gi eksempler på studier som vurderer læringsutbytte ved tegnstøttet kommunikasjon i undervisningen. Fellestrekket er at publikasjonene rapporterer fra studier som undersøker resultater i læringssituasjoner der det brukes tegn støtte i tillegg til talespråklig kommunikasjon for elever som bruker cochleaimplantat. Dette gjør studiene relevante også for en norsk kontekst fordi så godt som alle elever med store hørselstap bruker cochleaimplantat.

Hyde & Punch (2011), undersøker kommunikasjonsmodalitet (tegn og eller tale) for elever med cochleaimplantat og betydningen av tegnspråklig/tegnstøttet kommunikasjon i elevenes hverdagsliv. Informasjonen er basert på spørreskjema til 247 foreldre og 151 lærere, og intervjuer med foreldre, lærere og elever. Spørreskjemaene viser at 15–20 % av elevene i foreldrestudien og om lag 30 % av elevene i lærerstudien bruker en eller annen form for tegnspråklig/tegnstøttet kommunikasjon. Intervjuene med foreldre, lærere og elever, utdyper de kvantitative funnene. Selv om de fleste foreldrene særlig la vekt på betydningen av talespråklig kommunikasjon, var det mange som verdsatte bruk av tegnspråk (tegnstøttet tale eller australsk tegnspråk), noe de opplevde var en god støtte for elevenes personlige, sosiale og skolefaglige utvikling. Elever som behersket tegnspråk, kunne veksle på en flek-

sibel måte mellom ulike kommunikasjonsmodaliteter, avhengig av hvem de snakket med, hva de snakket om, og den aktuelle situasjonen.

Blom & Marschark (2015) undersøker læringsutbytte ved bruk av tegnstøttet tale (simultan kommunikasjon) for elever på videregående trinn som bruker cochleaimplantat. Bakgrunnen for å gjennomføre studien er at bruk av tegnspråk og tale (simultan kommunikasjon) antas å være nyttig for elever med cochleaimplantat. Samtidig er bruk av tegnstøttet tale (simultan kommunikasjon) problematisert fordi det ikke ivaretar at tegnspråk er et naturlig språk. Forfatterne peker på at det innenfor opplæring av elever med hørselshemming fortsatt pågår en debatt om språkvalg og tilnærminger til utvikling av tale og auditive ferdigheter for elever som bruker cochleaimplantat. Argumentet for å undersøke læringsutbytte ved bruk av tegnstøttet tale (simultan kommunikasjon) for elever med cochleaimplantat er at tegnstøttet tale gir elever som har tilstrekkelige tegnspråklige ferdigheter, kommunikasjonsstøtte i klasserommet. Det elevene ikke oppfatter gjennom hørselen, «can be captured by the eyes from the hand» (Blom & Marschark, 2015, s. 128). Forskerne knytter dette til begrepet redundans – informasjon som gjentar allerede etablert kunnskap uten å tilføre noe nytt. Redundans framhever at den talespråklige formidlingen suppleres med tegn fra det nasjonale tegnspråket. Dette skiller tegnstøttet tale (simultan kommunikasjon) fra tolkemediert kommunikasjon, fordi tolkemediert kommunikasjon ikke er simultan i og med at en tegnspråktolk vil ligge noen sekunder etter den talespråklige kommunikasjonen.

Studien viser at simultan bruk av tegn og tale (simultan kommunikasjon) bidrar til økt læringsutbytte for elever med cochleaimplantat i situasjoner der tema for undervisningen er komplekst, og der det er støyende omgivelser. Forskerne framhever at resultatene indikerer at tegnstøttet tale kan ha positiv effekt for elever med cochleaimplantat sin læring i klasserommet, først og fremst når det er komplekst lærestoff, eller når redundans er viktig.

Oppsummering – hva viser de empiriske studiene?

Det er særlig tre forhold som er verdt å merke seg om tegnspråklig opplæring i elevenes nærscole. Selv om retten til opplæring i og på tegnspråk har eksistert i over 20 år og retningslinjene i liten grad er endret i denne perioden, er det stor variasjon i hvordan lokale skoler og PPT praktiserer retningslin-

jene. For det andre har norske studier som har undersøkt hvordan tegnspråk blir brukt i klasserommet, primært satt søkelys på hvordan klasseromspraksiser bidrar til deltakelse i interaksjonsprosesser, og i mindre grad på elevenes læringsutbytte. Et tredje forhold er at deltidsopphold ved Statped, supplert med fjernundervisning der elever kan kommunisere med tegnspråkbrukere, synes å være en fruktbar arena for ivaretagning av elevens rett til tegnspråklig opplæring, slik denne er formulert i opplæringslova.

Nye perspektiv på språk, kommunikasjon og læring

Innenfor det som kan betegnes som et sosiokulturelt perspektiv på læring (Wertsch, 1998; Säljö, 2001), framheves interaksjon med kulturelle redskaper som et sentralt aspekt ved menneskers læring. Språk er det viktigste redskapet for læring og utvikling (Vygotskij, 2001). Menneskers interaksjon med språk og språklige redskaper blir derfor en viktig kilde for å studere læring. Wenger (1998) videreutvikler perspektivet om praksisfellesskap som et overordnet syn på læring, der en legger vekt på at læring ikke kan begrenses til formell undervisning eller trening av spesifikke ferdigheter. Mennesker lærer gjennom deltakelse i aktiviteter i ulike kontekster i familie, skole, og andre gruppesammenhenger. Innenfor praksisfellesskap skjer læring både individuelt og kollektivt. (Säljö, 2014, s. 143).

Translanguaging

I boken *Languages and Languaging in Deaf Education* (Swanwick, 2017) drøftes bruk av språk i opplæring av hørselshemmede elever.² Perspektivene som introduseres er særlig interessante i dagens situasjon i Norge, der opplæringsarenaen for hørselshemmede elever er flyttet fra segregerte skoler til elevenes nærskole. Forfatteren framhever at opplæring av hørselshemmede elever i større grad må bygge på hva vi vet om språk og hva vi vet om læring. To tema danner utgangspunkt for analysene i boken. For det første vil forfatteren utvide forståelsen av forskjellighet og mangfold ved å inkludere hørselshemmede barns erfaringer med og bruk av språk, og på den måten øke synligheten av dette tema innen forskning om språk og utdanning. For

det andre vil forfatteren vise hvordan kunnskaper om, og ulike perspektiv på, hørselshemmede barns språklige mangfold kan informere om hvordan barna skal undervises. Den underliggende antakelsen er at det er behov for nye pedagogiske tilnærminger som kobler hva vi vet om språk og læring.

Swanwick framhever at språkpolitikken med hensyn til opplæring av hørselshemmede elever i liten grad har vært basert på en teori om hvordan barn lærer språk. Politikken har vært mer opptatt av hva elevene skal lære, dvs. talespråk eller tegnspråk, enn av hvordan barn lærer og utvikler språk og språklig kompetanse. Det er derfor behov for å forskyve fokus bort fra forhold vedrørende språkpolitikk (ideologi) til spørsmål om språk og læring, noe som aktualiserer behovet for en ny forståelse av hva språk er og hva språk kan bidra til. Dette innebærer at en beveger seg bort fra utdanningspolitikk som forutsetter et kategorisk og avgrenset syn på språk, over mot en bredere forståelse av språklige praksiser og en mer nyansert tilnærming til hvordan undervisningen gjennomføres.

Begrepet *languaging* (å bruke språk) viser til hvordan barn og voksne bruker språk, i form av ytre og indre dialoger for å mediere nye begrep og å skape mening i læringskontekster. Ved å koble prefikset *trans-* til *languaging*, utvides begrepet *languaging* til å vektlegge språklige praksiser hos flerspråklige personer. På den måten kan termen *translanguaging* belyse hvordan modalitetene tegn, tale/skrift og språklige systemer settes i spill i ulike læringskontekster og sosiale kontekster. Begrepet beskriver en pedagogisk tilnærming til bruk av to språk ved siden av hverandre i klasserommet. De ideologiske røttene til denne termen kan knyttes til et mer positivt syn på tospråklighet og tospråklig språkbruk i utdanning og en tilnærming som vektlegger et frigjøringsperspektiv, der en bruker to språk parallelt i undervisning og læringskontekster.

Swanwick peker på at hørselshemmede barn kan være *translanguaging* uten en sterk forankring i det ene eller det andre av de to språkene tegnspråk og talespråk. Det er derfor problematisk å operere med forestillinger om at et språk er dominerende, og å skille mellom første eller andre språk. Hun framhever at det er mer fruktbart å snakke om språklig repertoar og kompetanse innenfor rammen av ulike kommunikative kontekster.

Samlet kan en si at begrepet *translanguaging* tilbyr et perspektiv på hørselshemmede barns mangfoldige og ulike måter å bruke språk på, der fokus rettes mot språklige praksiser. Ved å legge vekt på barns språklige praksiser

endres fokus fra språkpolitikk og ideologi til nye måter å studere hvordan døve barn bruker redskaper fra tegn- og talespråk på, for å skape mening i sitt hverdagsliv.

Litterasitetspraksiser

Selv om flere norske studier har undersøkt språkbruk og språklige praksiser i undervisningssituasjoner der hørselshemmede undervises i egne grupper eller i grupper sammen med hørende elever, er begrepet *translanguaging* ikke brukt i norske studier om hørselshemmede barn. Kristoffersen (2013) studerte språklige praksiser hos hørselshemmede 5–6-åringer i barnehagen. Hun brukte termene «litterasitet» og «litterasitetspraksiser» («literacy practises») om de samme fenomenene som Swanwick drøfter.

Begrepet «litterasitet» kan forstås på ulike måter. Kristoffersen (2019) viser til den engelske språkforskeren Barton (2007) som beskriver litterasitet som en sosial praksis der barn allerede fra de er født, sosialiseres og kulturaliseres inn i måter å kommunisere med sine nærmeste omgivelser på ved hjelp av språklige redskaper. En slik forståelse skiller seg fra forståelsen om at litterasitet er en nøytral teknikk eller ferdighet som er selvstendig og fri fra sosiale sammenhenger, der barn lærer språk ved en gitt alder gjennom formell og lærerledet undervisning. Læring innenfor et perspektiv på litterasitet som sosial praksis konstrueres gjennom samhandling mellom menneskers sosiale og kulturelle kontekster, og innenfor dette perspektivet er barn medkonstruktører i egen utvikling. I en skolesammenheng har tilhørighet til et klassefellesskap stor betydning for barns utvikling og læring.

Litterasitetspraksiser utvikles i elev- og barnegrupper der det er hørende og hørselshemmede barn, og der samhandlingen er basert på kommunikasjon på både talespråk og tegnspråk. Hun betegner dette som et såkalt bimodalt tospråklig miljø, der termen «bimodal» viser til to modaliteter: det visuelle og det auditive. Her er både tegnspråk og talespråk en del av de kommunikative praksisene i fellesskapet. Denne formen for tospråklighet skiller seg fra unimodal tospråklighet, der det er to ulike talespråk eller to tegnspråk som er i bruk.

Kristoffersen framhever at det kan være krevende å legge til rette for et praksisfellesskap der både tegnspråk og talespråk skal ha en plass i hverdagen, fordi tegnspråk har en annen oppbygging og syntaks og er et visuelt og gestuelt språk (Vonen, 1997). I en pedagogisk sammenheng betyr det at bruk

av de to språkene må reflekteres i barnehagens og skolens organisering av aktiviteter og undervisning. Ved tegnspråklig kommunikasjon må elever og lærer se både ansikt og hender til den de samhandler med, noe som har stor betydning for hvordan skolen makter å ivareta det enkelte barns mulighet til å delta i elevfellesskapet. I bimodalt tospråklige sammenhenger må ansatte både ha kompetanse i tegnspråk og kunnskap om hvordan en skal tilrettelegge for et læringsmiljø der det brukes både talespråklig og tegnspråklig kommunikasjon.

Drøfting

Artikkelens formål er å belyse og drøfte dilemma skolesystemet konfronteres med når hørselshemmede elevers rett til opplæring i og på tegnspråk skal ivaretas innenfor en inkluderende skole. Situasjonen eksemplifiserer spenningen mellom individ og fellesskap, mellom individuelle rettigheter og bærekraftige fellesskap. Spørsmålet er hvordan en kan ivareta enkeltelever uten at fellesskapet bryter sammen, og hvordan en kan ivareta fellesskapet uten at enkeltelever ekskluderes (Norwich, 2008).

Den amerikanske filosofen Iris Marion Young diskuterer i boken *Justice and the Politics of Difference* (Young, 1990, kap. 2) sosial rettferdighet («justice») som et normativt begrep. Hun legger vekt på en bred forståelse av rettferdighet, og framhever at rettigheter ikke kan begrenses til en passende fordeling av goder og byrder mellom samfunnets medlemmer. Hun advarer derfor mot tendensen til å redusere forståelsen av rettigheter til noe den enkelte har eller eier for seg selv. I stedet framhever hun at rettigheter må forstås i et relasjonelt perspektiv; det handler om hva individer kan gjøre sammen med andre. Rettigheter handler derfor mer om hva vi kan gjøre, enn hva vi har. Det handler om sosiale relasjoner som muliggjør eller begrenser individers handlinger og deltakelse i fellesskap.

Hørselshemmede elevers rett til opplæring i og på tegnspråk er en viktig del av utdanningsreformene på 1990-tallet. Endringen var begrunnet i ny kunnskap om tegnspråk og en anerkjennelse av tegnspråkbrukere som en språklig og kulturell minoritetsgruppe. Reformen møtte et krav fra døvesamfunnet og foreldre til døve og sterkt tunghørte barn om at opplæring måtte ta i bruk tegnspråk i undervisningen. Opplæringslova (1998) intro-

duserte formuleringen «opplæring i og på tegnspråk» og reflekterte en forståelse av tegnspråk og bruk av tegnspråk som legger vekt på forskjellene mellom norsk tegnspråk og norsk. De to språkene har ulike modaliteter og ulik oppbygging og syntaks. I tråd med dette la de nasjonale styringsdokumentene vekt på at de to språkene verken kan eller bør brukes simultant slik det gjøres ved tegn og tale (eller simultan kommunikasjon). Ved å framheve det som skiller språkene (sterk klassifisering), formidlet styringsdokumentene et anerkjenningsperspektiv der formålet var å vise at norsk tegnspråk er et fullverdig språk forskjellig fra norsk. På mange måter var styringsdokumentene tilpasset en situasjon der så godt som alle tegnspråklige elever fikk opplæring i egne skoler eller i grupper for hørselshemmede elever (sterk innramming).³

Situasjonen i dag er ganske annerledes enn da retten til opplæring i og på tegnspråk ble introdusert på 1990-tallet. Ny medisinsk teknologi har bidratt til at de fleste hørselshemmede barn har funksjonell hørsel som grunnlag for utvikling av talespråk, og de fleste hørselshemmede elever får i dag opplæring ved nærskolen der de bor. Kun i de største byene er det fortsatt opplæringstilbud der tegnspråklige elever går i egne avdelinger ved en ordinær skole.⁴ Et sentralt spørsmål blir derfor hvordan opplæringssystemet kan gi hørselshemmede elever tilgang til et språkmiljø som ivaretar norsk og tegnspråk innenfor rammen av elevenes nærskole.

Vi kan ikke undervurdere betydningen av at nasjonale myndigheter har etablert formelle rettigheter til opplæring i og på tegnspråk på alle nivåer i utdanningssystemet. Dette representerer en offentlig anerkjennelse av norsk tegnspråk, og etablerer et «sikkerhetsnett» for elever, foreldre, skoler og lokale myndigheter i deres arbeid med å ivareta likeverdig opplæring. For nærskolen kan retten til opplæring i og på tegnspråk skape dilemma mellom å ivareta styringsdokumentenes formuleringer om opplæring i og på tegnspråk, og å etablere læringsmiljø der den hørselshemmede eleven har mulighet for likeverdig deltakelse. Det kan i denne sammenhengen være verdt å lytte til innsiktene fra Young (1990) om at rettigheter handler om hva indi-

3 Begrepene «klassifisering» og «innramming» er hentet fra Bernstein (1996).

4 Vetland skole i Oslo er et unntak. Det er en kommunal skole som er samlokalisert med en vanlig kommunal skole.

vider kan gjøre sammen med andre, og hva som muliggjør og begrenser handlinger og deltakelse i fellesskap.

Den aktuelle situasjonen krever en revurdering av hvordan skolens styringsdokumenter beskriver opplæring i og på tegnspråk, målene for tegnspråklig opplæring, og ikke minst hvordan elevers individuelle rettigheter skal forstås. Det er her innsikter fra nyere forskning om hørselshemmede elevers språkbruk og språklæring kan bidra med nye perspektiver for opplæringen. Mens reformene på 1990-tallet var skrevet inn i en kontekst med vekt på sterk klassifisering og sterk innramming, er det vanskelig å opprettholde disse distinksjonene i dag – først og fremst fordi majoriteten av hørselshemmede elever i dag går på nærskolen sammen med hørende jevnaldrende.

Ved å trekke inn perspektiver om *translanguaging* (Swanwick, 2017) og litterasitetspraksiser (Kristoffersen, 2017), og innsikter fra empiriske studier som har undersøkt bruk av tegnspråk i klasser der hørselshemmede elever får opplæring (Ohna, 2005; Simonsen mfl., 2009), blir det mulig å utvikle nye måter å beskrive og forstå læring og deltakelse på for hørselshemmede elever. I stedet for å legge vekt på forskjeller mellom språk rettes oppmerksomheten mot hvordan språklige redskaper fra tegnspråk og talespråk brukes i hverdagslige interaksjoner så vel som ved læring av fag.

Det er ingen enkle løsninger på hvordan situasjonen kan håndteres. Moralske dilemma har ingen enkle løsninger. Spørsmålet vi må stille oss, er hvordan vi som foreldre, lærere, skoler og myndigheter velger å forholde oss til de dilemma som skapes. Nedenfor skisseres tre utfordringer på ulike nivåer i skolesystemet, som ramme for refleksjon om hvordan hørselshemmede elevers rett til opplæring i og på tegnspråk kan ivaretas i en inkluderende skole.

Et utvidet læringsmiljø. For elever som skal lære tegnspråk innenfor rammen av nærskolen, får begrepet «læringsmiljø» en utvidet betydning. For det første retter begrepet oppmerksomheten mot tilgangen til (autentiske) tegnspråklige praksisfellesskap. Det handler om tilgang til tegnspråklige lærere og jevnaldrende barn og unge som skal lære tegnspråk. Dette vil ofte være et læringsmiljø som overskrider nærskolens fysiske grenser. Statped har etablert et tilbud om deltidsopplæring i og på tegnspråk for hørselshemmede elever. Opplæringen kombinerer korttidsopphold med intensiv tegnspråkopplæring (to til seks uker pr. år) og nettbasert undervisning på tegnspråk mens eleven er på nærskolen.

Kommunikative praksiser og visuelt orientert didaktikk. For det andre retter begrepet «læringsmiljø» oppmerksomheten mot tilrettelegging av visuelt orienterte kommunikative praksiser i det ordinære klasserommet i nærskolen. Kommunikative praksiser som bruker elementer fra tegnspråk og talespråk for å støtte deltakelse i interaksjoner mellom den hørselshemmede eleven og lærer og medelever, har lang tradisjon i opplæring av hørselshemmede elever. I Norge er dette betegnet som «norsk med tegn støtte» (NMT), mens den engelskspråklige betegnelsen er SimCom (simultan kommunikasjon). Disse termene indikerer at språket er norsk (engelsk), og at tegn fungerer som visuell støtte, dvs. at det er tale om en enspråklig tilnærming der tegnspråk er sekundært. Ved å introdusere begrepet «translanguaging» etableres en alternativ og mer likeverdig forståelse av de to språkene, der en anerkjenner at det handler om kommunikative praksiser som utnytter språklige ressurser fra to ulike språk.

Nasjonale styringsdokumenter. Skal den lokale skolen kunne ivareta retten til opplæring i og på tegnspråk, stiller det også krav til formuleringsnivået i de nasjonale styringsdokumentene. På den ene siden skal styringsdokumentene ivareta beskrivelser av tegnspråk som et fullverdig språk på egne vilkår. Med andre ord skal dokumentene redegjøre for tegnspråk ut fra språkvitenskapelige kriterier. På den andre siden må styringsdokumentene også vise hvordan kommunikative praksiser i skolen kan bruke språklige redskaper fra de to språkene som grunnlag for elevenes meningsskaping og deltakelse i klassefellesskapet. Med referanse til Swanwick (2017) handler det om å endre fokus fra ensidig vektlegging av hva elever skal lære (hhv. talespråk og/eller tegnspråk), til hvordan barn lærer og utvikler språk og språklig kompetanse i og utenfor klasserommet.

Referanser

- Arnesen, K., Enerstvedt, R.T., Engen, E.A., Engen, T., Høie, G. & Vonen, A.M. (2008). The linguistic milieu of Norwegian children with hearing loss. *American Annals of the Deaf*, 153(1), 65–77.
- Barnehaeloven (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Taylor & Francis.
- Blom, H.C. & Marschark, M. (2015). Simultaneous communication and cochlear implants in the classroom? *Deafness & Education International*, 17(3), 123–131.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. Collier.
- Hyde, M. & Punch, R. (2011) The modes of communication used by children with cochlear implants and the role of sign in their lives. *American Annals of the Deaf*, 155(5), 535–549.
- Kermit, P. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole. Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning*. NTNU Samforskning, Mangfold og inkludering. <https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/H%C3%B8rselshemmede-barns-og-unges-oppl%C3%A6ringsmessige-og-sosiale-vilk%C3%A5r-i-barnehage-og-skole.aspx>
- Kirkehei, H., Myrhaug, H.T., Garm, N., Simonsen, E. & Wie, O.B. (2011). *Kommunikasjonsformer for barn med cochleaimplantat* (rapport fra Kunnskapssenteret nr. 15–2011). Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport_2011_15_kommunikasjonsformer_ci.pdf
- Kristoffersen, A.-E. (2013) *Litterasitetspraksiser i barnehager med hørselshemmede barn og hørende barn* [Doktorgradsavhandling]. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kristoffersen, A.-E. (2019). Praksisfellesskapets betydning for barns erfaringer med språk. I: S.E. Ohna & E. Simonsen (Red.), *Barn med nedsatt hørsel. Læring i fellesskap* (s. 45–65). Gyldendal.
- KUF. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability. International Perspectives and Future Directions*. Routledge.
- NOU 2019: 23. *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>

- Ohna, S.E. (2005). Researching classroom processes of inclusion and exclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 167–178.
- Ohna, S.E., Hjulstad, O., Vonen, A.M., Grønlie, S., Hjelmervik, E. & Høie, G. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever. En evalueringsstudie etter Reform 97*. Skådalen kompetansesenter.
- 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>
- Simonsen, E., Kristoffersen, A.E., Hyde, M. & Hjulstad, O. (2009). Great expectations: Perspectives on cochlear implantation of deaf children in Norway. *American Annals of the Deaf*, 154(3), 263–273.
- Statped. (2018). *Deltidsopplæring for hørselshemmede grunnskoleelever*. <https://www.statped.no/tjenester/deltidsopplaring-for-horselshemmede-grunnskoleelever/>
- Statped. (2019). *Tegnspråkopplæring i barnehage og grunnskole. Rapport fra kartlegging av tegnspråkopplæring i barnehage og grunnskole*. <https://www.statped.no/fou/forskning/publikasjoner/forskningsrapporter/tegnspkoprakopplaring-i-barnehage-og-grunnskole/>
- Stette, Ø. (1999). *Opplæringslova med forskrift. Forarbeider og kommentar*. Pedlex.
- St.meld. nr. 61 (1984–1985). *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta*. Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
- Swanwick, R. (2017). *Languages and Languaging in Deaf Education. A Framework for Pedagogy*. Oxford University Press.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk.
- Säljö, R. (2014). *Læring – en introduksjon til perspektiv og metaforer*. Cappelen Akademisk.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
- United Nations (2019). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne* (CRPD/C/NOR/CO/1). Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/26633b70910a44049dc065af217cb201/crpd-2019-avsluttende-bemerkninger-til-norges-forste-rapport-nor-09092019-finale.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Opplæring i og på tegnspråk – hørselshemmede i grunnskolen*. <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/grunnskole/opplaring-i-og-pa-tegnspkprak/>.
- Vonen, A.M. (1997). *1997 – Et merkeår i døveundervisningens historie*. Skådalen Resource Centre.
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as Action*. Oxford University Press.
- Young, I.M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.