



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGAVE

Leseopplæring for hørselshemmede etter den første leseopplæringen

Teaching of reading skills for hearing impaired after the first teaching of reading skills

**Lovise Alexandra Sinnes Sørensen**

GUPEL412, Grunnskolelærerutdanningen 5-10

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI),  
institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Kjartan Sørland

Innleveringsdato: 03.06.19

Antall ord: 9609

## Sammendrag

Når elevene er ferdige med den første leseopplæringen og har lært seg bokstaver og sette disse sammen til ord og setninger, er de over på den andre leseopplæringen. Her skal elevene lese lengre tekster til læring og opplevelse. Dette er viktig del av leseopplæringen, og innbefatter sider som å ha motivasjon til å lese, og det å ha evnen til å forstå det som blir lest. Hvordan blir denne delen av leseopplæringen gjennomført for hørselshemmede elever? Er det noe som skiller hørende og hørselshemmede elever når det gjelder det å bli gode lesere? Dette er spørsmål jeg ville undersøke nærmere i min bacheloroppgave. Ved å intervju tre lærere for hørselshemmede, fikk jeg en forståelse av hvordan de driver leseopplæring for sine elever. Fokuset i intervjuundersøkelsen var å undersøke hva slags metoder de bruker, og hvordan de skiller seg fra metoder i en leseopplæring for hørselshemmede elever. Disse metodene bygger på et arbeid med elever som stiller med en lavere hørsel enn normalt som utgangspunkt, og hvordan de muliggjør en god leseopplæring ved å tilpasse opplæringen ved å ta i bruk elevenes sterke sider og språklige behov. Blant viktige poeng bak deres metodevalg, er bruken av tegnspråk i leseopplæringen, som er førstespråket til mange hørselshemmede. Jeg var også interessert i informantenes refleksjoner rundt det å undervise hørselshemmede i lesing. Refleksjonene deres gjenspeiler hvordan det er å undervise en minoritetsgruppe med en opplæringssituasjon i stadig endring.

## Abstract

When the pupils are done with the first teaching of reading skills and have learned to read letters and put them together to words and sentences, they are starting the second teaching of reading skills. Here the pupils are to read longer texts for learning and experience. This is an important part of the teaching of reading skills, and includes elements like having a motivation to read, and to have the ability to understand what has been read. How is this part of the teaching of reading skills being done for hearing impaired pupils? Is there something that separates hearing and hearing impaired pupils when it comes to teaching of reading skills? By interviewing three teachers for hearing impaired pupils, I have got an understanding of how they do teaching of reading skills for their pupils. The focus in the interview examination was to find out what kinds of methods they use, and how they separates from methods in a teaching of reading skills for hearing pupils. These methods are built on a work with pupils that has a lower hearing ability than normal as a base, and how they enable a good teaching of reading skills by adjusting the training by taking advantage of the pupils' strong sites and linguistic needs. Among important points behind their choice of methods, is the use of sign language in the teaching of reading skills, which is the first language for many hearing impaired. I was also interested in the interview object's reflections on teaching hearing impaired in reading. Their reflections reflect on how it is to teach a minority group with an education situation in a constant change.

## *Forord*

Jeg visste tidlig i prosessen at jeg ønsket å skrive noe om hørselshemmedes leseopplæring i min bacheloroppgave. Det at jeg er oppvokst med to hørselshemmede foreldre og har tegnspråk som et førstespråk, har gjort at jeg fra tidlig alder har fått en fot innenfor verdenen til hørselshemmede. Mine foreldre er begge utdannet lærere, og jeg har fra deres beskrivelser fått et innblikk i hvordan opplæringen for hørselshemmede har blitt drevet. Arbeidet med denne oppgaven har vært spennende, og jeg har fått en større forståelse for hvordan lærere driver leseopplæring for hørselshemmede, og hva de tenker om å undervise hørselshemmede i lesing. Jeg føler meg heldig som har den bakgrunnen jeg har, slik at jeg lettere kan få en forståelse av hvordan det er å være en del av eller å jobbe med en minoritetsgruppe.

Jeg ønsker å takke min veileder Kjartan Sørland, som under hele prosessen har vist interesse for oppgaven min, og stilt seg tilgjengelig for god veiledning. Videre vil jeg takke informantene som stilte opp i intervjuundersøkelsen min. Jeg vil også takke Torill Zahl, en dyktig fagkvinne på feltet som har bidratt med litteratur og gode råd. Tilslutt vil jeg takke mine foreldre, som hele veien har vært en oppmuntring på sidelinjen.

Bergen, juni 2019

Sørensen, Lovise Alexandra Sinnes

## Innhold

1.0 Innledning .....	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	6
1.2 Problemstilling og avgrensning .....	7
1.3 Oppgavens oppbygning .....	7
2.0 Teori .....	7
2.1 Om hørselshemmede .....	7
2.1.1 Hørselshemmedes tospråklighet .....	8
2.1.2 Elever som følger §2-6 .....	9
2.2 Sentrale temaer i lesing .....	10
2.2.1 Den andre leseopplæringen .....	10
2.2.2 Motivasjon .....	11
2.2.3 Forutsetninger for leseforståelse .....	11
2.2.4 Hørselshemmedes forutsetninger for leseforståelse .....	12
3.0 Metode .....	13
3.1 Kvalitativ metode .....	13
3.2 Utvalg .....	14
3.3 Intervju .....	14
3.4 Validitet, reliabilitet og mulige feilkilder .....	15
3.5 Etikk rundt forskingen .....	16
4.0 Presentasjon av funn .....	17
4.1 Leserutiner .....	17
4.2 Lesestrategier .....	17
4.3 Motivasjon .....	18
4.4 Kontroll av leseforståelsen .....	19
4.5 Om det å undervise døve .....	20
5.0 Drøfting .....	21
5.1 Lærernes metoder .....	21
5.1.2 Hvordan motivere elevene? .....	23
5.2 Rammer for leseopplæringen for hørselshemmede .....	24
5.2.1 En tospråklig opplæring .....	24
5.2.2 Betydningen av språklig stimulering og hvordan situasjonen er i dag .....	25
5.2.3 En mangfoldig gruppe .....	26
5.0 Avslutning .....	27
Kildeliste .....	29
6.0 Vedlegg .....	31
6.1 Vedlegg 1: Intervjuguide .....	31
6.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema .....	33

## 1.0 Innledning

I denne bacheloroppgaven gjør jeg en undersøkelse av temaet leseopplæring for hørselshemmede etter den første leseopplæringen. Videre i innledningen skal jeg begrunne mitt valg av tema, presentere min problemstilling, og redegjøre for oppgavens disposisjon.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Lesing er en grunnleggende ferdighet, og er en forutsetning for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, u.å.a). Jeg ønsker å undersøke nærmere hvordan opplæring i lesing for hørselshemmede foregår, og hvordan den eventuelt skiller seg fra opplæringen for hørende. Hørselshemmede elever som gruppe kan kategoriseres som en minoritet blant faunaen av elever. Gjennom tiden har synet på hva som er den beste måten å drive leseopplæring for hørselshemmede på stadig vært i endring. Disse endringene henger blant annet sammen med faktorer som synet på hørselshemmede, syn på tegnspråk som undervisningsspråk, og at nye tekniske hjelpemidler for hørselshemmede har kommet på markedet. Dermed har denne minoritetsgruppen gjennom tiden fått mange og varierte måter å bli opplært til å lese. Vi har imidlertid sett en utvikling i hvor mange hørselshemmede som tar akademisk utdanning de siste førti årene. Fokuset har blitt endret fra å se på selve hørselshemmingen som grunn til en forsinket utvikling, til å se på hvordan opplæringen sørger for å utnytte elevenes sterke sider og særegne læringsstrategier, og om det dekker barnets språklige behov (Pritchard & Zahl, 2010, s. 13). Med en opplæringssituasjon i stadig endring, blant annet grunnet nye tekniske hjelpemidler for hørselshemmede på banen, er det dermed evigaktuelt å undersøke hvordan leseopplæringen for hørselshemmede foregår.

Opplæring av hørselshemmede har lenge vært et interessant tema for meg. Som datter av to døve foreldre som begge har jobbet i skolen og med engasjement for et løfte av kunnskap om hørselshemmede og bedring av deres rettigheter, har jeg fått et innblikk i hvordan hørselshemmedes opplæringssituasjon er i dag. Denne erfaringen og interessen har bidratt til mitt valg av tema i bacheloroppgaven.

## 1.2 Problemstilling og avgrensning

Problemstillingen jeg har formulert til denne oppgaven, er følgende: *Hvordan tilrettelegger lærere for hørselshemmede elever for en god leseopplæring etter den første leseopplæringen, og hva er deres refleksjoner rundt det å undervise hørselshemmede i lesing?*

Problemstillingen er todelt. Jeg vil både undersøke hva slags metoder lærere for hørselshemmede bruker til ulike sider ved leseopplæringen, og hvilke refleksjoner de gjør seg rundt leseopplæringen for hørselshemmede. Som metode for å forsøke å svare på problemstillingen, har jeg intervjuet tre lærere for hørselshemmede. Målet med problemstillingen er å belyse et fagområde ved å ta for meg eksisterende praksis.

Jeg har gjort noen avgrensninger med tanke på problemstillingen. Av stadier av leseopplæringen, har jeg valgt å fokusere på den andre leseopplæringen. Avgrensningen av gruppen hørselshemmede elever, er satt til hørselshemmede elever som følger §2-6. Nærmere forklaringer på den andre leseopplæringen og elever som følger §2-6, vil komme i teoridelen av oppgaven.

## 1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er videre delt inn i teori, metode, presentasjon av funn, drøfting, og en avslutning. I teoridelen tar jeg for meg det å være hørselshemmet, om hørselshemmedes tospråklighet og elever som følger paragraf 2-6, før jeg går inn på viktige elementer i den andre leseopplæringen som motivasjon og forutsetninger for leseforståelse. I metodedelen redegjør jeg for mine metodiske valg i undersøkelsen, og trekker inn spørsmål om validitet og reliabilitet og etikk rundt forskningen. Resultatene fra undersøkelsen blir presentert i kapittelet presentasjon av funn, og disse blir sett i lys av teori i drøftingsdelen.

# 2.0 Teori

## 2.1 Om hørselshemmede

Hørselshemmede personer innbefatter alle som har et hørselstap i større eller mindre grad, og det er vanlig å dele denne gruppen mellom tunghørte og døve. Hørselstapet kan være medfødt, eller ervervet i løpet av livet. Pritchard og Zahl (2010, s. 8) definerer tunghørte som en gruppe med hørselstap som ikke hindrer dem til å kunne oppfatte tale og kontrollere egen tale, og døve som en gruppe med så stort hørselstap at det å oppfatte tale og kontrollere egen tale ikke er mulig. I medisinsk terminologi betegnes døve som personer med et hørselstap

større enn 90 dB i talefrekvensområdet. Det er i størst grad denne gruppen hørselshemmede som bruker tegnspråk som muntlig kommunikasjon som erstatning for eller i tillegg til talespråk.

Det er nødvendig å trekke inn den økende forekomsten av CI når vi snakker om dagens hørselshemmede. CI står for Cochlea Implantat, og er en mer avansert utgave av det tradisjonelle høreapparatet, og som opereres inn i tinningbenet (Statped, 2017). Best utbytte får barnet om implantatet opereres i barnets første leveår. I dag velger over 90% av foreldre til døve barn å gi dem CI (Pritchard & Zahl, 2010, s.13). Sammen med god tale- og lyttetrening, gjør dette at døve i langt større grad fungerer som tunghørte i dag. Denne utviklingen gjør at situasjonen for hørselshemmede i dag er i stadig endring, blant annet når det gjelder hvor mange som velger bort både egne skoler for hørselshemmede og tegnspråkopplæring. I diskusjonen om CI-opererte skal fokusere på tegnspråk og/eller talespråk i opplæringen, peker likevel mange på at en kombinasjon er mest gunstig for språklig og kognitiv utvikling. (Pritchard & Zahl, 2010, s. 14)

En viktig side ved det å være hørselshemmet for mange hørselshemmede, er det å være en del av en språklig og kulturell minoritet. Norges Døveforbund skriver på sin hjemmeside at døvhet kan betraktes medisinsk, som en fysisk mangel hos individet, og på en språklig og kulturell måte der fokuset er på fellesskapet hørselshemmede imellom. (Statped, 2016). Forbundet skriver at selve hørselstapet er noe de fokuserer lite på, og at de jobber for å fjerne opplevelsen av hørselshemming som en funksjonshemming ved å tilrettelegge best mulig for at døve og hørende skal ha like muligheter i samfunnet.

### 2.1.1 Hørselshemmedes tospråklighet

Å være tospråklig eller flerspråklig betegnes som å beherske to eller flere språk. Et barn som lærer seg to eller flere språk kan enten ha en simultan språkutvikling, der barnet jevnlig blir eksponert for to språk, eller en suksessiv utvikling hvor barnet først møter et språk før det møter et annet. I sistnevnte tilfelle vil det første språket betegnes som førstespråk, også kalt morsmål eller hovedspråk, og det andre andrespråk, mens barn med en simultan språkutvikling får to førstespråk (Kulbrandstad, referert i Fiksdal og Nervik, 2009, s.26). Hørselshemmede som lærer tegnspråk først betegner norsk tegnspråk som sitt førstespråk, og norsk som de lærer senere, skriftlig og muntlig, som andrespråk.



Tegnspråk er et kommuniserende språk på lik linje med norsk, de er begge symbolsystemer som gir uttrykk for tanker, følelser og meninger (Schröder, 2006, s. 80). En vesentlig forskjell er at mens norsk er vokalt-auditivt, er tegnspråk gestuelt-visuelt. Det vil si at mens norsk talespråk formidles ved tale og oppfattes med ørene, formidles tegnspråk ved hender og mimikk og oppfattes med synet. Språkene har i tillegg ulike grammatiske system, det er for eksempel store forskjeller i syntaks og morfologi. I tillegg har tegnspråk andre språklige muligheter som bruk av mimikk, simultanitet og lokalisasjon. Simultanitet forklares som det å kunne uttrykke flere betydningsbærende språklige elementer samtidig, og lokalisasjon betyr å bruke tegnrommet, altså det fysiske området man kan bruke tegn, til å plassere ulike tegn i forhold til hverandre. (Schröder, 2006, s. 81.)

Det er altså fundamentale forskjeller mellom språkene, noe norskopplæringen i skolen må ta hensyn til. I Kunnskapsløftet under læreplanen for døve og sterkt tunghørte står det: "Sammen utgjør disse språkene det nødvendige grunnlaget for en opplæring av elever som skal bli funksjonelt tospråklige i det norske samfunnet. De to språkene skal også være med på å danne grunnlag for flerspråklighet og gi mulighet for deltakelse på internasjonale arenaer" (Utdanningsdirektoratet, u.a.b). Det er dermed uttalt at opplæringen for hørselshemmede elever som følger denne læreplanen skal bygge på både norsk og tegnspråk.

Fordi opplæringssituasjonen for hørselshemmede i dag er i en rivende utvikling og den økte forekomsten av CI har ført til et nytt fokus på tegnspråkopplæring, er det verdt å nevne at dette kan ha en innvirkning på mange hørselshemmedes tospråklighet. En del barn med CI lærer talespråk og tegnspråk simultant, og får dermed to førstespråk. Ulike måter å gjennomføre en språkopplæring for barn med CI på i dag som går på bekostning av tegnspråkopplæringen, kan imidlertid ha ført til at flere hørselshemmede i dag ikke har tegnspråk som et førstespråk.

### 2.1.2 Elever som følger §2-6

Da jeg skulle starte å jobbe med denne oppgaven, måtte jeg også gjøre en avgrensning i hvilken elevgruppe jeg ville ta utgangspunkt i. Elevene denne oppgaven omhandler, vil dermed være de elevene som følger §2-6 i opplæringsloven. I Opplæringsloven §2-6 står det: "Elevar som har teiknspråk som førstespråk eller som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring, har rett til grunnskoleopplæring i og på teiknspråk" (Opplæringsloven, 1998,

§2-6) Disse elevene følger egne læreplaner, som er i tråd med deres rett på undervisning i og på tegnspråk. Elever med en hørselshemming får etter en sakkyndig vurdering fra PPT og et enkeltvedtak fattet av kommunen, rett til å følge denne paragrafen. I større kommuner får disse elevene tilbud om å delta i opplæringen ved hørselsavdelingen på en skole, der de gjerne går med andre hørselshemmede elever. Ut fra elevens behov, grad av hørselshemming og evner, kan skolen utforme egne tiltak for den enkelte elev. Dette kan for eksempel være å følge hørende klasser i noen fag, eller å få fritak fra enkelte fag. Mindre kommuner har ikke alltid dette tilbudet, og elevene må derfor følge vanlig opplæring med en tolk tilstede. Det er imidlertid foreldrene som i bunn og grunn bestemmer hva slags opplæring barnet skal følge. Enkelte hørselshemmede elever følger dermed §5-1 i opplæringsloven om spesialundervisning. Disse er gjerne i vanlig hørende klasser, med en tolk tilstede.

## 2.2 Sentrale temaer i lesing

### 2.2.1 Den andre leseopplæringen

Jeg har valgt å begrense undersøkelsen min til å fokusere på elever som er ferdige med den første leseopplæringen. Dette er det første steget i leseopplæringen. I dette steget sier vi gjerne at målet er å "knekke lesekoden", å lære seg å avkode tekst. Roe (2014, s. 25) forklarer dette som å koble lyder til grafemer, og sette disse videre sammen til ord og setninger. Allerede her kan vi trekke slutninger om at døve og hørselshemmede kan ha andre forutsetninger enn hørende i leseopplæringen, i og med at de gjerne ikke har lyder å koble grafemene til, en såkalt fonetisk oppmerksomhet (Harris & Beech, i Pritchard & Zahl, 2010, s. 78). Når elevene har lært seg denne tekniske delen av leseopplæringen, er de i gang med den andre leseopplæringen. Her går lesingen fra å være noe elevene gjør for å bli bedre til å lese, til å være et redskap for læring og opplevelse (Roe, 2014, s. 14). Dette forutsetter at elevene har en god leseforståelse, altså evnen til å skape mening ut fra det som blir lest. Etter hvert som leseren leser mye og utvikler avkodingsferdigheter, vil lesingen bli automatisert. Dette vil si at avkodingen skjer mer automatisk, noe som frigjør kognitive krefter som kan brukes på forståelsesprosessen. (Kulbrandstad, 2003, s. 44.) Disse ferdighetene som eleven lærer gjennom den første og andre leseopplæringen, ser vi uttrykt i den såkalte leseformelen. Den lyder slik: lesing = avkoding x innholdsforståelse x motivasjon. Formelen forteller altså at for å kunne lese noe, må man ha evnen til å avkode det som står. Avkodingen er imidlertid ikke nok, man må i tillegg kunne forstå det som blir avkodet. (Traavik & Jansson, 2013, s. 40.)

Motivasjon har i senere tid blitt tillagt i formelen som en viktig faktor for lesing, og vil bli utdypet i neste avsnitt.

### 2.2.2 Motivasjon

Motivasjon er en viktig faktor for at eleven skal utvikles til å bli gode lesere. Imsen (2017, s. 294) definerer motivasjon som "et begrep som brukes til å forklare hva som forårsaker aktivitet hos individet, hva som holder denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats som settes inn, og hva som gir den retning, mål og mening." Det handler altså om drivkraften til et menneske, hva som driver oss til å lære og å gjøre det vi gjør. Vi bruker vanligvis å dele motivasjon inn i ytre og indre motivasjon. Ytre motivasjon handler om å ville gjøre noe fordi vi ser en gevinst ved det som er utenfor det aktiviteten egentlig handler om. Et eksempel på dette kan være å pugge til en matteprøve kun fordi man er ute etter gode karakterer, og ikke nødvendigvis fordi man vil bli bedre i matte. Indre motivasjon på den andre siden går mer på å ville gjøre noe fordi man ser en gevinst i aktiviteten i seg selv, man vil for eksempel lese om steiner fordi man har en genuin interesse av å lære mer om dette (Imsen, 2017, s. 295).

I leseopplæringen er et av hovedmålene at elevene skal bli engasjerte og motiverte til lesing (Roe, 2014, s. 39). Motivasjonen og engasjementet kan komme av ren leseglede, og også av drivkraften som skapes når vi forstår hensikten med lesing og hvorfor det er viktig å forstå det vi leser. Læreren kan spille en viktig rolle i å bygge opp motivasjonen til elevene.

### 2.2.3 Forutsetninger for leseforståelse

Lesing er en sammensatt kompetanse. Det kreves dermed en del grunnleggende forutsetninger hos leseren for at leseprosessen skal fungere godt. Som nevnt tidligere, er det nødvendig at den som leser har knekt lesekoden og kan avkode bokstaver og ord. Pritchard og Zahl (2010, s. 87) nevner flere viktige forutsetninger for å bli en god leser. De understreker at den viktigste forutsetningen er utvikling av en kommunikativ kompetanse som er passende for alderen. Begrepet kommunikativ kompetanse forklares som en evne til å kunne delta i samtaler med flyt og uten anstrengelse, og er et viktig grunnlag for å utvikle grunnleggende begreper (Fiksdal og Nervik, 2009, s. 19.) Videre peker Pritchard og Zahl på andre viktige forutsetninger, blant annet at leseren har gode generelle kunnskaper om verden for å forstå det som blir lest, et relativt godt ordforråd, en viss forståelse av hvordan tekster er bygget opp, egne forventninger til å bli en god leser, og en indre motivasjon til å lese.

#### 2.2.4 Hørselshemmedes forutsetninger for leseforståelse

Med de overnevnte forutsetningene i bakhodet, gjenstår dermed spørsmålet om det er noe som skiller hørselshemmedes lesetilegnelse fra de hørende. Er det forhold ved hørselshemmede og deres omgivelser som kan påvirke utviklingen av deres leseforståelse? Et klart viktig forhold er at for de fleste døve som har tegnspråk som førstespråk, vil språket de leser på, norsk skriftspråk, være deres andrespråk. At hørselshemmede elever dermed leser på et språk med en annen syntaks og modalitet enn deres førstespråk, kan dermed påvirke måten de leser på (Pritchard & Zahl, 2010, s. 101.) Østebø (1992, s. 18) peker på at for at de hørselshemmede skal utvikle sine leseferdigheter, er det avgjørende å vektlegge en kontinuerlig opplæring i tegnspråk. Han viser til forskning om at talespråk og skriftspråk er to ulike kommunikasjonssystemer, og at fordi skriftspråket bygger på talespråket, er det en forutsetning for lesing at leseren har grunnleggende talespråkferdigheter og et begrepsapparat. (Østebø, 1992, s. 9). Fordi tegnspråk er de hørselshemmedes talespråk, er det dermed nødvendig for en god leseopplæring at tegnspråkkunnskapene også utvikles. Dette gjelder ikke bare for begrepsapparatet, men kan ved en såkalt kontrastiv undervisning også fremme utviklingen av en grammatisk bevissthet. Har den hørselshemmede eleven kunnskap om tegnspråkets måte å bøye verb på, kan dette overføres og sammenlignes med verbbøyning i norsk skriftspråk. (Pritchard & Zahl, 2010, s. 88.)

Som nevnt tidligere er en god språkutvikling og kommunikativ kompetanse viktige forutsetninger for å bli gode lesere. Barn som fra tidlig alder lærer å kommunisere, uttrykke seg og lytte når andre forteller, har derfor her et godt utgangspunkt. Fordi hørselshemmede ikke har tilfredsstillende tilgang til den hørende verden på grunn av hørselstapet, er det derfor viktig at utvikling av språk- og kommunikasjonsevne blir stimulert ved tegnspråk. Pritchard og Zahl (2010, s. 17) understreker viktigheten av at hjemmet og andre instanser i nærmiljøet støtter opp om dette. Har aktører i nærmiljøet kunnskap om og i tegnspråk og en oppmuntrende og forventningsfull holdning til det hørselshemmede barnet, får det tilgang til rike språkmiljøer som gir kunnskap om verden og mulighet til en tidlig språklig, sosial og kognitiv utvikling. (Pritchard & Zahl, 2010, s. 18.) Ikke alle foreldre behersker tegnspråk like godt, noe som dermed kan gi utslag i barnets språklige utvikling. Fordi det hørselshemmede barnet i større grad «risikerer» å få en senere språklig utvikling på grunn av manglende stimulering for eksempel ved mangelfull tegnspråkkunnskap hos foreldre, er det et viktig forhold for deres leseforståelse.

Et annet vesentlig forhold ved utvikling av leseforståelsen til hørselshemmede, er viktigheten av repetisjon av begreper. Det er avgjørende for en leser at han/hun har et visst vokabular og begrepsapparat, slik at han/hun forstår det som blir lest. Her har hørende og hørselshemmede et ulikt utgangspunkt; hørselshemmede går glipp av mye tilfeldig, «gratis» læring og repetisjon som hørende får, for eksempel ved å overhøre samtaler i hjemmet, på TV, radio og lignende (Pritchard & Zahl, s. 27). Ordene blir for hørende barn repetert i forskjellige sammenhenger, slik barnet får ordene i vokabularet sitt og kan anvende dem selv. Hørselshemmede barn har ikke samme mulighet, og trenger derfor at skolen og hjemmet bruker mer tid på å forklare og repetere begreper slik at de sitter.

### 3.0 Metode

Kort og enkelt kan metode forklares som "veien til målet" (Kvale og Brinckmann, 2015, s. 140). Tranøy (i Dalland, 2007, s. 81) utvider denne forklaringen ved å forklare metode som "en fremgangsmåte for å frembringe kunnskap eller etterprøve påstander som fremsettes med krav om å være sanne, gyldige eller holdbare." I forskningsoppgaver som denne er det avgjørende å ta bevisste valg angående metode som er i tråd med formålet til undersøkelsen.

I mitt tilfelle er formålet med undersøkelsen å forsøke å svare på problemstillingen jeg har satt: *Hvordan tilrettelegger lærere for hørselshemmede elever for en god leseopplæring etter den første leseopplæringen, og hva er deres refleksjoner rundt det å undervise hørselshemmede i lesing?* I dette kapittelet skal jeg redegjøre for hva slags metodiske valg jeg har tatt, og begrunne disse. Jeg vil ta for meg arbeidet mitt med utvalg og utforming av intervjuguide, og redegjøre for reliabilitet og validitet og etikk rundt forskningen.

#### 3.1 Kvalitativ metode

I min undersøkelse har jeg valgt å benytte kvalitativ metode. Denne metodeformen skiller seg fra kvantitativ metode, hovedsakelig ved at den kan være mer fleksibel. Intervjueren kan i større grad stille åpne spørsmål, og det tillates mer spontanitet og tilpasning ut fra svarene som blir gitt. (Christoffersen og Johannesen, 2018, s. 17). Formålet med et kvalitativt intervju er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra hans/hennes perspektiv (Kvale og Brinckmann, 2015, s. 42), og det er dette jeg er ute etter i min undersøkelse. Jeg ønsker å få et nyansert bilde av hvordan intervjupersonene utfører undervisningen sin, og deres refleksjoner rundt det å undervise hørselshemmede. Et slikt mål for intervjuet gir lite rom for svart-hvitt-

respons, men krever at intervjuobjektet bruker sin erfaring til å gi en gjennomtenkt og forklarende framstilling av sin livsverden. For intervjueren krever svarene i en slik undersøkelse gjerne mer etterarbeid, i og med at svarene må tolkes og sorteres i større grad enn i kvantitativ metode.

### 3.2 Utvalg

I forkant av intervjuet, måtte jeg ta stilling til hvem og hvor mange jeg ville intervjuet. Allerede i problemstillingen har jeg satt visse kriterier for hvem jeg vil bruke i undersøkelsen, nemlig lærere for hørselshemmede, noe som ga meg et greit utgangspunkt. Jeg kontaktet en lokal skole som har en egen avdeling for hørselshemmede, og la frem forespørsel om noen av norsklærerne i denne avdelingen ville delta i undersøkelsen. Strategien jeg brukte for finne informanter, er dermed kriteriebasert utvelgelse (Christoffersen og Johannessen, 2018, s. 51), i og med at jeg valgte ut fra gitte kriterier.

Da jeg kontaktet skolen, hadde jeg på forhånd bestemt meg for å begrense meg til tre informanter. Å benytte et lite utvalg i undersøkelse, er også noe som karakteriserer et kvalitativt intervju (Christoffersen og Johannessen, 2018, s. 49). Informantene som ble valgt har ulik fartstid i yrket, noe som gjør de til et relativt heterogent utvalg. De underviser i trinn fra femte til åttende klasse, og elevgruppen strekker seg fra to til tre elever. Det kan stilles spørsmål ved reliabiliteten til undersøkelsen ved at de alle er fra samme avdeling i samme skole, i og med at de da jobber så tett sammen gjør at representativiteten deres ikke strekker seg særlig lengre enn til nettopp den avdelingen. Jeg har likevel sett på det som nødvendig å bruke disse informantene, fordi det er så få i området med denne kompetansen.

### 3.3 Intervju

Jeg valgte å benytte et semistrukturert intervju i min undersøkelse. Et slikt intervju kjennetegnes ved at intervjueren følger en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men tillater oppfølgingsspørsmål og skifte av rekkefølge på spørsmålene etterhvert som intervjuet utvikler seg (Christoffersen og Johannesen, 2018, s. 79). Intervjuguiden (se vedlegg 1) lagde jeg på forhånd, der jeg fokuserte på å formulere spørsmål som rettet seg mot tema og problemstillingen min. Problemstillingen min er todelt. Den etterlyser både hvordan en bestemt lærergruppe tilrettelegger for en gruppe elever, og hva de tenker om å undervise denne gruppen. Av den grunn måtte spørsmålene rette seg etter begge disse sidene, altså

spørsmål om hva lærerne konkret gjør og refleksjonsspørsmål om deres opplevelser og erfaringer.

Intervjuguiden er inndelt i undertemaer jeg så på som relevant å utforske. Temaene tar for seg spørsmål om henholdsvis leserutiner, lesestrategier, motivasjon, kontroll av leseforståelse, og deres refleksjoner om det å undervise døve. I etterkant av transkriberingen, ordnet jeg situatene etter denne inndelingen, inkludert deres svar på eventuelle oppfølgingsspørsmål. I utgangspunktet valgte jeg vekk spørsmål som går på lærerens opplevelse av hvordan CI påvirker leseopplæringen og tegnspråkkompetansen til elevene. I ettertid ser jeg på svarene fra informantene at mulige konsekvenser av bruken av CI er et påtrengende tema, og jeg vil derfor ta opp temaet i min drøfting.

Intervjuet foregikk på informantenes arbeidsplass, i skjermede grupperom. På den måten foregikk intervjusituasjonen på en arena de kjente til, samtidig som vi unngikk distraksjoner fra f. eks andre lærere og elever. Jeg valgte å bruke lydopptak og filmkamera under intervjuet, alt etter om informanten var döv eller hørende slik at intervjuet skulle foregå på tale eller tegnspråk. En slik måte å registrere et intervju på er gunstig på den måten at intervjueren kan konsentrere seg om emne og dynamikk (Christoffersen og Johannessen, 2018, s. 205), i stedet for å for eksempel ta notater som kan være til hinder for en god flyt i samtalen. I ettertid transkriberte jeg lydopptakene og filmopptakene til nedskrevne notater.

### 3.4 Validitet, reliabilitet og mulige feilkilder

Dataene som blir samlet inn, er ikke selve virkeligheten men representasjoner av den (Christoffersen og Johannessen, 2018, s. 24.) For å sørge for at dataene blir behandlet og gjengitt så godt som mulig, er det nødvendig å være bevisst på at resultatet skal være reliabel og valid. At resultatene er valide, betyr at de er relevante for undersøkelsen. Validiteten kan forskeren styrke ved både å vær bevisst på hvilke spørsmål som stilles, og hvilke data som brukes. (Christoffersen og Johannessen, s. 24). Dette har jeg tatt hensyn til ved å bruke god tid på arbeidet med intervjuguide, og sørget for at spørsmålene jeg stiller er nøyaktige og knyttes direkte til problemstillingen. I tillegg har jeg i analysen sortert utsagnene til informantene etter det som er relevant og mindre relevant for oppgaven.

Reliabilitet henspiller på hvor pålitelig og nøyaktig resultatene er. Den påvirkes av hvilke data som brukes, måten den samles inn på, og hvordan den bearbeides (Christoffersen og Johannessen, 2018, s. 23.) Under min forskningsprosess har jeg vært bevisst på dette. Ved å

blant annet ikke gi informantene spørsmålene på forhånd, økes troverdigheten ved at de ikke kan forberede seg, men er nødt til å svare "fra levra". For å unngå unøyaktigheter og misforståelser i intervjusituasjonen, understreket jeg også muligheten informantene hadde til å spørre om noe var uklart. Det er viktig å være bevisst på mulige feilkilder som kan påvirke reliabiliteten. En faktor som vil være til stede i de fleste intervjuer, er risikoen for at informanten ikke gjengir sin virkelighet på en korrekt måte, slik at dataene blir feilaktige. I min undersøkelse kommer i tillegg risikoen om at informantenes svar kan være farget av at deres yrkesutøvelse inkluderer samhandling med personer fra en minoritetsgruppe. Av ulike grunner kan en som er tett tilknyttet en minoritet, som hørselshemmede er, forsøke å vinkle sin virkelighet på en måte som fremhever minoritetens status og posisjon. Da er det avgjørende at intervjueren er varsom på dette, for å styrke undersøkelsen reliabilitet.

### 3.5 Etikk rundt forskingen

I arbeidet med en forskningsundersøkelse, er forskeren pliktet til å følge visse etiske retningslinjer. Disse retningslinjene har blitt utarbeidet og nedskrevet av NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (Christoffersen og Johannessen, 2018, s. 41). Et viktig punkt er informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi. Det bygger blant annet på at personene som blir intervjuet skal bli informert om hva undersøkelsen går ut på, og ha rett til å bestemme selv om han/hun vil delta (Dalland, 2007, s.243). I tråd med dette sendte jeg ut et samtykkeskjema (se vedlegg 2) til skolen jeg kontaktet, der informasjon om undersøkelsen sto.

Forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv er en annen retningslinje utarbeidet av NESH. Dette innebærer at de som deltar i undersøkelsen har rett til innsyn i oppgaven, og rett til å endre på det som blir skrevet om dette for eksempel oppfattes som feilaktig eller grenseoverskridende for informanten. I tillegg skal informantene ikke kunne identifiseres, noe som forutsetter at forskeren utelukker personopplysninger som er sensitive eller identifiserte. Disse retningslinjene sørget jeg for å overholde, ved å informere informantene om deres rettigheter om rett til innsyn blant annet ved at de skulle få tilsendt oppgaven. Ved oppstarten av forskningsarbeidet sendte jeg også en søknad til Personvernombudet for forskning (NSD), slik at de kunne godkjenne at arbeidet mitt oppfyller kravene i personopplysningsloven.



## 4.0 Presentasjon av funn

I det følgende vil jeg ta for meg resultatene av undersøkelsen. Resultatene vil bli presentert etter samme tematiske inndeling som intervjuguiden. Jeg bruker I1, I2 og I3 når jeg siterer, som en forkortelse for informant 1, 2 og 3. Underveis vil jeg presentere min hypotese for de ulike temaene, og undersøke om de stemmer med de faktiske funnene.

### 4.1 Leserutiner

Informantene ble spurt om hvor mye tid som ble brukt på lesing, og hvilke konkrete rutiner de hadde for lesing og valg av lesestoff. Min hypotese var at fordi hørselshemmede trenger mer tilnærming til norsk ved lesing fordi de ikke får det (like godt) gjennom hørsel, bruker de mer tid på lesing. At de bruker mer tid enn den i den hørende gruppen, fikk jeg bekreftet da I2 fortalte at elevene hennes har to forsterkningstimer i uken: *«Dette er når de andre elevene har fremmedspråk. (...) Da bruker vi disse timene til ytterligere norskundervisning, og da bruker vi gjerne tiden på lesing.»* Hun forteller også at de har en hyllebok de har valgt selv, som de leser i når de har ledig tid. En annen rutine som blir presentert, er av I1: *«Vi har veiledet lesing hver uke. På mandag får de hver sin småbok, som vi går gjennom sammen. Vi prater først litt i forkant om tema og hva vi tror boka handler om. Så starter vi boka sammen, så leser de hjemme hver for seg. Fredagen leser de for meg, løser oppgaver og prater mer om boka.»* Alle informantene forteller at elevene både leser selvvalgt litteratur og litteratur valgt av lærer, og at variasjon i sjanger og modaliteter er viktig.

### 4.2 Lesestrategier

Lesestrategier er viktige verktøy for alle i leseopplæringen, og dermed var det ikke til å unngå å spørre informantene om hvilke konkrete lesestrategier de formidlet til elevene. På skolen informantene jobber på, bruker de et verktøy for lesestrategier som heter leselos. Det er et materiell utviklet av Universitetet i Stavanger, som skal hjelpe både lærer og elev med å få struktur på lesingen og utvikle elevenes lesekompetanse. Det består blant annet av oversiktlige modeller som viser ulike lesestrategier, slik som bison, nærlesing, skumlesing, høytlesing, opplevelseslesing og lesing for å lære (lesesenteret uis). Informantene forteller at de aktivt bruker leselos og at elevene er godt kjent med verktøyet.

Under denne bolken har jeg valgt å legge mest vekt på det som er spesielt for lesestrategier for hørselshemmede elever. I tråd med dette, var hypotesen min at lærere for hørselshemmede elever i større grad bruker repetisjon som strategi, slik at begrepene sitter. Følgende sitat fra I3 underbygger ideen om behovet for repetisjon: *«Vi vet ikke helt hvorfor det glemmes. Kan være*

*at hørende får det gjentatt, (...) De identifiserer ordene lett, fordi de har hørt det før i omgivelsene. Om døve lærer et ord, blir ikke ordet husket fordi de ikke får det repetert i hverdagen.»* Av konkrete rutiner og strategier som blir gjort her, forteller blant annet I1 at de har «ukens ord», der de fokuserer på et ord hver uke. I2 forteller at elevene har egne bøker de skriver ned begreper de møter som de ikke forstår, som de går gjennom hver uke. Hun tillegger denne aktiviteten et viktig poeng: *«Det å innse at man ikke har skjønt noe er også en prosess.»*

Informantene påpeker at det er viktig å prioritere tid på å repetere og gå gjennom begreper både på norsk og på tegnspråk. I2 forteller: *«Jeg merker også at ikke alle begreper er på plass på tegn. Det tar vi oss tid til- å bokstaverer og finne et godt tegn. Da får de en større forståelse for det, enn om vi bare bokstaverer og går videre.»*

#### 4.3 Motivasjon

Som nevnt er motivasjon en viktig side ved lesingen. Informantene ble spurt om hva slags inntrykk de hadde av lesemotivasjonen til elevene, og hvilke metoder de brukte for å styrke denne. Min hypotese er basert på den antakelse at det kan være vanskeligere å være motivert for å utvikle leseferdighetene på et språk som elevene har dårlig auditiv tilgang til og som ofte ikke er førstespråket, og at lærerne dermed bruker mer tid og flere metoder til å styrke motivasjonen.

Informantene understreker at det er svært variert hvor god motivasjon elevene har. I3 peker på utfordringer ved motivasjonen hos elevene: *«Noen er interesserte når vi forteller, men klarer ikke å lese om det på egenhånd. Mange synes det blir vanskelig og gir opp.»* Han legger til utfordringen ved å motivere dem til å diskutere lesestoffet: *«Det er ikke lett å få dem til å diskutere med hverandre heller, fordi de er så forskjellige og har så forskjellig oppfatning av ting. Det er da vanskelig å holde motivasjonen deres oppe til å snakke om lesestoffet.»* Han utvider denne tanken med en betraktning om forskjellen fra tidligere elever: *«Før 2000-tallet var det andre elevgrupper. De var opptatt av å fortelle hva som skjer ute. Vi diskuterte mye, nå er det vanskelig å motivere dem til å lese nyheter.»* I2 forteller om strategier hun bruker når hun opplever at motivasjonen butter imot: *«Noen synes det er vanskelig å konsentrere seg så lenge. Da må jeg inn og si at vi leser bit for bit, peker gjerne på et lite avsnitt som vi skal gå gjennom. (...) Små strategier må man bruke, der har jeg en stor fordel av at vi er en liten gruppe.»*

Alle informantene forteller at det er viktig for motivasjonen at elevene får lese bøker ut fra deres interesser og ferdigheter. Her er lærerne på banen og hjelper til med å velge ut lesestoff. Det blir også sagt at de snakker om gode og dårlige leseopplevelser, og at det er viktig å gi dem lov til å legge fra seg boken om den ikke fenger. Informantene forteller om ulike strategier de bruker for å styrke lesemotivasjonen. I1 forteller om hvordan hun engasjerer elevene til å lese: *«For eksempel når vi har om brev, forteller jeg om da vi sendte kjærlighetsbrev til guttene i klassen. De blir engasjerte, det blir en pålogging.»* Hun understreker videre at det er viktig for motivasjonen at elevene vet hvorfor de skal kunne lese: *«Jeg prøver å forklare dem hensikten med å lese tekstene de får. Av og til er det bare for å oppleve, andre ganger for å lære noe. De må lese for å forstå spilleregler, matoppskrifter, osv.»* I2 trekker frem fordelene av at de har muligheten til å delta i den hørende gruppen, og hvordan det å speile seg i andre kan øke motivasjonen: *«At de trekkes ut og ser hvordan andre leser, at andre leser (...). De får flere stemmer om det å lese, om andres tanker og meninger om lesestoffet. Det hjelper å høre at andre er interesserte, og se at det er overkommelig. (...) Hos oss er de bare tre, og på vidt forskjellige nivåer. De kan ikke sammenlignes omtrent, da tror jeg det er viktig at de får delta i en større gruppe.»*

#### 4.4 Kontroll av leseforståelsen

Jeg stilte spørsmål om hvordan de kontrollerer og overvåker at elevene forstår det de leser, og hvordan de går frem når leseforståelsen ikke er på plass. I og med at hos hørende elever kan læreren ta i bruk høytlesning for å høre etter på intonasjon og trykk som en indikator for leseforståelse, var min hypotese at informantene i større grad måtte bruke andre strategier. Jeg tok altså for gitt at informantenes elever ikke leste høyt, noe jeg fikk motbevist ved for eksempel følgende sitat fra I3: *«Vi har elever som leser høyt med stemme, som får god vurdering fra hørende skoler. Men de glemmer en ting- å sjekke om de forstår det de leser. Det kan være vanskelig for oss når de kommer hit og ikke forstår det de leser.»* I1 forteller: *«De elevene jeg har nå, kan fint lese forståelig med bare stemmen. Men jeg krever at de må ha tegn på samtidig, for da ser jeg om de kan de begrepene de leser.»* Informantene forteller altså at selv om de kan lese godt høyt, er ikke det nok for å kontrollere leseforståelsen. De får derfor elevene til å bruke tegn i tillegg til tale når de leser. Om eleven bruker feil tegn, eller ikke kan tegnet for et ord, tar de det som et tegn på at eleven ikke forstår det som blir lest. I2 eksemplifiserer dette: *«Et eksempel er å lese overskriften på et nytt kapittel i samfunnsfag. Der står det «verden og samfunn i kollisjonskurs». Da forstår vi at her*

*er det to ting som er i ferd med å kollidere. Men eleven kan for eksempel bruke tegnet for et kurs man går for å lære noe, da ser vi at her må vi stoppe opp og gå gjennom hva som egentlig står.»*

#### 4.5 Om det å undervise døve

Som en del av min problemstilling, inngikk det også spørsmål om lærernes refleksjoner om det å undervise døve. Jeg tenkte det ville være interessant å høre fra de som jobber tett på de hørselshemmede elevene, om deres refleksjoner om faktorer som bidrar til en god leseopplæring for hørselshemmede, og eventuelle muligheter og utfordringer de øyner i hverdagen. Her inngår også sitater fra andre spørsmål som er relevant i denne bolken. Alle informantene er utelukkende positive til at de hørselshemmede elevene kan bli gode lesere. I1 forteller: *«De hørende får mye gratis hele tiden, som våre ikke får. De må jobbe ekstra mye for å jobbe seg opp et ordforråd på samme nivå. Så det er mulig for dem å bli gode lesere, men det tar tid og arbeid.»* Det blir altså pekt på at muligheten for god lesekompetanse er der, men at de må ta hensyn til visse sider. I2 utdyper: *«Tror det er viktig å huske på at førstespråket deres er tegnspråk. Å lese noe som har en helt annen grammatikk, er annerledes for dem.»*

I og med at norsk er deres andrespråk og grammatikkunnskapene dermed ikke nødvendigvis er optimale, spurte jeg også om lærerne opplevde at grammatikkforståelsen kunne stå i veien for leseforståelsen. I1 forteller at denne opplevelsen ikke er der: *«Det de sliter med er mye bøyninger av verb, og bestemt og ubestemt form av substantiv. Jeg tror de forstår det som teksten forteller, selv om de ikke klarer å skrive grammatisk riktig bestandig.»* Dette utfordrer I2 med følgende sitat: *«Vi ser at de for eksempel ikke får med seg mengdeforhold, for eksempel om det er «stol» eller «stoler», fordi de ikke bøyer det slik på tegnspråk. (...) Også det med syntaks, det kan være vanskelig å se når en setning slutter, fordi også ordstillingen er ulik på de to språkene. (...) Da vil jeg si at det henger sammen med leseforståelsen.»* Hun tillegger en fremgangsmåte en kollega bruker: *«Hun snakker alltid tydelig og rent med stemme i all undervisning, slik at de hører riktige endinger, flertallsendinger og –et og –en (i substantiv), sånne ting vi ser de sliter med når de skriver.»*

Et gjennomgående trekk ved flere av de hørselshemmede elevene som alle informantene påpeker, er at de opplever en nedsatt evne til å reflektere og diskutere det som har blitt lest. I1 forteller at noen elever sliter med å gjenfortelle det som har blitt lest, men ofte ender opp med

å lese rett fra teksten. Hun forteller: «Da tror jeg det ikke har nådd helt inn, eller at de ikke er vant til å fortelle om noe med egne ord. Noe som ikke er opplevd eller skal gjøres, men om noe som er abstrakt. Det trenger de øving i.» I3 peker på en mulig faktor til dette: «Jeg tenker hjemmet har mye å si. Om det prates rundt bordet, barna får gjerne ikke det samme språkbudet som hørende får. Ikke alle foreldre er like gode i tegnspråk og snakker ikke nok med barna, de blir oversett. Barna blir ikke trent i å kommunisere og diskutere. (...) Det kan være vanskelig å sette i gang i skolen.»

Informantene ble også spurt om hvordan de opplevde kompetansen om leseopplæring av hørselshemmede er, både på skolen og i samfunnet generelt. Fordi denne gruppen elever er en minoritet i skolen, og i stadig endring, påpeker alle informantene at kompetansen er mangelfull. I1 forteller: «Nei, det er nok mye vi ikke vet. I noen tilfeller skulle vi også ønske at dette går kjappere, og vi lurer på om vi kunne gjøre dette på en måte som er mer effektiv.» I2 peker på behovet for ny kompetanse på området: «Kanskje vi trenger noe nytt også, fordi flere elever har CI. (...) De skal i dag i større grad fungere som hørende, og da er det kanskje lettere å glemme at de ikke er det.» Hun trekker også frem et håp om at kompetansen i kommunikasjonen hørende og hørselshemmede seg imellom skal bedres: «Håper vi kommer dit at de i større grad lærer seg å kommunisere med medelever og omvendt, slik at de kan øke sin kommunikative kompetanse. Vi må skape et godt rom for dette. De lærer enormt mye av å lære fra seg og snakke med hverandre. Hvis de kan snakke om tekster med hverandre, tror jeg det bidrar til mer motivasjon og forståelse.»

## 5.0 Drøfting

Målet med oppgaven har vært å undersøke hvordan lærere for hørselshemmede elever tilrettelegger for en god leseopplæring, og deres refleksjoner rundt dette. I denne drøftingsdelen av oppgaven vil jeg se på funnene jeg har gjort, og knytte dem opp til teori. Først vil jeg ta for meg de konkrete metodene informantene bruker i leseopplæringen og se dem i sammenheng med teori, før jeg går dypere inn på selve rammene for leseopplæring av hørselshemmede i lys av teori og funn.

### 5.1 Lærernes metoder

Når jeg nå ser nærmere på de konkrete metodene lærerne bruker, fokuserer jeg på det som er

spesielt for hørselshemmede elever. Det som skiller metodebruken fra opplæring av hørende elever, vil være en rød tråd i kapittelet.

For å vedlikeholde en god leseprogresjon hos elevene, forteller informantene at de bruker mye tid på å lese i timene. De har mye fokus på lesing i norsktimene, i tillegg til forsterkningstimer som de får som erstatning for andre timer, og bruker flittig hyllebøker som skal bygge opp om elevenes leseglede. En slik tilnærming til lesing, henger sammen med det at elevene har norsk som andrespråk. I likhet med andre minoritetsspråklige, vil gjentatt eksponering, som hyppig lesing, sørge for at veien til å få et fullt funksjonelt andrespråk blir kortere. I tillegg vil den hyppige lesingen bidra til å kompensere for en god språkforståelse i norsk som de hørselshemmede (med lav hørselsrest) går glipp av ved å ikke høre språket i dagligtalen.

Alle informantene forteller om konkrete rutiner de bruker for å repetere begreper, slik som ukens ord og bøker som elevene skriver ned ord de ikke forstår. I tillegg til slike konkrete rutiner, blir det også prioritert tid på å gå nøye gjennom ord når de blir introdusert, både på norsk og på tegn. Dette ser de på som nødvendig, fordi de opplever at elevene fort glemmer ord som blir formidlet til dem. Grunnen til at det glemmes, forklarer de på samme måte som Pritchard og Zahl- de får ikke ordet repetert via hørselen i hverdagen slik som hørende. Om et fagbegrep skal sitte, er elevene mer eller mindre avhengige av å repetere det selv. Informantene påpeker at en slik grundig gjennomgåing av begreper tar ekstra tid, og man kan spekulere i om en slik «pugging» av begreper kan gå utover motivasjonen til elevene. Likevel påpekes det at en slik metode er høyst nødvendig for elevenes begrepsinnlæring.

Som en strategi for å kontrollere at elevene forstår det de leser, forteller alle informantene at de får elevene til å lese høyt for dem med stemme og tegn samtidig når elevene skal lese for dem. Det at elevene kan lese fint og forståelig med stemme, kan man peke på som en fordel den økte forekomsten av CI har ført med seg. Det at lærerne krever at elevene bruker tegn i tillegg, viser at de er bevisste på at det at elevene kan lese høyt, kun sier noe om avkodingen og ikke leseforståelsen. Ved å bruke tegn i tillegg, kan læreren se om eleven kan tegnet på ordene som blir lest eller om riktig tegn blir brukt, og bruke det som en indikator på leseforståelsen. Det blir altså tatt i bruk en slags dobbel høytlesning av teksten, gjennom både en gestuell og en vokal formidling. Dette er en fordel som kan brukes i den hørselshemmede skolen, som vi ikke kan spore hos hørende eller andre minoritetsspråklige med vokalt-auditive språk.

### 5.1.2 Hvordan motivere elevene?

Ifølge leseformelen jeg har presentert i teoridelen, er motivasjon en avgjørende faktor for god leseutvikling. Som lærer kan man spille en viktig rolle i å bygge opp motivasjonen, noe informantene gjennom sine beskrivelser av sin yrkesutøvelse viser at de er bevisst på. De forteller at de opplever store variasjoner i grad av motivasjon hos elevene, slik som man gjerne også opplever i hørende klasser. I og med at informantene underviser i såpass små grupper, kan man trekke slutninger om at de har bedre anledning til å motivere hver enkelt elev. Med hypotesen min i bakhodet om at et godt grunnlag for motivasjon blir ekstra viktig når man skal lese på et andrespråk, kan man derfor anta at den ekstra anledningen til å motivere hver enkelt er nødvendig. Denne tanken kan underbygges ved I3 sitt utsagn om elever som blir engasjert når læreren forteller om noe, men gir opp når de skal lese videre selv. Dette kan tolkes som at noen synes det blir vanskelig å holde motivasjonen oppe når møtet med en tekst går fra førstespråket, som er tegnspråk, til å lese videre på andrespråket.

For elever som strever med motivasjonen, blir det for eksempel fortalt av I2 at hun bruker små strategier som å veilede dem gjennom teksten og gi dem lov til å lese bit for bit av gangen, og hoppe frem til biter av en tekst som er mer spennende. Dette er for elever som ut fra ferdighetsnivå ikke mestrer ennå å lese lengre tekster. Slike strategier kan vi betegne som strategier for å bygge opp en ytre motivasjon. Elever som i utgangspunktet ikke viser interesse for lesingen, motiveres ved å lese bit for bit, slik at lesingen blir overkommelig. Denne elevtypen karakteriseres gjerne ved at de ikke hovedsakelig ser på lesing som en kilde til opplevelse og lærdom, men noe man må gjøre når man er på skolen. Selv om det er bred enighet om at en indre motivasjon er den beste veien til læring, er det i slike tilfeller nødvendig å spille på en ytre motivasjon før den indre motivasjonen blir tent.

Hvordan stimulerer man da til en indre motivasjon? Som jeg har sitert Roe i teoridelen, kan en ren leseglede bidra til en god indre motivasjon, ved at elevens drivkraft til å lese for eksempel er å oppleve en spennende bok. Å bygge opp om lesegleden, gjør informantene ved å la elevene lese bøker som interesserer dem. Det at de kjenner elevene så godt, gjør at de lettere kan veilede elevene i valg av lesestoff. De formidler også til elevene at ikke alle bøkene fenger, og da er det lov å legge de fra seg. Slik blir lesing noe elevene ser på som lystbetont.

Roe beskriver også at det at vi forstår hensikten med lesingen og hvorfor det er viktig å forstå det vi leser, er en viktig drivkraft. Denne veien til indre motivasjon ser vi informantene bruker, slik som i I1 sitt utsagn om at hun prøver å formidle til elevene hvorfor de skal lese

forskjellige tekster, og hvorfor lesing er viktig. Kan man lese, kan man lære seg alt- for eksempel spilleregler og matoppskrifter. Denne innsikten blir forsterket når de blir tatt ut i den større, hørende klassen, hvor de får flere jevnaldrende å speile seg i, som også forteller om deres erfaringer med lesing.

## 5.2 Rammer for leseopplæringen for hørselshemmede

Informantene forteller om visse forhold og rammer de må ta utgangspunkt i når de driver leseopplæring for hørselshemmede. Videre vil jeg drøfte disse rammene med utgangspunkt i deres svar i lys av teori.

### 5.2.1 En tospråklig opplæring

I tråd med læreplanen for hørselshemmede er informantene opptatt av et fokus på en parallell opplæring i norsk og tegnspråk. Fordi disse elevene følger §2-6, er dette noe de har rett på. Denne retten bygger blant annet på ideen om at for å utvikle språkferdigheter i et nytt språk, må man ha et godt utviklet førstespråk. For en god opplæring i og på tegnspråk, sørger informantene derfor for å aktivt bruke tegnspråk i undervisning og i diskusjoner i klassen. Et eksempel på en konkretisering av en parallell opplæring i leseopplæringen, ser vi når I2 forteller om begrepsinnlæring. Når elevene møter på et nytt ord, bruker hun tid på både å bokstavere ordet, forklare betydningen, og lære dem tegnet for ordet. Om ordet mangler et tegn, bruker de tid på å finne et godt tegn. Slik blir begrepet innlemmet i både det norske og tegnspråklige begrepsapparatet.

Selv om opplæringen i tegnspråk og norsk altså skal foregå parallelt, peker I2 likevel på at det er viktig å huske at det er tegnspråk som er førstespråket (for mange) og at det er annerledes for dem å lese på et språk som har en helt annen grammatikk. Dette er et viktig hensyn å ta i leseopplæringen. Informantene uttrykker likevel en uenighet i hvorvidt grammatikkforståelsen påvirker leseforståelsen. Dette spørsmålet trekker inn sammenhengen mellom lesing og skriving- hvor viktig ferdighetene i å skrive et språk har å si for leseferdighetene i språket. Selv om en av informantene uttrykker at hun ikke opplever at grammatikkferdighetene går på bekostning av leseforståelsen, kan man likevel trekke slutninger om at jo bedre en person skriver et språk, jo mindre friksjon vil det være i lesingen. Videre kan man da trekke slutninger om at om informanten ikke opplever at skriveferdighetene påvirker leseforståelsen noe særlig, er elevenes ferdigheter i skriving tilstrekkelige nok til at de forstår det teksten



forteller. Det er likevel et poeng å belyse II sine betraktninger om at leseforståelsen kan bli forstyrret ved at elevene for eksempel strever med elementer i syntaks og bøyning i norsk. De grunnleggende forskjellene i grammatikken til de to språkene kan gjøre at elevene for eksempel ikke får med seg den semantiske betydningen av et ord som er bøyd etter norsk grammatikk. Med tanke på den økte forekomsten av CI, er det derfor interessant å se på framgangsmåten for å øke grammatikkforståelsen en kollega av henne velger å bruke. Å bevisst snakke tydelig og uttale bøyingsmorfemer, for eksempel endinger i substantiv i entall, bestemt form, for å øke den morforlogiske bevisstheten via hørselen, vil i så fall kun være effektivt om eleven har en tilstrekkelig hørselsrest. Slik kan vi si at CI og den hørselsgevinsten den fører med seg, gir muligheter for at eleven i større grad kan få økt norsk språkforståelse gjennom hørselen.

Siden CI gjorde sitt inntog og er blitt et høyst vanlig alternativ for foreldre for hørselshemmede barn i dag, har det blitt uttrykt bekymring over tegnspråkets status og fremtid. På generelt grunnlag hører hørselshemmede i dag betydelig bedre enn før. Det er ikke lengre selvsagt at foreldre velger en tidlig tegnspråkopplæring for sine hørselshemmede barn, slik at færre velger å følge §2-6 og at tegnspråk er i dag for flere et andrespråk. (Statped, 2014, s. 29) Diskusjonen om tegnspråkopplæring og CI er omfattende, og på grunn av oppgavens omfang går jeg ikke dypt i denne materien. Det er likevel forhold ved temaet og svar fra informantene som gjør det relevant å trekke inn temaet når vi ser på den tospråklige opplæringssituasjonen i dag. Dette kommer jeg tilbake til når jeg i neste avsnitt tar for meg betydningen av språklig stimulering.

### 5.2.2 Betydningen av språklig stimulering og hvordan situasjonen er i dag

Jeg har i min teoridel skissert at en god tilgang til et språkmiljø og en utvikling av kommunikativ kompetanse fra tidlig alder er viktige forutsetninger for utviklingen av gode leseferdigheter. Informantene uttrykker ganske samstemt at de har varierte opplevelser av elevenes kommunikative kompetanse. Dette kommer til uttrykk i en del av elevenes manglende evne til å diskutere og reflektere. Grunnen til at disse elevene har utfordringer med dette, mener informantene er manglende trening i dette i hjemmet. Dette kan for eksempel komme av at foreldrene ikke behersker tegnspråk godt nok og bruker det lite, noe som dermed går utover barnets språklige stimulering.

I hvilken grad hørselshemmede i dag får tilgang til et rikt språkmiljø som vil gi språklig stimulering utenfor hjemmet, er også til diskusjon. I Norges Døveforbund og Hørselshemmede barns organisasjon sitt innspill til språkmeldingen, uttrykker de sin frykt for at tilgangen unge hørselshemmede har til tegnspråk er lav. De viser til forskning som beskriver at flere unge hørselshemmede sliter med språkdeprivasjon, altså mangel på språklig stimulering. Dette forklares blant annet med mangelen på tegnspråkmiljøer og opplæring i tegnspråk i dag, og de understreker at en opplæring i tegnspråk, med eller uten CI, er det sikreste kortet for en god språklig utvikling. (NDF og HHBO, 2019, s. 1.) Det har foregått nedleggelse av spesialskoler for døve de siste årene (Norges Døveforbund, 2018, s. 30), og i innspillet til språkmeldingen påpekes det at den generelle tegnspråkkompetansen i skoler der trengs i dag, er for lav. I tillegg fører det at flere hører bedre og i større grad velger å følge den ordinære opplæringen, til at elevgruppene som følger §2-6 blir mindre. Slike forhold gjør at tilgangen til tegnspråklige miljø blir lavere, og den nødvendige språklige stimuleringen deretter.

Konsekvenser den økte forekomsten av operasjon av CI har å si for opplæring og tegnspråkferdigheter, er som nevnt en pågående diskusjon. Man kan med de overnevnte endringene i bakhodet, likevel peke på at en indirekte konsekvens av denne økte forekomsten, er at færre har tegnspråk som førstespråk og at tegnspråkmiljøer blir mindre som følge av dette. Dette kan slå uheldig ut for hørselshemmede som har behov for en godt språkmiljø for en god språklig stimulering. Med betraktningen fra I3 om at han opplevde at elever før 2000-tallet viste en høyere kommunikativ kompetanse ved at de var mer interesserte i å diskutere, kan man dermed spekulere i om dette har en sammenheng med en lavere tilgang til tegnspråkmiljøer i dag.

### 5.2.3 En mangfoldig gruppe

Gjennomgående i intervjuene med informantene, påpeker de at det er vanskelig å svare noe generelt om elevenes leseferdigheter, fordi de er såpass forskjellige. I likhet med hørende elever, stiller de ulikt når det gjelder bakgrunnskunnskaper, evner og interesser. I et språkutviklingsperspektiv er hørselshemmede mer avhengig av tilgang til tegnspråk fra tidlig alder, fordi de ikke får språk «gratis» gjennom ørene. Man kan derfor påstå at hvor mye språk det hørselshemmede barnet møter som barn, er såpass avgjørende for videre språklig og kognitiv utvikling at det kan gi mer varierte utslag. Grad av hørselsrest hos elevene, er også svært forskjellig. I tillegg kan forskjellige årsaker for hørselshemmingen bidra til en variert

elevgruppe. Hos noen kommer hørselshemmingen som følge av ulike syndromer, noe som da kan medfølge andre utfordringer når det kommer til leseutvikling. Den hørselshemmede elevgruppen kan med disse forholdene i bakhodet derfor karakteriseres som en mangfoldig gruppe.

Mangfoldigheten utspiller seg i en relativt liten gruppe. Informantene peker på både negative og positive sider ved å undervise for en liten, heterogen gruppe. I3 peker på at fordi de er så få og har så forskjellige evner og oppfatninger av ting, blir det vanskelig å få dem til å diskutere med hverandre. Det blir vanskelig å finne en fellesnevner som passer hele gruppen.

Utfordringen med at de har få medelever å speile seg i, forteller I2 at hun møter ved å av og til ta dem ut i den større, hørende gruppen. Hun karakteriserer hennes elever som å være på vidt forskjellige nivåer og som nesten ikke kan sammenlignes. Å delta i den større gruppen innimellom, vil dermed gi dem flere jevnaldrende å speile seg i.

En klar positiv side ved det å undervise for en liten gruppe, er at det gir bedre muligheter for å tilpasse opplæringen for hver enkelt på en god måte. Denne fordelene trekker alle informantene frem som viktig i deres undervisning. Tilpasset opplæring er et viktig prinsipp i undervisning, og retten om denne står nedfelt i Opplæringsloven. Det handler om å justere og tilrettelegge undervisningen slik at den utfyller hver enkelt elevs behov (Utdanningsdirektoratet, 2018). I leseopplæringen forteller informantene at de benytter det at de er så få til å bruke tid på å vurdere leseforståelsen og overvåke lesingen til hver enkelt, og tilpasse tekster ut fra elevenes interesser og evner. Det å for eksempel sitte og veilede en elev som strever med motivasjon i lesing ved å lese bit for bit sammen slik I2 forteller, ville vært en større utfordring om gruppen var stor. Slik bidrar den lille elevgruppen til at arbeidet med en tilpasset opplæring blir bedre. Siden elevene er såpass forskjellige, er opplæring tilpasset hver enkelt elev høyst nødvendig.

## 5.0 Avslutning

I arbeidet med oppgaven har det vært viktig for meg å se på hva som spesielt for den hørselshemmede elevgruppen i forhold til hørende elever når det gjelder leseopplæring. En slik undersøkelse bygger på det teoretiske grunnlaget om hva som eventuelt skiller hørende og hørselshemmede når det kommer til forutsetninger for lesetilegnelse. Med dette teoretiske

grunnlaget i bakhodet, har jeg gjennom min intervjuundersøkelse satt fokus på hvordan lærere for hørselshemmede driver sin leseopplæring for sine elever. Metoder som lærerne bruker for hørselshemmede som skiller seg fra metoder som brukes for hørende, har dermed sitt grunnlag i at hørende og hørselshemmede har visse, ulike forutsetninger for å bli gode lesere. I undersøkelsen min har jeg også vært ute etter lærernes refleksjoner rundt det å undervise hørselshemmede i lesing. Fra svarene av informantene kommer det frem at selv om hørende og hørselshemmede stiller med ulike forutsetninger, har de likevel de samme mulighetene til å bli gode lesere. En slik holdning henger sammen med grunnen som jeg nevnte innledningsvis til at flere hørselshemmede i de siste årene har blitt gode lesere og fått en akademisk utdanning: et endret fokus fra å se på hørselshemmingen i seg selv som en grunn til en forsinket utvikling, til å se på hvordan opplæringen kan tilpasses den hørselshemmedes forutsetninger slik at de får tilstrekkelig utbytte av den. Tar opplæringen sikte på å tilfredsstillere elevenes språklige behov og utnytte elevenes sterke sider, ved å ta i bruk kunnskapen om hva som særpreger hørselshemmede elever, får hørselshemmede elever like muligheter som hørende til å bli gode lesere.

Ut fra funnene fra undersøkelsen og i arbeidet med oppgaven, har jeg erfart hvor påtrengende situasjonen med den økte forekomsten av CI er når vi snakker om leseopplæring for hørselshemmede. Som et relativt nytt fenomen, gjør dette at opplærings situasjonen går i en retning som på en måte er usikker. Informantene uttrykker at de opplever en mangel på kompetanse, noe som kan henge sammen med at situasjonen for en relativt liten gruppe er i endring. Nyere kompetanse på området kan sies å trenge for en gruppe elever som har vokst – elever med CI som gjør at de hører relativt godt, men som likevel har behov for tilrettelegging. Som en av informantene sa: «*De skal i dag i større grad fungere som hørende, da er det lett å glemme at de ikke er det.*» Den økte forekomsten av hørselshemmede med CI som blant annet gjør at færre velger å følge paragraf 2-6, har fått flere til å bekymre seg over tegnspråkets fremtid. Som nevnt, er det en diskusjon om hvordan tegnspråk skal brukes i opplæringen for elever som hører relativt godt. Det kan likevel påpekes at dagens situasjon med mindre tegnspråkmiljø som gir liten språklig stimulering for mange hørselshemmede, gjør at man i videre utvikling av kompetanse og leseopplæring for hørselshemmede, bør vektlegge å fortsette med en tospråklig undervisning der norsk og tegnspråk skal brukes parallelt.

## Kildeliste

Christoffersen, L & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dalland, Olav. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal Akademisk: Oslo.

Fiksdal, B. & Nervik, E. (2009). *Lese- og skriveopplæring for elever med hørselstap*. (u.s.) Møller Kompetansesenter.

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden- Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kuldbbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.

Norges Døveforbund. (2018). *Norges Døveforbund 1918-2018*. Oslo: Norges Døveforbund

Norges Døveforbund & Hørselshemmede barns organisasjon. (21.05.2019). *Innspill til stortingsmeldingen*. Hentet fra: <https://www.doveforbundet.no/nyheter/2019/05/21/innspill-til-sprakmeldingen>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pritchard, P. & Zahl, T. (2010). *Veiene til en god bimodal tospråklighet hos døve og sterkt tunghørte*. (u.s.) Statped Vest.

Roe, Astrid. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Schröder, O. (2006). *Tegn som språk*. Oslo: Gyldendal.

Statped. (03.02.2017). *Cochleaimplantat – CI*. Hentet fra:

<https://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/horsel/tilrettelegging/cochleaimplantat-ci/>

Statped. (19.09.2016). *Døvekultur – hva er det?* Hentet fra: <https://www.sansetap.no/voksne-horsel/deltakelse/dove-dovhet-dovekultur/dovekultur-hva-er-det/>

Statped. (2014). *CI – og hva så?* Hentet fra:

<https://www.statped.no/globalassets/fagomrader/horsel/horsel-2/dokumenter/ci---og-hva-sa---rapport-5-2-14.pdf>

Traavik, H. & Jansson, B. K. (2013). *Norsk boka 1*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (u.å.) *Læreplan i norsk tegnspråk*. Hentet 04.05.19 fra:

<https://www.udir.no/kl06/NOR4-02/Hele/Formaal>

Zahl, T. (2008). *Kunsten å tilrettelegge for utvikling av leseferdigheter for barn som hører dårlig*. Trondheim, Møller Kompetansesenter.

Østebø, V. (1992). *Om lesing og leseprosesser for døve*. Oslo: Gyldendal

## 6.0 Vedlegg

### 6.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

<b>Uformell prat</b>	<i>Før jeg setter på kameraet/starter å notere, har jeg satt av litt tid til uformell prat.</i>	
<b>Innledning</b>	<i>Jeg forteller om prosjektet mitt og presenterer temaet.</i>	5 min
<b>Innledende spørsmål</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvilket trinn er du lærer for?</li><li>- Hvor lenge har du jobbet som lærer for døve/hørselshemmede?</li><li>- Hva slags tegnspråkerfaring har du?</li></ul>	5 min
<b>Nøkkelspørsmål</b>	<p>Lesing- mengde og type</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvor mye tid bruker elevene på lesing i undervisningen?</li><li>- Hvor mye av lesestoffet er bestemt av lærer, kontra bestemt av elevene selv?</li></ul> <p>Lesestrategier</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hva slags lesestrategier formidler du til elevene?</li><li>- Hvilke lesestrategier opplever du blir mest brukt?</li><li>- Hvordan bruker du repetisjon som en del av leseopplæringen?</li><li>- Hvordan gjennomgår dere det som har blitt lest i etterkant? (F. eks diskusjon, spørsmål)</li><li>- I hvor stor grad er det eleven som styrer lesesamtalen?</li></ul> <p>Motivasjon</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hva slags inntrykk har du av lesemotivasjonen til elevene?</li><li>- Hva slags metoder bruker du for å styrke lesemotivasjonen og skape engasjement for lesing?</li></ul> <p>Kontroll</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hva slags metoder bruker du for å kvalitetssikre leseforståelsen?</li></ul>	30 min

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan går du fram når du opplever at leseforståelsen ikke er på plass?</li> </ul> <p>Om døve/hørende</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tenker du at døve elever har andre forutsetninger enn hørende til å bli en god leser? Hvorfor/hvorfor ikke?</li> <li>- Opplever du på noe vis at grammatikkunnskapene står i veien for leseforståelsen?</li> <li>- Får dere/har dere fått noen form for kursing i leseopplæring for døve?</li> </ul>	
<b>Avsluttende spørsmål</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opplever du at kompetansen om leseopplæring for døve/hørselshemmede i dag er tilstrekkelig? På skole- og samfunnsnivå?</li> <li>- Har du selv noen erfaringer om faktorer som bidrar til at den døve/hørselshemmede leseren blir en god leser? (F. eks klassestørrelse, hvorvidt tegnspråk er førstespråket, kommunikativ kompetanse)</li> <li>- Hva synes du selv er viktig i en god leseopplæring for døve/hørselshemmede?</li> <li>- Har du noe mer du vil tilføye?</li> </ul>	5 min



## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***”Leseopplæring for døve og hørselshemmede”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere for døve og hørselshemmede driver leseopplæring etter den første leseopplæringen, og deres refleksjoner rundt dette. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Forskningsprosjektet er en del av bacheloroppgaven jeg skriver som tredjeårsstudent i lærerutdanningen ved Høyskolen på Vestlandet. Jeg valgte å skrive oppgave i faget norsk, og ville se nærmere på sider ved det å være lærer for døve elever.

Leseopplæring er en viktig del av norskfaget. I første omgang handler det om å sørge for at elevene knekker lesekoden, og at lesingen er automatisert. Hvordan går man så videre frem i leseopplæringen? Hva er viktig å fokusere på? Er det noen forskjeller mellom døve og hørende elever på hvordan den andre leseopplæringen skal drives? Sentrale temaer vil blant annet være motivasjon, leseengasjement, lesestrategier og kvalitetssikring av leseforståelsen.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Lærerutdanningen ved Høyskolen på Vestlandet avdeling Bergen er ansvarlig for forskningsprosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta, fordi du er eller har jobbet som lærer for hørselshemmede i grunnskolen. Via kontakt med avdelingsleder på skolen du jobber på, får jeg informasjon om hvem som kan være aktuelle i mitt forskningsprosjekt. Jeg sikter mot å bruke fire informanter i prosjektet.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Metoden jeg bruker for å samle inn data fra informantene, er intervju. Fordi jeg regner med at noen av intervjuene kan være påkrevd å være på tegnspråk, bruker jeg videokamera for å ta opp samtalen. Om du ikke vil bli filmet, kan jeg notere samtalen på papir underveis i stedet.

Intervjuet er regnet til å vare omtrent 45 minutter. Det er et semistrukturert intervju, der jeg vil ta opp spørsmål om blant annet fokus på lesing i timene, lesestrategier, motivasjon og kontroll av leseforståelsen.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Min veileder på skolen, Kjartan Sørland, vil ha tilgang til dataene jeg samler inn.

Videoopptakene vil bli slettet etter at jeg har transkribert dem til tekst.

Ingen personlig informasjon vil bli beskrevet i oppgaven, kun informasjon om at du er eller har vært lærer for hørselshemmede.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.19. Da vil all informasjon utover dataene jeg har samlet inn og videopptakene være slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- Å få rettet personopplysninger om deg,
- Få slettet personopplysninger om deg,
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- Å få sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen på Vestlandet ved veileder Kjartan Sørland ([kjartan.sorland@hvl.no](mailto:kjartan.sorland@hvl.no)), eller meg, Lovise Sørensen ([loviseas@hotmail.com](mailto:loviseas@hotmail.com))
- Vårt personvernombud: Halfdan Mellbye ved Høgskolen på Vestlandet ([personvernombud@hvl.no](mailto:personvernombud@hvl.no))
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Kjartan Sørland

Student  
Lovise Sørensen

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Leseopplæring for døve og hørselshemmede», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.06.18

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)