



Høgskulen på Vestlandet

Norsk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUNO550-0-2024-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato: 01-05-2024 09:00 CEST
Sluttdato: 15-05-2024 14:00 CEST
Eksamensform: Masteroppgave - Bergen
Termin: 2024 VÅR2
Vurderingsform: Norsk 6-trinns skala (A-F)
Flowkode: 203 MGUNO550 1 O 2024 VÅR2
Intern sensor: (Anonymisert)

Deltaker

Kandidatnr.: 122

Informasjon fra deltaker

Antall ord *: 20113

Egenerklæring *:

Ja

**Jeg bekrefter at jeg har
registrert**

oppgavetittelen på

norsk og engelsk i

StudentWeb og vet at

denne vil stå på

vitnemålet mitt *:

Ja

Gruppe

Gruppenavn: (Anonymisert)
Gruppenummer: 10
**Andre medlemmer i
gruppen:** Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller of

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Døve bimodalt tospråklege elevar og norsk morfologi

Ein kvalitativ studie av utvalde grammatikkmønster i fire elevtekstar

Deaf bimodal bilingual students and Norwegian morphology

A qualitative study of chosen patterns of grammar in four student texts

Emma Cecilie Glomset

Masteroppgåve i norsk GLU 5-10 (MGUNO550)

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Rettleiarar: Ingvil Brügger Budal & Giorgia Zorzi

15. mai 2024

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Samandrag

Norsk teiknspråk står svakt som opplæringspråk, og det er kritisk mangel på forskingsbasert kunnskap om tospråkleg opplæring som vil gje døve barn tilgang til norsk teiknspråk og norsk. Døve med teiknspråk som førstespråk må lære seg eit skriftspråk basert på ein modalitet dei ikkje sansar: lydar. Denne oppgåva vil ta føre seg korleis døve bimodalt tospråklege barn skriv norsk skriftspråk ved å sjå på utvalde grammatikkmønster i fire elevtekstar. Vidare vil oppgåva ta føre seg kva didaktiske implikasjonar desse språklege mønster har.

Norsk teiknspråk og norsk er to ulike språk basert på ulike modalitetar, eitt visuelt-gestuet og eitt oralt-auditivt. I tillegg til modalitetsskilnadane har også språka ulike grammatiske normer og reglar. Døve bimodalt tospråklege barn må lære eit språk med annleis grammatikk – og med dette kjem eit særskilt sett utfordringar. Elevtekstar reknast for å vere utstillingsvindauger for kva språkkompetanse elevar har. Denne oppgåva nyttar ein kvalitativ studie av utvalde grammatikkmønster i fire elevtekstar for å forklare elevane sin skriftspråklege kompetanse.

Analysen indikerer at døve bimodalt tospråklege barn har andre grammatiske avvik i skriftspråket enn høyrande barn. Dei fleste avvika er relaterte til ordklassane substantiv, verb og preposisjonar. Eg forsøker å forklare desse avvika med eit perspektiv på grammatikken i norsk teiknspråk, og argumenterer for at elevane skriv norsk skriftspråk med kryssaktivering av norsk teiknspråk.

Eg vonar at denne oppgåva kan vere eit bidrag til korleis vi betre kan tilpasse norskundervisninga for teiknspråkselevar.

Abstract

Norwegian sign language has a weak position with regards to language of instruction and there is a critical lack of research-based knowledge about bilingual learning that will provide deaf children with access to Norwegian sign language and Norwegian. Deaf students with sign language as their first language is expected to learn a written language based on a modality they cannot sense: sounds. This thesis will focus on how deaf bimodal bilingual children write in the Norwegian written language, by looking at chosen patterns of grammar in four student texts. Furthermore, this thesis will discuss the didactic implications of these patterns of language.

Norwegian sign language and Norwegian are two different languages based on different modalities, one visual-gestural and one oral-auditory. In addition to the modality differences, the languages also have different grammatical norms and rules. Deaf bimodal bilingual students must learn a language with different grammar – and with this comes a specific set of challenges. Student texts are considered displays of the language competence students have. This thesis uses a qualitative study of selected grammatical patterns in four student texts to explain the students' written language competence.

The analysis indicates that deaf bimodal bilingual children have different grammatical deviations in written language than hearing children. Most of the deviations are related to the word classes nouns, verbs and prepositions. I attempt to explain these deviations with a perspective on the grammar of Norwegian sign language and argue that the students write Norwegian written language with cross-linguistic transfer from Norwegian sign language.

I hope that this thesis can contribute to how we can better adapt Norwegian instruction for sign language students.

Forord

Plutselig var fem år som lærarstudent ved Høgskulen på Vestlandet over – der spesielt det siste året har vore utruleg lærerikt og ganske utfordrande. Det er ein spanande prosess å arbeide med eit så stort prosjekt som ei masteroppgåve over så lang tid. Eg hadde aldri klart det utan dei flotte menneska eg har rundt meg.

Hjarteleg takk til dei to dyktige rettleiarane mine: Ingvil Brügger Budal og Giorgia Zorzi, som begge har motivert meg gjennom heile prosessen. Eg set stor pris på dei gode tilbakemeldingane eg har fått undervegs – det er dykk som har peika meg i riktig retning.

Tusen takk til Anniken for dei lange og latterfylte telefonsamtalane innimellom skrivinga – dei minna tek eg varmt vare på. Eg gler meg allereie til du kjem til Ålesund på besøk.

Takk til mamma og pappa som i oppveksten min har vore opptekne av at me tre døtrene skal få ta del i døvesamfunnet – der har eg møtt og blitt kjend med mange fantastiske folk. Eg kjenner meg stolt og privilegert over å kunne seie at norsk teiknspråk er morsmålet mitt.

Tusen takk til Sander som har hatt trua på meg når eg har tvilt på meg sjølv. Det gode humøret ditt og dei artige, spontane kommentarane dine set eg stor pris på. Eg ser fram til å ta fatt på rolla som forelder saman med deg.

Bergen, mai 2024

Emma Cecilie Glomset

Innhald

| | |
|---|-----------|
| 1. Introduksjon | 1 |
| 1.1 Fakta og forskingsbehov | 2 |
| 1.2 NOU 2023: 20 – Tegnspråk for livet..... | 4 |
| 1.3 Problemstilling | 5 |
| 1.4 Omgrepsavklaring | 6 |
| 1.5 Oppbygging av oppgåva..... | 8 |
| 2. Teoretisk rammeverk | 10 |
| 2.1 Skilnadar mellom norsk teiknspråk og norsk..... | 10 |
| 2.2 Morfologi | 12 |
| 2.2.1 Substantiv | 12 |
| 2.2.2 Verb | 14 |
| 2.3 Særtrekk ved norsk teiknspråk | 15 |
| 2.3.1 Lokalisasjon erstattar preposisjon | 15 |
| 2.3.2 Munnstilling og ordbilete | 16 |
| 2.4 Skrivning i læreplanane..... | 17 |
| 2.5 Literacy-kompetanse | 18 |
| 2.5.1 Teiknspråk i eit skriftbasert samfunn | 19 |
| 2.6 Den bimodale tospråklege utviklinga..... | 19 |
| 2.6.1 Transfer..... | 21 |
| 2.6.2 Simultan og suksessiv tospråklegheit..... | 22 |
| 2.6.3 Cummins tospråklegheit..... | 22 |
| 2.6.4 Mellomspråk..... | 23 |
| 2.6.5 Bimodalt tospråklege elevar si tidlege språkutvikling | 24 |
| 2.7 Forsking på bimodalt tospråklege barn og skrivefeil | 24 |
| 3. Metode | 27 |
| 3.1 Kvalitativ studie | 27 |
| 3.2 Elevtekstanalyse | 28 |
| 3.2.1 Inngangar til elevtekstanalyse | 28 |
| 3.2.2 Deskriptiv og normativ tilnærming | 29 |
| 3.3 Datainnsamling..... | 30 |
| 3.3.1 Utval | 31 |
| 3.3.2 Søknad til SIKT..... | 32 |

| | |
|--|-----------|
| 3.3.3 Skriveoppgåva | 33 |
| 3.4 Analyseprosessen | 34 |
| 3.4.1 Induktiv og deduktiv metode..... | 35 |
| 3.5 Validitet og reliabilitet..... | 36 |
| 3.6 Etske omsyn | 37 |
| 4. Analysedelen | 39 |
| 4.1 Substantiv | 40 |
| 4.2 Verb | 43 |
| 4.3 Preposisjonar | 44 |
| 4.4 Oversikt over grammatiske avvik | 45 |
| 5. Diskusjon..... | 47 |
| 5.1 Substantivavvik | 47 |
| 5.2 Verbavvik..... | 49 |
| 5.3 Preposisjonsavvik..... | 50 |
| 5.4 Kryssaktivering av språk i skriveprosessen | 51 |
| 5.5 Didaktiske implikasjonar..... | 52 |
| 6. Konklusjon..... | 55 |
| 6.1 Vegen vidare | 55 |
| 7. Litteratur..... | 57 |
| Vedlegg 1: Infoskriv og samtykkeskjema..... | 64 |
| Vedlegg 2: Transkriberte elevtekstar..... | 67 |
| Elevtekst A | 67 |
| Elevtekst B | 68 |
| Elevtekst C | 69 |
| Elevtekst D | 70 |

1. Introduksjon

«Høyrende i øyrene, döv i magen» skildrar godt korleis det er å vekse opp som CODA, born av døve foreldre. Teiknspråket, kulturen og fellesskapet er ein del av oss sjølv om vi har høyrslle. Det var ikkje før eg vart eldre eg skjønnte at mange andre trudde vi var en «annleis» familie fordi foreldra mine var døve. Eg vart stadig overraska over alle dei rare spørsmåla folk hadde om døve, fordi for meg handla det stort sett berre om at vi veksla mellom to ulike språk heime, norsk teiknspråk og norsk.

Denne masteroppgåva sirkclar rundt desse to språka; norsk teiknspråk og norsk, og vil ta føre seg korleis døve bimodalt tospråklege elevar med teiknspråk som opplæringspråk skriv norsk skriftspråk i egne tekstar. Døve med teiknspråk som førstespråk må lære seg skriftspråket uavhengig av talespråket, og med dette kjem eit særskilt sett med utfordringar. Ved å undersøke eit utval grammatiske mønster i døve bimodalt tospråklege elevar sine tekstar, tek denne masteroppgåva føre seg nokre av desse utfordringane.

Sjølv lærte eg språka parallelt, og frå eg var seks månadar kunne eg gjere meg forstått ved å bruke enkle teikn. Seinare kom også talespråket. I heimbyen min var det få døve på min alder i den lokale døveforeininga – dei fleste var på alder med foreldra mine. Då eg i 2019 flytta til Bergen for å ta grunnskulelærarutdanning, møtte eg fleire jamaldra døve med teiknspråk som førstespråk. Endeleg fekk eg bli kjend med teiknspråklege ungdomar sin kultur, og engasjementet mitt for teiknspråk auka i takt med nye kjennskap og ny kunnskap. Etter kvart fekk eg deltidsjobb som lærarvikar på ein skule med teiknspråklege elevar, der erfarte eg fort at eg ikkje var godt nok førebudd på både dei faglege og etiske utfordringane undervisning av teiknspråkselevar fører med seg. Norskundervisninga interesserte eg meg spesielt for, mellom anna fordi eg oppdaga at eg ikkje hadde nok kunnskap om korleis ein skal undervise denne elevgruppa i andrespråket, altså norsk skriftspråk. Eit av dei store spørsmåla som då dukka opp, var om det krev ei anna didaktisk tilnærming å lære seg lesing og skrivning på eit språk ein ikkje kan høyre.

I læreplanane etter § 2-6, opplæring i og på teiknspråk, er det ikkje fastsett retningslinjer for tospråkleg fagdidaktikk og opplæring (NOU 20, 2023, s. 190). Teiknspråkutvalet meiner mellom anna at dette må kome på plass for å sikre vern og fremjing av norsk teiknspråk – samt eit likeverdig opplæringstilbod for teiknspråkselevar. Forskingfeltet er avgrensa, noko som truleg får problematiske konsekvensar for korleis opplæringa vert gjennomført.

1.1 Fakta og forskingsbehov

I 2015 var det om lag 16 500 teiknspråkbrukarar i Noreg (Språkrådet, 2015a). Oppdaterte tal er vanskelege å få tak i. På førespurnad svarar Språkrådet at talet er uklart og statistikken svært usikker, men at nyare undersøkingar gjev eit anslag på rundt 10 500 (NOU 20, 2023, s. 72). Samstundes oppgjev døvekyrkja talet 25 000 i ei årsmelding frå 2018 (Døvekirken, 2018, s. 7). Gruppa av teiknspråksbrukarar er samansett. Det tyder at det også kan variere kva for nokre grupper som vert innlemma i statistikken. Nokre teiknspråksbrukarar er døve, andre er høyrande familiemedlem og vener, medan nokre brukar språket i yrkessamanheng (Språkrådet, 2015a). Teiknspråkbrukarar har gjennom mange år kjempa for språket og kulturen sin, og norsk teiknspråk vart først anerkjent som eit fullverdig språk i 2009 (NDF, u.å). Då språklova vart lansert 25. mars 2021 fekk norsk teiknspråk (NTS) status som det nasjonale teiknspråket i Noreg, og er i dag språkleg og kulturelt jamstilt med norsk talespråk og skriftspråk (Språklova, 2021, § 7). At teiknspråket har fått auka status gjennom språklova har gjort fagområdet meir aktuelt og tilgjengeleg for forskning.

Ser ein til opplæringsfeltet, vart den første døveskulen i Noreg oppretta i 1825, og døve born frå heile landet fekk endeleg opplæring på språket sitt (Vonen, 2020, s. 141). Etter kvart som fleire døveskular vart oppretta, vaks det også fram ein eigen pedagogikk for denne gruppa. Undervisninga på fleire av døveskulane baserte seg då på oralismen, ein ide om at døve born måtte lære seg landet sitt talte majoritetsspråk, og at bruk av teikn ville hindre elevane frå å verte gode nok i talespråk (Vonen, 2020, s. 20). Dette har endra seg sidan den tid.

Ser ein til stoda i dag, er det store skilnadar på opplæringa av teiknspråklege elevar. Opplæringstilbodet elevane får er avhengig av kor dei bur og korleis kommunen organiserer tilbodet (NOU 20, 2023, s. 93). I skuleåret 23/24 får 263 elevar i grunnskulen opplæring gjennom § 2-6, i og på teiknspråk (Utdanningsdirektoratet, u.å). Dette femner både om elevar som har teiknspråk som førstespråk og dessutan dei elevane som har ei sakkunnig vurdering som seier at dei har behov for opplæring i og på teiknspråk (Opplæringslova, 1998, § 2-6). 56% av elevane som følgjer § 2-6, går på ein av dei fem største skulane som tilbyr teiknspråksopplæring (NOU 20, 2023, s. 93). Opplæringa følgjer ordinære læreplanar i alle fag utanom norsk, engelsk, teiknspråk og drama og rytmikk – der læreplanane er tilpassa elevar med teiknspråk. Læreplanen i norsk for elevar med teiknspråk har ei litt anna oppbygging enn den ordinære planen i norsk. Talet på kompetansemål er redusert, der mål som omhandlar talemålsvariasjonar, svensk og dansk, er fjerna. Teiknspråkselevane skal i likskap med høyrande elevar lese tekstar på både bokmål og nynorsk, men skal ikkje ha eigen karakter i sidemål på

ungdomsskulen. Ein finn heller ingen mål som spesifikt nemner noko om munnlege ferdigheiter – men dette betyr ikkje at elevane berre viser kunnskap gjennom skrivning. Ved innføringa av Kunnskapsløftet 2020 (L20) kom ei viktig endring. Tidlegare måtte dei teiknspråklege elevane vise munnlege ferdigheiter i norskfaget ved å uttrykke seg gjennom tale – no kan dei uttrykke kunnskapen også med teikn.

Arnfinn Muruvik Vonen (OsloMet), tidlegare direktør i Språkrådet, etterlyser meir forskning på opplæringa av teiknspråklege elevar, då auka kunnskap om didaktiske faktorar kan bidra til å styrke dagens opplæringssituasjon (Vonen, 2020, s. 148). Vonen er lingvist og har sjølv bidrege stort i forskinga på opplæring av teiknspråklege barn. Saman med kollegaar publiserte han i 2002 ein rapport som heiter *Tospråkklighet og lesing/skriving hos døve barn: En kartlegging av grunnskoleelever og deres språklige situasjon* (Arnesen et al., 2002). Den kvalitative forskinga hadde som mål å beskrive forhold som karakteriserte høyrsllehemma elevar og deira språklege situasjon i 1997 – året då døve elevar fekk eigne læreplanar for første gong. Funna viste at ein kunne ikkje peike på tydelege samanhengar mellom leseforståing og høyrsl. Sjølv om elevane med meir høyrsl ofte skåra høgare på leseforståinga, såg ein også at heilt døve elevar kunne gjere det like godt (Arnesen et al., 2002, s. 267). Rapporten konkluderte med å seie at elevgruppa med døve og høyrsllehemma elevar er svært mangfaldig, og resultatane er meir spreidd enn i undersøkingar av høyrande elevar (Arnesen et al., 2002). I tillegg vart det etterlyst vidare forskning i fagfeltet.

Ser ein til Sverige, har forskinga på døve barn og skrivning kome enda lenger. Moa Gärdenfors vart i januar 2024 doktor i lingvistikk ved Universitetet i Stockholm. Ho forska på skriveprodukt og skriveprosessane til døve barn, gjennom eit bimodalt tospråkleg perspektiv (Gärdenfors et al., 2019). Saman med Victoria Johansson (Universitetet i Kristianstad) og Krister Schönström (Universitetet i Stockholm) publiserte ho i 2019 ein artikkel kalla *Spelling in Deaf, Hard of Hearing and Hearing Children With Sign Language Knowledge* (Gärdenfors et al., 2019). Dei gjorde interessante funn som dreia seg om at teiknspråklege barn nyttar visuelle strategiar i staving – og at dei med fordel støttar seg på to ulike modalitetar.

Trass i nokre gode bidrag på forskingsfeltet, har ein framleis ein lang veg å gå for å sikre tilstrekkeleg forskingsbasert kunnskap. 13. august 2021 vart det oppnemnt eit utval ved kongeleg resolusjon som skulle starte ei utgreiing av politikken for norsk teiknspråk. Denne utgreiinga skal vurdere og anbefale tiltak for å styrke situasjonen til døve og høyrsllehemma som brukar norsk teiknspråk. Vidare skal me sjå på nokre relevante punkt frå utgreiinga.

1.2 NOU 2023: 20 – *Tegnspråk for livet*

I 2023 vart det publisert ein NOU, ei utgreiing, med forslag om ein heilskapleg politikk for norsk teiknspråk, kalla *Tegnspråk for livet*.

Allereie i samandraget til denne utgreiinga står det mellom anna:

«Norsk tegnspråk som opplæringspråk står svakt. Det er en kritisk mangel på språklig kompetente lærere, læremidler og forskningsbasert kunnskap om tospråklig opplæring som skal gi barn ferdigheter i både norsk tegnspråk og norsk.» (NOU 20, 2023, s. 15).

Utvalet foreslår seks løft for å verne og fremje norsk teiknspråk. Særleg relevant i denne masteroppgåva er det tredje og det sjette løftet. Det tredje er «å styrke kvaliteten i opplæringa» (NOU 20, 2023, s. 29), medan det sjette løftet tematiserer viktigheita av meir forskning på språket, samt språkdokumentasjon. Vidare vektlegg utvalet behovet for meir forskning på tospråklegheit mellom norsk teiknspråk og norsk – særleg i samanheng med opplæringa av teiknspråklege elevar i ordinær skule.

Teiknspråk vart innført som opplæringspråk først i 1997. Anerkjenninga la eit premiss om at teiknspråk var døve sitt førstespråk, fordi dei ikkje hadde sansar til å tileigne seg talespråk (NOU 20, 2023, s. 23). Norsk var ikkje definert som eit andrespråk for denne gruppa i læreplanen, men vart forstått slik. Tidlegare har språkpedagogikken som dreia seg om å lære døve norsk skriftleg og munnleg via munnavlesing og taletrening, blitt assosiert med det medisinske rehabiliteringsfokuset (NOU 20, 2023, s. 23). Språkpedagogikken for døve har altså vore gjennom store endringar.

NOU-rapporten består av anbefalingar frå utvalet, deriblant løft 3: «Styrke kvaliteten i opplæringa» (NOU 20, 2023, s. 29). Dette løftet kjem med ei rekkje tiltak for å styrke kvaliteten i opplæringa, samt gje likeverdig opplæring, frå barnehage til vidaregåande opplæring. Målet er å betre elevane si språkutvikling, trivsel og faglege resultat (NOU 20, 2023, s. 29). Dette målet vil bidra til at desse elevane får dei same moglegheitene som andre barn.

Ein gjennomgang av læreplanane for elevar med opplæring i og på teiknspråk viser at føringane for å oppnå tospråklegheit vert oppfatta prinsipielt ulikt av fleire aktørar, og at det vert praktisert ulikt i skulane (NOU 20, 2023, s. 23). Denne situasjonen kan delvis forklarast som eit resultat av ein svakt utvikla fagdidaktikk for denne elevgruppa. Tidleg innputt av språk, både teiknspråk og talespråk, er viktig for utvikling av lese- og skriveferdigheiter. Eit viktig perspektiv i debatten er at to- eller fleirspråklegheit må sjåast på som ein ressurs, og dei to språka, i dette

tilfellet norsk teiknspråk og norsk, kan utfylle kvarandre. Utgreiinga tar altså føre seg sentrale problemstillingar innanfor norskopplæringa av teiknspråklege elevar, og problematiserer mangelen på forskning og føringar for didaktikken. Avslutningsvis vert det foreslått eit løft: «Utvikle retningslinjer for tospråklig opplæring» og «Analysere skolen sin forståelse av læreplanene» (NOU 20, 2023, s. 30). Dette vil sikre at ein møter det språklege mangfaldet blant elevane ved å tilby opplæring i og på teiknspråk, der også talespråket får ein naturleg plass.

Utgreiinga frå 2023 løftar dessutan fram at det er ein kritisk mangel på ressursar og kompetanse innan norsk teiknspråk som opplæringsspråk (NOU 20, 2023, s. 23). Utvalet foreslår tiltak for å sikre likeverdig opplæringstilbod – og legg vekt på å utvikle retningslinjer for tospråkleg opplæring for å møte det språklege mangfaldet blant elevane. NOU-rapporten set fokus på sentrale problemstillingar innan norskopplæring for teiknspråklege elevar og problematiserer mangelen på forskning på didaktikken. Dette er eit stort steg i riktig retning for opplæringa av teiknspråklege elevar i norsk skule.

1.3 Problemstilling

Norsk teiknspråk og norsk er to ulike språk med ulike modalitetar og grammatiske system. Det finst ikkje eit skriftspråk som baserer seg på teiknspråk, slik som det gjer for talespråk. For teiknspråkbrukarar reknast skriftspråket som deira andrespråk (Schönström & Holmstrøm, 2020). Dei som har norsk teiknspråk som førstespråk må tileigne seg eit skriftspråk som er basert på ein modalitet dei ikkje sansar (lydar), og som har eit framand grammatisk system. Å tileigna seg eit skriftspråk som er basert på eit fonologisk prinsipp utan å sanse fonema, er krevjande. Det er dessutan slik at dette framande grammatiske systemet kjem med nokre element som ikkje finst i teiknspråk, men så har også teiknspråket element som ikkje finst i skriftspråket. Før eg starta med forskinga mi, danna eg ei hypotese basert på nettopp dette – at språka er morfologisk særst ulike. I følgje Pritchard og Zahl (2010, s. 5) er elevar som meistrar to språk med ulike modalitetar rekna som *bimodalt* tospråklege. Eg har tenkt at døve bimodalt tospråklege elevar kanskje skriv norsk skriftspråk med ei form for påverknad frå norsk teiknspråk. Dette har vore drivkrafta for heile forskingsprosjektet mitt.

Undersøkingar viser at teiknspråklege elevar ikkje opplever at pedagogar legg til rette for at norsk er andrespråket deira, verken pedagogisk eller didaktisk (Marschark & Knoors, 2018).

Konsekvensane av dette kan vere at opplæringa ikkje er tilpassa elevane – spesielt i norskfaget der målet er at elevane skal meistre rettskriving og bøyning av ord på norsk skriftspråk.

Elevtekstar er rekna for å vere utstillingsvindaug for kva språkkompetanse elevar har. I denne oppgåva er det eit utval døve bimodalt tospråklege elevar sin språkkompetanse i norsk skriftspråk som vert vist fram.

Med bakgrunn i dette er problemstillinga for denne masteroppgåva formulert slik:

Kva grammatikkmønster finst i tekstane til fire døve bimodalt tospråklege elevar på 5. trinn og kva didaktiske implikasjonar kan desse ha?

Forskningsarbeidet går ut på å analysere fire skriftlege elevtekstar med fokus på utvalde grammatiske aspekt. Vidare vil eg prøve å gje ei forklaring på dei grammatiske mønster basert på dei grammatiske eigenskapane til norsk teiknspråk og norsk skriftspråk. Dette vil munne ut i ei kort drøfting over didaktiske implikasjonar for denne elevgruppa som følgje av elevtekstanalysen.

1.4 Omgrepsavklaring

I dette kapittelet vil eg presentere og utdjupe ulike omgrep som er sentrale for studien. Omgrepa vil gå att gjennom heile masteroppgåva, og dei er difor presenterte her:

Norsk er det språket som vert nytta av flest i Noreg. Språket har eit mangfald av talemål, og skriftspråkssystemet spring ut frå norsk talespråk (Vikør & Thorvaldsen, 2024). Språkrådet (u.å) definerer *norsk* som «Norsk språk er både tale og skrift, bokmål og nynorsk. Norsk er flertallsspråket og forvaltningspråket i Norge. Det er språket som alle i Norge må mestre for å kunne delta i demokratiet». *Norsk skriftspråk* er norsk språk som vert brukt i skrift, og som har ei fastare norm enn talemålet (Ordbokene, u.å). Vidare i oppgåva nyttar eg omgrepa *norsk* og *norsk skriftspråk* om kvarandre, då definisjonane er nærliggande. Likevel vil eg som oftast meine *norsk skriftspråk* vidare i teksten, då studien dreier seg om dette.

Norsk teiknspråk (NTS) er eit fullverdig språk brukt av døvemiljøet i Noreg med ein slik status at det kan nyttast i alle samanhengar og alle delar av samfunnslivet – og det har eit spesialisert

ordforråd (Wetås, 2019, s. 2). Språket har ein grunnleggjande verdi, mellom anna som identitetsmerke og kulturuttrykk for ein språkleg minoritet i det norske samfunnet (Wetås, 2019, s. 2). Det er eit genuint norsk språk, ein del av den norske kulturarven og ein del av det språklege mangfaldet i landet.

Førstespråk er språket barn utviklar frå dei vert fødde, gjennom eksponering for språk og språkleg samhandling (Gujord, 2023, s. 13). *Andrespråk* er eit omgrep som femnar om alle språk ein tileignar seg etter førstespråket – og må ikkje vere det *andre* språket ein lærer (Gujord, 2023, s. 15).

Ordet *døv* kan vere vanskeleg å definere, då det finst fleire perspektiv på kva ordet faktisk tyder. Det dominante perspektivet baserer seg på eit majoritetsblikk, der det å høyre vert sett på som det normale (Breivik, 2007, s. 13). Her framstår døve som funksjonshemma. I det andre perspektivet, innanfråperspektivet, verdset ein det visuelle og særeigne for døvekulturen (Breivik, 2007, s. 13). *Døv* kan altså definerast som *ein person som høyrer dårleg*. Innanfor det teiknspråklege miljøet vil ein derimot seie at *døv* tyder ein som kan teiknspråk og kjenner til normene i den teiknspråklege kulturen (Schröder, 2006).

Omgrepet *teiknspråkleg* tyder ein person som kan teiknspråk. For å kunne kallast teiknspråkleg, må du tileigne deg teiknspråket på ein spontan og naturleg måte (Språkrådet, 2021). Ein må ha tilgang på flytande teiknspråk med kulturelle kodar og interaksjon. Omgrepet teiknspråkleg vert ofte misforstått. Språkrådet (2021) hevdar at fleire fagfolk ofte forvekslar norsk teiknspråk med spesialpedagogisk metode, og ser på dette som ein kommunikasjonsmetode eller eit språk som erstattar norsk. I denne oppgåva nyttar eg omgrepet *teiknspråkleg* om elevar som snakkar teiknspråk anten heime eller på skulen i kvardagssamanheng.

Mange døve barn vert rekna som *bimodalt tospråklege*. Dei kan både eitt teiknspråk og eitt talespråk. Språka er formidla og oppfatta på to ulike måtar; teiknspråk er eit språk for auget og er eit visuelt-gestuet språk, og norsk talespråk er eit språk for hørselen og beskrivast som oralt-auditivt (Pritchard & Zahl, 2010, s. 5). Fordi desse to språka uttrykkast på ulike måtar, er denne tospråklegheita *bimodal*. Døve sin tospråklegheit skil seg altså frå høyrande barn sin kompetanse i to talespråk.

I følge Statped (2023b) kan *teiknrommet* definerast som det tredimensjonale rommet ein har framfor seg, som fortrinnsvis nyttast når ein snakkar teiknspråk. Det er det fysiske rommet framfor kroppen frå midja, ut til begge sider og opp (Statped, 2023b). Vonen (2020, s. 46) forklarar teiknrommet som det området vi peikar og avbildar i som ein del av teiknspråksproduksjonen. Det nyttast som eit bilete av den situasjonen som den aktuelle delen av samtalen handlar om (Vonen, 2020, s. 83). Teiknbrukaren kan plassere teikn i teiknrommet og dermed referere til personar, gjenstandar, tankar og så vidare, og framstille dei som om dei var til stades i den tenkte situasjonen som vert skildra.

I arbeidet med analysen vil omgrepet *avvik* verte nytta om dei grammatiske «feila» som vert funnen i elevtekstane. Dette tyder at avviksomgrepet vert nytta der ein finn avvik samanlikna med det me ser på som grammatisk «riktig». I nokre av tilfella vert også omgrepet *feil* brukt – då alltid med ei forståing om at det «korrekte» er grammatikk etter norsk skriftspråksnorm.

Dei definerte omgrepa frå dette kapittelet vil kome til syne fleire stader gjennom heile masteroppgåva. Definisjonane som er nytta her, vil vere dei som følgjer omgrepet i bruk vidare i teksten.

1.5 Oppbygging av oppgåva

Innleiingsvis har oppgåva teke føre seg ein introduksjon av bakgrunn for val av tema. Vidare har me sett litt på tidlegare forskning på området, samt forskingsbehov. NOU 20: 2023, *Tegnspråk for livet*, har danna eit utgangspunkt for plassering av oppgåva i forskingsfeltet, der dei etterlyser meir forskning på tospråkleg opplæring av døve elevar. I omgrepsavklaringa er dei sentrale omgrepa for oppgåva kort definerte.

I kapittel 2 tek eg føre meg det teoretiske rammeverket, og då med vekt på morfologiske skilnadar mellom norsk teiknspråk og norsk, skrivning i læreplanane og literacy, bimodal tospråklegheit og til slutt forskning frå andre land på skrivefeil i døve bimodalt tospråklege barn sine tekstar. Deretter, i kapittel 3, utdjuvar eg metoden for masteroppgåva – ein kvalitativ studie av elevtekstar. Vidare vert det også sagt noko om datainnsamlinga, før analyseprosessen beskrivast. I kapittel 4 tek eg føre meg ein analyse av elevtekstane, som eg i kapittel 5 drøftar

vidare i lys av relevant teori før eg kort kjem inn på didaktiske implikasjonar. Til slutt vil eg kome med ein oppsummerande konklusjon og kort kommentere vegen vidare.

2. Teoretisk rammeverk

I teorikapittelet vil eg presentere relevant teori som vil kunne forklare dei utvalde språkmønster og finn i analysen. Ei komparativ skildring av norsk og norsk teiknspråk vil verte hovudfokuset i kapittelet, der grammatiske aspekt ved norsk skriftspråk vert forklarte ved bruk av boka *101 grep om grammatikk – om språket som system og språket i bruk* (Kverndokken, Bakke & Budal, 2021). Grammatikkdelen i denne boka er ei såkalla «handbok» som gjev ei kortfatta og overordna framstilling av norsk grammatikk. Eg har vurdert det slik at dette er tilstrekkeleg for dei grammatiske fenomen som her vert granska, men har ved behov også nytta andre og meir omfattande framstillingar av norsk grammatikk. Dette vert i så fall presisert i teksten. Grammatikken i både norsk teiknspråk og teiknspråka generelt, vert utdjupa gjennom boka *Norsk tegnspråk: en grunnbok* (Vonen, 2020), samt *The Linguistics of Sign Languages: an introduction* (Baker et al., 2016). Styringsdokument om skrivning i skulen og i læreplanen vil også vere relevant, etterfølgt av literacy-kompetanse, ein sær viktig kompetanse å tileigne seg, men som byggjer på høyrande sine premiss. Til slutt vil teorikapittelet ta føre seg den bimodale tospråklege utviklinga, med utgangspunkt i mellom anna Cummins sin teori om tospråklegheit. Dette teorikapittelet vil skape eit grunnlag for vidare diskusjon av funna i elevtekstane.

2.1 Skilnadar mellom norsk teiknspråk og norsk

Talespråk er vokal-auditive symbolsystem som oppfatast med høyrslé, medan teiknspråk er eit gestuelt-visuelt system som oppfatast med synet (Schröder, 2006, s. 81). Språka består altså av ulike modalitetar. I norsk teiknspråk uttalar ein teikn i teiknrømmet, samstundes som ordbilete eller munnstillingar er viktige parameter. Norsk skriftspråk, som har oppstått kunstig, er basert på norsk talespråk, som har oppstått naturleg. Norsk er eit svakt syntetisk språk, der bøyning av ord tek stor plass i grammatikken. Grammatikken i teiknspråk er også rikt morfologisk, men bøyingsmønster i dei to språka skil seg frå kvarandre (Sandler & Lillo-Martin, 2006).

For ein elev med eit analytisk språk med få eller ingen bøyingsformer som morsmål, kan det vere ekstra krevjande å meistre morfologien i norsk språk, samt lære seg kva funksjon dei grammatiske elementa har (Monsen & Randen, 2017, s. 52). For døve teiknspråkselevar kjem det fleire utfordringar i innlæringa av eit skriftspråk. Elevane må lære seg eit nytt sett med grammatikk – utan å kunne høyre språket.

Det er viktig å poengtere at norsk teiknspråk er eit naturleg utvikla språk med eigen, samansett grammatikk. Tidlegare har ein tenkt at språket er eit hjelpemiddel for dei med nedsett høyrse, og ei form for visualisering av det norske talespråket. Dette er feil. Teiknspråk har oppstått der døve har kome saman for å kommunisere enkelt med kvarandre (Språkrådet, 2015b). Ofte har dette vore knytt til utdanningsinstitusjonar.

Elevar som meistrar to språk av ulik modalitet, reknast som bimodalt tospråklege (Pritchard & Zahl, 2010, s. 5), og dette gjeld altså døve teiknspråkelevar som lærer seg norsk skriftspråk. Ein illustrasjon på dette, finst hos Vonen (2020, s. 85), som løftar fram skilnadane mellom språkssystema i norsk og norsk teiknspråk ved å vise til at ein i norsk kan endre eit uttrykk ved å leggje til eller trekkje frå meiningsberande ord, medan i norsk teiknspråk kan små rørsleendringar av eit uttrykk utgjere den same skilnaden. Dei morfologiske prosessane i det norske språket har ein lineær struktur, medan den morfologiske strukturen i teiknspråk er meir simultan (Baker et al., 2016).

Det er mange skilnadar mellom norsk teiknspråk og norsk skriftspråk, men denne delen vil i hovudsak ta føre det som er relevant for det eg skal analysere i datamaterialet mitt: eit sett morfologiske aspekt ved språka. Eg vil peika på at sjølv om hovudteksten i denne oppgåva vil vere skriven på nynorsk, vert dei grammatiske døma i kapitlet attgjevne på bokmål. Når ein snakkar norsk teiknspråk, nyttar ein munnstillingar til teikna, og desse stillingane kjem frå bokmålsforma av ordet dersom det finst på norsk.

Norsk teiknspråk og norsk er altså to ulike språkssystem som oppfattast høvesvis med høyrsel og syn. Det norske skriftspråket er basert på talespråket, medan norsk teiknspråk er eit sjølvstendig språk med eigen grammatikk – ikkje ein visuell representasjon av talespråket. Elevar som meistrar begge språka reknast som bimodalt tospråklege (NOU 20, 2023, s. 52). Norsk teiknspråk har ein simultan grammatikk, medan norsk har ein lineær morfologisk struktur. Dei neste delane av teorikapitlet vil ta føre seg morfologiske aspekt av både norsk teiknspråk og norsk skriftspråk, med størst fokus på ordklassane substantiv og verb. Typiske morfologiske skilnadar i språka, deriblant bøyingsmønster, vil forklarast med støtte i døme. Til slutt kjem me inn på særtrekk ved norsk teiknspråk – grammatiske trekk ein ikkje finn i norsk skriftspråk.

2.2 Morfologi

Morfologi er læra om korleis ord og teikn lagast, avleiast og bøyast eller modifierast (Schröder, 2006, s. 84). Norsk skriftspråk har ein del typiske bøyingskategoriar med klare bøyingsmønster, til dømes i bestemtheit og tal i substantiv, medan norsk teiknspråk knapt har slike kategoriar (Vonen, 2020, s. 100-101). Likevel kan ein finne tendensar til bøyning i teiknspråk, sjølv om mønstra ikkje er faste eller systematiske. Ofte visast bøyinga gjennom ei modifiering av teiknet, avhengig av om teiknet produserast på kroppen eller i teiknrømmet i grunnforma. Dette kjem tydelegare fram i avsnitta under – spesifisert kring dei to ordklassane denne granskinga sirklar om: substantiv og verb. På norsk bøyer ein eit ord ved å leggje til eller presisere innhaldet, og den vanlegaste bøyinga skjer ved å leggje til ei bøyingsending til stammen (Budal, 2021, s. 159). Bøyning kan også skje i andre former, ved anten ei endring av stammen eller å leggje til hjelpeord. I dei neste avsnitta vil bøyning av substantiv og verb i norsk teiknspråk og norsk skriftspråk stå i fokus.

2.2.1 Substantiv

Ordklassen substantiv består av to grupper med ord, fellesnamn og eigennamn. Berre fellesnamna kan bøyast i tal og bestemtheit på norsk skriftspråk (Budal, 2021, s. 167). Talbøyinga seier noko om kor mange det er av arten, medan bøyning av bestemtheit uttrykkjer om det substantivet viser til er kjend frå før eller ikkje. På norsk skriftspråk vil ein bøye substantivet *hest* slik: *en hest* (ubestemt form eintal), *hesten* (bestemt form eintal), *hester* (ubestemt form fleirtal), *hestene* (bestemt form fleirtal). I norsk teiknspråk vert ikkje sjølv teiknet bøygd, men i kroppsbundne teikn vert det lagt til ekstra teikn. Teiknrømmet vert altså ein grammatisk funksjon i språket. Det same innhaldet kan uttrykkast på teiknspråk som vist i døme (1) (Schröder, 2006, s. 85).

- (1) a. HEST (ubestemt form eintal), «hest»
- b. HEST (pek x2) (bestemt form eintal), «hesten»
- c. HEST (pek i bue) (ubestemt form fleirtal), «hester»
- d. HEST (pek i bue frem og tilbake) (bestemt form fleirtal), «hestene»

Ein ser altså at bøyinga av ord på norsk skriftspråk skjer ved å leggje til bøyingsendingar. På norsk teiknspråk uttrykkast bestemtheit med eit ekstra teikn som får funksjonen til ein artikkel. Pfau (2016, s. 216) poengterer også at *reduplikasjon* er ei viktig form for fleirtalsbøyning av substantiv på teiknspråk. Denne lingvistiske teknikken uttrykkast ved at éin artikulasjon av

teiknet refererer til éin entitet, medan gjentakande artikulasjon refererer til fleire entitetar (Pfau, 2016, s. 216). Dette gjeld for teikn som har plassering i teiknrommet. Døme på ord i norsk teiknspråk som nyttar reduplikasjon som fleirtalsbøying er *bok* og *barn*.

Alle substantiv i norsk skriftspråk har grammatisk kjønn, *genus*, men dei vert ikkje bøygd etter dette (Budal, 2021, s. 167) . Norsk skriftspråk har tre slike kjønn: hankjønn, hokjønn og inkjekjønn: *ein gut*, *ei jente*, *eit barn*. *Genus* kan dessutan kome til uttrykk gjennom anten determinativ, bøyingsendingar eller samsvarsbøying. Ser ein til norsk teiknspråk, finst ikkje *genus* som lingvistisk trekk. Det kjem dermed heller ikkje til uttrykk gjennom andre ordklassar eller i samsvarsbøying.

Dobbel bestemtheit er også ei bøyingsform innanfor substantiv på norsk. *Den* eller *denne* kan bli kombinert med eit substantiv i bestemt form: *den unge mannen* eller *denne utfordringa* (Kinn & Kulbrandstad, 2023, s. 181). Demonstrativet er bestemt i seg sjølv, og settast opp med eit substantiv bøygd i bestemt form – derav dobbel bestemtheit. Norsk teiknspråk har ikkje denne grammatiske forma.

Eit substantiv kan finne stad i ein større grammatisk struktur, både i norsk teiknspråk og i norsk, gjennom ei *substantivfrase*. Substantivfrasen kan oppføre seg som eit substantiv eller eit pronomen i ei setning (Budal, 2021, s. 178). Ofte ser ein at frasen er modifisert av to underledd: eit bestemmarord og eit beskrivarord, til dømes *ein lang bakke*. Variasjon i underledda kan vere stor, men rekkjefølgja er relativt fast (Budal, 2021, s. 178). Endring av rekkjefølgje gjev ugrammatiske setningar. Vonen (2020) seier ikkje noko om substantivfrasar i norsk teiknspråk, og forskinga på dette er truleg avgrensa.

Samsvarsbøying handlar om korleis eit gradbøygd adjektiv vert samsvarsbøygd i kjøn, tal og bestemming med substantivet det står til (Budal, 2021, s. 169). Dersom eit adjektiv står til substantivet «sofaen» (m., bestemt form eintal), skal adjektivet også stå som hankjønn, bestemt form eintal. Adjektivet må altså bøyast i *samsvar* med substantivet for å vere grammatisk riktig.

For å samanfatte kan ein seie at ordklassa substantiv på norsk teiknspråk og norsk er ganske så ulik. I norsk skriftspråk bøyast substantiv i eintal/fleirtal og bestemtheit indikerast gjennom bestemte artiklar eller bøyingsendingar. I norsk teiknspråk kan det leggjast til teikn for å vise bestemtheit. I tillegg finn ein i norsk kategorien *genus* – som er fråverande i norsk teiknspråk. Substantivbøying vert altså uttrykt særst ulikt i dei to språka, og viser tydeleg at norsk teiknspråk og norsk er to ulike språk. På grunn av denne store skilnaden i ordklassen substantiv, har eg ei

hypotese som seier at dette lingvistiske trekket kan vere krevjande å meistre for bimodalt tospråklege elevar.

2.2.2 Verb

Eit vanleg krav til ei setning på norsk er at den må innehalde eit verb (Språkrådet, 2016). På norsk teiknspråk er det ikkje noko krav om at setningar må ha eit ledd som høyrer til ordklassen verb. Der ein på norsk ville sagt «Jeg er døv», kan ein på norsk teiknspråk seie DØV EG, altså utan finitt verbal. Verbet «er» på norsk skriftspråk finst ikkje på norsk teiknspråk i det heile. Når det kjem til bøyingskategoriar, kan verb i norsk skriftspråk bøyast i tempus, modus og aktiv/passiv. På norsk teiknspråk er ordbiletet eller stammen den same uavhengig av bøyingsforma. Dette er vist i døme (2).

- (2) a. SPISE (presens, aktiv), «spiser»
- b. SPISE (preteritum, aktiv), «spiste»
- c. SPISE (presens, passiv), «spises»

Dei færreste teiknspråka i verda har systematisk morfologiske strategiar for å markere eit verb i tempus, samanlikna med *køyre – kørte* på norsk (Pfau, 2016, s. 206). Tempus vert i staden ofte markert ved hjelp av eit adverb, som til dømes *i dag* eller *i går*. Sjølv om bøying av verb i teiknspråk ikkje vert rekna som systematiske strategiar, finn ein døme på at prosessane i norsk tale vert overførte til teiknspråket. Ein vanleg tilfelle er at bøyinga skin gjennom via ordbileta som er lånt frå norsk talespråk, til dømes i infinitiv *se* mot preteritum *så*, og aktiv *drepe* mot passiv *drept* (Vonen, 2020, s. 99).

I norsk teiknspråk er det viktig å nytte teiknrommet når ein uttrykker verbbøying. Ein har *retningsbestemte* verb og *romlege* verb. Dei retningsbestemte verba må stå i samsvar med subjekt og/eller objekt. Desse endrar leksikalsk form i bøyinga, til dømes gjennom retning eller plassering av hand (Padden, 1988). Dei romlege verba må stå i samsvar med teiknrommet og andre referansar (Padden, 1988). Desse verba endrar også leksikalsk form i bøyinga.

Teiknspråket nyttar også tidslinjer og tidsteikn (adverb) for å markere verbbøying i tid, og her er også teiknrommet godt brukt. Schröder (2006, s. 86) poengterer at hendingar i fortid er noko som skjer bak skuldra, medan framtid vert markert som noko framfor teiknbrukaren. Eldre årstal vil derimot teiknast på ei tidslinje til venstre i teiknrommet. På denne linja vil årstal frå

notid plasserast i midten av teiknrommet, og framtidige årstal vil då kome til høgre for teiknbrukaren.

I nokre av teiknspråka rundt om i verda finn ein etablerte teikn som inneheld ei tempusbøying som uttrykkast ved endring av sjølve teiknet, men dette gjeld så få tilfelle at dei vert sett på som avvik frå norma, og ikkje ein systematisk regel innanfor teiknspråksgrammatikken (Pfau, 2016, s. 207).

Ordklassen verb i norsk teiknspråk og norsk har altså nokre fellestrekk, i tillegg til mange skilnadar. På norsk er det eit krav at ei setning inneheld eit verb, medan dette ikkje er naudsynt i norsk teiknspråk. I norsk skriftspråk bøyar ein verb i tempus, modus og aktiv/passiv, men dette er ikkje like systematisk i norsk teiknspråk – der til dømes tempus kan markerast ved bruk av adverb eller tidsteikn. Av relevans for mitt prosjekt er samansette verbformer sett vekk frå fordi det er få slike døme i det innsamla elevtekstmaterialet.

2.3 Særtrekk ved norsk teiknspråk

Norsk teiknspråk har også eigne grammatiske trekk særigne for teiknspråket. Teiknspråket kjenneteiknast mellom anna av større *spatialitet* enn talespråket. Det vil seie ei større utnytting av det tredimensjonale rommet (teiknrommet) framfor kroppen (Vonen, 2020, s. 39). Teiknspråket er også meir *simultant*, eit kjenneteikn på at det skjer meir på ei og same tid i teiknspråkleg kommunikasjon kontra talespråkleg kommunikasjon (Vonen, 2020, s. 39). Eit tredje særtrekk som kjenneteiknar teiknspråket er større *ikonisitet*. Det vil seie at teiknspråklege uttrykk i større grad liknar på det dei tyder, enn det talespråklege uttrykk gjer (Vonen, 2020, s. 39). Fleire av omgrepa på teiknspråk kan altså knytast til konkrete utsjånader eller rørsler. Det er, i tillegg til desse tre trekka, fleire grammatiske særtrekk som kjenneteiknar teiknspråket. Nokre av desse trekka er relevante for denne oppgåva, og dei skal me no sjå nærare på.

2.3.1 Lokalisasjon erstattar preposisjon

Teiknspråk, ikkje berre det norske, har eit *morfosyntaktisk* prinsipp ein ikkje kan finne i talte språk – nemleg lokalisasjon (Schröder, 2006, s. 84). Dette går ut på å plassere manuelle teikn i det såkalla teiknrommet, altså framfor kroppen, og teikna sine relasjonar og interaksjonar vil gje ei grammatisk mening. Ein kan til dømes utføre teiknet *bil* nede til venstre, etterfølgd av det same teiknet *bil* oppe til høgre, og meninga kan bli noko som: *Det står ein bil langt der*

nede og ein annan bil der oppe. Dette prinsippet er forklaringa på kvifor ein ikkje har behov for preposisjonar i norsk teiknspråk. Schröder (2006, s. 85) eksemplifiserer dette tydelegare ved å vise til at teiknspråksbrukaren kan plassere ei bok i forhold til eit bord. Plasseringa av boka kjem då tydeleg fram i teiknrommet for avlesaren, heilt utan at den som snakkar nyttar preposisjonar.

I verbbøying på teiknspråk kjem lokalisasjon inn som eit viktig grammatisk element. På norsk kan ein seie ei enkel setning som «Hun ga venninnen sin en tyggis». Dersom ein omset setninga ord for ord direkte til norsk teiknspråk, vil ein mangle viktig informasjon om lokalisasjon for å kunne uttrykke setninga på riktig vis. Aktørane må plasserast i teiknrommet før verbhandlinga. I dømet over må dermed *Hun* og *venninnen* først plasserast i teiknrommet. Deretter kjem ein til verbet *ga* som har munnstillinga *gi* på norsk teiknspråk. Dette verbet er avhengig av ei retning for å vise kven som ga noko, og kven som fekk noko. Dersom retninga ikkje er kjend, kan setninga fort få meininga «Venninnen ga henne en tyggis». Vonen (2020, s. 100) seier at også vekslinga mellom rørsleretninga mot og frå teiknaren sin kropp, kan kvalifiserast som bøying, då retningsvala er ganske systematiske. Dette kan ein sjå i teiknpar som *besøke* og *besøke-meg*, der det første ordet teiknast *frå* kroppen, og det andre *mot*.

For å samanfatte kan ein seie at lokalisasjon er eit viktig morfosyntaktisk prinsipp i norsk teiknspråk, og det inneber at ein plasserer manuelle teikn i teiknrommet for å skape ei grammatisk meining. Dette eliminerer behovet for preposisjonar i språket. I verbbøying spelar lokalisasjon ei viktig rolle, då aktørane må plasserast i teiknrommet før verbhandlinga kan utførast. Retninga og rørsle i teiknet er også systematisk og kan markere kven som gjer ei handling. Lokalisasjon og retning er altså ei form for bøying i norsk teiknspråk – og erstattar bruken av preposisjonar som vi finn i til dømes norsk skriftspråk.

2.3.2 Munnstilling og ordbilete

Når ein snakkar norsk teiknspråk er det viktig å følgje med på det totale biletet, då språket består av ulike komponentar. Dei manuelle komponentane er knytt til hendene, medan dei ikkje-manuelle er knytt til hovud, andlet og overkropp (Statped, 2023a). Orale komponentar kan vere eigne munnstillingar eller lån frå norsk i form av ordbilete. Munnrørsler som ikkje er henta frå norsk kallast for *eigne munnstillingar* (engelsk: *mouth gestures*), og munnrørsler som historisk stammar frå norsk kallar ein for *ordbilete* (engelsk: *mouthings*) (Vonen, 2020, s. 61). Det varierer i kva grad ordbileta er obligatoriske når ein snakkar teiknspråk (Vonen, 2020, s. 61). I

norsk teiknspråk nyttar vi munnstillingar i større grad enn til dømes i amerikansk teiknspråk. Til skilnad frå andre teiknspråk er munnstillingar og ordbilete eit viktig parameter, altså ein grammatisk variabel, i norsk teiknspråk (Vonen, 2020).

Vogt-Svendsen (1981) viser til at munnstillingar kan ha distinktiv funksjon, altså sjølve teiknet kan ha ein lik manuell del, men munnrørsla varierer og avgjer kva teiknet tyder. I nokre teikn kan munnstillinga ha funksjon som eit adjektiv eller adverb, medan i andre teikn er munnen berre ein illustrasjon av ei spesifikk handling (Vogt-Svendsen, 1981, s. 370). Vonen (2020, s. 60) hevdar at av dei ikkje-manuelle komponentane, er den orale komponenten den viktigaste bestanddelen i enkeltteikn. Munnrørsla kan vere det einaste som skil to teikn frå kvarandre, til dømes *mars* og *tom*.

Oppsummert kan ein seie at munnstillingar og ordbilete er eit viktig parameter i norsk teiknspråk – viktigare enn i andre teiknspråk rundt om i verda. På norsk teiknspråk kan ordbilete og munnrørslar vere tydingsskiljande for eitt enkelt teikn. Denne orale komponenten er altså ein viktig bestanddel i einskilde teikn.

Sjølv om teiknspråk er eit gestuelt-visuelt språk som ikkje er skriftleg, er det svært viktig at teiknspråklege elevar tileignar seg skriveferdigheiter for å kunne delta i samfunnet på lik linje med talespråklege elevar. Vidare skal me sjå på viktigheita av skriving fastsett i læreplanane, samt det å kunne tileigne seg literacy-kompetanse.

2.4 Skriving i læreplanane

Skriving er ein av dei fem grunnleggande ferdigheitene alle elevar skal meistre for å oppnå læring og utvikling, samt vise kompetanse. Skulen skal leggje til rette for og støtte elevane si utvikling av desse ferdigheitene gjennom heile opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2020). Både læreplanen i ordinær norsk og læreplanen i norsk for elevar med teiknspråk har eit mål som omhandlar grammatisk kompetanse: «Mål for opplæringa er at eleven skal kunne skrive tekstar med struktur og meistre sentrale reglar for rettskriving, ordbøying og teiknsetjing» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette målet er altså ikkje reformulert eller spesielt tilpassa teiknspråklege elevar. Vidare legg læreplanen vekt på at norskfaget for elevar med teiknspråk har eit særleg ansvar for opplæringa i å kunne skrive på norsk, frå den grunnleggande skriveopplæringa til å planlegge, utforme og arbeide vidare med tekstar i ulike sjangrar og tilpassa formål, medium og mottakar (Kunnskapsdepartementet, 2019). Læreplanane vektlegg

altså at elevane skal utvikle ferdigheiter i skriving – både overordna, men også konkret i norskfaget.

Skriving og lesing er ein del av språkbrukarane sin tilgangskompetanse for å bli likeverdige samfunnsborgarar. Dette kan sjåast på som særleg viktig for teiknspråksbrukarar, fordi dei ikkje har det same utgangspunktet for tileigning av eit skriftspråk. Denne kompetansen fell inn under det som er kalla literacy. Det skal me no kort sjå på.

2.5 Literacy-kompetanse

Veum og Skovholt (2020, s. 13) definerer literacy som det å kunne identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere i eit stadig meir digitalisert og tekstbasert samfunn. Omtrent den same definisjonen nyttar UNESCO, men legg til at literacy er eit kontinuum av læring og kompetanse gjennom heile livet – og utviklast i takt med at mennesket engasjerer seg (UNESCO, 2024). Effekten av literacy-kompetanse er ikkje berre fordelaktig i utdanningssamanheng, men kan også bidra til reduksjon av fattigdom, auka deltaking i arbeidsmarknaden og samfunnet generelt, samt gje ein positiv påverknad på helse og berekraft (UNESCO, 2024).

Dei fleste døve og høyrslhemma lev heilt normalt i samfunnet, både som deltakarar i det større samfunnet, men også i egne mindre nettverk. Stadig vert dei minna om at samfunnet er utforma på ein måte som ikkje fremjar og tek vare på at folk er ulike (NOU 20, 2023, s. 103). Å tileigne seg lese- og skrivekompetanse er nøkkelen til informasjon og kunnskap, noko som essensielt for integrering og inkludering av døve i både utdanning og i samfunnet generelt (Herrera-Marmolejo et al., 2019, s. 2). I utgreiinga *Tegnspråk for livet* står det at samfunnet er prega av mangel på kunnskap om døve sitt liv og språk, noko som gjer at det vert stilt spørsmål til døve sine kognitive evner – evner til å lære, kommunisere og delta i samfunnet generelt (NOU 20, 2023, s. 15). Vidare vert helsesektoren og opplæringssektoren nemnt som område der språket skal fremjast for å sikre individet rett til helsehjelp og likeverdig utdanning.

Utvikling av literacy, evna til å identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere i eit samfunn er altså særst viktig for deltaking i storsamfunnet. Mykje viktig informasjon er skriftleg, og ein vert eksponert for fleire ulike perspektiv dersom ein har gode lese- og skriveferdigheiter. At teiknspråk ikkje har eit tilhøyrande skriftspråk kan by på fleire utfordringar. Nokre av dei skal me no ta føre oss.

2.5.1 Teiknspråk i eit skriftbasert samfunn

Norsk skriftspråk har, i motsetnad til norsk teiknspråk og norsk talespråk, ikkje oppstått spontant. Skriftspråk er ei teknologisk oppfinning som oppbevarer og lagrar eit talt språk (NOU 20, 2023, s. 51). I følgje Sametinget (2023) er skriftspråk eit grunnleggande hjelpemiddel i språkopplæring – i tillegg til å gje språket verdi og status. Talte språk som ikkje automatisk overførast i familiar, er avhengig av å verte skriftleggjort for å kunne overførast til nye språkbrukarar, både som opplæringspråk og i læremiddel (NOU 20, 2023, s. 52). Dette er ein svakheit ved teiknspråket. For at norsk teiknspråk skal takast vare på og vidareførast som opplæringspråk, må vi ha teiknordbøker og audiovisuelle læremiddel for å få innlæring av ei form for teiknspråkleg skriftlegheit, eller literacy (NOU 20, 2023, s. 52). Det norske teiknspråket kjem til kort fordi det ikkje har ei skriftleg støtte slik som det norske talespråket har. Det har vorte gjort fleire forsøk på å løyse dette ved å skriftleggjere teiknspråk, men det er teknisk krevjande å få til ein ortografi og ei korrekt overføring frå visuell til skriftleg variant (NOU 20, 2023, s. 52). Døvesamfunnet fungerer godt basert på teiknspråk, men ein er likevel avhengig av eit talespråkleg majoritetsskriftspråk for å kunne oppretthaldast (NOU 20, 2023, s. 52). Dette er mykje av grunnen til at dei fleste teiknspråklege er bimodalt tospråklege.

Skriftspråk er altså naudsynt for å overføre talte språk til nye språkbrukarar, anten som opplæringspråk eller gjennom læringsmateriell. Norsk teiknspråk manglar denne tilsvarende skriftlege støtta. For å ta vare på språket som opplæringspråk er det behov for materiell som kan utgjere ei form for teiknspråkleg skriftlegheit eller literacy. Ved å utvikle skriftlege ressursar for opplæring på teiknspråk sikrar ein at språket enklare kan vidareførast som eit fullverdig språk.

2.6 Den bimodale tospråklege utviklinga

Dei fleste døve barna i dag er bimodalt tospråklege fordi hjelpemiddel som høyreapparat og coclear implantat (CI) gjer talespråket meir tilgjengeleg for dei trass i høyrsløtapet. Moderne teknologi kan gje døve barn moglegheita til å høyre meir – noko som har medført eit paradigmeskifte (Wagner, Strömquist & Uppstad, 2008, s. 129). Det har altså vore eit systematisk skifte i måten ein tenkjer om døve barn – noko som har fått vidare konsekvensar.

Å vere bimodalt tospråkleg vil seie å kunne to språk med ulike modalitetar (Pritchard & Zahl, 2010, s. 5). Relevant for denne studien er norsk teiknspråk og norsk, der førstnemnte er gestuelt-visuelt og oppfattast med synet, medan det andre er oralt-auditivt og oppfattast med høyrse.

Bimodal tospråkleg utvikling for teiknspråklege elevar byggjer på kunnskap om tospråklegheit hos høyrande, der det å kunne to språk fører med seg store fordelar for barnet. Å oppnå ein funksjonell tospråklegheit er målet, slik at eleven kan bruke begge språka til å kommunisere, søke ny kunnskap, påverke eigen situasjon og utvikle eigen personlegdom. Forsking viser at den bimodale tospråklege utviklinga er både lik og ulik frå den unimodale tospråklege utviklinga (Müller de Quadros et al., 2015, s. 181). Mykje av den lingvistiske forskinga på tospråklegheit handlar om korleis dei to språka ein meistrar er åtskild, samtidig som dei er intakte.

Det er store variasjonar blant døve og høyrslhemma barn og unge i språklege ferdigheiter, språkbruk og språkpreferanse: evnene deira, sosial bakgrunn og kva for nokre pedagogiske tilbod dei har fått (Arnesen et al., 2002). Det er viktig å understreke at døve elevar av døve foreldre, døve elevar av høyrande foreldre, og døve elevar som har foreldre med innvandrarbakgrunn har alle ulike utgangspunkt for å utvikle språkkompetanse i norsk teiknspråk, norsk (munnleg og skriftleg) og andre språk (NOU 20, 2023, s. 24). Utvalet som presenterer NOU 20: *Tegnspråk for livet*, meiner at målet for den teiknspråklege og tospråklege opplæringa bør vere at den vert forskingsbasert, og at det utarbeidast føringar som klargjer korleis målet om tospråklegheit praktiserast – samt korleis språkopplæringa for elevgruppa bør organiserast for å ta vare på det språklege mangfaldet blant elevane (NOU 20, 2023, s. 24).

Rundt 95% av døve barn vert fødde inn i høyrande familiar, noko som tyder på at barna vert eksponerte for teiknspråk på ulike tidspunkt i livet – og ofte ikkje frå fødselen av (Quer & Steinbach, 2019). Det vil seie at berre eit fåtal av dei kan reknast som *morsmålsteiknbrukarar* – altså døve som er fødd inn i ein døv, teiknspråkleg familie (Mitchell & Karchmer, 2004). Dette har naturlegvis konsekvensar for den språklege utviklinga til eit barn.

Tidleg eksponering for språk er heilt naudsynt for vidare læring av språk (Mayberry et al., 2002). Dei fleste døve barna vert fødde inn i høyrande, talespråklege familiar og vert dermed ikkje eksponerte for teiknspråk før i seinare alder (Zorzi et al., 2022, s. 2). Dette fører igjen til at den døve befolkninga ikkje får tilgang til ei naturleg, aldersadekvat språkutvikling.

I Noreg ser ein også at høyrande foreldre ønskjer først og fremst ei utvikling av talespråket ut frå barnet sine føresetnader for det (NOU 20, 2023, s. 23). Andre ønskjer teiknspråk som opplæringsspråk for barnet sitt – fordi dei ser på tospråklegheit som ein ressurs. Likevel har ein grunn til å tru at fleire ser på norsk teiknspråk som eit hjelpespråk i undervisninga, heime, eller i andre situasjonar der hørselen ikkje strekk til, eller høyrslhjelpemidla ikkje kan bli brukt

(NOU 20, 2023, s. 23). Korleis ein oppnår tospråklegheit for teiknspråklege elevar i skulen, er forska lite på og krev meir tydelege rammer.

Mange døve teiknspråklege elevar er altså bimodalt tospråklege på grunn av teknologiske hjelpemiddel – noko som har ført til eit paradigmeskifte i måten ein tenkjer om språkutviklinga for døve barn. Det blir viktigare og viktigare å leggje til rette for ei tospråkleg utvikling for desse barna.

2.6.1 Transfer

Eit vanleg kjenneteikn på fleirspråklegheit er *cross-linguistic influence* eller *transfer*. Dette fenomenet handlar om at ein uttalar ord frå eitt språk med strukturen til eit anna språk – noko som ofte skjer dersom språkbrukaren ikkje har utvikla begge språk fullt ut (Müller de Quadros et al., 2015, s. 181). Ein svakheit i forskingsfeltet er at mykje av forskinga rundt transfer baserer seg på unimodale tospråklege og korleis den tospråklege språkbrukaren samhandlar to talespråk. Noko forskning seier likevel at transfer mellom ulike modalitetar er langt sjeldnare enn *kodeblanding* av teikn og talespråk for ei enkel utsegn (Müller de Quadros et al., 2015, s. 182). Spontant oppståtte kombinasjonar av teikn og tale og påverknad frå det eine språket til det andre kvalifiserast som kodeblanding (Müller de Quadros et al., 2015, s. 182). Strukturelle kombinasjonar av teikn og tale finn ein spesielt i sterkt tospråklege samanhengar. Eit døme på dette er høyrande CODA (Children of Deaf Adults) som kan bruke talte ord med teiknspråket sin grammatikk, ein spesiell språkleg identitet typisk for barn med døve foreldre.

I NOU-rapporten *Tegnspråk for livet* nyttar dei omgrepet *transspråking* om transfer. Omgrepet definerast som ei beskriving av korleis fleirspråklege tar i bruk sitt fulle språklege repertoar utan å skilje tydeleg mellom dei ulike språka (NOU 20, 2023, s. 86). I pedagogisk samheng kan ein seie at kommunikasjon er viktigare enn å meistre eit språk fullt ut. Fordi teikn og tale utførast i to ulike modalitetar, kan desse framførast ganske samtidig, og vert som ei form for «transspråking» (NOU 20, 2023, s. 86). Å bruke to talespråk samtidig er ikkje mogleg, men teikn kan brukast saman med tale. Likevel vert det feil å seie at ein kan framføre norsk tale og norsk teiknspråk samtidig, då oppbyggnaden av språka er så ulik (Vonen, 2020). Nokre hevdar til og med at transspråking mellom norsk teiknspråk og norsk utfordrar retten døve har til å tileigne seg og bruke eit lingvistisk teiknspråk i opplæringa (NOU 20, 2023, s. 87). Ein kan oppfatte dette som ei form for godkjenning av eit teiknspråk som baserer seg på eit talt språk – og vil vere ein trugsel mot det fullverdige norske teiknspråket.

Oppsummert kan ein seie at *transfer* eller *transspråking* er eit kjend fenomen innan fleirspråklegheit – både i talte og i teikna språk. Transfer mellom modalitetar, som teikn- og talespråk, er ulikt frå transfer mellom to talte språk. Dei ulike modalitetane kan uttrykkast på same tid. Det vert hevda at transspråking mellom norsk teiknspråk og norsk kan vere eit trugsmål mot det fullverdige språket, fordi det utfordrar retten til å tileigne seg eit lingvistisk teiknspråk. Det er behov for meir forskning på transfer og transspråking mellom teiknspråk og talespråk – for å utvikle fleirspråkleg pedagogisk praksis og sikre døve barn ei adekvat tospråkleg utvikling.

2.6.2 Simultan og suksessiv tospråklegheit

Når eit barn lærer to eller fleire språk samtidig, kallar ein dette for *simultan* fleirspråkleg utvikling (Gujord et al., 2018, s. 95). Dette skjer gjerne ved at barnet vert eksponert for to språk i heimen. Dersom barnet først lærer eitt språk, og deretter eit anna, kan barnet kallast *suksessivt tospråkleg* (Gujord et al., 2018, s. 95). Barnet møter då gjerne språk nummer to utanfor heimen, til dømes i barnehagen. Det er store variasjonar i døve barn sin tilgang til språk, og mange av dei skil seg frå andre tospråklege barn ved at dei i mindre grad enn høyrande barn har tilgang på språket til omsorgspersonane (NOU 20, 2023, s. 85). Ofte gjev høyrsehjelpemiddel som høyreapparat og CI god tilgang til talespråk, og barna lærer dermed foreldra sitt morsmål først. Dette er språket dei byggjer på når innlæringa av teiknspråk byrjar (NOU 20, 2023, s. 86). For desse barna eller elevane kan ein seie at den tospråklege utviklinga er suksessiv. Likevel finst det tilfelle der enkelte døve barn ikkje har tileigna seg noko språk før skulestart. Då lærer dei kanskje teiknspråk i skulesamanheng, og så kjem talespråket parallelt. Denne språkutviklinga kan reknast som simultan, då barnet lærer fleire språk samtidig.

2.6.3 Cummins tospråklegheit

Cummins (1984) sin teori om tospråklegheit er mykje brukt i forskinga på døve sin tospråklegheit – særleg i amerikansk forskning om amerikansk teiknspråk (ASL) som førstespråk og engelsk som andrespråk for døve (Schönström, 2010). Tospråklegheitsteorien handlar om samspelet mellom førstespråket og andrespråket, der utviklinga av andrespråket er tett knytt opp mot dei kognitive og skulerelaterte akademiske ferdigheitene språkbrukaren har i førstespråket (NOU 20, 2023, s. 86). Språkbrukaren må altså ha eit adekvat utvikla førstespråk for at andrespråket skal utviklast og gje ein tospråklegheit som har positiv innverknad på den

kognitive utviklinga. Studiar om bimodalt tospråklege skuleelevar i fleire land støttar Cummins sin teori om at godt utvikla ferdigheiter i eitt språk (teiknspråk) er eit viktig grunnlag for å utvikle eit talespråk og skriftspråk (NOU 20, 2023, s. 86). Ein studie av Schönström (2010) viser at elevar med dei beste ferdigheitene i teiknspråk, også hevda seg best i svensk skriftspråk. Han konkluderer med å seie at tilgangen til eit førstespråk som utviklast naturleg til eit stabilt språk, bør skje før ein opnar opp for innlæring av eit andrespråk (Schönström, 2010). Pritchard og Zahl (2010) understrekar at det ikkje er tospråklegheit som seinkar språkutviklinga, men at mangel på tidleg språk kan skape forseinkingar i språkutviklinga for døve barn.

2.6.4 Mellomspråk

Språket til elevar som har norsk som sitt andrespråk, skil seg på mange måtar frå språket til elevar som har norsk som morsmål (Monsen & Randen, 2017, s. 59). Dette språket kallar ein for *mellomspråk*. Elevane vil kanskje oppleve at språket ikkje er godt nok for det dei ønskjer å formidle – noko som er heilt naturleg i ein læringsprosess.

Tidlegare såg ein på mellomspråk som ein mindreverdige variant av det språket som skulle lærast, og ein var mest opptatt av å finne feil (Monsen & Randen, 2017, s. 61). Etter kvart endra synet seg frå at språklæring er ein passiv prosess med læring gjennom gjentakning, til at ein basert på input konstruerer språksystemet ved å generalisere (Monsen & Randen, 2017, s. 61). Dette kan sjåast på som ein naturleg del av innlæringsprosessen. I eit mellomspråk kan ein ofte finne språktrekk frå morsmålet til eleven, blanda saman med innlærarspråket. Eleven nyttar den grammatiske kompetansen frå førstespråket sitt, der kunnskapen om grammatikk på andrespråket kjem til kort.

Omgrepet mellomspråk knyter ein ofte opp mot elevar som har norsk som andrespråk, men det kan også vere relevant å sjå på i samband med bimodalt tospråklege elevar. Ofte er norsk teiknspråk førstespråket til desse barna, og ein kan dermed rekne norsk skriftspråk som eit andrespråk. Det vil då vere naturleg å sjå for seg at elevane kan utvikle eit mellomspråk i overgangen mellom dei to språka. Mellomspråket kan vere prega av ei blanding av teiknspråklege og skriftspråklege element, og kan difor opplevast som eit språk som kjem til kort for det elevane ønskjer å uttrykke. I analysedelen av oppgåva vil elevtekstane sannsynlegvis vise ei form for mellomspråk – der komponentar frå begge språk har påverknad på skrivekompetansen til eleven.

2.6.5 Bimodalt tospråklege elevar si tidlege språkutvikling

Døve elevar sine skriftspråklege og faglege ferdigheiter i skulen er nært knytt opp mot den språklege utviklinga – både i norsk teiknspråk og norsk. Det språklege nivået barna eleven har ved grunnskulestart har mykje å seie for den vidare utviklinga (Wagner, Strömquist & Uppstad, 2008, s. 131). Dette byggjer på det vi allereie veit om forholdet mellom høyrande barn si språkutvikling ved skulestart og seinare skriftspråklege utvikling og læring. Tidlegare undersøkingar viser store skilnadar på språkutviklinga til høyrande barn mot døve barn samt dei med CI (Cochlear Implant). Språkforståing, samspel og språklege medvit er viktige faktorar for ei seinare positiv skriveutvikling, og dei barna med nedsett høyrse skåra dårlegare på dette (Wagner, Strömquist & Uppstad, 2008, s. 132). Skilnadane mellom døve barn utan høyrsehjelpemiddel og døve barn med CI var ubetydelege – begge gruppene låg under adekvat språklege nivå (Wagner, Strömquist & Uppstad, 2008, s. 132). Dette vert nemnt som bekymringsverdig, då eit barn med høyrsehjelpemiddel sannsynlegvis vil lide meir språkmessig – då folk rundt barnet vil sjå på hen som høyrande og dermed bruke norsk tale (Wagner, Strömquist & Uppstad, 2008, s. 132). Den teiknspråklege utviklinga barnet har opparbeidd vil dermed brytast, og barnet vil ikkje få den same teiknspråklege utviklinga som andre døve barn utan høyrsehjelpemiddel. Ei slik tilnærming vil kunne sinke språkutviklinga på teiknspråk, og barnet vil heller ikkje få den aldersadekvate utviklinga i talespråk, då ein ikkje vert høyrande med slike hjelpemiddel. Ved å sjå tilbake til Cummins sin teori om tospråklegeheit, kan ein her sjå at desse barna som ikkje har aldersadekvat utvikling i nokon språk, risikerer kognitive ulemper ved sin tospråklegeheit (Wagner, Strömquist & Uppstad, 2008, s. 133).

Samla sett kan ein seie at bimodalt tospråklege elevar sine skriftspråklege og faglege ferdigheiter på skulen er tett knytt opp mot eleven si tidlege språklege utvikling. Språkforståing, samspel og språklege medvit er tre viktige faktorar for god skriveutvikling, og ein ser at bimodalt tospråklege barn presterer dårlegare på desse områda og ligg under adekvat språklege nivå. Når det kjem til skrivefeil som desse barna gjer, vil det vere interessant å undersøkje tidlegare forskning som seier noko om kva skrivefeil som er typiske for elevgruppa. Forskinga på dette er svært avgrensa, spesielt i Noreg, men ein finn studiar frå andre land. Dette skal me no sjå på.

2.7 Forsking på bimodalt tospråklege barn og skrivefeil

Døve barn har vanlegvis større vanskar enn høyrande barn med å lære seg å lese og skrive – noko som kjem av ulike faktorar (Vizzi et al., 2022). Ein av desse faktorane er sein eksponering

for talespråk. For høyrande barn skjer talespråksinnlæringa naturleg gjennom eksponering av språk via høyrslé. Døve barn må derimot gjennom ein formell læringsprosess for å lære talespråk, då dei ikkje har sansegrunnlaget for at innlæringa skal skje naturleg (Vizzi et al, 2022, s. 1202) Det er fleire forhold som må liggje til rette før språkinnlæringa kan finne stad. Den språklege inputen kan berre skje gjennom interaksjon ansikt-til-ansikt (visuell innputt) med samtalepartner, og språket som då vert brukt er ofte forenkla både i innhald og form (Vizzi et al., 2022, s. 1202).

Vizzi et al. (2022) sin studie av skriveferdigheitene til italienske døve barn i ulike aldrar viser at desse elevane har signifikant fleire morfosyntaktiske og semantiske avvik enn den høyrande kontrollgruppa i same studie. Likevel er det interessant å trekkje fram at fonologiske avvik, samt stressfeil, er sjeldnare for den døve elevgruppa. Vizzi et al. (2022) knyter resultatane opp mot liknande studiar, der også desse resultatane viser til at døve produserer fleire morfologiske skrivefeil samanlikna med høyrande, uavhengig av teksttype. Med morfologiske avvik vert det meint feil ved substantiv og artikkel, kjønn, modus og verb. Vizzi et al. (2022) argumenterer for at det er vanskelegare å tileigne seg morfologisk kompetanse etter at den kritiske perioden for språktileigning er over, og ser på dette som ein mogleg faktor for dei morfologiske avvika desse elevane gjer.

Wolbers et al. (2014) rapporterer om grammatiske avvik i skrivinga til døve barn, der avvika kan relaterast til aspekt ved ASL (American Sign Language) som omsettast til skriftleg engelsk. Forskinga viste at døve barn hadde om lag dei same avvika i skriftspråket som høyrande andrespråksbarn – og at skriftspråket ofte var prega av transfer frå teiknspråket sin grammatikk. Dette skuldast manglande grammatisk kompetanse i engelsk, og barna må difor dra nytte av den grammatiske kompetansen dei sit med knytt til amerikansk teiknspråk. Forskinga viste også at desse avvika eller feila ville forsvinne når barnet vert utsett for meir lingvistisk innputt i skriftspråket (Wolbers et al., 2014). Denne forskinga bekreftar at transfer ikkje berre er ein naturleg del av prosessen når ein lærer seg eit nytt tale- eller skriftspråk – det er også heilt naturleg mellom teiknspråk og skriftspråk, trass i modalitetsskilnaden.

Herrera-Marmolejo et al. (2019) forska kvantitativt på døve og høyrande barn i Colombia sin grammatiske skrivekompetanse. Funna viste tydeleg at fonologiske avvik var hyppigare i dei høyrande sine tekstar. Den døve elevgruppa hadde litt fleire leksikalske avvik (Herrera-Marmolejo et al., 2019, s. 9). Likevel vart forskarane overraska over fráværet av signifikante

forskjellar mellom dei døve og dei høyrande gruppene, og hypotesen om at det ville vere store skilnadar i elevgruppene sin skriftspråkskompetanse vart utfordra.

I England forska Burman et al. (2007) på den grammatiske skrivekompetansen til eit utval døve barn. Målet med forskinga var å definere mål og kriterium for opplæringa i skriftleg engelsk, og på denne måten støtte lærarar i arbeidet med å utvikle elevane sin skrivekompetanse. Resultata viste at det er vanskeleg for elevane å lære eit skriftspråk (engelsk) når opplæringsspråket (britisk teiknspråk) er annleis og med eigen grammatikk (Burman et al., 2007, s. 20). Skriftspråksavvika i elevtekstane var knytt til ulike ordklassar som substantiv og verb. Burman et al. (2007, s. 20) hevdar at resultata frå forskingsarbeidet viser at elevane har problem med syntaks i skrivninga, men at dei fleste oppfyller krava frå den engelske læreplanen: å kunne uttrykke seg skriftleg ved å nytte enkle ord og setningar.

Oppsummert kan ein seie at tidlegare forskning på døve barn sin skrivekompetanse viser at denne gruppa har fleire utfordringar knytt til lese- og skriveinnlæringa enn høyrande barn. Det er fleire grunnar til dette, mellom anna sein eksponering for språk og behovet for ein systematisk prosess for å lære seg talespråk. Nokre av studiane seier eksplisitt at ein finn grammatiske trekk frå teiknspråket i skriftspråket til barna, og at skriftspråket deira dermed kan reknast som eit mellomspråk. Samla sett ser ein at det er store individuelle skilnadar blant døve barn, og det er behov for meir forskning på skriftspråket til barna for å kunne bidra til at dei oppnår auka kompetanse.

3. Metode

I metodekapittelet vil eg presentere og greie ut dei metodiske vala eg har tatt i denne studien. Val av metode dreiar seg om kva kvalitetar ein ønskjer å undersøkje (Krumsvik & Jones, 2019). Metodane i eit prosjekt avgjer korleis ein kan tileigne seg kunnskap og forme teoriar, samt korleis ein sikrar at dette møter krava til kvalitet og relevans på det vitenskaplege fagfeltet (Grønmo, 2004, s. 41). Først vil eg avklare kvalitativ metode, og grunngje kvifor eg har valt denne metoden. Deretter vil eg drøfte utfordringar knytt til metodebruken i min studie. Vidare kjem val av informantar, skriveoppgåva og datainnsamlinga, etterfølgt av ei beskriving av korleis analyseprosessen gjekk føre seg. Til slutt vil eg presentere studien sin validitet og reliabilitet, før dei etiske omsyna eg har teke gjennom forskingsprosessen kjem til syne.

3.1 Kvalitativ studie

Tekstanalyse som metode kan fellast inn under kategorien kvalitativ studie – då det vert stilt spørsmål som krev kunnskap om innhald og meningssamanhengar for å kunne svarast på (Skilbrei, 2023, s. 13-14). Krumsvik og Jones (2019, s. 30) seier at kvantitative forskingsdesignar kartlegg at noko skjer i store utval, medan den kvalitative metoden rettar seg mot korleis det skjer i mindre utval. Denne metoden fungerer altså best dersom materialet er lite av omfang, som er tilfellet her med fire elevtekstar som utgangspunkt for forskinga. Ei kvalitativ tilnærming til forskinga gjev meg moglegheita til tolke og forklare resultata på ein meir detaljert måte. Denne studien rettar fokus mot korleis utvalde grammatikkmønster i fire elevtekstar kan seie oss noko om didaktiske implikasjonar i norskfaget for teiknspråkselevar.

Ein kvalitativ studie vil ikkje kunne skape moglegheita for å generalisere funna som i kvantitative studiar. Difor er det viktig å belyse at funna i studien berre vil vere representativt for akkurat dette utvalet av informantar. Dei grammatiske mønstra som vert funnen i analysedelen er altså berre representativt for akkurat dette utvalet. Målet mitt er ikkje å generalisere over heile den døve bimodalt tospråklege elevgruppa på 5. trinn, men funna vil gje eit bidrag til noverande kunnskap og forskning på området ettersom at materialet berre består av fire elevtekstar.

I startfasa av forskinga ønskte eg også å studere materialet med ei kvantitativ tilnærming. Tanken var å plassere og kategorisere dei grammatiske mønstrera i elevtekstane skjematisk –

med ei oversikt over språkmønstera som gjekk att hyppigast i tekstane. Talet på elevtekstar eg fekk tilgjenge til gjorde at denne tilnærminga ikkje var aktuell.

3.2 Elevtekstanalyse

I denne studien er materialet for analysen elevtekstar. Øgreid definerer elevtekstar som ein tekst skriven av ein eller fleire elevar innanfor ein skulepedagogisk kontekst (2021, s. 331). Skrivesituasjonen kan vere initiert av læraren, og har ofte ein skriftleg eller munnleg oppgåvetekst som utgangspunkt (Øgreid, 2021, s. 331). I mitt prosjekt har eg nytta ei teikning som skriveoppgåva spring ut frå. Denne kjem me attende til i punkt 3.3.3. Målet med å bruke elevtekstar som materiale er å kunne forstå eleven si skriving. Dette poengterer Iversen og Otnes (2021, s. 221) ved å seie at elevtekstar er presis dokumentasjon av ein elev sin skrivekompetanse. I denne studien skal eg ikkje leggje vekt på eleven sin individuelle kompetanse, men rette fokus mot dei grammatiske mønstra og avvika som kjenneteiknar den valte elevgruppa. Problemstillinga stiller spørsmål til korleis grammatikkmønstra i elevtekstane kan gje didaktiske implikasjonar for norskfaget og skriveopplæringa. I arbeidet med datamaterialet vil elevtekstane analyserast kvar for seg, før funna vert samanlikna. Øgreid (2021, s. 344) hevdar at å leite etter mønster i kvalitative analysar vil forsterkast når materialet er elevtekstar, då tekstane er henta frå eitt og same handlingsfelt. Dette gjer at ein kan leggje til rette for samanlikning av tekstane. Ei samanlikning av elevtekstane vil altså spegle ei form for grammatisk norm hjå teiknspråkselevar. Øgreid (2021) held fram med å seie at i forskinga på elevtekstar må ein både ha eit auge på det spesielle og for fellestrekk. Det er viktig at lærarar kan forstå og forklare trekk i elevspråket for å kunne gje god tilpassa opplæring (Monsen & Randen, 2017, s. 59). Elevtekstanalysar vil kunne avdekkje kva språktrekk og -mønster som er generelt utfordrande for ei elevgruppe – for å styrke moglegheitene for ei meir spesifikk språk- og skriverettleiing.

3.2.1 Inngangar til elevtekstanalyse

Nygård poengterer at ein fordel med å bruke elevtekstar som datamateriale er den enkle tilgangen til empiri (2020, s. 185). I tillegg har forskaren kjennskap til konteksten teksten er skriven i, oppgåva som er gjeven og kanskje også til eleven (Nygård, 2020, s. 185). Dette vil seie at ein som forskar kan tolke forskingsresultata med forankring i faktorane ein har kjennskap

til. Ein kan også forme elevtekstoppgåva for å trekkje fram element ein ønskjer å forske på. Dette har eg gjort i utforminga av elevtekstoppgåva for denne studien.

Det er fleire moglege inngangar til grammatisk analyse, og i denne forskingsoppgåva vert tekstane analyserte med eit formelt grammatisk fokus. Dette fokuset handlar om å beskrive korleis ei grammatisk analyse av ein elevtekst kan seie noko om eleven sin formelle skriftlege grammatiske kompetanse – for å kunne leggje til rette for vidare læring (Nygård, 2020, s. 180). Nygård hevdar vidare at grammatiske nærstudiar av elevtekstar kan gje ei fleirsidig innsikt i korleis elevar tileignar seg ulike språklege trekk – noko som gjer oss i betre stand til å vurdere tekstane og gje elevane meir konkrete løypemeldingar om kva dei bør arbeide meir med (Nygård, 2020, s. 179).

I elevtekstane vil eg spesielt sjå på morfologi. Grammatikken i norsk teiknspråk og norsk er særst ulike – spesielt dersom ein ser på bøyingsmorfologi. Eg har valt ut substantiv, verb og preposisjonar som dei tre ordklassane eg vil vere spesielt merksam på.

Eg vil analysere elevtekstane med ei open tilnærming. Det vil seie at eg først ser på kategoriane eller mønsterane eg ut frå kunnskap om begge språka reknar med finst i tekstane. I nærlesing og analyse er eg derimot open for at det trer fram andre språklege mønster og fenomen eg ikkje har tenkt på. Deretter vil eg plukke ut enkelte trekk som vil vere fokuset i elevtekstanalysen.

3.2.2 Deskriptiv og normativ tilnærming

I den grammatiske analysen av elevtekstane kan ein gå for to ulike tilnæringsmetodar: normativt eller deskriptivt (Nygård, 2020, s. 178). I min analyse av elevtekstane vil eg nytte ein kombinasjon av ei normativ og ei deskriptiv tilnærming. Innanfor den normative grammatikken rettar ein fokuset mot korrekt språkbruk, med eit formål om å lære elevane å skrive riktig ved å følgje dei grammatiske reglane. I den deskriptive grammatikken beskriv ein korleis språket faktisk er, munnleg eller skriftleg (Nygård, 2020, s. 178). Ein kan seie at eit normativt versus deskriptivt syn på grammatikken omhandlar at språket skal sjåast som ei lov eller eit kart (Nygård, 2020, s. 178). Lova dikterer reglar for språkbruk, medan kartet beskriv trekk i språket. I analysearbeidet vil eg først vil sjå på teksten med eit normativt perspektiv og peike på grammatiske mønster. Deretter vil eg sjå på tekstane med eit deskriptivt blikk, der eg forsøker å beskrive dei grammatiske mønstra. Analysearbeidet vil ha som mål å fokusere på kva desse grammatiske funna kan fortelje oss – for å kunne nytte dette som eit forskingsgrunnlag i norsk

skriftspråksdidaktikk for teiknspråklege elevar. Å kombinere den deskriptive og normative tilnærminga i analysen vil vere det mest føremålstenlege. Målet er ikkje å peike på «riktig» og «feil» grammatikk i tekstane, men å systematisk gå gjennom elevtekstane for å sjå kva elevane meistrar, og kva område elevane treng meir øving i.

I analysen av elevtekstane har eg laga ein tabell for å systematisk plassere dei grammatiske mønstra og avvika i kategoriar. Tidlegare rettskrivingsgranskingar har etablert slike tabellar, men det finst førebels ikkje liknande analyseverktøy tilpassa norske tekstar frå elevar med opplæring på teiknspråk. Tabellen tek utgangspunkt i dei to ordklassane substantiv og verb, samt dei morfologiske trekka som er presenterte i teoridelen.

3.3 Datainnsamling

I prosessen rundt datainnsamlinga har det vore fleire aspekt å ta omsyn til. I dette avsnittet vil eg beskrive korleis eg har gått fram i denne prosessen, og kvifor eg har teke dei vala som ligg til grunn. Vidare vil eg beskrive utvalskriteria for studien, før SIKT-søknaden og skriveoppgåva vil kommenterast.

Skriveoppgåva informantane skal gjennomføre er utarbeidd med omsyn til at dei i låg grad skal påverkast av verken talespråk eller teiknspråk i skriveprosessen. Øgreid (2021, s. 341) hevdar at dersom hensikta er å undersøkje spesifikke aspekt i elevar si skrivning enn dei som kjem spontant til uttrykk i ein naturleg setting, kan det vere aktuelt å konstruere ein skrivesituasjon med eit meir målretta fokus. Som nemnt tidlegare, er målet å få innsikt i grammatikkmønster i teiknspråkselevar sine skriftlege tekstar. Ved å gje informantane ei skriveoppgåve basert på bilete, skjermar ein elevane frå påverknad frå norsk eller norsk teiknspråk. Likevel må ein tenkje over at læraren som gjennomfører oppgåva med elevane vil formidle skriveoppgåva på teiknspråk. Å fortelje ei historie basert på ein biletsekvens vert ofte nytta i undervisning av teiknspråkselevar, og kan seie oss noko om eleven sitt språklege nivå (Burman et al., 2007, s. 8). Slike oppgåver er også vanlege å nytte i andrespråksforskinga, til dømes i Schjetne (2017) sin studie om grammatiske trekk og leksikalske val tekstar frå adopterte barn på 5. trinn. Å bruke bilete som utgangspunkt for skrivinga, gjer at elevane lettare kan kome i gang med eigen skriveproduksjon, då dei har noko visuelt å basere teksten sin på. Samstundes får ikkje elevane skriftspråklege mønster å kopiere.

Elevane skal gjennomføre skriveoppgåva ved å skrive for hand på papir. (kjelde om dataskrivning?). Dersom skrivninga hadde vore gjennomført på data, elevane brukt digitale rettskrivingsprogram. Elevane ville altså ikkje fått vist den faktiske skrivekompetansen sin, utan hjelpemiddel. Samstundes er det utfordringar knytt til å nytte handskrivne tekstar også. Elevane er kanskje lite vane med å skrive for hand, og dei vil av den grunn ha lågare motivasjon for skrivninga. Dette vil vere ei ekstra belastning som kan farge skriveprosessen og ha innverknad på omfanget på tekstane. Ein kan også sjå føre seg at handskrifta til elevane er vanskeleg å tolke, og at utdelege grafem kan ha innverknad på korleis resultata av studien vert.

3.3.1 Utval

Utval handlar om kva slags datamateriale du skal basere undersøkinga di på (Neteland & Aa, 2020, s. 16). I arbeid med analyse av elevtekstar er det viktig å vite noko om kven som har produsert tekstane. Ein får då ei meir presis analyse, og kan lettare skilje ut avvika som kan knytast til den spesifikke elevgruppa. For å kunne svare på problemstillinga, har eg altså satt nokre kriterium for informantane som produserer elevtekstane – også kalla eit selektivt utval. Eitt av kriteria er at informanten er döv eller høyrslhemma, og dermed har rett på undervisning i og på teiknspråk etter Opplæringslova § 2-6 (1998), og at eleven har fått denne opplæringa sidan grunnskulestart. I tillegg må informanten gå på ein såkalla forsterka skule for døve og høyrslhemma, då desse skulane gjerne tilbyr eit større teiknspråkleg miljø der språket er ein naturleg del av skulekvardagen. Eleven som tek del i prosjektet skal også ha teiknspråk som sitt førstespråk – då studien baserer seg på tekstar frå teiknspråklege elevar. For at elevtekstane skal kunne samanliknast har eg også valt at informantane skal gå på 5. trinn.

I rekrutteringsprosessen sendte eg ut førespurnad om deltaking til tre ulike skular i landet, og målet var å samle inn rundt ti elevtekstar. Det viste seg vanskeleg å få respons frå skuleleiarane, og eg kontakta dermed lærarar på dei tre skulane direkte etter ei stund. Dette var lærarar som eg anten har kjennskap til frå før gjennom oppveksten min i det teiknspråklege miljøet, eller gjennom jobb. Ein av lærarane jobba på småtrinnet, men kunne vidarese informasjon om prosjektet til kollegaar på mellomtrinnet. Den andre læraren arbeida som kontaktlærar på mellomtrinnet, og ville gjerne at eg skulle kome til klassa for å gjennomføre oppgåva sjølv. Til slutt vart det berre denne siste skulen som kunne hjelpe meg med å skaffe informantar til oppgåva. Omfanget vert derfor mykje mindre enn forventa. Målet var å samle inn 10-15 elevtekstar – det vart til slutt berre fire. Dette kan skuldast det låge elevtalet som får opplæring

i og på teiknspråk, i kombinasjon med utvalskriteria eg satt på førehand. Likevel håper eg at oppgåva vil gje eit lite bidrag til forskingsfeltet, samt motivere andre til å forske på liknande problemstillingar i større omfang med fleire informantar.

Det endelege utvalet består av fire elevar på 5. trinn som får og har fått undervisning gjennom § 2.6 sidan grunnskulestart. Dei går i same klasse på same skule – ein forsterka skule for høyrsllehemma. I skulekvardagen vekslar elevane mellom å verte undervist på teiknspråk i lita gruppe på grupperom, og i stor gruppe saman med høyrande elevar, der undervisninga vert tolka av anten ein teiknspråktolk eller pedagog med teiknspråkkompetanse. Dei fire elevane vekslar mellom talespråk og teiknspråk gjennom skuledagen – og kan difor reknast som bimodalt tospråklege. Dei vekslar mellom språka både med høyrande teiknspråkleg lærar, og med kvarandre etter kva som er mest hensiktsmessig.

Av etiske omsyn, har eg ikkje tilgjenge på elevane sine individuelle språkprofilar, og kan difor ikkje nytte informasjon om språkutviklinga til kvar enkelt vidare i oppgåva. Kva språk elevane nyttar heime saman med foreldre og søsken har eg heller ikkje kjennskap til, og det kan sannsynlegvis vere variasjonar. Dei språklege mønsterane i elevtekstane vil altså ikkje grunnjevast med bakgrunn i individuell informasjon om språkutviklinga til informantane.

3.3.2 Søknad til SIKT

Utvalskriteria for informantane i studien krev at eg innhentar personopplysingar om elevane: alder, høyrslstatus og opplæring etter § 2-6 i skulen. For å gjere dette, måtte eg sende inn ein søknad til SIKT, kunnskapssektoren sin tenesteleverandør. Dei trong informasjon om sjølve prosjektet, informantane og datainnsamlinga for å godkjenne prosjektet, samt gje råd om oppbevaring av sensitive personopplysingar som kan identifisere informantane. Dette er spesielt viktig fordi informantane er barn, men også fordi dei høyrer til ei minoritetsgruppe i skulen.

Sjølv om utvalskriteria krev personopplysingar om informantane, er elevtekstane utan personinformasjon. Dette gjer at eg kan transkribere tekstane og legge dei som vedlegg, utan å risikere at tekstane kan gjere at informantane kan verte utsett for identifisering.

Etter at søknaden vart godkjent av SIKT, vart samtykkeskjema sendt ut til aktuelle informantar. Elevane fekk i tillegg munnleg informasjon om prosjektet, før dei valte å ta med

samtykkeskjemaet heim for underskrift frå føresette. I ein slik prosess er det føresette som juridisk gjev samtykke på vegne av eleven, men eleven kan også velje å ikkje vere med på prosjektet. Deltakinga er altså heilt frivillig frå informanten si side.

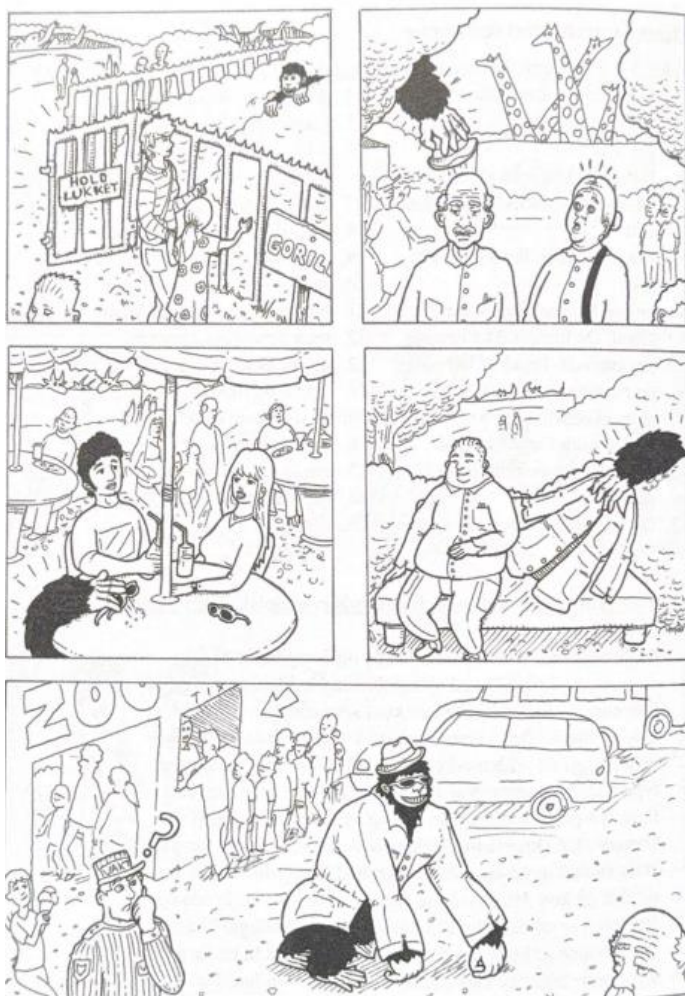
Då alle samtykkeskjemaa kom i retur med underskrift frå elev og føresette, var det klart for å gjennomføre skriveoppgåva.

3.3.3 Skriveoppgåva

Skriveoppgåva er utforma med bakgrunn i Burman et al. (2007) sin studie som tek føre seg ei beskrivande måling av skriveferdigheitene til døve born – med mål om å definere kriterium for opplæringa i skriftspråket. Sett med bilete er ikkje det same som i nemnte studie, men sjølve gangen i oppgåva er lik – elevane skriv med utgangspunkt i ein biletesevens der det skjer ei handling.

Skriveoppgåva består av fem enkle bilete i svart kvitt. I gjennomføringa av oppgåva har læraren bileta digitalt på tavla i klasserommet, og lar først elevane sjå litt på dei. Deretter får elevane ein enkel instruks: skriv ei samanhengande historie til bileta. Elevane kan framleis sjå bileta på tavla. Målet med dette er å motivere elevane til å skrive fritt og tenkje kreativt i skriveprosessen. Elevane har blanke eller linja ark framfor seg, i tillegg til blyant og viskelêr. Elevantekstane skal vere handskrivne for å sikre at den grammatiske kompetansen eleven viser ikkje er påverka av digitale skriveprogram. Det er ikkje noko krav til omfang på teksten, og eleven kan sjølv avgjere når teksten er ferdig. Læraren kan likevel spørje eleven om å skrive litt meir, dersom hen ser at teksten er for kort. Læraren kan svare på spørsmål frå elevane om tema og innhald, men ikkje kommentere eller rettleie grammatisk. Læraren samlar inn arka med tekstane på, og sikrar eller sensurerer materialet for sensitive personopplysningar, til dømes namn og andre kjenneteikn på eleven. Deretter vert tekstane sendt til meg før analysearbeidet startar.

Bileta som dannar utgangspunktet for skriveoppgåva er vist under (Figur 1). Denne biletesevensen er valt ut fordi det er ei viss lengd på handlinga som følgjer bileta. Dette gjer at elevane kan skrive ein tekst med grei lengd på, utan å vere for avhengig av kreativ evne. I tillegg synes eg at handlinga, det som skjer på bileta, passa til målgruppa: 5. trinnselevar. Elles er bileta ganske tilfeldig plukka ut, og ikkje meint for å provosere fram spesifikke grammatiske element.



Figur 1: Sett med bilete henta frå Berggren et al. (2012, s. 204) som vart brukt til datainnsamlinga i denne studien.

Skriveoppgåva har vore inngangen til innsamlinga av det empiriske materialet, altså dei fire elevtekstane. Vidare skal eg skildre og forklare korleis analyseprosessen har gått føre seg frå eg fekk tekstane og til analysearbeidet vart gjort ferdig.

3.4 Analyseprosessen

I analyse av elevtekstane granska eg grammatiske mønster i skriftspråket til elevane. Det er mykje ein kan leggje vekt på når ein ser på grammatikk, men eg har valt å studere morfologien i tekstane. Eg hadde eit sett med førehandsdefinerte kategoriar baserte på hypotesane mine frå dei ulike ordklassane. For substantiv var hypotesen at elevane ville finne det krevjande å bøye substantiva etter bestemtheit gjennom artikkel og bøyingsendingar, fordi ein på norsk teiknspråk ikkje bøyer orda på denne måten. For ordklassen verb var hypotesen at elevane ville

slite med bøyning av verb i spesielt tempus, nettopp fordi ein ikkje finn morfologiske strategiar for å markere tempus i norsk teiknspråk. Den siste hypotesen min knyta seg til manglande og/eller feil bruk av preposisjonar i elevtekstane – fordi ein i norsk teiknspråk nyttar lokalisasjon til fordel for preposisjonar.

Desse tre hypotesane var altså eit utgangspunkt i inngangen til elevtekstanalysen, med forståing for at eg kanskje ville treffe heilt andre funn i analysearbeidet. Kategoriane var altså førehandsdefinerte. Deretter starta analysearbeidet med koding av avvika eg fann i tekstane. I tillegg til å markere avvika etter ordklasse, la eg døma inn i tabellar for å få ei oversikt og kategorisere dei. I tillegg transkriberte eg elevtekstane og korrekturlas funna og døma for å vere sikker på at eg fekk med alt som var relevant for granskinga.

Transkripsjonane av dei fire elevtekstane er vedlagte (vedlegg 2). Denne prosessen var grei, ettersom eg ikkje fann tilfelle av tvitydige grafem. Likevel er det viktig å ta omsyn til at handskrifta i elevtekstane er tolka av meg, og transkripsjonane kan difor bere preg av mine tolkingar av elevane si skrift. Eg veit at desse elevane skriv mykje for hand på skulen, fordi læraren deira er oppteken av at dei skal ha ei tydeleg og god handskrift – ikkje berre kunne skrive på data. Dette kan vere ein grunn til at dei fire elevane skreiv grafem som var enkle å tyde. Dei vedlagte transkripsjonane er uansett utgangspunktet for elevtekstanalysen.

Gjennom heile analyseprosessen har grammatikken i norsk teiknspråk og norsk vore rammeverket for analysen av elevtekstane. Dette vil kome til syne i kapittel 4: analysedelen.

3.4.1 Induktiv og deduktiv metode

Ein kan velje mellom fleire ulike tilnærmingar til analysing av språk frå empiriske data. Ein av desse tilnærmingane er induktiv metode, som baserer seg på døme frå røynda og lagar allmenne reglar ut frå dette, med utgangspunkt i språket i bruk (Iversen et al., 2007, s. 29). Det motsette er deduktiv metode, som tek utgangspunkt i sjølve regelen (Iversen et al., 2007, s. 29). Dette handlar om at ein anten vel å nytte datamaterialet som eit utgangspunkt for å velje ut kategoriar (induktiv), eller nytte teori for å danne desse kategoriane ein plasserer materialet i. Ofte kan det vere føremålstenleg å nytte ein kombinasjon av dei to tilnærmingane til analysen, og det er nettopp dette eg har gjort i mitt analysearbeid. Ved å bruke den induktive metoden studerte eg dei fire elevtekstane og markerte alle grammatiske avvik i kvar tekst før eg plasserte dei etter ordklasse og type avvik. På denne måten såg eg at substantiv, verb og preposisjonar

var dei ordklassane som skilte seg ut som krevjande for elevane – og det vart dermed desse tre grammatikkmønsterane eg valte å halde fokus på i analysen av elevtekstane. Samstundes kan ein også seie at eg hadde ein form for deduktiv metodeinngang, då teoretisk kunnskap om norsk teiknspråk gjorde at eg hadde tenkt ut tre hypotesar (som nemnt i 3.4) i møte med tekstane. Det var altså ein kombinasjon av induktiv og deduktiv metode som skapte grunnlaget for analysekategoriane i studien – då hypotesane mine stemde med funna i det empiriske materialet.

3.5 Validitet og reliabilitet

I samanheng med kvalitativ forskning handlar validitet om ein har undersøkt det som ein hadde til hensikt å undersøke (Krumsvik, 2019, s. 191). Formålet i denne studien har vore å sjå på utvalde grammatikkmønster i fire elevtekstar skrivne av døve bimodalt tospråklege barn, og finne ut kva didaktiske implikasjonar desse språktrekka fører med seg. Ein svakheit ved studien er at den rettar fokuset mot det elevane *ikkje* meistrar – altså i form av grammatiske avvik frå elevtekstane. Dette diskuterer eg vidare i punkt 3.6: etiske omsyn. Elles kan ein sjå på det smale utvalet som ein svakheit i studien. Fire elevtekstar utgjer ein svært liten prosent av dei 263 teiknspråkselevane i skulen året 23/24, og ein kan dermed ikkje seie at funna frå denne studien er representative for fleire enn akkurat desse fire deltakande informantane. Dersom utvalet hadde vore breiare, hadde også studien fått auka validitet. Då kunne ein i større grad hevda at funn av språktrekk i tekstane er ei norm for døve bimodalt tospråklege elevar. Eit forskingsprosjekt vert ikkje berre påverka av validiteten, men reliabiliteten spelar også ei stor rolle i studien sin kvalitet og truverd.

Reliabilitet handlar om kor konsekvent og truverdig eit forskingsarbeid er, gjennom blant anna om funnet kan verte gjenskapt på andre tidspunkt og av andre forskarar med same metodebruk (Krumsvik, 2019, s. 201). Det handlar også om korleis eg som forskar kan ha påverka resultatet av studien. I førre kapittel, 3.4 analyseprosessen, vart det illustrert korleis transkripsjonen av elevtekstane gjekk føre seg. Når elevane skriv for hand vil det alltid vere mogleg å mistolke enkelte ord eller grafem fordi dei er utydelege. Dette kan også ha påverknad på resultatane i studien, anten den eine eller andre vegen. Eg oppfatta ikkje grafema i teksten som utydelege, men er open for at mi tolking av handskrifta kan vere ei anna enn det eleven faktisk har meint å skrive.

I analyseprosessen har eg nytta teori om grammatikken i norsk teiknspråk og norsk for å beskrive dei utvalde grammatiske mønstra og trekka i elevtekstane. I tillegg til teori, har eg støtta meg på eigen kunnskap og kompetanse i grammatikken i begge språka. Denne subjektive kunnskapen kan innehalde feil og manglar – som igjen vil kunne ha innverknad på resultatata i analysen.

Det er altså fleire aspekt som kan verke inn på validiteten og reliabiliteten i eit forskingsprosjekt. Som forskar må ein vere merksam på desse faktorane, og synleggjere dei i prosjektet sitt. Oppsummert kan ein seie at validiteten i dette prosjektet kan vere avgrensa på grunn av det smale utvalet som ikkje nødvendigvis er representativt for gruppa med døve bimodalt tospråklege elevar. Reliabiliteten kan også vere påverka av eventuelle transkripsjonsfeil. Eg som forskar har ikkje endra på elevtekstane, men mi tolking av grafema er utgangspunktet og grunnlaget for analysen. Vidare skal me kome inn på kva for nokre etiske omsyn eg har teke undervegs i forskingsarbeidet.

3.6 Etiske omsyn

I forskingsarbeid som inkluderer personar er det spesielt viktig å ta etiske omsyn gjennom heile prosessen. Forskingsetikk kan definerast som ei vurdering av forskning som omfattar problemstillinga ein forskar på, kva metode som nyttast og på kva måte ein kan dra nytte av resultatata (Krumsvik, 2019, s. 205). I mitt prosjekt er materialet elevtekstar frå døve bimodalt tospråklege elevar på 5. trinn. Elevane er anonymiserte ved at læraren har sensurert eventuelle sensitive personopplysningar i elevtekstane – og eleven er dermed ikkje identifiserbar gjennom eigen tekst. Tekstane vert oppbevarte på ein sikker stad, og vil slettast når forskingsarbeidet er ferdig. Elevar og føresette har også samtykka til deltaking etter å ha motteke informasjon om prosjektet. Dei har også hatt moglegheita til å trekkje seg når som helst fram til oppgåva er ferdigstilt.

I tillegg til generelle etiske omsyn som anonymitet og informert samtykke, har eg vore oppteken av korleis eg framstiller ei minoritetsgruppe, døve bimodalt tospråklege elevar, i denne forskinga. Fokuset ligg på kva desse elevane *ikkje* meistrar i skriftspråket, noko som kan føre til ei oppfatning om at døve bimodalt tospråklege elevar skriv dårleg. Ved å leggje vekt på avvik og feil får ein ikkje ei heilskapleg forståing for korleis skriveferdigheitene til utvalet faktisk er.

I eit større forskingsprosjekt hadde det vore interessant å sjå på aspekt ved norsk grammatikk som denne elevgruppa meistrar. Då ville ein fått ei meir nyansert oppfatning på skrivekompetansen til utvalet. Denne masteroppgåva tek eit perspektiv som sirklar rundt avvik og feil i skriftspråket, med mål om å bidra til korleis den didaktiske praksisen for skrivning i norskfaget bør utvikle seg for å sikre at elevgruppa får ei tilpassa og føremålstenleg opplæring.

I neste kapittel, kapittel 4, vert analysen av elevtekstane presentert med utgangspunkt i grammatiske mønster og trekk knytt til substantiv, verb og preposisjonar. Til slutt i kapitlet kjem ein tabell med oversikt over dei grammatiske avvika plassert etter ordklasse og bøyingskategori.

4. Analysedelen

I analysedelen vil fokuset ligge ved dei morfologiske eigenskapane i skrivinga til dei fire døve bimodalt tospråklege elevane. Bøying av substantiv og verb, samt bruk av preposisjonar i tekstane vil vere dei tre aspekta me skal sjå nærare på. I arbeidet med elevtekstane var det nokre morfologiske tendensar som peikte seg ut i fleire av tekstane. Eg vart først merksam på substantiva i tekstane, som i svært stor grad såg ut til å vere skriven i ubestemt form. Dette trekket fann eg i alle dei fire tekstane, men i varierende grad. Dette gjorde meg meir nysgjerrig, og eg valte å studere verba i tekstane vidare. Då observerte eg det same – verba var som oftast skriven gjentakande i infinitivsform, eller med feil bøying. Andre stader i tekstane fann eg setningar som mangla verb. Utanom mønster og trekk ved substantiv og verb, fann eg også eit gjentakande mønster der det var avvik i preposisjonane. I nokre setningar var det bruk av feil preposisjon, medan i andre setningar mangla preposisjonen heilt. Desse tre grammatiske trekka: substantiv, verb og preposisjon, vil vere fokuset vidare i elevtekstanalysen. Målet med dette kapittelet er å vise til døme på mønster og trekk i elevtekstane som vil takast med vidare i diskusjonsdelen av oppgåva.

Som nemnt i metoddelen, vil eg veksle mellom eit normativt og deskriptivt blick i lesinga av tekstane. Den normative vinklinga er naudsynt for å kunne peike på grammatiske avvik frå norsk skriftspråksnorm. Det deskriptive perspektivet vil vere viktig for å beskrive og forklare dei grammatiske mønster og trekka. Vidare vil eg nytte eigen kunnskap om norsk skriftspråksnorm og norsk teiknspråksgrammatikk i kombinasjon med tilgjengeleg litteratur for å beskrive grammatiske trekk i elevtekstane. I neste kapittel vil desse funna danne eit grunnlag for vidare diskusjon.

Setningane med morfologiske avvik er plasserte i tabellar etter ordklasse: substantiv (tabell 1), verb (tabell 2) og preposisjon (tabell 3). Kvar tabell er bygd opp av nummer på dømet, sjølv dømet, linjenummer, type avvik og bokstav på elevtekst: A, B, C og D. Til slutt i kapittelet kjem ein tabell (tabell 4) med oversikt over tal på dei grammatiske avvika etter ordklasse. Transkriberte elevtekstar ligg vedlagt under vedlegg 2.

4.1 Substantiv

Den første ordklassen eg skal sjå på i det innsamla materialet er substantiva. Eg vil presentere alle utdraga med avvik relatert til følgjande trekk i substantiv: bestemming, genus og tempus. I dei fire elevtekstane har eg identifisert setningar der substantiva avviker frå norsk skriftspråksnorm. I tabellen under er setningane med døme lagt inn, og kvart av avvika vil kommenterast nærare. Tabellen under samlar alle setningar i dei fire elevtekstane der substantivbøyinga er avvikande frå norsk skriftspråksnorm.

Under «avvik» i tabellen er setningane med substantiv markerte med bokstavane B for bestemming, G for genus og T for tempus. Nokre av døma fell inn under fleire av desse avvika.

| Nr. | Setning | Linje | Avvik | Tekst |
|-----|--|-------|-------|-------|
| 1 | «Jeg ser to elefanter, en gorilla og Åpen dør. » | L. 3 | B | A |
| 2 | «Det er to damer sitter i en bord » | L. 7 | G | A |
| 3 | «Det er en gorilla som har på seg jakke, hatt og solbrille. » | L. 14 | T | A |
| 4 | « Mamma og datten se på en stor apekatt.» | L. 1 | B | B |
| 5 | « Apekatt som tok en hatt til en gammel mann.» | L. 3 | B | B |
| 6 | «... også tok apekatt en solbrille.» | L. 7 | B | B |
| 7 | «... også tok apekatt en jakke.» | L. 9. | B | B |
| 8 | « Apekatt gikk ut av dyre park og han tok på alle tingen det som han har tatt.» | L. 11 | B | B |
| 9 | « Mamma ta med datteren sin til dyreparken.» | L. 1 | B | C |
| 10 | « Mamma bestiller billetter.» | L. 2 | B | C |
| 11 | « Gorilla gjemmer seg.» | L. 3 | B | C |
| 12 | « Gorilla tar bestefar sin hatt.» | L. 6 | B | C |
| 13 | « Gorilla ta gutten sine briller.» | L. 9 | B | C |
| 14 | « Mann sitter i parken.» | L. 10 | B | C |
| 15 | « Gorilla tar mannen sin jakke.» | L. 12 | B | C |
| 16 | « Gorilla kler seg ut og stikker av.» | L. 15 | B | C |
| 17 | «... men døren til bur var åpen så gikk gorilla ut fra bur ...» | L. 3 | B | D |
| 18 | «... og stjal en hatt fra gammel mann. » | L. 6 | B | D |

Tabell 1: Døme på substantivavvik i elevtekstane.

I setning 1 skildrar eleven kva hen ser på bileta som er utdelt. Eleven meistar å bøye substantiva «elefant» (m.) og «gorilla» (m.) i både tal og genus etter norsk skriftspråksnorm. Til slutt i setninga (med utheva skrift i tabellen) skriv eleven «Åpen dør», som er ei substantivfrase der «Åpen» er beskrivarordet og «dør» er substantivet. Substantivfrasa manglar dermed eit bestemmarord. For at setninga skal få riktig morfologisk form, må substantivfrasa «Åpen dør» bøyast i genus og få artikkelen «en» framfor seg.

I setning 2 skriv eleven om kva hen ser på bilete tre. I slutten av setninga kjem eit substantiv som eleven skriv slik: «en bord». Substantivet bord (n.) står her i ubestemt form eintal. Genus er markert med hankjønnsartikkelen «en» i staden for inkjekjønnsartikkelen «et».

I setning 3 står hankjønssubstantivet «solbrille» Etter norsk skriftspråksnorm, skal dette substantivet skrivast i ubestemt form fleirtal her, og den rette forma er «solbriller».

I setning 4 står substantivet «mamma» (m.) skriven i ubøygd form. Etter skriftspråksnorma, skal ordet i denne samanhengen stå i bestemt form eintal, og vert då skriven slik: «mammaen». Vidare i setninga har eleven korrekt form av «datteren», sjølv om eit par bokstavar i ordet manglar. Eleven viser altså riktig bøyning etter bestemt form eintal i det andre substantivet i setninga, men meistar ikkje å bøye det første.

Setningane 5, 6, 7 og 8 har det til felles at dei inneheld substantivet «apekatt» (m.). I alle dei fire setningane står substantivet skriven i ubøygd form, altså i ubestemt form eintal. Eleven refererer til ein bestemt apekatt, og difor skal substantivet stå i bestemt form eintal: «apekatten». Det same fenomenet ser ein vidare i setning 5 og 8, der orda «en hatt» (m.) og «dyre park» (m.) står i oppslagsformene, og er ikkje bøygd i bestemt form eintal slik setninga krev.

I setning 8 står substantivet «ting» (m.) i bestemt form eintal: «tingen». I denne samanhengen vil den rette forma vere bestemt form fleirtal: «tingene». Substantivet er altså ikkje bøygd riktig etter tal, men rett i bestemtheit.

Både setning 9 og 10 vert innleidde med hankjønssubstantivet «Mamma». I begge setningane skal substantivet bøyast i bestemt form eintal etter norsk skriftspråksnorm. Den rette forma er «Mammaen».

Det same gjeld for setning 11, 12 og 13 som alle startar med substantivet «Gorilla» (m.). I desse setningane skal substantivet skrivast i bestemt form eintal: «Gorillaen».

Setning 14 byrjar med substantivet «Mann» (m.). I setninga er substantivet skriven i ubøygde form, og skal bøyast i bestemt form eintal. Forma skulle då ha vore «Mannen».

Setning 15 og 16 kan nytast opp mot 11, 12 og 13, då dei alle startar med det same substantivet: «Gorilla» (m.). Også i setning 15 og 16 skal substantiva stå i bestemt form eintal: «Gorillaen» - i tråd med norsk skriftspråksnorm.

Setning 17 har tre substantiv: «bur» (n.), «gorilla» (m.) og «bur» (n.). Alle tre er skrivne i oppslagsforma, altså ubestemt form eintal. Etter norsk skriftspråksnorm skal dei skrivast i bestemt form eintal, og den rette forma er «buret», «gorillaen» og «buret».

I setning 18 kjem substantivfrasen «gammel mann» til slutt i setninga. Kjernen, substantivet, står i oppslagsforma, og beskrivarleddet, adjektivet «gammel» har same form, men artikkelen «en» manglar. Etter norsk skriftspråksnorm kan substantivfrasen stå i denne forma, men artikkelen «en» må då stå framfor. Det andre alternativet er å bøye ordet i bestemt form eintal. Den riktige forma er då «den gamle mannen» med dobbelt bestemtheit og samsvarsbøygde adjektiv.

Frå setning 9 til 16 fann eg mange setningar med avvik i substantivbøyinga. Eleven som har skriva desse setningane starta dei fleste av dei med eit substantiv, og felles for alle er at dei er skriven i oppslagsform. «Mamma», «gorilla» og «mann» er dei tre substantiva eleven brukar mest i setningane sine. Orda er bøygd i ubestemt form, eintal, der dei skal stå i bestemt form eintal. Substantiva skulle difor hatt bøyingsendinga -en. I setning 15 skriv eleven ei fullstendig setning med fleire substantiv. To av dei har eg markert i tabellen ovanfor. Det første substantivet i setninga skriv eleven i enkel, ubestemt form: «Gorilla», så kjem eit nytt substantiv som eleven har bøygd riktig i bestemt form, eintal: «mannen». Dette er eit interessant funn, då det kan sjå ut som at akkurat denne eleven meistrar bøyging av substantiv plassert i midten av setningane, men ikkje substantiva i byrjinga.

Oppsummert kan ein seie at dei 16 setningane i elevtekstane med substantivavvik viser at bøyging i bestemtheit kan vere krevjande for elevane. Dei fleste substantiva er skriven i ubunden

form. Det er berre to av setningane med substantivavvik der orda er bøygde feil etter tempus og genus. I tillegg observerte eg at elevane hadde lite variasjon i forfeltet og at dei ofte nytta enkle substantivfraser.

4.2 Verb

Den neste ordklassen eg skal sjå på i det innsamla materialet er verb. I tabellen under (tabell 2) kjem setningar frå elevtekstane der verba avviker frå norsk skriftspråksnorm. Under tabellen vil kvart avvik kommenterast nærare. Type avvik er markert i kolonne fire i tabellen: T for tempus, M for modus, A/P for aktiv/passiv og X for manglande verb i setninga.

| Nr. | Setning | Linje | Avvik | Tekst |
|-----|--|-------|-------|-------|
| 1 | «Mamma og datten se på en stor apekatt.» | L. 1 | T | B |
| 2 | «En mann sittet en benk ...» | L. 8 | T | B |
| 3 | «Mamma ta med datteren sin til dyreparken.» | L. 1 | T | C |
| 4 | «Gorilla ta gutten sine briller.» | L. 9 | T | C |
| 5 | « En gang en gorilla i en dyrepark» | L. 1 | X | D |
| 6 | «... og så rømme han fra dyreparken.» | L. 13 | T | D |

Tabell 2: Døme på verbavvik frå elevtekstane.

I setning nummer 1 skriv eleven verbet «se» i infinitivsform, når det vert vist til noko som skjer i notid, og der den korrekte verbforma skulle ha vore presensforma «ser». Eleven har altså ikkje bøygd verbet i tempus etter norsk skriftspråksnorm.

I setning 2 er verbforma «sittet» nytta, men er bøygd i feil tempus i samanhengen. Den samansette verbforma «har sittet» er presens perfektum av verbet «å sitte», og brukast for å uttrykke ei handling som starta i fortida, men held fram i notid. I denne samanhengen er «sittet» perfektum partisipp fordi ordet støttast av eit substantiv: «En mann». Den riktige bøyginga av verbet ville vore i presens: «sitter».

Setning 3 og 4 er bygde opp med det same verbet «å ta». Begge setningane er skrivne i presens, men verba står i infinitivsform utan infinitivsmerket «å». Dei er altså ikkje bøygde i riktig tempus. Etter skriftspråksnorma skal verbet her bøyast slik: «tar».

I setning nummer 5 startar eleven med å skrive «en gang en gorilla». Ein kan tenkje seg at eleven meiner å skrive «det var en gang en gorilla», fordi det er den første setninga i teksten. Setninga inneheld ikkje noko finitt verb, og kan difor ikkje reknast som ei fullverdig setning på norsk.

I setning nummer 6 er verbet «rømme» skrive i infinitivsform, men utan infinitivsmerket. I samanhengen hadde det vore rett at verbet var bøygd i presens. Den riktige forma ville ha vore «rømmer».

Det vart berre funne verbavvik i elevtekst B, C og D. I elevtekst A fann eg ingen verbavvik. Eleven skriv teksten i presens, og bøyer verba etter dette. Døme frå teksten er: «Gorillaen **tar** hatten til mannen.» og «Det **er** en mann som **sitter** på en benk.» (Henta frå transkripsjon av elevtekst A, vedlegg 2).

I fem av dei seks setningane med verbavvik gjeld dette feil tempusbøying. I det siste tilfellet mangla verbet heilt i setninga.

4.3 Preposisjonar

Den tredje og siste ordklassen eg skal studere i dei fire elevtekstane er preposisjonar. I tabellen under (tabell 3) står setningar frå elevtekstane der bruk av preposisjonar avviker frå norsk skriftspråksnorm. I nokre av døma er det brukt feil preposisjon i setninga, og desse er markerte med bokstaven **F**. Døma frå tekstane som manglar preposisjon er markerte med **X**.

| Nr. | Setning | Linje | Avvik | Tekst |
|-----|---|-------|-------|-------|
| 1 | «Det er to damer sitter i en bord» | L. 7 | F | A |
| 2 | «En mann og en dame sitter en stol ...» | L. 6 | X | B |
| 3 | «En mann sittet en benk ...» | L. 8 | X | B |
| 4 | «Bestefar og bestemor er på dyreparken.» | L. 4 | F | C |
| 5 | «Det er biler i parkeringsplassen.» | L. 13 | F | C |

Tabell 3: Døme på preposisjonsavvik frå elevtekstane.

I setning nummer 1 nyttar eleven preposisjonen «i» framfor substantivet «bord», og refererer dermed til noko som er fysisk *inne* i bordet. I følge norsk skriftspråksnorm vil det vere riktig å seie «Det er to damer som sitter **ved** et bord». Preposisjonen «ved» refererer til ei plassering *ved sidan av* eller *nært* bordet.

I den andre setninga skriv eleven om ein mann og ei dame som sit **på** ein stol: «sitter en stol». Setninga må innehalde preposisjonen «på» for å vere grammatisk korrekt.

Akkurat det same ser ein i setning 3, der den same eleven skriv om ein mann som sit **på** ein benk: «sittet en benk». Preposisjonane manglar heilt i begge setningar, og er ikkje erstatta av andre ord.

I setning 4 forklarar eleven kor bestefar og bestemor er, og nyttar preposisjonen «på» for å vise til at dei er i dyreparken. I setning 5, beskriv eleven kor bilane står. Preposisjonen «i» kan vere lett å blande med «**på**». «**I**» tyder konkret «inne i» (på staden), medan «**på**» tyder «på overflata av/oppe på» (på staden) (Språkrådet, 2004). Den riktige preposisjonsbruket etter norsk skriftspråksnorm er: «Bestefar og bestemor er **i** dyreparken» og «Det er biler **på** parkeringsplassen».

I denne delen har me sett på avvik i bruk av preposisjonar i forhold til norsk skriftspråksnorm. I nokre av setningane vart det brukt feil preposisjon, medan i andre setningar mangla preposisjonen heilt.

4.4 Oversikt over grammatiske avvik

Etter å ha studert elevtekstane og skilt ut grammatiske avvik knytt til substantiv, verb og preposisjonar kan det vere nyttig å danne ei form for oversikt over desse avvika. I tabellen under (tabell 4) er eit overblikk over tal på avvik etter ordklasse og i kvar av dei fire elevtekstane.

| Ordklasse | A | B | C | D |
|------------------|---|---|---|---|
| Sub. - genus | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Sub. - tempus | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Sub.- bestemming | 1 | 6 | 8 | 4 |

| | | | | |
|------------------------------|---|---|---|----------------|
| Verb - tempus | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Verb - manglar | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Preposisjonar - feil | 1 | 0 | 2 | 0 ¹ |
| Preposisjon - manglar | 0 | 2 | 0 | 0 |

Tabell 4: Oversikt over tal på avvik etter ordklasse i dei fire elevtekstane.

Tabellen over viser at fleire av elevane har null eller få avvik i fleire av dei grammatiske kategoriane. Avvika er flest i kategorien substantiv bøygd i bestemming og tempusforma av verbet.

Ei gjennomgåande analyse av dei fire elevtekstane viser at det finst grammatiske avvik knytt til substantiv, verb og bruk av preposisjonar i varierende grad i tekstane. I det neste kapittelet vil resultatane frå analysen nyttast for å diskutere funna og drøfte moglege forklaringar til dei.

¹ Elevtekst D hadde ingen setningar med preposisjonar.

5. Diskusjon

I dette kapitlet av oppgåva vil eg diskutere og løfte fram interessante funn frå analysekapitlet i lys av relevant teori frå teoridelen tidlegare i oppgåva for å svare på problemstillinga. Den er følgjande: *Kva grammatikkmønster finst i tekstane til fire døve bimodalt tospråklege elevar på 5. trinn og kva didaktiske implikasjonar kan desse ha?* I analysen av elevtekstane har eg vektlagt ordklassane substantiv, verb og preposisjonar – og det er desse funna som vil trekkast fram i diskusjonen. Målet er å diskutere kva avvik i grammatikkmønster ein kan finne i fire bimodalt tospråklege teiknspråkselevar sine tekstar, og kva didaktiske implikasjonar desse utvalde mønster kan få. Eg vil drøfte rundt avvika som er funnen i elevtekstane, for å finne ut om dei kan knytast opp mot teiknspråksgrammatikken. På førehand laga eg meg hypotesar om at elevane kunne ha avvik i bøyning av substantiv og verb, då ordklassane bøyast særst ulikt i norsk teiknspråk og norsk. I tillegg tenkte eg at elevane ville slite med bruk av preposisjonar, då dette er ei ordklasse ein ikkje nyttar i norsk teiknspråk. Kan det vere slik at dei fire teiknspråklege elevane skriv med grammatisk påverknad frå norsk teiknspråk?

5.1 Substantivavvik

I analysedelen har me sett på grammatiske avvik i samband med substantiv i dei fire elevtekstane. Oppsummert kan ein seie at dei fire bimodalt tospråklege elevane på 5. trinn har flest avvik i bøyning av substantiv etter bestemming, tempus og genus i tekstane sine. Av desse til saman 18 setningane med avvik, var 15 av dei knytt til avvik i bestemming. Dette inneber at elevane i flest tilfelle har skriva substantivet i *ubestemt form eintal* eller i *oppslagsform*. Dei fleste avvika som høyrer til denne kategorien, skulle vore bøygd i *bunden form eintal*. Berre eitt av substantivavvika var knytt til *tempus*, og eitt til *genus*. Med dette kan ein seie at elevane i stor grad meistrar å bøye substantiv etter tempus og genus, men at *bestemming* er ein meir krevjande bøyingskategori for desse elevane.

I tråd med funn frå Vizzi et al. (2022) sin studie av 16 italienske døve barn sine grammatiske skriveferdigheiter, viser også funna i denne studien at bimodalt tospråklege døve barn produserer fleire morfologiske feil knytt til substantiv kontra høyrande barn. Vizzi et al. (2022) fann ut at mange av feila var relaterte til substantiv og artikkel, samt kjønn eller genus. I dei fire elevtekstane i denne studien var dei fleste feila relaterte til ordklassen substantiv – og då spesielt bøyning etter bestemming. Avvik knytt til genus og tempus var berre to tilfelle, og gjeld

berre ein elev. Difor kan ein konkludere med å seie at det ser ut som at elevane i stor grad meistrar dei to kategoriane.

Eitt av funna i analysen la eg spesielt merke til, då setning 8 (tabell 1) inneheld substantivet «tingen», som er bøygd i bestemt form eintal. I samanhengen er bøyinga feil – men dette er bøyinga som manglar i dei aller fleste andre døma frå tekstane. Dette synest eg var spesielt interessant, då det viser at eleven kan bøyingsendinga for bestemt form, men ikkje klarer å bruke den på riktig stad og til riktig ord.

I tråd med Burman et al. (2007) sin studie som viser at substantivfraser er sjeldan å finne i elevtekstane til døve elevar, viser denne studien det same. Det er få substantivfrasar i dei fire tekstane, og i dei få tilfella avviker dei frå norsk skriftspråksnorm. Burman et al. (2007) meiner at substantivfrasar er eit grammatisk trekk som vert for avansert for elevane som har lågare grammatisk kompetanse i skriftspråket. Elevane tyr dermed til enklare former av substantiv – noko som ikkje berre kjenneteiknar dette elevutvalet. Søyland (2002) studerte 269 eksamenssvar frå høyrande elevar i norsk skule og fann ut at svært mange avvik var knytt til substantiv og feil i bøyingsmorfemet. Dei hyppigaste avvika var feil i fleirtalsbøyning og feil kjønn i eintal (Søyland, 2002). Skriftspråksavvik relatert til ordklassen substantiv er altså ikkje berre krevjande for dette utvalet med fire bimodalt tосpråklege elevar – høyrande elevar har liknande utfordringar.

I teoridelen har me sett på korleis substantiv bøyast i bestemming på norsk teiknspråk, og at dette skjer ved å leggje til teikn som til dømes peiking. Ordstammen i substantivet endrast ikkje – og ordbiletet vert dermed det same uavhengig av bøyinga etter bestemming. Det kan sjå ut som at denne grammatiske forma frå teiknspråk har innverknad på elevane si bøyning av substantiv, då dei fleste substantiva står skrivne i oppslagsforma utan artikkel – på same vis som ordbiletet vert uttrykt på norsk teiknspråk.

I analysen av dei fire elevtekstane vart det også oppdaga nokre avvik knytt til fleirtalsbøyning. På norsk teiknspråk indikerer ein fleirtal ved å nytte peiking eller gjenta teikn, men sjølve ordbiletet endrast ikkje ved bøyning etter tal. På norsk skriftspråk legg ein til bøyingsendingar til substantivet dersom ein viser til fleirtalsforma av ordet: ofte -er eller -ene. I døma frå tekstane med avvik knytt til bøyning av substantiv etter tal, ser ein at elevane skriv orda i eintal der dei skal vere fleirtalsbøyde – og fleirtalsendingane manglar. På norsk teiknspråk har ein ikkje slike

endingar, og dette grammatiske avviket kan difor stamme frå teiknspråksgrammatikken. Elevane som skriv slike avvik har kanskje breiare grammatisk kompetanse knytt til teiknspråket, men manglar den same kunnskapen knytt til skriftspråket. Dermed ser ein spor frå teiknspråksgrammatikken i substantivbøyinga i elevtekstane.

5.2 Verbavvik

Ordklassen verb byr også på nokre utfordringar for teiknspråkslevane. Knytt til verb var det totalt seks setningar med avvik. I fem av dei har verba feil bøying i *tempus*. I dei fleste tilfella vil det seie at elevane har skrive verba i infinitivsforma utan infinitivsmærket. Dette var gjentakande i fire av dei fem tilfella med tempusavvik. Burman et al. (2007) sin studie av britiske døve barn viser det same – verbbøying kan vere krevjande å meistre for døve bimodalt tospråklege elevar. I Vizzi et al. (2022) sin studie vart det også gjort funn av avvik i verbbøying, der verba ikkje vart bøygd etter tempus. I dei færraste teiknspråka i verda finn ein morfologiske strategiar som markerer tempusforma i verb. Når ein uttrykker verb på norsk teiknspråk, nyttar ein som oftast ordbiletet som liknar infinitivsforma på norsk. Dette kan vere ei mogleg forklaring på manglande grammatisk bruk av tempusform i verbkategorien.

Det siste avviket i verbklassen er knytt til mangel på verb i setninga. Det vil seie at det ser ut som at dei fire elevane i stor grad meistrar bøyingskategoriane *modus* og *aktiv/passiv*. Manglande verb i ei av setningane kan ein truleg knytte opp mot teiknspråksgrammatikken der det ikkje er noko krav til at ei setning inneheld eit verb for å vere ei fullstendig setning. Etter grammatikken i norsk teiknspråk kan setninga reknast som fullstendig utan å innehalde eit ord frå ordklassen verb, men eit anna ord kan ha funksjonen til eit verb. Dette språkmønsteret frå teksten, ei setning utan verb, kan ein tenkje stammar frå nettopp dette fenomenet i teiknspråksgrammatikken.

Søyland (2002) sin studie av høyrande elevar sin grammatiske kompetanse avdekka også avvik knytt til ordklassen verb. Det hyppigaste avviket var sterke verb bøygd som svake eller motsett. Studien viste derimot ikkje det same som denne: flest avvik knytt til infinitivsforma av verbet utan infinitivsmærke. Dermed kan det sjå ut som at høyrande elevar møter på andre utfordringar i skrivinga enn dei døve bimodalt tospråklege elevane, sjølv om at avvika kan vere relaterte til den same ordklassen.

Ein kan konkludere verbklassen med å seie at det ser ut som at dei bimodalt tospråklege elevane bøyar verb i tekstane sine med påverknad frå teiknspråkgrammatikken. Dei skriv flest verb feil i grunnform utan infinitivsmærke, der dei skal bøyast i tempus.

5.3 Preposisjonsavvik

I dei fire elevtekstane var det ikkje mange setningar med bruk av preposisjon. Alle setningane som derimot hadde eller skulle hatt preposisjon, fann eg avvik i. Det vil seie at eg ikkje fann eit einaste døme frå elevtekstane med grammatisk riktig bruk av preposisjon etter norsk skriftspråksnorm. I gjennomføringa av skriveoppgåva spurte elevane om grammatisk rettleiing to gongar – begge gongane relatert til preposisjonsbruk. Dei viste altså usikkerheit knytt til preposisjonsbruk i teksten. Eg fekk dermed inntrykk av at denne ordklassa var noko som elevane sjølv visste at dei var utrygge på og ikkje meistra – og dei ville dermed ha rettleiing frå lærar.

At bruk av preposisjonar i elevtekstane skulle vise seg å vere krevjande, var ikkje overraskande. Me har sett på teiknspråkgrammatikken der det grammatiske prinsippet lokalisasjon erstattar bruken av preposisjonar i språket. Det vil seie at når ein snakkar norsk teiknspråk nyttar ein ikkje preposisjonar i det heile, men ein visuelt plasserer gjenstandar i teiknrrommet. Då kan ein gjerne tenkje seg at det er vanskeleg for bimodalt tospråklege elevar å halde kontroll på kva dei ulike preposisjonane tyder, og kva for ein av dei ein nyttar til kvar tid.

Burman et al. (2007, s. 20) sin studie viste at berre dei elevane som skåra høgast på grammatisk skrivekompetanse brukte ord frå engelsk som ein ikkje finn i britisk teiknspråk – til dømes artikkel, preposisjonar og verbet «to be» eller «å vere». Preposisjonar var altså fråverande i fleire elevtekstar, spesielt dei på eit lågare grammatisk nivå. Dette viser at elevane ikkje er vane med å bruke ordklassen preposisjonar, då den ikkje finst i teiknspråket. Dette er i tråd med mine funn, der elevane nyttar få preposisjonar i tekstane. I tillegg finn ein setningar som manglar preposisjonar for å vere grammatisk etter norsk skriftspråksnorm. Dette er altså eit språktrekk som ikkje berre gjeld for det vesle utvalet for denne studien – men også for utval av døve barn frå studiar i andre land.

Avvik i grammatisk bruk av preposisjonar er ikkje berre vanleg for døve elevar. Preposisjonsavvika for desse elevane er relatert til feil preposisjon eller manglande preposisjon, medan høyrande sine feil er knytt til leksem i preposisjonen (Søyland, 2002). Likevel kan høyrande, norske elevar finne det krevjande å nytte riktig preposisjon både i skriftspråket og i daglegtalen. Setningar som «eg skal **på** tannlegen» er ikkje uvanleg å høyre eller sjå – men forskinga på dette er svært avgrensa. Preposisjonsbruk er altså ikkje eit krevjande grammatisk element berre for døve bimodalt tospråklege elevar, men avvika skil seg frå høyrande elevar sine.

I både substantiv-, verb- og preposisjonskategorien har det verte gjort avviksfunn i elevtekstane som kan relaterast til spor frå teiknspråksgrammatikken. Tidlegare forskning viser at dette er eit vanleg kjenneteikn på skriftspråket til døve barn (Lillo-Martin, 1997; Wolbers et al., 2014; Villwock et al, 2021). Fenomenet kan truleg vere kopla til kryssaktiveringa av språk, og dette skal me no drøfte nærare.

5.4 Kryssaktivering av språk i skriveprosessen

Det kan sjå ut som at dei bimodalt tospråklege elevane aktiverer kunnskap om grammatikk frå norsk teiknspråk når dei skriv norsk skriftspråk. I USA har Villwock et al. (2021) forska på nettopp dette i studien *Deaf middle school students co-activate written English and ASL during lexical processing*. Der viser forskinga at teiknspråk og talespråk har svært lite overlapp i både artikulasjon og avlesing (Villwock et al., 2021). Teiknspråk har heller ikkje eit standardisert tilhøyrande skriftspråk. Eit interessant funn ved studien viste tydeleg at døve og høyrande bimodalt tospråklege personar aktiverer teikn når dei les trykte ord eller lyttar til talte ord, trass i modalitetsforskjellane i språka (Villwock et al., 2021, s. 1). Dette kallast for *cross-linguistic influence* eller *transfer*. Alt i alt er forskning på kryssaktivering hos døve tospråklige barn framleis avgrensa. Funna i denne studien frå Amerika viser likevel til at døve barn aktiverer grammatiske kunnskapar frå det språket dei er mest stødige i, og overfører dette til skrift. Dette er i tråd med funna i min studie. Det ser ut som at elevane skriv med ei kryssaktivering av begge språka, der dei aktiverer eitt av språka når det andre kjem til kort. I analysen av dei fire elevtekstane har me sett at det finst kontinuerlege spor av grammatikkemønster frå norsk teiknspråk i dei handskrivne tekstane. Dette viser at elevane ikkje innehar nok kompetanse i

norsk skriftspråksgrammatikk til å skrive utan påverknad frå teiknspråket. Dette påverkar spesielt bøyning av substantiv i bestemming og verb i tempus.

Fleire studiar viser det same som funna i denne studien som kan knytast opp mot kryssaktivering av språk eller transfer. Wolbers et al. (2014) hevdar at nokre av dei grammatiske avvika ein finn i tekstane til døve barn er dei same som avvika ein finn i tekstane til høyrande barn som står i ein prosess for språktileigning. Dersom den bimodalt tospråklege eleven kjenner til parameteren for teiknspråket, men ikkje for skriftspråket, nyttar eleven den kjende grammatikken frå teiknspråket og overfører dette til skriftleg produksjon (Lillo-Martin, 1997). Ettersom at fleire av substantiva står i ubestemt form eintal og verba i infinitivsform, eller grunnformene, kan ein sjå til at dette heng saman med munnrørsler eller ordbilete på norsk teiknspråk. Bøyning av desse ordklassene skjer på heilt andre måtar i norsk teiknspråk enn i norsk, og elevane nyttar ikkje bøyingsendingar i ordbileta når dei snakkar norsk teiknspråk. Dermed er det heilt naturleg å kunne seie at skriftspråket til dei døve bimodalt tospråklege elevane er sterkt påverka av norsk teiknspråk – og då spesifikt ordbileta.

Me har no sett på dei språklege trekka og grammatiske mønstera frå dei fire elevtekstane og forsøkt å drøfte og forklare dei med støtte i teori. Målet med studien var å finne utvalde grammatikkemønster i tekstane, og finne ut kva didaktiske implikasjonar desse kan ha. I den siste delen av drøftingskapittelet skal me sjå nærare på det didaktiske aspektet ved eit slikt forskingsprosjekt. Korleis kan me nytte desse funna for å skape eit bidrag til grammatikdidaktikken i norsk skriftspråk for døve bimodalt tospråklege elevar?

5.5 Didaktiske implikasjonar

NOU 20: 2023, *Tegnspråk for livet*, legg vekt på forskingsbehovet på fagdidaktikken innanfor opplæringa i og på teiknspråk (s. 23). Enn så lenge har ein ikkje utvikla retningslinjer til læreplanane i dei ulike faga under § 2-6, og planane vert difor tolka ulikt av ulike lærarar og skular. Dette skapar store skilnader i opplæringsfeltet.

Elevtekstanalysar i forskinga kan vere føremålstenlege dersom målet er å få ei fleirsidig innsikt i korleis elevar tileignar seg språklege trekk. Nygård (2020, s. 179) hevdar at slike grammatiske nærstudiar gjer oss som lærarar i betre stand til å vurdere tekstar og gje elevane konkrete

løypemeldingar om kva dei bør arbeide meir med. Det er nettopp dette NOU 20: 2023, *Tegnspråk for livet* etterlyser, å identifisere kva behov elevgruppa har knytt til det fagdidaktiske – for å tilpasse undervisninga og støtte elevane i si språklege utvikling.

Denne studien har teke føre seg eit sett morfologiske mønster og avvik knytt til substantiv, verb og preposisjonar i fire elevtekstar, og der eit delmål var å sjå kva desse kan ha av vidare didaktiske implikasjonar. Me har sett at elevane i dette vesle utvalet har til dels manglande kompetanse i bøyning av substantiv i bestemming, verb i tempus og korrekt bruk av preposisjonar. Dette kan tyde på at ein i skriftspråksopplæringa av teiknspråklege elevar bør ha eksplisitt fokus på desse grammatiske kategoriane. Elevane er ofte bimodalt tospråklege, og kjem med ein grammatisk kompetanse i norsk teiknspråk. Dette er ein grammatikk som i stor grad skil seg frå norsk skriftspråk. Det er difor naturleg at desse elevane skriv eit skriftspråk med påverknad frå teiknspråkgrammatikken – der mellom anna bøyning av ord skjer på heilt andre måtar enn i norsk skriftspråk.

Frå eit didaktisk perspektiv kan ein seie at det er føremålstenleg å arbeide systematisk med bøyning av substantiv i bestemming og verb i tempus, då dette er dei to kategoriane med avvik som utpeika seg i elevtekstane. Elevane nyttar den grammatiske kunnskapen sin frå norsk teiknspråk, og det vert dermed krevjande å bøye desse orda etter norsk skriftspråksnorm. Systematisk arbeid med preposisjonar kan også vere med på å styrke skriftspråkskompetansen til døve bimodalt tospråklege elevar. Ordklassa er ikkje til stades i teiknspråksgrammatikken, og det vert dermed eit framand grammatisk element for elevane. Dei har dermed ikkje «knaggar» frå teiknspråket som dei kan henge ordklassen preposisjonar på – og treng difor ei meir systematisk innlæring av elementet.

I forskingsrapportar som dreiar seg om lese- og skriveopplæringa for døve barn er det stor einigheit om at visuelle innlæringsstrategiar er dei beste for elevgruppa (Padden og Ramsey 1993; Staden og Roux 2010; Wauters et al. 2001; Mayberry et al. 2011). Elevane kommuniserer på eit visuelt-gestuet språk og er vane med å nytte synet i kommunikasjonssituasjonar i kvardagen. Ein kan dermed tenkje seg at elevane er sterke visuelt. Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) forska på korleis ein kan lære døve elevar engelsk, og kom fram til at ein inngang gjennom undervisning på ASL (American Sign Language) er det beste. Forskinga viste at dei barna med eit godt språkleg grunnlag i teiknspråk, hadde gode føresetnadar for å tileigne seg adekvat lese- og skrivekompetanse. Utan eit sterkt førstespråk har elevane ingen «knaggar» å

henge nyinnlærte omgrep på (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). Denne forskinga er interessant, og i tråd med den tidlegare nemnte teorien: Cummins (1984) sin teori om tospråklegheit. Det beste utgangspunktet for ny språkleg kompetanse er eit sterkt språkleg grunnlag – noko mange bimodalt tospråklege elevar manglar.

Som norsklærer for elevar med teiknspråk er det altså viktig å byggje ny skrivekompetanse oppå den fundamentale grammatiske kompetansen elevane sit med i norsk teiknspråk. Utvalet i denne studien viser at systematisk innlæring av substantiv og bestemming, verb i tempus og bruk av preposisjonar er føremålstenleg, då desse kategoriane er dei mest krevjande. Ved å drive ei slik systematisk læring av grammatikk, gjerne med bruk av visuell innlæring, trur eg at ein som lærar tilpassar opplæringa til elevgruppa på ein god måte. Det er også viktig at opplæringa skjer på språket elevane har størst føresetningar for å meistre – altså norsk teiknspråk.

6. Konklusjon

I denne masteroppgåva har eg utforska problemstillinga: *Kva grammatikkmønster finst i tekstane til fire døve bimodalt tospråklege elevar på 5. trinn og kva didaktiske implikasjonar kan desse ha?* Ved å trekkje fram utvalde grammatiske mønster og avvik knytt til substantiv, verb og preposisjonar i elevtekstane, har me sett på kva elevane meistrar i varierende grad etter norsk skriftspråksnorm. Funna i studien viser at denne gruppa med døve bimodalt tospråklege elevar skriv norsk skriftspråk med transfer frå norsk teiknspråk. Dei nyttar altså grammatisk kunnskap frå teiknspråket der dei manglar grammatisk kunnskap i skriftspråket. Avvika i tekstane viser at døve bimodalt tospråklege barn har andre avvik i skriftspråket enn høyrande barn. Forskinga på fagdidaktikken er svært avgrensa, og resulterer i at opplæringa utførast med store skilnadar frå lærar til lærar og frå skule til skule.

Gjennom diskusjonen har eg vist til korleis grammatikken i norsk teiknspråk kan vere med på å forklare dei språklege trekka og avvika i elevtekstane – som kan minne om ei form for mellomspråk. Målet har vore å finne ut kva språktrekk utvalet finn krevjande, og kva didaktiske implikasjonar dei fører med seg. I skriveopplæringa av teiknspråkselevar må ein tenkje annleis enn for høyrande elevar, då skriftspråksavvika skil seg frå kvar av dei elevgruppene. Ein må jobbe systematisk med ordklassane substantiv, verb og preposisjonar, samt ta omsyn til at elevane er visuelt sterke. Dette krev tilpassingar av læraren.

Det er særst viktig at døve bimodalt tospråklege elevar utviklar eit godt skriftspråk for å sikre deltaking i samfunnet og medborgarskap. Dette krev meir av døve elevar enn av høyrande, fordi skriftspråket er basert på ein modalitet elevane ikkje sansar (lydar). Likevel må ein vektlegge viktigheita av å utvikle literacy-kompetanse – å kunne identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere i samfunnet. Å tileigne seg skrivekompetanse er nøkkelen til informasjon og kunnskap, to viktige faktorar som kan sikre integrering og inkludering av døve i storsamfunnet.

6.1 Veggen vidare

Denne studien har retta seg mot morfologiske aspekt ved skrivinga til døve bimodalt tospråklege barn. I forskingsprosessen har eg gjort fleire interessante funn som anten diverre ikkje har vore relevante for min studie, eller som har vore for omfattande å ta føre seg. Forsking frå andre land seier at døve barn har færre fonologiske avvik enn høyrande barn – noko som

truleg stemmer for materialet i denne studien også. Dei «vanlege» eller mest hyppige skrivefeila for elevar på 5. trinn: dobbelkonsonant, og/å-feil og andre fonologiske avvik, var nesten fråverande i dei fire elevtekstane som vart nytta i denne studien. Dette kan igjen tyde på at dei to elevgruppene, høyrande elevar og døve bimodalt tospråklege elevar, har ulike behov når det kjem til grammatikkinnlæringa. For å styrke opplæringsfeltet for teiknspråklege elevar treng me stadig meir forskning. Eit interessant perspektiv ville vore å sett på kva elevane meistrar grammatisk – og prøve å forklare kvifor. Dette vil gje ei meir heilskapleg forståing for den totale skriftspråkskompetansen til døve bimodalt tospråklege elevar.

Denne masteroppgåva har gjeve meg unik kunnskap og innsikt i eit fagområde eg trur eg vil arbeide med i mange år framover, nemleg norskfaget for teiknspråklege elevar. Det har vore krevjande å finne fram i eit fagfelt som har hol og manglar, men ein set dermed større pris på dei flinke forskarane som har gjeve gode bidrag tidlegare. Eg håper og trur at ved hjelp av denne oppgåva vil eg kjenne meg tryggare i møte med teiknspråkselevane og skriftspråksopplæringa av dei – og at eg vil kunne tilpasse opplæringa basert på forskingsbasert kunnskap. Dei neste åra håper eg at det kjem fleire bidrag til feltet, og at ein dermed vil sjå ei positiv utvikling i fagdidaktikken for teiknspråkselevar.

7. Litteratur

- Allothman, Dr. (2021). Language and Literacy of Deaf Children. *Psychology and Education Journal*. 58. 799-819.
- Arnesen, K., Enerstvedt, R. T., Engen, E. A., Engen, T., Høie, G. & Vonen, A. M. (2002). *Tospråklighet og lesing/skriving hos døve barn. En kartlegging av grunnskoleelever og deres språklige situasjon*. Oslo: Skådalen Kompetansesenter.
- Baker, A., Bogaerde, B., Pfau, R. & Schermer, T. (2016). *The Linguistics of Sign Languages: An Introduction*. John Benjamins Publishing Company.
- Berggren, H., Sørland, K. & Alver, V. (2012). *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Breivik, J. (2007). *Døv identitet i endring: Lokale liv – globale bevegelser*. Universitetsforlaget.
- Budal, I. B. (2021). Morfologi. I K. Kverndokken, J. O. Bakke & I. B. Budal (Red.), *101 grep om grammatikk- om språket som system og språket i bruk* (s. 153-175). Fagbokforlaget.
- Burman, D., Nunes, T. & Evans, D. (2007). Writing Profiles of Deaf Children Taught through British Sign Language. *Deafness & Education International*, 9(1), 2-23.
<https://doi.org/10.1002/dei.204>
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Explaining patterns of minority students under-achievement*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters Ltd.
- Døvekirken. (2018). *Årsmelding 2018*. Kirken.
https://www.kirken.no/globalassets/kirken.no/om-kirken/slik-styres-kirken/kirkemotet/2019/saksdokumenter/km_04_3_19_dovekrk_arsmelding_2018_1utkast.pdf
- Fangen, K. (2022). Kvalitativ metode. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/> Lese 28.10.23.

- Gärdenfors, M., Johansson, V., & Schönström, K. (2019). Spelling in Deaf, Hard of Hearing and Hearing Children With Sign Language Knowledge. *Frontiers in Psychology, 10*, 2463–2463. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02463>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gujord, A.-K. H. (2023). *Å studere utvikling av andrespråk* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Gujord, A.-K. H., Neteland, R., & Selås, M. (2018). Framvekst av morfologi, syntaks og ordforråd i tidleg andrespråkutvikling - ein longitudinell kasusstudie. *NOA - Norsk som andrespråk*, 34(1-2). Henta 12.03.24 frå <https://www.ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/156>
- Herrera-Marmolejo, A., Marmolejo-Ramos, F., García, E. & Mejía, C. (2020). Writing Errors in Deaf Children. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 32*(3), 409–425. <https://doi.org/10.1007/s10882-019-09701-4>
- Hoffmeister, R. J., & Caldwell-Harris, C. L. (2014). Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children. *Cognition, 132*(2), 229–242. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.03.014>
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2021). *Å lære å skrive: tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2007). *Grammatikken i bruk*. (2. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Kinn, T. & Kulbrandstad, L. A. (2023). *Språkmønster: Innføring i det norske språkssystemet* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærarutdanninga? I R. J. Krumsvik (Red.). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 13-41). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Norsk for elever med tegnspråk (NOR05-05)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor05-05>

- Lillo-Martin, D. (1997). The acquisition of English by deaf signers: Is Universal Grammar involved? I S. Flynn, G. Martohardjono, W. O'neil (Red.), *The generative study of second language acquisition* (s. 49-131). Lawrence Erlbaum Associates.
- Marschark, M. & Knoors, H. (2018). Sleuthing the 98% Solution in Deaf Education. I H. Knoors & M. Marschark (Red.), *Evidence-Based Practices in Deaf Education*. Oxford University Press Inc.
- Mitchell, R. E. & Karchmer, M. (2004). Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138–163. <https://doi.org/10.1353/sls.2004.0005>
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. Cappelen Damm.
- Müller de Quadros, R., Lillo-Martin, D. & Pichler, D. C. (2015). Bimodal Bilingualism: Sign Language and Spoken Language. I M. Marschark & P. E. Spencer (Red.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*. Oxford Library of Psychology. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190241414.013.12>
- NDF. (u.å). *Visste du at norsk tegnspråk...* Norges Døveforbund. Henta 03.01.24 frå <https://www.doveforbundet.no/tegnspak/>
- NOU 2023: 20. (2023). *Tegnspråk for livet: Forslag til en helhetlig politikk for norsk tegnspråk*. Kultur- og likestillingsdepartementet.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). *Master i norsk: metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Nygård, M. (2020). Grammatiske studier av elevers skriftspråkskompetanse. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.). *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 176-194). Universitetsforlaget.
- 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>
- Ordbokene. (u.å). *Skriftspråk. I: Nynorskordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. Henta 16.03.24 frå <https://ordbokene.no/nn/68745>
- Padden, C. (1988). *Interaction of Morphology and Syntax in American Sign Language*. Garland Publishing.

- Padden, C., & Ramsey, C. L. (1993). Deaf Culture and Literacy. *American Annals of the Deaf* (Washington, D.C. 1886), 138(2), 96–99. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0623>
- Pfau, R. (2016). Morphology. I A. Baker, B. Bogaerde, R. Pfau & T. Schermer (Red.), *The Linguistics of Sign Languages: An Introduction* (s. 197-228). John Benjamins Publishing Company.
- Pritchard, P. & Zahl, T. (2010). Veiene til en god bimodal tospråklighet hos døve og sterkt tunghørte barn og voksne (Vol. Nr. 86, Statped skriftserie (trykt utg.)). Bergen: Statped Vest. Henta 06.01.24 frå <https://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/statped-skriftserie/veiene---hele.pdf>
- Quer, J. & Steinbach, M. (2019). Handling Sign Language Data: The Impact of Modality. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00483>
- Sametinget. (2023). *Revitalisering av pitesamisk og umesamisk språk i Norge*. Saksframlegg i plenumssak 08/23.
- Sandler, W., & Lillo-Martin, D. (2006). *Sign Language and Linguistic Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schjetne, N. (2017). Narrativ struktur i fortellinger skrevet av internasjonalt adopterte barn på 5. trinn. *Nordand*, 12(2), 114–133. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-02-02>
- Schröder, O. I. (2006). Likt og ulikt. I S. R. Jørgensen & R. L. Anjum (Red.), *Tegn som språk: en antologi om tegnspråk* (1. utg., 3. opplag, s. 79-100). Gyldendal Akademisk.
- Schönström, K. (2010). *Tvåspråklighet hos döva skolelever. Processbarhet i svenska och narrativ struktur i svenska och svenskt teckenspråk*. Doktoravhandling, Stockholms universitet.
- Schönström, K., & Holmström, I. (2020). Using L1 sign language to teach writing. I R. S. Rosen (Red.), *The Routledge Handbook of Sign Language Pedagogy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315406824-6>
- Skilbrei, M. L. (2023). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- Språklova. (2021). *Lov om språk (språklova)* (LOV-2021-05-21-42). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42>
- Språkrådet. (2004). *I eller på*. https://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Praktisk-grammatikk/Preposisjonsbruk/I_eller_paa/
- Språkrådet. (2016). *Hva er en fullverdig setning?*
<https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/hva-er-en-fullverdig-setning/>
- Språkrådet. (2015a). *Hvor mange snakker norsk tegnspråk?*
<https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Tegnsprakteiknsprak/Ofte-stilte-sporsmal-om-tegnsprak/hvor-mange-snakker-norsk-tegnsprak/>
- Språkrådet. (2015b). *Hvem har funnet opp tegnspråkene?* <https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Tegnsprakteiknsprak/Ofte-stilte-sporsmal-om-tegnsprak/hvem-har-funnet-opp-tegnsprakene/>
- Språkrådet. (2021). *Hva legger en i uttrykket «tegnspråklig kompetanse»?*
<https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Tegnsprakteiknsprak/Ofte-stilte-sporsmal-om-tegnsprak/hva-legger-en-i-uttrykket-tegnspraklig-kompetanse/>
- Språkrådet. (u.å). *Norsk språk*. <https://www.sprakradet.no/spraklov/norsk-sprak/>
- Staden, A., & Roux, N. A. (2010). The Efficacy of Fingerspell Coding and Visual Imaging Techniques in Improving the Spelling Proficiency of Deaf Signing Elementary-Phase Children: A South African Case Study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22(6), 581–594. <https://doi.org/10.1007/s10882-010-9196-y>
- Statped. (2023a, 10. februar). *Lær norsk tegnspråk*. Statlig spesialpedagogisk tjeneste.
<https://www.statped.no/lare-tegnsprak?depth=0>
- Statped. (2023b, 7. mars). *Tips til undervisning i tegnspråkgrammatikk – Plassering i tegnrommet*. Statlig spesialpedagogisk tjeneste.
<https://www.statped.no/laringsressurser/horsel/tips--opplaring-i-tegnsprakgrammatikk/plassering-i-tegnrommet/>

- Søyland, A. (2002). *Typar feil i nynorsk*. Henta frå <https://www.sprakradet.no/upload/nyno02aso.pdf>
- UNESCO. (2024). *What you need to know about literacy*. <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Grunnskolen informasjonssystem*. Utdanningsdirektoratet. <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/106/unit/1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordna del – grunnleggjande ferdigheter*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>
- Vikør, L. S & Thorvaldsen, B. Ø. (2024, 11. januar). Norsk. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/norsk>
- Villwock, A., Wilkinson, E., Piñar, P., & Morford, J. P. (2021). Language development in deaf bilinguals: Deaf middle school students co-activate written English and American Sign Language during lexical processing. *Cognition*, 211, 104642–104642. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104642>
- Vizzi, F., Angelelli, P., Iaia, M., Risser, A. H. & Marinelli, C. V. (2022). *Writing composition ability and spelling competence in deaf subjects: a psycholinguistic analysis of source of difficulties*. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10335-w>
- Vogt-Svendsen, M. (1981). Mouth Position & Mouth Movement in Norwegian Sign Language. *Sign Language Studies*, 33, 363–376. <http://www.jstor.org/stable/26203593>
- Vonen, A. M. (2020). *Norsk tegnspråk: en grunnbok* (1. utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S. & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket: En grunnbok om skriftspråklæring*. Fagbokforlaget.
- Wauters, L. N., Knoors, H. E. T., Vervloed, M. P. J., & Aarnoutse, C. A. J. (2001). Sign Facilitation in Word Recognition. *The Journal of Special Education*, 35(1), 31–40. <https://doi.org/10.1177/002246690103500104>

Wetås, Å. (2019). *Tema: Tegnspråk*. Språkrådet.

<https://www.sprakradet.no/globalassets/spraka-vare/tegnsprak/norsk-tegnsprak.pdf>

Wolbers, K., Graham, S., Dostal, H. & Bowers, L. (2014). *A description of ASL features in writing*. Ampersand. 1. 10.1016/j.amper.2014.11.001.

Zorzi, G., Giustolisi, B., Aristodemo, V., Cecchetto, C., Hauser, C., Quer, J., Sánchez Amat, J. & Donati, C. (2022). On the Reliability of the Notion of Native Signer and Its Risks. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.716554>

Øgreid, A. K. (2021). Elevtekster som empirisk materiale i kvalitative studier. I E. A. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.). *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 327-345). Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Infoskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjekt om skriftspråksopplæring av tegnspråkselever?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forbedre skriveopplæringen i norsk for elever med tegnspråk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Kunnskapen om tospråklig opplæring av tegnspråkselever er i dag mangelfull, og formålet med prosjektet er derfor å produsere et forskningsbidrag som kan øke kunnskapen om skriveopplæring i norsk for elever med tegnspråk. Prosjektet er en masteroppgave i forbindelse med grunnskolelærerutdanningen.

Problemstillingen for prosjektet er: *Kva grammatikkmønster finst i tekstane til fire døve bimodalt tospråklege elevar på 5. trinn og kva didaktiske implikasjonar kan desse ha?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette blir sendt til fire ulike skoler i Norge som har elever på 5. trinn som får, og har fått opplæring gjennom §2.6 - i og på tegnspråk siden grunnskolestart. **Dette er kravene for å kunne være med på studien.**

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du skriver en tekst for hånd på skolen. Du skal skrive teksten uten hjelp fra læreren din, og det tar ca. en skoletime.

Foreldrene dine kan ta kontakt hvis de lurer på noe om prosjektet.

Det er frivillig å delta

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

Hvis du velger å ikke delta på prosjektet, blir ikke din tekst samlet inn.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er bare studenten som skriver masteroppgaven som vil få informasjon om hvilken skole du går på. Teksten din vil bli anonymisert i masteroppgaven.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Høgskulen på Vestlandet ved student Emma Cecilie Glomset (emmacgi@hotmail.com) eller veileder Ingvil Brugger Budal (ingvil.brugger.budal@hvl.no).

Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen (Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Ingvil Brugger Budal

Veileder

Emma Cecilie Glomset

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skriftspråksopplæring i norsk for elever med tegnspråk*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i studien med min elevtekst

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker og foresatt, dato)

Vedlegg 2: Transkriberte elevtekstar

Elevtekst A

1 Mammaen tar datteren med seg til

2 dyrehagen.

3 Jeg ser to elefanter, en gorilla og Åpen dør.

4 Gorillaen tar hatten til mannen og damen

5 måpte da hun så det. Det er fire sjiraffer

6 der.

7 Det er to damer sitter i en bord og det er

8 En gorilla under bordet som prøver å stjele

9 solbrillene til damen.

10 Det er en mann som sitter på en benk og

11 det er en gorilla som prøver å stjele jakken

12 til mannen.

13 Det er en gorilla som har på seg jakke,

14 hatt og solbrille og han prøver å rømme

15 fra dyrehagen.

Elevtekst B

1 Mamma og datten se på en stor

2 apekatt.

3 Apekatt som tok en hatt til

4 en gammel mann.

5 En mann og en dame

6 sitter en stol også

7 tok apekatt en solbrille.

8 En mann sittet en

9 benk også tok apekatt

10 en jakke.

11 Apekatt gikk ut av

12 dyre park og han tok på

13 alle tingene det som han har tatt.

Elevtekst C

1 Mamma ta med datteren sin til dyreparken.

2 Mamma bestiller billetter.

3 Gorilla gjemmer seg.

4 Bestefar og bestemor er på dyreparken.

5 2 venner er på tur.

6 Gorilla tar bestefar sin hatt.

7 Kjeresteparet sitter i kiosken.

8 Kjeresteparet drikker lemonade.

9 Gorilla ta gutten sine briller.

10 Mann sitter i parken.

11 Mannen er tjukk.

12 Gorilla tar mannen sin jakke.

13 Det er biler i parkeringsplassen.

14 Det er kø for billetter.

15 Gorilla kler seg ut og stikker av.

Elevtekst D

GORILLAAA

1 En gang en gorilla

2 i en dyrepark

3 men døren til bur

4 var åpen så gikk

5 gorilla ut fra bur

6 og stjal en hatt fra

7 gammel mann og så

8 stjal han noen briller

9 fra en fyr og så stjal

10 han en jakke fra en

11 annen fyr så tok han

12 på hatten og brillene og

13 jakken og så rømme

14 han fra dyreparken.