

Thea Johanne Torper

En litteraturgjennomgang: Døve barn og unges utvikling i lese- og skrivekyndighet

Hva er literacy og hvordan kan døve barn og unge utvikle literacy i storsamfunnets språk?

Bacheloroppgave i Bachelor i tegnspråk og tolking

Veileder: Lindsay Ferrara

Juni 2022

Thea Johanne Torper

En litteraturgjennomgang: Døve barn og unges utvikling i lese- og skrivekyndighet

Hva er literacy og hvordan kan døve barn og unge utvikle literacy i storsamfunnets språk?

Bacheloroppgave i Bachelor i tegnspråk og tolking
Veileder: Lindsay Ferrara
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur

Innholdsfortegnelse

Innledning.....	2
1. Hva er literacy?	2
1.1 Emergent Literacy.....	3
1.2 Conventional Literacy.....	5
2. Opplæring av døve barn og unge	5
2.1 Skolens betydning og sosialisering.....	6
2.2 Tegnspråk og TSS – en støtte for å tilegne seg lese – og skrivekyndighet	8
2.3 Fonologisk bevissthet	11
2.3.1. Bokstavering.....	14
3. Foreldrenes innvirkning på opplæring av døve barn og unge.....	15
3.1 Tidlig eksponering for tegnspråk.....	15
3.2 Tilrettelegging av et visuelt miljø	17
4. Konklusjon	18
Referanser	20

Innledning

Å kunne lese og skrive er viktig for å kunne delta i et litterært samfunn i dag. Ifølge norsk Døveforbund (u.å) kan døve barn og unge finne det utfordrende å lære seg lese- og skrivekyndighet. For mange døve barn og unge som ikke har tilgang til lyd, er dette en utfordring fordi de ikke har tilgang på uformell læring i majoritetens språk. Norsk skriftspråk er basert på talespråk og hørende har derfor lettere tilgang på skrevet tekst. Lærere og foreldre har en viktig oppgave i å støtte døve barn og unge når de skal dykke ned i den litterære verden. De må kunne bruke metoder som kan inspirere og motivere for læring og videre utvikling av lese- og skrivekyndighet. Opplæring av døve barn og unge blir gjennomført på flere måter og har mange innfallsvinkler. Likevel har ikke opplæringen klart å tilfredsstille døve barn og unges læring fordi de er inkludert i sin nærscole (Kermit, 2018). På grunn av oppgavens størrelse vil denne litteraturgjennomgangen ikke gå i dybden på dette, men trekker det likevel inn da det gi et perspektiv på opplæringen. Det har vært diskutert og utført forskning på området, men Norge er underrepresentert når det gjelder studier som angår opplæring av døve barn og unge. Denne litteraturgjennomgangen inneholder derfor flest engelske studier som viser til flere perspektiver ved døve barn og unges utfordringer når det gjelder å lære seg lese- og skrivekyndighet. Problemstillingen er som følger: *Hva er «literacy», og hvordan kan døve barn og unge utvikle «literacy» i storsamfunnets språk?* I denne teksten brukes begrepet døv om alle grader av hørselshemming. Denne litteraturgjennomgangen vil først gi en forklaring på begrepet *literacy* og perspektiver slik at leseren kan forstå omfanget. I den andre delen vil man kunne lese om studier som viser hvordan døve barn og unge kan lære seg lese- og skrivekyndighet. I den siste delen vises det til studier om hvordan foreldrene påvirker opplæringen av døve barn og unge og hvordan de kan tilrettelegge for deres utvikling. På bakgrunn av forskning og problemstillingen vil det komme fram forskjellige argumenter fra flere forskere for å fremme de ulike synspunktene.

1. Hva er literacy?

«Literacy» er et vidt begrep og kan brukes i forskjellige sammenhenger, men grunnbetydningen av begrepet er *lese- og skrivekyndighet*. I en vid forstand betyr literacy blant annet å ha evne til å forstå, tolke, kommunisere, uttrykke og orientere seg. Ved å ha disse evnene kan man delta i samfunnet mer aktivt (Språkrådet, 2016). På Språkrådet sin hjemmeside nevnes flere perspektiver ved literacy og bruken av begrepet kan finnes på flere fagområder. Literacy er et overordnet mål i norsk skole, og i lærerplanen er begrepet omtalt gjennom fem grunnleggende ferdigheter; lesing, skriving, regning, muntlige og digitale

ferdigheter. Dette er ferdigheter barn og unge trenger for å kunne navigere seg gjennom et tekstlandskap både i skolen og i samfunnet generelt (Blikstad-Balas, 2021). For døve barn og unge er det krevende å lære seg lese- og skrivekyndighet. Å tilegne seg disse ferdighetene er utfordrende på grunn av at døve barn og unge ikke har tilgang på talespråk. Dersom førstespråket deres er tegnspråk, som er et språk uten skriftlig form, gir det dem redusert tilgang til å lære seg lese- og skrivekyndighet (Crume, Lederberg & Schick, 2021). Til sammenligning viser Carol Padden og Claire Ramsey (1993) et annet perspektiv der de skiller mellom begrepene *literacy* og lese- og skrivekyndighet. De mener at *literacy* er et fenomen som innebærer alt som skjer utenfor individet, men lesing og skriving vektlegger derimot prosessene som oppstår hos individet.

«*Literacy er for alle*», sier Kunnskapsbanken. Barns interesse og motivasjon for skriving og lesing begynner som regel naturlig. Tilrettelagte aktiviteter vil gi barn muligheter til å oppdage skrift, lesing og skriving ut ifra sine egne forutsetninger. Dette kan bety begynnelsen på en læringsprosess som kan bli en del av leken og dermed motivere barnet til å fortsette framdriften (Andresen & Moen, 2021).

1.1 Emergent Literacy

På engelsk defineres *emergent literacy* som “the reading and writing behaviors of young children that precede and develop into conventional literacy” (Sulzby, 1990, s. 85).

Kunnskapsbanken har oversatt dette til «tidlige skriftlige ferdigheter», og sier at det er for alle som ikke har begynt å lese eller skrive, samt at denne stimuleringen begynner allerede fra barnet er født (Andersen & Moen, u.å). Erfaringene er knyttet til ulike arenaer som hjemmet, barnehagen og skolen som er opplæringsarenaer for døve og hørende barn og unge. Begrepet *emergent literacy* er vanlig å bruke for å vise til hvordan man skal tilnærme seg døve barn og unges utvikling innen lesing og skriving. Williams (2004) refererer til Clay (1967) og Durkin (1966) som forsket på *emergent literacy* seint på 60-tallet. De oppdaget at barn i 5 års alder lærte seg lese- og skrivekyndighet gjennom uformelle *literacy*-aktiviteter (Williams, 2004). *Literacy*-aktiviteter kan være for eksempel å lese en bok eller tegne (Swanwick & Watson, 2007). *Emergent literacy* perioden strekker seg fra tidlig barndom til en alder mellom 5-6 eller det tidspunktet når barnet leser og skriver konvensjonelt (Williams, 2004, s. 352).

Williams (2004) referer til Piaget sitt perspektiv på *emergent literacy* om at barn søker etter å forstå det de ser av skriftlig informasjon i *literate environments*. Williams skriver at Piaget mener at å lære seg å lese og skrive blir ansett som noe som stadig er i utvikling. Perspektivet hans viser hvordan barn tenker og hvordan de utvikler seg sosialt over tid. Et annet perspektiv

er basert på Vygotskys (1962) lære som fremhever de sosiokulturelle aspektene ved å utvikle tidlig lese- og skrivekyndighet, skriver Williams (2004, s. 353). Dette perspektivet viser viktigheten av sosial interaksjon mellom barn og voksne. Barn tilegner seg lese- og skrivekyndighet ved å være deltakende i aktiviteter og sosial dialog med skriftlig materiale (Williams, 2004, s.353). Dette illustrerer viktigheten av å inkludere barn og unge i aktiviteter med en sosial dialog som ramme.

To studier fra 90-tallet forsket på om emergent literacy var en gyldig teoretisk konstruksjon hos tidlig lese- og skriveutvikling hos barn med hørselshemming (Rottenberg & Searfoss, 1992; Williams, 1994). Det finnes et mangfold av ulike veier til hvordan man kan utvikle literacy. I de nevnte studiene fant forskerne noen fellestrekk som viste at tidlig eksponering og tilgang til literacy-aktiviteter bidrar til videre læring for døve barn og unge. Rottenberg og Searfoss (1992) ville undersøke hvordan døve barn lærte seg lese- og skrivekyndighet i barnehagen. Syv barn med hørselshemming i 3-4årsalderen deltok i aktiviteter som lesing, tegning og skriving. Forskerne observerte at når et barn begynte en aktivitet som å skrive eller lese, ble flere barn med på aktiviteten; en «literacy»-aktiviteter ble derfor antageligvis sett på som noe sosialt. Dette studiet argumenterer for at forsinkelsen i språket ikke hindret barna i å delta på aktiviteter. Under disse aktivitetene brukte barna flere kommunikasjonsverktøy som tegn, tale, gester, kroppsspråk og mimikk. Rottenberg og Searfoss (1992) argumenterer for at barns deltakelse i forskjellige lese- og skriveaktiviteter gjorde at de lærte seg å kommunisere skriftlig. Dette viser til viktigheten av at døve barn og unge har mulighet til aktiv deltagelse i literacy-aktiviteter (Rottenberg & Searfoss, 1992).

Williams (1994) utforsket hvordan tre døve barn med hørende foreldre opplevde «emergent» literacy hjemme og i barnehagen. Studien dokumenterte at alle foreldrene leste for og med sine barn og at barna deltok aktivt på lese- og skriveaktiviteter både hjemme og på skolen. Barna i denne studien brukte også sine skriveferdigheter for å kommunisere når tale eller tegnspråk ikke var tilstrekkelig for det de ønsket formidle. Williams (2004) mener at å lese bok er en viktig del av barns lese- og skriveutvikling. Swanwick og Watson (2007) viser også til at den sosiale dynamikken mellom barn og foreldrene når de leser bok sammen viser seg å ha en sterk innvirkning på barns opplæring i lese- og skrivekyndighet i både hjem og på skolen. Williams (2004) skriver at døve barn og unge kan bruke disse redskapene når de lærer seg å delta på aktiviteter sammen med andre. Det må også tas i betraktning at det var få barn med i studien til Williams (1994) og derfor kan den ikke gi et helhetlig bilde av lese- og skrivekyndighet hos alle døve barn. Likevel vil de viktige poengene fra studien, som lest

ovenfor, vil bli trukket fram senere med et annet utgangspunkt i denne litteraturgjennomgangen.

1.2 Conventional Literacy

Conventional literacy er den formelle delen av literacy og utvikles når barn har begynt på skolen og allerede har grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving (Williams, 2004). Kunnskapsbanken har oversatt conventional literacy til *formell lese- og skriveopplæring*, som bygger videre på forståelsen og erfaringene barnet har med seg fra tidlige skriftlige ferdigheter (Andresen & Moen, u.å). Kunnskapsbanken viser til en metode som består av fire arbeidsblokker; selvstendig lesing, leseforståelse, å skrive og å arbeide med ord (Andresen & Moen 2021). Et barns skriveferdigheter kan vurderes til å være konvensjonelt når barnet eller en annen person kan lese det som er skrevet på en forståelig måte (Sulzby, 1990). Barn som er avhengig av illustrasjoner eller minne om av hva teksten handler om, leser ikke konvensjonelt. Å lese konvensjonelt vil si å ha noe kunnskap om fonemer, en grunnleggende forståelse av ord og ha en viss forståelse for hva teksten handler om (Williams, 2004, s. 353). I løpet av denne litteraturgjennomgangen vises det til studier som har de samme faktorene som nevnt ovenfor.

2. Opplæring av døve barn og unge

Alle barn og unge har rett på et godt læringsmiljø som gir gode forutsetninger for deres faglige og sosiale utvikling (Udir, 2016). I loven om grunnskolen og den videregående opplæringen, heretter kalt opplæringsloven, beskrives skolens mål med opplæringen hos barn og unge. § 9 A-2 sier at *Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring* (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-2). § 1-4, tidlig innsats på 1. til 4 trinn, heter det at *på 1. til 4. årstrinn skal skolen sørge for at elevar som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd* (Opplæringsloven, 1998, § 1-4). En oversikt over nyere nordisk forskning viser at skoler og barnehager ikke lykkes med å skape inkluderende arenaer for døve barn og unge. Studien viser at dette påvirker de døve barna, og som gruppe viser de seg å prestere dårlige enn jevngamle hørende i skolen (Hendar, 2012; Kermit, 2018; Språkloven, 2019). Det er naturlig å tenke at dette påvirker døve barn og unges lese- og skrivekyndighet.

Å ha lese- og skrivekyndighet er avgjørende innenfor academia og for framtiden. Dessverre er det mange barn som har utfordringer med å lære seg disse ferdighetene og flere av disse er døve barn (Lederberg, Miller, Easterbrooks & Connor, 2014, s. 438). I lang tid har forskere og

lærere forsøkt å forstå hvordan man kan få bedre leseresultater hos alle som skal lære. En rapport av National Early Literacy Panel (2008) understrekte en viktig faktor for å forsikre seg om at alle barn i barnehagen har en grunnbase i skrive- og lesekyndighet før barnet begynner på grunnskolen. Rapporten er en samling av 300 analyser som viser effekten av eksempelvis å lese bok sammen, intervensjon i både hjem og barnehage/skole og tidlig språkopplæring (Shanahan & Lonigan, 2010). Det er ikke spesifisert i rapporten om analysene gjelder døve barn og unge og tegnspråk. Likevel vil de ovennevnte faktorene bli tatt opp i denne litteraturgjennomgangen, da det vises at de har en effekt på døve barn og unges lese- og skriveutvikling.

2.1 Skolens betydning og sosialisering

Forskning viser at skolen og sosialisering har betydning for døve barn og unge sin opplæring (Greene-Woods & Delgado, 2017; Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014; Grønlie, 2015; Swanwick & Watson, 2007). Dette viser at deltagelse og tilrettelegging i skolen og at mulighetene for sosialisering er viktig for døve barn og unges utvikling i lese- og skrivekyndighet. Sosial interaksjon viser seg altså å være viktig for å lære språk, men hvilken betydning har det for døve barn og unges lese- og skrivekyndighet?

Greene-Woods og Delgado (2017) skriver om hvordan skolen og lærere tilnærmer seg opplæring av døve barn i lese- og skrivekyndighet. Opplæringen har lenge vært i endring. De mener at lærere blir oppfordret til å tilnærme seg døvhet som noe som trenger å bli fikset. I senere tid har profesjonelle oppfattet viktigheten av tidlig eksponering for tegnspråk og å ha et godt grunnlag i et førstespråk. Hvilke typer profesjonelle, er ikke spesifisert i artikkelen (Green-Woods & Delgado, 2018).

Hoffmeister & Caldwell-Harris (2014) sin studie problematiserer at døve barn skal lære seg et lese og skrive på skolen kun ved hjelp av skriftlig materiale. Å lære et språk innebærer også en praktisk del i tillegg til grammatikken i språket. De legger til at sosial interaksjon er en del av denne prosessen å lære språk. I den sosiale settingen oppstår lek som er en viktig del av opplæring og språkutvikling hos barn (Brown & Watson, 2017). Opplæringsloven (1998) sier blant annet at et trygt skolemiljø er viktig for å fremme trivsel og læring for elever. I en sosialiseringsarena som skolen er lek en viktig aktivitet for barnet (Brown & Watson, 2017), der barnet kan få øve seg på og tilegne seg velfungerende kommunikativ kompetanse i samspill med andre barn og som gir støtte for å lære lese- og skriveferdigheter.

Mennesker som er døve og som har gode ferdigheter i lesing, har lært seg å bruke alle sansene og utviklet strategier for lesing. Noen av strategiene har de døve utviklet selv og som pedagoger burde lære av og bruke i egen undervisning (Grønlie, 2015). På denne måten har skolen en viktig betydning for døve barn og unge da de kan tilrettelegge for den enkelte eleven slik at hen kan opparbeide seg lese- og skrivekyndighet. Grønlie (2015) refererer til en studie fra 1926 som fant ut at døve barn var best i staving, mens hørende var best i lesing. Å lære og lese er krevende for døve barn, da verken bokstaver eller skriftord blir gjenkjent eller representerer lyd. Derfor er «pedagogers kunnskaper om gode læringsbetingelser og om nødvendige forutsetninger for lesing [...]» (Grønlie, 2015, s. 95) viktig for å kunne gi barn grunnlag for god språkutvikling. Forsinkelse i språkutvikling kan ha negativ effekt på lese- og skriveutvikling og sosiale ferdigheter (Green-Woods & Delgado, 2018). Når døve barn skal lære seg å lese er det flere som stopper opp i prosessen og en årsak kan være mangel på sosial interaksjon. Det kan ha vært minimalt med respons der kommunikasjonen har vært vellykket. De som tidligere har lært språk i et klasserom forteller at det har vært lite trivsel i opplæringen i klasserommet på grunn av mangel på det sosiale (Garton et al., 2011). Swanwick og Watson (2007) har gjennomført en kvalitativ studie om barns erfaring med tidlig eksponering for lese- og skrivemateriale. De mener barns lese- og skrivekyndighet utvikles først i det sosiale miljøet i eget hjem og i nærmiljøet. Denne studien vil bli diskutert i kapittelet om rollemodellens innvirkning.

Døve engelske barn som skal lære seg å lese på engelsk gir uttrykk for å ha utfordringer i henhold til polysemi og idiomatiske uttrykk i språket. Polysemi betyr flertydighet, eller når det samme ordet har to eller flere betydninger (Henriksen, 2022). Idiomatiske uttrykk er fraser som er typisk for et språk (Nilstun, 2022). Om et døvt barn som har tegnspråk som morsmål leste en tekst med frasen «å ta bussen», ville det muligens vært vanskelig å oppfatte, om man leser frasen bokstavelig (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). Når døve barn skal lære seg å lese engelsk vil polysemi og idiomatiske uttrykk gi utfordringer fordi de enda ikke har utviklet et godt grunnlag i eget morsmål. Å ha en forståelse for at et ord kan ha flere betydninger kan ha innvirkning på hvordan det døve barnet forstår det hen leser. I sosiale samhandlinger vil det døve barnet bli eksponert for forskjellige språklige uttrykk og gjøre seg erfaringer om hvordan man kan forstå uttrykkene. Basert på erfaringer kan barnet bruke uttrykk i andre anledninger. Å utvikle en forståelse for polysemi og idiomatiske uttrykk i et språk er viktig for å forstå det man leser og hvordan man kan uttrykke seg skriftlig (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). Sammenhengen mellom å lære seg lese- og

skrivekyndighet og sosiale ferdigheter støttes av perspektivet til Vygotsky (Williams, 2004; Swanwick & Watson, 2007).

Når døve barn og unge skal i gang med opplæring på skolen, kan det være hensiktsmessig å kartlegge grunnlaget for den enkelte elev. Et kartleggingsmaterieell skrevet av Patricia Pritchard og Torill Solbø Zahl (2007) kan benyttes av lærere til døve og sterkt tunghørte barn. For at skolen skal kunne gi mulighet til tilpasset opplæring, er det en forutsetning at det blir foretatt systematisk kartlegging av barnets behov. Kartleggingsarbeidet krever at de som er involvert i barnet tar seg god tid til å sette seg inn i materialet og skape en felles forståelse av stoffet. Prosedyren starter med å kartlegge barnets kommunikative kompetanse ved bruk av sjekklister. Dette er sjekklister som brukes til å vurdere hvilket nivå av kompetanse og ferdigheter barnet har fra før og hva hen trenger å lære. Det er viktig at barn tilegner seg velfungerende kommunikativ kompetanse da dette kan danne grunnlaget for god lese- og skrivekyndighet hos døve barn og unge (Pritchard & Zahl, 2007 s. 4-7). Ved å følge denne prosedyren kan lærere få oversikt over hva den enkelte trenger av opplæring for å tilegne seg de nevnte ferdighetene.

[2.2 Tegnspråk og TSS – en støtte for å tilegne seg lese – og skrivekyndighet](#)
Studier viser at tegnspråk og tegn som støtte (TSS) er en støtte for å tilegne seg lese- og skrivekyndighet hos døve barn og unge (Crume, Lederberg & Schick, 2021; Lederberg, Branum-Martin, Webb, Schick, Antia, Easterbrooks, S., & Connor, 2019; Mouny, Pucci & Harmon., 2014; Mayberry & Lock, 2003). Tidligere nevnt i kapitlet om skolens betydning og sosialisering, argumenteres det for at sosialisering er nødvendig for at døve barn og unge skal lære seg lese- og skrivekyndighet. I denne delen skal fokuset være viktigheten av tegnspråk og TSS og hvorfor grunnbasen av et språk er viktig for å kunne lære seg å lese og skrive.

Tegnspråk er et fullverdig språk som har egne grammatiske regler og setningsoppbygging og er derfor et naturlig språk (Kjøll, 2019). Språket artikuleres av håndbevegelser, mimikk, kropp og oppfattes gjennom synet. Hvert land har sitt nasjonale tegnspråk. Tegnspråk er i likhet med alle andre språk i stadig utvikling mellom døve mennesker (Simonsen & Halvorsen, 2021). Et eksempel på dette er American Sign Language (ASL) som brukes i USA og har andre grammatiske regler og setningsoppbygging enn engelsk tale og skriftspråk (NIDCD, 2019). Tegnspråkteknikken: *tegn som støtte* (TSS), som det heter på norsk, følger i stor grad den samme syntaksen som talespråk eller utfører tegn med tilsvarende mening som om på talespråk (Haualand, Nilsson & Raanes, 2018, s.24-25).

Geers, Mitchell, Warner-Czyz, Wang og Eisenberg (2017) legger fram en antakelse om at tegnspråk kan hindre tilegnelse av leseferdigheter på talespråk hos barn som er døve. Deres studie viste blant annet at barn med CI som ikke snakket tegnspråk, hadde høyere testresultater i lesing sammenlignet med barn som tidlig ble eksponert for tegnspråk (s.7). Hall et al. (2019) baserer sin studie på den overnevnte studien og argumenterer for at tegnspråk støtter døve barns opplæring og at det er viktig å rette opp i denne misoppfatningen ved at faglærte gir riktig informasjon til foreldrene. I Språkloven (2019) står det skrevet at tegnspråk ikke er en ulempe for døve og hørselshemmede. Lederberg et al. (2019) forsket på sammenhengen mellom fonologisk bevissthet, bokstavering, ASL-ferdigheter, talespråk og lesing hos døve og hørselshemmede barn delt i tre språkgrupper; barn som snakket tegnspråk, barn som snakket talespråk og tospråklige barn. I gruppen med tospråklige og tegnspråklige døve og hørselshemmede barn fant de ut at å ha gode tegnspråkferdigheter har en sammenheng med leseferdigheter (Lederberg et al., 2019). En studie med døve barn i Nederland viste at kompetansen deres om tegnforråd hadde en sammenheng med vokabular i skriftspråk (Ormel, Hermans, Knoors & Verhoeven, 2012). I en annen studie ble døve voksne som hadde brukt tegnspråk hele livet sammenlignet med en gruppe døvblitte som hadde engelsk tale som sitt morsmål og lærte seg tegnspråk senere. Studien viste at den sistnevnte gruppen hadde dårlige ferdigheter i tegnspråk og engelskskriftlige leseferdigheter (Mayberry & Lock, 2003).

Crume et al. (2021) viser til *The simple view of reading* (SVR) som er en formel på hvordan man kan lære lese- og skrivekyndighet. Dette innebærer de to basiskomponentene; dekodning og språkforståelse. Å kunne dekode ord viser seg å ha betydning for deltakerne i studien som diskuteres nedenfor. I studien til Mouny et al. (2014) var deltakerne foreldre og lærere for døve barn som er tospråklige. De forsket på hvordan døve barn kan bli dyktige lesere. Målet med studien er å fremme et emisk perspektiv på tospråklige døve lesere som skal gå fra å *lære seg å lese* til å *lese for å lære*. Et emisk perspektiv vil si hvordan en kultur erfares av medlemmer i et bestemt samfunn (Wæhle, 2021). Et område som ble tatt opp i studien til Mouny et al. (2014) var viktigheten av både ASL og engelsk for døve barn, da en tospråklig utvikling legger et godt grunnlag for å lære seg å lese. En forelder forteller hvordan datteren ikke forsto hva hun leste. Etter hvert som hun tilegnet seg ytterligere tegnspråkferdigheter, klarte hun å forstå meningen i den engelske teksten. Dette gjorde hun ved å bruke språkene om hverandre og etter hvert som leseferdighetene ble bedre, klarte hun i større grad å finne tegn som samsvarte med teksten hun leste (s. 337). Ved bruk av ASL-ferdigheter kan man

lære seg å dekode engelske ord. En deltaker i studiet forklarte at han brukte håndformer på ASL for å legge til en visuell representasjon av hvordan man staver på engelsk. Denne forståelsen for språk vil være et godt grunnlag for døve barn og unge som skal lære seg lese- og skrivekyndighet (Mouny et al., 2014).

Deltakerne i den sistnevnte studien mente at det må være et samarbeid mellom hjem og skole for å støtte barnas leseutvikling. De understreket viktigheten av å kunne observere og delta i samtaler med tospråklige voksne i begge settinger. Deltakerne ønsket at lærerne skulle motivere elevene til å utvikle metaspråklig bevissthet og metakognitive ferdigheter om innholdet i teksten (Mouny et al. 2014). Det å ha metakognitive ferdigheter vil si at man er bevisst egne tanker rundt det man leser og at man kan bruke forkunnskapene sine til å skape mening ut ifra det man leser (Statped, 2018). Ved bruk av metakognitive strategier kan man veilede eleven til å tyde ordene ved å prøve å forstå konteksten til det de leser. En måte å gjøre dette på er å stille spørsmål som for eksempel «hva er målet til forfatteren? Hvorfor skriver forfatteren på denne måten?». En forelder som var med som deltaker i studien til Mouny et al. (2014) fremhevet viktigheten av å ha lærere som kan lære døve elever å lese og forstå kontekst istedenfor å lese ord for ord. Andre lærere presiserte at diskusjonene rundt forskjellige temaer med døve elever, bidro til at de kunne tilføre utdypning og detaljer i diskusjonen.

I overgangsperioden mellom *å lære å lese* til *å lese for å lære*, er det viktig at studentene klarer å gjenkjenne og rette opp sine egne feil i både engelsk og ASL. En lærer fra studien til Mouny et al. (2014) understreker at det er viktig med konstruktive tilbakemeldinger om deres språkferdigheter på engelsk og ASL. Flere deltakere forteller om hvor nyttig det er å ha et system der de kan vurdere og overvåke elevenes språkutvikling i begge språk slik at de kan støtte og utfordre hver student (Mouny et al., 2014). Barn som er på et stadium der de fremdeles lærer å lese og har utfordringer med å finne strategier for å forstå ord og dekodning, kan lett bli frustrerte. Dette kan føre til vegring for lesing. Mouny et al. (2014) skrev om en døv forelder som tenkte tilbake til da hun ikke var motivert til å lese som barn. Hennes far kjøpte bøker og gav henne muligheter til å lære seg å lese. En dag var det noe som var forandret og det ble klart; jo mer hun leste og skrev, jo bedre ble engelskferdigheter hennes (s. 341-342).

I Crume et al. (2021) sin studie ble 32 døve barn mellom 3. og 6. klasse og deres ferdigheter innen ASL og «english-like signing» (SE) evaluert. SE kan forstås som TSS på norsk. Studien evaluerte barns ferdigheter i ni forskjellige språk og leseferdigheter Basert på studien til

Crume et al. (2021) viste resultatet et bredt spekter språkferdigheter hos døve barn. Funnene viste at de som hadde gode ferdigheter i tegnspråk (ASL) og SE hadde gode ferdigheter i å lese og disse resultatene gjaldt ca. 40% av deltakerne i studien. De barna som var dyktige lesere hadde i tillegg gode ferdigheter i ASL, engelsk syntaks og bokstavering. Barna som var mindre dyktige i lesing hadde derimot utfordringer med de overnevnte faktorene (s.168). Studiene viser at det er en fordel å ha noen ferdigheter i tegnspråk og TSS, da det kan være med å støtte barn og unge i deres utvikling med tanke på å tilegne seg lese- og skrivekyndighet (Crume et al., 2021). En viktig faktor er blant annet å ha gode ferdigheter i bokstavering, som vil bli tatt opp senere i denne litteraturgjennomgangen. Resultatene i studien til Crume et al. (2021) viser i tillegg at SVR er god modell å bruke for døve barn og unge som skal lære seg leseferdigheter (s. 168). På denne måten kan tegnspråk og TSS danne grunnmuren for at døve barn kan lære seg lese- og skrivekyndighet.

2.3 Fonologisk bevissthet

Studier viser at fonologisk bevissthet er viktig hos døve barn og unge som skal lære seg å lese og skrive (Lederberg et al., 2019; Allen, Letteri, Choi & Dang, 2014; Kyle & Harris, 2010; Smith & Wang, 2010; Trezek, Wang, Woods, Gampp & Paul, 2007; Trezek & Malmgren, 2005) Artiklene har forskjellige perspektiv på fonologi og hvorvidt døve barn og unge må lære seg talespråklig eller visuell fonologi for å tilegne seg lese- og skrivekyndighet.

Fonologi ble kort nevnt i forrige del om tegnspråk og TSS. Denne delen vi utdype om hvordan fonologi kan være et verktøy for døve barn og de ulike perspektivene på viktigheten av fonologisk bevissthet hos døve barn og unge. Fonologi er læren om språklydenes funksjoner (Simonson, 2019). Å ha fonologisk bevissthet betyr å ha bevissthet om språkets form som inkluderer stavelser, rim og fonemer samt hvordan man kan endre på bokstavene for å lage et nytt ord (Lederberg et al., 2019). På tegnspråk er fonologi basert på forskjellige visuelle enheter, som håndform, lokalisasjon, bevegelse og orientering. Disse enhetene må kombineres for å gi mening på tegnspråk. To tegn kan ha samme håndform og plassering, men små forskjeller utgjør store forskjeller for hva tegnet betyr. En ulik enhet kan utgjør at tegnet har en helt annen mening (Allen et al., 2014). For eksempel; «KONGE» og «DRONNING» som på norsk tegnspråk har samme håndform, lokalisasjon, bevegelse og orientering, men ulik munnstilling.

I studien til Lederberg et al. (2019) med de tre språkgruppene, deriblant gruppa som snakket tegnspråk, brukte talespråklig fonologi når de leste. Det viste seg at majoriteten av de døve barna i studien ikke utviklet talespråklig fonologisk bevissthet. To av gruppene; de

talespråklige og tospråklige døve og hørselshemmede barn skilte seg ikke stort i forhold til leseferdigheter selv om de hadde forskjellige evner i talespråk på engelsk og talespråklig engelsk fonologi (s.420). Grappa med tegnspråklige barn hadde dårligere ferdigheter i lesing. Lederberg et al. (2019) skriver at resultatene viser at tegnspråk ikke hindrer døve barn å lære å lese, men at det heller handler om at de ikke har tilgang på talt subleksikalske strukturer som sannsynligvis gjør det vanskeligere å lære å lese.

Lederberg et al. (2019) mener at talespråklig fonologisk bevissthet er viktig for å utvikle lese- og skrivekyndighet, men at også andre aspekter spiller en viktig rolle. De fremhever at talespråklig fonologisk bevissthet har mindre betydning for barn som ikke har tilgang på lyd. Sammenhengen mellom språk og literacy viste seg å ha større betydning i gruppen med barn som brukte tegnspråk enn i gruppen med talespråklig barn (s.420). Den nevnte studien vil øke kunnskap om fonologisk bevissthet hos døve barn og unge (Lederberg et al., 2019).

Kyle og Harris (2010) diskuterer hvorvidt fonologisk bevissthet hos døve barn og unge er viktig for å kunne tilegne seg leseferdigheter. Dette innebærer blant annet å ha en forståelse for hvordan ord staves. Noen lærere for døve barn har rapportert at de ikke lærer fonemisk bevissthet til døve barn. Dette er fordi talespråklig fonologi ikke tilgjengelig for døve barn og lærerne synes derfor at det er ukomfortabelt å lære barna denne delen av et språk. De som utdanner lærere må vise at det finnes andre alternativer å lære bort fonemisk bevissthet på, for eksempel ved bruk av visuelle fonemer (Trezek & Malmgren, 2005). Studiet til Trezek et al. (2007) om bruk av visuelle fonemer hos døve barn viste en forbedring i leseferdigheter etter ett år. Visual Phonics er et system med 46 tegn. Hvert tegn representerer en lyd og hvordan munnen er formet for å utføre en spesifikk lyd. Et av målene med å lære visuelle fonemer er å forbedre leseferdigheter ved å utvikle fonologisk bevissthet. Tegnene blir brukt samtidig som man leser skriftspråk. Denne metoden blir brukt til å assistere døve eller andre som har utfordringer med å lese det engelske språket (Trezek et al. 2007). På denne måten kan døve barn og unge lære seg talespråklige fonemer. En studie av Andrea Smith og Ye Wang (2010) fant ut av at visuelle fonemer kan være en god erstatning for hørende fonemer. I deres studie ble visuelle fonemer brukt sammen med talespråk for å gi den ekstra støtten slik at informasjonen ble oppfattet.

Andre studier foreslår at døve barn og unge trenger spesifikke strategier for å utvikle lese- og skrivekyndighet. En modell utviklet av Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) beskriver hvordan døve barn muligens kan lære seg et andrespråk utelukkende fra *print*. I denne teksten forstås begrepet *print* som *skrevet tekst*. Modellen inneholder tre stadier; kartlegging av

ekvivalent oversettelse, oversettelse av ord til hele setninger og en kombinasjon av tegnspråk og skriftspråk. Stegene er basert på observasjoner av døve barn som lærte seg å lese. Observasjonene ble ofte gjennomført i klassetimer som ikke var optimale for døve barn. Det vil si at det var lite bruk av tegnspråk og læreplanen var ment for hørende barn. Forfatterne understreker at modellen ikke beskriver en ideell metode for å lære døve barn et andrespråk (s. 231-232). Modellen kan likevel være et verktøy for at døve barn og unge skal kunne lære seg lese- og skrivekyndighet. Forfatterne opplyser om at nåværende teorier om døve barns tilegnelse av et andrespråk ikke støtter eller diskuterer muligheten for å lære seg språk utelukkende ved å lese og skrive. De mener dette må få en bredere forståelse. Døve barn kan bruke lengre tid enn hørende barn på å tilegne seg minimale leseferdigheter på engelsk, som er et annet språk enn deres morsmål. En årsak er at døve barn har redusert tilgang på fonologiske strukturer (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001; Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). Likevel har forskerne latt være å inkludere fonologisk bevissthet som flere studier ser på som en viktig egenskap for at døve barn og unge skal lære seg å lese i sin modell.

Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) viser til en kinesisk studie der det visuelle aspektet av språket tok større fokus enn å lære fonologien i språket. Studien til Deaf educator, Gabriell Jones, lærte seg kinesisk og russisk og kunne rapportere tilbake at hun ikke deltok på timene der det var fokus på lyd. Hun konsentrerte seg heller om å forstå innholdet og meningen i tekstene. Jones observerte at døve voksne kan lære seg et fremmedspråk raskere enn hørende fordi de har mulighet til å bare konsentrere seg om tekstform. I tillegg til hennes egen undervisning, observerte hun døve studenter i Kina som lærte seg kinesisk ved å skrive. Døve og hørende lærere prøvde å lære studentene lydene i det kinesiske språket, men studentene ville heller ha fokus på det visuelle aspektet; nemlig former og strukturer i de kinesiske bokstavene. De døve lærerne la mer vekt på morfologien i de kinesiske tegnene enn fonologien i ordene (Jones, 2012 referert i Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014)

De ovennevnte studiene har forskjellig perspektiv på fonologisk bevissthet og hvordan denne egenskapen kan ha en økt fordel for døve barn og unge for å lettere tilegne skrive- og leseferdigheter. I en annen studie som varte i tre år, av Fiona Kyle og Margaret Harris (2010), hevdes det at fonologisk bevissthet ble tydeligere da barna var eldre. I slutten kunne de konkludere med at døve barn utvikler fonologisk bevissthet først etter at de har blitt dyktige lesere. Hos døve barn vil derfor forholdet mellom fonologisk bevissthet og utvikling av leseferdigheter være annerledes enn hos hørende barn (Kyle & Harris, 2010).

2.3.1. Bokstavering

Håndalfabetet er et system basert på alfabetet, der ett tegn representerer én bokstav og det vi gjør kalles derfor å *bokstavere* (Puente, Alvarado & Herrera, 2006). Studier viser at bokstavering støtter utviklingen av fonologisk bevissthet som har betydning for leseforståelse hos døve barn og unge (Crume et al., 2021; Lederberg et al., 2019; Lederberg et al., 2014; Mouny et al., 2014; Padden & Ramsey, 1998). Med andre ord, ved at døve barn har ferdigheter i bokstavering vil de også ha tegnspråklig fonologisk bevissthet. Tidligere i denne litteraturgjennomgangen har det blitt vist til at bokstavering er et viktig verktøy i tegnspråk og kan være en støtte for å lære seg å lese (Lederberg et al., 2019).

Crume et al. (2021) sin studie viser at bokstavering har en sammenheng med leseforståelse hos døve barn som gikk i 3. til 6. klasse. Studien viste at barn som kan tegnspråk kan utvikle aldersadekvat leseferdigheter som har tilpasset språknivå og ved bruk av bokstaveringsferdigheter (s. 168). Både i Lederberg et al. (2014) og Lederberg et al. (2019) sine studier viser at det er en sammenheng mellom bokstavering, fonologisk bevissthet og leseforståelse. Viktige ferdigheter for døve barn og unge er å kunne «manipulere» ord med bokstavering og forstå hvordan man avkoder ord. Barna i studien til Lederberg et al. (2019) ble utfordret til blande bokstaveringene eller fjerne en bokstav for å lage et nytt ord. På denne måten kan døve barn og unge lære seg teknikker for å tilegne seg lese- og skrivekyndighet.

I artikkelen til Padden og Ramsey (1998) om leseferdigheter hos døve barn, presenteres to faktorer som gir en dypere forklaring på sammenhengen mellom ASL-ferdigheter og leseutviklingen; bokstavering og *initialized signs*. Sistnevnte faktor betyr å bokstavere den første bokstaven i et ord eller begrep. Denne metoden brukes ofte når foreldre eller lærere skal skille mellom ASL-tegn og engelske ord. Disse verktøyene eller faktorene kan man se i andre forskningsartikler som har kommet ut på et senere tidspunkt. Verktøyene er fremtredende i studier og gode verktøy for døve barn og unge som skal utvikle lese- og skrivekyndighet i storsamfunnets språk (Padden og Ramsey, 1998).

I studien til Mouny et al. (2014) mener forskerne at bokstavering er som en bro mellom ASL og engelsk skriftspråk. Deltakerne i studien til Mouny et al. (2014) fortalte at bokstavering spiller en viktig rolle for å lære seg ASL, engelsk skriftspråk og lære å lese. De mente også at babyer må bli eksponert for bokstavering selv om de ikke forstår, samme som at hørende barn blir eksponert for talespråk i begynnelsen av livet. En deltaker fortalte at bruk av bokstavering hjalp datteren med å skrive bedre. Da datteren hadde utfordringer med å skrive bokstaven «d», bokstaverte hun samtidig som hun så på hånden sin. Hun forsto at «d» lignet på sin egen

håndform og kunne dermed skrive bokstaven på papiret. Deltakernes erfaringer viser at barn har nytte av bokstavering for å kunne lære seg å lese og skrive, da de lettere kan kjenne igjen bokstaver ved å se på sin egen håndform. En deltaker forteller at "...Fingerspelling, I think, made the transition to writing faster [...]because, I think they're used to seeing how a word works and how English works in a visual way[...]you can bridge, certainly from print to ASL, but you need the fingerspelling in between" (Mouny et al., 2014, s. 340). Padden og Ramsey (1998) støtter disse erfaringene, og forteller at forskning har vist at døve barn kan gjenkjenne bokstavering før de kan lese skrift. De samme forskerne skriver at døve barn først lærer seg å kjenne igjen bokstaveringene som en enhet og senere lærer de seg håndformene og hvordan bokstavene er satt sammen (s. 16). Crume et al. (2021) understreker at selv om det finnes forskning på at bokstavering og leseferdigheter har en sammenheng, er det behov for mer forskning på dette området for å forklare mekanismen som ligger bak disse egenskapene.

3. Foreldrenes innvirkning på opplæring av døve barn og unge

Studier viser at foreldre har en sterk innflytelse hos døve barn og unge som er i en prosess der de skal lære seg lese- og skrivekyndighet (Padden & Ramsey, 1998; White, 2011; Nyhus, 2012; Allen et al., 2014; Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014; Mouny et al., 2014; Brown & Watson, 2017). Deres påvirkning har betydning for språkutviklingen (Padden & Ramsey, 1998). I dette kapittelet vil det vises til litteratur som støtter et visuelt miljø og tidlig eksponering for språk, som gir barn et grunnlag for å tilegne seg lese- og skrivekyndighet og dermed muligheter til å delta i samfunnet.

3.1 Tidlig eksponering for tegnspråk

Foreldre eller omsorgsgivere kan stå overfor et språkvalg for deres døve barn som kan påvirke deres tilegnelse av lese- og skrivekyndighet. Hvilken språkvei foreldrene velger for sitt barn vil ha innvirkning på barnets opplæring, utvikling og identitet. Ved valg av CI må barnet være i et lydstimulerende miljø for å lære seg å tolke lyder og for å kunne utvikle tale (Nyhus, 2012). Hvis foreldrene velger tegnspråkretingen vil det være en fordel at barnet vokser opp i et miljø med tegnspråk og få opplæring i og på tegnspråk (Udir, 2015).

Tre faktorer som gir gode forutsetninger for gode leseferdigheter hos døve barn er ha bedre hørselsnivå, bli tidlig diagnostisert og ha døve foreldre (Kyle & Harris, 2010; Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). Faktorene gir gode forutsetninger fordi barnet kan ha mulighet, på bakgrunn av å ha tilstrekkelig hørsel, til å lære seg noe tale før de skal lære seg å lese. Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014, s. 239). Med dette kan man anta at døve barn med CI

har bedre forutsetninger for å tilegne seg gode leseferdigheter. Likevel poengterer Nyhus (2012) at de språklige områdene i hjernen hos døve barn utvikler seg på samme måte som hos barn som lærer seg norsk talespråk.

Padden og Ramsey (1998) legger fram teorien om at ASL støtter leseutviklingen til døve barn. De viser til flere argumenter som gir en beskrivelse av dette forholdet. Det å ha døve foreldre og i tillegg vokse opp i et miljø der man blir akseptert, kan gi et godt grunnlag for utvikling av leseferdigheter. Døve foreldrene kan lettere oppdage at barnet deres er døvt og kan tidligere eksponere dem for lesestoff. I noen tilfeller kan hørende foreldre bruke lenger tid på å anerkjenne at barnet er døvt (Padden og Ramsey, 1998). Forfatterne av studien mener at det kan føre til at barnet blir eksponert for litteratur sent i livet, noe som kan påvirke deres leseutvikling. Døve barn med døve foreldre kan virke å ha mer konsekvent tegnspråkbakgrunn. Dette fremstår bedre på grunn av minimale betingelser for at leseforståelse er til stede. Døve barn blir derfor eksponert for et førstespråk som gir et godt grunnlag for flere språkferdigheter. Om det er akkurat ASL eller tidlig eksponering for språk som gir et grunnlag for leseutvikling er usikkert, understreker Padden og Ramsey (1998, s.4-5). Allen et al. (2014) støtter perspektivet om at tidlig eksponering for tegnspråk vil støtte utviklingen av skrive- og leseferdigheter senere. Artikkelen til Allen et al., (2014) fremmer viktigheten av tidlig eksponering for språk som vil føre til lese- og skrivekyndighet hos døve barn og unge. Ved tidlig eksponering kan barn, med fordel, ha lært seg flere kommunikative ferdigheter før de begynner på skolen (Allen et al., 2014).

Døve barn som har døve foreldre vil lettere lære seg å lese på bakgrunn av at de lærer seg et naturlig språk, ASL, som gir et fundament til å lære andre språkferdigheter. Som tidligere nevnt har ASL og engelsk to forskjellige språkssystem og for at døve barn skal lære seg å lese må man dyrke disse ferdighetene i både hjem og skole (Padden & Ramsey, 1998). Studier viser at døve barn med døve foreldre presterer bedre på leseferdigheter enn døve barn med hørende foreldre. En forklaring på det er fordi døve foreldre har mulighet til, med det skrevde ordet, å gi et ekvivalent tegn samt gi en forklaring på hva ordet betyr på tegnspråk (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014, s. 239). Forfatterne viser óg til at flere døve foreldre husker hvordan de hadde sine utfordringer tilknyttet å lære lese- og skrivekyndighet, og deler derfor løsninger de synes fungerer med sine barn; for eksempel når de skal lære sine barn å forstå idomatiske ord og polysemiske uttrykk. Forfatterne spesifiserer derimot at å ha døve foreldre ikke er nødvendig for å tilegne seg lesekyndighet, men at det kan ha en positiv

innvirkning på barnets utvikling av ASL ferdigheter (s.239). Med dette kan man anta at de døve foreldrenes ASL-ferdigheter gjør at barnet utvikler gode lese- og skriveferdigheter.

3.2 Tilrettelegging av et visuelt miljø

I tillegg til at døve barn og unge kan få positivt utbytte av tidlig eksponering for tegnspråk, finnes det andre fordeler for tilrettelegging for literacy-aktiviteter. Artikkelen *Language, play and early literacy for deaf children: the role of parent input*, fremmer hvilken viktig rolle foreldrene har for utviklingen til barnet og viser til tre «domains»; språk, lek og literacy (Brown & Watson, 2017). Studien viser at omsorgsgivere spiller en viktig rolle når det kommer til å utvikle lese- og skrivekyndighet hos hørende barn. At foreldre leser bøker sammen med barn, blir ansett som en god strategi for å utvikle lese- og skriveferdigheter. Shanahan og Lonigan (2010) mener at den beste måten å utvikle døve barns vokabular på er å lese bøker med en dialogisk tilnærming. Den voksne kan legge til rette for dette ved å bruke en bok og stille spørsmål som barnet kan svare på. Det fremmer fysisk og emosjonell nærhet, og det å snakke om boka kan føre til at barnet utvikler ferdigheter for å kunne jobbe videre med aktiviteter innenfor lesing og skriving. Foreldrene kan stille spørsmål som er relevant til teksten og eventuelle illustrasjoner. Å lytte til historier, stille spørsmål og snakke om boka kan gi barnet en forståelse for «the symbolic power of language» (Brown & Watson, 2017, s. 112). Forskerne stiller spørsmål ved om dette også gjelder for døve barn. Swanwick og Watson (2007) sin studie inkluderte tolv foreldrepar med sine døve barn; seks familier snakket britisk tegnspråk (BSL) og seks snakket engelsk. Fokuset i studien var interaksjonen mellom foreldrene og barna og boken de leste sammen. Resultatene viste forskjellig fokus hos hver av gruppene. Gruppen som snakket tegnspråk, diskuterte rundt bokas innhold, men uten å referere til teksten. Gruppen som snakket engelsk talespråk hadde et tydelig mer fokus på teksten.

White (2011) skriver at døve elever har nytte av både tekst og bilder sammen for å lære lese- og skrivekyndighet på engelsk. På grunn av mangelfull tilgang på auditiv stimuli og informasjon, skapes det en barriere for barn og unges tilgang til å tilegne seg lese- og skrivekyndighet. De kan få utfordringer med å lære seg vokabular, grammatikk, ordstilling og andre aspekter i henhold til det å lære seg verbal kommunikasjon på engelsk (White, 2011, s. 20). White (2011) skriver; “[...] there is a clear connection between a diminished command of spoken english and deficiency in reading (s.20). Når døve barn og unge entrer sine år i skolen vil deres lese- og skrivekyndighet bli tydeligere fordi de får samme oppgaver som sine hørende jevnaldrende og blir vurdert deretter. Elevene kan derfor ha nytte av grafiske noveller

som inneholder tekst på engelsk og bilder for å utvikle ferdigheter med tanke på å forstå informasjon. White (2011) poengterer at bilder gir kontekst til teksten og uten disse vil ikke informasjonen være komplett. Bildene gir en beskrivelse og en dybde av informasjon som teksten ikke kan gi alene. White (2011) refererer til en annen studie av Gentry, Chinn og Moulton (2004) som undersøkte hvordan studenter tilegnet seg lesestoff med og uten illustrasjoner. Studentene som var døve viste mer forståelse for lesematerialet som hadde både tekst og bilde kombinert (White, 2011, s. 21).

DesJardin, Amberose, & Eisenberg (2009) viser også til nødvendigheten av å lese historier og stille spørsmål om teksten for å støtte barns leseferdigheter. For at denne aktiviteten skal fungere må de plassere seg slik at de forelderen og barnet kan se boka og hverandres tegn. Brown og Watson (2017) forklarer at lese- og skrivekyndighet og språkutvikling hos døve barn er koblet sammen og støtter hverandre. Når et døvt barn begynner å tegne på papir med fargeblyanter, kan det være et godt utgangspunkt for å ta opp et tema som barnet har interesse for. På denne måten kan begge ferdigheter stimuleres i en naturlig setting med felles fokus (Brown & Watson, 2017).

I studien til Mouny et al. (2014) nevnte de fleste deltakerne viktigheten av et hjem med mye eksponering for engelsk skriftspråk da det vil støtte barnas språkutvikling i både ASL og engelsk. Å bli eksponert med variert lesestoff kan gi barna ulike alternativer for å tilegne seg leseferdigheter. Deltakerne fortalte at de så på skrevet tekst som et verktøy som forbinder tegnspråk og talespråkets skriftspråk sammen. Foreldrene i studien sa at de sørget for å ha lesestoff omkring barnets lekeområde. På denne måten eksponerer de barnet for lesestoff lenge før barnet faktisk kan lese og forstå. I tillegg til å lese sammen, sette tegn til tekst og ha tekst på TV'en kan det å ha en PC i hjemmet være gunstig. Dette er for at barnet kan øve seg på å skrive engelsk ved å skrive e-post, skrive meldinger til hverandre og søke etter informasjon på internett (Mouny et al. (2014, s.338). På denne måten kan foreldrene legge til rette for at døve barn har tilgang til slike verktøy og vil gi dem mulighet til å utvikle lese- og skrivekyndighet.

4. Konklusjon

Å lære lese- og skrivekyndighet er nødvendig for å kunne delta i et litterært samfunn i dag. Denne litteraturgjennomgangen har trukket frem studier som viser at dette er en utfordring for mange døve barn og unge. Studiene gir forskjellige synspunkter på hvordan lese- og skriveferdigheter kan læres og videreutvikles. Forskning på literacy viser at det sosiale

aspektet har betydning for barn og unges læring. Dette er fordi sosial interaksjon og trivsel i opplæringen kan føre til god utvikling av kommunikativ kompetanse hos alle barn og unge. Etersom skolen er en arena hvor barn og unge tilbringer mye tid er det gode muligheter for å delta i literacy-aktiviteter, eksempelvis å lese bøker og å tegne. Døve barns grunnbase i tidlige lese- og skriveferdigheter har betydning for når de tar steget inn i den formelle delen av literacy. Døve barns forståelse av språket er essensielt. Her kan nevnes forståelsen for hvordan språket er oppbygd av bokstaver og hvordan disse kan omrokes for å danne nye ord samt ytre seg med egne sosiale erfaringer. Fonologisk bevissthet viser seg å ha stor betydning for tilegnelse av lese- og skrivekyndighet samt bokstaveringsferdigheter på tegnspråk. Talespråklig og tegnspråklig fonologi er forskjellig fra hverandre. Talespråklig fonologi kan utvikles naturlig hos hørende, men i større grad er en utfordring for døve. Flere av studiene argumenterer for at dette er hensiktsmessig for døve barn å lære, men andre argumenterer mot. Det viser seg at flere døve barn utvikler denne egenskapen etter at de har lært seg å lese. Flere av studiene nevner at tidlig eksponering for tegnspråk har en positiv effekt for utviklingen av lese- skrivekyndighet. Døve barn med døve tegnspråklige foreldre har en ekstra god effekt, ettersom de eksponeres tidlig for tegnspråk. Et godt grunnlag i et naturlig språk er en fordel når barnet begynner å utvikle lese- skrivekyndighet. Tilrettelegging av et visuelt miljø der barna har lesestoff tilgjengelig er hensiktsmessig. Foreldrenes samspill med barnet i literacy-aktiviteter kan gi positiv påvirkning for barnets videre utvikling, både mtp språk og lese- og skrivekyndighet. Ved å benytte de strategier, faktorer og redskaper som er nevnt i denne litteraturgjennomgangen kan det være behjelpelig for døve barn og unges utvikling av literacy innen storsamfunnets språk.

Referanser

- Allen, T. E., Letteri, A., Choi, S. H. & Dang, D. (2014). Early Visual Language Exposure and Emergent Literacy in Preschool Deaf Children. *American Annals of the Deaf* (Washington, D.C. 1886), 159(4), 346-358. <https://doi.org/10.1353/aad.2014.0030>
- Andresen, L & Moen, A. (30. August 2021). *Formell lese- og skriveopplæring*. Kunnskapsbanken. <https://www.kunnskapsbanken.net/formell lese- og skriveopplaering-conventional-literacy/#2>
- Andresen, L & Moen, A. (30. August 2021). *Literacy for alle*. Kunnskapsbanken. <https://www.kunnskapsbanken.net/literacy-for-alle/>
- Andresen, L & Moen, A. (30. August 2021). *Tidlig skiftspråklige ferdigheter*. Kunnskapsbanken. <https://www.kunnskapsbanken.net/tidlige-skriftspraklige-ferdigheter-emergent-literacy/>
- Blikstad-Balas, M. (2022, 6.mai). *Literacy i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 20. april 2022 fra <https://snl.no/literacy>
- Brown, P., & Watson, L. (2017). Language, play and early literacy for deaf children: The role of parent input. *Deafness & Education International*, 19(3-4), 108-114. <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1435444>
- Clay, M. M. (1967). The reading behavior of five-year-old children: A research report. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 2, 11–31.
- Crume, P., Lederberg, A., & Schick, B. (2021). Language and Reading Comprehension Abilities of Elementary School-Aged Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(1), 159-169. <https://doi.org/10.1093/deafed/ena033>
- Desjardin, J.L., Amberose, S.E & Eisenberg, L.S., (2009). Literacy skills in children with cochlear implants: the importance of early oral language and joint story book reading. *Journal of deaf studies and deaf education*, 14 (1), 22-43. <https://doi.org/10.1093/deafed/enn011>
- Durkin, D. (1966). *Children who read early: Two longitudinal studies*. New York: Teachers College Press.
- Farrel, L., Hunter, M., Davidson, M. & Osenga, T. (2019). The simple view of reading. <https://www.readingrockets.org/article/simple-view-reading>
- Garton, S., Copland, F., & Burns, A. (2011). Investigating global practices in teaching English to young learners. British Council, Aston University. Hentet 19.04. 2022 fra: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B094%20FINAL%20Aston%20University%20A4%20report_2column_V3.pdf
- Geers, Mitchell, C. M., Warner-Czyz, A., Wang, N.-Y., & Eisenberg, L. S. (2017). Early sign language exposure and cochlear implantation benefits. *Pediatrics (Evanston)*, 140(1). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-3489>

- Gentry, Chinn, K. M., & Moulton, R. D. (2004). Effectiveness of Multimedia Reading Materials When Used With Children Who Are Deaf. *American Annals of the Deaf* (Washington, D.C. 1886), 149(5), 394–403. <https://doi.org/10.1353/aad.2005.0012>
- Goldin-Meadow, & Mayberry, R. I. (2001). How Do Profoundly Deaf Children Learn to Read? *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 222–229. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00022>
- Greene-Woods, A., & Delgado, N. (2020). Addressing the big picture: Deaf children and reading assessments. *Psychology in the Schools*, 57(3), 394-401. <https://doi.org/10.1002/pits.22285>
- Grønlie, S. M. (2015). Uten hørsel? En bok om hørselshemming. (2.utg). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Haualand, H., Nilsson, A.-L., & Raanes, E. (2018). Tolker og tolking – en introduksjon. I H. Haualand, A.-L. Nilsson, & E. Raanes (Eds.). *Talking – språkarbeid og profesjonsutøvelse*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS
- Hendar, O. (2012). Elever med hørselshemming i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte. Skådalen Publication Series. Oslo, Skådalen kompetansesenter. 32. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/horsel.pdf>
- Henriksen, A. H. (20. februar 2018). Polysemi i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 29. mai 2022 fra <https://snl.no/polysemi>
- Hoffmeister, R. J & Caldwell-Harris, C.L (2014). Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children. *Cognition*, 132(2), 229-249. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.03.014>
<https://www.doveforbundet.no/tegnsprak/koda>
- Jones, G. (2012). Cross-cultural and cross linguistic analysis of deaf reading practices in China: Case studies using interviews and classroom observations. Unpublished dissertation. University of Illinois, Urbana Champaign.
- Kermit, P. S. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole: Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning*. NTNU Samfunnsforskning AS. <http://hdl.handle.net/11250/2496060>
- Kjøll, G. (23.oktober 2019). Naturlig språk i Store norske leksikon. Hentet 31. mai 2022 fra https://snl.no/naturlig_spr%C3%A5k
- Kyle, F. E. & Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A 3-year longitudinal study. *J Exp Child Psychol*, 107(3), 229-243. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.04.011>
- Lederberg, A. R., Miller, M.M., Easterbrooks, S. R & Connor, C. M. (2014). Foundations for literacy: An early Literacy intervention for deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 438–455. <https://doi.org/10.1093/deafed/enu022>
- Lederberg, A., Branum-Martin, L., Webb, M., Schick, B., Antia, S., Easterbrooks, S., & Connor, C. (2019). Modality and Interrelations Among Language, Reading, Spoken Phonological Awareness, and Fingerspelling. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(4), 408-423. <https://doi.org/10.1093/deafed/enz011>

- Mayberry, & Lock, E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*, 87(3), 369–384. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00137-8](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00137-8)
- Mounty, J., Pucci, C., & Harmon, K. (2014). How Deaf American Sign Language/English Bilingual Children Become Proficient Readers: An Emic Perspective. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), 333-346. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent050>
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- NIDCD. (2019). American Sign Language. National institute on Deafness and Other Communication Disorders. Hentet 27. April fra <https://www.nidcd.nih.gov/health/american-sign-language>
- Nilstun, C. (2022, 26. mai). *idiomatisk* i *Store norske leksikon*. Hentet 29. mai 2022 fra <http://snl.no/idiomatisk>
- Norges døveforbund. (u.å). Om døve i Norge. Hentet 30. mai 2022 fra <https://www.doveforbundet.no/tegnsprak/koda>
- Nyhus, M. (2012). Døve barn og språkutvikling – flere veier og ulike perspektiver. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/dove-barn-og-sprakutvikling--flereveier-og-ulike-perspektiver/>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den grunnleggende opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ormel, Hermans, D., Knoors, H. E. & Verhoeven, L. T. (2012). Cross-language effects in written word recognition: The case of bilingual deaf children. *Bilingualism (Cambridge, England)*, 15, 288–303. <https://doi.org/10.1017/S1366728911000319>
- Padden, & 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>
- Padden, C & Ramsey, C. (1998). Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders*, 18, 30-46. <https://lchcautobio.ucsd.edu/wp-content/uploads/2015/08/Padden-Ramsey-1998-Reading-ability-in-signing-deaf-children.pdf>
- Pritchard, P & Zahl, S, T. (2007). På vei til å bli en god leser - Kartlegging av kommunikativkompetanse hos døve og sterkt tunghørte barn. Hentet fra https://www.codanorge.no/wordpress/wpcontent/uploads/2012/01/P%C3%A5_vei_til_a_bli_en_god_leser_Kartlegging_korrekturlest_090708.pdf
- Puente, A., Alvarado, J. M., & Herrera, V. (2006). Fingerspelling and Sign Language as Alternative Codes for Reading and Writing Words for Chilean Deaf Signers. *American Annals of the Deaf* (Washington, D.C. 1886), 151(3), 299–310. <https://doi.org/10.1353/aad.2006.0039>
- Rottenberg, C., & Searfoss, L. (1992). Becoming literate in a preschool class: Literacy development of hearing-impaired children. *Journal of Reading Behavior*, 24(4), 463–479. <https://doi.org/10.1080/10862969209547791>

- Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39, 279–285.
<http://doi:10.3102/0013189x10369172>
- Simonson, G. H. (2019, 30. september). *Fonologi* i store norske leksikon. Hentet 27. April 2022 fra <https://snl.no/fonologi>
- Simonson, H. G & Halvorsen, R. P. (2021, 24. mai). *Tegnspråk*. i Store norske leksikon.
<https://snl.no/tegnspr%C3%A5k>
- Smith, A. & Wang, Y. (2010). The Impact of Visual Phonics on the Phonological Awareness and Speech Production of a Student Who Is Deaf: A Case Study. *Am Ann Deaf*, 155(2), 124-130. <https://doi.org/10.1353/aad.2010.0000>
- Språkloven. (2019). Lov om språk (Prop.108 L). Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/92c0cb2b20ba4d2aac3c397c54046741/nno/pdfs/prp201920200108000dddpdfs.pdf>
- Språkrådet. (2016). Literacy. Hentet 24.03.2022 fra
<https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/literacy/>
- Statped. (02.04.2018). *Metakognitive ferdigheter*. Statped
<https://www.statped.no/horsel/horselstap-og-grunnleggende-ferdigheter/lesing-og-horselstap/metakognitive-ferdigheter/>
- Sulzby, E. (1990). Assessment of writing and of children's language while writing. In L. Morrow & J. Smith (Eds.), *The role of assessment and measurement in early literacy instruction* (pp. 83–109). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Swanwick, & Watson, L. (2007). Parents Sharing Books With Young Deaf Children in Spoken English and in BSL: The Common and Diverse Features of Different Language Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 385–405.
<https://doi.org/10.1093/deafed/enm004>
- Trezek, & Malmgren, K. W. (2005). The Efficacy of Utilizing a Phonics Treatment Package with Middle School Deaf and Hard-of-Hearing Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(4), 256. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni028>
- Trezek, Wang, Y., Woods, D. G., Gampp, T. L., & Paul, P. V. (2007). Using Visual Phonics to Supplement Beginning Reading Instruction for Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 373–384.
<https://doi.org/10.1093/deafed/enm014>
- Udir (27.06.2016). *Hva er et godt læringsmiljø?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Udir. (2015). Valg av språkmiljø for hørselshemmede. Hentet fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/verdt-a-vite-om-horsel/sprakmiljo/>
- Wæhle, E. (10.mars 2021). *Emisk perspektiv* i Store norske leksikon. Hentet 27. mai 2022 fra https://snl.no/emisk_perspektiv

- White, B. (2011). The World in Words and Pictures: How Graphic Novels Can Help to Increase Reading Comprehension for Students with Hearing Loss. *Knowledge Quest*, 39(3), 18. Hentet fra <https://link.gale.com/apps/doc/A248406072/AONE?u=googlescholar&sid=bookmark-AONE&xid=c3779b5e>
- Williams, C. (2004). Emergent Literacy of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 352–365. <https://doi.org/10.1093/deafed/enh045>
- Williams, C. L. (1994). The language and literacy worlds of three profoundly deaf preschool children. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 125–155. <https://doi.org/10.2307/747808>

