

Trine Skretting Baardsen

En litteraturgjennomgang - Døve barn og unges vei til lesing

Hvordan kan døve barn og unge utvikle sine
leseferdigheter i storsamfunnets språk?

Bacheloroppgave i Norsk Tegnspråk og/eller Tolking
Veileder: Lindsay Nicole Ferrara

Juni 2022

Trine Skretting Baardsen

En litteraturgjennomgang - Døve barn og unges vei til lesing

Hvordan kan døve barn og unge utvikle sine leseferdigheter i storsamfunnets språk?

Bacheloroppgave i Norsk Tegnspråk og/eller Tolking
Veileder: Lindsay Nicole Ferrara
Juni 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
1. Innledning	4
2. Litteraturgjennomgang.....	6
2.1 Døve barn og unges utvikling av leseferdigheter.....	6
2.1.1 Fonologisk kompetanse.....	6
2.1.2 Morfologisk kompetanse.....	8
2.1.3 Semantisk kompetanse.....	10
2.1.4 Gode ferdigheter i morsmål.....	12
2.2 Skolens betydning for døve barn og unges utvikling av leseferdigheter	14
2.2.1 Bruk av tegn i undervisning	14
2.2.2 «Språkbruk» i undervisning	16
2.2.3 Interaktivitet i undervisning.....	18
2.3 Foreldres betydning for døve barn og unges utvikling av leseferdigheter	20
2.3.1 Foreldres ferdigheter i tegnspråk	20
2.3.2 Foreldres støtte og veiledning.....	22
3 Konklusjon.....	24
4 Referanseliste	25

Sammendrag

Historisk sett har døve blitt betegnet som en *lesesvak gruppe* i møte med storsamfunnets språk. Utvikling av grunnleggende leseferdigheter for døve barn og unge krever i gjennomsnitt 3-4 år ekstra sammenlignet hørende barn og unge (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). I denne litteraturgjennomgangen belyses tematikken om hvordan døve barn og unges kan utvikle deres leseferdigheter i storsamfunnets språk. Gjennom et avgrenset utvalg av faglitteratur vil ulike perspektiv tilknyttet tematikken fremheves. De faglige perspektivene fremviser hvordan ulike metodikker vil understøtte utviklingen og tilegnelsen av essensielle ferdigheter for lesing. Dette er ferdigheter med røtter i fonologien, morfologien og semantikken. Disse ferdighetene blir videre understøttet av de døve barna og unges undervisningssituasjon og ved deres språklige samspill med foreldre. Samspillet mellom disse ferdighetene, samt deres egne tegnspråklige ferdigheter, vil kunne støtte deres vei til lesing og for å bli en *lesesterk gruppe*.

Abstract

Deaf and hard of hearing (DHH) have historically been described as group with weak reading abilities and as a group that find reading difficult. Development of basic reading skills for deaf children requires an average of additional 3-4 years compared to hearing children (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). The purpose of this literature review is to address the topic of deaf children and literacy. The literature review will further research how deaf children develop their reading skills in the context of reading in the majority language. Based on a selection of literature different perspectives related to the topic will be emphasized. These perspectives show how different methodologies will support the development and acquisition of essential skills for reading. These are skills rooted in phonology, morphology, and semantics. They are further supported by deaf children's education and interaction with parents. The combination and interplay between these skills, as well as their L1 skills (in sign language), will support their process in developing strong reading abilities.

1. Innledning

«Learning to read is a major obstacle for children who are deaf» (Ormel, Gijssel, Hermans, Bosman, Knoors & Verhoeven, 2010, s. 347). For døve barn og unge viser forskning til at det tar 3-4 år lengre for å utvikle grunnleggende leseferdigheter sammenlignet med hørende barn og unge. Og for den gjennomsnittlige voksne døve gjenspeiler leseferdighetene samme nivå som en hørende fjerdeklassing (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). Døve har historisk sett blitt betegnet som en *lesesvak gruppe* i møte med storsamfunnets språk i et skriftlig format (Arnesen, Enerstvedt, Engen, Engen, Høie & Vonen, 2002). Setter man sammen begrepene *døv* og *lesing* frembringes, som vist her, ofte negative konnotasjoner. En *lesesvak gruppe*, *lesing for døve er en stor utfordring* eller *dårlige leseferdigheter*. Hva må til for at døve barn og unge skal bli en lesesterk gruppe og utvikle sine leseferdigheter i møte med storsamfunnets språk?

Hva innebærer begrepet storsamfunnets språk? I et samfunn vil en gruppe mennesker utgjøre et flertall av befolkningen, majoriteten av befolkningen. Majoritetsbegrepet innebærer at andre grupper av befolkningen utgjør en minoritet. Mellom majoritetsgruppen og minoritetsgruppene eksisterer det ulike kulturelle, historiske og språklige forskjeller. For å kunne aktivt delta i storsamfunnet foreligger det et behov der medlemmer av minoritetsgrupper må tillære seg språket som regjerer i majoriteten (Engen & Kulbrandstad, 2004). I Norge regnes norsk som storsamfunnets språk. Døve i Norge utgjør en minoritetsgruppe, hvor flertallet har norsk tegnspråk som sitt morsmål og primære språk. Norsk tegnspråk regnes som et minoritetsspråk i det norske storsamfunnet. Og for norsk tegnspråklige døve i Norge regnes norsk som deres andrespråk (Norsk Døvemuseum, 2022). For utvikling av døve barn og unges leseferdigheter i storsamfunnets språk i denne konteksten vil lesing av norsk være gjeldende.

Innenfor faglitteraturen tilknyttet døve barn og unge, og deres lesing i storsamfunnets språk, dukker begrepet om *literacy* konsekvent opp. Literacy er en av de mest undersøkte tematikene i forbindelse med døve barn og unges undervisning. Literacy er et rommende begrep. Ifølge Språkrådet (2016) omhandler essensen av begrepet literacy; lese- og skriveferdigheter. Videre peker literacybegrepet også på evnene til å forstå, tolke, kommunisere og å uttrykke seg for å kunne delta i samfunnet og samspillet med andre. Kristoffersen og Simonsen (2012) sin definisjon av literacybegrepet viser til en sosiokulturell fortolkningsramme; «Literacy skills are crucial in modern communities and are inherently

connected to proficiency in handling everyday activities and achieving educational goals.» (s. 81). Gjennom literacy, lese- og skriveferdigheter, åpnes dørene for deltakelse i samfunnet og hverdagens sysler. Alt i fra å motta og sende tekstmeldinger, deltakelse på internett og sosiale medium, lesing av nyheter, spilling av videospill, lesing av pakningsvedlegget til medisiner, lesing av oppskriften til en matrett, til å kunne fungere effektivt på skolen og i undervisningssammenheng.

Essensen av begrepet literacy omhandler både leseferdigheter og skriveferdigheter. I denne litteraturgjennomgangen vil literacybegrepet videre avgrenses ved et fokus på døve barn og unges leseferdigheter. For å etablere en klarere ramme for begrepet om literacy vil det gjennom denne litteraturgjennomgangen konsekvent omtales som *leseferdigheter*. Formålet med denne litteraturgjennomgangen er å fremheve ulike perspektiver innenfor faglitteraturen omhandlende tematikken døve barn og unges leseferdigheter. Problemstillingen for denne litteraturgjennomgangen er:

Hvordan kan døve barn og unge utvikle sine leseferdigheter i storsamfunnets språk?

For å kunne fremheve ulikheter og likheter i den utvalgte faglitteraturen tilknyttet temaet døve barn og unges leseferdigheter er denne litteraturgjennomgangen videre delt inn i tre undertemaer. Disse tre undertemaene er: døve barn og unges utvikling av leseferdigheter, skolens betydning for døve barn og unges utvikling av leseferdigheter og foreldres betydning for av døve barn og unges utvikling av leseferdigheter.

2. Litteraturgjennomgang

2.1 Døve barn og unges utvikling av leseferdigheter

2.1.1 Fonologisk kompetanse

Begrepet fonologi omhandler hvordan språklyder, fonemer, danner systemer og språklige mønstre. Alle språk har sin egen fonologi, sine språklyder og fonetiske mønstre. Hvordan fonemer er satt sammen, produseres i forhold til hverandre og samspillet mellom de vil være med på å differensiere et språk fra et annet (Bjerkan, 2005, s. 198-199). Liddell og Johnson (1989) har definert en tegnspråklig fonologi, basert på amerikansk tegnspråk (ASL). De ytrer at i et visuelt språk, slik som ASL, vil ekvivalentene til språklyder bestå av komponenter som; håndformer, plassering, bevegelse, plassering på kropp, nonmanuelle signaler (s. 197-203). Samspillet, produksjonen og sammensetningen av disse komponentene vil være med på å skape system og mønstre i tegnspråket, på lik linje som fonemer vil i talte språk.

Bevisstheten og kompetansen om et språks fonologi belyses som essensielt for døve barn og unges utvikling av leseferdigheter i Allen, Letteri, Choi og Dang (2014) sin artikkel *Early Visual Language Exposure and Emergent Literacy in Preschool Deaf Children: Findings from a National Longitudinal Study*. Barn som har lært seg et språks fonologi vil nyttiggjøre seg denne kompetansen for å bli bedre lesere i det nye språket, i en skriftlig kontekst. Allen et al. (2014) utdyper fonologiens betydning på følgende måte:

Children with strong ASL skills, buttressed with fingerspelling skill, the ability to recognize letter shapes and write their ABCs, and an awareness that those letters correspond to handshapes of fingerspelling, come to the reading task with knowledge and skills related to phonological segmentation. They understand what language is, and they are able to transfer their knowledge of sign phonology to the processing of orthographic segments they encounter on a page. (s. 355)

Den fonologiske kompetansen, kombinert med gode tegnspråklige ferdigheter, vil være til støtte for det døve barnet i utviklingen av leseferdigheter. Deres tegnspråklige kompetanse, i denne kontekst ASL, samt bevisstheten om tegnspråklig fonologi vil være overførbar i prosessen ved å sortere den fonologiske informasjonen til meningsfulle enheter i det skriftlige språket. Allen et. al. (2014) argumenter for at en tidlig eksponering for et visuelt språk, slik som tegnspråk, vil dermed være med på å øke døve barn sin utvikling av fonologisk

kompetanse, samt kognitive og sosiale evner. Dette vil være til støtte for døve barn og deres tidlige utvikling av leseferdigheter.

Prinsippet om døve barn og unges tidlige eksponering for visuelle språk blir understøttet i Andrews og Baker (2019) artikkel *ASL Nursery Rhymes: Exploring a Support for Early Language and Emergent Literacy Skills for Signing Deaf Children*. Dette i rammene av ASL som tegnspråk og engelsk som storsamfunnets språk. Argumenter for fonologiens betydning og en tidlig eksponering for ASL, og ASL-fonologi, blir fremlagt gjennom utførelsen av barnerim. Barnerim på ASL vil styrke de døve barnas fonologiske bevissthet og kompetanse: «As such, these rhymes provide early sign language phonological awareness, which allows Deaf children to develop ASL vocabulary to bridge to English words as well as a vehicle to segment printed letters when reading words.» (s. 5). Eksponering for barnerim, og muligheten til å leke med språk, vil støtte de døve barnas i deres utvikling av tegnforråd. Barnas ASL-tegnforråd vil utvikles basert på eksponering av ulike håndformer, rytmer, bevegelser og bruk av tegnrom. Barnerim bidrar til at barna erfarer en annen måte å tegne og å språke på. Gjennom disse erfaringen vil de døve barna tillære seg å prosessere og kategorisere strømmen av ASL-tegn samt de ulike språklige mønstrene. Disse ferdighetene vil senere være essensielt i deres prosess for å kategorisere og kode skriftlige ord ved lesing av engelske tekster.

De døve barna og unges prosess i kategorisering og koding av skriftlige ord blir videre undersøkt i Transler og Reitsma (2005) sin studie *Phonological Coding in Reading of Deaf Children: Pseudohomophone Effects in Lexical Decision*. I motsetning til Andrews og Baker (2019) som avgrensner det fonologiske perspektivet til utførelse av barnerim, undersøker Transler og Reitsma (2005) døve barn og unges bruk av fonologisk koding ved lesing og gjenkjenning av ord. Studien gjennomførtes blant et utvalg av døve og hørende barn i Nederland, i rammene av nederlandsk som storsamfunnets språk og nederlandsk tegnspråk. Formålet med studien var for de døve og hørende barna å gjenkjenne og å kartlegge pseudohomofoner. Et pseudohomofon er et ord som ikke eksisterer, nonsensord, men som uttales eller skrives på en måte som virker gjenkjennelig og later til å være et ekte ord. Resultatene viste at de døve barna scoret lavere enn utvalget med de hørende barna. Tross de døve barnas lave resultater var et av de sentrale funnene til Transler og Reitsma (2005) at utvalget med de døve barna brukte strategier for fonologisk koding i deres lesing og gjenkjenning av ord. Deriblant fonologisk representasjon, den mentale forestillingen av den språklige lyden et ord er tilegnet. Transler og Reitsma (2005) konkluderte med at resultatene

fra deres studie vil kunne være overførbare og relevante i andre kontekster for døve barn og unge i møte med storsamfunnets språk. Dette i kontekster der storsamfunnets språk har liknende ortografisk struktur, rettskrivningens struktur, som nederlandsk. Nederlandsk er et eksempel på et språk med en transparent ortografi, der de fleste grafemer (minste skriftlige enhet) kun korresponderer til et fonem. Den transparente ortografien i et språk vil være til støtte og effektivisere døve barn og unges bruk av fonologisk koding, deriblant fonologisk representasjon, i deres leseprosess.

2.1.2 Morfologisk kompetanse

Begrepet om morfologi omhandler hvordan ord har ulike strukturer. Ord består av mindre deler, morfemer, som har ulike grammatiske uttrykk og betydninger (Simonsen & Theil, 2005, s. 249). White, Power og White (1989) fremhever at en god leser er den som i møte med nye og ukjente ord mestrer å skille ulike morfemer. I søken på forståelse av ordenes helhet vil leseren skille ord i rotmorfemer og affikser. Et rotmorfem er et meningsbærende morfem, mens affiks er fellesbetegnelse for morfemer med grammatisk betydning, deriblant pre- og suffiks (Simonsen & Theil, 2005). Et eksempel på et rotmorfem: *tro*. Ordet *utrolig* består av rotmorfemet *tro*, samt prefikset *u-* og suffikset *-lig*.

For døve barn og unge vil en morfologisk kompetanse være med på å skape en forståelse for hvordan ord er satt sammen av mindre, meningsfulle og grammatiske, enheter. Denne morfologiske kompetansen vil være til nytte i deres utvikling av leseferdigheter, spesielt i deres møte med nye og ukjente ord. Morfologien underbygger samtidig forståelsen for relasjonene ord har til hverandre. Dette prinsippet fremkommer i Nielsen, Luetke & Stryker (2011) sin artikkel *The Importance of Morphemic Awareness to Reading Achievement and the Potential of Signing Morphemes to Supporting Reading Development*. Nielsen et al. (2011) fremhever ulike studier for å eksemplifisere morfologiens betydning i døve barn og unges utvikling av leseferdigheter. Deriblant White et al. (1989) sin studie om morfologiens betydning for utvikling av leseferdigheter, her med fokus på hørende barn og unge. I studien fremkommer det at barn og unge bruker morfologiske strategier for å dekode ord i en skriftlig tekst. Basert på det visuelle aspektet ved å lese skriftlige ord vil barna evne å skille rotmorfemer og affikser. Med deres morfologiske forståelse vil barna skjelve de ulike morfemenes betydning for så å forstå meningen av ordets helhet (s. 277).

Denne morfologiske strategien blir også fremstilt i Gabrielle Jones (2013) sin doktorgradsavhandling, omhandlende døve barn og lesing. I sin studie observerte hun døve barn og unge i Kina i deres prosess for å lære seg å lese og skrive kinesisk. Undervisningen baserte seg på en målsetting om at de døve barna og unge skulle lære seg å lese og skrive gjennom en fonologisk ramme, hvor læringsfokuset var rettet mot kinesiske språklyder. Likevel observerte Jones (2013) hvordan de døve barna heller brukte morfologiske strategier i deres lesing. De brukte deres visuelle ferdigheter og omkodet kinesiske bokstaver til mindre meningsfulle enheter, for så å etablere en forståelse for de helhetlige sammensetningene av bokstavene de hadde lest. Slik som White et al. (1989) fremviser for hørende barn og lesing, viser også Jones (2013) til hvordan den morfologiske kompetansen er en essensiell støtte for døve barn og unges lesing, spesielt i møte med nye og ukjente ord. Ved å dekode ord og begrep til ulike morfemer på denne måten blir den helhetlige forståelsen for ord samt forståelsen for det tekstuelle innholdet mer tilgjengeliggjort for de døve barna og unge i deres leseprosess.

Morfologien, morfemer og morfemenes relasjonelle strukturer undersøkes videre i Nielsen et al. (2011). Der White et al. (1989) og Jones (2013) fremhever morfologiens betydning i lesing av skriftlige tekster viser Nielsen et al. (2011) til betydningen morfologien i en visuell læringsramme. Nielsen et al. (2011) fremhever hvordan tegnsystemet Signed Exact English (SEE) er med på å utvikle den morfologiske kompetansen til døve barn og unge. SEE følger engelsk grammatikk der både rotmorfemer og affikser blir tydeliggjort og visualisert gjennom tegnssettinger. Slik vil dette tegnsystemet fungere som en brobygger for å utvikle den morfologiske kompetansen til døve barn og unge. Nielsen et al. (2011) konkluderer med at en kombinasjon av SEE, som også impliserer en økt forståelse for engelsk grammatikk, samt instruksjon og oppfølging i døve barn og unges lesning vil være viktige faktorer for videre utvikling av leseferdigheter.

SEE trekkes også frem som et sentralt morfologisk læringsverktøy i Gaustad, Kelly, Payne og Lylak (2002) sin artikkel *Deaf and Hearing Students' Morphological Knowledge Applied to Printed English*. Gaustad et al. (2002) retter i likhet med Nielsen et al. (2011) et fokus på at døve barn og unge i større grad får et utbytte av en visuell praksis versus auditiv praksis. SEE er et tegnsystem som hjelper døve barn og unge til å bli kjent med ulike morfologiske mønstre i storsamfunnets språk, samtidig som det støtter utviklingen av ferdigheter for å gjenkjenne og analysere ord ved lesning av skriftlige tekster. Gaustad et al. (2002) påpeker dog at SEE ikke

er tilstrekkelig i seg selv. Tross at det tilgjengeliggjør en økt tilgang og forståelse for hyppige rotmorfemer og affikser, er ikke alle morfemer i SEE tegnsatt. Dette fører til at morfemer blir utelatt, eller kompensert med bokstavering. Gaustad et al. (2002) konkluderer med at det vil være tjenelig med supplementære strategier til den morfologiske kompetansen for de døve barna og unges utvikling av leseferdigheter. Blant annet blir strategier som i større grad fokuserer på meningsinnhold i tekster løftet frem som nyttige. Eksempel på en slik strategi kan være å stille spørsmål tilknyttet tekstenes tematikker. Dette for at døve barn og unge skal få en dypere forståelse for innholdet i tekstene som de leser, kombinert med den morfologiske forståelsen.

2.1.3 Semantisk kompetanse

Semantikk omhandler språklige uttrykk, ord og frasers meningsinnhold. Semantikken omtales ofte som menneskers verktøy for å formidle betydning og mening (Sveen, 2005). Semantikkens rolle for døve barn og unges utvikling av leseferdigheter belyses i Robert J. Hoffmeister og Catherine L. Caldwell-Harris (2014) sin artikkel *Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children*. Artikkelen belyser lesing av engelsk, som storsamfunnets språk, i rammene av ASL som det primære språket for de døve barna. I artikkelen utelukker Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) bevisst fonologiens rolle i døve barn og unges utvikling av leseferdigheter. Likevel anerkjenner de fonologiens betydning for et døvt barn, med hørselsrest, som lærer seg et andrespråk. De velger å rette sitt fokus vekk fra fonologien for å fokusere på hvordan døve barn og unge kan tilegne seg et andrespråk og leseferdigheter gjennom skriftlige tekster i en semantisk forståelsesramme. Denne semantiske forståelsesrammen blir fremhevet i deres beskrivende modell, en modell basert på observasjoner av døve barn og unges fremgangsmåter og strategier i deres leseprosess. Denne beskrivende modellen tar for seg tre ulike nivå som døve barn og unge gjennomgår i søken etter mening i en skriftlig tekst. De tre nivåene deles inn slik: 1) kartlegging av ekvivalente oversettelser, 2) fra ord til setninger – enkel oversettelse, og sist 3) tospråklig læringsmodus.

Det første nivået av modellen viser hvordan døve barn og unge finner ekvivalente oversettelser fra de engelske ordene til ASL-tegn. Etterhvert som en blir eksponert for mer lesing vil disse oversettelsene utvikle seg fra ord-for-ord til mer komplekse ytringer, som ikke nødvendigvis lar seg oversette direkte fra et ord til et tegn. Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) trekker frem et eksempel fra Marlon Kuntze (2004) sin studie som viser til hvilke

utfordringer de døve barna kan møte på i denne oversettelsesprosessen og i søken etter ekvivalente og meningsbærende oversettelser. Eksempelvis med verbet *to look*. Den engelske frasen *look for these* (norsk: lete etter) ble av flere døve barn oversatt til ASL; LOOK og FOR (norsk: se til) (Kuntze, referert i Hoffmeister og Caldwell-Harris, s. 233). Spesielt utfordrende oppleves møte med polysemi og verb i det engelske språket. Polysemi, flertydighet, viser til når et ord kan ha to eller flere betydninger, slik som verbet *to look* (Henriksen, 2018).

I modellens andre nivå, fra ord til setninger – enkel oversettelse, har døve barn og unge en dypere forståelse for at ord ikke alltid lar seg direkte oversette til tegn. Samtidig som deres engelske ordforråd utvikles, utvikles også forståelsen for at meningsinnholdet i engelske setninger og fraser vil kunne ha en annen tegnsetting og syntaktisk struktur på ASL. Flere vil oppleve den engelske polysemien som stadig utfordrende. Samtidig vil flere utvikle forståelsen for morfologiske strukturer i det engelske språket.

Det tredje nivået betegner Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) slik;

They can understand that the diverse meanings of English polysemous words are not always related. They will be able to infer the meaning of new words from context. They will readily try to understand print meaning, by bringing in background knowledge, using ASL morphosyntactic knowledge and metalinguistic knowledge, and narrative skills gained from storytelling in ASL (s.234)

I det tospråklige læringsmoduset vil de døve barna kunne oversette det de har lest basert på å trekke ut mening fra kontekst. I tillegg vil deres kunnskap om språklige konsept som polysemi, og blant annet morfologi og syntaks, være med på å støtte barnas leseprosess. Dette er med på å utvikle deres ferdigheter i engelsk, som igjen vil være med på å utvikle deres leseferdigheter og forståelse for meningsinnhold i møte med en skriftlig engelsk tekst.

I Ormel et al. (2010) sin studie om *Semantic categorization: A comparison between deaf and hearing children* undersøkes betydningen av den semantiske kompetansen for å utvikle leseferdigheter hos døve barn og unge. Den semantiske kompetansen, innebærende evnene til semantisk kategorisering, vil være essensielt for døve barn og unge utvikling av ordforråd. Barnas ordforråd vil være til støtte i deres møte med skriftlig tekst (Ormel et al., 2010; Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). Evnene til semantisk kategorisering vil og støtte deres forståelsen for disse orda og ordenes meningsinnhold.

Ormel et al. (2010) retter et dypere fokus på betydningen av semantisk kategorisering. De undersøkte evnene til semantiske kategorisering blant et utvalg av døve, og hørende, barn i

Nederland. Barna fikk utdelt to forskjellige oppgaver basert på semantisk forståelse og semantisk kategorisering. Formålet med studien var å avdekke eventuelle utfordringer tilknyttet semantikk og leseferdigheter. Oppgavene gikk ut på å gjenkjenne, forstå og kategorisere ord. Oppgavene var blant annet å lese ett ord, supplert med et billedlig representasjon av ordet (eksempelvis ordet appelsin og bilde av en appelsin), samt kategorisering av ulike ord uten en billedlig representasjon. I begge oppgaver viste de døve barna til lavere resultater enn de hørende barna. Dog viste de døve barna til høyere resultater i oppgaven hvor den semantiske forståelsen ble testet, hvor barna knyttet et skriftlig ord til en billedlig og visuell representasjon av ordet. Ormel et al. (2010) diskuterer studiens resultater på følgende måte;

The limited semantic results for the deaf children in the present study may stress the importance of high-quality basic (sign) vocabulary knowledge, which is needed to develop semantic knowledge, but additionally, it may stress the importance of explicit instructions of semantic relationships between concepts. Moreover, it can result in the reverse effect as well, whereby semantic knowledge allows for the development of a larger vocabulary. (s.356-357).

Her blir det trukket frem at tross de lave resultatene understrekes viktigheten av den semantiske kompetansen. Den semantiske kompetansen og utvikling av ord- og tegnforråd har en vekslende påvirkningskraft på hverandre. Et større ordforråd er med på å utvikle den semantiske kompetansen til de døve barna, samtidig som den semantiske kompetansen kan være med på å øke og utvikle ord-og tegnforråd. Det understrekes at både den semantiske kompetansen og et rikt ordforråd er essensielle faktorer for døve barn og unges utvikling av leseferdigheter.

2.1.4 Gode ferdigheter i morsmål

«Furthermore, theoretical models of language acquisition argue that a strong foundation in ASL is a prerequisite for the development of strong English skills.» (Scott & Hoffmeister, 2017, s. 2). Viktigheten av gode ferdigheter i morsmål, tegnspråk, løftes frem som en forutsetning for utvikling av sterke leseferdigheter i storsamfunnets språk. Døve barn og unge kategoriseres ofte ved begrepet *beginners' paradox* (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). *Beginners' paradox* betegner et motsetningsforhold i leseprosessen hvor man ikke har ordforrådet eller den grammatiske kompetansen for å kunne tilegne seg en forståelse for meningen i en tekst. I prinsippet vil dette fungere som et hinder for videreutvikling av deres

språkkompetanse og ordforråd. Ofte resulterer dette i at døve barn og unge opplever å bli værende på det andre nivået av Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) sin modell; fra ord til setninger – enkel oversettelse. For å overkomme dette motsetningsforholdet, og bevege seg videre til modellens tredje nivå, understrekes viktigheten av sterke morsmålferdigheter. De sterke ferdighetene i morsmålet fungerer som et rammeverk for å søke mening i komplekse språklige konsepter i lesing av storsamfunnets språk. Dette kan være lesing av kompleks grammatikk, polysemi, bruk av synonymer eller ukjente ord og begrep. De sterke ferdighetene i morsmålet vil også gi en økt tilgang til en kulturell og allmenn kompetanse, som er essensielle verktøy i møte med disse språklige konseptene. Døve barn og unge med sterke ferdigheter i sitt morsmål vil bruke dette rammeverket, samt den kulturelle og allmenne kompetansen, for å søke mening i møte med en tekst i storsamfunnets språk. Slik vil en kunne tilegne seg en forståelse for tekstens grammatikk og ord ut ifra tekstens kontekst og tematikker. Dette vil videre være med på å styrke utviklingen av døve barn og unges leseferdigheter.

Allen et al. (2014) anerkjenner også korrelasjonen av sterke ferdigheter i morsmål med sterke leseferdigheter i storsamfunnets språk. For døve barn og unge vil de tegnspråklige ferdighetene være til støtte for det døve barnet i prosessen for å utvikle sine leseferdigheter. I motsetning til Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) argumenterer Allen et al. (2014) for at denne støtten har et grunnlag i fonologien. Ved en fonologisk forståelse og bevissthet i sitt primære språk vil det være til støtte i lesningen i det sekundære språket. For døve barn og unge i denne konteksten vil sterke ASL ferdigheter, kombinert med fonologisk bevissthet, være til hjelp i lesing av engelske tekster. Allen et al. (2014) belyser også hvordan en tidlig eksponering for et visuelt språk, tegnspråk, vil bidra til barnets lingvistiske og kognitive utvikling. Studier innenfor nevrologi har vist til at disse utviklingsprosessene forekommer i samme områder av barnehjernen hvor fonologiske inntrykk blir prosessert. Den tidlige eksponeringen, og språklæringen, for et visuelt språk vil styrke og støtte de døve barna i den fremtidige leseprosessen. Andrews og Baker (2019) understøtter Allen et al. (2014) sine argumenter. Andrews og Baker (2019) viser til hvordan den tidlige eksponeringen for et visuelt språk, samt fonologisk utvikling, skaper en basisforståelse for å kunne skimte språklige mønstre. Barna vil videre kunne fortolke disse mønstrene på tegnspråk gjennom å segmentere ytringer og strømmen av tegn. Denne kunnskapen vil senere være overførbart i lesing i storsamfunnets språk, hvor segmenteringen vil omhandle nedskrevne setninger og en

strøm av ord. Andrews og Baker (2019) vektlegger særlig utbyttet av å eksponere de døve barna for barnerim på ASL. Gjennom barnerimene vil barna eksponeres for tegnspråkfonologi bestående av en kombinasjon av munnstilling, tegn, rytme, bokstavering og ulike tegnenheter.

2.2 Skolens betydning for døve barn og unges utvikling av leseferdigheter

2.2.1 Bruk av tegn i undervisning

Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) vier i sin artikkel plass for skolens betydning for utvikling av leseferdigheter i storsamfunnets språk. I denne sammenheng belyses det at døve barn og unge ofte blir møtt med en undervisningsramme som baserer seg på kombinasjon av å lese skriftlige tekster og ved å eksponeres for tegn som støtter skriftspråkets syntaks. Her refereres det til tegnsystemet som kalles tegn som støtte (TSS). I konteksten av det engelske språket, støttet av ASL-tegn, kalles det Signed English (SE). Gjennom bruken av SE i undervisning bygges det en forståelse for den engelsk grammatikk, syntaks og morfologi gjennom en visuell modalitet. For døve barn og unge skaper dette en forkunnskap for det engelske språk, og engelske språklige konvensjoner, som vil være til støtte i møte med en trykket engelsk tekst.

Tegn som støtte danner en fundamental forståelse for storsamfunnets språklige konvensjoner. Det er et tegnsystem som ofte blir brukt i døve barn og unges undervisning, også i andre land slik som Norge. Fokuset på en visuell læring i døves undervisning fremkommer også i Gaustad et al. (2002) og Nielsen et al. (2011). I likhet med Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) belyses det her hvordan forståelse for morfologien i storsamfunnets språk vil være tjenelig i utvikling av leseferdigheter for døve barn og unge. I tegnsystemet Signed Exact English, SEE, visualiseres ord og ordenes sammensetninger av morfemer. I motsetning til SE fokuserer SEE i enda større grad på å visualisere språkets morfologiske mønstre. I undervisningskonteksten trekkes det frem hvordan ulike fagtermer, spesielt innenfor matematikk og naturfag, ofte er sammensatt av ulike morfemer. Gaustad et al. (2002) trekker frem eksempelet fra matematikk; *quad-*. Dette rotmorfemet er et hyppig brukt morfem innenfor matematikken, eksempelvis sammensatt som *quadrangle*, som på norsk betyr firkant (s.17). Kunnskapen om slike morfemer, og morfemiske sammensetninger, vil støtte forståelsen i lesingen av ukjente ord og fagtermer.

Tegnsystemer som SE og SEE vil i undervisningskonteksten øke kunnskapen om de morfologiske strukturene i storsamfunnets språk. Dog vil begge tegnsystemene medføre aspekter der døve barn og unge ikke får en tilstrekkelig eller ekvivalent tilgang på informasjon. Hverken i SE eller SEE er alle morfemer eller ord tegnsatt. Dette fører til at både morfemer og ord blir utelatt, eller kompensert med bokstavering (Gaustad et al., 2002; Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). Jamfør Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) sin beskrivende modell vektlegges viktigheten av tegnspråk for døve barn og unges undervisning. Selv bruker barna tegnspråk aktivt i prosessen for å kartlegge mening i lesingen av skriftlige tekster på storsamfunnets språk. En undervisning tilrettelagt på tegnspråk vil i større grad støtte de døve barna og unge i denne prosessen. En tegnspråklig undervisning vil da implisitt støtte deres aktive arbeid for å overkomme fenomenet beginners' paradox og for videreutvikling av deres leseferdigheter og veien mot *det tospråklige læringsmoduset*. Cindy Bailes (2001) understøtter også behovet for undervisning på tegnspråk. Eksponering for både tegnspråk i sin helhet, samt storsamfunnets språk i sin helhet, vil den kognitive og språklige utviklingen til døve barn og unge styrkes. Bruken av tegnspråk i undervisning vil skape en tydeligere kommunikasjon mellom lærer og elev. Dette vil styrke muligheten for å kunne møte døve barn og unge i deres språklige utfordringer, på deres eget morsmål.

I sammenheng med en undervisningsramme basert på tegnspråk løftes det pedagogiske programmet *Sign of Success* frem. Gjennom *Sign of Success* blir de døve elevene introdusert til engelske grafemer som suppleres med ekvivalente visualiseringer basert på ASL fonologi (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). Grafemene visualiseres med fonologiske tegnspråkkomponenter, slik som Liddell og Johnson (1989) definerte; håndformer, plassering, bevegelse, plassering på kropp eller nonmanuelle signaler. På denne måten vil de døve elevene få en bredere forståelse for engelsk, inkludert den engelske grammatikk og syntaks, i et nedskrevet format. De døve elevene vil gradvis bli eksponert for ord, som støttes med bilder sammensatt av de ulike relevante fonologiske komponentene. Deretter vil elevene bevege seg videre til å lese engelske tekster. *Sign of Success* er et pedagogisk program hvor de døve elevene blir møtt på deres eget morsmål for å tilegne seg tilstrekkelig kunnskap og for å videreutvikle deres leseferdigheter (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014).

Aspektet ved å konstruere undervisning rundt visualiseringer for å utvikle leseferdigheter for døve barn og unge beskrives også gjennom undervisningsprogrammet *Visual Phonics*. *Visual Phonics* er et program bestående av 46 ulike håndformer, og nedskrevne symboler, tilhørende

fonemer. Gjennom bruken av disse håndformene, kombinert med språklydene, vil en få tilgang til en økt bevissthet for et språks fonologi (Smith & Wang, 2010). Lederberg, Miller, Easterbrooks og Connor (2014) løfter også frem Visual Phonics i deres artikkel. De belyser hvordan programmet blir brukt i undervisning for å utvikle fonologisk bevissthet, spesielt med tanke på døve barn og unges læring av alfabetet og staving av ord. Likevel påpeker Lederberg et al. (2014) at den fonologiske bevisstheten her baseres på læring gjennom talespråks fonologi, dette i et motsetningsforhold til programmer som Sign of Success som baseres på tegnspråklig fonologi. Basert på dette grunnlaget har et utvalg lærere av døve barn og unge ytret at de anser Visual Phonics som tidvis utilstrekkelig og dermed ikke implementerer det i sin undervisning (s.440).

2.2.2 «Språkbruk» i undervisning

Den kanadiske språkforskeren Jim Cummins (1980) introduserte gjennom sin artikkel *The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue* sin språknivåteori. Denne teorien tar for seg hvordan språk kan grovt deles inn sin i to ulike nivå; Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) og Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). CALP bærer i større grad preg av abstrakte ord og begrep, fagtermer og formuleringer som er tilpasset en mer faglig og skriftlig sjanger. I en skolekontekst vil tekster basere seg på språknivået CALP, til kontrast fra måter å uttrykke seg på i hverdagslivet ellers, etter BICS. I denne kontrasten mellom de to språknivåene CALP og BICS kan det oppleves som utfordrende i møte med et nytt språk og i et skriftlig format.

Ninna Garm (2009) belyser utfordringer minoritetspråklige elever, deriblant døve og tegnspråklige barn, kan oppleve ved lesing i en undervisningssituasjon. Kontraster mellom språkbruk, mellom de ulike språknivåene som Cummins (1980) introduserer, er med på å påvirke den språklige og kognitive utviklingen til et barn av minoritetspråklig bakgrunn. Garm (2009) belyser at en viktig forutsetning for å håndtere denne kontrasten er språkkompetente voksne i skolen. Dette samarbeidet vil basere seg på å videreutvikle døve barn og unges ordforråd, samt utvikle nyttige begrepsdefinisjoner. I samarbeid med døve barn og unge vil kombinasjonen av tekst og visuelle figurer være nyttig i utviklingen av leseferdigheter. Samtlige av disse metodene for samarbeid vil underbygge barnas forståelse for språkbruk og innhold i tekster som blir lest. Bailes (2001) støtter Garm (2009) i

argumentet om at språkkompetente voksne er viktig i møte med kontrasten mellom språknivåene BICS og CALP. Bailes (2001) vektlegger derimot et større behov for at de språkkompetente voksne i skolen besitter ferdigheter i tegnspråk (i denne konteksten: ASL). Resultatene fra Bailes (2001) sin studie fremviser at bruken av ASL i undervisning skaper en tydeligere kommunikasjon mellom lærer og elev, som vil styrke deres utvikling i lesing av engelsk. Som nevnt under 2.2.1 *Bruk av tegnspråk i undervisning* vektlegges viktigheten av å eksponeres for tegnspråk i sin helhet, samt storsamfunnets språk i sin helhet, for utviklingen av døve barn og unges leseferdigheter. Det trekkes frem eksempel på hvordan bruken av helheten i begge språk utspilles i en undervisningssituasjon. Et eksempel er hvordan engelske tekster først blir lest, for dernest å bli tegnet på ASL. Denne språkbruken er med på å styrke forståelsen for hva som har blitt lest hvor abstrakte begrep, vanskelige fagtermer eller formuleringer i større grad blir tilgjengeliggjort for de døve barna og unge.

Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) belyser i likhet med Garm (2009) og Bailes (2001) hvordan døve barn og unge kan oppleve språkbruken i skolen og skriftlige tekster kontrastsfull til hvordan man språker i hverdagen ellers. Det fremheves forskjeller mellom formatene: skriftlige engelske tekster og språking på ASL. Her løftes det spesielt frem hvordan polysemiske strukturer og idiomer, fraser og uttrykk, i det engelske språket er med på å skape utfordringer for de døve barna i deres utvikling av leseferdigheter og for deres forståelse av meningsinnholdet i tekstene. I likhet med Bailes (2001) argumenterer Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) viktigheten for å møte de døve barna på deres morsmål, ASL, for å utvikle leseferdighetene i møte med utfordrende språkbruk på engelsk. De eksemplifiserer hvordan ulike engelske idiomer i et skriftlig format ikke ble oppfattet og forstått av de døve barna. Da de samme engelske idiomene ble tegnet på ASL ble derimot meningen av uttrykkene og frasene forstått. Fokuset på de engelske idiomenes semantiske betydning, samt å kontekstualisere dem, i en ramme av barnas morsmål viste seg å være tjenelig. Som nevnt under kapittelet 2.1.4 *Gode ferdigheter i morsmål* vil tegnspråket videre støtte utviklingen av de døve barna og unges leseferdigheter. I denne språklige rammen vil døve barn og unges lesing av engelske tekster som er implementert med en språkbruk preget av polysemi og idiomer oppleves som mer håndterbare og lettere for å forstå tekstenes meningsinnhold.

I likhet med Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) belyser Gaustad et al. (2002) hvordan døve barn og unge kan oppleve lesing av skriftlige tekster i skolen som utfordrende. Gaustad

et al. (2002) beskriver hvordan de døve barna og unges forståelse for en abstrakt og idiomatisk språkbruk kan utfordres; «For example, advanced texts place greater demand on readers for metacognitive skills, inferencing, and knowledge of figurative and idiomatic language.» (s.6). Gaustad et al. (2002) anerkjenner i likhet med Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) den semantiske kompetansens betydning i møte med utfordrende tekster og språkbruk. Døve barn og unges metakognitive ferdigheter, bevisstheten over egen tenking og forståelse, er viktige rettesnorer for å skape mening av innholdet i tekstene (StatPed, 2018). I motsetning til Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) vektlegger Gaustad et al. (2002) videre et større fokus på viktigheten av den morfologiske kompetansen. De påpeker hvordan språkbruken i engelske tekster bærer preg av avanserte språklige strukturer, samtidig som 50% av ordene i engelske skolebøker er multimorfemiske (s.6). I lesingen av disse skolebøkene, og deres tilhørende tekster, vil en morfologisk kompetanse i tillegg til den semantiske kompetansen være essensiell. Evnene til å forstå, og å kunne skille, ulike morfemer vil være nyttige ferdigheter i leseprosessen. Dette argumentet understøttes av Nielsen et al. (2011) som i tillegg ytrer at et tidlig fokus på å utvikle morfologisk kompetanse i skolen vil være til fordel for de døve barna og unges utvikling av leseferdigheter. Det vil være et sentralt verktøy i deres lesingen av tekster med ukjente ord og avansert språkbruk.

2.2.3 Interaktivitet i undervisning

Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) understreker viktigheten av sterke ferdigheter i tegnspråk. De ytrer at de tegnspråklige ferdighetene bidrar til å støtte døve barn og unge i deres utvikling av leseferdigheter i storsamfunnets språk. Det fremheves hvordan den tegnspråklige læringsprosessen er noe som skjer implisitt og prosessuelt i interaksjon med andre. I denne interaksjonen vil døve barn og unge få tilgangen til en triangulering mellom av kontekst, språket og formål med en ytring. Døve barn og unge vil først forstå det kommunikative formålet i en gitt kontekst, for så å kartlegge forståelsen av språklig mening til ord og uttrykk. Slik impliserer Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) hvordan interaktivitet er viktig brikke i de døve barna og unges utvikling av leseferdigheter.

Interaksjon og språk er to essensielle begrep i Kristoffersen og Simonsen (2016) sin artikkel *Communities of Practice: Literacy and Deaf Children*. Her belyses et sosiokulturelt perspektiv på døve barns utvikling av leseferdigheter. I artikkelen undersøkes et utvalg døve

barn i norske førskoler og deres tilgang på ulike aktiviteter som støtter en tidlig utvikling av leseferdigheter. I den forbindelse introduseres begrepet *literacy events*, som betegnes som aktiviteter sammensatt av språk, tegn, tekst og bilder. Dette er interaktive aktiviteter som de døve barna direkte, eller indirekte, er deltakende i. Eksempelvis gjennom lek eller felleslesing av bøker (s. 142). Formålet med aktivitetene er å styrke barnas språklige ferdigheter ved å utvikle ordforråd og deres forståelse for ulike måter å språke på. Deriblant skilnaden mellom et hverdagsspråk og et akademisk språk, som også i faglitteraturen benevnes som skilnaden mellom BICS og CALP (Kristoffersen & Simonsen, 2016; Cummins, 1980). Gjennom disse interaktive aktivitetene vil det skapes et fundament bestående av en forståelse og språklige ferdigheter som vil støtte de døve barna i deres fremtidige lesing.

Det sosiokulturelle og interaktive perspektivet fremheves videre slik;

Literacy activities and events in preschool constitute a planned educational chain where one activity or event builds upon the previous ones. Concepts and vocabulary introduced in an activity or event organized by teachers are regularly taken further in the following free play initiated by children. (s. 144)

I førskolene ble det observert hvordan ulike faglige aktiviteter omhandlende leseferdigheter i ettertid ble overført i barnas sosialiseringssprosess. Et eksempel som løftes frem er hvordan bokstaver som ble lært i en faglig kontekst, i ettertid blir inkorporert i kommunikasjonen og frileken mellom barna. I denne typen interaksjon, frilek, vil det også deles ulike erfaringer, vokabular, verdier og historier. I dette fellesskapet får de døve barna også i større grad opplevelsen av språking i en mer hverdagslig kontekst, på BICS-nivå (Cummins, 1980). Et slikt opplevelsesfellesskap mellom barna krever kontinuitet, regelmessighet og stabilitet for at døve barn skal føle en tilhørighet i gruppa. Denne tilhørighetsfølelsen løftes frem som en avgjørende faktor for å videreutvikle leseferdigheter i storsamfunnets språk (Kristoffersen & Simonsen, 2016, s.147).

Tilhørighetsfølelsen bygges også på førskolelærere sine evner til å tilrettelegge for at de døve barna skal oppleve et godt språklig og sosialt fellesskap. Kristoffersen og Simonsen (2016) trekker frem at førskolelærernes interaktivitet med de døve barna fordrer at deres språklige kompetanse baseres på en kunnskap om å veksle mellom to språk, i denne konteksten mellom norsk og norsk tegnspråk. Fokuset på førskolelærerens rolle i de døve barnas utvikling av leseferdigheter har blitt grundigere undersøkt i Kristoffersen og Simonsen (2012) sin artikkel; *Teacher-assigned literacy events in a bimodal, bilingual preschool with deaf and hearing*

children. I studien vises det til hvordan førskolelærerne tilrettelegger for og konstruerer ulike interaktive aktiviteter som de døve og hørende barna i førskolene daglig deltar i. Felles for alle aktivitetene, enten mellom førskolelærer og det døve barna eller barna seg imellom, er et språkfelleskap basert på både storsamfunnets språk og tegnspråk, her: norsk og norsk tegnspråk. Eksempelvis tilrettela den ene førskolelæreren for en daglig morgenstund med alle barna plassert i en sirkel. Her ble det blant annet kommunisert dagens dato, den aktuelle måneden, morgenhilsning og dagens vær. Dette ble både kommunisert på norsk tegnspråk og norsk. Samtidig ble det brukt diverse visuelle rekvisitter, slik som en kalender, for å supplere ytringene. Gjennom en interaktiv bruk av både språklige og billedlige modaliteter understøttes også de døve barnas semantiske kompetanse. Slik som også Ormel et al. (2010) gjennom sin studie fant essensielt for døve barn og unges forståelse for en tekst – kombinasjonen av språk og billedlige representasjoner. Gjennom denne interaktive aktiviteten, felleslesing av bok, skapes det et opplevelsesfelleskap mellom førskolelærer og barna. Muligheten for å styrke tilhørighetsfølelsen til barna blir også ivaretatt ved å i ettertid åpne for en felles diskusjon tilknyttet lesingen og tekstens innhold. Slik vil de døve barna få muligheten til å bli kjent med nye ord, også i et nedskrevet format. Bekjentskap til skriftlige tekster vil også implisitt føre til en økt forståelse for andre måter å språke på, hvor tekster i undervisningssammenheng i større grad bærer preg av Cummins (1980) sitt andre språknivå; CALP.

2.3 Foreldres betydning for døve barn og unges utvikling av leseferdigheter

2.3.1 Foreldres ferdigheter i tegnspråk

Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) fremlegger i sin artikkel en vesentlig forskjell på barns leseferdigheter basert på deres foreldre sine tegnspråklige ferdigheter. Døve barn av døve foreldre har statistisk sett bedre leseresultater enn døve barn av hørende foreldre. Dette argumentet begrunnes i tilgangen på en tidlig eksponering for et visuelt språk. Allen et. al. (2014) understøtter Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) sitt argument om at foreldrenes tegnspråklige ferdigheter påvirker døve barn og unge sin utvikling av leseferdigheter. Allen et. al. (2014) stadfester at døve barn med hørende foreldre, uten tegnspråkkompetanse, vil oppleve en forsinkelse i deres språkeksponering. De begrunner at en tidlig eksponering for et visuelt språk, i samspill med foreldre, er essensiell for barnas språklige og kognitive læring. Denne tidlige eksponeringen for et visuelt språk gir de døve barna tilgang for å kunne tilegne

seg en tegnspråklig fonologisk kompetanse som er essensiell for en fremtidig leseprosess. Samtidig vil ferdigheter som å kunne opprettholde visuell oppmerksomhet og konsentrasjon tidlig tillæres. Allen et al. (2014) viser til at døve barn av døve foreldre, hvor kommunikasjonen foregår på tegnspråk, fremviser de samme evnene som hørende barn av hørende foreldre har for å opprettholde en visuell oppmerksomhet.

Døve barn og døve foreldre, som sammen kommuniserer på tegnspråk, viser til et annet interaksjonsmønster i deres samspill. I aktiviteter slik som felleslesing av bøker viser Brown og Watson (2018) til hvordan tegnspråklige døve foreldre i større grad vektlegger barnas forståelse. Ved forståelse menes det her for boklesingens språklige og tekstuelle forstand, i tillegg en forståelse for det omliggende og kontekstuelle. Slik som å styrke de døve barnas allmennkunnskap og hvordan man interagerer i samspillet. I samme situasjon der hørende foreldre, med minimale tegnspråklige ferdigheter, interagerer med deres døve barn ble fokusområdene rettet til forståelse av enkelt ord. I samspillet og gjennom lesing av bøker kommuniserte foreldrene med sine døve barn ved å peke på ord, og ved å forflytte fingeren, samtidig som de leste høyt. Brown og Watson (2018) belyser her hvordan man gjennom et felles språk, tegnspråket, får tilgangen til et opplevelsesfellesskap hvor døve barn og unge kan få en dypere forståelse for leseprosessen.

I et opplevelsesfellesskap med tegnspråklige foreldre vil en tidlig eksponering for et visuelt språk redusere risikoen for døve barn og unges språkdeprivasjon (Andrews & Baker, 2019; Allen et al., 2014; Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). Samtidig argumenteres den tidlige eksponeringen for tegnspråk som en fremtidig forsikring i møte med storsamfunnets språk (Scott & Hoffmeister, 2017). Allerede i spedbarnfasen vil en interaksjon mellom foreldre-barn, gjennom utførelse av barnerim på tegnspråk, være tjenelig. Barnerim på tegnspråk, utført av foreldre, støtter de døve barnas fonologiske kompetanse og tidlig utvikling av deres tegnforråd. I motsetning til Brown og Watson (2018), Allen et al. (2014) og Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) som fremhever fordelene med tegnspråklige døve foreldre, vektlegger Andrews og Baker (2019) i større grad nytten av selve bruken av tegn og visuell informasjon. Også Scott og Hoffmeister (2017) viser til at selve kommunikasjonen mellom foreldre-barn på tegnspråk viser å veie tyngre enn om foreldrene er døve. Dette argumentet eksemplifiserer Andrews og Baker (2019) ved en situasjon på en samling for tidlig intervensjon mellom foreldre og døve spedbarn. Der veiledet tre tegnspråklige døve mødre andre hørende foreldre med minimale tegnspråklige ferdigheter i å utføre barnerim. De døve mødrene fremla flere

ulike måter å tegne rimene på ved å endre komponenter som rytme, tempo, økt taktil berøring eller økt fokus på visuell oppmerksomhet. Felles for de døve barna, tross hørende eller døve foreldre, er en tidlig eksponering for et visuelt språk, som støtter en tidlig utvikling av essensielle ferdigheter for fremtidig lesing.

2.3.2 Foreldres støtte og veiledning

De døve barna og unges foreldre spiller en sentral rolle i barnas utvikling av leseferdigheter. I Brown og Watson (2018) sin artikkel; *Language, play and early literacy for deaf children: the role of parent input* rettes søkelyset nettopp på hvordan foreldre støtter og veileder i barna i deres leseprosess. Artikkelen innledes ved å poengtere viktigheten av samspillet mellom foreldre og døve barn for deres utvikling av språk, lek og leseferdigheter. Dette samspillet deles grovt i to forskjellige typer aktiviteter – hverdagslige, rutinebaserte aktiviteter og aktiviteter for eksplisitt læring. De hverdagslige og rutinebaserte aktivitetene referer til aktiviteter der foreldrene tilrettelegger for et språklig og interaktivt samspill i hverdagen gjennom eksempelvis bading, matlaging, skriving av handlelister eller stellesituasjoner. Sistnevnte innebærer blant annet aktiviteter som felleslesing av bøker og spilling av spill. For utvikling av døve barns leseferdigheter nevnes betydningen av deres språkkompetanse, forståelse for konseptet fortellinger, deres allmennkunnskap og ordforråd. I likhet med Kristoffersen og Simonsen (2012) trekker Brown og Watson (2018) frem nyttheten av den interaktive aktiviteten felleslesing av bøker. Her i et opplevelsesfellesskap mellom foreldre og barn, i motsetning til skolekonteksten. Så vel som i skolen vil foreldrenes støtte og veiledning gjennom lesing av bøker, samt muligheten for diskusjon tilknyttet lesningen, være fruktbart for de døve barnas utvikling av leseferdigheter. Gjennom dette samspillet med foreldrene vil barna blant annet få tilgang på en økt forståelse for storsamfunnets språk sin grammatikk, gjøre barna kjent med ulike tekstuelle sjangre og kjennskap til språk i et skriftlig format. Dette repertoaret av ulike typer aktiviteter som barna eksponeres for i hverdagen, innebærer en kjennskap til flere ulike måter å språke på. Summen av disse språklige eksponeringene vil være med på å løfte de døve barnas utvikling av leseferdigheter i storsamfunnets språk.

I løpet av denne litteraturgjennomgangen har lesningen av Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) sin fagartikkel fremlagt flere argumenter for at de døve barnas utvikling av leseferdigheter i storsamfunnets språk. Deriblant hvordan har fordeler døve barn og unge drar

fordeler av sine egne tegnspråklige ferdigheter og samspill med foreldre med tegnspråkkompetanse. I tillegg til betydningen av foreldrenes ferdigheter i tegnspråk fremheves også foreldrenes betydning gjennom deres evner til å støtte og veilede. Denne støtten og veiledningen illustreres blant annet gjennom å bistå med en visuell læring i de døve barnas møte med skriftlige tekster i storsamfunnets språk. Hvis barnet leser en tekst og finner noen ord vanskelige har foreldrene her muligheten til å kunne støtte barnet ved å supplere med ekvivalente tegn. Eksempelvis ved at de viser tegnet for KATT eller JENTE, for så å peke på det nedskrevne ordet og bildet av katten og jenten.

Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) trekker også frem hvordan foreldrene har en sentral rolle i barnas kartlegging av meningsbærende og ekvivalente oversettelser av engelske ord til ASL-tegn. Slik som i eksempelet, nevnt under kapittel 2.1.3 Semantisk kompetanse, med verbet *to look*. Den engelske frasen *look for these* (norsk: lete etter) ble av flere døve barn oversatt til ASL; LOOK og FOR (norsk: se til). Her fremheves at foreldrene ofte støtter og veileder barna i å differensiere og for kartlegging av meningsinnholdet i verbbruken ut ifra konteksten av ytringen. Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) fremhever også hvordan døve foreldre av døve barn kan støtte og veilede gjennom deres egne erfaringer ved utvikling av leseferdigheter: «When their children grapple with English in a bilingual learning mode, many deaf parents remember and share examples of problems and solutions they had when they struggled to learn English via print.» (s. 239).

3 Konklusjon

Historisk sett har døve blitt betegnet som en *lesesvak gruppe*, en gruppe som opplever lesing og møtet med storsamfunnets språk som utfordrende. Sammenlignet med hørende barn og unge vil utviklingen av grunnleggende leseferdigheter før døve barn og unge kreve 3-4 år ekstra (Arnesen et al., 2002; Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). Tematikken tilknyttet døve barn og unges literacy, som i denne oppgaven har blitt avgrenset og omtalt som leseferdigheter, har blitt belyst gjennom denne litteraturgjennomgangen. Ulike faglige perspektiv har blitt løftet frem for å understøtte følgende problemstilling; *Hvordan kan døve barn og unge utvikle sine leseferdigheter i storsamfunnets språk?*

Det er flere faktorer som påvirker og understøtter døve barn og unges utvikling av leseferdigheter. I møte med en skriftlig tekst i storsamfunnets språk vil et samspill av ulike ferdigheter være tjenelig. I løpet av denne litteraturgjennomgangen har de faglige perspektivene fremvist hvordan ulike metoder vil understøtte utvikling av ulike ferdigheter. Den fonologiske kompetansen, basert på tegnspråk fonologi, vil kunne underbygge døve barn og unges ferdigheter til å forstå samspillet og mønstrene mellom de tegnspråklige fonologiske komponentene (Liddell & Johnson, 1989; Allen et al., 2014; Andrews & Baker, 2019). Den morfologiske kompetansen vil derimot kunne tydeliggjøre hvordan skriftlige ord i storsamfunnets språk har ulike strukturer, samt bistå med ferdigheter for å kunne segmentere ord inn i mindre meningsfulle enheter (White et al., 1989; Gaustad et al., 2002; Nielsen et al., 2011; Jones, 2013). Den semantiske kompetansen vil kunne understøtte døve barn og unges forståelse for meningsinnhold i møte med en tekst, ukjente ord, idiomer og språklige konvensjoner i storsamfunnets språk (Ormel et al., 2010; Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014).

De døve barna og unge tillærer seg de ulike kompetansene og ferdighetene gjennom deres aktive leseprosess, blant annet i undervisningskonteksten og i et samspill med foreldre. Ved en triangulering av fonologisk, morfologisk og semantisk kompetanse, gode tegnspråklige ferdigheter, gjennom foreldres støtte, veiledning og språklige samspill, og blant annet ved en undervisning tilrettelagt med veiledning og visuelle læringsverktøy, vil døve barn og unges utvikling av leseferdigheter i storsamfunnets språk styrkes. Dette vil kunne støtte deres vei til lesing og for å bli en *lesesterk gruppe*.

4 Referanseliste

- Allen, T. E., Letteri, A., Choi, S. H. & Dang, D. (2014). Early visual language exposure and emergent literacy in preschool deaf children: findings from a national longitudinal study. *Am Ann Deaf*, 159(4), 346-358. <https://doi.org/10.1353/aad.2014.0030>
- Andrews, J. F. & Baker, S. (2019). ASL Nursery Rhymes: Exploring a Support for Early Language and Emergent Literacy Skills for Signing Deaf Children. *Sign Language Studies*, 20(1), 5-40. <https://doi.org/10.1353/sls.2019.0007>
- 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* (Skådalen publication series (trykt utg.), Issue nr 16). Skådalen kompetansesenter.
- Bailes, C. (2001). Integrative ASL-English Language Arts: Bridging Paths to Literacy. *Sign Language Studies*, 1(2), 147-174. <https://doi.org/10.1353/sls.2001.0002>
- Bjerkan, K. M. (2005). Fonologi. I A. Sveen (Red.), *Språk : En Grunnbok* (3. utg., s. 198-248). Universitetsforlaget.
- Brown, P. M. & Watson, L. M. (2018). 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>
- Cummins, J. (1980). The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL quarterly*, 14(2), 175-187. <https://doi.org/10.2307/3586312>
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Garm, N. (2009). Er tospråklighetsforskningen relevant for å forstå hørselshemmede elevers skolefaglige utfordringer? I L. A. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel - Språk & Kommunikasjon. En artikkelsamling*. Offset - Trykk Trondheim AS.
- Gaustad, M. G., Kelly, R. R., Payne, J.-A. & Lylak, E. (2002). Deaf and Hearing Students' Morphological Knowledge Applied to Printed English. *Am Ann Deaf*, 147(5), 5-21. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0264>
- Henriksen, H. A. (2018). Polysemi. I *Store Norske Leksikon*. <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), 229-242. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.03.014>
- Jones, G. A. (2013). *A cross-cultural and cross-linguistic analysis of deaf reading practices in China: Case studies using teacher interviews and classroom observations* [Doktorgrad, University of Illinois]. <http://hdl.handle.net/2142/44319>

- Kristoffersen, A.-E. & Simonsen, E. (2016). Communities of Practice: Literacy and Deaf Children. *Deafness & Education International*, 18(3), 141-150. <https://doi.org/10.1080/14643154.2016.1198101>
- Kristoffersen, A. E. & Simonsen, E. (2012). Teacher-assigned literacy events in a bimodal, bilingual preschool with deaf and hearing children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 80-104. <https://doi.org/10.1177/1468798412453731>
- Kuntze, M. (2004). *Literacy acquisition and deaf children: A study of the interaction between ASL and written English*. Stanford University.
- Lederberg, A. R., Miller, E. M., Easterbrooks, S. R. & Connor, C. M. (2014). Foundations for literacy: An early literacy intervention for deaf and hard-of-hearing children. *J Deaf Stud Deaf Educ*, 19(4), 438-455. <https://doi.org/10.1093/deafed/enu022>
- Liddell, S. K. & Johnson, R. E. (1989). American Sign Language: The Phonological Base. *Sign language studies*, 64(65), 195.
- Nielsen, D. C., Luetke, B. & Stryker, D. S. (2011). The Importance of Morphemic Awareness to Reading Achievement and the Potential of Signing Morphemes to Supporting Reading Development. *J Deaf Stud Deaf Educ*, 16(3), 275-288. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq063>
- NorskDøvemuseum. (2022). *Visste du at ... døve mennesker er ganske vanlige folk?* Museene i Sør-Trøndelag. Hentet 25. mai 2022 fra <https://norsk-dovemuseum.no/visste-du-at>
- Ormel, E. A., Gijssels, M. A. R., Hermans, D., Bosman, A. M. T., Knoors, H. & Verhoeven, L. (2010). Semantic categorization: A comparison between deaf and hearing children. *J Commun Disord*, 43(5), 347-360. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.03.001>
- Scott, J. A. & Hoffmeister, R. J. (2017). American Sign Language and Academic English: Factors Influencing the Reading of Bilingual Secondary School Deaf and Hard of Hearing Students. *J Deaf Stud Deaf Educ*, 22(1), 59-71. <https://doi.org/10.1093/deafed/enw065>
- Simonsen, H. G. & Theil, R. (2005). Morfologi. I A. Sveen (Red.), *Språk: En Grunnbok* (3. utg., s. 249-294). Universitetsforlaget.
- 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>
- Språkrådet. (2016). *Literacy. Hvilket ord kan jeg bruke i stedet for literacy på norsk?* <https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/literacy/>
- StatPed. (2018). Metakognitive ferdigheter. <https://www.statped.no/horsel/horselstap-og-grunnleggende-ferdigheter/lesing-og-horselstap/metakognitive-ferdigheter/>
- Sveen, A. (2005). Semantikk. I A. Sveen (Red.), *Språk: En Grunnbok* (3. utg., s. 64-94). Universitetsforlaget.

Transler, C. & Reitsma, P. (2005). Phonological coding in reading of deaf children: Pseudohomophone effects in lexical decision. *Br J Dev Psychol*, 23(4), 525-542. <https://doi.org/10.1348/026151005X26796>

White, T. G., Power, M. A. & White, S. (1989). Morphological Analysis: Implications for Teaching and Understanding Vocabulary Growth. *Reading research quarterly*, 24(3), 283-304. <https://doi.org/10.2307/747771>

