

Synne Joo Kløvstad

# Hva er literacy og hvordan kan man utvikle literacy hos døve barn og unge?

En litteraturgjennomgang

Bacheloroppgave i Tegnspråk

Veileder: Lindsay Ferrara

Juni 2022



Synne Joo Kløvstad

# **Hva er literacy og hvordan kan man utvikle literacy hos døve barn og unge?**

En litteraturgjennomgang

Bacheloroppgave i Tegnspråk  
Veileder: Lindsay Ferrara  
Juni 2022

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



## Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Litteraturgjennomgang</b>	<b>4</b>
1.2.1 <i>Hva er literacy?</i>	4
1.2.1.1 Perspektiver innenfor emergent literacy	8
1.2.2 <i>Fonologisk bevissthet</i>	9
1.2.3 <i>Tospråkklighet</i>	12
1.2.4 <i>Sosial interaksjon</i>	14
1.2.4.1 voksenes rolle for literacy utvikling hos døve barn og unge	15
1.2.5: <i>hjelpemidler og strategier som kan hjelpe døve barn og unge å utvikle literacy</i>	19
1.2.5.1 tidlig identifisering av hørselstap	20
1.2.5.3 Kartlegging av barnets leseferdigheter	21
1.2.5.4 Et godt første språk- veien å gå for å utvikle gode leseferdigheter?	23
<b>2.0 veien videre med forskning på temaet</b>	<b>23</b>
<b>3.0 Oppsummering</b>	<b>24</b>
<b>4.0 Referanseliste:</b>	<b>26</b>

## **Sammendrag**

En av de viktigste egenskapene i samfunnet er det å kunne lese. Dette er fordi det er på denne måten en tilegner seg viktig informasjon i dagens samfunn. Lesing er et sentralt tema for alle elever, men spesielt for døve. God leseferdighet er den viktigste forutsetningen for å kunne ta del i det hørende samfunnet som omgir oss. I denne litteraturgjennomgangen skal jeg se på forskning som tar opp dette tema ved å svare på problemstillingen: *Hva er literacy og hvordan kan døve barn og unge utvikle dette i storsamfunnet språk*. Temaer som er viktig for å svare på dette er fonologisk bevissthet, sosial interaksjon, tospråklighet og hvilke hjelpemidler og strategier som kan være med å utvikle literacy hos døve barn og unge.

## **Abstract:**

One of the most important qualities in society is being able to read. This is because it is the way we acquire important information in today's society. Reading is a central theme for all students, but it is very important for deaf children. Good reading skills are the most important prerequisite for being able to take part in the hearing society. In this literature review, I will look at research that addresses this topic by answering the question: *What is literacy and how can deaf children and young people develop this in the hearing society*. Topics that are important to answer these questions are phonological awareness, social interaction, bilingualism and the aids and strategies that can help develop literacy in deaf children and young people.

## **Forord**

Gjennom denne prosessen er det mange som bør takkes. Uten disse hadde aldri denne oppgaven kommet i land. Jeg vil spesielt takke Annie, Thea , Hanne , Ida og resten av kullet 2019- 2022 ved Norsk tegnspråk og tolkning. Denne prosessen har vært krevende i form av motivasjon, selvdisiplin og andre faktorer. Ved veiledning av Lindsay Ferrara har de utfordringene jeg har møtt på underveis blitt løst på en god måte. Derfor en stor takk til Lindsay som har heiet på meg, gitt meg råd og forslag til hvordan denne oppgaven kunne bli best mulig. Videre må også Gørild og Charlotte takkes som har orket å støtte meg under denne prosessen i hjelp av samtaler og støttende ord.

Før jeg begynte på studiet Norsk tegnspråk og tolkning utdannet jeg meg som bibliotekar, i den forbindelse valgte jeg å skrive om literacy og hvordan dette kan utvikles hos døve barn og unge i dagens samfunn. Ved å skrive en slik oppgave kan jeg forstå hvordan jeg kan hjelpe denne brukergruppen hvis de henvender seg på biblioteket jeg jobber.

## 1. Innledning

En av de viktigste egenskapene i samfunnet er det å kunne lese. Dette er fordi det er på denne måten en tilegner seg viktig informasjon i dagens samfunn. Lesing er et sentralt tema for alle elever, men spesielt for døve. God leseferdighet er den viktigste forutsetningen for å kunne ta del i det hørende samfunnet som omgir oss (Lund, 1989; Lederberg, Miller & Easterbrooks, 2014; Lederberg, Schicks & Spencer, 2013; Paatsch & Toe, 2021). Uheldigvis er det mange barn som strever med å lese, blant disse er døve og hørselshemmede barn (Lederberg et.al, 2014, s .338). På utdanningsfeltet er det lagt stor vekt på leseferdigheter, fra flytende lesing til skriving. Det finnes ulike tilnærminger som lærere kan bruke i klasserommet til designe og identifisere nødvendige undervisningsområder, men disse tilnærmingene gjelder ikke alltid for undervisning for døve. Leseundervisning for døve barn er mer kompleks enn å lære hørende å lese, dette er fordi at de døve må lære seg det skriftlige språket på en annen måte enn hørende (Svartholm, 2009, s. 160).

Denne litteraturgjennomgangen vil prøve å svare på følgende problemstilling: *Hva er literacy og hvordan kan dette utvikles hos døve barn og unge i storsamfunnets språk.*

Litteraturgjennomgangen vil være todelt, den første delen vil ta for seg begrepet literacy og hva dette handler om. Deretter vil den ta for seg hva litteraturen sier om hvordan en kan utvikle leseferdigheter hos døve barn og unge. Litteraturen vil i hovedsak være på engelsk da det er mest forskning om dette tema i engelskspråklige land. Likevel vil jeg bruke noen rapporter, masteroppgaver og artikler som er norske. Litteraturgjennomgangen vil ta for seg ulike temaer som ser ut til å være viktig for å utvikle literacy hos døve barn og unge. Disse kan være: fonologi, tospråklighet, sosial interaksjon og hjelpemidler som kan være med å gjøre utviklingsstadiene litt lettere. På grunn av oppgavens størrelse vil fokuset være på hvordan døve barn og unge utvikler leseferdigheter i samfunnet.



## 1.2 Litteraturgjennomgang

### 1.2.1 Hva er literacy?

I oppgavens første del vil vi se på hva literacy er og hva dette handler om. Deretter vil vi gå inn i de to store gruppene innenfor dette temaet: Emergent og Conventional literacy (heretter omtalt som tidlig literacy og formell lese- og skriveopplæring).

Ifølge Blikstad-Balas (2021) er literacy evnen til å lese og skrive, dette blir også sett på som en menneskerett på fordi det er en forutsetning for å tilegne seg kunnskap og for å delta i demokratiet. Videre skriver hun også at literacy handler om å skape mening ved hjelp av ulike tegn i egne og andres tekster (2016, s. 15). UNESCO gir følgende definisjon av begrepet: «Literacy er forstått som et middel for identifikasjon, forståelse, tolking, skapelse og kommunikasjon» [oversatt av meg fra engelsk] (UNESCO, 2021).

Ifølge Padden og Ramsey (1993) er det en avgjørende kontrast mellom literacy, lese og skrive. Denne kontrasten handler om at literacy har fokus på det praktiske utenfor individet mens lesing og skriving har fokus på prosesser som skjer på innsiden av individet (Padden & Ramsey, 1993, s. 96-97). Bushman (2020) viser til at hørende barn praktiserer fem tidlige literacy ferdigheter i forkant av å lære å lese; snakking, synging og leking. Ferdigheter som har fokus på rytme er vanskelig for døve og tunghørte barn. Teksten vil komme tilbake til begrepet literacy, der det blir mer detaljert beskrevet hva dette begrepet handler om. På norsk vil literacy bli oversatt til lese- og skrivelæring I denne oppgaven velger jeg i hovedsak å bruke begrepet lese- og skrivelæring bli mest brukt i denne litteraturgjennomgangen

Literacy som er evnen til å lese og skrive er avgjørende for utdanning og arbeidssituasjonen i dagens samfunn.. Dessverre har dette vært et vanskelig område for døve og hørselshemmete barn, og deres gjennomsnittlige leseferdigheter har holdt seg betydelig under hørende på samme alder (Lederberg, Schicks & Spencer, 2013, s. 22; Hoffmeister & Caldwell- Harris, 2014). Når døve og hørselshemmede barn leser argumenterer noen teoretikere for at dette er kvalitativt likt med hørende barn. Derfor må det visuelle og de kinetiske midlene bli brukt for å utvikle talt fonologisk representasjon av skriftlige ord hos døve.

Eksempler på slike midler kan være bruken av visuell akustikk og antydning (Lederberg, Miller & Easterbrooks, 2014). Andre forskere argumenterer for at lesing ikke krever å bli oversatt til talende fonologisk representasjon, men at de visuelle strategiene kan bli brukt for å identifisere ord som er skrevet ned i for eksempel en bok (Lederberg, Schicks & Spencer, 2013; Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014).

Det finnes flere tilnæringer til literacy, tre av disse er emergent literacy, konvensjonell literacy og fagspesifikk literacy. Emergent literacy brukes som oftest for å representere en ny måte å forestille seg hvordan det første møtet barnet har med trykt materiell og deres tidlige utvikling av leseferdigheter. Dette begrepet reflekterer over et skifte når det kommer til teori, forskning og utdanning. Bruken av begrepet signaliserer et brudd med leseberedskapen som er den dominerende tilnærmingen til tidlig lese- og skriveopplæring siden 1920-tallet (Williams, 2004, s. 352).

Reading readiness også kalt conventional literacy er en teoretisk orientering og en pedagogisk tilnærming som sier at alle som skal lære å lese bør starte med en rekke ferdigheter som ansees som en forutsetning for å lære å lese. (William, 2004, s. 352-353). Eksempler på slike ferdigheter kan være følgende: bokstavgjenkjennelse og lyd/symbolkorrespondanse, dessuten mener de som har laget denne tilnærmingen at en burde vente med å lære å skrive til barnet leser anstendig. Med andre ord har denne tilnærmingen en antagelse om at talespråklige aktiviteter bør gå foran lese- og skriveopplæringen som står nedskrevet i læreplanen. Emergent literacy forskning viser derimot at utviklingen av disse ferdighetene skjer samtidig (William, 2004, s. 352-353).

Literacy handler også om å tilrettelegge slik at alle kan få delta på aktiviteter der de kan utforske, leke, prøve ut og oppdage. Her kan de lære om bokstaver, lyder, ord, lesing og skriving. Utviklingen av disse ferdighetene går parallelt med utvikling av språklige ferdigheter gir sammenheng mellom muntlig og skriftlig språk (Andersen & Moen, u.år<sub>3</sub>).

### 1.2.1.1 Emergent literacy/ tidlig literacy

Emergent literacy er perioden fra fødselen til barnet begynner på skolen (Williams, 2004; Andersen & Moen, u.å., Blikstad- Balas, 2016). Barns lesing kan betraktes som konverterende når de bruker trykte signaler og beveger seg på en fleksibelt og koordinert måte på tvers av ulike aspekter eller strategier for å lage et meningsfullt innhold av den teksten som leses. Barn som bare stoler på illustrasjonene eller minnet om teksten leser ikke konvensjonelt. En konvensjonell leser har en viss kunnskap om fonem og grafem korrespondanse.

Forskning på dette området skjer gjerne i hjemmet, førskolen eller i barnehagen. En rekke metoder har blitt brukt for å undersøke emergent literacy i disse kontekstene (Akamatsu & Andrews, 1993; Andersen & Moen, u.å.; Williams, 2004). En slik metode kan være en Piaget liknende intervjueteknikk og enkle oppgaver brukt for å avsløre små barns forståelse for lesing og skriving. I løpet av årene har mange forskere brukt etnografiske, kvalitative eller beskrivende metoder og naturalistiske observasjoner for å sikre økologisk gyldighet da de dokumenterer små barns kunnskap og atferd når de leser og gjør uformelle skriveaktiviteter. Nyere forskning har brukt eksperimentelle og kvasiexperimentelle metoder for å dokumentere resultatene av lese- og skriveaktiviteter spesielt da lesing i historiebøker. Emergent literacy bringer nye perspektiver som kan brukes både til forskning og i pedagogikken. Dette perspektivet har blitt et strengt forskningsområde og har produsert en mengde innflytelsesrikt arbeid om hørende barns literacyutvikling. Den fremvoksende literacyutviklingen til døve barn har også blitt undersøkt av flere forskere. Noen forskere har utforsket døve barns tidlige erfaring med lesing og skriving i hjemmet og førskolesammenheng, mens andre har undersøkt barns individuelle tidligste forståelse av trykk. Flere studier har undersøkt virkningen av spesifikke instruksjonstilnærminger for å støtte døve barns literacy (Williams, 2004)

Tidlig på 1990 tallet var det to studier som undersøkte hvorvidt emergent literacy var en gyldig teoretisk konstruksjon for å konseptualisere den tidlige lese- og skriveutviklingen hos døve barn. Forskerne mente at hvis ansikt til ansikt språk ikke er en forutsetning for tidlig lese- og skriveutvikling, slik det tidligere ble antatt, ville døve barn demonstrere fremvoksende leseferdighet- og skrivemiljøer til tross for språkforsinkelser. Den første studien fra 1992 ble gjort av Rottenberg og Seafoss som var interessert i å finne ut av hvordan og hva døve barn

lærte om lesing og skriving i et førskolemiljø. Den andre studien ble gjort av Williams i 1994 som ønsket å undersøke hvordan døve barn opplevde emergent literacy aktiviteter i hjemmet, på førskolen, barnehagen, i klasserommet og dokumentere hva barnet lærte om skriftspråk som et resultat av denne erfaringen. Begge disse undersøkte om emergent literacy hos døve barn er lik som hos hørende barn ut ifra forskning om dette temaet (Rottenberg & Seafoss, 1992; Williams, 1994; 2014)

Resultatet i forskningen av Rottenberg og Seafoss (1992) indikerte at barna valgte å delta i lesing, tegning og skriving fremfor alle andre førskoleaktiviteter. Barna så på slike aktiviteter som viktige og gjorde derfor en innsats for å engasjere seg i dem (Rottenberg et al, 1992; Williams, 2014). Vi kan derfor anta at disse aktivitetene ble sett på som sosiale begivenheter ved at når en av de voksne hentet en bok for å lese for barna, hentet barna stoler for å delta i lesingen. Forskerne antydet at døve barns deltakelse og forståelse av trykk var likt hørende barn. Selv om døve barn har store språkvansker, var ikke dette et hinder i å delta på aktivitetene. Faktisk indikerte resultatet av studien at døve barn lærte å bruke skriftspråk som en primær form for kommunikasjon. Når de ikke hadde talespråket eller tegnspråket som de trengte for å uttrykke seg brukte de enten tegning eller skrift for å kommunisere. Resultatet av forskningen til Williams fra 1994 var likt med Rottenberg og Seafoss (Williams 1994; 2004). Williams (1994; 2004) antyder i sin forskning at barna var oppslukt av literacy aktivitetene både i hjemmene og på skolen. Foreldrene leste for barna sine nesten daglig, og barna engasjerte seg i skrive og tegneaktiviteter med jevne mellomrom (Williams, 1994; 2004; Rottenberg & Seafoss, 1992).

Disse to forskningsrapportene viser at resultatene kan gjelde mange døve barn og unge, men her kreves det mer og større forskning for å bevise at dette er riktig. Det å bruke syv døve barn i den ene forskningen og tre døve barn i den andre, er ikke nok til å generalisere hva alle de døve barna i USA opplever, når det kommer til hva disse barna lærer når de jobber med emergent literacy aktiviteter.

I oppgavens neste avsnitt vil teksten ta kort for seg to ulike perspektiver innenfor emergent literacy. Disse perspektivene blir brukt fordi de viser hvordan en kan tenke seg at literacy blir brukt for å utvikle barn og unges leseferdigheter. Gjennom ulike fagtekster ser vi blant annet at perspektivet til Vygotsky om sosiokulturell læring også blir brukt i ulike sammenhenger når det kommer til temaer innenfor sosial interaksjon.

### **1.2.1.2 Perspektiver innenfor emergent literacy**

Som en teknisk term beskriver emergent literacy lese- og skriveatferden til små barn i starten før det utvikler seg til konvensjonell literacy (Williams, 2004). Videre viser denne termen flere teoretiske holdninger med flere veiledende perspektiver om tidlig literacy læring (Williams, 2004, s. 353). Williams (2004) nevner et perspektiv på emergent literacy, som er påvirket av forskeren Piaget. Dette perspektivet viser at små barn er aktive konstruktører som ønsker å forstå skriftspråket som møter dem i det litterære miljøet rundt dem. Dette perspektivet legger vekt på hvordan barns konsepter er konstruert og at de endrer seg over tid (Williams, 2004).

Et annet perspektiv som Williams (2004) nevner i sin artikkel er bygd på arbeidet av Vygotsky som vektlegger det sosiokulturelle aspektet ved tidlig literacy læringen. Dette perspektivet fremhever det sosiale samspillet mellom barn og foreldre under leseferdighetsbegivenheter og påstander om at barn tilegner seg leseferdigheter ved deltakelse i meningsfulle aktiviteter og sosiale dialoger rundt skriftspråket (Williams, 2004). De som jobber innfor utdanningsfeltet bruker begge disse perspektivene når de skal planlegge undervisningen, det samme gjør forskere når de skal utforme undersøkelsene sine (Williams, 2004).

Vi vil nå bevege oss over til den andre store gruppen innenfor literacy; formell les- og skriveopplæring.

### **1.2.1.3 Formell lese- og skriveopplæring / Conventional literacy**

Den andre store gruppen innenfor literacy er konvensjonell literacy som er epoken etter at barnet har vært igjennom emergent literacy perioden. Dette er aktiviteter som gjøres i overgangen til å lære å lese å skrive, som bygger på den forståelsen og de erfaringene de døve barna har med seg fra tidlige skriftspråklige aktiviteter. For eksempel døve barn som bruker tegnspråk, kan trenge lenger tid fra det tidligere området før en begynner på dette stadiet (Andersen & moen, u. år<sub>2</sub>). Metoden deles inn i fire arbeidsblokker disse er selvstendig lesing,

leseforståelse, å skrive og arbeide med ord. Denne teksten vil gå i dybden på temaene selvstendig lesing og leseforståelse.

Andersen & Moen (u.år) skriver at man i delen som handler om selvstendig lesing velger barnet selv bok eller tekst ut fra en samling bøker som for eksempel foresatte har tilpasset for barnets lesenivå. Dette er sentralt fordi at barnet mestrer å følge teksten med støtte og at teksten har noen nye elementer med seg. Når barnet skal jobbe med leseforståelse handler det om at barnet skal forstå ordene, huske ordene og konstruere mening på tvers av teksten. Leseforståelsen krever også avkodningsferdigheter og identifisering av ord som er skrevet.

I og med at de fleste av artiklene i denne litteraturgjennomgangen tar opp emergent literacy og ikke så mye om den andre literacy typen, vil jeg for det meste ha fokus på tidlig literacy i denne litteraturgjennomgangen. Den andre delen av litteraturgjennomgangen vil svare på den andre delen av problemstillingen: Hvordan kan literacy utvikles hos barn og unge i storsamfunnets språk? Denne delen er delt inn i fire hovedgrupper som har noen undergrupper. Disse er fonologisk bevissthet, tospråklighet, sosial interaksjon og hjelpemidler/ strategier som kan hjelpe døve barn og unge til å utvikle leseferdigheter.

### **1.2.2 Fonologisk bevissthet**

Fonologi er læren om språklydenes funksjoner, om hvordan lydene som mennesker lager gjennom taleorganene utnyttes i det enkelte språk. Her studeres de lydelige mønstrene som finnes i forskjellige språk. Videre studerer man hvilke kombinasjoner av lyder som forekommer i forskjellige språk (Simonsen, 2019; Bushman, 2020; Public library associatoin & Associaton for library for children, 2022). Hvis vi ser det i vår sammenheng som her er døve barn og unge kan vi si at dette blir en hørende strategi for å lære seg å lese. Dette er fordi at hørende barn er lært opp til å høre og bruke fonologi på en helt annen måte enn døve (Bushman, 2020). Denne litteraturgjennomgangen vil derfor ha fokus på fonologisk bevissthet og ikke begrepet fonologi i og med at det er dette døve barn og unge må jobbe med.

En viktig egenskap for å lære seg å lese er fonologisk bevissthet. Dette er en bevissthet om hvordan språket er bygd opp av lyder (Melby- Lervåg, 2016). Et annet viktig tema i den forstand er fonologi som er læren om hvordan man språklydenes funksjoner (Simonsen,

2019). I denne delen av oppgaven vil vi se nærmere på dette og se hva forskere sier om denne viktigheten for å utvikle literacy for døve barn og unge. Det finnes ekstremt mange studier som tar opp temaet fonologisk bevissthet og hvordan dette henger sammen med døve barn og unges utvikling av leseferdigheter. I mange studier sies det at fonologisk bevissthet er en av de viktigste hovedegenskapene for å lære å lese (Green-Woods & Delgado, 2020; Narr, 2008, s. 405).

Greene-Woods & Delgado (2020) sier derimot at kun 11% av lesekompetansen til døve barn og unge kommer fra å utvikle fonologisk bevissthet. To andre forskere som har samme oppfatning er Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) som anerkjenner at fonologi er viktig for å utvikle leseferdigheter. De har ikke dette som hovedfokus i sin forskning rundt hvordan døve barn og unge utvikler leseferdigheter. Bushman (2020) som også har forsket på døve barn og unges utvikling av leseferdigheter sier at både døve lærere og forskere på dette temaet mener det er unødvendig å lære døve barn om fonologisk forståelse som blir brukt for hørende (2020, s. 13). En mulig erstatning for dette kan ifølge Bushman være visuell akustikk. Dette er et system som lærer døve barn fonologi ved å lære de 46 forskjellige tegn og symboler som representerer 45 hånd- og symbolsignaler som representerer fonemene i talespråket (Bushman, 2020, s. 13; Lederberg, Schicks & Spencer, 2013; Narr, 2008).

De kognitive strategiene som døve/ tunghørte bruker til å prosessere skriftlig informasjon på er like varierende og komplekse som metodene hørende lesere bruker i sin måte å prosessere en skriftlig tekst på (Narr, 2008, s. 405). Dette systemet var opprinnelig unnfanget av en forelder til et døvt barn for å hjelpe det til å lære å lese, disse symbolene skulle vise hvordan en lyd ble produsert verbalt. Et eksempel kan være at lyden /p / blir representert med et håndsymbol som simulerer «plosiviteten» til /p/, der luften blir sluppet ut gjennom leppene, med andre ord er disse symbolsignalene unike og samsvarer med uttalen i det norske språket. Det er viktig å understreke at dette ikke er et kommunikasjons system, men snarere et verktøy for å formidle den fonemiske informasjonen i isolerte ord (Narr, 2008, s. 406).

Noen som argumenter imot de nevnte forskerne over er Lederberg, Miller og Easterbrooks (2014) som sier at det finnes to hovedegenskaper for å utvikle literacy hos døve barn og unge. Disse er kodebaserte ferdigheter og det er nettopp her den fonologiske bevisstheten kommer inn. Denne ferdigheten handler om hvordan en skal dekode ordene som står skriftlig. De skriver at barnehagen kan forberede kodebaserte og meningsbaserte ferdigheter hos barn som

er dårlig til å lese og denne forbedringen gjør igjen at leseferdighetene blir bedre gjennom grunnskolen. Dette på tross av at vi vet at døve barn ligger bak sine hørende jevnaldrende i kodebasert og meningsbaserte literacy ferdigheter (Ledeberg et al, 2014, s. 438). Selv om mange ferdigheter og erfaringer har bidratt til at døve og hørselshemmede barn har tilegnet seg lese- og skriveferdigheter har to av disse fått mer fokus enn de andre. En av disse ferdighetene er evnen til å bruke muntlig fonologisk kunnskap for å kunne dekode skriftlige ord. Hørende barn lærer å dekode skrevne ord. De lærer å identifisere skrevne ord delvis gjennom dekoding og matching av grafemer i en allerede laget talt fonologisk representasjon. Til kontrast til dette har ikke døve den samme talte fonologiske representasjonen av ord og trykk og samsvarer ikke med fonemene og tegne som brukes hos denne gruppen (Lederberg et al., 2013, s. 23).

Bushman (2020) referer til «*Every Child can Read*» sitt program for at foreldre skal forstå hvordan en utvikler literacy hos barn. Her nevnes fonologiske bevissthet som et av fem viktige komponenter for å utvikle literacy. Fonologisk bevissthet kan utvikles gjennom synging, snakking, lesing, skriving og lekning, men dessverre viser dette nok en gang at denne metoden ikke er laget for døve og tunghørte. I sin artikkel diskuterer Bushman hvordan dette opplæringsprogrammet kan brukes for foreldre med døve eller tunghørte barn.

Ved å lese disse artiklene kan en si at det er en del splittende meninger rundt hvor mye fonologisk bevissthet har å si for å utvikle literacy. På den ene siden finner vi Bushman (2020), Hoffmeister & Caldwell-Harris (2014) og Greene-Woods & Delgado (2020) som mener at fonologisk bevissthet ikke er den viktigste delen av denne utviklingen, mens på den andre siden finner vi blant annet Lederberg, Miller og Easterbrooks (2014) som sier at den viktigste egenskapen for denne utviklingen er nettopp fonologisk bevissthet. Videre ser vi at forskerne er mer opptatt av fonologisk bevissthet enn det generelle begrepet fonologi. Dette er fordi en ser en forskjell mellom hørende barn og døve barn.

Tospråklighet er svært viktig for å utvikle leseferdigheter hos døve barn og unge, i den neste delen av oppgaven vil litteraturgjennomgangen ta opp forskning som er gjort på nettopp dette teamet.



### 1.2.3 Tospråklighet

Et problem som vises i både nasjonal og internasjonal forskning er at døve barn ligger bak de hørende når det kommer til leseferdigheter (Alford et al, 1998; Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014; Greene-Woods & Delgado, 2020; Andrews et al., 2016).

Tospråklighet har ikke som formål å finne strategier for å lære døve barn og unge å snakke, men å finne erstattende teknikker som gir tilgang til visuelle strategier og språk som igjen er med på å bidra til å fremme språk og kognitiv utvikling. En grunn til at lærere ikke ønsker å bruke en tospråklig tilnærming i klasserommet er fordi at det ligger en grunnleggende tro om at talespråk er bedre enn tegnspråk. Det derfor kan hindre døve barn og unge å utvikle engelskkunnskaper (Andrews et al, 2016) . Forskning viser derimot at bruk av tospråklighet fører til at døve barn og unge lettere kan forstå det som står trykt i en bok. Det er også bevist at elevene tidlig som blir eksponert for tegnspråk skårer høyere enn jevnaldrende som blir eksponert for tegnspråk senere i livet. Den tospråklige tilnærmingen er derfor viktig på grunn av at tegnspråk og engelskkunnskaper henger nøye sammen (Greene-Woods & Delgado, 2020; Andrews et al., 2016).

I sin artikkel skriver Allen et al. (2014) at tidlig eksponering av et visuelt språk kan bidra til utvikling av en rekke kjente kognitive ferdigheter som igjen kan bidra til å støtte utviklingen av leseferdigheter hos døve barn og unge. Allen et al. skriver videre at tidligere studier gjort av Dye, Hauser og Bavelier (2008) viste at døve tenåringer som hadde American Sign Language (ASL) som første språk utviklet en forbedret evne til å oppdage gjenstander utenfor deres visuelle ramme. Om dette har en positiv eller negativ innvirkning på utvikling av leseferdigheter er ukjent og kan være interessant å forske på i fremtiden.

En måte å bruke tospråkligheten på i skolen kan en finne eksempler på i artikkelen til Hoffmeister & Caldwell-Harris (2014). Disse forskerne har laget en modell hvorav ett av hovedpunktene er tospråklighet. Dette kaller de den tospråklige læringsmodus. Denne læringsmoduset vil gjøre det mulig for de døve elevene å forstå hvorfor mange ord ikke kan oversettes til tegnspråk. Modellen vil gjøre det mulig for de døve elevene å forstå hvorfor mange ord ikke kan oversettes til tegnspråk. Videre vil de forstå at enkeltord ikke tilordnes enkelttegn eller enkle tegnkombinasjoner, men at fraser må tilordnes fraser. Gjennom denne

jobbingen vil dessuten de døve elevene lære nye engelske ord (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014; Kyle & Harris, 2010, s. 240)

Vi ser også at dette med tospråklighet er et eget tema innenfor skolen. Tegnspråk har egen læreplan der det legges til rette for at eleven skal ha en tospråklig opplæring, det vil altså si at elevene skal både lære og norsk tale-og skriftspråk og norsk tegnspråk (Pitchard & Zahl, 2012). I en artikkel skriver Pitchard & Zahl (2013) at det er viktig at døve og sterkt tunghørte barn tidlig møter to språk, dette for å sikre en tidlig språkutvikling, noe som igjen fører til at de kan være aktive i familien, nærmiljøet og i samfunnet generelt (Pitchard & Zahl, 2013, s. 1). I sin artikkel skriver Svartholm (2009) at Sverige fikk den første tospråklige læreplanen i 1983 og ble også et supplement til læreplanen for svenske skoler generelt. Hensikten med dette tillegget var å sikre døve barn og unge tospråklighet i svensk tegnspråk og svensk talespråk (Svartholm, 2009, s. 160).

Svartholm (2009) gir to eksempler på hvordan tospråklighet brukes i spesialskolene i Sverige. På den ene skolen varierer læreren i bruk av språk gjennom timen. Da foregår det på både svensk tegnspråk og svensk tale. På den andre skolen bytter den hørende og den døve læreren på å undervise i de ulike skolefagene. Når den hørende læreren har undervisningen kan tegn til støtte brukes som et alternativ til tegnspråk (Svartholm, 2009, s. 171).

Evans (2004) skriver at den tospråklige opplæringen for døve elever skiller seg fra annen tospråklig opplæring på tre klare måter. Disse handler om språkmodalitet, fravær av en skriftlig form og inkonsekvent eksponering av første språket (Evans, 2004).

Gjennom å lese disse artiklene ser en at alle forskerne er enig i at tospråklighet er viktig for å utvikle literacy hos døve barn og unge. Dette er fordi at døve ikke har de samme mulighetene til å lære seg skriftspråket som hørende på grunn av at de ikke kan det auditive språket. Vi ser også at skolene er pålagt å gjøre tospråklighet tilgjengelig for elever som er døve og/tunghørte og dette gjelder både i Norge og i Sverige.

Et annet viktig tema som må nevnes for at utviklingen av leseferdigheter skal være en suksess for egentlig alle som skal lære seg å lese, og spesielt for døve er temaet sosial interaksjon. Dette er fordi lesing og skriving aldri skjer uten påvirkning av miljøet rundt de som skal lære

denne ferdigheten. Den neste delen av litteraturgjennomgangen vil derfor handle om nettopp dette.

#### **1.2.4 Sosial interaksjon**

Drøssevis av forskning i både hjemme- og førskolesammenheng viser at sosial interaksjon rundt lesing av bøker er en nøkkelfaktor for å støtte barns leseferdighetsutvikling (Andrews & Taylor 1987; Brown & Watson, 2017; Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014, s. 233; Watson & Swanwick, 2008; Williams, 2004, s. 355). Studier om tidlig literacy ferdigheter i barndommen har vist at hjemmemiljøet spiller en viktig rolle i å fremme literacy utviklingen hos både hørende og døve barn (Watson & Swanwick, 2008, s. 22).

Forskjellige teorier sier at sosial interaksjon er en nødvendighet for å lære seg et språk, og at døve barn med døve foreldre vanligvis er bedre enn døve barn med hørende foreldre når det kommer til lesing (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). Likevel er det ikke nødvendig å ha døve foreldre for å oppnå tilfredsstillende leseferdigheter, men at det er sammenhengen mellom amerikansk tegnspråk og leseferdigheter som har noe å si. En kan derfor anta at hvis en döv er sammen med andre som bruker tegnspråk så kan en oppleve at leseferdighetene økes i form av sosial interaksjon (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014, s. 239). Den svenske forskeren Kristina Svartholm (2009) skriver at barn vanligvis tilegner seg språk naturlig og spontant fra språklige samhandlinger med andre i deres umiddelbare omgivelser. Likevel ser vi at situasjonen er annerledes for de fleste døve barn. Dette er på grunn av at de ofte er født inn i en hørende familie som ikke har forkunnskaper i tegnspråk (Svartholm, 2009, s. 160)

Et viktig poeng er at barn speiler seg i omgivelsene sine og forstår seg selv gjennom samspill med andre. Samspill med jevnaldrende er derfor viktig for å kunne utvikle ferdigheter innenfor lesing og skriving. Dette er som regel vanskelig for døve barn mister mye gjennom å ikke oppleve den sosiale interaksjonen med jevnaldrende hørende barn (Nyhus, 2012).

Som tidligere nevnt i denne litteraturgjennomgangen er døve barn og unge avhengig av god oppfølging av voksne for å utvikle gode leseferdigheter. Det neste avsnittet vil derfor handle om hvilken rolle og på hvilken måte voksne kan være med å utvikle literacy hos døve barn og unge.

#### 1.2.4.1 Voksenes rolle for literacy utvikling hos døve barn og unge

Det har lenge vært et faktum at omsorgspersonene til døve barn og unge spiller en viktig rolle for utviklingen. Eksempler på metoder som kan være nyttige er for eksempel at foreldrene leser høyt for barnet. Hvis foreldrene er døve kan de også bruke tegnspråk etter at de for eksempel har pekt på et av ordene i boka, for å signalisere at dette ordet betyr det og det skriftlig (Brown & Watson, 2017; Watson & Swanwick, 2008). Dette kan føre til at barnet forbedrer de ferdighetene som trengs for å lykkes når barna skal jobbe med literacy.

Eksempler på slike aktiviteter kan være at forståelsen av hvordan grammatikken er bygd opp og kunnskap om verden (Brown & Watson, 2017, s. 109).

Andre forskere som sier det samme om dette temaet er Andrews & Taylor (1987). De sier at det å dele en bok kan være viktig for å starte en samtale og utvikle leseferdighetene til barnet. Et resultat som de nevner i sin artikkel, er at det ofte er moren til barnet som starter samhandlingen og venter på svar fra sønnen. Etter hvert som forskningsprosjektet pågikk, tok også sønnen mer og mer initiativ og stiller spørsmål til det de har lest. Videre blir det diskutert hvilken støtte barnet fikk av mor når de leste sammen. Den ene formen var den fysiske på grunn av at barnet og moren satt ofte nære hverandre, noe som førte til fysisk kontakt. Moren kunne også styre interaksjonen ved at hun sørget for å holde øyekontakt med barnet når hun/han stilte spørsmål og ventet på svar og så ned i boken når den indikerte et bilde eller et ord, som var verdt og rette fokus på (s. 264). En annen form for støtte som forekom i denne studien var bruk av ulike moduser. Et eksempel på dette var at moren brukte gester og pantomime for å forklare begreper innenfor tegnspråket eller gjenta forklaringen sin på tegnspråk. Videre pekte hun på bilder og introduserte etiketter ofte med utvidelse av ideer. Forskerne observerte at moren ofte droppet manuelle tegn og at hun heller brukte stemme bare for det leksikalske elementet. Den tredje formen for støtte som moren brukte i denne studien kalles for deltakelsesstøtte, her fant forskerne fjorten forskjellige strategier som moren brukte for å holde barnet interessert og engasjert i deltakelse under samlesingen. Disse strategiene ble delt opp i ulike hovedgrupper som igjen deles inn i undergrupper. Denne teksten vil ikke gå i dybde i underkategoriene, men vil raskt gå igjennom hva de handler om. Hvis det likevel vil være interessant å vite mer om dette vil Andrews & Taylor (1987) ha en bedre og mer komplett forklaring på dette.

Andrews & Taylor (1987) skriver om de ulike hovedgruppene for samlesning, i denne teksten ønskes det å gjengi noe av disse. Den første hovedgruppen handlet om å få bekreftelse av barnets forståelse, strategiene som er under denne kategorien er de som representerer den største kategorien av strategier. Denne kategorien inkluderer forklaringer, noen ganger i svar på spørsmål fra barnet, men som oftest spontant levert fra moren. Et eksempel kan være at gutten spør: «HVORFOR MUS LEI SEG?» Og moren svarer: «KANSKJE MUSA ER LEI SEG FORDI DEN IKKE KAN LEKE MED KUA??» (Andrews & Taylor, 1987, s. 265). En annen strategi som moren brukte handlet om at en skulle relatere tekstbegrepene til barnets bakgrunns erfaring og knytte teksten til noe som er relevant for barnet. Den tredje strategien under denne hovedgruppen handler om at moren gir bekreftelse på barnets svar i deltakende aspekt i bokdelingen. Den fjerde strategien handlet om at moren kommenterte et svar som barnet startet. Eksempel kan være at gutten sier: MUS LEI SEG HVORFOR? og moren svarer: MUS LEI SEG FORDI KAN IKKE LEKE MED KU (s. 265)

Den femte strategien handlet om å holde gutten fokusert på å være med å lese, dette ble gjort ved å gi han ekstra informasjon om hva som skjer i boka. Den sjette kategorien handler om at moren bekrefter at barnets forståelse ved å sjekke om han følger med. Et eksempel kan være at sønnen sier på tegnspråk: EPLE, mens moren peker på et egg, og spør sønnen: EPLE? TENKER DU AT DETTE ER ET EPLE?? Gutten svar da: NEI DET ER ET EGG. Moren svarer RIKTIG, RIKTIG (Andrews et al., 1987 s. 266). Den siste kategorien innenfor denne hovedgruppen handler om at moren ba gutten være med å gjøre ulike ting som skjer i boken.

Den andre store hovedgruppen handler om å holde fokus på boken og dens innhold. Boken fungerer som en stimulans for samtale. Her bruker moren en strategi som handler om at hun fanget sønnens oppmerksomhet ved å peke på et bilde. Videre trakk moren oppmerksomheten til barnet til boken ved å peke på et spesifikt ord i teksten samt at hun ville illustrere et konsept i boka ved å berøre barnets kropp.

Den tredje hovedkategorien innebar bevisste aktiviteter for å tilby spesifikk språkinput hos barnet. En strategi som moren brukte her handlet om at hun merket et spesifikt ord eller bilde særlig når barnet ikke klarte å svare på et spørsmål som moren tok initiativ til. Sønnen gjentok gjerne svaret som moren ga og moren gjentar det samme ordet for å understreke at dette ordet eller bildet betyr det og det. En annen strategi innenfor denne kategorien handler om at moren leser teksten som står i boka i stedet for å lage kommentarer til bildene (Andrews et al., s.

267). Den siste hovedgruppen handler om konseptutvikling som handler om at moren prøver å relatere et begrep i boka til sønnen ved å stille spørsmål.

En annen tekst som tar opp viktigheten av hjelp av foreldre er artikkelen til Akamatsu et al. (1993). De skriver at foreldrene blir oppfordret til å lese for barna sine for å hjelpe dem til å utvikle leseferdigheter. Når foreldre leser for hørende barn kan de som regel holde en bok og peke med en bevegelig finger på ordene, mens de leser høyt, og det hørende barnet kan lytte til ordene mens det studerer bildet. For et barn som er døvt kan dette bli et praktisk problem fordi de trenger å få innholdet tegnet, barnet må dessuten skifte fokus fra å se hva forelderen tegner og se på bildet som hører til teksten (Akamatsu et al., 1993). Videre skriver de at døve foreldre bruker mange ulike strategier som for eksempel at de oversetter ulike deler av teksten i stedet for å lese teksten slik den står ord for ord. En annen vanlig brukt strategi kan være at forelderen tegner direkte på boka slik at barnet kan koble den avbildende informasjonen med verbal informasjon uten å måtte skifte fokus (Akamats et al., 1993). Videre nevner Akamatsu et al (1993) at denne artikkelen forholder seg til det sosialkonstruktivistiske rammeverket til Vygotsky når det kommer til å forstå mekanismene som gjør at døve barn utvikler språk, leseferdigheter og kognitive ferdigheter. Innenfor denne teorien er det særlig tre store temaer som er viktig å nevne. Disse er 1) psykologiske prosesser, 2) utviklingen av alle de høyere psykologiske prosessene som forekommer når man er i interaksjon med andre mennesker og 3) det er gjennom kommunikasjon med hjelp tegn og symboler at individer til slutt blir i stand til å regulere sin oppførsel. Ifølge Vygotsky skjer dermed utviklingen gjennom disse fasene fordi de hjelper barn å skape mening og tolke sine omgivelser. Skolen blir dessuten sett på som forårsakende snarere enn tilretteleggende. I samme artikkel blir det også skrevet at mange hørende tror at kommunikasjonsbarrieren mellom hørende og døve kan løses ved at døve lærer seg å lese. Dette fører til problemer fordi når døve barn begynner på skolen har de ofte svært lite språk eller erfaringsbase. Dette på grunn av at det er nødvendig med mellommenneskelig kommunikasjon, særlig da gjennom språk for tilstrekkelig og normal kognitiv utvikling (Akamatsu et al., 1993, s. 337).

Døve barn går igjennom flere faser når de skal lære seg å lese, og det er derfor viktig at de har god støtte underveis slik at de ikke gir opp. I den første fasen blir foreldrene brukt til å forklare de ulike ordene ved å visualisere dem, dette gjøres ved å tegne ordene som er trykt i boka. For eksempel at ordet katt betyr det samme som tegnet katt. I modellens andre fase blir foreldrene brukt til leseveiledere ved at de kan bruke ASL for å forklare hva som menes med

den enkelte setningen som er skrevet. Lærere som kan flytende tegnspråk kan også hjelpe til å forklare vanskelighetene innenfor grammatikken og bruken av polysemi som handler om at et ord kan ha flere forskjellige betydninger (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014, s. 233; Henriksen, 2018, Williams, 2004, s. 354). Et eksempel på dette kan være at ordet stjerne kan ha to betydninger; et himmellegeme eller en kjent person (Henriksen, 2018). Hoffmeister & Caldwell- Harris (2014) skriver også at døve hjelperessurser kan hjelpe på en annen måte på grunn av de selv har vært der det døve barnet befinner seg i løypa (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014, s. 239).

Barn tilegner seg vanligvis språk naturlig og spontant gjennom språklige samhandlinger med andre i deres umiddelbare omgivelser. Dette blir derimot et problem for døve barn som ofte vokser opp i hørende familier der forkunnskapene/ ferdighetene innenfor tegnspråk ikke er til stede. Dette fører til at døve barn ofte lærer seg tegnspråk et annet sted utenfor familiesammenheng. En ser også at døve barn og unge i større grad er avhengig av undervisning for å lære seg det muntlige og det skriftlige språket i stedet for å lære det naturlig og spontant slik som hørende barn gjør (Svartholm, 2009, s. 160). Videre blir det skrevet at det døve barnet oppfatter visuelle tegn for tale som eksempelvis kan være leppemønsteret til den som snakker. Dette gir derimot ikke nok språklig informasjon til at barnet kan tilegne seg kunnskap om det snakkende språket (Svartholm, 2009, s. 160). En annen instans som kan være med å utvikle literacy er biblioteket. Her kan bibliotekarer spille en viktig rolle ved at de kan veilede i å finne bøker som er tilrettelagt for målgruppen samt tilby pre-literacy instruksjoner og gi døve barn tilgang på fritid (Bushman, 2020, s. 10). Hovedfaktoren for døve barns lesing er tidlig og full tilgang på språket uansett om språket er auditivt eller visuelt. Bushman (2020) skriver i sin artikkel at for eksempel kanadiske bibliotek har kjøpt en serie med dvd-er som tilbyr barnebøker med tilhørende dvd-er som forteller den samme fortellingen på ASL (2020, s. 11). De voksne, særlig da foreldre, har en viktig rolle også når det kommer til barnets oppvekstmiljø. Et valg som bør tas i den sammenheng handler om hvilken skole det døve barnet burde gå på. Svartholm (2010) skriver i sin artikkel at foreldrene til de døve barna ofte velger Sveriges spesialskoler fordi dette gir de beste vilkårene for det døve barnet (Svartholm, 2009, s. 169).

Ved å lese disse artiklene ser vi at forskerne er enige om at sosial interaksjon gjennom for eksempel støtte fra foreldre, lærere eller biblioteket er viktig for at døve barn og unge skal utvikle literacy. Dette kan gjøres på flere måter, men en grunntanke er at barna skal ha god

støtte fra fagpersoner. Videre ser vi at ulike metoder som kan være gode, eksempler på dette kan være at omsorgspersonen legger til rette for lek og høytlesning for barna uansett alder, dette er fordi at en da kan tenke seg at barnet tilegner seg kunnskapen som trengs for å utvikle literacy. En siste ting som er viktig å nevne er at utviklingen av literacy også kan bli påvirket av miljøet rundt, det kan derfor tenkes at døve barns foreldre også må se på hva som er best for barnet når det kommer til valg av skole og av bruk av hjelpemidler som for eksempel cochleaimplantat (heretter kalt CI).

Det neste viktige undertemaet i denne litteraturgjennomgangen vil handle om hvilke hjelpemidler og strategier som kan hjelpe døve barn og unge å utvikle literacy. Dette temaet kan være viktig for å kunne identifisere hva døve barn og unge trenger for å utvikle denne ferdigheten. Undertemaer som vil bli tatt opp her vil være tidlig identifisering av hørselstap, kartlegging av leseferdigheter og hvordan et godt første språk kan være nøkkelen til denne utviklingen.

### **1.2.5 hjelpemidler og strategier som kan hjelpe døve barn og unge å utvikle literacy**

I denne delen av fagteksten vil teksten ta for seg ulike metoder og hjelpemidler som kan hjelpe barn og unge til å utvikle literacy. Undertemaer til denne delen vil være tidlig identifisering av hørselstap og kartlegging av leseferdigheter samt hvorfor et godt første språk er viktig for å utvikle denne ferdigheten.

Bushman (2020) viser til et verktøy som heter Every Child ready to read (ECRR) som er et forskningsbasert opplæringsprogram om leseferdigheter for foreldre og omsorgspersoner. Dette programmet søker etter foreldre og omsorgspersoner for barn som sliter med å utvikle leseferdigheter og kanskje heller ikke bruker det offentlige biblioteket. De som er med på kurset får derfor de ressursene som de som bruker biblioteket får når de henvender seg der på dette kurset. Målet med dette programmet er å endre praksisene i bibliotekfeltet rundt forelderens forståelse av hva tidlig lese- og skriveferdigheter, dette kan bidra til å forbedre de tidlige leseferdighetene hos små barn og vise hvordan foreldre kan vedlikeholde ferdighetene hos barnet (Bushman, 2020; Public library associatoin & Associaton for library for children, 2022). I sitt opplæringsprogram referer de til fem praktiske gjøremål som kan være med å utvikle literacy, disse er sang, lek, skriving, lesing og snakking. Fordi dette referer til hørende



barn, har Bushman (2020) sett på hvordan denne modellen kan brukes av foreldre og omsorgspersoner for døve og tunghørte barn.

### **1.2.5.1 Tidlig identifisering av hørselstap**

Mayer (2007) skriver i sin artikkel at det er viktig å identifisere hørseltapet så tidlig som mulig, grunnen er fordi at det kan sette i gang en tidlig intervensjon. Dette kan medføre til at flere døve kan utvikle leseferdigheter som kan sammenliknes med deres hørende jevnaldrende. Dette kan også gjøre det mulig å operere inn et cochleaimplantat når dette er identifisert. Hos barn med medfødt eller ervervet sensorineuralt døvhet blir ikke de mekaniske lydbølgene i det indre øret omdannet av hårcellene. Dette fører til at den auditive nerven og følgelig den auditive cortex blir usimulert (Vavatzandis, Murbe, Friederici & Hahne, 2018, s.1; Alford et al., 1998; Nyhus, 2012). I og med at forskning viser at de hørende barna lærer å lese gjennom blant annet hørselen gjør dette det vanskelig for barn som har sensorineuralt døvhet å utvikle denne ferdigheten. Et hjelpemiddel som kan være med på å bidra til at utviklingen av literacy går raskere er et cochleaimplantat som er en nervoprotetisk enhet som muliggjør auditiv input til hjernen ved å stimulere den auditive nerven via elektroniske pulser (Vavatzandis, Murbe, Friederici & Hahne, 2018, s.1; Alford et al., 1998; Nyhus, 2012).

Gjennom bruk av CI har det blitt mulig å gi hørselsforbedrende behandling til døve og sterkt tunghørte barn som tidligere ikke ville ha gått dette tilbudet eller som hadde hatt lite utbytte av høreapparater (Kermit, Mjøen & Holm, 2010, s. 250). Mens Kermit et al. (2010) sier at det meste blir bedre av å bruke CI, skriver derimot Svartholm (2010) at det er svært lite som fortsatt er kjent når det kommer til effekten av CI når det kommer til utvikling av språk, deres akademiske utvikling og deres psykososiale trivsel i et langsiktig perspektiv. Likevel sier hun at forskning på den aller første generasjonen av døve barn med CI i Sverige har sørget for noen viktige innsikter i hvordan CI fungerer, som kan ha betydning for senere generasjoner (Svartholm, 2010, s. 170) . Videre skriver Svartholm at flere av foreldrene som var med i undersøkelsen mente at CI var et hjelpemiddel som gjorde at det døve barnet kunne bli tospråklig. Likevel var det viktig at tegnspråk ble brukt for at barnet skulle forstå mer komplekse budskap (Svartholm, 2010, s. 170).

Hoffmeister & Caldwell- Harris (2014) referer til Kyle & Harris (2010) sin forskningsartikkel. De har funnet tre faktorer som kunne være med å utvikle leseferdighetene hos døve barn. Disse var bedre hørselsnivå, tidlig diagnostisering og døve foreldre. videre førte til at de fant to primære veier for å lære døve barn å lese. Den ene veien handlet om at en hadde tilstrekkelig hørsel og/ eller leppeavlesende evner til å lære seg litt engelsk før en begynte å lese i for eksempel bøker. Den andre handlet om det å ha døve foreldre, slik at en hadde et godt førstespråk til grunn for og så kalle engelsk som andrespråk slik som Hoffmeister & Caldwell- Harris foreslår i sin artikkel (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014, s. 239, Kyle & Harris, 2010).

### **1.2.5.2 Kartlegging av barnets leseferdigheter**

I artikkelen til Akamatsu et al. (1993) skrives det om teorien til Vygotsky som skriver om at suksessen til undervisningen og læringen avhenger av hvor dyktige læreren er til å evaluere hva eleven kan uten hjelp og hva den kan med varierende hjelp. Denne forskjellen kalles på fagspråket sonen for proksimal utvikling. som er blir definert som avstanden mellom det faktiske utviklingsnivået som er bestemt av uavhengig av problemløsning og nivået på potensiell utvikling som er bestemt gjennom problemløsning under veiledning av for eksempel lærere, foreldre eller annet institusjonelt personale (Eun,2019, s. 19-20).

Pirtchard & Zahl (2012) skriver i sin rapport at stematisk kartlegging er en forutsetning for skolens muligheter til å gi tilpasset opplæring i tillegg til dette er det en forutsetning for å imøtekomme målsetningen til læreplanen som skolen følger. Ved å kartlegge leseferdighetene kan dette bidra til økt fokus på spesifikke sider ved barnets språkutvikling. Dette kan bidra til at læreren og foreldrene til å gi barnet den tilretteleggingen som barnet trenger for å utvikle leseferdigheter (Pitchard & Zahl, 2012, s. 23). Under kartleggingen av leseferdigheter hos døve barn og unge er det viktig at læreren er observant og rask til å oppdage om barnet utvikler strategier som kan hemme utviklingen av gode leseferdigheter (Pitchard & Zahl, 2012; Mayer, 2007).

Noen som gir oss en analyse som kan brukes for å kartlegge leseferdighetene til døve barn og unge er Greene-Woods & Delgado (2019). Denne analysen kalles på engelsk miscue-analysen som oversatt til norsk blir feilanalysen. Denne analysen er en strukturert observasjon av

elevens lesing der man vil sjekke spesifikke ferdighetsmangler i lesingen. Denne analysen gir også lærere muligheten til å identifisere hvilke strategier og ferdigheter den døve eleven bruker for ordgjenkjennelse (Greene-Woods & Delgado, 2019, s. 398). Videre skriver de at denne analysen gir et sårt tiltrengt alternativ til de vanlige kartleggingstestene som brukes på skolen. Denne tilnærmingen har vist seg å gi en mer autentisk representasjon av døve barns leseferdigheter. Bruken av denne analysen gir informasjon om ulike leseområder som påvirker den døve elevens evne til å forstå tekst (Albertini & Mayer, 2011; Greene-Woods & Delgado, 2019).

Edwoldt (1981) sier i sin artikkel at i og med at døve lesere ikke er bundet til den engelske syntaksen på samme måte som hørende lesere, vil han heller at det skal legges mer vekt på forståelse og nøyaktig dekoding. På grunn av forskjellene mellom ASL og engelsk kan det hende at døve barn unngår syntaksen og beveger seg direkte til det som er meningen med teksten (Edwoldt, 1981; Mayer, 2007).

Eun (2019) skriver at ved å kartlegge døve barns leseferdigheter gjennom for eksempel feilanalysen som nevnt over kan vi trekke inn den sosiokulturelle teorien til Vygotsky «den proksimale utviklingssonen» som handler om at læreren til enhver tid skal kjenne elevens individuelle læringspotensial og eventuelle behov for støtte (Eun, 2019, ). Læreren skal også legge til rette for videre læring og utvikling gjennom det sosiale samspillet. For å kjenne elevens læringspotensialet og proksimale utviklingssonen må læreren være avhengig av ulik kartlegging i tillegg til å utforske elevens forståelse og tenking rundt ulike situasjoner (Hannås & Sundquist, 2021, s. 135). Dette kan bidra til elevene får en bedre tilrettelegging på skolen.

De hørende elevene går også gjennom en slik test, denne kalles for kartleggingsprøver og har som formål å kartlegge om barnet trenger ekstra oppfølging tidlig i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kartleggingstestene innenfor lesing er gode for hørende, men de er kanskje ikke helt optimale for døve. Dette er fordi at alt skjer gjennom tekst, noe som kan føre til at døve ikke får med seg alt det som står, i tillegg til at døve barn kanskje går direkte til meningen i stedet for å se på hvordan syntaksen til skriftspråket er bygd opp.

### **1.2.5.3 Et godt første språk- veien å gå for å utvikle gode leseferdigheter?**

En del forskere som er inkludert i denne litteraturgjennomgangen har forsket på dette med språk og hvor viktig språket er for å utvikle blant leseferdigheter (Evans, 2004; Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014; Svartholm, 2009; Greene-Woods & Delgado, 2020). Evans (2004) skriver at det er observert at døve barn med døve foreldre scorer høyere når det kommer til lesing av engelsk enn det døve barn med hørende foreldre gjør (Evans, 2004, s.17; Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014, s. 239). Dette kan være fordi at døve barn med døve foreldre har hatt full tilgang til tegnspråk gjennom hele oppveksten, mens når en vokser opp med hørende foreldre er kunnskapen om tegnspråk og ferdighetene manglende (Bushman, 2020; Evans, 2004). Hoffmeister & Caldwell-Harris (2014) skriver derimot i sin tekst at det ikke er nødvendig at døve barn har døve foreldre for å utvikle gode leseferdigheter. Det som derimot var viktig var at de døve barna hadde gode ASL ferdigheter når de skulle utvikle en bedre leseevne (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014, s. 239).

Gjennom å lese disse artiklene ser vi blant annet at forskningen som handler om kartlegging av leseferdigheter hos døve barn og unge går tilbake til starten av 1900-tallet. Jeg har derfor valgt å bruke disse kildene også i min oppgave da jeg mener at disse gir en god forklaring på at det finnes lite nyere forskning på nettopp dette temaet. Videre har vi sett at hørselsnedsettelse er viktig å identifisere tidlig, dette er fordi at lærerne kan legge ekstra til rette for at undervisningen skal bli så god som mulig for det hørselshemmede barnet. Vi ser også at det å ha et godt førstespråk er viktig for denne utviklingen. Vi har også sett at noen argumenterer for at ASL ferdighetene er viktigere enn om barnet har døve foreldre eller ikke (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014, s. 239)

## **2.0 Veien videre med forskning på temaet**

Gjennom å skrive denne litteraturgjennomgangen har det vist seg at det finnes mye litteratur rundt dette med hvordan skoler, helsetjenester og omsorgspersoner kan jobbe for å utvikle literacy hos døve barn og unge. Det som hadde vært interessant å forske eller finne ut mer om er kanskje hvordan bibliotekarer ved både skolebibliotek og folkebibliotek kan være med å utvikle denne evnen. Hittil mens jeg skrev denne litteraturgjennomgangen fant jeg kun en artikkel som spesifikt tar opp denne problemstillingen. Det hadde kanskje vært interessant for videre forskning hvordan bibliotekene som instans kan være med å utvikle denne ferdigheten

hos døve barn og unge i like stor grad som hos hørende barn og unge. Videre hadde det hadde dessuten vært interessant å gjøre noe forskning rundt strategiene som blant annet Andrews & Taylor (1987) nevner i sin artikkel og se om de har lik betydning for andre døve når det kommer til utvikling av leseferdigheter.

### 3.0 Oppsummering

Det å lære seg et fremmedspråk gjennom trykk er vanskelig, men ikke umulig hvis en har et godt språk, som i dette tilfellet er tegnspråk, god støtte fra foreldre og andre omsorgspersoner. Døve barns leseferdigheter handler ikke om at de er døve, men at en må ha et godt førstespråk for å utvikle nettopp dette. Døve barn med døve foreldre har med andre ord en fordel på grunn av at de er vokst opp med tegnspråk som første språk. De vil oppnå et gjennomsnittlig lesenivå når de går i åttende eller niende klasse (Hoffmeister & Caldwell- Harris, 2014, s. 240).

I denne litteraturgjennomgangen har det blitt sett på følgende problemstilling: Hva er literacy og hvordan kan dette utvikles hos døve barn og unge i storsamfunnets språk? Gjennom å dele det opp i de fem underkategoriene; fonologi, tospråklighet, sosial interaksjon, hvilke hjelpemidler/ metoder som kan brukes for å utvikle literacy hos denne målgruppen og hvilke utfordringer døve barn og unge kan møte på når de skal utvikle leseferdigheter. Videre har den sett på hva literacy er og hvor viktig det er i samfunnet at alle utvikler denne ferdigheten. Gjennom å se på det materialet som har blitt brukt i denne gjennomgangen ser vi at mange av de er ganske samstemte om at literacy er vanskelig å utvikle hos døve barn og unge hvis de ikke har god støtte av foreldre eller lærere i prosessen. Videre ser vi at Hoffmeister & Caldwell- Harris (2014) sier at det visuelle for å lære språket har ekstremt mye å si for døve barn og unge for å lære seg å lese. Vi ser også at det kan være ulike metoder og hjelpemidler som gjør utviklingen av blant annet lese- og skriveferdigheter enklere, disse kan være CI og høytlesning av en bok gjennom å bruke tegnspråk. Videre ser vi også at mye av dette arbeidet handler om å ha folk som er utdannet innenfor tegnspråk også innenfor skolen, dette er fordi det gjør det enklere for læreren å sette seg inn i hvordan eleven tenker og hvordan den lærer på en best mulig måte. Videre har vi også sett på viktigheten av å identifisere hørselstapet tidlig i tillegg til hvordan kartlegging kan være med å gjøre en forskjell når det kommer til utviklingen av literacy hos døve barn og unge. Gjennom å lese litteraturen som finnes om dette temaet kan vi også antyde at noe av det viktigste for å utvikle literacy hos døve barn og

unge også handler om samarbeid mellom de ulike instansene og skoleressursene generelt. Gjennom denne litteraturgjennomgangen har vi dessuten sett at både perspektivet til Piaget og Vygotsky tydelig blir fremhevet i de ulike forskningsartiklene som denne gjennomgangen er basert på. Det er selvfølgelig mye mer som kunne ha vært med i denne oppgaven, men med tanke på oppgavens størrelse og enorme mengder med litteratur måtte jeg ta et valg hva som skulle være hovedfokus.

#### 4.0 Referanseliste:

Andersen, L. & Moen, A. (u.år.). Tidlige skriftspråklige ferdigheter (Emergent literacy).

Hentet 16.05.2022 fra:

<https://www.kunnskapsbanken.net/tidlige-skriftspraklige-ferdigheter-emergent-literacy/1>

Andersen, L. & Moen, A. (u.år.). Formell lese- og skriveopplæring (Conversional literacy)

Hentet 16.05.2022 fra:

<https://www.kunnskapsbanken.net/formell lese-og-skriveopplaering-conventional-literacy/#2>

Andersen, L. & Moen, A. (u.år.). Literacy for alle. Hentet 16.05.2022 fra:

<https://www.kunnskapsbanken.net/literacy-for-alle/3>

Albertini, J., & Mayer, C. (2011). Using miscue analysis to assess comprehension in deaf college readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(1), 35–46.

<https://doi.org/10.1093/deafed/enq017>

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. *American Annals of the Deaf* 159(4), 346-358. [10.1353/aad.2014.0030](https://doi.org/10.1353/aad.2014.0030).

Alford, S.M, Arnsen, K. Enersvedt, R.T, Engen, E. Engen, T, Høyie, G. Muruvik, A. V. Østberg, T. (1998). Tospråklighet og lesing/skriving hos døve barn: en statusrapport med erfaring fra forskningsprosjektets pilotundersøkelse. Oslo: Skådalen publication

Andrews, J.F , Hamilton, B. , Dunn, K. and Clark, M. (2016) Early Reading for Young Deaf and Hard of Hearing Children: Alternative Frameworks. *Psychology*, 7, 510-522.

<http://dx.doi.org/10.4236/psych.2016.74052>

Andrews, J.F & Taylor, N (1987). From sign to print: A Case study of picture book “reading” between mother and child . *Sign Language studies*, 56, s. 261-274.

Akamatsu, C.T., & Andrews J.F. (1993). It takes two to be literate: Literacy interactions between parent and child. *Sign Language Studies*, 81, s. 333-360

Blikstad-Balas, M. (2021, 6. mai). *Literacy*. I *Store norske leksikon*  
<https://snl.no/literacy>

Blikstad-Balas, M. (2016). Literacy i skolen. universitetsforlaget

Brown, P. M., & Watson, L. M. (2017). Language, play and early literacy for deaf children: The role of parent input. *Deafness & Education International*, 19(3-4), 108-114.  
<http://dx.doi.org/10.1080/14643154.2018.1435444>

Bushman, B. (2020). Every? Child Ready to Read: A Model of Successful Programming for Deaf Children. *Children & Libraries: The Journal of the Association for Library Service to Children*, 18(3), 11–36. <https://doi.org/10.5860/cal.18.3.11>

Dye, M. W. G., Hauser, P. C., & Bavelier, D. (2008). Visual attention in deaf children and adults: Implications for learning environments. In M. Marschark & P. C. Hauser (Eds.), *Deaf cognition: Foundations and outcomes* (pp. 250–263). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195368673.003.0009>

Edwoldt, C. (1981). Apsycholinguistic decription of selected deaf children reading in sign language. *Reading Research Quarterly*, 17. S. 58-89. [doi.org/10.2307/747249](https://doi.org/10.2307/747249)

Eun. B. (2019). The zone of proximal development as an overarching concept: A framework for synthesizing Vygotsky's theories. *Educational Philosophy and Theory*, 51(1), 18–30. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1421941>

Gram, H. G. (2019, 30. September). Fonologi. I *Store norske leksikon*:  
<https://snl.no/fonologi>

Goldin-Meadow, S., & Mayberry, R. (2001). How Do Profoundly Deaf Children Learn to Read? *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00022>



Greene-Woods, A. & Delgado, N. (2020). Addressing the big picture: Deaf children and reading assessment. *Psychology in the schools*, 2020-03, Vol.57 (3), p.394-401.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1002/pits.22285>

Hannås, B.M. & Sundquist, C. (2021). Samundervisning i møte med elevmangfoldet i en en klasse. I T. Lekang & T. Moen (red), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 131–148). Universitetsforlaget

Henriksen, A.H. (2018, 20. februar). *Polysemi*. I *Store norske leksikon*:

<https://snl.no/polysemi>

Hoffmeister, R. J., & Caldwell-Harris, C. L. (2014). Aquiring English as a second language via print: The task for deaf children. *Cognition*, 132 (2), 229-242. Hentet 05.12.21 fra:

<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.03.014>

Kermit, P., Mjøen, O. M., & Holm, A, (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(3), 249–273.

Kyle, F. E. & Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A 3-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(3), 229–243.  
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.04.011>

Lederberg, A. R., Miller, E. M., Easterbrooks, S. R., & McDonald Connor, C. (2014). Foundations for Literacy: An Early Literacy Intervention for Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 19(4), 438–455.

<https://doi.org/10.1093/deafed/enu022>

Lederberg, A. R, Schicks, B., Spencer, P. E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard of/ hearing children: Successes and Challenges. *Developmental psychology*, 49 (1), s. 15-30. <https://doi.org/10.1037/a0029558>

Lund, B. (1989). «Tegnspråksordbok» for døve: kan leseforståelse bedres gjennom oversettelse fra norsk tegnspråk?

Mayer, C. (2007). What Really Matters in the Early Literacy Development of Deaf Children, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Volume 12, Issue 4. Fall 2007. s. 411–431.  
<https://doi.org/10.1093/deafed/enm020>

Melby-Lervåg, M. (2016, 04. april). Dysleksi og fonologisk bevissthet i barnehage: hva, hvorfor, hvordan og hvem? Hentet 29.03.22 fra:  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/fonologisk-bevissthet-og-barnehage--en-veiledende-spraknorm/>

Narr, R. F. (2008). Phonological Awareness and Decoding in Deaf/Hard- of- Hearing Students Who use Visual Phonics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(3), 405-416. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm064>

Nyhus, M.P. (2012). Døve barn og språkutvikling- flere veier og ulike perspektiver. Hentet 06.12.21 fra:  
[https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/dove-barn-og-sprakutvikling--flere-veier-og-ulike-perspektiver/?fbclid=IwAR1RfeMt3XNuqnx\\_HCcVklBtRXLEOicxLG\\_gBwgp2y7sNWar7BiUv6TuWhc](https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/dove-barn-og-sprakutvikling--flere-veier-og-ulike-perspektiver/?fbclid=IwAR1RfeMt3XNuqnx_HCcVklBtRXLEOicxLG_gBwgp2y7sNWar7BiUv6TuWhc)

Paatsch, L., & Toe, D. (2021). The Interplay Between Pragmatics and Reading comprehension in Children Who Are Deaf or Heard of Hearing. I S. R. Easterbrooks & H. M. Dostal (Red), *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Literacy*. Oxford: Oxford university press.

Padden, C., & Ramsey, C. (1993). Deaf Culture and Literacy. *American Annals of the Deaf* (Washington, D.C. 1886), 138(2), 96-99. doi: <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0623>

Pitchard, P., & Zahl, T. S. (2012). På vei til å bli en god leser: kartlegging av kommunikativ kompetanse hos døve og tunghørte barn. Hentet 19. april. 2022 fra:  
[http://www.acm5.com/kompendier/paa-vei-til-aa-bli-en-god-leser\\_2012\\_02\\_17.pdf](http://www.acm5.com/kompendier/paa-vei-til-aa-bli-en-god-leser_2012_02_17.pdf)

Pitchard, P., & Zahl, T. S. (2013). Veiene til en god biomodal tospråkligheit hos døve og sterkt tunghørte. Hentet 19.april. 2022 fra:

<https://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/statped-skriftserie/veiene---hele.pdf>

Public library associatoin & Associaton for library for children, (2022, udatert). About. Hentet 11.april 2022 fra: <http://everychildreadytoread.org/about/>

Rottenberg, C., & Seafoss, L. (1992). Becoming literate in a preschool class: Literacy development of hearing- impaired children. *Journal of reading behavior*, 24 (4), s. 463- 479. Hentet 18.april.2022 fra: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862969209547791>

Scott, J., Dostal, H., Gabriel, R., & Graham, S. (2021). The science writing of deaf developing bilinguals. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 65(2), 149-161. 10.1002/jaal.1189

Simonsen, H.G (2019, 30. September). Fonologi. I store norske leksikon. <https://snl.no/fonologi>

Svartholm, K. (2009). Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 159–174. <https://doi.org/10.1080/13670050903474077>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 01.mars). Kartleggingsprøver. Hentet 19.april. 2022 fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/#nytt>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 02. august). Kva er kartleggingsprøver? Hentet 19.april. 2022 fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/hva-er-kartleggingsprover/>

UNESCO. (2021, udatert). Literacy. Hentet 15.februar.2022 fra: <https://en.unesco.org/themes/literacy>

Vavatzanidis, N., Mürbe, D., Friederici, A., & Hahne, A. (2018). Establishing a mental lexicon with cochlear implants: An ERP study with young children. *Scientific Reports*, 8(1), 910-13.

Watson, L., & Swanwick, R. (2008). Parents' and teachers' views on deaf children's literacy at home: Do they agree? *Deafness & Education International*, 10(1), 22-39.

Williams, C. L. (1994). The language and literacy world of three profoundly deaf preschool children. *Reading research quarterly*, 29 (2), s. 125-155

Williams, C. (2004). Emergent literacy of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* vol. 9 no. 4. Oxford: Oxford University. 10.1093/deafed/enh045

Winther, F. Ø. & Mork, J . (2019, 14. august). Døvhets. I Store medisinske leksikon.  
<https://sml.snl.no/d%C3%B8vhet>

Winther, F.Ø (2020, 28.april). *Hørselshemming*. I Store medisinske leksikon.  
<https://sml.snl.no/h%C3%B8rselshemming>

