

HVORDAN KAN DØVE OG TUNGHØRTE BARN BLI GODE LESERE OG SKRIVERE?

Hovedoppgave i anvendt språkvitenskap
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Revidert utgave

Astri Holm

HiST ALT RAPPORT nr 1

Hvordan kan døve og tunghørte barn bli gode lesere og skrivere?

Hovedoppgave i anvendt språkvitenskap
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Revidert utgave

Astri Holm

HØGSKOLEN I SØR-TRØNDELAG
AVDELING FOR LÆRERUTDANNING OG TEGNSPRÅK
2001

ISSN 1502-5055
ISBN 82-7877-037-9

FORORD

Først og fremst vil jeg takke informantene mine for at denne hovedfagsoppgaven har blitt en realitet. De har gjort en kjempejobb, frivillig. Selv om det har tatt tid fra de første undersøkelsene ble gjort og til det ferdige produktet foreligger, har de vist tålmodighet med meg.

Jeg har lært mye underveis i denne prosessen. Det vil jeg takke Anvendt språk-vitenskap ved NTNU i Trondheim for, hvor jeg har vært deltidsstudent siden 1992. Jeg har fulgt mange interessante fagemner i løpet av disse åra, noe jeg har erfart at jeg har dratt veksler på i denne oppgaven. Spesielt vil jeg takke hoved-fagsmiljøet på Anvendt, som har brydd seg om meg, og kommet med viktige innspill underveis i prosessen.

En takk går også til Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærerutdanning og tegnspråk, som har gitt meg hovedfagsstipend i 50% over to år, slik at jeg kunne fullføre denne oppgaven. Det har i tillegg vært en inspirasjon for meg å undervise døve studenter i norsk, samtidig som jeg har fullført denne oppgaven. Jeg vil spesielt takke Guri Amundsen, som skal ha mest ære for at HIST i dag har fått knutepunktfunksjon i forhold til å utdanne døve studenter i Norge. Guri har vært en god støtte å ha i denne prosessen.

Ellers fortjener veilederen min, Lars Evensen, en stor takk for sine gode råd. Han har lært meg mye underveis, og vært en god fagperson å støtte seg til. Han har vært til stede når jeg har trengt hjelp, spesielt på slutten.

Ellers har mannen min hørt på meg når jeg har lurt på det meste. Han har også hjulpet meg med det tekniske oppsettet på slutten. Tekla, gordonsetteren min, fortjener også en takk. Mange turer sammen med henne har løst opp kroppen og bidratt til klargjøring av tanken.

Trondheim 12.08.2000.

Astri Holm

FORORD	3
1. INNLEDNING	7
1.1. Døve og utdanningssamfunnet	7
1.2. Informantene.....	8
1.3. Et forsøk på begrepsavklaring	8
1.4. Litt døvehistorie	9
1.5. L-97 og tegnspråk som 1. språk	10
1.6. Formål med oppgaven	11
2. TEORIFORANKRING	13
2.1. Læringssyn i en kognitivistisk tradisjon.....	13
2.1.1. L-97 og tegnspråk som 1.språk.	13
2.1.2. Kognitiv tradisjon og skriveprosess	13
2.1.3. Proessorientert skrivning og langtidsmminnet.....	14
2.1.4. Monitormodellen	14
2.1.5. Ei tenkt hypotese i kognitivistisk tradisjon	15
2.2. Det interaksjonistiske/holistiske perspektivet	15
2.2.1. Språk og tanke	15
2.2.2. Samspill mellom skriver og leser	17
2.2.3. Til - fra perspektiv på skrivning	17
2.2.4. Språk og sjølbilde.....	18
2.2.5. Mead og "significant other" og "generalised other".....	18
2.2.6. Intertekstualitet og interaksjonisme: Den doble dialogen	19
2.2.7. Døve og den doble dialogen	20
2.2.8. Et skrivende fellesskap: The literacy club.....	20
2.3. Kompetansebegrep	22
2.3.1. Skrivning	22
2.3.2. Lesing	22
2.4. Ei alternativ hypotese i en kommunikativ tradisjon	24
3. METODE.....	25
3.1. Minneskriving som forskningsmetode	25
3.2. Hva slags type undersøkelser benytter jeg meg av i min studie ?	25
3.4. Rekonstruerende skriveundersøkelse	26
3.5. Intervju	28

3.6. Spørreundersøkelse om lesing.....	28
3.7. Kartlegging av leseferdighet.....	29
3.7.1. Orientering om leseprøven	29
3.7.2. Orientering om tekstene	30
3.8. Skriveprøve	30
3.8.1. Oppgavene.....	31
3.9. Fagfolks vurderinger av skriveprøven.....	31
3.10. Validitet og reliabilitet.....	33
3.10.1. Generelle kommentarer til undersøkelsene	33
3.10.2 Er den rekonstruerende skriveundersøkelsen til å stole på?.....	33
3.10.3. Måler leseprøven informantenes leseferdigheter ?.....	34
3.10.4. Kan skriveprøven måle informantenes skrivenivå?	35
4. RESULTATER	38
4.1. Resultater fra skriveprøven	38
4.2. Resultater på leseprøven - lesehastighet og -forståelse	38
4.3. Presentasjon av informantdata.....	39
4.4. Informantportretter	40
4.4.1. Informant 1: Bodil	40
4.4.1.1. <i>Resultater fra undersøkelsene</i>	41
4.4.1.2. <i>Refleksjon: Bodil</i>	41
4.4.1.3. <i>Oppsummering informant 1</i>	42
4.4.2. Informant 2: Lars	42
4.4.2.1. <i>Resultater av undersøkelsene</i>	43
4.4.2.2. <i>Refleksjon: Lars</i>	44
4.4.2.3 <i>Oppsummering informant 2</i>	44
4.4.3. Informant 3 Bernt	44
4.4.3.1. <i>Resultater fra undersøkelsene</i>	45
4.4.3.2. <i>Refleksjon Bernt</i>	46
4.4.3.3. <i>Oppsummering informant 3</i>	47
4.4.4. Informant 4: Hilde	47
4.4.4.1. <i>Resultater av undersøkelsene</i>	48
4.4.4.2. <i>Refleksjon: Hilde</i>	48
4.4.4.3. <i>Oppsummering informant 4</i>	48
4.4.5. Informant 5: Nils	48
4.4.5.1. <i>Resultater fra undersøkelsene</i>	49
4.4.5.2. <i>Refleksjon Nils</i>	50
4.4.5.3. <i>Oppsummering informant 5</i>	51
4.4.6 Informant 6: Elin	51
4.4.6.1. <i>Resultater fra undersøkelsene</i>	51
4.4.6.2. <i>Refleksjon informant 6</i>	52
4.4.6.3. <i>Oppsummering informant 6</i>	52

4.4.7. Informant 7: Terje.....	52
4.4.7.1. Resultater av undersøkelsene	53
4.4.7.2. Refleksjon informant 7	53
4.4.7.3. Oppsummering informant 7	53
4.4.8. Informant 8: Olav	54
4.4.8.1. Resultater fra undersøkelsene:	55
4.4.8.2. Refleksjon Olav:	56
4.4.8.3 Oppsummering informant 8	56
4.4.9. Informant 9: Olaug	56
4.4.9.1. Resultater fra undersøkelsene	58
4.4.9.2. Refleksjon informant 9	58
4.4.9.3 Oppsummering informant 9	59
4.4.10. Informant 10: Ida.....	59
4.4.10.1. Resultater fra undersøkelsene	60
4.4.10.2. Refleksjon:	61
4.4.10.3 Oppsummering informant 10	61
4.4.11. Informant 11: Idar.....	61
4.4.11.1. Resultater fra undersøkelsene	62
4.4.11.2. Refleksjon informant 11	62
4.4.11.3. Oppsummering informant 11	63
4.4.12. Informant 12: Ada	63
4.4.12.1. Resultater fra undersøkelsene	64
4.4.12.2. Refleksjon:	64
4.4.12.3. Oppsummering informant 12	64
5. DRØFTING.....	66
5.1. Forklaring på variablene i tabell 3	66
5.2. Oppsummering av hypotesene i lys av resultater	68
5.3. Hørselsrest og lese- og skrivekompetanse.....	68
5.4. Analyse av materialet i lys av et interaksjonistisk/intertekstuelte perspektiv	70
5.5. Validiteten av de viktigste undersøkelsene	72
5.5.1. Den rekonstruerende skriveundersøkelsen	72
5.5.2. Lese- og skriveprøven	73
5.5.3. H1 og validiteten av undersøkelsene.....	74
5.6. Avslutning	74
LITTERATUR	77
Vedlegg.....	80
Vedlegg 1: Brev til sensorene.....	80
Vedlegg 2: Sensorenes skriftlige vurdering av informantenes skriveoppgave.....	81
Vedlegg 3: Brev til informantene	90

1. INNLEDNING

1.1. Døve og utdanningssamfunnet

Jeg har siden 1994 vært involvert i undervisningsprosjekter for elever og døve studenter på videregående og høgskolenivå, samtidig som jeg har vært med å legge til rette for et tegnspråkstudie på 10 vekttall for hørende lærere. Denne erfaringa har gitt meg kunnskap om døves kultur, språk og historie, som har gjort meg nysgjerrig på følgende problemstilling: "Hvordan blir døve og tunghørte barn gode lesere og skrivere?" Bakgrunnen for min interesse for denne problemstillinga er at jeg gjennom min praksis med denne gruppa har erfart at mange både er dårligere lesere og skrivere i forhold til hørende med like mange år på skolebenken. Når det er sagt, har jeg også erfart at det er stor forskjell innad med hensyn til lese- og skrivenivå i "døve-tunghørt"- gruppa.

Problemstillinga jeg har valgt, stiller spørsmål om hvordan døve og tunghørte barn blir både gode lesere og skrivere. Kress sier i boka "Learning to Write" (1982) at den kraftigste faktoren når barn lærer skriftspråket, er de skriftspråklige modellene som skolen skaffer dem. Krashen summerer i boka "Writing, Theory and Applications" (1983) opp det forskere har kommet fram til når det gjelder forholdet mellom lesing og skriftspråksbeherskelse. Funnene er nokså entydige: Gode skrivere leser mer enn dårlige skrivere, og barn i klasser som leser mye i skolen og fritiden, viser større språk-tekst-evne enn elever i klasser som leser mindre. Forskning viser at lesing er en forutsetning for å beherske skriftspråket. Dette er bakgrunnen for at jeg har tatt med både "lesere og skrivere" i denne oppgaven.

Døve og tunghørte er på full fart inn i utdanningsinstitusjoner som universitet og høgskoler. Høgskolen i Sør-Trøndelag er utpekt som knutepunktsinstitusjon for utdanning av døve på landsbasis. Utdanning på høgskole- og universitetsnivå stiller forholdsvis høye krav til både lese- og skriveferdigheter. I tillegg vil lærerjobber kreve at studentene kan undervise i f.eks. norsk. Dette krever omfattende kunnskaper i og om språk. Opp til i dag har hørende lærere stått for det meste av undervisningen til døve barn. Gjennom å satse på høgere utdanning for døve, vil døve barn få bedre språkmodeller å forholde seg til i barnehager og på skoler.

I tillegg til at det er naturlig i vårt utdanningssamfunn at døve gjør seg gjeldende som studenter, er det ut fra et samfunnsmessig perspektiv viktig at de blir synliggjort som studenter og som yrkesaktive i akademiske yrker. På denne måten blir de modeller for andre døve, som tradisjonelt har hatt få personer å identifisere seg med på dette området.

Selv om tegnspråk i dag er anerkjent som et fullverdig språk og et språk som døve skal få opplæring i, skal de samtidig lære seg norsk. De lever i et samfunn der det meste av informasjon formidles gjennom norsk språk. God leseferdighet, sikker skriftlig kompetanse og kjennskap til norsk kultur og samfunnsliv, har stor betydning for muligheten til å delta aktivt i det norske samfunnet.

Ny teknologi skaper nye former for kommunikasjon. Det er viktig at døve lærer seg å bruke IKT. Det skrevne språket står sentralt i den nye teknologien, om en er sender eller mottaker. Norsk står sentralt for å nyttiggjøre seg den nye teknologien. For døve er bruk av tekstmeldinger et viktig kommunikasjonsmiddel. Forutsetninga for å bruke den nye teknologien, er at brukeren kan gjøre seg forstått skriftlig og tolke skrift.

Døvesamfunnet har sin egen kultur der tegnspråk spiller en sentral rolle sammen med døves individuelle livshistorier og tradisjoner, men på samme tid tar de del i den norske kulturen. Gjennom det skrevne ord blir døve kjent med verdier, tradisjoner, opplevelser, normer og kunnskaper som kulturen i det norske samfunnet representerer.

1.2. Informantene

Informantene mine er døve og tunghørte og de fleste av dem er studenter ved en høgskole eller ved et universitet. Tre av dem jobber som tegnspråkinstruktører, og har videregående allmennfag i en del fag som bakgrunn, og 10 vekttall i tegnspråkpedagogikk fra Høgskolen i Sør-Trøndelag. Dette indikerer i utgangspunktet at de fleste har kommet svært langt når det gjelder å tilegne seg informasjon, litteratur og andre skriftlige sjangre via lesing, og bruke språket skriftlig - på norsk. Når det er sagt, er det ingen av informantene som har fått opplæring på døves tegnspråk, og lært om dette språket fra de var barn. De fleste har brukt tegnbasert "språk" som kommunikasjonsmiddel i oppveksten. Hva jeg legger i tegnbasert kommunikasjon, kommer jeg tilbake til i 2.1.4.

For å få vite noe om hva som kan gjøre døve og tunghørte barn til bedre lesere og skrivere, har jeg i denne studien utvikla en metode som jeg har valgt å kalle en rekonstruerende skriveundersøkelse der informantene rekonstruerer hendelser i forbindelse med tidlige skrive- og leseopplevelser ved hjelp av en skriveprosess. Metoden er interessant fordi informantenes "minner" forteller en god del om både positive og negative lese- og skriverfaringer i barndommen, samtidig som den forteller noe om hvorfor noen av de døve/tunghørte informantene mine har lyktes bedre som lesere og skrivere enn andre. Dette er viktig å vite noe om dersom døve og tunghørte skal lykkes i utdanningssamfunnet.

1.3. Et forsøk på begrepsavklaring

Siden flere av de tolv informantene jeg bruker materiale fra i denne oppgaven definerer seg som tunghørte, synes jeg det er på sin plass med ei begrepsavklaring.

I Norge benyttes betegnelsen hørselshemmet som en samlebetegnelse på alle arter av hørselstap. Dette svarer til benevnelser fra bl.a. USA. "Hearing impairment": "A genetic term indicating a hearing disability that may range in severity from mild to profound: it includes the subset of deaf and hard-hearing" (Report of the Ad Hoc Committee to Define Deaf and Hard of Hearing ref. H.M. Kvam (1989)).

I våre naboland, Danmark og Sverige, brukes andre betegnelser. I Danmark brukes f.eks. betegnelsen "hørehemmede" om tunghørte, noe som ikke omfatter døve. Sverige skiller mellom "døve" og "hørselsskadade", der sistnevnte gruppe bare omfatter tunghørte. I Norge brukes begrepene "hørselshemmede", "døvhet" og "tunghørthet" i dag i lovverket. Gruppen "hørselshemmede" omfatter hos oss begge grupper: både tunghørte og døve (M. H. Kvam 1989).

I de medisinske definisjonene inngår alltid et hørselstap. Man måler størrelsen på hørselstapet på tre til fire ulike frekvenser og definerer dövhet ved hjelp av et bestemt dB-tall som angir gjennomsnittlig hørselstap innafor talefrekvensområdet. I de seinere årene har det vært en

tendens til å høyne grensene for betegnelsen døvhet, slik at man regner med at en person er døv når hørselstapet er på mer enn 90 dB. Man bruker da begrepet medisinsk døv. Grensen for tunghørte settes på samme måte når hørselstapet er mellom 21-90 dB (Widell 1985). Pedagoger bruker ikke tall på en skala for å avgrense ulike typer hørselshemming. I stedet brukes her funksjonelle beskrivelser som sier noe om evnen til å forstå talespråk. Også Norges Døveforbund definerer tunghørthet og døvhet etter dette kriteriet:

”Tunghørthet er et hørselstap av mer moderat karakter, og som ikke er til hinder for taleoppfattelse og egen talekontroll via hørselen. Tunghørthet avhjelpest vanligvis med høreapparat. Tunghørte med ulike grader av nedsatt hørsel fra forskjellige tidspunkter i livet, kan - av ulike årsaker - komme til, særlig ut fra sosiale kriterier, å fungere som døve. Vi snakker da om sosialt døve. Døvhet betegnes som et høygradig hørselstap, medfødt eller ervervet, som i vesentlig grad reduserer mulighetene for a) oppfattelse av tale via hørselsinntrykk, og b) kontroll av egen taleproduksjon. Man bruker her betegnelsen pedagogisk døv” (NDF 1986).

Innafor de pedagogiske definisjonene finnes også andre inndelinger av hørselshemmede. Man skiller mellom personer som har mistet hørselen før talespråket ble innlært, førspråklige døve, og personer som har lært talespråk før de mista hørselen, døvblitte.

Forskjellig fra de medisinske og pedagogiske definisjonene er definisjoner knytta til kulturell, sosial og språklig identitet. Døve er kort og godt alle hørselshemmede som bruker tegnspråk og identifiserer seg med døvegruppa og døvemiljøet. Vi snakker da om kulturelt døve. Med denne definisjonen går det klart fram at døve først og fremst karakteriserer seg selv som en minoritetsgruppe, og ikke som ei handikapgruppe (Schrøder, 1989).

Ut fra den kulturelle definisjonen av hvem som er døve omfatter døvegruppa disse (Schrøder, 1989):

- de som er født døve
- de som er blitt døve i barndommen eller de tidligste ungdomsårene
- de som har en del hørselsrester, men som bruker tegnspråket som sin viktigste og sikreste kommunikasjonsform
- de som er blitt døve som voksne og vil bruke tegnspråk

I denne oppgaven har jeg valgt betegnelsene **døv og tunghørt** som overskrift. Dette kommer som tidligere nevnt av at flere av informantene mine ikke definerer seg som døve, men tunghørte. De har hatt en hørselsrest som de har utnytta maksimalt. Dette har gjort at de har brukt stemme og norsk språk som kommunikasjonsmiddel. Norsk tegnspråk har ikke vært deres viktigste og sikreste kommunikasjonsform, for å bruke kriteriene som legges til grunn for definisjonen av kulturelt døve.

Jeg legger meg ikke på myndighetenes praksis på dette området. De bruker betegnelsen hørselshemmede om både tunghørte og døve. Jeg har valgt å legge Schrøders definisjon til grunn for å definere hvem som er døv. De som ikke tilhører denne gruppa, har jeg i tråd med Norsk Døveforbunds definisjon betegna som tunghørte.

1.4. Litt døvehistorie

Døve er ei gruppe i samfunnet som opp til våre dager i varierende grad har vært isolert fra storsamfunnet. Widell (1995) skriver om dette i boka "Døves kultur", som bygger på hovedoppgaven hennes om samme emne. Her skisserer hun forskjellige faser som hun mener stort sett har vært de samme for døve i hele Europa. Hun peker på hvordan materielle forhold og forandringer i samfunnet har vært med på å prege storsamfunnets syn på døve opp gjennom tidene. Hun trekker opp et skille rundt 1880, hvor hun påviser at situasjonen for døve før dette tidspunktet var prega av aksept og åpning fra det hørende samfunnet. Det var vanlig at døve var respekterte håndverkere i de fleste europeiske land. Typisk for denne perioden var også at tegnspråk ble akseptert som opplæringspråk for døve i skolen, og flere lærere var døve. Mange døve jobba side om side med hørende i samfunnet, samtidig som de også hadde sine egne organisasjoner som var opptatt av å utvikle døves språk og kultur.

Den "åpne" holdninga til døve - deres språk, kultur og organisasjoner tok slutt i 1880. En kongress for døvelærere i Milano bestemte samme år at tegnspråk ikke skulle brukes som opplæringspråk for døve i skolen. Begrunnelsen var bl.a. at tegnspråket var primitivt, og ikke kunne sies å være et fullverdig språk. Fra nå av ble den orale metoden innført, og det ble forbudt å kommunisere på tegnspråk på skolen. Studenter jeg har hatt, har fortalt meg om hvordan de ble tvunget til å stå med hendene på ryggen, når de skulle lære seg å uttale de norske ordene på en korrekt måte. Dette er ikke førkrigshistorie, men skolehistorie fra Norge rundt ca. 1975-80. Den dag i dag er f.eks. tegnet for Briskeby skole, en videregående skole for døve og tunghørte elever i Oslo, et klaps på hver håndflate. Dette symboliserer undervisningsmetodene som ble brukt når elevene prøvde å uttrykke seg på tegnspråk.

Widell beskriver fasen fra 1880 til ca. 1980 som isolasjonsfasen for døve. Typisk for denne perioden var at storsamfunnet ikke aksepterte døves tegnspråk, og tvang dem gjennom dette å lære majoritetsspråket som sitt førstespråk. Døve trakk seg tilbake i sine egne samfunn, hvor de til dels greide å bygge opp samhold rundt sitt eget språk og kultur.

1970-åra med opprørstanker når det gjaldt synet på samfunnet, førte også til at mange undertrykte grupper samla seg for å styrke sin posisjon. Kvinnene organiserte seg, homofile, urbefolkningsgrupper og døve. "Deaf counciensness" var en bevegelse som fikk vind i seilene. Bevegelsen jobba for at døve sjøl skulle godta sitt eget språk, tegnspråket, og være stolte av sin identitet som døv.

Historia er viktig å ha som bakteppe når vi i dag skal forstå hvorfor døve legger så stor vekt på at tegnspråket er den viktigste forutsetninga for at de skal kunne utvikle kommunikasjon, såvel muntlig som skriftlig. L-97 har akseptert norsk tegnspråk for døve i grunnskolen, og ser på dette språket som det grunnleggende kunnskaps-, redskaps- og holdningsfaget for døve elever.

1.5. L-97 og tegnspråk som 1. språk

Den nye lærerplanen for grunnskolen (L-97), innebærer et gjennombrudd når det gjelder synet på tegnspråk for døve. Døve og tunghørte kan nå velge tegnspråk som sitt førstespråk, og har rett til å få undervisning på dette språket. Lærerplanen har også et nytt fag : "Norsk for døve", som i praksis blir døve elevers 2. språk.

I L-97 står det bl.a. følgende i innledninga til "Tegnspråk som førstespråk":

"Norsk tegnspråk er det grunnleggende kunnskaps-, redskaps- og holdningsfaget for elever med norsk tegnspråk som førstespråk. Faget skal sammen med norskfaget legge grunnlaget for elevenes funksjonelle tospråklighet. Det betyr at elevene skal kunne begge språk så godt at de ikke bare kan fungere ut fra sine forutsetninger, men at de også kan benytte begge språk som redskap for læring. Norsk tegnspråk er en viktig forutsetning for at elevene kan få en optimal utvikling både personlig, sosialt og kognitivt. Undervisningen i andre fag skal skje på tegnspråk, og det må sikres at elevene gjennom sitt førstespråk gis forutsetninger for å utvikle begreper som brukes i undervisningen i ulike fag. Faget må derfor ha en sentral plass gjennom hele skolegangen".

Faget er ei viktig forutsetning for ei allsidig utvikling og for en funksjonell tospråklighet i tegnspråk og norsk. Videre skal tegnspråkfaget sammen med de andre fagene sikre elevenes kompetanse i det voksne liv i døvesamfunnet og i resten av det norske samfunnet.

Under felles mål for faget står det at opplæringa i faget har som mål:

- * at elevene utvikler gode kunnskaper om og gode ferdigheter i norsk tegnspråk, slik at de kan oppfatte andre, oppleve, vurdere og uttrykke seg sikkert og variert i ulike situasjoner og for ulike formål
- * å stimulere elevenes evne til å bruke språket aktivt, søkende, skapene og samhandle med andre
- * å opparbeide ferdigheter om tegnspråkets oppbygging og bruk og utvikle elevenes identitet og rolle som aktive samfunnsborgere i døvesamfunnet og i resten av det norske samfunnet og gi elevene forståelse for historiske, sosiale og kulturelle sammenhenger
- * å gi elevene begreper i andre fag, og dermed legge grunnlaget for funksjonell tospråklighet

Norsk tegnspråk betraktes i læreplanen som en viktig forutsetning for at elevene kan få en optimal utvikling både personlig, sosialt og kognitivt. Dette er en naturlig konsekvens av hovedperspektivet i tegnspråkforskning så langt. Dette perspektivet bygger på en kognitivistisk forskningstradisjon, som forutsetter at bruk av tegnspråk som førstespråk vil gi ei optimal tospråklig utvikling.

1.6. Formål med oppgaven

Jeg ønsker å utfordre det kognitive perspektivet bak tegnspråkplanen i L-97 i denne oppgaven. Mine informanter har ikke hatt anledning til å bruke døves tegnspråk i barn-dommen, selv om kommunikasjonen hos de fleste har vært tegnbasert. I denne oppgaven ønsker jeg derfor å prøve ut et alternativt paradigme, som bygger på mikrososiale relasjoner i barndom og oppvekst. Dette paradigmet står ikke i motsetning til det kognitivistiske perspektivet, men går utover dette.

Formålet mitt med denne oppgaven er å finne ut av hva betydninga av å ha nærhet til andre gjennom lesing og skriving i barndommen har å si for utvikling av skriftspråklig kompetanse .

2. TEORIFORANKRING

2.1. Læringssyn i en kognitivistisk tradisjon

2.1.1. L-97 og tegnspråk som 1.språk.

Viktigheten av å lære seg et førstespråk **fra barndommen** og få en bevissthet om dette, har vært en grunnleggende tese innafor andrespråksforskninga. Førstespråket (morsmålet) er en viktig del av en persons identitet og sosiale og kulturelle tilknytning, samtidig som god kompetanse på førstespråket gir et bedre grunnlag for å lære et andrespråk (Cummins, 1981b, Hvenekilde, Hyltenstam, Loona, 1996). Dette passer også for døve, som har tegnspråk som sitt 1.språk, og hvor norsk blir deres 2.språk. L-97 bygger på det samme synet:

Tegnspråkkompetanse er ei forutsetning for at døve skal bli gode lesere og skrivere på norsk. Morsmålet skaper trygghet, og gir elevene muligheter for å identifisere seg med sin egen kultur gjennom lærere som kommer fra deres eget land, og som også kan språket. Undervisning på eget morsmål er også et signal om at morsmålet er verdsatt, i den nye kulturen (Tingbjørn, 1983). For døve vil det være flere likhetstrekk med 2.språkselever som er fra et annet land enn det andrespråket skal læres i. Døve vil også føle trygghet i en kontekst der deres eget språk blir brukt, og det vil også være et signal om at deres språk og kultur er godkjent i samfunnet.

Både tegnspråksplanen og planen for norsk for døve i L-97 er prega av den kognitive forskningstradisjonen, fordi den hovedsaklig ser på tegnspråk som førstespråk som den viktigste forutsetninga for personlig, kognitiv og sosial utvikling. Selv om samhandling med andre er nevnt i planene, nevnes ikke dette som ei forutsetning for å oppnå utvikling på de samme områdene.

I planen "Norsk for døve", legges det vekt på at norsk for døve og planen for tegnspråk må sees i sammenheng for å oppnå at elevene skal bli tospråklige og to-kulturelle. Planen sier videre at mens de fleste hørende barn begynner på skolen med et godt utvikla norsk språk og sikker og intuitivt kjennskap til de vanligste språkregler, må døve barn tilegne seg dette for en stor del gjennom skolens opplæring. Dette er synspunkter det er viktig å være klar over. Samtidig er det også slik at døve barn har vokst opp i et nærmiljø hvor mange kommunikasjonsformer som f.eks. orale, tegnspråklige og skriftlige uttrykksmåter har vært brukt. Stort sett har døve barn hatt behov for å bli forstått av familie, nære omsorgspersoner og venner, og motsatt. Dette skulle tilsi at de har fått med seg en del språkferdigheter i forhold til tegnbasert kommunikasjon og norsk før de begynner på skolen.

Arbeidsmåtene som er framheva i planen for at elevene skal bli tospråklige og to-kulturelle, er kontrastiv undervisning. Her må elevene bruke sin kunnskap om førstespråket for å forstå oppbygginga av norsk.

2.1.2. Kognitiv tradisjon og skriveprosess

Kognitive skriveprosesser legger vekt på at de ulike tanke/skriveprosessene er "rekursive", dvs. at de avbryter og overlapper hverandre gjennom hele tekstproduksjonsprosessen, og at flere prosesser kan foregå parallelt. Selv om den kognitive forskningstradisjonen (Larsen, Freeman, Long 1991, Krashen, 1983, Flower og Hayes, 1981) har vært konsentrert om de

indre prosessene i den individuelle til dels isolerte språkbrukeren, har den gitt viktige bidrag til å finne ut hva som skjer når vi skriver. Kunnskap om de kognitive skriveprosessene har blitt benytta i generelle skrivestrategier, og prosessorientert skrivepedagogikk bygger på denne kunnskapen sammen med lærererfaringer. Den kognitive forskningen har også vist at det er store individuelle variasjoner fra en skriver til en annen. Det samme arbeidsmønsteret passer ikke for alle elever eller i alle situasjoner. Et viktig mål i skriveundervisninga har derfor blitt å hjelpe elevene til å utvikle bevissthet om sin egen skriveprosess, språkkunnskap og læringsprosess (metakognisjon) (Dysthe, 1993).

2.1.3. Prosessorientert skiving og langtidsmminnet

Som jeg tidligere har nevnt (1.2.), benytter jeg meg av en rekonstruerende skriveundersøkelse i min studie, for å få tilgang til lese- og skriveminer fra barndommen hos mine informanter. Den kognitive prosessmodellen for skiving som Flower og Hayes (1981) utvikla viser at langtidsmminnet er det lageret vi har av kunnskap om ulike emner, om mottakere, skrivestrategier og sjangerkrav. Det kan imidlertid være et problem å få tilgang til dette lageret og vite hva som er relevant i en spesiell skrivesituasjon. Når prosessorientert skiving blir anbefalt som en teknikk som kan brukes på ulike stadium i skivinga, er det for å få tak i kunnskap og erfaringer som vi har lagra. Utgangspunktet for skriveprosessen kan være åpen, eller rettes inn på spesiell område. ”Fokusert friskriving” vil si når en skriver om et bestemt emne, og poenget er å utforske dette mest mulig gjennom skivinga (Dysthe, 1993). Det er den ”fokuserte friskrivinga” jeg har benytta meg av i denne studien. Dette kommer jeg tilbake til i metodekapitlet.

2.1.4. Monitormodellen

Monitor-modellen er utvikla av den amerikanske andre-språkforskeren Steven D. Krashen (1983). Denne modellen hevder at den språklige viten ikke kan forandre den enkelte språkinnlærers kognitive status. Krashen hevder at den ”tilegnede” viten som læres i ”naturlige” kommunikasjonssituasjoner er den eneste ressursen til den spontane språkproduksjonen. Den innlærte kunnskapen, som metaspråklig formulerte regler, opparbeides derimot bare i undervisning og kan kun fungere som monitor for å sjekke om ytringer som produseres på bakgrunn av tilegna viten er korrekte, eller for å rette dem. Krashen avviser muligheten for at kunnskap som først læres som metaspråklig kunnskap kan gjøres om til anvendt kunnskap (Wagner, Kasper, 92).

Monitormodellen inneholder også den såkalte ”inputhypotesen”. Denne hypotesen forutsetter at den nødvendige og tilstrekkelige betingelsen for språktilegnelse er at innlæreren mottar forståelig (compherensible) input som ligger litt over innlærerens nivå ($i + 1$). Denne informasjonen bør være ny i forhold til tidligere kunnskap. Dette er positivt med denne hypotesen. Det som imidlertid har ført til negative reaksjoner er bl.a. at input har blitt opphøyd til den eneste variabelen som har innflytelse på tilegnelsen av et andrespråk. De fleste mener at input har betydning for å lære seg et andrespråk, men også andre faktorer må tas med. I visse tilfelle er det f.eks. helt naturlig at språkinnlæreren benytter sin kunnskap om sitt morsmål/førstespråk i tilegnelsen av et andre/fremmedspråk. Innlæringsprosessen kan føre til omstrukturering av kunnskap hos innlæreren.

Trygge og meningsfulle kontekster er viktig for kommunikasjonen. Vi kommuniserer for å lære, for å tilfredsstillere våre behov og for å meddele noe til andre. Krashen (1983) har vært opptatt av ”affektive filter” i forbindelse med språktilegnelse. En kontekst hvor elever opplever trygghet og positiv selvfølelse og lite angst, hvor de affektive filtrene er fraværende, blir

sett på som den beste situasjonen for språktilegnelse. Lave affektive filtre er m.a.o. viktig i monitormodellen for at input skal bli til intake.

2.1.5. Ei tenkt hypotese i kognitivistisk tradisjon

Med utgangspunkt i kognitiv tenkning som også L-97 er prega av, kan ei tenkt hypotese formuleres slik: "For at døve og tunghørte skal bli gode lesere og skrivere er det ei forutsetning at de bruker norsk tegnspråk som 1.språk fra de er barn".

Informantene jeg har i mitt materiale er alle over 20 år. Det betyr at ingen av dem har hatt mulighet til å bruke tegnspråk i barndommen slik L-97 forutsetter. De har hatt anledning til å bruke tegnspråk-norsk (Vøgt-Svendsen, 1991) som er en språkkode som i oppbygging og formverk likner på det norske språket. Tegnspråk-norsk har helt til nå vært det språket storsamfunnet har godkjent som døves offisielle språkkode. Hørende lærere har praktisert tegnspråk-norsk i skolene for døve og tunghørte, og denne språkkoden har også foreldre til døve barn og andre interesserte fått opplæring i. Det fins også andre alternativer, der det norske språket er grunnlaget for kommunikasjonen, men hvor det brukes tegn. Denne kommunikasjonsformen har fått betegnelsen "tegn-til-tale". En tegnbasert kommunikasjon kan bestå av både tegnspråk-norsk, tegn til tale, og noe tegnspråk. Det er i hovedsak denne språkkoden jeg velger å kalle tegnbasert kommunikasjon i denne oppgaven.

Ut fra mine informanters erfaringer, og med utgangspunkt i kognitiv tenkning som også L-97 er prega av, kan ei **alternativ** tenkt hypotese formuleres slik: "**For at døve og tunghørte skal bli gode lesere og skrivere, er det ei forutsetning at de i hovedsak har brukt tegnbasert kommunikasjon i barndommen**". Denne hypotesa velger jeg å kalle H1

2.2. Det interaksjonistiske/holistiske perspektivet

"Dersom 1970-åra var tiåret då skriveprosessen ble oppdaga, så var 80-åra det tiåret da en oppdaga hvor viktig rolle den sosiale konteksten spilte i skriveprosessen. Kort sagt, så har det vært et perspektivskifte fra den kognitive til det sosiale" (Nystrand, 1989). Sentralt i den sosiale tradisjonen som Nystrand framhever, står teoriene til de to russiske språkforskerne Vygotsky (1962,1978) og Bakhtin (1981). Disse teoretikerne er opptatt av at kognitiv aktivitet ikke bare gir sosiale utslag, men også har sitt opphav i sosial samhandling mellom mennesker.

2.2.1. Språk og tanke

Den intellektuelle utviklinga har, slik Vygotsky (1978) ser det, utspring i **språk som sosialt fenomen**. Det gryende språket er byggesteiner for tenkinga, i følge Vygotskys teori. Når barn begynner "å snakke med seg sjøl", internaliseres tenkinga. Hos voksne har den egosentriske talen hos barn utvikla seg til en taus indre tale. Disse indre monologene er tilgjengelige for "privat" kontroll (Barnes, 1978). Disse er grunnlag for selvrefleksjon og bevissthet.

Et sentralt poeng hos Vygotsky er at han ser at all intellektuell virksomhet og tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. Utviklinga løper fra en tilstand der barnet kan gjøre ting sammen med andre til en tilstand der det kan gjøre ting alene. Det sosiale kommer først, deretter det individuelle (Vygotsky, 1978). I dette synet har han mye til felles med George Herbert Mead (1934).

Vygotskys og Meads syn på forholdet mellom språk/tanke og sosiale relasjoner indikerer at sosial samhandling er ei nødvendig forutsetning for at læring kan skje.

2.2.2. Samspill mellom skriver og leser

Den andre typen interaksjon er den som foregår mellom skriveren og mottakeren. Det er først og fremst dette Nystrand (1989) har skrevet om, og her baserer han seg bl.a. på Rommetveits kommunikasjonsteori (1974). Rommetveits nøkkelbegrep for kommunikasjon mellom to parter er at de "deler temporært en sosial erfaring". Med det mener han at alle ytringer, skriftlige eller muntlige, etablerer en felles forståelse mellom den som snakker og den som skriver og den som hører eller leser. Det neste som blir sagt eller skrevet må bygge på forståelsen som er oppretta, samtidig som den blir utvida. Dette kan sammenliknes med mor-barn dialoger som Julie Feilberg (1991) har vært opptatt av i si forskning.

At muntlig kommunikasjon har et sterkt element av å forhandle seg fram til ei felles erfaring som hele tida skifter, har lenge vært akseptert. Det nye er at Nystrand understreker så sterkt at det samme gjelder også for skriftlig kommunikasjon. Han skifter ut bildet av den enslige skriveren som er opptatt av sine egne mål, med interaksjonsprosessen der skriveren hele tida forhandler med leseren med det formålet å bli forstått. Skriver og leser må hele tida på nytt etablere ei felles erfaring dersom kommunikasjonen ikke skal bryte sammen. Meninga ligger ikke bare i ordene alene, men i den sosiale konteksten som blir skapt mellom de som skriver og snakker, og som leser eller hører.

Skrivere og lesere spiller gjensidige roller i kommunikasjonsprosessen: Skriveren skriver ut fra det hun tror leseren vil forstå, og leseren leser ut fra det hun tror skriveren vil formidle. Dette er kjernen i interaksjonismen. Dette gjensidige forholdet er et sentralt element i skriving sett som interaksjon. En tekst blir til i balansen mellom formålene og intensjonene til skriveren på den ene sida, og forventningene og behovene hos leseren på den andre (Nystrand, 1989).

Genuin kommunikasjon kjennetegnes av felles forståelse og den sosiale konteksten mellom samtalepartnerne, eller den som skriver og leser. Kommunikasjon "på ordentlig" for å bruke et annet begrep, gir meget gode læringsbetingelser i forhold til personlig, kognitiv og sosial vekst.

2.2.3. Til - fra perspektiv på skriving

Gjennom sitt arbeid dokumenterer Lorentzen (1995) hvordan den barnestyrtede tidlige skrivinga slett ikke kan karakteriseres i "liksom"-termer. Barna tar både skrivinga og seg sjøl på alvor. De skriver rett og slett på ordentlig. "Fleire tusen år gamle tekstar finst som har hovudkjenneteiknet at dei er adresserte *til* ein bestemt person og er *frå* ein bestemt person. Det same særpregar dei første tekstane små barn skriv på eige initiativ, og "til - frå" perspektivet kan seiast å vera ein nøkkel til forståing av tidleg skriving hos barn" (Lorentzen, 1995). Dette impliserer at vi må bort fra øvingstradisjonen som skolen har vært representant for, og bruke mer av den naturlige samhandlingsmodellen som bl.a. ligger til grunn for det Smith kaller the "literacy club" (Smith, 1988), som jeg kommer tilbake til seinere i dette kapitlet.

Den gode skrivinga er kommunikativ, både i og utafør klasserommet. Dette innebærer at det gode klasserommet og den gode læreren også er orientert mot kommunikasjon, og ser elevene i en sosial kontekst. Dette er også grunnlaget for et holistisk perspektiv på læring. Kommunikasjon skjer mellom individer, men den skjer også i en kulturell kontekst (Evensen, 1993).

2.2.4. Språk og sjølbilde

George Herbert Mead har i sin teori, som har fått navnet symbolsk interaksjonisme (Mead, 1934), beskrevet hvordan det "objektive" selvet skapes. Vi observerer ikke oss selv direkte. Det er andres reaksjoner på oss selv vi observerer. Vi har evne til å tenke oss inn i andres sted å se oss selv fra den andres synsvinkel. På grunnlag av andres reaksjoner på oss selv "lever vi oss inn i" hvordan andre vurderer oss. Det er dette som danner basis for vår "objektive" selvopfatning. Prosessen er også kalt for speilingsteori. Vi speiler oss i andres reaksjoner på oss selv. Mead mente at språket er en viktig budbringer i speilingsprosessen.

Mead mente også at hvert enkelt menneske kunne se seg selv innenfra, denne posisjonen kalte han "I". Denne står på en måte i kontrast til det objektive "me", samtidig som "I" også forholder seg til reaksjoner vi får fra andre (Mead, 1912).

Gjennom bruk av distinksjonen mellom "I" og "Me" forklarte Mead relasjonen mellom det konvensjonelle og det nye. Det sentrale grepet er å feste sosiale handlinger til situasjoner i livsverdenen, til individ som inngår i ulike former for fellesskap der de samhandler og kommuniserer. I møte med såkalte problematiske situasjoner, der det fins motsetningsfylte tendenser, må handlinga bli "intelligent". Selvbevissthet knytta til sosiale erfaringer er for Mead den avgjørende forutsetninga for å utvikle den refleksive evna. "Me" representerer det konvensjonelle, vanemessige, det overleverte som alltid er grunnlaget individet reagerer på bakrunn av. Reaksjonene fra individet, som kan være spontane og ikke predikable, ligger i Mead sin bruk av termen "I" (Mead, 1913).

"Vi må stimulere oss selv sosialt dersom det materialet som vårt eget så vel som andres selv må dannes av, skal bli tilgjengelig for oss. "Jeget" kan derfor aldri eksistere som et objekt i bevisstheten, men selve samtalepreget med vår indre erfaring, prosessen der vi svarer på vår egen tale, impliserer et "Jeg" bak scenen som svarer på gestene, symbolene, som oppstår i bevisstheten. Det selv-beviste, reelle selvet i samkvem med andre er det objektive "meg" eller "flere meg" ("me`s"), der responsprosessen pågår uten opphold, og med et tenkt "jeg" alltid utenfor rekkevidde av seg selv. Den indre bevissthet er sosialt organisert gjennom importen av den sosiale organiseringen av den ytre verden" (Mead, 1912).

Mead er opptatt av at menneskets identitet eller "selv" er avhengig av respons gjennom kommunikasjon fra omverdenen. Hva slags type respons den enkelte får fra omverdenen vil også være med på å prege "Jeget" som kan kalles vår indre erfaring. Relatert til døve barn som vokste opp i ei tid da tegnspråk ikke var anerkjent som et fullverdig språk i det norske samfunnet, er det lett å tenke seg at responsen eller "importen" som Mead velger å kalle det, ikke har vært av samme kvalitet og kvantitet som for hørende barn. For døve barn har det å vokse opp i en verden hvor stort sett foreldre, søsken og andre venner har vært hørende, ikke gitt det samme inntaket av erfaring gjennom spesielt kommunikasjon, som Mead påpeker som viktig for ei god identitetsdanning og sosialisering.

2.2.5. Mead og "significant other" og "generalised other"

Mead har også blitt kjent for sine begreper om "andre", som han bruker på to måter, dels om konkrete andre (significant other), dels om generaliserte andre (generalised other) (Mead, 1934). I konkret form materialiserer den generaliserte andre seg som samvirke og kommunikasjon mellom konkrete personer i hverdagslivet. I abstrakt form materialiserer den generaliserte andre seg som samvirke som sosio-materialitet: som tankesystem, vitenskap, religion, litteratur og kunst og som samfunns-institusjoner representert ved f.eks. utdanningsinstitu-

sjoner og familien. Både ”significant other” og ”generalised other” så Mead på som viktige faktorer i den enkeltes identitetsdanning.

Jeg vil først kommentere Meads begrep ”significant other”, som dreier seg om konkrete personer i hverdagen som kommuniserer med hverandre. Jeg forstår det slik at ”the significant other” handler om to-til-to relasjoner, der forholdet preges av samvirke og gjensidighet. Slike forhold er viktige i den enkeltes identitetsbygging, og for å få et positivt sjølbilde. Relatert til barn, også døve, betyr det at gode relasjoner til konkrete personer, både barn og voksne, bidrar til trygghet og økt sjølfølelse.

Her vil jeg kommentere Meads perspektiv på den abstrakte andre – ”generalised other” i forhold til døve som gruppe. Kommunikasjonen med det hørende samfunnet som her kan sammenliknes med det Mead kaller sosio-materialitet, har stort sett vært på de hørendes premisser. Som gruppe har døve blitt betrakta som hjelpetrengende fordi de ikke har hatt et språk som har vært betrakta som fullverdig. Storsamfunnet har gjennom hele sin måte å formidle tanker og organisere utdanninga for døve på, kommunisert at døve har vært ei gruppe som måtte bli som de hørende for å bli ”normale” mennesker. Konkret har dette kommet til uttrykk gjennom spesialskolene, der behovet for spesielle tiltak har stått mer sentralt enn behovet for å bruke tegnspråk som undervisningsspråk. Storsamfunnets negative syn på døves språk og kultur har bidratt til at døve som gruppe har fått et negativt sjølbilde, fordi de ikke har vært som de hørende (Widell, 1985).

Et positivt sjølbilde er et viktig grunnlag for å utvikle seg på det personlige, kognitive og sosiale området. Et dårlig sjølbilde vil etter all sannsynlighet skape høye affektive filter (Krashen, 1983) som vil stå i veien for ny læring.

2.2.6. Intertekstualitet og interaksjonisme: Den doble dialogen

Som jeg har vært inne på tidligere, ser kognitivistene skriveren som et enslig individ som kjemper med tankene sine. Det vil ikke si at de ignorerer mottakeren, men de velger å konsentrere seg om de mentale prosessene hos skriveren. Forskjellen på skrivning og snakking blir ofte understreka, bl.a. fordi skriveren ikke får direkte tilbakemelding fra en leser, og at den skrevne teksten ikke blir til i et dialogisk samspill. Den sosiale, eller interaksjonistiske tradisjonen ser på all språkbruk som grunnleggende interaksjonistisk og sosial. Forskjellen mellom skrivning og snakking blir nedtona, og forskerne er mer opptatt av det som språkaktivitetene har felles, enn det som skiller dem (Vygotsky,1978, Bakhtin,1981).

Interaksjonen skjer på flere plan. For det første eksisterer alle tekster i et samspill med andre tekster. For det andre kan vi snakke om interaksjon mellom skriver og leser.

Innafor litteraturvitenskapen har intertekstualitet vært mye framme i forbindelse med tekstforståelse (Bakhtin,1981). Det er nærliggende å tenke på samme måte rundt tekstproduksjon. Vi skriver alltid på bakgrunn av andre skrifttekster vi har møtt. Det er svært sjelden at en skriver produserer noe som er helt originalt i den forstand at det ikke er blitt til i forlengelsen eller som en reaksjon på noe som andre har skrevet.

Per Linell (1996) har innført et nytt begrep som han kaller **den doble dialogen**. Den ene dialogen er forhandling om mening i teksten - mellom forfatter og leser. Den andre dialogen er den som den skriftlige teksten står i, i forhold til tidligere og etterfølgende tekster, og med konvensjonelle, diskursive ressurser som sjanger (Evensen, 1998) . Den doble dialogen er slik

jeg ser det en sammenfatning av interstekstualitet, (Bakthin,1981, Linell, 1996, Evensen, 1998) og kjerna i interaksjonismen slik jeg har beskrevet den ovenfor (Rommetveit ,1974, Nystrand, 1989).

2.2.7. Døve og den doble dialogen

Selv om døve er enkeltindivider i et samfunn, identifiserer de fleste seg med en døvekultur og et døvesamfunn. Ser vi på trekk ved gruppas historie, beskriver Widell (1988) et samfunn som i ca. 100 år ble isolert fra storsamfunnet. Relatert til den doble dialogen (Linell) er det grunn til å påstå at døve som gruppe stort sett ble holdt utenfor storsamfunnets skriftlige tekster og diskurs, og derfor har blitt lite i stand til å tolke tekster, og skilne mellom ulike sjangre. Den marginaliserte posisjonen døve som gruppe hadde i hele Europa fra 1880 til 1970, betydde at de hadde lite dialog med storsamfunnet både skriftlig og "muntlig " i det offentlige rommet. Dette kan være en av årsakene til at mange døve i dag ikke behersker den skriftlige koden og sjangerkravene like bra som hørende.

Skriftspråket er iflg. Säljö en sekundær kommunikasjonsform (Säljö, 1997) som er bygd på artefakter som hver generasjon må lære seg gjennom undervisning. Det er også til ettertanke at det bare er en brøkdel - omkring 100 - av mange tusentalls språk som har eksistert i menneskets historie som har hatt noen form for skrift. Langt færre har hatt hva vi kaller bøker og litteratur. Säljö hevder at hele vårt bilde av språket som enheter som meninger, ord, stavelser og bokstaver osv. er ett produkt av at vi har skriftspråk som modell og referanseramme. Vi oppfatter språkets bestanddeler som avgrensa, mens i talespråket framtrer bestanddelene som setninger, og ordene blir ikke oppfatta som avgrensa element.

Døves tegnspråk er et muntlig språk. Det har ikke til nå vært utvikla et skriftlig system som har vært i aktiv bruk, for å avkode tegn skriftlig. Säljö hevder at muntlige språk har en annen "logikk" enn skriftspråk. Skriftspråkets logikk har ikke vært en del av døvekulturen opp til våre dager. Den muntlige kulturarven som døve er en del av, preger nok deres måte å tenke språk, og forholde seg til tekst på.

I et samfunn som bygger på muntlig kommunikasjon må all informasjon som skal bevares - lover, sanger, eventyr, religiøse fortellinger osv., huskes av individer som blir levende arkiv. I en skriftspråkskultur kan informasjon bevares i tekster over lang tid, og det som har hendt kan leses av mange mennesker lang tid etterpå. Nye tekster kan hele tida produseres og det kollektive minnet kan bygges opp i det uendelige. Døve har ut fra sin muntlige kultur aldri som gruppe blitt en del av det kollektive minnet på samme måte som hørende. Dette handler om, som Evensen og Linell har påpekt, om dialogen med både kultur, og diskursive sjangre som døve ikke har blitt delaktige i de siste hundre år på samme måte som hørende. Når døve i dag som gruppe ikke er gode skrivere, kan dette ha både kulturelle og historiske årsaker.

2.2.8. Et skrivende fellesskap: The literacy club

Frank Smith skriver i boka si "Joining the literacy club" (1988), at den mest effektive måten barn lærer seg å lese og skrive på, er å få tilgang til et fellesskap av skrivende mennesker som han kaller "the literacy club". Denne "klubben" kan sammenliknes med det muntlige fellesskapet som barn blir en del av fra fødselen.

Fordelene av å bli medlem av en "literacy club", oppsummerer Smith bl.a. som følger:

- Selv om nybegynnerne i fellesskapet ikke har den samme kompetansen som de eldre medlemmene, er det ingen forsøk på å diskriminere eller ekskludere de nye. Feil blir akseptert, og ikke sett på som uønska oppførsel.
- Det fins ikke noe formelt program som forteller hvordan det enkelte barnet skal lære seg å lese og skrive. Barnet lærer gjennom å delta i skrive- og leseaktiviteter sammen med mennesker som kan mer enn dem. Det kan f.eks. være å skrive lister, brev, o.l.
- Barn lærer tidlig at det talte språket det lærer er med på å gi det medlemskap i ei spesiell gruppe som det identifiserer seg med. Medlemmer av ulike fellesskap snakker ikke på samme måte. Vårt eget språk er knytta til kulturelle bånd og er like personlig som hårfasong og klær. Å forandre på en persons språk, er på linje med å avvise denne personens personlighet.

Smiths "literacy club" bygger slik jeg ser det, på det samme synet på språklæring som Vygotsky (1978) og Bruner (1975) hvor kjerna i lese- og skrivelæring er samhandling. Barnet involveres som aktiv lærling i en sammenheng der en voksen styrer barnets progresjon gjennom læringsoppgaven. Gjennom ei rekke styrte erfaringer utvikler barnet sine egne selvregulerende evner. Slik blir tilnæringsmåter som i utgangspunktet formidles i en sosial sammenheng, etter hvert internalisert og gjort til en del av den enkeltes kunnskapsrepertoar.

På tilsvarende måte betrakter Bruner (1975) læringsforholdet mellom den voksne og barnet som avgjørende for språkopplæringa. Han bruker betegnelsen "stillasbygging" (scaffolding) for å beskrive den assistansen den voksne gir ut fra kunnskaper om hvordan en kan kontrollere de elementer som ligger utenfor barnets evner.

I tillegg til at Vygotsky (1978) var opptatt av et støttende læringsmiljø, var han også opptatt av at eleven skulle utfordres, og strekke seg etter nye mål. Han introduserte først begrepet "the zone of proximal development" (nærmeste utviklingssone) for å forklare prosessene undervisning eller oppdragelse kan stimulere. Området hvor barn greier seg alene, kaller han "actual development level" (nåværende utviklingssone). Området hvor barn kan utvikle seg hvis de får hjelp, kalles "zone of proximal development". Det Vygotsky omtaler i "zone of proximal development" er egentlig assymetriske situasjoner hvor et barn får støtte fra en voksen. Modellen hans er likevel blitt brukt på andre situasjoner, som på responsgrupper av jevnlike. Ei gruppe jevnaldringer i ei responsgruppe vil f.eks. representere individer med forskjellige "utviklingssoner" (Haanes, 1999).

Slik jeg ser det, likner samhandlingsmodellen i Smiths "literacy club" på Vygotsky og Bruners måte å tenke språkopplæring på. Opplæringa skjer i et støttende miljø, hvor det er naturlig å ta utgangspunkt i den enkeltes nivå (actual development level) for at den enkelte kan utnytte sin nærmeste utviklingssone. Hos Smith kommer barna inn i et fellesskap som posisjonerer dem som likeverdige. Dette betyr at de blir sett på som individer som har et nivå å bygge videre på. Det naturlige fellesskapet som Smith legger vekt på har modeller som kan mer enn det barnet som kommer inn i fellesskapet har. Det som imidlertid oftest skjer innafor dette fellesskapet er at læringa utvikler seg innafor den nærmeste utviklingssona hos barna.

Dette likner mye på mor/barn dialogen som Julie Feilberg (1991) har forska på i sin doktoravhandling om dette emnet. Mor følger ofte barnets fokus i dialogen, samtidig som hun i sine

svar til barnet legger vekt på utvidelser når det gjelder bøyingsformer, ord, uttrykk og setningslengder. Det at mor følger barnets fokus betyr i praksis at hun legger seg på barnets språklige nivå, samtidig som hun støtter barnet ved å gjenta ord eller setninger på en korrekt måte uten å rette på feil som barnet gjør.

Smith's "literacy-club" - modell har slik jeg ser det likhetstrekk med Rommetveits (1974) kommunikasjonsteori som jeg har beskrevet tidligere, der nøkkelbegrep for kommunikasjon mellom to parter er at de "deler temporært en sosial erfaring". Med det mener han at alle ytringer, skriftlige eller muntlige, etablerer en felles forståelse mellom den som skriver, snakker, og den som hører eller leser. Selv om Smiths modell bygger på et fellesskap med flere medlemmer enn to, er det innafor dette fellesskapet viktig at det etableres dyader der deltakerne deler felles erfaringer og skaper en felles forståelse av disse.

2.3. Kompetansebegrep

2.3.1. Skrivning

Her bygger jeg på artikkelen: "Utvikling av skriftspråklig kompetanse", Evensen (1991). Et produktorientert språksyn legger vekt på de små byggesteinene i språket - rettskriving, tegnsetting, ordvalg og setningsbygging (jf. Vygotsky, 1978). Det prosessorienterte språksynet legger imidlertid vekt på hele teksten som en sammenhengende enhet. Det betyr imidlertid ikke at produktet er uvesentlig innafor dette språksynet.

I tradisjonell skriveopplæring er nesten all vekt lagt på den ferdige teksten - produktet, mens lite eller ingen vekt, er blitt lagt på framveksten av teksten eller på de mentale, sosiale og pedagogiske prosessene som går for seg underveis mens elevene skriver. Den tradisjonelle skriveopplæringa bygger på et statisk kunnskapssyn og et hierarkisk formidlingsyn. Metakunnskap om skrivning (ofte tradisjonell setningsgrammatikk) blir formidla gjennom autoriteter, f.eks. lærer, lærebok eller modelltekster.

Prossessorientert skriveopplæring (POS), legger vekt på at metakunnskap om skrivning bør utvikles gjennom skrivning, egenaktivitet og utveksling av erfaringer med medelever og lærer. Elevene blir medskapere og tilegner seg språkforståelse funksjonelt.

Den perspektivendringa som har gitt navn til prosessorientert skrivepedagogikk, har med forholdet mellom teksten som produkt og skrivning som prosess å gjøre.

I min studie legger jeg mest vekt på det prosessorienterte språksynet når jeg vurderer skrivekompetansen hos mine informanter. Dette kommer jeg tilbake til i metodekapitlet.

2.3.2. Lesing

Når det gjelder lesing fins det også på dette området forskjellige teorier om lesing og lesekompetanse. Selv om det fins nyanser, kan vi dele disse teoriene i to hovedgrupper: holistiske – og sekvensielle leseprosessteorier. De sekvensielle teoriene likner mye på det produktorienterte synet og det kognitive paradigme, mens den holistiske teorien kan sammenliknes med det prosessorienterte skrivesynet og det interaksjonistiske/kommunikative paradigme (Healy, 1984, Dysthe, 1993, Evensen, 1993).

De sekvensielle teoriene tar utgangspunkt i en analyse av språkets enkelte deler - bokstaver, stavelser, ord, - og i en samling av ord til setninger. Lesing forstås som en sekvensiell prosess, hvor de enkelte delene/sekvensene sammenfattes til helheter. En slik forståelse av leseprosessen er bakgrunnen for den tradisjonen som ser det som ei forutsetning at elevene lærer bokstaver, arbeider med stavelser og lydrette ord, og at de staver seg gjennom teksten for å oppnå en god leseferdighet. Teoriene innafor denne kategorien betegnes som *bottom-up-teorier* (Høien, 1991).

De holistiske eller kommunikative teoriene oppfatter leseprosessen som en helhet, hvor leseren mer eller mindre bevisst velger hvordan, og i hvilken rekkefølge hun vil bruke de forskjellige deler av sin viten. Denne viten består dels i den visuelle informasjonen som teksten består av, og dels av de ikke-visuelle informasjonene som leseren bringer med seg til teksten i form av generell viten om språkets oppbygging og sin konkrete viten i forhold til innholdet i en aktuell tekst (Smith, 1984).

Leseforskerne verden over har i seinere år arbeidet intenst med å avdekke hvilke kognitive og lingvistiske prosesser som ligger til grunn for forståelsen, og pedagogene har kommet raskt etter og omsatt ny kunnskap i praktisk pedagogikk.

Den amerikanske leseforskeren Jerome Harste (1985) skisserer tre ulike syn på forståelse:

1. Overføring som innebærer at meninga egentlig ligger i teksten slik skriveren har koda den inn. Å forstå vil dermed si å tilegne seg skriverens intensjon. Nøkkelferdigheten her er leseferdighet. Jo bedre ferdighet, desto bedre forståelse.
2. Interaksjon, som går ut på at mening dannes i et vekselspill mellom en leser og en tekst. Disse synspunktene legger avgjørende vekt på at leseren selv er med på å skape mening, og at denne meninga i prinsippet oppstår på nytt hver gang teksten leses. Kanskje er aldri meninga identisk fra en leser til en annen, eller fra den ene til den andre gangen vi leser.
3. Transaksjonen framhever at mening dannes i meningsrom mellom leseren, teksten og de kontekstene lesing foregår i. Dette synspunktet bygger også på at leseforståelse er avhengig av et samspill mellom et sett av variabler, men den legger vekt på at forståelse er noe som bevisst styres.

Austad (1999) legger vekt på at lesing først og fremst er et målretta arbeid med å danne mening i samspill med tekster. Det er dermed ikke tilstrekkelig å lære og lese rent teknisk, selv om det er ei nødvendig forutsetning. Vi må også lære å forstå innholdet i de tekstene vi leser.

En viktig innsikt er hvordan leserens bakgrunnskunnskap påvirker forståelsen (Austad, 1999). Uten at leseren har med seg sin forståelse av verden, vil også de tekstene hun leser bli uten mening. Bakgrunnskunnskapen blir derfor en viktig faktor.

En annen, like viktig faktor, er tekstens grammatiske og semantiske strukturer. For det første er tekststrukturen en medvirkende faktor til at mening dannes. For det andre vil leserens kunnskap om og erfaring med tekststrukturer kunne innvirke positivt på forståelsen.

Selv om Harste og Austad er opptatt av at lesing handler om å skape mening i samspill med tekster, framhever Harste at gode leseferdigheter automatisk fører til bedre forståelse, mens Austad legger vesentlig vekt på tekstens grammatiske og semantiske strukturer for å oppnå god leseforståelse. Både Harste og Austad har elementer av en konstruktivistisk og helhetlig tankegang med i sitt kompetansebegrep, men likevel likner de mest på den kognitive tradisjonen hvor den instrumentelle tenkninga står mest sentralt.

Rommetveits (1974) nøkkelbegrep for kommunikasjon mellom to parter er at de ”deler temporært en sosial erfaring”. Med det mener han at alle ytringer, skriftlige eller muntlige, etablerer en felles forståelse mellom den som snakker og den som skriver og den som hører eller leser. Det neste som blir sagt eller skrevet må bygge på forståelsen som er oppretta, samtidig som den blir utvida.

Rommetveits betraktninger om hva som gir grunnlag for en god leseforståelse, bygger på det holistiske/kommunikative synet som jeg har presentert ovenfor. Det holistiske synet på leseprosess og lesekompetanse bygger også på en konstruktivistisk læreprosessteori. Den understreker at læreprosessen er en meningssøkende prosess, og at vi selv skaper vår viten i kommunikasjon med omverdenen. De konstruktivistiske teoriene som også prosessorientert skrivepedagogikk har et nært slektskap til, utgjør ei naturlig ramme rundt et holistisk lesesyn med si vektlegging av den lærendes aktive prøving av hypoteser og oppfattelser i forhold til omverdenen, lesestoffet.

Implisitt i det holistiske kompetansebegrepet ligger at leseren har tilegna seg leseferdigheter. Dette er en forutsetning for å forstå innholdet i det som leses. Ei leseundervisning på et holistisk/kommunikativt grunnlag underbygger innholdet i den alternative hypotesa som jeg presenterer i neste avsnitt.

2.4. Ei alternativ hypotese i en kommunikativ tradisjon

Ut fra teoriforankringa som jeg har presentert ovenfor, vil jeg presentere ei alternativ hypotese, som ivaretar det kommunikative perspektivet som mangler i den kognitivistiske tradisjonen. Den vil jeg formulere slik:

"For at døve og tunghørte barn skal bli gode lesere og skrivere, er et sosialt handlingsfelleskap rundt lesing og skriving med foreldre, søsken, jevnaldrende eller andre omsorgspersoner nødvendig."

Implisitt her ligger at den døve/tunghørte også må være aktiv i dette fellesskapet.

3. METODE

3.1. Minneskriving som forskningsmetode

For å få vite noe om hva som kan gjøre døve og tunghørte barn til bedre lesere og skrivere, har jeg som tidligere nevnt (1.2.) brukt en metode som jeg har valgt å kalle en rekonstruerende skriveundersøkelse der informantene rekonstruerer hendelser i forbindelse med tidlige skrive- og leseopplevelser ved hjelp av en skriveprosess. Metoden har vært mye benytta i forbindelse med skrivepedagogikk (POS) som jeg har beskrevet i teorikapitlet (2.2.1). Tekst-skapinga og prosessen i forbindelse med skrivinga har da ofte vært benytta som en praktisk-pedagogisk metode, for å få fram tanker og ideer hos skriveren som den enkelte kan bygge videre på i skrivinga. Skriveprosessen har også vist seg å være et nyttig hjelpemiddel for skriveren til å gjøre bevisste valg underveis i skriveprosessen. POS har også vært brukt for å få tilgang på skriverens langtidsminne (Flower og Hayes, 1981, Dysthe, 1993).

Jeg har i min studie brukt denne metoden som en forskningsmetode, noe jeg ser på som en metodisk nyvinning. Metoden er interessant og spennende fordi den har potensiale til både å si noe om hva som kan være nødvendig å gjøre for at døve og tunghørte barn kan bli gode lesere og skrivere, i tillegg til at den kan si noe om hvorfor de gode leserne og skriverne har lyktes i mitt materiale.

I dette kapitlet vil jeg først gå inn på hvilke undersøkelser jeg benytter meg av, og hvilket kunnskapssyn som ligger til grunn for den enkelte undersøkelsen. Videre kommer jeg inn på hva formålet med den enkelte undersøkelsen er, og går noe inn på metodesyn, og hvordan den enkelte undersøkelsen er gjennomført.

Til slutt vurderer jeg om de mest sentrale undersøkelsene jeg har brukt er valide og reliable, dvs. om de måler det de skal måle (validitet), og om resultatene jeg har kommet fram til gjennom undersøkelsene i denne studien er til å stole på (reliable) (Holter, 1996).

3.2. Hva slags type undersøkelser benytter jeg meg av i min studie ?

I min studie har jeg, som tidligere nevnt, (2.3) med undersøkelser som representerer forskjellige tilnæringsmåter: den produktorienterte/sekvensielle og den holistiske/kommunikative, for å si noe om informantenes skrive- og lesekompetanse.

Jeg har gjennomført en rekonstruerende skriveundersøkelse som bygger på en skriveprosess. Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i informantenes egne erfaringer og bygger derfor på den holistiske tilnæringsmåten som jeg har beskrevet ovenfor. Den rekonstruerende skriveundersøkelsen ivaretar også det sosio-historiske perspektivet som jeg har beskrevet i teorikapitlet. Her står Vygotsky (1962, 1978) og Bakthin (1981) sentralt som teoretikere som er opptatt av at kognitiv aktivitet ikke bare gir sosiale utslag, men også har sitt opphav i sosial samhandling mellom mennesker. Det sosio-historiske perspektivet innbefatter også intertekstualitesbegrepet hos Bakthin (1981) som jeg kommer inn på i ”Døve og den doble dialogen” i teorikapitlet.

Jeg benytter meg av et oppfølgingsintervju etter den rekonstruerende skriveundersøkelsen. Dette intervjuet er kvalitativt, og har derfor en holistisk tilnærming (Holter 1996). Jeg har også med en spørreundersøkelse, som må sies å ha kvantitative trekk fordi det er jeg som har laga spørsmålene.

Jeg har valgt en standardisert leseprøve som brukes på videregående skole. Denne prøven har ei produktorientert tilnærming.

Informantene har skrevet en oppgave som likner på en skolestil. Denne undersøkelsen likner mest på den tradisjonelle skriveopplæringa, som legger mest vekt på skriveproduktet, og ikke prosessen.

For å få en mest mulig objektiv vurdering av det skriftlige materialet, benytter jeg meg av fire sensorer som ikke kjenner informantene fra før. Sensorene er lærere i videregående skole og benytter karakterer for å vurdere den skriftlige kompetansen. Rammen for denne type vurdering må sies å ha ei produktorientert tilnærming, selv om den enkelte sensor rent subjektivt kan ha et holistisk kunnskapssyn.

3.4. Rekonstruerende skriveundersøkelse

Jeg har tidligere gjort rede for denne undersøkelsen i 3.1. og 3.2. Innholdet i disse avsnittene gjentar jeg derfor ikke her.

Hensikten med denne undersøkelsen var å få fram tidlige minner i forbindelse med lesing og skriving i en sammenheng. Disse minnene kan også fortelle en del om hvilke situasjoner, personer og omgivelser som fremmer lese- og skriveferdigheter, og hvilke som ikke gjør det.

Den rekonstruerende skriveundersøkelsen kan også sammenliknes med den kvalitative kassemetoden som legger vekt på å se helhet, og ta utgangspunkt i menneskers opplevelser og erfaringer. Dette er grunnlaget for det holistiske kunnskapssynet, som jeg har beskrevet tidligere (2.3). Den rekonstruerende skriveundersøkelsen tar utgangspunkt i informantenes egne erfaringer og opplevelser, og kan sies og ha et innenfra - og nedenfra perspektiv, som er et kjennetegn ved den kvalitative forskningsmetoden. Jeg må imidlertid legge til at jeg har gitt en del føringer underveis i den rekonstruerende skrivinga. Disse føringene har vært av subjektiv art ut fra mitt ståsted. Som forsker har jeg ikke betrakta informantene mine "utenfra", men gjennom å bidra med egne erfaringer for å rekonstruere studentenes lese- og skriveminner, har jeg mer stått i en indre relasjon til forskningsobjektene mine. Dette er et typisk trekk ved den kvalitative metoden.

Den rekonstruerende skriveundersøkelsen ble gjennomført på følgende måte:

Elevene satt i hesteko og det var to tolker til stede. Jeg informerte om at det som ble skrevet ikke skulle sees av noen etterpå. Jeg ba dem om å skrive "hulter til bulter" om sine første skrive- og leseopplevelser. Jeg presiserte at de ikke skulle tenke på rettskriving eller "riktig" disponering av det de skrev. Poenget var at penna skulle gå.

Denne oppgaven skulle de gjennomføre i løpet av 5 minutt.

Etter denne skriveøkta, ba jeg dem om å gå sammen to og to, og dele en eller to setninger/minner med parkameraten. Jeg presiserte at de kunne "melde pass", hvis de ikke ønska å dele noen minner med noen. I tillegg la jeg vekt på at hvis det var noe parkameraten nevnte som kunne passe inn i den enkeltes egne minner, kunne det skrives ned av "lytteren".

Vi fortsatte, men nå var jeg ut etter å "få litt mer kjøtt på beinet".

De fikk spørsmål om de husket noe av omgivelsene, personene, stemning, lukt, farger, bøker, klær, tekster i forbindelse med de første lese- og skriveminnene sine. Hvordan følte de seg - engstelige eller interesserte?

Jeg delte noen egne tidlige lese- og skriveminner med gruppa før de begynte å skrive:

“Jeg husker spesielt forsida på ei billedbok med lekende barn, svaner, og ei jente med et fint skjørt og kort, gult krølla hår. Boka hadde fine stive permer, og den var så stor som ei A4-bok. Inne i boka var det mange fine fargerike bilder fra landet: bondegård, griser, kyr, katter og hunder og glade barn som lekte. I tillegg til de fine tegna bildene, var det tekst i boka. Jeg husker ikke noe av teksten, men jeg husker at mora og faren min leste for meg, og jeg tror jeg leste fra den sjøl også.

Ellers har jeg gode minner knytta til klasserommet som var pynta med tegningene vi i klassen hadde tegna, og alle bokstavene som pryda plassen over tavla. Alle bokstavene var fargelagte, i tillegg til at det var tegninger på hvert ark som hver bokstav sto på. Jeg har mange hyggelige minner fra de første skrive- og leseopplevelsene i klasserommet. Jeg gledet meg til å fargelegge de nye bokstavene vi fikk, og begynne å skrive dem i boka mi, med fine border. Den kvinnelige læreren jeg hadde de første årene på skolen, står for meg som en blid, mild og hyggelig person. Jeg husker at jeg fikk ros, fordi jeg var flink: jeg leste høyt og riktig, og skrev pent.

Jeg kan ikke huske så mange bøker som gjorde inntrykk, men jeg tror det var Bobsey-barna når jeg ble større".

Etter at jeg hadde fortalt om mine minner, fikk informantene ca. 20 min. til å skrive ned sine egne minner, og jeg gjentok spørsmålet som jeg starta med innledningsvis:

"Husker du noe av omgivelsene, personene, stemning, lukt, farger, bøker, klær, og tekster i forbindelse med de første lese- og skriveminnene dine?"

"Hvordan følte du deg - engstelig eller interessert?"

Etter skrivinga delte informantene ett eller to minner med hverandre, først to og to, etterpå i hele gruppa. Den eller de som lytta hadde lov til å skrive ned det de syntes passa i forhold til egne minner.

Etter denne runden fikk alle beskjed om å lage en "heltekst" hvor de kunne ta med alt de hadde skrevet sjøl, og det de eventuelt hadde skrevet ned underveis. Jeg bestemte overskrifta på denne teksten: "Mine første lese- og skriveminner."

Teksten ble levert til meg, men jeg presiserte at det var frivillig.

3.5. Intervju

Jeg valgte å bruke det kvalitative intervjuet for å følge opp den rekonstruerende skriveundersøkelsen (Holter, 1996). Dette ivaretok mitt behov for å bli mer kjent med den enkelte informants **helhet** rundt skrive- og lesesituasjoner, og bidro til å teste ut hypotesen: "For at døve og tunghørte barn skal bli gode lesere og skrivere, er et sosialt handlingsfellesskap rundt lesing og skriving med foreldre, søsken, jevnaldrende og andre omsorgspersoner nødvendig". Jeg hadde en lav standardiserings- og strukturingsgrad i intervjuet, for å gi rom for fleksibilitet. Det betydde ikke at jeg var uforberedt med hensyn til hvilke områder/spørsmål som var aktuelle å stille.

I det kvalitative intervjuet er det viktig at forskeren posisjonerer intervjuobjektet som ekspert. Dette krever en lyttende holdning fra forskerens side, åpne spørsmål, og evne til å benytte oppfølgingsspørsmål og følge intervjuobjektets fokus. Siden jeg stort sett hadde døve intervjuobjekter, krevde dette tolk. Egen erfaring har vist meg at det er viktig at tolken kjenner den som skal intervjues. Døve har forskjellig måte å uttrykke seg på, derfor må tolken ha erfaring med å avlese tegnspråket til den døve.

Etter å ha oppsummert leseundersøkelsen og analysert materialet fra den rekonstruerende skriveundersøkelsen i forhold til hypotesene, gikk jeg videre på et intervju. I intervjuene stilte jeg individuelle oppfølgingsspørsmål i forhold til det de hadde svart på i de tidligere undersøkelsene, for å oppklare uklarheter og utdype områder av den rekonstruerende skrivinga. I tillegg la jeg vekt på å få den enkelte til å utdype bruk og forhold til tegnspråk, og holdninga og evt. bruk av tegn/tegnspråk fra nære omsorgspersoner. Jeg ville også vite mer om de huska skrivesituasjoner hvor de var sammen med noen, eller hadde skrevet til noen. Jeg gikk også videre på spørsmål som kunne gi mer svar på den enkeltes oppfatning av å være en del av et skrive- og lesefellesskap som de knytta positive minner til.

Intervjuene varte ca. en halv time, og seks av intervjuene ble gjennomført med tolk.

3.6. Spørreundersøkelse om lesing

Formålet med denne leseundersøkelsen var å få et bilde av informantenes lesenivå, ved å finne ut hvor mange bøker den enkelte eier, hvor mye de leser, og hvilke sjangre de liker å lese. I tillegg ville jeg gjennom undersøkelsen finne ut hvem som er døve og tunghørte.

Undersøkelsen i min studie kan sies å ha kvantitative trekk, fordi den har en høy standardiserings- og strukturingsgrad. Det er jeg som har bestemt rekkefølgen og utforminga av spørsmålene. I tillegg er spørsmålene lukka, - informantene har liten mulighet til å tolke spørsmålene ut fra egen innstilling og tidligere erfaringer.

Spørsmålene i leseundersøkelsen var følgende:

- 1) Hva oppfatter du deg sjøl som? Kryss av på det som passer.
a) Døv b) Tunghørt

Er du døv, svarer du på 2a, b og c.

2a) Har du noen gang hatt en hørselsrest?

b) Hva kunne du oppfatte av lyd og samtale med den hørselsresten du hadde?

c) Hvor gammel var du da du ble døv?

Er du tunghørt, svarer du på 3a og b.

3a) Hvor sterk hørselsrest har du nå?

b) Hva kan du oppfatte med den hørselsresten du har?
(høy/lav lyd, samtale med en eller flere)

4) Hvis du skulle gjette

a) Omtrent hvor mange bøker tror du at du eier?

b) Omtrent hvor mange bøker tror du at du har lest i løpet av de siste 12 månedene?

5) Hva slags bøker liker du å lese?

6a) Har du lest ei bok eller flere bøker om igjen?

b) Kan du huske hvilke(n)?

7) Husker du hvor gammel du var da du lærte å lese?

Informantene som svarte på spørsmålene fikk felles informasjon av meg, via tolk, om formålet med undersøkelsen. Det ble satt av noe tid til innspill/spørsmål fra studentene. Alle skrev navn og dato på skjemaet de leverte til meg.

3.7. Kartlegging av leseferdighet

For å kartlegge leseferdigheten til informantene mine, valgte jeg å bruke en leseprøve som Senter for leseforskning har utarbeida til bruk i begynnelsen av grunnkurset i videregående skole. Leseprøven er en standardisert prøve bygd på den kvantitative tradisjonen (Oller, 1979). I min studie bruker jeg denne for å lage en kasusprofil, som har et kvalitativt formål.

Jeg gjennomførte leseprøven i to omganger - først i ei gruppe på 11, og seinere med to informanter. Jeg var veldig nøye med at begge gruppene fikk lik tid til å gjennomføre de forskjellige deloppgavene. Jeg brukte den samme tida som var anbefalt i veiledninga til leseprøven, det vil si 5 minutt pr. oppgave.

3.7.1. Orientering om leseprøven

Leseprøven består av to deler:

Del 1 har en oppgave som måler hastighet kombinert med nøyaktighet og oppmerksomhet. Hastighetsprøven går ut på å lese en tekst stille så langt som mulig i løpet av 5 minutt. Teksten er på i alt 1620 ord. Med visse mellomrom i teksten er det satt inn parenteser som omfatter tre alternative ord. Ett av disse ordene er det som opprinnelig er brukt i teksten. Ingen av de to andre ordene vil gi fullgod mening i tekstsammenhengen. Når informanten kommer til en slik parentes, skal han eller hun streke under det rette ordet.

Del 1 har også et mål for lesehastighet (tallet på leste ord i løpet av 5 minutt). Dessuten har den et mål for poeng (tallet på rette understrekninger) og et mål for feil (tallet på feil understrekninger). Det er viktig for tolkninga å vurdere forholdet mellom lesehastighet, poeng og feil.

Del 2 har en oppgave som måler leseforståelse. Den består av fire korte tekster, hver på 1-2 sider. To av tekstene er fortellende, de to andre saksorienterte. Etter hver av tekstene kommer det sju spørsmål med ulike svaralternativ (multiple choice), i alt 28 spørsmål.

Del 2 gir et mål i form av en poengsum for de fortellende tekstene og en poengsum for de sakprega tekstene, og dessuten en samlet poengsum for alle de fire tekstene sett under ett. Disse poengsummene vil fortelle hvor godt informantene oppfatter innholdet i prosatekster under tidspress.

Informantene leste gjennom en tekst om gangen og svarte på spørsmålene etter hvert. Svaret ble gitt i form av avkryssing for rett svar. Informantene hadde teksten foran seg, også når de svarte på spørsmålene. Elevene fikk 5 minutt til å lese gjennom og besvare spørsmålene til hver av de fire tekstoppgavene.

3.7.2. Orientering om tekstene

Del 1:

Ebba Haslund: *Brød og rosenkål*, lørdagskåseri i NRK. 18. september 1976. Gjengitt etter *Født til klovn*, (Aschehoug 1977) med tillatelse fra forfatteren

Del 2:

Fortellende tekster:

Tryllekunstnerens hevsn

Den stumme

Sakprosaetekster:

Den løfterike laseren

Røyksignaler

De fire tekstene er oversatt til bokmål av Ingolv Austad med utgangspunkt i en dansk versjon av *IEA Reading Literacy Pilot Test version*. Tekstene er gjengitt med tillatelse fra IEA, Nederland.

3.8. Skriveprøve

Jeg gjennomførte en skriveprøve for å kartlegge informantenes skriveferdigheter. Hensikten med denne prøven var å fange opp informantenes formelle skrevenivå, sammenheng i tekst på det lokale og globale nivået, og gi et bilde av den enkelte informants mottakerbevissthet.

Skriveprøven var ikke standardisert, og besvarelsene ble vurdert individuelt. Denne prøven bygger på den kvalitative metoden, selv om den også har trekk av et produktorientert syn.

Informantene fikk to timer til disposisjon, og de kunne velge mellom fem forskjellige oppgaver. Ordbok kunne brukes som hjelpemiddel, og informantene skrev besvarelsene for hånd. Oppgavene de fikk var tatt fra forskjellige oppgavesett gitt til avsluttende eksamen fra 1996 til 1999, for elever med norsk som 2. språk på allmennfag. En av oppgavene var tatt fra et oppgavesett hvor et temahefte har vært ramme rundt oppgavene som har vært gitt til eksamen. Heftene har da blitt delt ut noen dager i forveien. Jeg valgte oppgaver fra forskjellige eksamenssett til skriveprøven, og hadde ikke et overordna tema for oppgavene. Temaheftene hadde derfor ingen funksjon for skriveprøven i min studie.

Tre av oppgavene var tatt fra et oppgavesett laga for elever på IB-linja på Trondheim Katedralskole. Disse elevene er fremmedspråklige, men har undervisning på engelsk. En oppgave laga jeg sjøl. Denne oppgaven er lett å identifisere seg med for døve, samtidig som mange er engasjerte i temaet i denne oppgaven.

3.8.1. Oppgavene

1. Du har sett filmen *Polarfangst* om norsk selfangst på kino. Etterat du har sett filmen, deltar du i en diskusjon om norsk sel- og hvalfangst der du skal holde et innlegg. Skriv innlegget.

Se vedlegg 1

2. Skriv en kort novelle med tittelen *Sommer*.

3. Hvilken kjent person - nålevende eller avdød - ville du ha intervjuet dersom du fikk velge fritt? Fortell hvorfor du ville velge nettopp denne personen, og hva du ville spørre om. Ikke skriv selve intervjuet.

4. En 3. klasse på videregående har sendt en henvendelse til døveforeninga i Trondheim hvor de spør om å få besøk av en person fra døvemiljøet. Du får oppdraget. Ungdommene er nysgjerrige på å få vite hvordan det er å være døv i en hørende verden. Skriv manuskriptet for innlegget ditt.

5. Redaktøren i bladet *Matglede* ønsker å få folk til å skrive om gode opplevelser knytta til mat og drikke. Du får en henvendelse hvor redaktøren ber om en tekst til bladet sitt med tittelen: *Bordets gleder*. Skriv en tekst som skal sendes til bladet.

Se vedlegg 2

3.9. Fagfolks vurderinger av skriveprøven

For å få ei mest mulig “objektiv” vurdering av informantenes skrivenivå, benytta jeg meg av fem sensorer, inkludert meg sjøl, som alle har erfaring med norsk som 2. språk fra videregående skole. To av sensorene, inkludert meg sjøl, har erfaring med å undervise døve og tunghørte i norsk. De fikk tilsendt de originale besvarelsene, med et følgebrev som ba dem sette en karakter i tråd med praksis på videregående skole fra en til seks, hvor seks er den høyeste karakteren på skalaen. Sensorene ble bedt om å vurdere besvarelsene ut fra norsk som

2. språk på avsluttende nivå. I tillegg til karakteren ble de bedt om kort å begrunne hva de hadde lagt vekt på i vurderinga av den enkelte kandidaten (vedlegg s.109).

3.10. Validitet og reliabilitet

Reliabilitet og validitet er to hovedkrav som stilles til enhver studie. Hvor mye kan det sies at min studie måler det jeg har hatt som målsetting å måle i denne oppgaven (validitet), og er undersøkelsene jeg har gjort til å stole på (reliabilitet)?

Jeg vil i det følgende drøfte de mest sentrale undersøkelsene jeg har gjort i forhold til kravet om reliabilitet og validitet (Holter, 1996).

3.10.1. Generelle kommentarer til undersøkelsene

Jeg vil først knytte noen generelle kommentarer til undersøkelsene jeg har benytta meg av, knytta opp mot det jeg har satt meg som mål å få vite mer om i min studie. Tittelen på denne oppgaven er: ”Hvordan blir døve og tunghørte barn gode lesere og skrivere?” Ut fra teori-forankringa som jeg har presentert i det forrige kapitlet har jeg presentert ei hypotese som ivaretar det kommunikative/holistiske perspektivet som jeg valgte å formulere slik: “For at døve og tunghørte barn skal bli gode lesere og skrivere, er et sosialt handlingsfelleskap rundt lesing og skriving med foreldre, søsken, jevnaldrende eller andre omsorgspersoner nødvendig” (H2).

”For at døve og tunghørte skal bli gode lesere og skrivere, er det ei forutsetning at de i hovedsak har brukt tegnbasert kommunikasjon i barndommen”, er ei tenkt hypotese i en kognitiv tradisjon, og som også L-97 er prega av. Denne er tidligere presentert i teorikapitlet (2.4). Siden denne hypotesa er et bakteppe for H2, behandler jeg ikke denne på same måte som H2 når jeg diskuterer validitet og reliabilitet. Jeg kommer imidlertid tilbake til holdbarheten av undersøkelsene jeg benytter meg av i forhold til denne hypotesa i drøftingskapitlet.

For å kunne svare på spørsmålet som er stilt i tittelen på oppgaven, har jeg benytta meg av ulike undersøkelser som bygger på ulike kunnskapssyn. Disse har jeg redegjort for tidligere.

Ut fra mitt ståsted når det gjelder syn på kompetanse, er det noen av disse undersøkelsene som passer bedre enn andre. Jeg tenker da spesielt på den rekonstruerende skriveundersøkelsen, og intervjuet og spørreundersøkelsen om lesevaner som bl.a. er lagt til grunn for utforming av intervjuet av den enkelte informant som bygger på et holistisk/kommunikativt kunnskapssyn. I den rekonstruerende skriveundersøkelsen har skriveprosessen stått i sentrum for å få fram den enkeltes opplevelser av skriving og lesing i barndommen.

Jeg har også benytta meg av undersøkelser / evalueringer som legger et instrumentelt/produktorientert kunnskapssyn til grunn. Dette gjelder leseprøven og skriveprøven. Resultatene fra disse prøvene spiller en vesentlig rolle i min studie når det gjelder å si noe om informantenes skrive- og lesenivå. Jeg diskuterer validiteten til disse prøvene i 3.10.3. og 3.10.4., og kommer også tilbake til spørsmålet i drøftingskapitlet.

3.10.2 Er den rekonstruerende skriveundersøkelsen til å stole på?

Den undersøkelsen jeg legger mest vekt på i min studie er den rekonstruerende skriveundersøkelse, som bygger på en skriveprosess. Produktet av minneskrivinga er viktige informasjoner i forhold til å finne ut av problemstillinga jeg har valgt for denne oppgaven: *Hvordan kan døve og tunghørte barn bli gode lesere og skrivere?*

Spørsmålet blir da om denne undersøkelsen er til å stole på. Hvor stor er sannsynligheten for at den enkelte informant får fram riktige opplysninger når de skriver om sine tidlige lese- og skriveminner? (H2). Som jeg tidligere har vært inne på (2.2.1) sees prosessorientert skriving på som en metode som kan bidra til å aktivisere langtidsminnet hos skriveren (Flower og Hayes, 1981). Det viser seg ofte at langtidsminnet hos voksne ofte stemmer med reelle hendelser i virkeligheten. Det som har satt seg fast i hukommelsen til en voksen person er ofte hendelser eller erfaringer som har bidratt til å forme personers identitet seinere i livet. Minner som dukker opp i langtidsminnet er derfor ikke likegyldige for den som skriver dem, og det er ganske sannsynlig at slike minner stemmer overens med det som har skjedd i virkeligheten. Når en informant i den rekonstruerende skriveundersøkelsen skriver at hun skrev dagbok, og en annen sier at han husker at han satt ved kjøkkenbordet hjemme å skrev bokstaven A og Å på et helt ark, og etterpå fikk positiv respons fra tanta si, så er det stor sannsynlighet for at dette har skjedd, og at det er riktige opplysninger som er gitt.

Ut fra det jeg har beskrevet ovenfor, er det sannsynlig at begrepsvaliditeten er akseptabel i denne undersøkelsen.

Likevel kan det stilles spørsmål ved metoden som forskningsverktøy, fordi innholdsvaliditeten ikke kan sies å være representativ. Kan jeg være sikker på at informantene gir et helhetlig bilde av lese- og skriveopplevelser i barndommen? Det er vanskelig å svare et ubetingt ja på dette spørsmålet, fordi materialet mitt er for lite utfyllende. Mer data fra f.eks. personer fra informantenes oppvekstmiljø, ville ha styrka min studie på dette punktet. Dette hadde jeg imidlertid ikke rom for innafor ramma av hovedoppgaven min. Dette kan være interessant å få med i et seinere forskningsprosjekt.

Alle informantene mine fikk et utkast av den første delen av informantportrettet, før jeg skrev det endelige resultatet. Utkastet var ei oppsummering av den rekonstruerende skriveundersøkelsen og intervjuet. Jeg fikk respons fra 11 informanter. Det var en som ikke svarte. Informantenes innsyn og påvirkningsmulighet på materialet, bidrar til å styrke både validiteten og reliabiliteten i denne undersøkelsen.

Det er ingen andre som har hatt innsyn i resultatene fra minneskrivinga, og vurdert disse i forhold til holdbarheten av hypotesene (H1 og H2). Resultatene har imidlertid vært såpass entydige, at undersøkelsen må sies å være pålitelig på dette punktet. Den rekonstruerende skriveundersøkelsen har jeg beskrevet gjennomføringa av i 3.4. Jeg var alene da jeg gjennomførte undersøkelsen. En observatør med kjennskap til metoden, ville muligens styrka reliabiliteten. Likevel mener jeg at undersøkelsen må betraktes som pålitelig ut fra beskrivelsene av gjennomføringa i 3.4.

3.10.3. Måler leseprøven informantenes leseferdigheter?

Siden jeg betegner leseprøven jeg har benytta meg av som kvantitativ, og følgelig ikke er i tråd med det kunnskapssynet jeg legger mest vekt på i denne studien, vil jeg gå mer grundig inn på styrker og svakheter ved denne prøven.

Leseprøven er en arrangert prøve, som skiller seg fra lesing i en naturlig kontekst. Dette gjør at den sannsynligvis ikke får fram informantenes virkelige leseferdigheter. I tillegg er prøven lagt opp som en konkurranse der lærer/leder av undersøkelsen bruker klokka for å ta tida på hver oppgave. Dette vil hos flere være et uromoment som fører til nervøsitet som hemmer

dem i forhold til å konsentrere seg om oppgaven. Lite trygghet skaper affektive filter (Krashen, 1983).

Leseprøven bruker forskjellige metoder for å kartlegge henholdsvis lesehastighet og leseforståelse. En *cloze-test* benyttes i den første delen, mens en *multiple-choice-test* brukes i den andre. I begge testene må informantene velge svaralternativer. I den ene er det ord som skal passe inn i sammenhengen i en tekst, mens i den andre er det fullstendige svar som skal passe i en tekst som nettopp er lest. Leseprøven har ingen oppgaver der informantene må formulere noe sjøl i forhold til oppfatning av stoffet. Egne vurderinger/tolkning av den leste teksten er derfor fraværende i denne prøven.

Det er imidlertid også viktig å få frem at den standardiserte leseprøven legger opp til både å måle lesehastighet og leseforståelse, noe som er positivt. Den standardiserte prøven fanger imidlertid ikke opp sentrale områder ved den holistiske tilnæringsmåten på dette feltet. Prøven kan derfor bli for ferdighetsorientert.

Leseprøven jeg har valgt å bruke i min studie er imidlertid et produkt av en omfattende pilotundersøkelse som ble gjennomført blant mange elever i hele Norge, før utforminga av den endelige leseprøven ble bestemt. Det er også mange lærere som har vært med og evaluert prøven før det endelige resultatet ble utforma av forskere ved senter for Leseforskning i Stavanger. Dette er et positivt trekk i forhold til reliabilitet, men ikke nødvendigvis i forhold til å oppnå høy validitet.

Leseprøven som jeg har benytta for mine informanter er ikke laga for elever som har norsk som 2. språk. Dette er en ulempe for mine informanter. Leseprøven er også tilrettelagt for yngre elever enn aldersgjennomsnittet blant mine informanter. Dette trenger nødvendigvis ikke å være en ulempe for dem. Jeg vurderte å lage en prøve med mer døverelaterte tekster som kunne få mine informanter til å identifisere seg mer med innholdet i tekstene som ble presentert. Denne ideen forkasta jeg fordi dette hadde blitt for arbeidskrevende og sannsynligvis for dårlig som en vitenskapelig undersøkelse. Jeg undersøkte på forhånd hos fagpersoner ved Senter for leseforskning om det fantes andre leseprøver som kunne passe bedre for mine informanter med henhold til målgruppe og alder. Svaret jeg fikk, var at det ikke fins prøver oversatt til norsk som de vurderte som mer passende.

Konklusjon: Selv om leseprøven etter min mening har en del svakheter i forhold til det holistiske/kommunikative perspektivet jeg ønsker å vektlegge i denne studien, ser jeg at den har sin verdi som undersøkelse i forhold til mitt formål. Som jeg tidligere har nevnt er det et positivt trekk ved leseprøven at den har en høy reliabilitet. Med et kritisk blikk på validiteten, er den et bra supplement til de andre undersøkelsene jeg har benytta meg av.

3.10.4. Kan skriveprøven måle informantenes skrivenivå?

Jeg velger også å gå mer grundig inn på fordeler/ulemper med skriveprøven jeg har gjennomført, stort sett med samme begrunnelse som jeg har brukt i forhold til leseprøven.

Som alle prøver i en arrangert situasjon er det vanskelig å få et fullstendig bilde av informantenes skrivenivå gjennom en skriveprøve. Oppgavene er imidlertid laga med henblikk på 2.språkelever i videregående skole, og er derfor mer tilpassa mine informanter enn f.eks. leseprøven jeg har brukt i denne studien. Når det er sagt, er det nødvendig å tilføye at døve er ei annerledes gruppe fremmedspråklige enn de som kommer fra andre land enn Norge. Selv

om døve i Norge tilhører ei gruppe som har spesifikke kulturtrekk på grunn av at de har tegnspråk som sitt 1.språk, har de mange norske kulturtrekk som fremmedspråklige som kommer til Norge ikke har. Oppgavene tilpassa 2.språkselever trenger derfor ikke å passe like godt for døve som andre fremmedspråklige som kommer fra andre "kulturer" enn den norske. Når det er sagt, er denne typen prøver mer passende enn oppgaver laga for hørende. Dette gjelder oppgavetyper, og vanskelighetsgraden av ord og uttrykk som er brukt i oppgaveformuleringene og i vedleggene til oppgavene.

Flere av oppgavene er laga med tanke på reelle mottakere, og en av dem tar opp et emne som muligens opptar flere av dem, der de skal fortelle om hvordan det er å være døv i et hørende samfunn til hørende ungdommer. Oppgavene spenner over et stort spekter når det gjelder tema og sjangrer, og skulle derfor bidra til at alle har noe å skrive om.

Jeg valgte ikke å bruke temahefter som bakgrunnsstoff til oppgavene i skriveprøven. Oppgavene i min studie inneholdt flere oppgaver med ulike tema. I mitt tilfelle hadde jeg ikke en vanlig skoleklasse som "elever", og jeg var usikker på hvor mye tid jeg kunne kreve at den enkelte kunne sette av på forhånd til forberedelser. I tillegg vet jeg fra egen erfaring at skrevne tekster uten tolking ikke trenger å være en fordel for døve som forberedelse til å skrive egne tekster.

Prøven måler bare en type tekst, dette er en svakhet ved materialet mitt. For å gjøre dette bedre, skulle skriveprøven ha omfatta flere tekster i ulike sjangre. I tillegg hadde det vært en fordel å la informantene få velge tekster som de hadde produsert i løpet av en periode. Tekstene burde vært et resultat av ei prosess-skriving, hvor informantene kunne fått tilbakemeldinger fra veileder og andre lesere av tekstene. Dette ville gitt et bedre bilde av hva den enkelte informant kunne prestert skriftlig i et emne som han/hun var interessert i.

Det er et problem for en del døve å orientere seg i informasjonsjungelen, mange er lite motiverte i utgangspunktet fordi de ikke er gode lesere. En kombinasjon av skrevne tekster på et område, god tolking av sentrale deler i tekstene og diskusjoner på tegnspråk, kan gi et godt utgangspunkt for produksjon av tekster. I tillegg kommer veiledning på tekstene underveis fra interesserte mottakere.

Ut fra det jeg har vært inne på ovenfor, kunne jeg lagt opp til en prøvesituasjon hvor informantene først fikk bruke tid på å diskutere oppgavene de valgte på tegnspråk. Dette ville helt sikkert vært en god støtte for skrivinga etterpå.

Konklusjon: Skriveprøven jeg har brukt kan måle skriveferdighetene hos mine informanter når det gjelder fonologi, morfologi, syntaks og leksikon. Den kan også gi et bilde av sammenheng i teksten på det lokale og globale nivået. Imidlertid er rammevilkårene rundt skriving på skolen veldig spesielle i forhold til tekstskaping som forgår i en naturlig kontekst, hvor teksten har en hensikt for skriveren.

Oppgavene er mottakerorienterte fordi de skrevne tekstene skal brukes i en virkelig kontekst. Dette ser jeg på som formildende omstendigheter i forhold til at tekstene kan bidra til å måle informantenes skriveferdigheter.

En skriveprosess i forbindelse med skriftlig tekstskaping hadde sannsynligvis ytt mine informanter mer rettferdighet, og gitt et mer sannferdig bilde av den enkeltes reelle skrive-

nivå. For meg var det vanskelig å følge informantene mine gjennom en lengre periode med en skriveprosess. Jeg valgte derfor en skoleoppgave som ramme for skriveprøven hvor oppgavene er tilpassa 2.språkselever generelt, og døve spesielt i en av oppgavene.

4. RESULTATER

4.1. Resultater fra skriveprøven

Tabellen under viser hvilke karakterer den enkelte sensor har satt på hver informant på skriveprøven som jeg har beskrevet tidligere (3.6). Karakterskalaen som har vært benytta går fra 1-6, hvor 1-2 er dårlige karakterer, 3-4 gode karakterer, mens 5-6 er meget gode karakterer.

Tabellen viser også en gjennomsnittskarakter på hver informant. I en normalfordelingskurve på skriftlige oppgaver av denne typen regnes at ca. 20 % ligger på karakterene 1-2, 40 % på karakterene 3-4, og 20% på karakterene 5-6 (Eksamenssekretariatet 1999).

Tabell 1
Resultater fra skriveprøven

INFORMANTNR	NAVN	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	GJ.SNITT
Informant 1	Bodil	4	5	5	4	5	5/4
Informant 2	Lars	3	4	4	4	4	3/4
Informant 3	Bernt	3	3	3	3	3	3
Informant 4	Hilde	3	3	4	3	3	3+
Informant 5	Nils	4	4	4	4	3	4
Informant 6	Elin	2	3	3	2	2	2/3
Informant 7	Terje	4	5	4	4	3	4
Informant 8	Olav	5	6	6	5	4	5+
Informant 9	Olaug	5	5	5	5	5	5
Informant 10	Ida	4	5	5	4	4	4/5
Informant 11	Idar	1	2	2	1	1	1/2
Informant 12	Ada	3	3	3	3	3	3

Tabellen viser at tre informanter har karakteren 5, mens to informanter har karakterer fra to og nedover. Sju informanter har karakteren 3 og 4. Gjennomsnittskarakteren for mine informanter ligger på 3. Dette resultatet er et akseptabelt nivå. I forhold til normalfordelingskurva ligger 25% på skalaen 5-6, mens 16,5 % ligger på den nederste delen av karakterskalaen. 59,5% av mitt utvalg ligger på karakterskalaen 3-4. Det betyr at utvalget mitt som helhet ligger noe over gjennomsnittsnivå når det gjelder forventa resultat i forhold til normalfordelingskurva.

4.2. Resultater på leseprøven - lesehastighet og -forståelse

Tabellen under viser den enkelte informants resultater på leseprøven, som jeg har beskrevet tidligere (3. 7.). Kolonne 1-5 er resultater oppnådd på lesehastighet, mens kolonne 6-7 viser resultat på leseforståelse.

I ei normalfordeling på denne type prøve regnes 68% av utvalget å ligge mellom standard-skåre 40 og standardskåre 60. Dersom en informant får en standardskåre som ligger i dette intervallet, vil en regne resultatet som akseptabelt. Er standardskåren under 40, hører resultatene hjemme blant de 16% svakeste i utvalget. Dersom standardskåren er over 60, hører resultatet hjemme blant de 16% sterkeste i utvalget. En standardskåre mellom 40–60 på

lesehastighet og leseforståelse tyder på at informanten har et akseptabelt nivå på disse områdene. Mens et resultat over 60 er meget bra, er et resultat under 40 svakt.

I tillegg til hastigheten, viser denne prøven hvor nøyaktig informanten leser. Et prosenttall på over 60 kan være akseptabelt. Ligger det derimot nærmere 50 eller under, er resultatet dårlig (Senter for leseforskning, 1998).

Tabell 2

LESEHASTIGHET

LESEFORSTÅELSE

1	2	3	4	5	6	7
INFORMANT	STD.SKÅ	RETTE	FEIL	% RETT		STD.SKÅ
1 Bodil	42.000	6	2	70,5	21/28	57.037
2 Lars	54.000	12	1	91,5	21/28	57.037
3 Bernt	33.000	0	5	20	4/28	28,591
4 Hilde	53.826	9	5	64	20/28	55.369
5 Nils	49.866	7	4	63,6	20/28	55.369
6 Elin	33.000	4	1	80	11/28	40.304
7 Terje	42.997	6	3	66,7	21/28	57.037
8 Olav	56.000	12	2	85,7	24/28	62,057
9 Olaug	40.974	8	3	37,5	15/28	46.997
10 Ida	45.000	7	2	77,7	23/28	55.369
11 Idar	36.000	3	3	50	2/28	25.245
12 Ada	-----	--	--	--	7/28	33.611

I mitt materiale skårer tre informanter under 40 i lesehastighet, og to av dem (ikke de samme) har under 50% riktige svar av det de har lest. Ingen skårer over 60 på denne delen av prøven.

Gjennomsnittresultatet for mine informanter på denne delen av prøven var 40 på standard-skåren, og 50,8% på den andre delen. Det vil si at gruppa som helhet ligger akkurat på grensa av det som regnes som akseptabelt nivå på lesehastighetsdelen.

Det er tre av mine informanter som ligger under et akseptabelt nivå på leseforståelsen. Alle har en standardskåre under 40. To av dem har også et dårlig resultat på lesehastighetsprøven, mens den tredje ikke har svart på denne delen av prøven. En av informantene har en standard-skåre over 60. Gjennomsnittresultatet på leseforståelsen er på 47,8. Dette resultatet ligger i midtskiktet av det som regnes som akseptabelt på denne delen av prøven.

Sammenlikna med normalfordelingskurva, ligger 25% av informantene mine under et akseptabelt nivå, 8% over et akseptabelt nivå, mens 77% befinner seg på et akseptabelt nivå. Dette er et litt dårligere resultat enn forventa ut fra normalfordelingskurva.

4.3. Presentasjon av informantdata

I det følgende vil jeg portrettere informantene mine gjennom å oppsummere undersøkelsene jeg har gjort i forhold til hver enkelt. Undersøkelsene er beskrevet i metodekapitlet. Jeg går

derfor ikke mer grundig inn på den enkelte undersøkelsen her, men bruker den samme betegnelsen på hver undersøkelse som jeg har gjort i metodekapitlet. Portrettene inneholder ei oppsummering fra den rekonstruerende skriveundersøkelsen som jeg har sammenfatta ut fra det skriftlige materialet som den enkelte leverte til meg etter undersøkelsen. I tillegg er informasjon fra et oppfølgingsintervju bakt inn i denne delen av portrettet. Hvert portrett har en resultatdel hvor svarene fra hver informant på leseundersøkelsen er med, samt fem sensorers vurdering av en skriftlig tekst. I tillegg er også resultatet av en leseprøve med i denne delen av portrettet.

Hvert portrett rundes av med en refleksjonsdel, som avsluttes med ei oppsummering hvor informasjonene og refleksjonene om hver informant analyseres i lys av de to hypotesene - H1 og H2 . H1 er utforma som ei tenkt hypotese i en kognitiv tradisjon, mens H2 er mi alternative hypotese i en kommunikativ tradisjon.

4.4. Informantportretter

4.4.1. Informant 1: Bodil

Bodil er sterkt tunghørt, men hun har hele tida hatt en hørselsrest som har gjort at hun har hørt prosodien til folk hun har snakka med. Denne "tonen" i tillegg til munnavlesning har gjort at hun har fått med seg talt språk, uten å bruke tegn. Hun kan høre talt språk i telefonen, og oppfatte en samtale en til en når hun kan støtte seg til munnavlesning. Hun skriver at hun har en hørselsrest på 65/70 dB.

I minnene sine kommer Bodil inn på at mora hennes ble fortvila da hun oppdaga at hun var sterkt tunghørt i 2-3 års-alderen. Dette hadde nok bl.a. sammenheng med at hun hadde en eldre bror som også var tunghørt. Informanten skriver imidlertid at mor var veldig opptatt av å skaffe seg informasjon om hva hørende foreldre burde gjøre for at deres tunghørte/døve barn skulle lære seg å kommunisere med dem og med andre. Bodil kommer også inn på at mor "ofret" mye av sin tid på barna sine, selv om hun var utdannet siviløkonom. Bodil forteller at hun har mange positive minner med lesing og skrivning sammen med mora si, som tidlig la vekt på opplæring av lyder og innlæring av norske ord ved hjelp av munnavlesing og bilder/gjenstander. Mora introduserte tegn for Bodil etter hvert. Ikke som tegnspråk, men som tegn til støtte for tale. Selv om Bodil opplevde at treninga med mor kunne bli litt drill-prega, har hun mange positive minner knytta til skrivning av reisedagbok med bilder, tegning og leiking. Hun sier at broren hennes som var eldre enn henne og tunghørt, gjorde lekser sammen. Av og til konkurrerte de om hvem som var flinkest f.eks. i matematikk. Fellesskapet rundt skrivning og lesing som hun identifiserer seg mest med, er mor og den eldre broren.

Fra skoletida har Bodil få eksplisitte positive minner å vise til, der hun husker at hun hadde et faglig fellesskap sammen medelever. Hun husker at hun likte seg dårlig på skolen fra 4.klasse, hvor hun gikk integrert med hørende. Klassen var stor, over 20 elever, men hun syntes at det kunne være vanskelig å henge med i læringssituasjonen. Hun husker at hun knytta seg til enkelte lærere som hun hadde enetimer med. Dette opplevde hun som en positiv lærings-situasjon.

Seinere begynte Bodil på døveskolen. Hun opplevde det sosiale fellesskapet der som positivt, og at hun hadde mange venner på skolen. Hun sier at hun syntes det faglige nivået var dårligere enn det hun var vant til fra den integrerte skolesituasjonen med hørende. På videre-

gående begynte hun på en skole for hørende. Nivået på skoleprestasjonene gikk nedover, og det forklarer bl.a. informanten med at det faglige nivået på døveskolen var for dårlig. Informanten mener at norskuttalen hennes ble dårligere etter at hun tok i bruk norsk tegnspråk. Etter at hun slutta på døveskolen, praktiserte hun stort sett tegnspråk-norsk, som likner på strukturen og bønningmønsteret i det norske språket.

Bodil sier at hun i dag har noen hørende venner, men ikke mange. Hun har flere døve venner. Hun synes det kan være vanskelig å finne seg til rette i døvemiljøet.

4.4.1.1. Resultater fra undersøkelsene

Leseundersøkelsen

Ut fra leseundersøkelsen angir hun at hun lærte å lese da hun var ca. 5-6 år. Hun skriver at hun har lest ca. 10-15 bøker det siste året, og at hun leser forskjellige sjangre.

Leseprøven - hastighet og forståelse

Bodil har en standardskåre på 42 på lesehastighet, og har 70% riktige svar på alternativene som skulle velges underveis. Hun har en standardskåre på 57 på leseforståelsen.

Et akseptabelt nivå ligger på en standardskåre mellom 40 - 60 på lesehastighet og leseforståelse. I tillegg er et prosenttall over 60 akseptabelt på svaralternativene på lesehastighetsdelen. Bodil ligger innafor et akseptabelt nivå når det gjelder både lesehastighet og leseforståelse. Standardskåren på leseforståelsen ligger imidlertid i det høyeste sjiktet innafor normalfordelingskurva.

Sammenlikna med resten av informantene mine har Bodil det tredje beste resultatet når det gjelder leseforståelse, mens hun ligger i midtsjiktet når det gjelder lesehastighet.

Skriveundersøkelsen

Selv om sensorene har forskjellige vurderinger på noen områder av teksten til Bodil, er det likevel enighet om at teksten treffer godt i forhold til oppgaven, og at den er engasjert og informativ, selv om formverket kan være litt ustøtt av og til. Bodil får en klar femmer, siden fire av fem sensorer gir henne denne karakteren. Informanten er en god skriver. Hun kommer på en tredjeplass av informantene på skriveprøven.

4.4.1.2. Refleksjon: Bodil

Bodil er etter undersøkelsene jeg har gjort en av de beste skriverne i materialet, og hun skårer også blant de beste på leseprøven, selv om hun ikke leser så fort som de beste i utvalget. Bodil er en informant som har hatt en hørselsrest, som hun fortsatt har nytte av. Hun er også en flink munnavleser. Hørselsresten har sannsynligvis vært til stor hjelp når det gjelder å få med seg formverket i det norske språket. Hun har også brukt tegnspråk - norsk som kommunikasjonsspråk, som likner mye på språkstrukturen i norsk. Informanten får imidlertid god respons fra sensorene fordi hun har skrevet en tekst som kommuniserer godt, og er relevant i .f. t. oppgaven som er gitt. Disse ferdighetene læres som regel gjennom å bruke språket både muntlig og skriftlig.

Positive fellesskaperfaringene med lesing og skriving uttrykker Bodil at hun har opplevd sammen med spesielt mor, og tildels sin eldre bror. Hun nevner også et faglig fellesskap med en lærer hun hadde i grunnskolen. Bodil skriver i minnene sine at hun har hatt vanskeligheter med å finne seg til rette i den integrerte skolesituasjonen blant hørende, og i døvemiljøet blant

døve. Informanten følte at hun ikke strakk til i den integrerte skoletilværelsen fra 4.klasse. Døveskolen som hun begynte på seinere, syntes hun stilte for lave krav til henne. Bodil er en informant som ikke har så mange positive lese- og skriveminner å vise til sammen med venninner og andre omsorgspersoner utenom mora si og den eldre broren. Siden Bodil skriver i den rekonstruerende skriveundersøkelsen at mora følte seg maktesløs over å ha to sterkt tunghørte barn og at hun ofret seg for dem på bekostning av en yrkeskarriere, kan dette ha ført til at informanten har fått skyldfølelse. Skyldfølelsen kan ha bidratt til at Bodil har fått et dårlig sjølbilde.

På den andre sida er det relevant å reflektere over om hennes gode språkresultater i mine undersøkelser er et produkt av bevisst og systematisk språkopplæring fra mor.

Når det gjelder forholdet til tegnspråk har dette tydeligvis vært ambivalent. I praksis introduserte hennes mor tegn for henne da hun var ganske lita. Mor benytta seg av tegn for å oppøve begrepsforståelse, og knytta tegnene til ordbilder og uttale på norsk. I tillegg skriver informanten at hun tidlig forsto at mor var lei seg fordi hun var hørselshemma. Bodil kommer også inn på at hun følte at mor måtte "ofre" seg fordi hun og hennes bror var hørselshemma. Informanten nevner også at bruk av tegnspråk kunne føre til at kunnskapene hennes i norsk kunne svekkes på grunn av at tegnspråk har ulik språkstruktur og bøyingsmønster i forhold til norsk.

Skyldfølelsen over å være mor til byrde fordi hun var sterkt tunghørt i tillegg til et forholdsvis bevisst negativt syn på tegnspråk som et språk som kunne være en ressurs i forhold til norsk, kan ha fungert som en bremse på språkutviklings-potensialet hos informanten.

Selv om Bodil er en av de beste i utvalget mitt når det gjelder skriving og lesing, kan det stilles spørsmål om hun kunne ha kommet lenger hvis hun fra 1. klasse i grunnskolen hadde opplevd en integreringssituasjon som hadde tatt hensyn til henne. Dette gjelder tiltak som mindre klasse med noen hun kjente fra før, tolk og et inkluderende læringsmiljø. Dette forteller flere av de andre både døve og sterkt tunghørte om i si rekonstruerende skriving. Dette kommer jeg tilbake til.

I tillegg kan det stilles spørsmål om informantens identitetsproblemer med verken å finne seg til rette sammen med hørende eller i døvemiljøet har bidratt til at hun ikke har forløst et ubrukt potensial innafor skriving og lesing.

4.4.1.3. Oppsummering informant 1

Ut fra undersøkelsene i mitt materiale er informanten en god leser og en meget god skriver, selv om hun i hovedsak ikke har brukt tegnbasert kommunikasjon i barndommen. H1 stemmer ikke når det gjelder denne informanten.

Informanten har hatt skrive- og lesefelleskap med spesielt mor og noe med søsken, som høyst sannsynlig har bidratt positivt på hennes lese- og skriveutvikling. H2 stemmer i forhold til denne informanten.

4.4.2. Informant 2: Lars

Lars er sterkt hørselshemma og har vært det siden fødselen. Han er i stand til å høre prosodien i talt språk, og dette har gjort han i stand til å oppfatte samtaler med hørende ved hjelp av munnnavlesing. Informanten har en hørselsrest på 80-90 dB, som egentlig tilsier at han ikke

skulle være i stand til å oppfatte mer enn ca. 30 % av det som blir sagt i muntlig kommunikasjon med hørende.

Informanten forteller at en lege tidlig ga han diagnosen hjerneskade. Mora trodde aldri på denne diagnosen, og fant ut at han hørte dårlig. Etter at det ble påvist at informanten kunne høre forskjell på tonehøyder, ble oppøving av stemme, ordartikulasjon og munnavlesing gjennomført hjemme, i barnehage og seinere på skolen.

Lars forteller at han kommer fra et hjem hvor bøker alltid har hatt en framtrødende plass. Bøkene lå overalt: på bordet, i hyller og på gulvet. Han forteller om positive eventyrstunder på sengekanten sammen med broren, som var tvilling og hørende, hvor bestefar leste. Barna ble tidlig med på biblioteket, fra de var 5 år, hvor de fikk velge bøker sjøl, men det var også noen de måtte låne. Hjemme var det noe drill i forhold til å lære riktig uttale, men skriving ble knyttet til leiker og kryssord.

Lars forteller at han senere ble betatt av bøker. Han lånte mange bøker på biblioteket, og leste overalt: på bussen, ved sengetid og ellers når han venta på noe/noen. Han kaller dette sjøl for "pusteroms-lesing", som han benytter seg av den dag i dag.

Informanten forteller i den rekonstruerende skriveundersøkelsen at han og tvillingbroren konkurrerte om å bli først ferdig med å lese lekser og blader. Dette fellesskapet var ikke bare konkurranse, men også erfaringsutveksling. Broren hjalp også Lars med ord-artikulering.

Lars har positive erfaringer fra barneskolen. Han gikk på audioavdeling noen dager i uka, og i integrert klasse de andre. Den integrerte klassen opplevde han som trygg, bl.a. fordi det gikk bare 14 elever der. Han husker at de satt i en hesteko og dette gjorde det lettere for Lars å munnavlese klassekameratene sine. Broren hans gikk også i denne klassen. Informanten sier at han aldri følte seg utenfor på noe vis i denne klassen. Han følte at han greide seg på lik linje med de andre, selv om han ikke var sammen med dem hver dag i uka. Han følte et faglig fellesskap, og var også med på aktiviteter sammen med de andre på fritida.

Informanten begynte på en skole for døve- og tunghørte, i en liten klasse på videregående. Han brukte fortsatt stemme og munnavlesing for å gjøre seg forstått og for å forstå. Informanten begynte å lære seg tegnspråk i fjor, og har både døve og hørende venner. Han uttrykker ingen problemer knyttet til å være hverken helt døv, eller ikke-hørende.

4.4.2.1. Resultater av undersøkelsene

Leseundersøkelsen

Lars angir at han har lest ca. 50 bøker i løpet av det siste året, og liker å lese mange sjangre. Han skriver at han lærte seg å lese da han var 5-6 år.

Leseprøven - lesehastighet og forståelse

Informanten har en standardskåre på 54 på lesehastighet og har 91,5 % riktige svar på svaralternativene som er gitt underveis. Han har en standardskåre på 57 på leseforståelse.

Med dette resultatet ligger han i det høyeste sjiktet på både lesehastighet - og forståelse innenfor normalfordelings-kurva. I mitt materiale scorer han nest høyest på lesehastighet, og ligger på en tredjeplass når det gjelder leseforståelse.

Skriveoppgaven

Lars er en kandidat som får sensorene til å gi karakterer mellom en sterk firer, og en dårlig treer. Dette gjør at kandidaten får et gjennomsnitt på 3/4. Sensorene er stort sett enige om at kandidaten skriver stort sett riktig, (ortografi, setningsbygging) selv om han har noen tilløp til å uttrykke seg på en uklar måte. Sensorene er enige om at Lars har en tanke bak teksten, et budskap, men de skiller seg i vurderinga hvor godt han får fram dette budskapet. Informanten ligger på en sjetteplass på skriveprøven.

4.4.2.2. Refleksjon: Lars

Lars er en av de beste leserne i materialet mitt, og ligger i det øvre delen av midtsjiktet når det gjelder skriveprøven.

Informanten har ikke brukt tegn som støtte til tale eller tegnspråk-norsk i løpet av oppveksten, sjøl om han har vært svært tunghørt. Likevel skårer han så bra som han gjør på både lese- og skriveprøven

Det er også her relevant å stille spørsmål om informanten kunne kommet lenger på lese- og skriveområdet hvis han hadde brukt tegnbasert kommunikasjon fra barndommen.

Det som er framtrede med denne informanten er at han har hatt mange omsorgspersoner rundt seg som han har kommunisert på ordentlig med, og hvor det har vært mye fellesskap rundt lesing og skriving. Lars har etter mi mening vært med i det Smith betegner som "The literacy club". Han er vokst opp i et hjem hvor bøker og lesing var en del av hverdagen, og som han ble en del av. I tillegg forteller han om et skolemiljø hvor han ikke følte seg utenfor, men var en del av det sosiale fellesskapet. Han gikk i en liten klasse, hvor broren og andre kamerater gikk sammen med han. Dette var ingen B-klasse, noe som sannsynligvis har gitt Lars et positivt sjølbilde, som han har profitert på faglig og sosialt.

4.4.2.3 Oppsummering informant 2

I forhold til hypotesene jeg har lagt til grunn, er denne informanten et eksempel på at han er en god leser og skriver, selv om han i hovedsak ikke har benytta seg av tegnbasert kommunikasjon. H1 stemmer ikke i forhold til denne informanten.

Denne informanten har hatt mye fellesskap rundt lesing og skriving i barndommen med omsorgspersoner, søsken og jevnaldrende. H2 stemmer meget bra i forhold til Lars.

4.4.3. Informant 3 Bernt

Bernt oppfatter seg sjøl som døv, og svarer i leseundersøkelsen at han er født døv. Med høreapparat kunne han høre moras stemme i telefonen, dørklokka, telefonen og trafikk.

Fra den rekonstruerende skrivinga framhever Bernt at han før han var sju år hadde søstera hans lært han hvordan han skulle skrive: "TIL MAMMA FRA BERNT og TIL PAPPA FRA BERNT". Fra 1.klasse på skolen for hørselshemmede husker informanten at han fikk ei bok med svake prikker i. Når han tegnet over prikkene, ble det bokstaver. Han syntes det var morsomt å "herme" etter bokstavene. Da han var 10 år gammel skriver han at han skrev ordentlige brev til farfar og farmor. Brevene inneholdt ønskeliste til jul, og han skriver at både farmor og farfar ble sjokkert og imponert over hvor flink han var til å skrive. De ga han positiv respons, og det førte til at han skrev flere brev til familien sin. Bernt skriver at mora

hans skrev så nydelig på et kort han fikk fra henne. Da forsto han at han kunne lese hva mora skrev til han og han ble veldig glad. Da var han nesten 9 år.

Da klassen hans dro til biblioteket for å låne bøker, valgte han tekster som var lette å forstå, og med mange bilder. Han syntes innholdet i bøkene var interessant, og lånte etter hvert flere bøker. Læreren hans påpekte at han gjorde så mange feil, og han ble irritert på læreren. Dette førte til at han mista lysten til å skrive. Han var fortsatt interessert i å lese, og etter hvert når han ble større kom interessen for å lære og skrive tilbake.

Fra minneskrivinga forteller informanten om en skoletime som han husker spesielt godt fra 8-9-års alderen. Elevene satt i hestesko, og læreren lukta godt og hadde fine klær på seg. Læreren fortalte om Robinson Crusoe på tegnspråk, samtidig som hun viste bilder. Informanten skriver at han levde seg helt inn i fortellinga, og at både han og resten av klassen ble sure da læreren ville ta en pause. De ble imidlertid enige om at hun skulle fortelle ferdig historia. Informanten forteller at denne historia førte til mange diskusjoner i klassen.

På spørsmål fra meg forteller Bernt at han var stum til han var to år. Hjemme brukte foreldrene imidlertid noen naturlige tegn. Fra han var 4 år begynte mor og far på tegnspråkkurs. Mora var flink til å bruke tegn, mens faren glemte tegnene med en gang. Begge søstrene lærte seg tegn. Informanten begynte tidlig på skole for hørselshemmede, og de hjemme glemte tegnene de hadde lært. Han brukte stemmen noe da han var hjemme, men bare til dem som forsto hva han sa.

Han skriver også at han gikk noen uker hvert år på barnehage for døve barn på et annet sted enn hjemlassen. Han forteller at han syntes dette var grusomt. Han husker at nattevaktene var strenge, og at han ikke fikk lov til å gå på do. På denne barnehagen brukte ikke personalet tegn. De fikk ikke lov til det. De døve barna som var der brukte imidlertid tegn seg i mellom. De utvikla et eget språk.

Bernt begynte på en hørende skole i hjemmemiljøet. Det betegner han som mislykka. Det var flere han kjente i klassen han begynte i. Han hadde imidlertid ingen tolk, og han forteller at han hata taletreninga. Han husker at læreren en gang tok han hardt i øret fordi han ikke var interessert i det som foregikk på skolen.

Han begynte på en skole for hørselshemmede, og der var det mange han kjente fra barnehagetida. Der følte han samhörighet, og der brukte barna tegnspråk når de kommuniserte med hverandre. Informanten likte imidlertid ikke undervisninga ved skolen som var basert på taletrening og drill. I denne tida sendte han mange brev til søstera si som hadde lært han å skrive: "Til mamma fra Bernt". Ellers skrev han brev og kort til andre nære slektninger.

Bernt har i dag best kontakt med døve, men har noen hørende venner fra hjemlassen sin.

4.4.3.1. Resultater fra undersøkelsene

Leseundersøkelsen

Informanten svarer på spørsmål i leseundersøkelsen at han eier ca. 50 bøker, og at han lærte seg å lese da han var ca. 8 år gammel. Han sier at han har lest 4-5 bøker i løpet av det siste året. Bernt liker å lese både skjønnlitteratur og sakprosa. Her nevner han spesielt *Titanic*, historiske bøker og bøker om naturkatastrofer. Han har lest *Titanic* flere ganger i voksen alder.

Leseprøven hastighet og forståelse

Bernt har en standardskåre på lesehastighet på 33, og har 20% riktige svar på alternativene som skulle velges underveis. Han har en standardskåre på leseforståelsen på 28,5.

Informanten ligger klart under en akseptabel standardskåre mellom 40 - 60 på lesehastighet og forståelse. Han scorer også under det akseptable nivået på svaralternativene underveis på lesehastighets-delen. Akseptabel score her er minimum 60%, mens Bernt har 20% riktige svar.

Informanten ligger i et sjikt blant de 16% svakeste i utvalget i forhold til standardskåren. Blant mine informanter er han blant de tre svakeste.

Skriveundersøkelsen

Selv om sensorene her ser ut til å være enige om at informantens tekst er språklig svak, spesielt når det gjelder syntaks, er alle enige om at teksten kommuniserer godt med mottaker, og er engasjert. Karaktersettinga er imidlertid samstemt, og alle gir 3 på denne oppgaven.

4.4.3.2. Refleksjon Bernt

Bernt er blant de dårligste leserne i materialet mitt, men ligger i midtsjiktet på skriveprøven. Dette kan virke litt rart, men det kan ha sammenheng med at leseprøven er en standardprøve som ikke er lagt opp i forhold til målgruppa mi. Resultatet fra leseprøven står i kontrast til Bernts egenopplevelse av å lese. I leseundersøkelsen angir han at han har lest flere bøker i løpet av det siste året. I den rekonstruerende skriveundersøkelsen uttrykker han eksplisitt at han liker å lese. Her kan det stilles spørsmål ved validiteten til leseprøven.

Oppgaven som informanten valgte på skriveprøven var: "En 3. klasse på videregående har sendt en henvendelse til døveforeninga i Trondheim hvor de spør om å få besøk av en person fra døvemiljøet. Du får oppdraget. Ungdommene er nysgjerrige på å få vite hvordan det er å være døv i en hørende verden. Hva sier du? Skriv manuskript for innlegget ditt".

Dette er en oppgave det er lett for døve å identifisere seg med. Bernt scorer som tidligere nevnt spesielt på engasjementet i teksten, og at han kommuniserer med mottaker. Dette er et område han vet mye om, og han greier derfor å skrive en bra tekst.

Det er interessant å se at denne informanten som har vært døv siden fødselen, og har hatt lite stimulerende tegnspråk-miljø rundt seg i barndommen, greier å få et såpass bra resultat på skriveprøven. Dette velger jeg å tro også har sammenheng med at han har vært med i et skrivefelleskap med nære omsorgspersoner fra barndommen, som har gitt han respons på tidlig skriving. Fra den rekonstruerende skrivinga framhever Bernt at han før han var sju år hadde søstera hans lært ham hvordan han skulle skrive: "TIL MAMMA FRA BERNT og TIL PAPPA FRA BERNT". Da han var 10 år gammel skriver han at han skrev ordentlige brev til farfar og farmor. Brevet inneholdt ei ønskeliste til jul, og han skriver at både farmor og farfar ble sjokkert og imponert over hvor flink han var til å skrive. De ga han positiv respons, og det førte til at han skrev flere brev til familien sin.

Han uttrykker sjøl at han på skolen for hørselshemmede ble utsatt for mye språklig drill. Han er i dag en utmerka tegnspråk-bruker, og har på tross av at han fra lærere har fått mye motgang, et positivt syn på lesing. Han uttrykker at han har glede av å lese bøker innafor områder han er interessert i. I tillegg har han skriveglede, som kommer til uttrykk i teksten på skrive-

prøven. Bernt er en av dem som eksplisitt uttrykker i den rekonstruerende skriveundersøkelsen at han husker når han første gang skrev en "til-fra-tekst". Han er en av dem som har brukt skriving på ordentlig gjennom brevskriving til mor/far og besteforeldre. Dette husker han også.

4.4.3.3. Oppsummering informant 3

Denne informanten må ut fra undersøkelsene i mitt materiale sies å være en meget dårlig leser og en middels skriver, selv om han i hovedsak har benytta seg av tegnbasert kommunikasjon i barndommen. H1 stemmer ikke når det gjelder denne informanten.

I forhold til H2 kommer denne informanten bra ut. Han er en av dem som i mitt materiale har brukt skriving på ordentlig gjennom brevskriving, og han husker spesielt på den første til-fra teksten han skrev. Informanten har ellers hatt lite fellesskap rundt lesing og skriving. Resultatene fra leseprøvene samla sett er for dårlig til at H2 stemmer i forhold til denne informanten.

4.4.4. Informant 4: Hilde

Informanten er døv, men sier at hun kan skjelne mellom høye og lave lyder hvis hun har på seg høreapparat.

Hilde forteller at mor laga en perm når hun var lita. I denne permen hadde hun laga tegninger av leiligheten de bodde i og av tingene og personene. Denne permen samtalte de rundt - ikke på tegnspråk, men med hjemmelaga tegn. Informanten skriver i den rekonstruerende skriveundersøkelsen at denne permen var både fargerik og visuell. Den bidro til å øke språkforståelsen hennes, noe som førte til at hun raskt lærte seg å lese like bra som den hørende broren sin som var ca. 3,5 år eldre enn henne. Hun konkurrerte med broren, samtidig som han også hjalp henne med matematikken.

Informanten forteller at hun gikk i døvebarnehage, hvor det ble både brukt tegnspråk og talespråk. Dette skapte konflikter i personalgruppa, hvor det var uenigheter i synet på bruk av tegnspråk/talt språk.

Foreldrene til informanten var positiv til tegnspråk, og hun husker at de reiste til Ål på tegnspråkkurs da hun var forholdsvis lita. Dette var såpass kontroversielt at ingen måtte få vite at de hadde vært der.

Hilde skriver at hun likte seg godt på døveskolen som hun begynte på da hun var 6 år gammel. Hun forteller at barna på skolen brukte tegnspråk, og at hun fikk en flink lærer i norsk som kunne tegnspråk. Informanten syntes at hun utvikla språket sitt, både norsk og tegnspråk-norsk. Hun sier at hun ble flinkere til å kommunisere. Hun forteller at det var vanlig å gjøre lekser sammen på døveskolen. Dette har informanten positive minner fra. Samarbeidet om leksene var i ei lita gruppe, og informanten husker bl.a. at hun hjalp andre elever.

Informanten gikk integrert med hørende på ungdomsskolen. Hilde gikk seinere på Ål folkehøgskole, hvor døve og hørende gikk sammen. Hun fikk to hørende venninner her. Dette vennskapet følte hun som likeverdige. Hun har i dag både hørende og døve venner.

Hun uttrykker at hun er fornøyd med skrive- og lesenivået hun har.

4.4.4.1. Resultater av undersøkelsene

Leseundersøkelsen

Fra leseundersøkelsen går det fram at hun eier ca. 70 bøker, og at hun har lest ca. 19 bøker i løpet av de siste 12 månedene. Informanten liker å lese forskjellige sjangre, og nevner blader og noen bøker som hun har lest flere ganger. Informanten sier at hun lærte seg å lese i 6-årsalderen.

Leseprøven

Informanten har en standardskåre på lesehastigheten på 53,8 og 55,3 på leseforståelsen. Hun har 64% riktige svar på svaralternativene under lesehastighetsdelen. Disse resultatene viser at informanten ligger i det øvre sjiktet av normalfordelingskurva både når det gjelder lesehastighet og forståelse.

Skriveprøven

Sensorene er stort sett enige om at denne teksten er engasjert og kommuniserer. Teksten trekkes endel på grunn av språklige feil. Karakteren ligger mellom 3/4. Hun ligger i den øvre delen av midtsjiktet i utvalget mitt med denne karakteren.

4.4.4.2. Refleksjon: Hilde

Hilde ligger i den øvre delen av midtsjiktet på skriveprøven sammenlikna med de andre informantene i materialet mitt, men hun er blant de fem beste på leseprøven. Dette er et veldig bra resultat siden hun har vært døv siden fødselen.

Denne informanten er oppvokst i et miljø hvor tegnbasert kommunikasjon har vært i bruk siden hun ble født. Det har hele tida vært ei positiv holdning til tegnspråk fra foreldrenes side, skjønt informanten forteller om at det var stridigheter blant personalet på barnehagen om bruken av tegnspråk var riktig.

Informanten har gode minner knytta til norsk fra døveskolen. Hun nevner spesielt norsk-læreren som kunne tegnspråk, som et positivt forbilde. Denne læreren drev med tospråklig undervisning. Informanten sier at hun utvikla seg både i tegnspråk og norsk.

Informanten forteller om flere positive fellesskap rundt kommunikasjon - muntlig og skriftlig med mor, bror og klassekamerater.

4.4.4.3. Oppsummering informant 4

Hilde har brukt tegnbasert kommunikasjon siden hun var lita, og har hatt tegnspråk-miljø rundt seg hjemme, på barnehage og seinere på døveskolen. Hilde er ut i fra mine undersøkelser både en god leser og skriver. H1 stemmer i forhold til denne informanten.

Informanten har hatt mye fellesskap rundt lesing og skriving hjemme (mor og eldre bror) og seinere på døveskolen. H2 stemmer i forhold til denne informanten.

4.4.5. Informant 5: Nils

Nils er født døv og sier at han kunne oppfatte navnet sitt med ved hjelp av hørselsresten han hadde. Nils forteller at det var ei positiv holdning til bruk av tegnspråk hjemme. Begge foreldrene kunne tegnspråk - norsk, i tillegg til at besteforeldrene som informanten var mye

sammen med da han var liten, også kunne en del tegn. Informanten hadde også ei tante som kunne tegnspråk - norsk, og som var fem år eldre enn han. Informanten gikk i døvebarnehage, hvor det ble brukt tegn. Han fikk også taletrening hos audiopedagog. På skolen lærte alle i klassen hans tegn. Mora hans var tolk for han på barneskolen.

Informanten forteller om sin første skriveopplevelse sammen med tanta si. Han var da 6 år, og han fulgte med når hun gjorde lekser. Hun ga han et par ark, og sa at han kunne skrive noe siden han virka så ivrig. Han fant ei penn, og skrev to sider fulle med Æ og Å. Tanta ble i følge informanten mektig imponert, og viste mesterverket til mora, som også ble veldig stolt over produktet.

Nils skriver også i den rekonstruerende skriveundersøkelsen sin at han husker spesielt godt at han skrev brev til bestefar og tanta si når han var på ferie. Han husker aller best at han skrev navnet sitt på kortet.

Informanten forteller at han gikk i en liten klasse med 11 elever i 1-3 klasse. Denne klassen var "tilpassa" Nils på den måten at elevene som gikk der var barn som han kjente fra før. Informanten skriver i den rekonstruerende skriveundersøkelsen at det var forståelse for at han trengte et trygt miljø rundt seg. Han trivdes veldig bra på skolen de første åra. Han var sammen med alle i klassen, men han hadde spesiell god kontakt med tre av dem som gikk i klassen, også på fritida. Dette var to gutter, og ei jente som han også var barndomskjæreste med. Nils forteller i de rekonstruerende skriveundersøkelsen at han ofte var med barndomskjæresten hjem, og at de lekte og gjorde lekser sammen. Han husker også at hun leste bøker for han. Nils skriver også at han gjorde lekser sammen med kameratene sine hjemme hos dem. Han forteller at disse kameratene kom ofte på besøk, og det sier han var et tegn på at de likte å være sammen med han. I løpet av de tre første årene på skolen skriver Nils at han følte at han var like god som de andre i klassen. Han skriver også at han har hatt stor nytte av å kommunisere med hørende på en annen form for tegnspråk, som var oppbygd slik det norske språket er.

Nils skriver at hans mor ville at han skulle begynne på døveskole etter tre år på hørende skole. På døveskolen begynte han i 5. klasse. Han syntes det var positivt å komme i et tegnspråkmiljø. Faglig sier han at han fikk lite utfordringer og at han ble lite motivert til å jobbe med skolearbeid. Skriveferdighetene ble dårligere.

Informanten synes at han har utvikla seg mye som skriver i løpet av de to åra han har gått på et høgere lærested. Dette tilskriver han den gode norsklæreren mye av æra for, fordi har vært flink til å gi gode og utfyllende kommentarer på tekstene han har skrevet.

Informanten ser på seg sjøl som en bra skriver i dag, og skriver i den rekonstruerende skriveundersøkelsen at mye av grunnlaget og evne til å kommunisere skriftlig og muntlig ble lagt i de første tre årene i integrert klasse på hørende skole.

4.4.5.1. Resultater fra undersøkelsene

Leseundersøkelse

Informanten skriver at han eier ca. 5 bøker, og at han ikke har lest noe annet enn skolebøker det siste året. Informanten nevner få sjangre han liker å lese. Han svarer negativt på om han har lest noen bøker om igjen. Han skriver at han lærte seg å lese da han var ca. 6-7 år.

Leseprøven - hastighet og forståelse

Nils har en standardskåre på 49,8 på lesehastighet, og har 63,6% riktige svar på alternativene som skulle velges underveis. Han har en standardskåre på 55,3 på leseforståelsen.

Informanten ligger godt innfor et akseptabelt nivå når det gjelder lesehastighet og leseforståelse. Når det gjelder leseforståelsen, ligger Nils på det høyeste sjiktet innfor normalfordelingskurva. Sammenlikna med de andre informantene mine ligger han i midtsjiktet når det gjelder lesehastighet, og blant de tre beste på resultatene av leseforståelsen.

Skriveoppgaven

Selv om sensorene er ganske uenige i vurderinga av teksten hans, gir fire av fem en firer på besvarelsen.

Sensorene er imidlertid enige om at dette er en kandidat som har lite språkfeil, og tildels er det enighet om at han har et godt ordforråd. På innholdssida spriker vurderingene fra at teksten mangler engasjement og budskap, til at den fungerer fordi eleven kjenner emnet han skriver om og er engasjert.

4.4.5.2. Refleksjon Nils

Nils er blant de fem beste skriverne i materielt mitt, og han skårer også blant de beste på leseforståelse i leseprøven.

Dette er et litt oppsiktsvekkende resultat, siden informanten er født døv. Jeg merker meg at han er oppvokst i et miljø som har vært positiv til tegn og tegnspråk. Dette miljøet har bestått av mor, far, besteforeldre, tante og klassekamerater av begge kjønn. Informanten har mange positive skrive- og leseminner å vise til sammen med andre. Spesielt skrivefellesskapet han forteller om sammen med tanta si, er etter min mening et eksempel på det Frank Smith snakker om som "the literacy club". Han var da 6 år da han fulgte med når hun gjorde lekser. Hun ga han et par ark, og sa at han kunne skrive noe, siden han virka så ivrig. Han fant ei penn, og skrev to sider fulle med Æ og Å. Tanta ble i følge informanten mektig imponert, og viste mesterverket til mora, som også ble veldig stolt over produktet. Dette gjorde inntrykk på han.

Han husker også spesielt godt på at han sendte kort til tante og bestefar da han var på ferie. Dette er kommunikasjon på ordentlig som Lorentzen(1995) mener er veldig viktig for barn å utvikle så tidlig som mulig for å bli gode skrivere.

Ellers virker det som jevnaldrende i klassen også har vært en slags "literacy club". De har gjort lekser sammen og barnekjæresten leste for han. Det er imidlertid verdt å merke seg at informanten legger vekt på at han ble godtatt som medlem av "klubben". Han hadde inntrykk av at de hørende barna trivdes i hans selskap, og han hadde ikke noe følelse av at han var annerledes enn de andre.

Skolen laget et opplegg rundt informanten som tok utgangspunkt i trygghet. Det ble oppretta en mindre klasse hvor flere barndomsvenner av informanten gikk. Dette var et tiltak som ikke fungerte som stigmatisering, men et opplegg som både informanten og de hørende barna dro veksler på. Mange av dem lærte mange tegn ved å gå i klassen til Nils. Informanten har brukt mye tegnspråk - norsk i oppveksten.

4.4.5.3. Oppsummering informant 5

Informanten er en meget god leser og skriver ut fra mitt materiale, og Nils har brukt tegnspråk-norsk sammen med mye annen tegnbasert kommunikasjon. H1 stemmer i forhold til denne informanten.

Informanten har hatt mye fellesskap rundt lesing og skriving i barndommen. Dette gjelder både nære omsorgspersoner, søsken, slektninger, venninner og kamerater. H2 stemmer meget bra i forhold til denne informanten.

4.4.6 Informant 6: Elin

Informanten har vært døv siden fødselen og har ingen hørselsrest nå.

I den rekonstruerende skriveundersøkelsen sin forteller informanten at hun og mora satt ved kjøkkenbordet, det lukta "bakst" på kjøkkenet, og de to satt sammen og skrev navnet til informanten. Hun forteller at det var et enhåndsalfabet som hang på kjøleskapet. Dette lærte hun seg å stave som 4-åring. Elin forteller at mora ikke kommuniserte noe særlig med henne på tegn, derfor valgte hun å lese i stedet for å uttrykke seg muntlig når hun var hjemme.

Elin forteller at hun begynte på barnehage for hørselshemma. Dit måtte hun fraktes i bil, og i den samme bilen var det også med barn som var psykisk utviklingshemma. På barnehagen ble det brukt tegn, og hun husker at det var en del skriving i forbindelse med bruk av bilder og tegn. Informanten sier at hun ikke hadde noen venner som hun knytta seg til på barnehagen. Hun var mest sammen med assistentene. Hun skriver at hun hata å bruke høreapparat, fordi dette hang så tungt på brystet. Hun husker at hun demonterte delene, og gjømte dem på forskjellige steder. På barnehagen måtte hun imidlertid bruke høreapparatet.

Hun begynte på døveskole og i klassen var hun alene som jente. Læreren som brukte noe tegn, fikk sjokk da hun oppdaga at Elin kunne lese og skrive. Utfordringene på skolen ble ikke så store for informanten de første årene, hun hadde lært det meste fra før.

Fordi hun var flinkere enn de andre guttene i klassen, ble hun mobba nesten hver dag i 8. år på skolen. Elin skriver i den rekonstruerende skriveundersøkelsen sin at de andre elevene var sjalu på henne fordi hun var flinkest i klassen.

På døveskolen bodde hun på internat og hun sier at hun trivdes der, selv om det var strenge regler. På spørsmål om hun hadde noe faglig eller sosialt fellesskap her, svarer hun at hun hjalp de yngste med lekser. På døveskolen skrev hun brev til foreldrene og ei kusine. Hun hadde ei god venninne på hjemstedet. De skrev lapper til hverandre når de kommuniserte.

Informanten synes hun har utvikla seg som skriver etter at hun begynte på et høgere lærested. Hun roser norsklæreren som hun har hatt, og synes hun har blitt flinkere til å skrive.

4.4.6.1. Resultater fra undersøkelsene

Leseundersøkelsen

Denne informanten sier at hun leser mye, og at hun alltid har gjort det. Hun skriver at hun eier ca. 70 - 80 bøker, og at hun har lest ca. 40 bøker i løpet av det siste året. Elin sier at hun

begynte å lese som 5-6 åring, og at hun leste sin første bok da hun var ca. 8 år. Informanten leser mange forskjellige sjangre, og har lest flere bøker om igjen i voksen alder.

Leseprøven

Informanten har en standardskåre på lesehastighet på 33.000, og har 80% riktige svar på det hun har lest. Lesehastigheten ligger under grensa til det som regnes som akseptabelt.

Informanten ligger imidlertid langt over grensa for det akseptable når det gjelder antall riktige svar på det hun har lest. Når det gjelder leseforståelse, skårer hun 40,304. Dette ligger akkurat på grensa til det som regnes innafor det normale nivået på denne prøven.

Skriveprøve

Tre sensorer gir karakteren 3 på skriveoppgaven, mens to gir karakteren 2. Dette resultatet gjør at informanten er blant de tre dårligste på denne delen av undersøkelsene i materialet. Sensorene peker på at besvarelsen er lite presis i forhold til oppgaven og hemmes av dårlig struktur, en del språklige feil og uklare uttrykk. Flere nevner imidlertid at teksten er engasjert, og at kandidaten har et godt ordforråd.

4.4.6.2. Refleksjon informant 6

Det virker som Elin ikke har hatt så mye fellesskap rundt seg som har akseptert og brukt tegn. Hun forteller lite i minnene sine om fellesskap rundt lesing og skriving. Hun skriver at hun flykta inn i bokenes verden, fordi mora ikke kunne kommunisere med henne på tegn.

Hun var tydeligvis en flink elev da hun begynte på skolen, men ble iflg. henne sjøl undervurdert av læreren på døveskolen, og mobbet av de andre guttene i klassen fordi hun var så flink. Hun forteller at hun hjalp de yngre elevene med lekser da hun gikk på døveskolen. Hun brevvekslet også med ei hørende kusine da hun gikk på skolen og med nære slektninger.

Selv om denne informanten skårer dårlig på leseprøven, er det åpenbart at hun leser mye, og at hun liker å lese. Her kan det stilles spørsmål ved validiteten på leseprøven.

4.4.6.3. Oppsummering informant 6

Denne informanten ligger under middels når det gjelder resultatene på lese- og skriveprøven. Hun har stort sett brukt tegnspråk - norsk i barndommen. H1 stemmer ikke i forhold til denne informanten.

Informanten forteller lite om lese- og skrivefellesskap i barndommen som har vært positivt for henne. H2 stemmer i forhold til denne informanten, fordi hun skårer "dårlig" på både lese- og skriveprøven, og ikke kan vise noe lese- og skrivefellesskap i den rekonstruerende skriveundersøkelsen.

4.4.7. Informant 7: Terje

Terje regner seg sjøl som tunghørt selv om han har en veldig liten hørselsrest. Han har vært i stand til å høre høy lyd og bass-lyd. I tillegg til munnnavlesing har han greidd å oppfatte samtaler med hørende.

Terje forteller at ingen i hans nærmiljø brukte tegn da han var liten. Dette gjaldt mor, far søsken eller lærere. Han kommuniserte via hørselsrest og munnnavlesing. Informanten har ingen eksplisitte minner å fortelle om som er positive til lesing og skriving. Han husker at

mora hjalp han med stilskriving, ellers uttrykker han at det var lite stimulering hjemme når det gjaldt skriving knytta til f.eks. leiking. Fellesskapet han beskriver som positivt er aktiviteter som fotball og annen uteleik. Ellers sier han at broren og han gjorde matematikkleker sammen. Informanten gikk i en hørselshemma klasse på en hørende skole, og han forteller at han ikke likte å bruke høreapparat. Han forteller at han leste for det meste når han var for seg sjøl.

Terje har seinere stort sett gått på skoler hvor det ikke har vært et tegnspråkmiljø. I dag bruker informanten mest tegnspråk, når han ikke er hjemme på besøk hos familien sin.

4.4.7.1. Resultater av undersøkelsene

Leseundersøkelsen

Informanten sier at han eier ca. 50 bøker, og at han har lest ca. 10-20 bøker i løpet av de siste 12 månedene. Han sier at han liker å lese bøker som tar opp filosofiske emner, og noen av disse har han lest om igjen i voksen alder. Han lærte seg å lese da han var ca. 7 år.

Leseprøven

Informanten har en standardskåre på 43.000 på lesehastighet, og dette er et resultat som er akseptabelt, men i nedre sjiktet innafor det normale området. Han har 66,7 % riktige svar på alternativene som skulle svares på underveis i teksten. Dette ligger klart over det akseptable nivået, som er 50 %. Når det gjelder leseforståelse, så har informanten en standardskåre på 57.037. Dette resultatet ligger i et øvre sjiktet av det akseptable nivået. Kandidaten må sies ut fra denne prøven å være en god leser.

Skriveprøven

Denne informanten får karakteren fire hos tre sensorer, karakteren 5 hos en, og karakteren tre hos en sensor. Dette blir en gjennomsnittskarakter på 4. Informanten får god respons på at han viser at han er engasjert i det han skriver om, og at man har gode kunnskaper om emnet. Oppgaven preges imidlertid for mye av beskrivelse, og lite svar på problemstillingene som er en del av oppgaven. På den negative sia nevner flere av sensorene at informanten har språklige feil som trekker noe ned.

4.4.7.2. Refleksjon informant 7

Selv om Terje har hatt en hørselsrest i barndommen og seinere som han har dratt nytte av, er det litt oppsiktsvekkende at han kommer så bra ut på både lese- og skriveprøven. Informanten er en av dem i mitt materiale som ikke har noen positive erfaringer å vise til når det gjelder fellesskap rundt lesing og skriving med personer i nærmiljøet i barndommen. Han har heller ikke vært i et miljø i barndommen hvor det ble brukt tegnbasert kommunikasjon.

4.4.7.3. Oppsummering informant 7

Denne informanten er en god leser og skriver i følge mitt materiale. Han har i hovedsak ikke brukt tegnbasert kommunikasjon i barndommen. H1 stemmer ikke i forhold til denne informanten.

Terje beskriver ikke noe lese- eller skrivefellesskap i barndommen i den rekonstruerende skriveundersøkelsen. H2 stemmer derfor ikke i forhold til denne informanten

4.4.8. Informant 8: Olav

Informanten oppfatter seg som døv og svarer negativt på om han noen gang har hatt en hørselsrest. Olav skriver at han var 20 mnd. da han ble døv.

Olav forteller i den rekonstruerende skrivninga si at han kommer fra en liten by hvor han vokste opp i et hus sammen med foreldre, søsken og besteforeldre. Barnehage og skole lå ca. 150 - 200 m unna barndomshjemmet, og bestekameraten bodde like ved. Informanten forteller at han ikke likte seg spesielt godt på barnehagen. Han skriver bl.a. dette om sine minner fra barnehagen:

"Barnehagen var midt på treet for meg - de ansatte hadde jeg liten sans for. Av og til kom det damer med lilla klær, brune skinn-støvletter og speil og fjær og masse skrot. De skulle lære meg å prate eller noe sånt, men jeg avskydde det - følte at de behandlet meg som en idiot. En dag kom det en dame som skilte seg ut; hun tok meg med til barneskolen, lånte et klasserom der hvor vi kunne sitte. Det hadde jeg sans for. Tjuvstarta med lesing, matte etc, og pratet og diskuterte alt mulig med henne. Følte at jeg lærte , og ville lære mer også. Det vesentlige, tror jeg, var at hun tok meg på alvor, selv om jeg var for liten til å skjønne at dette var grunnen til at jeg likte timene hennes."

Olav forteller at da han begynte i 1. klasse greidde foreldrene og førskolelæreren å få til en klasse med 7-8 elever, hvor også bestekameraten hans begynte. Den tidligere læreren til Olav ble klasseforstanderen til denne klassen. Informanten forteller at han likte å konkurrere med en av de skoleflinke i klassen. Dette gjaldt både karakterer, og på å bli først ferdig med alle oppgavene i matematikkboka. Han skriver at han husker spesielt da klasseforstanderen måtte vekk ett år da han gikk i 2. klasse. Vikaren de fikk kunne tegnspråk, men det fungerte ikke.

Den faste læreren kom tilbake i 3. klasse, og han forteller at han hadde henne som lærer og seinere som tolk og støttelærer til han gikk ut videregående skole. Den tidligere klasseforstanderen ble mer og mer tolk, men han forteller at de gikk fortsatt ut for å øve uttale i engelsk og tysk på videregående. De øvde imidlertid aldri på norsk uttale.

Olav forteller at han gjennom hele oppveksten har hatt gode hørende kamerater fra hjemmeplassen sin, og at noen fortsatt er blant hans beste kamerater. Han forteller ikke om noen ubehagelige opplevelser fra oppveksten sin. På spørsmål fra meg om han noen ganger følte seg utenfor, tenkte han seg litt om, og svarte at han kunne huske at han hadde noen kommunikasjonsproblemer i barnehagen. Han var med i slossing en gang i uka.

Informanten skriver at både mor og far var svært bevisst på språkutviklinga hans. Foreldrene var bevisst på at de skulle snakke bokmål til Olav, med tegn støtte. Dette tror Olav har hjulpet han med hensyn til skriftlig norsk nå. Foreldrene meldte Olav inn i Disneys bokklubb, og lot han få haugevis med Hardy-guttbøker. Foreldrene leste for han på senga og lærte han å lese teksting på TV. Informanten skriver at han i dag er vant med å lese alt han kommer over.

Informanten skriver at lesing for han var en behagelig affære. "Jeg kunne sitte hjemme i stua, og samtidig være med Hardy-gutta i snøstorm eller til havs eller hva det var. Snurret liksom en film i hodet, basert på det jeg leste. Også i dag er filmene på kino mye dårligere enn boka. Det man forestiller seg er mye mer riktig".

Informanten skriver at han ikke husker at han har lært alfabetet, eller og ha lært å lese og snakke.” Det har liksom alltid vært til stede, men vokst og blitt større og mer avansert med årene. Men jeg har en a-ha-opplevelse av å kunne se på et ord, og identifisere hver bokstav i ordet, huske kombinasjonen (stavinga), og så huske hva ordet representerer. Uttalen tenkte jeg aldri på: det var noe du "dekodet" ut fra ordets stavemåte på sparket mens du pratet. Altså husker jeg ord på samme måte som de ser ut på papiret. Når jeg leser, gjenkjenner jeg ordene uten å lese bokstavene - kan gjenkjenne hele setninger ut i fra form og utseende. Det tidligste jeg husker av lesing og skriving er denne følelsen av å ha språket "inni" hodet mens jeg leste gjennom Hardy-guttene, mens jeg lå på sofaen hjemme en dag det regnet ute, etter skolen.”

Olav forteller lite eller ingenting om hvordan han kommuniserte med kamerater og med andre voksne enn sine foreldre. På spørsmål fra meg om dette, fortalte han at de brukte ikke så mye tegn, de leika mye sammen. Læreren som han hadde fra førskolen kunne tegnspråk- norsk, og brukte dette i kommunikasjon med informanten. Olav husker ikke at han hadde noe spesielt lese- og skrivefelleskap med sin eldre bror som han sier var flink i engelsk.

Ellers forteller Olav at han liker å lese engelsk og tysk. For han er det nesten det samme om han leser engelsk eller norsk.

Informanten betrakter seg som døv, men mener han forstår munnavlesing godt, og uttrykker seg bra med stemme. Han er en av de få jeg ikke brukte tolk til i intervjusituasjonen, og det var etter informantens ønske.

På spørsmål fra meg om hvorfor han har blitt så god som han har blitt i norsk og andre språk, kan informantens svar oppsummeres slik;

- Foreldrene har gitt han mye stimulans. De har lest mye for han, samtidig som de har sett på han som en likeverdig samtalepartner. Foreldrene har samtalt med informanten om emner som har betydd noe - de har hatt innhold.

- Han har lært seg mye norsk gjennom bruk av tegnspråk-norsk. Dette har gjort at han har fått inn struktur og bøyningsmønsteret i norsk.

- Han har gjennom skolegangen og kommunikasjonen med læreren sin lært seg å uttrykke meninger.

4.4.8.1. Resultater fra undersøkelsene:

Leseundersøkelsen:

Olav skriver at han tror han eier ca. 250 -350 bøker, og at han har lest 10 - 15 bøker de siste 12 månedene. Informanten liker å lese all slags skjønnlitteratur, men han kan ikke huske at han har lest noen bøker flere ganger. Olav skriver at han var 5 - 6 år da han lærte å lese.

Leseprøve - hastighet og forståelse

Olav er den som skårer best i utvalget mitt når det gjelder lesehastighet og forståelse. Standardskåre på lesehastigheten ligger på 56, som er i det høyeste sjiktet av det som regnes som normal prestasjon. Informanten har imidlertid 85,7 % riktige svar på teksten han har lest, og dette er svært bra resultat. I tillegg har Olav en standardskåre på 62% på leseforståelsen. Dette resultatet ligger i det øverste sjiktet, hvor de 16% beste befinner seg.

Skriveprøven

Denne kandidaten får fra 4 til 6 fra sensorene på teksten sin, som er ei novelle. Gjennomsnittlig ligger imidlertid karakteren i overkant av 5. Denne informanten vurderes som den sterkeste i materialet. Sensorene framhever at Olav skriver en tekst som ikke har noen formelle feil, og som bruker forskjellige litterære virkemidler for å skape dynamikk og stemning i teksten.

Informanten viser gjennom det han skriver i den rekonstruerende skriveprøven at han er en meget god skriver både når det gjelder det form-messige, og innholdet. Han har ingen feil som er typisk for døve.

4.4.8.2. Refleksjon Olav:

Olav er den beste skriveren og leseren i mitt materiale. Noe av dette kan tilskrives at han hørte til han var 20 mnd, og at han da hadde utvikla den del talespråk. Han forteller en del om sosialt fellesskap med kamerater fra han var bitteliten, og at han ellers var sammen med hørende. Foreldrene var bevisst på at han skulle lære seg korrekt språk, og brukte tegnspråk - norsk. I tillegg legger Olav vekt på at foreldrene har samtalt med han om emner som har betydd noe – som har hatt et innhold. Forholdet informanten har hatt til læreren sin som seinere ble tolk for han, er veldig interessant. Her var det en kombinasjon av respekt fra lærerens side, bruk av noe tegn, og en offensiv pedagogikk. Olav legger vekt på at han både hjemme og på skolen er tatt med som en verdig samtalepartner Dette forholdet kan sammenliknes med ”The literacy club ”som jeg beskriver i 2.2.8, og med Meads ”significant others”(2.2.5). Han sier sjøl i intervjuet at dette har ført til at han har lært å uttrykke seg, og uttrykke meninger. Informanten har ellers lest mye på egen hånd.

4.4.8.3 Oppsummering informant 8

Mitt materiale viser at denne informanten er en meget god leser og skriver. Han skårer best av alle. Olav har ikke i hovedsak bruk tegnbasert kommunikasjon i barndommen. H1 stemmer derfor ikke i forhold til denne informanten.

Informanten har hatt en god del fellesskap rundt lesing og skriving fra foreldre og spesielt en lærer som seinere ble tolk for Olav på skolen. Fellesskapet har også vært muntlig meningsutveksling, hvor Olav har vært en aktiv deltaker. H2 stemmer meget bra i forhold til denne informanten.

4.4.9. Informant 9: Olaug

Olaug krysser av i leseundersøkelsen på at hun oppfatter seg som både døv og hørselshemma. Hun har hatt en hørselsrest på 85 db på venstre øre, og 90 db på høyre øre. Med hørselsresten hun hadde kunne hun ved bruk av høreapparat høre omtrent det samme som hørende. Informanten sier at hun var 18-19 år da hun tapte hørselen på høyre øre, og hadde en hørselsrest på 95 dB på det venstre øret. Med den hørselsresten hun har nå, kan hun høre basslyder, klappe-lyder (høy lyd), samtaler i telefon med høreapparat, og samtaler på TV ved hjelp av forsterkerutstyr.

I den rekonstruerende skriveundersøkelsen fortelle informanten at hun husker fra barndommen at foreldrene passa på at hun ble med dem for å hente bøker i postkassa. Det var bøker fra ”Donald Duck og Co-klubben”. Bøkene inneholdt kjente eventyr og andre fortellinger, skriver

Olaug. Hun husker at hun satt på fanget til mora si, mens de to yngre søsknene satt på hver side av mora. Hun skriver at de leste i fellesskap bok etter bok. Informanten så på bilder og lagde egne forestillinger om disse. Samtidig husker hun moras stemme som for henne virka svak og rolig.

Informanten var svært glad i å tegne. Tegningene satte fantasien i sving, og hun laga stadig nye eventyr og fortellinger som hun presenterte for søsknene sine. Informanten husker at hun syntes det var morsomt å ha forteller - rollen, men hun har også forståelse for at de to yngre søsknene av og til følte at de var tvunget til å høre på henne.

Olaug kan huske at hun var 5 år da hun skreiv navnet sitt, og da kunne hun en del av alfabetet. Foreldrene fikk beskjed fra en logoped om at de ikke skulle bruke tegn, men stemme til henne. Foreldrene hang opp lapper overalt hvor de skrev hva de enkelte tingene het. Til og med i fjøset sto det en lapp på traktoren. Informanten forteller at familien hennes spilte og sang mye da hun vokste opp. Informanten sang med, og ble ikke klar over at hun hadde en annerledes stemme enn hørende da hun sang i kirka da hun var 6 år gammel. Et barn hylte av skrekk da hun hørte stemmen til Olaug, og etter denne opplevelsen slutta hun å synge.

Informanten begynte på spesialscole for hørselhemmede og hele familien flytta seinere fra hjemstedet i nærheten av denne skolen. Olaug nekta å snakke da hun kom til denne skolen, fordi hun lengta hjem til foreldrene og søsknene sine. På spesialskolen vurderte de henne til å være språkløs. Hun lærte imidlertid mye tegnspråk av de andre elevene som hun gikk sammen med. Hun ble etter hvert svært flink i tegnspråk.

Hun forteller at hun tok taxi fram og tilbake til skolen. Denne turen tok litt tid, og hun husker at hun fikk med seg bøker på disse turene som hun leste flittig i. Hun leste også i avisene som sjåførene ofte hadde med seg. Hun husker godt da Elvis Presley døde. Da leste hun side opp og ned om begivenheten, som hun fortalte om til foreldrene sine da hun kom hjem. De ble imponert, og roste den gode undervisninga hun fikk på skolen.

Fordi informanten var urolig på skolen, innstilte fagpersonale på spesialskolen på at hun måtte flyttes opp ett trinn, eller integreres med hørende. Det ble det siste som ble gjennomført, og informanten forteller at hun nå begynte å lese mer enn tidligere. Læreren de hadde kunne litt tegnspråk, men brukte tegnene som støtte til norsken. Olaug likte ikke ene-romsundervisning og høytlesing på skolen. Læreren behandla henne som om hun var psykisk utviklingshemma. Hun likte imidlertid grammatikkundervisninga og teoritimene i musikk.

I 5.klasse husker hun at hun var med på et prosjekt om "svartedauen", og da fikk hun bruke fantasien sin. Hun skreiv ei fortelling om ei jente som levde i Jotunheimen. Denne fortellinga ble så bra at hun måtte lese den flere ganger for sine småsøsken.

Integreringa gikk forholdsvis greit de første årene. Olaug husker at hun lekte sammen med hørende barn. Da hun ble eldre, skriver hun at hun følte seg utenfor i en del sammenhenger. I alderen 9-12 år husker hun at andre hørende barn hviska, og hadde hemmeligheter som hun ikke fikk ta del i. Hun ble utsatt for mobbing, og ingen ville snakke med henne. Hun hadde venner i parallellklassen sin, men ikke i sin egen

Etter hvert mistet informanten interessen for å lese og skrive, fordi foreldrene hennes stadig vekk pirket på feilene hun gjorde. I denne perioden økte hennes misnøye med at læreren ikke

kunne tegnspråk godt nok. Frustrasjonen økte i ungdomsskolen fordi hun fikk igjen stiler som hun leverte inn fulle av røde anmerkninger. Hun skriver at hun stadig ble tatt inn i klassen, hvor læreren avslørte skrivefeilene hennes. Hun fikk ingen forklaring på tegnspråk som gjorde at hun forsto hva som kunne gjøres for å forbedre det skriftlige språket sitt.

Da hun kom på v.g.s. fikk hun mange ekstratimer i norsk, fordi de der var "forferdet" (informantens eget uttrykk) over hvor lite hun kunne. Der lurte de på hva ungdomsskolen egentlig hadde gjort for å lære informanten norsk. Olaug jobba hardt i 2. videregående, men sleit en del med angst for å lykkes.

Seinere har informanten tatt fag ved forskjellige universitet. Olaug sier at hun har følt at hun i oppveksten har falt mellom to stoler når det gjaldt den hørende og døve verden. Nå føler hun seg akseptert - hun føler seg som en av de døve, og omgås hørende på en avslappa måte.

4.4.9.1. Resultater fra undersøkelsene

Leseundersøkelsen

Informanten skriver at hun eier ca. 350 bøker, og at hun har lest ca. 25 bøker i løpet av de siste 12. månedene (mest fagbøker knytta til studier). Olaug sier at hun liker å lese fagbøker både på engelsk og norsk, spesielt innafor psykologi. Ellers liker hun å lese skjønnlitteratur: lyrikk og krim. Hun leser også faglitteratur skrevet av døve og hørende om spørsmål knytta til døve.

Olaug kan huske at hun har lest ei bok flere ganger : *Ved jomfrugraven* av J. Deaver. Hun sier at hun var 7-8 år da hun lærte seg å lese.

Leseprøven – hastighet og forståelse

Olaug har standardskåre på 40.9 på lesehastigheten, og 37,5 % på rette svar på det hun har lest. Dette viser at informanten ligger akkurat på grensa til det akseptable når det gjelder lesehastighet. Olaug har i tillegg 37,5 % riktige svar på det hun har lest. Dette resultatet ligger en god del under det som betraktes som et akseptabelt nivå på denne delen av prøven. Når det gjelder leseforståelse er standardskåren til Olaug 46,9. Dette resultatet ligger noe over det akseptable nivået på dette området.

Skriveprøven

Sensorene vurderer teksten til Olaug som en meget bra tekst. Hun får karakteren 5 hos alle. Vurderingene går ut på at teksten treffer veldig bra i forhold til oppgaven, og at informanten forteller på en engasjerende måte, og har et variert språk. Hun har få formelle feil, men bruker av og til upresise uttrykk som ikke passer helt inn i sammenhengen i teksten.

4.4.9.2. Refleksjon informant 9

Olaug er i følge mitt materiale en meget god skriver, men gjør det forholdsvis dårligere på leseprøven. Dette er et paradoks, fordi Olaug er en av dem som angir at hun har lest mest i løpet av det siste året. Olaug sier også eksplisitt i den rekonstruerende skriveundersøkelsen at hun alltid har likt å lese. Her kan det stilles spørsmål ved validiteten til leseundersøkelsen.

Når det gjelder skriveprøven ligger hun på en klar femmer, og er den nest beste i materialet mitt på denne delen av undersøkelsene. Olaug forteller om en del lese- og skrivefellesskap fra barndommen, spesielt med mor og søsken. Hun har imidlertid mange vonde minner fra oppveksten, hvor hun har følt seg mobba og misforstått. Spesialskolen for hørselshemmede som hun begynte på i barndommen var positiv for henne - hun fikk venner og lærte seg tegnbasert

kommunikasjon. Likevel fikk hun ikke de faglige utfordringene hun trengte. Hun ble integrert i hørende klasse, men det var liten forståelse for hennes situasjon fra skolens side. Hun kom i tenårene på kant med foreldrene sine fordi de var så opptatt av alle skrivefeilene hun gjorde. Olaug sier sjøl at hun har hatt identitetsproblemer. Hun har følt at hun har falt ”mellom to stoler” – det har vært vanskelig å finne seg til rette både i døvemiljø, og i hørende miljø. Som voksen synes hun dette har blitt mye bedre.

Her kan det stilles spørsmål ved om Olaugs identitetsproblemer da hun var yngre, har bidratt til at hun ikke har utvikla et mulig potensial som leser. Negativ respons på skriving fra lærere i ungdomstida og fra foreldrene fordi hun gjorde så mye ”feil”, kan også ha bidratt til at hun ikke har fått utvikla et mulig potensial når det gjelder både lesing og skriving.

4.4.9.3 Oppsummering informant 9

Informanten er ut fra undersøkelsene i mitt materiale en god leser og en meget god skriver. Hun skårer blant de to beste på skriveprøven, og ligger i midtsjiktet på leseprøven. Olaug har ikke i hovedsak brukt tegnbasert kommunikasjon i barndommen. H1 stemmer ikke i forhold til denne informanten.

Olaug forteller om en god del lese- og skrivefellesskap fra barndommen, spesielt med mor og søsken. H2 stemmer i forhold til denne informanten.

4.4.10. Informant 10: Ida

Ida svarer på spørsmålet i leseundersøkelsen om hun oppfatter seg som døv eller hørselshemma, at hun oppfatter seg som døv. Hun var 3 år da hun ble døv, og etter denne alderen hadde hun en hørselsrest hvor hun kunne kjenne igjen enkelte ord. Hun kunne også følge tekst som hun hadde foran seg mens andre leste. Ida skriver i den rekonstruerende skriveundersøkelsen at hun husker at hun likte å lese bøker, og at hun hadde mange barnebøker. Dem hun husker best er: *Polly, den lille ponnien, Kikki, den lille kyllingen, og Kasper, den lille kattungen*. Informanten likte også å lese ei bok om årstidene som inneholdt mange fine bilder. Hun var medlem i bokklubbens barn, og fikk mange bøker fra denne klubben i tillegg til fine ting og klistremerker med mariehøner på.

Hun husker spesielt en serie som hun tror het noe med "Dunderklubben". Hun var så glad i denne serien og hadde et motiv fra denne serien på yndlingsputa si. Hun tror hun ikke hadde begynt på skolen da hun var så opptatt av denne bokserien.

Hun forteller at mormor hadde en hel serie av Asbjørnsen og Moe. Disse bøkene leste hun i hver gang hun var hos henne. Ellers forteller hun at hun leste mange bøker i senga før hun skulle legge seg, og når det var dårlig vær ute. Da syntes hun at tida gikk fort. Hun leste Nancy Drew da hun lå på sykehus i to uker. Alle venninnene hadde disse bøkene, og det var "in" å lese dem. Hun husker at hun kunne sitte i timevis å lese- kapittel for kapittel. Informanten nevner også *De vergeløse* og *Ulvehunden* som bøker som har gjort inntrykk på henne i barndommen.

Ida husker ikke så mye når det gjelder skriveopplevelser fra barndommen. Hun skriver imidlertid at hun var flink i "diktat" på skolen, og at hun beherska rettskriving. Hun syntes løkkeskrift var vakkert, men læreren ga henne ikke lov til å skrive løkkeskrift. Da ble hun litt

skuffa, skriver hun. Informanten skriver at hun ikke var særlig glad i å skrive stil. Hun husker at hun grudde seg hver gang, og at det var et slit å få ferdig en stil.

I intervjuet forteller Ida at hun var veldig flink til å snakke før hun ble døv i 3-års alderen. Etter denne tid brukte foreldrene og andre hun kommuniserte med bare oralt språk. Ida munnnavleste dem hun kommuniserte med. På barnehagen, som hun betegner som "døve-barnehage", ble det brukt litt tegn, men mest tydelig tale som kunne munnnavleses. Ida begynte på integrert skole sammen med hørende. I klassen hennes var de 13 elever, og to av dem var døve (med Ida). Ida forteller at miljøet i klassen var godt. De lekte mye, og hun var med på alt: slåball, fotball osv. Hun sier at hun kommuniserte en del med de hørende i klassen, selv om det ble noe overfladisk. Hun forteller at hun og venninna som også var døv, var populære hos de andre jentene som syntes det var morsomt å være sammen med dem å leike.

Foreldrene til Ida var bevisste på å lære henne korrekt norsk. Når hun sa: "Bytte opp", retta de til "bytte om". De var også nøye med at hun brukte riktig skj-lyd der dette passa. Ida kan ikke huske at foreldrene leste så mye for henne, men faren leste mye. Hun forteller at hun både lekte og sloss med broren sin.

På ungdomsskolen ble hun og den døve venninna hennes skilt fra resten av klassen. Miljøet i den nye klassen var bra. Hun greidde å følge med faglig på ungdomsskolen, hvor de hadde to-lærersystem i hennes klasse. På videregående sier hun at hun måtte kjempe for å bli godtatt, men hun greidde også der å henge med faglig. Bestevenninna hennes begynte da på en annen skole.

Ida har i de seinere åra lært seg tegnspråk. Hun sier at hun skulle fått opplæring i tegnspråk fra hun var barn. Hun sier at hun ved å bruke tegnspråk får med seg mye mer av kommunikasjonen, og at det i tillegg er mye lettere å diskutere og argumentere.

Ida har gått fem år på universitet, og har tatt forskjellige fag. Hun sier at hun har opplevd positive studiemiljø, hvor hun har fått en egen studieassistent, som har vært veldig flink. Hun har fått notater av andre studenter, og følt at hun har vært med i et studiefellesskap. Hun sier imidlertid at hun har følt seg litt utenfor i faglige diskusjoner.

4.4.10.1. Resultater fra undersøkelsene

Leseundersøkelsen

Ida tror hun eier ca. 10 bøker, og hun svarer at hun har lest ca. 5 bøker det siste året. Hun liker å lese science fiction og vitenskapelige bøker. Hun kan huske at hun har lest bøkene *Hulebjørnens klan* flere ganger. Hun husker ikke hvor gammel hun var da hun lærte seg å lese.

Leseprøven – hastighet og forståelse

Ida har en standardskåre på 45 på lesehastigheten, og har 77,7 % riktige svar på det hun har lest. Lesehastigheten ligger ikke blant de beste i materialet mitt. På den andre sida er det tydelig at denne informanten får med seg mye av det hun leser. Antall riktige svar ligger meget høyt. Når det gjelder leseforståelse har informanten en standardskåre på 60,4. Dette er et resultat som bare 16 % av et normalutvalg oppnår på denne prøven. Ida kan ut fra denne leseprøven sies å være en leser som skårer langt over gjennomsnittet.

Skriveprøven

Sensorene er samstemte i at informanten skriver en meget bra tekst. To gir fem, og tre gir fire. Alle er enige om at informanten har et stort sett feilfritt og variert språk. Flere skriver at Ida greier å få fram stemning i teksten, og treffer på oppgaven. Andre mener imidlertid at informanten ikke løser novellesjangeren på en tilfredsstillende måte. Ida er blant de fire beste i mitt materiale på skriveprøven.

4.4.10.2. Refleksjon:

Ida er ei jente som er en av de beste leserne og skriverne i mitt materiale. Hun har tydeligvis fått med seg mye på de tre årene hun hadde en hørselsrest. I denne tida har hun sannsynligvis fått inn grunnstrukturene i det talte norske språket.

Ida har få eller ingen minner rundt lesing og skriving som er negative, som andre informanter forteller om. Hun har ikke hatt problemer med å bli likt, tvert i mot forteller hun at den døve venninna og hun var populære å være sammen med på folkeskolen. Hun forteller heller ikke om negative opplevelser knytta til lesing eller skriving på skolen. I den rekonstruerende skrivinga nevner hun eksplisitt at hun var flink i ”diktat”.

Ida kan ikke huske at foreldrene leste mye for henne, men at de drev en del taletrening med henne. Dette sier hun ingenting negativt om. Hun forteller ikke om noe skrive- eller lesefellesskap med broren sin, skjønt de både lekte og sloss sammen.

Idas bestevenninne fra folkeskolen var også døv. Disse to hadde tydeligvis et veldig godt forhold både faglig og sosialt, på skolen og i fritida. I tillegg forteller informanten at de to venninnene følte seg populære blant de andre hørende venninnene, som syntes det var morsomt å være sammen med dem.

4.4.10.3 Oppsummering informant 10

Ida er en av de fire som har gjort det best på lese- og skriveprøven i mitt materiale. Hun har ikke brukt tegnbasert kommunikasjon i barndommen. H1 stemmer ikke i forhold til denne informanten.

Informanten beskriver i den rekonstruerende lese- og skrivefellesskap med både mor, far og ei venninne. H2 stemmer i forhold til denne informanten.

4.4.11. Informant 11: Idar

Idar er født døv, og har ingen hørselsrest. Idar skriver i den rekonstruerende skriveundersøkelsen at han lærte noen bokstaver på barnehagen, og at han før han begynte på skolen kunne skrive mamma og pappa. Han skriver at han ikke husker når han begynte å lese, men det var muligens i 1. klasse. Idar skriver også at han best likte bøker med bilder, da var det lettere å forstå norsk.

På spørsmål fra meg forteller Idar at han har hatt mange hørende venner, og to hørende brødre. Han gikk i en døvebarnehage hvor det ble brukt mye tegn. Hele familien brukte tegn for å kommunisere med informanten. Idar gikk på døveskole, hvor det var fire jenter og to gutter. Han hadde en lærer som var god i tegnspråk. Norsken fungerte ganske bra, fordi han i deler av dette faget hadde en lærer som kunne tegnspråk-norsk.

Idar kan ikke huske at han hadde noe skrive- eller lesefellesskap med brødrene sine. De så på noen billedblader sammen. Mora til Idar var flink til å forklare, og hun brukte mye tegn. For kunne ikke tegnspråk, han var imidlertid mye borte på jobb.

Fra døveskolen forteller informanten at det var lite diskusjoner. Elevene satt mye en og en og gjorde skolearbeidet individuelt. Idar var mye med i idrett, og der var han god. Der greidde han å konkurrere med hørende, og han opplevde også å være bedre enn dem.

Idar forteller imidlertid at han fikk dårlig sjøtillit i forhold til norsk da han gikk på døveskolen, bl.a. fordi han fikk en del negative tilbakemeldinger fra medelever på den skriftlige norsken sin. Han var da ca. 14 år. Tilbakemeldingene har satt seg fast hos han på en negativ måte.

Informanten forteller at han synes det er lettere å bruke skriftlig norsk på teksttelefon nå enn tidligere. Det er lettere å utvikle språket sitt via teksttelefon, fordi han får respons med en gang.

4.4.11.1. Resultater fra undersøkelsene

Leseundersøkelsen

Informanten tror han eier ca. 5 bøker. Han husker ikke hvor mange bøker han har lest det siste året, men svarer at det er mest blader. På spørsmål om hvilke bøker han liker å lese, svarer han at han ikke liker å lese bøker. Han skriver at han tror han var ca. 7 -8 år da han lærte å lese.

Leseprøve - hastighet og forståelse

Informanten har en standardskåre på 36 på lesehastighet, og svarer riktig på 50% av svaralternativene som er gitt. Når det gjelder leseforståelsen, har han en standardskåre på 25,3. Dette resultatet ligger under det som regnes som akseptabelt. Informanten befinner seg i gruppa blant de 16% svakeste leserne i følge denne leseprøven. Når det gjelde leseforståelse skårer han langt under det akseptable, og er en av de to som gjør det dårligst på denne delen av undersøkelsene i mitt materiale.

Skriveprøven

Informanten får karakteren 2 fra tre sensorer, og 1 fra to sensorer. Alle er enige om at teksten er meget svak, men de som gir to legger vekt på at informanten greier å kommunisere med leser, og at han har en viss skriveglede.

4.4.11.2. Refleksjon informant 11

Idar har hele tida vært helt døv. Det er likevel rart at han ikke har blitt bedre til å lese og skrive. Han har tidlig lært tegn, og har hatt et positivt miljø rundt seg hjemme og i skolen og på barnehagen hvor kommunikasjonen i hovedsak har vært tegnbasert. Han har imidlertid noen dårlige erfaringer fra skolen, hvor medelever påpekte at han var dårlig til å skrive.

Idar forteller lite eller ingenting om skrive- og lesefellesskap med andre. Han har imidlertid mange positive minner fra felles lek og idrettsaktiviteter med hørende. Familien og naboer kommuniserte med han på tegn.

Informanten forteller imidlertid om at det var lite samarbeide mellom elevene på døveskolen, og at de satt og gjorde arbeidet sitt individuelt. Han sier at det var lite diskusjoner blant

elevene på skolen. Han nevner likevel at han syntes det gikk bra i norsk de første årene på døveskolen, bl.a. fordi han hadde en lærer som kunne tegnspråk.

Idar nevner spesielt at negativ respons på norsken hans fra medelever da han var 14 år, har bidratt til at han har fått dårlig sjøltillit når det gjelder å skrive.

4.4.11.3. Oppsummering informant 11

Idar en av de dårligste leserne og skriverne i mitt materiale. Han har i hovedsak brukt tegnbasert kommunikasjon i barndommen. Siden informanten har for dårlige resultater på lese og skriveprøven, stemmer ikke H1 i forhold til denne informanten.

Siden denne informanten har resultater fra skrive- og leseprøven som ikke tilfredsstiller kravene for å bli en god leser og skriver, og i tillegg har hatt lite fellesskap rundt skriving og lesing i barndommen, stemmer H2 i forhold til denne informanten.

4.4.12. Informant 12: Ada

Ada er født døv, og har ingen hørselsrest. Kraftige lyder kan hun imidlertid føle på kroppen. Informanten har en øyesykdom, som gjør at hun er forholdsvis synshemma. Denne sykdommen har utvikla seg i negativ retning etter hvert som hun har blitt eldre. Ada forteller i den rekonstruerende skriveundersøkelsen at hun begynte å skrive en god del da hun var ca. 12 år gammel. Da hun fikk julegaver fra familie og kjente, måtte hun skrive brev og takke for julegaven. Mor og far hjalp henne med å skrive, slik at brevene ble riktige på norsk. Ada skrev først en kladd, som foreldrene retta etterpå. Informanten tror det er derfor hun utvikla språket sitt etter hvert.

Fra Ada var ca. 13 år gammel, begynte hun å skrive dagbok hver eneste dag. Hun skreiv først en kladd, og deretter retta mor eller far språket. Informanten skriver at mor og far var svært tålmodige, samtidig følte hun at skrivinga var et press. Ada fikk mange fine positive barnebøker som foreldrene satt sammen med henne og leste. De forklarte ord og begreper og så på bilder. Informanten skriver at hun ofte var sammen med mora si i byen. Hun pekte på bussen, trikken osv., og fortalte hva det het på norsk.

Mora og Ada pleide å se på barne-TV sammen, og mor forklarte det som skjedde på skjermen, fordi programmene ikke var teksten på den tida.

Når foreldrene til informanten traff noen kjente ute i nabolaget eller i selskap, skriver Ada at hun alltid spurte foreldrene sine hva de snakka om. Mora forklarte henne det, fordi hun ikke skulle bli utenfor det sosiale fellesskapet.

Informanten skriver til slutt : "Jeg tror at det var slitsomt å ha et døvt barn".

I intervjuet forteller Ada at hun bare brukte stemme når hun kommuniserte. Hun lærte seg å tolke munnbevegelsene hos hørende. Etter hvert begynte foreldrene å bruke noe tegn. Hun var mest sammen med mora si, fordi faren var mye ute og reiste. Hun hadde lite kontakt med broren sin i barndommen, fordi han var over ni år eldre enn henne.

Informanten begynte på døveskolen, og begynte å lære tegnspråk- norsk. Hun sier at hun lærte mest med hensyn til skriving og lesing hjemme. Hun hadde ikke noe lese- eller skrivefellesskap på skolen. Hun dro hjem etter skoletid, og fikk hjelp hjemme til leksearbeid.

4.4.12.1. Resultater fra undersøkelsene

Leseundersøkelsen

Informanten tror hun eier ca. 20 bøker, og hun skriver at hun har lest to bøker i løpet av de siste månedene. Ada liker å lese skjønnlitteratur, spesielt romantiske fortellinger. Ellers liker hun å lese aviser, blader og tegneserier. Hun kan huske at hun leste ei bok om Heidi om igjen da hun var barn. Hun skriver at hun kan huske at hun lærte seg å lese (litt) da hun var ca. 6 år gammel.

Leseprøven hastighet og forståelse:

Ada har ikke fått til noe i den delen av prøven som sier noe om lesehastighet. Når det gjelder leseforståelse, har hun en standardskåre på 33,6. Dette resultatet ligger under det som er akseptabelt, og hører hjemme blant de 16 % svakeste i utvalget. Av mine informanter, er Ada den som gjør det dårligst på denne delen av undersøkelsene.

Skriveprøven

Ada får karakteren 3 fra alle sensorene. Selv om flere sensorer påpeker at informanten har en del språklige feil, blir det påpekt at teksten har flyt og kommuniserer godt med leseren. Alle sensorene ser det som negativt at Ada ikke har skrevet i sjangeren som oppgaven ba om, nemlig ei novelle.

4.4.12.2. Refleksjon:

Ada skriver mye bedre enn hun leser på undersøkelsene jeg har gjort . Jeg tror imidlertid at informanten får med seg mye mer når hun leser til vanlig, enn hun har greidd å vise gjennom denne leseprøven. For det første tror jeg hun har hatt vanskeligheter med å oppfatte hva hun skulle gjøre på den første delen av prøven. Selv om det var tolk til stede da prøven ble gjennomført, har denne informanten så store problemer med synet i tillegg at det er vanskeligere for henne å oppfatte tolking enn for andre døve. I tillegg vil jeg framheve at denne informanten legger vekt på i leseundersøkelsen at hun liker å lese, og at hun har lest en god del, og at hun leser både skjønnlitteratur og aviser. Siden Ada faktisk liker å lese, og leser både bøker og aviser, kan det stilles spørsmål ved validiteten til leseprøven. Ada forteller om lite skrive- og lese fellesskap i barndommen, utenom mor og far. Dette fellesskapet er hun positiv til, selv om hun antyder at dagbokskrivninga av og til kunne føles som et press. Ada nevner selv at hun har blitt god til å skrive bl.a. fordi hun måtte skrive dagbok som foreldrene så over før hun førte teksten inn i dagboka. I tillegg nevner hun spesielt at hun skrev takkebrev til slektninger. Selv om foreldrene godkjente det hun skrev, må dette sies å være skriving som hadde en hensikt i forhold til en mottaker. Informanten legger også vekt på at mor var spesielt oppmerksom på at Ada skulle oppfatte hva som ble sagt når hun var sammen med slektninger og naboer. Mor fortalte alltid Ada innholdet i samtaler som hun ikke kunne oppfatte når hun var til stede.

4.4.12.3. Oppsummering informant 12

Informanten er i følge mitt materiale en middels god skriver, og en dårlig leser. Hun har brukt stemme til hun begynte på døveskolen, og seinere tegnbasert kommunikasjon. H1 stemmer ikke i forhold til denne informanten, delvis fordi hun i de første barneårene ikke i hovedsak brukte tegnbasert kommunikasjon, men også fordi hun skårer for lavt på leseprøven. H1 stemmer derfor ikke i forhold til denne informanten.

Informanten har hatt mye fellesskap rundt lesing og skriving spesielt med mor, men også med far. Hun brukte dagbok aktivt fra hun var 12. Fordi denne informanten har et lesenivå som er under terskelen "god" på leseprøven, oppfyller ikke Ada kravet til at H2 stemmer.

5. DRØFTING

5.1. Forklaring på variablene i tabell 3

Tabell 3 viser bakgrunnsinformasjon som gjør det lettere å se bakgrunnen for valgene som er gjort i forhold til om hypotesene H1 og H2 stemmer eller ikke. Jeg velger å forklare formålet med de ulike kolonnene ved å utheve overskrifta på hver kolonne. Jeg begynner fra venstre.

Skole for hørselshemmede /døve: Denne kolonnen viser hvor mange som **i hovedsak** har gått på skoler for døve eller hørselshemmede i grunnskolen i mitt materiale. Stjernetegnet ”*” markerer at noen av informantene også har gått noe integrert med hørende i løpet av grunnskolen.

Integrert: Denne kolonnen viser hvor mange av informantene mine som **i hovedsak har gått integrert med hørende** i løpet av grunnskolen. Stjernetegnene ”***” markerer de informantene som også har gått noe på skoler for hørselshemmede eller døve.

Hørselsrest: Denne kolonnen viser hvem som har hatt hørselsrest eller ikke. Her er det informantenes egne vurderinger som er lagt til grunn fra ”leseundersøkelsen” som er beskrevet i 3.6.. Plusstegnet ”+” markerer informanter som har hatt hørsel i tidlig barndom, men som har vært døve siden.

Lesep prøve: Denne kolonnen viser resultatene fra leseprøven som jeg har beskrevet i 3.7. Resultatet ”god” her betyr en gjennomsnittlig standardskåre fra 40-60, og over 60 % riktige svar på lesehastighetsprøven. Dårlig betyr en standardskåre under 40, og under 50 % riktige svar på lesehastighetsprøven. Stjernetegnet ”*” i denne kolonnen markerer at informanten har en standardskåre på 43, mens hun har 37,5 % på svaralternativene på lesehastighetsprøven. Informanten ligger under terskelen på det jeg har satt som akseptabelt innafor kategorien ”god”. Siden informanten har en standardskåre på 43, synes jeg det er rimelig at hun samla sett kommer i kategorien ”god” på leseprøven.

H1: Denne kolonnen viser hvordan den første hypotesen stemmer i forhold til mitt materiale. For at denne hypotesen skal stemme, må den enkelte informanten i hovedsak ha brukt tegnbasert kommunikasjon i barndommen og samtidig ha ”god” som resultat på leseprøven, og minimum karakteren 3 på skriveprøven.

H2: Neste kolonne viser hvordan min alternative hypotese stemmer i forhold til mitt materiale. For at hypotesen skal stemme må informantene eksplisitt ha uttrykt et sosialt fellesskap rundt lesing og skriving med foreldre, søsken, jevnaldrende eller omsorgspersoner hvor lesing og skriving har vært en del av fellesskapet over tid. I tillegg må informanten ha ”god” som resultat på leseprøven. Terskelen for denne kategorien har jeg beskrevet ovenfor. Informanten må også ha minimum karakteren 3 på skriveprøven.

Hypotesen stemmer også ved negasjonen i forhold til forrige avsnitt. Dvs. at H2 stemmer når informanten ikke eksplisitt beskriver et handlingsfellesskap rundt lesing og skriving i barndommen med foreldre, søsken, jevnaldrende eller andre omsorgspersoner over tid. I

tillegg har informanten ”dårlig” som resultat på leseprøven, og under karakteren 3 på skriveprøven.

Tabell 3

Navn	Skole for hørselsh./døve	Integrert	Hørselsrest	Leseprøve	Skriveprøve	H1	H2
1 BODI L		Ja**	Ja	God	5	Nei	Ja
2 Lars		Ja	Ja	God	3/4	Nei	Ja
3 Bernt	Ja*		Nei	God	3	Nei	Nei
4 Hilde	Ja*		Nei	God	3+	Ja	Ja
5 Nils		Ja**	Nei	God	4	Ja	Ja
6 Elin	Ja*		Nei	Dårlig	2/3	Nei	Ja
7 Terje		Ja	Ja	God	4	Nei	Nei
8 Olav		Ja	Ja+	God	5+	Nei	Ja
9 Olaug		Ja**	Ja	God	5	Nei	Ja
10 Ida		Ja	Ja +	God	4	Nei	Ja
11 Idar	Ja		Nei	Dårlig	1/2	Nei	Ja
12 Ada	Ja		Nei	Dårlig	3	Nei	Nei

5.2. Oppsummering av hypotesene i lys av resultater

Den tenkte hypotese i en kognitivistisk tradisjon som også preger L-97 er prega av: **”For at døve og tunghørte skal bli gode lesere og skrivere, er det ei forutsetning at de i hovedsak har brukt tegnbasert kommunikasjon i barndommen”**, kommer positivt ut for to av mine informanter. Dette resultatet viser at denne hypotese ikke stemmer i forhold til funnene i mitt materiale.

Min alternative hypotese: **”For at døve og tunghørte barn skal bli gode lesere og skrivere, er et sosialt handlingsfellesskap rundt lesing og skriving med foreldre, søsken, jevnaldrende eller andre omsorgspersoner nødvendig”**, kommer positivt ut for ni av mine tolv informanter. Denne hypotese stemmer med funnene i mitt materiale.

5.3. Hørselsrest og lese- og skrivekompetanse

I min studie har jeg ikke lagt vekt på hvor mye en eventuelt hørselsrest kan ha påvirket den enkeltes lese- og skrivekompetanse. Praksis viser svært ofte at døve unge/voksne som har hatt en hørselsrest, er bedre lesere og skrivere enn de som har vært døve hele sitt liv. Fem av de sju beste leserne og skriverne i materialet, oppgir at de har hatt en hørselsrest fra barndommen. To av disse oppgir også at de har hatt hørsel de første leveårene.

Min oppgave har ikke tilstrekkelig empiri til å si noe om hvordan en eventuelt hørselsrest påvirker lese- og skriveferdighetene hos døve og tunghørte. Dette kan imidlertid være ei interessant problemstilling å jobbe videre med i et seinere forskningsprosjekt.

5.4. Analyse av materialet i lys av et interaksjonistisk/intertekstuet perspektiv

Det som er fellestrekk ved de beste leserne og skriverne i mitt materiale er at de har vært en del av et lese- og skrivefellesskap i barndommen med foreldre, søsken, jevnaldrende eller andre omsorgspersoner. Smith's (1988) "literacy club-modell" synes jeg passer godt i forhold til disse informantenes erfaringer. De har gjennom kontakt med hørende personer kommet inn i lesende og skrivende fellesskap, hvor de har blitt verdsatt som deltakere, ut fra sitt ståsted. Feil og mangler har ikke stått i sentrum, men utviklingspotensialet til den enkelte. Dette likner også på Vygotskys (1978) "nærmeste utviklingssone" og Bruners (1975) "scaffolding-teori", som jeg har beskrevet i teorikapitlet. Fellesskapet kan også sammenliknes med mønsteret vi finner i mor-barn dialogen, der mor følger barnets fokus, men også utvider ytringene innfor den nærmeste utviklingssona hos barnet (Feilberg, 1991).

Jeg tar med et utdrag fra Lars og Nils sine informantportrett som jeg synes passer veldig bra for å underbygge avsnittet ovenfor:

Lars forteller at han kommer fra et hjem hvor bøker alltid har hatt en framtrødende plass. Bøkene lå overalt: på bordet, i hyller og på gulvet. Han forteller om positive eventyrstunder på sengekanten sammen med broren, som var tvilling og hørende, hvor bestefar leste. Barna ble tidlig med på biblioteket, fra de var 5 år, hvor de fikk velge bøker sjøl, men det var også noen de måtte låne. Hjemme var det noe drill i forhold til å lære riktig uttale, men skriving ble knyttet til leiker og kryssord.

Nils forteller om sin første skriveopplevelse sammen med tanta si. Han var da 6 år, og han fulgte med når hun gjorde lekser. Hun ga han et par ark, og sa at han kunne skrive noe siden han virka så ivrig. Han fant ei penn, og skrev to sider fulle med Æ og Å. Tanta ble i følge informanten mektig imponert, og viste mesterverket til mora, som også ble veldig stolt over produktet.

Flere av de beste leserne og skriverne i mitt materiale har hatt fellesskap med *en* person som har betydd mye for dem (Olav, Bodil, Hilde). Dette fellesskapet kan sammenliknes med Meads (1934) begrep "significant other", som dreier seg om konkrete personer i hverdagen som kommuniserer med hverandre som jeg beskriver i 2.2.6. Fellesskapet består av to-til-to relasjoner hvor det er samvirke og gjensidig respekt som er viktig i kommunikasjonen. I mitt materiale ser det ut til at dyaden mellom f.eks. Olav og til å begynne med læreren hans, som seinere fulgte han som tolk, også har de samme trekkene som Smiths "literacy-club". Fellesskapet har vært prega av aksept, respons, aktivitet, hvor lesing og skriving har vært en vesentlig del av fellesskapet.

Jeg tar med et utdrag fra informantportrettet til Olav, Hilde og Bodil for å eksemplifisere det jeg har tatt opp i forrige avsnitt.

Olav: "Barnehagen var midt på treet for meg - de ansatte hadde jeg liten sans for. Av og til kom det damer med lilla klær, brune skinn-støvletter og speil og fjær og masse skrot. De skulle lære meg å prate eller noe sånt, men jeg avskydde det - følte at de behandlet meg som en idiot. En dag kom det en dame som skilte seg ut; hun tok meg med til barneskolen, lånte et klasserom der hvor vi kunne sitte. Det hadde jeg sans for. Tjuvstarta med lesing, matte etc, og pratet og diskuterte alt mulig med henne. Følte at jeg lærte, og ville lære mer også. Det

vesentlige, tror jeg, var at hun tok meg på alvor, selv om jeg var for liten til å skjønne at dette var grunnen til at jeg likte timene hennes".

Hilde forteller at mor laga en perm når hun var lita. I denne permen hadde hun laga tegninger av leiligheten de bodde i og av tingene og personene. Denne permen samtalte de rundt - ikke på tegnspråk, men med hjemmelaga tegn. Informanten skriver i den rekonstruerende skriveundersøkelsen at denne permen var både fargerik og visuell og at den bidro til å øke språkforståelsen hennes, noe som førte til at hun raskt lærte seg å lese like bra som den hørende broren sin som var ca. 3,5 år eldre enn henne. Hun konkurrerte med broren, samtidig som han også hjalp henne med matematikken.

Bodil forteller at hun har mange positive minner med lesing og skriving sammen med mora si, som tidlig la vekt på opplæring av lyder, og innlæring av norske ord ved hjelp av munn-avlesing og bilder/gjenstander. Mora introduserte tegn for Bodil etter hvert. Ikke som tegnspråk, men som tegn til støtte for tale. Selv om Bodil opplevde at treninga med mor kunne bli litt drill-prega, har hun mange positive minner knytta til skriving av reisedagbok med bilder, tegning og leiking.

Flere av mine informanter framhever i den rekonstruerende skriveundersøkelsen at de husker at de har sendt brev til nære slektninger (Nils, Bernt, Ada). Dette er hva Lorentzen (1995) framhever som kommunikasjon "på ordentlig", og er viktig for å utvikle skrivekompetansen hos barn. Disse informantene får også gode karakterer på skriveprøven, selv om både Ada og Bernt gjør det under det akseptable nivået på leseprøven. Her vil jeg også trekke fram Idar sin betraktning fra hans informantportrett, hvor han sjøl synes at han har utvikla seg som skriver gjennom bruk av teksttelefon. Selv om Idar får karakteren 2 på skriveprøven, framhever noen av sensorene at selv om teksten hans skjemmes av mange formelle feil, fins det også trekk av skriveglede.

Her tar jeg med noen utdrag fra informantportrettene til Nils og Bernt, for å konkretisere innholdet i avsnittet over.

Nils skriver også i den rekonstruerende skriveundersøkelsen sin at han husker spesielt godt at han skrev brev til bestefar og tanta si når han var på ferie. Han husker aller best at han skrev navnet sitt på kortet.

Bernt framhever fra den rekonstruerende skrivinga at søstera hans lærte han hvordan han skulle skrive: "TIL MAMMA FRA BERNT og TIL PAPPA FRA BERNT", før han var sju år. Da han var 10 år gammel skriver han at han skrev ordentlige brev til farfar og farmor. Brevet inneholdt ei ønskeliste til jul, og han skriver at både farmor og farfar ble sjokkert og imponert over hvor flink han var til å skrive. De ga han positiv respons, og det førte til at han skrev flere brev til familien sin".

Jeg ser at det som også går igjen hos mine beste skrivere og lesere, er at de ikke er opptatt av å fortelle om negative erfaringer i forhold til "det hørende samfunnet". Flere av dem forteller at de ikke har følt seg utenfor, men de har følt at de har vært verdsatt i fellesskap i integrerte skole- og venne miljø med døve, tunghørte og hørende (Olav, Lars, Ida, Nils). Tre av disse har gått i klasser på barneskolen som var tilpassa dem på en positiv måte. I dette ligger det at klassene ikke var konstruert på et "handicap-grunnlag", der alle som storsamfunnet ser på som mindreverdige ble plassert. Klassene var mindre fordi den døve/tunghørte skulle føle seg trygg. De kunne da sitte i hestesko, slik at de døve/tunghørte elvene kunne ha anledning til å

munnavlese andre elever. I tillegg var klassene sammensatt slik at den døve/tunghørte eleven hadde flere av sine barndomsvenner i samme klasse. Noen hadde også tolk i denne klasesituasjonen. Ellers var klassene "normale".

Jeg tar også her med noen utdrag fra informantportrettene til Nils, Olav og Lars som belyser innholdet i avsnittet ovenfor.

Nils forteller at han gikk i en liten klasse med 11 elever i 1-3 klasse. Denne klassen var "tilpassa" Nils på den måten at elevene som gikk der var barn som han kjente fra før. Informanten skriver i den rekonstruerende skriveundersøkelsen at det var forståelse for at han trengte et trygt miljø rundt seg. Han trivdes veldig bra på skolen de første åra. Han var sammen med alle i klassen, men han hadde spesiell god kontakt med tre av dem som gikk i klassen, også på fritida. Dette var to gutter, og ei jente som han også var barndoms-kjæreste med.

Olav forteller at da han begynte i 1.klasse, greidde foreldrene og førskolelæreren å få til en klasse med 7-8 elever, hvor også bestekameraten hans begynte. Den tidligere læreren til Olav ble klasseforstanderen til denne klassen. Informanten forteller at han likte å konkurrere med en av de skoleflinke i klassen. Dette gjaldt både karakterer, og på å bli først ferdig med alle oppgavene i matematikkboka. Han skriver at han husker spesielt da klasseforstanderen måtte vekk ett år da han gikk i 2.klasse. Vikaren de fikk kunne tegnspråk-norsk, men det fungerte ikke.

Lars har positive erfaringer fra barneskolen. Han gikk på audioavdeling noen dager i uka, og i integrert klasse de andre. Den integrerte klassen opplevde han som trygg, bl.a. fordi det gikk bare 14 elever der. Han husker at de satt i en hestesko og dette gjorde det lettere for Lars å munnavlese klassekameratene sine. Broren hans gikk også i denne klassen. Informanten sier at han aldri følte seg utenfor på noe vis i denne klassen. Han følte at han greide seg på lik linje med de andre, selv om han ikke var sammen med dem hver dag i uka. Han følte et faglig fellesskap, og var også med på aktiviteter sammen med de andre på fritida.

Relatert til Meads (1934) "generalised other" er funnene i mitt materiale interessante. I Meads begrep ligger at samfunnets syn på mennesker/grupper materialisert ved bl.a. ideologi religion og utdanningssystem, bidrar til å forme den enkeltes identitetsoppfatning og sjølbilde. Som jeg tidligere har nevnt (1.3) har døves språk og gjennom dette deres kultur, blitt sett på som mindreverdige av storsamfunnet de siste hundre åra i Norge og i de fleste andre land. Dette skulle tilsi at døve som enkeltpersoner har fått et dårlig sjølbilde fordi de ikke har blitt verdsatt som gruppe fordi deres språk eller kultur ikke har vært godtatt som fullverdige. Mitt materiale viser at døve/tunghørte som blir behandla som fullverdige mennesker uten "handicap-stempel," av storsamfunnet, materialisert av bl.a. skolesystemet, men også av enkeltpersoner i dette, ser ut til å bygge opp en tryggere identitet og sjølfølelse enn de som i hovedsak blir behandla som "spesielle tilfeller".

5.5. Validiteten av de viktigste undersøkelsene

5.5.1. Den rekonstruerende skriveundersøkelsen

Som tidligere nevnt, er den undersøkelsen jeg legger mest vekt på i min studie en rekonstruerende skriveundersøkelse, som bygger på en skriveprosess. Produktet av minne-

skrivninga er viktige informasjonen i forhold til å finne ut av problemstillinga jeg har valgt for denne oppgaven: ”Hvordan kan døve og tunghørte barn bli gode lesere og skrivere?” Implisitt betyr den mye for å få svar på om min hypotese: ”For at døve og tunghørte barn skal bli gode lesere og skrivere, er et sosialt handlingsfellesskap rundt lesing og skrivning med foreldre, søsken, jevnaldrende eller andre omsorgspersoner nødvendig”. Spørsmålet blir da om denne undersøkelsen er til å stole på. I teorikapitlet (2.1.1) kommer jeg inn på POS og langtidsmminnet, som viser at en skriveprosess bidrar til å aktivisere langtidsmminnet hos skriveren. Minner som dukker opp i langtidsmminnet viser seg å ikke være likegyldige for den som skriver dem, og det er derfor sannsynlig at slike minner i hovedsak stemmer overens med det som har skjedd i virkeligheten. Jeg tar også opp både validiteten og reliabiliteten til denne undersøkelsen i metodekapitlet (3.10.1).

Konklusjon: Selv om den rekonstruerende skriveundersøkelsen jeg har benytta meg av gjennom denne studien kan kritiseres på grunnlag av for dårlig innholdsvaliditet, er den et bidrag til å utvikle et verktøy for å ”måle” skrive- og lesekompetanse i et kommunikativt perspektiv, noe det er et stort behov innafor en forskningstradisjon som ikke har vært særlig opptatt av dette perspektivet tidligere.

5.5.2. Lese- og skriveprøven

Det er også relevant å diskutere validiteten til de andre sentrale undersøkelsene jeg bygger på, for å si noe om informantenes lese- og skrivenivå. Dette gjelder leseprøven og skriveprøven. Jeg har tidligere drøfta validiteten og reliabiliteten til disse undersøkelsene (3.10.2. og 3.10.3.).

Begge disse prøvene kan kritiseres fordi de bygger på ei produktorientert tilnærming, som ikke gir informantene mine anledning til å vise hva de kan i en helhetlig kontekst. Jeg har også med en spørreundersøkelse om lesing (3.6.), der informantene sjøl angir når de lærte seg å lese, hvor mange bøker de har lest det siste året, og hvilke bøker de liker å lese. Her gir flere av informantene som kommer dårlig ut på leseprøven uttrykk for at de liker å lese og at de faktisk har lest flere bøker i løpet av det siste året (Ada, Bernt). Med et annet metodeverktøy enn leseprøven jeg nå har brukt, ville muligens disse informantene kommet bedre ut i forhold til lesenivå enn i min studie. Jeg kunne valgt å legge mer vekt på spørreundersøkelsen om lesing når jeg vurderte informantenes lesekompetanse. Det har jeg ikke gjort, men det kunne vært spennende å jobbe videre med i et seinere forskningsprosjekt.

Når det gjelder skriveprøven jeg benytter meg av for å måle informantenes skrivenivå, så har også denne ei produktorientert tilnærming. Prøven er arrangert for mitt formål, og skrivninga er ikke prosessorientert. Her fins andre verktøy som jeg kunne tatt i bruk for å få bedre validitet på denne studien. Informantene kunne brukt prosessorientert skrivning i forhold til oppgavene de fikk, og de kunne også ha skrevet flere tekster, og valgt sjøl hvilke de ville ha vurdert. Sensorene kunne gitt veiledning underveis , før den endelige karakteren ble satt. Som jeg tidligere har nevnt, valgte jeg en skriveprøve fordi det for meg rent praktisk var vanskelig å gjennomføre en mer omfattende undersøkelse innafor tidsramma jeg hadde.

Konklusjon: Jeg ser at både lese- og skriveprøven som jeg har benytta meg av for å si noe om mine informanters lese- og skrivenivå, har svakheter som gjør at det kan stilles spørsmål ved validiteten til disse undersøkelsene. Med et kritisk ”blikk” på validiteten som har jeg gjort rede for ovenfor, mener jeg imidlertid at begge disse undersøkelsene kan bidra til å si noe om lese- og skrivenivået til informantene mine.

5.5.3. H1 og validiteten av undersøkelsene

I denne oppgaven har jeg med ei tenkt hypotese, som jeg har kalt H1. I kap.4, vurderer jeg om H1 stemmer i oppsummeringene til hver enkelt informant, og tar med resultatene i tabell 3 og i 5.1. Siden denne hypotesa har vært et bakteppe for H2, har jeg som tidligere nevnt, ikke brukt så mye plass på å vurdere holdbarheten av H1 i forhold til undersøkelsene jeg har benytta meg av tidligere.

For at H1 skal stemme, må informantene i hovedsak ha brukt tegnbasert kommunikasjon i barndommen. Jeg la spesiell vekt på å få med opplysninger om dette i intervjuet (3.5.), hvis de ikke allerede hadde kommet fram i den rekonstruerende skriveundersøkelsen. Informanter som jeg har vært litt usikre på mht. kommunikasjonsform i barndommen, tok jeg kontakt med via e-post for å få klargjort dette. Det kan imidlertid være noen feilkilder i mitt materiale på dette punktet. Det kan både handle om mine spørsmål har vært klare nok for å få fram denne informasjonen, men også på om mine voksne informanter husker riktig.

Informantene måtte over en terskel på lese- og skriveprøven for å bli betrakta som gode lesere og skrivere. For at H1 skulle stemme, måtte informantene over denne terskelen. I motsatt fall, stemte ikke denne hypotesa. Validiteten av lese - og skriveundersøkelsene har jeg behandla i 3.10.2 og 3.10.3.

Konklusjon: Resultatene i min studie er entydige på at denne hypotesa ikke stemmer. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved validiteten til leseprøven jeg har brukt. Skriveprøven som vurderer informantenes skrivenivå, har også svakheter. I tillegg kommer at studien sannsynligvis ikke har fått med tilstrekkelig opplysninger når det gjelder å vurdere om den enkelte informanten i hovedsak har brukt tegnbasert kommunikasjon i barndommen. Selv om det knytter seg usikkerhet til resultatene av H1 i min studie, viser de at det kan være interessant å se mer på forholdet mellom H1 og H2 i seinere forskningsprosjekt.

5.6. Avslutning

Oppgaven jeg har skrevet: *Hvordan kan døve og tunghørte barn bli gode lesere og skrivere?*, har et materiale som klart peker i retning av at barn som har hatt et lese- og skrivefellesskap med foreldre, søsken, jevnaldrende eller andre omsorgspersoner, blir bedre lesere og skrivere enn de som ikke har hatt dette fellesskapet.

Resultatet i denne oppgaven stemmer overens med paradigmeskifte innafor forskning som kom på 1980-tallet, da forskerne gikk fra det kognitive til det sosiale (Nystrand,1989). Den nye måten å tenke på var at kognitiv aktivitet ikke bare gir sosiale utslag, **men også har sitt opphav i sosial samhandling mellom mennesker** (Vygotsky, 1962,1978, Bakthin, 1981). Hovedfagsoppgaven min viser at sosial samhandling mellom døve /tunghørte barn og andre personer i det mikrososiale miljøet, har bidratt til å fremme lese- og skriveutvikling. Det kommunikative perspektivet ser ut til å være like viktig å legge til grunn i videre forskning i døvemiljøet, som ellers i samfunnet.

Oppgaven peker også på at kommunikasjonen mellom døve/tunghørte og hørende i lese- og skrivefellesskapet ikke har vært avhengig av bruk av tegnspråk, men i hovedsak av en

tegnbasert kode. Enkelte hørende personer som har bidratt positivt for mine informanternes lese- og skriveutvikling har i hovedsak brukt skriftlig kommunikasjon (brev).

Her er det nødvendig å presisere at funnene i mitt materiale ikke kan tas til inntekt for at tegnspråk ikke er viktig i kommunikasjon mellom døve, eller mellom døve og hørende. Det funnene mine er interessante i forhold til er at mange forskjellige kommunikasjonsformer spesielt mellom døve/tunghørte og hørende, er åpenbart mye bedre enn ingen kommunikasjon.

Jeg vil også trekke fram at informanter som har blitt integrert med hørende i grunnskolen, hvor den døve/tunghørte ikke har blitt sett på som "annerledes" i negativ forstand, også har gode resultater å vise til når det gjelder lesing og skriving.

Dette kan bety at den beste måten å integrere døve barn på i en "hørende" klasse er å tenke inkludering på den døve/tunghørtes premisser, uten å sette et B- stempel på eleven. Viktige bidrag her kan være små klasser, og ei plassering av elevene som bidrar til kommunikasjon mellom elevene. Flere barndomsvenner i klassen kan bidra positivt for å skape et trygt miljø for den døve/tunghørte, samtidig som tolk er nødvendig i undervisninga hvis læreren ikke kan tegnspråk. Det er også viktig å ha en pedagog som ser på døve/tunghørte som "fullverdige" mennesker, med utviklingspotensial og ressurser.

Mine informanter er vokst opp på ei tid da tegnspråket ikke var akseptert som et fullverdig språk, og hvor tegnspråk-norsk rådde grunnen i undervisningssammenheng, og ellers i samfunnet. Situasjonen er nå en annen. Aksept av tegnspråket, og tospråklig undervisning fra 1.klasse i barneskolen, gir det døve barnet i dag en helt annen mulighet til å bli en god leser og skriver i utdannings-samfunnet enn tidligere. Synliggjøring av tegnspråket i det offentlige rommet vil gi språket og gruppa døve en annen status. Bruk av tegnspråk i undervisningssammenheng i videregående skole, og høgskole og universitet vil bli vanligere framover, ved at flere døve/tunghørte kommer inn som elever og studenter, og gjennom tospråklig undervisning, eller tolking av undervisning.

Et nytt forskningsprosjekt bør være å kartlegge virkningene av L-97 om noen år. Det er veldig spennende å se om undervisning på tegnspråk, og tospråklig undervisning i tegnspråk som 1.språk og norsk for døve, gir resultater i forhold til lesing og skriving. Et kommunikativt perspektiv på denne forskningen kunne vært interessant.

Selv om det døve/tunghørte barnet fortsatt vil gå på skoler for døve, vil interessen for tegnspråk og gruppa øke i samfunnet. Samtidig som tegnspråket vil praktiseres av flere døve og tunghørte, vil flere hørende lære seg dette språket. Det døve barnet vil alltid være i et hørende samfunn, hvor de fleste foreldre, søsken, jevnaldrende og andre omsorgspersoner vil være hørende. I framtida er det stor sannsynlighet for at tegnspråket vil styrke seg også blant disse gruppene. Min oppgave kan ha noe å si for dem som ønsker å lære tegnspråk, og synes det er vanskelig, og for hørende som har prøvd uten at de synes at de har lyktes: Aksept, og likeverd kan kommuniseres på mange måter. Det viktigste er å vise interesse for den man skal kommunisere med, og bruke mange forskjellige kommunikasjonsformer for å gjøre seg forstått. I denne prosessen vil det også bli lettere å lære seg tegnspråk.

Opgaven min har bidratt til å få fram et spennende materiale om ei gruppe som det ikke har vært forska mye på tidligere. Metoden jeg har brukt for å få mer innsikt i hvordan døve og tunghørte barn kan bli bedre lesere og skrivere, bygger på et kommunikativt kunnskapssyn,

som ser menneskene i en helhet. Dette gjelder både her – og nå situasjonen, kulturelt og historisk. Den enkeltes kunnskap og kvalifikasjoner må vurderes i forhold til dette bakteppet. Selv om den rekonstruerende skriveundersøkelsen ikke er et optimalt metodeverktøy, har den et utviklingspotensial som det kan være viktig å utvikle i seinere forskningsprosjekter i forhold til døve-tunghørtgruppa.

LITTERATUR

- Ahlgren, I. (1980): *Døva barns teckenspråk*. [Forskning om teckenspråk V11] Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik
- Alford m.fl. (1998): *Tospråklighet og lesing/skriving hos døve barn*. Skådalen kompetanse-senter
- Andenæs, A (1989): Identitet og sosial endring. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* nr. 26
- Austad, I. (1999): *Lese for å lære – læringsstrategier*. SLF-info nr. 1
- Auestad, Urstad, Østebø (1993): *Døvekultur - den usynlige kuturen ?* Prosjektoppgave ISP
- Bakthin, M. M. (1981): *The Dialogic Imagination: Four essays by M. M. Bakthin*. Red. av M. Holquist. University of Texas Press
- Barton, D., Hamilton, M. (1998): *Local literacies*. Routledge
- Bjørkvold, E, Penne, S.(red.) (1991): *Skriveteori på norsk*. LNU / J.W.Cappelens forlag
- Bruner, J. (1975): Language as an Instrument of Thought. I Davies A. (red.) *Problems of Language and Learning*. Heinemann
- Braadland, N. (1993): *Fra tegn til tale. En vei til talespråket*. Universitetsforlaget
- Bøyesen, L. (1997): *Elever i språkhomogen klasse : en evaluering av elevenes språklige, sosiale og faglige ferdigheter*. [HIO-rapport 1997 nr. 6] Høgskolen i Oslo.
- Cummins, J. (1981): The role of primary language development promoting educational success for language minority students. I: *Schooling and language minority students; a theoretical framework*. National Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University
- Dysthe, O. (1993): *Ord på nye spor*. Samlaget
- Dysthe, O. (1995): *Det flerstemmige klasserommet*. ad Notam Gyldendal
- Eksamenssekretariatet (1998): *Vurdering av elevtekster i norsk på 8. trinn*.
- Evensen, L. S. (red) (1991): *Utvikling av skriftspråklig kompetanse* [Rapport nr.1.fra prosjektet Skrivepuff] Allforsk, Universitetet i Trondheim
- Evensen, L. S (1998): *Elevtekster i dobbel dialog*. Upublisert artikkel
- Evensen, L. S. (1993): Skrivepedagogikk i relieff I: Moslet, I og Evensen L. S. (red.): *Skrivepedagogisk formyning*. Ad Notam Gyldendal
- Feilberg, J. (1991): *To må man være*. Doktoravhandling, NTNU
- Fiksdal, B. (1995): *Testing av døve og sterkt tunghørte elevers leseferdigheter*. Hovedfagoppgave UiO, Institutt for spesialpedagogikk
- Frostad, P. (1998): *Matematikkprestasjoner og matematikkinnsikt hos hørselshemmede grunnskoleelever*. Dr.Polit avhandling. Pedagogisk institutt NTNU
- Giæver, K. (1994): *Et metodisk opplegg for lesestimulering*. Gyldendal Norsk Forlag
- Gorman, Purves og Degenhart (1988): *The IEA Study of Written Composition 1*. Pergamon Press
- Grimstad, A. O. (1993): *Elias - gutten med øynene*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Groce, N. E. (1998): *Everyone Here Spoke Sign Language*. Harvard University Press
- Grøgaard, J. F. (1982): *Å lese for livet* Tiden Norsk forlag
- Grønlie, S. (1995): *Når noen ikke hører*. Døves Forlag
- Flower, L. og J. Hayes (1981): *A cognitive process theory of writing*. College Composition and Communication
- Hagtvedt, E. B (1988): *Skriftspråkutvikling gjennom lek*. Universitetsforlaget
- Halse, M. E. (1993): *Loggen, novellen og jentene* [Rapport nr. 11 fra prosjektet SKRIVE-PUFF] Allforsk Universitetet i Trondheim
- Harste, J. C (1985): *Portrait of a new Paradigm: Reading Comprehension research*. Indiana University
- Haugen, E (1990): *Babels forbrødring*. Universitetsforlaget
- Healy, M. K. (1984): Using Student Writing-Response groups in the Classroom. I: Gamp, G. (red.): *Teaching Writing : Essays From the Bay Area Writing Project*. Boynton/Cook
- Heiling, K. (1993): *Døva barns utveckling i ett tidsperspektiv*. Doktoravhandling. Almqvist og Wiksell
- Hjulstad, J. (1997): *Hørende barn med døve foreldre*. Semesteroppgave AVS 1, NTNU
- Hoel, T. L. (1995): *Elevsamtaler om skriving i videregående skole*. Dr.art. avhandling NTNU
- Hoel, T.L (1995): *Skrivepedagogikk på norsk*. LNU/Cappelen
- Holter, H (1996): Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I: Holter og Kalleberg (red): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget
- Hvenekilde,A.; Hyltenstam, K., Loona, S (1996): Språktilegnelse og tospråklighet. I: *Tilpasset språkopplæring for minoritetselever*. Rapport fra konsensuskonferanse, Asker 9.-10.januar 1996. Norges forskningsråd
- Høien, T (1991): Avkodingsstrategier og leseutvikling. I: Austad I. (red.): *Mening i tekst* LNU / Cappelen forlag
- Høien, Lundberg, og Tønnesen (1994): *Kor godt les norske barn ?* Senter for leseforskning
- Haanes, I.R (1999): Skrivepedagogikk. I: Moslet, I. (red): *Norskdidaktikk : ei grunnbok* Tano Aschehoug

- Josberg, D. (1993): *Døv – javisst !* Bonnier Alba
- Knutsson, R. (1993): *Hørselskadede Folkssam*
- Krashen, S. D. (1983): *Writing : Research, Theory, and Applications. I: Kress, G: Learning to Write.* Routledge & K. Paul
- Krogh-Jespersen, K. (1998): *Læs godt – en vejledning om lærerens opgaver og elevernes selvstændige læsning i de yngste klasser.* Klim
- KUF (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningdepartementet
- KUF (1997): *Norsk, engelsk og drama og rytmikk for døve. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.* Det kongelige kirke-, utdannings - og forskningdepartementet
- Kulbrandstad, L. A. (1997): *Språkportretter – studier av tolv minoritetselever.* Oplandske bokforlag
- Kvam, H. M. (1989): *Hørselhemmede elever i vanlig skole.* Statens spesiallærerskole
- Larsen, Freemann, Long (1991): *An introduction to second language acquisition research.* Longman Group
- Larssen, S (1998): *Den ultimate formel for effektive læreprosesser* Eget forlag
- Limbrick og Libby (1999): *Begynderundervisning i læsning i New Zealand.* Landsforeningen av lesepedagoger.
- Lindqvist, G (red.) (1999): *Vygotskij och skolan* Studentlitteratur.
- Lorentzen, R. T. (2000): *Å skrive for barn – like viktig som å lesa for dei ? I: Ylakallio, R.H (red.) Aspekter på skolestarten i Norden.* Studentlitteratur
- Lorentzen, R. T. (2000): *Store brev – små barn .I: Ylakallio, R.H (red.) Aspekter på skolestarten i Norden.* Studentlitteratur
- Lorentzen, R. T. (1993): *Les og skriva, eller øve seg ?”* Idehefte i norsk. Universitetsforlaget
- Lorentzen, R. T. (1999): *Barns skriftspråkutvikling. Dei minste skolebarna. Læremiddel for dei små.* I: Moslet, I. (red) *Norskdidaktikk – ei grunnbok* Tano Aschehoug
- Manne, G. og Helleland, H: (1991): *Kommunikasjon i språkundervisningen.* Fag og Kultur
- Matre, S (1999): *Sosiokulturelle aspekt. Om språk og språkutvikling. Samtaletekstar. Kommunikativ utvikling hos barn.* I Moslet.I. (red.): *Norskdidaktikk – ei grunnbok* Tano Aschehoug.
- Mead, J. H. (1912): *The Mechanism of Social Consciousness. I: Journal of Philosophy, Psychology an Scientific Methods* 9 (1912). Oversatt i Våge, S. (red.) (1998): *Å ta andres perspektiv.* Abstrakt forlag
- Mead, J. H (1913): *The Social Self I: Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods* 10 (1913). Oversatt I: Våge, S. (red) (1998): *Å ta andres perspektiv.* Abstrakt forlag
- Mead, J. H. (1934): *Mind, Self and Society.* University of Chicago Press
- Mehlum, A. (1994): *Skriveundervisning : Mellom styring og frihet.* TANO
- Nasjonalt læremiddelsenter (1998): *Kartlegging av leseferdighet 1998.* NLS
- Norderhaug, L. (1999): *Taushetens kultur.* Kulturbro Forlag
- Norges døveforbund (1986): *DØV : informasjon om de døve og sterkt tunghørte og deres situasjon i dag.*
- Nunan, D. (1992): *Research methods in language learning.* Cambridge university press
- Nystrand, M. (1989): *The structure of written communication: Studies in reciprocity between writers and readers.* Orlando
- Ohna, S.E. (1996): *Å være döv i en hørende verden . I: Nordisk Tidsskrift før Døvundervisning* nr. 2
- Oller, J. W. (1979): *Language Tests at school.* Longman
- Prosjektgruppe ved Bergen lærerhøgskole, førskolelæreravdelingen (1989): *Døve barns kommunikasjon i lek.* Døves forlag
- Rommetveit, R (1974): *On message structure*
- Säljö, R. (1997): *Tal, skrift och sociokulturel dynamik: Skriftspråk som kitt och differentierande mekanism i det komplexa samhället. I: Att lämna skolan med rak rygg.* SOU 1997:108
- Schröder, O. I.: (1986): *Trekk fra tegnsproget hos en 3-åring. I: Mjaavatn og Smith (red): Barnespråk. Om normal og avvikende språkutvikling.* Rapport nr. 8 NAVF's senter for barneforskning
- Skjølberg, T. (1989): *Andreas Christian Møller.* Døves Forlag
- Smidt, J. (1992): *I grenseland – en studie av elevens og lærerens arbeid med nye eksamens-oppgaver i videregående skole AF.* Rapport nr. 8 fra prosjektet SKRIVE-PUFF NTNU
- Smidt, J. (1996): *Fornyelsens konflikter. Skriveopplæring i videregående skole i 90-åra.* LNU / Cappelen
- Smith, F. (1988): *Joining the Literacy Club.* Heinemann
- Smith, F. (1994): *Writing and the writer.* IEA
- Solsken, J. W. (1993): *Literacy, gender and work in families and school.* Ablex publ.
- Svartholm, K. (1983): *Døva och samhällets skrivna språk* Stockholms universitet
- Svartholm, K., m. fl (1993): *Samspråk i døvundervisning.* Stockholms universitet
- Tingbjörn, G. og Andersson, A.-B. (1983): *Invandrarbarnen och tvåspråkligheten.* Skolöverstyrelsen / Liber
- Todal, J. M. (red.) (1996): *Våg å snakke – Kommunikativ metode i samiskopplæringen.* Samisk utdanningsråd

- Vogt-Svendsen, M. (1991): *Tegnspråk og blandingsformer av norsk tegnspråk og norsk. Hva karakteriserer blandingsformene?* Notat som bygger på prøveforelesning til dr.art.grad
- Vygotsky, L. S (1962): *Thought and Language*. M.I.T. Press
- Vygotsky, L. S (1978): *Mind and Society. The Development of Higher Psychological Process*. Harvard University press.
- Widell, J (1995): *Døves kultur* Døveskolenes materialsenter
- Widell, J (1988): *Den danske døvekulturen, bind 1 og 2*. DDL
- Wold, B. (1989): *Tegnspråkbok for døve*. Hovedfagsoppgave NTNU
- Ytreberg, S. (1995): *Talens bruk*. [Skriftserien nr. 1]. Høgskolen i Tromsø, avdeling for lærerutdanning
- Zerubavel, E. (2000): *Sinnets sosiale landskap*. Gyldendal akademisk forlag.
- Østberg, T. (1998): *Døvhets og døve*. Skådalen kompetansesenter
- Øzerk, K. (1992): *Tospråklige minoriteter*. Oris forlag

VEDLEGG

VEDLEGG 1: Brev til sensorene

HØGSKOLEN I SØR-TRØNDELAG
avd. lærerutdanning

Astri Holm
Tlf. : 73 55 98 81 jobb
73 94 11 56 hjemme
Fax .:73 94 11 56 hjemme
73 55 98 51 jobb
E -post: astri.holm@alu.hist.no

Til

Sensorene

04.05.99.

SENSURERING AV SKRIFTLIGE OPPGAVER

Tusen takk for at du har sagt ja til å påta deg denne sensureringsoppgaven . Dere er fire 2.språklærere i videregående skole som jeg har fått med på dette arbeidet. Jeg har snakka med dere på telefonen tidligere, slik at jeg i dette brevet forteller ganske kort om bakgrunn, og oppgavene dere skal gjøre.

Besvarelsene dere får er skrevet av døve og tunghørte, og alle er over 20 år. Oppgavene jeg har gitt dem er henta fra eksamensoppgaver i norsk som andrespråk. Dere skal vurdere disse skriftlige besvarelsene utifra norsk som andrespråk på avsluttende videregående nivå. Dere setter karakterer på et eget ark med kandidatnummer på. På dette arket skriver dere kort hva dere har lagt vekt på i vurderinga av den enkelte kandidaten.

Betaling for denne sensureringsoppgaven er kr. 170,- pr. time, og dere får 0,6 time pr. oppgave.

Send med skattekort, eller oppgi person- og fødselsnummer, adresse og skatteprosent.

Gi beskjed til meg når du er ferdig med sensureringa.

På forhånd takk!

Hilsen

Astri

VEDLEGG 2:

Sensorenes skriftlige vurdering av informantenes skriveoppgave

Informant 1 - Bodil

Sensor 1:

"Kandidaten har levert en velskrevet og informativ besvarelse, som ligger godt innenfor det oppgaven forventer. Kandidaten skriver med innsikt og innlevelse om det å være døv i en hørende verden. Fin flyt i språket - noen ortografiske feil trekker ikke ned helhetsinntrykket".

Karakter: 5

Sensor 2:

"Innholdsmessig godt. Ryddig disponering av stoffet. Sjangerforventningene innfris, noe som bl.a. kommer tydelig til syne i innledningen. Språklig godt. Få systematiske feil, men en del enkeltstående feilformuleringer."

Karakter: 5

Sensor 3:

"Noen språklige feil, men svarer veldig bra på oppgaven. Mye interessant informasjon, og en ryddig framstilling"

Karakter: 5

Sensor 4:

"Teksten fungerer stort sett greit i forhold til formålet. Formelt sett burde vel presentasjonen av navn kommet tidligere, det kommer ikke helt fram i teksten at tolk er nødvendig dersom døve skal ha utbytte av å gå i teater, og at dette må avtales i god tid med teateret. Teksten er i det hele tatt litt oppramsende og mangler derfor noe dybde".

Karakter: 4

SENSOR 5:

"Innholdsmessig en god besvarelse. Lang og engasjert tekst, men kandidaten har dog valgt et tema som ligger ham/henne nært.

Mikro: noe ustø i syntaks og formverk, men ikke så mye at det hindrer kommunikasjonen.

Stedvis mange setningsemner, dette hindrer flyt i teksten.

Makro: Klar disposisjon som gjør teksten lett å forstå ved eventuell muntlig framføring, et utmerket "manuskript", slik som oppgaven ber om. "På trykk" er imidlertid avsnittene rotete og inkonsekvent markert."

Karakter: 5

Informant 2 - Lars

Sensor 1:

"Mange gode tilløp i dette saksinnlegget, men teksten lider av noe svak struktur og sammenheng. Litt usikker setningsbygging gjør dette til en tekst som kommuniserer på et middels godt nivå. Besvarelsen kunne vært noe lenger".

Karakter: 3

Sensor 2:

"Lite språklige feil, men kandidaten uttrykker seg noe uklart av og til. Kandidaten formidler imidlertid sitt hovedbudskap på en forståelig måte, og har et fint poeng på slutten."

Karakter: 4

Sensor 3:

"Godt innhold, argumentasjonen fungerer greit. Språklig er besvarelsen også god, men en del uheldige formuleringer(ordvalg, setningsbygning..) trekker helhetsinntrykket noe ned.

Karakter: 4 (sterk)

Sensor 4:

"Den første delen av innlegget fungerer godt. Kandidaten viser at det er en logisk tanke bak teksten, men får ikke poenget helt fram mht hvordan media virker, fordi setningene mangler noen logiske markører. Språket har noen formelle feil."

Karakter:4

Sensor 5:

"Klart budskap, men kort og tynn tekst.

Makro: Uklar struktur. Ingen naturlig avslutning. Avsnitts - markeringene samsvarer ikke med innholdet. Innledningen varsler for så vidt at han /hun vil "luften noen tanker og meninger".

Mikro: Stort sett korrekt setningsbygging. Bra ortografi. Klisjepreget språk.

Karakter: 3-

Informant 3 - Bernt

Sensor 1:

"Selv om denne teksten har en rekke formelle svakheter, er det en sterk tekst om hvordan det er å være døv i en hørende verden. Kommuniserer med mottaker, selv om kandidaten ikke er redd for å virke unyansert.

Karakter: 3

Sensor 2:

"Innholdsmessig greit. Syntaktisk meget svakt. Når kommunikasjonen likevel fungerer såpass bra som den gjør, bl.a. på grunn av et relativt avansert ordforråd, må dette selvsagt tillegges vekt".

Karakter; 3 (svak)

Sensor 3:

"Mange språklige feil, med en noe uoversiktlig disposisjon. Av og til uklart innhold. Teksten er engasjert, og har med mange viktige opplysninger om det å være døv".

KARAKTER: 3 (SVAK)**Sensor 4:**

"Eleven får informert mye om det å være døv i en hørende verden. Språket bærer i stor grad preg av mellomspråklige trekk, og eleven kan derfor ikke sies å beherske norsk skriftlig med stor grad av korrekthet som det står i læreplanen".

Karakter: 3**Sensor 5:**

"Han/hun skriver langt og engasjert, men er ikke bevisst på at dette er et manuskript til et foredrag.

Mikro: Utmerket ortografi, men syntaksen er på grensen av det uforståelige.

Makro: Teksten drives fram av et engasjert innhold. Den har ikke innledning og knapt nok avslutning. Han/hun bruker ikke avsnitt."

Karakter: 3**Informant 4 – Hilde****Sensor 1:**

"Strukturert og oversiktlig besvarelse, som treffer godt i forhold til hva oppgaven spør etter. Noen feil i bøyningen av substantiv - men dette forhindrer ikke "den kommunikative kompetansen", som læreplanen legger stor vekt på.

Karakter: 4**Sensor 2:**

"Godt og presist svar på oppgaven, formidler greit hva som gjør intervjuobjektet til en interessant person. Språklig relativt svakt, mange feil både i syntaks og formverk. Feilene forstyrrer likevel ikke kommunikasjonen i særlig stor grad, og et godt ordforråd bidrar også til at kommunikasjonen fungerer godt".

Karakter: 3(sterk)**Sensor 3:**

En del språklige feil, men en engasjert tekst som svarer på oppgaven.

Karakter: 4**Sensor 4:**

"Teksten har en grei struktur. Jeg synes kanskje ikke helt at teksten får frem det spesielle med Marilyn Monroe, derfor blir vel også spørsmålene som skal stilles litt ulne og ubegrunnede. Formelle grammatiske trekk som ikke er på plass gjør at teksten er litt tung å lese."

Karakter: 3

Sensor 5:

"Greit svar på oppgaven. Teksten er stort sett forståelig. Den avspeiler også engasjement og interesse for personen han/hun har valgt.

Makro: Besvarelsen har innledning og avslutning. Disposisjonen for øvrig er noe uryddig. Avsnittene fungerer bra.

Mikro: Kandidaten behersker ikke formverket og mer avansert setningsbygging. Rettskrivinga er ok.

Karakter: 3

Informant 5 - Nils**Sensor 1:**

"Kandidaten viser at hun/han har gode kunnskaper om det han/hun skriver om. Redegjør greit om det som gjør "intervjuobjektet" interessant. Jeg savner imidlertid en fyldigere presentasjon av de spørsmålene kandidaten kunne tenke seg å stille. God rettskriving og setningsbygging.

Karakter: 4

Sensor 2:

"Selv om oppgaven må sies å være besvart, er det først mot slutten av besvarelsen at det blir klart at den er ment å være en presentasjon av et tenkt intervjuobjekt, ikke en filmpresentasjon. Forholdet til oppgaveformuleringen er altså svært fritt. Likevel presenterer kandidaten nokså avanserte refleksjoner om film og filmskaping som det selvsagt bør gis uttelling for. Språklig bra. Et variert ordforråd og relativt avanserte formuleringer veier opp for en god del formelle feil".

Karakter: 4

Sensor 3:

"På tross av noen språklige feil, viser kandidaten at han har et godt utvikla ordforråd. . Innholdet er bra, men kandidaten bommer på oppgaven.

Karakter: 4 (sterk)

Sensor 4:

"Teksten er litt kort, men fungerer informativt og kommuniserer godt med leseren. Klart avgrenset innledning og avslutning. Innledningen litt omstendelig, avslutningen var morsom. Teksten fungerer fordi eleven kjenner emnet han skriver om og er engasjert. noen formelle feil i språket: Substantiv, bestemt/ubestemt, og verbtider.

Karakter: 4

Sensor 5:

"Mikro: Ortografi, formverk og setningsbygging er på morsmålsnivå.

Makro: Disposisjonen halter litt, i samsvar med innholdet. Kandidaten behersker stort sett avsnittbruk. Teksten mangler engasjement og budskap. Han/hun legger ikke mye vekt på å besvare oppgaven".

Karakter: 3

Informant 6 - Elin

Sensor 1:

” Svarer greit på oppgaven, og strukturerer besvarelsen fint. Kandidaten har vansker med formelle skriveregler som f.eks. å bøye substantiver i riktig tid og kjønn. Viser engasjement i forhold til den forfatteren hun/han skriver om.

Karakter: 3

Sensor 2:

”Sprigende disponering av stoffet. Oppgaven er besvart, men lite poengtert og presist i forhold til oppgaveformuleringen. (Avslutningen bidrar til å forsterke dett inntrykket.) Til tross for en god del formelle feil (formverk, syntaks...) fungerer kommunikasjonen stort sett bra, bare noen få enkeltsetninger er vanskelig å forstå. Godt ordforråd.

Karakter: 3(svak)

Sensor 3:

”En del språklige feil og uklare uttrykk. Bommer noe på oppgaven.

Karakter: 3(svak)

Sensor 4:

”Teksten er litt rotete og ustrukturert. Hvor slutter spørsmålene for forfatteren ? Innledningen er heller ikke klart avgrenset. Eleven viser stor usikkerhet m.h.t. norsk rettskriving. Teksten mangler ellers noen logiske markører, slik at den blir vanskelig å lese.

Karakter: 2

Sensor 5:

”Teksten viser engasjement i stoffet, samtidig som kandidaten er bevisst på problemstillingen i oppgaven. Han/hun har et budskap som kan forstås.

Makro: Teksten er stort sett greitt disponert, men kandidaten behersker ikke bruk av avsnitt for å tydeliggjøre strukturen. Avslutning mangler.

Mikro: ustø syntaks(ordstilling, setningsform, bestemt/ubestemt form, preposisjoner etc.)

Ortografi og ordvalg er stort sett ok.

Karakter: 2

Kandidat 7 - Terje

Sensor 1:

”Spennende tema som kandidaten ahr gode kunnskaper om. Skriver mest om Kierkegaard, og ikke så mye om hvorfor kandidaten har valgt nettopp ham. Også litt tynt om hvilke spørsmål kandidaten ville stilt. Grei syntaks, men tidvis usikker samsvarsbøying.

Karakter: 4

Sensor 2:

”Oppgaven er godt besvart. Formuleringsevnen er god, kandidaten ordlegger seg godt om relativt kompliserte spørsmål. Noen uheldige formuleringer er ikke nok til å ødelegge det positive helhetsinntrykket.

Karakter: 5(svak)

Sensor 3:

”Lite språklige feil, og svarer stort sett greitt på oppgaven. Bra ordforråd.”

Karakter: 4

Sensor 4:

” Teksten har innholdsmessig sett en god logisk struktur. Men formelle trekk som avsnittsinndeling, tegnsetting, klar innledning og avslutning, blir ikke helt oppfylt her. Eleven viser at han har kunnskap om det han skriver om.”

Karakter: 4

Sensor 5:

”Besvarelsen uttrykker et visst engasjement i det temaet som er valgt, det blir mange biografiske opplysninger og problemstillinger.

Mikro: Kandidaten behersker stort sett formverk og setningsbygning. Ordvalget er begrenset og unøyaktig.

Makro: ustø markering av avsnitt. Fin innledning, men teksten mangler avslutning.”

Karakter: 3

Informant 8 – Olav**Sensor 1:**

”Teksten som kommuniserer godt med mottakeren. Friskheten i språket, og få formelle feil gjør dette til en prestasjon over middels i novellesjangeren. Ubetydelige rettskrivingsfeil.”

Karakter: 5

Sensor 2:

”Teksten fungerer godt som novelle, men når den utmerker seg, er det likevel først og fremst pga språkføringen. Ikke bare er formelle feil så godt som fraværende, formuleringsevnen er også meget god og språkføringen har en friskhet som står godt til temaet som behandles.

Karakter: 6

Sensor 3:

”Kandidaten har en god og sikker språkføring. Greier å skape stigning i novella som skaper forventning hos leseren. Får fram en fin stemning i novella.”

Karakter: 6

Sensor 4:

”Denne teksten er det dynamikk i, noe som fremmer den gode leseopplevelsen. Slutten er åpen og leseren får ingen opplagt løsning. Bruk av setningsemner må godtas i denne sjangeren.

Teksten har ironi og bruk av klisjeer understreker denne. Eleven benytter også uventede bilder og ordvalg. Språket fungerer uten mange formelle feil.”

Karakter: 5

Sensor 5:

”Innhold: Enkel og rask fortelling uten mål og mening.

Mikro: Lett og flytende språk. Variasjon i ordvalg og formuleringer. Mestring på morsmålsnivå.

Makro: Avsnittene er tilpasset innholdet, i den graf der er et innhold.

Karakter: 4

Informant 9 - Olaus

Sensor 1:

Kandidaten viser skriveglede og fin sjangerforståelse. Denne teksten fungerer meget godt som et leserinnlegg til bladet *Matglede*. Tilfredsstillende langt på veg fagplanens krav til formelle skriveferdigheter.

Karakter: 5

Sensor 2:

En velskrevet tekst som fungerer greit som svar på oppgaven selv om konklusjonen kanskje er noe "tannløs". God flyt i språkføringen. Relativt få feil i formverket, enkelte feil i idiomatiske uttrykk. Variert språk.

Karakter: 5

Sensor 3:

Noen litt upresise uttrykk og språklige feil. Forteller lett, og har ei bra historie. Får fram ei god stemning som står fint til oppgaven.

Karakter: 5 (svak)

Sensor 4:

Teksten er frodig og fungerer i forhold til oppgaven. Språket er korrekt, men noen tegnsettings- og ordstillingsfeil.

Karakter: 5

Sensor 5:

Godt svar på oppgaven, for den som er glad i fisk. Fortellingen drives fram av forløpet og disposisjonen gir seg sjøl. Forfatteren er engasjert og får med mange detaljer. Ordvalg og setningsbygging er levende og variert. Ubevisst bruk av avsnitt, og en del feil i formverket trekker teksten noe ned, men kanskje den holder til

Karakter: 5

Informant 10 - Tone Ervik

Sensor 1:

Fin flyt i språket, god ortografi og syntaks. Grei forståelse av oppgaveteksten, selv om ikke alle krav til novellesjangeren er innfridd. Adjektiv – og fargerik språkbruk, selv om variasjonen kunne vært bedre.

Karakter: 4

Sensor 2:

Vurdert som novelle er oppgavens styrke først og fremst evnen til å formidle stemning (bruken av et variert og nyansert ordforråd er viktig i denne sammenhengen). Den overraskende slutten fungerer godt. Språklig godt: relativt få formelle feil, god tekstbinding.

Karakter: 5

Sensor 3:

Kandidaten har lite feil, og et nyansert utvikla ordforråd. Greier å skape en fin stemning i novella. Har noen verbfeil på slutten som trekker noe ned.

Karakter: 5 (sterk)

Sensor 4:

Teksten kan godt godtas som novelle, men det trekker litt ned at eleven velger en litt velbrukt løsning. Teksten blir ellers litt kort og refererende. Språket er klisjepreget, men ellers lite formelle feil.

Karakter: 4

Sensor 5:

Enkel og tydelig tekst med mange sanseintrykk (tom. ”det solbrune ansiktet mitt”).

Makro: Fin tråd i teksten. Avsnittene tydeliggjør innholdet.

Mikro: Ustø tempusbruk, stort sett ortografi. Utsiktede gjentakelser.

Karakter: 4+

Informant 11- Idar

Sensor 1:

Kandidaten har ikke lyktes å skrive en tekst som fungerer som ei novelle. Teksten må heller karakteriseres som en beskrivelse. Vesentlige mangler i samsvarbøying og syntaks. Skal ha kreditt for en viss skriveglede, og at teksten henger sammen.

Karakter: 2

Sensor 2:

For en så svak besvarelse vil spørsmål om oppfylning av sentrale sjangerkrav, disponering av oppgaven m.m. komme i andre rekke. Spørsmålet må her først og fremst bli om kandidaten greier å kommunisere tilfredsstillende men en vanlig leser. I deler av oppgaven gjør bl.a. en svært svak syntaks (i kombinasjon med en utydelig håndskrift) teksten tung å forstå, men kommunikasjonen fungerer likevel såpass bra at jeg under tvil velger å gi ståkarakter.

Karakter: 2 (svak)

Sensor 3:

Dette er en veldig svak tekst. Den har imidlertid noen positive elementer når det gjelder å holde fast på tema ”sommer”, og utdype dette noe.

Karakter: 2 (svak)

Sensor 4:

Her mangler teksten en struktur som gjør at den fungerer som tekst. Ingen innledning eller markering av avsnitt. Teksten er ”enkel” både når det gjelder språk og innhold. Mange trekk fra tegnspråk, gjør at teksten fungerer dårlig mht norsk.

Karakter: 1

Sensor 5:

Hele teksten er forståelig. Den er gjennomført som en fortelling i 3. person, og er akseptabel mht. Sjanger. (?)

Makro: Teksten har begynnelse og avslutning. Disposisjonen følger forløpet i fortellingen.

Kandidaten mesterer ikke bruk av avsnitt for å strukturere teksten.

Mikro: Han/hun mestrer ikke elementær setningsbygging, formverk eller ordvalg. Sjøl med enkelt innhold er teksten på grensen av det forståelige.

Karakter: 1

Informant 12 - Ada

Sensor 1:

Selv om dette er en reiseskildring, og ikke en novelle, er det en tekst som kommuniserer godt med leseren. Teksten har god flyt, selv om det også her er noen feil i syntaks og ortografi. Det kommer ikke fram om denne reisen er selvopplevd.

Karakter: 3

Sensor 2:

Sjangermessig problematisk (kandidaten har ikke skrevet en novelle). I den nedre delen av karakterskalaen er selvfølgelig kravene til sjangerbeherskelse ikke så strenge, men her kommer i tillegg det problematiske i at tilknytningen til det oppgitte temaet for novellen ("sommer") er svært lite poengtert (dårlig utnyttet). Språklig omkring middels: en god del formelle feil (feil i formverk og syntaks, feil bruk av preposisjoner...)forhindrer ikke at kandidaten kommuniserer godt, bl.a. er altså den språklige sida av besvarelsen sterkere enn den innholdsmessige sida.

Karakter: 3

Sensor 3:

Godt språk og lite feil. Dette er imidlertid bom når det gjelder å svare på oppgaven som skal være ei novelle.

Karakter : 3

Sensor 4:

Teksten er jo interessant og informativ, men er dette ei novelle ? Selv om teksten mangler klar markering av innledning og avsnitt i første del, kommuniserer den likevel godt med leseren. De logiske markørene er på plass. Usikker bruk av substantiv -, verb og adjektivbøying.

Karakter: 3

Sensor 5:

Dette er en artikkel (ingen novelle). Den er fyldig og poengtert, og den formidler godt det som kandidaten ønsker å fortelle om turen til Madagaskar.

Makro: God disposisjon, noe svak avslutning. Avsnittene tydeliggjør innholdet og disposisjonen.

Mikro: Ustø syntaks (ordstilling, setningsform/ubestemt form, preposisjoner etc.). Ortografi og ordvalg er stort sett ok.

Karakter: 3

Kommentar: Jeg har tatt lite hensyn til at dette er feil sjanger. Dersom sensorveiledningen legger stor vekt på sjanger, er dette kanskje stryk.

VEDLEGG 3: Brev til informantene

9.mai 2000

Til dere som har vært med på undersøkelser i forbindelse med hovedoppgaven min !

Det er lenge siden dere var med på en del undersøkelser jeg gjorde for å få en del materiale til hovedoppgaven min med tittelen:

”Hvordan kan døve og tunghørte bli gode lesere og skrivere .”?

Dere har kanskje glemt noe av det vi gjorde, så jeg repeterer hva undersøkelsene gikk ut på.

1. Alle har vært med på ”minneskriving”. Her skrev dere om tidlige minner knytta til lesing og skriving i barndommen.
2. Jeg intervjuet dere etter denne minneskrivinga.
3. Dere har skrevet en tekst som likner på en stil, og gjennomført en leseprøve.
4. Dere har svart på et skjema hvor dere ble spurt om dere oppfattet dere som døve eller tunghørte. I tillegg ble dere spurt om når dere lærte å lese og skrive, og hvilke type bøker dere liker å lese.

Nå sender jeg over en tekst som jeg har laga om hver enkelt, og som jeg har tenkt å bruke i hovedoppgaven min. Jeg er ute etter å få tilbakemeldinger dersom det er opplysninger som ikke stemmer. Da må dere gi meg beskjed.

For at det ikke skal være så lett å kjenne den enkelte igjen, har jeg ”dikta” opp andre navn enn deres eget. Jeg har prøvd å unngå stedsnavn, og navn på skoler dere har gått på. Hvis det fortsatt fins spor i teksten som dere mener bør slettes, så gi meg beskjed.

Teksten dere får kan virke litt fremmed, fordi jeg bruker andre navn enn dere er vant til . I tillegg kommer noen begreper som er ukjente. Jeg bruker rekonstruerende skriveundersøkelse på ”minneskrivinga” som jeg har omtalt ovenfor. Ellers omtaler jeg den enkelte som informant, når jeg ikke bruker fornavn, eller han/hun.

Teksten dere får er en del av det jeg skriver om den enkelte. Jeg har en del annet materiale som jeg bruker i et kapittel jeg kaller for ”informantportretter” i oppgaven min. Her skriver jeg om den enkeltes konkrete resultater fra lese og skriveprøven. I tillegg har jeg en refleksjons – og konklusjonsdel. Dette sender jeg ikke ut til dere, fordi her bruker jeg en del egne vurderinger og sammenlikninger som det blir vanskelig for dere å ta stilling til.

Jeg skjønner at de fleste har mye å gjøre nå pga. eksamenslesing. Hvis de som er studenter kan gi tilbakemelding før de tar ferie, så er det veldig fint. De andre venter jeg svar fra så snart som mulig. Hvis jeg ikke hører noe, så tolker jeg det slik at teksten jeg har skrevet om den enkelte er OK.

Takk for hjelpa så langt !
Hilsen

Astri Holm