

Ida Malene Bjerkomp

Leseferdigheter hos døve barn

En litteraturgjennomgang

Bacheloroppgave i Norsk Tegnspråk

Veileder: Lindsay Ferrara

Juni 2022

Ida Malene Bjerkomp

Leseferdigheter hos døve barn

En litteraturgjennomgang

Bacheloroppgave i Norsk Tegnspråk

Veileder: Lindsay Ferrara

Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Det humanistiske fakultet

Institutt for språk og litteratur



Norwegian University of
Science and Technology

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Abstract	1
1. Innledning.....	2
2. Litteraturgjennomgang.....	2
2.1 Literacy.....	3
2.2. <i>Hvordan lærer døve barn og unge å lese storsamfunnets språk?</i>	4
2.2.1. Modeller for hvordan døve barn lærer å lese	4
2.2.2. Ferdigheter som kan være en fordel å ha før man lærer å lese	5
2.2.3. Koding mellom språk.....	7
2.2.4. Visuelt-baserte strategier.....	8
2.2.5. Kort oppsummering av hvordan døve barn lærer å lese	9
2.3. <i>Utfordringer døve barn og unge møter når de skal lære å lese</i>	9
2.3.1. Lære å lese kun fra tekst	9
2.3.2. Varierende førstespråk	10
2.3.3. Lenger utviklingsperiode for minimale ferdigheter	11
2.3.4. Kort oppsummering av utfordringer døve barn møter når de lærer å lese.....	12
2.4. <i>Støtte og hjelpemidler som kan hjelpe døve barn og unge å lære å lese storsamfunnets språk</i>	13
2.4.1. Tidlig identifikasjon av hørselsnedsettelse	13
2.4.2. Godt førstespråk.....	14
2.4.3. Hjelp fra voksne	15
2.4.4. Kartlegging.....	17
2.4.5. Kort oppsummert om støtte og hjelpemidler døve barn trenger når de lærer å lese	18
3. Konklusjon	18
4. Litteraturliste	21

Sammendrag

Dette er en litteraturgjennomgang som tar for seg begrepet «literacy» og hovedtemaet leseferdigheter blant døve barn og unge ved å se på; 1) Hvordan døve barn og unge lærer å lese storsamfunnets språk, 2) Utfordringer døve barn og unge kan møte når de skal lære å lese, og 3) Støtte og hjelpemidler som kan hjelpe døve barn og unge å lese storsamfunnets språk. Døve barn og unge lærer å lese på en litt annen måte enn sine hørende jevnaldrende, en av de største grunnene til dette er at de ikke har et eget skriftspråk knyttet til tegnspråk. Derfor må de lære storsamfunnets språk som et andrespråk. Vi ser på hvilke type ferdigheter døve barn og unge har før de lærer å lese og hvilke ferdigheter de tar i bruk når de starter prosessen med å lære å lese. Vi skal også komme inn på om døve barn og unge trenger lenger tid for å tilegne seg alderstilpassede leseferdigheter, enn hva hørende gjør. Samt hvor viktig det kan være med et godt førstespråk, hjelp fra voksne og tidlig identifikasjon av hørselsnedsettelse.

Abstract

This literature review will be looking at the concept of literacy as well as the main theme which is reading skills in deaf children and adolescents, this will be done by looking at; 1) How deaf children and adolescents learn to read the language of the larger society, 2) Challenges deaf children and adolescents meet when learning to read, and 3) Support and aids that can help deaf children and adolescents learn to read the language of the larger society. Deaf children and adolescents learn to read in a different way than their hearing peers, one of the biggest reasons as to why is that they don't have their own written language connected to sign language. Therefore, they must learn to read the language of the larger society as a second language. We will look at what type of skills deaf children and adolescents have before they begin the process to learn to read, and which skills they use when they are in the process of learning to read. Also, we will touch on whether deaf children and adolescents need longer time, than hearing children, to acquire age-appropriate reading skills. In addition, we will look at how important it is to have a good first language, help from adults and early identification of hearing loss.

1. Innledning

Døve barn og unge må til en viss grad lære å lese på en annen måte enn hørende. Mens hørende først lærer seg talespråket og viderefører lyder til ord på papiret, har ikke døve den samme muligheten. Hos hørende samsvarer talespråket og skriftspråket. Det gjør det ikke hos døve som bruker tegnspråk, de har ikke muligheten til å knytte skriftspråk til sitt eget førstespråk, dette er fordi ingen tegnspråk har et eget skriftspråk. Tegnspråk er selvstendige språk, noe som vil si at de ikke er basert på talespråk og heller ikke basert på det skriftspråket døve skal lære å lese (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001). Døve barn lærer altså det talespråket som er knyttet til det skriftspråket de lærer, samtidig som de lærer å lese. Hørende lærer også skriftspråk og talespråk samtidig, men læringsprosessen hos døve er annerledes da de lærer språket kun via tekst (Pritchard & Zahl, 2013; Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). Døve barn og unges skriftspråk er og blir derfor et andrespråk, fordi det ikke er knyttet til tegnspråk som oftest er førstespråket blant døve. Det vil si at fordi døve må lære seg å lese storsamfunnets språk, skjer utviklingen av tegnspråk alltid i et flerspråklig forhold. Døve lærer altså for eksempel norsk eller engelsk, i tillegg til henholdsvis norsk tegnspråk eller amerikansk tegnspråk, enten som tale eller som tekst (Lederberg et al., 2013).

Denne litteraturgjennomgangen skal kunne svare på problemstillingen; *Hva er «literacy», og hvordan kan døve barn og unge utvikle «literacy» i storsamfunnet?* For å kunne svare på dette skal vi først se på hva literacy er, samt gjøre noen avgrensninger for teksten. Så ser vi på tre hovedtemaer i forhold til hvordan literacy kan utvikles i storsamfunnet; 1) Hvordan døve barn og unge lærer å lese storsamfunnets språk, 2) utfordringer døve barn og unge kan møte når de skal lære å lese, og 3) støtte og hjelpemidler som kan hjelpe døve barn og unge å lære å lese storsamfunnets språk. Hvert av disse temaene er delt opp i flere underkategorier. Noen av påstandene som blir tatt opp innenfor hver av temaene kan kanskje også passe under flere temaer. Dette kan gjøre at noen påstander er plassert under flere hovedtemaer eller bare under ett, det er fordi disse tre hovedtemaene kan gå litt over i hverandre. Litteraturgjennomgangen er i hovedsak basert på forskningsartikler og andre fagfelleverderte tekster som baserer seg på engelsk og ASL (amerikansk tegnspråk), med noen innslag fra nordiske tekster og rapporter. Det kan dermed være at forholdene ikke vil være helt like i Norge, som det kommer frem av disse artiklene.

2. Litteraturgjennomgang

2.1 Literacy

«Literacy» er et engelsk ord, som ifølge Blikstad-Balas (2021) kan defineres som evnen til å lese og skrive. Literacy inneholder også et sett med skriftspråklige ferdigheter som gjør at en kan forstå, kommunisere, skape, delta og orientere seg i et samfunn som stadig endrer seg. Videre skrives det at FN definerer literacy som en menneskerett, på grunn av at det er en forutsetning å kunne lese og skrive for både å delta i demokratiet og for å kunne tilegne seg kunnskap fra samfunnet (Blikstad-Balas, 2021).

En del av literacy er altså det å kunne lese og skrive, til det trenger man gjerne et bredt vokabular. I sammenheng med literacy trenger man i tillegg en forståelse for hvordan fortellinger fungerer, hvordan de er bygget opp, man trenger forståelse for følelser, samt at man trenger forståelse for sosiale kontekster og verden (Brown & Watson, 2017; Padden & Ramsey, 1993). Padden og Ramsey (1993) foreslår i sin artikkel en viktig forskjell mellom literacy og språk. Denne forskjellen beskrives slik at der literacy ser på den prosessen som skjer utenfor individet, så ser språk – det vil si lesing og skriving – mer på den prosessen som skjer i individet. Dermed vil literacy gå vekk fra den ideen om at basis kunnskaper finnes i individet. Fokuset vil heller rettes mot at mennesker samhandler gjennom bruk av tekst, at de kan lese og skrive, samt at de kan bruke det sammen med andre mennesker. Man må kunne bruke tekst for å gjennomføre mange hverdagslige ting, både personlig, sosialt og karrieremessig. Ved å være en del av en gruppe som bruker tekst, dannes det holdninger og verdier knyttet til tekst (Padden & Ramsey, 1993). Selv om det her blir påpekt at det er en forskjell mellom literacy og språk, vil det i utviklingen av literacy og språk hos døve barn være en kobling som er synergisk – det betyr at de fungerer sammen – og kan støtte hverandre (Brown og Watson, 2017). Denne koblingen skal vi se litt mer på når vi kommer til leseferdigheter hos døve barn og unge.

Vi kan altså se at literacy er et stort tema som består av flere deler. Det er derfor grunn til å avgrense temaet litt, på grunn av oppgavens omfang. Når vi nå skal se på den andre delen av problemstillingen, nemlig hvordan døve barn og unge kan utvikle «literacy» i storsamfunnet, vil det derfor videre i denne teksten fokuseres på lesing og leseferdigheter. Det er fordi det er en viktig del av literacy og fordi det å kunne lese vil både bruke andre deler av literacy, som for eksempel forståelse av den kunnskap man tidligere har tilegnet seg. Det å kunne lese vil også hjelpe mennesker med å tilegne seg enda mer kunnskap. Samt at man ved å kunne lese er i stand til å bruke tekst i samspill med andre, noe som literacy bygger på (Padden & Ramsey, 1993). Man kan kanskje si at første steget på veg mot å tilegne seg literacy vil være observasjon av

omgivelsene rundt oss, samt å prate med andre mennesker. Mens andre steget vil være å lære å lese, slik at man kan tilegne seg enda mer kunnskap, samt at man kan bruke tekst i samhandling med andre mennesker. Siden vi videre skal fokusere på leseferdigheter vil dette ordet bli brukt som en norsk oversettelse av «literacy» i resten av denne teksten. Nå som vi har sett hva literacy er og avgrenset temaet noe, skal vi gå over på det første hovedtemaet i teksten, som ser på hvordan døve barn og unge lærer å lese.

2.2. Hvordan lærer døve barn og unge å lese storsamfunnets språk?

For å bli en vellykket deltaker både i et utdanningssystem samt senere i livet, både i arbeid og sosialt liv, er det svært viktig å tilegne seg gode leseferdigheter (Hrastinski & Wilbur, 2016; Lederberg et al., 2013). Derfor er det nødvendig at døve barn og unge lærer å lese storsamfunnets språk, spesielt når de ikke har et eget skriftspråk knyttet til førstespråket sitt, altså tegnspråk. Når barn lærer å lese, bygges det videre på den utviklingen de har vært igjennom, samt den kunnskapen de har tilegnet seg i løpet av sine seks første leveår (Pritchard & Zahl, 2013). Samtidig vil det å lære å lese gjøre at de kan tilegne seg mer kunnskap, samt samhandle med andre gjennom tekst, noe som er viktig for literacy. Det er en rekke ting som spiller inn som grunnlag for den forståelsen barn møter når de går inn i prosessen med å lære å lese, blant disse er kognisjon – som har med tenkning og forståelse å gjøre (Kjøll & Tranøy, 2020) – og sansing som er erfart gjennom kommunikasjon, språkutvikling og lek i barnas første leveår (Pritchard & Zahl, 2013). Videre i denne delen skal vi se nærmere på hvordan døve barn og unge kan utvikle leseferdigheter i storsamfunnets språk via tekst, ved bruk av forskjellige modeller, ferdigheter og koding.

2.2.1. Modeller for hvordan døve barn lærer å lese

Det finnes en rekke modeller for hvordan døve kan lære å lese. Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) forteller om en modell som forklarer hvordan døve barn og unge i prinsippet kan lære seg engelsk som andrespråk kun ved hjelp av tekst. Modellen har tre steg: 1) Det første steget består av kartlegging av oversettelsesekvivalenter, i dette steget trenger barna at foreldre eller andre voksne hjelper dem. Det kan de gjøre ved å peke på et ord og så vise barna tilsvarende tegn. De barna som allerede har, eller som er på god vei til å tilegne seg et godt tegnspråk, vil i denne fasen kunne tilegne seg enkle ord fra teksten som ofte er brukt og som er ganske like tegnspråket (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). 2) Det andre steget består av enkel oversetting - fra ord til setninger. Ikke alle ord kan oversettes direkte til tegn, spesielt ikke hvis det er ord som er særegne og har flertydig betydning. Det kan derfor være en fordel å ha hjelp

av en døv voksen for å få veiledning gjennom dette steget, de kan også hjelpe med å forklare ordenes mening samt bidra med egen erfaring (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). 3) Det tredje steget består i å bruke ASL for å lære engelsk via tekst i en tospråklig læringsmodus. I dette steget vil det bli mulig for barnet å forstå at man ikke kan oversette direkte mellom tegnspråk og det skriftspråket man skal lære. Det blir lettere å forstå at man ikke bare kan oversette ord for ord, men at man heller må oversette hele fraser. Barna kan her bedre sine engelskferdigheter ved å bruke de leseferdighetene de har tilegnet seg så langt, på samme måte som hørende barn gjør når de lærer et andrespråk, men døve vil fremdeles ha ulempen med at de ikke kan bruke og lære storsamfunnets språk på andre arenaer enn via tekst (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014).

Lederberg et al. (2013) beskriver tre forskjellige modeller i sin tekst. De to første av disse modellene retter seg veldig mot det å lære tegnspråk, mens den siste modellen har mer fokus på språk- og leseferdigheter. I den tredje modellen er altså målet at døve barn skal bli mest mulig like hørende barn i deres språk- og leseferdigheter. I denne modellen vil barna bli eksponert kun for talespråk, ved bruk av forskjellige tilnærminger som varierer i hvilken grad det fremmes å bruke munnnavlesning og gester (Lederberg et al., 2013, s. 17). Så der modellen til Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) fokuserer på å bruke ASL eller annet tegnspråk for å knytte ordene i teksten til, vil modellen til Lederberg et al. (2013) at døve barn skal basere seg på talespråk. Om både talespråk og tegnspråk er greie utgangspunkt å knytte en tekst til, kommer vi tilbake til senere i denne oppgaven. Først skal vi se på hva slags ferdigheter som kan være til hjelp i leseprosessen.

2.2.2. Ferdigheter som kan være en fordel å ha før man lærer å lese

Bushman (2020) viser til første utgave av ECRR (Every Child Ready to Read) som foreslår at alle barn trenger et sett med ferdigheter før de skal lære å lese. Disse ferdighetene er; motivasjon for tekst, bevissthet for tekst, fonologisk bevissthet, narrative ferdigheter, ordforråd og kunnskap om bokstaver. Motivasjon for tekst kan skapes først og fremst ved å velge bøker som handler om noe som barna liker. Når foreldre leser for barna, gjør de det på tegnspråk, det vil være lurt at de samtidig peker på viktige ord og fraser, slik at barna kan begynne å forstå sammenhengen mellom språkene. Det er også viktig at barna kan kommentere og stille spørsmål knyttet til teksten som blir lest for dem (Bushman, 2020; Ohio Ready to Read, u.å.; Andrews & Taylor, 1987). Det at man har bevissthet om språkets minste deler som ikke har noe betydning når de står alene, kalles fonologisk bevissthet. Selv om tegnspråk er et språk hvor

man ikke bruker lyd, kan man snakke om tegnspråkfonologi når man snakker om hvordan tegn bygges opp og settes sammen av mindre deler, som for eksempel håndform og plassering av tegnet i tegnrommet (Halvorsen, 2020). Fonologisk bevissthet inkluderer allitterasjon, rim og forståelse av stavelser, samt at ord deles opp i mindre deler (Bushman, 2020, s. 13; Ohio Ready to Read, u.å.). Vi skal se mer på fonologi i de neste avsnittene, men først skal vi se på de andre ferdighetene.

Det å vite navnene på de forskjellige tingene, dyrene og personene man har rundt seg, altså både fysiske ting og abstrakte ting, inngår i en persons ordforråd. Måten man kan tilegne seg ordforråd på er først og fremst det å prate med foreldre på morsmålet sitt og spørre hva ting heter, men også det å lese mye vil utvide ordforrådet (Bushman, 2020; Ohio Ready to Read, u.å.). Det første kan være vanskelig da de fleste døve – mer enn 90 % (Wilbur, 2000) – har hørende foreldre, som må lære seg tegnspråk først, noe som kan gjøre at barnas språktilegnelse og ordforråd kan bli forsinket (Bushman, 2020). Det å kunne beskrive hendelser og gjenstander, samt fortelle historier blir kalt narrative ferdigheter. Dette er noe foreldre kan hjelpe barna med å forstå hvordan skjer ved å forklare dem hvordan historier bygges opp. De barna som har gode narrative ferdigheter, kan også gjenfortelle historier (Bushman, 2020; Ohio Ready to Read, u.å.). Når man har bevissthet for tekst vil man lett legge merke til tekst når man ser det i omgivelsene sine, samt at man vet hvordan en bok brukes og leses (Bushman, 2020; Ohio Ready to Read, u.å.). Kunnskap om bokstaver handler om å lære navnene på de forskjellige bokstavene og vite at hver bokstav har en egen lyd. Døve barn kan lære om bokstaver ved å bruke det tegnspråklige alfabetet som fungerer som avbildninger av det skriftlige alfabetet (Bushman, 2020; Ohio Ready to Read, u.å.). Alle disse ferdighetene som Bushman (2012) viser til vil være til hjelp når man skal lære å lese, og dette er ferdigheter døve barn skal erfare mens de går i barnehagen (Pritchard & Zahl, 2013).

Det å kunne analysere talespråklige ord og skille ut språklyder, samt å kunne skille lydene fra hverandre og kjenne igjen lydene når man hører de, inngår i en prosess som kalles fonetisk oppmerksomhet (Statped, 2018; Pritchard & Zahl, 2013). Det vil si at fonetisk oppmerksomhet normalt blir sett på som en oppgave som gjennomføres av hørselen (Pritchard & Zahl, 2013). Det er likevel mulig for døve barn å utvikle fonetisk oppmerksomhet også, dersom man gjør barn bevisst på en rekke ferdigheter eller hjelpemidler (Pritchard & Zahl, 2013). Disse er som Pritchard og Zahl (2013, s. 4-5) skriver 1) tegnspråkets orale komponenter som ofte er lånt fra norsk talespråk, 2) rytmesansen, 3) taktile sanser i munnhulen, 4) taktile sanser i ansiktet og på

halsen, 5) det visuelle inntrykket av talespråket gjennom munnavlesning, og 6) den ortografiske representasjonen – altså ordets stavemåte, enten skriftlig eller bokstavert på tegnspråk. I dette avsnittet har vi sett på ferdigheter som kan være en fordel å ha før man skal begynne å lese, og i neste avsnitt skal vi se på hvordan døve barn kan kode mellom språk slik at de kan lære skriftspråk.

2.2.3. Koding mellom språk

Det kan være krevende å lære et språk bare via tekst, men det vil være enda mer krevende for de døve barna som ikke har tilegnet seg et godt førstespråk. Dersom barna ikke har et godt tegnspråkgrunnlag, kan de bli nødt til å kode ordene de leser til de symbolene de har lært å kommunisere med (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014), disse symbolene kan for eksempel være «hjemmesnekrede» tegn og gester. Vi skal se mer på dette med sterkt og varierende førstespråk senere i teksten. Ifølge Lederberg et al. (2013) er det én prosess for å lære døve barn å lese som ofte blir foreslått, dette er å bruke de ferdighetene barna har i tegnspråk. Som eksempel trekker de frem at døve bruker en prosess der de koder ord i teksten til hva det betyr enten ved å kode det til et tegn som betyr det samme, eller til et beslektet tegn, som kanskje har noe av den samme betydningen (Lederberg et al, 2013). Mens Wilbur (2000, s. 89) skriver at døve barn i USA lærer å lese ved å bruke tale- og bokstavlyd assosiasjoner, det også når andre strategier brukes.

Studier viser til at døve selv kan velge om de vil bruke visuelle eller tegnbaserte midler, eller fonologi, til hjelp når de skal kode skriftspråk (Wilbur, 2000). Dersom døve barn tilegner seg nødvendige fonologisk kunnskap på et språk, uavhengig om dette språket er det talespråket som er knyttet til skriftspråket, vil det hjelpe barnet i å bli en bedre leser i nye språk (Allen et al., 2014). Det vil si at hvis barna lærer tegnspråkfonologi, vil det lære dem å bli bedre lesere. Uansett, hvis døve barn skulle lære fonologien til det talespråket som samsvarer med skriftspråket, er det ikke nødvendigvis slik at de synes det hjelper dem når de skal lese (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001; Wilbur, 2000). En foretrukket metode hos mange er heller å oversette skriftspråket til tegnspråk (Goldin-Meadow & Mayberry, 2001). Lederberg et al. (2013, s. 23) påpeker også at døve barn med nedsatt hørsel vanligvis har svake eller ikke-eksisterende talte fonologiske representasjoner av ord, samtidig som skrift ikke stemmer overens med fonemene i tegnene deres. Greene-Woods og Delgado (2019) påpeker at fonologi ikke er noen viktig ferdighet man trenger å mestre for å tilegne seg gode leseferdigheter, man kan fint bli en flink leser uten å kunne fonologien.

I flere av artiklene blir det understreket hvor viktig det er at man helst gjennom interaksjon med andre mennesker skal kunne tilegne seg bakgrunnskunnskap om verden, og at dette er nødvendig for å tilegne seg gode leseferdigheter (Svartholm, 2010; Pritchard & Zahl, 2013; Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). Man bruker de bakgrunnskunnskapene man har tilegnet seg frem til det punktet man er på i livet både når man tenker og den brukes for å finne mening og forståelse når man leser (Svartholm, 2010; Pritchard & Zahl, 2013). Svartholm (2010) legger også frem at fordi skriftspråk og tegnspråk bruker forskjellige virkemidler, strukturer og oppbygginger for å forklare ting, kan det være viktig å ha et skille mellom språkene i undervisningssituasjoner. Hvis man hele tiden bytter mellom språkene, kan det gjøre at elevene blir forvirret, og dermed gjøre læringsprosessen vanskeligere. Derfor ble lærere gjerne bedt om å bruke tegnspråk når de skulle forklare hva ting betyr, samt når det var hensiktsmessig å vise forskjeller og likheter som forekommer mellom språkene (Svartholm, 2010). Dette kan ha noe med å gjøre at visuelt-baserte strategier kan hjelpe døve barn med å forstå konsepter, dette skal vi se litt mer på i neste avsnitt.

2.2.4. Visuelt-baserte strategier

Det kan være lettere for døve barn å forstå meninger ved språk, dersom de får forklaringer som baserer seg på visuelle strategier. Et eksempel på dette er at døve barn i ungdomsskolealder med varierende lesenivå, lettere forsto meningen av engelske idiomer– det vil si uttrykksmåter for et gitt språk (Nilstun, 2021) – når de så døve skuespillere i sketsjer som avbildet hva det betydde. Sketsjen ble etterfulgt av diskusjon i klasserommet om hva de hadde sett, noe som sikret at alle fikk med seg hva de forskjellige uttrykksmåtene betydde (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014; Rittenhouse & Kenyon, 1990). Lederberg et al. (2013) er enig i at visuelt-baserte strategier kan hjelpe døve barn når de skal lære et skriftspråk. En slik visuelt-basert strategi er bokstavering, det vil si at man lager representasjoner av skriftlige bokstaver med hendene. Bokstavering er en naturlig del av tegnspråk. Når disse bokstavene blir produsert etter hverandre og flytende vil det kunne oppstå et lydløst fonologisk system, dette kan videre ligne den strukturen som skrevne ord har. Dermed vil denne formen for visuelt-basert strategi kunne hjelpe barna når de leser (Lederberg et al., 2013). En annen visuelt-basert strategi, kan være visuell lyd, som for døve kan vær en annen måte å få tilgang til den talte og hørte fonologiske kunnskapen. Dette gjøres ved at døve barn lærer 46 tegn som alle symboliserer en lyd i det engelske talespråket (Bushman, 2020).

2.2.5. Kort oppsummering av hvordan døve barn lærer å lese

Som vi har sett under dette hovedtemaet lærer barn å lese ved å bruke ferdigheter de har tilegnet seg gjennom tidlig språkutvikling og kommunikasjon med andre (Pritchard & Zahl, 2013). Disse ferdighetene blir foreslått å være motivasjon for tekst, bevissthet for tekst, fonologisk bevissthet, narrative ferdigheter, ordforråd og kunnskap om bokstaver (Bushman, 2020; Ohio Ready to Read, u.å.). Døve barn lærer seg skriftspråk ved hjelp av disse ferdighetene, samt det å kartlegge ordene i teksten til det språket de kommer til skolen med, om de er flytende i tegnspråk, kan litt tegnspråk, har «hjemmesnekrede» tegn eller om de har tilgang til talespråk (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). De kan bruke fonologiske strategier, men det er ikke en viktig ferdighet man må kunne for å kunne lese (Greene-Woods & Delgado, 2019; Wilbur, 2000). Visuelt-baserte strategier kan være til hjelp, for eksempel bokstavering, når man skal lære et skriftspråk (Lederberg et al., 2013). I neste del skal vi se litt på utfordringer døve barn og unge kan møte på under prosessen med å lære seg å lese.

2.3. Utfordringer døve barn og unge møter når de skal lære å lese

Når man skal se på hvordan døve barn og unge utvikler leseferdigheter i storsamfunnet er det også viktig å se på hva slags utfordringer de møter i denne prosessen. Det gjør at vi får et mer helhetlig bilde, blant annet på hvorfor de bruker de ulike strategiene, og hvorfor dette er forskjellig fra jevnaldrende hørendes prosess med å lære å lese. Derfor skal vi i denne delen av oppgaven se på ulike utfordringer døve barn og unge møter når de skal lære å lese storsamfunnets språk. Døve møter altså mange utfordringer, noe som gjør at leseferdigheter har vært komplisert for mange (Lederberg et al., 2013). Her ser vi på utfordringen med å lære et språk kun via tekst, om døve bruker lenger tid på å tilegne seg leseferdigheter enn hørende og hvilke utfordringer som følger med det å ha varierende førstespråk.

2.3.1. Lære å lese kun fra tekst

Som vi så innledningsvis i denne teksten har ikke tegnspråk et eget skriftspråk, det betyr at døve må lære et annet språks skriftspråk, dermed lærer døve skriftspråk som et andrespråk (Anible et al., 2015; Dostal et al., 2017). Mens hørende som lærer seg et andrespråk har tilgang til både tale- og skriftspråk når de skal lære et nytt språk, vil døve stort sett bare ha tilgang til skriftspråket (Anible et al, 2015). Døve har også mindre mulighet til å bruke dette andrespråket på noen andre arenaer enn gjennom tekst, som vi har sett tidligere (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). Fordi døve barn altså lærer språk kun gjennom tekst, vil det å lære å lese og lære språket, sees på som én prosess (Svartholm, 2010, s. 160). Dette gjør at leseprosessen kan bli

vanskeligere for døve barn enn for hørende barn (Svartholm, 2010). Dette skal vi se mer på, men først skal vi se på om varierende førstespråk har noen innvirkning på leseferdigheter.

2.3.2. Varierende førstespråk

Alle døve elever har forskjellige språkhistorier, kommunikasjonspreferanser og læringsbehov, de har altså ulike bakgrunner noe som fører til at de har forskjellige behov (Dostal et al., 2017, s. 327). Som vi har vært inne på tidligere kan barna ha varierende språk når de kommer til skolen. Det kan være at de baserer seg på tegnspråk, på talespråk, eller at de har egne «hjemmesnekrede» tegnsystemer. Noen har tilegnet seg et godt språkgrunnlag, mens andre har ikke hatt nok tilgang til språk, noe som kan føre til tregere eller forsinket språkutvikling (Dostal et al., 2017). For hørende barn er det en normal prosess at man tilegner seg språk på en spontan og naturlig måte, ved å høre på de andre menneskene rundt seg som prater, og spørre hva ting er (Svartholm, 2010). For døve barn er det annerledes, grunnen til dette er først og fremst at de fleste døve barna har hørende familie, som vanligvis ikke kan noe særlig tegnspråk fra før (Svartholm, 2010; Anible et al., 2015).

Spencer og Meadow-Orlans (1996) skriver om kvalitet på interaksjonen mellom barn og deres mødre, og skriver at kvaliteten på interaksjonene der mor og barn har samme hørselsstatus, være seg døv eller hørende, er god. Mens hørende mødre som får døve barn kan fort være mer førende og pressende, som kan medføre at forholdet mellom mor og barn blir ujevnt. Hørende foreldre føler gjerne på mer stress rundt det at de har fått et barn som er døvt, samtidig som de må lære seg et nytt språk, som er ganske uvant og ukjent for mange. Dette kan være med å gjøre at interaksjonen mellom hørende mødre og døve barn ikke har like god kvalitet (Spencer & Meadow-Orlans, 1996). Det at tilgangen og kunnskapen i forhold til tegnspråk er minimal hos foreldrene fører ofte til at barna får lite tilgang til språk i sine første leveår (Anible et al., 2015). Dette fører til at døve barn må puttes i andre settinger der de kan lære tegnspråk, gjerne sammen med andre døve. Døve barn er også mer avhengig av at noen lærer dem å lese, gjerne i en undervisningssetting (Svartholm, 2010).

Greene-Woods og Delgado (2019) skriver i sin artikkel at i dag mottar døve barn undervisning i forskjellige miljøer. Dette kan for eksempel være døveskole der de har døve lærere og undervisningen skjer på tegnspråk, eller at de er inkludert i nærskolen der de har en allmennlærer med talespråk som undervisningsspråk som gjør at de har bruk for tolk (Greene-Woods & Delgado, 2019). Døve barns forutsetninger og hvor de kommer fra i form av språk

de har lært og om de har døve foreldre, kan ha noe å si for leseferdighetene, og hvor lett eller vanskelig det kan være for dem å tilegne seg alderstilpassede leseferdigheter. Dette skal vi se nærmere på i neste avsnitt.

2.3.3. Lenger utviklingsperiode for minimale ferdigheter

Leseferdigheter er noe mange døve synes er vanskelig, sånn har det vært lenge, og mange har utfordringer med å utvikle leseferdighetene videre etter at de er ferdig i grunnskolen (Dostal & Wolbers; 2014; Lederberg et al., 2013; Mayberry et al, 2010). Dette fører til at de gjennomsnittlige leseferdighetene har vært over lenger tid, og fortsatt er, lavere hos døve enn hos hørende (Lederberg et al., 2013). Det er en bred enighet om at døve barn i gjennomsnitt bruker lenger tid enn jevnaldrende for å tilegne seg minimale leseferdigheter, noe som resulterer i at den gjennomsnittlige døve ligger på fjerdeklassenivå etter endt High School, når det kommer til nivå på leseferdigheter (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014; Wilbur, 2000; Goldin-Meadow & Mayberry, 2001; Lederberg et al., 2013; Mayer, 2007; Greene-Woods & Delgado, 2019). Goldin-Meadow og Mayberry (2001, s. 224) skriver at 15% hvite døve studenter, 5% African-American døve studenter og 6% Hispanic døve studenter leser bedre enn sjetteklasser nivå etter at de er ferdig på High School i USA. Mens Lederberg et al. (2013, s. 23) skriver at 10% hadde alderstilpasset lesenivå. Samtidig skriver Hrastinski og Wilbur (2016, s. 256) at en rekke studier rapporterer at omtrent halvparten av døve elever i USA hadde leseferdigheter under fjerdeklasse nivå etter high school, og 7-10% av elevene hadde leseferdigheter som syvendeklasse nivå eller høyere. Mayberry et al. (2011, s. 164) på sin side skriver at omtrent 10% av døve elever leser bedre enn åttendeklasse nivå. Bushman (2020) som er enig i at gjennomsnittlige døve voksne leser på fjerdeklasse nivå, skriver videre at dette nivået har vært stabilt siden 1975, da det gjennomsnittlige lesenivået økte fra tredjeklasse til fjerdeklasse nivå. Ifølge Bushman (2020) har hørende voksne amerikanere et gjennomsnittlig lesenivå på niendeklassenivå, dette nivået er mye høyere enn nivået hos døve. Samfunnet forventer at voksne skal ha et høyt lesenivå, i USA har de helse og sikkerhetsinformasjon skrevet på et femteklasse lesenivå, mens avisene har et nivå som tilsvarer elleveklasse (Bushman, 2020, s. 11).

På bakgrunn av antydning om en parallell start på leseprosessen, vil det være innenfor å forvente at de fleste døve vil utvikle like leseferdigheter som sine hørende jevnaldrende (Mayer, 2007, s. 412). Likevel viser en rekke artikler, som vi så i avsnittet over, at dette ikke er tilfellet. Hvis leseprosessen begynner på samme tidspunkt hos døve som hos hørende, vil man kunne lure på

når prosessene begynner å bli forskjellige fra hverandre og når døve begynner å henge etter hørende. Kanskje er ikke leseprosessene så like for hørende og døve som det man trodde (Mayer, 2007). Ifølge Dostal et al. (2017) vil det ikke være et problem for døve barn å tilegne seg leseferdigheter på lik linje som hørende, forutsetningen for dette er at barna har et sterkt grunnlag i tegnspråk, samt at de får god tilgang til språket som brukes i klasserommet de er en del av. Pritchard og Zahl (2013) er enig med Dostal et al. (2017), selv om vi har sett at mange døve sliter med å tilegne seg alderstilpassede leseferdigheter, er det fortsatt noen som klarer å tilegne seg like leseferdigheter som sine hørende jevnaldrende. Vi bør gå ut fra at døve kan lære å lese på samme måte som hørende, men at de bruker sine to språk, det vil si at de støtter seg på både tegnspråk og det skriftspråket de lærer, og dermed har en litt annen prosess enn de hørende (Pritchard & Zahl, 2013).

Fordi døve får begrenset eller ingen språklig input gjennom hørselen, får de automatisk dårlige kunnskaper i storsamfunnets talespråk, dette kan være en av grunnene til at døve får forsinkelser i leseferdighetene sine (Novogrodsky et al., 2014; Chamberlain & Mayberry, 2008). Dersom døve ikke har et fullstendig utviklet talespråk eller tegnspråk, vil det kunne gjøre at de får en forsinkelse i leseferdigheter, samt i kognitiv utvikling (Mayer, 2007). Noe som kan føre til at døve barn ikke har like lett for å delta i klasserommet som andre, samt at de har en høyere risiko for å ikke få til det faglige, som videre kan føre til utfordringer senere i både sosialt liv og arbeidsliv (Hrastinski & Wilbur, 2016).

Når døve barn skal lære skriftspråket til det storsamfunnet de lever i, og de ikke har storsamfunnets talespråk som førstespråk, må de lære å lese på et språk de kanskje ikke har noe kjennskap til enda (Mayer, 2007). Hos døve er det et bredt nivå av ferdigheter i storsamfunnets språk. Det vil si at mange opplever å nå samme nivå som det hørende jevnaldrende har i det gitte språket som er i storsamfunnet, mens andre opplever lavere nivåer (Novogrodsky et al., 2014). Det er viktig at døve blir møtt med mye og riktig type støtte når de skal lære å lese, dersom dette skjer vil flere kunne gjøre ett års framgang i løpet av ett år, på lik linje med jevnaldrende hørende (Anita et al., 2009).

2.3.4. Kort oppsummering av utfordringer døve barn møter når de lærer å lese

Under dette hovedtemaet har vi sett på tre store utfordringer døve barn og unge møter når de skal lære å lese; det å lære kun fra tekst, det at de kommer til skolen med varierende førstespråk og at de gjerne trenger lenger tid til å utvikle minimale leseferdigheter. Døve møter skriftspråket

som et andrespråk, og har ikke mulighet til å praktisere dette nye språket på andre arenaer enn gjennom tekst eller knytte det til et talespråk på lik linje som hørende gjør (Anible et al., 2015). Ikke bare er skriftspråket som et andrespråk ukjent for unge døve, men førstespråket kan også være veldig varierende. Alle har ulike kommunikasjonspreferanser, språkhistorier, og dermed ulike læringsbehov. Fordi de fleste døve blir født inn i hørende familier kan det være at mange ikke får god nok tilgang til tegnspråk, dette på grunn av for lite kunnskaper om tegnspråk hos foreldrene (Svartholm, 2010; Anible et al., 2015). Disse to utfordringene spiller inn på den siste utfordringen, nemlig at døve barn i gjennomsnitt bruker lenger tid på å tilegne seg minimale leseferdigheter, og dermed har et gjennomsnittlig lesenivå på fjerdeklassenivå etter at de er ferdige på High School (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014; Wilbur, 2000; Goldin-Meadow & Mayberry, 2001; Lederberg et al., 2013; Mayer, 2007; Greene-Woods & Delgado, 2019). Det har også blitt påpekt at selv om gjennomsnittet ligger på fjerdeklassenivå, er det likevel mange som opplever å ha nivåer av storsamfunnets språk som er tilsvarende hørende jevnaldrenes nivåer (Novogrodsky et al., 2014). Nå som vi har sett på utfordringer døve barn møter når de lærer å lese, skal vi i neste del se på hvordan støtte og hjelpemidler de trenger i prosessen, og hvem de kan forvente å trenge denne støtten fra.

2.4. Støtte og hjelpemidler som kan hjelpe døve barn og unge å lære å lese storsamfunnets språk

For at døve barn skal kunne lære å lese trenger de at voksne kan lære dem det (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). Nå som vi har sett på hvordan døve barn lærer å lese, samt hvilke utfordringer de møter på veien, skal vi her se nærmere på hva slags typer støtte og hjelpemidler døve barn og unge trenger når de skal lære å lese storsamfunnets språk, og hvem de trenger denne støtten fra. Dette er på lik linje med de to andre hovedtemaene en viktig del av det å kunne se et helhetlig bilde på hvordan døve barn og unge kan utvikle leseferdigheter i storsamfunnet. Vi ser dermed på om det er viktig med tidlig identifikasjon av hørselsnedsettelse, et godt førstespråk og om dette gode førstespråket kan være tegnspråk, og hvordan støtte og hjelp voksne – foreldre, lærere eller andre voksne – kan stille opp med.

2.4.1. Tidlig identifikasjon av hørselsnedsettelse

Mayer (2007) påpeker at dersom man oppdager hørselsnedsettelse hos barn tidlig, vil det føre til at man tidligere kan gå inn å gjøre tilpasninger og gi riktig støtte. Det vil også føre til forventninger om at flere døve barn vil kunne tilegne seg leseferdigheter på nivå som ligner jevnaldrende hørende barns nivåer (Mayer, 2007; Anita et al., 2009). Lederberg et al. (2013)

tar opp at screening av hørsel innen barnet er et halvt år, for å tidligere identifisere hørselsnedsettelse, vil kunne påvirke at barn får den riktige tilpasningen og støtten tidlig. Tidlig identifikasjon kan også føre til tidligere eksponering for et tegnspråk, noe som hjelper til i utviklingen av flere kognitive ferdigheter som er til hjelp ved læring av leseferdigheter (Allen et al., 2014, s. 348). At man får tidlig eksponering for tegnspråk, kan være viktig for å få et godt grunnlag og flyt i språket. I neste avsnitt skal vi se videre på dette, og på om det er viktig å ha et godt førstespråk for å tilegne seg gode leseferdigheter.

2.4.2. Godt førstespråk

Som vi har sett er tidlig eksponering til språk viktig for senere leseferdigheter og kognitiv utvikling. Et kritisk spørsmål dreier seg derfor om dette tidlige språket må være et talespråk, eller om betydelige fordeler for utviklingen av leseferdigheter også gjelder for barn som tidlig eksponeres for tegnspråk (Allen et al, 2014, s. 347). Det er en stor enighet i de fleste artiklene brukt til denne litteraturgjennomgangen at det er en stor fordel med et sterkt og godt førstespråk, dette er fordi det vil være en god støtte i prosessen både med å lære og med å forstå det skriftlige språket man skal lære (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014; Novogrodsky et al., 2014; Greene-Woods & Delgado, 2019). Det er videre en stor enighet om at dette førstespråket kan og bør være tegnspråk (Bushman, 2020; Greene-Woods & Delgado, 2019; Hrastinski & Wilbur, 2016). Når man har et godt førstespråk, vil det si at man har et stort ordforråd. Det gjør at man kan forstå mer av hva ting betyr, man kan sette sammen ord på forskjellige måter og man kan se relasjoner som ord har til hverandre (Novogrodsky et al., 2014). Dersom man har et godt førstespråk med et stort ordforråd, vil man lettere kunne bruke dette førstespråket til å knytte det opp til det skriftspråket man skal lære, og forstå hva de forskjellige skriftlige ordene betyr.

Tegnspråk som førstespråk virker bare godt for døve barn hvis det er godt tilgjengelig for dem (Svartholm, 2010), det samme gjelder alle andre førstespråk. For eksempel vil døve barn av døve foreldre ha god tilgjengelighet til tegnspråk, på lik linje som hørende barn med hørende foreldre har god tilgjengelighet til talespråk. Døve barn med døve foreldre lærer tegnspråk på en autentisk måte fra fødselen, noe som gjør at de kan lære tegnspråk i et normalt utviklingsforløp på samme måte som hørende barn (Hrastinski & Wilbur, 2016). Disse barna vil ha en utvikling som ligner hørende barns prosess når de lærer å lese et andrespråk (Wilbur, 2000, s. 82), selv om de ikke har tilgang til talespråket som vi har sett tidligere. Døve barn med døve foreldre som lærer tegnspråk fra fødselen og bruker det som hovedspråk hjemme blir unntatt fra antakelsen som handler om at døve barns leseferdigheter er svakere enn hørendes,

nettopp fordi de har utviklet et flytende språk før de starter på leseprosessen (Wilbur, 2000; Hrastinski & Wilbur, 2016). Og som vi har sett på tidligere i teksten, har døve barn av døve foreldre også lik kvalitet på interaksjonene mellom barn og forelder, som der både foreldre og barn er hørende (Spencer & Meadow-Orlans, 1996), noe som kan hjelpe med det naturlige tegnspråket, og senere med leseferdighetene. Bushman (2020) påpeker at de døve barna som har døve foreldre og dermed tegnspråk tilgang fra fødselen har en større fordel når det kommer til leseferdigheter, enn de døve barna som har hørende foreldre og ikke har tilgang til tegnspråk fra tidlig alder, dette viser hvor viktig det er med tidlig tilgang til språk. Derfor er det viktig at døve barn har tegnspråk som hovedspråk både hjemme og på skolen (Bushman, 2020, s. 12).

Tidlig tilgang til tegnspråk og at barna blir flytende i tegnspråk samsvarer med bedre leseferdigheter hos døve barn (Hrastinski & Wilbur, 2016). Samtidig kan tospråklighet hjelpe med å bedre leseferdighetene hos døve barn, for eksempel tidlig tilgang til norsk og tegnspråk (Allen et al., 2014). Videre nevner Allen et al. (2014, s. 356) fire punkter når de avslutningsvis i artikkelen sin summerer det man vet om språk og leseferdigheter hos døve barn, disse punktene mener de er uimotsigelige: 1) Tidlig eksponering for et visuelt språk vil øke sannsynligheten for at et døvt barn vil utvikle leseferdigheter, språkferdigheter, kognitive ferdigheter og sosiale ferdigheter som vil føre til høyere akademisk nivå. 2) Tilstedeværelsen av både talespråk og tegnspråk i hjemmet vil utvide fordelene med enkel eksponering, gjennom mekanismer som forbedrer leseferdighet og kognisjon knyttet til tospråklighet. 3) Det er en sensitiv periode for språkutvikling fra fødselen gjennom de tidligste årene av barndommen, noe som understreker viktigheten med tidlig eksponering for språk. 4) Døve barn som tidlig får tilgang til visuelt språk vil utvikle evnen til å opprettholde og regulere sin visuelle oppmerksomhet når de er i en læringsprosess, noe som øker de språklige evnene og skaper høyere nivåer av tilpasningsevne i sosiale læringsmiljøer (Allen et al, 2014, s. 356). Et godt førstespråk er noe voksne og særlig foreldre bidrar til tidlig i livet til barna. I neste avsnitt skal vi se på hva annet voksne kan gjøre for å hjelpe døve barn med å tilegne seg leseferdigheter.

2.4.3. Hjelp fra voksne

Som vi så innledningsvis til denne delen av oppgaven trenger døve barn voksne som hjelper dem med å lære å lese, en måte de kan hjelpe barna er å peke på ord og forklare ved hjelp av tegn hva de betyr (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). Å lære barna betydningsfull kommunikasjon tidlig er en viktig del av det foreldre gjør når de skal hjelpe barna med utviklingen av språk (Bushman, 2020). Foreldre kan også påvirke barnas språklæring ved valg

av skole, i Sverige velges ofte spesialskoler for døve barn, slik at barna kan få en tospråklig språkopplæring (Svartholm, 2010). Goldin-Meadow og Mayberry (2001) mener at døve barn som har døve foreldre har bedre leseferdigheter enn døve barn som har hørende foreldre, dette er fordi døve foreldre er flinkere til å gi støtte, samt at de har vært gjennom samme prosess selv. Det kan se ut som det vil være en fordel å ha døve foreldre, likevel er det ikke slik at man må ha døve foreldre for å bli flink til å lese (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014).

Det har også blitt trukket fram i en rekke av artiklene hvordan hjelp fra voksne hjelper barna i skolen eller annen undervisningssetting. Lærere for døve har lenge, nesten like lenge som begrepet «Deaf Education» har eksistert, hatt et fokus på hvordan undervisningen av døve kan skje på best mulig måte og hvilke strategier barna trenger for å lære å lese på en god måte. Samt skaffe de fagfolkene med best mulig kompetanse til å undervise dem, og hvordan de kan bedre den praksisen som er i dag (Greene-Woods & Delgado, 2019). En av de viktigste tingene her er at de lærerne og pedagogene som skal undervise døve, er godt kjent med historien til døveundervisningen. Dette er viktig slik at lærere og pedagoger kan gi riktig støtte og riktig opplæring, som gjør at de kan gi døve barn tilstrekkelig hjelp til å utvikle leseferdighetene sine. Det å være godt kjent med historien som ligger bak døveundervisningen innebærer å ha kjennskap til barnas språklige bakgrunn, og ta denne i med i vurderingen når de skal finne ut hvordan de best kan lære barna leseferdigheter (Greene-Woods og Delgado, 2019). Lærere og pedagoger innenfor døveundervisningen trenger bedre utdanning enn det de har i dag, dette for at barna skal kunne tilegne seg bedre ferdigheter i tegnspråk (Hrastinski & Wilbur, 2016; Wilbur, 2000), som igjen kan føre til bedre leseferdigheter.

Et annet sted døve barn kan få støtte og hjelp av voksne til å lære å lese på er biblioteket. Bushman (2020) skriver i sin artikkel at bibliotekarere hun har intervjuet i USA forteller at de har startet en form for «storytime» for døve barn, dette er høytlesning på amerikansk tegnspråk. Selv om disse «storytime» øktene har de døve barna i fokus, er de også tolket til engelsk talespråk, noe som gjør at hørende barn også kan være med, og på den måten kan de hørende barna også lære om den døve kulturen og om tegnspråk. Flere av bibliotekarene forteller også at de har fått inn noen på biblioteket som kan hjelpe døve barn, eller voksne, som kommer til bibliotekene, enten tolker, frivillige studenter som studerer tegnspråk, frivillige døve eller at de har ansatt døve for å jobbe på biblioteket (Bushman, 2020). Dette gjør at døve også får mer tilgang til bøker, som vil være positivt for leseutviklingen deres. En ting som hjelper voksne,

kanskje spesielt lærere, med å hjelpe barna å tilegne seg leseferdigheter, er kartlegging av barnas ferdigheter og lesenivåer, dette skal vi se på i neste avsnitt.

2.4.4. Kartlegging

Kartlegging av barnas leseferdigheter er en måte for læreren å hjelpe barna videre med å lære å lese. Pritchard og Zahl (2012) påpeker at hvis man kan lese med selvstendighet, flyt og forstår det man leser godt, vil man ha minst 80-90% gjenkjennelse og forståelse av de ordene man leser. Individuelt lesenivå refererer altså til det nivået hvor elever kan lese med selvstendighet og flyt, samt at de har en forståelse for det de leser. Det er dette nivået man prøver å finne når man kartlegger barnas leseferdigheter. Det er flere grunner til at det er relevant å finne ut hvilket lesenivå eleven ligger på, det er fordi dette nivået antyder hvordan eleven tar i bruk mange av de prosessene, strategiene og ferdighetene som man bruker når man skal lære å lese. Elevens lesenivå vil også kunne si hva som trengs å jobbes videre med, eller hva som trengs å gjøres annerledes (Pritchard & Zahl, 2012).

Kartlegging kan på denne måten være med på å sette et høyere fokus på bestemte sider av språkutviklingen hos barnet, samt finne ut hvilket nivå de ligger på og hjelpe de på det nivået de er (Pritchard & Zahl, 2012). Denne kartleggingen er viktig for at pedagoger ikke bruker tid på noe som eleven kan fra før, men fokuserer på de tingene barna trenger å jobbe med slik at de blir flinkere til å lese (Pritchard & Zahl, 2013). Ved å kartlegge barnas leseferdigheter vil det kunne si noe om de eventuelt har forsinkelser i utviklingen, dette hjelper foreldre og lærere slik at de tidlig kan ta tak i forsinkelsene og hjelpe barna (Pritchard & Zahl, 2012). Det er viktig at læreren er på vakt og fort oppdager det dersom barnet utvikler problematiske strategier som videre kan komme i veien for utvikling av gode leseferdigheter (Pritchard & Zahl, 2012; Mayer, 2007). Greene-Woods og Delgado (2019, s. 398) viser til Miscue-analysen – feilanalyse – det vil si en strukturert observasjon av elevens lesing hvor den som vurderer eleven vil sjekke for bestemte ferdighetsmangler. Noe som gir fagpersoner innen utdanning av døve en mer gunstig og naturlig måling på elevenes leseevner. Det gjør at fagpersonene er i stand til å gjenkjenne kompliserte lesevaner og se hvilke lesestrategier eleven bruker, samt planlegge for hvordan de kan hjelpe elevene videre (Greene-Woods & Delgado, 2019, s. 398).

2.4.5. Kort oppsummert om støtte og hjelpemidler døve barn trenger når de lærer å lese

I denne delen av teksten har vi sett at døve barn og unge er avhengig av hjelp fra voksne som kan lære de å lese (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014). Tidlig identifikasjon av hørselsnedsettelse kan være svært hjelpsomt, fordi voksne da har muligheten til å tidligere gå inn og tilrettelegge for barnas tilegnelse av både muntlig eller visuelt språk og skriftspråk (Allen et al., 2014; Mayer, 2007). Tidlig identifikasjon av hørselsnedsettelse gjør det lettere for tidlig eksponering til språk, noe som er viktig for både leseferdigheter og kognitiv utvikling for øvrig (Allen et al., 2014). Som vi har sett er det svært viktig med et godt førstespråk og det er en stor enighet om at dette førstespråket med fordel kan og bør være tegnspråk (Bushman, 2020; Greene-Woods & Delgado, 2019; Hrastinski & Wilbur, 2016; Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014; Novogrodsky et al., 2014). Det er altså viktig at man har et godt førstespråk å støtte seg på når man skal lære å lese. Det er også viktig at voksne tidlig lærer barna betydningsfull kommunikasjon (Bushman, 2020). Vi har sett at det er viktig at barna blir møtt der de er, og at læringen blir tilpasset deres behov. Kartlegging av barnas leseferdigheter vil være en fordel for å finne ut hva de trenger hjelp med og hva de allerede kan, slik at man ikke trenger å bruke tid på ting som barna kan fra før (Pritchard & Zahl, 2013; Pritchard & Zahl, 2012). Det er også viktig at de som skal undervise døve barn har god utdanning å støtte seg til, slik at de døve barna lærer bedre tegnspråkferdigheter, noe som vil gjøre at de kan få bedre leseferdigheter (Hrastinski & Wilbur, 2016; Wilbur, 2000). Nå har vi sett på de tre hovedtemaene, og i neste del som er konklusjonen skal vi igjen ta opp problemstillingen, og svare på den.

3. Konklusjon

Vi har sett gjennom litteraturgjennomgangen at døve barn og unge lærer å lese på en annen måte enn hørende barn. Det er fordi døve ikke har tilgang til et eget skriftspråk knyttet til tegnspråk, noe som gjør at de må lære seg storsamfunnets skriftspråk som et andrespråk. Utfordringen med dette er at de ikke kan opparbeide seg språkkunnskaper fra talespråket og enkelt kjenne igjen de ordene man hører på papiret slik som hørende gjør. Isteden må de lære skriftspråket bare via tekst. Som vi så innledningsvis er hovedvekten av artiklene som er brukt til denne litteraturgjennomgangen basert på engelsk skriftspråk og ASL (Amerikansk tegnspråk), samt at det er noen bidrag fra nordiske tekster og rapporter. Dette gjør at det kan være litt annerledes her i Norge enn det er i USA når det kommer til utdanningssystemet og opplæring av døve.

I denne litteraturgjennomgangen har vi sett på problemstillingen; *Hva er «literacy», og hvordan kan døve barn og unge utvikle «literacy» i storsamfunnet?* Dette har vi gjort ved først å se på hva «literacy» er, og vi har sett på tre hovedtemaer som er; 1) Hvordan døve barn og unge lærer å lese storsamfunnets språk, 2) Støtte og hjelpemidler som kan hjelpe døve barn og unge å lese storsamfunnets språk, og 3) utfordringer døve barn og unge kan møte når de skal lære å lese.

For å svare på den første delen av problemstillingen kan vi igjen trekke frem definisjonen til Blikstad-Balas (2021), hun forklarer «literacy» som evnen til å lese og skrive. Og at det inneholder et sett med skriftspråklige ferdigheter som gjør at man kan forstå, kommunisere, skape, delta og orientere seg i det samfunnet man lever i, som stadig endrer seg. Literacy inkluderer forståelse for fortellingens natur, verdsettelse av følelser, kunnskap om verden og sosiale kontekster, og et bredt vokabular, samt det å kunne lese og skrive. Selv om literacy og språk – lese- og skriveferdigheter – har forskjellige fokuspunkter som vi har sett, har det også kommet frem at koblingen mellom de to fungerer sammen og dermed vil de støtte hverandre. I denne teksten har fokuset ligget på leseferdigheter, og dette begrepet har blitt brukt som en norsk oversettelse av det engelske begrepet «literacy». Gjennom teksten har det altså blitt pekt på forskjellige punkter av literacy, ved å fokusere på leseferdigheter. Leseferdigheter er en viktig egenskap for oss mennesker, som gjør at vi kan delta i samfunnet vi lever i. «Literacy» kan derfor blant annet defineres som leseferdigheter, det vil si hvordan barn lærer å lese og utvikle sine leseferdigheter. Noe som vil gjøre at man både bruker literacy, altså de kunnskapene man har om verden og sosiale kontekster, forståelse for naturen og følelser, og at man kan, ved å lære å bruke tekst gjennom å kunne lese, bygge videre på disse kunnskapene.

Hvordan døve barn og unge kan tilegne seg «literacy» i storsamfunnet, har vi sett på ved å avgrense til å se på leseferdigheter, som er en del av literacy begrepet. Ved å lære å lese, bruker man den kunnskapen man allerede har tilegnet seg gjennom tidligere kommunikasjon med andre, det man har lært om verden, sosiale kontekster, følelser og fortellinger. I tillegg legger man til seg ny kunnskap gjennom å lese. Det vil si at man både bruker og tilegner seg literacy, gjennom det å lære å lese. Vi har altså sett på hvordan døve barn og unge har lært å lese, samt utfordringer og støtte de møter og trenger i denne prosessen. Denne leseprosessen er gjerne litt annerledes enn hos hørende. Døve må lære bare gjennom tekst, uten å ha det talte språket å knytte ordene til. Forskning viser at døve gjerne bruker lenger tid på å oppnå alderstilpassede leseferdigheter, og at gjennomsnittsnivået på leseferdigheter hos døve når de er ferdig med High School ligger på fjerdeklasse nivå. Som forklaring på dette kommer det frem at det kan ha med

språkferdigheter for både tegnspråk og storsamfunnets språk, som er varierende blant de døve barna. Det blir påpekt at med riktig hjelp og støtte kan også døve barn oppnå ett års framgang i løpet av ett år, på samme måte som hørende. De trenger altså god støtte og hjelp fra voksne rundt seg, og disse voksne kan med fordel være døve selv om det ikke er et krav. Døve barn kan bruke mange av de samme strategiene som hørende for å tilegne seg leseferdigheter, men på en tilpasset måte, og gjerne ved bruk av tegnspråk i stedet for talt språk som grunnlag. Vi har sett at viktige komponenter for at døve barn og unge skal lære å lese blant annet er at de trenger et godt førstespråk, som gjerne kan være tegnspråk. Ferdigheter barna bør ha før de skal starte å lese blir sett på, disse er motivasjon for tekst, bevissthet for tekst, fonologisk bevissthet, narrative ferdigheter, ordforråd og kunnskap om bokstaver. Disse ferdighetene blir tilpasset døves forutsetninger og tegnspråk i stedet for talespråk. Kort sagt kan man kanskje si at døve barn og unge tilegner seg leseferdigheter med samme strategier som hørende barn, men disse strategiene er tilrettelagt slik at man kan bruke tegnspråk som grunnlag for koding av skriftspråket, istedenfor talespråk.

4. Litteraturliste

- Allen, T. E., Letteri, A., Choi, S. H., Dang, D. (2014). Early Visual Language Exposure and Emergent Literacy in Preschool Deaf Children: Findings from a National Longitudinal Study. *American Annals of the Deaf*, 159(4), 346-358.
DOI:10.1353/aad.2014.0030
- Andrews, J. F. & Taylor, N. E. (1987). From Sign to Print: A Case Study of Picture Book “Reading” between Mother and Child. *Sign Language Studies*, 56, 261-274.
<https://doi.org/10.1353/sls.1987.0001>
- Anible, B., Twitchell, P., Waters, G. S., Dussias, P. E., Pinar, P., & Morford, J. P. (2015). Sensitivity to Verb Bias in American Sign Language-English Bilinguals. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(3), 215–228.
<https://doi.org/10.1093/deafed/env007>
- Anita, S. D., Jones, P. B., Reed, S. & Kreimeyer, K. H. (2009). Academic Status and Progress of Deaf and Hard-of-Hearing Students in General Education Classrooms. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 14(3), 293-311. DOI:10.1093/deafed/enp009
- Blikstad-Balas, M. (22. januar 2021). *Literacy*. Store Norske Leksikon. Hentet fra <https://snl.no/literacy>
- Brown, P. M. & Watson, L. M. (2017). Language, play and early literacy for deaf children: the role of parent input. *Deafness & Education International* 19(3-4), 108-114.
<https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1435444>
- Bushman, B. (2020). Every? Child Ready to Read. A Model of Successful Programming for Deaf Children. *Children and Libraries*, 18(3), 11-20. DOI:10.5860/cal.18.3.11
- Chamberlain, C. & Mayberry, R. I. (2008). American Sign Language syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled readers: Bilingual and bimodal evidence for the linguistic basis of reading. *Applied Psycholinguistics*, 29, 367-388. doi:10.1017/S014271640808017X
- Dostal, H. M., Gabriel, R. & Weir, J. (2017). Supporting the Literacy Development of Students Who Are Deaf/Heard of Hearing in Inclusive Classrooms. *The Reading Teacher* 71(3), 327-334.
- Dostal, H. M. & Wolbers, K. A. (2014). Developing Language and Writing Skills of Deaf and Hard of Hearing Students: A Simultaneous Approach. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 245-268. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.907382>
- Goldin-Meadow, S. & Mayberry, R. I. (2001). How do profoundly deaf children learn to

- read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 222–229. Hentet fra: <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00022>
- Greene-Woods, A. & Delgado, N. (2019). Addressing the big picture: Deaf children and reading assessments. *Psychology in the Schools*, 53(3), 394-401. <https://doi.org/10.1002/pits.22285>
- Halvorsen, R. P. (2020). *Tegnoppbygging (tegnspråk)*. Store Norske Leksikon. Hentet fra <https://snl.no/tegnoppbygging - tegnspr%C3%A5k>
- Hoffmeister, R. J., & Caldwell-Harris, C. L. (2014). Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children. *Cognition*, 132(2), 229–242. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.03.014>
- Hrastinski, I. & Wilbur, R. B. (2016). Academic Achievement of Deaf and Heard-of-Hearing Students in an ASL/English Bilingual Program. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(2), 156-170. doi:10.1093/deafed/env072
- Kjøll, G. & Tranøy, K. E. (2020). *Kognitiv*. Store Norske Leksikon. Hentet fra <https://snl.no/kognitiv>
- Lederberg, A. R., Schick, B., & Spencer, P. E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges. *Developmental Psychology*, 49(1), 15–30. <https://doi.org/10.1037/a0029558>
- Mayberry, R. I., del Giudice, A. A., Lieberman, A. M. (2010). Reading Ahivement in Relation to Phonological Coding and Awareness in Deaf Readers: A Meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2), 164-188. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq049>
- Mayer, C. (2007). What Really Matters in the Early Literacy Development of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 12(4), 411-431. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm020>
- Nilstun, C. (2021). *Idiom*. Store Norske Leksikon. Hentet fra <https://snl.no/idiom>
- Novogrodsky, R., Caldwell-Harris, C., Fish, S. & Hoffmeister, R. J. (2014). The Development of Antonym Knowledge in American Sign Language (ASL) and its Relationship to Reading Comprehension in English. *Language Learning*, 64(4), 749-770. DOI: 10.1111/lang.1207
- Ohio Ready to Read. (u.å). Every Child Ready to Read Overview. Hentet fra: <https://www.ohreadytoread.org/every-child-ready-read-overview>
- Padden, C. & Ramsey, C. (1993). Deaf Culture and Literacy. *American Annals of the Deaf*, 138(2), s. 96-99. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0623>

- Pritchard, P. & Zahl, T. S. (2012). *På vei til å bli en god leser. Kartlegging av kommunikativ kompetanse blant døve og sterkt tunghørte barn*. Hentet fra http://www.acm5.com/kompendier/paa-vei-til-aa-bli-en-god-leser_2012_02_17.pdf
- Pritchard, P. & Zahl, T. S. (2013). To språklig lese- og skriveopplæring. I Pritchard, P. & Zahl, T. S. (2013). *Veiene til en god bimodal tospråklighet hos døve og sterkt tunghørte*. (2.utg). Statped. Hentet fra: <https://www.statped.no/laringsressurser/horsel/veiene-til-en-god-bimodal-tospraklighet-hos-dove-og-sterkt-tunghorte-barn-og-unge/>
- Rittenhouse, R. K. & Kenyon, P. L. (1990). Teaching Idiomatic Expressions: A Comparison of two Instructional Methods. *American Annals of the Deaf*, 135(4), 322-326. DOI: <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0530>
- Spencer, P. E. & Meadow-Orlans, K. P. (1996). Play, Language, and Maternal Responsiveness: A Longitudinal Study of Deaf and Hearing Infants. *Child Development*, 67(6), s. 3176-3191.
- Statped (2018, 2. april) *Lesing og hørselshemmede barn i barnehagen*. Statped. <https://www.statped.no/horsel/horselstap-og-grunnleggende-ferdigheter/lesing-og-horselstap/lesing-og-horselshemmede-barn-i-barnehagen/>
- Svartholm, K. (2010). Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 169-174. <https://doi.org/10.1080/13670050903474077>
- Wilbur, R. B. (2000). The Use of ASL to Support the Development of English and Literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), p, 81-104. DOI: 10.1093/deafed/5.1.81

