

Eirin Merethe Paulsen

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

Undervisning og opplæring av døve barn og unge

Bacheloroppgave i Norsk Tegnspråk - Profesjonsstudium i tolking
Veileder: Lindsay Nicole Ferrara

Juni 2022

Eirin Merethe Paulsen

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

Undervisning og opplæring av døve barn og unge

Bacheloroppgave i Norsk Tegnspråk - Profesjonsstudium i tolking
Veileder: Lindsay Nicole Ferrara
Juni 2022

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

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

Sammendrag:

Hva er “literacy”, og hvordan gir dette den døve minoriteten tilgang til storsamfunnets språk? Gjennom literacy-ferdigheter innen lesing og skriving får hørselshemmede barn og unge mulighet til å delta i samfunnet på lik linje med den hørende majoriteten. Skolesystemet er ikke bygd opp for døves tilrettelegging, da døve historisk sett har blitt undertrykket i samfunnet. Likevel har døve de samme mulighetene til å tilegne seg literacy-ferdigheter slik som hørende barn.

Abstract:

What is “literacy”, and how can this result in the deaf minority access to the language of society at large? Through literacy-skills in reading and writing deaf and hard of hearing children and young kids get the opportunity of participation in society equally with the hearing majority. The school system is not designed for the deaf, and historically deaf people have been suppressed in society. Nevertheless, deaf children have the same opportunities to acquire literacy skills such as hearing children.

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING	2
LITTERATURGJENNOMGANG	3
2 LITT OM DØVES HISTORIE MED UNDERTRYKKELSE.....	3
2.1 INKLUDERING AV PERSONER MED NEDSATT HØRSEL I MAJORITETSKULTUREN	3
3 HVA ER «LITERACY»?.....	5
4. SKOLESYSTEMET OG LÆREPLANER TILPASSET DØVE ELEVER	6
5 HVORDAN DØVE OG HØRSELSHEMMEDE BARN OG UNGE UTVIKLER LITERACY	8
5.1 TILEGNELSE AV LITERACY MED BEGRENSET MULIGHET TIL Å BRUKE DEN AUDITIVE SANSEN	10
5.2 TOSPRÅKLIGHET OG VIKTIGE FAKTORER VED TEGNSPRÅKKOMPETANSE TIL Å UTVIKLE LESE- OG SKRIVEFERDIGHETER	14
5.3 BRUK AV HJELPEMIDLER I UNDERVISNING AV LITERACY.....	16
5.4 VOKSNES DELTAKELSE I HØRSELSHEMMEDES BARNES UTVIKLING AV LITERACY	18
6 AVSLUTNING	19
LITTERATURLISTE	21

1 Innledning

For å kunne være delaktig i samfunnet har individer behov av å utvikle literacy-ferdigheter. Når skolesystemet er bygd opp på majoritetens premisser, hvordan kan da døve og hørselshemmede barn og unge, utvikler lese- og skriveferdigheter som en minoritet i storsamfunnet? Denne tematikken skal jeg gå inn på i denne oppgaven. Jeg skal forklare hvordan literacy er ferdigheter alle i samfunnet har rett til å kunne uavhengig av hørselsgrad. Oppgavens mål er å se på problemstillingen: Hva er «literacy», og hvordan kan døve barn og unge utvikle «literacy» i storsamfunnets språk?

Det finnes ikke store mengder forskning som tar for seg literacy med et perspektiv rettet mot døve. Derimot finnes det langt mer forskning på hvordan hørende barn utvikler literacy. I denne teksten skal jeg presentere kilder som har sett på literacy hos døve og hørselshemmede barn og unge, samt vise mangler i forskningen. Jeg valgte literacy som tema fordi det på bakgrunn av lite forskning kan være interessant å se på med tanke på døves muligheter for å delta i storsamfunnet. Det meste av forskning rundt temaet stammer fra USA. Man kan anta at forskningen også er gjeldende for norske døve barn og unge, dermed viser jeg for det meste til utenlandsk forskning. Jeg trekker paralleller mellom USA og Norge da man rimelig kan anta at samme forskningsfunn vil vises i Norge, fordi skolesystemet og samfunnet er relativt likt bygd opp. Vi må også ta i betraktning at noen forskningsfunn er gjort av medlemmer av døvesamfunnet som tilsier et favoriserende blikk på temaet fra minoritetens perspektiv. For enkelhets skyld vil «minoriteten» brukes som begrep for den døve og hørselshemmede minoriteten i samfunnet i denne oppgaven.

Denne oppgaven er en litteraturgjennomgang som inkluderer artikler som presenterer forskning og diskuterer teorier rundt temaet. Først skriver jeg litt om døves historie, fordi det er interessant å ta for seg hvordan det har påvirket hørselshemmede barn og unge i skolen. Som en minoritet i samfunnet kan døve oppleve at «utdanningssystemet gjør lite for å støtte elever med tilleggsbehov» (Greene-Woods & Delegado, 2019, s. 399). Døve har gjennom tidene blitt undertrykket noe som også gjelder i skolen. Derfor er det interessant å gå inn på hvordan minoriteten inkluderes ved hjelp av kunnskap i literacy. Teksten presenterer videre en definisjon av literacy og hva som ligger i begrepet. Da literacy er et forholdsmessig vidt begrep, belyser jeg literacy med et perspektiv på elevers muligheter til å tilegne seg literacy-ferdigheter uten tilstrekkelig auditiv sans. Videre legger oppgaven frem hvordan skolesystemets læreplaner er tilpasset døve elever og dets manglende tilpasning, før jeg konkret går over på hvordan

hørselshemmede barn og unge utvikler literacy-ferdigheter. Teksten setter så søkelys på døves muligheter for å utvikle literacy uten mulighet til å bruke fonologi. Deretter tar oppgaven opp tospråklighet, samt belyser hørselstekniske hjelpemidler og hvordan voksne fungerer som et virkemiddel for å døve og hørselshemmedes utvikling av lese- og skriveferdigheter.

Til slutt kommer en avslutning som oppsummerer min oppgave.

Litteraturgjennomgang

2 Litt om døves historie med undertrykkelse

Døves muligheter til tilegnelse av literacy kan kobles opp mot minoritetens undertrykkelse gjennom tidene. Siden oldtiden har myter og fordommer omkring døve og tunghørte, deres begrensninger og deres spesielle personlighetsegenskaper eksistert (Grønlie, 2005, s. 33). I senere år har døve og døves kultur blitt mer og mer fremmet, og tegnspråk har blitt mer synlig i samfunnet. Utviklingen av samfunnets syn på døve har vært en kronglete reise, men er på god vei mot et mer åpent syn.

De første kjente reflekterende diskusjoner omkring forholdet mellom lyd og tanke kom i opplysningstiden, og dette kan man si var starten på pedagogikk rettet mot døve (Grønlie, 2005, s. 33). Historier ikke langt fra vår tid forteller om døve som ble stemplet som åndssvake, og dermed ikke fikk den skolegangen de hadde rett på. Pedagogikken la med dette synet på hørselshemmede til grunn at døve ikke hadde passende egenskaper til å gå på skolen slik som hørende. Dette førte til at flere døve falt utenfor samfunnet på grunn av lese- og skrivevansker. Da pedagogikken ikke la vekt på hvordan man skulle lære døve å lese og skrive med tilrettelegging for hørselstapet, ble resultatet et dårligere utgangspunkt for døve til å utvikle literacy. Gjennom tidene har man sett at døve og hørselshemmede barn og unge har dårligere uttelling enn hørende i sin klasse på tester innenfor literacy. Dette er forståelig hvis man ser på hvordan undervisningen har utartet seg.

2.1 Inkludering av personer med nedsatt hørsel i majoritetskulturen

Informasjon som er tilgjengelig i storsamfunnet er ikke nødvendigvis like tilgjengelig for minoriteten. Skaftun (2015) påstår at «skriften gjør språket synlig og konstant, der talen kun er tilgjengelig gjennom hørselen i et øyeblikk» (s. 10). Å kunne lese skrift er viktig for at døve og hørselshemmede får tilgang til informasjon i samfunnet siden de ikke kan støtte seg til det auditive slik som den hørende majoriteten.

Derfor er det viktig å kunne lese, slik at man får med seg nyttig informasjon. Når det gjelder auditiv informasjon i vårt samfunn er mye også visuelt, men ikke godt nok tilpasset med tanke på universell utforming. Forskere tar opp undertrykkelse av minoritetsgrupper som et tema vi kan se i sammenheng med literacy hos døve barn og unge. Å undervise døve barn og andre barn fra språklige minoriteter blir sett på som viktig, mens å oppmuntre til å bruke minoritetsspråket anses som mindre viktig. Haualand og Holmström (2019) argumenter for ideer om at normalitet og integrering av funksjonshemmede i samfunnet er relatert til å lære døve barn talespråk (s. 101). Imidlertid kan det å ene og alene lære døve barn talespråk ses på som undertrykking av minoriteten og minoritetsspråket. Denne undertrykkelsen møter mange hørselshemmede i sin oppvekst. Ikke all informasjon er tilgjengelig for alle mennesker i samfunnet. Dermed mister døve tilgang til noe informasjon i samfunnet. Disse ideene om integrering av døve i storsamfunnet kan sees på med tanke på statusen til døve som både funksjonshemmede og som medlemmer av en språklig minoritet.

Flere kilder fremhever at tegnspråk blir sett på som et mindreverdige språk. Stortingsmeldinger er relevant for hva samfunnet retter søkelys mot. Nærmere bestemt fremmer Stortingsmelding nr. 35 at tegnspråkbrukere utgjør en minoritet blant en talespråklig majoritet i alle land (St. meld 35, 2007-2008, s. 234). På samme måte opplyser Haualand og Holmström (2019) at døves tilgang til og bruk av tegnspråk er avgjørende for deres utdanning og deltakelse i samfunnet og stiller et spørsmål om språkkrettigheter fører til sosial rettferdighet (s. 102). Stortingsmelding 35 bekrefter dette utsagnet ved å påstå at «språk er makt» (St. meld 35, 2007-2008, s. 61). Stortingsmelding 35 framhever i likhet med Haualand og Holmström (2019) at tegnspråk er et minoritetsspråk og beskriver døve som en minoritetsgruppe i storsamfunnet. Da mange døve opplever diskriminering fra den hørende majoriteten i samfunnet og fra systemet, gjennom skolegangen og i hverdagen generelt, belyser dette viktigheten av tilegnelse av literacy-ferdigheter for å motvirke skille i samfunnet.

Når det gjelder tegnspråk og dets status som et fullverdig språk, belyser Haualand og Holmström (2019) en studie som viser til at juridisk anerkjennelse av et tegnspråk ikke er tilstrekkelig for implementering av rettigheter til språktilegnelse og hvordan tegnspråk blir omtalt i det offentlige. Forfatterne påpeker at «tegnpråk har historisk ikke blitt ansett som et språk i det hele tatt» (Haualand & Holmström, 2019, s. 101). Derimot var 13. august 2021 en stor dag for mange døve i Norge, da norsk tegnspråk ble definert som et offisielt språk i språkloven. Videre skal et offentlig utvalg opprettet av

regjeringen utrede situasjonen for norsk tegnspråk. Viktigheten av at det offentlige sikrer tilgang til tegnspråk presiseres, siden flertallet døve fødes inn i familier som ikke bruker tegnspråk. Utvikling av språk og en språklig identitet er en menneskerett og gir utgangspunkt for en god norsk språkpolitikk (Regjeringen, 2021). Det nevnte utvalget skal arbeide med språkloven og utarbeide en rapport som kan bidra til å styrke norsk tegnspråks status og løfte minoritetsspråket opp fra skyggen. Målet for opprettelsen av utvalget er å styrke mulighetene for døve og hørselshemmede barn i fremtiden, som man kan tenke seg at forbedrer muligheter for utvikling av literacy hos døve barn i skolen.

Til tross for juridisk annerkjennelse blir døve sett på som både en språklig minoritet og en gruppe mennesker med nedsatt funksjonsevne (Haualand & Holmström, 2019, s. 112). Denne påstanden underbygger tematikken i min problemstilling med tanke på minoritetens tilgang til storsamfunnet gjennom literacy. Annerkjennelse av tegnspråk som et offentlig språk i Norge har vært viktig for språkets status. Med status kommer også respekt. Dette kan sees på som et løft for å dekke hull i manglende forskning. Respekt ovenfor det faktumet at tegnspråk er et offisielt språk, åpner opp for mer og viktig forskning innen fagfeltet. På slutten av 90-tallet skrev Mayer (1999) om problemstillingene rundt døve barns tilegnelse av literacy som område med behov for ytterligere forskning og studier (s. 39). Samtidig er ikke ytterligere forskning i senere tid dekkende, da kunnskap rundt temaet fortsatt mangler. På samme måte bekrefter andre samme problematikk og belyser at det finnes få studier utført for å vurdere literacy-ferdighetene til barn med hørselshemming, men de siste 30 årene har en rekke studier blitt utført i et forsøk på å adressere og finne løsningen på problemet (Colin et al., 2013, s. 1781). Til tross for at flere studier har forsøkt å skape en bedre forståelse rundt hvordan døve tilegner seg literacy, finnes det fortsatt hull i forskningen.

3 Hva er «literacy»?

For å gå inn på problemstillingen i denne oppgaven trenger vi å vite hva literacy-begrepet betyr. Literacy defineres av Store Norske Leksikon «... som evnen til å lese og skrive» (Blikstad-Balas, 2022). Begrepets betydning omfatter enkelt sagt lese- og skriveferdigheter. Barn starter fortrinnsvis tidlig i livet å lære å lese og skrive for å utvikle literacy (Saracho, 2017, s. 303). Begrepet dekker ferdigheter i ordkjenning, setningsforståelse, ordstaving og ordforråd (Colin et al., 2013, s. 1782). I denne oppgaven betyr literacy-begrepet nærmere bestemt tilegnelse av lese- og skriveferdigheter, som gir døve og hørselshemmede barn og unge, tilgang til informasjon i samfunnet. Literacy kobles i teksten opp mot

minoritetens tilgang til å delta i storsamfunnets majoritetskultur og muligheten til å oppfatte informasjon i samfunnet. Gitt at samfunnet er i stadig endring omfatter literacy-ferdigheter muligheter til å forstå, skape, kommunisere, orientere seg og delta i samfunnet. Literacy gir en mulighet for deltakelse i samfunnet gjennom evnen til å lese og skrive som medfører at mennesker kan interagere med hverandre sosialt i storsamfunnet. I tillegg definerer FN literacy som en menneskerett da literacy rommer muligheter for medborgerskap (Blikstad-Balas, 2022). Med dette kan man si at literacy skal være tilgjengelig for alle i samfunnet for å unngå brudd på menneskerettighetene. I denne oppgaven vil jeg fortsette å bruke literacy-begrepet med den presenterte betydningen.

I norsk skole er literacy et overordnet mål rettet mot barn og unges kompetanse til å forholde seg til skolearbeid og i samfunnet generelt. Døve og hørselshemmede er i utgangspunktet en minoritet i storsamfunnet grunnet sitt hørselstap. Likevel bidrar literacy-ferdigheter til at denne gruppen med mennesker kan være delaktige med majoriteten. Skaftun (2015) ser på literacy som at; «... *literacy* handler om tilgang til skriften, til tekstlig innhold og til det kulturelle felleskapet tekstene hører hjemme i» (s. 11). Ved hjelp av literacy får mennesker på tvers av kulturer, funksjonsevner og grad av hørselstap altså sjansen til å være delaktige og forstå samfunnets litterære tekster og å delta demokratisk med andre individer.

4. Skolesystemet og læreplaner tilpasset døve elever

Det er interessant å gå inn på hvordan skolesystemet legger til rette for utdanning av døve og hørselshemmede elever. Gruppen med elever i skolen som er hørselshemmet er en minoritet, men det betyr ikke at de skal gå glipp av verdifull opplæring for å passe inn i og få en tilhørighet til storsamfunnet. Målet for skolen og opplæringstilbudet er samfunnsintegrasjon og utvikling av individets potensiale (Grønlie, 2005, s. 153). Grønlie (2005) formidler altså at skoleeleven etter endt utdanning skal delta og opptre i samspill med andre mennesker i samfunnet.

Grønlie (2005) beskriver skoletilbudet som noe vi gir på andres premisser, nemlig de med normal hørsel, og setter eleven i en undervisningssituasjon som ikke er tilpasset ens sansetap. Resultatet av skolesystemet er ifølge Grønlie (2005) underyting, det vil si at eleven lærer eller presterer dårligere enn det en har potensiale for. Skolesystemet kan også føre til «overyting» hvor eleven yter mer enn hva en har kapasitet til, som går på bekostning av annen viktig aktivitet (s. 154). Forskning fra USA viser at

ingen stater har rapportert å gi lærere med døve eller hørselshemmede elever i sin klasse spesiell veiledning i hvordan tilrettelegge modifikasjoner i undervisningen (Easterbrooks et al., 2006, s. 400). Døve blir mer sliten etter endt skoledag grunnet presset med å konstant måtte prestere på et utdanningsopplegg som ikke er tilpasset deres behov. Det erkjennes at de fleste døve barn har like stort potensiale som sine hørende jevnaldrende, og at det å være døv eller ikke kunne bruke talespråk ene og alene ikke innebærer noen form for intellektuell underlegenhet (Marschark et al., 2007b, s. 53). Å presisere at døve elever har lik mulighet til å tilegne gode literacy-ferdigheter er hensiktsmessig.

I fagmiljøet er det mye snakk om «integrering» i skolen. I denne sammenhengen har de siste årene begreper som «hørselsklasser» og «tvillingskoler» dukket opp og fungerer som et virkemiddel for sosial integrasjon, hvor elever har enkelte fag sammen med hørende og enkelte fag med tilrettelagt undervisning (Grønlie, 2005, s. 153). Dette understreker tanken om at døve skal passe inn i det hørende samfunnet på majoritetens grunnlag. Likeså argumenterer andre forskere for vurderingen rundt å fremme døve elever til å assimilere seg i det hørende samfunnet (Marschark et al., 2007b, s. 55). Tanken rundt minoritetspolitikken løftes opp på grunn av nedleggelsen av egne skoler for døve. Individuer i vårt samfunn som hører har privileger sammenlignet med individer med nedsatt hørsel. Grønlie (2007) antyder at barnets hørselsnedsettelse er pedagogisk krevende (s. 63). Synet på at døve elever skal utdannes på lik linje med hørende barn er mye omdiskutert i fagmiljøet og innad i samfunnet generelt.

Forskjellen i tilegnelse av literacy-ferdigheter basert på evnen til å høre blir lite fulgt opp av skolesystemet. Saracho (2017) hevder utdaterte metoder for undervisning av literacy setter gruppen med hørselshemmede barn i fare for å senere mislykkes i skolen (s. 301). Denne redegjørelsen forsvares av andre artikkelforfattere, deriblant Greene-Woods og Delgado (2019). Forskerne skriver om hvordan utdanningssystemet fungerer og hvordan det mislykkes i å møte de individuelle forskjellene i elevene. De belyser også at man vet at systemet ikke har endret seg mye de siste 2500 årene (Greene-Woods & Delgado, 2019, s. 399). Hørselshemmede elever har betydelige utfordringer knyttet til å oppnå sosial deltakelse og likestilling i vanlige barnehager og skoler. Fravær av studier som dokumenter praksisendringer for å fremme sosial inkludering løftes frem en i rapport utarbeidet av Hørselshemmedes landsforbund. Videre belyser rapporten manglende kompetanse og en maktubalanse som konstruerer barnet som annerledes og svekker barnets kommunikasjonsmuligheter

(Hørselshemmedes landsforbund HLF, 2021, s. 48). Dette er bemerkningsverdig, da forskjellsbehandlingen kan ha innvirkning på skolegangen til døve elever i negativ grad. Utvikling av literacy krever godt tilpasset opplæring. Taylor og Clarke (2021) skriver at man ikke forstår godt nok hvordan barns leseerfaringer påvirker deres produksjon av skrift. Utviklingen av stimulerende opplæringsmateriell er avgjørende for å støtte barns utvikling av literacy (s. 14). Saracho (2007) belyser en NAEYC ¹rapport fra USA som delvis kan sammenlignes med Utdanningsdirektoratet i Norge. Derimot må vi ta i betraktning at Norge har et mer tydelig nasjonalt direktorat for utdanning enn hva USA har. Rapporten beskriver hvordan ulike læringsmetoder ikke vil fungere like effektivt for alle elever i forskjellige stadier (s.303). På samme måte argumenterer Burman, Nunes og Evans (2007) for at mye tyder på at det er mangel på tilfredsstillende hjelpemidler lærere kan bruke i undervisning av døve for å vurdere literacy-utvikling (s. 3). Å undersøke elevens læringskurve blir sett på som gunstig for å kartlegge ytterligere fremgang av utvikling i lese- og skriveferdigheter. Videre fører mangelen på hjelpemidler til at barn med hørselshemming ikke får den tilretteleggingen de trenger for å kunne utvikle literacy på lik linje med jevnaldrende, hørende barn. Dette skaper et skille i klasserommet hvor døve barn havner på et lavere nivå når det gjelder lese- og skriveferdigheter og literacy som utvidet begrep.

5 Hvordan døve og hørselshemmede barn og unge utvikler literacy

Forskning fra USA viser at døve barn og unge blir forskjellsbehandlet fra hørende jevnaldrende. Denne forskjellsbehandlingen vekker oppsikt med tanke på hvordan undertrykkelsen påvirker døves utdanning og tilegnelse av literacy. Den hørende majoritetens privileger i samfunnet kan antas å bli tatt for gitt (Eckert & Rowley, 2013, s. 108) og vi vet at tilgang til literacy forhindrer ekskludering av minoriteten. Studier med formål om å se på fonologi, lese-, stave- og ordforrådsferdigheter i sammenheng med literacy er lite utført for barn med hørselshemming sammenlignet med hørende barn (Colin et al., 2013, s. 1782). Likevel anerkjenner forskere hørselstap som det viktigste området som påvirker språkutvikling, særlig talespråk (Lederberg et al., 2013, s. 15). Forskere er enige i sin argumentasjon om at hørselstap fører til utfordringer i tilegnelse av literacy.

¹ Organisasjonen NAEYC står for «National Association for the Education of Young Children» som arbeider med barns opplæring i USA. I denne teksten henviser jeg til NAEYC for å sammenligne deres forskningsfunn med lignende situasjoner i Norge.

Tidlig eksponering for lesing og språklek er i følge Terrell og Watson (2018) gunstig for barnets literacy-utvikling før den formelle introduksjonen gjennom skolen. Videre presiserer de at barnets første erfaring med literacy vanligvis skjer i hjemmet sammen med foreldre gjennom bildebøker, sanger og barnerim (s. 150). Nicholas og Rouse (2021) argumenter også for at tidlig eksponering er nyttig, og beskriver at «å lære å lese er en prosess som begynner i god tid før barn begynner sin formelle skolegang og i god tid før barn lærer å dekode hvordan man leser» (s. 3). Barns utvikling av literacy starter altså før barnet begynner sin formelle utdanning. Det er tydelig at både Terrell og Watson (2018), og Nicholas og Rouse (2021) er enige om at effekten av tidlig eksponering for lesing vil være positivt for barnets utvikling av literacy før den formelle skolegangen starter.

Å lære å lese er en kompleks prosess som involverer en variasjon av ferdigheter. Forskere argumenterer for at barn må bruke sin kunnskap og sine erfaringer for å begi seg ut på oppgaven om å lære å lese. For de fleste barn starter formell leseinstruksjon i første klasse (Sénéchal & LeFevre, 2002, s. 445). Både den uformelle og formelle læringen er viktig for barnets tilegnelse av lese- og skriveferdigheter. Det finnes en del tilleggsfaktorer som bidrar til suksessen for språklæring hos døve og hørselshemmede barn. Lederberg et al. (2013) beskriver noen avgjørende faktorer for barnets tilegnelse av tegnspråkkompetanse. For det første er barnets alder ved identifikasjon av hørselstapet avgjørende. For det andre avgjør hvis/når familien begynner å motta støtte fra fagpersoner og tilgang til profesjonelle tjenester og teknologi mye av barnets tilrettelegging. Videre beskrives kjennskap til andre familier og personer med hørselstap som gunstig og til slutt familiemedlemmers evne til å lære tegnspråk (s. 17). Disse faktorene bestemmer barnets tilgang til språkmiljø som man vet er gunstig i læringskurven. Summen av den formelle og uformelle læringen resulterer i hørselshemmede barns utvikling av literacy-ferdigheter.

Uavhengig av hørselstap skal døve og hørselshemmede barn og unge på lik linje med jevnaldrende hørende kunne utvikle literacy. Det finnes ifølge Greene-Woods og Delgado (2019) fremgangsmåter lærere kan bruke i undervisningen for å designe samt identifisere nødvendige tilpasninger, men disse er ofte ikke beskrevet til undervisning av døve elever (s. 394). Flere forfattere omtaler «verktøy» som en metafor for tilegnelse av literacy. En utfordring for lærere er å skape klasserommiljøer som tilbyr muligheter for å døve elever til å bruke tilgjengelige kognitive verktøy. Når det er sagt bruker ingen døve elever verktøyene på nøyaktig samme måte eller med samme vektlegging, og det er usannsynlig å

finne én «riktig» måte å undervise skriving på (Mayer, 1999, s. 44). På samme måte argumenter Terrell og Watson (2018) for at dette er sant ved å presentere en «verktøykasse» for logopeder til å utvikle teknikker, strategier og aktiviteter for å fremme barns utvikling av leseferdigheter. Disse hjelpemidlene er verktøy for å bygge barnets utvikling. Først og fremst er et av de kraftigste verktøyene en lærer kan ha er å forstå teorier knyttet til språktilegnelse, sammen med evnen til å oversette teori til praksis. For lærere som ikke har tegnspråk som førstespråk er det tidkrevende å tilegne seg god språkkunnskap i tegnspråk. Likeså er det vanskelig å kartlegge hvilket nivå eleven ligger på når man ikke har dette språket som førstespråk selv. Det kan oppleves som utfordrende å reflektere rundt kartleggingen når en ikke er tilstrekkelig stødig i tegnspråk selv.

Aksepten rundt hørselshemmingen kan variere. Lærere som jobber med døve barn og unge blir ofte opplært i modeller hvor døvhet blir sett på som uønsket eller noe som må fikses (Greene-Woods & Delgado, 2019, s. 295). Å akseptere at ditt barn er hørselshemmet eller at du har en hørselshemmet elev i klassen er avgjørende, slik at en kan legge til rette for barnet så tidlig som mulig. Aksept kan resultere i god tilpassing for barnet som hørselshemmet (Grønlie, 2005, s. 113). Av den grunn må man forstå at hørselshemmingen ikke er noe man kan behandle, men noe man må godta. Forskerne er enige i at aksept er grunnleggende for hensiktsmessig tilrettelagt undervisning av literacy.

5.1 Tilegnelse av literacy med begrenset mulighet til å bruke den auditive sansen

Det er ikke gitt at alle i samfunnet trenger auditiv sans for mulighet til å delta og tilegne samfunnets literacy. Derfor er det relevant å utforske hvilke muligheter hørselshemmede elever har til tross for at skolen og medisinske systemer klassifiser barn med hørselstap som funksjonshemmede. Imidlertid avvises denne forestillingen av mange døve som misliker begrepet og sikter til at nedsatt hørsel ikke er en funksjonsnedsettelse. Døve mener den manglende evnen til å tilegne seg talespråk ikke betyr at hørselstap er en mangel eller noe man nødvendigvis har «tapt» (Lederberg et al., 2013, s. 15). Døve og hørselshemmede barn mangler en sans for å oppfatte samfunnet auditivt, likevel begrenser ikke hørselshemmingen i seg selv tilgang til literacy. Lederberg et al. (2013) sine funn lager et bilde på hvordan en minoritet i storsamfunnet blir sett ned på av fagpersoner som i utgangspunktet skal være en hjelpende hånd. Skolesystemet og helsesystemet ser på manglende hørsel som noe negativt. Også Marschark et al. (2007b) stiller etiske spørsmål rundt hvordan minoriteten undertrykkes. Man vet at å ignorere forskjeller mellom døve og hørende barn er lite etisk, mindre respektfullt og langt mindre

akademisk tilfredsstillende enn å identifisere dem. For å styrke døves akademiske prestasjon burde man altså se bort fra hva barnets mangler og istedenfor løfte opp kunnskapen eleven har i lesing og skriving.

Terrell og Watson (2018) beskriver fonologisk bevissthet som evnen til å analysere talespråk. Denne analyseringen innebærer auditiv bevissthet til å beherske hvordan lyder, bokstaver og ord høres ut, samt kunnskap om hva som skiller lyder fra hverandre og i tillegg huske verbal informasjon (fonologisk hukommelse). Videre fremstilles fonologi å spille en rolle i leseferdigheter (s. 150). Andre forskere presiserer også viktigheten rundt fonologisk bevissthet. Forskerne henviser til instruksjoner i fonemer for oral kommunikasjon hos døve og hørselshemmede elever som betydningsfullt for lærere å vite, men at det er omdiskutert hvor mye det burde legges vekt på (Easterbrooks et al., 2006). Da døve i skolen er en variert gruppe, vil ikke alle ha nytte av vektlegging på fonetikk. Derfor er det viktig at lærere reflekterer rundt effekten av å inkorporere dette i undervisningssammenheng.

Hørselshemmede barn og unge går på grunn av sitt hørselstap glipp av muligheten til å oppfatte lyd. Dermed behøver hørselshemmede barn andre metoder for å tilegne seg literacy. Videre vektlegger forskning i stor grad barns nyttiggjørelse av fonologisk forståelse som omhandler læren om språklydenes funksjoner, altså det vi mennesker hører. Det mangler forskning på barn som ikke har den samme tilgangen til den fonologiske måten å oppfatte språk på. Gjentatte ganger leser man i forskning at «speech-to-print» er måten barn utvikler sin literacy på. Teorien dreier seg om grunnleggende ferdigheter i muntlig språk som barnet tar med seg som bakgrunnskunnskap i tilegnelsen av skriftlig språk. Eksempelvis spiller barnas ordforråd i sammenheng med lek og i samtaler en rolle rundt lesebevissthet (Terrell & Watson, 2018, s. 148). På lik linje med Terrell og Watson (2018) støtter Nicholas og Rouse (2021) denne teorien, og beskriver at «et barns evne til å tilegne seg tidlige leseferdigheter er grunnleggende basert på deres muntlige språkferdigheter, inkludert deres fonologiske bevissthetsferdigheter, ettersom de lærer å utskille, forstå og manipulere talelyder av varierende størrelser» (s. 12). Teorien setter søkelys på at språket som brukes i lek og språket barnet oppfatter når en voksen leser høyt er en faktor for at barna selv lærer å lese.

Da lærere i stor grad bruker fonologiske bevisstaktiviteter i undervisning av leseferdigheter faller døve barn utenfor. Flere studier på hørende barn har vist en sammenheng hvor tidlig fonologiske ferdigheter bidrar positivt til leseutvikling. Colin et al (2013) presenterer en hypotese hvor visuelle fonologiske

ferdigheter spiller en nøkkelrolle i hørselshemmede barns leseutvikling. Hypotesen støttes av forskningsfunn om at barn eksponert for et system som benytter munnnavlesning i tillegg til tegn, vil føre til tilegnelse av literacy på normal måte. For døve barn som ikke har mulighet til å oppfatte tale, vektlegges ofte munnnavlesning som strategi for å oppfatte fonologien av språket. Hørselshemmedes tilgang til tale forbedres altså ved hjelp av tegn eller tydelig munnstilling. Dette krever da tilrettelegging av et visuelt miljø. Ytterligere er visuelle representasjoner god støtte for oppfatning av muntlig språk. Eksempler på dette er å bruke tegn eller gester og å bokstaver ytringen tilpasset barnets behov for støtte (Lederberg et al., 2014, s. 441). Ved eksponering for visuell fonologi får det hørselshemmede barnet tilgang til fonologi på lik linje med hørende elever i sin klasse.

Selv om hørselshemmede barn ikke har tilgang til fonologi på samme måte som hørende barn, vil riktig tilrettelegging utjevne denne forskjellen. Colin et al. (2013) mener hørselshemmede barn vil være i stand til å utføre samme helhetlige prosess på grunnlag av kunnskap om fonologi ved multimodal informasjon gitt av munnnavlesning, artikulasjon og hørselsrest. Videre mener forskerne at fra et generelt synspunkt ser det ut til at tidlig eksponering for visuell fonologi utgjør en kritisk faktor i utviklingen av fonologiske evner og skriftspråkstilegnelse (Colin et al., 2013, s. 1791). Den multimodale tilretteleggingen gir hørselshemmede mulighet til å oppfatte fonologi. På samme måte peker andre forskere på at grunnleggende ferdigheter, som kodebaserte ferdigheter (dette innebærer fonologisk bevissthet og alfabetisk kunnskap) og meningsbaserte ferdigheter, altså vokabular, bidrar til fremtidig suksess både for hørende og døve barn innen tidlig literacy-ferdigheter (Lederberg et al., 2014, s. 450). Da mye forskning blant hørende barn roser fonologi for å utvikle literacy, beskrives viktigheten av å tilrettelegge for hørselshemmede barn. Tilretteleggingen kan altså utjevne forskjellen blant hørende og døve elevers læringskurve av literacy-ferdigheter.

Døve elever har som nevnt ikke fordelen av å oppfatte storsamfunnets språk auditivt. Ulempen dette fører med seg vil oppleves som utfordrende, men undervisning skal resultere i at døve barn og unge likevel skal kunne utvikle literacy. Mayer (1999) understreker at den begrensede tilgangen døve barn har skaper en vanskelig situasjon primært i forhold til tilgang til å trekke sammenhenger mellom «den muntlige koden» og skriftspråket. Videre hevdes det at lesing og skriving av engelsk er mer komplekst da døve prøver å avdekke systemet i et språk de «ikke kan» (s. 37). I tilegnelse av majoritetens språk har de hørende barna en fordel ved at de allerede er kjent med talespråket når de skal lære skriftspråket. Mayers (1999) forskning støttes av andre forskere som også belyser vanskelighetene tegnspråklige barn

møter, som hørende barn, som allerede snakker engelsk, ikke møter (Burman et al., 2007, s. 20). Hørende barn har en fordel ved at de i større grad eksponeres for språket de skal utvikle literacy i. Hørselshemmede barn får imidlertid en utfordring, da de ikke er like kjent med storsamfunnets språk.

Utfordringene døve barn møter omfatter automatisering innen produksjonen av språket som hørende barn allerede har automatisert til en viss grad før skolegangen starter. Mayer (1999) belyser at et problem andrespråksbrukere kan oppleve, er å ikke være i stand til å automatisk produsere det språklige systemet i storsamfunnets språk. Dette utgjør en hindring for å produsere tekst med riktig syntaks og grammatikk. Vi kan anta at hørende barn har kjennskap til talespråkets syntaks og grammatikk. Derimot vil ikke det samme gjelde døve barn, og man ser at literacy-utviklingen ikke er like flytende. I tillegg henviser Mayer (1999) til barnets kunnskap i storsamfunnets syntaks og grammatikk hvor kunnskapsnivået i engelsk vokabular viser seg å være nært knyttet til literacy. Med dette er god kunnskap i storsamfunnets språk relatert til skriveprosessen av den grunn at det avgjør hvilke ord eleven velger å bruke og presis grammatikk og syntaks. Skrivning bidrar til tenking hvor elevens forståelse av emnet defineres av de retoriske problemene som presenteres i teksten. Det er rimelig å anta at elevens indre tanker kan uttrykkes på utallige måter uten å være knyttet til et bestemt språk, men når disse tankene skal uttrykkes skriftlig spiller språkkunnskaper en nøkkelrolle (Mayer, 1999, s. 39). I tillegg må en ta i betraktning at et ord kan skrives på en måte, men uttales på en annen måte. Dette vil hørende barn som eksponeres for talespråket være klar over, mens døve barn trenger denne informasjonen metakommunisert, slik at barnet blir observant på denne forskjellen. God bakgrunnskunnskap i talespråket spiller altså en viktig rolle for å kunne uttrykke seg skriftlig.

Høytlesning blir fremstilt som nyttig i undervisningen. Lederberg et al. (2014) omtaler en studie hvor barns kunnskap om alfabetet ble testet ved å identifisere lyden til hver bokstav. I studien ble barna bedt om å lese store bokstaver og deretter lese enkle ord. For å teste vokabularet til skolebarna ble de bedt om å uttrykke ordet til det de så på et bilde enten på tegnspråk eller talespråk. Også barnas evne til å beskrive bilder eller objekter ble testet, hvor barna måtte velge riktig referanse til bildet (Lederberg et al., 2014). Da hørende barn drar fordel av høytlesning, vil døve barn ha størst utbytte av dette i kombinasjon med det tegnede språket de er kjent med. Andre forskere er uenige og presenterer et motargument til ideen om høytlesning. Bauman et al. (2007) mener mangel på sammenheng mellom

tegn og skrevne ord er utvilsomt en sentral utfordring for døves tilegnelse av literacy (s. 4). Dette indikerer at å trekke paralleller mellom talespråket og tegnspråket ikke alltid er mulig.

Ettersom det finnes hull i forskning om norske døde barn ser jeg på forskning fra USA og England hvor ASL (amerikansk tegnspråk) og BSL (britisk tegnspråk) blir brukt. Forskere mener engelske ord i kombinasjon med BSL-tegn i undervisningen øker bevissthet om engelsk syntaks gjennom bruk av preposisjoner og pronomen, dette til tross for at det tegnede språket ikke har lik grammatikk som talespråket. Det antas at literacy tilegnes mer effektivt hvis barnet er kjent med tekstens kontekst (Burman et al., 2007). Easterbrooks (2015) er enig og argumenter også for at døde og hørselshemmede barn i likhet med hørende barn er i stand til å lære nye ord hvor man strategisk bruker ordets kontekst for å danne kunnskap om ordets betydning. Med kjennskap til storsamfunnets språk økes bevisstheten rundt de språklige elementene i tilegnelse av literacy.

5.2 Tospråklighet og viktige faktorer ved tegnspråkkompetanse til å utvikle lese- og skriveferdigheter

For barn og unge med en hørselshemming blir det naturligvis vanskeligere å bruke det auditive under tilegnelse av literacy. Dermed er det hensiktsmessig å vite koblingen mellom tospråklighet og tilegnelse av literacy. Lederberg et al. (2013) skriver at: «Historisk sett har tale blitt feilaktig likestilt med språk» (s. 15). Tilgang til literacy avhenger ikke ene og alene av muligheten til å oppfatte tale. Derfor er ideer om tospråklighet gunstig for hørselshemmede barn og unge i skolen. En del av kampen mellom de to leirene er en underliggende tro på at talespråket er overlegent tegnspråket. Det er en misforståelse at å undervise tegnspråk til døde barn vil hindre deres utvikling av talespråkkunnskap. Undervisning med fokus på tospråklighet innebærer altså bruk av tegnspråk i undervisning av lesing og skriving (Greene-Woods & Delgado, 2019, s. 395). Majoritetens språk anerkjennes som det mest riktige språket å ha som førstespråk, mens tegnspråk anerkjennes i fagmiljøet å fremme døde og hørselshemmedes språkidentitet. Uavhengig av hvilket språk som dominerer i samfunnet blir tospråklighet løftet som en brobygger for døves tilgang til literacy.

Flere forskere argumenterer for de positive sidene ved tospråklighet. Døde står mellom to samfunn; minoriteten og majoriteten, derfor anses det å beherske begge språk som gunstig. Grønlie (2005) skriver om hvordan «tospråklighet tilfredsstiller døde barns behov for effektiv læring og deltakelse» (s. 156). Mennesker får informasjon i samfunnet gjennom literacy. Språklige minoriteters sjanse til å delta i

samfunnslivet på tilnærmet lik måte som majoriteten styrkes av å være tospråklig (St. meld 35, 2007-2008, s. 234). Siden ikke alle samfunnsborgere bruker samme språk vil en kombinasjon av minoritet- og majoritetspråket samsvare. Saracho (2007) antyder at «... barn som lærer engelsk som et andrespråk vil utvikle literacy lettere hvis de har sterk kunnskap i sitt morsmål» (s. 303). I denne sammenhengen er barnas morsmål tegnspråk. Dette understreker også den positive siden ved tospråklighet. Forutsatt at det hørselshemmede barnet er i et språkrikt miljø bidrar tospråklighet til tilgang hos både døvemiljøet og ikke minst tilgang til informasjon i storsamfunnet gjennom lesing og deltakelse gjennom skriving.

Tospråklighet legger til rette for tilnærmet lik tilgang til informasjon. Greene-Woods og Delgado (2019) mener at den tospråklige tilnærmingen er spesielt viktig, ettersom bedre ferdigheter i ASL samsvarer med høyere nivåer i engelsk lese- og skriveferdigheter. Annen forskning underbygger argumentet for den tospråklige tilnærmingen. Studier viser til hvordan døve barn som eksponeres for tegnspråk lærer tegnspråk like effektivt som hørende barn lærer et muntlig språk (Burman et al., 2007). Med dette kan en si at kunnskap i flere språk vil være fordelaktig.

Undervisningsstrategier hvor tospråklighet legges vekt på regnes som å ha en positiv innvirkning på utvikling av literacy. Greene-Woods og Delgado (2019) antyder at tospråklige strategier i undervisning legger like stor vekt på begge språk og tillater barnet eksponering og forståelse for språktilegnelse på begge språk. På lik linje presenter Mayer (1999) studier med en positiv sammenheng mellom gode ferdigheter på både første- og andrespråk, siden mange av planleggingsprosessene og tankestrategiene er sammenlignbare og fungerer effektivt på tvers av språk (s. 38). Dette forteller at kunnskap i tegnspråk er nyttig for tilegnelse av literacy på storsamfunnets språk til tross for forskjellen mellom norsk tale- og skriftspråk og norsk tegnspråk. Likevel er å dra paralleller mellom tegnspråk og talespråk ikke alltid tilstrekkelig.

Et problem med teorien om tospråklighet er at ikke alle døve barn blir født inn i familier med kjennskap til tegnspråk, eller hvor familiemedlemmer ikke selv er hørselshemmet. Haualand og Holmström (2019) legger frem at bare fire til åtte prosent av døve barn er født av døve foreldre. Dette fører til at foreldre blir avhengige av eksterne ressurser for at barnet skal lære tegnspråk (s. 107). I slike situasjoner møter foreldre ofte et «språkspørsmål» som dreier seg om barnet skal bli eksponert for tegnspråk eller ikke. Dette medfører konsekvenser sosialt, familiært og pedagogisk som følge av avgjørelsen, og mange

uttrykker at de ikke føler seg klar til å ta en beslutning rundt «språkspørsmålet», da dette bestemmer mye for barnets fremtidige muligheter og samfunnsdeltakelse (Marschark et al., 2007b, s. 55). Derfor er det avgjørende at foreldre får tilstrekkelig informasjon før det avgjørende valget skal tas.

Det blir vanligere for hørende foreldre å utforske mulighetene for hørselstekniske hjelpemidler for det døve barnet. Grønnlie (2005) mener dette sier noe om hvordan tospråklighetstenkingen utfordres i Norden (s. 156). Marschark et al. (2007a) understreker at lettere tilgang til hjelpemidler gjør at hørselshemmede barn blir mer likt hørende barn. Da storsamfunnets forestilling om at minoriteten skal bli mest mulig lik majoriteten, bli tanker om tospråklighet dempet av økende bruk av hjelpemidler for å oppfatte lyd. Dermed fører økt bruk av hjelpemidler til at døve barn ikke er ikke avhengig av å lære tegnspråk for å være delaktige i samfunnet. Dette viser at bruk av hørselstekniske hjelpemidler blir mer vanlig og ideen om tospråklighet møter hindrer.

5.3 Bruk av hjelpemidler i undervisning av literacy

Noen døve i skolen kan ha nytte av hørselstekniske hjelpemidler i utvikling av literacy. Det er interessant å gå inn på hvordan dette styrker literacy-ferdigheter, siden det finnes en rekke hjelpemidler som vil være hensiktsmessig i undervisningssammenheng. Mikrofonanlegg og individuelle tekniske hørselshjelpemidler er eksempler på dette og sees på som viktige for hørselshemmede barn og unge, men de gir ikke noen garanti for suksess i seg selv (Hørselshemmedes landsforbund [HLF], 2021, s. 48). Et annet eksempel på hjelpemiddel er Cochleaimplantater (CI), som er kirurgiske implanterte enheter som konverterer hørselsinformasjon til elektroniske signaler som leveres direkte til hørselsnerven. CI gir mange barn med alvorlig hørselstap tilgang til talespråk, men innsettingen av CI resulterer ikke i at døve barn blir «akkurat slik som» hørende barn. Forskere understreker at hjelpemidler som CI ikke er passende for alle hørselshemmede (Lederberg et al., 2013). Man vet at bruken av slike hjelpemidler kan være positiv, og listen med fordeler av CI er lang, men ikke nyttig for alle døve barn. Annen forskning viser at utviklingen av literacy-ferdigheter hos barn med implantater sees på som bedre enn hos barn som støtter seg til høreapparater eller ikke assisteres av hørselstekniske hjelpemidler (Marschark et al., 2007a, s. 277). Hørselstekniske hjelpemidler blir mye brukt der kompetansen er svekket, enten hos foreldre eller lærere. Bruk av hjelpemidler krever bevisst innsats og kompetanse for å være hensiktsmessig (Hørselshemmedes landsforbund [HLF], 2021, s. 48). Manglende kunnskap hos voksne

rundt barnet kan føre til at det er lettere å stole på og støtte seg til barnets hørselstekniske hjelpemiddel enn å innse at barnet har annerledes behov for hjelp under utvikling av literacy.

De fleste hørende foreldre drømmer om at deres døve barn skal bli assimilert i samfunnet. Denne drømmen går ofte ikke i oppfyllelse, selv med CI som vanligvis etterlater barnet som sterkt tunghørt (Marschark et al., 2007b, s. 55). Denne drømmen dreier seg om at det hørselshemmede barnet skal bli lik alle andre barn. Likevel vil ikke de fleste barn automatisk fungere som hørende selv med innsetting av CI. Dermed kan man si at CI gir en falsk trygghet. Annen forskning antar det samme, hvor implantater vil gi døve barn tilgang til mer informasjon i klasserommet, men få studier har undersøkt barns oppfatning av talespråk med implantater i virkelige omgivelser (Marschark et al., 2007a, s. 277). Grønli (2005) forskning samsvarer med denne forskningen, som sier at CI eller annen form av forsterkning gir mange barn funksjonell nærhørsel, mens noen fortatt vil fungere som døve (s. 114). Man må også ta i betraktning at barnets hørsel kan endres over tid. Dermed må det hørselstekniske hjelpemiddelet tilpasses ut ifra dette. Hørselshemmede barn og unge kan være i en utprøvningsfase med sitt hjelpemiddel. Man kan anta at man ikke umiddelbart finner det perfekte hjelpemiddelet eller at barnets behov endres i takt med hørselen.

Når det gjelder akademisk prestasjon innen literacy vil hørselstekniske hjelpemidler ha betydning, det være seg enten positivt eller negativt. Studier indikerer at døve barn som bruker CI passerer døve jevnaldrende som bruker høreapparater med lignende hørselstap. Likevel garanterer ikke implantatene literacy-ferdigheter sammenlignbare med hørende jevnaldrende. Vi må ta i betraktning at studiene mangler vektlegging på sosioøkonomisk status, om foreldrenes hørsel, igangsetting av tilrettelegging, og andre kjente faktorer som påvirker utviklingen til døve barn (Marschark et al., 2007a, s. 279). Dette tilsier at utviklingen av literacy vil være avhengig av riktig veiledning av hjelpemiddel tilpasset hvert enkelt skolebarn. Forholdet mellom graden av hørselstap og individets tilgang til talespråk er omfattende. Barn med lettere hørselstap oppnår ofte tilgang til tale gjennom høreapparater, og enhver grad av hørselstap øker risikoen for språkforsinkelser (Lederberg et al., 2013, s. 15). Alle døve i skolen er individer med forskjellig grad av hørseltap. Hvis hjelpemiddelet ikke er tilstrekkelig, kan det føre til begrenset utvikling av literacy-ferdigheter.

Bruk av tolk i undervisningen kan være et hjelpemiddel, gitt at barnet har gode tegnspråklige ferdigheter. Schick (2008) belyser viktigheten av godt kvalifiserte tolker for å gi hørselshemmede elver

mulighet til å interagere i kommunikasjon i klasserommet. Likeså argumenterer Haualand og Holmström (2019) for tolk som en fordel for hørselshemmede. Forskere er enig i sin betraktning av tolk i undervisning, siden tolkete undervisningssammenhenger har positiv virkning på barnets tilgang til det språket en skal tilegne literacy i. Likevel kan også tolk bli sett på som en barriere, siden talespråket og tegnspråket innebærer ulike modaliteter.

Hørende barn får gjennom uformell læring gratis informasjon og forståelse av lyd. Døve eller hørselshemmede barn har ikke mulighet på lik linje med jevnaldrende hørende til å oppfatte lyd. Dette skaper et skille i hvordan barna tilegner seg kunnskap om språket, siden det auditive ofte står sterkt i lesetrening. Man lærer språk underveis i livet gjennom skolegangen og i livet generelt. Måten døve barn undervises på skjer ikke bare på skolebenken, men er et resultat av livslang læring gjennom sosialt samspill i interaksjoner gjennom familie og arbeidsplasser (Marschark et al., 2007b, s. 48). Forskerne understreker at språk ikke er noe vi tilegner oss bare i opplærings situasjoner, men også i uformelle settinger, det vil si summen av alle opplevelser. Og hvorfor skal ikke hørselshemmede ha rett til å motta informasjon på linje med samfunnet ellers? (Hørselshemmedes landsforbund [HLF], 2021, s.4). Til tross for sansetapet skal den formelle utdanningen gjennom skolen løfte barnets muligheter for deltakelse i samfunnet etter endt skolegang.

5.4 Voksnes deltakelse i hørselshemmedes barns utvikling av literacy

Voksne rollefigurer i barnets liv har en sentral rolle i oppmuntring og støtte for tilrettelegging av kunnskap innen lesing og skriving, og det første møte med literacy i hjemmet skjer allerede før barnet har startet sin skolegang. Ulik forskning viser at voksnes deltakelse i tilegnelse av barns literacy er gunstig. Som tidligere nevnt er bare en liten prosentdel av døve og hørselshemmede barn tilknyttet en familie med tegnspråklige døve foreldre. Forskere har funnet at få døve barn er omringet av døve voksne som bruker tegnspråk. I kontrast til dette har omtrent 95% av døve barn hørende foreldre. De hørende foreldrene er avhengig av ulik type støtte for å gi barna et tilgjengelig visuelt språk eller talespråk (Lederberg et al., 2013, s. 16). Forskning viser en naturlig forskjell mellom kompetansen rundt å ha et hørselshemmet barn mellom hørende foreldre og foreldre med svekket hørselssans. Grønlie (2005) utforsker samme hypotese som Lederberg (2013), og beskriver at foreldrefigurer som selv er døve allerede har kunnskap til tegnspråk og kunnskap om barnets situasjon samt muligheter som døv. På den ene siden vil døve foreldre betrakte sitt døve barn som et normalt barn. På den andre siden vil hørende

foreldres oppdragskompetanse forstyrres fordi de ikke betrakter sitt barn som normalt (Grønlie, 2005, s. 129). En kan tenke seg at hvis hørselshemmede foreldre får et hørende barn vil situasjonen oppleves unormal på samme måte som hørende foreldre opplever det å få et barn som er døv. Hørselsstatusen til oppdragerne samsvarer med kunnskap om barnets hørselshemming på bakgrunn av egen livserfaring.

Før barnet selv har utviklet literacy og forståelse for storsamfunnets språk er det avhengig av foreldres delaktighet. Flere forskere har undersøkt sammenhengen mellom foreldrefigurers deltakelse og utvikling av lese- og skriveferdigheter. Dette til tross for at foreldre vanligvis ikke har et pedagogisk blikk på sine barn. Sénéchal og LeFevre (2002) indikerer at viktigheten aldri har vært i tvil når det gjelder foreldres involvering når barn lærer å lese. Barn trenger å oppleve lærelyst, hjelp og støtte i hjemmet for å utvikle literacy. Foreldre som leser for eller sammen med barn er med på å øke barnas lyst til å lese. Grønlie (2005) er enig i dette funnet. Hun bekrefter argumentet om at resultatet av foreldres tid, energi og overskudd vil gi resultater for barnets literacy-ferdigheter. I tillegg understreker hun foreldrenes glede over barnet og tid med barnet sitt, hvor de ser det positive, og ikke bare ser det barnet mangler. Forutsatt at foreldre deltar aktivt i barnets læring skaper det motivasjon for prestasjon.

I likhet vil lærere bidra i barnets læringskurve med et pedagogisk blikk. Noen forskere viser til at lærere strever med å forstå og dermed tilrettelegge for døve barn i akademiske og sosiale situasjoner (Marschark et al., 2007b, s. 52). Annen forskning peker på en måte lærere forsterker det litterære språket og vokabularet gjennom daglig barneboklesing ved bruk av dialogisk lesing (Lederberg et al., 2014, s. 446). Lederberg et al. (2014) beskriver dette som en av de bedre intervensjonene for å forbedre døve barns literacy-ferdigheter. Dialogisk lesing betyr altså at barnet leser med en voksen lesepartner, dette med mål om å øke barnets aktive verbale interaksjon ved å stille spørsmål, legge til informasjon om det man leser og å få barnet til å øke avanseringen av beskrivelser i materialet i bildeboken (Lederberg et al., 2014, s. 446). Fokuset på dialog mellom lærer og elev beskrives som viktig i læringskurven. I dialogen kan barnet gjenfortelle hva som ble lest med sine egne ord og tenke kreativt.

6 Avslutning

I denne oppgaven har jeg tatt for meg hva literacy er og hvordan døve og hørselshemmede barn utvikler literacy i storsamfunnets språk. Jeg har funnet ut at literacy-begrepet betyr lese- og skriveferdigheter og

gjennom tilegnelse av disse ferdighetene får minoriteten tilgang til storsamfunnets språk. Til tross for en hørselshemming finnes det flere måter for denne varierte gruppen elever i skolen å lære literacy på lik linje som jevnaldrende hørende barn.

Døve og hørselshemmede barn og unge har gjennom tidene blitt undertrykket i storsamfunnet og av skolesystemet. Greene-Woods og Delegado (2019) belyser et problem i utdanningssystemets inkludering og hvordan hørselshemmingen aksepteres. På samme måte viser annen forskning av Grønlie (2005) at i et hørende miljø blir hørselshemming uansett tiltak sett på som et alvorlig kommunikasjons- og informasjonshandikap. Da utdanningssystemet i større grad er bygd på majoritetens premisser skapes et blikk på hvordan hørselshemmede elever skal møte undervisningsmodellen med utgangspunkt i hørende elever.

I løpet av mitt arbeid med oppgaven har jeg fått et klarere bilde av hva literacy er og hvordan døve i skolen utvikler literacy-ferdigheter. Forfattere peker på viktig forskning som viser en rekke faktorer som spiller en rolle for det døve barnet, og belyser ulike «verktøy» i undervisningen. Ettersom fonologi typisk beskrives som en måte elever lærer literacy på, trenger døve og hørselshemmede barn riktig tilrettelegging for et visuelt språkmiljø for å få samme effekt (Terrell & Watson, 2018). Ved voksnes tilrettelegging gjennom å bruke tegn og gester i opplæringen styrkes også synet på tospråklighet (Lederberg et al., 2014). Oppgaven viser til tospråklighet og bruk av hørselstekniske hjelpemidler som faktorer for døves utvikling av literacy samt språklig identitet. Hvor hørende barn i skolen har en fordel av at de allerede eksponeres for storsamfunnets språk, har ikke hørselshemmede barn den samme muligheten. Likevel kan døve barn tilegne literacy-ferdigheter gitt at de presenterer «verktøyene» anvendes på riktig måte.

Dypere gjennomgang av forskningsfeltet viser at literacy gir tilgang til storsamfunnets språk, som videre bidrar til deltakelse i samfunnet. Gjennom teksten har jeg belyst ulike forskningsfunn for å svare på problemstillingen. Dette har vist viktigheten av at døve har tilgang til literacy for å kunne delta i storsamfunnet. I tillegg har jeg belyst mangler i forskningen, som for eksempel forslag til hvordan en kan utvikle og legge til rette for undervisning av døve og hørselshemmede elever, da denne gruppen har annerledes behov for tilegnelse av literacy-ferdigheter enn hørende elever, basert på deres hørselstap.

Litteraturliste

- Blikstad-Balas, M. (2022) *Literacy I Store norske leksikon*. Hentet 25.mai 2022 fra <https://snl.no/literacy>
- Burman, D., Nunes, T., & Evans, D. (2007). Writing Profiles of Deaf Children Taught through British Sign Language. *Deafness & Education International*, 9, (1), 2–23.
<https://doi.org/10.1179/146431507790560066>
- Colin, S., Leybaert, J., Ecalle, J., & Magnan, A. (2013). The development of word recognition, sentence comprehension, word spelling, and vocabulary in children with deafness: A longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, 34 (5), 1781–1793.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.02.001>
- Easterbrooks, S. R. Stephenson, B., & Mertens, D. (2006). Master Teachers' Responses to Twenty Literacy and Science/Mathematics Practices in Deaf Education. *American Annals of the Deaf (Washington, D.C. 1886)*, 151(4), 398–409. <https://doi.org/10.1353/aad.2006.0044>
- Easterbrooks, S. R. (2015). Editor's notes: Comings and goings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(4), 309–309. <https://doi.org/10.1093/deafed/env033>
- Eckert, R. C & Rowley, A. J. (2013). Audism. *Humanity & Society*, 37(2), 101–130.
<https://doi.org/10.1177/0160597613481731>
- Greene-Woods, A. & Delgado, N. (2019). Addressing the big picture: Deaf children and reading assessments. *Psychology in the Schools*, 57(3), 394–401. <https://doi.org/10.1002/pits.22285>
- Grønnlie, S. M. (2005). *Uten hørsel?: en bok om hørselshemming*. Fagbokforlaget.
- Haualand, H. & Holmström, I. (2019). When language recognition and language shaming go hand in hand - sign language ideologies in Sweden and Norway. *Deafness & Education International*, 21(2-3), 99–115. <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1562636>
- Hørselshemmedes landsforbund [HLF]. (2021). Hørselshemmedes diskrimineringsvern etter norsk og internasjonal rett. Hentet fra <https://www.hlf.no/globalassets/bilder/diskrimineringsrapport-2021/diskrimineringsrapport2021.pdf>
- Lederberg, A. M., 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>
- Lederberg, A. M., Miller, E. M., Easterbrooks, S. R., & Connor, C. M. (2014). Foundations for Literacy: An Early Literacy Intervention for Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 438–455. <https://doi.org/10.1093/deafed/enu022>

- Marschark, M., Rhoten, C., & Fabich, M. (2007a). Effects of Cochlear Implants on Children's Reading and Academic Achievement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 269–282. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm013>
- Marschark, M., Rhoten, C., & Fabich, M. (2007b). On ethics and deafness: research, pedagogy and politics. *Deafness & Education International*, 9(1), 45–61. <https://doi.org/10.1002/dei.211>
- Mayer, C. (1999). Shaping At The Point Of Utterance: An Investigation of the Composing Processes of the Deaf Student Writer. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(1), 37–49. <https://doi.org/10.1093/deafed/4.1.37>
- Nicholas, M. & Rouse, E. (2021). Learning to read: where should early childhood educators begin? *Literacy (Oxford, England)*, 55(1), 3–13. <https://doi.org/10.1111/lit.12229>
- Regjeringen (2021, 13. August). *Regjeringen oppretter tegnspråkutvalg*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kud/pressemeldinger/2021/regjeringen-opprettet-tegnsprakutvalg/id2867504/?fbclid=IwAR1Q4boDI4Aveg6zYEW5CcST6OrOxm79Jr-e3G847HnKnuMQzVzu0ddD58Q>
- Saracho, O, N. (2017). Parents shared storybook reading - learning to read. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 554–567. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261514>
- Schick, B. (2008). A Model of Learning Within an Interpreted K-12 Educational Setting. I Marschark, M & Hauser, P (red.), *Deaf cognition: foundations and outcomes*. (1.utg., s. 351-410). Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195368673.003.0013>
- Sénéchal, M & LeFevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Childrens Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, (1. utg, s. 1–15). <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- St. meld. Nr.35. (2007-2008). *Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Kultur- og kyrkjedepartement. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/50816e814a9c46169bd69dc20dd746a3/nn-no/pdfs/stm200720080035000dddpdfs.pdf>

Taylor, L. & Clarke, P. (2021). We read, we write: reconsidering reading–writing relationships in primary school children. *Literacy (Oxford, England)*, 55(1), 14–24.

<https://doi.org/10.1111/lit.12235>

Terrell, P. & Watson, M. (2018). Laying a firm foundation: Embedding evidence-based emergent literacy practices into early intervention and preschool environments. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 49(2), 148–164. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0053

