

Sunniva Kjøren Storsand

## Undervisning av hørselshemmede

Hvordan øke hørselshemmedes literacy i storsamfunnets språk

Bacheloroppgave i Tegnspråk og Tolking

Veileder: Lindsay Ferrara

Mai 2022



Sunniva Kjøren Storsand

# Undervisning av hørselshemmede

Hvordan øke hørselshemmedes literacy i storsamfunnets språk

Bacheloroppgave i Tegnspråk og Tolking  
Veileder: Lindsay Ferrara  
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

*Literacy* er et engelsk begrep som vi gjerne oversetter til “lese- og skriveferdigheter” på norsk. Det norske begrepet dekker ikke fullt ut den engelske betydningen da den moderne versjonen baserer seg på fem ulike grunnleggende ferdigheter; lesing, skriving, regning, muntlige- og digitale ferdigheter. Disse fem ferdighetene er med på å avgjøre i hvilken grad man kan delta i samfunnet i moderne litterære land, som Norge. På generell basis er hørselshemmede på lavere literacy-nivå enn sine hørende jevnaldrende i storsamfunnets språk, altså norsk. For å kunne utligne denne forskjellen er man nødt til å gjøre endringer på undervisningen av hørselshemmede da vi ser at dagens løsning ikke gir ønsket effekt. Elementer som spiller inn i denne forskjellen blir nevnt i teksten, samt forslag til metoder man kan benytte seg av i undervisningen av døve og tunghørte for å øke deres literacy-nivå. Noe som igjen kan øke hørselshemmedes samfunnsdeltakelse.

## Abstract

The term *literacy* translated to Norwegian is “lese- og skriveferdigheter”, this translation does not cover the whole meaning to the English equivalent. Literacy is separated into five basic skills: reading, writing, oral, numeracy, and digital skills. These skills combined define how much and to what degree an individual can participate in society, in literary countries like Norway. In deaf and hard-of-hearing individuals we see tendencies that they struggle in literacy skills in the language of society at large, this means that they struggle with the Norwegian language skills compared to their hearing peers. These results show us that the education system in place for hearing impaired children is not effective enough. Presented in this text are elements that play a role in this difference. As well as suggested methods and literacy activities to increase their literacy skills in Norwegian. If methods like these will be put in place in their education, it can help hearing impaired individuals participate more in society.

## Innhold

1.0 Innledning .....	1
2.0 Literacy .....	2
2.1 Hva er literacy? .....	2
2.2 Hvorfor er literacy viktig? .....	2
2.3 Effekten av lav literacy .....	3
2.3 Språkdeprivasjon.....	3
3.0 Språkvalg .....	4
3.1 Bakgrunn i språkvalg .....	4
3.2 Norsk som morsmål .....	5
3.3 Tegnspråk som morsmål .....	6
3.4 Kombinasjon og TSS .....	6
4.0 Opplæring .....	7
4.1 Døve og hørselshemmede som elever.....	7
4.2 Forutsetninger for læring .....	8
4.3 Utdfordringer .....	9
4.4 Døve med talespråklig opplæring .....	10
4.5 Døve med tegnspråklig opplæring .....	10
4.6 Tolket opplæring.....	12
4.7 Integrrert skolegang og døveskole .....	13
5.0 Læringsmetoder .....	14
5.1 Vokabular.....	14
5.2 <i>Code-switching</i> og <i>Chaining</i> .....	14
5.3 Høytlesing og diskusjon.....	15
5.4 Sosial omgang .....	15
5.5 Tospråklig metode .....	16
5.6 Multimodale metoder .....	16
6.0 Oppsummering.....	17
7.0 Kilder .....	19

## 1.0 Innledning

Literacy er et vidt begrep på engelsk som dekker ulike essensielle ferdigheter for samfunnsdeltakelse i litterære land. Den norske oversettelsen for begrepet er ofte “lese og skriveferdigheter”, noe som kun dekker deler av begrepets moderne betydning. Grunnet omfanget i begrepet vil jeg fokusere teksten rundt leseferdigheter; hva som kreves for å utvikle leseferdigheter, og metoder spesielt tilpasset døve og tunghørte. Lesing kan bli sett på som en grunnleggende ferdighet for å kunne utvikle de resterende fire literacy-ferdighetene. Denne litteraturgjennomgangen belyser problemet rundt hørselshemmedes (HH) literacy-nivå, nemlig hvorfor de ligger bak sine hørende jevnaldrende i literacy-ferdigheter i storsamfunnets språk. Temaene i teksten er knyttet opp mot undervisning av hørselshemmede, og forutsetninger som bør ligge til grunn før de starter på skolen. Det viktigste før de starter sin skolegang er å ha et språk de kan utvikle og benytte for å lære nye ting. Konkrete metoder for hvordan hørselshemmede kan utvikle sin literacy ligger under overskriften “metoder”, disse er ressurser forskning viser til som effektive ved leseopplæring for hørselshemmede elever.

Litteraturen presentert i denne teksten er for det meste basert på forskning gjort i USA og deres utdanningssystem og syn på hørselshemmedes literacy, men på tross av dette kan man enkelt trekke flere paralleller mellom forskningen de har gjort mot hva vi ser her i Norge. Målet med denne litteraturgjennomgangen er å presentere forskning og meninger som hittil er gjennomført og presentert og vise hva forskningsfeltet mener om hørselshemmedes literacy-nivå og hvordan det kan bedres. Dessverre finnes ikke mye forskning på literacy hos HH individer her i Norge og vi kan ikke med sikkerhet si at konklusjonen basert på denne litteraturen vil være helt relevant for hvordan situasjonen er her til lands. Vær bevisst på at USA har mange flere døve og et sterkere døvesamfunn som kan bety at de har et større mangfold og flere mennesker til å kjempe for deres rettigheter og utdanningsmuligheter. I tillegg er utdanningssystemet deres annerledes og har fremdeles flere døveskoler og andre alternativer, mens her i Norge ble siste døveskolen nedlagt i 2017 slik at muligheten for en ren tegnspråklig opplæring ikke er like lett å oppfylle som den en gang var.

## 2.0 Literacy

### 2.1 Hva er literacy?

*Literacy* er et engelsk begrep vi gjerne oversetter til “lese- og skriveferdigheter” på norsk, men begrepet omhandler så mye mer. Det norske begrepet dekker kun to av fem kategorier literacy gjerne er delt inn i. Kategoriene er som sagt lesing og skriving, men også regning, muntlige og digitale ferdigheter (Blikstad-Balas, 2022). Evnen man har til å fungere i samfunnet påvirkes av ens literacy-ferdigheter. I mange i-land er lese- og skriveferdigheter så viktig i samfunnet at det blir nærmest sett på som et krav for å kunne delta på lik linje med andre. I norske skoler er literacy et overordnet mål og man kan lett finne aktiviteter knyttet til literacy i skolehverdagen. Her i landet tester vi barns literacy nivå gjennom nasjonale prøver og norskeksamen både muntlig og skriftlig (Blikstad-Balas, 2022). Disse testene har alle som mål å vurdere om eleven er på forventet literacy nivå i ulike områder, særlig med fokus på lese- og skriveferdigheter. I Blikstad-Balas (2022) forklares begrepet som en bredere betydning av skriftspråklige ferdigheter, der disse ferdighetene fører til forståelse, kommunikasjon og medborgerskap. Det vil si at i land som Norge der slike ferdigheter blir sett på som essensielle i hverdagen har en direkte påvirkning om man kan delta og har det som trengs for å “passe inn” i storsamfunnet. Dersom hørselshemmede allerede føler seg adskilt fra storsamfunnet, vil det faktisk at hørselshemmede har dårligere lese- og skriveferdigheter i norsk bidra til ytterligere ekskludering.

### 2.2 Hvorfor er literacy viktig?

De fleste har et ønske om å føle seg inkludert, med det vil nok behovet for å få tilgang til god utdanning, en god jobb og venner følge med. Dersom man ønsker en god jobb må man skrive en jobbsøknad som arbeidsgiver vurderer om de ønsker å ta deg med videre til intervju. Dermed vil denne søknaden være ens førsteinntrykk ved jobbsøkerprosessen, og dersom denne teksten inneholder mye skrivefeil og man viser et lavt literacy-nivå vil dette kunne påvirke om man kan få jobben. Det samme gjelder på eksamen, og i høyere utdanning. Om man ønsker en god jobb som krever en høyere utdanning vil man bli nødt til å skrive akademisk. Dette må også være av høy kvalitet for å kunne oppnå ønsket karakter for å kunne få drømmejobben eller fortsette videre utdanning som master eller doktorgrad (Bickley et al., 2012, s. 209). Det ønskes å tilrettelegge mest mulig for hørselshemmede i samfunnet, og å bedre alles literacy-ferdighet vil bidra til at de kan leve drømmelivet og være inkludert. HH er en minoritetsgruppe i storsamfunnet som ofte blir glemt bort. Denne gruppen mennesker henger etter sine hørende jevnaldrende i literacy ferdigheter og en gjennomsnittlig døv



voksen i USA leser på 4. klassenivå (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014, s. 229). Lignende tendenser ser vi også i andre litterære land, som her i Norge. “We can and must do better by deaf children. It is not enough, nor is it ethically responsible, to hope that hearing technologies will improve to the point that the nature of ‘deaf education’ becomes a non-issue.” (Howerton-Fox & Falk, 2019, s. 21). Derfor er det viktig at man finner teknikker og metoder som kan benyttes i utdanningen av HH og utligne forskjellen mellom døve og hørendes literacy-nivå, for så å implementere dem i den tilrettelagte opplæringen deres.

### 2.3 Effekten av lav literacy

Literacy er knyttet til språklige ferdigheter, og med det kommer muligheten til å kommunisere. Flertallet av HH barn blir født inn i hørende familier, der språkvalg ofte byr på en ekstra utfordring. Senere i teksten går jeg mer i dybden på dette dilemmaet. Utfordringen med språkvalg er at dersom barnet ikke har et sterkt førstespråk, uansett hvilket språk, vil de ha utfordringer med å kommunisere. Det vil si at hvilket språk foreldrene velger for sitt barn vil danne grunnlaget for det HH barnets utvikling. Språklig tilgang knytter Howerton-Fox og Falk (2019) opp til mental helse. De legger vekt på to faktorer som er med på å bidra til at en HH ungdom oppnår en sunn mental helse. Det første er tilgangen til tegnet kommunikasjon i hjemmet og muligheten til å kommunisere fritt med sine foreldre (s. 10). Hos hørende barn blir det sett på som en selvfølge å enkelt kunne kommunisere med foreldrene sine, å kunne snakke deres språk og ha tilgang til all kommunikasjon som foregår i hjemmet. For HH er ikke dette alltid realiteten. Videre forklarer de at dersom et barn ikke føler at deres språklige behov blir møtt, vil dette føre til store mentale konsekvenser hos barnet. De nevner blant annet en økt risiko for depresjon og atferdsproblemer, de mentale problemene kan utvikle seg til noe mer, som ungdomskriminalitet og mishandling. Konkrete metoder i undervisning for å forhindre dette vil gjennomgås under “opplæring”. Videre vil kommunikasjonsproblemet hindre tilgangen til utdanningstilbud, sosiale muligheter og muligheten til å få hjelp med mental helse og psykiske problemer (Howerton-Fox & Falk, 2019, s. 10). Mangelen på et førstespråk kan altså ha så katastrofale konsekvenser hos unge.

### 2.3 Språkdeprivasjon

En viktig ting å ha i mente er at dersom hørselshemmede barn vokser opp i hørende familier og kun opplever det talespråklige miljøet og de selv ikke har full tilgang til talen og all auditiv informasjon ender de ofte opp med språklige forsinkelser i norsk og norsk tegnspråk (Howerton-Fox & Falk, 2019, s. 5). I og med at mange døve sliter med å oppfatte tale ender de opp med å måtte lære seg å lese norsk uten å kjenne igjen hverken grammatikken, ordene

eller lydene i språket (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014, s. 229). Disse individene møter altså mange utfordringer på samme tid og blir nødt til å lære seg å lese uten noe grunnlag i språket de møter. De blir altså nødt til å lære seg et nytt språk simultant som å lese. I Howerton-Fox og Falk (2019) ser de på språklige ferdigheter som en nødvendighet for å kunne kartlegge og forstå meningen i en tekst. Dersom barnet er språkdeprivert har de ikke de nødvendige ferdighetene som kommer av å forstå de fonologiske aspektene i enten norsk eller tegnspråk. *Hjemmetegn*, altså hjemmelagde tegn, vil heller ikke være tilstrekkelig for å tilegne seg disse ferdighetene for å kunne lese eller å opparbeide seg en *sinnsforståelse*, altså å forstå sitt eget sinn, ved å forstå hvorfor man reagerer eller gjør ulike handlinger (s. 9-10, 14). Det vil si at hørselshemmede barn vil få best utbytte av opplæring i og på norsk tegnspråk for å kunne uttrykke seg fritt og enkelt delta i kommunikasjon med andre. I teksten kan man også lese at dersom et barn ankommer skolen uten et førstespråk vil de da ikke kunne lære seg å lese før de har et stabilt førstespråk å lene seg på. Første steg i literacy utviklingen vil da være å tilegne seg et førstespråk før de kan bygge videre på leseferdighetene (Howerton-Fox & Falk, 2019, s. 14-15). En slik heftelse som språkdeprivasjon påvirker hvorvidt om, og eventuelt når et individ lærer seg å lese. Og i hvilken grad det påvirker de endelige leseferdighetene.

## 3.0 Språkvalg

### 3.1 Bakgrunn i språkvalg

Forskjellen i om barnet er født døvt eller om det er døvblitt, altså mistet hørselen senere, har stor innvirkning på hvordan språkutviklingen og prosessen for å tilegne seg språk vil foregå videre. Avhengig av hvor gammel barnet var da det ervervet hørselstapet utgjør hvor godt språklig grunnlag det hadde i norsk før det ble hørselshemmet. I slike tilfeller vil det være naturlig å kunne bygge på den eksisterende kunnskapen, da de allerede har norsk som morsmål (Grønlie, 2005, s. 26). Kort tid etter foreldrene har oppdaget hørselstapet hos barnet vil de bli stilt et vanskelig spørsmål, nemlig hvilket språk de vil at barnet skal ha som morsmål. Hva foreldrene velger er ofte basert på forkunnskaper, om noen av foreldrene er døve selv og hva fagfolk anbefaler. Hva som blir anbefalt er ofte knyttet til hvilket fagområde de kommer fra (Nyhus, 2012). Dette utdypes senere i teksten. Forskning viser derimot at både talespråk og tegnspråk hjelper hjernen å utvikles på samme måte, det vil si at uansett språkvalget vil barnets kognitive utvikling ikke være i fare (Howerton-Fox & Falk, 2019, s.

2). Selv om de forskjellige språkene har ulike fordeler, vil begge være et valid og godt valg for barnet og familien.

### 3.2 Norsk som morsmål

I helsesektoren har de ofte et medisinsk perspektiv på døvhet. Der er det ofte fokus på barnets mangler, og med mål om å fikse hørselstapet. Da vil de gjerne anbefale taletrening, og eventuelle apparater som kan være behjelpelig og gi tilgang til auditiv informasjon som høreapparat eller *Cochleaimplantat* (CI). Sistnevnte er et apparat som opereres inn og gir stimuli direkte til hjernen, dette gir døve og sterkt tunghørte tilgang til auditiv informasjon. Implantatet er et alternativ dersom høreapparat ikke gir ønsket effekt (Oslo Universitetssykehus, u. å.). Her blir ofte foreldre frarådet å benytte tegnspråk hjemme på grunnlag av noen få eldre studier som konkluderte med at tegnspråk hindret talespråkutviklingen, dette har senere vist seg å være feil, men meningen står fremdeles sterkt i enkelte fagmiljø (Howerton-Fox & Falk, 2019, s. 5). Foreldres forkunnskaper og vilje til å tilpasse seg har og en stor innvirkning på om de velger talespråket. Dersom foreldrene ikke har tegnspråklig kunnskap fra før blir de nødt til å tilegne seg dette parallelt med barnet. Utfordringen med å tilegne seg et helt nytt språk og måtte omstille seg er noe mange finner vanskelig og dermed velger de ofte et høreapparat eller CI med fokus på taletrening for sitt barn. Disse foreldrene møter også et økt press for å operere inn CI tidligere på grunnlag av at nyere forskning viser til at døve med CI når språklige milepæler i tråd med sine hørende jevnaldrende (Howerton-Fox & Falk, 2019, s. 5). På tross av dette er det viktig å være bevisst på at dersom foreldrene velger den letteste løsningen for seg selv, vil barnet måtte være den som tilpasser seg i kommunikasjonen. Nemlig fordi CI ikke gjør døve om til hørende, men de vil være nærmere tunghørt ved bruk av apparatet (Grønlie, 2005, s. 18). Veien videre kan da by på mange utfordringer som å måtte *munnavlese*, gjette og bruke mye energi i sosiale settinger (Bickley et al., 2012, s. 225). Munnavlesing er en metode der man forsøker å oppfatte hva som blir sagt ved å observere de synlige bevegelsene av tungen og leppene når noen prater. Selv om det ikke er mulig å avlese alt som blir sagt benytter man seg av kontekst, hva som er sannsynlige ytringer og eventuell hørselsrest for å oppfatte hva som blir sagt (Halvorsen, 2019; Bickley et al., 2012, s. 224). Å måtte benytte seg av slike metoder for å kunne oppfatte all informasjonen som blir gitt er energikrevende og kan by på misforståelser som igjen kan føre til frustrasjon.

### 3.3 Tegnspråk som morsmål

Det andre perspektivet man gjerne møter på er det kulturelle. Der er det fokus på tilhørighet, kultur og fri tilgang til kommunikasjonen ved å benytte seg av tegnspråk. Her vil de ikke nødvendigvis fraråde taletrening, men anbefale å bruke tegn/tegnspråk, rett og slett fordi det er et mer inkluderende språk. Antagelsen om at tegnspråket og mangelen på tilgang til auditiv informasjon har forstyrret talespråkutviklingen har vist seg å være feil. Forskningsfeltet har forklart at symptomer som dårlig hukommelse, problemer med eksekutive funksjoner og sinnsforståelse kan forklares som at det egentlig er symptomer på språkdeprivasjon (Howerton-Fox & Falk, 2019, s. 8-9). Tegnspråk er et omdiskutert tema i fagfeltet og det diskuteres mye frem og tilbake i hvilken stor grad tegnspråk bør være i hverdagen til døve og tunghørte barn. Dette varierer fra TSS, til fullt fokus på tegnspråklig opplæring både i hjemmet og i utdanningen. TSS eller tegn som støtte for munnavlesing er en kombinasjon mellom norsk talespråk og norsk tegnspråk (Berge et al., 2018, s. 182). Howerton-Fox og Falk (2019) fremhever at døve barn av døve foreldre som vokser opp med et naturlig tegnspråk viser samme språkutvikling i sitt tegnspråklige morsmål som hørende barn gjør i sitt talte morsmål (s. 2). Det er viktig å være bevisst på at dersom barnet ikke har gode tegnspråklige modeller i hjemmet kan dette hindre barnets tilgang til språk. Å ikke ha tilgang til språket hjemme eller at foreldrene ikke er flytende i tegnspråk vil dette amputere barnets mulighet til å tilegne seg et naturlig førstespråk. Som videre kan føre til at barnet ikke har god nok grunnkunnskap sitt førstespråk til å forstå og lære nye ting (Lederberg et al., 2014, s. 439). Mangelen på språk kan altså føre til utfordringer med å lære. Å ha et hørselstap og være på et lavere literacy-nivå enn storsamfunnet forventer kan resultere i en ekstra følelse av utenforskap. Dette kan også gjelde døve og tunghørte barn med norsk som morsmål, på tross av at man oppdager hørselstapet tidlig, opererer inn CI og igangsetter undervisning og annen tilrettelegging (Howerton-Fox & Falk, 2019, s. 5). HH vil alltid være i risiko for å ikke ha tilgang til språk, på grunn av deres hørselstap, selv om alle forhåndsregler er tatt vil tegnspråk uansett være det mest inkluderende språket.

### 3.4 Kombinasjon og TSS

Forskningsfeltet er uenige seg imellom, men i den store helheten ser det ut til at de fleste mener at en form for tegnspråk er nødvendig for å enkelt kunne gi barnet tilgang til språk. En kombinasjon av både talespråk og tegnspråk er anbefalt i ulike settinger (dette må ikke forveksles med TSS). Barnet er også avhengig av å alltid benytte seg av implantatet dersom det ønsker å kunne kommunisere, dersom det blir tatt av eller går tom for strøm vil det ikke

lenger være mulig for det HH barnet å oppfatte auditiv informasjon. Implantatet kan heller ikke benyttes med en gang, og derfor er det lurt å benytte seg av alternative kommunikasjonsmetoder frem til barnet kan dra nytte av apparatet og plukke opp nok auditiv stimuli for å kunne tilegne seg talespråket og benytte det i kommunikasjon (Knoors & Marshark, 2012, s. 299). I tillegg er det vanskelig å finne ut hvilke barn som kommer til å ha nytte av taletrening og opplæring på talespråk, derfor er det praktisk å ha en form for kombinert språkopplæring for å kunne tilegne seg et språk (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014, s. 231, 232). Denne kombinerte metoden bør fremdeles være slik at barnet skiller mellom språkene og blir opplært i sin tospråklighet, her er det ikke snakk om TSS. Selv om den lenge har vært en av metodene som er mest brukt i en slik tilnærming. I TSS brukes et tegn på hendene samtidig som man sier det, dette er noe mange foreldre i USA blir anbefalt å benytte seg av i kommunikasjon med sine HH barn. For barn er det meget vanskelig å bli flytende i denne formen for tegnbruk og det er få personer som lykkes med dette. Ved å legge på et tegn for hvert ord som blir sagt involverer dette lange sekvenser med tegn. Ytringen kan da bli for lang for at korttidshukommelsen skal kunne huske all informasjonen og prosessere den inn til meningsfulle ytringer (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014, s. 231). TSS vil da bli meget unaturlig å lære et barn.

## 4.0 Opplæring

### 4.1 Døve og hørselshemmede som elever

I forskningsfeltet er det nærmest allmennkunnskap at døve på generell basis ligger på et lavere literacy-nivå enn sine hørende jevnaldrende i storsamfunnets språk, som her er norsk (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014, s. 229; Lederberg et al., 2013, s. 23; Howerton-Fox & Falk, 2019, s. 5). Mange velger å legge årsaken på at døve ikke har tilgang til auditiv informasjon og har dermed ikke mulighet til å utforske norsk på for så vidt “normal” kommunikasjon, de er ofte bundet til å foreta kommunikasjon i tekstformat (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014, s. 236). Å starte tidlig er også noe både Bickley et al. (2012) og Lederberg et al. (2014) vektlegger i sine studier. Disse med innføring i fonologisk bevissthet for den språklige utviklingen. Dette foregår gjennom aktiviteter som stimulerer de HH barna i språklig lek og legger grunnmuren for at deres literacy-nivå øker i lengden dersom dette blir utført korrekt. Dette er for å erstatte den uformelle læringen hørende barn har til språket i tidlig alder som HH barn sjelden har tilgang til (s. 225; 438). Forskning har en tendens til å

skille mellom HH barn med og uten fungerende hørselsrest. Det innebærer at de ulike forskningsartiklene har basert sin forskning på HH med forskjellige grader av hørselstap. Skillet legger også vekt på i hvilken grad barnet kan benytte seg av hørselen i kommunikasjon med andre. Dette skillet fører også til at forskning kommer frem til ulike resultater på hvilke metoder som fungerer best for HH barn i utdanningen. I tillegg er det viktig å tenke på at innad i gruppen “hørselshemmede” er det mye individuell variasjon som også påvirker hvilke metoder som vil fungere og hvilke som vil feile. HH barn i samme aldersgruppe kan ha ulike språklige bakgrunner, tilhøre ulik kultur, ulik skolegang og ulike hørselstap, alle disse komponentene kan føre til at barn i samme aldersgruppe har kommet til ulike stadier av språkutviklingen (Lederberg et al., 2013, s. 17, 18). Da HH barn har ulike forutsetninger for læring er det viktig å bygge på barnets styrker og ved testing og kartlegging. I disse bør man vurdere barnets språklige ferdigheter ved å inkludere gjenkjennelsen av stavelsesstruktur i ytringer. Alternative vurderingsmetoder vil også gagne barnet for å unngå unødvendig testing, se heller etter svar der barnet kan uttrykke seg naturlig (Bickley et al, 2012, s. 225). Dersom man har ansvaret for undervisning av et hørselshemmet barn er det mange element som må tas til betraktning for å legge opp best mulig undervisning som barnet vil ha nytte av. Et av disse elementene er forutsetninger, hvilket neste avsnitt går mer inn i dybden på hva som kreves av et HH barn.

#### 4.2 Forutsetninger for læring

Den beste forutsetningen for læring er å ha tidlig tilgang til et språk, det har ikke noe å si hvilket språk så lenge barnet har full tilgang til kommunikasjon, kan uttrykke seg fritt og bli forstått. For HH kan tilgjengeligheten være begrenset, rett og slett på grunn av hørselstapet. Derfor er det viktig at foreldrene er engasjerte i barnets språkutvikling og aktiviserer det med høytlesing og har en dialog om innholdet på barnets førstespråk. Forskning viser til at barn som opplever at foreldrene er engasjerte i at de skal lykkes med lesing øker barnets sannsynlighet til å lese tidlig og bli en god leser. Denne støtten har tilsynelatende større effekt på barnets leseferdigheter enn hvilken type undervisning som blir gitt på skolen (Bickley et al., 2012, s. 225; Howerton-Fox & Falk, 2019, s. 2-3). Et element i talespråk mange forskere ser på som viktig ved leseopplæringen er *fonologi*. Hvilket er læren om språklyder og hvordan disse lydmønstrene kombineres for å danne meningsbærende ytringer og ord (Simonsen, 2019). For eksempel mener Lederberg et al. (2014) at dette er essensielt for å kunne bli en god leser. De ønsker å starte med oppgaver knyttet til den *fonologiske bevisstheten* allerede i barnehagen og mener dette bør være på plass før barn blir eksponert

for lesing. Når man tester et barns fonologiske bevissthet, tester man egentlig deres kjennskap til språkets oppbygning og hvordan lyder er bygd opp for å danne ord. I tillegg til dette vurderer man barnets evne til å segmentere ulike former tekst og om de kan benytte dem korrekt (s. 444). På den andre siden mener Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) at fonologi ikke er nødvendig med mindre barnet har en sterk nok hørselsrest til å kunne benytte seg av den i kommunikasjon. De mener nemlig at døve barn lærer seg fonologi som en bivirkning av å lære å lese og ikke som et krav. Det de derimot mener er viktig for å kunne bli gode lesere er ønsket om å lese og å lese mye (s. 235, 237). Det viser seg også å være en fordel å være barn av døve foreldre med et naturlig tegnspråk i oppveksten. Disse barna har nemlig en sinnsforståelse sammenlignbar med hørende barn av hørende foreldre. Det naturlige tegnspråket fører til god språkutvikling og fonologisk bevissthet i tegnspråk som kan overføres til lesing (Howerton-Fox & Falk, 2019, s. 9, 13). Mengdetrening er altså en viktig faktor i å kunne bli en god leser. Et annet element man ofte overser er foreldrenes literacy-nivå, for dette vil påvirke barnets språkkyndighet og literacy (Lederberg et al., 2014, s. 439). Det er ganske opplagt at dersom foreldrene ikke har et sterkt literacy-nivå vil det være en stor utfordring for dem å kunne lære barnet sitt noe de selv ikke mestrer. Dermed vil barnet være avhengig av å få gode språklige innspill fra andre voksne i livet sitt, for eksempel på skolen. Det kan dermed gi skolen et ekstra ansvar for oppfølging og tilrettelegging for elever som ikke får tilstrekkelig oppfølging hjemme. Senere i teksten presenteres metoder som kan bli implementert i utdanningen av HH barn for å kunne øke deres literacy i norsk.

### 4.3 utfordringer

Gjennom tilgangen til tegnspråk kan HH barn tilegne seg kognitive og lingvistiske ferdigheter de trenger for å kunne segmentere skriftlige enheter til forståelige og meningsfulle enheter på morsmålet (Howerton-Fox & Falk, 2019, s. 13). Dersom grunnlaget i morsmålet er mangelfullt og det HH barnet ikke kan oppfatte tvetydige og bakenforliggende betydninger i ytringer på sitt førstespråk vil det si seg selv at dette vil være nærmest umulig å lære på et andrespråk først (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014, s. 236). Med mange metaforer og språklige uttrykk i det norske skriftspråket vil dette bli krevende, særlig dersom barna heller ikke innehar denne kunnskapen på deres morsmål; tegnspråk. Dersom den HH eleven også har tolket undervisning vil dette påvirke barnets forståelse av undervisningsmateriellet da forskning viser at HH elever lærer mindre fra tolket undervisning, på tross av tolkens kvalifikasjoner og egnethet (Schick, 2008, s. 357, 360, 361). Sett i sammenheng kan det tyde på at den tolkede undervisningen går for fort og at tolken ikke får tilstrekkelig tid til å



forklare på godt nok tegnspråk, eller at det kan være tolkens mangel på pedagogiske ferdigheter som ikke strekker til. Uansett årsak er det et problem at døve og tunghørte barn og unge ikke får samme utbytte av undervisningen som sine hørende klassekamerater.

#### 4.4 Døve med talespråklig opplæring

Hørselshemmede som faller inn i denne kategorien er gjerne tunghørte eller døve CI-brukere. Forskning gjort på HH med fungerende hørsel har vist seg at fonologien er et viktig tema å undervise i. Lederberg et al. (2014) legger vekt på tidlig undervisning i barnehagealder i aktiviteter som øker barnas fonologiske bevissthet, dette er gjelder alle barn, både hørende og HH. Den fonologiske bevisstheten legger grunnlaget for literacy danningen, via *code-based* ferdigheter (se slutten av avsnittet), dette setter grunnlaget for det barnets videre utvikling av språket. En kan se på HH barn med en “fungerende” hørselsrest som hørende barn med behov for ekstra undervisning i fonologisk bevissthet, i forhold til undervisningsform. Døve og tunghørte barn har nemlig behov for de samme grunnleggende ferdighetene som hørende barn, men får ikke lik tilgang til denne kunnskapen gjennom å prate med andre på samme måte som hørende barn som kan ta til seg dette som *uformell læring* (Lederberg et al., 2014, s. 440). En form for læring foregår hele tiden når man tilegner seg ny informasjon og gjør seg nye erfaringer, vi skiller gjerne mellom *formell* og *uformell læring*. Den formelle læringen skjer der det er lagt opp for læring som i klasseromsundervisning, den uformelle læringen derimot er all læring man tilegner seg utenfor disse tradisjonelle lærestedene (Svartdal, 2020). Generelt har HH mindre tilgang til uformell læring på grunnlag av at de ikke har tilgang til den auditive informasjonen som blir gitt i de fleste settinger. I Lederberg et al. (2014) blir det indikert at det finnes to elementære ferdigheter barn trenger som grunnlag for å kunne utvikle sin literacy, nemlig *code-based* og *meaning-based*. Først må man ha ferdigheter til å kunne dekode ord ved å benytte seg av fonologisk bevissthet og kunnskaper knyttet til alfabetet, dette er hva *code-based* går ut på. *Meaning-based* er ferdigheter som må benyttes for å forstå meningen og tanken bak de *code-based* enhetene. Dette omfatter vokabularet og språkforståelsen individet innehar (s. 438). Disse ferdighetene er med i det kognitive grunnlaget som trengs for å kunne bygge på og utvikle literacy-nivået, både i individets førstespråk og storsamfunnets språk.

#### 4.5 Døve med tegnspråklig opplæring

Hørselshemmede i denne kategorien er ofte individer med sterkt hørselstap eller personer som ikke oppnår ønsket språkutvikling med kun talespråklig tilnærming. Foreldre som har valgt at sitt HH barn skal lære seg tegnspråk har og valget om de selv skal tilegne seg dette



språket og i hvilken grad barnet skal være aktivt i døvemiljøet. Det vil si at foreldrene bestemmer og legger opp for barnets forutsetninger i tegnspråk og om de har rikelig med språklige forbilder. Spørsmålet er også i hvilken alder dette barnet fikk tilgang til tegnspråk. Flere forskere legger vekt på at en tidlig tilgang til et naturlig tegnspråk vil være med på å avgjøre barnets forutsetninger for videre læring, særlig i leseopplæringen. Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) presenterer i sin artikkel *Acquiring English as a second language via Print: The task for deaf children* en modell på hvordan sterkt HH barn kan lære å lese. Denne modellen er opparbeidet ut ifra observasjoner de har gjort seg av døve barn i prosessen av å lære seg å lese. Modellens tre steg er som følger: “Steg én: Finne og kartlegge sammenlignbare likheter i begge språk. Steg to: Starte oversettelsen ved å omgjøre ord til hele setninger. Steg tre: Kombinasjon av tegnspråk og skriftspråket.” (min oversettelse, s. 232). Denne modellen baserer seg på en tospråklig metode for å lære å lese, som passer inn i det teksten tidligere refererte til som en kombinert metode. Årsaken til at Hoffmeister og Caldwell-Harris vektlegger et sterkt tegnspråk er fordi dersom man har et sterkt førstespråk er det lettere å tilegne seg et nytt språk. For døve blir nemlig det å lære seg å lese også å lære seg et nytt språk (Howerton-Fox & Falk, 2019, s. 14).

Effekten av å ha et svakt førstespråk vil føre til at barnet må finne andre strategier for å kunne knytte teksten opp mot ikke-lingvistiske konsept. Dette kan være symboler eller andre metoder barnet benytter seg av i daglig kommunikasjon. På den andre siden, dersom førstespråket er sterkt kan barnet lettere benytte den kunnskapen det har ervervet om verden og andre strategier for å oppfatte meningen i teksten ut ifra kontekst. Dette kan være å lære vokabular separat på forhånd og benytte seg av grammatiske kunnskaper knyttet til norsk (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014, s. 236, 240). Altså all tidligere språklige kunnskaper kan benyttes ved å lære seg å lese, til og med tegnspråklige kunnskaper. Det vil si at for å lykkes med å bli en god leser må man ha et sterkt førstespråk, det har ikke noe å si hvilket språk det er. Selv om enkelte forskere mener at det samme ikke gjelder for lesing. For at HH skal få godt nok grunnlag til å bli gode lesere er det nødvendig å implementere tegnspråk som instruksjonsspråk i skolesystemet. Vær oppmerksom på at det er enkelte HH elever som vil kunne bli gode lesere selv uten tegnspråk, men disse er heller unntaket enn regelen (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014, s. 240). Selvsagt er det mye uenigheter i fagfeltet om akkurat dette.

## 4.6 Tolket opplæring

Hørselshemmede barn med tolk i skolen er vanligvis de med tegnspråk som morsmål, særlig de første årene i skolen. Først er det viktig å gjøre rede for at dersom et barn ikke har et sterkt tegnspråk, altså om barnet opplever utfordringer med å lære seg å lese eller ikke er på forventet nivå i språkutviklingen er det vanskelig å se om barnet vil ha et godt utbytte av tolket klasseromsundervisning, eller til hvilken grad dette vil være en løsning for dette barnet. I tillegg vil direkte kommunikasjon være best for alle, dermed vil det allerede være en forskjell for det HH barnet som deltar i undervisningen via tolk (Schick, 2008, s. 357-361). Tolkemediert undervisning vil påvirke flere faktorer i det døve barnets opplæring, det er ikke en ideell og endelig løsning. For det første er tolken nødt til å følge den hørende lærerens tempo, som konsekvens av dette kan de tolkede ytringene bli endret og muligens ikke være tilstrekkelige for å kunne utdype på samme måte som læreren gjør med sine hørende elever. Dette fører til at selv den mest kvalifiserte tolken vil bli nødt til å foreta valg på hvilken informasjon som skal tolkes dersom det foregår overlapping eller tempoet er for høyt (Schick, 2008, s. 360-361) Tolkens evne til å holde følge med tempoet er altså avgjørende for om den døve eleven vil kunne få med seg den samme informasjonen som sine hørende klassekamerater, om dette så er i situasjoner med formell eller uformell læring. Det er også gjort forskning som viser til at elever som benytter seg av tolket undervisning la merke til at de forstod mindre enn sine hørende klassekamerater ettersom de ble eldre (Schick, 2008, s. 358).

Selv om noe informasjon kan gå tapt er det også viktig å forstå at både lærer og tolk forsøker å gjøre sitt beste og er avhengige av et godt samarbeid for å kunne tilby den døve eleven best mulig opplæring. For at dette samarbeidet skal fungere er det viktig at både tolk og lærer har en åpen dialog og kontinuerlig oppdaterer hverandre på deres intensjoner og utveksler fagkunnskaper om sin profesjon (Ringsø & Agerup, 2018, s. 346, 350). For eksempel vil det være lettere for tolken å tolke lærerens intensjoner dersom tolken har fått vite hva de er på forhånd, dette er en del av den viktige forberedelsen som tolk og lærer må ta for seg i forkant av undervisningen. Forberedelse er nemlig ikke begrenset til det leksikalske, men også intensjonen og målene satt til timen. Dessverre er det også en realitet at i hektiske hverdager opplever tolken sjelden å få all den forberedelsen de trenger, noe som igjen går utover den døve eleven (Ringsø & Agerup, 2018, s. 347). Den døve eleven som mottar sin undervisning via tolk er altså ekstremt sårbar og avhengig av at disse to profesjonsutøverne har et godt

samarbeid. På tross av om alt dette er på plass i klasserommet er eleven fremdeles avhengig av sine egne språklige ferdigheter for å kunne blomstre i tolket undervisning (Schick, 2008, s. 359). Altså elevens egne språklige ferdigheter er med på å bestemme om den vil forstå og ha nytte av undervisningen som blir gitt, samtidig som både lærer og tolk må ha et godt samarbeid.

#### 4.7 Integrert skolegang og døveskole

I dette avsnittet vil jeg ta opp hvordan skoletilbudet og hvem man går på skole med, altså det psykososiale læringsmiljøet, påvirker læringen hos hørselshemmede barn. Et markant skille i opplæringen er om de HH elevene går med andre HH elever eller kun med hørende, dette er det sosiale skillet mellom å ha *integrert* skolegang og å gå på *døveskole*. At en HH elev går i integrert skole innebærer at eleven går på skolen de sokner til med hørende elever i klassen og følger det ordinære undervisningsløpet i skolen. Dersom de går skolegangen på døveskole er det derimot vanlig at eleven må gå på skole langt unna og bo på internat, mens de går med andre HH elever og mottar undervisningen direkte på tegnspråk. Døveskole er ikke lenger et tilbud som blir gitt på heltid her i Norge, men er fremdeles et relativt omdiskutert tema og et tilbud som fremdeles gis i andre land. Kermit (2018) nevner en trend i nordiske skoler og barnehager der hørende og hørselshemmede barn går sammen ofte går utover de HH barnas læring. Undervisningen er basert på hørende barn slik at HH er nødt til å tilpasse seg undervisningen og ikke motsatt. Dette går utover de HH barnas resultater faglig og de opplever større utfordringer sosialt (s. 7). På den andre siden har teknologi og CI gjort det lettere for integrerte elever å lykkes i hørende klasser enn før. Når det gjelder døveskoler og undervisning direkte på tegnspråk får elevene lettere tilgang til det kommunikative som foregår i klasserommet og de vil lettere oppleve at sine språklige behov blir møtt (Howerton-Fox & Falk, 2019, s. 5, 10). Uansett hvilket tilbud man velger for sitt HH barn vil tegnspråk fremdeles være et alternativt fellestrekk, men utbyttet barnet vil ha av undervisningen vil variere. For at barnet skal kunne blomstre vil et tegnspråklig miljø ikke bare støtte opp under den døve identiteten. Det kan også bidra til at det HH barnet opplever økt sosiale relasjoner, akademiske oppnåelser, familiær aksept og en økt selvevaluering. Dette kan igjen føre til økt selvtillit, god psykisk helse og en generell tilfredshet over livet (Howerton-Fox & Falk, 2019, s. 10). Dette er bonusen av at det HH barnet ikke er den eneste tegnspråklige og det at det opplever å ha et tegnspråklig miljø ikke bare på fritiden, men også på skolen.

## 5.0 Læringsmetoder

### 5.1 Vokabular

En læringsmetode som også er ofte benyttet i undervisning av hørende barn er å lære vokabularet for teksten på forhånd. Denne metoden blir ofte nevnt i flere forskningsartikler og har tilsynelatende en god effekt på alle barn, hørende og HH. Denne teknikken er ofte benyttet på tospråklige HH elever i anledningen å lære seg et nytt språk (Howerton-Fox & Falk, 2019, s. 16). Denne metoden er ofte benyttet i skoler her i Norge. De fleste barn har vært eksponert for teknikken både når man skal lære seg engelsk eller når man regelmessig møter nye ord i begrepstunge fag. Dersom eleven går i integrert skole og mottar undervisningen via tolk vil også tolken ha utbytte av en gjennomgang av begrepene på forhånd for å kunne tilby best mulig tolking etter lærerens mål (Schick, 2008, s. 353). Å gå gjennom nye ord på forhånd sikrer altså bedre leseforståelse og en økende språkutvikling.

### 5.2 *Code-switching* og *Chaining*

Begrepet “Code-Switching” er oftest referert til når flerspråklige prater sammen og veksler mellom språkene de kan. Vanligvis bytter man av mangel på et ord eller at språket man benytter seg av ikke har et ord som dekker begrepet eller konseptet man ønsker å prate om (Howerton-Fox & Falk, 2019, s. 15). Dette er et fenomen som man kan se mye av her i Norge, særlig hos ungdom som ofte veksler mellom norsk og engelsk. Vi ser det også hos døve med CI som ofte veksler mellom tegnspråk og talespråk (Knoors & Marschark, 2012, s. 300). Dette kan også benyttes som en undervisningsmetode av tospråklige. Læreren benytter da ett språk, for eksempel tegnspråk, som undervisningsspråk og deretter tilføyer med talespråk, skriftspråk eller bokstavering gjennom undervisningsøkta (Howerton-Fox & Falk, 2019, s. 15). Dette kan også kobles opp mot begrepet “Chaining”. Dette er også et begrep oftest koblet opp mot flerspråklige i kommunikasjon, men det er en liten forskjell. Chaining er når man kobler ordene sammen. For eksempel først viser læreren et tegn, for så å utdype med det skrevne tilsvarende norske ordet. I denne metoden må det være minimum to elementer knyttet sammen, men det kan være flere, som i tegnspråk kan inneholde gester, bokstavering, skrift, tale og tegn (Howerton-Fox & Falk, 2019, s. 15). Disse elementene kan også gjentas, som ved leseopplæring er det ønsket at barnet skal lære seg et skrevet ord. Da kan læreren benytte seg av tegnet for BOK, for så å peke på det skrevne ordet og deretter bruke tegnet om igjen for å lære eleven sammenhengen mellom disse to elementene. Læreren kan også peke på et bilde eller en gjenstand for å tydeliggjøre hva ordet betyr.

### 5.3 Høytlesing og diskusjon

I opplæringen av HH barn er det viktig at diskusjonen som medfølger høytlesingen foregår på barnets morsmål. Selv om målet er å lære dem norsk trenger de å kunne diskutere på tegnspråk for å kunne koble deres egne erfaringer til teksten. Her er det gjerne elev og lærer som sammen leser en skriftlig tekst på norsk og diskuterer på norsk tegnspråk. Howerton-Fox og Falk (2019) legger vekt på viktigheten med at barnet leder lesingen og bestemmer tempoet for seg. I diskusjonen kan barnet koble innholdet med egne erfaringer til stoffet og vise at det forstår innholdet ved å holde diskusjonen relevant for hva som ble lest. Utbyttet eleven får av denne aktiviteten er økt fonologisk bevissthet i norsk tegnspråk og norsk bokmål (s. 16). I denne diskusjonen kan barnet også benytte seg av Code-Switching og Chaining for å vise egen forståelse ved å benytte seg av ulike strategier samtidig.

### 5.4 Sosial omgang

Tidlig i sin artikkel framhever Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) utfordringen mange HH barn møter. Nemlig det å lære seg et nytt språk kun ved skriftlige materialer og klasseromsundervisning. De trekker parallell mellom hørende som lærer seg et fremmedspråk på skolen, og med mindre elevene selv engasjerer seg i å lære språket i sosiale settinger har det vist seg å være umulig (s. 230). Sosial omgang i klasserommet er også viktig for læring og utvikling. HH barn som får tilgang til klasseromsdiskusjonen via tolk vil ikke ha samme utbytte som i situasjoner der kommunikasjonen foregår direkte, på tegnspråk. Den tolkemedierte kommunikasjonen kan sette barrierer for deltakelse og hindre full forståelse. Den HH eleven vil også motta ulike personers kommentarer via én tolk, noe som kan by på forvirring om hvem som sier hva og kan oppfattes som veldig ensidig, særlig dersom tolken ikke er erfaren nok (Schick, 2008, s. 371, 373). Å kun ha tilgang til tolket informasjon vil også påvirke elevens utbytte i gitte undervisningsformer, blant annet i situasjoner der man kan jobbe med medelever og lære fra erfaringsutveksling, dette påvirker også barnet psykososialt. Det er også godt dokumentert i nordiske skoler og barnehager at det ikke er implementert gode nok inkluderende praksiser der døve og hørende barn går sammen. Dette fører til at døve barn som gruppe presterer dårligere enn sine hørende jevnaldrende (Kermit, 2018, s. 9, 16). Man kan altså se en kobling mellom det psykososiale læringsmiljøet og elevens utbytte av undervisningen. Tilgangen til klasseromsdiskusjoner og direkte kommunikasjon påvirker dermed læringsevnen.

## 5.5 Tospråklig metode

Dette avsnittet summerer det som tidligere har blitt sagt om tospråklig metode. I Howerton-Fox og Falk (2019) viser de til at måten døve barn tilegner seg både tegnspråk og talespråk, skriftlig eller auditivt, ligner på måten hørende tilegner seg to talespråk. Døve er altså tospråklige og benytter seg av kognitive evner på lik linje med andre tospråklige. De døve tospråklige elevene er flinkere til å tilpasse og regulere oppmerksomheten sin og viser til en større systematisk kompleksitet i sine språk enn enspråklige jevnaldrende, både andre HH og hørende (s. 2). I møte med en ny tekst kan den tospråklige døve eleven benytte seg av tegnspråklige kunnskaper til å oversette teksten til forståelige enheter og ytringer. Etter hvert med mer eksponering for skriftlige materialer vil de kunne oppfatte mer komplekse ytringer, men også møte på flere setninger og ord som ikke er lett overførbare til tegnspråk. Spesielt sliter døve generelt med tvetydige ytringer eller tekster der man må “lese mellom linjene”, altså med et implisitt budskap (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014, s. 233). Den tospråklige metoden er altså svært effektiv for å tilegne seg grunnkunnskaper i norsk, men eleven vil eventuelt komme til et punkt der den må benytte seg av ferdighetene den har ervervet (om norsk) på veien uten å kunne oversette ytringer til tegnspråk.

## 5.6 Multimodale metoder

Ved en multimodal læringsmetode vil de HH barna bli oppfordret til å benytte seg av alternativ kunnskap de sitter på som de kan benytte seg av i kommunikative situasjoner. Gester, rollespill, bilder og videoer er eksempler på multimodale ressurser barna kan ta i bruk for å uttrykke seg (Howerton-Fox & Falk, 2019, s. 16). Hoffmeister og Caldwell-Harris (2014) nevner også denne metoden i sin artikkel, der HH ungdommer lærer faste språklige uttrykk via tegnspråklige sketsjer om temaet (s. 232). I og med at de fleste HH ikke har tilgang til det auditive vil slike visuelle ressurser være mer hensiktsmessige. Den positive effekten denne metoden gir er blant annet at HH elever får lettere til å skrive lengre og mer komplekse ytringer, blir mer selvstendig i skriving og utvikler ferdigheter til å vurdere og korrigere egne feil. Attpåtil kan dette hjelpe elevene utvikle sine tegnspråklige ferdigheter (Howerton-Fox & Falk, 2019, s. 16). Disse multimodale metodene kan altså gjøre læring lettere for HH elever og er et effektivt verktøy i læringen som også kan gjøre en ellers kjedelig læringssituasjon litt mer spennende.

## 6.0 Oppsummering

“Literacy” er et stort begrep som omhandler lesing, regning, muntlige og skriftlige ferdigheter, samt digitale ferdigheter. Teksten har størst fokus på leseferdigheten fordi denne ferdigheten er essensiell for å kunne utvikle de resterende underkategoriene i begrepet. Der igjen før man kommer til lesing må man ha språklige ferdigheter for å kunne knytte teksten opp mot meningsbærende konsept. At et hørende barn ankommer skolen med et grunnlag i talespråket og litt lesing er nesten sett på som en selvfølge, men hos hørselshemmede (HH) barn er det en annen sak. Mangelen på tilgang til auditiv informasjon kan føre til mangelen på tilgang til språk hos mange HH barn, særlig om de er født inn i hørende familier uten forkunnskaper om verken døve eller tegnspråk. I situasjoner der barnet ankommer skolen uten et stabilt førstespråk blir det å tilegne seg et, tegnspråk eller talespråk, første prioritet. Dersom foreldrene velger tegnspråk for sitt barn og tilbyr barnet rikelig med språkmiljø vil det HH barnet ha bedre forutsetninger i skolen, kun fordi de da har et språk å utvikle. På tross av dette trenger det ikke å bety at HH barn med talespråk som morsmål ikke vil lykkes i skolen, men det kan by på en utfordring for barnet da det er vanskelig å forutse hvilke barn som vil ha utbytte av kun tekniske hjelpemiddel som høreapparat og CI. Det er selvsagt enkelte barn som blomstrer i *integreerte* hørende klasser med de rette hjelpemidlene, dessverre er dette mer unntaket enn regelen. Å være eneste hørselshemmede i en hørende klasse kan føre til utenforskap og påvirke barnets mentale helse dersom det føler seg annerledes. Hvis det HH barnet også opplever å få undervisningen via tolk vil dette ikke bare påvirke dets deltakelse til klassen, men også utbytte av undervisningen. Med flere HH i samme klasse vil derimot barn ha større sannsynlighet for å føle en form for tilhørighet og dersom de kan tegnspråk vil de også kunne lettere delta i kommunikasjon da tegnspråk er et visuelt språk som er mer tilgjengelig. Alle disse faktorene legger grunnlaget for å utvikle HH literacy i en tidlig alder og gjøre det lettere å bli gode i skolen, noe som igjen kan føre til økt samfunnsdeltakelse.

De ulike metodene presentert i litteraturgjennomgangen er eksempler på hva forskningsfeltet mener vil fungere best på døve og tunghørte barn for å sikre deres literacy-utvikling. Et skille i forskningen er hørselsrest og hvor mye det HH barnet kan benytte seg av den i daglig kommunikasjon. Å ha tilgang til auditiv informasjon, uansett grad av tilgang, vil dette være behjelpelig i leseopplæringen i og med at barnet allerede har en viss språkforståelse de kan

bygge på. Dette er fordi døve ofte blir nødt til å lære seg norsk før de kan lære å lese dersom de ikke har norsk talespråk som morsmål, særlig fordi tegnspråk ikke finnes i skriftlig format. En løsning som oftes blir foreslått i litteraturen er å la det døve barnet knytte det skrevne ordet til et tegn. Dette er en tospråklig metode som kan knyttes opp mot flere små, konkrete metoder for leseopplæring. HH barn er mer avhengig av å ha en lærer eller annen voksen til stede i startfasen. Dette frem til den HH eleven har opprettet et godt nok språklig grunnlag til å kunne klare seg selv. Neste steg vil da å motivere barnet til videre utvikling. For å kunne bli en god leser vil det være essensielt med indre og ytre motivasjon, barnet selv må være interessert i å lære seg å lese. Dersom foreldre og foresatte viser støtte vil dette øke motivasjonen ytterligere hos barnet. Det er naturlig for mennesker å ønske å kommunisere, dermed hviler motivasjonen på om det HH barnet ser dette overordnede målet knyttet til ferdigheten å kunne lese.

Tegnspråk er i flere fagmiljøer sett mer på som et hinder for språkutvikling av talespråket enn som et middel for å kunne utvikle norskkunnskaper. Deriblant er det medisinske perspektivet som ser på hørselshemming som et problem som må fikses. Dette har selvfølgelig ført til utviklingen av gode hjelpemiddel for personer med et hørselstap, men det har også fått negative konsekvenser. Det har ført til at tegnspråk ikke alltid har blitt sett på som et alternativ i utdanningen av HH og som konsekvens av dette ført til at mange henger etter i språkutviklingen og fått ytterligere utfordringer som følge av språkdeprivasjon. Derfor er det viktig at man ser grundig på utdanningen av hørselshemmede og forbedrer den. For den dag i dag viser det seg at døve ligger bak sine hørende jevnaldrende i literacy-ferdigheter.

Naturligvis vil dette ikke endres dersom man ikke gjør en endring i utdanningen. Dersom utviklingen ikke finner sted vil det heller ikke skje en endring i disse faktaene. Howerton-Fox og Falk (2019) nevner at det vil være uforsvarlig etisk sett å sitte å vente på at teknologien skal utvikle et apparat som gir døve hørsel og tilgang til auditiv informasjon og håpe at særskilt utdanning av hørselshemmede vil svinne hen (s. 21). Litteraturen viser altså at selv om tegnspråk ikke nødvendigvis er eneste veien til å utvikle gode literacy-ferdigheter i norsk, så vil det være et godt hjelpemiddel på veien dit. Ikke minst vil det heller være et ekstra verktøy enn et hinder for språkutviklingen.



## 7.0 Kilder

- Berge, S., S., Raanes, E. & Nyhus, M., P. (2018). Tolkning med bruk av tegn som støtte for munnnavlesning - TSS. I H. Hualand, A.-L. Nilsson & E. Raanes (Red.), *Tolking - Samarbeid og profesjonsutøvelse* (s. 180-201). Gyldendal.
- Bickley, C., Mosely, M., J. & Stansky, A. (2012). Analysis of Responses to Lipreading Prompts as a Window to Deaf Students' Writing Strategies. I Morere, D., A. & Allen, T. (Red.), *Assessing Literacy in Deaf Individuals: Neurocognitive Measurement and Predictors* (s. 209 - 230). Springer New York.
- Blikstad-Balas, M. (2022, 6. mai). Literacy. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/literacy>
- Grønlie, S., M. (2005) *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, R., P. (2019, 14. august). Munnnavlesning. I *Store Norske Leksikon*.  
<https://snl.no/munnnavlesning>
- 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>
- Howerton-Fox, A. & Falk, J., L. (2019). Deaf Children as 'English Learners': The Psycholinguistic Turn in Deaf Education. *Education Sciences*, 9(2): 133.  
<https://doi.org/10.3390/educsci9020133>
- Kermit, P., S. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole: Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning*. Hørselshemmedes Landsforbund.  
[https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2021102048062](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021102048062)
- Knoors, H. & Marschark, M. (2012). Language Planning for the 21st Century: Revisiting Bilingual Language Policy for Deaf Children. *Journal of deaf studies and deaf education*, 17(3), 291-305. <https://doi.org/10.1093/deafed/ens018>
- Lederberg, A., R., Chick, B. & Spencer, P., E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and Challenges. *Developmental Psychology*, 49, 15-30. <https://doi.org/10.1037/a0029558>
- Lederberg, A., R., Miller, E., M., Easterbrooks, S., R. & Connor, C., M. (2014). Foundations for Literacy: An Early Literacy Intervention for Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 19(4), 438-455.  
<https://doi.org/10.1093/deafed/enu022>

- Nyhus (2012). Døve barn og språkutvikling - Flere veier og ulike perspektiver. *Spesialpedagogikk*, 5/2012.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/dove-barn-og-sprakutvikling--flere-veie-og-ulike-perspektiver/>
- Oslo Universitetssykehus (u. å.). *Cochleaimplantat (CI) Ved Øre- Øre-nese-hals CI-enhet*.  
<https://oslo-universitetssykehus.no/behandlinger/cochleaimplantat-ci?sted=ore-nese-als-ci-enhet-pa-rikshospitalet>
- Ringsø, T. & Agerup., C., H. (2018). To profesjoner i et klasserom. I H. Haualand, A.-L. Nilsson & E. Raanes (Red.), *Talking - Samarbeid og profesjonsutøvelse* (s. 336-352). Gyldendal.
- Schick, B. (2008). A Model of Learning Within an Interpreted K-12 Education Setting. I Marschark, M. & Hauser, P., C. (Red.) *Deaf Cognition: Foundations and Outcomes* (s.351 - 386). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195368673.003.0013>
- Simonsen, H., G. (2019, 30. september). Fonologi. I *Store Norske Leksikon*.  
<https://snl.no/fonologi>
- Svartdal, F. (2020, 24. mars). Læring. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/1%C3%A6ring>

