



PATRICIA PRITCHARD OG TORILL SOLBØ ZAHL

VEIENE

TIL EN GOD BIMODAL TOSPRÅKLIGHET HOS DØVE OG STERKT TUNGHØRTE



Statped Vest
Statleg spesialpedagogisk støttesystem



Innholdsfortegnelse

Introduksjon

- Begrunnelse for boka
- Hvem er de hørselshemmete?
- Definisjoner av hørselshemmet, tunghørt og døv
- Glidende overganger mellom døvhets og tunghørthet
- Hva er norsk tegnspråk?
- Hva er bimodal tospråklighet?
- Bimodal tospråklighet, livskvalitet og valgmuligheter
- En elevgruppe og skole i endring
- Valg av ett eller to språk for døve barn med cochleaimplantat
- Dokumenterte resultater etter innføring av tospråklig undervisning for døve i Norge.
- Oppsummering

Kapittel 1. Den bimodale tospråklige utviklingen

- Viktige faktorer i den bimodalt tospråklige utviklingen
- Hva er språktilegnelse og språklæring?
- Språktilegnelse og språklæring hos døve og stekt tunghørte barn
- Hva er tospråklighet?
- Former for bimodal tospråklighet hos hørselshemmete
- Den tidlige utviklingen av barnets to språk
- Utvikling av norsk tegnspråk
- Den aller første tegnspråklig kommunikasjonen
- Den videre tegnspråkutviklingen
- Utvikling av talespråk hos døve og sterkt tunghørte barn
- Oppsummering

Kapittel 2. Myter om tospråklighet og tegnspråk

- Er de første milepælene i språkutviklingen hos ett- og tospråklige småbarn forskjellige?
- Den tidlige begrepsutviklingen hos ett- og tospråklige barn
- Den kritiske perioden i språkutvikling
- Språklige og pedagogiske paradokser forbundet med døve og sterkt tunghørte barn

Kapittel 3. den bimodalt tospråklige opplæringen

- Definisjon av tospråklig opplæring for døve og sterkt tunghørte
- Målene for bimodal tospråklig opplæring
- Utvikling av det pedagogiske fenomenet tospråklig opplæring for døve og sterkt tunghørt
- Oppsummering

Kapittel 4. Pedagogisk tilrettelegging for en god bimodal tospråklig opplæring i barnehagen

- Flere veier til målene
- Hvordan skjer den gode tospråklige utviklingen i barnehagen?
- Kommunikasjonsstrategier
- Lytte- og tale trening
- Språkutvikling og den eksekutive funksjonen
- Forberedende matematikkopplæring i barnehagen
- Logisk tenkning
- Å telle og utvikling av tallbegrep
- Oppsummering

Kapittel 5. Pedagogisk tilrettelegging for en god bimodal tospråklig opplæring i grunnskolen

- Valg av skoleplassering
- Hvordan skal vi tilrettelegge læringsmiljøet for bimodalt tospråklige elever i nærsolen?
- Tilrettelegging av språkmiljø
- Bruk av tolk i klasserommet
- Å utvide tegnspråkmiljøet ved hjelp av IKT
- Tilrettelegging av arbeidsmåter i klassen
 - Samtale og tilfeldig læring
 - Dannelsen av indre språk og læreren som rollemodell
 - Elevdiskusjon
 - Samarbeid, gruppearbeid og problemløsning
 - Utvikling av problemløsningsstrategier
 - Spill
 - Rollespill
 - Undersøkelser og utforskning
 - Direkte undervisning
 - IKT
- Tilrettelegging av undervisning i fag
- Matematikkopplæring i en bimodalt tospråklig klasserom
- Opplæring i norsk tegnspråk og norsk for døve og sterkt tunghørte
 - Norsk tegnspråk
 - Norsk for døve og sterkt tunghørte
- Undervisningsmetoder og strategier som kan fremme språkutvikling og EF
 - Visuell representasjon av språk- og tekststruktur
- Fremmedspråklæringsstrategier
- Drama & rytmikk
- Engelskopplæring for bimodalt tospråklige elever
- Forsking om tospråklig opplæring i barneskolen i Norge
- Oppsummering

Kapittel 6. Tospråklige lese- og skriveopplæring

- Lesing i barnehagen
- Grunnleggende begreper om lesing
- Leseretningen
- Fonetisk oppmerksomhet
- Leseforståelse
- Høytlesing
- Felleslesing
- Selvstendig lesing
- Samtaler om leseopplevelser
- Utvikling av skriveferdigheter hos døve og sterkt tunghørte
- Høytskriving i barnehagen
- Fellesskriving i barnehagen
- Selvstendig skriving i barnehagen
- Forskning om skriveutvikling hos døve førskolebarn
- Leseopplæring i grunnskolen
- Hjem-skole-samarbeid
- Noen grunnleggende forutsetning for gode leseferdigheter
- Kontrastiv undervisningsmetodikk
- Metakognitive ferdigheter
- Begrepsinnlæring
- Motivasjon
- Tonefortellingene
- Holdning til fagene og forventninger til barnet
- Tidlig leseopplæring
 - Bokstavinnlæring
 - Arkivboks
 - Mellomspråk
 - Kommunikasjonsverktøy (IKT)
 - Utvidelse av grammatisk kunnskap og ordforråd
- Leseaktiviteter i klasserommet
- Tegnspråkets rolle i leseopplæringen
- Leseopplæringsmetoder for døve og sterkt tunghørte brukt i utlandet
- Tekstskaping i grunnskolen
- Den tidlige skriveopplæring
- Skriveprosessen
- Tekstskaping på tegnspråk
- Forskning om lese- og skriveferdigheter hos døve og sterkt tunghørte
- Oppsummering

Kapittel 7. Kartlegging av den bimodale tospråklige utviklingen hos døve og sterkt tunghørte barn og unge

- Kartleggingens rolle
- Kartlegging, talespråkutvikling og språkvansker
- Kartlegging og tilpasset opplæring

- Kartleggingsmateriell
- Kartleggingsarbeid
- Oppsummering

Kapittel 8. Spesialpedagogiske tiltak

- Spesialundervisning, inkluderende, tilpasset og likeverdig opplæring
- Er døve primært funksjonshemmete eller en språklig minoritet?
- §2-6 i opplæringsloven og Kunnskapsløftet
- Døve og sterkt tunghørte elever med tilleggsvansker
- Oppsummering

Kapittel 9. Etnisk minoritetsspråklige døve og sterkt tunghørte barn og unge

- Den etnisk minoritetsspråklige befolkningen i Norge
- Ulike kulturelle syn på døvhet
- Skoleplassering av etnisk minoritetsspråklige døve barn og unge
- Språkutvikling hos døve i en etnisk minoritetsspråklig situasjon
- Kognitiv utvikling hos døve i en etnisk minoritetsspråklig situasjon
- Utfordringer ved vurdering og kartlegging av minoritetsspråklige barn
- Å lese på et tredjespråk
- Oppsummering

Kapittel 10. Behov for en multikulturell tilnærming til opplæring hos etnisk minoritetsspråklige døve og sterkt tunghørte barn og unge

- Hvorfor er det behov for en multikulturell tilnærming til opplæring
- Hvordan iverksettes en multikulturell tilnærming til opplæring?
- Noen eksempler på tiltak

Kapittel 11. Utfordringer i fremtiden

- Trender og mulige konsekvenser av inkludering for hørselshemmete elever
- Døve og sterkt tunghørte og storsamfunnet
- Utfordringer i forhold til nye pedagogiske arbeidsmåter
- Utfordringer ved kvalitetssikring for å sikre tilpasset opplæring
- Norsk tegnspråk; et språk i endring
- Språkdebatten
- Oppsummering

Appendiks 1 og 2

Referanseliste

Veiene

til en god bimodal tospråklig utvikling hos døve og sterkt tunghørte barn og unge

Introduksjon

Begrunnelse for boka

Målet med denne boka er å spre informasjon og kunnskap om hva en god bimodal tospråklig utvikling er, betydningen av den, og hvordan den kan oppnås. Ideen for denne boka sprang ut fra *Språkveilederen* (2007) til Bredtvet kompetansesenter, som var et stort arbeid om språkutvikling, men uten informasjon om bimodal tospråklighet for hørselshemmete norske barn. Avdelingsleder Thor-Arne Nilsen ved Statped vest tok initiativ til utarbeidelse av et tilleggshefte til *Språkveilederen*. I arbeidets løp har tilleggsheftet utviklet seg til å bli en mer utfyllende utgivelse som tar for seg mange sider ved en bimodal tospråklig utvikling og døve og sterkt tunghørte barns språklige behov og virkelighet. Boka er skrevet for foreldre, pedagoger, ansatte ved PPT, helsestasjoner og andre medisinske institusjoner, barnehager, utdanningsinstitusjoner, statlige støttesystemer og andre interesserte. Boka kan leses som enkeltstående kapitler. Derfor finnes det noen gjentakelser.

Det argumenteres her for at døve og sterkt tunghørte barn gis anledning til å utvikle to språk: norsk tegnspråk og norsk tale- og skriftspråk. Det at døve og sterkt tunghørte barn tidlig får møte to språk, anses som nødvendig for å sikre en tidlig språkutvikling og dermed aktiv deltakelse i familien, nærmiljøet og i samfunnet.

Det er nødvendig med en tidlig og god språkutvikling for *alle* barn. Da unngår barnet varige utviklingsforstyrrelser og forsinkelser på de kognitive, emosjonelle og sosiale områdene. Det finnes ingen måte å forutsi hvilke døve og sterkt tunghørte barn, med og uten CI, som vil utvikle talespråk slik at de kan oppfatte og uttrykke seg utelukkende på norsk. Men gjennom å presentere barna for et rikt språkmiljø hvor både norsk og norsk tegnspråk er i bruk, kan de komme i gang med sin språkutvikling og selv vise sin språkpreferanse i ulike språklige sammenhenger. Et barn vil ikke bruke et språk som er upraktisk, og som barnet ikke har nytte av. Ved å sette barnet og dets kommunikasjonsbehov i sentrum i miljøer hvor barnet kan utnytte sine sanser, sikres den enkeltes muligheter til å utvikle sitt språklige potensial på et tidlig tidspunkt.

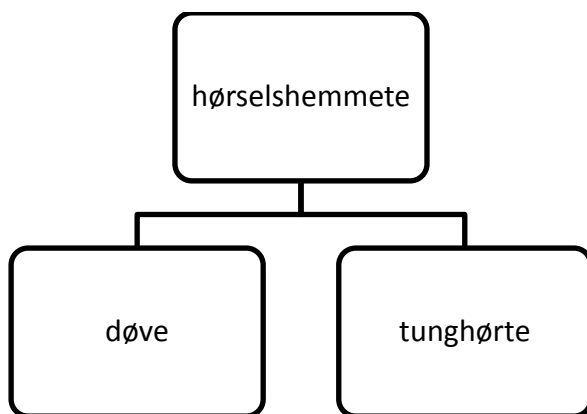
Et hørselstap i seg selv hindrer ikke en effektiv, optimal, helhetlig utvikling. Det er vist gjennom mange forskningsstudier og bekreftes av forfatternes egne erfaringer. Døve og sterkt tunghørte barn har de samme mulighetene som alle andre barn for en positiv utvikling; det er situasjonen de vokser opp i, de holdninger og forventninger de møter, og hvor tilgjengelig språk gjøres for dem,

som er avgjørende. Under gunstige betingelser kan et hørselshemmet barn utvikle seg akkurat som det ville ha gjort dersom hørselen var intakt. Barnets sårbarhet øker når omgivelsene ikke anerkjenner behovet, og ikke legger til rette for en god utvikling. Å gjøre språk tilgjengelig kan og skal alle bidra til.

Hvem er de hørselshemmete?

Blant Norges knappe fem millioner innbyggere regner man med at det er flere hundre tusen hørselshemmete. Hørselshemmet er et fellesbegrep som omfatter tunghørte og døve. De fleste hørselshemmete er det vi kaller tunghørte. Tunghørte har en hørselsrest som til en viss grad gjør det mulig å oppfatte talespråk, og de kan kontrollere sin tale ved hjelp av hørselen. Hovedgruppen av de tunghørte er eldre mennesker som gradvis har fått svekket sin hørselsfunksjon på grunn av aldersbestemte forandringer.

En liten minoritet blant hørselshemmete er de som er født døve eller sterkt tunghørte, eller som mister hørselen før de lærer å snakke. Grovt regnet antas det å være færre enn fem tusen førspråklig døve mennesker her i landet. Denne lille gruppen består i all hovedsak av personer som benytter norsk tegnspråk i sin daglige kommunikasjon, i tillegg til norsk tale og skriftspråk.



Hørselshemmet er et fellesbegrep som omfatter tunghørte og døve

Hørselshemmete nordmenn er en svært heterogen gruppe. Det de har felles, er en hørselsvanske og erfaringer med kommunikasjonsbrudd og de konsekvenser det kan ha på ulike livsområder. Ellers er det stor variasjon når det gjelder grad og type av hørselstap, tidspunkt for hørselsnedsettelse, bruk og nytte av ulike typer høretekniske hjelpemidler, for å nevne noe. Det er derfor utfordrende å beskrive hørselshemmete personer. Det samme gjelder hørselshemmete barn. Det vi med sikkerhet kan si, er at et hørselshemmet barn er mer sårbart dersom omgivelsene ikke er lagt til rette for en god utvikling tidlig i livet. Imidlertid finnes det i dag kunnskap om tiltak som både kan bidra til å redusere hørselsvansken, og som kan kompensere for de vansker den dårlige hørselen medfører. Kunnskap om slike tiltak finnes på de pedagogiske, medisinske og teknologiske områdene. Denne boka er et bidrag til å

spre den pedagogiske kunnskapen.

Definisjoner av hørselshemmet, tunghørt og døv

Begrepet **hørselshemmet** er et samlebegrep som omfatter personer med alle grader og alle typer hørselstap. Det skiller seg som sagt ut to hovedgrupper av hørselshemmete: tunghørte mennesker og døve mennesker.

En **tunghørt** person har et hørselstap av en slik karakter at hun / han til en viss grad kan oppfatte tale og kontrollere egen tale via hørselen. Også cochleaimplantat kan gi tidligere døve mennesker så god hørsel at de kan fungere som tunghørte i mange situasjoner. Tunghørte personer har oftest utbytte av høreapparat, men hørselen til tunghørte kan ikke sammenlignes med normal hørsel. Den kan være preget av lydforvrengninger og bortfall av visse lyder. Ytre lydpåvirkninger, eller støy, har også innflytelse på hvordan tunghørte personer oppfatter lyd. Under dårlige lyttebetingelser kan tunghørte mennesker ha store problemer med å oppfatte det som sies, og vil dermed fungere slik døve mennesker gjør. Det vil da være en fordel at de er kjent med alternative kommunikasjonsmåter, for eksempel tegnspråk, tegnstøtte og munnnavlesning.

Døve personer har et så stort hørselstap at de har store vansker med å oppfatte tale auditivt og med å kontrollere egen taleproduksjon. Døvheten kan være medfødt eller ervervet. Dersom en person er blitt døv før et talespråk er etablert og utviklet, betegnes personen gjerne som førspråklig døv. Dersom en person blir døv etter at talespråket er utviklet, betegnes personen som døvblitt. Betegnelsen "førspråklig døv" er vanlig å bruke også i dag, selv om vi har mange års erfaring med å legge til rette for tidlig tilegnelse av tegnspråk hos døvfødte barn. Barnet får i de tilfellene tegnspråk som førstespråk, og er dermed ikke "førspråklig døv" men heller "døv før talespråkutvikling". Dette til tross brukes "førspråklig døv" fortsatt om denne gruppen døve.

Glidende overganger mellom døvhet og tunghørthet

I en gruppe mennesker som samtaler på norsk tegnspråk, kan alle gjerne karakterisere seg som døve, mens deres hørselsstatus innbyrdes i gruppen kan variere sterkt. Hvis vi i denne sammenheng ser bort fra hørende mennesker som kan tegnspråk, er den største gruppen av tegnspråkbrukere her i landet personer med alt fra noe redusert hørsel til det vi gjerne noe folkelig betegner som "stokk døve".

Det finnes flere betegnelser på døvhet. En **medisinsk døv** person er en person med et hørselstap større enn 90 dB i talefrekvensområdet, på det beste øret. Boka *Kulturelt døves vilkår og funksjon i det norske samfunn* (Olsholt & Falkenberg, 1988) beskriver **pedagogisk døv** slik: "Pedagogisk døv brukes om de som har utslukket hørsel eller så vidt liten hørselsrest at forsterkerapparat er tilstrekkelig til å sikre kommunikasjon mellom lærer og elev, og hvor man altså må basere undervisningen

på visuell kommunikasjon" (Olsholt & Falkenberg, 1988:42). I dagens barnehage og skole er tospråklighet et mål for døve og sterkt tunghørte elever. Dette er utslagsgivende for at betegnelsen pedagogisk døv også rommer tunghørte elever som kan profitere på å bli bimodalt tospråklige. Da blir den visuelle kommunikasjonen ikke et alternativ, men et verdifullt supplement.

En **sosialt døv** person er en person som har et "så vidt høygradig hørselstap at dette er til hinder for kommunikasjon som er avhengig av hørsel og kontroll av egen stemme i en gitt sosial sammenheng. Man kan således fungere som tunghørt i enkelte sosiale situasjoner, for eksempel i kommunikasjon med ett eller to mennesker, mens man fungerer som døv i en større sosial sammenheng" (Olsholt & Falkenberg, 1988:42). I dag er det i større grad fokus på språkvalg heller enn på den tunghørtes taleoppfattelsesvansker i støyende omgivelser. Betegnelsen sosialt døv er derfor mindre i bruk, fordi vi nå er mer opptatt av hvilket språk den hørselshemmete velger å bruke i hvilken situasjon. Med andre ord er innfallsvinkelen til kommunikasjonsutfordringene blitt mer pragmatisk.

I tillegg til betegnelse "pedagogisk døv" og "sosialt døv" benyttes i noen grad betegnelsen "kulturelt døv". En **kulturelt døv** person er en person som er hørselshemmet, og som opplever sterk tilhørighet til tegnspråkmiljøer og til døves samfunn og kultur. I likhet med betegnelsen "sosialt døv" blir betegnelsen "kulturelt døv" mindre benyttet i dag.

Hva er norsk tegnspråk?

Norsk tegnspråk (NTS) er et anerkjent og fullverdig språk, og det brukes daglig i Norge. Språket produseres ved hjelp av hender supplert av ansikt, hode og overkropp. Denne måten å produsere språk på gjør det velegnet til å bli oppfattet av synet. Tegnspråk fungerer uavhengig av lyd. Det gjør språket særdeles velegnet å forstå for alle som strever med lydoppfattelse, enten det er fordi de er hørselshemmete, fordi de befinner seg i støyende omgivelser, eller dersom de som kommuniserer, befinner seg på hver sin side av en glassvegg. Tegnspråk er med andre ord velegnet til å bli oppfattet av alle seende mennesker, hørselshemmete eller normalthørende, så sant lysforholdene er tilstrekkelig gunstige. Tegnspråk kan også oppfattes taktilt, slik at det er et godt egnet kommunikasjonsmiddel for døvblinde.

"Døves tospråklighet" omfatter språkene norsk tegnspråk og norsk tale- og skriftspråk. Denne tospråkligheten har eksistert lenge i det norske samfunnet, men uten at storsamfunnet har erkjent eller anerkjent det. Norsk tegnspråk har vært undertrykket av det hørende samfunnet gjennom det siste hundreåret, både i skolen og i det offentlige livet: i skolen gjennom at det har vært forbudt å bruke det, og i det offentlige livet gjennom at det har blitt ignorert. Likevel har språket vist seg å være levedyktig.

Den første forskningen om et nasjonalt tegnspråk ble publisert rundt 1960. Da kom

en amerikansk forskningsrapport, skrevet av språkforskeren William Stokoe. Den bekreftet at amerikansk tegnspråk (ASL) er et språk, fordi språket er dobbelt strukturert, slik også talespråk er det. En dobbel struktur betyr at språket struktureres på to forskjellige måter: Den første er de betydningsbærende elementene, og den andre er betydningsdifferensierende elementer (fonemer). Denne erkjennelsen og anerkjennelsen fikk stor betydning for synet på tegnspråk også her i landet (Vonen, 1997). Tegnspråk, i likhet med talespråk, har en kompleks grammatikk, et ordforråd som utvikles etter behov og over tid, det er kulturbærende og bearbeides i språksenteret i venstre hjernehalvdel (Vonen, 2008).

Det er regnet å være bortimot 20 000 mennesker her i Norge som bruker norsk tegnspråk daglig. De fleste av dem er hørende, som hørende barn av døve foreldre, foreldre, søsken og annen familie av døve, lærere til døve, tolker som oversetter mellom norsk tegnspråk og norsk, arbeidskollegaer til døve, språkstudenter og språkforskere og andre interesserte. I et miljø hvor tegnspråk brukes, har brukerne, om de er døve, sterkt tunghørte eller normalthørende, tilgang til all kommunikasjon som foregår, og dermed er informasjon tilgjengelig.

I juni 2008 la Kultur- og kirkedepartementet fram språkmeldingen *Mål og mening*. Den sier at norsk tegnspråk er et norsk språk og en del av den norske kulturarven. Det norske samfunnet har et spesielt ansvar for å ta vare på norsk tegnspråk som er og vil være en del av det språklige mangfoldet i Norge. Språkmeldingen foreslår at norsk tegnspråk behandles som et fullverdig språk og får den status som er en naturlig følge av dette. Departementet ønsker å samle bokmål, nynorsk, samisk, norsk tegnspråk og språkene til nasjonale minoriteter i en og samme lov. Språkmeldingen foreslår også at Språkrådet skal ha det faglige ansvaret for norsk tegnspråk. (Herland, 2008). Språkmeldingen ble behandlet i Stortinget i 2010 og det er nå en tegnspråkkonsulent ansatt i Språkrådet.

Det må også nevnes at her i landet benyttes dessuten "tegnspråknorsk" og "norsk med tegnstøtte". Disse kommunikasjonsmåtene har lånt elementer fra norsk tegnspråk for å visualisere det norske språket og utføres sammen med norsk tale. De er med andre ord ikke selvstendige språk, men egnet for å synliggjøre norsk tale.

Hva er bimodal tospråklighet?

Tospråkligheten til døve og sterkt tunghørte består altså av et tegnspråk i tillegg til et talespråk med tilhørende skriftspråk. Språkene er formidlet og oppfattet på to ulike måter: tegnspråk er et språk for øyet og er et visuelt-gestuet språk, og norsk talespråk er et språk hovedsakelig for hørselen og beskrives som et oralt-auditivt språk. Dette at språkene uttrykkes på ulike måter, gjør denne tospråkligheten "bimodal". På grunn av bimodaliteten er døves tospråklighet ulik tospråkligheten til mange normalthørende som har kompetanse i to talespråk. Det må ha konsekvenser for språkmiljøet og opplæringen som barnet tilbys (se side 40).

Gjennom tidene har de fleste døve mennesker her i landet hatt ferdigheter både i

norsk tegnspråk og norsk. Ferdighetsgraden har selvsagt variert noe, men historien viser at de har greid å fungere både i storsamfunnet og i døvemiljøet. Men skolene for døve og sterkt tunghørte har ikke hatt tospråklighet som opplæringsmål før skolereformen i 1997 (L97). Tidligere har skolen hatt "normalisering" som mål. Det innebar å gjøre døve enspråklige, altså mest mulig talende, munnavlesende, lesende og skrivende, slik som befolkningen for øvrig. I dag er "normalitetsbegrepet" nedtonet og "forskjellighet" er sett på som verdifullt. I dagens skoler er målet fremdeles at denne elevgruppen skal lære seg norsk tale og skriftspråk, men også norsk tegnspråk (NTS). Det er erfart og anerkjent i dag at NTS bidrar sterkt til en positiv, helhetlig utvikling hos døve og sterkt tunghørte barn slik at de utdanner seg og deltar i det norske samfunnet på en aktiv måte, noe som ikke ble oppnådd i samme grad den gang enspråklighet var et mål.

Det er stor variasjon i formen på og graden av døve barns bimodale tospråklighet – en variasjon som også finnes i den øvrige tospråklige befolkningen. Det er noen som har like god kompetanse i begge sine språk, norsk og NTS, mens andre har en asymmetrisk tospråklighet og foretrekker eller må bruke et av sine språk framfor det andre (se *Former for bimodal tospråklighet hos hørselshemmete*, side 20).

Bimodal tospråklighet, livskvalitet og valgmuligheter

Etter at pedagogene som underviste døve og sterkt tunghørte elever her i landet tok i bruk NTS som kommunikasjonspråk i undervisningen, og etter at elevgruppen ble sikret retten til opplæring i og på tegnspråk, har skolene skaffet seg verdifull erfaring med tospråklig undervisningsmetodikk. Samtidig er det registrert bedre kunnskapsopptak hos elevene som gruppe. Det må her presiseres at døve og sterkt tunghørte selv bidro sterkt til denne utviklingen. Parallelt med samfunnets nye kunnskap om tegnspråk kjempet døve selv for aktiv deltakelse i samfunnet og for retten til anerkjennelse av tegnspråk.

Når mennesket gis gode utviklingsbetingelser og læring finner sted, øker **livskvaliteten** for hvert enkelt individ. Uanstrengt kommunikasjon og frihet til å velge kommunikasjonskode tilpasset situasjonen er en viktig betingelse for døve og sterkt tunghørte barns utvikling og aktive deltagelse i samfunnet. Å kunne **velge** språkkode betyr at barnet kan velge forskjellige språklige og sosiale arenaer blant både hørende og døve. Å være bimodalt tospråklig har betydning for tilgang til utdanning og yrkesliv fordi man kan bruke tegnspråktolk i tillegg til tale- og skriftspråk. Tospråklighet er også en forsikring i de tilfellene hvor hørselen forverrer seg.

Det er mange utfordringer forbundet med utvikling av bimodal tospråklighet. Både døve og hørende barn av døve foreldre kan møte holdninger hos fagfolk som hindrer bruken og utviklingen av tegnspråk (se *Myter om tospråklighet*, side 29). Men de største hindringene møter de døve barna som har hørende foreldre. De kan konfronteres med de samme negative holdninger til tegnspråk både hjemme og ute i samfunnet, og har i tillegg begrenset tilgang til språket. Det er klart at døve barn er mer

avhengige av valg som de nære voksne gjør med hensyn til språk, enn andre barn er (Vonen, 2008).

En elevgruppe og skole i endring

Siden 1997 har det skjedd mange endringer i forholdene rundt gruppen døve og sterkt tunghørte. Tidlig diagnostisering av hørselstap er blitt innført, noe som betyr at hørselshemminger vanligvis oppdages tidligere enn før. Foreldreveiledning og pedagogiske tiltak kan da settes i verk, og språkutviklingen kan komme i gang. Over 90 % av døve førskolebarn i dag får cochleaimplantat (CI). Det betyr at barna har større muligheter for å oppfatte og tilegne seg talespråk. Dette har økt forventningene til hørselshemmetes talespråkutvikling, og dermed lese- og skriveferdigheter og faglig måloppnåelse generelt. Flere døve og sterkt tunghørte elevers foreldre velger at barnet deres skal få sitt opplæringstilbud i den lokale skolen og ikke sammen med andre hørselshemmede. Dette skaper mange utfordringer som krever ny tenkning både på skolene og i støtteapparatet.

De siste tretti årene er det blitt stadig flere døve som har akademisk utdanning, og noen av dem er ansatt som lærere i skolene der det er hørselshemmete elever. De er en viktig forutsetning for å kunne tilby bimodal tospråklig opplæring. Samtidig er fokuset i ferd med å endre seg. Fra å årsaksforklare barnets forsinkete utvikling som et resultat av hørselstapet, ser man i dag på om læringsmiljøet vet å utnytte barnets sterke sider og særegne læringsstrategier, og om det dekker barnets språklige behov.

De store endringene i skoletilbudet for hørselshemmete de siste tiårene er fortsettelsen av en kontinuerlig og konfliktfull vekslings mellom metoder gjennom tidene: bruk av tegnspråk eller ikke bruk av tegnspråk. **Den mest betydelige endringen som har funnet sted nylig, er forståelsen av at barnet trenger både tegnspråk og tale-/skriftspråk. Det tospråklige grunnlaget er fundamentalt for den optimale utviklingen hos døve og sterkt tunghørte. Det er nå en forståelse av at de to språkene oppfyller forskjellige funksjoner i barnets liv og gjør det mulig for barnet å delta på forskjellige arenaer. Innenfor dette perspektivet er også erkjennelsen av det mangfoldet som eksisterer av "måter å være døv på" og variasjon innen grad av tospråklighet.**

Valg av ett eller to språk for døve barn med cochleaimplantat

Cochleaimplantat (CI) er et høreapparat som gir døve tilgang til lyd. Av de 30 til 50 barn som fødes døve i Norge hvert år, får cirka 90 % CI. CI er et effektivt høreapparat sammenlignet med andre. I det siste er det blitt klart at det er forskjeller i utbyttet av CI mellom gruppene døvblitte og døvfødte. Døvblitte har som oftest et større utbytte enn døvfødte. I tillegg viser forskning at de talespråklige resultatene blant de CI-opererte døvfødte barna varierer bemerkelsesverdig innbyrdes. Utbyttet av implantatet varierer (Kunnskapsdepartementet, 2008) fra å være det primære verktøyet for kommunikasjon, til å være til dels nyttig for kommunikasjon og

innhenting av lydsignaler fra miljøet, og til liten nytte. "Cochleaimplantat er bra – men ikke alltid tilstrekkelig" (Danielsson & Hendar, 2009:1).

Diskusjoner om hvilket eller hvilke språk døve barn med CI skal bruke, har lett for å havne i den blindgaten der man tror man skal velge *enten* talespråk *eller* tegnspråk. Men det er ikke en reell problemstilling. For barnet er det samhandling basert på barnets nåværende behov og forutsetninger som må stå sentralt, og å få i gang en kvalitativt bra språkutvikling tidligst mulig. En tidlig, velfungerende kommunikasjon med familien er det som ser ut til å ha størst betydning for barnets senere utvikling. Tegnspråk kan sette i gang en tidlig kommunikasjon i familien og sikre en god språk- og begrepsutvikling. Gjennom pedagogiske tiltak vil barnet samtidig også utvikle lytte- og taleferdigheter, noe som igjen bidrar til utvikling av både talespråk og skriftspråk.

Spørsmålet om valg av ett eller to språk må ses både i et kortsiktig og i et langsiktig psykososialt perspektiv. På kort sikt er det et spørsmål om barnet fungerer slik at det kan delta aktivt i sosialt samspill tidligst mulig; i lek og læring sammen med andre, både voksne og barn, én-til-én og i en gruppe. Det er snakk om samhandling som innebærer gjensidig utbytte og delaktighet (Roos, 2009). Det er da språkutvikling og læring skjer. På lang sikt er det et spørsmål om utvikling av en egen identitet og, senere i livet, fri tilgang til ulike språklige og sosiale arenaer blant hørende og blant døve. Erfaring viser at mange sterkt tunghørte og de fleste døve søker tegnspråkmiljøer når de kommer i puberteten. Tilgang til slike miljøer er lettere hvis ungdommen allerede har et forhold til tegnspråk. Grunnen er behovet for uanstrengt kommunikasjon og søk etter venner som man kan sammenligne seg med, måle seg mot og føler felleskap med, blir overordnet. Til slutt er det et spørsmål om frihet til å kunne velge språk avhengig av situasjonen. Forskning i Sverige sier at sammenlignet med døve, er det relativt få "ikke-tegnspråkbrukende tunghørte" som fortsetter sin utdanning på høyskole og universitet. Det er til dels fordi de ikke kan benytte tegnspråktolk i forbindelse med studiene (Hermanson, 2005).

Om det tospråklige barnet etter hvert slutter å bruke tegnspråk aktivt i hverdagen, kan opprettholdelsestospråklighet vurderes (se side 20); da med tanke på identitetsutvikling og de valgmulighetene og den friheten tospråkligheten gir.

Flere studier viser at noen barn som får CI før toårsalderen, kan få en tilnærmet normal talespråkutvikling ved hjelp av orale opplæringsmetoder (Svirsky et al., 2002). En studie av Geers et al. (2009) tok for seg 153 slike barn i seksårsalder som mottok AVT og oral opplæring. Av dem var det bare 39 % som oppnådde en ekspressiv språkbruk passende for alderen. Det er derfor viktig å følge nøye med denne gruppen tilsynelatende vellykkete barn gjennom å kartlegge den helhetlige utviklingen og analysere dialoger som barnet deltar i, med hensyn til kvalitet og type samhandlinger. Man må ikke miste av syne at barnet ikke bare skal snakke, men også bidra til og utdype samtaler og fungere sosialt, tilegne seg kunnskap, ha en jevn utvikling og ikke stagnere.

Det finnes ingen fasit som gir ett klart svar som passer for alle på lang sikt. Men det som har vist seg å være avgjørende hos barn med CI, har ikke vært hvilket språk man har valgt, men at barnet har fått en tidlig og godt fungerende kommunikasjon med sine foreldre og nærmiljøet (Roos, 2009). Det er klart at de første fire årene er utslagsgivende for barnets totalutvikling, og særdeles det første leveåret. Nettopp derfor anbefaler Danielsson & Hendar (2009) at barnet og foreldrene tilbys tegnspråk og talespråk i stedet for en risikabel satsing på talespråk alene. Tegnspråk og talespråk *kan* utvikles samtidig de første årene. Hovedmålet må være at barnet samhandler og mottar kunnskap og informasjon på en effektiv og uanstrengt måte. Å lære å tale blir bare ett av flere mål som skal bidra til barnets helhetlige utvikling til et harmonisk menneske.

Dokumenterte resultater etter innføring av bimodal tospråklig undervisning

Det var på siste halvdel av det forrige århundret at de tre første døve tok høyere akademisk grad i Norge, altså hovedfag. De tre har det til felles at de er barn av døve foreldre. Vi må derfor anta at de tidlig har tilegnet seg et rikt tegnspråk. Siden tegnspråk ble tatt i bruk i undervisning av døve elever på 1980-tallet, har antall døve og sterkt tunghørte akademikere økt betraktelig. Mens det i 1970 var tre døve akademikere i Norge, var det en generasjon senere over 300 (Schrøder, 2005).

I tillegg til samfunnsutviklingen og endringer i utdanningspolitikk har bruk av tegnspråk i skolen gjort undervisningen tilgjengelig og forståelig. Dialog mellom den tegnspråkkyndige læreren og eleven er mulig. I Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008) sies det at etter innføring av tospråklig undervisning i 1997 har flere hørselshemmete enn noen gang kommet inn på videregående og høyere utdanning.

I en undersøkelse av 21 døve ungdomsskoleelever ble det i 2005 dokumentert syv gode lesere som skåret over gjennomsnittet til normalthørende syvendeklassinger på de nasjonale prøvene i lesing (Zahl, 2008). Utfordringen er å finne forklaringen på hvorfor noen døve blir gode lesere. Hvilke faktorer har hatt innvirkning for å oppnå slike resultater? En oversikt over de viktigste faktorene for utvikling av gode leseferdigheter hos døve og sterkt tunghørte har begynt å utkrystallisere seg (se kapittel 6 *Tospråklig lese- og skriveopplæring*).

Stigende kvalitet i eksamensbesvarelser av døve og sterkt tunghørte elever på norsk tegnspråk og i norsk skriftlig er dokumentert fram fra 2000 til 2006. Elever med gode karakterer i norsk har også gode karakterer i tegnspråk (Pritchard & Zahl, 2008). Dette bekreftes i utenlandsk forskning, der Prinz, Strong & Kuntze (2000) fant en viktig forbindelse mellom tegnspråkkompetanse (ASL) og lese- og skriveferdigheter. Cummins (2006) har også funnet en positiv relasjon mellom gode ferdigheter i tegnspråk og akademisk suksess.

I sin studie tegner Ohna et al. (2003) et bilde av tospråklig opplæring for døve av

svært varierende kvalitet i Norge. Ohna et al. konkluderte med at mange elever er kommunikativt isolerte og mangler deltagelse i klasserommets aktiviteter, og forskerne minnet om at læring er en sosial aktivitet. I sin studie kritiserte Barli (2003) samarbeidet mellom nærskolen og støtteapparatet, inkludert kompetansesentrene (se *Forskning om tospråklig opplæring i barneskolen i Norge*, side 73).

Flere studier om effekten av bimodal tospråklig undervisning er under arbeid, men mer forskning om de grunnleggende betingelsene for og resultatene av en god bimodal tospråklig utvikling trengs, og hvordan deres unike læringsstil kan utnyttes.

Oppsummering

Innledningskapittelet har lansert grunnidéen om behovet for bimodal tospråklighet. Det danner grunnlaget for å forstå det metodemangfoldet som beskrives senere i boka, og som må til for at døve og sterkt tunghørte i norske barnehager og skoler skal kunne utvikle seg optimalt og bli språksterke og innflytelsesrike både i eget liv og i samfunnet.

Kapittel 1. Den bimodale tospråklige utviklingen

Dette kapittelet beskriver hva bimodal tospråklig utvikling er, og hvordan det kan legges til rette for at en slik utvikling kan skje.

Bimodal tospråklig utvikling for døve og sterkt tunghørte bygger på kunnskap om tospråklighet hos normalt hørende, hvor det å kunne to språk regnes som en berikelse med mange fordeler for barnet. Forutsetningen er at begge språk har lik status og betydning for barnet. Å oppnå en funksjonell tospråklighet er målet, slik at barnet kan bruke begge språkene for å kommunisere, å søke ny kunnskap, å påvirke sin situasjon og å utvikle sin personlighet (Roos, 2009).

En bimodal tospråklig utvikling som består av et talespråk og et tegnspråk for døve og sterkt tunghørte, har i bunnen en basistenkning om barn og språk:

- Utvikling av språk har en essensiell betydning for barnets helhetlige utvikling.
- Hjernen er predisponert for språk og må stimuleres tidlig.
- Barn utnytter alle sanser til språkdanning.
- Barns hjerne har kapasitet til å tilegne seg / lære flere språk samtidig.
- Det er kognitivt utviklende for et barn å tilegne seg / lære mer enn ett språk simultant.
- Barn trenger kontinuerlig en effektiv og mest mulig problemfri kommunikasjon.
- Språk og kommunikasjon er det verktøyet som kobler barnets tankeverden med barnets sosiale læringsaktiviteter.
- De to språkene norsk tale-/skriftspråk og norsk tegnspråk styrker barns språkforståelse gjensidig.
- Tospråkligheten talespråk/tegnspråk består av to likeverdige og funksjonelle språk.
- Barnet og dets to språk og kulturer skal møtes med respekt, og det er pedagogenes ansvar at all samhandling foregår i trygge og positive omgivelser.

Denne basistenkningen beskriver noen grunnleggende prinsipper og forutsetninger som gjør det mulig å anbefale en tospråklig tilnærming for døve og sterkt tunghørte barn.

Denne anbefalingen finner også støtte i flere teorier som beskriver språkutvikling mener Easterbrooks & Baker (2002):

- lingvistisk informasjonsprosesserings teori (Luria)
- nevro-psykologisk teori (Shaywitz)
- sosial-kognitive teorier (bl.a. Bruner, Muma og Vygotsky)

Luria fokuserer på hvordan språklig informasjon mottas og behandles (korttidsminne, langtidsminne, indre språk), og hvordan informasjon meddeles til omverdenen (ekspressivt språk). Informasjonen kan ha mange former (auditive, visuelle, kinestetiske eller taktile), og språklig modalitet kan ha mange former (lytting, tale, tegn, lesing, skriving). Vellykket kommunikasjon blir avhengig av å velge riktig modalitet tilpasset situasjonen og samtalepartnere.

Shaywitz mener kort sagt at desto flere måter informasjon er presentert og erfart på (auditivt, visuelt og taktilt), desto flere plasser blir den lagret i minnet, og det blir lettere å finne assosiasjoner og å gjenkalle. Hjernen lagrer informasjon og trenger komplette, meningsfulle språkssystemer å behandle. Bilder av hjernens aktivitet viser at talespråk og tegnspråk behandles på samme hjerneområde.

De sosial-kognitive teoriene hviler på ideen om at samhandling er drivkraften i språkutviklingen. Utvikling av språk påvirker utvikling av tenkning.

Viktige faktorer i den bimodalt tospråklige utviklingen

Det må poengteres at det er stor variasjon blant døve og sterkt tunghørte barn og unge i språklige ferdigheter, språkbruk og språkpreferanse; deres evner, sosiale bakgrunn og hvilke pedagogiske tilbud de får eller har fått (Arnesen et al., 2002). Det krever i aller høyeste grad en opplæring som er tilpasset den enkelte.

En vesentlig påvirkningsfaktor i arbeidet med hørselshemmete barns språkdanning er å ha **normale og høye forventninger** til utviklingen. Familien og pedagoger skal ha som mål å bidra til en optimal utvikling av språk og kommunikasjon hos det hørselshemmete barnet, slik at ferdighetene er passende for alderen.

Familien spiller en avgjørende rolle i barnets utvikling på flere måter:

- hvor aktiv og involvert den er i barnets utvikling og opplæring
- hvor god innsikt foreldrene har i barnehagen eller skolens undervisning, som igjen avgjør hvor mye støtte de gir barnet i form av oppmuntring, oppfølging og leksehjelp
- hvordan familien klarer å tilpasse seg og inkludere det døve familiemedlemmet

Etter at hørselshemmingen er oppdaget, blir foreldrene bombardert med informasjon fra "eksperter". De må ta avgjørelser på kort tid; avgjørelser som vil ha store konsekvenser for barnet og for familien. Spørsmålet om barnet skal ha CI, er i dag, for de fleste foreldrene, det letteste spørsmålet å ta stilling til, og mer enn 90 % av norske døvfødte barn får i dag operert inn implantat i cochlea, ofte tosidig. Men spørsmålet om barnets språkutvikling de første leveårene utelukkende skal skje på talespråk, eller om det skal satses på en bimodal tospråklig utvikling, er et vesentlig spørsmål som ofte blir gjort til et dilemma for foreldrene. Velger familien

tospråklighet, er det en stor satsing fordi de fleste ikke har kjennskap til tegnspråk, og det må læres og brukes. Familien i samarbeid med støtteapparatet må arbeide for at barnet møter sine to språk og kompetente språkmodeller.

Den bimodale tospråklige tilnærmingen forutsetter at barnet har **tilgang til rike språkmiljøer og kommunikasjon** for å få **kunnskap om verden**. Slik kan det hørselshemmete barnet komme tidlig i gang med sin utvikling språklig, sosialt, kognitivt og emosjonelt. Mye er avhengig av om nærmiljøet tilbyr barnet de nødvendige betingelsene gjennom et godt **samarbeid** mellom familien, pedagoger og støtteapparatet. Et rikt språkmiljø gir barnet anledning til meningsfull kommunikasjon på begge språkene, tilgang til en rikdom av ord, tegn og begreper, og en rik tilgang til tegnspråklige, talespråklige og skriftlige tekster.

Barn har i utgangspunktet et pragmatisk forhold til språk; de benytter til enhver tid det språket som fungerer best i ulike sammenhenger. Det overordnede for barnet vil alltid være **kommunikasjonsbehovet**. Om barnet får tilgang til et talespråklig miljø og den nødvendige systematiske oppfølgingen, vil barnet snart vise om det kan tilegne seg det talte språket. Er barnet utsatt for tegnspråk i naturlig samhandling, vil alle seende barn tilegne seg det også. Barnet vil vise sine sterke sider og sin språkpreferanse, med andre ord hvilke språk det foretrekker i ulike situasjoner. Det er derfor også mulig at barnets språklige atferd sier, "Ja takk, begge deler" når det gjelder talespråk og tegnspråk.

Det er viktig å legge til at **familiens og nærmiljøets holdning til barnets to språk** også vil påvirke dets språklige utvikling. Det er vanskelig for et barn å tilegne seg og mestre et minoritetsspråk slik som tegnspråk, hvis språket ikke erkjennes og støttes i nærmiljøet. Døve og sterkt tunghørte barn med CI eller høreapparat er audiovisuelle personer som utnytter begge sansene i hverdagen i stort monn. Når omgivelsene ser på barnet som enten visuell eller auditiv, glemmer man lett at barnet er begge deler. Det påvirker hvordan man forholder seg til barnet (Roos, 2009).

For barnet er målet å komme seg i en situasjon hvor det er en aktiv deltaker og ikke går glipp av informasjon og språklige erfaringer. Gir man barnet både tegnspråk og talespråk, får barnet valgmuligheter og kan fungere uavhengig av situasjonen. Da er barnet kommet dit hen at det ikke kan tape språklig eller utviklingsmessig.

Hva er språktilegnelse og språklæring?

Barn er født med evne til språktilegnelse og behov for og vilje til å kommunisere. Det er viktig å presisere forskjellen mellom det å tilegne seg et språk og det å lære et språk. Den er grunnleggende, og mye av den tospråklige undervisningen hviler på denne forskjellen.

Småbarn **tilegner** seg det språket som omgir dem, så sant de har et sanseapparat som gir dem tilgang til språket. Hørende barn tilegner seg talespråk ved å samhandle i et

talespråklig miljø. Seende barn, både hørselshemmete og hørende, tilegner seg tegnspråk ved å forholde seg til et tegnspråklig miljø. Slik språktilegnelse skjer gjennom samhandling og er en naturlig, ubevisst prosess. Den skjer i interaksjon med omgivelsene og hovedsakelig i familien det første leveåret. Derimot er det å **lære** et språk en bevisst, systematisk prosess som innebærer undervisning (Krashen, 1981).

Språktilegnelse og språklæring hos døve og sterkt tunghørte barn

Døve og sterkt tunghørte barn har i utgangspunktet like stor evne til språktilegnelse som alle andre barn. For at språkutviklingen skal komme i gang, må det hørselshemmete barnet ha tilgang til språk som er lett tilgjengelig, til tross for hørselstapet. Det er den daglige interaksjonen som er viktig for den lingvistiske og kognitive utviklingen (Vygotsky, 1962). Avhengig av når hørselstapet blir oppdaget og tiltak satt i gang, kan språkutviklingen til det hørselshemmete barnet være forsinket, men den skal ikke være avvikende; barnet skal gjennom de samme språklige utviklingstrinnene som øvrige barn, og alle skal vise fremgang (Easterbrooks & Baker, 2002). Hvis døve barn skal kunne tilegne seg språk, er det miljøet og nærpersionene som må tilpasse seg barnets språkbehov, fordi barnet ikke kan endre på sine fysiske forutsetninger. Samtidig er barnet i en utviklingsprosess der målet er at det skal utnytte sitt CI eller sitt høreapparat. Miljøet kan derimot i større grad endres og justeres. Barnet trenger et miljø som gir det mest mulig tilgang til rikelig, meningsfull interaksjon med voksne og andre barn. Barnet må erfare store mengder språklige input hvis tilegnelsesprosessen skal kunne komme i gang. Et språkfattig miljø eller et miljø som ikke tar hensyn til barnets faktiske situasjon, vil hemme barnets utvikling. Understimulerte barn blir varig skadet. Det kan være nyttig å kartlegge barnets språkmiljø slik at det eventuelt kan justeres for å gjøre språk tilgjengelig og kommunikasjonen mer effektiv.

Døve og sterkt tunghørte barn kan ha godt utbytte av høreteknisk utstyr og tilpasset, systematisk og relevant lytte- og taletrening i naturlige lekesituasjoner. Så lenge barnet opplever at det har tilstrekkelig tilgang til talespråk som er forståelig og meningsfylt, og så lenge barnet mestrer interaksjon på et talt språk, vil barnet tilegne seg det. Det er klart at hvis det hørselshemmete barnet begynner å produsere tale, vil hørende nærpersioner automatisk respondere på talespråk og støtte denne utviklingen (Mashie, 1997).

Hvis barnet imidlertid ikke har tilstrekkelig utbytte av naturlig tilgang til det talte språket, må talespråk læres. Det betyr en undervisning/trening/terapi som er systematisk, og som involverer lytting, imitasjon, repetisjon, korrigering og forklaringer. En læringssituasjon er krevende for barnet, foreldrene og pedagogene. En strukturert læringssituasjon er noe helt annet enn den naturlige tilegnelsessituasjonen. En læringssituasjon krever modenhet, motivasjon og tilgang til det talte språket gjennom de auditive, visuelle (munnavlesning og senere også skrift) og taktile sansene. I en læringssituasjon vil språkutviklingen ofte skje

langsomt, og det er under denne perioden at barnets totale utvikling er sårbar. Barnet trenger et tjenlig verktøy, som tospråklighet, for å holde en jevn progresjon i sin utvikling. Barnet skal jo bruke språk til å lære om verden, seg selv og det sosiale samspillet gjennom et hurtig voksende vokabular.

Tilegnelsesprosessen er den samme på tegnspråk som på talespråk. Har barnet synssansen i behold og får tilgang til et tilfredsstillende tegnspråklig miljø, vil barnet tilegne seg tegnspråk. Etter at barnet har "knekket språkkoden" og de første cirka 50 språklige symboler er på plass, vil man oppleve en eksplosjon i utvidelse av tegnforrådet.

Noe av utfordringen ved å velge en bimodal tospråklig tilnærming de første årene er at tegnspråk er et sjeldent forekommende språk, og at det skal læres av barnets omsorgspersoner i løpet av kort tid. Heldigvis viser erfaring at det er mulig, og tilgjengeligheten til slik voksenopplæring er god.

Språkutvikling er et komplekst samspill mellom biologiske, kognitive og sosiokulturelle faktorer. Barn må ha **full tilgang til begge språkene i tidlig alder** for å tilegne seg dem begge (Petitto, 2002), og nettopp **tilgang** er et nøkkelord (Mashie, 1997).

Hva er tospråklighet?

De fleste mennesker i verden er tospråklige. Det finnes mer enn 6000 talte språk i en verden bestående av færre enn 200 land. Å være tospråklig kan være så mangt. Lingvistene ser tospråklighet som et bredt spekter – fra det å fungere som en innfødt på begge språkene, til det å produsere knapt meningsfulle ytringer på et fremmedspråk (Schirmer, 1994).

Former for bimodal tospråklighet hos hørselshemmete

I litteraturen beskrives flere former for tospråklighet hos hørende, og de gjelder også for hørselshemmete. Det språket som tilegnes først og best, kalles for morsmål eller **førstespråk (L1)**. Språk som læres senere, kalles for **andrespråk (L2) eller fremmedspråk**. Noen barn vokser opp i familier hvor foreldrene har forskjellige morsmål, og barnet har da en **simultan tospråklig utvikling** (Kessler, 1984) og tilegner seg to språk samtidig. Andre tospråklige barn tilegner seg ett språk først, for deretter å tilegne seg eller lære seg et nytt språk. Slik tospråklighet kalles en **sekvensiell tospråklig utvikling**.

I noen tilfeller skjer en **subtraktiv tospråklig utvikling** (Øzerk, 1997). Dette kan eksemplifiseres hos hørselshemmete på to måter. Først et eksempel med et barn som bruker tegnspråk fram til CI-operasjon. Etter operasjonen slutter nærmiljøet til barnet gradvis å bruke tegnspråk. Det skjer fordi det dokumenteres at barnet har en effektiv utnyttelse av hørselen og selv slutter å bruke tegnspråk i sin kommunikasjon med

hørende. I andre tilfeller slutter miljøet rundt barnet brått å bruke tegnspråk etter CI-operasjonen. Det skjer på grunn av en medisinsk og pedagogisk overbevisning om at det må til for å sikre utvikling av talespråket. Men det er ingen empiriske forskningsbevis for at dette er riktig, heller det motsatte. Ohlén & Hendar (2009) viser til forskning på adoptivbarn av Hene (1993), Dalen & Rygvold (1999), og Lindblad (2004), hvor det finnes mange tegn som kjennes igjen også når det gjelder hørselshemmete barn. Språkinnlæringen til den adopterte barnegruppen ble avbrutt under den kritiske perioden. Senere viste det seg at de ofte hadde vansker med leseforståelse og med å forstå abstrakte begreper, selv om dagligtalen deres ble opplevd som flytende og normal.

Ikke bare den språklige og kognitive utvikling blir truet ved fjerning av førstespråket, men i tillegg trues barnets identitet når det språket ikke lenger etterspørres av omgivelsene. Dette fordi språk og identitet er så nært knyttet til hverandre. Dermed er det avgjørende for det hørselshemmete barnets utvikling å fortsette å bruke tegnspråk, slik at barnet holder fram med den påbegynte språkutviklingen, samtidig som det lærer å utnytte hørselen. Å vedlikeholde tegnspråkutviklingen er også tjenlig hvis lyttetreningen ikke gir gode nok resultater (Ohlén & Hendar, 2009).

I andre tilfeller, etter at forsøket med CI og oral opplæring eventuelt ikke har ført fram, skjer en **additiv tospråklig utvikling**. Det vil si at tegnspråk introduseres forholdsvis sent i barnets liv. Dette kan være en farlig vei å gå, siden tegnspråk, som alle andre språk, også har en kritisk periode for den naturlige språktilegnelsen. Hvis man ønsker å oppnå en flytende, avansert språkbruk både på norsk og tegnspråk, lykkes man best hvis man starter med begge språk tidlig (Mayberry, Lock & Kazmi, 2002; Vonen, 2008).

For noen barn som bor langt fra et tegnspråkmiljø, kan det være snakk om **opprettelsestospråklig**het (Schirmer, 1994). Selv om flertallet i hjemmemiljøet ikke er tegnspråkbrukere, vil det hørende miljøet rundt barnet anstrenge seg for å vedlikeholde og videreutvikle barnets tegnspråkkompetanse. Slike anstrengelser vil komme barnet til gode også i fremtiden fordi språket er en del av barnets identitet. Ulike tiltak kan settes i verk, som for eksempel at en tegnspråkkyndig lærer bruker tegnspråk i klasseundervisning med hele klassen. Andre tiltak kan være å opprette kontakt med andre tegnspråkbrukere i distriktet, både voksne og barn, at barnet deltar på deltidsopphold på kompetansesenterskolen, og som et supplement, bruk av IKT og fjernundervisning på tegnspråk.

Den tidlige utviklingen av barnets to språk

For alle hørselshemmete barn er tegnspråk det språket som er mulig å oppfatte fra første stund. Nyere studier av hjernen ved hjelp av MRI viser at det finnes en kritisk periode for språkinnlæring under det første leveåret. Språkområdet i hjernen tas i bruk uansett om språket er et talespråk eller et tegnspråk. Det er under det første

leveåret at barnet utvikler evnen til å skille mellom språkets fonemer, om de består av lyder eller håndformer og bevegelser. Denne evnen øker betydelig i denne tidsperioden, for så å avta (Ohlén & Hendar, 2009).

For å fremme den bimodale tospråklige utviklingen hos døve og sterkt tunghørte barn, sier det seg selv at barnet må ha tilgang til begge språk. Det betinger at barnet får kommunisere med gode språkmodeller. Det som kan komplisere situasjonen, er at det er mulig å utføre tegn og snakke samtidig, slik at opplevelsen av rene språkkoder kan bli betydelig redusert. I slike situasjoner hvor blandingskoder blir brukt, lider ofte kvaliteten på språkbruken på begge språkene: Talespråket forenkles, små ord og grammatiske endelser fjernes, språket produseres i et unaturlig tempo, og tonefallet endres slik at noe av den implisitte informasjonen mangler. I tegnspråket blir grammatikken borte, og mange tegn mangler, slik at tegnforrådet blir lite. Totalt sett blir det språklige budskapet forringet.

Det kan være forsvarlig å bruke blandingskoder hvis personen kan begge språkene godt, og hvis koden brukes bevisst.

Nedenfor beskrives utviklingen av de to språkene til bimodalt tospråklige barn: norsk tegnspråk og norsk.

Utvikling av norsk tegnspråk

Wells (1986) gjorde en studie der han fant en klar sammenheng mellom døve barns grad av språkutvikling og mengden av samhandling mellom barnet og foreldrene og andre familiemedlemmer. Nyere forskning på barns tidlige språkutvikling viser at kommunikasjonsstilen og holdningene til foreldrene og andre nærperso-
ner spiller en betydelig rolle i hvordan språkutviklingen vil forløpe. Forløpet har med kvaliteten, mengden og innholdet å gjøre.

Den aller første tegnspråklige kommunikasjonen

For mange hørselshemmete barn er språklige erfaringsmuligheter redusert på grunn av hørselshemmingen **og** fordi nærperso-
ner ikke er klar over hvordan de skal effektivisere sin kommunikasjon. Men når miljøet først er på banen, og når døve barn har knekket "språkkoden", om det er tegnspråk eller talespråk, og oppdaget at språk refererer til gjenstander/personer/hendelser som har navn, da vil man oppleve en språklig eksplosjon (Harris 1992).

Babbling er en viktig aktivitet som befester samhold og kommunikasjon mellom foreldre og barn. Petitto (1991) viste i sin forskning at hørende barn av døve foreldre babler på talespråk og på tegnspråk, såkalt "mabbling". Disse barna brukte rytmiske håndbevegelser, lokalisert foran kroppen, ulikt det som hørende barn vanligvis gjør. Dette viser barns sensitivitet til det rytmiske mønster og egenskaper ved språk, uavhengig av modalitet.



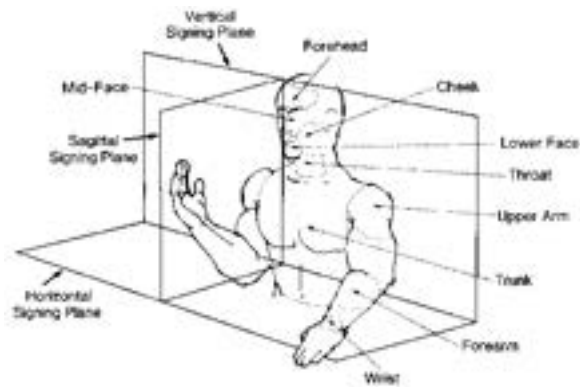
<http://www.utoronto.ca/~petitto/triptic2.gif>

Det viser seg at også døve barn babler på talespråk i tillegg til at de "mabler" på tegn. Skal barnet utvikle tegnspråk, må dets håndbevegelser og ansiktsuttrykk tolkes som språklige uttrykk. Nærpersoner må overfortolke barnets "mabling", altså gi den mening og respondere på den. Det er på den måten tegnspråkutvikling settes i gang. Det er den samme prosessen som skjer når hørende barn babler på talespråk, og talespråkutvikling settes i gang.

Wells (1986) fant at døve foreldre brukte en forenklet form for tegnspråk med sine spedbarn, såkalt "motherese", på lik linje med hørende foreldre som bruker et forenklet talespråk med sine hørende spedbarn. Døve foreldre brukte enkeltstående tegn, ofte utført med overdrevne, forstørrede bevegelser. Noen tegn var ugrammatiske og utført uten den ikke-manuelle komponenten, for eksempel tegnene for spørreordene HVA, HVOR, HVEM. De skal utføres med sammentrukne øyenbryn, men i kommunikasjon med små barn ble dette utelatt fordi det ville kunne betraktes som et uttrykk for sinne, noe man ikke ville gi uttrykk for overfor barnet.

Harris (1992) forsket på tre døve mødre med døve barn samtidig som hun så på hørende mødre med hørende barn og deres kommunikasjon i barnas to første leveår. Hun fant at de døve og hørende barna som hadde den beste språkutviklingen, hadde mødre som kommuniserte om det som barnet var opptatt av i øyeblikket. Harris konkluderte med at barn trenger å erfare mange ganger at det er en forbindelse mellom et ord/tegn og det det refererer til, før det forstår hva ordets/tegnets betydning er, og til slutt bruker det selv.

Det er et vesentlig skille mellom tegnspråklig og talespråklig kommunikasjon. Ved bruk av talespråk kan barnet se på det som omtales, og samtidig ta imot språklig informasjon. For eksempel ser barnet en hund og hører det språklige symbolet "hund" simultant. Ved tegnspråklig kommunikasjon er det vanlig å måtte flytte blikket mellom det som omtales og den språklige omtalen. Det er en sekvensiell handling. Dette krever en god del modning og en klar intensjon hos barnet. Harris (1992) fant at hos de døve barna med den beste språkutviklingen, utførte moren tegnet innenfor barnets synsfelt og forlangte ikke at barnet skulle flytte blikket sitt. I stedet for å utføre tegnet i det vanlige tegnrommet, utførte hun tegnet på eller nær den omtalte gjenstanden eller på barnets kropp.



referanse ukjent

Tegnrommet

Etter hvert som barnet modnes, utføres tegnet på den konvensjonelle måten, nemlig inne i tegnrommet. Barnet må se tegnet, men også oppleve og forstå forbindelsen mellom tegnet og det det refererer til. "Timing" er derfor veldig vesentlig. Hvis moren kommenterer noe annet enn det barnet er opptatt av her og nå, klarer ikke barnet å oppdage forbindelsen mellom det det observerer, og det språklige symbolet. Så selv om en mor kommuniserer mye, kan det være mindre effektivt på grunn av den dårlige synkroniseringen (Harris, 1992).

De aller fleste voksne døve er bimodalt tospråklige i varierende grad, og det har de vært siden døveskoler ble etablert (Morgan & Woll, 2002). Det viser seg også at døve mødre til døve barn ikke bare bruker tegnspråk når de kommuniserer med sine spedbarn. De bruker bokstavering med håndalfabetet og talespråk med og uten tegnstøtte, slik at den tospråklige utviklingen settes i gang tidlig (Van den Bogaerde & Baker, 2005).

Van den Bogaerde (2000) observerte at døve foreldre ofte bruker færre tegn når de samtaler med sine døve barn enn hørende foreldre bruker ord med sine hørende barn. De brukte færre spørsmål og svar, og satte heller navn på ting som barnet var opptatt av. Analysen av utsagnene til de døve mødrene viste at deres kommunikasjon var mer presis, og det var færre overflødige utsagn enn hos de hørende foreldrene. Det gjorde at barna var oppmerksomme på det som ble sagt, og kommunikasjonen og språklæring var like effektiv som hos hørende – men annerledes.

Utvikling av tegnspråkferdigheter skjer på veldig forskjellige måter hos voksne og hos barn. Hørende foreldre til døve barn lærer tegnspråk som et fremmedspråk. De bruker sitt talespråklige morsmål som grunnlag for å utvikle det nye språket. Det som karakteriserer hørende foreldres tegnspråk, er at de oppfatter og lærer et tegn som en helhet. De vil støtte seg til tegnspråkets ikonisitet. Et eksempel på det er tegnet for MELK. Det forstår og lærer hørende foreldre fordi det ligner på det å melke ei ku. Deres barn derimot **analyserer** nytt vokabular og lagrer det som

”lingvistisk bevis”, som de igjen bruker i arbeidet med å forstå, analysere og lære språkets fonologi, morfologi og syntaks (Kegl, 2002). Tegnspråkets ikonisitet er ikke tilgjengelig for små barn fordi de ikke har den samme erfaringsbakgrunn som voksne. Ikoniske tegn er dermed heller ikke overrepresentert i små barns språkbruk, slik det gjerne er hos deres hørende foreldre (Morgan, Barriere & Woll, 2003).

Døve barn av hørende foreldre vil ofte erfare tegnspråklige input som er langt fra perfekte (Slobin & Hoiting, 2002; Kegl, 2002). På grunn av den medfødte evnen barn har for språktilegnelse, analyserer imidlertid døve barn den språklige input de får, og utnytter det slik at de ofte blir mye flinkere enn sine språkmodeller. Det finnes eksempler på døve barn som har bøyet verb riktig, uten at det har vært en del av den språklige inputen (Kegl, 2002).

I en studie av Janjua et al (2002) var det forventet at hørende foreldre som hadde hatt kontakt med døve voksne, ville være flinkere til å samhandle med sine døve barn enn foreldre uten denne erfaringen. Men slik var ikke tilfellet. Det var ingen forskjell. Det viser seg at hørende foreldre har vansker med å endre sine kommunikasjonsvaner og å tilpasse seg barnets kommunikasjonsbehov. Et eksempel på dette er at foreldrene unnlater å vente til øyekontakt med barnet er opprettet før de begynner å kommunisere. Hørende foreldre har behov for rådgiving og praktiske demonstrasjoner i hvordan man kommuniserer med hørselshemmete barn.

Den videre tegnspråkutviklingen

Tegnspråkutvikling følger et mønster. Barn vil bruke tegnets artikulasjonssted først, så utvikles håndformer, vanligvis med forenklinger og forvekslinger (Becker Karnopp, 2002). Til slutt utvikles de ikke-manuelle komponentene; som Reilly & Anderson (2002) uttrykker det: ”Hands before faces”.

Ola (hørende, 11 md.) ligger på sengen. Mormor, som er tegnspråkbruker, bytter bleien hans mens mor ser på. På norsk med tegnstøtte spør mormor: ”Hvor er mammaen din? Hvor er mamma?” Ola tar en knyttet hånd opp til nesen sin. ”Ja, mamma. Mamma er her! Flink gutt! Her er mamma”, sier mormor og gjentar ordet mamma sammen med det riktige tegnet, lokalisert på nesen, men utført med en pekende håndform.

Ansiktsuttrykk spiller en stor rolle i all kommunikasjon. På tegnspråk brukes ansiktsuttrykk også for å uttrykke viktige grammatiske elementer. I sin tegnspråkutvikling vil barnet først bruke ansiktsuttrykk for å vise sine følelser, behag eller ubehag. Mange tegn har et spesifikt ansiktsuttrykk som er en betydningsfull del av et tegn, for eksempel tegn for spørreordene HVOR eller HVA. Barnet vil utelate ansiktsuttrykket på de tidligste utviklingstrinnene. Når barnet klarer å skille mellom ansiktsuttrykk som gir uttrykk for følelser, og de som fungerer som et morfologisk element, vil mimikk brukes aktivt. Det er en viktig milepæl i utviklingen (Reilly & Anderson, 2002).

Studiet til Morgan, Barriere & Woll (2003) viser at tegnspråkvokabularet til barn i alderen to til tre år for det meste består av substantiv. Verb brukes først som enkeltstående tegn uten bøyinger. I slutten av perioden begynner barnet å bøye verb.

Gerd (4 år) kom løpende inn i barnehagen tidlig en mandag morgen. Det var tydelig at hun hadde noe spennende å fortelle. På tegnspråk sa hun, her oversatt til norsk: "En stor hund løp mot meg. Den hoppet opp på meg og slikket meg i ansiktet. Så hoppet den opp på Ola og slikket han i ansiktet også. Vi bare lo." "Var du ikke redd?" "Nei. Hunden var snill." I denne fortellingen viser Gerd at hun har lært å retningsbøye verbene HOPPE og SLIKKE. Samtidig viser hun at hun ikke overgeneraliserer denne regelen, fordi hun uttaler tegnet SNILL på sitt eget kinn.

Hørende foreldre og deres døve barn i to-treårsalder engasjert i boklesing, ble observert av Janjua, Woll & Kyle (2002). De fant at foreldrene som oftest anerkjente barnas kommentarer til boka, men benyttet ikke anledningen til å bruke kommentarene som grunnlag for videre samtale. Fra andre studier er det klart at språkutvikling er avhengig av en samhandling som er barnesentrert. Barn trenger voksne som responderer på og følger opp barnets kommentarer og interesse gjennom lek og samtale.

En sjekkliste over den tidlige tegnspråkutviklingen finnes i kartleggingsmaterialet *På vei til å bli en god leser ...* (Pritchard & Zahl, 2008).

Sivert er døv og 3 år. Han og mor leser i en billedbok som viser alfabetet med tegninger. De er kommet til siden med bokstaven S. Sivert sier (oversatt fra tegnspråk) "Se S. Det er min bokstav". "Ja, S er Sivert sin bokstav." Hun bokstaverer hele navnet hans. "S-I-V-E-R-T. Den første bokstaven din er S. Hva er min?" "S. Den samme." "Ja, jeg heter Silje." Sivert peker på bokstaven S i ordet slange. "Ja, slange har S." "Slanger er farlige." "Ikke alle, nei", sier mor. "Den da?" Mor mimer slange med hånden og lager et skummelt ansiktsuttrykk. Hun lar slangen krype oppover Siverts arm. Sivert ler ...

Utvikling av talespråk hos døve og sterkt tunghørte barn

Utvikling av talespråk er viktig for alle hørselshemmete. Det er påfallende hvor stor variasjon det er blant døve og sterkt tunghørte barn, med og uten CI, både i talespråklige og i tegnspråklige miljøer, når det gjelder utvikling av talespråk. Det indikerer hvor lite homogen gruppen er, og hvor komplisert prosessen er.

Nå skjer diagnostisering tidligere enn før, og det høretekniske utstyret er bedre. Det gjør at døve barn i dag har tidligere og bedre tilgang til talespråket. Men både erfaring og forskning viser at utbyttet av CI og høreapparat likevel varierer fra individ til individ (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Mange faktorer spiller en rolle i talespråkutvikling hos hørselshemmete. Faktorer hos barnet kan hovedsakelig deles i to viktige områder: barnets biologiske potensial og dets (og familiens og nærmiljøets) motivasjon og interesse. Men vi skal ikke glemme at språkmiljøet rundt barnet og hvordan barnet blir møtt, også spiller en avgjørende rolle.

Det biologiske potensialet handler om barnets evner, om årsaken til, graden av og type hørselstap. Tidspunkt for når hørselstapet oppsto, og om barnet da hadde utviklet talespråk, har betydning. Andre forhold er når hørselstapet ble diagnostisert, hvilke tiltak som ble satt inn, type høreteknisk utstyr, hvor lenge det har vært i bruk, og barnets utbytte av det. Motivasjon, interesse, holdninger og ressurser hos barnet og familien vil også være med og bestemme barnets kommunikative kompetanse og talespråklige ferdigheter.

Det er vesentlig å huske at ingen vil bruke et språk som ikke er funksjonelt for dem. Barnets motivasjon for å tilegne seg talespråk kan bli influert av nettopp hvor mye tilgang det har til talespråk, og hvor meningsfylt det er for barnet (Graney, 1997). Enkelt sagt har barnet en hørsel som gjør det mulig å oppfatte språklyder og kontrollere egen taleproduksjon, og har barnet også kompetente samhandlingspartnere som tilbyr et tilrettelagt og rikt språkmiljø, vil barnet tilegne seg talespråk. Det høres enkelt ut, men som oftest vil det bli en forsinket talespråkutvikling nettopp fordi hørselshemmingen må oppdages før de nødvendige tiltakene kan settes i verk. I tillegg skal foreldre og pedagoger kontinuerlig måtte jobbe bevisst med barnets innlæring av begrep, ordforråd, syntaks og grammatikk. Døve og sterkt tunghørte barn får ingenting gratis når det gjelder talespråkutvikling. De går glipp av mye tilfeldig læring og repetisjon som hørende barn får når de er omringet av lett tilgjengelig tale, overhører andres samtaler, lytter til media, med mer. Hvis ikke utvikling av talespråk kommer i gang på en tilnærmet normal måte, må det læres. Det er fullt mulig, men det er et møysommelig arbeid. I mellomtiden har barnet mye det skal lære om samhandling og om verden. Kunnskapsinnlæring kan ikke settes på "vent" mens talespråket utvikler seg.

Utvikling av en tydelig tale er bare et delmål i språkutvikling til et barn. Språkutvikling er mye mer enn å tale. I likhet med hørende barn, må også alle døve og sterkt tunghørte barn nå de samme milepælene i sin utvikling av talespråk. For å lykkes må barnet få tilpasset, systematisk lyttetrening for å lære å forstå det det hører, og taletrening for å kunne gi uttrykk for det det har hørt og forstått, egne ønsker og tanker. Det er en forutsetning at nærpersioner til det hørselshemmete barnet har kunnskap om "normal" utvikling av samhandling på talespråk for å kunne hjelpe barnet videre til hver milepæl. Så lenge barnet ikke opplever nytten av tale, der også lytting inngår, er talespråk ikke tilstrekkelig som barnets eneste kommunikasjonsform.

Grovt sett kan det sies å være tre hovedmetoder brukt i lytte- og taletrening hos hørselshemmete. De to første er den orale metoden og totalkommunikasjonsmetoden (TK). Den tredje metoden, den tospråklige metoden, bruker deler av begge disse to metodene slik de er beskrevet nedenfor.

De orale metodene er et fellesbegrep for flere ulike metoder, men felles for dem alle er at de ikke vektlegger innlæring av tegnspråk. Barnet skal lære å samhandle på talespråk og lære å lytte og tale. Hvor stor rolle synet og munnavlesning får lov til å spille, varierer etter hvilken metode det er snakk om. Imidlertid viser forskningen til Bergeson et al. (2003) at barn som hadde hatt CI i tre år, hadde større språkforståelse ved bruk av både munnavlesning og hørsel enn bare ved hørselen alene.

Det finnes flere orale undervisningsopplegg, treningsopplegg og terapi som skal gjøre det mulig for døve og sterkt tunghørte barn å tilegne og/eller lære seg talespråk. Men det er lite empirisk data i litteraturen om effekten av de forskjellige metodene. Vi mangler beskrivelser av hva som karakteriserer taleutvikling hos oralt opplærte hørselshemmete (Spencer et al., 2006). I dag ser vi en utbredelse av orale undervisningsmetoder, nettopp fordi det antas at det er større muligheter for suksess med dagens høretekniske utstyr, enn det som var mulig tidligere. Men det må tilføyas at, i kontrast til tidligere, vektlegger dagens orale metoder kommunikasjon i naturlige situasjoner i familien, framfor drill og trening hos en terapeut.

Spørsmålet er om det finnes *én* oral metode som passer for alle døve barn. Svaret er nei. Det er noen døve barn som tilegner seg et funksjonelt språk gjennom bruk av orale metoder. Dessverre lykkes man ikke med alle barn. Hva det er som gjør et opplegg vellykket for noen, men ikke for alle, spekuleres det over. Det er grunn til å tro at barnets intelligens og språklige evner, familiens ressurser og holdninger til utdanning, hvor stor del foreldrene tar i barnets språkopplæring, og krav fra miljøet er av stor betydning. Uansett er det viktig å tilpasse tilnærmingsmåten og undervisningsopplegget til det enkelte barnets behov og funksjon og til barnets familie.

Det er flere studier som viser at døve barn med CI har en bedre talespråkutvikling enn døve barn med høreapparater. Likevel er språkutvikling hos begge gruppene forsinket sammenlignet med hørende jevnaldrende, og utvikling av tydelig tale er fremdeles en utfordring for mange (Geers, 2006). Imidlertid viser forskning på døve spedbarn med CI at de utvikler babling og et tidlig ordforråd på en måte som kan sammenlignes med hørende (Geers & Nicholas, 1999). Vi er kanskje ved en ny terskel når det gjelder døve barns talespråkutvikling, men likevel må vi trå forsiktig og ikke satse på at teknologien alene vil løse alt for alle. Barnets behov og utvikling må kartlegges kontinuerlig for å sikre en jevn progresjon og unngå stagnasjon på senere utviklingstrinn.

En oral metode heter **auditory verbal therapy (AVT)**. AVT er et veiledningsprogram

for foreldre som skal bruke lytte- og taletrening med sitt barn. En vesentlig del av AVT-praksis er kartlegging og diagnostisering av talespråkutvikling. Etter kort tid *skal* foreldrene få en anbefaling om det er realistisk å satse utelukkende på norsk talespråk, eller om bimodal tospråklighet eller annet er et bedre alternativ eller supplement.

Total kommunikasjon (TK) er en filosofi og ikke nødvendigvis en kommunikasjonsmetode. TK anbefaler bruk av alle kommunikasjonsmåter og sanser; visuelle, auditive og tekniske, tilpasset barnets behov. TK har vært utbredt i Norge siden cirka 1980. Det blir ofte praktisert i form av norsk talespråk støttet av tegn. Selv om denne metoden har fremmet hørselshemmete barns selvtillit og kommunikative kompetanse, har ikke elevenes leseferdigheter økt (Mayer & Akamatsu, 1999). Det kan kanskje skyldes mange forhold, som det at bruken av tegn til tale er lite effektivt sammenlignet med bruken av NTS. Kanskje det også har vært for lite fokus på regelmessig lytte- og taletrening (Spencer & Marschark, 2006). Den ukritiske bruken av tegn til tale fratar barnet muligheten til, og utbyttet av, å sammenligne sine to språk.

Imidlertid kan det se ut som om det er mulig å oppnå delmålet om å utvikle forståelig tale for barn som har utbytte av CI, og som bruker TK. I tidligere studier hvor døve barn brukte høreapparater, var 10–40 % av deres tale forståelig. I de siste studiene av CI-brukere som bruker TK, har taleforståelighet økt til 59–72 % (Spencer & Tomblin, 2006).

Noen foreldre velger **bimodal tospråklighet** for sitt barn med CI. Med hjelp av CI og et godt tilrettelagt språkmiljø og opplæring skal det være mulig å oppnå gode tegnspråklige og talespråklige ferdigheter. **Karlstad modellen** er et eksempel på et taletreningssprogram som også brukes for døve barn med CI som ikke spontant tilegner seg talespråk. Det er mulig å inkludere denne modellen i en tospråklig tilnærming. Språktreningen inngår i hverdagen og utføres av mennesker som er viktige for barnet. Gjennom samhandling utvikles ny språklig adferd hos barnet.

Som sagt, en **bimodal tospråklig tilnærming** skal inkludere elementer fra både den orale tilnærmingen og TK, alt etter barnets evner, ferdigheter og behov.

Oppsummering

For å tilegne seg et språk, om det er tegnspråk eller talespråk eller begge deler, må man være utsatt for tilstrekkelig, tilgjengelig, meningsfull språklig input (Krashen & Terrell, 1983). Akkurat hvor mye "tilstrekkelig" er, kan variere fra barn til barn, men som sagt, hørselshemmete barn trenger mye repetisjon når de lærer talespråk, før "det sitter" og kan sies å være tilstrekkelig. Det er et møysommelig arbeid. Uansett må barn få tilgang til språklig input tidlig i livet, gjennom talespråk og tegnspråk, siden språk er det nødvendige fundamentet for den helhetlige utviklingen.

Forskning viser at normalthørende barn opplever mellom 450 og 650 ytringer per time (Lieven, 2002). Det er grunn til å tro at hørselshemmete barn opplever langt færre, samtidig som deres tilgang til erfaringer med rene språkkoder, i noen tilfeller, kan være begrenset.

Tegn på at kommunikasjonen ikke er tilfredsstillende for barnet, kan vise seg i barnets adferd og kan komme til uttrykk gjennom sinne, frustrasjon, passivitet, eller ved at barnet inntar en rolle i gruppen som "klovn", "tøffing" eller "den snille, stille, usynlige".

Ved å la det hørselshemmete barnet få tilgang til et bimodalt tospråklig miljø i utgangspunktet, setter man ingen grenser for barnets utvikling. Det tospråklige miljøet må være virkelig bevisst og bruke språkene i de situasjonene der hvert språk fungerer best for barnet. Barnet skal ikke bare oppleve blandete koder. Det er ingen "one-size-fits-all"-metodikk eller -miljø. Miljøet må være sensitivt for den enkeltes unike språklig behov (Graney, 1997).

Kapittel 2. Myter om tospråklighet og tegnspråk

Det eksisterer mange myter om tospråklighet hos normalthørende og enda flere rundt døve barn og tegnspråk. Slike myter møter vi fagpersoner hyppig, så det er verdt å vurdere mytene og presentere de mange paradoksene som oppstår rundt døve og sterkt tunghørte barn.

Myte 1

Tospråklige barn har forsinket språkutvikling, og de er språkforvirret.

De aller fleste kjenner til eksempler på normalthørende barn som har fått tilgang til to språk tidlig i livet, og som har utviklet fullgod kompetanse i begge språkene. Selv om erfaringer og forskning bekrefter dette, påstås det fremdeles at tospråklige barn blir forsinket i sin språkutvikling, og at de er språkforvirret.

For å få til god kompetanse i begge språkene er det visse betingelser som må oppfylles: likeverd og respekt for begge språkene fra familien og miljøet for øvrig og rikelig tilgang til gode språkmodeller i naturlige, meningsfulle samhandlinger.

Tidlig på 1980-tallet visste man at språktilegnelse hos spedbarn var en medfødt evne, men man trodde at barn bare kunne lære ett språk om gangen. Hvis man introduserte flere språk samtidig, trodde man at barnet blandet språkene og ble forsinket i sin språk- og begrepsutvikling (Redlinger & Park, 1980; Vihman, 1985). Senere forskning beskrevet nedenfor, avkrefter slike påstander. Fremdeles blir likevel foreldre frarådet å bruke mer enn ett språk sammen med barnet sitt. Det finnes ingen bevis for at menneskehjernen er skapt for å være enspråklig. Forskning på hørende barn av døve foreldre (KODA) viser at å ha like god tilgang til to språk fra fødselen av, særlig et tegnspråk og et talespråk, verken vil forsinke språkutviklingen eller forvirre barnet (Petitto & Kovelman, 2003). KODA-barna skiller språkene og kan oversette fra et språk til det andre uten problemer. Utvikling av tegnspråk og talespråk har hvert sitt dokumenterte utviklingsforløp som både døve og hørende barn må gjennom. Dette indikerer en kvalitativ likhet mellom språkene.

Tospråklighet i seg selv er ikke årsak til at noen døve og sterkt tunghørte får forsinket språkutvikling. Den økte sårbarheten hørselshemmete barn har, kan slå negativt ut dersom barnet ikke får tidlig tilgang til språk. Det er mangel på tidlig språklig erfaring som vil skape forsinkelser i språkutviklingen hos døve og sterkt tunghørte barn (Marschark, 1997). Døve barn kan oppleve et språkmiljø som få hørende barn møter, med nærpersoner som ikke kan barnets språk flytende, og andre som bruker blandete språkkoder. Derfor er det en nøye kartlegging av barnets utvikling som bør få bestemme fokuset for de språklige tilretteleggingene (Mashie, 1997).

Er de første milepælene i språkutviklingen hos ett- og tospråklige småbarn forskjellige?

Det er mye forskning som beskriver milepælene i språkutviklingen hos ettspråklige normalthørende barn og døve barn av døve foreldre (DBDF) (Bellugi & Klima, 1982; Newport & Meier, 1985; Petitto 1987; Petitto & Marentette, 1991). Det ser ut til at milepælene for hørende barn av hørende foreldre (HBHF) og døve barn av døve foreldre (DBDF) er sammenfallende.

Milepælene hos ettspråklige hørende barn av hørende foreldre og døve barn av døve foreldre	Gjennomsnittsalder for når kompetansen oppstår
Det første ordet/tegnet	0,9 år - 1,2 år (Capute et al., 1986; Vihman & McCune, 1994)
De første femti ordene/tegnene	1,7 år (Nelson, 1973; Petitto, 1987)
De første toords-/totelesytringene	1,5 år-2,2 år (Bloom, 1975; Brown, 1973; Petitto, 1987.)

Petitto, 2002

Språkutviklingen hos tospråklige hørende barn blir sammenlignet med milepælene til ettspråklige hørende barn (HBHF) og ettspråklige døve barn (DBDF). Det er generelt akseptert i dag at milepælene er biologisk bestemt, og at det ikke går an å tvinge fram utvikling med trening og drill (Petitto & Kovelman, 2003).

Påstander om at tospråklige barn er forsinket i sin utvikling, kan forklares hvis man ser på bare ett av barnets språk og sammenligner det med milepælene i tabellen ovenfor. Petitto & Holowka (2002) mener derimot at man skal slå ordforrådene i de to språkene sammen, og da ser man at de tospråklige barna oppnår milepælene samtidig som de ettspråklige. De viser til flere eksempler: Et tospråklig barn som har 15 ord på fransk og 35 engelske ord, har oppnådd femtiords-milepælen. Som dette eksempelet viser, er det sjeldent at et barns tospråklighet er jevnt fordelt 50–50 (Sebastian-Galles & Soto-Faraco, 1999). Dette kan skyldes miljømessige forhold, som for eksempel hvilke personer barnet er sammen med mest og dermed hvilket språk som brukes mest, og hvilket språk barnet foretrekker. Språkpreferansen kan endre seg over tid og bestemmes ofte av hvilken sosiolingvistisk gruppe barnet har størst tilknytning til (Petitto & Holowka 2002). Hos tospråklige småbarn kan vi se forskjeller i antall ord (eller tegn) barnet produserer på sine to språk, men språkforståelsen av de to språkene er omtrent lik (Petitto Kovelman, 2003).

Hørende barn som lærer to talespråk, produserer noe som kalles for "nøytrale" ord. "Nøytrale ord" er ord som er vanskelig å tolke som en del av det ene språket eller det andre. Tidligere ble "nøytrale ord" gitt som eksempel på barnets **språkforvirring** og sene utvikling. Imidlertid viser forskningen til Petitto & Holowka (2002) på seks KODA-barn i alderen 0,7–2,2 år, at hørende barn som lærer et tegnspråk og et talespråk, ikke produserer "nøytrale" ord eller tegn. Modalitetsforskjeller gjør det lett å avgjøre om barnet bruker tegnspråk eller talespråk. De konkluderer med at i utgangspunktet er barna klar over at de tilegner seg to forskjellige språk, og kan

skille mellom dem. At hørende barn utsatt for to talespråk produserer "nøytrale ord", mener Petitto & Holowka (2002) kommer av umoden motorikk i taleorganet og ikke av språkforvirring.

Hørende barn av døve foreldre (KODA) som lærer et tegnspråk og et talespråk, viser tydelig at de skiller mellom språkene. Disse barna viser ingen dramatiske forsinkelser i utvikling av språkene, og ingen preferanse for én modalitet over en annen (Petitto & Holowka, 2002).

Myte 2

Tospråklige barn får en sen kognitiv utvikling.

Tidligere ble tospråklighet beskyldt for å gi negative konsekvenser for den kognitive utviklingen, det vil si på barnets evne til å tilegne seg og bruke kunnskap. Slike funn er avhengig av hvilke barn man undersøker. Barn med morsmålskompetanse i et minoritetsspråk, men som først lærer norsk ved skolestart, kan ha et svakt utgangspunkt for læring på skole. Barn fra hjem hvor tospråkligheten verdsettes, og hvor de to språkene er lett tilgjengelige, vil ha færre problemer. Det er klart at det er mange faktorer som spiller inn når det gjelder hvor høy tospråklig kompetanse et barn oppnår, og hvordan det påvirker dets kognitive utvikling.

Cummins (1984) beskriver tre nivåer i en tospråklig utvikling og konsekvensene for den kognitive utviklingen:

- Et begrenset nivå hvor barnet har liten kompetanse i begge språkene. En slik språklig situasjon vil ha negative konsekvenser for den kognitive utviklingen.
- Et delvis kompetent nivå hvor barnet så vidt har oppnådd en funksjonell kompetanse i begge språkene. Dette gir verken en positiv eller negativ effekt.
- Et kompetent nivå hvor barnet er aldersadekvat på begge sine språk. En slik situasjon gir en positiv effekt på den kognitive utviklingen på kort og lang sikt.

Selvfølgelig spiller kvaliteten på språklig input en stor rolle i utviklingen.

For å høste fordelene av tospråklighet må barnet tidlig være i kontakt med et rikt, utfordrende språkmiljø. Dette kan bare skje hvis miljøet rundt det hørselshemmete barnet har kunnskap om barnets språklige ferdigheter, og kan barnets språk. Dette støttes i Vygotskys teori *Zone of Proximal Development*, som sier at de nære voksne må gi barnet språklig stimulering som er et nivå høyere enn barnets nåværende funksjonsnivå, slik at barnet utfordres til å utvikle seg (Easterbrooks & Baker, 2002).

En tidlig utvikling av tospråklighet kan ha flere kognitive fordeler: Vygotsky (1962) mener at tospråklige får en bevissthet om hvordan språk bygges opp, og hvordan de virker (metalingvistiske ferdigheter). Skutnabb-Kangas (1981) siterer flere studier

som har målt ulike aspekter av kognitiv og språklig utvikling, inkludert ikke-språklig kommunikasjon, hvor de tospråklige klarer seg bedre enn de ettspråklige. Fordeler viser seg også på områder som den allmenne intellektuelle utviklingen og i kreativ tenkning.

Den tidlige begrepsutviklingen hos ett- og tospråklige barn

I sin studie viser Petitto & Holowka (2002) at tospråklige hørende og døve barn organiserer meninger og begreper på omtrent samme måte som ettspråklige. Tospråklige viser de samme begrensninger på grunn av alder og modning som de ettspråklige. Et eksempel er at tospråklige barn på et tidlig stadium også overgeneraliserer på lik linje med andre. De sier for eksempel "katt" om dyr som har fire bein og pels, men som egentlig heter hund eller ku. De begrepene og vokabularet som tospråklige barn tilegner seg, bestemmes av personlig interesse og er grunnleggende likt på de to språkene.

Myte 3

Bruk av tegnspråk hindrer talespråkutvikling

For barn som er hørselshemmete, er det både mulig og gunstig å lære å tale og å bruke tegnspråk. Det finnes ingen *empiriske data* som motsier dette (Marschark, Rhoten & Fabich, 2007). Likevel blir det hevdet i våre dager at å utsette hørselshemmete barn for tegnspråk, hindrer talespråkutvikling.

«A common misconception (is) that children exposed to American Sign Language (ASL) will not develop or will not continue to use their spoken English skills. It is my experience that the opposite is true" (Graney, 1997).

Forfatterne har de samme erfaringer som Graney. Ofte er introduksjon til tegnspråk nøkkelen til kommunikasjon med familien, sosialisering og den kognitive utviklingen. Erfaring viser igjen og igjen at tegnspråk også utløser talespråkutvikling. Med unntak av barn som er helt isolert fra den hørende verden, er det usannsynlig at all verdens omgang med tegnspråk vil hindre et barn fra å tilegne seg talespråk hvis det har anlegg for det. Barn er født med vilje til og behov for kommunikasjon med sine omgivelser. De vil derfor anstrenge seg etter beste evne for å bruke det språket omgivelsene til enhver tid fungerer på, enten det er å bruke tegnspråk, tegn og tale eller tale (Pritchard & Zahl, 2008). Man kan imidlertid oppleve at barnas fremtid blir bestemt gjennom en fagpolitisk og emosjonell debatt, istedenfor at man kartlegger deres egentlige behov basert på forhistorie, evner og interesser. Det er bekymringsfullt at barna slik kan bli ofre for de voksnes kjeppheter. (Spencer & Marschark, 2006).

Erfaring viser at når barn som har norsk tale som førstespråk, blir introdusert for et tegnspråkmiljø, blir de så opptatt med å omstille seg at bruken av tale kan minske. Men etter en stund gjenopprettes den og skyter fart. Tegnspråk er, og forblir, det språket som er tilgjengelig for alle hørselshemmete, og som i seg selv ikke hindrer

utvikling av talespråk. Manglende utvikling av talespråk kan skyldes andre faktorer som er biologisk betinget og/eller miljøbetinget. For hørselshemmete er tegnspråk en viktig nøkkel til språklig utvikling. Fordi tegnspråk er lett å oppfatte for hørselshemmete, kan det få barnet til å forstå hva språk er, og hva det brukes til. Tegnspråk er inngangen til kunnskapens verden og støtte for begrepsinnlæringen. Det er også inngangsbillett til enda en sosial og kulturell verden, det vil si den globale døveverdenen.

Myte 4

Tegnspråk er et hjelpemiddel og ikke et språk.

I *Hva er norsk tegnspråk?* (side 10), er det gjort rede for norsk tegnspråk og som ett av Norges språk. Kunnskap om at også tegnspråk er som språk å regne, har eksistert i flere tiår. Dette til tross er myten om tegnspråkets status som et hjelpemiddel nok så seiglivet. Det er fortsatt mange som betrakter tegnspråk slik man betrakter en krykke; greit å ha til sitt bruk, men best å kunne klare seg uten. Men siden norsk tegnspråk har de kvaliteter et språk skal ha for å regnes som et naturlig, menneskelig språk, innebærer det også at det gir brukerne det nødvendige verktøyet for kommunikasjon og utvikling. Det har derfor en egenverdi fordi det bidrar til å berike mennesket gjennom å være en del av personens språkkapasitet. Dersom myten om at tegnspråk ikke er et fullverdig språk sluttet å eksistere i foreldres bevissthet, ville det være lettere for dem å akseptere at norsk tegnspråk er et positivt element i et hørselshemmet barns språklige repertoar.

Myte 5

Talespråk må læres tidlig hvis det skal lykkes, mens tegnspråk kan man lett lære seg senere - om nødvendig.

Den kritiske perioden i språkutvikling

Alle barn har en medfødt evne til å tilegne seg språk, og den evnen er på sitt beste fra syv måneders- til cirka femårsalderen. Det kalles "den kritiske perioden i språkutviklingen" (Lenneberg, 1967). Slike kritiske perioder finnes i utvikling av både tegnspråk og talespråk (Mayberry, Lock & Kazmi, 2002). Under det første leveåret er barnet veldig var for alle naturlige språk i omgivelsene (Mashie, 1995). Det er da barnet lærer å skille mellom de språklige fonemer: uansett om de er språklyder eller håndformer og bevegelser.

I en serie av forskningsstudier har Mayberry (1993, 1998, 2002) vist at hypotesen om den kritiske perioden også gjelder tegnspråk. Å lære tegnspråk etter den kritiske perioden har effekt på alle aspekter av språket: fonologi, morfologi, syntaks, leksikon og semantikk. I tillegg påvirkes avlesing og forståelsen av sammenhengende tekst og korttidsminnet (Mayberry, 1998). I en studie viste Mayberry, Lock & Kazmi (2002) at

tidlig erfaring med språk (tegnspråk eller talespråk) under hjernens utvikling er nødvendig hvis barnet skal lykkes i læring av et fremmedspråk som eksempelvis engelsk eller tysk.

Språklige og pedagogiske paradokser

Her presenteres noen paradokser som grunnlag for diskusjoner.

Paradoks 1

Det er allment akseptert at barn lærer best og mest gjennom samhandling med jevnaldrende og voksne. Samhandling skal skje på et språk som er lett tilgjengelig og forståelig og meningsfylt for barnet. *Likevel* skjer det at døve og sterkt tunghørte barn plasseres i miljøer hvor de har lite tilgang til det sosiale livet på grunn av støy og språkbarrierer, og hvor barnets samtalepartnere er noen få voksne.

Paradoks 2

Et positivt selvbilde og identitet utvikles blant annet gjennom å møte og samhandle med voksne rollemodeller som barnet har muligheter til å kunne ligne på. *Likevel* er det ofte slik at det døve eller sterkt tunghørte barnet er den eneste hørselshemmete i sitt nærmiljø og dermed sjeldent eller aldri møter positive rollemodeller som også er hørselshemmete.

Paradoks 3

Et positivt selvbilde er avhengig av at barn vokser opp i et miljø som verdsetter og vektlegger det det kan, dets språk og kultur og dets sterke sider. *Likevel* kan det "medisinske perspektivet" lett ta overhånd. Det betyr at man fokuserer på den dårlige hørselen og alt barnet ikke kan, og som må ordnes gjennom behandling, trening og bruk av høreteknisk utstyr. Barnet skal "normaliseres". Det å bli lik "de andre" blir det overordnede målet.

Paradoks 4

Et bimodalt tospråklig miljø skal gi barn tilgang til begge språkene på rene koder slik at de kan tilegne seg dem, sammenligne sine to språk og tydelig vise sin kompetanse i de to språkene sine. *Likevel* skjer det at mange døve og sterkt tunghørte barn nesten utelukkende erfarer blandete koder, dvs. norsk med tegnstøtte

Paradoks 5

Læring og utvikling av kommunikativ kompetanse og sosiale ferdigheter finner sted gjennom lek. Barn trenger å være med på spontan lek, fabulering og diskusjoner. *Likevel* plasseres hørselshemmete barn i lekegrupper hvor de er avhengige av voksenhjelp for å kommunisere og fungere i leken.

Paradoks 6

Foreldrene til hørende spedbarn i utlandet og her i landet bruker "Baby Signs" (et system som benytter tegn og gester i tillegg til tale) for å fremme språkutvikling. Disse foreldrene bruker mye tid, krefter og penger på å skaffe seg ferdigheter i å bruke tegn i kommunikasjon med babyen sin. *Likevel* advares foreldre til døve og sterkt tunghørte spedbarn mot å bruke tegnspråk.

Paradoks 7

Hørende barn trenger å se og høre den de samhandler med for å få til en positiv språkutvikling. Hjernen integrerer både syns- og lydinntrykket, og det er dette som gjør at hjernen kan avgjøre med sikkerhet hva den "hører" (Hyde, 2006). *Likevel* er det for døve og sterkt tunghørte barn noen treningsopplegg hvor barnet ikke får se den som snakker.

Paradoks 8

Vi har en del forskning som viser at døve har sine egne læringsstrategier og bedre bearbeider informasjon gitt simultant enn informasjon gitt sekvensielt. *Likevel* utnyttes ikke denne kunnskapen, og døve undervises etter de prinsippene som gjelder normalthørende.

Paradoks 9

Rett til undervisning i og på tegnspråk er lovfestet i opplæringsloven. Slik opplæring er ønsket også av tospråklige døve og sterkt tunghørte som trenger et kombinert skoletilbud og deltidsopphold i regi av Statped. Noen hørselshemmete barn som ikke kan fungere i ordinære klasser for hørende, trenger et fulltidstilbud i et bimodalt tospråklig miljø. Andre hørselshemmete oppsøker et tospråklig opplæringstilbud av sosiale grunner. Dermed kreves det naturligvis at det finnes dynamiske, levende tegnspråkmiljøer som eleven kan delta i. *Likevel*, oppleves det gjentatte ganger at de tospråklige skolemiljøene må vernes fra nedleggelse og avvikling.

Eli er en sterkt tunghørt jente som går i 2. klasse på sin lokale skole. Hun har hatt lite kontakt med andre hørselshemmete. I barnehagen og i klassen hjemme har pedagogene vært nøye med å tolke. De har også innprentet medelevene hvor viktig det er å ta hensyn til Eli, hvorfor hun må sitte på et bestemt sted, hvordan de skal snakke med Eli, om bruken av FM-utstyr og behov for tegn og så videre. Nå er Eli på deltidsopphold på kompetansesenterskolen. Hun sier: "Det er så godt å være på besøk her. Her er det ingen som tar hensyn."

Kapittel 3. Den bimodalt tospråklige opplæringen

Dette kapittelet fokuserer på den bimodale tospråklige opplæringen og de prinsippene og ideene som ligger bak.

Det sier seg selv at et grunnleggende prinsipp i en tospråklig opplæring er at miljøet tilbyr barnet samhandling på begge språkene: norsk tegnspråk og norsk.

I tospråklig opplæring hos hørende barn er det anbefalt at barnet forbinder en person med ett språk og/eller ett språk med en situasjon. Det er anbefalt at voksne ikke bytter språkkode midt i en aktivitet. Disse anbefalingene kan være et godt, men ikke bindende utgangspunkt også for hørselshemmete barn. Imidlertid har Romaine (1989) observert hørende barn som skifter brått mellom sine språk uten problemer, og Ohna et al. (2003) observerte at døve barn også skifter lett og elegant fra ett språk og modalitet til et annet, avhengig av behovet til deres samtalepartner. Slik svitsjing mellom språkene er vanlig og ønskelig, og er blant annet et tegn på at barnet til enhver tid benytter det språket som fungerer best.

Definisjon av tospråklig opplæring for døve og sterkt tunghørte

I læreplanene L97 (1997) og LK06 (2006) er hørselshemmete elever i den norske grunnskolen gitt rettigheter til tospråklig opplæring i norsk tegnspråk og norsk tale- og skriftspråk. I tillegg til egne læreplaner i norsk, engelsk og drama & rytmikk, har elevgruppen døve og sterkt tunghørte også egen læreplan i norsk tegnspråk og rett til å bli undervist i og på norsk tegnspråk (NTS). I august 2008 ble denne retten utvidet. En ny § 2-6 i opplæringsloven gir retten ikke bare til barn med tegnspråk som første språk, men også til elever som etter sakkyndig vurdering har behov for grunnskoleopplæring i og på tegnspråk (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Læreplanen L97 beskriver funksjonell tospråklighet slik: "Elevene skal kunne begge språk så godt at de ikke bare kan fungere ut fra sine forutsetninger, men at de også kan benytte begge språk som redskap for læring." (L97:133). Læreplanen LK06 beskriver følgende formål med fagene norsk for døve og sterkt tunghørte og norsk tegnspråk: "Norsk for døve og sterkt tunghørte må sees i sammenheng med læreplanen for norsk tegnspråk. Sammen utgjør disse språkene det nødvendige grunnlaget for en opplæring av elever som skal bli funksjonelt tospråklige i det norske samfunnet. De to språkene skal også være med på å danne grunnlag for flerspråklighet i det norske samfunnet og gi muligheter for deltakelse på internasjonale arenaer" (LK06:175). En tospråklig elev har en funksjonell grad av tospråklighet dersom han kan fungere på hvert av de to språkene i de språksituasjoner han er en del av eller oppsøker (Pritchard & Zahl, 2008).

Målene for bimodal tospråklig opplæring

Graney (1997) mener at målet med en bimodal tospråklig opplæring er at hvert barn må få utvikle sine språklige ferdigheter og sikre seg lese- og skriveferdigheter og faglig suksess. Swanwick (2003) refererer til Gregory, Smith & Wells (1994) sine sentrale prinsipper og mål ved tospråklig opplæring for døve og sterkt tunghørte barn. Disse beskrives slik:

Tospråklig opplæring skal gi elevene likeverdige muligheter på følgende områder:

- utvikling av en bimodal lingvistisk kompetanse på (norsk) tegnspråk og (norsk) tale /skriftspråk
- tilgang til fagstoff og klasseromsundervisningen og -diskurs
- utvikling av lese- og skriveferdigheter som er passende for alderen
- utvikling av en positiv identitet basert på kunnskap om sine to språk og kulturer

Dette innebærer at:

- språket og kulturen til døve mennesker blir akseptert og anerkjent som fullverdig av storsamfunnet og i barnets nærmiljø

Dette betyr at pedagogen til en döv eller sterkt tunghørt elev skal ha to hovedmål;

- elevens språkutvikling på norsk tegnspråk, norsk tale- og skriftspråk
- formidling og innlæring av kunnskap (Hjulstad & Kristoffersen, 2008).

De to målene er avhengig av hverandre. Eleven kan ikke få en god språkutvikling uten å delta i meningsfylte samhandlinger og få lov til å utforske miljøet og skaffe seg egne erfaringer og opplevelser. Samtidig er det umulig å lære uten et funksjonelt språk til å skape undring, stille spørsmål, utveksle informasjon, ideer og meninger.

Døve og sterkt tunghørte elever mottar sin opplæring i ulike opplæringsmiljøer og skoletyper: skoler for hørselshemmete, hørselsklasser eller den lokale skolen. I den lokale skolen er eleven ofte den eneste hørselshemmete på stedet. Uansett hvor eleven befinner seg, er det ett overordnet prinsipp; det er ikke viktigst hvor godt man hører, men at man har uhindret tilgang til den sosiale interaksjonen som er et viktig element i læringsprosessen (Thoutenhoofd, 2006).

I situasjoner hvor både hørende ikketegnspråkbrukere og den hørselshemmete skal delta, kreves det at læreren greier å inkludere begge gjennom sin språkbruk og sine valg av undervisningsmetode og undervisningsemner som handler om begge kulturer.

Utvikling av det pedagogiske fenomenet tospråklig opplæring for døve og sterkt tunghørte

Tospråklig opplæring for døve og sterkt tunghørte barn var i utgangspunktet basert på Cummins (1989) teorier om tospråklighet hos normalthørende barn. Teorien belyser blant annet hvordan det er mulig å utnytte kunnskap og erfaringer fra

morsmålet (L1) til å lære et nytt språk (L2).

Imidlertid korresponderer ikke alltid teorier utviklet for hørende med erfaringer og behov hos hørselshemmete barn (Mayer & Wells, 1996). Mens hørende barn lærer to talespråk, skal hørselshemmete barn lære et visuelt-gestuet språk og et auditivt-oralt språk, altså to språk med ulik modalitet. Egentlig skal barna kunne bruke tre modaliteter: tegnspråk, talespråk og skriftspråk (Swanwick, 2003). Dessuten kan hørende barn ha erfaringer med lesing/skriving på sitt L1 som de kan overføre til sitt L2.¹ Den erfaringen har ikke alle døve barn når de begynner sin leseopplæring på norsk, fordi tegnspråk ikke har en normert skriftform.² Hørende barn har vanligvis et velutviklet og aldersadekvat L1 når de begynner på skolen. Det er ikke alltid tilfellet hos døve og sterkt tunghørte barn. Noen kan ha en forsinket språkutvikling både på tegnspråk og talespråk på grunn av sen diagnostisering, manglende eller liten kompetanse i nærmiljøet, for lite kontakt med tegnspråkmodeller med mer.

I sin mest ekstreme og tidligste form baseres tospråklig opplæring av døve på Cummins lingvistiske avhengighetsteori (2001). Det vil si at det ble antatt at en tospråklig modell for døve ville bety at barnet måtte få et godt etablert tegnspråk som førstespråk (L1) i førskolealderen. Deretter skulle norsk introduseres som et andrespråk (L2). Opplæring i lesing og skriving kunne skje uten direkte erfaring med norsk så lenge norsk tegnspråk var godt etablert. Undervisning skulle foregå på tegnspråk slik at lærestoffet ble gjort tilgjengelig for elevene.

Den bimodalt tospråklige tilnærmingen ble tatt i bruk i Norge på 1980–90-tallet. Historisk sett har det alltid vært et sterkt fokus på døve barns talespråkutvikling, også i tider der tegnspråktilegnelse ble vektlagt. Det er nødvendig å presisere dette forholdet, fordi perioden feilaktig blir omtalt som en tid da man utelukkende satset på tegnspråk. Man kan ikke se bort fra at det var slik i noen tilfeller, men tale- og lyttetrening var en vesentlig del av undervisningen i den tiden også, mens kunnskap ble formidlet i klasserommet på tegnspråk eller på norsk med tegnstøtte.

I dag ser vi at virkeligheten er en annen, og at bimodal tospråklig opplæring har endret seg underveis. Den gjenspeiler i dag en mer kompleks forståelse av de lingvistiske behovene til døve barn, en økende aksept for tegnspråk og mer positive holdninger til tospråklighet generelt. De fleste døve barn vokser opp i hørende familier og lærer tegnspråk og norsk simultant. Modalitetsveksling og modalitetsblanding opptrer om hverandre (Hjulstad & Kristoffersen, 2008). Bimodale tospråklige døve barn i et tospråklig miljø veksler fort og smidig mellom de to språkene avhengig av hvem samtalepartneren er (Ohna et al., 2003). I mange familier og klasserom brukes, i tillegg til norsk og norsk tegnspråk, en blandingsform kalt "tegn til tale", norsk med tegnstøtte eller tegnspråknorsk. Det skjer enten som en

¹ Imidlertid har døve og sterkt tunghørte barn vist at de overfører tegnspråklig kunnskap direkte når de lærer et fremmed tegnspråk (Pritchard, 2004)

² Tegnskrift er i bruk i leseundervisning i flere land. I. Roalds norske lærebok i tegnskrift basert på Suttonmodellen kan lastes ned fra nettstedet til Statped vest.

berikelse slik at både hørende og døve elever kan samhandle og lære av hverandre, av nød fordi pedagogene ikke kan nok NTS, eller som en pedagogisk strategi for å illustrere norsk grammatikk (Vonen, 2008).

De fleste modeller for tospråklig opplæring som har vært vellykket, har vektlagt et metakognitivt perspektiv, det vil si at barna er oppmuntret til å delta i diskusjoner og refleksjoner rundt sine to språk. Oversettelsesarbeid og sammenligning av språkene spiller en vesentlig rolle (Swanwick, 2003). Dette kalles **en kontrastiv undervisningsmetode**. Det kan være vanskelig å få til gode sammenligninger mellom tegnspråk og talespråk fordi språkene har ulik modalitet. Det er derfor en stor pedagogisk utfordring å utvikle og finne disse "broene" mellom norsk og norsk tegnspråk.

I dag brukes en fleksibel tilnærming til bimodal tospråklig opplæring av døve og sterkt tunghørte barn. Språkmiljø og opplæring tilpasses det enkelte barnets språklige forutsetninger og preferanser ut fra kartlegging av barnets funksjon og de langsiktige målene.

Oppsummering

Som en oppsummering beskriver vi hva et bimodalt tospråklig opplæringsmiljø må inneholde.

I et bimodalt tospråklig opplæringsmiljø opplever døve og sterkt tunghørte barn:

- gode språkmodeller som bidrar til opprettholdelse og utvikling av begge språkene
- rene språkkoder (blandete koder når det er nødvendig av sosiale, praktiske eller pedagogiske årsaker)
- et miljø hvor det er mulig å samhandle uanstrengt med jevnaldrende, andre barn og voksne
- høye faglige forventninger og utfordringer som gjør at eleven oppnår de samme faglige mål som jevnaldrende hørende
- forventninger om og utfordringer til å ta et sosialt ansvar og ansvar for egen læring
- respekt for begge språkene og kulturene som er en naturlig del av klasseromsundervisningen
- sosial tilhørighet og anledning til å ha kontakt og utvikle kunnskap om og kjennskap til begge kulturer
- gode rollemodeller som de kan identifisere seg med, og som støtter en positiv identitetsutvikling
- undervisningsmetoder som utnytter barnets sterke sider
- opplæring i og på begge språk og tilgang til læremidler og litteratur på begge språk
- at deres foreldre og lærere er samarbeidspartnere

- tilgang til opplæring og til klassens diskurs
- underveisvurdering og veiledning som er tilpasset den enkelte gjennom bruk av kartlegging
- tilgang til nasjonale eksamener som viser elevens reelle kompetanse i begge sine språk og bredden i sin faglige kunnskap

Kapittel 4. Pedagogisk tilrettelegging for en god bimodal tospråklig opplæring i barnehagen

Dette kapitlet fokuserer på det pedagogiske arbeidet som gjør en god bimodal tospråklig utvikling mulig i førskolealderen og i barnehagen. Det er mye de voksne kan gjøre for å tilpasse situasjoner og fremme den bimodale tospråklige utviklingen hos døve og sterkt tunghørte barn.

Når det velges en tospråklig utvikling for døve og sterkt tunghørte barn, er det et kommunalt ansvar å sikre et tilrettelagt og fullverdig barnehagetilbud. De fleste barn i førskolealderen tilbringer mye tid i barnehagen, og den spiller dermed en viktig rolle i språkutviklingen. Et bimodalt tospråklig miljø kan også være aktuelt for tunghørte førskolebarn som velger tegnspråk som andrespråk og for hørende barn av døve foreldre.

Kvaliteten på barnehagetilbudet vil ha stor betydning for døve og sterkt tunghørte barns utvikling. Tilbudet bør fokusere på å gi et rikt tospråklig miljø hvor norsk og norsk tegnspråk brukes "med rene koder" og ikke bare som blandete koder. I miljøer hvor hørende og døve barn samhandler, er det viktig at tegnspråk er en integrert del av alles kommunikasjon. Bevisste, kompetente voksne språkmodeller som behersker begge språk, og som har kunnskap om behovene til bimodalt tospråklige barn, spiller en avgjørende rolle for at barnet skal utvikle et aldersadekvat språk. Barnehagen må også se til at barnet får opplevelser, utfordringer og erfaringer gjennom aktiv deltagelse for å kunne utvikle seg kunnskapsmessig, motorisk, sosialt og emosjonelt.

Flere veier til målene

Erfaring viser at det er stor variasjon blant hørselshemmete barn med hensyn til språkpreferanse: noen hørselshemmete barn foretrekker ett av sine språk framfor det andre, mens andre kan skifte fram og tilbake mellom språkene avhengig av samtalepartnerens behov og den praktiske nytteverdien.

En hørselshemming i seg selv hindrer ikke språkutvikling hvis barnet får tilgang til språk som er tilgjengelig i et stimulerende miljø. Det er i førskoleperioden at barnets adferd vil vise hvilket eller hvilke språk det foretrekker, og den preferansen kan til og med endre seg over tid. Hvis miljøet bruker språkene norsk og norsk tegnspråk adskilt og virkelig observerer barnet og kartlegger dets utvikling, vil man få vite hvordan det fungerer språklig i sosiale og faglige sammenhenger på hvert av sine språk (Mashie, 1997). Med andre ord: Barnet vil vise hva det kan gjøre, og hva det ikke kan. Hvis man utelukkende bruker tale med tegnstøtte, er det vanskelig å observere hvor forståelig barnets tale er, og hva barnet oppfatter av tale. Årsaken til det ligger i påvirkningen av den visuelle tilleggsinformasjonen. I motsatt fall er det

også vanskelig å observere hvor mye tegnspråk barnet forstår på grunn av den auditive tilleggsmengden.

Gjennom å observere må pedagogen vurdere det språklige innholdet, det vil si det barnet faktisk sier. Det er ikke nok for barnet å ha et "hverdagsspråk" hvor det kan støtte seg til konteksten og situasjonen, og hvor innholdet er noe forutsigbart. Et slikt språklig innhold kalles "basic interpersonal communication skills" (BICS) (Cummins, 2001). Imidlertid, hvis barnet skal kunne ta imot ny kunnskap, organisere den og huske den, tenke kritisk og løse problemer, er det nødt til å oppnå et høyere språklig nivå. Cummins (2001) kaller dette høyere nivået for "cognitive academic language proficiency" (CALP). Det er dette nivået som må være målet for alle døve og sterkt tunghørte barn.

Her eksemplifiserer vi tre ulike veier til målene og former for bimodal tospråklighet for døve og sterkt tunghørte førskolebarn, men det finnes nok mange flere.

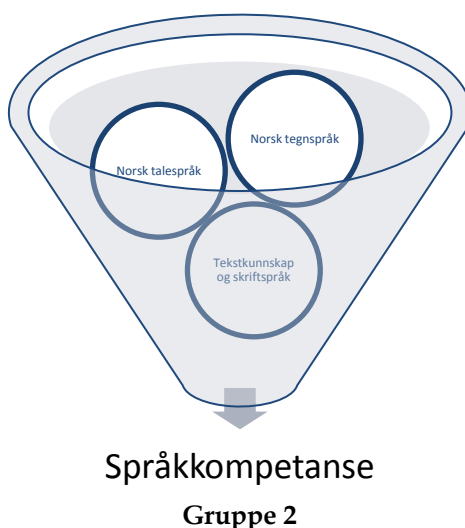
Den første gruppen er døve barn som kommuniserer på tegnspråk fordi de ikke har auditiv tilgang til talespråk. Deres vei til tospråklighet går først og fremst via tegnspråk, og de vil trenge å vokse opp i et rikt tegnspråkmiljø. Tegnspråk er hovedkilden til språk, kunnskap om språk, tekstkunnskap og kunnskap om verden; fra tegnspråk til skriftspråk og tale. Denne gruppen vil trenge å utnytte bevisst de visuelle og taktile sansene. De må utvikle et rikt tegnspråk, bruk av håndalfabetet, munnnavlesningsferdigheter, bevissthet om munnformer med taktil fornemmelse av norske språklyder i munnhulen, enkelte talespråklyder, og ord og fraser som de kan si tydelig. Alt dette gir et grunnlag for lese- og skriveopplæringen. Bruk av tegnspråknorsk vil være en måte å visualisere norsk talespråk for denne gruppen, uten at det brukes i særlig grad som et kommunikasjonsspråk.



Gruppe 1

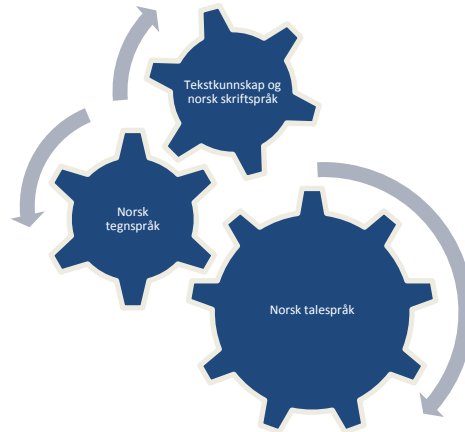
Døve barn av døve foreldre vil ofte følge denne veien til bimodal tospråklighet fordi tegnspråk er det språket som brukes i hjemmet. Erfaring og forskning viser at de fleste i denne gruppen kommer til skolen med språk og gryende lese- og skriveferdigheter som ofte er passende for alderen. De har også gode generelle kunnskaper.

Den andre gruppen er barn som bruker en del forståelig talespråk, men som absolutt trenger tegnspråk for å få til en fullgod språk- og kognitiv utvikling. Denne gruppen har ikke så god tilgang til talespråk at de klarer å tilegne seg talespråk bare gjennom naturlig samhandling. De vil trenge å delta i en tilrettelagt oversiktlig gruppe og få tradisjonell taletrening. Tegnspråk vil gjøre det mulig å diskutere det som må læres på en kreativ og meningsfull måte, og gi større muligheter for aktiv sosial deltagelse.



Den tredje gruppen er døvfødte barn som ved hjelp av CI utvikler forståelig talespråk. Denne gruppen må observeres nøye for å kartlegge kvaliteten av talespråkets innhold og form, barnets evne til å oppfatte tale og kvaliteten på barnets språklige samhandling. Selv om barnet foretrekker tale, betyr ikke det at tegnspråk bør utelukkes og fjernes totalt. I barnehagen er det sikrest å presentere stoff på tegnspråk, diskutere det på tegn og deretter presentere det samme stoffet på talespråk. På den måten kjenner barnet til innholdet og kan fokusere på språkets form og det nye talespråklige vokabularet (Graney, 1997). Tegnspråk kan ha en viktig rolle å spille også senere i livet i forhold til identitetsutvikling og frihet til å velge sosiale arenaer. Barna vil også ha utbytte av skriftspråk som visualiserer språklyd, og man skal ikke nøle med å introdusere det som en del av leken.

Når det nærmer seg skolestart, må man vurdere om barnet vil klare å ta imot kompleks, akademisk informasjon utelukkende på talespråk. Skolens primære oppgave er å undervise, og det må sikres at barnet vil få full tilgang til alle aspekter ved opplæringen. Det vil si at det må vurderes om barnet vil kunne delta aktivt i både lærerstyrte og frie klasseromsaktiviteter i den ordinære skolen.



Gruppe 3

Hvordan skjer den gode tospråklige utviklingen i barnehagen?

Språkutvikling hos døve og sterkt tunghørte barn foregår på samme måten hos alle andre barn, hvis språkkoden er lett tilgjengelig for barnet. Barn lærer språk gjennom samhandling, lek og aktiv utforskning av miljøet. Da er det helt nødvendig at personalet har gode kommunikasjonsstrategier og er gode språkmodeller og samhandlingspartnere (se *Kommunikasjonsstrategier*, side 45). Uten disse ferdighetene vil pedagogen hemme barnets utvikling (Easterbrooks & Baker, 2002).

Språkutvikling er en sammensmelting av barnets medfødte evner og miljøets påvirkning. Men det må være en sammenheng mellom det hørselshemmete barnets muligheter for å oppfatte språk og det språket som omgivelsene presenterer for barnet. Hvis ikke språk er tilgjengelig, kan ikke barnet tilegne seg det. Barnet må forstå før det begynner å produsere, og da trenger det et tegn-/ordforråd. Barnet må ha nådd en viss modning og ha cirka femti ord/tegn før det produserer toords-setninger, og 400–600 ord/tegn før det begynner å bøye verb. Pedagoger må ikke overse betydningen av å bygge opp barnets ordforråd (Easterbrooks & Baker, 2002), som igjen må brukes i meningsfulle setninger og sammenhenger. I løpet av en barnehagedag har barna flere felles aktiviteter - situasjoner som bevisste pedagoger utnytter til språkutvikling og læring.

Å få barnet aktivt med i samhandling krever at det har utviklet flere ferdigheter. Det er en viktig sammenheng mellom det å kunne stille spørsmål og det å delta i en **samtale**. Det er gjennom naturlige samtaler at barnet lærer hvordan man stiller spørsmål. Hørende barn lærer å stille spørsmål ved å overhøre andres samtaler og når voksne stiller og svarer på egne spørsmål: "Er du sulten? Ja, det er du! Vil du ha banan eller epler? Banan, ja. Det liker du best!" Hørselshemmete kan ofte gå glipp av slike erfaringer. Det kan hende at samtalepartnerna ikke bruker overdrevet tonefall eller spørrende mimikk, slik at spørsmålet blir oppfattet ikke som et spørsmål, men som en påstand. Dermed trenger de voksne å tilrettelegge slik at det hørselshemmete barnet får muligheter til å observere og oppfatte samtaler; i lek, i spill og gjennom høytlesing av eventyr. De må også få muligheter til å delta selv; i samtale med eldre

døve barn, med jevnaldrende og med pedagogen. Her er et eksempel på hvordan et nytt spørreord kan øves inn. "Jeg skal stille et spørsmål, og svaret blir enten 'i taxi' eller 'på bussen'. Hvordan reiste du til barnehagen i dag?" Det aller viktigste spørsmålet å få på plass hos barnet er: "Hva er det?" En gylden regel for pedagogen er å stille ett spørsmål og deretter gi to kommentarer, minst, før hun stiller neste spørsmål. På denne måten unngår man at samtalen ligner et forhør, og barnet dras aktivt med i samtalen (Easterbrooks & Baker, 2002). Når barn er i **konfliktsituasjoner** kan også disse utnyttes til utvikling av verbale konfliktløsningsstrategier, diskusjon om årsak/konsekvenser, og vokabularøkning, kanskje særlig tegn/ord for følelser.

Rollelek er den viktigste aktiviteten små barn har for å utvide sine erfaringer, ordforråd og å utforske og forstå andres synspunkter i trygge og frie omgivelser. Rollelek gir mange muligheter for samhandling, problemløsning og forståelse av sosiale regler. Døve og sterkt tunghørte barn må gis samme muligheter for å oppfatte og bruke sosiale samspillsregler som andre. Vi kan ikke akseptere at denne barnegruppen har andre adferdsmønstre enn det som er vanlig. De samme kravene og forventningene må stilles til dem som til alle andre barn. Men det er nettopp her at det døve barnet kan oppleve hindringer: det å vite hvordan en kommer inn i leken og meddeler seg, det å oppfatte regler og rammen for leken, det å kunne både unngå og rydde opp i konflikter, det å styre andres oppmerksomhet og det å komme med forslag er alle vanskelige oppgaver hvis kommunikasjonen svikter.

Døve og sterkt tunghørte barn trenger, som alle andre barn, å oppleve og erfare med alle sansene, å **utforske og eksperimentere**. De har behov for å være med på aktiviteter og turer i nærmiljøet, oppleve sammenhenger, årsaker og konsekvenser og å få informasjon presentert både visuelt og muntlig (se *Tilrettelegging av undervisning i fag, side 66*).

Med kjennskap til barnets språklige profil må aktivitetene tilrettelegges slik at det hørselshemmete barnet kan være en aktiv deltaker. Alle aktiviteter gir anledning til å stimulere språkutviklingen hos barn. Det er naturlig å snakke om det man holder på med; om det er å bygge med klosser, tegne et bilde, fange rumpetroll eller klatre i trærne.

Å være den gode samtalepartner, reagere på barnets utsagn, å utfordre barnet til å meddele seg, til å si sin mening og gi uttrykk for sine behov og sine følelser og å være aktiv i samtaler er målet for en bevisst og aktiv pedagog. Det er da språkutvikling skjer. Det kan være verdt å huske at normalthørende barn fra halvannet år til seksårsalderen tilegner seg ni nye ord hver dag, og ved skolestart kan de cirka 14 000 ord. Av disse bruker de en fjerdedel aktivt. Et så stort vokabular skal også være målet for det hørselshemmete barnet.

Kommunikasjonsstrategier

Uansett hvilken språkpreferanse det hørselshemmete barnet har, og hvordan det bruker sine to språk, er det visse kommunikasjonsstrategier som alle døve og sterkt tunghørte trenger for å kunne **kommunisere med hørende og med døve**.

Når et hørselshemmet barn skal kommunisere i et hørende miljø, er det en oppgave for barnehagen å se til at barnet klarer seg best mulig ved å legge til rette for utvikling av:

- munnavlesing og avlesing av ansiktsuttrykk og kroppsspråk som hjelp til å avkode tale
- ord og uttrykk som kan brukes i samtaler, og som hjelper barnet med å påvirke omgivelsene. Her en noen få eksempler: oi, ja, nei, takk, hei, ha det, hva sa du, unnskyld, jeg vil, jeg vil ikke, kan jeg få, kan jeg låne, vær så god
- lesing av ordbilder og skilt i nærmiljøet, for eksempel eget navn, WC, utgang/exit, lego og så videre
- kunnskap om samtaleregler – talespråklig og tegnspråklig
- sosiale ferdigheter, som å be en person gjenta det han sier, ordne opp i misforståelser, be om å få noe, be om å bli med på lek
- forventninger til det som vil skje og hva som blir sagt i kjente situasjoner (Graney, 1997)
- å kunne ta imot felles beskjeder

I et språkmiljø hvor kommunikasjonen foregår på NTS, vil barnet tilegne seg de samspillsreglene, turtakingsreglene og det vokabularet som er nødvendig for å kunne fungere i døvemiljøet. I en barnehage der de fleste barna er hørende, er det viktig å forsikre seg om at det døve barnet har disse ferdighetene slik at det kan fungere i begge sine språkmiljøer. Hørende må derfor være gode rollemodeller og utvikle kommunikasjonsstrategier, som for eksempel:

- få øyekontakt med den hørselshemmete før en begynne å kommunisere, eller å utføre tegn innenfor barnets synsvinkel
- bruke samtaleregler for å opprette, opprettholde og avslutte en samtale på NTS
- være bevisst på hvilket språk man bruker i forskjellige situasjoner, og hvorfor
- ta hensyn til egen plassering i forhold til lys- og støykilder
- plassere barnet i fellesaktiviteter slik at det får oversikt og kan se pedagogen og lekekameratene
- visualisere budskapet ved hjelp av mimikk, miming, gester og konkrete

Det kan være utfordrende å danne et bilde av hva barnet oppfatter auditivt, særlig døve barn med CI, hvor lytteforholdene i miljøet varierer veldig. Det er derfor en gylden regel å utnytte alle midler for å unngå å ekskludere barnet fra fellesaktiviteter. Det betyr tale, tegn og andre visualiseringer for å sikre at barnet forstår og er delaktig.

Lytte- og taletrening

Foreldre og gode pedagoger vil flette lytting, munnavlesning og stemmebruk inn i hverdagens aktiviteter, rutiner og lek uten å drive utelukkende med enetimer og trening. De viktige personene rundt barnet må stimulere barnet til å lytte og tale, og vise at de verdsetter dets forsøk. Det er også viktig å kunne skjelne mellom talespråkutvikling og retting av talefeil (Moores, 1984). Pedagogen som veileder, må ha kunnskap om strategier som brukes med hørselshemmete; strategier som er annerledes enn de som brukes i vanlig logopedi. Strategiene inkluderer blant annet bruk av visuelle og taktile sanser. Barnet må få lov å oppleve talespråk auditivt, taktilt og visuelt slik at hjernen kan integrere sanseinntrykkene og få fullt utbytte av språklig input. Barn med CI må også kunne lære å stole på hørselen sin.

Arbeidet innebærer ikke bare lytting og artikulasjon, men er en del av en helhetlig språk- og begrepsutvikling, utvikling av vokabular, grammatikk kunnskapsutvikling og kommunikativ kompetanse. Denne kunnskapen må komme foreldrene til gode gjennom veiledning, slik at det er sammenheng mellom det barnet opplever hjemme og i barnehagen. Studier viser at jo mer foreldrene er involvert i treningsopplegget, desto bedre resultater oppnås (Sarant et al., 2009).

I første omgang er man interessert i at barnet forstår at talespråk har en verdi og et formål. I den forbindelse er det viktig å reagere og respondere på barnets taleproduksjon. Barnet skal også gjøres oppmerksom på lyd / ikke lyd, å knytte mening til lyd, å kunne skille mellom språklyder og andre lyder. Det innebærer også å lære å skille mellom språklydene, stavelsene, ordene og setningene og knytte mening til dem. Barnet må oppmuntres til å være bevisst sin egen stemme, gjerne ved hjelp av alle sansene. Stemmebevisstheten knytter seg til om stemmen er av/på, høy/lav, kraftig/svak, eller om stemmen brukes til å snakke eller synge.

Nærpersoner må ha forventninger om at barnet vil utnytte hørselen og stemmen og oppmuntre barnet til å gjøre det og rose barnets forsøk. Det vil være lettere for barnet å munnavlese og lytte ut en språklyd enn å artikulere den selv, så oppmerksom lytting må danne grunnlaget for arbeidet, ikke produksjon av tale. Den voksne skal bruke sin stemme slik at stemmen og mimikken sammen understreker en lyd eller et ord som man vil introdusere eller repetere. Som et eksempel kan man kommentere det barnet er opptatt med og bruke teknikker som "highlighting" – da brukes stemmen for å understreke hovedord i en setning, og ordet gjentas: "Du spiser SJOKOLADE, SJOKOLADE ja. Det er GODT med SJOKOLADE." Barnet vil trenge å oppleve mange repetisjoner av lyd, ord og setninger, og det må man gjøre i lekesituasjoner og i daglige rutiner.

Uansett hvilken tilnærming man velger, bimodal tospråklighet, oral eller TK, er lytte- og taletrening en vesentlig aktivitet. Det er gitt ut flere metodiske bøker om lytte- og taletrening, som Karlstad-modellen og AVT. Visual Phonics eller munn-hånd-systemet er også til utprøving. Den siste metoden brukes av de som velger en oral

tilnærming for barn med CI og tar et auditivt perspektiv for å stimulere utvikling av fonetisk oppmerksomhet (Roos, 2009). Hermans et al. (2007) viser til en engelsk studie av Leybaert (2000), som viste at barn som brukte munn-hånd-systemet utviklet presise fonologiske representasjoner. Det var til hjelp i barnets lydering og rettskriving. Imidlertid mener Enerstvedt at munn-hånd-systemet er verdifullt der hvor talespråk har mange usynlige språklyder, som på dansk, eller hvor flere språklyder visuelt ligner hverandre på leppene, og der skriftspråket ikke er lydrett, som på engelsk. I det norske språket er skriftspråket nokså lydrett. Da fungerer tegnspråkets håndalfabet godt (Arnesen et al., 2002). Taletreningsprogrammet til John Tracey Clinic kan også nevnes. På grunn av dette mangfoldet gis det her bare noen generelle kommentarer om lytte- og taletrening.

Barnet må kontrollere **pusten** ved taleproduksjon. Det kan oppmuntres gjennom lek, for eksempel ved å blåse bobler, å suge gjennom et sugerør, få et lys til å blafre uten å slukne og lignende.

Fysiske aktiviteter som svømming, lek med fallskjerm og hesteridning er også med på å stimulere pusteteknikken – og det er gøy.



Fallskjermlek stimulerer pusten og evnen til samarbeid

<http://www.hirethings.co.nz/>

Taleorganet må aktiviseres sammen med musklene i munnhulen og leppene. En morsom måte å gjøre det på er å spise lakrislisser uten å bruke hendene, å slikke en slikkepinne eller å leke tungeleker som "å vaske huset". Der beveger tungen seg rundt i munnhulen for å "vaske" de forskjellige munndelene for til slutt å "riste teppet" (rekke ut tungen).

Taletrening omfatter ulike aspekter ved **stemmeproduksjon** og stemmekvalitet. I det ligger både stemmekompresjon (for liten eller for mye kraft) og stemmeleie (for lavt eller for høyt toneleie). Barnet skal også lære hvordan stemmens tonefall brukes for eksempel til å uttrykke en påstand eller stille et spørsmål.

Videre, i forhold til artikulasjon, har døve generelt større problem med å produsere noen av **vokalene**. I tillegg må barnet kunne diftongene: ei, ai, øy, og oi. Arbeid med

vokalene bør begynne tidlig, siden de er grunnlaget for stavelse- og ordproduksjon. Lek med dyrelyder kan oppmuntre til produksjon av vokaler (mø, voff, bæ og så videre).

Preus (1982) mener at norske barn vanligvis utvikler språklydene i følgende rekkefølge: vokalene, M, P, B, H, N, T, D, J, F, V, L, K, G, NG, R, S, KJ, SKJ.

Konsonanter produsert fremst i munnhulen utvikles som oftest først. Konsonanter kan innføres gjennom lek: t-t-t som toglyd, d-d-d som båtlyd. Det er gunstig å jobbe med konsonant/vokal-forbindelser siden disse gir mer auditiv informasjon (Vattekarr, 2003). Erfaring viser at noen konsonanter uttales tydelig, mens andre utelates eller forveksles, særlig de stemte og utstemte lydparene som b/p, d/t, g/k.

Rytme og intonasjon er viktige og vanskelige talespråklige aspekter. Barn som kan utnytte den auditive kanalen vil som oftest oppnå varige resultater på dette området. Men i tillegg brukes både taktil og visuell sansing. Dataprogrammet *Taleskopet* kan være et godt hjelpemiddel i dette arbeidet. Programmet gjør barnets taleproduksjon synlig, og gjennom denne feedbacken er det mulig for barnet å etablere og forsterke en auditiv og/eller taktil fornemmelse av den riktige uttalen. Lek med rytme, sang og dans er viktige aktiviteter som bevisstgjør barnet om språkets rytme.

Det er viktig at miljøet forventer at barnet bruker talespråket spontant, at barnet får anledning til det og opplever å gjøre seg forstått. Det er grunn til å håpe at stadig nye høretekniske hjelpemidler vil gi døve barn enda bedre og mer pålitelig tilgang til språklydene, slik at de lettere utvikler tydelig tale. Likevel vil barna trenge pedagogisk tilrettelegging.

Effektiv hjelp baserer seg på kontinuerlig kartlegging av:

- hvilke talespråklige ferdigheter barnet har, og hvordan barnet lærer best
- om barnet har anledning til å bruke tale i hverdagen, og i hvilke situasjoner
- om barnet får delta i samtaler, og hvor mange replikker slike samtaler består av
- om barnet tar initiativ til og kan opprettholde en samtale
- om nærpersioner er involvert i prosessen, om de har nok kompetanse, og om de får veiledning
- om barnet tilegner tale i et tilfredsstillende tempo
- hvilke faktorer som kan hindre fremgang

Denne kartleggingen er til hjelp i planleggingen av det videre arbeidet. Hvilke taleferdigheter er de neste som skal utvikles? Hvilke strategier skal vi bruke? Hvilke interesser har barnet som kan utnyttes i taletreningen, og hvordan skal nye ferdigheter repeteres og forsterkes?



I denne Taleskop-øvelsen skal sneglen klatre oppå muren ved riktig taleproduksjon.

<http://www.kommed.nu/hej/spV3.htm>

Tidligere har taletrening vært kritisert fordi man brukte svært mye tid på det, uten at man nødvendigvis nådde målet: en tydelig tale. Taletrening kan ha gått på bekostning av kunnskapsinnlæring. Det må derfor konkluderes med at det er fornuftig å betrakte taletrening som et delmål, og ikke hovedmål, slik at det også er tid til alle de andre viktige aktivitetene barnet skal drive med.

Språkutvikling og den eksekutive funksjonen

Den eksekutive funksjon (EF) omfatter de ferdighetene enhver bruker til å organisere og regulere sin adferd og for å nå sine langsiktige mål. EF omfatter ferdigheter som planlegging, initiering, kontrollering og fleksibel korrigering, konsentrasjonsevne, selvbeherskelse, bruk av korttidsminne og å kunne reagere kreativt på uventete hendelser. Alle disse ferdighetene er essensielle for en positiv utvikling, og det er i førskolealderen at grunnlaget for EF legges.

Forskning forteller at det er signifikante forskjeller mellom EF hos hørende og døve og sterkt tunghørte barn. Figueras, Edwards & Langdon (2008) undersøkte EF hos 47 moderat-, sterkt tunghørte og døve barn, med og uten CI, og sammenlignet resultatene med 22 normalthørende. De fleste døve og sterkt tunghørte åtte- til tolvåringer (n=28) mottok oralopplæring, og alle de hørselshemmete hadde hørende foreldre. Det var ingen forskjeller i språklige ferdigheter blant de hørselshemmete barna, men signifikante forskjeller mellom de hørselshemmete og de hørende barna, i de hørendes favør. Forskerne fant også store forskjeller mellom de hørselshemmete og hørende barnas EF.

Dermed konkluderte Figueras et al. med at gode EF-ferdigheter er avhengig av gode språklige ferdigheter, og ikke minst utvikling av et indre språk, det vil si evnen til å

”snakke med seg selv” som en del av blant annet planlegging eller problemløsning. Slike ferdigheter kan utvikles gjennom erfaringer med rollemodeller som forteller hvordan de tenker og løser problemer, rollespill med hot seating¹ og gjennom lek som kinasjakk, hvor man må planlegge strategier. Det finnes imidlertid noen EF-ferdigheter som er avhengig av visuell-spatial kreativitet, og da skåret de hørselshemmete barna likt eller bedre enn de hørende.

Det er viktig å understreke at Figueras et al. antyder at vansker med EF-oppgaver er en følge av forsinket språkutvikling og ikke av hørselstapet i seg selv.

EF-vansker kan ha konsekvenser for barnets kognitive og sosiale utvikling. Dette kan vise seg i vansker med å organisere tanker og skriftlig arbeid, holde orden på eiendeler eller lekser, organisere tidsbruk og utføre lang muntlig instruks. Sosialt kan EF-vansker vise seg i form av problemer med turtaking i lek og i samtaler (Figueras et al., 2008). Remine, Care & Brown (2008), refererer til Ylvisaker & De Bonis (2000) som sier at EF-vansker også kan gi utslag i lite innsikt om egne ferdigheter og begrensinger og manglende evne til å stoppe opp og tenke seg om.

Disse resultatene understreker nok en gang hvor viktig språkutvikling er for barnets totale utvikling. Det er vår jobb som de nære voksne å gjøre alt som kan fremme denne utviklingen, og dermed utvikling av EF, ved å bruke gode, tilrettelagte undervisningsmetoder i et rikt språkmiljø.

Forberedende matematikkopplæring i barnehagen

Matematikk er en måte å representere verden og kommunisere om antall og rom på (Nunes, 2004). Matematikk handler om å forstå, og ikke om mekaniske ferdigheter. God matematiske ferdigheter påvirker også leseferdighetene (Pagliaro & Kritzer, 2012). Å forstå situasjoner, matematiske begreper og utvikle logisk tenkning gjennom problemløsning gjøres gjennom erfaring. Det er nærpåsonenes og pedagogenes oppgave å gi døve og sterkt tunghørte barn denne erfaringen i førskolealderen.

Som med leseferdigheter viser forskning at matematikkferdigheter til døve og sterkt tunghørte barn gjennomsnittlig er dårligere enn hos hørende jevnaldrende. Men det viser seg også at det finnes en gruppe, på cirka én tredjedel (37,5 %), som skårer gjennomsnittlig eller over gjennomsnittet (Frostad, 1998). Døvhets i seg selv er med andre ord ikke årsaken til dårlige ferdigheter i matematikk (Nunes, 2004). I matematiske oppgaver som ikke krever språklig samhandling, fungerer døve uten lærevansker like godt som hørende. Hvis døve og sterkt tunghørte barn har dette potensialet, hva er det som hindrer så mange i å oppnå gode resultater? Det skyldes sannsynligvis manglende eller upassende undervisning (Pagliaro et al, 2012).

¹ Hot seating er en teknikk brukt i drama. For mer informasjon se nettsted Torget, Statpedvest.no

Logisk tenkning

For å løse en matematikkoppgave må barnet **forstå situasjonen** og deretter benytte en logisk strategi for å finne et svar. Det er denne ferdigheten som er forbundet med gode matematiske ferdigheter. Når barnet forstår situasjonen, kan det være flere måter å utføre selve oppgaven og finne det riktige svaret på. Barnet må få erfaringer med ulike situasjoner med mengder som øker og minker, og muligheter til å utvikle **logisk tenkning**. Et godt læringsmiljø vil legge til rette for slike erfaringer.

Lek hvor barnet sorterer gjenstander, er en måte å arbeide på. Slik lek innebærer å navngi gjenstandene, diskutere forskjellige måter å sortere dem på og begrunne avgjørelsen, og å estimere mengdens størrelse (flere enn, færre enn, minst, størst og så videre). Lek med byggeklosser og logiske brikker er lærerikt i denne sammenhengen.

Utforskning i naturen og i hverdagen er også med på å utvikle logisk tenkning og problemløsning. Her er det ikke tallbegrep vi fokuserer på, men hvordan vi faktisk kan løse problemer: Hva vil skje hvis vi setter en isklump i vinduskarmen? La oss se ... Vi har samlet tre kongler og skal lage dem om til kyr. Hva må vi gjøre først/etterpå/til slutt? Hvor mange fyrstikker trenger vi til ben? Alle barna skal spise suppe og dessert. Hvor mange skjeer trenger vi til hvert barn? Hjelp meg å dekke på bordet ... Vi har mange epler, og alle barna skal dele dem og få like mange epler. Hvordan skal vi løse den oppgaven? Hjelp meg å lage et mønster med fargete klosser...

Å telle og utvikling av tallbegrep

Det er også viktig å huske at å telle ikke er det samme som å ha tallbegrep. Når et barn teller, viser det at det kan huske tegn/ord i riktig rekkefølge. Barnet trenger også å **forstå antall, tallsystemet og begrepene** som brukes for å tenke om og samtale om matematikk.

Uformelle øvelser i korrespondanse uten å telle

en-til-en-korrespondanse: dekk på bordet og gi et glass til hvert barn

en-til-to-korrespondanse: del ut blyanter, hvert barn skal få to blyanter

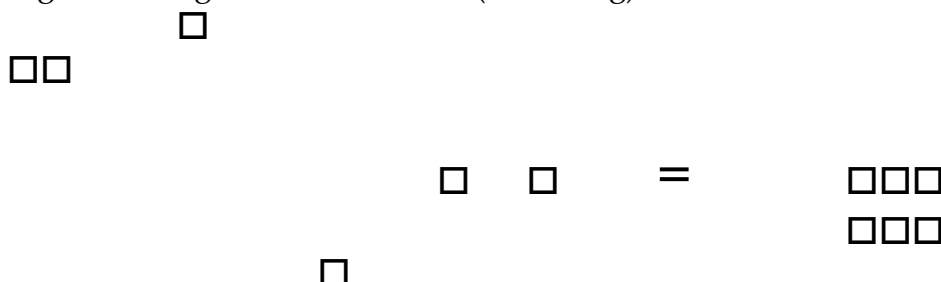
Uformelle øvelser i å dele uten å telle:

Her er noen epler. Alle må få like mange.

Generelt sett har døve og sterkt tunghørte en preferanse for å motta informasjon visuelt og simultant, da husker de lettere og ofte bedre enn hørende. For eksempel er døve barn flinkere enn hørende til å oppfatte og estimere mengdestørrelse når antallet er for stort til å telle og de har sin styrke innen geometri (Pagliaro et al, 2012).

De husker vanligvis spatiale relasjoner og lokalisasjoner bedre enn sekvensiell informasjon. Informasjon gitt på talespråk presenteres sekvensielt, i rekkefølge. Denne forskjellen i preferanse kan påvirke det som huskes og læres. Dette betyr at hvordan vi presenterer informasjon, og hvordan vi forlanger at barnet skal benytte den, vil påvirke prestasjonene hos døve og sterkt tunghørte barn (Nunes, 2004).

Tallbegrep er forståelsen av at et tallnavn eller symbol representerer en bestemt mengde. Å finne fram til et bestemt antall gjenstander krever at vi har et mentalt bilde av mengden slik at vi kan gjenskape det. Det er gjennom lek og mye erfaring at tallbegrep utvikles. Det er viktig å rydde i kaoset og presentere mengder som organiserte figurer eller mønstre (subitizing):



Den mest effektive måten å telle på er å utføre tegnet for antallet samtidig som man peker på gjenstander. Det må være samsvar mellom hånden som peker og teller og munnformen, for at barnet skal kunne telle riktig.

Pagliaro et al (2012) fant at over halvparten av tre- til femåringene i sin studie, hadde telleferdigheter under det som var normalt for alderen. Ni av tjue barn kunne ikke telle til fem fra hukommelsen. I en studie fant Nunes og Moreno (1998) at døve barn i syv- til niårsalderen ikke kunne telle til 60, selv om de fleste hørende barn kan det allerede i seksårsalderen. Dette er i så fall en stor hindring når døve og sterkt tunghørte skal løse matematikkoppgaver. Førskolen kan forebygge gjennom å gi barna et læringsmiljø som oppmuntrer til matematisk tenkning og praktisering.

Vær en rollemodell og tell alt: hvor mange pølser barna får, hvor mange de spiser, og hvor mange som er igjen; hvor mange biler det er parkert på gata, hvor mange trapper det er til hoveddøren, hvor mange ganger du kan hoppe på sengen, hvor mange knapper du har, og så videre.

Understrekk det siste tallet du teller: EN, TO, TRE – TRE KNAPPER.

Bruk tegnspråklige telleregler og norske telleregler som er meningsfulle når de blir oversatt til tegnspråk.

Bruk både ordenstall (første, andre), kardinaltall (1, 2, 3) og gjerne tall som navn (buss nr. 6, hus nr. 4).

Snakk om form og sett navn på dem (trekant, sirkel, kvadrat og rektangel). Let etter geometriske former i nærmiljøet.

Lek med å finne og lage mønstre og sortering og klassifisering

Vi må også ha i mente at det å lære å telle på norsk krever at barnet husker et begrenset antall ord som gjentas i ulike sammenkoblinger. På tegnspråk er det flere steder i tallrekken at barnet opplever at talltegnene ikke utføres som en logisk gjenspeiling av mengden. Et eksempel på dette er overgangen mellom fem og seks. Det er ikke uvanlig at barnet stopper opp og må hjelpes videre ved slike overganger. Det kreves godt fundamenterte tallbegreper for å forstå at det samme tegnet med forskjellig munnform symboliserer mengdene 3 og 8. Når døve og sterkt tunghørte barn har mestret telling, framlengs og baklengs, er de like kreative som andre barn i måten de bruker telling i problemløsning.

Førskolebarn kan erverve mye matematisk kunnskap gjennom det å løse problemer i sosiale situasjoner med konkrete gjenstander i lek. Barna trenger erfaringer med sortering av geometriske figurer og størrelser, skriving av tall, tid, ordinale tall, vekt og mål m.m. og de trenger språket som hører til. En bevisst pedagog kan tilrettelegge for dette ved å skape, stimulere og utnytte lekesituasjoner som i dukkekroken, i butikklek, i postkontorlek, ved bygging, ved lek i sandkasse og med vann og så videre. Gi barna erfaring med tegneserier som er klippet opp og som må legges i riktig rekkefølge for å lage en fornuftig fortelling. Barna kan også tegne egne bilder som sekvenshistorier og lage sine egne tallfortellinger som venner får i oppgave å løse.

Lag fortellinger med illustrasjoner hvor et antall blir større:

Ola hadde to leker, han fikk to til av far. Hvilket bilde kommer først/sist?

Hvor mange leker har han?

Lag fortellinger med illustrasjoner hvor et antall blir mindre:

Ola hadde tre epler, han spiste ett. Hvilket bilde kommer først/sist?

Hvor mange epler har Ola nå?

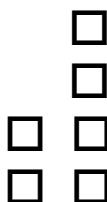
Lag fortellinger med illustrasjoner der vi vet hvor mye vi hadde i begynnelsen og til slutt – hva var det som skjedde?

Ola hadde 5 pølser. Per kom til middag. Etterpå var det 1 pølse igjen.

Hvilket bilde kommer først/sist? Hvor mange pølser hadde guttene spist?

Bruk konkreter. Legg klossene som vist nedenfor.

Per har 4 klosser. Ola har 2. Hvem har flest? Hvor mange flere har han?



Oppsummering

I dette kapitlet har vi beskrevet noen tiltak som kan bidra til å legge til rette for en god bimodal opplæring i barnehagen. Et kjernepunkt i kapitlet er at det pedagogiske personalet og familien skal ha høye og realistiske forventninger til det hørselshemmete barnets språklige og sosiale utvikling. Som alle andre barn, utvikler også døve og sterkt tunghørte barn seg godt i et miljø som preges av bevisst tenkning og aktiv tilrettelegging fra personalets side.

Kapittel 5. Pedagogisk tilrettelegging for en god bimodal tospråklig opplæring i grunnskolen

Dette kapittelet fokuserer på pedagogisk tilrettelegging i grunnskolen for elever som har valgt læreplaner for døve og sterkt tunghørte.

Grunnskolens arbeid hviler på det fundamentet som familien og barnehagen har skapt. Det ideelle er at døve og sterkt tunghørte barn har nådd et språklig nivå som gjør dem "skoleklare"; de vet hvordan de skal lære, er søkende, utforskende og aktive i læringssituasjonen. Uansett må skolen kartlegge barnets ferdigheter på flere områder og tilpasse opplæringen etter det.

For en god skolestart må det hørselshemmete barnet i likhet med andre barn:

- ha et godt språk med et vokabular og begreper som er passende for alderen
- ha god kommunikasjon med familien og jevnaldrende
- være vant til høytlesing og ha utviklet et positivt forhold til bøker og ha opplevd at lesing er noe det er verdt å kunne
- ha interesse og motivasjon for læring
- ha god selvfølelse og ha erfaring fra levd liv

Valg av skoleplassering

Hørselshemmete barn har flere valgmuligheter når det gjelder skole: skoler for hørselshemmede, hørselsklasse eller den lokale skolen.

Skolene for hørselshemmede er de skolene som tradisjonelt ble kalt døveskoler, og som er eid av stat, fylkeskommuner eller kommuner. Disse er ofte godt etablerte skoler med lange tradisjoner. Det var på døveskolene man fant de store tegnspråkmiljøene tidligere. Skolene kan ha et internattilbud og tilbyr opphold i et tegnspråkmiljø på heltid og på deltid til elever fra lokale skoler. Skolene har en bimodal tospråklig undervisningspraksis. Elevgrupperingene kan variere etter språklige behov, alder eller interesse.

I de store kommunene finnes **hørselsklasser** som tar imot døve og tunghørte elever. De fleste av disse er interkommunale, har ikke internattilbud og driver gjerne etter en "tvillingskolemodell". Det vil si at de er en del av en skole for hørende. Det gir muligheter for døve elever å delta i undervisning med hørende elever etter behov. I dag har de største hørselsklassene like mange eller flere heltidselever enn skolene for hørselshemmede. Hørselsklassene er for tiden sett på med skeptisk øye fra flere hold, siden de tilsynelatende strider mot inkluderingsfilosofien og er sett på som et segregerende tilbud. Imidlertid gis det hjemmel i opplæringslovens § 2-6 for kommuner å gi opplæringstilbud " ... på ein annan stad enn den skolen eleven soknar til". Hørselsklassene og skolene for hørselshemmede oppfyller på alle måter

målene til inkluderingsfilosofien for akkurat denne elevgruppen, ved å inkludere dem i et opplæringsmiljø der de kan delta aktivt i og utenfor klasserommet.

I 1994 publiserte UNESCO "The Salamanca Statement". Det er et politisk dokument som skisserer og forsvaret inkluderer. Inkluderer gir alle barn rett til full deltakelse i samfunnet og en optimal utvikling ut fra sine forutsetninger. Det må vurderes hvilke opplæringsmiljøer som kan tilby det døve barnet best muligheter for en optimal utvikling. **Fordelene** med døveskoler og hørselsklasser er at bimodale tospråklige elever har et språkmiljø som innbefatter tegnspråk og talespråk, og det skal være enklere å få til et inkluderende skolemiljø. Elevene har tilgang til alt som foregår både i undervisningen og sosialt. I tillegg har tunghørte elever muligheter til å tilegne seg tegnspråk. Klassene er små, noe som letter kommunikasjonen for tunghørte og døve, med og uten CI. Læringsmiljøet er en oversiktlig, rolig situasjon, og det er mulig å avlese tegn, munnnavlese og lytte og ellers følge med i klassens diskurs. Klasserommene er tilrettelagt akustisk og teknisk for hørselshemmete. Lærerne har kompetanse om hørselshemmete og deres behov, og det finnes også mye kunnskap om og erfaring med undervisning av hørselshemmete. Skolene for hørselshemmede og hørselsklassene kan ofte tilby hørselshemmete elever muligheter til å delta i klasser med hørende elever eller kombinerte løsninger som inkluderer elevens lokale skole. **Ulempene** med valg av døveskoler og hørselsklasser er at barna må kanskje forlate sitt nærmiljø. Heltidselever på døveskoler må kanskje også bo på et internat med hjemreiser hver eller annen helg. At døve og sterkt tunghørte elever bytter skole underveis i skoleløpet, er ganske vanlig, men det er uklart hvilke positive og/eller negative konsekvenser dette kan ha akademisk og personlig (Convertino et al., 2009).

Kravene til undervisningskvalitet ved skoler og klasser for hørselshemmede må nødvendigvis være høye for å oppveie ulempene. Det er ikke nok å være et sted hvor tegnspråk brukes. Heltids- og deltidselever må oppfattes og inkluderes som en del av skolens felleskap, slik at det faglige, sosiale og språklige miljø berikes. Både heltids- og deltidselever trenger å oppleve at deres opplæringsmiljø utvides på denne måten. Noen døveskoler lager egne klasser for deltidselever. Læreren til en deltidselev som fikk dette tilbudet på en skole for hørselshemmede, uttalte: "Når vi ikke kan være med i klassen sammen med heltidselevne, er det som å være på en språkreise til England hvor man knoter i vei på 'skoleengelsk' sammen med de andre norske og bare får lov å se på engelskmenn gjennom vinduet." Skoleledelse og undervisningspersonale må ha en kritisk, forskende holdning til egen praksis og ikke hvile på tradisjoner. Skolene skal tjene den samme elevgruppen og det samme antallet som før, men på en annen måte. Ikke minst må skolene ha høye faglige forventninger til elevene nettopp fordi små klasser lett kan mangle en slik konkurranseånd som finnes blant jevnaldrende i større grupper, og som kan virke oppdragene og motiverende. Viktige forutsetninger for at døve og sterkt tunghørte skal ha suksess i høyere utdanning, er at en kvalitativt god og intensiv grunnskoleopplæring er tilgjengelig, og at de får utvikle evnen til språklig

fleksibilitet gjennom tegnspråk og tale-/skriftspråk (Convertino et al., 2009).

Inkluderingsfilosofien er blitt tolket slik at de fleste døve og sterkt tunghørte elever nå får sitt opplæringstilbud i **den lokale skolen** eller nærskolen. Det er mange utfordringer forbundet med inkludering i den lokale skolen, både for barnet og for læreren. Hvis det hørselshemmete barnet skal føle seg som et likeverdig medlem av klassen, er ett av de viktigste tiltakene å vise respekt for barnets språk og kultur ved å inkludere ikke bare tegnspråk, men også døvekultur som en del av klasseromsundervisningen helt fra starten av. Et annet dilemma er å tilse at det hørselshemmete barnet får den undervisning og de læremidlene det har krav på; dårlig organisering av læringsmiljøet kan resultere i at det døve barnets behov enten blir ofret til fordel for flertallet, eller at barnet får eneundervisning adskilt fra klassen.

Hjemkommunen må begynne å planlegge tilbudet til det døve barnet lenge før første skoledagen i den lokale skolen. Har ikke kommunen kompetente, erfarne pedagoger, må de skaffes eller utdannes. Å lære tegnspråk og tospråklige undervisningsmetoder tar tid. Noen kommuner velger heller å ansette en tolk. De fysiske tilpasningene av lokaler, lydmessig, pleier å være den minste utfordringen. Det er et konkret tiltak som man ser resultater av. Holdninger derimot er abstrakte størrelser og verre å måle og vurdere. I denne sammenheng er det av stor betydning at kommunen sørger for at medelever, foreldrene deres og det øvrige skolepersonalet og administrasjonen er godt informert om hørselshemming generelt. De trenger også informasjon om de tiltakene som er nødvendige, og hvorfor. Informasjon med jevne mellomrom kan virke forebyggende og fremme inkludering i nærskolen, men må skje med tillatelse fra det hørselshemmete barnet. Ikke minst trengs et godt og smidig samarbeid mellom skolen, PPT og Statped. Man trenger også å undersøke, vurdere og utnytte de mange pedagogiske tilbudene som finnes, for eksempel deltidsopphold, informasjonskurs for nærmiljøet, konsulentoppfølging fra Statped, og forsterking av tegnspråkmiljøet gjennom bruk av IKT med mer. I Norge har vi ennå ikke nyttet fullt ut de mulighetene IKT gir for å utvide og forsterke tegnspråkmiljøet rundt døve og sterkt tunghørte i den lokale skolen. Dette er de i gang med i Australia og USA.

Det er ikke hermed sagt at inkludering i lokalmiljøet er umulig eller ikke ønskelig, men organisering av opplæringstilbud er bare en av faktorene i den kompliserte inkluderingsprosessen. Det er viktig å ha et kritisk blikk på:

- hvilket språk eller hvilken språklig tilnærming man velger for det hørselshemmete barnet, og begrunne valget ut fra barnets nåværende funksjon
- hvilket opplæringstilbud man velger for det hørselshemmete barnet, og begrunne valget ut fra barnets nåværende pedagogiske og sosiale behov
- hvilke fordeler og ulemper opplæringstilbudet har for det hørselshemmete barnet
- hvilke kvaliteter opplæringstilbudet har, og hvilket utbytte akkurat det barnet

vil ha av nettopp dette tilbudet *til enhver tid*

Marschark (1997) mener at avgjørelsen om skoleplassering av hørselshemmete barn skal baseres på flere punkter. Først og fremst må man se på barnets lingvistiske behov, grad av hørselstap og utnyttelse av hørselsrest. Man må også ta hensyn til barnets kommunikasjonsbehov basert på dets egne og foreldrenes ønsker. Her inngår det pedagogiske personalets tegnspråkkompetanse. Denne vurderingen inkluderer også barnets behov for og muligheter til å samhandle med jevnaldrende. Der nest vurderes barnets akademiske nivå. Dessuten må man ta hensyn til barnets sosiale, emosjonelle og kulturelle behov, noe som er viktig for en positiv identitetsutvikling. Her vurderes blant annet skolens muligheter og vilje til å integrere tegnspråk og døv kultur som en naturlig del av den vanlige klasseromsundervisningen. Legg merke til at Marschark ikke nevner skolens geografiske plassering eller nærhet til hjemmet, selv om erfaring viser at det ofte er dette som avgjør valg av skole.

Hvordan skal vi tilrettelegge læringsmiljøet for bimodalt tospråklige elever i nærskolen?

Den pedagogiske tilretteleggingen man gjør for hørselshemmete, er også til nytte for øvrige elever. Fordi vi ikke kan være sikre på hvor mye hørselshemmete elever får med seg gjennom hørselen, må vi i tillegg bruke de sansene som er intakte, primært synssansen og den taktile sansen. Fylkesaudiopedagogen eller konsulenten fra Statped-systemet vil være behjelpelig med veiledning og tilrettelegging i en nærskole.

En viktig prioritering når vi skal inkludere et hørselshemmet barn i lokalskolen, er å tilse at elevantallet ikke blir for høyt. Det anbefales gjerne at **gruppestørrelsen** ikke overstiger 15 faste elever. I en slik gruppe vil den hørselshemmete ha mulighet til å ha oversikt over det som skjer og den som har ordet.

Gode **lytte- og lysforhold** er avgjørende for hørselshemmete elever. Det betyr at det hørselstekniske utstyret må være tilpasset, og det må fungere. Bakgrunnsstøy må være begrenset. Etter hvert bør eleven kunne ta ansvar for utstyret selv. Kommunikasjonen i klasserommet må foregå rolig og strukturert slik at avlesing av tegn og munnnavlesning er mulig. Gode lysforhold er også høyst nødvendig. En passende plassering i klasserommet vil gi eleven oversikt over det som skjer, og over de som uttaler seg. I en gruppe med flere hørselshemmete er det bedre å plassere pultene i en hestesko enn på rekke. Disse konkrete tiltakene er oftest de mest opplagte og også de som er lettest å få til.

Læreren må ta hensyn til **det affektive miljøet** i klassen, altså den følelsesmessige stemningen eller kulturen som preger gruppen. Mye kan vinnes og forebygges hvis medelever og deres foreldre får informasjon om hørselshemming tidlig og med jevne mellomrom. Det vil bidra til å skape en stemning der alle kan føle seg trygge. Det må være kultur for å spørre om igjen og for å gjette og ta sjanser. Den hørselshemmete

må ha lov til å spørre når han ikke forstår, og ikke risikere å bli sett på som dum eller masete. Dette er en del av utviklingen av elevens kritiske sans og må verdsettes.

Motivasjon er en drivkraft som kommer fra elevens indre. For å være tilstrekkelig motivert for en tung kognitiv arbeidsinnsats, må eleven oppleve det nyttig å lære. Den døve eleven må erfare at han kontinuerlig har bruk for det han jobber med, fremgang må synliggjøres, og han må føle at det er mulig å oppnå suksess. Motivasjonen til den hørselshemmete kan lett avta hvis han sammenligner seg med hørende medelever og føler at han alltid kommer til kort, uansett hvor mye han strever. Det er pedagogens ansvar å skape gode læringssituasjoner som støtter opp under elevens motivasjon.

Visuelle kommunikasjonsstrategier er en effektiv måte å forbedre kommunikasjonen på og brukes i tillegg til tegnspråk og/eller tydelig tale. Visuell kommunikasjon krever at man har øyekontakt før man begynner å kommunisere. Bruk av kroppsspråk og miming er med på å tydeliggjøre et budskap. Visuelle signaler kan brukes for å markere endring av undervisnings- eller samtaletemaet. Som et eksempel kan man blinke med taklampen for å få klassens oppmerksomhet i stedet for å rope når man skal gi felles beskjeder.

Den hørselshemmete eleven må få tilgang til de læremidlene som er utviklet for nettopp den elevgruppen. På Internett finnes slike **læremidler** på www.erher.no. Læremidlene er fritt tilgjengelige, dekker flere fagområder, presenteres på tegnspråk og er stemmetolket. Prinsippet er at læremidlene skal kunne brukes av både hørselshemmete og hørende elever. Døve og sterkt tunghørte elever må ha tilgang til disse læremidlene og andre DVD-er/bøker laget for hørselshemmete, hvis de skal få oppfylt kompetansemålene i læreplanene.

Det må stilles spørsmål ved om døve og sterkt tunghørte får tilgang til slike læremidler, eller om deres behov kommer i andre rekke i forhold til det hørende flertallet. Slik unnvikelse begrunnes med argumenter som at eleven skal klare å følge den ordinære læreplanen. Det minsker kravet til skolen om differensiering og tilpasning av undervisningen. Innholdsmessig er det ingen faglig forskjell mellom læreplaner for døve og sterkt tunghørte og de ordinære. Planene for døve i norsk, tegnspråk, engelsk og drama og rytmikk krever et like høyt akademisk nivå som de ordinære planene. Det som utgjør forskjellen, er mulighetene for visualisert formidling, inkludering av kunnskap om døvekultur og tegnspråk, og valg av den muntlige språkkoden som passer den enkelte elevs språklige profil og preferanse.

Tilrettelegging av språkmiljøet

Lærerne til en bimodal tospråklig elev må ha høy kompetanse i begge språkene for å kunne legge til rette for god **språkbruk i klasserommet**. Er det én lærer som underviser i faget tegnspråk, og en annen som underviser i norsk, er det viktig at disse har et tett samarbeid, for språkene og fagene skal ses i sammenheng. Det kan

ofte ha store fordeler om en döv lærer og en hørende lærer arbeider i team og underviser sammen.

Læreren trenger å ha kjennskap til elevens språkprofil, det vil si språkpreferansen til eleven, nåværende språklige nivå og utviklingsbehov, hvilket språk eleven bruker i forskjellige situasjoner, språkbruken i hjemmet og så videre. Med denne kunnskapen kan læreren tilpasse språkbruken i klassen slik at den døve eleven får tilgang til klassens diskurs.

I klasserommet må læreren kunne skifte språkkode i takt med endringer i opplæringssituasjonen og det pedagogiske fokuset (Hjulstad & Kristoffersen, 2008). Læreren må kunne bruke det språket som gjør at alle i elevgruppen kan delta aktivt i undervisningen i forskjellige situasjoner; det vil si å velge å bruke en språkkode som alle kan forstå og respondere på. Det betyr å kunne skifte mellom norsk tegnspråk, norsk talespråk eller tegn til tale etter behov. Når det hørselshemmete barnet ikke har nytte av hørselen alene, må tegnspråk brukes hele tiden i en eller annen form. Det skal ikke forekomme talespråklige samtaler mens et døvt barn er innen synsvidde, fordi eleven skal ha like store muligheter som alle andre til å "overhøre" samtaler og få tak i tilfeldig informasjon og læring.

I en diskurs på tegnspråk er det flere viktige punkter som læreren må være kjent med: hvordan vi benytter kroppsberøring for å innlede til samtale, betydningen av å etablere øyekontakt, bruk av blikket og oppbygging av tegnspråklig diskurs. Tegnspråkdiskurs kjennetegnes ved at emnet eller hovedpoenget introduseres først, deretter blir det eksemplifisert og forklart, og til slutt gis en repetisjon av hovedpoenget (Easterbrooks & Baker, 2002).

Elevgruppen må læres opp tidlig til å være med på organiserte interaksjoner, å vente på tur, å ikke snakke i munnen på hverandre og å holde arbeidsstøy til et minimum. Slik organisering vil sikre optimal deltakelse for alle, ikke bare den hørselshemmete eleven. Medelevene må også få muligheter til å bruke tegnspråk i sin kommunikasjon også med hverandre.

I tillegg må læreren velge språk etter hvilke pedagogiske mål hun arbeider med, og tenke på hva som er fokuset; språkets form eller mening. Hvis elevene for eksempel arbeider med norsk grammatikk, kan tegnspråknorsk brukes for å illustrere norsk setningsstruktur, mens norsk tegnspråk brukes for å forklare grammatiske regler. Forteller man et eventyr eller formidler norsk historie, kan norsk tegnspråk være det mest effektive. Skal man gi felles instruksjoner om hvordan man steker pannekaker til en gruppe døve og hørende elever, kan tegn til tale være egnet.

I grupper av døve og hørende elever har man sett at de miljøene som best klarer å inkludere alle, er de som har gitt samtlige elever anledning til å tilegne seg tegnspråk, har vist begge språkene like stor respekt og har brukt begge språkene i

undervisningen. Det betyr at man til tider rett og slett har "skrudd av stemmen" og brukt norsk tegnspråk i undervisning av hele elevgruppen.

Det er altså viktig at språkbruk tilpasses elevens språkprofil, kommunikasjonsbehov og undervisningssituasjonen til enhver tid.

Bruk av tolk i klasserommet

En del døve og sterkt tunghørte elever får sin undervisning via tegnspråktolk. Det forventes at en tolk skal kunne oversette alt som blir sagt fra tegnspråk til norsk og omvendt, pluss andre relevante lydsignaler i klasserommet. Bruk av tolk i klasserommet, særlig på grunnskoletrinnet, er en utfordrende undervisningssituasjon. Målet må være at den hørselshemmete eleven får tilgang til alt som skjer i klasserommet, både det formelle (undervisningen) og det uformelle (sosiale aktiviteter og elevsamtaler), og at det ikke bare blir enveiskommunikasjon fra læreren til eleven. Men erfaring viser at "tolken" ikke alltid er en kvalifisert tolk; ofte er det en assistent eller pedagog som får denne rollen, noen ganger med bare grunnleggende ferdigheter i tegnspråk og uten en god arbeidsinstruks. Er det slik, kan det ha uheldige konsekvenser; barnet får ikke ta del i en kvalitativt god kommunikasjon, får ikke ta del i undervisningen, og tiltaket blir et skalkeskjul for barnets rett til å delta aktivt i et kommunikasjonsmiljø (Easterbrooks & Baker, 2002).

Tolkeutdanningen gir liten plass til opplæring i tolking for barn, og en utdannet tolk vil nok oppleve mange dilemmaer i forhold til hvordan han skal tolke barnespråk, til taushetsplikt og til hvordan han skal forholde seg til medelever når han ikke er lærer, men likevel blir bedt om hjelp (Hjelmervik, 2009).

Uansett tolkens kvalifikasjoner, må han ha et tett samarbeid med læreren. Tolken må være forberedt på hva som skal skje i timen, hva som skal formidles, og hvordan han skal formidle det. Skoleledelsen må være klar over at tid til dette samarbeidet må timeplanfestes. Er det gitt tid til samarbeid mellom tolken og læreren, vil samarbeidet ofte fungere bra, og det vil påvirke kvaliteten på undervisningen.

Det er viktig at pedagogen og tolken har en klar arbeids- og rollefordeling, og at pedagogen og eleven vet hvordan en tolk skal brukes. Pedagogen må følge noen grunnleggende regler:

- snakke i et passende tempo og i hele setninger
- ha god struktur på timen og klare turtakingsregler i klassen
- huske at eleven ikke kan se på tolken og lese på tavlen samtidig
- passe på at den døve eleven får undervisningen med seg

Det som læreren sier, og det som produseres på tegnspråk, skjer ikke simultant, selv om det kan oppleves slik for en utenforstående. Det hørselshemmete barnet vil alltid motta informasjon en kort tid etter de øvrige elevene. Derfor må læreren gi ekstra

”tenketid” når hun stiller spørsmål til klassen. Hvis ikke får den hørselshemmete aldri anledning til å svare på spørsmålene til læreren eller stille spørsmål selv. Det er også vesentlig at spørsmål som den døve eleven stiller, ikke besvares av tolken. Spørsmålet må stemmetolkes og bli en del av dialogen i klasserommet. Hvis ikke, risikerer tolken og den døve eleven å ende opp i en privat samtale, og eleven går glipp av klassens diskusjoner og klasseundervisningen.

Å tolke en klassesdiskusjon er en stor utfordring og krever klare regler for turtaking og for hvordan medelevene skal oppføre seg for at den hørselshemmete kan følge med. Tolken må blant annet navngi den som blir tolket, og det må gis ”tenketid” mellom innleggene, slik at den hørselshemmete kan delta aktivt i klassesdiskusjoner, samtaler og så videre.

Til slutt må det minnes om at bruk av tolk ikke er å regne som opplæring i tegnspråk og heller ikke som tilpasset opplæring. Tolken kan bare bidra til å oversette til tegnspråk det som sies på norsk (KUF, 1999).

Å utvide tegnspråkmiljøet ved hjelp av IKT

I Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008), nevnes **fjernundervisning** i forbindelse med tegnspråkopplæring av elever i grunnskolen. Flere og flere elever får sitt skoletilbud i nærskolen hvor tegnspråkmiljøet kan være veldig begrenset. I 2009 hadde Statped vest et prøveprosjekt hvor elever i nærskoler fikk tilbud om å delta i klasseromsundervisning på skolen for hørselshemmede ved hjelp av videokonferanseutstyr. I dette elektroniske klasserommet deltok nærskoleelever i opplæring i og på tegnspråk sammen med døve, fulltids jevnaldrende elever på skolen. Evaluering av prosjektet viser at det elektroniske klasserommet kan være et nyttig supplement til den ordinære undervisning både på skolen for hørselshemmede og i nærskolen. Det er i samhandling med andre at læring foregår, både tilegnelse av språk, begreper og kunnskap. Døve elever, i likhet med andre barn, trenger å samhandle med jevnaldrende og å oppleve gode voksne språkmodeller. Regelmessig tilgang til et elektronisk klasserom kan gi elever som ikke har et tegnspråkmiljø på sin nærskole, slike muligheter. Samtidig vil et slikt tilbud styrke det sosiale fellesskapet mellom deltids elever og fulltids elever ved skolen for hørselshemmede.

Tilrettelegging av arbeidsmåter i klassen

Elevene må få oppleve at det benyttes mange ulike arbeidsmåter i klasserommet. Det bidrar til å sikre fleksibilitet og at elevenes læringsstiler kan møtes. Ohna et al. (2003) fant at de arbeidsmåtene som benyttes mest i klasser der hørselshemmede elever er inkludert, er direkte undervisning og individuelt arbeid med lite muligheter for samhandling.

Samtale og tilfeldig læring

Å delta i meningsfulle samtaler er å delta der språkutvikling skjer. Det å kunne samtaleregler er en viktig forutsetning for det hørselshemmete barnet og noe som vi voksne ofte tar for gitt at eleven kan. For den voksne er det et grunnleggende krav å forstå eleven og hans språk, og å vise interesse og gi respons slik at eleven oppmuntres til å meddele seg. Har en lærer problemer med å forstå eleven, har hun lett for å falle tilbake på en samhandling bestående av spørsmål og svar (Schirmer, 1994), og eleven blir mindre språklig aktiv. Når læreren ikke forstår eleven, er det strategier man kan bruke for å opprette kommunikasjon: Læreren kan be barnet om å gjenta, be om mer informasjon, gjenta det hun tror barnet mener, eller be barnet om å uttrykke seg på en annen måte. Når barnet ikke forstår, kan læreren gjenta på en annen måte, oppsummere viktige punkter eller gi mer informasjon.

I alle situasjoner, formelle og uformelle, vil den gode læreren være bevisst mulighetene for språkutvikling og utvidelse av tegn- og ordforråd. Det som barnet tegner/sier utvides og uttrykkes formelt riktig i en ny uttalelse. Barnet oppmuntres til å analysere sine utsagn og korrigere seg selv. Denne prosessen kan innebære metalingvistiske forklaringer. Også i forhold til skriftspråk kan slike strategier benyttes (Easterbrooks & Baker, 2002).

Noen samtaler blir spontane, og det er gjennom slik interaksjon at tilfeldig læring finner sted. Passive elever må trekkes med i samtaler, for det er bare gjennom samhandling at barnets kommunikativ kompetanse øker. Erfaring viser at en del hørselshemmete barn stiller få spørsmål. De kan havne i en negativ utvikling; de som ikke spør, får ikke vite ... Da er det viktig å ta utgangspunkt i det som interesserer barnet, slik at det blir nysgjerrig. Uten en meningsfull sammenheng, er det å øve på spørsmålsord meningsløst. Barna trenger også å vite at det har tre kilder til informasjon: informasjon som er gitt som et direkte svar, implisitt informasjon som er antydning, men ikke sagt rett ut, og informasjon som eleven selv kjenner til fra før. Implisitt informasjon er det som er vanskeligst for mange å forstå, og vil kreve tid, forklaringer og mange eksempler.

I noen sammenhenger kan samtaler være en del av et rollespill eller dialog hvor læreren har til hensikt å introdusere og praktisere nye begreper og uttrykk.

Dannelsen av indre språk og læreren som rollemodell

Enerstvedt definerer indre språk som virksomhet som forekommer når en person tar i bruk, stort sett lydløst og skjult, tegn/ord som er nødvendige for å oppnå et kognitivt mål (Arnesen et al., 2002). Det er viktig at eleven får anledning til å utvikle et variert utvalg av lese- og læringsstrategier, og til det trenger han et indre språk. Lese- og læringsstrategier gir elevene muligheter ikke bare til å lese, men også til å forstå budskapet i en tekst og lære av den. En utstrakt utvikling av varierte strategier vil ikke skje uten at de presenteres, diskuteres og praktiseres systematisk. Læreren er den som kan være rollemodell og vise hvordan han selv "snakker med seg selv" og løser problemer. Det kan for eksempel være å finne betydningen til et ukjent ord eller

å "lese mellom linjene". For mer informasjon om læringsstrategier se boka *Lær å lære*, av Santa & Engen (2006). Modellen bør vise at det går an å bruke et indre språk bestående av talespråk, tegnspråk, bilder og håndalfabetet.

Eleven trenger å utvikle et indre språk, tilpasset sin egen læringsstil og tenkemåte, slik at han bevisst kan klargjøre og styre sine tanker (Schirmer, 1994). Det kan se ut som om elevene kommer til et punkt hvor de velger hovedsakelig enten et auditivt eller et visuelt indre språk, men likevel bruker de flere andre former for indre språk avhengig av situasjonen og oppgaven. I studiet til Arnesen et al. (2002) fant de ingen sammenheng mellom formen på indre språk og leseferdigheter.

Elevdiskusjon

Barn lærer gjennom samhandling med jevnaldrende. Deltakelse i diskusjoner gir muligheter for å presentere, argumentere, begrunne, klargjøre og utveksle ideer og er svært viktig for alle barn. Noen ganger vil elevdiskusjoner i virkeligheten bety at elevene underviser hverandre.

Dette området er nok den største utfordringen når vi prøve å inkludere et hørselshemmet barn i nærskolen; å tilrettelegge læringsmiljøet slik at den døve eleven har tilgang til og er aktiv i slike diskusjoner på et fellesspråk.

Samarbeid, gruppearbeid og problemløsning

Gruppearbeid kan være et godt middel for samarbeid, diskusjon og problemløsning. Men i klassemiljøer der tegnspråk ikke er felles kommunikasjonsspråk, kan det være et mareritt eller bortkastet tid for et døvt barn hvis det ikke organiseres ordentlig.

Alle gruppemedlemmer skal ha ansvar for å oppnå læringsmålet. Det kreves at alle har en bestemt rolle, er verdsatt og arbeider like mye. På denne måten er alle avhengig av hverandre, og arbeidet blir ikke til en konkurranse. Hvert medlem er ansvarlig for å lære noe tilpasset sine evner og for at de andre gruppemedlemmene også når sine mål. Læreren må undervise i hvordan man skal jobbe sammen. Vurderingen inkluderer ikke bare produktet, men også elevenes arbeidsinnsats og samarbeidsferdigheter.

Ved å arbeide gruppevis med tverrfaglige emner kan man legge til rette for at døve og sterkt tunghørte barn opplever det samme vokabularet brukt i forskjellige sammenhenger. Samtidig fokuserer de forskjellige fagene på emnet fra forskjellige perspektiver slik at eleven får mer nyanserte begreper og skaper nye assosiasjoner (Schirmer, 2000). I løpet av prosjektarbeid vil elevene møte nytt vokabular, og behovet for å forstå fagstoffet eller uttrykke seg vil skape motivasjon for læring. Prosjektarbeid oppmuntrer også til samarbeid i de forskjellige fasene planlegging, gjennomføring og presentasjon. Avsluttende presentasjoner kan variere: muntlig presentasjon, video, skuespill, utstilling med mere, og disse må feires.

Utvikling av problemløsningsstrategier

Hørselshemmete elever kan fort gå glipp av mye tilfeldig læring og trenger et

tilrettelagt miljø som støtter og utvikler deres ferdigheter i forhold til det å kunne tenke kritisk, logisk og selvstendig. Dette kan betraktes som en vesentlig del av det som ellers kalles den eksekutive funksjonen.

Noen undervisningsopplegg som brukes i døveundervisning i utlandet, og som også har vært brukt her i landet, er PATHS (Greenberg & Kusche, 1998) og Somerset Thinking Skills Programme (Blagg, Ballenger & Gardner, 1988). Zippys venner er også et slikt opplegg for 1. og 2. trinn. De har som mål blant annet å

- utvikle barnets oppmerksomhet rundt problemløsningsprosessen i sosiale sammenhenger
- utvikle ferdigheter i å gi uttrykk for sine ideer og følelser, tydelig og presist
- undervise i basiskunnskap om problemløsningsprosessen
- hjelpe barnet til å overføre ideer og kunnskap til nye sammenhenger
- gjøre barn til aktive deltakere som skaper selvstendige ideer

Kelty (2008) rapporterer fra en studie hvor døve elever i fem- til syvårsalderen fikk undervisning etter Somerset Thinking Skills Programme. Elevene fikk se bilder som presenterte problematiske sosiale situasjoner. Før undervisningen navnga elevene det de så på bildene. De kunne ikke svare på "hvorfor"- spørsmål, og de trengte støtte gjennom ledende spørsmål for å løse problemet belyst gjennom bildene. Etter hvert begynte barna å beskrive det de så, brukte sine tidligere erfaringer, og de kunne gi kreative forklaringer på måter å løse problemet på. Kelty mener at det skjedde fordi elevene opplevde at det var ingen "riktige svar", og at det var trygt å gi uttrykk for egne meninger. Samtidig lærte barna problemløsningsstrategier av å delta i samhandlingen og gjennom positiv støtte fra læreren.

Spill

Vanligvis trenger hørselshemmete elever å repetere lærestoff, kanskje mer enn andre elever. På alle klassetrinn gir spill en fin anledning til å gjøre undervisningen morsom, samtidig som man repeterer lærestoff under de trygge omstendighetene som spillets regler representerer. Velg fortrinnsvis spill som betinger samhandling, og spill som krever at man gir en forklaring.

Rollespill

Rollespill kan være en spontan aktivitet eller være strukturert og lærerstyrt slik at elevene opplever en realistisk, men trygg samtalesituasjon. Strukturerte situasjoner kan brukes for å øve på spesifikke vokabularer, sosiale ferdigheter og problemløsningsferdigheter. Som en forutsetning må eleven forstå og være kjent med situasjonen som læreren beskriver og visualiserer. I løpet av dialogen vil det være behov for å bruke visse tegn/ord, uttrykk og ferdigheter. Rollen til læreren er å støtte eleven gjennom dialogen slik at han kan uttrykke seg på en tydelig måte. Lærer og elev kan bytte roller slik at læreren kan være rollemodell og demonstrere eller bidra til at eleven opplever en hendelse fra et annet perspektiv (Easterbrooks, 2002).

Klassen jobber med å utvide tegn-/ordforråd for følelser. De arbeider med begrepet sjalusi. Læreren skaper et rollespill hvor en elev har fått en ny babybror. Babyen får all oppmerksomhet av moren. Storebror står alene og ser på. Han uttrykker sin følelse av sjalusi ved å knuse en vase. Mor reagerer og setter ord på sine egne følelser. Rollene byttes. Spillet gjentas og viser forskjellige måter å reagere på.

Undersøkelser og utforsking

Gjennom praktiske erfaringer og egen utforsking av miljøet kan døve barn lære mye både språklig og generelt om verden. Erfaringene barnet gjør, må navngis og dokumenteres og årsaker og konsekvenser diskuteres hvis de skal ha verdi utover her og nå.

Klassen besøker andedammen og tar med seg froskeegg tilbake til akvariet i klasserommet. Besøket er dokumentert med fotoer og elevenes skriftlige beretninger og tegninger. Over de neste dagene observerer barna det som skjer med froskeeggene. De tar bilder, skriver om og tegner det de ser. Til slutt samles informasjonen og bildene, og klassen diskuterer seg fram til livssyklusen til frosken. Læreren introduserer begrepet amfibier og viser flere eksempler på det. Froskene returneres til dammen.

Direkte undervisning

Undervisningssituasjoner hvor lærere foreleser, kan gi lite rom for elevene til å uttrykke seg og være aktive. Men en bevisst lærer vil styre situasjonen ved hjelp av de typer spørsmål hun stiller, slik at elevene lærer og utvikler sine egne meninger (Easterbrooks, 2002). Gode spørsmålsstillinger gir elevene anledning til å uttrykke egne ideer og meninger, de må tenke seg godt om og kommer samtidig i en språklæringssituasjon. Læreren kan bruke spørsmål som

- har direkte forbindelse med emnet/fortellingen. Slike spørsmål stilles underveis, involverer elevene i teksten, øker interessen og forventningene og skaper empati. Slike spørsmål er: Hvorfor gjorde ...? Hva følte ...? Hva tror du vil skje nå? Hva tror du ordet betyr?
- kommer til slutt, som repeterer handlingen og inviterer elevene til å si sin mening. Slike spørsmål er: Hva skjedde etterpå tror du? Hvorfor skjedde ...? Hva synes du om ...?
- dukker opp i forbindelse med fortellingens tema, og som inviterer elevene til å fortelle om egne erfaringer. Slike spørsmål er: Har du opplevd ...? Har du hørt noe lignende før? Hva mener du om ...? Hvorfor mener du det?

IKT

IKT har et stort potensial i forbindelse med undervisning av døve elever. Det er flere områder innenfor IKT som det er vesentlig å ta opp som undervisningsmål. IKT er et verktøy for elevene i undervisningen, men elevene trenger også kunnskap om teknologien, hvordan den virker, hva den kan brukes til, og dens farer og begrensninger.

Elevene kan lære ved hjelp av IKT og bruke:

- tekstbehandlings-, oversettelses- og rettingsprogrammer
- søkemotorer på Internett til innhenting av kunnskap
- tegnspråkordbok/ databaser
- IKT som et medium som visualiserer informasjon
- interaktive læringsprogrammer
- teksting av film/TV-programmer for språklæring
- tegnsmed, et verktøy som presenterer sammensatte tekster; norske tekster og en tilsvarende tegnspråktekst til hjelp i leseopplæringen
- IKT som kommunikasjonsverktøy i direkte samhandling: e-post, chatting, SMS, videokonferanse, webkam
- fjernundervisning, særlig for elever som bor langt fra et tegnspråkmiljø

IKT er et verdifullt verktøy og et visuelt medium som kan gjøre informasjon og kunnskap lettere tilgjengelig for døve og sterkt tunghørte.

Undervisningsprogrammer er til stor nytte når elevene skal øve inn ferdigheter, fordi de er motiverende, gir tilpassete og raske tilbakemeldinger og mange repetisjoner. Men IKT kan oppfordre til gjetting og til å la være å tenke, og kan aldri erstatte gode samtaler mellom mennesker. Hvor stor hjelp det er i dataprogrammer med tanke på språkutvikling hos døve og sterkt tunghørte elever, er avhengig av hvor mye samtale det er under og etter arbeidet med dem.

Tilrettelegging av undervisning i fag

Undervisningen for bimodalt tospråklige elever må visualiseres. Visualisering av undervisning i alle fag har som mål å hjelpe eleven å aktivisere bakgrunnskunnskap, bearbeide språk, organisere tanker, disponere arbeid og å forstå og huske informasjon. Visuelle undervisningsmidler som bilder, film, modeller og praktiske demonstrasjoner kan ofte være mer effektivt og si mer enn lange forklaringer. En demonstrasjon gir en fin anledning til å arbeide med spørreordene, særlig "hvordan". Mal og diagram kan brukes for å visualisere og systematisere gammel og ny kunnskap.

Erfaring viser at kunnskap formidlet via film ofte blir husket bedre av døve og sterkt tunghørte elever. Film stimulerer hørselshemmete elever til å produsere mer skriftlig arbeid enn når annet billedmaterieell brukes (Strassman, 2005). Det kan ha sammenheng med hørselshemmetes preferanse for å få informasjon presentert simultant og visuelt i motsetning til sekvensielt og auditivt.

Visualisering av undervisning kan bestå av blant annet:

- kroppsspråk og miming

- drama, rollespill og dans
- praktiske aktiviteter og demonstrasjoner
- hendelser, turer og besøk i nærmiljøet
- konkrete og modeller
- film, DVD, animasjoner
- skriftspråk, fargekoder
- utstilling av elevarbeid og utstillinger med oppgaver som elevene lager selv
- bilder, interaktiv tavla, flanellograf, lysark
- mal, diagram og grafer

Pedagogen trenger å inkludere forståelsen av den betydning den estetiske dimensjonen har i tilrettelegging av et læringsmiljø. Fravær av visuelt søppel er en betingelse for god visuell tilrettelegging.

Matematikkopplæring i et bimodalt tospråklig klasserom

Døve og sterkt tunghørte har ikke egen læreplan i faget matematikk, men følger den ordinære læreplanen for grunnskolen. Den viktigste oppgaven i matematikkopplæringen er å hjelpe døve og sterkt tunghørte elever til å utvikle kunnskap som er basert på både prosedyrer, begreper og symboler og relasjonen mellom dem. Matematikkbegreper skal forstås på flere måter: begrepet i seg selv, tegnspråklig og på norsk. Hvis begrepsforståelsen og prosedyrene løsrives, ender eleven opp med mekaniske regneferdigheter. Dessverre er dette noe som kan skje hvis det er dårlig kommunikasjon mellom pedagog og elev, og hvis eleven har sviktende språk og erfaringsbakgrunn. Mekaniske ferdigheter alene har liten overføringsverdi til problemløsning i det virkelige livet.

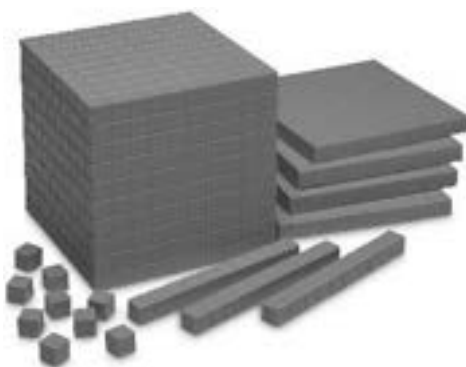
For å bygge matematisk forståelse må vi ta utgangspunkt i den forståelsen den døve eleven har ved skolestart. Ved bruk av tverrfaglige aktiviteter, slik at matematikken kommer i virkelighetsnære sammenhenger, gir vi eleven anledning til å konstruere sin egen matematiske forståelse. Eleven må få eksperimentere og undersøke i samhandling med andre. Gjennom å lage egne regnestykker for sine medelever, viser eleven hva han har forstått (Nunes, 2004). Eleven må forstå sammenhengen mellom matematiske symboler, prosedyrer og begreper, og da er det opplagt hvor viktig en effektiv og uanstrengt kommunikasjon er.

På alle nivåer må eleven få anledning til å arbeide praktisk og få konkrete erfaringer, finne mønstre og løse problemer, finne sammenhenger mellom matematiske emner, fortelle og samtale om matematikk, resonnere, begrunne og trekke slutninger. Hvis eleven for eksempel har et svakt begrepsmessig grunnlag vil man oppleve feil i bruk av posisjonssystemet, minnesiffer og så videre. Da er kunnskapen kontekstbundet slik at eleven ikke kan løse den samme oppgaven i ulike kontekster, og hvis han får forskjellige resultater, vil han ikke reagere (Frostad, 2007).

Det er grunn til å tro at døve og sterkt tunghørte barn har mindre erfaring enn øvrige

Manglende forståelse av sammenhengen mellom prosedyrer, begreper og situasjon er ofte forklaringen på manglende utvikling i faget. Hvis symboler knyttes til mening, blir de redskaper for matematisk tenkning og kommunikasjon. Hvis ikke, blir symbolene bare innholdstomme "kruseduller". Som et eksempel kan vi se på krusedullene nedenfor. Vi oppfatter tallene 5 og 3, men vi forstår ikke situasjonen. Hva skal vi gjøre med tallene? Skal vi addere, subtrahere, gange eller dele eller kanskje noe annet? (Frostad, 2007).

Måten regnestykket presenteres på kan hemme eller gjør det enklere for bimodale tospråklige elever å oppfatte en oppgave. Det å oversette en oppgave til norsk tegnspråk er ikke ensbetydende med at eleven vil forstå den bedre. Bruk av konkreter, tall-linjer, tabeller og grafer kan være gode måter å presentere oppgaver på, slik at eleven ser og forstår forholdet mellom de størrelsene han arbeider med.



Døve og sterkt tunghørte elever trenger anledning til og erfaring med å tenke over logikken i de forskjellige operasjonene og ha tilgang til informasjon gjennom visuelle representasjoner (Nunes, 2004) slik at språkbarrierer ikke kommer i veien for forståelsen.

Døve og sterkt tunghørte har egne læreplaner i fagene norsk tegnspråk og norsk. Å lære om sine språk er grunnleggende for språklig og kognitiv utvikling og bevisstgjørende sosialt og kulturelt.

Norsk tegnspråk

Noen døve og sterkt tunghørte elever har nok uttalt at de ikke trenger opplæring i tegnspråk, for det kan de. Men man blir aldri utlært når det gjelder språk.

Når en har kunnskap om språkets byggeklosser og struktur, kan man begynne å reflektere over språk, sammenligne språk og lære å uttrykke seg mer tydelig og presist. Ikke minst gir språk intellektuelle og kulturelle opplevelser, og det skaper tilhørighet. At døve elever har to språk å forholde seg til, gjør det viktig at norsk tegnspråk står på timeplanen. Det understreker at tegnspråk har lik status med andre språkfag som norsk og engelsk. Dessuten er det lett å ha hovedfokus på det eleven strever mest med å lære, nemlig norsk, og å glemme at god kompetanse i tegnspråk bidrar til å sikre god kompetanse i norsk.

Det viser seg at et godt tegnforråd og gode kommunikative ferdigheter ofte ledsager gode leseferdigheter, slik at det å arbeide med tegnspråket har gevinster også på andre faglige områder.

Kunnskapsløftet (2006) forutsetter et nært samarbeid mellom læreren som underviser i norsk tegnspråk, og den som underviser i faget norsk for døve og sterkt tunghørte. Et slikt samarbeid gir eleven muligheter til å møte de samme begreper og emner på begge språkene. Det er store variasjoner fra skole til skole i hvilken grad man får til et slikt samarbeid, eller om det er den samme læreren som underviser i begge fag. Noen barn som går på nærskolen, får sin undervisning i norsk tegnspråk under deltidsopphold på kompetansesenterskoler. Da er det spesielt vanskelig å samordne undervisningen i de to fagene.

Norsk for døve og sterkt tunghørte

Læreplanen i norsk for døve og sterkt tunghørte er kvalitativt lik den ordinære norsklplanen. Det som er den største utfordringen i norskfaget er opplæring i grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving. Derfor er et helt kapittel viet til dette området.

Undervisningsmetoder og strategier som kan fremme språkutvikling og EF

Det er flere undervisningsmodeller og strategier som kan fremme språkutvikling og eksekutiv funksjon (EF) hos døve og sterkt tunghørte. Eksempelene beskrevet nedenfor må tilpasses den enkelte eleven. En av de viktigste oppgavene til læreren er å bygge bro mellom elevens nåværende språk- og kunnskapsnivå til det neste. Det betyr å kunne bygge bro mellom barnets språk ved å forklare et begrep eller et språklig fenomen gjennom eksempler fra det andre språket. Dessuten må det sikres at eleven har det vokabularet og de begrepene han trenger for å forstå undervisningen. Dette er en utfordring fordi kravet til ordforrådet stadig øker gjennom hele skoletiden. Samtidig viser språk til abstrakte størrelser som må begripes, ord kan ha flere betydninger, ord bøyes og blir dermed ikke alltid så lette å gjenkjenne, og det finnes idiommer og uttrykk som ikke skal forstås bokstavelig.

Mange av strategiene nedenfor utnytter det visuelle. De skal være ideer om hvordan man kan forbedre læringsprosessen.

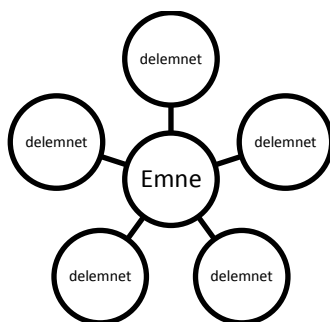
Visuell representasjon av språk- og tekststruktur

For å bruke visuell representasjon av **språkstruktur** må eleven ha metalingvistiske ferdigheter. **Fargekoder** og symboler brukes for å vise mønstre i setningsstrukturer og innebærer direkte undervisning av språkregler, mange eksempler i forskjellige kontekster, valg av eksempler som følger regelen, og overføring av kunnskap til nye situasjoner. Et eksempel på hvordan dette opplegget brukes, er:

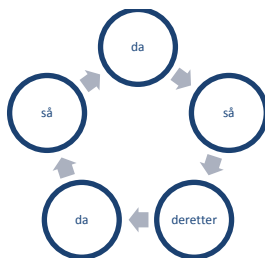
1. Eleven får erfaring med flere eksempler på én setningsstruktur
2. Ett element byttes ut med et nytt
3. Strukturen skrives, utføres på tegnspråk og uttales på norsk
4. Etter hvert fjernes de visuelle fargekodene eller symbolene

(Easterbrooks & Baker, 2002)

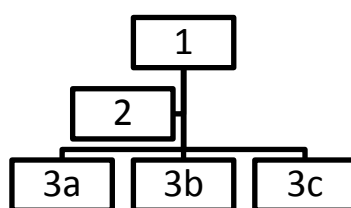
Mal kan brukes for organisering av informasjon og for å vise **tekststruktur**. Ved introduksjon av et nytt tema er det gunstig å få en visuell oversikt over elevenes nåværende kunnskap og assosiasjoner ved hjelp av et tankekart.



Dette arbeidet medfører diskusjoner, forklaringer og argumentering. Det er aktiv tenkning som fører til effektiv læring av vokabular (Stahl & Vancil, 1986). Læreren kan også presentere ukjent vokabular som må forklares og settes i system. Med utgangspunkt i tankekartet kan eleven si hva han trenger å lære mer om, og det blir tydeligere hvilke deler av temaet undervisningen bør fokusere på. Etter at arbeid med temaet er ferdig, kan ny informasjon tilføyes tankekartet, som en visualisering av elevens fremgang. Andre typer diagrammer kan brukes for å vise en syklus eller prosess:



eller gi informasjon som har en hierarkisk organisering:



De samme diagrammene kan brukes for å lage notater og for å vise struktur i en lesetekst. I tillegg kan de brukes for å lage disposisjoner og synliggjøre strukturen i forskjellige sjangre under elevens egen tekstproduksjon¹.

Fremmedspråklæringsstrategier

Fremmedspråklæringsstrategier kan være aktuelle for hørselshemmete barn som arbeider med sine to språk, NTS og norsk. Undervisningen krever at flere betingelser oppfylles. Eleven må:

- være motivert, trygg, ha selvtillit og vilje til å lære språket
- føle at han har bruk for det han lærer her og nå
- få rikelig, forståelig "input" (det er ikke alltid nødvendig å forstå hvert ord/tegn)
- lære noen språkregler som er lette å huske og lette å bruke
- oversette mellom språkene for å sikre forståelse, begrepsinnlæring og språkutvikling
- delta i samhandling, muntlig og skriftlig, med læreren, medelever og morsmålsbrukere
- få tid til å tenke
- merke egen fremgang og ha suksess

Når hjernen ikke mottar et fullstendig og tydelig auditivt bilde, viser erfaring at barnet går glipp av små ord og ordendelser. Da kan det være vanskelig å skape en intuitiv forståelse av grammatiske regler. Det er derfor nødvendig å poengtere og illustrere dem i undervisningen. Som et eksempel kan det være effektivt å ha som vane å presentere norske substantiv med den ubestemte artikkelen (et hus, en bil, ei gås) fordi det ikke er lett å høre eller vite når det skal være hankjønn, hunkjønn eller intetkjønn. Verb presenteres i infinitiv (å skrive, å kjøre) for å vise ordets rot før det bøyes, og for å vise hvordan vi skal finne ordet fram i en ordbok. Da utvides elevens morfologiske kunnskap om ord. Tegnspråknorsk kan brukes for å illustrere og understreke små ord (BILEN STOD VED SIDEN AV Huset). Bokstavering kan brukes for å illustrere ordendelser (FRYKTE- L-I-G) som igjen kan indikere

¹ Eksempler på diagrammer finnes på nettstedet til Statped vest, Torget. Se område for norsk og tegnspråk: grafisk organisering med mer.

ordklasser. Faste uttrykk presenteres som helheter ("vær-så-god") og ikke ord for ord.

Drama & rytmikk

Drama og rytmikk er et fag for døve og sterkt tunghørte elever som er et alternativ til musikkfaget. I dette faget får elevene opplevelser gjennom alle sansene. I læreplanen står det: "Alle mennesker har skapende evner og en medfødt trang til å uttrykke seg" (Kunnskapsdepartementet, 2006). At døve elever får muligheter til å gi uttrykk for sine ideer og tanker, får estetiske opplevelser og kjennskap til døvekultur, i tillegg til hørendes kultur, er bare noen av konsekvensene av å delta i faget drama og rytmikk.

Faget består av tre hovedområder: drama, rytmikk og refleksjon. Drama inkluderer tegnspråkpoesi og shiva-poesi som er spesielle uttrykksmåter innen døvekulturen. Rytmikk fokuserer på det rytmiske innen musikken, noe mange døve har stor glede av. Rytmisk sans er også et viktig element i talespråks- og skriftspråksutviklingen. Elevene får også anledning til å reflektere over estetiske opplevelser og uttrykksmåter, med mer.

Faget gir muligheter til å eksperimentere med uttrykksmåter og situasjoner i trygge omgivelser, på et språklig sett som tar utgangspunkt i individuelle forutsetninger. Faget skal medvirke til identitetsutvikling og modning både språklig, følelsesmessig og kognitivt. Det å være med i en teaterproduksjon, oppleve Teater Manu og delta på Døves kulturdager kan være en betydningsfull opplevelse for mange.

Engelskopplæring for bimodalt tospråklige elever

Døve og sterkt tunghørte elever har egen plan i engelskfaget. Alle hørselshemmete elever har rett til å lære engelsk og har like stort behov for engelskspråklige kunnskaper som øvrige elever. Det er bare de døve og sterkt tunghørte med store lærevansker som bør søke om fritak for vurdering med karakter. Så lenge opplæringen er tilpasset elevens språklige profil, har døve og sterkt tunghørte elever like stort potensial for å lære engelsk som hørende elever. Å gi elevene tilgang til et fremmedspråk, en ny kultur og litteratur, øker deres språklige og kulturelle bevissthet, og bevisstheten om egen identitet som norsk og som medlem av et globalt døvesamfunn. Det vil også utvide språklæringsstrategiene og evnen til å kunne snakke om språk (metakognitive språklige ferdigheter).

Hvordan undervisning i **muntlig engelsk** blir tilpasset, bestemmes av elevens språklige profil. Engelsk muntlig kan innebære engelsk tale, BSL eller ASL, Signed English, chatting og kombinasjoner av dem. Et viktig poeng er at eleven skal kunne kommunisere ansikt-til-ansikt uten bruk av tolk. Læreplan i engelsk for døve og sterkt tunghørte elever (2006) gir læreren alle muligheter til tilpasning. For elever som har en preferanse for tegnspråk, kan bruk av britisk tegnspråk (BSL) være veien å gå. Elevene oppdager at det finnes fremmede språk og gjennom "lenking"

introduseres engelsk tale- og skriftspråk. Elevene kan utvikle et stort tegn-/ordforråd (Pritchard, 2007). Erfaring viser at BSL er svært engasjerende og motiverende for mange elever, og de opplever mestring. I likhet med NTS, har BSL orale komponenter assosiert med substantiv som er lånt fra talespråket. Det kan utnyttes i den engelske lese- og taleopplæringen.

For elever som har en preferanse for talespråk og godt utbytte av hørselen, kan engelsk talespråk naturligvis brukes, uten bruk av BSL. Uansett må skriftspråket innføres tidlig og arbeides iherdig med. Grunnleggende setningsstrukturer, grammatikk og faste uttrykk må automatiseres.

For døve elever kan det være mindre utfordrende å **skrive engelske** tekster fordi de morfologiske vanskene de opplever i det norske språket knyttet til substantivets kjønn, ikke byr på problemer i engelsk.

Det er avgjørende å gi alle elever et trygt grunnlag i **uttalen** av engelske språklyder. Språklydene brukes, med eller uten stemme, for å gi en taktil sansing av engelsk, i tillegg til den visuelle og auditive sansingen. Uten dette grunnlaget vil taleføre elever etter hvert bli tause på grunn av usikkerhet, og ikke delta i talespråklig samhandling. Det er ikke akseptabelt å la eleven lese og uttale engelske ord som om de leser et norsk ord. "Pine" på norsk og "pine" på engelsk har forskjellig uttale og forskjellige betydninger.

Det må arbeides systematisk med "word families" slik at **lesing** av konsonantopphopninger automatiseres, for eksempel ord som ender med -ought, -ight, -ock, og så videre. Det er viktig at eleven opplever at lesing er meningsfylt og utvikler forskjellige lesestrategier. Noen ganger trenger han å lese for å forstå hovedbudskapet i en tekst, andre ganger trenger han å lese for å finne detaljert informasjon.

Eleven må bruke det engelske språket, **muntlig (på tegn eller tale) og skriftlig**, og oppleve nytteverdien av det han lærer. Det kan skje gjennom skriftlige oppgaver, men også gjennom samhandling i lek og spill, ved hjelp av IKT, informasjonssøking på Internett, kontakt med skoler i England via IKT (E-twinning-prosjekter) og skolebesøk (Comenius-prosjekter), med mer.

Forskning om tospråklig opplæring i barneskolen i Norge

Det svært omfattende studiet til Ohna et al. (2003) er nevnt tidligere. Hovedfunnene var at norske døve elever ofte går på flere enn én skole, med de konsekvensene det medfører, både positive og negative. Organisering av opplæringstilbudet er bare ett forhold som bestemmer om inkluderingsprosessen skjer. I klasserom med hørende og døve elever utvikler det seg ofte parallelle diskusjoner, og elevene opplever sjeldent å være en del av et felles kommunikativt rom. Dette kan bidra til å gjøre døve ekskludert i klassefellesskapet. I alle klasserom som ble observert, forekom det

bruk av blandingskoder i større eller mindre grad, til tross for at slik kodebruk ikke var omtalt i læreplanverket av 1997.

I sin studie av 24 CI-opererte elever i 24 ulike tospråklige barneskoleklasserom, fant Hjulstad & Kristoffersen (2008) at det var to hovedorganiseringsmåter med hensyn til språkmodaliteter. Disse fantes både i nærskoler og i skoler for hørselshemmete. De to organiseringsmåtene var "separat modalitetsklasserom" og "blandet modalitetsklasserom". I separat modalitetsklasserommene ble språkene tegnspråk og talespråk brukt hver for seg. Enten tegnspråk eller tale ble brukt i klasseundervisningen, og eleven ble tatt ut til enetimer for taletrening eller til tegnspråktimer. Det var to typer blandet modalitetsklasserom. I den ene ble tegnspråk, tegn-til-tale og tale brukt i klasserommet avhengig av kontekst og aktivitetstype. I den andre typen ble tegn-til-tale eller tale brukt i klassen, men aldri tegnspråk alene. Det ble brukt kun i tegnspråktimene.

Hjulstad & Kristoffersen (2008) fant at det var et mønster i blandet modalitetsklasserommene. Det tospråklige personalet hadde pedagogisk utdanning og skiftet språkmodalitet avhengig av om språket var et mål i seg selv og fokuset var på form, eller om det skulle brukes som redskap i klasseromdiskursen. Da var fokuset på interaksjon og mening. I slike klasserom var det lite eller ingen bruk av enetimer, gode arbeidsrutiner var innarbeidet for turtaking, det tospråklige personalet hadde felles ansvar for hele gruppen, alle elever hadde kompetanse i visuell kommunikasjon, og det rådet generelt en positiv holdning til bruken av alle modalitetene.

Oppsummering

Forskningsstudier referert ovenfor viser at det er stor variasjon i kvaliteten og formen på undervisningen som tilbys døve og sterkt tunghørte elever. Det er behov for en mer bevisst holdning til språkbruk i klasserommet, særlig i nærskolene, for å fremme inkludering. De viser også at elevgruppen døve ikke alltid får oppleve varierte arbeids- og undervisningsmåter i klasserommet. Undervisningen domineres av forelesninger av læreren og individuell oppgaveløsning (Ohna et al., 2003). Dette kapittelet har vist at det er fullt mulig å variere arbeidsmåter, og at det er berikende også for døve og sterkt tunghørte elever.

Kapittelet har fokusert på de områdene i generell pedagogikk hvor pedagogen trenger å være oppmerksom på de ofte små, men vesentlige, tilpasninger som er nødvendig for at den bimodalt tospråklige eleven skal kunne være en aktiv, skapende elev og ikke en som bare utvikler mekaniske ferdigheter. Nøkkelord her er å gi døve og sterkt tunghørte elever tilgang til lærestoffet og utvikle varierte læringsstrategier ved hjelp av begge språk og å tilrettelegge for samhandling med medelever.

Kapittel 6. Tospråklig lese- og skriveopplæring

I dette kapittelet fokuseres det på lese- og skriveopplæring av døve og sterkt tunghørte barn. Lesing og skriving er en viktig del av døve og sterkt tunghørte barns språkutvikling. Vygotsky mener at når barnet lærer å lese, er det av like stor betydning for barnet som når det lærte å snakke (og bruke tegn¹).

Kapittelet fokuserer også på skaping av norske tegnspråktekster i tillegg til norske tekster, da tekstopbygging er en viktig del av den samlede, sammenhengende språkkompetansen. Tekstkunnskap er noe som både skal læres og brukes av barnet på begge språk, og hvor begge språkene støtter opp om hverandre.

Å lære å lese og skrive er en av de største utfordringer døve og sterkt tunghørte elever står overfor. Det er mye forskning som viser at leseferdighetene til denne gruppen er under gjennomsnittet for hørende barn (Marschark, 1993; Marschark & Harris, 1996). Årsakene til svake leseferdigheter kan være mange. Begrenset tilgang til talespråk på grunn av hørselstapet, noe som igjen kan føre til en forsinket talespråkutvikling, er en viktig årsak. Dette har igjen uheldige konsekvenser siden norsk skriftspråk er basert på norsk talespråk. Barnet kan også ha opplevd en forsinket eller snever tilgang til tegnspråk. Udiagnostiserte tilleggsvansker og feil pedagogikk kan også være årsaker. Men det finnes også gode lesere blant denne gruppen. Ved å undersøke hva det er som gjør at noen døve og sterkt tunghørte barn blir gode lesere, har vi etter hvert fått kunnskap om det som er nødvendig for å oppnå gode leseferdigheter. Sammen med forbedringer av høretekniske hjelpemidler og bruk av opplæringsmetoder basert på forskningsresultater og erfaringer, er det håp om å forbedre situasjonen for stadig flere av de hørselshemmete leseelevene.

Det er generelt regnet som en klar fordel at alle tospråklige elever lærer å lese og skrive på førstespråket sitt eller på det språket de bruker på den mest hensiktsmessige måten. På det språket er vokabularet gjerne størst, og den fonetiske bevisstheten også sterkest. Noen døve og sterkt tunghørte elever har norsk tegnspråk som førstespråk, og NTS kan fremstilles i en skriftlig form. Men her i landet er det ennå ikke verken vedtatt eller tatt i bruk en norm for å skrive norsk tegnspråk. Det kan se ut som om det er medvirkende årsak til at det ikke har vært foretatt forsøk på å lære døve barn å lese norsk tegnspråk før de lærer å lese norsk. Slike forsøk er gjort i andre land, som i Tyskland og i Nicaragua, men foreløpig vet vi for lite om effekten av slik undervisning. Hørselshemmete barn i Norge lærer å lese på norsk. I dag har de fleste av barna i denne elevgruppen CI og noen utvikler en utnyttbar hørsel, utnyttbar i den forstand at de kan lære å lytte og utvikle et talespråk. Da har de, i større grad enn tidligere, mulighet til en simultan bimodal tospråklig utvikling. Det skal gjøre leseopplæringsprosessen mindre strevsom og effekten av innlæringen mye bedre.

¹ Forfatterens tilføyelse

Lesing i barnehagen

I barnehagen trenger det døve og sterkt tunghørte barnet å oppleve aktiviteter som forbereder det til å bli en god leser, men som også har en egenverdi her og nå. Slike aktiviteter skal være lekepreget og være en naturlig del av hverdagen. I planleggingen skal man ta hensyn til forskjeller i barnas individuelle utvikling og til om norsk skriftspråk er et andrespråk eller det samme språket som barnet hovedsakelig bruker i samhandling. Med andre ord: Bruker barnet hovedsakelig tegnspråk eller norsk talespråk? Som bakteppe for leseforberedende aktiviteter og lesing må alle omgis av et rikt bimodalt tospråklig miljø slik at barna utvikler et godt språk – bestående av tegnspråk og av norsk, med og uten tegnstøtte. Barna trenger å oppleve

- mye og god kommunikasjon. Det er grunnlaget for å forstå seg selv og verden, og dermed for å forstå innholdet i en lesetekst
- rollemodeller som leser og skriver, og som snakker om hvorfor de gjør det
- at det er viktig å kunne lese og skrive, og at de har muligheter til å bli gode lesere
- tegnspråkleker² som gjør barnet oppmerksom på tegnspråkets grunnelementer (byggesteiner)
- norske språkleker og rim og regler, for å gjøre barnet oppmerksom på byggesteinene i norsk og språkets rytme og prosodi
- et stort utvalg av barnelitteratur og samtaler om bøker
- rollelek hvor barnet skifter språkkoder, og hvor lesing og skriving inngår som en viktig del av leken
- samtaler om språk: Hvordan de virker, likheter og forskjeller, med mer

Det å lese tekst skjer ikke som en naturlig del av utviklingen, slik som det å lære å gå eller det å tilegne seg språk. Lesing må undervises i for å læres. Derfor er det mange ferdigheter og begreper barnet må lære for å kunne lese en tekst. En del basisferdigheter kan virke banale, men uten et solid grunnlag vil barnet lett kunne bli forvirret (Clay, 2005). Kartlegging av barnets utvikling av nødvendige ferdigheter sikrer at pedagogen ikke kaster bort tid på det barnet allerede kan, men støtter barnet videre på dets vei til å bli en selvstendig leser (Pritchard & Zahl, 2008).

Grunnleggende begreper om lesing

Når et barn lærer å lese, bygges det videre på den utvikling og læring som har funnet sted i barnets seks første leveår. Den sansing og kognisjon som barnet har gjort, er grunnlaget for den forståelsen barnet møter leseinnlæringen med. All lek og læring, all kommunikasjon og språkutvikling som finner sted i førskolealderen, har sin egenverdi. Samtidig er resultatet av disse aktivitetene grunnlaget for å bli en leser. Dette er sagt for å understreke betydningen av det arbeidet som gjøres i førskolen.

² For ideer til tegnspråklek, se nettsted Idebank hos Statped vest

I barnehagen må hørselshemmete barn erfare hva en bok er, og hva den kan brukes til. De må erfare hva tekst er, og hvilken nytte vi kan ha av den. Barna må også lage egne historier og bygge opp sammenhenger. Utvikling av barnets fantasi er nødvendig for å skape og for å forstå.

I tillegg trenger barnet tekstkunnskap, som for eksempel å forstå at illustrasjoner til en tekst forteller noe om det som står i teksten, og kan være til stor hjelp, eller at teksten har et budskap som er og blir det samme, selv om forskjellige personer leser den til forskjellige tider. Barnet må også ha kjennskap til narrativer, og hvordan en fortelling er bygget opp. Slik kunnskap får barna først og fremst ved å erfare mye høytlesing, men også ved å få mye erfaring med å:

- gjenfortelle det som ble lest
- dikte videre på påbegynte fortellinger
- fortelle om egne opplevelser
- lese og gjenfortelle tegneserier
- dikte opp sine egne fortellinger eller skuespill som kan skrives ned av en voksen
- diskutere det de har lest, og virkemidlene som er brukt
- pusle sammen bildefortellinger som er klippet fra hverandre

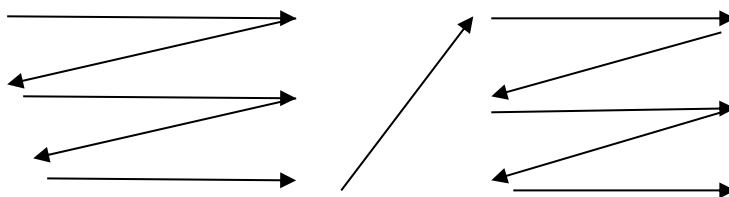
Som en del av den siste aktiviteten og andre lignende aktiviteter, bør barnet oppmuntres til å kontrollere sine svar, spørre seg selv om svaret er fornuftig, og eventuelt rette på seg selv.

I barnehagen må hørselshemmete barn bli gjort oppmerksom på begreper som bokstav, stemte lyder, ustemte lyder, ord, mellomrom, første lyd (eller innlyd), siste lyd (eller utlyd), mellomlyd og setning. Når barnet begynner å interessere seg for skriftlige bokstaver, er det viktig å koble dem til håndalfabet og orale komponenter (munnformer) med stemmen. Vi vet at utvikling av håndalfabetet og kobling til skriftspråk kan skje svært tidlig i barnets liv, hvis barnet opplever meningsfulle lese- og skrivesituasjoner med voksne (Roos, 2009). Vi vet også at kobling mellom håndalfabet, skriftlige bokstaver og barnets navn er et godt utgangspunkt for denne oppdagelsen.

Leseretningen

I første omgang trenger barna å vite hvordan bøker fungerer. Ofte er det nok å oppleve høytlesingssituasjoner for at barnet skal forstå hvordan man bruker bøker og få forståelse for begrepene forside, tittel, innholdsfortegnelse, side, førsteside, forfatter, illustrasjon og så videre. Men i tillegg bør barnet oppleve å lage egne bøker slik at ordforrådet om bøker blir brukt aktivt som en naturlig del av arbeidet og samhandlingen. Barna trenger å bli gjort kjent med lese- og skriveretningen. De kan "liksolese" ved å lese rekker med bilder eller tegnspråkillustrasjoner i leseretningen, venstre til høyre. Et program med tegnspråkillustrasjoner kan

installeres på PC slik at barna kan skape og lese egne tekster. Det er spesielt viktig å sikre seg at tegnspråklige barn gjør dette riktig;



Øve på leseretningen

mens øvrige barn kan peke på bildene og si ordene for å vise hva de har forstått, vil det tegnspråklige barnet være nødt til å se på bildene og deretter bruke hendene for å vise tegn for det som er "lest". Det er imidlertid ganske enkelt å se om barnets øyebevegelser følger leseretningen. Det er ikke opplagt for et barn at det er slik man skal gjøre, og det er ikke slik man gjør med tekster i alle tekstkulturer (for eksempel arabisk), så dette må læres.

Fonetisk oppmerksomhet

Fonetisk oppmerksomhet innebærer å kunne analysere talespråklige ord og skille ut språklydene, skille språklyder fra hverandre, og gjenkjenne dem. Det er grunnlaget for å kunne koble sammen språklyder og skriftlige bokstaver og dermed avkode skrift (Harris & Beech, 1998). Fonetisk oppmerksomhet er regnet for å være en viktig forutsetning for å lese og skrive. Fordi fonetisk oppmerksomhet knytter seg sterkt til hørselen, er det naturlig nok noe som mange døve og sterkt tunghørte barn strever med. Det er fordi hørselstapet gir en dårligere oppfattelse av språklyder og ord hos hørselshemmete enn hos normalt hørende, og fordi de ofte ikke får nok erfaring eller opplevelser i førskolealderen. Studier har imidlertid vist at noen døve barn allerede i treårsalder avkoder ord ved hjelp av håndalfabetet og rører på leppene og "smaker" på ordet (Roos, 2009).

Fonetisk oppmerksomhet er vanligvis betraktet som en oppgave for hørselen, men

den kan utvikles hos døve og sterkt tunghørte barn ved å bevisstgjøre barnet på også å utnytte

- tegnspråkets orale komponenter som ofte er lånt fra norsk talespråk
- rytmesansen
- den taktile sansen i munnhulen, på halsen og i ansiktet
- det visuelle inntrykket av talespråket gjennom munnavlesing
- den ortografiske representasjon (ordets stavemåte, skriftlig eller bokstavert på tegnspråk)

Har ikke barnet god auditiv diskriminasjonsevne, trenger pedagogen å være oppmerksom på hvilke strategier barnet bruker av de nevnt ovenfor, og hvilke sanseinntrykk det støtter seg til. Ved hjelp av denne kunnskapen kan pedagogen tilpasse leken og støtte barnet i sin utvikling av fonetisk oppmerksomhet, slik at barnet opplever suksess og mestring.

For noen kan det være vanskelig å skille mellom språklyder, stavelser og rim som taktilt og visuelt er like, som for eksempel *g/k* og *bade/mate*. Lek med språklyder, stavelser og rim bør derfor begynne tidlig og starte med eksempler som inneholder store kontraster. Barna kan ha en lek som går ut på å finne ord med like mange stavelser ved å klappe ordenes rytme, for eksempel finne ordet med like mange stavelser som *kjøleskap* blant ordene *buss*, *paraply*, *fugl*. Vi kan også finne ord med lik innlyd (ord som begynner med den samme språklyden). Deretter introduseres utlyd (ord som slutter med den samme språklyden), mellomlyd og til slutt rimord. Leker som sorteringslek, fiskelek, bingo, Kims lek, memory, lotto med mer kan brukes til dette formålet. Strategier barnet bruker i lek, kan senere være til hjelp i utvikling av lese- og skriveferdigheter.

Lydbokser er små rutenett som vist i oppgavene nedenfor. Lydboksene viser hvilke språklyder (ikke bokstaver) vi skal lete etter. Det er et nyttig system som også kan brukes i leseopplæringen senere.

L	////	////
---	------	------

Finn to ord med samme innlyd



////	////	L
------	------	---

Finn tre ord som ender med "L"



Når man lager spill, er det viktig i første omgang å velge språklyder som barnet lett kan diskriminere enten auditivt og/eller ved hjelp av synet og det taktile, som er mulige å avlese, og som står i sterk kontrast til hverandre. Her igjen må pedagogen bruke den informasjonen hun har om barnets språkutvikling og hørsel. Noen barn vil kunne stole på hørselen sin ved hjelp av høretekniske hjelpemidler. Andre barn må bevisstgjøres den taktile sansen og hvordan ordet lages og sanses i munnhulen; de må kjenne etter vibrasjoner i halsen, nesen, kinn og lepper, og kjenne hvordan pusten brukes. Etter hvert som barnet blir flinkere til å diskriminere ved hjelp av hørsel, syn, og det taktile, kan kontrastene reduseres, og språklyder som ikke er synlige introduseres. Språklyder som barnet ikke kan skjelne, kan erstattes og kompenseres ved å bruke bokstavsymbol fra håndalfabetet. Det er viktig at barnet opplever mestring og er bevisst sin egen fremgang.

Har barnet glede av det, kan man i tillegg bruke rim og regler og sang, for eksempel sangen «Ro, ro til fiskeskjær: Hvor mange ord som begynner med F kan du se og høre? Når du ser og hører F, vifter du med flagget ditt».

I en studie utført i Norge viste det seg at de fleste døve har et auditivt indre språk og bruker en form for artikulatorkodning (Arnesen et al., 2002). Dette støtter opp under det arbeidet som er foreslått ovenfor. Avanserte lesere kan dra nytte av fonetisk oppmerksomhet uansett om de er normalthørende eller bimodale tospråklige døve (Roos, 2009). Likevel vil denne typen fonetisk oppmerksomhet hos tospråklige døve være noe annet enn det normalt hørende barn har til rådighet.

Leseforståelse

Målet for en vellykket leseutvikling er leseforståelsen. Teksten må si noe til barnet, ellers har lesing ingen hensikt. Leseforståelsen er avhengig av at barnet har utviklet **gode generelle kunnskaper**, et **ord-/tegnforråd** om verden som er passende for alderen, en **kritisk tenkemåte** om det som blir lest og det det oppfatter, og en begynnende **kunnskap om tekststruktur**. Å sikre slik utvikling er den største oppgaven for en barnehage der døve og sterkt tunghørte tilbringer hverdagen sin.

For å støtte opp om leseforståelse hos døve og sterkt tunghørte elever må det tilrettelegges slik at barna får praktiske erfaringer med sin verden. Å se en

demonstrasjon og å oppleve aktiviteten selv og samhandle om den, fungerer mer effektivt enn om barnet bare blir fortalt om det. Aktiviteter som matlaging og huslige sysler, hagearbeid, snekkerarbeid og tur i naturen stimulerer språk og begrepsutvikling (Clay, 2005). Barna trenger å oppleve og diskutere årsak og konsekvens, og forstå hvorfor og hvordan hendelser henger sammen. De trenger å se hvordan samfunnet fungerer gjennom tur til foreldrenes arbeidsplass, banken, bondegård, meieriet, søppelplassen, vannverket, på kaien og så videre. Opplevelser og erfaringer må det settes ord/ tegn på mens de foregår, og de må dokumenteres slik at de kan tas opp igjen og utdypes. Dette gjøres ved bruk av foto, film, tegninger, skrivning, samling av gjenstander til utstilling, gjenstander med navnelapper på, i tegn og skrift, for eksempel skjell fra stranden, greiner og blader fra skogen, og så videre.

Høytlesing

Høytlesing er en av de viktigste aktivitetene i førskolen (Routman, 2003). Barna trenger å bade i litteratur og må leses for daglig – hjemme og på førskolen. Denne erfaringen styrker språk- og begrepsinnlæring og tekstkunnskap. Den gir rammen for læring om språk og lese- og skriveopplæring på en naturlig måte. Høytlesing kan også gi barnet verdifull erfaring med hvordan man for eksempel holder en samtale, er høflig, uhøflig, krangler, diskuterer eller overbeviser andre. Dette er særs viktig når man husker at hørselshemmete barn ikke har de samme mulighetene som andre til "å overhøre" andre. Men høytlesing krever gjennomtenkte forberedelser og tilrettelegging.

Velg bøker med lengde som passer barnets konsentrasjonsevne og etter følgende kriterier: barnets interesse og bokas appell, passende oppbygging i fortellingen, det vil si et tydelig hendelsesforløp og struktur, språkets effektivitet, og hvordan det kan oversettes til tegnspråk, fortellingens autenticitet og/eller kreativitet, kvaliteten på bildene som hjelper barna å tolke mening, og bokas format. Velg gjerne også noen bøker som handler om døve, døves kultur eller som har tegnspråkillustrasjoner. Les barnas favorittbøker og populære bøker gjentatte ganger. Å være en god forteller er en kunst som må øves og utvikles. Det er flere teknikker man kan bruke:

- Oversett fortellinger til NTS for lettere å kommunisere innholdet og for å tiltrekke og opprettholde oppmerksomhet.
- En pedagog leser teksten, en annen tolker til tegnspråk.
- Eventyr kan fortelles fritt ved hjelp av flanellograf, playmofigurer eller annet og kombineres med miming og skuespill.
- Les den norske teksten ordrett og samtale om den med barnet.

Det er også gjennom høytlesing at barnet utvikler sitt ord-/tegnforråd og tekstkunnskap. Avgjørende for forståelsen er at eleven har forventninger til teksten og motivasjon til å finne ut mer. Barnets **bakgrunnskunnskap** om tekstens tema må aktiviseres og gjerne utdypes før man begynner å lese. Bakgrunnskunnskap omfatter

ikke bare temaets innhold, men også ordforrådet som er nødvendig for forståelsen.

Det er viktig å ta tid til å samtale i løpet av høytlesingen, ved å svare på spørsmål, eller ved å ta utgangspunkt i barnets kommentarer til handlingen i teksten og utvide og utdype dem. Etterpå trengs det også tid til å snakke om barnets opplevelse av og assosiasjoner til teksten, til å gjenfortelle, gjerne fabulere videre og dramatisere. Det er ofte naturlig å bruke dramatisering som en måte å gjenfortelle innhold i boka på.

Som sagt: Gi barnet bakgrunnskunnskap om fortellingen før den leses, og skap forventninger til innholdet: "Hva tror du kommer til å skje?". Bruk bildene som støtte til forståelsen. Det er avgjørende at pedagogen er en spennende, engasjerende formidler hvis barna skal fatte interesse for bøker. Personalet bør også fortelle om sine egne leseopplevelser og sin leseglede.

Felleslesing

Målet med felleslesing er å gi barna erfaring med hva det vil si å være lesere, og la dem ha glede av en fortelling som en helhet (Routman, 2003). Barna skal vite at det som står skrevet, er og blir det samme, uavhengig av hvem som leser eller når vi leser teksten.

Velg bøker etter de samme kriterier som er beskrevet tidligere. Presenter teksten slik at alle kan se den, for eksempel gjennom bruk av bøker i storformat eller interaktivtavle. Barn på dette nivået vil fokusere på bildene. Fortell fra boka på NTS, ta pauser og vis teksten, les det som barnet ber om, se på og kommenter bildene side for side. I neste omgang inviteres barna til å delta i gjenfortellingen, på måter som de velger selv. La boka bestemme hvor og hvordan barna deltar. Barna kan for eksempel lese et ordbilde, gjenkjenne en bokstav, komme med en idé, en assosiasjon, en forutsigelse, være med på et refreng, dikte opp en setning, og så videre. Gi barna invitasjoner til å delta med å ta pauser, gi øyekontakt, løft øyenbryn eller still spørsmål. Godta svar som er omtrent riktige, og fokuser heller på det å dele ideer om teksten. Godta og oppmuntre alle forslag (Schleper, 1997). På dette nivået fokuserer vi ikke på detaljer i skriftspråk hvis ikke barna ber om det. Bokstaver ord med håndalfabetet; på dette nivået "samler" hørselshemmete barn på ordbilder som visuelle helheter og som bokstaverte ord.

Selvstendig lesing

Det er viktig at barna tidlig får erfaring med å håndtere bøker og få opplevelser gjennom bøker. Det betyr at barna må

- ha tilgang til et stort utvalg av bøker (populære, kjente fortellinger/bøker som kan leses høyt, nye bøker, bøker valgt av barna og pedagogen, faktabøker og ulike sjangre)
- ha en bestemt plass som er behagelig og rolig, hvor man kan sitte og lese
- ha avsatt tid til å lese hver dag

- ha en pedagog som overbringer holdningen om at barn kan og vil velge å lese og ha glede av det
- (Routman, 2003)

Pedagogen bør bruke denne lesestunden til å demonstrere at hun leser selv, observere barna og hjelpe dem å velge ei bok. Det forventes og gis tid til at barna kan dele sine erfaringer ved å snakke om bøker, se på bøker sammen og dramatisere fortellinger spontant.

Hvordan barna "leser" for å finne mening, vil variere: å se på illustrasjoner og dikt selv, prøve å lese ordbilder eller setninger og finne utvalgte bokstaver. Alle forsøk må oppmuntres, opplevelser og innhold i bøkene diskuteres og barnet kan gjenfortelle ut fra sin forståelse av ei bok.

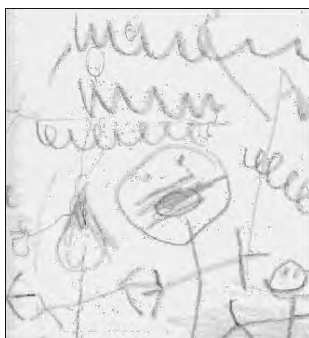
Samtaler om leseopplevelser

Studier viser at voksne som samtaler med hørselshemmete barn, ofte ikke utvider eller kommenterer det som barnet gir uttrykk for. Dermed hemmer vi barnets språkutvikling. Det er svært viktig å ta tak i det barnet er opptatt av, og sette ord/tegn på det. Dette gjelder også i forbindelse med samtaler om barns opplevelser med bøker. Pedagogen bør være bevisst hvilken type spørsmål hun stiller når det gjelder litteratur. Det er lett å stille de samme spørsmålene om og om igjen, særlig ja/nei-spørsmål og "Hva heter ..." -spørsmål. Det er svært viktig å stille empatiske spørsmål, det vil si spørsmål som utfordrer barnet til å ta en annens synsvinkel og forstå andres tanker og følelser, for eksempel: "Hvorfor ville han ikke gå i barnehagen?", "Se på ansiktet hennes (på et bilde). Hva tror du hun føler nå?" På denne måten utvides og nyanseres ordforrådet om følelser.

Resonnerende spørsmål krever at barna tenker på et høyere nivå, med forståelse av hvorfor ting skjer og hvordan en hendelse fører til en annen, for eksempel: "Han vil ikke gå hjem. Hvorfor ville han være i barnehagen da mor kom for å hente han?" Man kan også stille spørsmål som ikke har noe riktig eller galt svar, men som krever et kreativt svar, som for eksempel: "Hva tror du skjedde etterpå? Hvorfor likte du denne boka?"

Utvikling av skriveferdigheter hos døve og sterkt tunghørte førskolebarn

Forskning viser at døve og sterkt tunghørte førskolebarn utvikler skriveferdigheter på samme måte som hørende barn. Men det er et kritisk punkt som avgjør den videre utviklingen: Det er når og om barnet greier å koble bokstaver til norske språklyder. Barnehagen er stedet hvor man kan stimulere og oppmuntre barnet slik at det står godt rustet til å påta seg den formidable utfordringen det er å lære å skrive.



Illustrasjon 1



Illustrasjon 2



Illustrasjon 3

<http://www.lindaslearninglinks.com>

Barna begynner med å forstå at skriving er noe annet enn å tegne bilder, og de begynner å tegne bilder av skriftspråk (illustrasjon 1). Etter hvert forstår de at skrift består av noen spesielle kruseduller som heter bokstaver, og de kan inkludere bokstaver i sine tegninger (illustrasjon 2.). Deretter kan det forekomme noen ordbilder (illustrasjon 3). Dette ser man ofte mer av hos hørselshemmete barn. De samler på ordbilder. På dette nivået har ikke det hørselshemmete barnet nødvendigvis gjort noen assosiasjoner mellom bokstaver og norske språklyder (Homer & Olson, 1999). Hvordan barnet former bokstavene, er et spørsmål om motorisk modning og man skal rose barnets forsøk. Likevel kan man oppmuntre barnet til å holde blyanten riktig og bruke riktig skriveretning.

Høytskriving i barnehagen

Nærpersoner og pedagoger bør demonstrere skriving for barna i hverdagslige situasjoner. Fokuset må være på hvorfor man skriver, og hva som skal sies. Det skrives slik at barna kan se på og snakke om det skriftlige arbeidet mens det foregår. Her er den voksne en viktig rollemodell som tenker høyt og viser hvordan man bruker sitt indre språk til å diskutere med seg selv om hva man skal gjøre, hvorfor og hvordan.

Høytskriving kan skje i mange situasjoner, for eksempel når man lager skilt, skriver instruksjoner (med illustrasjoner) og oppskrifter, skriver huskelister, navnelapper på utstillinger, navnelapper i garderoben, dagsplan, beskjeder, invitasjoner, postkort, nyheter og tekst til barnas tegninger. Bruk skrift som en del av lek og rollespill: Jeg skal skrive meny til kafeen / huskeliste for å handle i butikken / skrive brev til bestemor.

Hvis barna spør, kan man snakke om skriftspråkets konvensjoner, for eksempel hvordan vi skriver bokstaver, språklyden forbundet med hver av bokstavene, skriveretning, ord og mellomrom. Snakk om forskjellene mellom skriftlig norsk og NTS i passende, naturlige situasjoner etter elevenes modenhet og interesse, og snakk om hvor viktig det er for en selv å kunne skrive.

Fellesskriving i barnehagen

I fellesskriving skriver pedagogen, men bestemmer sammen med barnegruppen hva som skal skrives, og hvordan. Fellesskriving kan inkluderes i aktivitetene listet under høytyskriving. Aktivitetene kan utføres med den enkelte eller i små grupper. Å skrive om gruppeerfaringer passer bra. Elevene beskriver hva de ønsker å si, og pedagogen skriver det ned (Routman, 2003). Vær nøye med å få med barnas egentlige meninger. En måte å kontrollere dette på er å oversette teksten til NTS og lese teksten om igjen til barnet. Å formidle mening er viktigere på dette nivået enn å fokusere på de formelle norskskriftspråklige kravene. Barna holder på med å utvide sin forståelse av at muntlig språk, norsk eller tegnspråk, og ideer kan festes til papir gjennom skrift. Formell undervisning om hvordan man gjør dette, kommer senere.

Det er barna som bestemmer hvor mye de vil vite, og hva de vil vite om skriftspråket. Imidlertid må man bruke alle naturlige situasjoner og anledninger til å bruke skriftspråk, skape interesse for det og i tillegg, markere forskjell mellom NTS og norsk skriftspråk – at språkene har forskjellig struktur og brukes til forskjellige formål.

Gruppearbeid med fellesskriving er en annen måte å lære gjennom samarbeid, hvor elevene må forhandle om og diskutere meninger. Fellesskriving gir også anledning til å utforske hvordan tekst er bygget opp.

Selvstendig skriving i barnehagen

Barna må selvfølgelig ha tilgang til

- variert skrivemateriell og redskaper; materiell som elevene kan bruke til å utforske tegning og "skriving av kruseduller", inkludert papir, PC-tastatur, kontorrekvisitter som hullemaskin, stempel, konvolutter og så videre
- et sted tilpasset denne aktiviteten
- en pedagog som viser en holdning som sier at det forventes at barn kan og vil ønske å tegne og "skrive kruseduller"

Skriving bør også være en del av leken. Det bør legges opp til rollelek som oppmuntrer til utforsking av skriving, for eksempel postkontor, butikk, skole og så videre.

Skriving er en svært sosial aktivitet som oppfordrer til samtaler og diskusjoner. Det er en aktivitet der barna har gleden av å fortelle og diskutere hva de tegner og "skriver". Etter hvert vil de eksperimentere med og diskutere begreper om skriftspråk som de har observert. Det er en barneinitiert, selvstyrt aktivitet som har til hensikt å være morsom og eksperimenterende. Det er ingenting i veien for at barnet skriver over det som den voksne har skrevet. Pedagogen kan demonstrere tegning/kruseduller/skriving, observere elevene og snakke med barna om det de skaper. Det kan være lurt å oppbevare eksemplere av barnas "skriving" for å kartlegge utviklingen.

Forskning om skriveutvikling hos døve førskolebarn

I sin studie fant Roos (2003) at døve førskolebarn viste like stor interesse for tekst som normalthørende barn. De diskuterte tekst og brukte den i sosiale aktiviteter. De hørselshemmete oppdaget at et tegn kunne bokstaveres med håndalfabetet og begynte å samle på bokstaverte ord som de memorerte. De syntes ikke bokstaving var for vanskelig for dem, noe som hørende voksne har lett for å tro. I Roos' studie var det først i syv-åtteårsalderen at barna oppdaget forbindelsen mellom tegn, bokstaving og det talte ordet. Roos konkluderer med at det er viktig å gi døve og sterkt tunghørte førskolebarn mye erfaring med tekst ved å la dem se, oppleve og bruke tekst i miljøet og ved bruk av bokstaving med håndalfabetet. Diskusjoner om likheter mellom ord bør også tas med.

Det er interessant at forskning om døve barn i land hvor skriftspråket er logografisk, det vil si basert på tegnete symboler (som kinesisk) og ikke på forholdet mellom språklyder og bokstaver (som i Norge), viser at døve barn utvikler skriftspråk i samme takt som hørende barn (Roos, 2009).

Når det gjelder utvikling av skriveferdigheter, har vi sett at døve og sterkt tunghørte barn følger den samme utviklingen som hørende barn på de tidligste nivåene. I sin studie fant Homer & Olson (1999) imidlertid et kritisk punkt i utviklingen. Det er når barna må forbinde skriftspråk med språklyder. Det må de gjøre hvis de skal komme videre i sin utvikling. Tross alt gjenspeiler norsk skriftspråk det norske talespråket og ikke det norske tegnspråket. Det som skjer på dette nivået, ser ut til å påvirke utviklingen til døve og sterkt tunghørte barn videre fremover. Det er nå hørende barn begynner å forbinde det talte ordet med det skrevne ordet og diktet opp ortografi, for eksempel *"me jik på tur å fan en hun å et trol"*. Slike tekster er forståelige selv om ortografien er ukonvensjonell (Mayer, 1998; Ewoldt, 1985). Døve og sterkt tunghørte kan også gjøre dette hvis de har fått et godt språkmiljø som har tatt med tegnspråkets orale komponenter og norsk tale (utført så godt som det enkelte barnet klarer ut fra sine forutsetninger). Imidlertid kan de bruke noen strategier som ikke ligner på dem hørende bruker:

- "smake" på munnformer, forbinde dem med bokstaver og skrive dem (en form for lydering)
- huske hvordan ordet bokstaveres med håndalfabetet, og forbinde dem med bokstaver som skrives ned
- gjøre bruk av tegnspråksyntaks når de bygger opp en setning, fordi de ennå ikke kjenner godt nok til norsk syntaks
- utnytte en sterk visuell sans til å memorere ordbilder som hørende ofte forveksler, som hjerne/gjerne, å/og, gul/gull med mere

En annen strategi observert hos døve, men som ikke fører fram til et positivt resultat, er:

- Hvis et tegn utføres med en håndform som ligner på en håndalfabetbokstav, brukes den bokstaven som første bokstav i ordet. Resten av ordet fylles inn med tilfeldige bokstaver (Homer & Olson, 1999).

Ofte er det ikke mulig å avkode ord som er skapt ved hjelp av denne strategien, uten at barnet er til stede og kan tolke det som er skrevet. Oppdager man at barn bruker uhensiktsmessige strategier, må disse korrigeres og erstattes med mer effektive strategier. Imidlertid er dette et eksempel på at døve barn reflekterer over sine språk, sin språklige kunnskap, og hvordan skriftspråk virker, men at de må støttes for å finne effektive måter å bruke sin kreativitet og sine problemløsningsevner.

Leseopplæring i grunnskolen

Clay (2005) mener at målet med lese- og skriveopplæringen må være å gjøre eleven til en selvstendig leser. Når en leser har automatisert de enkelte delene i leseprosessen, kan rette sine egne feil og løse problemer på egen hånd, har hun kontinuerlig tilgang til ny læring.

Kartlegging av elevens ferdigheter er en forutsetning for tilpasset lese- og skriveopplæring; læreren trenger å vite hvor eleven står, hennes sterke sider, og hva hun trenger å lære på kort og lang sikt. Vi viser i denne sammenheng til kartleggingsmaterialet *På vei til å bli en god leser* som er fritt tilgjengelig på nettstedet til Statped vest.

Døve og sterkt tunghørte elever vil kombinere og utnytte flere sanser, ferdigheter og strategier forbundet med begge sine språk når de lærer å lese. Her følger noen forutsetninger som miljøet rundt den hørselshemmete leseleven må få på plass, og de opplevelsene og den kunnskapen eleven må få tilgang til.

Hjem-skole-samarbeid

Opplæring av elever lykkes best dersom alle involverte parter i læringsprosessene samarbeider. Opplæring av mer sårbare elevgrupper, som døve og sterkt tunghørte elever, krever at skole-hjem-samarbeidet fungerer optimalt. Forskning viser at det er tre forhold som har betydning for at døve barn skal bli gode lesere. Det ene er at barnet utvikler en tidlig og rik kommunikasjon, uavhengig av hvilket språk de kommuniserer på. Det andre forholdet er at foreldrene er sterkt involvert i barnets utvikling, og til slutt at barnet er vant til å bli lest for av foreldrene.

Når norske elever begynner i første klasse i grunnskolen, kan deres foreldre fortsatt få utlevert brosjyren "Gi rom for lesing ... hjemme", utviklet av

Utdanningsdirektoratet i 2003. Den brosjyren får også døve og sterkt tunghørte barns foreldre. Ved Statped vest gis også tilleggsinformasjon om hvordan foreldrene kan tilrettelegge for et godt språkmiljø hjemme. Den tilleggsinformasjonen finnes i denne bokas appendiks.

Leseopplæringen fungerer på sitt beste dersom eleven opplever at den nye kunnskapen hun erverver er til nytte. Her er foreldrene en viktig brikke når det gjelder å praktisere bruk av det norske skriftspråket i hjemmet. Når barn erfarer hjemme at det er vanlig å lese, å skrive og å diskutere det som leses og skrives, vil foreldrene tjene både som gode rollemodeller, og som gode veiledere. Det er i hverdagen skriftspråket har betydning for alle brukerne, ikke primært i klasserommet.

Et optimalt hjem-skole-samarbeid innebærer at kontakten mellom de to partene er bygget på tillit og gjensidig respekt, at foreldrene blir involvert i planleggingsarbeidet, og at dialogen er åpen og regelmessig. De to partene i et hjem-skole-samarbeid må oppleve seg som likeverdige og som en del av et team som trekker i samme retning. Det er viktig at elevene erfarer at hjem og skole kommuniserer og samarbeider på en konstruktiv måte.

Noen grunnleggende forutsetninger for gode leseferdigheter

Det er visse grunnleggende forutsetninger som må være til stede for å oppnå gode leseferdigheter. Den første og viktigste forutsetningen er utvikling av en kommunikativ kompetanse passende for alderen – det være seg på tegnspråk og/eller på talespråk. Kommunikasjonen må være uanstrengt, slik at barnet kan uttrykke egne meninger og innhente informasjon og kunnskap (se *På vei til å bli en god leser. Sjekkliste A*).

Eleven trenger også:

- en bred kunnskapsbase om verden for å forstå det hun leser
- kjennskap til, tilgang til og erfaring med barnelitteratur slik at hun forstår hvordan tekst bygges opp
- opplevelser med rim og regler for å erfare rytmer, stavelser og språklyder
- forståelse av hva skriftspråket kan brukes til
- kjennskap til det språket som skriftspråket baserer seg på
- anledning til å eksperimentere og leke med språket ut fra egne forutsetninger og ved hjelp av alle sansene; auditive, visuelle og taktile
- kompetanse til å kunne snakke om språk og sammenligne språk
- forventinger om å kunne bli en god leser
- en indre motivasjon
- å oppleve at andre leser

For en mer inngående beskrivelse, se *På vei til å bli en god leser. Sjekkliste C*.

Eleven trenger også en engasjert lærer som:

- har kompetanse i elevens to språk og kan sammenligne dem
- har erfaring med og benytter kunnskap om kontrastive undervisningsmetoder
- har realistiske og høye forventninger
- stiller krav til seg selv og eleven
- ikke nødvendigvis tar utgangspunkt utelukkende i hvordan normalthørende elever lærer å lese, men tar utgangspunkt i den hørselshemmete elevens sterke sider
- tilrettelegger for at eleven kan benytte alle sine sanser i leseopplæringen
- i nærskolen, tilrettelegger språkmiljøet, materiell og læremidler etter det hørselshemmete barnets behov

I den første fasen av leseopplæringen er det viktig at læreren velger ut ord og tekster som er aktuelle og meningsfulle for barnet. Det er klokt å velge ord som tilsvarer tegn i barnets tegnforråd fordi det vil lette innlæringen. Hvilke ord det er, er ikke av så stor betydning som selve samhandlingen rundt dem (Roos, 2009).

Kontrastiv undervisningsmetodikk

En undervisning som foregår på to språk, og der opplæringen har som mål at eleven skal oppnå funksjonell kompetanse i to språk, benevnes gjerne kontrastiv undervisning. Kontrastiv undervisning baserer seg på å bruke elevens kunnskap om et av sine språk for å belyse og videreutvikle også det andre språket.

I kontrastiv undervisning sammenlignes og diskuteres fonologi, morfologi, syntaks og tekststruktur i elevens to språk. Når man vet hvilke aspekter av de to språkene som er like, vet man også hvilke aspekter man vil ha problemer med og bør fokusere på. Kontrastive undervisningsmetoder innebærer blant annet:

- å sammenligne først språklige elementer som er lette, så de mer kompliserte
- å sammenligne strukturer som er like og helt ulike i de to språkene
- å klargjøre at rom og mimikk brukes i tegnspråk for å formidle grammatiske elementer
- å vise at de samme grammatiske former eksisterer i NTS og i norsk, for eksempel flertall
- å vise at visse grammatiske elementer ikke finnes i et av språkene, for eksempel proformer, lokalisasjon i tegnspråk eller passive setninger på norsk, og hvordan man kompenserer for det (Easterbrookes et al., 2002).

Sammenligningen brukes til å utvikle kunnskap om likheter og forskjeller mellom språkene som eleven bruker når han skal forstå tekster, oversette, analysere grammatiske elementer i en tekst og analysere og forstå sine feil.

En kontrastiv undervisningsmetodikk forutsetter at eleven kjenner til en del grunnleggende grammatiske begreper og dermed kan være med og snakke om

språk. Dette kan læres tidlig ved å bruke riktig terminologi og gjennom lek. Som et eksempel kan leker som *Mitt skip er lastet med* gi kjennskap til ordklassen substantiv og *Kongen befaler* kan gi eleven kunnskap om ordklassen verb. Kunnskap eleven får gjennom lekepreget undervisning om hvordan verb bøyes på tegnspråk, gjør det mulig å drive en kontrastiv eller sammenliknende undervisning om hvordan man bøyer verb på norsk.

En forutsetning for å lykkes med denne metoden er at det pedagogiske personalet har kompetanse på begge språkene elevene bruker og lærer. Etter at lærere her i landet igjen begynte å ta i bruk tegn som støtte til talen og etter hvert også tegnspråk i undervisningen, måtte vi hovedsakelig klare en slik undervisning ved god hjelp av døve assistenter. De kunne tegnspråk, og de hørende lærerne som var i gang med å lære tegnspråk, hadde gjerne sin språklige styrke i norskfaget. De siste 13 årene har mange døve tatt lærerutdanning. Også hørende lærere for døve og sterkt tunghørte elever har studert norsk tegnspråk ved universitet og høyskoler og avlagt 30 eller 60 studiepoengs eksamen i norsk tegnspråk. Denne kvalifikasjonen gir en basiskompetanse for å kunne undervise kontrastivt, men er neppe utfyllende nok med tanke på didaktikken. Det er derfor stort behov for den kompetansen som finnes ved de etablerte skolene for hørselshemmete, og kompetansespredning gjennom etter- og videreutdanning av lærere i nærskolene.

En annen forutsetning som kjennetegner et kontrastivt undervisningsmiljø, er at personene som samhandler i dette miljøet, evner å se de to språkene som likeverdige. Det må være et mål at begge språkene har høy prestisje på skolen. På timeplanen deler norsk og norsk tegnspråk et felles timetall og likestilles. Men når to språk har så ulik status knyttet til antall brukere som norsk tegnspråk og norsk har, kan dette være en utfordring. Det er minst to måter å se norsk tegnspråk på: som et verdifullt språk som det er tjenlig å kunne og som har sin egenverdi, eller som en krykke, bra nok når det trengs, men som det er best å klare seg uten. De om lag 15 000–20 000 personene her i landet som bruker norsk tegnspråk daglig, har et spesielt ansvar for å profilere nytten de har av å kunne dette språket og å vise til kvalitetene de erfarer at språket har. Slik kan de bidra til at norsk tegnspråk blir attraktivt å lære og å bruke, også for andre enn hørselshemmete personer.

Det hører med til temaet kontrastiv undervisningsmetodikk å si noe om pedagogiske utfordringer. Elevens hørselsvanske påvirker utbyttet av undervisning formidlet på norsk, og til og med på norsk med tegnstøtte. Dette er noe som rammer alle hørselshemmete elever i varierende grad. Undervisningen må ta sikte på å unngå at elevens manglende kunnskaper på det ene språket hindrer tilegnelsen av ny kunnskap. Kunnskaper i skolefag må formidles slik at eleven ikke hemmes av at han ennå ikke har tilstrekkelige ferdigheter i det norske språket.

Det er generelt regnet som en klar fordel at alle tospråklige elever lærer å lese og å skrive på førstespråket sitt eller på det språket de bruker på en mest mulig

hensiktsmessig måte. På det språket er vokabularet gjerne størst og den fonetiske bevisstheten også sterkest. Noen døve og sterkt tunghørte elever har norsk tegnspråk som førstespråk, og NTS kan fremstilles i en skriftlig form. Men her i landet er det ennå ikke verken vedtatt eller tatt i bruk en norm for å skrive norsk tegnspråk. Det kan se ut som om det er en medvirkende årsak til at det ikke har vært foretatt forsøk på å lære døve barn å lese norsk tegnspråk før de lærer å lese norsk. Slike forsøk er gjort i andre land, som i Tyskland og i Nicaragua, men foreløpig vet vi for lite om effekten av slik undervisning. Hørselshemmete barn i Norge lærer å lese på norsk. I dag har de fleste av barna i denne elevgruppen CI og noen utvikler en utnyttbar hørsel, utnyttbar i den forstand at de kan lære å lytte og utvikle et talespråk. De har i større grad enn tidligere, en mulighet til en simultan tospråklig utvikling. Det kan gjøre leseopplæringsprosessen mindre strevsom og effekten av innlæringen mye bedre.

Å være døv eller sterkt tunghørt er et nokså sjeldent sansetap. Det innebærer at kompetanse og erfaring på opplæring av denne marginale gruppen sitter på få hender. Det gjør situasjonen ekstra sårbar fordi elevene til enhver tid trenger den gode, faglig funderte opplæringen, uansett hvor de befinner seg i sin skolehverdag. Derfor er det nødvendig å samle kunnskap om likheter og forskjeller mellom norsk og norsk tegnspråk, kunnskap som lærerne har tilegnet seg gjennom sitt virke med flere elevkull. Ellers går slik kunnskap tapt og må opparbeides igjen rundt hver enkelt elev eller i hver skole. Da blir det vanskelig å raffinere metodikken og forbedre resultatene. Den kunnskapen kan skape broer mellom språkene og kan være nøkkelen til gode leseferdigheter.

Metakognitive ferdigheter

Gode lesere har metakognitive ferdigheter. Det vil si at de er bevisste på egen tenkning ved hjelp av et indre språk. Gode lesere vet hva de gjør, og hva de skal gjøre for å få mening ut av det de leser. De drar fram sin bakgrunnskunnskap om tekstens tema og tar det i bruk for å forstå det de leser. De setter seg mål og har flere strategier for å nå målene. De stiller seg selv spørsmål som: "Forstår jeg dette? Er det fornuftig? Hvis nei, hvorfor ikke? Hva skal jeg gjøre?" Ved hjelp av en slik arbeidsmåte kan det de leser da brukes til å skape ny kunnskap og læring. Svake lesere viser en motsatt profil (Johnson & Winograd, 1985).

Det å stille kritiske spørsmål om sin egen forståelse av en lest tekst kan være vanskelig for hørselshemmete elever. Årsaken er at de samtidig stiller kritiske spørsmål om sin egen mestring av lesing og dermed også om sine evner (Roos, 2009). Dette svekker selvbildet og selvtilliten, to størrelser som er nødvendige for å opprettholde motivasjonen og troen på at man skal lykkes. Her trenger eleven støtte av sine omgivelser slik at han forstår at det er strategisk lurt å stille kritiske spørsmål, og at alle gode lesere gjør det.

Videre kan vi støtte døve og sterkt tunghørte elever slik at de utvikler metakognitive

strategier, blant annet ved systematisk å gjennomgå forskjellige prosesser og strategier. Slike strategier er eksemplifisert blant annet hos Santa & Engen (2006). De sier at vi skal gi leseeleven strategier for å oppdage egne feil og stille seg selv kritiske spørsmål, organisere tankeprosesser og ny kunnskap visuelt ved hjelp av diagram, tankekart og lignende. Diagram kan brukes for å visualisere tankeprosessen når eleven leser/ avleser en tekst. Da skriver han ned sine tanker og sin forståelse av budskapet i et tankekart eller spolediagram. Han kan også skrive ned sine spørsmål til teksten. Deretter kan eleven diskutere og utveksle tanker med en medelev, lese teksten igjen og skrive en egen tekst om tema til den originale teksten. Eleven må være bevisst sine egne strategier og lære nye gjennom lærerens demonstrasjoner, diskusjoner og utveksling av ideer med andre. Også i dette arbeidet kan hjemmet bidra sterkt til en positiv utvikling.

Metakognitive strategier og tenkning er også en del av **en kontrastiv undervisningsmetode**.

Begrepsinnlæring

For å bli en god leser må eleven ha gode generelle kunnskaper om verden, kunnskap som han utnytter når han tenker, og når han skal finne mening i det han leser. Begrepsinnlæring må foregå hele tiden, man kan ikke vente til barnet kan snakke eller lese. Barnet må oppmuntres til å stille spørsmål og til å kreve å få vite om omverdenen.

Noen begreper vil pedagogen synes er nødvendig å introdusere til barnet, og da må de:

- visualiseres og konkretiseres
- erfares i flere praktiske situasjoner
- diskuteres og assosieres med tidligere kunnskap
- brukes aktivt til noe

Først da vil nye begreper bli en del av barnets tankegods og bli med på å forme ny kunnskap. Samtidig er det viktig å presentere begrepet på flere måter og i nye sammenhenger for å gi det et nyansert innhold og forståelse.

Språklig sett må begreper også presenteres på flere måter slik at eleven gjenkjenner begrepet i både tegnspråktekster og i skriftlige tekster – ellers er jobben bare halvveis gjort. Denne teknikken kalles "lenking" og bør brukes i undervisning generelt, som en del av en kommunikativ praksis og i leseopplæring. **Lenking (chaining)** brukes ved introduksjon av nye begreper og vokabular i ett av språkene og betyr at begrepet presenteres ved hjelp av

- tegnspråktegnet med tilhørende oral komponent
- bokstaver med håndalfabetet
- det skrevne ordet

- det talte ordet
- (Humphries & MacDougall, 1999)

Rekkefølgen blir avhengig av situasjonen. Poenget er å utnytte tegnforrådet og kunnskapen eleven har på tegnspråk og videreføre den til skriftspråket og talespråket og omvendt. Det er vesentlig at eleven kan tegnet og ordet for et begrep.

Motivasjon

Motivasjonsbegrepet er allment kjent blant alle som har med barn å gjøre. Motivasjon er også en vesentlig faktor for å få et stykke arbeid unna uansett hvor vi befinner oss i livet. Motivasjon kan ses på som en gulrot; et løfte om en belønning, og som ros; en oppmuntring til å stå på. "Ros er pedagogikkens kraftigste virkemiddel, så sant den er velbegrunnet" er et uttrykk vi alle har sett og følt effekten av. I dette avsnittet vil vi utdype motivasjonsbegrepet noe.

Det er ikke tvil om at når et hørselshemmet barn for alvor tar fatt på den store oppgaven det er å knekke lesekoden, er barnets motivasjon en forutsetning for at det vil lykkes med arbeidet. Kan vi skape motivasjon med å love belønning, og oppmuntre og rose barnet? Til en viss grad, men det første og viktigste kvalitetskriteriet for motivasjon er at den kommer fra barnets indre. Dersom barnet opplever at anstrengelsen det er i ferd med å gjøre vil ha en positiv effekt på sin tilværelse, helst umiddelbart, vil barnet ofte ønske å anstrenge seg og finne det interessant å lære.

Når det gjelder språkinnlæring, og særlig en så komplisert språklig aktivitet som det å lære å lese når du er hørselshemmet, sier teorier at barnets motivasjon må knyttes til to hovedområder: Leseleven må oppleve det nyttig å kunne lese ("instrumental motivation"), og eleven må oppleve at han blir kjent med nye mennesker som allerede bruker det skriftspråket eleven er i ferd med å lære ("integrative motivation"). Hos Baker (1993) er disse prosessene grundig beskrevet. Nedenfor beskriver vi undervisningsopplegget "Tonefortellingene". Det viser en måte å motivere hørselshemmete elever for å lære lesekunsten.

Tonefortellingene

Tonefortellingene er et undervisningsopplegg som er tilgjengelig for alle på nettstedet www.erher.no. Undervisningsopplegget ble utviklet da forfatteren underviste en gruppe hørselshemmete elever i første og andre klasse i tegnspråk og norsk.

Tone er en hørselshemmet jente som har begynt på den store oppgaven det er å erobre skriftspråket norsk. I elleve kapitler følger vi Tone i hennes hverdag. Hun opplever å trenge det norske skriftspråket for å løse problemer og for å oppnå goder. Hun opplever også å bli kjent med nye mennesker gjennom det å kunne skrive og

lese.

Tone ble en litterær person det var mulig for elevene å identifisere seg med. Fortellingene om Tone ble formidlet på norsk tegnspråk til elevene. Dessuten fant vi en tegning av en jente som vi syntes lignet på Tone, og bestemte at jenta på tegningen var Tone. Dermed kunne Tone få en visuell tilstedeværelse i klasserommet. Hun ble kledd på og av som en papirdukke, hun ble hengt opp som symbol på ferdig innlærte bokstaver, hun kunne gi hilsener til elevene i arbeidsbøkene, og hun tillot oss å forandre uttrykket i ansiktet sitt, slik at vi lettere så om hun var glad, sint eller trist.

Det var nyttig for elevene å bli kjent med Tone og med Tones vei mot skriftspråket. I ettertid har Tonefortellingene blitt tilgjengelig for alle. Fortellingene kan lastes ned både på skriftlig norsk og på norsk tegnspråk. Eldre elever kan arbeide med fortellingene og få mulighet til å sammenligne de to språkversjonene.

Holdning til fagene og forventninger til barnet

Hvilken holdning vi mennesker har til ulike fenomener, samfunnsgrupper og samfunnsforhold er vanskelig å måle og vanskelig å beskrive. Dette til tross er holdningsbegrepet en betydningsfull faktor i alt vårt samspill med omgivelsene. Hvordan er den enkelte pedagogs holdning til barn? Hvordan er foreldres holdning til skolen? Hvordan er samfunnets holdning til funksjonshemmete generelt? Hvordan betrakter vi døve og sterkt tunghørte mennesker?

Kategorisering av hørselshemmete mennesker som utelukkende funksjonshemmet, kan bidra til ikke å se det funksjonsfriske hos dem. Da blir hørselstapet et sansetap som det i stor grad skal og må kompenseres for. Døve og sterkt tunghørte betrakter gjerne seg selv som medlem av en språklig og kulturell minoritet. I det perspektivet har vi andre utfordringer innenfor pedagogikken. Slike grunnleggende spørsmål kan det være nødvendig å reflektere over. Det synes å være en tendens, om ikke mer, til at våre holdninger lettere generaliseres når vår erfaring med et fenomen er nokså minimal. Jo mer inngående kjennskap vi har til det samme fenomenet, desto vanskeligere kan vi ha for å finne fellestrekk. Dette kan eksemplifiseres ved å se på vår holdning til døve mennesker. Har man en gang i livet kjent en döv person, for eksempel en nabo, en fjern slektning, moren til en klassekamerat, da kan man lett falle i den fellen og tro at man vet noe om døve generelt. Kjenner man mange døve, ser man variasjonene. Alle undergrupperinger i samfunnet opplever å bli satt i trange båser og å måtte presentere sin egenart som noe forskjellig fra den gruppen man tilhører. Pedagogens holdning til døve mennesker og til funksjonshemming påvirker det arbeidet han gjør i forhold til dem.

Et annet fenomen som må gjennomtenkes, er begrepet **forventninger**. Å stille for lave forventninger til en elevs forutsetninger for læring er å legge listen for lavt i forhold hva eleven kan oppnå. Det er en sammenheng mellom det vi tror eleven kan klare,

og det eleven selv tror at hun kan klare. Det er også en sammenheng mellom det eleven tror hun kan klare, og det hun faktisk klarer. Når vi så leser nokså dystre statistikker over døves leseferdighet, kan man lett komme i skade for å ha for lave forventninger til at akkurat våre elever skal lykkes. Et eksempel på dette er å gi eleven utelukkende lettleste, forenklete tekster og slik være med på å hemme utvikling av elevens leseferdigheter og lesestrategier.

I dag har vi mer kunnskap om hvordan også døve og sterkt tunghørte elever kan bli gode lesere. Vi har nå erfaring som viser at døve og sterkt tunghørte barn og voksne er blitt gode lesere. Vi vet også noe om hvorfor. Det er et godt råd å legge til rette for god leseopplæring av døve og sterkt tunghørte ved å tenke som humlen. Den vet ikke at dens naturgitte forutsetningene for å kunne fly er begrenset, så den flyr.

Tidlig leseopplæring

Bokstavinnlæring

Å lære å lese er primært å lære 29 norske bokstaver å kjenne. Deretter er det å lære hvordan disse språklydene, som bokstavene representerer, opptrer i ulike sammenhenger, og hvordan bokstavene kan settes sammen til å danne en ny språklyd og en mening. Bokstaver har en lyd, et navn og flere skriftlige former. De har også en visuell og taktil tilstedeværelse på munnen og/eller i munnhulen. Bokstavene kan også representeres ved hjelp av en fremstilling på hånden, nemlig ved hjelp av håndalfabetet i det norske tegnspråket. Når hørselshemmete elever skal lære om bokstaver, må alle sanser tas i bruk. Bokstaver kan ses på papir eller skjerm, de kan skrives, formes med kroppen, leire eller byggeklosser, lyttes til, munnavleses, "smakes" på og letes etter. Bokstaver kan læres enkeltvis og i rekkefølge, de kan betraktes som venner eller fremmede, som vokaler og konsonanter, stemte og ustemte, som vanlige og mindre vanlige, som noe vi eier, eller som noe andre kan eie, for eksempel i navnet sitt. Mest av alt kan bokstaver oppfattes som nyttige, fordi de bidrar til at "bokstavenes bruker" får innflytelse over eget liv og egen hverdag.

Det audiopedagogiske fagfeltet har mange års erfaringsbasert kunnskap om hvordan vi skal trene bokstavlyder med hørselshemmete elever. Det er mulig å lære sterkt tunghørte og døve barn å uttale språklydene i det norske språket. Det vi også vet, er at slike innlæringsmetoder må suppleres med andre innfallsvinkler til bokstavkunnskapen, for ellers går innlæringen altfor sent. Parallelt med bokstavlydlæringen, må barnet også oppdage de andre sidene ved bokstavene nevnt ovenfor.

Samtidig som leseeleven lærer bokstavene, skal barnet også lære hvordan bokstavene kan settes sammen og gjennom det representere en mening. Det er en effektiv strategi å la barnet lære å lese ord det både har som oral komponent i sin tegnspråkbruk og/eller tale og dessuten trenger i sin hverdag. Er ordene knyttet til humor og glede, gir det dobbel effekt. I norsk tegnspråk har brukerne gjerne lånte

elementer fra det tilsvarende norske ordet som oral komponent, særlig når det er et substantiv. Slike substantiv kan dermed gjenkjennes i munnhulen som noe meningsbærende når det samme ordet leses. For å eksemplifisere dette kan vi se på substantivet IS. Ordet starter med en vokal, lett å uttale, lett å synge og lett å avlese på munnen. Så kommer S, en mer komplisert konsonant, både når det gjelder uttale og avlesing. Men S har den fordel at det er en av de mest brukte bokstavene i norsk. Til sammen danner disse to bokstavene et ord barnet vil ha nytte av å kunne og dessuten lett vil kunne lære og gjenskape, både muntlig og skriftlig. En annen fordel er at ordet rimer på FIS, et ord som barnet vil elske å lære fordi det er regnet som ufint og udannet, og dermed ofte vil like å bruke av samme grunn. Dessuten har bokstaven F en veldig synlig posisjon på munnen, er rimelig lett å uttale og er ustemt. Det neste ordet som så kan innføres, er FISK, med den svært så kompliserte K. Det er ingen grunn til å utsette de mer kompliserte bokstavene, fordi vi i lesingens tjeneste er fornøyd når barnet kan diskriminere en K fra en G, selv om det kan ta noe mer tid før uttalen av bokstavlyden blir riktig.

Jo dårlige en elev hører, desto mer representerer det skrevne ord i begynnelsen bare kruseduller for barnet. Det er derfor viktig at leseleven tidligst mulig får praktisk nytte av sine nye ord. Valget av rekkefølgen på bokstavinnlæringen bør styres av hvordan bokstavene kan settes sammen til nyttige ord for barnet. Selv om bokstaven C ikke er av de mest brukte i det norske språket, så er bokstaven god å ha når du vil skrive COLA. Dessuten er den lett å skrive, lett å kjenne igjen og kan ikke så lett forveksles med andre bokstaver.

Lydbokser kan være til hjelp i den tidlige fasen av bokstavinnlæring. Lydboksen viser hvor mange språklyder ordet har, og bevisstgjør barnet i forhold til fonetisk oppmerksomhet.



C	O	L	A
---	---	---	---

En lydboks

http://comps.fotosearch.com/comp/SUE/SUE104/cola-bottle_~BWBW0559.jpg

I første omgang kan barnet kanskje bare fylle ut en av rutene, men ved senere anledning, når det kan flere bokstaver, kan det komme tilbake og skrive ordet ferdig.

Bokstavinnlæring er det første skrittet i leseopplæringen, men det er først når barnet leser for å finne mening, at barnet er blitt til en leser.

Arkivboks

Vi har prøvd ut å benytte en arkivboks i den fasen der elevene lærer bokstavene å kjenne og lærer sine første ord. En arkivboks ordnes gjerne alfabetisk, og hver elev har sin egen lille boks. I boksen plasseres først bokstaver og ord, senere benyttes de lærte ordene i setninger. Læreren må ha en tilstrekkelig mengde kartotek kort i stivt papir tilgjengelig. Erfaringen er at leseelven vil ha stor glede av å ha en konkret mengde læring å forholde seg til. I tillegg er gevinsten at eleven kan terpe på sitt ennå skjøre ordforråd ved at boksens innhold deles med alle interesserte. En av de virkelig store utfordringene når det gjelder hørselshemmete elever og lesing, er at eleven må få anledning til å bruke bokstaver og ord svært aktivt i mange sammenhenger. Da virkelig opplever eleven at ordene blir en integrert del av hans språk. For å unngå en overdose av den tradisjonelle "puggemetoden", kan elevene oppnå samme læringseffekt gjennom aktivt å dele sin nye lærdom med andre.

Mellomspråk

En språkelev som er i ferd med å lære et nytt språk (L2), utover det språket eleven allerede kan (L1), starter på en **mellomspråksutvikling**. Begrepet mellomspråk, eller interimsspråk, ble lansert av den engelske språkforskeren Larry Selinker rundt 1970. Betegnelsen mellomspråk er velegnet til å beskrive hvordan en andrespråksutvikling foregår, og hvilke forhold som kan påvirke en slik prosess.

Da nordiske pedagoger for alvor begynte å ta i bruk norske tegn, og senere norsk tegnspråk, i barnehager og skoler for døve og sterkt tunghørte, ble ideen om tospråklighet som mål for opplæringen også lansert. I denne korte perioden, før CI ble et stadig bedre hjelpemiddel til lytte- og taletreningen, var hovedtanken at elevene skulle utvikle en sekvensiell tospråklighet. Det betyr at elevene utviklet et sterkt førstespråk, norsk tegnspråk, for så også å lære norsk; tale, lese og skrive. For både å forstå og å beskrive den prosessen var mellomspråksteorien et tjenlig verktøy.

Mellomspråksteorien gir også lærerne verdinøytrale begreper for å beskrive hvordan døve elever utvikler andrespråket norsk. I stedet for uttrykk som "fattig norsk", "enkel norsk" eller "skriftlig tegnspråk" kan pedagogen beskrive nivåer i en mellomspråksutvikling. Pedagogen kan også i større grad årsaksforklare de funn hun gjør i analysen av elevenes produksjon av andrespråket norsk.

Mellomspråksteorien bidrar også til å gi muligheter for å ta i bruk kontrastive metoder i undervisningen. Denne teorien er dermed svært relevant i forhold til mange døve og sterkt tunghørte elever i dag.

Karakteristiske trekk ved et mellomspråk kan være:

- **Eleven bruker riktige regler fra målspråket (L2)** (målspråket er det språket eleven er i ferd med å lære seg utover det språket hun allerede kan). Det er

betydningsfullt i all mellomspråksanalyse at vurderingen også undersøker hva språkeleven har kontroll på. Et eksempel på dette trekket fra norske døves tekster kan være at døde elever gjerne viser tidlig og sterk mestring av ortografi.

- **Eleven overgeneraliserer reglene i målspråket.** Dette trekket merkes når elever har lært bøyingsmønsteret for substantiv og bruker mønsteret konsekvent inntil de har lært unntakene fra reglene.
- **Eleven overfører regler fra morsmålet.** Dette trekket kan eksemplifiseres gjennom tekster der elevene skriver adjektivet etter substantivet, slik det gjerne uttrykkes på norsk tegnspråk, og ikke før substantivet, slik det etter regelen skal skrives på norsk. Et annet og interessant eksempel på dette fenomenet kan være denne setningen, skrevet av en döv elev: *Du må motestre!* Her har nok tegnet for verbet "å protestere" ført til at den norske oversettelsen får formuleringen "mot" som første del av ordet.
- **Eleven overfører elementer fra undervisningen eller undervisningsmaterialet.** Ofte skriver døde elever korte norske setninger. Det er en strategi lærere ofte gir sine hørselshemmete elever, fordi det er lettere å ha kontroll på grammatikken når setningene er kortest mulig.
- **Eleven forenkler det grammatiske systemet.** Døde elever kan velge å forenkle reglene for bøyning av verb ved utelukkende å benytte presens.
- **Eleven viser semantisk underspesifisering.** Å bygge opp et rikholdig ordforråd i det språket en er i ferd med å lære seg, tar tid. I mellomspråksperioden kan det derfor forekomme en utstrakt bruk av overbegreper ("frukt" i stedet for "mango" og "moreller") eller av underbegreper ("seng" og "stol" i stedet for "møbler").

(Hvenekilde, 1984)

Ettersom stadig flere døvfødte barn tidlig får CI, får barna i større grad simultan innlæring av sine to språk. Med større evne til å lytte ut språklyder får barna også større mulighet til å ha en fonetisk tilnærming til skriftspråket. Men fordi hørselen fortsatt ikke fungerer optimalt, kan de skriftlige tekstene vise trekk som indikerer hvordan eleven faktisk hører språklydene. Da ser vi gjerne at ord som "vaffel" blir skrevet som "faffel", at "grøt" blir skrevet "drøt", og at ordet "bonde" blir skrevet "bonne". Dette er et vanlig fenomen som også ses hos tunghørte elever uten CI. Slike skriftlige varianter ses ikke så gjerne i tekster døde har skrevet, muligens fordi de bruker visuelle og taktile strategier for å lære hvordan ord skrives, heller enn fonologiske.

Kommunikasjonsverktøy (IKT)

Bruk av elektronisk verktøy er en grunnleggende ferdighet som nevnes og kreves i Kunnskapsløftet.

Vi har kunnet glede mange hørselshemmete barn ved å fortelle deres foreldre at

mobiltelefon er et tjenlig redskap for å bruke norsk skriftspråk. Hørselshemmete barn bør få en slik telefon tidligst mulig, slik at de kan lære å sende og å lese SMS. Det er meningsfullt for barn å delta i kommunikasjon og svært motiverende for alle barn å kunne sende og motta budskap gjennom SMS. Barnet tenker ikke selv over at de øver på lesing og skriving når de praktiserer kontakt med andre gjennom SMS.

Et annet kommunikasjonsverktøy som også er nyttig for hørselshemmete, er web-kamera. Et web-kamera kan kobles til PC og gir dem som kommuniserer med hverandre via PC, mulighet til også å se hverandre. Kommunikasjonen kan foregå ved hjelp av tegnspråk.

Etter hvert som barna blir eldre, er chatteprogrammer stadig mer attraktive og nyttige. Slike programmer har den fordel at det kan være flere brukere logget på samtidig, og som deltar i en skriftlig samtale.

Ettersom det er få hørselshemmete, må mange døve og tunghørte barn, og voksne, ofte søke kontakt over store geografiske avstander for å kunne snakke med hørselshemmete venner. Da er slike kommunikasjonsverktøy av uvurderlig betydning. I den sammenheng kan det også påpekes at det er gunstig at hørselshemmete barn tidlig lærer tastaturbehandling: En effektiv måte å produsere tekst på som er tidsbesparende.

Utvidelse av grammatisk kunnskap og ordforråd

Døve og sterkt tunghørte elever lærer det norske språket samtidig som de lærer å lese, i større grad enn hos normalt hørende barn. På grunn av hørselstapet og det ufullstendige auditive input barnet mottar, kan kunnskapen om og erfaringen med norsk være mangelfull. Det er et nitid arbeid for barnet og pedagogen å arbeide med å utvide ordforråd og utvikle kunnskap om norsk grammatikk og syntaks som vi ellers tar for gitt at barn har. Det kan være lurt å tenke seg at norskopplæring for døve og sterkt tunghørte deler mange av de samme pedagogiske utfordringer som undervisning av en fremmedspråklig elev.

For å eksemplifisere hvordan man kan utnytte elevens kunnskap om tegnspråk, vises en måte å presentere bøyning av norske verb på. Det er å kombinere tidslinje A som elevene kjenner fra tegnspråk, og en justert norsk verbbøyningstabell som man fyller ut etter behov.



fremtid	←	↓ nåtid	→	fortid
Tidslinje A -----				
Presens futurum	Infinitiv	Presens	Preteritum	Perfektum
skal danse	å danse	danser	danset	har danset
vil lese	å lese	Leser	leste	har lest

Tidslinje A og bøyning av norske verb

Illustrasjon Felicity Weaver

Andre viktige arbeidsområder er morfologi, homonymer og synonymer, og faste uttrykk ("language chunks") som brukes på norsk. Roos (2009) forteller at forskning har avdekket at døve sjeldent analyserer ord og bruker den verdifulle morfologiske informasjonen. Vi kan tenke oss at eleven møter et ukjent ord som *uvennlig* og kan analysere det: "u" betyr *ikke*, ordet "venn" er et kjent substantiv, "lig" er en vanlig endelse i det norske språket og viser at ordet er brukt som et adjektiv. Til sammen kan denne informasjonen hjelpe eleven med å finne ordets mening. Dette er også viktige ferdigheter når man skal bruke ordboka. Elevene trenger dermed systematisk undervisning i strategier som utnytter morfologisk informasjon.

Leseaktiviteter i klasserommet

Før lesing tar til, aktiviseres elevens bakgrunnskunnskap om temaet i teksten og utvides ved presentasjon av nye begreper og nytt vokabular som er viktig for å forstå tekstens budskap. Dette gjøres ved en visuell presentasjon av temaet og ved å stille spørsmål som krever resonnering og refleksjon: "Hva vet du om temaet? Hva synes du? Hvorfor? Begrunn det. Hvorfor skjedde det? Hva føler de? Hva tror du vil skje? Har du opplevd noe lignende selv?"

Nytt vokabular må diskuteres, bokstaveres, uttales og analyseres (fonetisk, morfemisk og semantisk) og automatiseres. Elevene bør oppfordres også til å ha et formål med sin lesing: finne informasjon for å løse et problem eller en oppgave, lage

noe, utføre en prosess eller lignende. Når elevene skal lese lengre, mer kompliserte tekster, viser erfaring at lesing av et resymé på forhånd kan være med og støtte opp under elevenes leseforståelse.

Avhengig av utviklingstrinn og av formålet kan elevene og læreren delta i felleslesing, veiledet lesing eller selvstendig lesing (Routman, 2003). I **felleslesing** ser hele gruppen teksten, og sammen med læreren leser og diskuterer de seg fram til mening ved ord og selve budskapet i teksten. Felleslesing er en trygg situasjon, hvor eleven kan lære lesestrategier av andre, og eksperimentere. I **veiledet lesing** støtter læreren den enkelte eleven i lesing av en tekst som han ikke ville klare alene, ved å stille ledende spørsmål og ved å hjelpe eleven finner strategier slik at han selv oppdager mening i teksten. I **selvstendig lesing** leser eleven på egen hånd, stille, og kan etterpå gjenfortelle og diskutere innholdet med medelever og læreren. Det er viktig at eleven opplever å lese flytende iblant. Forutsetningen er at eleven får en tekst tilpasset hans lesenivå. Det er også viktig for eleven å oppleve at han klarer, ved hjelp av forskjellige lesestrategier, å lese en tekst som han i utgangspunkt trodde var for vanskelig. Et avgjørende element er at det er satt av tid til lesing i rolige omgivelser. Elevene må også ha tilgang til et bibliotek hvor det er mulig å velge bøker med forskjellig vanskegrad og sjanger.

Elevene skal regelmessig gjennom hele grunnskolen oppleve **høytlesing** av litteratur, som de gjerne ikke klarer å lese selv, men som er av stor interesse tematisk for aldersgruppen. Høytlesing kan gjennomføres på flere måter; teksten oversettes til NTS og gjenfortelles, eller én lærer leser (eller spiller seg selv inn på bånd) og én tolker. Man kan også tolke fra lydbøker. Litteratur kan også oppleves som tekstet film/DVD. Valg av lesestoff må gradvis utvide kravene som stilles til konsentrasjon. Større verk kan leses som fortsettelsesfortellinger.

En viktig del av lesing er diskusjon for å analysere, avklare nye begreper, sikre forståelse, si sin mening og evaluere teksten. Det hender at eleven kan lese alle ordene, men relasjonene mellom ordene fører til misforståelser fordi eleven har fått for lite erfaring med norsk syntaks og norske uttrykk. Vi kan for eksempel tenke på ordet "opp" og hvor mange forskjellige meninger det kan ha, avhengig av hvilket ord det står sammen med: si opp, se opp, pass opp, hold opp, kast opp med mer. Det kreves tålmodighet, mange forklaringer og mye erfaring med lesing for å bli kjent med nyansene i det norske språket. Dette er situasjonen for både døve og tunghørte elever. Det er avgjørende at ny kunnskap, vokabular og setningsstrukturer brukes i meningsfulle aktiviteter. Når eleven har brukt den nye kunnskapen for å oppnå egne mål, eier eleven språket, og "det sitter".

Tegnspråkets rolle i leseopplæringen

For mange døve og sterkt tunghørte barn er norsk tegnspråk det språket som brukes for å snakke om språk; for å diskutere, sammenligne og forklare. I den tidlige leseopplæringen vil tegnspråklige elever koble et skriftlig ordbilde direkte til et tegn,

fordi eleven ikke har tilstrekkelig tilgang til eller kjennskap til det talte ordet. Eleven vil da forstå ordets betydning og kunne skrivemåten, men ikke nødvendigvis ha kunnskap om hvordan ordet bøyes, brukes i en setning og ordets semantiske bruk. Slik kunnskap blir utviklet etter hvert hvis eleven får rikelig erfaring med skrift- og talespråk og kan delta i metalingvistiske diskusjoner på tegnspråk. Ord som eleven leser og skriver, kan være på ulike utviklingsstadier i denne prosessen (Hermans et al., 2007). Eksempelvis ser vi dette når en elev skriver flertallsform riktig (en bil – flere biler) så lenge bøyingsformene er regelrett, mens den samme eleven ofte tar feil av ord som ikke er det (et slott – flere slotter). Eleven støtter seg da til noen generelle regler som han har ervervet seg. Det viser seg at tegnspråkets rolle i gjenkjenning av skriftlige ord avtar etter hvert som elevens leseferdigheter øker (Mayberry et al., 2002).

Det viser seg også at antall ord som bimodalt tospråklige elever lærer å lese, øker raskere når det skriftlige ordet presenteres sammen med et tegn og med det talte ordet, enn når det presenteres bare som tale (Hermans et al., 2007; Pritchard, 2004).

Elevens kunnskap om språket tegnspråk brukes som bakteppe for å fremheve språklige fenomener som kan stilles opp i kontrast til det norske. Et eksempel på slik bevisstgjøring er sammenligning av bøyning av verb på tegnspråk og norsk, og lokalisasjon brukt på tegnspråk sammenlignet med norske preposisjoner. Andre eksempler er bruk av adjektiv, adverb, simultanitet og negasjon (Easterbrooks et al., (2002).

Å lese norske tekster anses som viktig fordi barn lærer om språket, om tekststruktur og sjangre og kan erverve generelle faglige kunnskaper. Av de samme grunnene er det like viktig at døve og sterkt tunghørte får anledning til å avlese gode tegnspråktekster, presentert av dyktige tegnspråkmodeller. Erfaring med og arbeid med gode tegnspråktekster gir elevene muligheter til å utvide sitt tegnforråd og sin tekstkunnskap, få innsikt i bruk av virkemidler unike for tegnspråk, og utvide sin begrepsverden og faglige kunnskap. Denne erfaringen har stor overføringsverdi i møte med norske tekster.

Det er like viktig, som med norske tekster, at eleven ikke bare avleser tegnspråkteksten, men er med på diskusjoner hvor man tar opp og analyserer tekststruktur, virkemidler, tekstens budskap, elevens egne meninger om teksten og opplevelsen av den. Det er også et viktig bidrag til barnets narrative kompetanse; det vil si barnets evne til å skape egne sammenhengende, lange gode, strukturerte tekster på tegnspråk. Denne kompetansen kan utvikles ved å analysere strukturen til tegnspråktekster. Ved å sammenligne disse strukturene kan den narrative kompetansen overføres mellom språkene. Slikt arbeid bør ta til allerede når barna er i første klasse (Morgan, 2006).

Det er mange ubesvarte spørsmål i forhold til hvordan døve og sterkt tunghørte

elever leser, og hvilken rolle tegnspråk spiller. Er det slik at noen elever leser en norsk tekst og samtidig oversetter den til NTS? Siden tegnspråk har en annen syntaks og modalitet, er spørsmålet hvilken effekt dette har på lesehastigheten (Roos, 2009). Er det bare en forbigående strategi, et utviklingstrinn eller en permanent strategi? Alt dette vet vi lite om, men det er viktige spørsmål å stille.

Leseopplæringsmetoder for døve og sterkt tunghørte brukt i utlandet

Et undervisningsopplegg som har vist målbare, gode resultater i forbindelse med tidlig leseopplæring av døve og sterkt tunghørte elever i Australia (Charlesworth et al., 2006), er *Reading Recovery* utviklet av Marie Clay (1985). *Reading Recovery* er et forebyggende leseprogram for første og andre årstrinn, som består av intensive, effektive enetimer, 20-40 minutter hver dag. Opplegget bygger på følgende prinsipper: individuell kartlegging av lese- og skriveforutsetninger, individuell lese- og skriveopplæring, tilpasset progresjonshastighet, daglig, intensiv opplæring og evaluering og oppfølging av lese- og skriveutvikling.

I studien til Charlesworth et al.(2006) deltok 12 døve og sterkt tunghørte elever med en gjennomsnittsalder på 6,8 år. Alle fikk 20–45 minutter individuell leseundervisning hver dag, over 20 uker.

Hver økt ble gjennomført slik:

1. Eleven leser en velkjent tekst som han har lest før og øvd på. Fokuset er på leseflyt og på tekstforståelse.
2. Eleven leser høyt en tekst som han leste for første gang dagen før og har øvd på, sammen med læreren. Læreren noterer type feil, forvekslinger og annen leseadferd.
3. Eleven skriver en setning han har forberedt, ved hjelp av læreren. Setningen klippes opp, og eleven pusler den sammen igjen. Det trenes også på syntaks, grammatikk, fonetisk oppmerksomhet, språklyder og bokstaver etter den enkeltes behov.
4. Læreren presenterer en ny tekst fra en serie med graderte lesetekster. Elev og lærer snakker om den, ser på bilder og så videre. Eleven leser høyt den nye teksten, veiledet av læreren.

Clay (2005) fremhever hvor viktig det er at elevene utvikler flere fleksible lesestrategier, som for eksempel:

- å overvåke sin egen forståelsesprosess gjennom å stille seg selv spørsmål som "forsto jeg det jeg leste akkurat nå?"
- å benytte ulike ledetråder i leseprosessen; både bilder, språkets grammatikk og visuelle ledetråder ved ordene, som kan lette leseprosessen
- å lese teksten om igjen dersom innholdet i teksten er uklart, og evaluere egen leseprosess snarere enn å være avhengig av lærerens direkte instruksjoner og korreksjoner
- å bokstavere og lydere en nøyaktig analyse av ordenes lydstruktur

Det som foregår i enetimen er koordinert med det som foregår i klasserommet. Med en gang timen er over, forbereder læreren neste dags undervisning basert på sine observasjoner fra dagens leksjon.

Som et resultat av den intensive opplæringen leste alle de hørselshemmete elevene *over* gjennomsnittsnivå for sin alder. Utviklingen flatet ut da opplæringsintensiteten opphørte. Dette resultatet bør gi grunn til ettertanke. Når denne intensive metoden har hatt positiv effekt på døve elever i Australia, må man stille spørsmål ved opplæringsintensiteten i vår undervisning her i Norge.

Tekstskaping i grunnskolen

Tekstskaping inkluderer norske skriftlige tekster og tekstproduksjon på tegnspråk. Det å skape en tekst er en ferdighet som er grunnleggende. Har eleven lært tekstskaping, kan det praktiseres på alle de språk barnet måtte ha tilgjengelig. Å skape en tekst er en måte å klargjøre for oss selv hva vi vet, og hva vi har forstått. Det avslører også hva vi ikke har klare tanker om. Dette er en viktig del av læringsprosessen. I dette kapitlet fokuseres det først på skriftlig tekst og deretter på tekstskaping på tegnspråk.

Den tidlige skriveopplæring

Vi som er aktive, voksne skrivere, skriver både når vi selv er mottakere (notater, huskelapper, dagbøker, oppskrifter) og for andre mottakere. Når et barn lærer å skrive, er det et hovedpoeng at det skrevne har en tenkt mottaker. Dersom mottakeren er eleven selv, må teksten ha nytteverdi for barnet. La barnet skrive med penn på håndbaken sin når det skal huske å ta med badedrakten i morgen. La barnet skrive hva de nye fotballskoene til klassekameraten heter, slik at det kan fortelle det hjemme. La barnet skrive datoen for idrettsdagen, slik at det kan huske å ta med seg de nye fotballskoene han forhåpentligvis har fått.

Når barnet skriver for en annen mottaker enn seg selv, må teksten være funksjonell. Det innebærer at barnet opplever å skrive til den andre for å glede vedkommende, for å fortelle noe av betydning, for å gi uttrykk for egne tanker, meninger, følelser eller opplevelser. Slike funksjonelle metoder har den fordel at barnet tidlig forstår hensikten med å skrive. Vi har tidligere skrevet om motivasjonsbegrepet, og den betydning det har for barnet å være motivert for arbeidet det påtar seg. Funksjonelle metoder legger større vekt på en undervisning basert på barnas egne tekster og tekstbehov enn på øvingsbasert undervisning. Formelle kunnskaper om norsk er et middel i opplæringen, ikke et mål i seg selv. Dessuten vil funksjonelle metoder gjerne gi barnet større frihet til å prøve, feile og prøve igjen, for så å oppdage og lære. I stedet for å gi oppgaver, kan læreren heller tilrettelegge for å skape skrivesituasjoner og skrivebehov.

Forskning og erfaring viser at tegnspråk kan påvirke elevenes produksjon av norsk skriftspråk (Zahl, 2000). Fordi eleven mangler erfaring med norsk språk og setningsstruktur, bruker han det han kjenner fra tegnspråk. Dette kan oppfattes av pedagogen som feil, når det egentlig er et signal på at barnet er på god vei i sin utvikling (Roos, 2009). Den skriftlige utviklingen er avhengig av en kontrastiv arbeidsmåte. Det innebærer at man diskuterer og fremhever forskjellene mellom norsk og NTS, og de ulike måtene språkene har for å uttrykke den samme meningen.

Lesing og skriving går hånd i hånd i opplæringen. Som sagt er eleven oftest motivert når han kan velge å skrive om sine egne opplevelser og for å dekke egne behov. Det kan funderes over om ikke skriving er det vi bør satse på først. Når eleven skriver og leser teksten tilbake, vet han hvilket budskap teksten har. Når eleven ellers leser, må han tolke en annens mening.

Når eleven har formulert et utsagn, kan bruk av lydbokser gjøre han oppmerksom på hvordan språket er oppdelt i ord med mellomrom mellom hvert ord, og antall språklyder i hvert ord, for eksempel: *Han spiste is.* □□□ □□□□□□ □□. Eleven skriver de bokstavene som han klarer å munnavlese eller lydere seg fram til, og resten fylles inn etter hvert som eleven lærer nye språklyder og den tilhørende bokstaven. Eleven vil også kunne skrive inn hele ord som han har lært som ordbilde. Det er en fin måte å visualisere den økende skrivekompetansen på.

Under denne prosessen og skriveprosessen beskrevet nedenfor, oppstår fine anledninger til å diskutere språk, for eksempel hvordan tegnspråkgrammatikk som uttrykkes ved ansiktsmimikk ordlegges på norsk.

Den første tiden kan **felleskriving** brukes. Elevene arbeider sammen og skape en tekst om en felles opplevelse eller tema. Læreren er sekretæren og skriver på interaktiv tavla eller lignende slik at alle kan lese teksten. Teksten kan kopieres og brukes som en lesetekst senere, noe som er svært motiverende for elevene. Problemer oppstår når barna produserer setninger som ikke er "norske". Læreren har to valg: Hvis læreren ikke retter på ytringen og skriver den på norsk uten å kommentere det, kan elevene tro at det å skrive er en enkel prosess hvor tanker skrives ned og blir til en endelig utgave. Hvis læreren retter på den, kan eleven oppfatte det som kritikk, og som at hans språk er mindre verdt (Schirmer, 2000). Løsningen kan være å skrive to tekster: Den første er en transkripsjon av barnets ytring, den andre er en oversettelse som presenteres som en annen fortelling om samme temaet. Begge tekster kan brukes som grunnlag for diskusjoner om språk. Samtidig må elevene gjøres oppmerksomme på at den første og siste versjonen ikke er like, og at det å skrive er en prosess som består av flere trinn.

En annen måte å hjelpe eleven med norsk syntaks er å fargekode ord fra de forskjellige ordklassene: substantiv, verb, adjektiv og så videre. I USA brukes en metode som heter Manipulative Visual Language i opplæring av døve og sterkt

tunghørte. Ved bruk av klosser med forskjellige farger og former, etableres et visuelt mønster som grunnlag for grammatikk og syntaks. Klossene illustrerer ordklassene, deres bøyinger og hvordan de organiseres i en setning. Lignende systemer har også vært brukt her i landet.



Manipulative Visual Language
<http://www.green-bridge.org/>

Skriveprosessen

Det er svært viktig at elevene skriver mye og ofte. Emner og situasjoner som er forbundet med eleven personlig, er ofte de som virker motiverende og øker skrivelysten. Emner som appellerer til kreativitet og fantasi med utgangspunkt i bilder eller filmsnutter, kan også være motiverende³.

Skriveprosessen er en sosial aktivitet hvor samhandling er en viktig del av prosessen. Det gjelder i høyeste grad for hørselshemmete elever også, og pedagogen må arbeide for at de også blir inkludert i aktiviteten i sin klasse. Skriveprosessen består av å planlegge, skrive, presentere, kontrollere og redigere / skrive om, publisere. Hver delprosess må øves på i rekkefølge, men etter hvert som elevens kompetanse øker, vil han kunne hoppe fram og tilbake i prosessen. Planleggingsprosessen bør gi elevene tid til å diskutere og utvikle sine ideer. Disposisjonen kan utformes som en tegnspråkstekst som oversettes til norsk, en billedserie, eller selvsagt på norsk. Skrivekart er mal som kan være en god visualisering av sjangerkrav (se *Skrivekart* nedenfor) som kan brukes i denne fasen. Det er viktig at "språket" ikke står i veien for kreativiteten under denne delen av prosessen.

Det første utkast kan også glosses (transkriberes) som en tegnspråkstekst (DØV DU?) som oversettes til norsk (Er du døv?), som en tegneserie, eller eleven kan skrive på norsk omgående. Når det første utkastet er skrevet ferdig, er den neste viktige delen

³ For ideer til igangsetting av kreativ skriving, se Torget på nettstedet til Statped vest.

av prosessen elevenes presentasjon av tekstene og tilbakemeldinger til hverandre. Eleven presenterer teksten sin, og medelever og lærer peker på det som er bra, og foreslår ideer til hvordan teksten kan forbedres. Slike situasjoner er svært verdifulle for hørselshemmete elever. Eleven får øving i å gi og ta konstruktiv kritikk, å være en god samtalepartner og å uttrykke sine ideer og meninger. Samtidig lærer elevene av hverandre, og læreren vurderer hvordan han kan hjelpe. Har eleven laget en kladd på tegnspråk, er det en god idé å gå tilbake og se på den senere i prosessen. Den opprinnelige tegnspråkteksten kan gi grunnlag for tilføyelser; detaljer som er uttrykt på tegnspråk, kan ha blitt uteglemt eller utelatt fordi eleven ikke visste hvordan det kan oversettes til norsk. Ved retting velger læreren hvilke språklige fenomener eleven skal fokusere på og øve på. Som oftest har elevene få rettskrivingsfeil, men trenger å fokusere på norsk grammatikk (Arnesen et al., 2002) spesielt verbbygging, preposisjoner og syntaks.

Etter en redigeringsrunde eller to kan elevene presentere sine ferdige tekster, og da må det feires! Tekstene kan stilles ut, leses høyt for andre, bli gitt ut i en tekstsamling, eller lignende.

Proessen å skape selvstendige skribenter er tidskrevende. Læreren må vite når han skal tre støttende til, og når han skal trekke seg tilbake. Elevene trenger å oppleve mange gode tekster og samle på ideer, ord og uttrykk, hvis skriveprosessen skal være fornøylig. Elevene må også få forståelsen av at det ikke bare er én måte å skape en tekst på; i en kreativ prosess finnes det flere riktige svar. Det er bare å slippe fantasien løs.

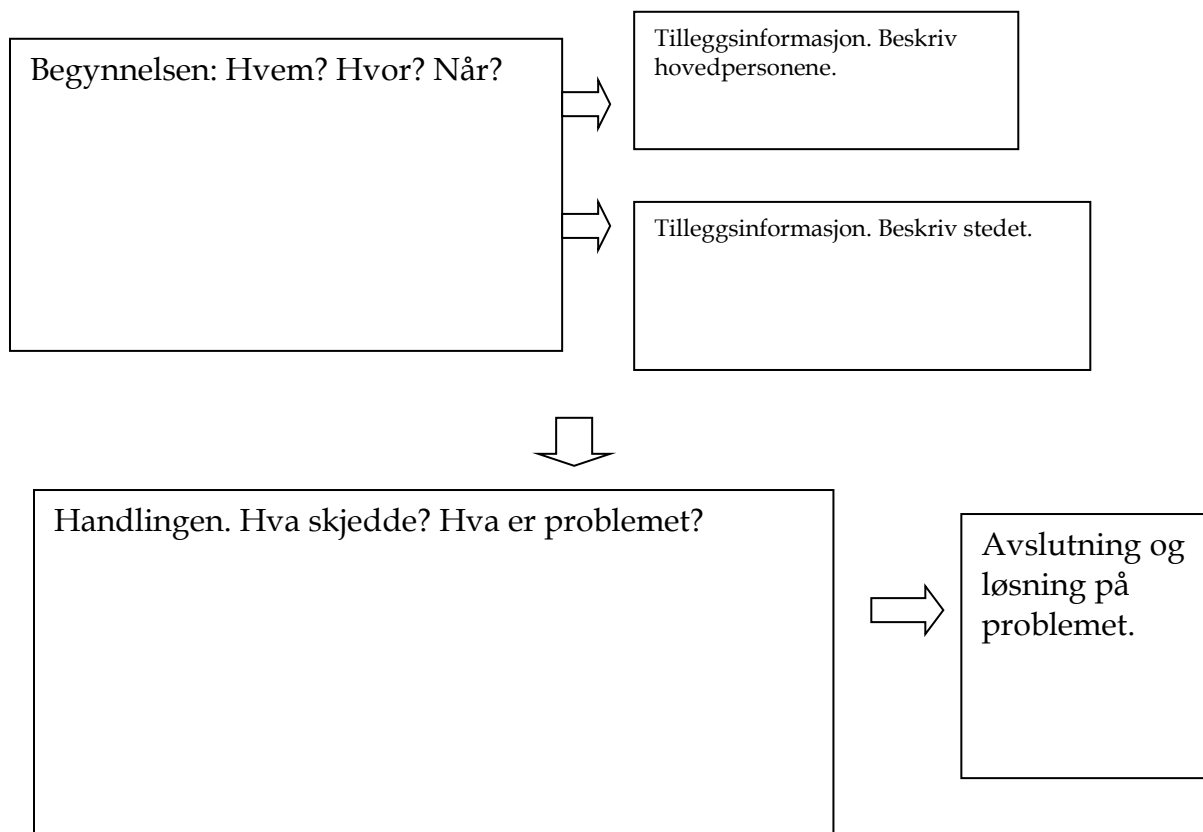
Som nevnt tidligere kan elektronisk verktøy oppmuntre til skriftlig tekstskaping, som for eksempel dialogjournaler ved hjelp av e-post, chatting eller IKT-plattformer som "It's Learning". Læreren kan gå inn i en dialog med eleven, og eleven får "private" tilbakemeldinger. Eleven har tid til å tenke på hva og hvordan han skal skrive. Læreren blir den gode språklige rollemodellen. Det er viktig også at meldinger fra læreren inneholder mer informasjon enn spørsmål, og ingen direkte retting (Easterbrookes et al, 2002).

Eleven må være bevisst sin mottaker. For å eksemplifisere dette kan elevene skrive om det samme temaet til forskjellige mottakere. I tillegg skal elevene kunne skrive forskjellige sjangre. For å visualisere de forskjellige sjangre, kan elevene bruke **skrivekart**. Det er diagram som brukes til å disponere tekster i forskjellige sjangre, samtidig som det sikrer at eleven tar med de mest vesentlige sjangertrekkene. Nedenfor finnes noen eksempler. Læreren og eleven kan selv utforme slike skrivekart etter behov.

Skriv en argumenterende tekst
Diskuter og si din mening ...

Spørsmålet som jeg skal diskutere:		
Definisjoner:		
Argument for: 1. 2. 3.	Argument imot: 1. 2. 3.	Min mening:
Min oppsummering og konklusjon:		

Et fortellingskart



Etter hvert som eleven blir sikker på sjangerkrav, fjernes skrivekartet.

Tekstskaping på tegnspråk

Tegnspråk er et visuelt språk, og hvis det skal nedtegnes, må det fanges opp på film ved hjelp av video/DVD/webkamera. Det kan også skrives, og det finnes systemer for å skrive norsk tegnspråk, men **tegnskrift** er ikke tatt i bruk i den norske skolen.⁴

Barn bør tidlig få erfaring med å lage tegnspråktekster. Det er én av de få anledninger hvor de selv kan vurdere sin egen tegnspråkproduksjon og få tilbakemeldinger fra andre. Gradvis må eleven bli fortrolig med bruken av innspillingsutstyr slik at han kan arbeide selvstendig. Den samme prosessen som man bruker for å skrive en norsk tekst, brukes også til å skape en tekst på norsk tegnspråk; eleven trenger tid til å samle ideer til sin tekst og diskutere med andre. Det kan være en fordel at disposisjonen lages som en billedserie eller skrives på norsk med tegnspråksyntaks. Disposisjonen bør henges over kameraet slik at eleven kan lese den, uten å stoppe opp eller flytte blikket.

Mottakerbevissthet, bruk av tegnspråklige virkemidler og sjangerkunnskap er like viktige elementer i tegnspråktekster som på norsk og må eksperimenteres med og øves på. Utenom de vanlige sjangre som også brukes i skriftlige tekster, må elevene også kjenne til tegnspråkpoesi. Det finnes mange gode eksempler blant læremidler utviklet for hørselshemmete. Ved hjelp av dataprogram som *Tegnsmed*, er det mulig å skape en sammensatt tekst både på tegnspråk og skriftlig norsk.

Forskning om lese- og skriveferdigheter hos døve og sterkt tunghørte

Det finnes gode døve lesere som leser like godt som jevnaldrende hørende. Så tidlig som 1991, i Sverige, fant Svartholm at seks døve elever som mottok en systematisk tospråklig opplæring, leste på en måte som var passende for alderen. I en kontrollgruppe på 13 elever som mottok annen undervisning, var det bare én elev som leste aldersadekvat (Arnesen et al., 2002). Gode ferdigheter i tegnspråk ser ut til å ha forbindelse med gode leseferdigheter.

Selv om tospråklig undervisning har blitt innført, har ikke leseferdighetene til døve elever vist noen signifikant økning de siste tjue årene (Heiling, 1995; Bagga-Gupta, 2004). Paul (1998) mener at en årsak kan være at pedagoger overser talespråkets

⁴ Det finnes en lærebok av I. Roald i norske tegnskrift på <http://www.signwriting.org/archive/docs4/sw0304-NO-TegnSkrift-Laerebok-06.pdf>

betydning. Forfatterne mener at også den taktile sansing i munnhulen kan ha vært oversett. Arnesen et al. (2002) fant at gjennomsnittsferdigheter i lesing på en standardisert leseprøve hos 63 døve og sterkt tunghørte elever i grunnskolen 1996–98 var svakere, og resultatene hadde en større spredning enn hos hørende elever. Men denne undersøkelsen viste også at forholdsvis like mange døve som hørende oppnådde gode resultater, mens de døve som skåret lavt, fikk svakere resultater enn de hørende elevene. De gode døve leserne hadde gode tegnspråkferdigheter og et positivt forhold til tegnspråk. Deres foreldre og lærere benyttet et rimelig godt tegnspråk. Språkpreferanse var heller ikke alltid avhengig av grad av hørselstap: Noen tunghørte elever foretrakk norsk tegnspråk, mens noen døve foretrakk tegn til tale. Studiet bekreftet påstanden om at bedre hørsel gir bedre leseferdigheter, men det var klare unntak: Det var noen døve som leste aldersadekvat, og noen tunghørte som var svake lesere. Det samme studiet viste at døve og sterkt tunghørte elever leste mindre og likte å lese mindre enn hørende. De fleste opplevde lesing som mer krevende enn det hørende gjorde. Denne målingen ble foretatt før vi så resultater av innføring av egne læreplaner for døve i 1997.

Forskning viser at døve og sterkt tunghørte barn kombinerer forskjellige strategier når de lærer å lese, avhengig av sine ulike sterke sider. Det finnes gode døve lesere blant barn fra ulike skolesettinger som mottar ulik opplæring; oral opplæring, total kommunikasjon (TK) og bimodal tospråklig opplæring. I sin studie fant Harris & Beech (1998) at barn fra orale settinger hadde bedre resultater på fonetiske oppmerksomhetstester, noe som er viktig for utvikling av leseferdigheter, mens TK-barn har bedre språkforståelse, viktig fordi det gir muligheter til å forstå det man leser, og til å gjette hva ukjente ord kan bety ut fra sammenhengen, eller finne ut hvilket ord som mangler i en setning. De resultatene er kanskje god grunn for å utsette døve og sterkt tunghørte barn for både norsk og norsk tegnspråk i et tospråklig miljø. Som nevnt tidligere er barna avhengig av høy kvalitet på språklig input på begge sine språk.

Forskning har vist at gode døve lesere, om de er tegnspråklige eller talespråklige og med eller uten CI, er flinke til å kommunisere, er gode munnavlesere og har et rikt språk (Harris, 2006). De har en høy grad av kommunikativ kompetanse, og kommunikativ kompetanse forutsier leseferdighetenes kvalitet (Bebko, Claderon & Treder, 2003).

Gode døve lesere har lært å utnytte alle sine sanser og har utviklet et bredt spekter av lesestrategier. Blant annet har de lært seg "å smake" på ordene de leser, det vil si artikulere ordene, med eller uten stemme, for å se om sansingen skaper gjenkjennelse (Zahl, 2008). Noen strategier er spesielle for døve lesere og utviklet av døve selv. Dette må vi pedagoger lære av og utnytte i vår undervisning. Et eksempel på dette er "lenking": en undervisningsmetode for innlæring av nytt vokabular, som inkluderer det skrevne ordet, det talte ordet, bokstaver med håndalfabetet og tegnet. Lenking øker gjenkjennelse av ordet med 20 % (Haptonstall-Nykaza & Schick, 2007). En

studie utført av Wauters et al. (2001) viste at døve bimodalt tospråklige barn som fikk trening i å lære nytt skriftlig vokabular ved hjelp av bokstavering med håndalfabetet, tegnspråk og talespråk kunne gjenkjenne signifikant flere ord enn elever som fikk undervisning bare på talespråk.

I en studie fra Australia viste Charlesworth et al. (2006) at døve elever har behov for en systematisk, effektiv og intensiv leseopplæring for å oppnå gjennomsnittlige leseferdigheter.

I en studie som omfattet seks døve og sterkt tunghørte åtte-niåringer og deres skriveferdigheter, fant Swanwick (2003) at det var stor variasjon i formen på elevenes tospråklighet. Talespråk var mer utviklet hos noen, mens hos andre var det britisk tegnspråk. Imidlertid kunne barna ikke sette ord på hvilken språkpreferanse de hadde, men de hadde klare meninger om at tegn- og talespråk var to adskilte språk. Begge gruppene kunne delta i diskusjoner om språkenes likheter og forskjeller. Barnas form for tospråklighet påvirket deres strategier når det gjaldt å skrive en tekst. De tegnspråklige brukte strategier hvor de disponerte sin tekst på tegn for deretter å oversette til skriftspråk. Den andre gruppen fortalte på talespråk for så å skrive sin tekst.

Ut fra studiet til Swanwick og egne erfaringer anbefales at:

- Pedagoger må være bevisst egen språkbruk i forskjellige undervisnings-situasjoner, slik at kombinert og separat bruk av tegnspråk og tale korresponderer med den språklige profilen til den enkelte eleven og til situasjonen.
- Elevene trenger erfaringer med gode tegnspråklige, tale- og skriftspråklige modeller.
- Tegnspråknorsk kan brukes med hell dersom dets rolle er tydelig forklart og definert for elevene og personalet.
- Lærere må gi forklaringer og instruksjoner på tegnspråk.
- Tegnspråk må være en gjennomgående del av undervisningen siden oversettelsesarbeid fokuserer på mening og ikke nødvendigvis form. Det gir muligheter for forståelse, begrepsinnlæring og språk- og ord-/tegnforråds-utvikling.
- Elevene må være bevisst forskjellene mellom tegnspråk og tale- og skriftspråk og oppmuntres til å bruke alle sine sanser.
- Elevene må få mye erfaring med tekst og bøker og muligheter til å utveksle meninger om det de leser og om sine opplevelser.
- Elevene trenger å erfare veiledet lesing⁵ som fokuserer på tekststruktur og formelle lese- og skriveferdigheter.

⁵ For eksempler på veiledet lesing, se *"På vei til å bli en god leser..."* side 85.

- Elevene har utbytte av å bruke grafiske organiseringsskjemaer ved disponering av skriftlig arbeid⁶ og trenger tid til å diskutere sine ideer og skriftlige arbeid med andre.

Fra forskning om leseutvikling hos normalthørende og døve og sterkt tunghørte, vet vi at det er flere evner og ferdigheter et barn trenger å utvikle for å bli en god leser. Forskjellige ferdigheter er nødvendig, og de utnyttes i ulike grad i løpet av skolekarrieren. Vi vet også at det er fullt mulig for døve og sterkt tunghørte elever å bli gode lesere.

Oppsummering

Erfaring viser at døve og sterkt tunghørte barn lærer å lese og skrive ved hjelp av flere sanser: syn, hørsel, det taktile og det kinestetiske. Vi skal forvente at døve og sterkt tunghørte lærer å lese i likhet med normalthørende barn, men at de kan gjøre det på en annen måte ved hjelp av sine to språk. Det audiopedagogiske feltet, generelt sett, har ennå ikke utnyttet den kunnskapen som forskning har avdekket om hvordan noen døve blir gode lesere, og dermed har feltet heller ikke endret sin undervisningspraksis i vesentlig grad. Pedagogen skal hjelpe eleven å finne de veiene og strategiene som passer for han, avhengig av hvordan han lærer best, og ved å utnytte *alle* hans ferdigheter og kompetanser.

⁶ Se nettstedet Torget for eksempler av grafiske organiseringsskjemaer

Kapittel 7. Kartlegging av den bimodale tospråklige utviklingen hos døve og sterkt tunghørte barn og unge

Kapittel 7 forteller hvordan kartlegging av døve og sterkt tunghørte barns tospråklige utvikling er mulig, og hvorfor det er et viktig arbeid.

Språkutvikling begynner lenge før et barn oppfatter lyd gjennom sin CI eller begynner i en barnehage. Språksenteret i hjernen trenger tidlig stimulering for å utvikle seg til å bli flink til å behandle språklig input – om det er tegnspråk og/eller talespråk. Foreldrene og barnet kommuniserer fra første stund, og foreldre til døve barn trenger å bruke alle de kommunikative strategier de har til rådighet; fra blikk, bevegelser, mimikk og gester til tegnspråk og talespråk. Etter diagnosen kan noen foreldre endre på adferden sin i troen på at ingenting nytter fordi barnet ikke hører. Det motsatte er tilfellet. Barnet trenger kontakt og språklig stimulering i likhet med andre barn.

I en studie viser Calderon (2000) at særlig morens kommunikative ferdigheter og stil spiller en viktig rolle i å forutsi hvor positiv språkutviklingen og utvikling av tidlige leseferdigheter vil være. Denne studien understreker den sentrale plassen foreldrene har i språkutviklingsprosessen, og hvor viktig det er for fagfolk å støtte dem med veiledning og saklig informasjon. Harris (1992) sier at språkutvikling hos både hørende og døve barn ikke henger nøye sammen med hørselen, men med kvaliteten i barnets språklig erfaringer i sosiale interaksjoner. På bakgrunn av dette er det klart at det er behov for å kartlegge barnets språkutvikling og sikre at den er i gang.

Kartleggingens rolle

Kartlegging spiller en sentral rolle hvis familie og fagfolk skal vite at de valgene som er gjort med hensyn til språk, opplæringsarena og tiltak bidrar til at utviklingen går "den rette veien". Kartlegging kan gi informasjon om barnets sterke sider, om hva det kan, og hvilke områder pedagogen og foreldrene skal fokusere på for å opprettholde en jevn, positiv utvikling. Barnet er ikke tjent med at de nære, ansvarlige voksne inntar en "vente-og-se" holdning (Pritchard, 2008). Alle voksne rundt det døve og sterkt tunghørte barnet har et ansvar for å sikre at barnets verdifulle og kortvarige barndom ikke gambles bort.

Utviklingsmulighetene til døve og sterkt tunghørte barn er svært sårbare. Erfaringer og forskning de siste årene viser at det er store individuelle forskjeller i barns utbytte av CI (Le Normad, Ouellet & Cohen, 2003; Pisoni & Geers, 2000). I forskning om psykososial utvikling og trivsel, konkluderer Percy-Smith et al. (2008) og Jones (2008) at cirka en tredjedel av døve barn med CI ikke fungerer tilfredsstillende i de skolesettinger hvor de befinner seg. Også Hjulstad & Kristoffersen (2008) mener at

det er godt dokumentert at hørselshemmete elever risikerer å bli kommunikativt isolert i nærskoler og viser til Ramsey 1997, Stinson & Lui 1999, Keating & Mirus 2003 og Ohna et al. 2003. Da er det viktig at de hørselshemmete barna det gjelder, ikke blir værende i situasjoner hvor de ikke lykkes sosialt og faglig, og at de får et tilbud som er tilpasset deres behov. Det er her at kartlegging spiller en annen viktig rolle.

Kartlegging, talespråkutvikling og språkvansker

Vi har fremdeles lite kunnskap om årsakene til at det er så stor variasjon innen gruppen døve og sterkt tunghørte barn, med og uten CI, når det gjelder utvikling av talespråk. Blant gruppen tunghørte og døve barn med CI er det overraskende liten sammenheng mellom grad av talespråkutvikling og grad av hørselstap (Blamey, Satant & Paatsch, 2006).

Når det gjelder døve barn med CI, forklares bare 40–65 % av variasjonen i talespråkutviklingen med varigheten av døvhet, alder ved implantasjon, hvor lenge CI har vært i bruk, og hørselsrest før implantasjon (Lian, 2008). Barnets evner og familiens innsats ser ut til å spille en vesentlig rolle.

Miljøet må være i stand til å avdekke både en avvikende språkutvikling og en forsinket språkutvikling. En avvikende språkutvikling kan indikere språkvansker og krever at spesielle tiltak iverksettes. Årsakene til en eventuell forsinket språkutvikling må også avdekkes.

Kartlegging og tilpasset opplæring

Systematisk kartlegging er en forutsetning for at pedagogen skal kunne tilpasse opplæring. Det er en del av en kontinuerlig prosess.



Kartlegging er også en forutsetning for å imøtekomme målsettingen i Kunnskapsløftet (LK06) om vurderbare kompetansemålbeskrivelser og tilpasset opplæring.

Det er flere gode pedagogiske grunner for å drive med kartlegging. Barnets sterke sider og nåværende ståsted undersøkes, samt hvilken utvikling som har skjedd, og hva det må fokuseres på. Denne informasjonen skal brukes til å påvirke det som skjer i hjemmet og på opplæringsarenaen, om det er i barnehagen eller på skolen, og dermed skapes en tilpasset læringssituasjon for barnet. Pedagogen blir mer bevisst på hva det må undervises i, og gjennom bruk av observasjon øker han sin kunnskap om språkutvikling og om utvikling av lese- og skriveferdigheter hos hørselshemmete elever. Effekten av språkmiljøet og opplæringstilbudet blir også vurdert, og samtidig får pedagogen dokumentasjon som kan deles med andre, som for eksempel eleven selv, foreldrene og andre lærere, fagfolk og myndighetene. Imidlertid skal ikke kartlegging erstatte mer formelle tester eller brukes for å fremheve en undervisningsmetode eller teori til fordel for en annen.

Kartlegging skal brukes objektivt for å skaffe det språkmiljøet og den opplæringen som det enkelte barnet har behov for ut fra sine evner og forutsetninger, slik at det kan oppnå potensialet sitt. Det kan bety slutten på den metodestrid som har preget fagfeltet gjennom årene, fordi barnets behov blir satt i sentrum, og effekten av valg av språkkode og undervisningsmetoder blir kartlagt hos den enkelte.

Det er mange måter å kartlegge utviklingen til et barn på, fra formelle tester hvor man trenger sertifisering, til mer uformelle observasjonsteknikker. Imidlertid kan det være problematisk å bruke kartleggingsmateriell og tester utviklet for normalthørende: Resultatene fra slikt materiell kan være misvisende hvis de ikke er tolket med omhu av erfarne fagfolk. Tester man bare barnets ekspressive talespråk, vil heller ikke dette gi et fullverdig bilde av barnets evner, kompetanser og ferdigheter.

Kartleggingsmateriell

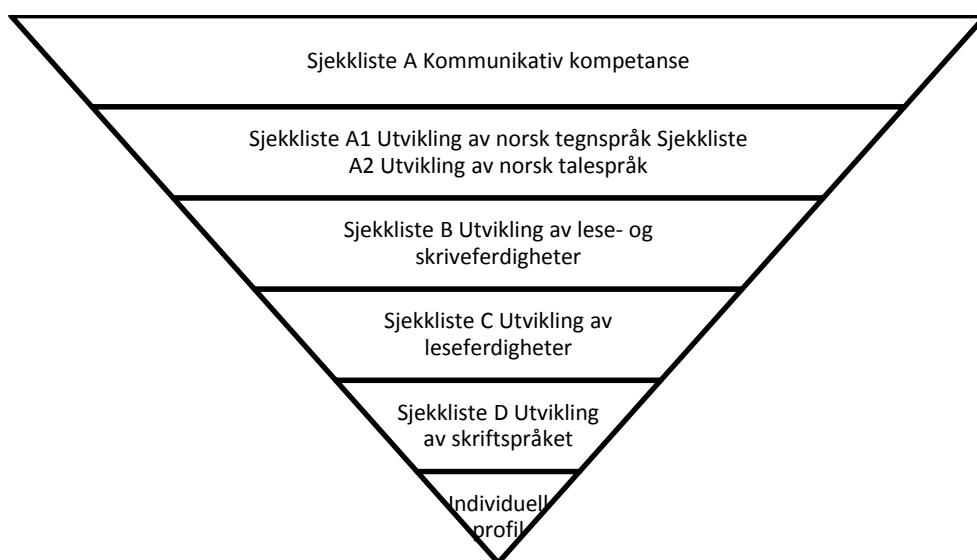
Før kartleggingsmaterialet *På vei til å bli en god leser ...* ble lansert, fantes ikke materiell utviklet spesielt med tanke på hørselshemmete barn og deres unike form for tospråklighet. Materialet er basert på et amerikansk materiell, *Starting with assessment. A developmental approach to deaf children's literacy*, av M. French.

På vei til å bli en god leser ... består av sjekklister over utvikling av kommunikativ kompetanse, norsk tegnspråk og lese- og skriveferdigheter. Det gir en oversikt over materiell som kan brukes til å kartlegge utvikling av norsk talespråk. *På vei til å bli en god leser ...* skal brukes i barnehager og gjennom hele grunnskolen. Det kan brukes uansett hvilke språkkoder foreldre til døve og sterkt tunghørte barn har valgt; norsk eller bimodal tospråklighet. *På vei til å bli en god leser ...* erstatter ikke formelle tester, men kan påvise behovet for tester (French, 1999).

På vei til å bli en god leser ... tar utgangspunkt i å dokumentere barnets kommunikative kompetanse. Bebko, Calderon & Treder (2003) viser i sin studie at en

god kommunikativ kompetanse er en forutsetning for gode leseferdigheter. God kommunikativ kompetanse betyr å kunne samhandle uanstrengt med omgivelsene. Uttrykket kommunikativ kompetanse dekker alt som har med kunnskap om og ferdigheter i språk og bruken av språket (tale og/eller tegn og skriftspråk), inkludert kunnskap om hvilken språkbruk som passer i ulike sammenhenger. Begrepet omfatter ikke bare en lingvistisk kompetanse som handler om uttale, vokabular og grammatikk, men også sosiolingvistisk kompetanse, diskurskompetanse, sosiokulturell kompetanse og strategikompetanse. Vi vet at en velfungerende kommunikativ kompetanse danner grunnlaget for blant annet gode sosiale ferdigheter, lese- og skriveferdigheter og faglig suksess hos alle barn.

På vei til å bli en god leser ... kartlegger følgende områder i barnets språkutvikling fra spedbarnsalder og gjennom grunnskolen:



Kartleggingsarbeid

Uansett hvilke kartleggingsmateriell som tas i bruk, er det noen prinsipper innen kartleggingsarbeid som bør ligge til grunn. Det bør være flere involvert i arbeidet for å sikre arbeidets reliabilitet og kvalitet. Kartleggingen må begynne i tidlig førskolealder ved bruk av kartleggingsobservasjoner av barnet i naturlige situasjoner, utført over tid i et samarbeid mellom pedagoger og foreldrene og etter hvert også av eleven selv. Det er vesentlig å drive med en systematisk, langsiktig kartlegging, slik at man kan oppdage mønstre eller endringer i utviklingen. Kartleggingsarbeid krever at pedagoger som arbeider med det hørselshemmete barnet, tar seg tid til å sette seg inn i kartleggingsmateriellet og diskuterer seg fram til en felles tolkning og forståelse av stoffet. Det er ikke nødvendig å kartlegge flere utviklingsområder samtidig. Det vil bli for omfattende og tidkrevende. Det anbefales at pedagogene og de foresatte lager en årsplan over hva og når de forskjellige områdene skal kartlegges, hvem som har ansvar for hva, og hvordan data skal

samles inn.

Resultater av kartlegging bør oppbevares i en elevmappe slik at man får en langsiktig oversikt over barnets utvikling gjennom årene. Resultatene skal brukes i planlegging og tilrettelegging av undervisning og ikke minst sikre det hørselshemmete barnet en tilpasset opplæring. Resultatene kan også brukes i foreldre- og elevsamtaler, rapportskriving og så videre (Pritchard, 2008).

Oppsummering

Det er viktig å sikre at de grunnleggende premissene for å få til en positiv utvikling er på plass, slik at barnet kan utvikle sin kommunikative kompetanse, uansett om barnet bruker ett, to eller flere språk. Det er personer i nærmiljøet som må tilpasse seg slik at de forstår barnet, og barnet kan forstå dem. Først da kan barnet være en aktiv deltaker og ikke en tilskuer. De har også ansvar for å se til at det skjer en jevn og positiv helhetlig utvikling, og til det kreves blant annet en systematisk kartlegging.

Kapittel 8. Spesialpedagogiske tiltak

Dette kapittelet handler om hvorvidt undervisning av døve og sterkt tunghørte er "spesialundervisning", og når det kan være tilfellet.

Først en illustrasjon av hvordan synet på spesialundervisning har endret seg: Da norsk tegnspråk igjen ble tatt i bruk som kommunikasjonsspråk i skolene for døve og sterkt tunghørte, var det vanlig på Vestlandet å bruke tegnet for «segregeringspedagogikk» synonymt for begrepet «spesialpedagogikk». Tegnet er en gjenspeiling av synet på den pedagogikken som ble bedrevet i de norske døveskolene da; en opplæring borte fra hjemstedsskolen, segregert fra både familie og nærmiljø. Parallelt med en voksende forståelse for den tospråklige innfallsvinkelen til undervisning av døve og sterkt tunghørte elever, ble et nytt tegn for spesialundervisning tatt i bruk, nemlig tegnet som er synonymt med begrepet «unik undervisning».

Spesialundervisning, inkluderende, tilpasset og likeverdig opplæring

Definisjonene av begrepene som beskrives, er hentet fra Utdanningsdirektoratet (2008).

Spesialundervisning er en rettighet etter opplæringsloven som skal sikre en tilpasset og likeverdig opplæring for personer som ikke har, eller ikke kan få, tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Mens tilpasset opplæring er for alle, er retten til spesialundervisning knyttet til enkeltvedtak basert på sakkyndig vurdering. Vedtaket skal være så klart og fullstendig at det ikke er tvil om opplæringstilbudets omfang, organisering og innhold. Alle som får spesialundervisning, skal ha en individuell opplæringsplan (IOP). Avslag om spesialundervisning skal begrunnes.

Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte; faglig, sosialt og kulturelt. Det stiller krav til lærestedet og hver enkelt persons evne til å bygge gode relasjoner med utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd. Inkludering er både en prosess og et mål, og dreier seg om hvordan lærestedet kan møte individets forutsetninger og behov på best mulig måte. Dette krever tilrettelegging for mangfoldet og endringer i tilbudet, slik at den enkelte deltar mer og har større utbytte av å delta i fellesskapet. Konsekvensen av inkludering er at systemet må tilpasse seg den enkelte person og gruppe. Dette fritar imidlertid ikke den enkelte for ansvaret til å ville delta.

Tilpasset opplæring er en plikt for skoleeier, opplæringsstedets ledelse og personale til å gi en god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring innebærer blant annet valg av metoder, lærestoff og organisering for å sikre at den enkelte utvikler grunnleggende ferdigheter og når

kompetansemålene. Dette forutsetter at opplæringssituasjonen tilrettelegges på individ- og gruppenivå. Tilpasset opplæring innebærer ikke at all opplæring individualiseres, men at alle sider av læringsmiljøet tar hensyn til variasjoner hos dem som får opplæringen. Ved inkludering er fokuset på fellesskapet med kunnskap om konsekvensene for den enkelte. Ved tilpasset opplæring er fokuset på den enkelte med kunnskap om konsekvensene for fellesskapet.

Begrepet **likeverdig opplæring** handler om å gi alle elever like muligheter til opplæring avhengig av evner og forutsetninger, alder, kjønn, hudfarge, seksuell orientering, sosial bakgrunn, religiøs eller etnisk tilhørighet, bosted, familiens utdanning eller hjemmets økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Er døve primært funksjonshemmete eller en språklig minoritet?

Er døve og sterkt tunghørte elever primært funksjonshemmete? Tilhører de en språklig minoritet der dårlig hørsel *ikke* utgjør en trussel for den optimale læring og utvikling i barnehage og skole? Det kompliserte og enkle svaret på spørsmålene må være at begge påstander er riktige, men at det hovedfokuset man velger som utgangspunkt for opplæring av denne elevgruppen, er avgjørende for de pedagogiske tilretteleggingene som utføres.

For å utdype spørsmålene noe er det betimelig å være bevisst på at hørselshemming er en alvorlig sansedeprivasjon. Å være født med dårlig hørsel og dermed med dårlig tilgang til auditiv sansing innebærer en økt sårbarhet for det lille barnet. Sårbarheten knytter seg særlig til barnets manglende mulighet for å tilegne seg det språket omgivelsene rundt barnet i hovedsak benytter, nemlig et auditivt-vokalt språk. Imidlertid har de siste års forskning og erfaring vist at det er mulig både å utbedre hørselen og parallelt å kompensere for det som fortsatt er av hørselsvansker gjennom pedagogisk tilrettelegging. En slik pedagogisk tilrettelegging kan være å gi barnet tilgang til et bimodalt tospråklig miljø, et miljø der barnet kan tilegne seg norsk tegnspråk og samtidig få støtte til å utvikle sine lytte- og taleferdigheter. I et tegnspråklig miljø er det bimodalt tospråklige barnet ikke funksjonshemmet fordi det har tilgang til både strukturerte og ustrukturert aktiviteter, har anledning til å "overhøre" andres samtaler, kan velge sine venner og påvirke sine omgivelser.

§ 2-6 i opplæringsloven og Kunnskapsløftet

§ 2-6 i opplæringsloven, Teiknspråksopplæring i grunnskolen, stadfester at:

Elevlar som har teiknspråk som førstespråk eller som etter sakkunnig vurdering har behov for slik opplæring, har rett til grunnskoleopplæring i og på teiknspråk. Omfanget av opplæringa i tid og innhaldet i opplæringa fastsetjast i forskrifter etter § 2-2 og § 2-3 i denne lova. Kommunen kan bestemme at opplæringa i og på teiknspråk skal givast på ein annan stad enn den skolen eleven soknar til.

Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for teiknspråkopplæring, har rett til slik opplæring. Departementet gir nærmare forskrifter. Før kommunen gjer vedtak etter første og tredje leddet, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering.

Opplæringsloven gir altså elever en lovfestet rett basert på førstespråk eller på en sakkyndig vurdering. Det må understrekes at retten til opplæring i og på tegnspråk er gitt i grunnskolekapittelet (kapittel 2) i opplæringsloven, ikke i kapittel om spesialundervisning (kapittel 5).

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) følger døve og sterkt tunghørte elever læreplanene for hørende elever, med fire unntak: Det er egne læreplaner for denne elevgruppen i fagene norsk tegnspråk, norsk, engelsk og drama/rytmikk. Disse fire læreplanene er likeverdige de parallelle planene for grunnskolen for øvrig, både i kravene som stilles til måloppnåelse, og i det at planene er gjennomgående for det trettenårige skoleløpet. Forskjellen ligger hovedsakelig i definisjonen av "muntlig språk", hvor både NTS, norsk talespråk, blandingskoder og "chatting" ved hjelp av IKT, regnes som muntlig samhandling.

For døve og sterkt tunghørte elever som velger opplæring etter § 2,6 gjennomføres egne sentralt gitte eksamener i norsk tegnspråk, norsk og engelsk. Det at døve og sterkt tunghørte elever har faget norsk tegnspråk som tilleggsfag, innebærer at de har flere undervisningstimer per uke enn hørende elever har. Faget norsk tegnspråk kommer nemlig i tillegg til de andre språkfagene.

Gjennomgående læreplaner med beskrivelse av kompetansemål og egne eksamener er elementer vi kjenner igjen fra opplæring for alle elever i den norske skolen. Elever som følger § 2-6, og som ikke har tilleggsvansker, følger opplæringen etter de læreplanene som er lagt for dem, og det skal ikke benyttes individuell opplæringsplan (IOP).

Døve og sterkt tunghørte elever med tilleggsvansker

Blant hørselshemmete barn som blant hørende barn er det noen som sliter med å holde progresjonen passende for alderen. Dette kan være barn med generelle vansker, som dysleksi eller ADHD, det kan være barn med vansker knyttet til et syndrom der hørselsvanskene også inngår i symptomrekken, eller det kan også være vansker knyttet til manglende tilrettelegging tidlig i barnets liv, i hjem, barnehage og skole. Det er et faktum at hvis det settes for lave forventninger til det hørselshemmete barnets læringspotensial, blir de lave forventningene til en selvoppfyllende profeti og synlig når vi måler resultater av opplæringen.

Undersøkelser viser at flere hørselshemmede kan ha tilleggsvansker enn det som er vanlig i befolkningen. (Arnesen et al, 2002). Arnesen et al. (2002) viser i sin studie av cirka 200 døve elever i Norge at tallet er 40 %. Mens Hendar (2012), rapporterer at

ifølge foreldrene har halvparten av de 569 norske hørselshemmede i sin studie en eller flere tilleggsvansker.

En hørselshemming i seg selv kan forårsake **forsinket talespråkutvikling**, men ikke nødvendigvis en forsinket språkutvikling, hvis barnet har fått tilgang til NTS. En forsinket talespråkutvikling kan ses i sammenheng med reduserte auditive erfaringer og forutsetter igangsetting av tiltak så tidlig som mulig for å bøte på det. Imidlertid er det viktig å huske at forskjellige typer hørselsskader gir ulike utslag og vil trenge ulike tiltak. Hørselsskader påvirker hørselen kvantitativt og kvalitativt. Kvantitativt ved at enkelte lyder ikke alltid er hørbare. Kvalitativt ved at selv om en lyd er hørbar, kan den oppfattes forvrengt eller på annen måte med nedsatt kvalitet. Skader som er begrenset til de indre hårcellene og/eller hørselsnerven i cochlea, vil resultere i et **sensorinevralt hørselstap** av varierende grad, og forholdsvis dårlig taleoppfattelse. I slike tilfeller vil nytten av høreapparater og CI være begrenset. Skader på de ytre hårcellene i cochlea, men også retrocochleære og sentrale skader, fører til store vansker med å diskriminere talelyder i støyende omgivelser (Laukli, 2007).

Det er forskjell mellom en forsinket talespråkutvikling og språkvansker. Forskjellige syndromer, hjerneskader og sykdom kan forårsake **språkvansker** hos både hørende og hørselshemmede barn. Språkvansker kan gi seg utslag på alle språklige områder, uavhengig av modalitet: fonologi, morfologi, syntaks, semantikk og språkbruk (Easterbrooks & Baker, 2002). Men noen språkvansker kan ikke forklares på bakgrunn av nevrologiske skader; de er arvelige og omtales som **spesifikke språkvansker**. Slike vansker vil gjøre det vanskelig å tilegne seg språk, enten det er talespråk eller tegnspråk. Vi vet at i befolkningen generelt kan opptil 7 % ha spesifikke språkvansker. Det er logisk derfor at et lignende antall døve barn også har slike vansker (Herman, 2008).

Hørende barn med **lærevansker** viser ofte vansker med hukommelsen, oppmerksomhet og logisk tenkning. Det er klart at døve og sterkt tunghørte barn også kan ha disse vanskene i tillegg til hørselstapet.

Ofte behandles barnet med **tilleggsvansker** i forhold til den primære funksjonshemningen, mens hørselshemningen og språkutvikling settes på vent. I virkeligheten må man jobbe tverrfaglig og vurdere innvirkningen av flere funksjonshemninger på språkutviklingen. Medisinske problemer og problemer med mobilitet, syn, motorikk, oppmerksomhet eller minnekapasitet vil ha stor innflytelse på utviklingen. Med forståelse av hvordan språk og tenkning påvirker og er avhengig av hverandre, vil selvsagt et hørselstap og andre typer tilleggsvansker ha en forsterket innvirkning på barnets totale utvikling.

En av de virkelig store utfordringene når vi skal **kartlegge** muligheten for at det finnes ulike typer lærevansker hos hørselshemmede barn, er mangelen på reliabelt kartleggings- og testmateriell normert for denne elev- og språkgruppen.

Kartleggingsmateriellet "*På vei til å bli en god leser. Kartlegging av kommunikativ kompetanse hos døve og sterkt tunghørte barn*" kan forhåpentligvis være med å avdekke forsinkelser i utvikling av kommunikativ kompetanse og områder innenfor lese- og skriveutvikling tidlig. Det bør føre til videre undersøkelser av årsakssammenheng og bedre tilrettelegging av tiltak.

For øvrig finnes det ikke-verbale **tester** som kan benyttes i kartleggingsarbeid. Slike tester må utføres av erfarne testere som kjenner elevgruppen døve og sterkt tunghørte; erfarne fordi de ofte tester, bruker sin kjennskap til elevgruppen og tolker resultatene deretter. I tillegg til det vil erfarne testere kunne skaffe et overblikk over de vansker et hørselshemmet barn har, og hva som vil kreves i en eventuell individuell opplæringsplan (IOP). Den spesialpedagogiske kompetansen skal i slike tilfeller sikre at opplæringen av en hørselshemmet elev med tilleggsvansker skal bli tilpasset elevens behov og fokuserer på områder som vil stimulere til utvikling.

Oppsummering

Det konstateres at det er svært lite forskning om lærevansker, språkvansker og dysleksi hos døve og sterkt tunghørte. De vanlige fonologiske dysleksitestene som brukes på hørende, er for eksempel ubrukelig for døve og sterkt tunghørte. Dette og mye annet betyr at det oppstår mange dilemmaer under utredning av døve og sterkt tunghørte barn (Roos, 2009): Hva skyldes hørselstapet? Hva skyldes miljøets påvirkning? Har barnet en tilleggsvanske eller nevrologisk skade som må få spesiell behandling?

Kapittel 9. Etnisk minoritetsspråklige døve og sterkt tunghørte barn og unge

Dette kapitlet handler om etnisk minoritetsspråklige døve og sterkt tunghørte barn og unge. Kapitlet tar opp hva det vil si å være etnisk minoritetsspråklig döv i Norge, og de pedagogiske utfordringer lærerne til disse barna står overfor.

Å være et etnisk minoritetsspråklig barn i Norge kan skape en kompleks kommunikativ situasjon, sosialt og pedagogisk. Alene kan et hørselstap skape en kompleks situasjon, særlig når hørselstapet er så stort at barnet ikke kan dra nytte av vanlig talespråklig sosial omgang og klasseromsundervisning. Å være medlem av en etnisk minoritetsspråklig gruppe kan også være problematisk. Opptrer de to faktorene sammen, skaper de en komplisert livssituasjon for barnet. Det kan for eksempel forårsake et brudd mellom barnet og dets kulturelle identitet (Jones, 2008).

Blant de mange pedagogiske utfordringer i denne sammenhengen er samarbeidet med foreldrene. Det er avgjørende at læreren er sensitiv til og opplyst om de kulturelle holdningene familien kan ha til funksjonshemninger og døvhet, døvekultur, skolen og dens personell og spesialpedagogiske tiltak. Dette vil ofte sette begrensninger på hvilke tiltak som kan settes i verk, og hvordan man gjennomfører dem (Akamatsu & Cole, 2004).

Den etnisk minoritetsspråklige befolkningen i Norge

Mikkelsen (2005) definerer betegnelsen etniske minoriteter som personer som selv er født i et annet land, eller som er andre eller tredje generasjon etter en person som er født i et annet land enn Norge. Etnisitet er en subjektiv opplevelse av at kulturelle forskjeller eksisterer.

Den etnisk minoritetsspråklige befolkningen kan deles i to hovedgrupper: flyktninger og innvandrere. I Norge er det over 100 000 flyktninger, og de utgjør i overkant av 2 % av befolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2007). En flyktning er en person som er tvunget til å forlate hjemmet sitt på grunn av frykt for forfølgning med årsak i rase, religion, nasjonalitet, politisk oppfatning eller tilhørighet til en bestemt sosial gruppe (Flyktningskonvensjonen, 1951). Flyktninger fra Irak, Somalia, Afghanistan og Russland er gruppene som har kortest botid i Norge.

Flyktninger etter opprinnelsesland 1. januar 2007	
Land	Antall
Irak	16806
Somalia	13994
Bosnia-Hercegovina	12522
Iran	11284
Vietnam	10860
Serbia	7968
Afghanistan	6380
Sri Lanka	6224
Chile	4492
Russland	3853
Etiopia	2260
Tyrkia	2015
Eritrea	1998
Kroatia	1892
Pakistan	1553
Burma	1345
Polen	1192
Makedonia	1134
Kongo	1092
Resten	16285
Sum	125 149

Statistisk sentralbyrå, 2007.

Innvandrerbefolkningen omfatter personer som verken har foreldre eller besteforeldre som er født i Norge. Innvandring er en planlagt forflytting av familien, med et spesifikt land som mål for et nytt og forhåpentlig bedre liv.

Innvandrerbefolkningen									
Den norske befolkningen totalt	Sum innvandrere	Norden	Vest-Europa	Øst-Europa	Afrika	Asia med Tyrkia	Nord-Amerika	Sør- og Mellom-Amerika	Oseania
4 681 134	415 318	54 467	41 464	79 622	51 598	163 536	8 284	15 094	1 253

Statistisk sentralbyrå, 2007.

De siste årene har Norge opplevd en økning i antall flyktninger og innvandrere fra krigsområder, utviklingsland og kulturer hvor tiltak for funksjonshemmete ikke eksisterer. Denne økningen skaper enorme utfordringer for den norske skolen. I tillegg vil kulturbakgrunnen til befolkningen skolen skal betjene, stadig endre seg etter som flyktning- og innvandrerstrømmens opprinnelsesland endres over tid. Nordiske undersøkelser viser at nedsatt hørsel forekommer oftere blant personer med en annen etnisk minoritetsbakgrunn enn i befolkningen for øvrig (Mikkelsen, 2005). Det er på grunn av sykdom, skader og mangel på medisinsk behandling.

Sykdommer som er av mindre betydning i Norge, kan være årsak til større hørselstap blant denne befolkningsgruppen. Det er derfor viktig at barna gjennomgår en grundig hørselsundersøkelse.

Mange innvandrerfamilier med døve barn kan reise hit med urealistiske forventninger til opplæring og medisinsk tilbud (Akamatsu & Cole, 2004). Spesielt kan virkningen av CI være misforstått, og kravene til pedagogisk oppfølging kan være oversett (Spencer & Marschark, 2003).

I motsetning til innvandrere har flyktninger kommet i en traumatisk situasjon og blitt tvunget til å forlate sine hjem. Reisen til Norge kan ha skjedd via flere andre land, og innvirkningen på det døve barnet kan være ekstremt traumatisk. Et liv med traumer, oppbrudd, sviktende kommunikasjon, dårlig helse- og matstell, sosial, emosjonell og fysisk deprivasjon vil utvilsomt sette sine spor (Cole, 1998). I tillegg må begge grupper, innvandrere og flyktninger, gjennomgå en tilpasningsprosess som er svært stressende.

I januar 2004 var det registrert 19,3 % etnisk minoritetsspråklige hørselshemmete ved de statlige skolene for hørselshemmete. I den øvrige grunnskolen av tallet 13 %. Døve etnisk minoritetsspråklige er overrepresentert i den norske skolen (Mikkelsen, 2005).

Ulike kulturelle syn på døvhhet

Familiens syn på døvhhet vil påvirke deres valg av nytt hjemsted og jobb. Det vil også påvirke deres valg av språk, oppdragelse og skole for barnet.

I noen samfunn oppfattes døvhhet som en skam, og det vil utfordre oppbygging av barnets selvbilde og selvtilit. Noen ser på døvhhet som straff for noe foreldrene eller barnet har gjort i et tidligere liv. Dette kan resultere i en følelse av håpløshet og passivitet. I andre tilfeller kan døvhheten oppfattes som skjebne og uunngåelig. Dette kan resultere i hjelpeløshet eller forsøk på å overkompensere. Noen tror at det ikke er mulig for døve barn å lære, og manglende talespråk oppfattes som tegn på manglende intelligens. Foreldrene kan også vegre seg mot å bruke tegnspråk, enten fordi deres kultur ikke godtar ekspressivt kroppsspråk, eller fordi tegnspråk ikke anses som et språk (Akamatsu & Cole, 2004). Fordi en synlig funksjonshemming kan få negative konsekvenser i noen kulturer, vil foreldre, med gode hensikter, prøve å skjule hørselstapet ved å nekte høreapparat og/eller tegnspråk (Mikkelsen, 2005).

Hvordan foreldrene oppfatter døvhhet og familiens livssituasjon, vil også influere på deres måte å samhandle med barnet på. Lave forventninger til barnet, barnets forsinkete språkutvikling, manglende skolegang, forringet livserfaring og stress i minoritetsspråklige familier er dokumentert i litteraturen (Gregory, 1998). Resultatet kan være at foreldrene er mer fysisk kontrollerende og mindre verbale i samhandling med barnet (Akamatsu & Cole, 2004).

Ulikt syn og ulik tro og kultur mellom brukerne og hjelpeinstansen kan føre til misforståelser og misoppfatninger på begge sider. Det er opplagt hvor viktig gode kunnskaper om hjemmekulturen blir, når en pedagog skal inngå et samarbeid, gi informasjon og veilede i en slik situasjon. Samtidig som pedagogen er opplyst om og tar hensyn til kulturelle faktorer, skal han gjerne også takle språklige barrierer.

Skoleplassering av etnisk minoritetsspråklig døve barn og unge

Foreldreveiledning spiller en viktig rolle i beslutningsprosessen om skoleplassering, men noen minoritetsspråklige foreldre vil ikke se på seg selv som likeverdige partnere i diskusjonen. De vil trenge kontinuerlig informasjon, støtte og oppmuntring til å delta og forstå verdien av sin egen rolle (Akamatsu & Cole, 2004). Familiens syn på døvhet og tegnspråk vil også spille en stor rolle i deres beslutning.

Det er flere hensyn å ta ved valg av skoleplassering. Etnisk minoritetsspråklige døve barn og unge trenger kunnskap om og tilgang til sine kulturer slik at de utvikler en identitet som favner om både minoritetsbakgrunnen og den norske døvekulturen (Jones, 2008). Dette må skolen ta på alvor ved å inkludere elevens kultur som del av undervisningen, og ved å gi eleven tilgang til sin kultur enten ved plassering eller ved hjelp av andre tiltak.

Språkutvikling hos døve i en etnisk minoritetsspråklig situasjon

Normalthørende barn som flytter til Norge, enten som innvandrere eller som flyktninger, har sannsynligvis et funksjonelt morsmål og har utviklet en rekke sosiale og kommunikative kompetanser. Noen kan ha fått opplæring på skolen. De har et språklig grunnlag å bygge videre på når de skal lære seg norsk. Hvis barnet kan lese og skrive på sitt morsmål, har det også en verdifull kompetanse som de kan utvikle videre og kompletterer med lesing og skriving på norsk, så lenge skrifttypene er sammenlignbare. Generelt er det akseptert at det tar mellom fem til syv år for fremmedspråklige å tilegne seg norsk på et akademisk nivå slik at de kan delta fullt ut i et norsk klasserom (Cole 1998).

Det er ingen grunn til å tro at språklæringsprosessen blir annerledes og i hvert fall ikke enklere for døve innvandrere eller flyktninger. For noen kan oppholdet på skolen være den første opplevelsen av et skoletilbud og et tilgjengelig språkmiljø. Avhengig av alder og bakgrunn kan språkutviklingen være så forsinket at det vil ha alvorlige konsekvenser for kognitiv utvikling og utvikling av lese- og skriveferdigheter (Akamatsu & Cole, 2004). Er barnet kommet forbi den kritiske alderen for naturlig språktilegnelse, er det svært viktig å gi barnet et tilgjengelig, rikt språkmiljø omgående. For sterkt tunghørte og døve barn vil det bety et tegnspråkmiljø. Fordi tegnspråk er et visuelt språk, kan barnet bruke sin kunnskap om visuell ikonisitet, naturlige gester og "hjemmetegn" til å tilegne seg norsk tegnspråk (NTS).

Noen familier vil ha utviklet et **hjemmetegn**system. Det er et idiosynkratisk system utviklet innen en familie eller sosial gruppe. Slike systemer er basert på det ikoniske ved gjenstander barnet ser rundt seg: hvordan gjenstanden ser ut, og hvordan man håndterer dem. Slike tegnsystemer kan oppnå et morfologisk nivå, selv om de ikke har den komplekse grammatikken som finnes i for eksempel NTS. Selv uten språkmodeller har man observert bruken av proform og verbtilpasninger i hjemmetegnssystemer. Det er også vanlig at "hjemmetegnfortellinger" foregår i første person (Schick, 2006).

Som for andre språk finnes det også en **kritisk periode** for tilegnelse av et tegnspråk (Mayberry & Eichen, 1991.) Dette kan bety at barn som tilegner seg NTS i sen alder, kan klare seg i direkte, hverdagslige kommunikasjonssituasjoner. Men de vil ha problemer med å tilegne seg komplekse syntaktiske strukturer brukt av morsmålsbrukere. Noen elever ser ut til å tilegne seg tegnspråk veldig raskt: innen de første to årene. Det er viktig å kartlegge kvaliteten av det språklige innholdet nøye. Det er neppe av en akademisk karakter fordi, som sagt, det tar lang tid å oppnå det. Det vil derfor være urealistisk å forvente at døve barn i en slik situasjon vil oppnå de samme resultater i løpet av den samme tidsperioden som sine "innfødte" medelever (Akamatsu & Cole, 2004).

Å lære tegnspråk vil dessverre ikke avhjelpe alle problemer. Tegnspråk fungerer godt i ansikt-til-ansikt-kommunikasjon og i undervisning, men norsk skrift- og talespråk er nødvendig for å ta del i storsamfunnet. Erfaring viser at det kan være vanskelig nok for innfødte døve å lære å lese og skrive norsk. Det blir et enda mer komplisert og møysommelig arbeid for mange minoritetsspråklige døve å lære å lese, skrive og snakke norsk. Den viktigste premiss for en positiv utvikling, er at hjemmet og skolen trekker i samme retning i forhold til forventninger, krav og aktiviteter. Dette krever et godt samarbeid og god kulturforståelse hos begge parter. Et hørselshemmet barn som opplever NTS på skolen og hovedsakelig et fremmed talespråk i hjemmet, vil ofte ha en langsommere taleutvikling enn man kunne ha forventet ut fra hørselsresten (Mikkelsen, 2005).

Det trengs en godt planlagt undervisning for å stimulere utvikling av NTS og/eller norsk talespråk for barn med en hørselsrest. Pedagogen trenger også et godt samarbeid med foreldrene slik at de godtar og selv lærer tegnspråk og følger opp skolens arbeid hjemme. Imidlertid viser Gerner de Garcia (2007) til flere studier av spansktalende familier med døve barn i USA, hvor det var lite samsvar mellom den oppfølgingen døveskolen ønsket av hjemmet, og den som faktisk fant sted. Mikkelsen (2005) studerte samhandling mellom lærere og foreldrene og fant at det var informasjonsutveksling, men forbausende lite snakk om elevens opplæring og oppdragelse. Foreldrene trenger informasjon om språkstimulering og språktilegnelse og -læring slik at de kan støtte barnet sitt. Men på grunn av kulturelle og ressursmessige årsaker vil ikke alle foreldre ta til seg de handlingsmønstre,

vokabular og verdier skolen forventer (Ramsey, 2000).

For å tilegne seg språk trenger barn å delta i naturlig lek og samhandling med andre barn som er tegnspråkbrukere. Målet er at det etnisk minoritetsspråklige døve barnet kan gi uttrykk for sine ønsker, argumentere for sitt syn og påvirke sine omgivelser. For å oppnå dette trenger barnet å tilhøre en gruppe hvor det kan delta aktivt sammen med medelever og pedagogen (Ohna et al., 2003). Barn trenger opplevelser og erfaringer som fokuserer først på barnet selv og det kjente, og som etter hvert utvides til å inkludere nærmiljøet og verden for øvrig.

Hvordan pedagogen sier noe, og hva som sies, må være gjennomtenkt. Eleven trenger voksne som tar et utsagn og utvider det. Barnet sier for eksempel: "MEG MELK"¹ Den voksne sier da: "JA, DU TØRST, DU DRIKKER MELK." Pedagogen må også kunne hjelpe barnet til det neste utviklingstrinnet ved "scaffolding", for eksempel "JA, DITT NAVN BEGYNNER B. KAN DU FINNE B I BOKA? JA, HER B. DET STÅR BÅT. BÅT BEGYNNER OGSÅ MED B". Gode rutiner som illustrerer verdien av å lese og oppmuntrer til lesing og bruk av skrivesaker er nødvendig. Høytlesing, praktiske erfaringer og opplevelser, bruk av bilder og gjenstander må til for å hjelpe barnet til å forbinde mening med lingvistiske symboler (Christensen, 2000). Dokumentasjon av opplevelser, for eksempel ved hjelp av foto eller film, gir grunnlag for gode samtaler og repetisjon. Etter hvert må man undervise begreper, vokabular og definisjoner i forbindelse med matematikk, samfunnsfag og andre skolefag. Det må sikres at barnet lærer det fagspråket som trengs (Hopsbaum, 2008). I forhold til norsk trenger eleven hjelp til å utvikle språkkunnskap gjennom bruk av ordleker, definisjoner, synonymer og antonymer med mer.

Kognitiv utvikling hos døve i en etnisk minoritetsspråklig situasjon

Noen minoritetsspråklige døve barn har ikke vært på skolen i hjemlandet, og noen mangler språk, både tegnspråk og talespråk. Denne gruppen kommer til skolen og har passert den kritiske perioden for språkutvikling. De er understimulert kulturelt og kognitivt. De kan ha opplevd traumatiske hendelser, og kommer nå i en svært stressende situasjon. De skal venne seg til skolens krav og til norsk kultur og sosiale normer. Elevene mangler språklige begreper forbundet med hverdagsaktiviteter og læring. Denne gruppen vil sannsynligvis ha problemer med de mest basale ferdighetene som er nødvendig for å lære.

Elevene, uansett alder, trenger kognitivt verktøy for å utvikle sin tenkning. De må lære å lære (Lurie, 1995). Lurie beskriver hvordan et undervisningsopplegg utviklet av Feuerstiens, **Instrumental Enrichment** (IE), ble brukt med hell med ti døve barn (7–15 år) fra Etiopia. Egeberg (1998) sier om Feuerstein: "Feuersteins teorier dreier seg hovedsakelig om den rollen en støttende voksenperson kan ha i barnets læring

¹ Norsk tegnspråk-glosser er skrevet i store bokstaver

og forståelse av verden. Teorien er en sosiokognitiv teori. Den tar for seg hvordan andre mennesker kan påvirke, eller modifisere et individs tenkning og læring" (Egeberg, 1998:1) (forfatterens oversettelse). I IE undervises begreper som normalt læres gjennom naturlig samhandling. Den systematiske undervisningen tar i bruk alle sansene, tegnspråk, skrift- og talespråk, og deretter overføres denne kunnskapen til det daglige livet. I tillegg trener elevene på generelle kognitive og metakognitive ferdigheter, for eksempel problemanalyse, sammenligninger, sortering, planlegging, utvikling av læringsstrategier og så videre (Lurie, 1995). "Barn (og kanskje voksne?) trenger en formidler som kan hjelpe dem å styre oppmerksomheten, å bruke sine evner, og å få mening i en jungel av inntrykk." (Egeberg, 1998:1).

Utfordringer ved vurdering og kartlegging av minoritetsspråklige barn

Vurdering ved bruk av formelle standardiserte tester og prøver kan være med å stigmatisere og marginalisere denne elevgruppen. Samtidig kan utsettelse eller fritak for faglig vurdering sette barnet utenfor opplæringssystemet og ha alvorlige konsekvenser senere. Derfor trengs en systematisk tilnærming til faglig vurdering utover de vanlige nasjonale prøvene og eksamener, og uformell, pensumbasert vurdering underveis.

Kartlegging av barnets utvikling og behov må styre opplæringen. I tillegg trenger man å komplimentere kartleggingen med formelle språktester og kognitive tester. Slike tester må utføres av erfarne profesjonelle som er klar over de kulturelle og hørselsmessige implikasjonene, og hvordan de påvirker testresultatene. Hvis barnet for eksempel ikke gjenkjenner og har erfaring med gjenstander som er avbildet i testmateriellet, vil dette påvirke et testresultat. Samtidig er det viktig å ha klart for seg hva det er man kartlegger og tester. Man må differensiere mellom kartlegging og testing av språk og kartlegging og testing av kunnskap og ferdigheter (Marschark, 1993).

Akamatsu & Cole (2004) foreslår at kartleggingen utføres av et tverrfaglig team. Et slikt team vil være i stand til å identifisere barn som har tilpasningsproblemer og sosiale problemer så tidlig som mulig, slik at tiltak kan settes inn. Teamet skal se på fire punkter i forhold til hvordan eleven fungerer faglig og sosialt

- siden han begynte på skolen
- sammenlignet med andre døve barn med en lignende flyktning- eller innvandrerbakgrunn
- sammenlignet med "innfødte" døve medelever
- sammenlignet med hørende medelever

Elevenes utvikling kan dokumenteres ved hjelp av en mappe av hans skolearbeid. I foreldresamtaler skal man bruke kartleggingsresultater til å informere og berolige foreldrene om at deres barn viser språklig utvikling og faglig fremgang. Elevenes skolearbeid vil sannsynlig ikke reflektere hans faktiske evner, og det er svært viktig å

opprettholde høye forventninger.

I tillegg til kartlegging av barnets utvikling er det viktig for pedagogen å samle informasjon om familiens historie, barnets skolegang og familiens kultur, gjennom samtale med foreldrene og egen lesing. Ved hjelp av slik informasjon kan pedagogen være mer sensitiv til barnets behov og forstå barnets adferdsmønster.

Å lese på et tredjespråk

Elevgruppen kan oppleve ett språk i hjemmet og norsk tegnspråk på skolen. Norsk tale og skriftspråk vil være deres tredje språk. Familien og skolen må ta stilling til om den enkelte skal lære å lese morsmålet eller konsentrere seg om norsk skriftspråk.

Foreldre og barn fra andre kulturelle bakgrunner kan ha ulike forventninger til hvordan man lærer å lese og skrive. For eksempel kan «å lese en tekst» bety å lære den utenat, og «å skrive» kan bety å kopiere en tekst presist. Slike syn er helt ulik de norske, og det må finnes måter å anerkjenne og bearbeide dem på for å unngå misforståelser (Hopsbaum, 2008).

Det er noen grunnleggende faktorer som påvirker alle lesere, blant annet:

- kunnskap om talespråk
- ordgjenkjenning og fonetisk oppmerksomhet
- lesestrategier og leseretning
- tekstkunnskap og generell kunnskap
- forståelse av lesingens verdi

Elevgruppen må utnytte disse faktorene på samme måten som hørende innfødte og hørende minoritetsspråklige gjør, men på grunn av hørselsvansker vil graden av språkets tilgjengelighet og de pedagogiske utfordringene være annerledes.

Når hørende minoritetsspråklige lærer å lese norsk, kan de dra nytte av sitt L1 og gryende norske talespråk, såkalt L2 (Cummins, 1991). Dette er ikke nødvendigvis tilfelle for mange døve minoritetsspråklige barn. Uten denne språklige bakgrunnen blir døve hemmet i leseprosessen på flere måter, for eksempel i å kunne forutsi hvilke språklyder som følger andre, hvilket ord vil fullføre en setning, og bruk av morfologisk kunnskap som en lesestrategi. Pedagoger har utviklet undervisningsteknikker slik at døve lærer å lese mekanisk. Det må understrekes at lesing er mye mer enn å lydere ord. Manglende generell kunnskap og morfologisk kunnskap kompliserer leseprosessen for mange døve. Det er vanskelig og lite fornøyet å lese en tekst når du ikke forstår hva det handler om (Pritchard & Zahl, 2008).

Derfor, i første omgang, må undervisningen fokusere på utvikling av et ansikt-til-ansikt-språk, det vil si utvikling av NTS og eventuelt norsk talespråk for de som har

en brukbar hørselsrest. Barnet trenger et rikt tegn-/ordforråd, assosiasjoner og opplevelser slik at det kan forstå det det leser, og slik at det har noe å skrive om.

Døve etnisk minoritetsspråklige barn vil ha behov for en intensiv, motiverende, strukturert, effektiv leseopplæring. Undervisningen må gjøre bruk av flere sanser og bevege seg fra det kjente til det ukjente, knyttet tett opp til aktivitetene som foregår i klasserommet. Her er det viktig ikke å ta for gitt at barnet kjenner til emner og gjenstander eller assosierer på samme måten som innfødte barn. Vi kan heller ikke ta for gitt at barnet forstår norsk morfologi eller idiomatisk språk. Barna må læres opp til å spørre seg selv om tekstens innhold er forståelig og fornuftig – hvis ikke må eleven stille enda flere spørsmål til seg selv og miljøet. Det må også gis muligheter for repetisjoner ved at barna møter samme begrep/ord i ulike sammenhenger. Misforståelser og uproduktive lesestrategier må oppklares omgående. Undervisning må være tydelig visualisert.

Oppsummering

Kombinasjonen av et alvorlig hørselstap og det å være etnisk minoritetsspråklig skaper en svært komplisert livssituasjon for barn og unge. Det krever mye av omgivelsene å kunne tilby et tilfredsstillende opplæringstilbud.

Innhenting av informasjon om elevens bakgrunn og kultur i tillegg til kartlegging av elevens utvikling vil spille en vesentlig rolle i arbeidet. Det enkelte barnet bør kartlegges nøye, gjerne sammen med et tverrfaglig team, slik at undervisningen er tilpasset når det gjelder de kortsiktige målene og tempoet. Pedagogen må beholde de høye forventningene fordi barnets skoleprestasjoner ikke er en refleksjon av dets egentlige anlegg og potensial.

Kapittel 10. Behov for en multikulturell tilnærming til opplæring hos etnisk minoritetsspråklige døve og sterkt tunghørte barn og unge

Dette kapittelet handler om hvorfor det er viktig å sette i verk en multikulturell tilnærming til opplæring hos etnisk minoritetsspråklige døve og sterkt tunghørte barn og unge, og hvordan man kan gjøre det.

En multikulturell tilnærming til opplæring betyr at man inkluderer og respekterer begge elevens kulturer og språk. Kultur er kanskje det viktigste elementet som er med å bestemme og forme hvordan vi tenker og handler. Vanligvis er det familien som overfører kultur til barnet, men det er flere medspillere i tillegg: nabolaget, skolen og storsamfunnet. Det er ikke sikkert at barnet deler samme språk eller kulturbakgrunn med alle disse, og da kan det være grunnlag for misforståelser og misoppfatninger hos alle de involverte partene. Det er viktig derfor å kartlegge flere områder som kan være vesentlig for at barnet skal få en positiv utvikling av selvbildet og god mental helse (Fletcher-Carter & Paez, 2000). I tillegg trenger eleven kunnskap om sin hjemmekultur, som kanskje familien ikke er i stand til å formidle til sitt døve eller tunghørte barn.

Hvorfor er det behov for en multikulturell tilnærming til opplæring?

Vanligvis tenker vi at en bimodal tospråklig opplæring består av norsk tegnspråk og norsk tale- og skriftspråk. Men for etniske minoritetsspråklige viser det seg at en positiv utvikling krever mer. Ofte blir andre kulturelle og lingvistiske behov hos disse elevene oversett og ignorert på grunn av manglende kunnskap om den viktige rollen de spiller (Gerner de Garcia, 2000).

Mens familien strever med å finne en ny identitet og tilhørighet i det nye samfunnet og kanskje må lære seg et nytt språk, er det viktig at barnet utvikler trygghet og det å være stolt av sin opprinnelse og etnisitet. For å oppnå det trenger eleven støtte fra hjemmekulturen og fra den nye kulturen. Det er kvaliteten på språkutviklingen og opplæringen som bestemmer om barnet blir multikulturelt og inkludert i sine kulturer, eller utstøtt (Tane, Akamatsu & Cole, 2000; Jones, 2008).

Fra USA kommer forskning som viser at etnisk minoritetsspråklige døve og sterkt tunghørte barn og unge oppnår dårligere faglige resultater enn barn fra hvite, engelsktalende amerikanske familier (Redding, 2000). De fleste lærerne i amerikanske døveskoler er hvite, hørende kvinner som ikke har kjennskap til etniske elevers kultur. Elevenes hjemmekultur og hjemmespråk blir ikke verdsatt eller tatt med som en del av opplæringen. Lærernes holdninger til elevene spiller en viktig rolle i de forventninger, krav og behandling som elevene får i klasserommet

(Redding, 2000).

Målet med en multikulturell tilnærming til opplæringen skal være å gi eleven en trygg og positiv identitet, kunnskap, bevisste holdninger og ferdigheter som gjør det mulig å ta aktivt del i endringer i sitt eget liv og i samfunnet. Det betyr at det må gis rom for diskusjon av viktige saker, som for eksempel rasisme, likestilling av kjønnene, kulturelle forskjeller og så videre. Samtidig skal man være forsiktig og åpen for forskjellige perspektiver på disse omdiskuterte temaene (Welch, 2000).

Hvordan iverksettes en multikulturell tilnærming til opplæring?

Det første skrittet i arbeidet er å kartlegge flere områder i barnets liv og få et helhetlig bilde. Foreldrene blir en viktig kilde, og da må det opprettes en effektiv kommunikasjon, gjerne ved hjelp av en tolk. I tillegg trengs en "brobygger"; en person eller en skriftlig kilde som kan gi informasjon om kulturen til familien; om kulturelle verdier, holdninger og tradisjoner (Fletcher-Carter & Paez, 2000). Brobyggeren kan fortelle hva som er det særskilte, og hva som er sammenfallende mellom den norske kulturen og kulturen til familien.

Tabellen i appendiks 1 er en oversettelse og tilpasning av kartleggingsskjemaet til Fletcher-Carter & Paez. Skjemaet er beregnet for bruk i kartlegging av den individuelle, personlige kulturen til etnisk minoritetsspråklige døve og sterkt tunghørte barn og unge. Målet er å finne områder hvor barnet og andre personer eller miljøer *ikke* deler samme språk og/eller kultur, og hvor det er muligheter for misoppfatninger og misforståelse. Kartleggingen forteller også hvilke områder skolen trenger å skaffe seg kunnskap om, og hva som bør inkluderes i opplæringen. Tiltak basert på kartlegging vil sikre at barnet har kunnskap og strategier som gir muligheter for en positiv identitetsutvikling og aktiv deltakelse basert på forståelse av hjemmekulturen og den norske kulturen. Skjemaet kartlegger fem faktorer på fem arenaer som påvirker eleven, nemlig eleven selv, hjemmet, nabolaget, skolen og samfunnet. Faktorene er:

- kulturelle variabler
- kulturelle verdier, holdninger og handlinger
- syn på gruppetilhørighet
- opplevelser forbundet med sosiopolitisk status, for eksempel rasisme, statsborgerskap/flyktningsstatus/innvandrestatus, makt og status av gruppen
- viktige endringer i livet

Med utgangspunkt i informasjon samlet fra familien og "brobyggeren" fylles kartleggingsskjemaet ut med stikkord. Deretter markeres de faktorene som ikke er felles mellom de fem områdene; eleven, familien, nabolaget, skolen, samfunnet. Når informasjonen er samlet inn om eleven, skal man diskutere hvordan den kan brukes i

klasserommet og på skolen generelt. Fletcher-Carter & Paez (1997) mener at de faktorene som ikke er felles, er basis for en strategiplan som viser hvilke emner som bør nevnes i IOP og dekkes gjennom undervisningsmetoder og i undervisningens innhold.

Noen eksempler på tiltak

Det kan være stor variasjon i hva som er relevante tiltak alt etter behovene til den enkelte eleven. Her er noen eksempler hovedsakelig foreslått av Fletcher-Carter & Paez (2000) og tilpasset til norske forhold:

- Familien får tegnspråkopplæring gjennom Statped. Det anbefales at det opprettes spesielle grupper som tar hensyn til kulturelle forskjeller og de utfordringene kommunikasjonen stiller (Mikkelsen, 2005).
- I konferansetimer og ansvarsmøter med bruk av tolk lages langsiktige planer for utvikling av foreldre-skole-samarbeid (Mikkelsen, 2005).
- En "brobygger" og rollemodell for etnisk minoritetsspråklige døve og sterkt tunghørte barn og unge inkluderes i skolepersonalet.
- Barnelitteratur, legender og eventyr fra opprinnelsesland leses i klassen.
- Berømte døve mennesker med den samme etnisk bakgrunn som eleven, inkluderes i undervisningen.
- Dans og lek fra opprinnelsesland brukes i undervisningen.
- Opprinnelsesland tas opp i samfunnsfag. Her er det viktig at læreren har mer enn "turistkunnskap".
- Festdager, høytider og tabu fra opprinnelsesland tas opp i klassen slik at barnet og medelever får forståelse for og kunnskap om kulturen til familien.
- Familien inviteres til å delta i klasseundervisning og -aktiviteter og får kjennskap til skolesystemet og norsk kultur.
- Skolen organiserer arrangementer hvor kulturkunnskap og -aktiviteter deles (Cheng, 2000).
- Undervisningen tar høyde for forskjellige læringsstiler og gir elevene anledning til å utvikle forskjellige læringsstrategier (Cheng, 2000).
- En innfødt, jevnaldrende medelev blir utnevnt som "mentor" for det etnisk minoritetsspråklige døve eller sterkt tunghørte barnet og hjelper til med sosiale og faglige spørsmål.
- Gruppeoppgaver brukes i undervisningen slik at elevene arbeider sammen med å løse et problem og må samhandle (Akamatsu & Cole, 2000).

Spesielle tiltak for døve familier med døve barn som nylig er innvandret til Norge

- Familien får kontakt med det norske døvemiljøet lokalt.
- Barnet og foreldrene får en introduksjon til NTS, gjerne i samarbeid med Ål folkehøyskole.

- Familien viser sitt hjemlands tegnspråk til klassen og brukes som ressurs i tegnspråktimene på skolen. Tegnspråket til familien sammenlignes med NTS og diskuteres, for eksempel ut fra tegnets opprinnelse (ikonisitet), som kan gjenspeile kulturforskjeller, ulike håndformer, bevegelser og så videre.

Kapittel 11. utfordringer i fremtiden

Dette kapittelet tar for seg utfordringer som kan møte døve og sterkt tunghørte elever i fremtiden og tar utgangspunkt i en artikkel av Vonen (2008).

De som har jobbet på det audiopedagogiske feltet en stund, har opplevd mange endringer. For hvert tiår har pendelen beveget seg mellom to ytterpunkt: fra ren oralisme via total kommunikasjon til bimodal tospråklig undervisning. Vi har ingen erfaring her i Norge med at fagmiljøer utelukkende har villet satse på norsk tegnspråk som hovedopplæringsmål for døve elever. Det har alltid vært et mål at norske barn skal lære norsk tale- og skriftspråk. Men kanskje er vi igjen på vei tilbake til en ny form for oralisme med den teknologiske utviklingen og bruken av mindre og sterkere digitale apparater og CI. Pendelen svinger bare fortere og fortere. Med hver metodeendring har mange vært overbevisst om at de nå har funnet svaret på de pedagogiske utfordringer som er knyttet til opplæring av hørselshemmete barn. Men den gang ei, det finnes nemlig ikke ett svar som passer for alle barn og alle forhold.

I disse tider er det flere paradokser som har oppstått på grunn av den raske utviklingen på de medisinske og teknologiske områdene, samtidig som informasjon spres mye fortere enn før. Den raske utviklingen betyr at alle aktørene rundt det hørselshemmete barnet må reagere kjappere til hver av de nye oppdagelsene og pedagogiske retninger og tar beslutninger som påvirker det enkelte barnets liv på mange grunnleggende måter. Om beslutningene som blir tatt er basert på forskning og dokumentasjon, eller på synsing, følelser eller lojalitet til en pedagogisk tilnærming, er diskutabelt.

Det er flere spørsmål som er aktuelle å stille, blant andre:

- Vil skoler for døve eksistere i fremtiden, og vil det finnes tegnspråkmiljøer å oppsøke? På grunn av den inkluderingsbølgen som vi opplever for tiden, får de fleste døve og sterkt tunghørte et undervisningstilbud i sin lokale skole. I nærskolen er det hørselshemmete barnet ofte den eneste hørselshemmete. Hva vil det ha å si for barnets språk og identitetsutvikling når det får forringete muligheter til å delta i et tospråklig miljø med gode språkmodeller, både voksne og barn? Hva vil det ha å si for deres trivsel og mentale helse?
- Hvor stort faglig utbytte får døve og sterkt tunghørte elever i lokale skoler kontra i døveskolene?
- Hvordan kan tilgang til NTS forbedres for denne elevgruppen? Er deltagelse på deltidsopphold nok til å opprettholde og utvikle deres tegnspråk og gi tilhørighet til tegnspråkmiljøet? Er elektroniske klasserom en vei å gå? Er det et godt nok alternativ eller bare et supplement? Kan bruk av IKT gi tilgang til gode rollemodeller, så vel språklige som identitetsmessige?
- Greier vi å utdanne nok lærere med kompetanse i både norsk og NTS og med kunnskap om behovene til hørselshemmete elever til alle lokale skoler der

- denne elevgruppen finnes?
- Vil alle de døve bli normalthørende og talespråklige?

Trender og mulige konsekvenser av inkludering for hørselshemmete elever

Internasjonale trender er beskrevet i en studie av Munos-Baells et al. (2008). Det som ser ut til å påvirke situasjonen til de bimodalt tospråklige døve i en positiv retning, er:

- de sosiale og politiske forandringer som aksepterer mangfold i samfunnet
- døves egen kamp for sine rettigheter
- forskningsresultater om verdien av bimodal tospråklighet

De krefter som motvirker den positive utviklingen for døves situasjon anses å være:

- synet på døvhets som en medisinsk tilstand som krever en teknologisk løsning
- kravet om utelukkende orale tilnærmingsmåter uavhengig av barnets forutsetninger
- motstand mot sosialt mangfold
- politisk policy i forbindelse med døveundervisning

I Norge kan det se ut som dette stemmer med de diskusjonene vi opplever. I 2009 er antall fulltidselever på kompetansesenterskolene for hørselshemmete sterkt redusert på grunn av at utdanningssystemet i Norge arbeider for inkluderingsideologien. Å være inkludert betyr å kunne delta aktivt i klassens diskurs, sosialt og språklig, å kunne være på likefot med medelevene, å ha rett til å være forskjellig og være uten frykt for tap av egen identitet. Dette er kjernen i diskusjon rundt hørselshemmete elever og deres skoletilbud. Når blir inkludering til sosial og pedagogisk segregering for det hørselshemmete barnet? Det er mange viktige spørsmål for den enkelte familie å ta stilling til. Ett av dem er: Hvor inkludert blir mitt barn i døveskolen/hørselsklassen kontra i lokalskolen?

Med nedgang i elevtallet på skolene for døve og sterkt tunghørte forvitres tegnspråkmiljøet. Det betyr igjen ikke bare et fattigere språkmiljø, men også at det sosiale miljøet blir langt fra tilfredsstillende. Samtidig nedbemannes/avvikles de statlige skolene, noe som betyr at den pedagogiske kompetansen også forsvinner. Fortsetter denne trenden, kan det i praksis bety at skoletilbud og valgmuligheter for døve og sterkt tunghørte blir redusert. De varierte skolemiljøene og språkmiljøene holder på å forsvinne; akkurat de vi trenger hvis vi skal kunne tilby læringsmiljøer som er tilpasset den enkelte; språklig og sosialt. Men er trenden i ferd med å snu? Det er noen antydninger til det i skrivende stund. Erfaring viser at det alltid er svingninger i elevtallet av naturlige grunner, noe som kan være forklaringen. Men kanskje det også er en endring i holdningene til bimodal tospråklighet hos foreldre til døve barn med CI ut fra erfaringene med inkludering høstet så langt?

Inkluderingsbølgen har hatt og vil ha stor innvirkning på opplæringsstilbudet til døve

barn med CI. Det vi ser i dag, er at de fleste døve barn i Norge har CI og er inkludert i sin lokale skole. Målet er ofte at de skal oppnå et funksjonelt talespråk som skal gjøre det mulig å bli inkludert i nærskolen uten bruk av tegnspråk. Om alle døve barn med CI blir inkludert, i ordets egentlige betydning, i nærskolen, er et annet spørsmål. Forskningen til Preisler, Tvingstedt & Ahlstrøm (2005) og Hjulstad & Kristoffersen (2007) sår tvil om det (Roos, 2009). Problemer med kommunikasjon øker ofte over tid, etter som kravene øker både faglig og sosialt. Utfordringen blir for de nære voksne og pedagogene å sikre at barnet ikke opplever gjentatte sosiale og/eller faglige nederlag, og at de klarer å se på barnets utvikling som en helhet og ikke gjør skoleplassering til en prestisjesak. Det er en kjensgjerning at behovene til barnet kan endre seg over tid. Omverdenen forventer at barnet skal fungere som normalthørende, og at behovet for spesielle tiltak vil avta ettersom tiden går. Men barnet har fremdeles defekt hørsel, og behov for tilrettelegging av undervisningen vil sannsynligvis øke med alderen etter som de faglige og dermed språklige kravene øker. Barna utsettes for et utrolig press om forventet "normalisering" fra alle kanter.

I Norge er det en politisk intensjon om inkludering av hørselshemmete i den lokale skolen, men ikke alle skoler har kunnskap eller ressurser nok til å kunne møte barnets behov (Hyde & Ohna, 2004). Det tar tid å bygge opp kunnskap om hørselshemming, undervisning av hørselshemmete og å lære tegnspråk. Erfaringen er at kunnskapen og ansvaret for den tospråklige opplæringen lokalt ofte hviler på få hender, og det gjør tilbudet sårbart. Døve og sterkt tunghørte barn må ikke lide på grunn av det nå eller i fremtiden. Ut fra det vi vet i dag, ligger det mange utfordringer i fremtiden i det å skulle inkludere hørselshemmete barn og unge i oppvekstmiljøet.

Døve og sterkt tunghørte og storsamfunnet

Gruppen døve og sterkt tunghørte er blitt mer synlig i storsamfunnet, mye på grunn av kampen og forskningen som har ledet til anerkjennelse av tegnspråk, og på grunn av TV-programmer for og om døve. Det påvirker holdninger i storsamfunnet og kan øke aksepten for at det går an å være døv på mange forskjellige måter.

I dag ser vi at døve og sterkt tunghørte ungdommer samhandler ved hjelp av IKT. De oppsøker ikke det tradisjonelle foreningslivet like mye som før. De har en langt større vennekrets blant døve og hørende enn det som har vært vanlig hittil. Døvesamfunnet er i større grad enn andre miljøer preget av å være globalt. Døve finner sin identitet på tvers av nasjonale landegrenser.

Imidlertid kan det tenkes at flere ungdommer vil oppleve en identitetskrise hvis de ikke får tilgang til ulike sosiale arenaer for så å finne seg selv og sin unike identitet. En viktig arena i det henseende er nettopp tegnspråkmiljøene på de større skolene for hørselshemmete.

Utfordringer i forhold til nye pedagogiske arbeidsmåter

Hvis vi skal kunne tilby hørselshemmete barn tilpasset opplæring, må vi ikke forkaste alt det som har vært. I dag trenger vi å lære av tidligere erfaringer og metoder, utnytte og videreutvikle dem og utvikle nye.

Det er behov for

- å basere endringer av undervisningsmetoder på kunnskap ut fra forskning
- en utforskende fremgangsmåte, basert på kartlegging, både formell og uformell, av den enkelte elevens læringsstil og utgangspunkt språklig, kunnskapsmessig og evnemessig. Dessuten trengs en kartlegging av barnets nærmiljø og læringsmiljø for å finne ut hvor godt de er tilpasset barnets behov. Det er for enkelt å problematisere barnet og hørselstapet uten å se på det miljøet rundt barnet tilbyr av stimulans og hindringer
- dokumentasjon av elevens utvikling og måloppnåelse for å sikre at de valgene som er tatt for språk- og skoleplassering er de riktige. Dokumentasjon av barnets sosiale tilpasning må fremskaffes, for finnes det ikke en positiv utvikling, må noe endres i læringsmiljøet – og det fort!
- pedagoger som forstår verdien av de forskjellige språkene og av forskjellige kommunikasjonsstrategier og den rollen de spiller i barnets liv
- pedagoger som kan praktisere ulike undervisningsmetoder, læremidler og aktiviteter og se deres fordeler og ulemper
- pedagoger som er kritiske til sin egen praksis
- pedagoger som kan tilpasse undervisning og kommunikasjon ut fra den enkeltes behov, og ikke ut fra dogmer

Forhåpentligvis vil dette føre til endringer i opplæringstilbudene til døve og sterkt tunghørte, noe som igjen kan føre til enda bedre akademiske resultater.

Utfordringer ved kvalitetssikring for å sikre tilpasset opplæring

Den store og økende variasjonen som finnes innad i gruppen døve og sterkt tunghørte, gjør behovet for varierte og nye arbeidsmåter større. Et systematisk kartleggingsverktøy kan forbedre tilpasningen av opplæringen til det enkelte barnet. Da vil valget av språk, opplæringsmetoder og skoleplassering gjøres ut fra barnets egentlige behov og ikke ut fra de voksnes subjektive, ofte følelsesstyrte ønsker. Dette er essensielt for døve og sterkt tunghørte barn som er så avhengig av de valgene som gjøres og de holdningene personene rundt dem har. Det er bare gjennom dokumentasjon av barnets utvikling at barnets fremtid sikres på et faglig grunnlag og ikke på bakgrunn av politikk eller "synsing".

En bedre tilpasning av undervisning og veiledning til foreldrene krever at konsulenter og pedagoger har gode kunnskaper om språkutvikling og kartlegging.

Skal bimodal tospråklig opplæring ha effekt, må den tegnspråklige og den norskspråklige input barnet får, kvalitetssikres. Alle lærere som arbeider med døve, må selv ha kommunikativ kompetanse på barnets to språk, ellers vil de hemme de elevene de underviser (Easterbrooks & Baker, 2002). Når det gjelder tegnspråk, er det i dag ingen formelle krav om kvalifikasjoner hos de som arbeider med bimodale tospråklige hørselshemmete barn og unge. Det er behov for et lovfestet krav til tegnspråkkompetanse og en heving av tegnspråkkompetansen hos pedagoger.

Når det gjelder norskfaget er det flere innfallsvinkler og metoder pedagoger skal ha kjennskap til for å undervise i norsk tale- og skriftspråk. Det samme gjelder i engelskfaget. Imidlertid har det vist seg å være bortimot umulig å opprette videreutdanningsstudium for en så liten gruppe som pedagoger til døve og sterkt tunghørte. Tiltak som kunne gjøre det mulig, er økonomisk støtte fra staten, og fjernundervisningstiltak for pedagoger.

Norsk tegnspråk; et språk i endring

Norsk tegnspråk er under endring både når det gjelder form og status. Fordi NTS er et levende språk, endres det i form som del av en naturlig utvikling. Det skjer med alle språk. Det endres også fordi de fleste tegnspråkbrukere er hørende. De har NTS som sitt andrespråk og bare unntaksvis som morsmål. En utstrakt bruk av blandingsformer vil også resultere i at hvert av de to språkene påvirkes. Dette kan ha betydning for hvordan tegnspråk utvikles, og for danning av nye tegn, men dette vet vi lite om foreløpig. Etter hvert som NTS brukes i stadig flere faglige sammenhenger, øker vokabularet, og språket blir enda rikere.

NTS er i ferd med å bli anerkjent som et av Norges offisielle språk på lik linje med bokmål, nynorsk og samiske språk. Vi vet ikke hvilke endringer det vil bringe med seg i forbindelse med økt tilgang til informasjon på tegnspråk, og som en følge av det kanskje en økning i arbeidsplasser for døve; arbeidsplasser hvor døve produserer informasjonstekster på tegnspråk. En stilling i Språkrådet med ansvar for NTS bidrar til å skape en normering av språket, og det vil igjen bidra til kvalitetssikring.

Språkdebatten

To sterke krefter innenfor medisin og pedagogikk er på banen. Diskusjonen handler om hvorvidt døve og sterkt tunghørte barn skal få sin undervisning utelukkende på talespråk eller på tegnspråk og talespråk. Motpartene kan virke uforenlige, og hvordan diskusjonen vil påvirke fremtiden, er et stort spørsmål. For å gjenforenes kreves det respekt for og aksept av tegnspråk på den ene siden og samtidig respekt for døves rett til høreteknisk og medisinsk behandling på den andre (Roos, 2009). Respekt og en oppdatering av kunnskap hos begge parter må til hvis døve og sterkt tunghørte barn skal få en opplæring som er tilpasset den enkeltes evner og behov.

Oppsummering

Det som bør være klart for alle, er at det ikke finnes én metode, én teknikk eller ett hjelpemiddel som passer for alle døve og sterkt tunghørte barn og unge; et barns utvikling er altfor kompleks til at det kan være tilfelle.

I dag må vi lære fra vår audiopedagogiske fortid og ta inn over oss dagens pedagogiske læringsteorier for å kunne tilpasse opplæring til den enkelte, og ikke lenger ri egne kjepphester. Vi trenger kontinuerlig å være kritisk til vår egen praksis. Vi må dokumentere barnets språklige og sosiale utvikling, og er den ikke tilfredsstillende, må vi faktisk endre på noe – kanskje språkkoden, tilnærmingen og/eller skoleplasseringen. Vi må dokumentere barnets akademiske utvikling. Hvis den er negativ, må vi vite om det skyldes læringsvansker. Hvis det ikke er tilfellet, må vi våge å gå inn i klasserommet og endre på betingelsene der. Ordet "våge" brukes, fordi det krever mot å motsi en skolesjef eller rektor som påstår at tilbudet er "godt nok og veldig ressurskrevende". Å ha den holdningen at enhver type sen utvikling utelukkende skyldes hørselstapet, er å svikte barnet.

Hvordan ønsker vi at fremtiden skal se ut for hørselshemmete barn og unge?

Jo, vi ønsker at barna får

- språkutvikling i gang i det første leveåret, og da er det viktig å begynne med både tegnspråk og talespråk
- et bimodalt tospråklig tilbud og opplæring utformet etter behovet til den enkelte, som gir en helhetlig utvikling passende for alderen
- effektiv undervisning av godt kvalifiserte pedagoger som utnytter døve og sterkt tunghørte elevers sterke sider
- et visuelt orientert klasserom som gir muligheter for full deltakelse i klasserommets diskurs
- tilgang til norsk- og tegnspråkmiljøer og sosiale arenaer
- valgmuligheter for skoleplassering og smidige ordninger for flerskoletilhørighet.

Hørselshemmete barn skal trives og utfordres i hverdagen og bli det de ellers hadde blitt om de var normalthørende.

Appendiks 1

Kartlegging av den individuelle, personlige kulturen hos etnisk minoritetsspråklige døde og sterkt tunghørte barn og unge.

Elevens navn:						
Faktorer		Elev	Familie	Nabo-lag	Skole	Sam-funn
Kulturelle variabler	hvor barnet bor: landlig, urbant, industriområde, midlertidig, fast, osv.					
	språkbruk på de forskjellige arenaene					
Kulturelle verdier, holdninger og handlinger	ikke-språklig adferd; å vise følelser, bruk av mimikk, gester. o.l.					
	holdninger til skolen, f.eks. skolens betydning for foreldrene, skolens forventninger til foreldrene og samarbeid, skolens og foreldrenes oppgaver og ansvarsområder ift oppdragelse og opplæring, foreldrenes holdninger til autoriteter og deres faglige ambisjoner, o.l.					
	barneoppdragelse, f.eks. syn på oppdragelse, hvem har ansvaret? Individualistisk eller kollektivistisk syn, grensesetting, akseptabel/uakseptabel adferd					
	tidsbegrep, f.eks. vektlegging av fortiden, nåtid eller fremtid, punktlighet, tidsbruk					
	kognitive prosesser som er kulturelt betinget, f.eks. direkte eller indirekte uttrykk for meninger					

	religiøs tilhørighet og påvirkning på synet på oppdragelse, kjønn, osv.					
	fritidsaktiviteter, f.eks. holdninger til fritid, bruk av fritid					
	holdninger til bøker, f.eks. brukes skriftspråk i hjemmet (skriveretning?), finnes det bøker i hjemmet (typer og på hvilket språk?)					
Syn på gruppetilhørighet	dominant etnisk identitet (en kompleks størrelse forbundet med mange kulturelle aspekter). Hvor dominant er den etniske -, den norske-, den døve identiteten?					
	sosioøkonomisk status					
	generasjonskontekst, f.eks. er familien og eleven første, andre eller tredje generasjon i Norge?					
	avgjørelse og utførelse av en bestemmelse, f.eks. vektlegging av handling/ skjebne/naturens gang, avgjørelse tatt av individet eller gruppeavgjørelse?					
	ritualer, tradisjoner og festdager					
	definisjon av familie, f.eks. kjernefamilie, utvidet familie – hvem er involvert når en avgjørelse skal tas?					

	opplevelser forbundet med sosiopolitisk status, f.eks. rasisme, statsborger/ flyktningstatus/ innvandrerstus, makt og status i og av gruppen					
	holdning til familiens hjemmespråk; i hvor stor grad brukes det i hjemmet? I hvilken grad ønsker familien at det skal opprettholdes?					
Viktige endringer i livet	normale endringer og hvordan de markeres, f.eks. å bli voksen, overgang skole/jobb, etablering av et parforhold, forlate hjemmet, stifte familie, osv.					
	traumatiske endringer, f.eks. hendelser, sykdom, død					

Oversatt og tilrettelagt fra Fletcher-Carter & Paez (1997).

Appendiks 2

Informasjon til foreldre

- Når du leser avisen, eller noe annet, vis reaksjon på det du leser. Vis barnet ditt at du forholder deg til teksten ved å le, rase, se oppgitt ut, bli flau, bli rørt, nesten sovne, bite negler. Drøft det du leser med andre i familien. Barn skal ikke bare se at voksne leser, men også se deres reaksjoner på det de leser.
- Venn deg til å lese bruksanvisninger når du skal montere noe nytt. Les pakningsvedlegget på medisinen du har kjøpt. Da ser barnet at skriftlig informasjon er nyttig for deg.
- I stedet for å ringe 177, la barnet ditt se at du tar ut rutetabellen til buss, fly og tog på Internett, slik at du leser deg til informasjon, i stedet for å lytte deg til informasjon.
- Skriv. Skriv dagbok, huskelapper, handlelapper, beskjeder til hverandre på oppslagstavlen eller speilet, skriv julekort og god-bedring-kort og takk-for-hjelpen-kort, skriv for hånd i full fart eller langsomt, og skriv på PC. Da får barnet ditt oppleve deg som en skrivende person.
- Skal du ut en kveld før barnet ditt har lagt seg? Skriv en god-natt-lapp og legg på hodeputen til barnet. Det er jo en annen voksen der som kan lese lappen med barnet.
- Når dere drøfter hva dere skal ha til middag på lørdag eller i fødselsdagsselskapet, så bla sammen med barnet i en kokebok, slik at dere gjennom lesing finner de beste oppskriftene.
- Det finnes så mange vakre kunstbøker. Har du en slik, la den ligge framme. Bla i den, bli beveget og la barnet lete etter sin egen kunstopplevelse.
- Skriv ned noen av de morsomme replikkene til komikerne på TV. Da har du noe å bidra med i lunsjen neste dag, og barnet ditt får erfaring med at også du skriver for å huske.
- Kan barnet ditt snart få en mobiltelefon slik at det kan sende sms? Det er ikke mange verktøy som fremmer slik lese- og skriveglede som en mobiltelefon.
- Ha papir og penn lett tilgjengelig hjemme. Skriv ned beskjeden du får på telefonen, selv om du egentlig er i stand til å huske den.
- Les plakater når du og barnet ditt rusler i byen. Plakater om

sirkusforestillinger, hybler til leie, barn som vil passe hunder, pensjonister som kan bidra med forefallende arbeid, rockekonsert i Hulen eller ballettforestilling i Grieghallen. Ikke la barnet ditt gjennomskue at du leser også for en annen hensikt enn at du er nysgjerrig. Dere skal ikke trene på lesing, men *praktisere* lesing.

- Har du bakt sjokoladecake til et selskap i morgen? Skriv "IKKE RØR" eller "FINGRENE FRA FATET" på en lapp i kjøleskapet. Ikke skriv "SJOKOLADEKAKE" for læringens skyld, det smaker av skole og er ikke en del av hjemmets kultur.
- Lær barnet hvordan det skriver IS eller COLA eller SURE SILD, og sett det nye ordet i all hemmelighet på handlelappen noen er i ferd med å skrive. Barnet ditt vil nok erfare at det vanker godteri den dagen i pur glede over initiativet.
- Mange hørselshemmete barn har en anstrengt kommunikasjon med medlemmer av sin egen storfamilie. La barnet ditt bli kjent med familien via brev, håndskrevet eller på e-post. Få bestemor til å skrive brev bare til ditt barn, og les det for barnet. Vær sekretær for barnet når det skal svare. Etter hvert vil barnet overta den funksjonen selv, bli bedre kjent med bestemor og oppleve skriving og lesing som nyttig.
- En kveld du sitter der i godt lune, lag et papirfly og skriv en hyggelig oppfordring til barnet ditt på det. Send flyet av gårde, la ungen din lese det, og se om du får deg et smil eller en kopp kaffe. Kanskje barnet selv vil ønske å sende flybårne meldinger.
- Leser dere høyt for hverandre hjemme, dere voksne? Det er vel ikke så vanlig lenger, men veldig hyggelig. Prøv en dag, og la barnet se hvilken glede dere har av det.
- Dersom du kjøper en ny bok til barnet ditt, så les den grundig selv før du leser den for barnet ditt. Da slipper barnet å vente lenge mens du leter etter tegn eller famler med ordforklaringer. Men la barnet likevel oppleve at du også opplever boka for første gang. Det er ikke lett, men prøv. Vis barnet ditt at det er spennende med nye fortellinger i nye bøker. Vi vet at mange foreldre til hørselshemmete barn strever med litteraturformidling, men slik aktivitet er viktig og må fokuseres på. Erfaring gjør mester.
- Vis barnet ditt at du lærer deg nye, vanskelige fremmedord. Du trenger helt sikkert også å utvide ditt vokabular, og barnet ser at språkutvikling er en livslang prosess.
- Fra nå av er det lov for de voksne å lese avisen. Krev respekt for lesetid, for da

foregår det et viktig arbeid. Men alt med måte!

Referanseliste

- Akamatsu, C. T. & Cole, E. (2000). Immigrant and refugee children who are deaf: crisis equals danger plus opportunity. I Christensen K.(red.)(2000). *Deaf plus a multicultural perspective*. San Diego: DawnSign Press.
- Akamatsu, C. T. & Cole, C. (2004). Deaf immigrant and refugee children: Institutional and cultural clash. I Breuggemann, B.J. (red.) (2000). *Literacy and deaf people: Cultural and contextual perspectives*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Arnesen, K., Enerstvedt, R. T., Engen, E.A., Engen, T., Høie, G. & Vonen, A.M. (2002). *Tospråklighet og lesing/skriving hos døve barn. En kartlegging av grunnskoleelever og deres språklige situasjon*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Bagga-Gupta, S. (2004). *Forskning i Fokus: No. 23. Literacy and deaf education: A theoretical analysis of the international and Swedish literature*. Stockholm: The Swedish National Agency for School Improvement.
- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
- Blagg, N., Ballinger, M. & Gardner, R. (1988) *Somerset Thinking Skills Course Handbook*. Oxford: Basil Blackwell.
- Barli, K.S. (2003) *Døv I "den inkluderende skole" – I spenningsfeltet mellom einskap og mangfold*. Hovedfagsoppgave. Oslo:UiO
- Blamey, P., Sarant, J. Z. & Paatsch, L. E. (2006) Relationships among speech perception and language measures in hard of hearing children. I Spencer, P. & Marschark, M. (red). *Advances in the spoken language development of deaf and hard of hearing children*. Oxford: oxford university press.
- Bebko, J., Calderon, R, Treder, R. (2003). The language proficiency profile-2: assessment of the global communication skills of deaf children across languages and modalities of expression. I *Journal of deaf studies and deaf education vol 8 no 4: 438-45* Oxford: Oxford university press.
- Becker Karnopp, L. (2002). Phonology acquisition in Brazilian sign language. I Morgan, G & Woll, B. (red.) (2002). *Directions in Sign language acquisition*. Amsterdam: J Benjamins Publishing co.
- Bellugi, U. & Klima, E. (1982). The acquisition of three morphological systems in American sign language. I *Papers and reports on child language development* 21: 1-35. Stanford, California: Department of Linguistics.
- Bergeson, T., Pisoni, D. & David, R. (2003). A longitudinal study of audiovisual speech perception by children with hearing loss who have cochlear implants. I *Volta Review*, 103: 347-371.
- Blamey, P.J., Satant, J.Z. & Paatsch, L.E. (2006). Relationships among speech perception and language measures in hard of hearing children. I Spencer, P.E. & Marshcark, M. (red.) (2006). *Advances in the spoken language development of deaf and hard of hearing children*. Oxford: Oxford University Press.
- Bredtvet kompetansesenter (2007) *Språkveilederen*. Statped.
- Calderon, R. (2000). Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading and social-emotional development. I *Journal of deaf studies and deaf*

education vol 5 number 2: 140-155. Oxford: Oxford university press.

Charlesworth, A., Charlesworth, R., Raban, B. & Rickars, F. (2006). Reading recovery for children with hearing loss. I *The Volta Review*, vol 106 number 2: 29-51.

Cheng, L.L. (2000). Deafness: An asian/pacific perspective. I Christensen K. (red.) (2000). *Deaf plus a multicultural perspective*. San Diego: DawnSign Press.

Christensen, K.M. (2000). Emerging literacy in bilingual/ multicultural education of children who are deaf: a communication-based perspective. I Christensen, K (red.) (2000). *Deaf plus, a multicultural perspective*. San Diego: Dawnsign Press.

Clay, M., M.(1985). *The Early Detection of Reading Difficulties*. Portsmouth, NH: Heinemann

Clay, M.M. (2005). *Literacy lessons designed for individuals*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Cole, E. (1998). Immigrant and refugee children: Challenges and opportunities for education and mental health services. I *Canadian Journal of School Psychology* (1998) number 14: 36-50.

Convertino, C. M., Marschark, M., Sapere, P., Thomastine, S., & Zupan M. (2009). Predicting academic success among deaf college students. I *Journal of deaf studies and deaf education* vol 3: 324 – 334. Oxford: Oxford university press

Cummins, J. (1984), *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, U.K.:Multilingual Matters.

Cummins, J. (1991), Language development and academic learning. L. Malave & G. Duquette (red.) (1991). I *Language, culture and cognition*. Philadelphia: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. I Baker, C. & Hornberger, N.H. (red.) *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual matters.

Det kongelige kunnskapsdepartement. (2007-2008). St. meld. Nr 23. *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*.

Ewoldt, C. A descriptive study of the developing literacy of young hearing-impaired children. I *Volta Review* (1985) 87:109–126.

Easterbrookes S.R. & Baker S. (2002). *Language learning in children who are deaf and hard of hearing. Multiple pathways*. Boston: Allyn & Bacon.

Egeberg, E.(1998). Formidlet læringserfaring. Reuben Feuersteins teorier. I *Spesialpedagogikk*, 6: 20-24.

Figueras, B., Edwards, L. & Langdon, D. (2008). Executive function and language in deaf children. I *Journal of deaf studies and deaf education* 3: 362–375. Oxford: Oxford university press.

Fletcher-Carter, R., & Paez, D. (1997). Exploring students' personal cultures: A tool for use in IEP development. I *Monographs of Collected Papers from the Annual Conference of the Association of College Educators - Deaf and Hard of Hearing*.

Fletcher-Carter, R. & Paez, D. (2000). Exploring students' personal cultures. I Christensen K. (red.) *Deaf plus a multicultural perspective*. San Diego: DawnSignPress

French, M. (1999). *Starting with assessment. A developmental approach to deaf children's literacy*. Gallaudet University :Pre-college National Mission Programs.

Frostad, P. (1998). *Matematikkprestasjoner og matematikkinnsikt hos hørselshemmede 56 grunnskoleelever*. Dr.polit. avhandling. Trondheim: NTNU.

Frostad, P. (2007). *Matematikkprestasjoner og matematikkinnsikt hos hørselshemmede*. Muntlig presentasjon, Bergen.

Geers, A.E., Nicholas, J., Tye-Murray, N., Uchanski, R., Brenne, C., Crosson, J. (1999) Center for childhood deafness and adult aural rehabilitation. Cochlear implants and education of the deaf child. I *Central institute for the deaf research*. St Louis, MO.

Geers, A. Spoken language in children with cochlear implants. (2006). I *Advances in the spoken language development of deaf and hard of hearing children*. Spencer, P. & Marschark, M. (red.) Oxford: Oxford university press.

Geers, A., Moog, J.S., Biedenstein, J., Brenner, C. & Hayes, H. (2009) Spoken Language Scores of children using cochlear implants compared to hearing age-mates at school entry. I *Journal of deaf studies and deaf education vol 14, no 3*: 371-385. Oxford: Oxford university press.

Gerner de Garcia, B. (2000). Meeting the needs of hispanic/Latino deaf students. I Christensen K. (red.) *Deaf plus a multicultural perspective*. San Diego: DawnSignPress

Gregory, S. (1998). Deaf young people: Aspects of family and social life. I *Psychological perspectives on deafness*. M. Marschark & M. D. Clark (red.) (1998): 153 - 70. Hillsdale: N.J. Erlbaum.

Greenberg, M. & Kusche, C.A. (1993). *Promoting Social and Emotional Development in Deaf Children. The PATHS Project*. University of Washington Press.

Haptonstall-Nykaza & Schick. (2007). The transition from fingerspelling to English print: facilitating English decoding. I *Journal of deaf studies and deaf education vol 12, no 2*. Oxford: Oxford university press.

Harris, M. (1992) *Language experience and early language development. From input to uptake*. Erlbaum.

Harris, M. & Beech J. R. (1998). Implicit phonological awareness and early reading development in prelingually deaf children.s205-213. I *Journal of deaf studies and deaf education vol 3*: 205-213. Oxford: Oxford university press.

Hendar, O. (2012) *Elever med hørselshemming I skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Skådalen publication series no 32.

Heiling, K. (1995). *The development of deaf children: Academic achievement levels and social processes*. Seedorf, Germany: Signum.

Herland, H. (2008). Døves tidsskrift 2008, nr 6. Oslo:NDF.

Hjelmervik, E. (2009) Talking for barn i skolen. I Hansen, A.L., Garm, N. & Hjelmervik, E. (red.) *Hørsel – språk og kommunikasjon*. Statped skriftserie nr. 70.

Hjulstad, O. & Kristoffersen, A.-E. (2007). Pupils with cochlear implant in Norway: Perspectives on learning and participation in research and practice. I M. Hyde & Høie, G. (red). *To be or to become*.

Language and learning in the lives of young deaf children : 54-66. Oslo: Skådalen kompetansesenter.

Hjulstad, O. & Kristoffersen, A-E. (2008). *Elever med CI og tospråklige opplæringspraksiser i bostedsskolen*. Muntlig presentasjon ved NAS-kongress, Reykjavik.

Homer, B. & Olson, D. (1999). Literacy and children's conception of words. I *Written Language and Literacy* (1999) 2:113-140. Amsterdam: Benjamins.

Hvenekilde, A. & Ryen, E. (1984). *Kan jeg få ordene dine lærer*. Oslo: Cappelen forlag.

Humphries, T. & MacDougall, F. (1999). Chaining and other links: making connections between American Sign Language and English in two types of school settings. I *Visual Anthropology Review*, Fall/Winter 1999/2000.

Hyde, M. (2006) *A review of auditory visual and auditory-visual perception of speech by deaf children*. Muntlig presentasjon, Bergen.

Hyde, M. & Ohna, S.E. (2004). Education of the deaf in Australia and Norway: A comparative study of the interpretations and applications of inclusion. I Høie, G. & Kristoffersen, A.-L. (red.) *Inkluderende eller ekskluderende klasserom. Døveundervisningen – et case å lære av?* Oslo: Skådalen kompetansesenter.

Janjua, F., Woll, B. & Kyle, J. (2002). Effects of parental style of interaction on language development in very young severe and profound deaf children. I *International journal of pediatric otorhinolaryngology* 64: 193-205.

Johnston, P., & Winograd, P. (1985). Passive failure in reading. I *Journal of Reading Behavior*, 17(4):279-301.

Jones, L. (2008). *Beckham & the boss man of the mosque: ethnicity and deafness*. Muntlig presentasjon, NAS-kongress.

Klima, E. & Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Laukli, E. (2007). *Nordisk lærebok i audiologi*. Fagbokforlaget.

Kegl, J. (2002). Language emergence in a language ready brain: Acquisition. I G. Morgan & B. Woll (red.), *Directions in sign language acquisition*: 207-254. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

Kessler, C. Language acquisition processes in bilingual children (1984). I *Bilingual education paper series vol 7, no 6*. Los Angeles, CA : Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S.D. & Terrell, T. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.

Kirke, undervisning og forsknings departementet. (1999). *Veiledning L97 Tegnspråk som førstespråk*.

Le Normad, M.T., Ouellet, C. & Cohen, H. (2003). Productivity of lexical categories in French-speaking children with cochlear implants. I *Brain and cognition*, 53: 257-262.

Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.

Lian, A. (2008). Cochleaimplantat og spesifikke språkvansker. I *Tidsskrift for den norske legeforening* nr 6, 2008.

Lieven, E. (2002) Afterword: a view from research on spoken language development. I G. Morgan & B. Woll (red.) *Directions in Sign Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins.

Marschark, M. (1993). [*Psychological development of deaf children*](#). New York: Oxford University Press.

Marschark, M., & Harris, M. (1996). Success and failure in learning to read: The special (?) case of deaf children. In C. Cornoldi & J. Oakhill (red.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*: 279–300. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Marschark, M. (1997). *Raising and education a deaf child*. New York: Oxford University Press.

Marschark, M., Rhoten, C., Fabich, M. (2007). Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. I *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12: 269-282. Oxford: Oxford university press

Mashie, S. (1995). *Educating deaf children bilingually: with insights and applications from Sweden and Denmark*. Washington: Gallaudet university.

Mayberry, R. & Eichen, E. (1991). The long-lasting advantage of learning sign language in childhood: Another look at the critical period for language acquisition. I *Journal of memory and language* (1991) 30: 486-512.

Mayberry, R.I. (1993). First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: The case of American Sign Language. I *Journal of speech and hearing research*, 36 (6): 1258–180

Mayberry, R.I., Lock, E. & Kazmi, H. (2002). Linguistic ability and early language exposure. I *Nature* (2002) 417: 38.

Mayer C. (1998). Deaf children learning to spell. *Research in the Teaching of English*. 33:158–180

Mayer, C. & Akamatsu, C. T. (1999). Bilingual-bicultural models of literacy education for deaf students: Considering the claims. I *Journal of deaf studies and deaf education* 4: 1-8. Oxford university press.

Mayer, C. & Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? I *Journal of deaf studies and deaf education* 1:93-107. Oxford university press.

Mikkelsen, E. (2005). *I dobbelt grenseland. Skole-hjem-samarbeid rundt hørselshemmede elever med etnisk minoritetsbakgrunn*. Hovedoppgave. Universitetet i Oslo

Mikkelsen, E. (2006). *Hørselshemmet og etnisk minoritetsbakgrunn. Om skole-hjem-samarbeid*. Oslo: HLF og Helse og rehabilitering.

Moore, D. F. (1984). *Education of the deaf. Psychology, principles and practices*. Boston: Houghton Mifflin co.

Morgan, G. (2006). The development of narrative skills in British sign language. I Schick, B., Marschark, M & Spencer, P.E. (2006). *Advances in the sign language development of deaf children*. Oxford:

Oxford university press.

Morgan, G., Barriere, I. & Woll, B. (2003). First verbs in BSL development. I *Working papers in language and communication science*2. (2003):56-65. London: City University.

Morgan, G & Woll, B. (2002). *Directions in Sign language acquisition*. Amsterdam: J Benjamins Publishing co.

Munoz-Baells, I.M., Alvarez-Dardet, C., Ruiz, R., Esteban, M.L. & Ferreiro, E. (2008). Preventing disability through understanding international megatrends in deaf bilingual education. I *Journal of epidemiology and community health*, (2008) vol 62 :131-137. London: Society of Social Medicine.

Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. I *Monographs of the society for research in child development* (1973) vol 40 : 1-97. Society for Research in Child Development.

Newport, E. & Meier, R.(1985). The acquisition of American sign language. I *The crosslinguistic study of language acquisition* vol 1: 881-938. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Nunes, T. (2004). *Teaching mathematics to deaf children*. London: Whurr publishers.

Nunes, T. & Moreno, C. (1998) Is hearing impairment a cause of difficulties in learning mathematics? I Donlan, C. (red.) *The development of mathematical skills*. Hove: Psychology press: 227-254

Ohlén, I. & Hendar, O. (2009). Barn med cochleaimplantat (CI) har rätt till ett abstrakt språk. *Nordisk tidskrift för hørsel- och døvundervisning* nr 3 – 09: 4-9. Ørebro.

Ohna S.E., Hjulstad O., Vonen A.M., Grønlie, S., Hjelmervik E. & Høie G. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever*. Oslo: Skådalen Publication Series.

Olsholt, R. & Falkenberg, E.-S. (1988). *Kulturelt døves vilkår og funksjon i det norske samfunn*. Bergen: Døves Forlag A.S.

Pagliaro, C.M. & Kritzer, K.L. (2012) The Math Gap: a description of the mathematics performance of preschool-aged deaf/hard-of-hearing children. *Journal of deaf studies and deaf education*. Vol 18, no 2: 139-160. Oxford university press.

Paul, P. (1998). *Literacy and deafness: The development of reading, writing, and literate thought*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Percy- Smith, L., Thomasen, P. C., Gudman, M., Jensen, J. H., Thomsen, J. (2008) *Faktorer med effekt på cochlear implanterede børns generelle trivsel samt sammenligning af børn med CI og normalthørende børns trivsel*. Muntlig presentasjon, NAS kongress.

Petitto, L.A (1987). On the autonomy of language and gesture: evidence from the acquisition of personal pronouns in ASL. I *Cognition* 27 (1): 1-52

Petitto, L. A & Marentette. (1991). Babbling in the manual code: evidence for the ontogeny of language. I *Science* 251:1483-96.

Petitto, L.A. & Holowka, S. (2002). Evaluating attributions of delay and confusion in young bilinguals: special insights from infants acquiring a signed and a spoken language. *Sign language studies* (2002) vol 3, no. 1:4-33.

- Petitto, L.A. & Kovelman, I. (2003). The bilingual paradox: How signing-speaking bilingual children help us resolve bilingual issues and teach us about the brains's mechanisms underlying all language acquisition. *Learning languages*, (2003) vol 8: 5-18. Wiley-Blackwell.
- Pisoni, D. B. & Geers, A.E. (2000). Working memory in deaf children with cochlear implants: correlations between digit span and measures of spoken and language processing. *Annals of otology, rhinology and laryngology*, 185: 92-93.
- Preus, A. (1982). *Barn med artikulasjonsvansker*. Oslo: Universitetsforlaget
- Preisler, G., Tvingstedt, A.-L., & Ahlstrøm, M. (2005). Interviews with deaf children about their experiences using cochlear implants. I *American Annals of the deaf*, 150(3): 260-267.
- Prinz, P.M., Strong, M. & Kuntze, M.(2000). Sign and written text: deaf students. American sign language (ASL) proficiency and English literacy acquisition. I *Congress CD rom proceedings, 19th international congress on education of the deaf and 7th asia-pacific congress on deafness* (2000). Sydney.
- Pritchard, P. (2004). *TEFL for deaf pupils in Norwegian bilingual schools*. Hovedfagsoppgave. NTNU
- Pritchard, P. (2007). The teaching of English to deaf pupils in Norway. In *Deaf Worlds, international journal of deaf studies* vol 23, issue 2 & 3. Gloucester: McLean.
- Pritchard, P. (2008). Tilpasset opplæring og behov for kartlegging av døve og sterkt tunghørte barns utvikling av kommunikatív kompetanse. I Hansen, A., Garm, N. & Hjelmervik, E. (2008) *Hørsel – språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*.(2009). Statped skriftserie nr 70.
- Pritchard, P. & Zahl, S.T. (2008) Hva kan vi lære om tospråklig undervisning av eksamensresultatene for døve og sterkt tunghørte elever? I Hansen, A., Garm, N. & Hjelmervik, E. (2008) *Hørsel – språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. (2009) Statped skriftserie nr. 70.
- Ohna S.E., Hjulstad, O., Vonen, A.M., Grønlie, S.M., Hjelmervik, E. & Høie, G. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever. Evaluering etter Reform 97*. Oslo: Skådalen publications.
- Ramsey, C. (2000). On the border: cultures, families and schooling in a transnational region. I Christensen K. (red.) *Deaf plus, a multicultural perspective*. San Diego: Dawnsign Press.
- Redding, R.L. (2000) Teacher expectations and their implications for ethnically diverse deaf students. I Christensen, K. (red.) (2000). *Deaf plus a multicultural perspective*. San Diego: Dawnsign Press.
- Redlinger , W.E., & Park, T.Z. (1980). Language mixing in young bilinguals. *Journal of child language* 7 (2):337-87. Cambridge: Cambridge university press.
- Reilly, J & Anderson, D. (2002). The acquisition of non-manual morphology in ASL. I G. Morgan & B. Woll (red.) *Current developments in the study of signed language acquisition*: 159-181. Benjamins
- Remine, Care & Brown. (2008). Executive Functioning in Deaf Students. I *Journal of deaf studies and deaf education* vol 13 nr 4. s. 531 – 545. Oxford: Oxford University Press.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Roos, C. (2003). Small deaf children learning about Swedish – writing and reading. I *Signed bilingualism. What does the concept mean today?* Ørebro: EDDE.

- Routman, R. (2003). *Reading essentials: the specifics you need to teach reading well*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Santa, C. (2005). *Lære å lese*. 2005. Stiftelsen Dysleksiforskning.
- Santa, C. & Engen, L. (2006). *Lære å lære*. Bryne: Logometrica as.
- Sarant, J.Z., Holt, C.M., Dowel, R.C., Rickards, F.W., Blamey, P.J. (2009) Spoken language development in oral preschool children with permanent childhood deafness. I *Journal of deaf studies and deaf education* vol 14 nr 24 :205 – 217. Oxford: Oxford university press.
- Saunders, G. (1988). *Bilingual children: from birth to teens*. New York: Taylor and Francis.
- Schick, B. (2006). Acquiring a visually motivated language. I *Advances in the sign language development of deaf children*. Schick B., Marschark M. & Spencer P (red.). Oxford: Oxford University Press.
- Schirmer, B. (1994). *Language and literacy development in children who are deaf*. New York: Macmillian
- Schirmer, B. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. New York: Macmillian
- Schleper, D.R. (1997). *Reading to Deaf children: Learning from Deaf adults*. Washington, DC: Laurent Clerc National Deaf Education Center at Gallaudet University.
- Schröder, O. I. (2005). Døves Tidsskrift 10 / 2005.
- Sebastian-Galles, N. & Soto-Faraco, S. (1999). On-line processing of native and nonnative phoneme contrast in early bilinguals. I *Cognition*. 72:111-23
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liberläromedel.
- Slobin, D., & Hoiting, N. (2002). What does a deaf child needs to see? Advantages of a natural sign language over a sign system. I Schulmeister, R. & Reinitzer, H (red.) *Progress in sign language research*. Hamburg: Signum.
- Spencer, P. & Marschark, M. (2003). Cochlear implants: A review of linguistic, social and educational implications. I *The handbook of deaf studies, language and education*. Marschark and Spencer (red.). New York: Oxford University Press.
- Spencer, P.E. & Marschark, M. (2006). *Spoken language development of deaf and hard-of-hearing children*. Oxford: Oxford university press.
- Spencer, P.E. & Tomblin, J.B. (2006). Spoken language development with total communication. I *Spoken language development of deaf and hard-of-hearing children*. Oxford: Oxford university press.
- Stahl, S.A.. & Vancil, S. J. (1986). Discussion is what makes semantic maps work in vocabulary instruction. *The Reading Teacher* 40, 1: 62-67.
- Svirsky, M.A., Robbins, A.M., Iler Kirk, K., Pisoni, D.B. & Miyamoto, R. T. (2002). Language Development in Profoundly Deaf Children with Cochlear Implants. I *Psychological Science*: 153 – 158. Published Online: 8 Feb 2002
- Swanwick, R. (2003). Sign bilingual deaf children's approaches to writing: individual strategies for

bridging the gap between BSL and written English. I *Sign bilingualism. What does the concept mean today?* Ørebro: EDDE.

Strassman, B. (2005). *Authoring with video. Supporting writing through the use of word processing and digital video*. Muntlig presentasjon NTID Technology Symposium, Rochester, USA.

Thoutenhoofd, E. (2006) Cochlear Implanted Pupils in Scottish Schools: 4-year School Attainment Data (2000-2004). I *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 11(2): 171-188.

Utdanningsdirektoratet (2008). *Likeverdig opplæring – et bidrag til å forstå sentrale begreper*

Van den Bogaerde, B. (2000) Input and interaction in deaf families. I *Sign language & linguistics* (2000), vol 3, Number 1: 143-150(8). Amsterdam: Benjamins.

Van den Bogaerde, B. & Baker, A. (2005). Code-mixing in mother-child interactions in deaf families. I *Sign language and linguistics vol 8* (1/2): 155-178. Amsterdam: Benjamins.

Vihman, M.M. (1985). Language differentiation by the bilingual infant. I *Journal of child language* 12(2): 297-324. Cambridge: Cambridge university press.

Vonen, A.M (1997). I 1997 *Et merkeår i døveundervisningens historie*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.

Vonen, A.M. (2006). Leseopplæring for døve elever. I *Norsk logopedlag tidsskriftet* 1/06.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT press.

Wauters, L., Knoors, H., Vervloed, M., Aarnoutse, C. (2001). Sign Facilitation in Word Recognition. I *The Journal of Special Education*, vol 35, No. 1: 31-40. Austin Texas: Sage.

Wells, G. (1986). *The meaning makers: children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Welch, O.M. (2000). Building a multicultural curriculum: issues and dilemmas. I Christensen K. (red.) (2000). *Deaf plus a multicultural perspective*. San Diego: DawnSign Press.

Zahl, T.S. (2000). *Døves tospråklighet. Hvordan skriver døve barn av døve foreldre andrespråket norsk?* Hovedfagsoppgave, UIO.

Zahl, T.S. Kunsten å tilrettelegge for utvikling av gode leseferdigheter hos elever som hører dårlig. I Hansen, A., Garm, N. & Hjelmervik, E. (2008). *Hørsel – språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. Statped skriftserie nr 70.

Øzerk, K.Z. (1997). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I Sand, T. (red.). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Internettadresser

Becker, F. & Erlenkamp, S. *Et språkløst liv med cochleaimplantat?* Lastet ned juni 2008.

<http://pdf.tidsskriftet.no/tsPdf.php?pdf=pdf2007%7C2836-8.pdf>

Calderon, R. (2000). Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading, and social-emotional development. I *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5:2.

<http://jdsde.oxfordjournals.org/cgi/reprint/5/2/140>

Cummins, Jim (2006). *The Relationship between American Sign Language Proficiency and English Academic Development: A Review of the Research*. Lastet ned mars 2009.
<http://www2.hihm.no/minoritet/KonfOkt06/ASL%20Lit%20Revi%20Nov%202006.rtf>. Lastet ned September 2009.

Danielsson, B. & Hendar, O. *Kokleaimplantat är bra – men inte alltid tillracklight*. 2009. Lastet ned nov 2009. <http://www.lakartidningen.se/07engine.php?articleId=13147>

Egeberg, E. (1998). *Formidlet læringserfaring, Reuben Feuersteins teorier*. Lastet ned sept 2009.
http://www.statped.no/nyUpload/feuerstein_egeberg.pdf

Gerner de Garcia. (2007). *Literacy for Latino deaf and hard of hearing English language learners: Building the knowledge base*. Lastet ned sept 2008.
http://deafness.about.com/gi/dynamic/offsite.htm?zi=1/XJ&sdn=deafness&cdn=health&tm=9&gps=265_1141_1123_848&f=10&su=p284.9.336.ip_p736.8.336.ip_&tt=2&bt=1&bts=1&zu=http%3A//gri.gallaudet.edu/Presentations/2004-04-07-2.pdf

Graney, S. (1997). *Where does speech fit in? Spoken English in a Bilingual Context*. Lastet ned jan 2009.
<http://clerccenter.gallaudet.edu/Products/Sharing-Ideas/graney/SI-graney.pdf>

Herman R. *Milestones in sign language development*. Lastet ned juni 2008.
<http://www.ucl.ac.uk/HCS/research/EBSLD/publications/RosHerman.pdf>

Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., & Verhoeven, L. (2007). *Modeling Reading Vocabulary Learning in Deaf Children in Bilingual Education Programs*. Lastet ned juli 2009.
<http://jdsde.oxfordjournals.org/cgi/content/full/enm057v1>.

Hermanson, M. (2005). *Pedagogisk arbeid i tvåspråkighetsperspektiv*. Specialpedagogiska skolemyndigheten. Ørebro. Lastet ned juli 2009.
<http://www.butiken.spsm.se/default.asp?ListLink=pubList&bestnr=00157>

Hopsbaum A. (2008). Reading Recovery Conference, *They the hand him...* Lastet ned aug 2009.
http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/readingrecovery/pages/index_handouts_D.pdf

Idebank, Statped vest. (2012) <http://torget.wikispaces.com/>

Kelty, E. T. *Should we teach thinking skills to deaf children?* Lastet ned nov 2008.
[http://www.educatejournal.org/index.php?journal=educate&page=article&op=viewFile&path\[\]=41&path\[\]=37](http://www.educatejournal.org/index.php?journal=educate&page=article&op=viewFile&path[]=41&path[]=37)

Kultur- og kirke departementet (2008) *Mål og mening*
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kkd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-35-2007-2008-.html>

Kunnskapsdepartementet (2008). St. meld. Nr 23. *Språk bygger broer*.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-23-2007-2008-.html?id=512449>

Roald, I. *Lærebok i tegnskrift*.
http://mondosearch.skolenettet.no/cgi-bin/MsmGo.exe?grab_id=0&page_id=35817&query=tegnskrift&hiword=TEGNSKRIFTEN%20tegnskrift%20

Lurie, L., (1995). *Application of instrumental enrichment cognitive intervention program with deaf immigrant children from Ethiopia*. Lastet ned april 2008.

http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/59/5c.pdf

Mashie, S. (1997). *A first language: whose choice is it?* Gallaudet university. Lastet ned nov 2008.

<http://clerccenter.gallaudet.edu/Products/sharing-ideas/afirst/winwin.html>

Mayberry, R.I. (1998). *The critical period for language acquisition and the deaf child's language comprehension: a psycholinguistic approach*. Lastet ned sept 2008.

2009<http://idiom.ucsd.edu/~rmayberry/pubs/ACFOSmayberry.pdf>

Mayer, C. (2007). *What Really Matters in the early literacy development of deaf children*. Lastet ned juli 2008.

<http://jdsde.oxfordjournals.org/cgi/content/full/enm020v1>

Pritchard, P. & Zahl Solbø, T. (2008) *På vei til å bli en god leser...*

http://www.statped.no/nyupload/Moduler/Statped/Enheter/Statped%20Vest/På_Vei_Til_å_Bli_en_God_Leser_kartlegging030408.pdf

Roos, C. (2009) *Läslära och skriftspråka för barn med dövhet eller hörselsnedsättning*. Specialpedagogiska skolemyndigheten. Lastet ned juli 2009. www.spsm.se

Statistisk sentralbyrå. Lastet ned aug 2009. www.ssb.no

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement*.

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Vattekar, S.K. (2003). *Artikulasjonstrening*. www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/.../filer/1ARTTREN.doc

Vonen A., (2008) forelesning. *To språk i ett hode?! Noen utfordringer i utviklingen av tospråklig opplæring for døve i Norge*. NDF 90 år – jubileumsseminar. Lastet ned juli 2009.

www.deafnet.no/nor/content/download/3616/16825/file/Microsoft%20PowerPoint%20-%20NDF%2019-05-08%20V