

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 leselevene.

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

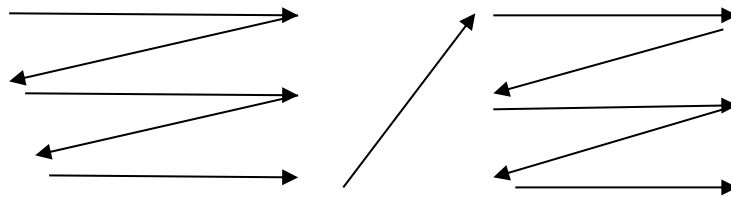
Som en del av den siste aktiviteten og andre lignende aktiviteter, bør barnet oppmuntres til å kontrollere sine svar, spørre seg selv om svaret er fornuftig, og eventuelt rette på seg selv.

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 "liksomlese" 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

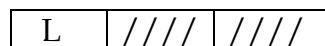
den kan utvikles hos døve og sterkt tunghørte barn ved å bevisstgjøre barnet på også å utnytte

- 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.



Finn to ord med samme innlyd





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 dét 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 autentisitet 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 dikte selv, prøve å lese ordbilder eller setninger og finne utvalgte bokstaver. Alle forsøk må oppmuntres, opplevelser og innhold i bøkene diskuteres og barnet kan gjensfortelle ut fra sin forståelse av ei bok.

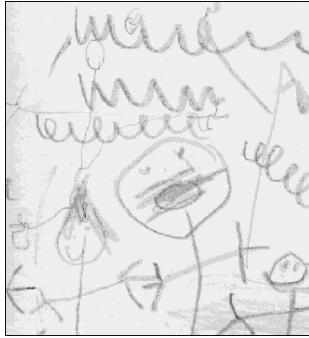
Samtaler om leseopplevelser

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.

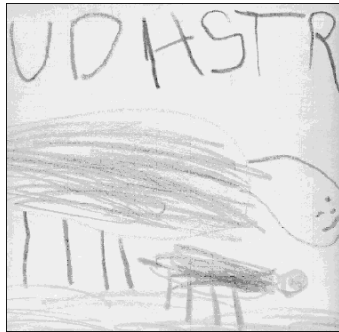
Resonnerende spørsmål krever at barna tenker på et høyere nivå, med forståelse av hvorfor ting skjer og hvordan en hendelse fører til en annen, for eksempel: "Han vil ikke gå hjem. Hvorfor ville han være i barnehagen da mor kom for å hente han?" Man kan også stille spørsmål som ikke har noe riktig eller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

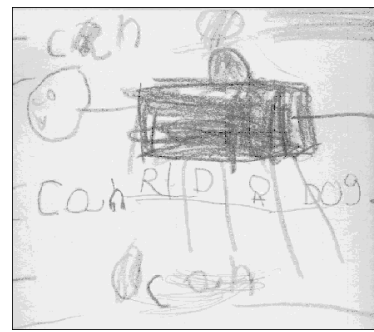
Forskning viser at døve og sterkt tunghørte førskolebarn utvikler skriveferdigheter på samme måte som hørende barn. Men det er et kritisk punkt som avgjør den videre utviklingen: Det er når og om barnet greier å koble bokstaver til norske språklyder. Barnehagen er stedet hvor man kan stimulere og oppmuntre 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 eksempler 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-åttårsalderen 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 tegnede 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 dikte 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 kartleggingsmateriellet *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 tegn støtte. 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
- bokstavering 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 døv 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 "bokstavens 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 leseleven 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 leseleven 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 døve 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 motestrel!* 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 døve 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.** Døve 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 døve 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.

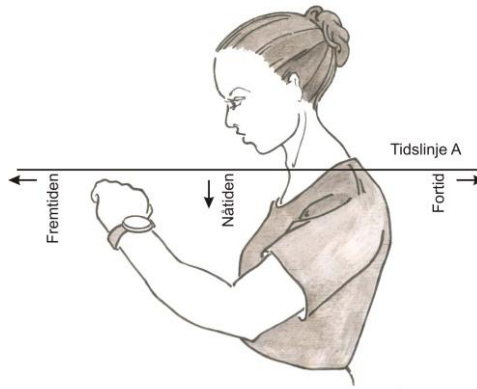
Etter hvert som barna blir eldre, er chatteprogrammer stadig mer attraktive og nyttige. Slike programmer har den fordel at det kan være flere brukere logget på samtidig, og som deltar i en skriftlig samtale.

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 synonymymer, og faste uttrykk ("language chunks") som brukes på norsk. Roos (2009) forteller at forskning har avdekket at døde 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 fotballschoene 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 fotballschoene 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 tegnspråktekst 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 tegnspråktekst (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 skiving, 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.

Prosesen 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.

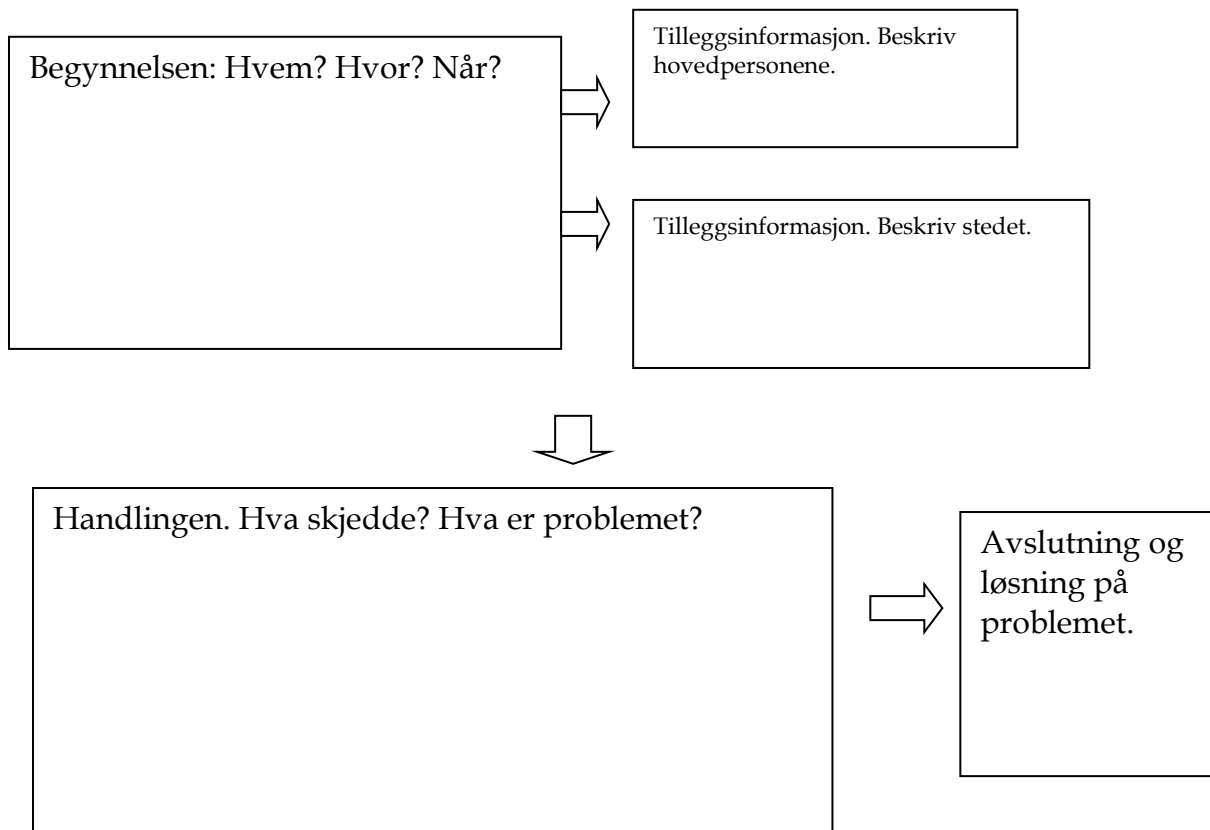
Som nevnt tidligere kan elektronisk verktøy oppmuntre til skriftlig tekstskaping, som for eksempel dialogjournaler ved hjelp av e-post, chatting eller IKT-plattformer som "It's Learning". Læreren kan gå inn i en dialog med eleven, og eleven får "private" tilbakemeldinger. Eleven har tid til å tenke på 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, bokstavering 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-åringere 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 organiseringskjemaer 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 organiseringskjemaer