



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Masteroppgave i  
spesialpedagogikk

Høstsemesteret, 2009

Åpen

Forfatter: Britt Jøsang

*Britt Jøsang*  
(signatur forfatter)

Faglig ansvarlig

Veileder: Arnfinn Muruvik Vonen

Tittel på hovedoppgaven: **Bare velg mer, uten å velge bort noe!** En studie av  
skriftspråkstimulering hos tospråklige hørselshemmede barn i alderen 2- 6 år.

Engelsk tittel: **Just choose more, without unchoosing anything!** A study of literacy  
stimulation in bilingual hearing-impaired children aged 2 - 6 years.

Emneord: Tidlig skriftspråkstimulering,  
tunghørte, døve, håndalfabet og flerspråk.

Sidetall: 125  
+ vedlegg/annet: 32

Stavanger, 04.11.2009



# Bare velg mer, uten å velge bort noe!

En studie av skriftspråkstimulering hos  
tospråklige hørselshemmede barn i alderen 2- 6 år



**Britt Jøsang**



Universitetet  
i Stavanger

**Masteroppgave i spesialpedagogikk**

**Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk, Det humanistiske fakultet**

**Høst 2009**



### Espen er slem i dag

Det var en gang en liten døv gutt som ikke kunne høre lydene rundt seg og han kunne heller ikke høre andre som pratet. Men han hadde to oppvakte øyne som var nysgjerrige på alt rundt seg og som kunne se tegnspråket som foreldrene pratet med ham på. Da han var 1-2 år kunne han se på håndalfabetet på kjøleskapdøren og han studerte om og om igjen spennende barnebøker med tegnspråkillustrasjoner. Som 2-åring så han ordet ”MELK” på en melkekartong, og stavet ordet på håndalfabet til sin mor. En dag da han var mellom 4 og 5 år gammel var lei av at en nabogutt ertet ham, og han skrev en lapp ”Espen er slem i dag” og ga den til guttens mor. Så ble gutten endelig stor nok til å begynne på skolen og ble enda flinkere til å lese slik at han kunne ta høyere utdanning i voksenalder..

– en sann historie om en venn



For den som har, han skal få, og det i overflod. Men den om ikke har, skal bli fratatt selv det han har.  
(Matteus 25,29)

## 1 FORORD

Denne oppgaven kan forhåpentligvis vekke nye tanker omkring spørsmål og inspirere foreldre, førskolelærer og fagfolk til å diskutere videre omkring hvordan de ivaretar skriftspråkutviklingen hjemme eller i barnehagen.

Det er mange jeg ønsker å takke for å ha bidratt til å gjøre prosjektet mulig. Mange har oppfordret og inspirert meg og gitt meg råd underveis. Og det er flere som har bidratt med økonomisk og materiell støtte. Videre har jeg fått god støtte og veiledning fra en del fagpersoner og praktisk hjelp til oppgaveutførelsen. Det er ikke mulig å nevne absolutt alle her, men ingen er likevel glemt.

Først og fremst en stor takk til foreldre og deres hørselshemmede barn som har vært med i prosjektet. Uten dem hadde ikke prosjektet vært mulig. De har vært modige og åpne, og har tatt utfordringene på strak arm. De har gitt meg innsikt i sine utfordringer med å samhandle med hørselshemmede småbarn og hvordan barn oppfatter og forstår bokstaver /ord og håndalfabetsformer / tegn. Det har gitt meg mye å reflektere over og gitt meg kunnskap og motivasjon til videre arbeid med dette feltet i framtiden. Det har vært meget lærerikt.

Jeg vil også takke samarbeidspartnere som har støttet med materiell og programmer til prosjektet, Asgeir Høgli fra Dagligdata, Lappy fra [www.brillkids.com](http://www.brillkids.com), Takk også til Norges Døveforbund som ga meg økonomisk støtte til innkjøp av programvare / materiell og reiseutgifter.

En stor og verdifull takk til Patricia Dabney og de andre som har hovedansvar i ”Shared Reading Project” som tillot meg å være deltaker og observatør ved et kurs som egentlig kun er åpent for deltakere fra USA.

Jeg vil rette en varm takk til Arnfin Muruvik Vonen, professor ved Universitet i Oslo, ISP, for at han ville stille opp som veileder for meg med sin forskererfaring og -kompetanse i lese- og skriveopplæring av hørselshemmede barn og ungdom. Takk for god støtte, tro på prosjektet mitt og for god forståelse for at norsk skriftspråk er mitt andrespråk, noe som har gitt meg den tryggheten jeg trengte.

Videre vil jeg takke alle som har bidratt med sine egne historier og erfaringer i lese- og skrivestimulering fra sin oppvekst som døv, og døve og hørende foreldre som har delt sine erfaringer med sine barn, tunghørte og døve. Ingen nevnt, ingen glemt, alle dere er i mine tanker.

Det er mange andre som også burde vært nevnt, både venner og fagpersonell som har inspirert, gitt råd / anbefalinger og oppfordret meg gjennom denne prosjektoppgaven. Jeg vil her spesielt nevne Rolf Fasting, min tidligere veileder i fordypningsoppgaven på Høgskolen i

Sør-Trøndelag som oppfordret meg til å være ”misjonær” og formidle til andre foreldre og pedagoger om hvor viktig det er å stimulere hørselshemmede småbarn i lesing og skriving.

Jeg ønsker også å takke de som har hjulpet meg med den praktiske utførelsen av oppgaven, tolkesentralen som har administrert tolker (tegn-, stemme- og skrivetolker), koordinator Randi Njå på UIS, lydstudioet på UIS, språkkonsulenten Vigdis Jøsang og korrekturleser Guri Amundsen. Takk også til Auglend skole som ga meg studiepermisjon og til Marianne K. Lindstrøm som har illustrert bildet på forsiden og forsattssiden.

Jeg vil også benytte anledningen til å rette en takk til de skoler / instanser som har latt meg observere skriftspråkmiljøene og opplæringsprogrammene deres; Maryland school for deaf i Maryland USA v/ døv rektor James Tucker og Kendall Demoration School in Gallaudet University i Washington DC, USA og til tolkene som var med.

Til slutt en hjertelig stor takk til mine fire kjære barn, som har vært tålmodige og støttet meg gjennom denne masteroppgaven. De har i deres oppvekst som hørselshemmede gitt meg masse erfaringer og kunnskap om deres lese- og skriveutvikling / ferdigheter. De har fått meg til å se ting fra andre perspektiver enn mine egne fra min oppvekst som døv.

Sandnes 4. november 2009

Britt Jøsang

## INNHALDFORTEGNELSE

1	Forord.....	ii
	INNHALDFORTEGNELSE .....	iv
1.	INNLEDNING.....	1
1.1	Bakgrunn for studien .....	1
1.2	Erfaringshistorier .....	3
1.2.1	Døv mor søker råd om skriftspråkstimulering for sitt døve barn .....	3
1.2.2	Døv jente uteksamineres med skolens beste karakterer .....	4
1.2.3	Hørende mor høytleser for sin tunghørte sønn .....	4
1.3	Definisjoner og begrepsavklaringer .....	5
1.3.1	Hørselshemmede, døve og tunghørte .....	5
1.3.2	Tegnspråk / blandingsformer.....	6
1.3.3	Håndalfabet / håndbokstavering.....	7
1.3.4	To- eller flerspråklighet.....	8
1.3.5	Skriftspråk .....	10
1.3.6	Skriftspråkstimulering / skriftspråkstimulerende miljø .....	10
1.4	Problemstilling og avgrensning .....	11
1.4.1	Avgrensning .....	12
1.5	Oppgavens oppbygging .....	12
2	TEORI.....	13
2.1	Tidligere forskning på lese- og skriveferdigheter .....	13
2.2	Hørende elever.....	14
2.3	Tunghørte.....	15
2.4	Døve og sterkt tunghørte.....	15
2.4.1	Fiksdal 1995 .....	15
2.4.2	Arnesen, Enerstvedt, Engen, Engen, Høie, Vonen 2002 .....	16
2.5	Metaspråklig bevissthet .....	18
2.6	Læring og viktighet av tidlig samhandling i språk- og skriftspråkmiljø.....	21
2.7	Tospråklighet / flerspråklighet.....	24
2.8	Hørselshemmedes flerspråklighet - tegnspråk og skriftspråk side om side .....	26
2.9	Tidligere forskning og studier av tidlige lesere .....	27
2.9.1	Glenn Doman - Ordkort-metoden .....	28
2.9.2	Dr. Robert Titzer - Multi-sensorisk tilnæringsmetode .....	30
2.9.3	Makato Shichida – Babyer er født genier.....	32
2.9.4	Tidlig tegn-kommunikasjon .....	32
2.9.5	Tidlig bruk av håndalfabet – kobling mellom tegnspråk og skriftspråk.....	33
2.9.6	Artikulasjonsbevissthet – kobling mellom håndalfabet og fonemisk bevissthet .....	37
2.10	Veiledning i høytlesing - ”Shared Reading Project” .....	38
3	METODE.....	41
3.1	Beskrivelse av prosjektet .....	41
3.2	Valg av metode.....	42
3.2.1	Metodebeskrivelse.....	42
3.2.2	Forforståelse og min dobbelrolle.....	44
3.2.3	Etiske problemstillinger og taushetsplikt .....	45
3.2.4	Intervjuplan og -guide .....	47
3.2.5	Utvalg av prosjektdeltakere.....	49
3.3	Aksjonsplan .....	50
3.3.1	Utarbeidelse og implementering av materiell.....	50
3.3.2	Workshop; teori, materialer, praktiske øvelser.....	52
3.3.3	Observasjoner og veiledning.....	53
3.4	Datainnsamling .....	54
3.4.1	Bruk av videoopptak .....	54
3.4.2	Bearbeiding av data - transkribering .....	55
3.4.3	Evalueringsform .....	58
3.5	Realibilitet og validitet.....	58
4	TEMATISK PRESENTASJON AV OBSERVASJONER OG FUNN .....	59
4.1	Bakgrunnsforhold .....	59
4.1.1	Barnas bakgrunn.....	59
4.1.2	Hørende foreldre .....	59



4.1.3	Døve foreldre .....	60
4.1.4	Oppsummering / tolkning.....	61
4.2	Kombinasjon tegn, håndalfabet, bokstaver og tekst fremmer nysgjerrighet på skriftspråket? (problemstilling 1).....	62
4.2.1	Bruk av håndalfabet og gjenkjenning av bokstaver og håndformer .....	62
4.2.2	Kombinasjon håndalfabet, tegn og tekst og gjenkjenning av ord.....	69
4.3	Samhandling fremmer barnas nysgjerrighet på skriftspråket? (problemstilling 2) .....	74
4.3.1	Øyekontakt / oppmerksomhetstegn .....	75
4.3.2	Dramatisering / interesseskaping.....	78
4.3.3	Plassering / synsvinkel .....	78
4.3.4	Initiativ / respons .....	79
4.3.5	Skriftspråkmiljø i dagliglivet .....	80
4.3.6	Oppsummering / tolkning.....	81
4.4	Materiell påvirker barns nysgjerrighet på skriftspråk? (Problemstilling 3) .....	82
4.4.1	Materiell generelt - oversikt .....	82
4.4.2	Spisebrikker.....	83
4.4.3	Ordkort (Doman).....	83
4.4.4	Little Reader.....	88
4.4.5	Dagligspråk .....	105
4.4.6	Annet materiell.....	106
4.5	Veiledning og behov for ”Shared Reading Project”? (Problemstilling 4) .....	107
4.5.1	Oppfyllelse av SRP’s 15 høytlesingsprinsipper .....	108
4.5.2	Evaluering av veiledning.....	108
4.5.3	Oppsummering/tolkning - veiledning .....	112
4.6	Hovedoppsummering av resultater .....	112
4.7	Realibilitet og validitet.....	114
4.7.1	Realibilitet .....	114
4.7.2	Validitet.....	114
5	Drøfting og konklusjon .....	115
5.1	Kombinasjon tegn, håndalfabet, bokstaver og tekst fremmer nysgjerrighet på skriftspråket (problemstilling 1).....	115
5.2	Samhandling fremmer barnas nysgjerrighet på skriftspråket? (problemstilling 2) .....	118
5.3	Materiell påvirker barns nysgjerrighet på skriftspråk? (problemstilling 3) .....	119
5.4	Veiledning og behov for ”Shared Reading Project”? (problemstilling 4).....	122
5.5	Evaluering av prosjektet og videre anbefalinger.....	123
5.6	Oppsummering og konklusjon.....	124
6	Kildehenvisninger .....	126
6.1	Litteraturliste .....	126
6.2	Nettsider.....	132
7	Vedlegg .....	134

# 1. INNLEDNING

Hovedmålet med denne studien er å få fram kunnskap om hvordan hørselshemmede små barn blir nysgjerrige på skriftspråket ved hjelp av skriftspråkstimuleringsaktiviteter og materiell og hvordan de sosialiseres i skriftspråkmiljøet ved hjelp av samhandling. Jeg fokuserer spesielt på samhandling mellom småbarn og foreldre i skriftspråkmiljøet, hvordan tegnspråk, håndalfabet, bokstaver og ordkort og andre materialer kan kombineres. Et mål er også å vurdere om det i framtiden er behov for individuell veiledning for foreldre i tillegg til tilbudet i foreldrepakken. På sikt ønsker jeg selv, som døv, å kunne veilede foreldre om hvordan de kan stimulere småbarn til å bli nysgjerrige på skriftspråk og utvikle deres lesing og skriving.

## 1.1 Bakgrunn for studien

Som døv lærer i en tvillingskole for hørselshemmede har jeg i flere år observert stor spredning i hørselshemmedes lese- og skriveferdigheter og jeg har jeg opplevd andre hørselshemmede barn med dårlige leseferdigheter og har stilt meg spørsmålet hvorfor det er slik. Hva er det som gjør at noen blir gode lesere og hva har de som er svake lesere manglet?

For ca 19 år siden kom jeg tilfeldigvis over en bok av Glenn Doman, ”Din baby kan lære å lese” som jeg kjøpte. Jeg viste den frem for noen av mine venninner og kollegaer, men ble da rådet til å ikke stimulere barn så tidlig, men heller la dem være barn. De mente at man heller skulle bruke mye tegnspråk til barna. Jeg bøyde av og satte derfor boka i hylla. Da jeg ble oppmerksom flere og flere døve som hadde lært å lese i tidlig alder og som hadde blitt gode lesere, ble jeg igjen nysgjerrig på Domans metoder, hentet jeg frem boka igjen og søkte på internett og fant flere eksempler på småbarn som hadde lært å lese.

Gjennom hele spesialpedagogikkstudiet har jeg vært nysgjerrig på teorier om hørselshemmede barns lese- og skriveutvikling. Dessverre har ikke denne problemstillingen vært pensum på dette studiet, og det har trigget min nysgjerrighet på hva som finnes av annen forskning på dette feltet. I løpet av studiet har jeg skrevet to oppgaver der jeg har sett på dette teamet: ”Hva sier forskning om eventuelle årsaker til resultater som viser at døve og sterkt tunghørte leser og skriver dårligere enn hørende?” (Essay 2007) og ”Tidlig lese- og skriveopplæring hos døve og sterkt tunghørte barn i alderen 0-5/6 år” (Fordypningsoppgave HIST 2008). Det var da jeg oppdaget hvor langt de var kommet på dette feltet i USA hvor de har godt utviklede tilbud om tidlig intervensjon i forhold til skriftspråklig stimulering av hørselshemmede barn. Jeg ble også overrasket over hvor mye forskning som finnes der om

lesestimulering av hørselshemmede barn, samt bruk av håndalfabet og tegnspråk i tidlig alder. Jeg har også funnet eksempler på hørende små barn helt ned i 3-årsalderen som kan lese flytende etter at de har blitt stimulert fra ca 3 måneders alder med tegn(!), ordkort og bokstaver.

Jeg stilte da spørsmålet hvorfor vi ikke var kommet like langt i Norge? Dette var et tema jeg belyste i min fordypningsoppgave på HIST våren 2008 og som jeg presenterte for min daværende veileder, Rolf Fasting. Han oppfordret meg da til å ”misjonere for” dette budskapet til foreldre av hørselshemmede barn her i Norge. Det var da ideen om dette prosjektet begynte å vokse fram. Hvordan kan jeg påvirke foreldre til hørselshemmede små barn til å stimulere dem i skriftspråket i tidlig alder slik at de får mulighet til å bli gode lesere i framtiden. Jeg har også fått tilbakemeldinger fra andre foreldre med store barn om at dette skulle de ha visst tidligere.

Jeg har valgt uttrykket ”*Bare velg mer, uten å velge bort noe*” som prosjektittel, etter en idé fra en artikkel i tidsskriftet Statped 1/08. Den handler om en hørende forelder til to tunghørte barn, som mener at hørselshemmede barn må bruke alle ”redskap” de synes er effektive for å kommunisere og lære. De bruker vekselvis tegnspråk, talespråk, tale med tegnstøtte, håndalfabet, klare munnbevegelser og øving på munnavlesning uten stemme i forskjellige situasjoner. De to tunghørte barna fikk tidlig tospråklig og skriftspråklig opplæring. Foreldrene forteller videre:

*”Frå ho var fire år, lærde ho seg einhandsalfabetet. Og da ho skulle lære å lese, ville ho ha bokstavane på teikn. Det vart eit hjelpemiddel til å differensiere og øve på språklydar som det var vanskeleg å høyre skilnaden på. Teikn har gjort at Sigrid nesten kunne lese da ho byrja på skulen.[...] Heile barnehagen hennar lærer seg einhandsalfabetet som eit positivt tilskot til og støtte for bokstavlæring.[...]”.*

De foreldrene har funnet ut at det er bedre å velge mer, enn å velge bort noe. Deres erfaringer gir oss ny kunnskap. Men det er ikke nok med bare deres erfaring, også andres erfaringer trengs.

Den såkalte Matteus-effekten, som har sitt utspring fra bibelteksten Matteus 25,29 ”*For den som har, han skal få, og det i overflod. Men den om ikke har, skal bli fratatt selv det han har*” har også vært en viktig inspirasjonskilde for denne studien. Denne effekten viser seg i utslag av en sosialpsykologisk urettferdighet hvor de som har mye fra før, får mer, mens de som har lite fra før, får mindre. Det har lenge vært en myte at døve automatisk blir svake lesere og skrivere, og har derfor kanskje ikke fått den oppfølgingen de har hatt behov for. Det er den effekten jeg ønsker å snu gjennom dette prosjektet fordi jeg har en optimistisk tro på at også døve kan, bare de får den rette stimuleringen tidlig nok.

Jeg vil også nevne at jeg, som en del av denne studien, var på studietur til USA,

Gallaudet University<sup>1</sup> og deltok på kurset i ”Shared Reading Project” (SRP) og besøkte to barnehager / døveskoler ca halveis i studien. Der har de en streng læreplan for hørselshemmede barn fra 0 til 21 år. Der får 2-åringene skriftspråkstimulering og 5-åringene får skriftspråkopplæring med New Zealand-metoden. Jeg fikk demonstrert imponerende leseferdighet hos en døv 6-åring som hadde begynt å lære å lese bare et halvt år tidligere ved hjelp av denne metoden. Barna høytleste fra lesehefter som er inndelt i nivåer fra B til D<sup>2</sup>, og de oversetter flytende fra engelsk tekst til amerikansk tegnspråk. Jeg ble positivt overrasket over deres høytlesingsmetoder.

## 1.2 Erfaringshistorier

Jeg har i flere år ofte blitt fortalt av mine hørselshemmede venner og kjente at jo tidligere de har fått både tegnspråklig og skriftspråklig stimulering i tidlig alder, jo bedre har de blitt til å lese og skrive senere. Historien om gutten som skrev ”Espen er slem i dag” er den første historien jeg fikk høre om hvordan tidlig skriftspråkstimulering kunne gi gode leseferdigheter og som gjorde meg nysgjerrig på andres erfaringer. Nedenfor vil jeg presentere de andre historiene vedrørende tidlig skriftspråkstimulering som jeg har fått lov til å dele i denne oppgaven.

### 1.2.1 Døve mor søker råd om skriftspråkstimulering for sitt døve barn

En døve mor fortalte meg om sin erfaring med å få et døvt barn og hennes utfordringer om hvordan det døve barnet skulle få et godt norsk skriftlig språk parallelt med tegnspråk. Hun var hun i kontakt med flere, både fagfolk, foreldre, brukere over en tid for å få råd. Da det døve barnet var to år traff moren en døv psykolog på et nordisk seminar i Sverige, som ga et konkret svar på hvordan det døve barnet kunne få det norske språket ”gratis”. Psykologen mente at det var viktig å stave håndalfabetet gjennom lek. Det skulle *ikke* oppfattes som en undervisning. Moren var meget tilfreds med svaret og var allerede i gang med å stave håndalfabetet rett etter seminaret. Hun forklarte et konkret eksempel: *Nå skal vi spise middag*, på tegnspråk MIDDAG SPISE NÅ, tegn MIDDAG - håndbokstavene M-I-D-D-A-G, tegn SPISE NÅ. I den sammenheng var det også viktig å bruke munnstilling samtidig med staving av håndalfabetet. Foreldrene fortsatte å håndbokstaverte titt og ofte i årene fram til det døve barnet begynte på skolen og var moden til å lære det norske språket. I dag er

---

<sup>1</sup> Gallaudet University i Washington D.C. er verdens eneste universitet for døve.

<sup>2</sup> Disse nivå-bøkene tilsvarer Simsalabim nivåbøker (Cappelens Forlag AS) som kommer fra New Zealand og er oversatt til norsk.

det døve barnet 15 år og har gode leseferdigheter og leser bøker. Dette eksempelet fikk meg til å spørre: Hva da med de som ikke søker råd?

### **1.2.2 Døv jente uteksamineres med skolens beste karakterer**

I Døves Tidsskrift (2004:8) kan vi lese overskriften "Beste eleven på skolen" om en döv elev som gikk ut av Sandaker videregående skole i Oslo med de beste karakterene av 550 elever! Ditte forteller "Til eksamen gikk det svært bra, jeg er meget fornøyd med karakterene." Læreren forteller at Ditte var den eleven som fikk flest 6-ere av alle elevene på hele skolen. Hun var en meget arbeidsom elev. Ditte sier "Jeg har alltid likt å lese mye, og tror nok det har hjulpet meg i skolearbeidet." Jeg ble nysgjerrig på hvordan hun som liten ble stimulert i lesing og skriving og spurte om hun frivillig kunne gi en mer utdypende beskrivelse om sin erfaring i tidlig lese- og skrivestimulering som liten. Hun ville gjerne dele sin erfaring i denne oppgaven og hun skrev følgende, ordrett gjengitt:

*Mine foreldre oppdaget at jeg var döv noenlunde sent, mest pga legen som trodde at jeg var hørende siden jeg snudde meg etter "lyder" - mens jeg egentlig bare følte det. Så jeg hadde ikke noe ordentlig språk før jeg var to år. Før det drev jeg med lydløse munnbevegelser, jeg sa enkle ord slik som lys, mat, drikke og osv uten stemme. Men da jeg omsider startet med tegnspråk [...] gikk det ganske fort. Innen et halvt år behersket jeg tegnspråk, og det hjalp mye at mine foreldre var ivrige etter å lære seg tegnspråk for å kommunisere mest mulig med meg. Det at jeg fikk stimulering i mitt første språk både på barnehagen og hjemme, gjorde nok at jeg fikk et sterkt grunnlag som gjorde det lettere for meg å lære andre språk i senere alder. Hva norsk angår, så var jeg naturlig nysgjerrig og ville lære meg mest mulig. Så det endte med at jeg ba mamma om å få lære alfabetet, lesning og skriving (mamma var også lærer i lokalskolen på den tida, og hadde materiale til slik læring). Det hadde også mye å si at mamma tolket barne-tv for meg som liten, særlig programmer som var lærerike, slik som f.eks. Newton og Sesam Stasjon som hadde temaundervisning om bl.a. bokstaver, tall og o.l. Man kan derfor påstå at det var naturlig stimulering gjennom tegnspråk som gjaldt her; jeg lærte meg alfabetet i 2-3 års alderen, og kunne stave navnet mitt og et fåtall ting i 5 års alderen gjennom nysgjerrighet og lek (og alt foregikk på tegnspråk – veldig viktig!). Jeg hadde nok ikke kunnet slikt om jeg ikke fikk tilgang på tegnspråk. Og jeg må også få påpeke at mamma oppmuntret meg til å lese mange bøker da jeg begynte på skolen, slik at jeg utviklet et godt fundament i norsk (og i senere tid også engelsk).*

*Ditte Emilie Sæther Behrns*

### **1.2.3 Hørende mor høytleser for sin tunghørte sønn**

Jeg fikk et interessant eksempel fra en hørende mor til to tunghørte barn om hvordan hun høytleste for sin yngste sønn. Han fikk bestemme hvilket språk moren skulle bruke i høytlesingen, enten norsk tegnspråk, talespråk eller tale med tegn støtte. Ofte valgte han først tegnspråk for å forstå innholdet. Etterpå ville han gjerne lytte til høytlesingen på talespråket (evt. tale med støtte) for å forstå ordenes uttale ut fra hvordan han husket innholdet som var fortalt tidligere på tegnspråk. Moren sier at det kan virke som om han på den måten slipper å

anstrenge seg på å lytte samtidig som han prøver å forstå innholdet, og dermed slipper å ”gjette” hva lesestykket handler om. Her ser vi et eksempel på at kunnskap/innhold er vel så viktig som ren ”tale – og lyttetrening”. Han er i dag høyt utdannet.

### 1.3 Definisjoner og begrepsavklaringer

Jeg vil her forklare mine tolkninger av begrepene hørselshemmede, døve, sterkt tunghørt, tunghørte, tospråklighet, tegnspråk, tale med tegn støtte, talespråk, håndalfabet og skriftspråkstimulering slik at det kan gi et grunnlag for forståelsen av oppgaven.

#### 1.3.1 Hørselshemmede, døve og tunghørte

Betegnelsen *hørselshemmede* kan brukes om en gruppe som har *felles hørselsvansker, opplevelser av kommunikasjonsbrudd og de konsekvenser det kan ha*. (Pritchard & Zahl 2007). Hørselshemming omfatter alle grader og arter av hørselstap, og årsaker til det kan være medfødt eller ervervet. I det medisinske perspektivet er hørselshemmede omfattet av døve, sterkt tunghørte, moderat tunghørte eller lett tunghørte, CI<sup>3</sup>-opererte, døvblinde, mennesker med Ushers syndrom<sup>4</sup> og døvblitte.

Det finnes mange ulike perspektiver på definisjoner av begrepet *døv* og *tunghørt*, noe som gjør definisjonene komplisert, og det kan derfor være en utfordring å finne de riktige definisjonene som passer til prosjektet. Et mye anvendt perspektiv er det medisinske / audiologiske perspektivet, hvor graden av tunghørthet / døvhet klassifiseres ut fra et målt gjennomsnittlig antall desibel hørselstap. Men også her varierer definisjonene mellom de ulike fagkretser. Et eksempel på en medisinsk/audiologisk klassifisering er (Kvam 1989): Lett tunghørt (21-40 dB), moderat tunghørt (41-55 dB), moderat-sterkt tunghørt (56-70 dB), sterkt tunghørt (71-90 dB), døv (> 90 dB). En slik objektiv tilnærming til hørselstapet vil være hensiktsmessig ved for eksempel tilpasning av høreapparat, CI og andre hjelpemidler.

Som grunnlag for vurdering og tilpasning av opplæringstiltak vil en slik tilnærming imidlertid ikke være tilstrekkelig. Man må også se på de funksjonelle sidene ved tunghørthet og døvhet. Ohna skriver:

*Vi må skille mellom objektive forhold knyttet til hørselstapet og funksjonelle sider ved døvhet som sosialt og subjektivt fenomen” (Ohna 2001 s.28).*

Videre skriver han at det innebærer at personer med lik hørsel ikke nødvendigvis hører

---

<sup>3</sup> Cochlea Implantat er et hjelpemiddel til å forsterke lyder og bringe dem til hørselsnerven. Jeg betrakter CI som et høreteknisk hjelpemiddel på lik linje som vanlig høreapparat.

<sup>4</sup> Ushers syndrom, en arvelig kombinasjon av hørsels- og synstap.

eller fungerer likt. Det kan bety at personer med hørselstap rundt 70 dB kan oppleve seg som døve, og personer med hørselstap rundt 90 dB kan oppfatte seg som tunghørte. Den funksjonelle oppfattelsen av hørselstapet kan også endres med barnets alder og ut fra hvordan foreldre oppfatter sitt barns funksjonsnivå. Det kan fungere som tunghørt og kan oppfatte talespråk i små sosiale sammenhenger hvor de samtaler kun med en eller to personer, men vil ha problemer med å oppfatte tale i større sosiale støyfulle sammenkomster, og foretrekker da tegnspråk som sin kommunikasjonsform. Norges Døveforbund betrakter døvhets på to måter:

*”En måte er det medisinske perspektivet, som anser hørselstapet for en mangel som må rettes opp, ved hjelp av tekniske hjelpemidler, alternative kommunikasjonsformer osv. En annen måte er å betrakte døvhets og tegnspråk som et språklig og kulturelt fenomen, der språket skaper et fellesskap brukerne i mellom. I dette perspektivet er hørselstap ikke en nødvendig indikator for å identifisere seg med miljøet/kulturen. Hevet status for tegnspråk kan knyttes til begge disse perspektiver” (Utvalget ved Norges Døveforbund, 2007)<sup>5</sup>*

Tunghørte blir ofte definert som individer som har en hørselsrest som lar seg utnytte med eller uten hjelpemidler. Falkenberg og Kvam (2001:216) definerer tunghørte på følgende måte:

*Tunghørte personer som primært utnytter hørselen til å oppfatte andres tale og kontrollere sin egen stemme. Dette kan gjøres med eller uten høreapparat eller andre lyttekniske hjelpemidler. Tunghørte vil i ulike sosiale sammenhenger for eksempel i støyfulle omgivelser, kunne fungere som døve.*

*Hørselstap av mer moderat karakter, som ikke er til hinder for taleoppfattelse og egen talekontroll via hørselen. Tunghørthet avhjelpest vanligvis med høreapparat. Tunghørte med ulike arter og grader av nedsatt hørsel fra forskjellige tidspunkter i livet, kan - av ulike årsaker - komme til, særlig ut fra sosiale kriterier, å fungere som døve. Vi snakker da om sosialt døvt.*

Helse- og sosialdepartementet har følgende definisjoner på tunghørthet:

*Vanligvis vil mennesker som er tunghørte utnytte sin hørselsrest maksimalt, men noen vil også ha fordel av å bruke ulike former for gestuell/visuell kommunikasjon; tegnspråk, tegn og tale eller tegn som støtte for talen.<sup>6</sup>*

### **1.3.2 Tegnspråk / blandingsformer**

Tegnspråk er et visuelt/gestuet språk, hvor øyne, ansikt, hender og øvre del av kroppen som tas i bruk. Norges Døveforbund forklarer på sine hjemmesider<sup>7</sup> tegnspråk slik:

*”Tegnspråk er et visuelt-gestuet språk som er naturlig utviklet blant døve. Det betegnes som visuelt fordi det mottas gjennom synet og fungerer helt uavhengig av lyd. Det betegnes som gestuet fordi det utføres med bestemte bevegelser av hendene, armene, ansiktet, hodet og kroppen. Talespråk er i motsetning til tegnspråk basert på lyd og hørsel. Det er et såkalt*

<sup>5</sup> Erlenkamp, Gjøn, Haualand, Kvitvær, Peterson, Schröder, Vonen i utvalg ved Norges Døveforbund. <http://www.deafnet.no/nor/content/download/1489/7727/file/Hevetstatusfortegnspr%C3%A5k.pdf>.

<sup>6</sup> [http://www.shdir.no/vp/multimedia/archive/00000/IS-2715\\_927a.pdf](http://www.shdir.no/vp/multimedia/archive/00000/IS-2715_927a.pdf)

<sup>7</sup> <http://www.deafnet.no/nor/forsiden/venstremeny/tegnsppraak>

*vokalt-auditivt symbolsystem. Forskjellen mellom tegnspråk og talespråk er altså stor, men begge språklige symbolsystemer er verbale, meningsbærende, spontane og naturlige”*

Norsk tegnspråk er et minoritetsspråk i Norge, og blir betraktet som de døves førstespråk. Det blir brukt daglig av ca 16 500 personer, både døve og hørende (Utvalget ved Norges Døveforbund, 2007). Norsk tegnspråk har egen grammatisk oppbygging, som er ulik talespråket. Det er derfor ikke mulig å oversette direkte fra norsk talespråk til norsk tegnspråk og vice versa. Norsk tegnspråk er ikke internasjonalt.

Det finnes også blandingsformer hvor man bruker en kombinasjon av tale og tegn i ulik grad. Et eksempel er ”tale med tegnstøtte” eller ”norsk med tegnstøtte – NMT” som er det begrepet Statped<sup>8</sup> bruker. Statped forklarer hva ”Norsk med tegnstøtte” slik:

*”Norsk med tegnstøtte, NMT, er en metode vi bruker for å visualisere talen. Vi kommuniserer med vanlig norsk tale, og tar i bruk mimikk og kroppsspråk for å understreke innholdet. I tillegg bruker vi tegn fra døves tegnspråk. Vi setter tegn til de viktigste, mest meningsbærende ordene i setningen, og bruker mimikk for å understreke budskapet”*

Videre forklarer Statped at ”Norsk med tegnstøtte” brukes der mottakeren har nedsatt hørsel, eller språk – og kommunikasjonsproblemer, som gjør at de ikke oppfatter budskapet kun gjennom talen.

*”Tale / norsk med tegnstøtte er en kommunikasjonsmetode som stimulerer både hørselen (gjennom talen) og synet (gjennom bruk av mimikk/kroppsspråk og tegn), slik at mottakeren får bruke to sanser i stedet for en til å oppfatte budskapet”. (Ibid)*

Noen bruker begrepet ”Tegn til tale” og det innebærer i følge Statpeds ordliste: ”Tegn som er hentet fra døves tegnspråk og brukes samtidig med talespråket”<sup>9</sup>. Jeg foretrekker i denne oppgaven å bruke begrepene norsk tegnspråk, ”tegn-til-tale”, ”tale med tegnstøtte” og talespråk.

### **1.3.3 Håndalfabet / håndbokstavering**

I denne oppgaven benytter jeg noen begreper knyttet til bokstavering med manuelle tegn. Håndbokstavering innebærer at man anvender ulike håndformer med en eller begge hender for å stave ord, det vil si å håndbokstavere. Håndalfabetet er en samling av alle håndformene for de enkelte bokstavene i det norske alfabetet. En kan ved hjelp av håndformene i håndalfabetet håndbokstavere ord fra tale- og skriftspråket. Bokstavering er tvetydig for både håndbokstavering og staving på norsk (Malmquist & Mosand, 1996). Håndalfabetet er forskjellige i ulike land, noe som har sin årsak i den historiske utviklingen i det enkelte land.

---

<sup>8</sup> Statlig spesialpedagogisk støttesystem.

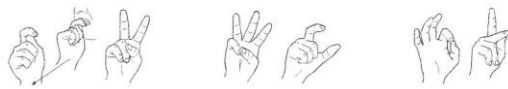
<sup>9</sup> <http://www.statped.no/nyUpload/Moduler/Statped/Enheter/Sk%C3%A5dalen/Filer/Ordliste%20fra%20fagomr%C3%A5de%20h%C3%B8rsel.pdf>



Med noen små endringer har det amerikanske en-håndalfabetet blitt tatt i bruk som et internasjonalt håndalfabet, som også brukes av noen nordmenn.

Tegnspråkbrukere bruker hovedsakelig håndalfabetet til bokstavering av personnavn og stedsnavn som ikke har egne tegn, eller ord som de ikke kan noen tegn for. Det kan for eksempel være fremmedord/låneord, fagtermer, akademiske begreper eller andre sjeldne ord (for eksempel engelske ord) som de ikke vet tegnet for. I noen tilfeller utvikles det over tid nye tegn for ord som har blitt håndbokstavert, for eksempel CD, hvor tegnet vises ved å ”tegne” en sirkel i håndflaten med tommelen som ”passerspiss”.

Det finnes en gruppe leksikaliserte håndbokstaverte ord som fungerer som låneord. (Blumenthal-Kelly 1995) Her er noen eksempler på slike leksikaliserte ord; tv, wc, ok på håndalfabetet:



TV

WC

OK

Bare i Norge brukes det hele 4 forskjellige håndalfabeter <sup>11</sup>. En-håndalfabetet varierer i de ulike landsdeler. I Trondheim er det norske en-håndalfabetet mest utbredt, mens det i andre landsdeler er det internasjonale en-håndalfabetet i hovedsak mest utbredt. Min erfaring er at det for tiden skjer en blanding av de ulike håndformene fra de to nevnte håndalfabetene. I USA og England bruker man det engelske begrepet *fingerspelling* og i Norge bruker noen begrepet *fingerbokstavering* / *fingerbokstaver* og noen bruker *håndbokstavering* / *håndbokstaver*. Jeg foretrekker begrepet håndbokstavering / håndbokstaver. Jeg bruker også begrepet håndform. Døve bruker ofte håndformer i kombinasjon med andre tegn, for eksempel Y-håndformen inngår i tegnet FLY. Når håndformen er plassert i ”bokstaveringsrommet” det vil si ca i skulderhøyde til høyre eller (venstre for venstrehendte) for å stave bruker jeg begrepet håndbokstav, mens når håndformen er utenfor ”bokstaveringsrommet”, er det omtalt som håndform.

#### 1.3.4 To- eller flerspråklighet

I denne studien deltar to-/flerspråklige barn. Det finnes pr. i dag ikke noen offentlig allmenngyldig definisjon av tospråklighet i Norge, disse varierer ut fra interessene hos de som

---

<sup>10</sup>Man kan laste ned håndalfabetfont og -plansjer over norsk en- og tohåndalfabeter og samisk håndalfabet. [http://www.statped.no/moduler/templates/Module\\_Article.aspx?id=16152&epslanguage=NO](http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=16152&epslanguage=NO)

<sup>11</sup> Norsk enhåndalfabet, tohåndalfabet, samisk håndalfabet og internasjonalt håndalfabet.

definerer. Kunnskapsdepartementet har i NOU 1995: 12 (Kap. 4 Morsmålsundervisning)<sup>12</sup> utredet denne problemstillingen rundt definisjon av tospråklighet. Dette dokumentet omtaler 3 hovedtyper definisjoner: En gruppe definisjoner baserer seg på den enkeltes kompetanse og hvorvidt man behersker språkene. En definisjon her kan gå ut på at man må beherske begge språk flytende (*"native-like"*) (Bloomfield 1933: 56 i NOU 1995), mens en annen mener det er tilstrekkelig å forstå, lese eller skrive to språk *"even to a minimal degree"* (MacNamara 1969 i NOU 1995).

En annen gruppe definisjoner er knyttet til holdninger og hvordan det enkelte individ oppfatter seg selv. Det vil si at dersom individet oppfatter seg som tospråklig og blir akseptert som det av andre så er man tospråklig. En tredje gruppe definisjoner som oftere dukker opp i sosiologisk og sociolingvistisk litteratur er *"definisjoner som baserer seg på i hvilken grad man bruker to språk. Disse definisjonene tar altså utgangspunkt i språkets funksjon for det tospråklige individet [...]"*. Her vil man ofte finne kombinasjoner av de tre nevnte definisjonsgruppene.

Vi kan videre lese i NOU 1995: 12: *"Utvalget foreslår at følgende definisjon av funksjonell tospråklighet gjengitt over benyttes: Funksjonell tospråklighet er ferdigheter i å forstå, snakke, lese og skrive på to språk og leve i to kulturer"*

Åse Karin H. Wagner, Sven Strømquist og Per Henning Uppstad bruker i sin bok *"Det flerspråklige mennesket"* (2008) termen *"flerspråklighet"* ganske vidt. De snakker om grader av flerspråklighet i stedet for enten-eller og knytter flerspråklighet til elevens nivå av språkmestring og kompetanse i et perspektiv, men at det også er viktig å se på språklæringsprosessen i et annet perspektiv, hvor vilkårene for språklæring er i fokus, inklusivt *"alle elevens språkerfaringer [som] viktige forhold for videre læring av språk"*. Videre skriver de: *"Vi legger derfor her til grunn en forståelse av flerspråklighet som vil være tjenlig for utvikling av språkferdigheter"*. (Ibid:28). Wagner m.fl. (ibid) velger også å se på skriftspråket som et eget språk, eller til og med som andrespråk eller fremmedspråk, i stedet for å se på det som bare en representasjon av talen. Dette vil jeg komme nærmere inn på i neste avsnitt og i teoridelen.

Jeg har i denne studien valgt å forholde meg både til utvalgets forslag til definisjonen av funksjonell tospråklighet, Bloomfields definisjon som innebærer å beherske begge språk flytende samt Wagner m. fl. sin vide forståelse av flerspråklighet.

---

<sup>12</sup> <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-12/7/4.html?id=336389>

### 1.3.5 Skriftspråk

Da det i prosjektet mitt blant annet inngår å utforske barnas forståelse av og utvikling i skriftspråket, som bokstaver og enkle ord, er det også nødvendig å definere hva skriftspråk er. Norsk skriftspråk blir brukt til å lese og skrive, og er et konstruert symbolsystem, hvor lyder i talespråket uttrykkes med visuelle skriftegn og ordbilder. Lise I. Kulbrandstad (2003:73) forklarer skriftspråk slik:

*Norsk er et alfabetisk skriftspråk som skrives med det latinske alfabetet. Alle alfabetiske skriftspråk, uansett hvilket alfabet som brukes, bygger på det samme prinsippet – at skriftegnene svarer til lyder. På fagspråket omtales dette som fonemprinsippet.*

Hun skriver videre at det er forskjeller i hvordan fonemprinsippet er gjennomført i de ulike språk. Noen språk er mer ortofone, det vil si mer lydrette, enn andre. Norsk nevnes som mer ortofont enn engelsk og fransk, og finsk som mer ortofont enn norsk. (ibid:75).

I motsetning til det fonemiske prinsippet har vi det logografiske prinsippet, det vil si ordskriftprinsippet, som for eksempel det kinesiske skriftspråket er bygget på. Det kinesiske skriftspråket består av skriftegn som representerer betydningen av ordet, og ikke uttalelsen av ordet. Det innebærer at kinesisk har et felles sett av skriftegn med samme betydning, men som ofte uttales svært forskjellig i de ulike dialekter, som for eksempel på mandarin og kantonesisk (ibid:73).

Wagner m fl. (2008) snakker om å lære seg skriftspråket som andrespråk. Som nevnt i avsnittet overfor, velger Wagner m.fl. å se på skriftspråket som et eget språk, eller til og med som et andrespråk eller fremmedspråk basert på følgende definisjon av språk: ”*Språk er et sett med koder med potensial for mening*”. Videre skriver Wagner m.fl.: ”*Ifølge denne definisjonen vil det talte språket være ett sett av koder, og det skrevne språket et litt annet sett av koder.*” (ibid:26)

### 1.3.6 Skriftspråkstimulering / skriftspråkstimulerende miljø

Jeg anvender i oppgavens undertittel og i teksten for øvrig begrepet ”skriftspråkstimulering”, som betyr at barna gjennom tilrettelagte aktiviteter i samhandling med andre tilegner seg skriftspråket. Med ”skriftspråkstimulerende miljø” mener jeg at omgivelsene inneholder tilgjengelig skriftspråklig materiell og skriftspråklige aktiviteter som legges til rette for at barna skal ha muligheter til å bli kjent med og utvikle skriftspråket i en ”her og nå”-situasjon.

Wagner m.fl. (2009:204) bruker begrepet ”språkinnlæring”. I den forbindelse defineres språkinnlæringsprosessen som ”den prosessen der en innlærer (et individ) utvikler ett eller flere språk – talte, skrevne eller tegnspråk – i samspill med omgivelsene”. Ut fra den

definisjonen er det nærliggende å definere skriftspråkinnlæring som den prosessen der skriftspråket utvikles i samspill med omgivelsene, det vil si i et skriftspråkstimulerende miljø. Eksempler på skriftspråkstimulerende miljø kan være at det er tilgang til bøker som leses høyt for barna, at foreldre samhandler om ord på matvarer som står på matbordet, eller at de skriver handleliste sammen med barna. Samhandling kan skje mellom barn og foreldre både gjennom lek og samtaler med barnet på tegnspråk, håndalfabet, vekselvis talespråk og tegnspråk eller tale med tegnstøtte. Dette vil bli nærmere beskrevet i teoridelen. Høigård (2006:290) beskriver skriftspråkstimulering slik:

*Barn tilegner seg skriftspråket i samspill med andre. I et skriftspråkstimulerende miljø får barnet et vell av muligheter til å gjøre seg kjent med skriftspråket i sin egen takt. De utforsker skrift og danner sine hypoteser. Gjennom lek og samtale prøver de ut sin forståelse av hva skrift er og hva den brukes til. I dette arbeidet er den voksne en uhyre viktig modell og samspillspartner. [...] Både foreldre og voksne i barnehagen kan gjøre mye for å legge til rette for en så god skriftspråkstimulering som mulig.*

#### **1.4 Problemstilling og avgrensning**

I denne studien er jeg i hovedsak interessert i å finne ut hvordan vi kan fremme tidlig skriftspråkstimulering av hørselshemmede småbarn. Hovedproblemstillingen blir derfor: ”Hvordan fremme tidlig skriftspråkstimulering hos hørselshemmede småbarn?” Det innebærer at jeg ønsker å finne ut hvordan hørselshemmede småbarn og foreldre bruker håndalfabet, språk, lese- og skriveaktiviteter i samhandling og hvordan barn forstår kombinasjon mellom håndalfabet og trykte bokstaver, hvordan foreldre leser høyt for barn og samhandler om bøker og om foreldre oppfyller noen av de prinsipper som brukes i ”Shared Reading Project”. (Schleper, 1997)

Problemstillingene mine er derfor som følger:

1. *Hvordan kan vi kombinere tidlig bruk av tegn (tegnspråk), håndalfabet, skrevne bokstaver, munnbevegelser (talespråk) og tekst for å stimulere hørselshemmede småbarn til å bli tidlig nysgjerrig på skriftspråket?*
2. *Hvilken betydning har samhandlingen mellom foreldre og hørselshemmede småbarn for barnas nysgjerrighet på skriftspråket?*
3. *Hvilke skriftspråklige aktiviteter og tilhørende materiell kan være med på å stimulere hørselshemmede småbarn til å bli tidlig nysgjerrig på skriftspråket?*
4. *Hvordan kan foreldre gis best mulig veiledning og er det behov for ”Shared Reading Project” i tillegg i foreldrepakken?*

### **1.4.1 Avgrensning**

I denne oppgaven har jeg hovedfokus på samhandlingen mellom foreldrene og barna, herunder bruk av håndalfabet, tegn og av lese- og skriveforberedende aktiviteter med tilhørende materiell i samhandlingen i en her og nå-situasjon. Jeg har kun sett på barnas utvikling i skriftspråknysgjerrighet og antall gjenkjente bokstaver og ord. Jeg har i denne studien ikke tatt med vurdering av barnas generelle språknivå eller utvikling av språket underveis. På grunn av den begrensede varigheten til denne studien er det heller ikke mulig å gå inn på vurdering av eventuell fremtidige skriftspråklige ferdigheter basert på denne studien.

Jeg har heller ikke vurdert hørselsgraden, og det er viktig å ha tro på at også døve barn kan være like gode lesere og skrivere uavhengig av hørselsgrad. Det som er viktigere for meg, er å heller finne måter å tilpasse materialet og veiledningen til barnas hørselsgrad med eller uten høretekniske hjelpemidler, slik at hver enkelt kan få den stimulering de trenger ut fra sine premisser.

## **1.5 Oppgavens oppbygging**

Oppgaven er det delt inn i 5 kapitler. I dette kapitlet begrunner jeg bakgrunn for valg av oppgavens tema. Teorien beskriver jeg i kapittel 2, hvor jeg tar med teorier og tidligere forskning som er relevant innen innen lese- og skriveferdighet, språklæring, to-/flerspråklighet og tidlig tegnspråk- og skriftspråksstimulering av småbarn. Kapittel 3 omhandler metoden jeg har valgt og en beskrivelse av det materialet jeg har utarbeidet og benyttet i studien. Videre omtaler jeg innsamling av data ved hjelp av videoopptak og hvordan det praktisk ble gjennomført. I kapittel 4 presenterer jeg, basert på problemstillingene, et utdrag av resultatene fra analysene av datamaterialet som omfatter videotapet intervjuer og observasjoner. I 5. og siste kapittel drøftes resultatene ut fra teoriene og problemstillinger som var utgangspunkt for oppgaven. Videre vil jeg oppsummere og vurdere det jeg har utført i dette prosjektet og se på hvordan resultatene kan danne grunnlag for videre forskning når det gjelder tidlig lese- og skrivestimulering hos hørselshemmede spedbarn og små barn, bruk av materiell og veiledning av foreldre.

## 2 TEORI

Med utgangspunkt i problemstillingen ”Hvordan fremme tidlig skriftspråkstimulering hos hørselshemmede småbarn?” har jeg valgt å gjøre en studie av hva som finnes av relevante teorier, forskning og informasjon om hørselshemmede barns leseferdigheter, tidlig skriftspråkstimulering, herunder tidlig bruk av tegnspråk og håndalfabet, samt prinsipper for høytlesing for hørselshemmede. Hovedformålet med studien er å forstå hvordan små barn lærer språk tidlig og hvordan man best kan samhandle med de hørselshemmede barna i skriftspråkstimulerende miljø. Videre ønsker jeg å finne ut hvilke metoder, stimuleringsmateriell og veiledningsmetoder som kan egne seg i dette prosjektet. Som en naturlig tilnærming til språklæring, vil jeg også komme litt inn på teorier om metaspråklig bevissthet og emergent literacy / early childhood literacy, hovedsakelig vinklet mot hørselshemmede. Da det ikke finnes forskning skriftspråkstimuleringsmetoder som vektlegger visualisering for hørselshemmede småbarn i alderen 0- 5/6 år her i landet, har jeg hentet meste av forskningen og informasjonen om dette temaet fra internett. Det meste er fra USA som har kommet betydelig mye lenger på dette feltet enn i Norge.

Jeg gjør oppmerksom på at teoridelen har en tosidig funksjon i dette prosjektet. Da jeg har valgt å gjennomføre en workshop som et av aksjonstrinnene for å informere potensielle prosjektdeltakere om hvor viktig det er å stimulere småbarn i skriftspråk, ønsker jeg å underbygge presentasjonen med teori og forskningsresultater som presenteres i dette kapitlet. Det vil si at teorien på den ene siden har en informativ funksjon. Den andre funksjonen er å gi forskeren et teoretisk grunnlag for selve forskningen som resultatene kan knyttes opp mot. Det vil si at en del av det som skrives i teoridelen ikke vil kunne bli direkte dekket i den videre forskningen, men vil bli brukt som et bredt støtteunderlag i veiledningssituasjoner. Jeg presenterer derfor til slutt i dette kapitlet en oppsummering som trekker opp de viktigste hovedpunktene som vil være det som jeg baserer den videre forskningen på.

### 2.1 Tidligere forskning på lese- og skriveferdigheter

I innledningen skrev jeg at jeg har erfart stor spredning i elevenes lese- og skriveferdigheter i skolen. Jeg vil derfor her i dette avsnittet oppsummere funn fra ulike leserundersøkelser som er utført i Norge hos henholdsvis hørende, tunghørte og døve /sterkt tunghørt elever med fokus på deres hjemmeforhold som bakgrunnsfaktorer.

Rapportene som resultatene er hentet fra snakker om en ”kritisk grense”, som er

definert som den grensen for hvor mange feil man kan ha for å ikke tilhøre ”risikogruppen” / ”bekymringsgruppen”. Denne grensen er satt ved det nivået hvor 20 % av standardiseringsmaterialet for hørende kan forventes å tilhøre. De som skårer under denne kritiske grensen vil normalt ha behov for ytterligere kartlegging og tilpasset oppfølging.

## 2.2 Hørende elever

De leseundersøkelser som er utført blant hørende elever er PIRLS13 2001 for 4. klassetrinn og PIRLS 2006 for 4. og 5. klassetrinn. Resultatene fra undersøkelsene i 2006 viste blant annet at det er større spredning i leseresultatene blant de norske elevene sammenlignet med de andre nordiske landene. Bare ca 22 % av de norske elevene er gode lesere, med score over 550 eller mer, mens henholdsvis 53 og 52 % av de svenske og danske barna er gode lesere. (Stortingsmelding 31, 2007-2008, s. 14-15).

Gabrielsen (i Gabrielsen, Petersen, Oftedal, Dahle, Skaathun, Nøttåsen Gabrielsen, 2003) snakker om at det i utgangspunktet kan være mange faktorer som er med på å bestemme vårt leseferdighetsnivå og at faktorer kan knyttes til både arv og miljø. De har oppsummert resultatene fra fire undersøkelser: IEA<sup>14</sup>, IALS<sup>15</sup>, PISA<sup>16</sup> og PIRLS<sup>17</sup> med fokus på fire valgte ”miljøfaktorer”; hjemmebakgrunn, utdanningssystemet, lese- og skriveaktivitet i arbeidslivet og leseaktivitet i fritiden. Kartleggingsprøvene, utviklet på 1990-tallet på initiativ fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, som brukes for å identifisere elever som trenger ekstra tiltak, er også nevnt. Gabrielsen m.fl. har sammenlignet disse funnene med funn som er gjort i annen forskning. De norske PISA-resultatene viser at ”*de som ikke eller i liten grad er blitt lest for som små, skårer gjennomsnittlig svært lavt på lesetesten*” (Lie mfl. 2001 i Gabrielsen et al 2003). Gabrielsen viser i den sammenheng til Tønnesen, 1995, som også har påvist en positiv sammenheng mellom foreldrenes høytlesing og barnas leseaktivitet. Dette bekreftes av Lundberg (2002) som konkluderer at ”*høytlesing og samtaler rundt bøker synes å spille en stor rolle når det gjelder å forberede den skriftkulturen barna vil møte på skolen og senere i livet. Barn som opplever dette, får med seg en form for tekstkompetanse som kan gi dem et forsprang på de barna som ikke er vokst opp i en slik kultur*” (Lundberg 2002 i Gabrielsen et al 2003). Andre viktige faktorer som også nevnes, er generell erfaringsrikdom, språklig stimulering i hjem og barnehage og lek med lyder og bokstaver i ulike

---

<sup>13</sup> Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) kartlegger leseforståelsen blant 10-åringer, første gang gjennomført i 2001. Hele klasser ved den enkelte skole trekkes ut til å delta. PIRLS skal gjentas hvert 3. år, og neste undersøkelse skal gjennomføres i 2011.

<sup>14</sup> The International Association for the Evaluation of Achievement

<sup>15</sup> International Adult Literacy Survey

<sup>16</sup> OECD Programme for International Student Assessment

<sup>17</sup> IEA: Progress in International Reading Literacy Study

sammenhenger (Elbro 2001 i Gabrielsen et al 2003).

## 2.3 Tunghørte

Bodil Fiksdal viser i sin hovedoppgave til forskning (Conrad 1979 og 1980 i Fiksdal 1995:79) som konkluderer at 25 % av de tunghørte ikke var lesekyndige da de gikk ut av grunnskolen. Fiksdal viser også til at Conrad fant at mange tunghørte barn, selv med lavere hørselstap på 30 – 50 dB, viste seg å ha 2 års forsinkelse i leseevne ved 16 års alder.

Videre så Conrad at bare 12 av 147 tunghørte elevene var gode lesere. Conrad fant også at uansett hørselsgrad hadde de 25 % mest begavede elevene flere års forsprang fremfor de 25 % lavest begavede elevene (ibid). Tunghørte ble i denne undersøkelsen klassifisert med et hørselstap på lavere enn 85dB. Når det gjelder tunghørtes leseferdighet vises det i Høien og Lundberg (2003:223) til at nedsatt hørsel har negativ innvirkning på leselæringen:

*”I hvilke grad hørselsvansker har negativ innvirkning på leselæringen, avhenger av i hvilken grad leseopplæringen er basert på muntlig instruksjon. Hørselstapet hindrer den fonologiske ordavkodningen ved at eleven ikke makter å skille lydlike fonemer fra hverandre. Dermed blir både den fonologiske analysen og syntese problematisk. Hørselstapet kan også gjøre begrepslæringen vanskelig og får dermed en negativ innvirkning på forståelsesprosessen.”*

Høien og Lundberg (ibid.) forklarer også hvor høregrensen for det som regnes som normalhørende ligger:

*”Desibel angir lydtryknivået i forhold til den lyden normalhørende så vidt kan oppfatte: normal nedre høregrense er 0 db. En regner ikke med at variasjoner på 0-15 dB betyr noe for den auditive persepsjonen. Kommer derimot over 15 dB, kan hørselstapet virke negativt inn på persepsjonsprosessen”.*

## 2.4 Døve og sterkt tunghørte

Når det gjelder døve og sterkt tunghørte skolebarns leseferdigheter, er det gjennomført to omfattende undersøkelser som jeg vil beskrive nærmere.

### 2.4.1 Fiksdal 1995

Den første norske undersøkelsen av lesenivået hos døve og sterkt tunghørte skolebarn i trinn ble gjort av Bodil Fiksdal (1995) basert på leseprøven *Kartlegging av leseferdighet*<sup>18</sup>. Undersøkelsen ble utført på elever i 6. og 7. klassetrinn (gammel klassenummerering) og her studerte hun blant annet hvordan elevenes lesenivå var i forhold til elevenes lesevaner som en bakgrunnsfaktor. Andre inkluderte bakgrunnsfaktorer var også elevenes hørselsstatus, familieforhold (antall døve i familien) og elevenes primærspåk. Fiksdal fant at de sterkt

---

<sup>18</sup> Utviklet ved Senter for leseforskning (Stavanger) i samarbeid med Kirke-, utdannings- og forsknings-departementet



tunghørte og døve generelt hadde dårligere leseferdigheter enn de hørende elevene i standardiseringsmateriellet til Senter for leseforskning. En av konklusjonene Fiksdal gjorde var at de sterkt tunghørte og døve leste mindre enn de hørende og at det kan ha hatt innvirkning på resultatene. Hun oppsummerer dette slik:

*En annen årsak til at døve elever får dårligere resultater enn hørende, kan være at den mengde døve leser, vanligvis er mindre enn det hørende leser. Elevene i min undersøkelse leste også mindre utenom skoletiden enn det elevene i standardiseringsmaterialet gjorde. Hvordan kan vi få elevene til å forstå tekster godt slik at de blir glad i å lese? Problemet starter allerede i den alderen det er vanlig å bli lest høyt for. Foreldre er ofte usikre på hvordan de skal få lest en bok høyt for sitt døve eller sterkt tunghørte barn (Fiksdal 1995:164).*

Videre fant også Fiksdal at avkodingen var dårligere enn hos standardiseringsmateriellet (ibid:165). 1 av de 16 døve og sterkt tunghørte elevene i 6. klasse (6,3 %) og 1 av 24 i 7. klasse (4,2 %) hadde imidlertid alt rett på leseforståelsestestene (ibid:106). Det gis ikke opplysninger om disse to elevenes bakgrunnsfaktorer.

#### **2.4.2 Arnesen, Enerstvedt, Engen, Engen, Høie, Vonen 2002**

Den andre, siste og store lese- og skriveundersøkelsen for døve ble utført av flere forskerne Arnesen, Enerstvedt, Engen, Engen, Høie og Vonen (2002). De utførte samme undersøkelse som Fiksdal, men for 2. og 6 klassetrinn (gammel klassenummerering) i skoleåret 1996 / 1997 og 10. klassetrinn (ny klassenummerering) i skoleåret 1997 /1998. Forfatterne bruker i sin rapport klassenummereringene 4., 8. og 10. klassetrinn for leseprøvene og resultatene av deres undersøkelser stemte overens med Fiksdals undersøkelse og annen internasjonal litteratur som har en tradisjonell oppfatning at døve barn generelt leser dårligere enn hørende elever. (ibid s. 235).

Arnesen m.fl. kartla i denne undersøkelsen også hvordan utviklingen av lese- og skriveferdighetene hos døve og sterkt tunghørte grunnskolebarn i Norge var relatert til deres generelle språkferdigheter i tegnspråk og i norsk, og hvordan alle disse språklige variablene igjen henger sammen med sosiale bakgrunnsvariabler som; grad av hørselstap, språkmiljø i oppveksten, holdninger i omgivelsene osv.

Når det gjelder elevenes lesevaner, var det samme funn i denne undersøkelsen som hos Fiksdal, at de døve og sterkt tunghørte leser mindre og liker dårligere å lese enn elevene i standardiseringsmaterialet, spesielt når det gjelder bøker (29 % mot 33 % i standardiseringsmaterialet). Alle tre klassetrinnene (4, 8, og 10. klasse) hadde dårligere avkodingsferdighet enn de hørende og når det gjelder forståelsesferdigheter så var både 4. og 10. klasse også dårligere generelt. Tre av elevene (14,3 %) i denne undersøkelsen var sterke lesere og skrivere i forhold til hørende (ibid. s.252).

I avkodingstesten fant Arnesen m.fl. at de fleste hørselshemmede elever i barneskolen er visuelle kodere. Det er størst forekomst av visuelle kodere på blant de døve og sterkt tunghørte på barnetrinnet (hhv 57,1 % og 50 %) i forhold til ungdomstrinnet (hhv 45,5 % og 35,7). Resultatene viser også at jo større hørselstap elevene har, jo mindre artikulatiske er de. På barnetrinnet var det 50 % artikulatiske elever blant de tunghørte, 37,5 % blant de sterkt tunghørte og 14,3 % blant de døve. På ungdomstrinnet gjelder denne tendensen også for de sterkt tunghørte og døve elevene, hhv 57,1 % og 36,4 %, men ikke for de tunghørte som hadde en andel på 37,5 %. (ibid s. 233). Arnesen m.fl. sier at

*Tabellene viser at elever som har hørselsrest (tunghørte og sterkt tunghørte) i større grad har utviklet en artikulativ kodingsmetode enn døve elever. Dette kan relateres til at de i større grad enn de døve har tilgang til artikulatiske aspekter ved norsk via hørsel allerede fra de er små. For de sterkt tunghørte blir bildet noe mer sammensatt enn for de tunghørte- og samtidig følger de i større grad samme mønster som for de døve elevene i Conrads (1979) og Schaper og Reitsmas (1993) undersøkelser (ibid s. 234)*

Andre viktige bakgrunnsfaktorer Arnesen m.fl. (2002) har undersøkt er mødrenes og fedrenes tegnspråkferdighet og hvor godt de kunne enhåndalfabetet. Det viste seg at 40 % av barna mener at mødrene kan tegnspråk og / eller tegn-og-tale godt mens 20 % mener at fedrene kan tegnspråk og/ eller tegn-og-tale godt, det vil si at mor var bedre enn far. Barnas vurdering av foreldrenes ferdighet i håndbokstavering viste samme tendens, at mor var bedre enn far. Her mente halvparten at mor håndbokstaverte godt, mens 30 % mener at far bokstaverte godt (ibid s. 131).

Som tidligere nevnt var det tre døve sterke lesere og skrivere i denne undersøkelsen til Arnesen m.fl. Disse tre sterke leserne og skriversne er medisinsk døve<sup>20</sup>, har skåret høyt på ferdighetsprøvene i norsk (leseprøven, syntaksforståelsesprøven og skriveprøven), alle har 100 % riktige svar på en eller flere av disse variablene og alle er sterke tegnspråkbrukere.

De tre elevenes hørselstap ble fastslått før fylte 2 år, den ene bruker høreapparat hele tiden og de to andre nesten aldri. Alle har hatt tilgang til tegnspråkmiljø fra 2-3 års alderen og to av dem lærte håndalfabetet før 3 års alderen og den tredje i 6-7 års alderen. Videre har 2 av dem i følge foreldrene fått systematisk taleopplæring, den tredje lærte tale hjemme. Lærerne sier at alle har fått taleopplæring. To av dem fikk pedagogisk barnehagetilbud før fylte to år, mens den tredje fikk det mellom to og tre års alder og alle går nå på døveskole, hvor to av dem bor på internat.

Alle har hørende engasjerte foreldre, som har satset mye på å lære seg tegnspråk, og det er mye tegnspråklig kommunikasjon (tegnpråk og/eller tegn-og-tale, samt håndalfabet) i

---

<sup>19</sup> Gjenkjenner/avkoder ordene ved hjelp av ved indre tale

<sup>20</sup> Hørselstap > 95 dB

de fleste familiene, barna og foreldrene forstår stort sett hverandre og barna deltar stort sett i samtale innen familien. Alle elevene har lærere med høy tegnspråkkompetanse og er tegnspråkbevisste, to av de har døve lærere, den tredje hørende lærere. I forbindelse med leseopplæring har to av elevene, i følge deres lærere, benyttet bokstaveringsmetoden med håndalfabet. Den ene brukte i tillegg en ordbildemetode med forklaring tegnspråk.

Arnesen m.fl. referer her til funn gjort av Prinz m.fl. i USA (Prinz, Strong, Kuntze, 2000) som viser klar sammenheng mellom tegnspråkferdigheter og ferdigheter i lesing og skriving, noe som også samsvarer med det som er beskrevet overfor for de tre sterke leserne og skriverne. Selv om de tre elevene er ulike med hensyn til flere bakgrunnsvariabler, ble det funnet sterke tegnspråkferdigheter hos alle tre. Prinz m.fl. (2000) summerte sin artikkel slik:

*”En viktig forbindelse mellom ferdigheter i ASL og tilegnelse av lese- og skriveferdigheter på engelsk er blitt empirisk verifisert. Disse dataene gir støtte til den teoretiske begrunnelsen for en tospråklig tilnærming for døve barn, for felles underliggende ferdigheter mellom ASL og engelsk, og for oppfatningen av at kunnskaper i ASL er en nøkkel til å forklare faglige forskjeller mellom barn fra døve og hørende familier. Slik kan det hevdes at et naturlig tegnspråk slik som ASL kan gjøre det mulig å overføre allmenne kognitive og begrepsmessige ferdigheter til tilegnelsen av et andrespråk. Bakgrunnsvariabler gir ytterligere innsikt i faktorer som kan fremme tilegnelsen av tegnspråk og lette utviklingen av lesing og skriving [...]” (Prinz m.fl. 2000:8 referert i Arnesen m.fl. 2002 s. 34).*

Arnesen viser også til andre studier fra USA som viser tilsvarende, at døve barns ferdigheter i amerikansk tegnspråk (ASL) og deres lese- og skriveferdigheter i engelsk har en positiv sammenheng. (Prinz og Strong 1996a, 1988, Strong og Prinz 1997, 2000, Prinz m.fl. 2000, Padden og Ramsey 1996, Hoffmeister m.fl. 1997, Hoffmeister 2000, Singleton og Supulla 1996, Singleton m.fl. 1998 i Arnesen m.fl.2002 s.33).

I tillegg til disse leseundersøkelsene har Torill Solbø Zahl (2000) i sin hovedfagsoppgave sett på hvordan tospråklige døve barn av døve foreldre skriver på andrespråket norsk og Astrid Holm (2001) har i sin hovedfagsoppgave ”Hvordan kan døve og tunghørte barn bli gode lesere og skrivere?” studert voksne hørselshemmedes bakgrunn og lese- og skriveferdigheter.

## **2.5 Metaspråklig bevissthet**

Språklig bevissthet blir vanligvis forklart som en evne til å kunne se på språkets form og snakke om språket (metaspråklig kommunikasjon) uavhengig av hvilken kontekst det opptrer i. Det innebærer at de både forstår og kan snakke om sammenhengen mellom talen og ordene (ordgrenser) og ordenes form (bevissthet om ord), hva ytringer og ord betyr (semantisk bevissthet) og sammenhengen mellom lyder (fonem), stavelser og bokstaver (grafem) (fonologisk bevissthet). Videre snakker en om morforlogisk bevissthet som innebærer

forståelse for de betydningsbærende enhetene som ordene er bygget opp av og hvordan ordene bøyes, syntaktisk bevissthet (forståelse for setningsoppbygging / grammatikk), tekstbevissthet og pragmatisk bevissthet. Barn begynner ikke å bli språkbevisste før det nærmer seg 6-årsalderen (Høigård, 2006 s. 209). Det finnes en rekke litteratur, pensumbøker og forskning om barns språkutvikling og språklig forståelse og bevissthet hos hørende barn, blant annet Høigård (2006), Gabrielsen et al (2003), Fasting 1998<sup>21</sup>, Hagtvet (2002)<sup>22</sup>.

Høigård (2006) sier at barn ikke trenger å ha bevissthet om språket når de lærer å snakke, da de analyserer språket på et ubevisst plan, men de trenger en metaspråklig bevissthet når de skal lære seg skriftspråket (ibid:209). Fasting (1997) fant i en undersøkelse av elever med lesevansker og normallesende begynnerlesere at for utvikling av funksjonell leseferdighet var samspillet mellom ulike metaspråklige prosesser avgjørende (Fasting, 1998).

Høigård sier at barn utvikler først bevissthet om ord før de utvikler fonologisk bevissthet. Bevissthet om ord hos barn kan fremmes ved å synliggjøre ordene gjennom språklek og gjennom møtet med skrevet tekst. (Høigård 2006, s. 210-211). Også Wagner m.fl. støtter viktigheten av å arbeide med språkbevisstheten på et tidlig stadium, og nevner bruk av regler, rim og lekeskriving som viktige hjelpemidler i dette arbeidet (Wagner m.fl. 2008).

Fonologisk bevissthet betyr å forstå hvordan ordene kan deles opp i språklyder (fonemer) og å sette lydenhetene sammen til ord (Nesdale, Herriman & Tuman, 1984 i Fasting, 1998). Fonemene er abstrakte og er ikke meningsbærende i seg selv (Hagtvet 2002:64 og Høigård 2006:212), noe som gjør det vanskelig for enkelte å finne koblingen mellom fonemet i talespråket og bokstaven (grafemet) i skriftspråket (ibid). Når barnet forstår at talens språklyder kan omsettes til bokstaver som kan leses, har barnet oppdaget det alfabetiske prinsippet eller løst skriftkoden (ibid:209). Fonologisk bevissthet kan fremmes gjennom muntlige aktiviteter, som artikulasjonsøvelser, bruk av speil, ordleker (f. eks. tingen jeg har gjemt begynner på bra..(brannbil) eller mitt skip er lastet med). Barn utvikler også fonologisk bevissthet gjennom bokstaver, for eksempel ved at de voksne i samhandlingen med barna forteller hva bokstavene heter og hvordan de uttales, og ved at ordene skrives samtidig som de leses høyt, enten av barna selv, eller av andre på diktat fra barnet (ibid:212-213).

Fonologisk bevissthet er det aspektet av metaspråklig bevissthet som har fått størst oppmerksomhet innen leseforskningen. Det finnes forskning som viser positiv sammenheng mellom språklig bevissthetstrening og utvikling av leseferdigheter og at fonologisk trening før

---

<sup>21</sup> i pensumkompendium i "Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk 230" (Høgskolen i Sør-Trøndelag, 2006)

<sup>22</sup> 2. opplag 2005

og under leseopplæringen, gir god leseutvikling. (Lie, 1978, Lundberg, Frost og Petersen, 1988, Lyster, 1995 i Fasting, 1998). Fastings undersøkelse i 1997 viser imidlertid at grad av fonologisk bevissthet alene ikke forklarer årsakene til lesevaner eller hvordan begynnerlesere utvikler leseferdigheter. Morfologiske og syntaktiske prosesser viser seg også å ha betydning for leseutviklingen, og disse utvikles etter at den fonologiske bevisstheten er etablert. Fasting sier videre at de fonologiske prosessene er viktige i den første fasen i leseutviklingen for at barna skal kunne avkode ukjente ord, men sier også:

*”Når grunnleggende kodingsferdigheter er etablert, må avkodingsferdighetene videreutvikles til funksjonelle, effektive leseferdigheter. Det synes da å være behov for at barnet frigjør seg fra en nøyaktig, fonologisk avkodingsstrategi og tar i bruk en lesestrategi som også omfatter kunnskaper om ord og setningers oppbygging (morforlogisk og syntaktisk informasjon)”* (Fasting 1998)

Også Wagner m.fl. stiller spørsmål ved den vanlige oppfattelsen av at skriftspråket er et speilbilde av tale og den ensidige alfabetiske / fonologiske tilnærmingen i skriftspråkopplæring og viser til at døve har vist at det er mulig å lære seg skriftspråket uten å være avhengig av talespråket. Hun nevner videre at tospråklige blir tidligere språkbevisste enn enspråklige, både med hensyn til ordforråd og fonologisk bevissthet, men at det fonologiske forspranget forsvinner ved skolestart da det er *”selve det å bli eksponert for skrift [som] bidrar til å utvikle barns språklige bevissthet”* (Wagner m.fl. 2008).

Syntaktisk bevissthet omfatter evnen til å sette sammen ord til meningsbærende setninger i riktig ordrekkefølge etter korrekte syntaktiske regler. Evnen til å bruke de grunnleggende syntaktiske reglene etableres i 3 til 5-årsalderen, og man finner også komplekse syntakser hos dem. (Hagtvet 2002). Tunmer og hans medarbeidere, som er blant de få i internasjonal forskning som har inkludert andre metaspråklige prosesser utover fonologisk bevissthet, fant i en lesenivå-matching-undersøkelse i 1987 at det var en mulig forbindelse mellom syntaktisk bevissthet og leseutvikling (Tunmer, Nesdale og Wright, 1987 i Fasting 1998). Tunmer fant også i en annen undersøkelse av begynnerlesere at syntaktisk bevissthet hadde betydning både for ordavkodingsferdigheter og forståelsen. De mest avanserte leserne benyttet både grafisk og kontekstuell informasjon i sin lesing og Tunman m.fl. konkluderte at både fonologisk bevissthet og syntaktisk bevissthet synes å være av betydning helt fra begynnerstadiet av. (Tunmer, Herriman og Nesdale, 1988 i Fasting 1998).

Morfologisk bevissthet er evnen til å forstå hvordan ord er bygget opp av mindre, betydningsbærende enheter og hvordan de bøyes. Det betyr at de kjenner til at det finnes et rotmorfem som kan stå alene (båt eller venn) og et bøyingsmorfem (båt-en / venn-en), samt at det finnes avledningsmorfem (u-båt-en / u-venn-en) (Hagtvedt 2002, Fasting 1998). Barn begynner å følge flere morfologiske regler på nivå med voksne allerede i 2-3-årsalderen, men

mange vil kunne ha en del avvik i noen år framover (Hagtvedt 2002). Det morforlogiske systemet gjør det lettere for barna å huske og forstå ord, ved at de kun trenger å lagre rotmorfemene i minnet og huske reglene om bøyning og avledning. Dermed kan de ved behov sette sammen meningsbærende enheter og kombinere med avledninger og bøyninger. Språkssystemet innbyr altså på denne måten til å kunne utvikle nye ord. Også morfologisk bevissthet er viet liten oppmerksomhet i forskning på lik linje med syntaktisk bevissthet. Men Henry (1993) gjennomførte et 5 ukers treningsprogram for 3. – 5. klassinger innen morforlogisk strukturer. Resultatet viste at hennes undervisnings- og treningsopplegg både økte barnas morfologiske kunnskaper og bedret deres lese- og staveferdigheter (Fasting 1998:4-5). Undersøkelsen som Fasting gjorde i 1997 viste også at økt morforlogisk forståelse ga økt leseferdighet, både hos begynnerlesere og elever med lesevansker (Fasting 1998:7).

Semantisk bevissthet er forståelse av ordenes betydning eller mening. Det er innholdssiden av ordene som er det vesentlige i denne sammenhengen, det vil si ordenes tilknytning til referenter / begreper; ting, personer, hendelser, tanker og følelser. Hagtvet sidestiller semantisk utvikling med begrepsutvikling og sier at *”utviklingen av ords mening skjer med stor hastighet i tre- til fem-årsalderen”* (Hagtvet 2008). Wagner m.fl. snakker om ordforråd og skiller mellom språkbevissthet og ordforråd, og understreker videre at *”ordforråd er det aller viktigste!”*. Såkalt reseptiv ordforråd, det vil si å kunne peke ut riktig bilde av et navngitt ord, er ikke det samme som å virkelig forstå hva ordet betyr på et dypere plan. Dypere forståelse av ord og begreper *”tilegnes kun gjennom lang ”fartstid” i kulturen, gjennom førstehåndsopplevelser, utstrakt lesing og mediebruk”* (Wagner m.fl. 2008:65-66). Det er påvist at barn som har utviklet stort ordforråd i førskolealder og også får bedre leseforståelse, det vil si forstår tekster bedre i senere skolealder, og at de som ikke har stort ordforråd blir svake lesere gjennom hele skolealderen. Spredningen i førskolebarnas ordforråd forklarer i stor grad spredningen i leseferdigheten på skolen flere år senere, og spredningen forsterker seg i løpet av skolegangen (Aukrust 2005 i Wagner m.fl. 2000:66-67). Det er også funnet at veksten i arbeidsminnet henger sammen med økt ordforråd. Derfor er det viktig å jobbe med ordforrådet overfor språksvake barn, også for barn som lærer seg et nytt språk så vel som barn med språkvansker (E. Ottem m.fl. 2005 i Wagner m.fl. 2008:67).

## 2.6 Læring og viktighet av tidlig samhandling i språk- og skriftspråkmiljø

Læring er avhengig av samhandling med og observasjon av omgivelsene. Vygotsky mente at all intellektuell utvikling og all tenking har utgangspunkt i sosial aktivitet.

Utviklingen går fra en tilstand der barnet kan gjøre ting sammen med andre og til en tilstand der det kan gjøre ting alene (Imsen 2003). Siden Vygotsky mener at barn først lærer sammen med andre, så blir samhandling vesentlig i hans teori. Det viktigste redskapet i sosialiseringprosessen der vi tilegner oss kultur og felles kunnskaper er språket. Den intellektuelle utviklingen har utspring i språket som sosialt fenomen (Imsen 2003). Dermed blir det å utvikle språket svært viktig i denne teorien, og i forhold til hørselshemmede barn vil det ofte først og fremst være tegnspråket. Ut fra Vygotsky's teori, vil da tegnspråket være et av deres redskap i sosialiseringprosessen og innlæring av nye kunnskaper, også skriftspråklige kunnskaper.

Vygotsky sier at barnas utviklingssone er avhengig av at de voksne er til stede. Barn som har nært og trygt bånd til sine omsorgspersoner har gode forutsetninger til å lære seg språk. Også Wagner m.fl (2008) skriver at knytningen til omsorgsperson er avgjørende for språklæringen (ibid). Tidlig kommunikasjon og samspill har stor betydning for barns kognitive, språklige og sosiale utvikling. Det er viktig at de hørselshemmede barna og deres omsorgspersoner har *"et felles kommunikativt møterom, der grunnlaget legges for barnets språklige tilegnelse og psykososiale utvikling"* (Strand i Hansen, Garm og Hjelmervik et al. 2008:25).

Fra barna er nyfødte er de åpne for sosialt samspill med moren og/eller andre omsorgspersoner (Høigård, 2006). De har en medfødt nysgjerrighet og trang til å kommunisere, noe som er drivkraften i samspillet mellom barnet og omgivelsene. (Garm i Hansen, Garm og Hjelmervik et al. 2008). Mens hørende spedbarn "bader" i talte språklyder, "bader" barn med nedsatt hørsel / dövhet i tegnspråk eller tegn til tale. Spedbarn er biologisk klart til å lære språk; enten det er talespråk eller tegnspråk. I denne småbarnsfasen er det viktig at barna lærer seg flest mulig ord og begreper slik at de får et stort ordforråd og dermed på sikt økt semantiske bevissthet.

*Språket representerer barnets erfaringer og tanker. Ord er meningsbærende enheter. Ordlæring forutsetter en forutgående innlæring av begreper som ordene referer til. I barnas språklige utvikling ligger ikke den største utfordringen i innlæringen av lyder, men innlæringen av begreper som de enkelte ord referer til.*

(Øzerk 1996:101 referert i Nervik i Hansen et al:61)

Høigård (2006 s. 42) snakker om her-og-nå-språk og der-og-da-språk. Barn utvikler et her-og-nå-språk (Cummins kaller det dagligspråk, Wagner m.fl., 2008) gjennom å knytte ord og uttrykk til konkrete gjenstander og handlinger rundt seg i den aktuelle situasjonen eller konteksten. Det vil si at man peker man på og setter navn på gjenstander som barnet har rettet oppmerksomheten sin mot (melk, grøt, smokken, Ole, osv) og utfører og setter navn på

konkrete handlinger (klappe, hoppe). Siden kan man navnsatte de handlingene/aktivitetene som barnet er i ferd med å gjøre (Ole klapper, Ole hopper). Barn viser stor glede over å sette ord på det som fanger oppmerksomheten i her-og-nå-situasjonen (ibid). Basert på opplevelser og erfaringer i den kulturen de er en del av, og som de samhandler med de voksne om, får barna kunnskaper og innsikt som igjen kan brukes til å knytte sammenhenger til nye ord og begreper gjennom nye erfaringer, nye kunnskaper og ny innsikt. Bakgrunnskunnskaper, opplevelser, erfaringer, innsikt og kultur er fundamentet for språkutviklingen. Språket er i den sammenheng det som er synlig for andre, mens fundamentet som blant annet dannes gjennom samspill og stimulering er usynlig for andre (se Nervik i Hansen et al 2008, s. 61 ).

Senere går man i følge Cummins fra her-og-nå-språket, eller dagligspråket (BICS<sup>23</sup>), og over til et der-og-da-språk, og språket utvikles videre til skolespråk og fagspråk (CALP<sup>24</sup>), som krever et ordforråd på et mer abstrakt og akademisk nivå. I dagens skole skjer en markert overgang fra det første nivået til det andre ved 4-5. klassetrinn (Wagner m.fl., 2008, Garm i Hansen et al, 2008). Jeg skal ikke gå noe særlig videre inn i de teoriene da det ikke er relevant i forhold til min oppgave om stimulering av småbarn. Jeg vil bare kort nevne at barn utvikler begge språknivåene i samhandling med andre (Garm i Hansen et al 2008).

Samhandlingen i de språklige aktivitetene forutsetter at omsorgspersonene (og i senere alder; barnehage-/skolepersonell) er opptatt av å forstå barnet og tilpasse sin respons til det nivået barnet er på. De må være også språkkompetente i det språket barnet skal lære seg, det vil si tegnspråk for hørselshemmedes barns vedkommende, både for å forklare ordenes mening i her-og-nå-situasjonen, og for å senere kunne forklare innholdet i mer abstrakte begreper for eksempel i skriftlige ord og uttrykk. Dersom de voksne ikke er i stand til å samtale om ordenes dypere mening, kan utviklingen av et omfangsrikt ordforråd bli svekket, hvilket gjør det vanskeligere å utvikle metaspråklig bevissthet (Garm i Hansen, Garm og Hjelmervik et al. 2008). Wagner m.fl. viser til Snow og hennes medarbeidere som har undersøkt sammenhengen mellom språklige forhold i hjem og barnehage og senere leseutvikling i skolen. Et funn var at barn som fikk et ”*språklig godt barnehetilbud, dro fordel av det*”. Det ble videre funnet to viktige forhold som hadde betydning; for det første pedagogens ordforråd og deres evne til å invitere til kognitivt utvidende samtaler og for det andre skriftspråklig støtte i hjemmet, som høytlesing, skriftspråk (ibid: 68-69).

I det siste har det vært mye snakk om hvor viktig det er å stimulere førskolebarn i lesing og skriving både hjemme og i barnehager før de begynner på skolen (Engen 2003;

---

<sup>23</sup> BICS = Basic Interpersonal Communication Skills

<sup>24</sup> CALP = Cognitive Academic Language Proficiency



Frost 2003, Hagtvet 2002). Barn begynner å tilnærme seg skriftspråket lenge før skolealderen, gjennom en form for sosialisering inn i et skriftspråklig samfunn. Barna ser på foreldre, eldre søsken som rollemodeller og tar etter i lek, som lekeskriving, lekelesing. Sosialiseringen inn i skriftspråket skjer når barna samhandler med andre voksne eller barn. (Whitehurst og Lonigan (1998), Goswami (1992), Meek (1982), Hagtvet (1988), Teale og Sulzby (1994) og Goodman (1990). Bronfenbrenners teori (1979) går ut på at barnet sosialiserer seg gjennom omgivelsene. Man kan da også si at barnets ”emergent literacy”-utvikling skjer gjennom de samme omgivelsene.

Det forventes at de som går i barnehage får et godt skriftspråklig pedagogisk tilbud som gir barna økt ordforråd. Men i følge PIRLS 2001 har ikke det å ha gått i barnehagen hatt så positiv betydning for 10-åringenes leseferdigheter som forventet. Det var liten forskjell på de barna som hadde gått i barnehage i forhold til de som ikke hadde gått (kun 17 poeng bedre). Wagner m.fl (2008) sier at *”både frilek-tradisjonen, og kanskje ikke minst tradisjonen med å la barna få velge mye selv, dessverre går på bekostning av tid til systematisk språkstimulering”* (ibid).

Det er altså ikke slik at barn lærer seg skriftspråket av seg selv. For døve er det avgjørende at de har omgivelser som i samhandling kan stimulere både deres tegnspråklige og skriftlige ”emergent literacy” så tidlig som mulig. Tospråklige barn lærer seg begge språk gjennom sosialiseringen fra foreldre med ulike språk eller fra foreldre og barnehage. Det skal vi se nærmere på i neste avsnitt.

## **2.7 Tospråklighet / flerspråklighet**

Wagner m.fl (2008) har som tidligere nevnt i begrepsavklaringen et vidt syn på flerspråklighet og at det finnes grader av flerspråklighet. Videre mener de at skriftspråk er et eget språk, og at det å lære å lese og skrive ligner mye på det å lære et annet talespråk (ibid). Men la oss først se på hva teoriene sier om tospråklighet generelt, før vi går spesifikt inn på skriftspråk og tegnspråk. Jim Cummins terskelteori for tospråklighet går ut på at det finnes 3 nivåer av tospråklig kompetanse; 1) lavere enn aldersadekvat kompetanse i begge språk, 2) aldersadekvat kompetanse i ett språk av språkene og 3) aldersadekvat kompetanse i begge språk. Barn som ikke er kommet lenger enn det første nivået vil kunne få negative kognitive effekter av mangelfull stimulering av de to språkene, mens barn som er kommet til det andre nivået vil unngå negative effekter av sin tospråklighet. Det innebærer at styrking av morsmålet ses som viktig i denne sammenheng. Barn som har kommet opp på det tredje nivået og behersker

begge språk godt på sitt aldersadekvate nivå, vil ha positive kognitive effekter av det å være tospråklig. Wagner m.fl., 2008 viser til Jarvis m.fl. 1995 og sier at forskning viser at jo høyre språklig kompetanse barna har i begge språkene, jo større språklige og kognitive fordeler har de av sin tospråklighet. En parallell stimulering av begge språk på det aldersadekvate nivået er derfor viktig for å oppnå det øverste og tredje nivået (Wagner m.fl. 2008).

Jeg vil her gå tilbake til hvordan språkutvikling er fundamentert i bakgrunnskunnskaper, opplevelser, erfaringer, innsikt og kultur. Dette fundamentet ”representerer det kognitive repertoaret som er i stadig utvikling og vekst hos et menneske, og som er basis for språket” (Nervik i Hansen et al, 2008). I en tospråklig sammenheng vil, i følge Cummins, den kognitive basen for det ene språket også være base for det andre språket. Begge språkene henter mening fra den samme basen eller fundamentet, men de to språkene har ulike symboler eller språkkoder for de samme meningene hvilket vil være den eneste forskjellen. Basert på det anser man det ikke for å være skadelig å utvikle to språk parallelt, for eksempel tegnspråk og norsk skriftspråk, men at tospråklighet heller tvert om vil være en fordel (ibid). Det betinger imidlertid at man er på nivå 3 i Cummins terskelteori, det vil si at man har et godt aldersadekvat ferdighet i begge språk.

Wagner m.fl., 2008, viser til Skutnabb-Kangas (1981) som har gruppert de tospråklige i ulike grupper; elite-tospråklighet<sup>25</sup>, majoritetstospråklighet<sup>26</sup>, familietospråklighet<sup>27</sup> og minoritetstospråklighet<sup>28</sup>. For de tre første gruppene vil det i følge Skutnabb-Kangas utvikles en såkalt additiv tospråklighet, mens tospråkligheten for minoritetstospråklige ofte vil være av subtraktiv art. Additiv tospråklighet vil si at ”det ene språket legges til det andre – det utvikles ikke på bekostning av det andre”. I denne sammenheng blir begge språkene vedlikeholdt og utviklet. Ved subtraktiv tospråklighet vil utviklingen av det ene språket (andrespråket) skje på bekostning av det andre (førstespråket), slik at det ikke blir vedlikeholdt eller utviklet. Disse minoritetstospråklige barna har dermed ingen språk å falle tilbake til om utviklingen av andrespråket skulle vise seg å mislykkes (Wagner m.fl., 2008, s. 39-40).

Ut fra teoriene om språklig bevissthet, samhandling, språkutvikling, Cummins terskelteori for tospråklige, Skutnabb-Kangas teori om additiv tospråklighet og teorien om kritisk periode må man så tidlig som mulig i småbarnsalderen gjennom samhandling tilstrebe å utvikle barnas ordforråd i **begge** språk slik at de er mest mulig rustet til å møte skolespråket og fagspråket når den tid kommer. Utviklingen av abstrakte ord og begreper blir også på et

---

<sup>25</sup> Lært andrespråk gjennom utdanning eller ved utenlandsopphold

<sup>26</sup> Norske barn sendes til engelsk skole for å lære engelsk

<sup>27</sup> Barn som har foreldre med to forskjellige språk som blir snakket hjemme

<sup>28</sup> Annet hjemmespråk enn majoritetsspråket

tidspunkt viktig, og bør starte så tidlig som mulig når barnet er moden for det.

## 2.8 Hørselshemmedes flerspråklighet - tegnspråk og skriftspråk side om side

Først litt kort historie om undervisningsformen i norsk døveundervisning og tospråklig undervisning. Det var først på 1990-tallet de døve i Norge fikk gjennomslag for tospråklig døveundervisning i skolen. Før det var det norsk som var undervisningsspråket og det dominerende faget i døveundervisningen, i hovedsak etter det "oralistiske" prinsippet (talemotoden), hvor det var forbudt å bruke tegnspråk. Det norske tegnspråket ble anerkjent i 1984/85 (stortingsmelding 61) og først i 1997 får hørselshemmede elever lovfestet rett til undervisning i og på tegnspråk og egne læreplaner. Tospråklig undervisning vektlegger førstespråket (tegnpråk) parallelt med storsamfunnets språk (norsk).

Mange mennesker med hørselstap har tegnspråk som førstespråk og tegnspråket regnes som et minoritetsspråk (Nervik i Hansen et al 2008). *"Tegnspråk er et fullverdig språk, og bærer i seg språkbrukernes kultur, historie og identitet"* (Peterson, 2008 i Herland 2008).

Nervik i Hansen et al (2008), forklarer at det finnes en kritisk periode for innlæring av språk. Småbarnstiden er den optimale perioden for å utvikle språk og er den tiden som former barnets personlighet og selvbilde. Hos barn som hører foregår det en ordeksplasjon fra toårsalderen, og når barnet er 5-6 år uttrykker det seg med riktig uttale, syntaks og semantikk, har evne til abstrakt tenking og har utviklet en språklig bevissthet. Videre sier hun at barn som har hørselstap, har stor risiko for å ikke utvikle norsk i samme hastighet som hørende, og at det er *"utrolig viktig at barn får tilgang til minst ett språk gjennom en lett tilgjengelig kanal tidlig i livet. Hørende barn av hørende foreldre får et lett tilgjengelig språk gjennom hørselen. Barn av døve foreldre får et lett tilgjengelig språk gjennom synet"* (Nervik i Hansen et al, 2008)

Det som finnes av litteratur og forskning i Norge på hørselshemmedes to- eller flerspråklighet gjelder i hovedsak skolebarn, det finnes lite om tospråklighet for småbarn. Det nærmeste er i Sverige hvor Roos (2004) har studert døve førskolebarns og førsteklassebarns innlæring av skriftspråket. Hun fant at døve barn i stor grad utvikler skriftspråket gjennom samme type aktiviteter, som rableskriving, lekeskriving, samt utforskning av ord og tekst, i samhandling med voksne og andre barn i samme tempo som hørende barn. Hun fant imidlertid en viktig forskjell mellom døve og hørende barn. Mens hørende barn i slutten av førskolen begynte å skrive selvstavede ord, samlet de døve barna på hele ord, fingerbokstaverte dem, memoriserte dem og brukte det i skrivingen. Hun fant også at skriftspråkmiljøet og samhandlingen med de voksne var avgjørende for barnas

skriftspråkutvikling. Det var også viktig at tekstene var meningsfulle, og at de voksne gjorde barna oppmerksomme på teksten i samhandlingen; barna ble ellers ikke nysgjerrige på tekstene. De døve barna betraktet skrivingen først og fremst som en kommunikasjonsform. Et tredje forhold Roos oppdaget var at når barn gjorde feil, var årsaken ofte misforståelser hvor de voksne ikke hadde inngående forståelse av hva det betyr å kun ha tilgang til den visuelle kanalen og at lærerne ofte undervurderte barna. Det medførte at barna følte at de kunne mindre enn det de faktisk kunne, og at det påvirket deres selvfølelse.

Myndighetene har erkjent, blant annet gjennom stortingsmeldinger, at tospråklighet er viktig for hørselshemmede. En av dem sier:

*”Dersom den talespråklige tilnærmingen ikke fungerer, er det vanlig at døve og hørselshemmede barn får en tospråklig tilnærming. Den tidlige språkstimuleringen bør da særlig konsentrere seg om å tilby et tospråklig miljø der både norsk tale-språk og norsk tegnspråk anvendes med rene koder. Tilgang til bøker, DVD på tegnspråk, lek, aktiviteter, samtaler og kompetente voksne språkmodeller som behersker både norsk og norsk tegnspråk, er avgjørende for at barnet skal kunne utvikle en språklig kompetanse uavhengig av modalitet” (St.meld. nr. 23, 2007-2008).*

Legg her merke til at meldingen fremhever viktigheten av å tilby tidlig språkstimulering i språk med rene koder, samt at de voksne må være kompetente til å beherske både norsk og norsk tegnspråk. En annen melding anerkjenner tegnspråket som et fullferdig språk (St.mld. 35, 2007-2008:22). Zahl taler også for en tospråklig tilnærming for hørselshemmede barn:

*”Dersom man velger enspråklighet for hørselshemmede barn, reduserer man samtidig barnets mulighet til å kunne benytte det til enhver tid mest effektive språket for læring og opplevelse. Med utgangspunktet i hørselshemmedes barns evner, psykososiale forutsetninger og oppvekstbetingelser bør vi benytte de metodene som gir best mulig mestring i deres eget liv og deres egen hverdag, også i den fremtiden som en gang blir deres virkelighet”*

(Zahl i Hansen et al 2008)

Men kan det tenkes at skriftspråket kan læres som et andrespråk parallelt til talespråket og/eller tegnspråket på samme måte som hørende barn utvikler seg til to/flerspråklig i forskjellige talespråk, for eksempel norsk og engelsk? Kartleggingsundersøkelsen til Arnesen m.fl. viste som tidligere nevnt at de sterke døve leserne også hadde et sterkt tegnspråk, hadde foreldre og lærere som behersket tegnspråket godt, og at de hadde blitt tidlig stimulert i både tegnspråk og skriftspråk. Hvor tidlig kan man egentlig starte med tospråklige stimulering av tegnspråk og skriftspråkstimulering? Det er det jeg vil forsøke å finne svar på i neste avsnitt.

## **2.9 Tidligere forskning og studier av tidlige lesere**

Det er få forskere som har påvist at småbarn kan lære seg å lese som babyer, hovedvekten av forskningen har vært på større førskolebarn fra 4-5 års alderen. Ved hvilke alder kan småbarn

lære seg skriftspråket og hvordan fungerer hjernen hos nyfødte babyer som begynner å lære seg å lese? Både Doman og Titzer, sistnevnt med støtte fra Harris, er kjente i USA for sine teorier om hjernens utvikling og har påvist at hjernen hos babyer utvikler seg hurtig av fra fødselen og til 3 – 5 år alderen, avhengig av hvor mye stimulering barnet får i læringsmiljøet. I Japan og andre asiatiske land er Makato Shichida kjent for sin filosofi om babyer som genier fordi de har en dominant høyre hjernehalvdel. Derfor vil jeg her beskrive hjerneutviklingen og deretter presentere tidligere forskninger og studier av tidlige lesere.

Babyens hjerne vokser raskt i løpet av svangerskapet og ved fødselen er hjernen omtrent 25 prosent av en voksen hjernes vekt. I løpet av de 3 første årene vokser hjernen raskt ved at det produseres milliarder av celler og hundrevis av trillioner av hjernekoblinger, eller synapser, mellom disse cellene. Ved 3 års alderen har hjernen størst tetthet av synapser (Harris, 2001)<sup>29</sup>. Harris (2001) mener at de tre første årene av livet er de mest kritiske for hjernens utvikling og ”Vinduet av muligheter” lukkes etter 3-årsalderen. Ved åtteårsalderen er hjernen nesten ferdig utvokst og i årene fra åtte til åtti vokser hjernen mindre og mindre (Doman 1989:54). Hos nyfødte og småbarn opp til 3 år er det høyre hjernehalvdel som er den dominerende. Shichida kaller den for ”den geniale hjernen” og sier at den er den visuelle og intuitive siden som inntar informasjon i raskt tempo. I denne fasen har barnet en evne til å utvikle fotografisk minne og en flerspråklig evne. Venstre hjernehalvdel, som er en langsommere, logisk del, tar mer og mer over, og ved 4-6 årsalderen har barna ofte falt ut av vanen med å bruke høyre halvdel. Derfor er potensialet for tidlig innlæring mellom null og tre år. (Makato Shichida<sup>30</sup>)

### **2.9.1 Glenn Doman - Ordkort-metoden**

Glenn Doman driver The Institutes for the Achievement of Human Potential i Philadelphia (IAHP) og har utviklet en behandlingsmetode, såkalt Doman-metoden. Den består blant annet av intensiv stimulering av barn og voksne med hjerneskader, CP, Downs syndrom, autisme, ADHD og lærevansker. Metoden omfatter motorisk trening, ernæring, intellektuell trening og sosial trening. En gang på 1960 tallet prøvde et foreldrepar å overbevise Doman at deres 4 årige hjerneskadede sønn kunne lese etter å ha blitt stimulert fra han var 3 år. Doman overhørte først foreldrene og fokuserte kun på taleutvikling og bevegelse, og rapporterte disse resultatene. Men Doman måtte til slutt sjokkert la seg overbevise da sønnen som i mellomtiden hadde blitt 5 år en gang leste flytende en lengre tekst faren hadde skrevet til

---

<sup>29</sup> [http://www.zerotothree.org/site/PageServer?pagename=ter\\_key\\_brain\\_quiz\\_answers](http://www.zerotothree.org/site/PageServer?pagename=ter_key_brain_quiz_answers)

<sup>30</sup> <http://www.brillbaby.com/early-learning/makoto-shichida/method.php>

ham. Forskningsgruppen ble overrasket, og fikk foreldrene til å beskrive hvordan de hadde den fått den hjerneskadde sønnen til å lære å lese. De forklarte at han hadde fått lese ord, samtidig som han lærte ordenes betydning.

Da startet Doman opp med et leseprogram og satte i gang med å lære en gruppe med 231 hjerneskadde barn å lese og de kunne rapportere at *”hjerneskadde treåringer kunne lese setninger og bøker og de forsto hva de leste”* (s. 77 og 87). De lurte da på hva som feilte de friske barna som slet med å lære seg å lese da de begynte på skolen. Han begynte da å råde foreldrene til både hjerneskadde og friske små barn å lære dem å lese og han utga boka *”Hvordan du kan lære barnet ditt å lese”* i 1989. I boken refererer han til flere erfaringshistorier hvor foreldre har fortalt om tidlig leseutvikling hos sine barn, både friske og hjerneskadde. Doman mener at det er enkelt å lære meget små barn å lese ord, setninger og stykker: *”Barn kan lese ord når de er ett år gamle, setninger når de er to år og hele bøker når de er tre – og de elsker det”* (Doman s. 23). Han forklarer videre:

*”Et barn under fem år kan lett absorbere fantastiske mengder informasjon. Hvis barnet er under fire år, går det lettere og mer effektivt. Hvis det er under tre år, går det enda lettere og mer effektivt, under to år er den alderen da det går aller lettest og mest effektivt.”*

(Doman 1989 s. 119)

I boken sin presenterer Doman en 5-trinnsmetode<sup>31</sup> ved bruk av ordkort som det viktigste hjelpemidlet. Ordkortene skal være store som 15 cm høye og 60 cm lange med stor, rød skrift. Skriften bør være ca 12 cm høy og 10 cm bred med en drøy cm mellom hver bokstav og bokstavene skal være tydelige for den umodne synssansen som de små barna har. Størrelsen på ordkortene kan reduseres etter barnets alder eller etter hvert som synssansen modnes. Ordkortene skal vises i rask rekkefølge foran barnet innen dets synsrekkevidde, idet ordet tydelig blir uttalt: ”Her står det pappa”. Ordkortene skal ikke holdes oppe for lenge, altså vises i raskt tempo, og ikke mer enn et sekund, for ellers mister barnet interessen.

Foreldrene kan bruke noen få minutter hver dag med å vise barnet ordkort, først bare 5 ordkort, så kan man suksessivt øke til maks 25 ordkort per dag, og etter hvert når barnet har sett det samme ordet flere ganger, legger man vekk kortet og bytter ut med nye, ukjente ord. 5-trinnsmetoden går ut på at man først viser ordkort med enkle ord fra barnets kjente omgivelser, neste trinn avanserer man til to ord, og i det tredje trinnet tar man med enkle fraser eller setninger. I de neste to trinnene avanserer man via lengre setninger til bøker.

Når det gjelder innlæring av bokstaver, mener Doman (ibid s.132) at nybegynnerne skal lære å lese hele ordene som bilder (logografisk) og man bør derfor vente

---

<sup>31</sup> 5 trinn i bok “How to teach your baby to read – Gentle Revolution” (1994)

med å lære dem bokstavene til de har lært seg å lese godt. Han mener at

*”... ord er mye lettere å lese enn bokstaver, og at alfabetets bokstaver er ikke lesningens og skrivingens minste enheter, like lite som enkelte lyder utgjør når man snakker og lytter. Ord er språkets enheter. Bokstavene er ganske enkelt det enheter, det tekniske konstruksjonsmaterialet som ordene bygges opp av.*

Söderbergh (1976a, 1977b) lærte sin datter på 2 år og 4 måneder å lese blant annet ved hjelp av Domans ordkort-metode hvor hun fokuserte på ord for ting og personer som datteren var opptatt av. Söderbergh (1978) har utført en studie på et titalls hørselshemmede barn i Sverige og kunne dokumentere en trinnvis skriftspråkutvikling fra 2-3 årsalderen til 5 årsalderen. Hun mener at det er fordel at døv og tunghørte små barn lærer seg å lese ord i tidlig alder 1-2 år slik at de kan lære å kjenne igjen ord og senere i fire- femårsalderen lære å skrive selv. Barn får språktilegnelse gjennom lesing sammen med en voksen som forklarer ords betydninger og får et større ordforråd.

### **2.9.2 Dr. Robert Titzer - Multi-sensorisk tilnæringsmetode.**

Dr. Robert Titzer<sup>32</sup> mener også at man kan lære babyer å lese, helt fra de er 3 måneder gamle, og han har mye av de samme tanker som Doman med hensyn til hjernens tidlige utvikling. Han har imidlertid utviklet en annen tilnæringsmetode, multi-sensorisk tilnæringsmetode, som nærmest har revolusjonert leseopplæringen av småbarn i USA. Titzer mener at en multi-sensorisk tilnærming for tidlig læring *benytter så mange sensoriske systemer som mulig mens babyene opplever verden rundt seg.*<sup>33</sup> Det innebærer at babyen ser ordene samtidig som de hører ordene og gjør en fysisk aktivitet knyttet til ordene. Det de ser, hører og gjør, må henge logisk sammen, og barna oppmuntres også til å si de ordene de hører og gjøre de fysiske handlingene som ordet representerer. Titzer forklarer som et eksempel at det er det samme som skjer når foreldrene gir babyen leker. Barnet vil se på dem, riste dem og ta dem i munnen. Det er slik barnet naturlig tilegner seg kunnskap om leker og andre gjenstander i sitt nærmiljø. De lærer gjennom flere sensoriske systemer som lukt, berøring, lytting, bevegelse og smak. Han forklarer opplegget slik<sup>34</sup>:

*Vi begynner med handlingsordet "klappe". Skriv først "klappe" i små bokstaver på en tavle eller på et stykke papir. Pek på ordet og flytt hånden fra venstre til høyre samtidig som du sier "klappe" og klapp så i hendene. Nå oppmuntrer du barnet ditt til å klappe. Hvis hun ikke klarer å klappe, kan du forsiktig hjelpe henne, men bare hvis hun er i humør. Fordi hun ser ordet, hører ordet, utfører en fysisk handling knyttet til ordet og lærer hun seg betydningen av ordet, blir det flere innviklede forbindelser i hjernen, noe som gir henne en dypere forståelse av ordet* (ibid fotnote 31)

---

<sup>32</sup> Dokumentasjon funnet på hans hjemmesider <http://www.teachyourbaby.com> og sitater er her oversatt til norsk.

<sup>33</sup> <http://www.teachyourbaby.com/2008/05/how-to-use-multi-sensory-learning-to-teach-your-baby-to-read/>

<sup>34</sup> Også forklart i en videosnutt på hans hjemmesider som også forklarer hjernens funksjon: <http://www.yourbabycanread.com/ce-y-how.aspx>

Titzer mener at den multi-sensoriske tilnærmingen er svært viktig fordi mange av babyenes nye hjernekoblinger går fra visuell cortex til auditiv cortex. Dr. Titzer forklarer også hvorfor det er viktig å starte skriftspråklæring så tidlig som mulig:

*”I de første årene av barnets liv dannes titusener av synapsekoblinger hvert sekund i hjernen, noe som åpner døren for økt læringskapasitet. Spebarns- og småbarnstiden er den mest naturlige tiden for å lære hvilke som helst språk. De har et ”naturlig mulighetsvindu” til å lære språket hvor det er lettere for barn å lære å forstå og snakke vårt språk på et høyt nivå. I dette ”mulighetsvinduet”, mellom 3 måneder og 5 år, kan de også lære skriftlige ord naturlig og enkelt.”<sup>35</sup>*

Dr. Titzer’s interesse for tidlig leseopplæring startet da han lærte sine egne døtre, Aleka og Keelin<sup>36</sup>, å lese fra de var ca 3 måneder gamle. Han var på den tiden lærer og var i gang med en doktorgradavhandling, med fokus på hvordan voksne lærer, men hadde tilegnet seg kunnskaper om babyers hjerneutvikling. Titzer skrev ord på papptallerkener og viste dem for eldste datteren Aleka, og da hun var ca ni måneder gammel, kunne hun lese ca 30 ord, og 400 ord ved ettårsalderen. Hun var i stand til å lese ca 20 bøker på 1. til 3. klasse-nivå per dag da hun var 2 år. Da Aleka var 4 år hadde hun en fonetisk evne tilsvarende en 12. klassing. I løpet av denne tiden utviklet Titzer forskjellige teknikker, prøvde ut diverse materiell og laget en hjemmevideo som han viste henne og samhandlet med henne om. Han lærte også sin yngre datter Keelin å lese ved hjelp av sin multi-sensoriske tilnærming tidlig leselæring og observerte henne da hun begynte å lese og gjenkjenne ord. Etter det har han dedikert sitt yrkesliv til å studere hvordan babyer lærer<sup>37</sup>.

Titzer mener at siden babyer har et naturlig talent for å lære språk i tidlig alder, er det lettere for dem å lære seg skriftspråket på grunn av hjernens raske utvikling i spedbarnsalderen enn senere i livet. Han oppfordrer foreldrene til å være aktivt involvert i språkopplæring av sine småbarn siden det naturlige læringsvinduet for å lære språket begynner å lukkes ved 4-årsalderen, det vil si før barna begynner på skolen. Han ser ingen grunn til å holde igjen skriftspråkopplæringen i påvente av at barna skal lære seg å snakke.<sup>38</sup>

Titzer sine to døtre kunne som tidligere nevnt lese før de fylte ett år og dermed før de kunne snakke. Han viser til undersøkelser som viser at:

*”.... jo tidligere et barn lærer å lese, jo bedre leser og presterer hun i skolen. Hun vil også ha høyere selvtillit, og det er større sannsynlighet for at hun fortsetter med videre skolegang enn barn med lavere leseferdigheter (fritt oversatt).”*

---

<sup>35</sup> <http://www.yourbabycanread.com/ce-y-how.aspx>

<sup>36</sup> Aleka og Keelin er ca 16 og 13 år (2008) og begge er hørende. De har begge hoppet over minst en klasse og oppnådd toppkarakterer. Filmklipp av Titzher og hans to døtre i samhandling finnes på internett [http://www.yourbabycan.com/e-free\\_demo.aspx](http://www.yourbabycan.com/e-free_demo.aspx). Aleka og faren ble filmet da hun var både 9 og 18 måneder gammel og siden 3 år gammel. Keelin var 28 måneder i filmopptaket sammen med faren.

<sup>37</sup> <http://www.teachyourbaby.com/2008/04/personal-experience-in-teaching-babies-to-read/>

<sup>38</sup> <http://www.teachyourbaby.com/2008/03/babies-can-learn-to-read/>



På sine hjemmesider viser Titzer en lesegradskurve<sup>39</sup> som i grove trekk viser at barn som begynner å lese fra tre- eller fireårsalderen (blir stimulert fra 3-månedersalderen) leser bedre enn barn som starter leseopplæringen når de er 5 eller 6 år gamle. Barn som begynner å lese ved 7-årsalderen ligger da lenger bak i leseutviklingen. Titzer påpeker at det er mange langsiktige fordeler ved at babyer lærer å lese slik at de får høyere selvtilit når de begynner på skolen og at de dermed også senere i livet sannsynligvis liker å lese mer.

Det som er interessant i denne sammenheng er at Titzer oppfordrer til å bruke fysiske aktiviteter og tegn som en del av den multi-sensoriske tilnæringsmetoden når de skal lære å lese. Ved å lære seg ordenes betydning og tegnet / fysiske aktiviteten for det før babyen lærer å snakke, vil det kunne kommunisere mye tidligere enn når stemmen er tilstrekkelig utviklet til å uttale hva det mener.

### **2.9.3 Makato Shichida – Babyer er født genier**

Shichida har utviklet en metode som omfatter teknikker for tidlig stimulering av barns hjerne og utvikling av spesielle evner. I følge Brillbaby's hjemmesider<sup>40</sup> har hans metode har vært i bruk i Japan i over 25 år og er støttet av 40 års forskning på teknikker som stimulerer den tidlige utviklingen av hjernen. Hans metode bygger på følgende prinsipper:

- Alle barn er født genier
- Foreldre-barn-bånd er svært viktig
- Dominans av høyrehjernehalvdel av småbarn presenterer en unik mulighet for læring
- Barn bør stimuleres gjennom alle fem sansene
- Gjentakelser og konsistens er nøklene til suksess i stimuleringen

### **2.9.4 Tidlig tegn-kommunikasjon**

Annen forskning har vist at hørende barn som lærer tegnspråk ("baby sign") tidlig også utvikler talespråk tidligere og oppnår høyere IQ enn hos barn uten tegnspråk.

Joseph Garcia<sup>41,42</sup> som jobbet som tolk på slutten av 1970-tallet i USA, oppdaget at hørende babyer kunne kommunisere med døve foreldre om sine behov og ønsker ved mye tidligere alder enn barn av hørende foreldre. Han begynte i 1987 å forske på hørende babyer av hørende foreldre. Resultatene viste at hørende spedbarn som fikk regelmessig stimulering i tegn fra 6 – 7 måneder, begynte å kommunisere allerede fra 8 eller 9 måneder .

Dr. Linda Acredolo og Susan Goodwyn (1982,)<sup>43</sup> har i 20 år gjennomført forskning, og kunne dokumentere at Baby-Signs-Program for hørende babyer av hørende foreldre har

---

<sup>39</sup> Reading Grade Level Progression: [www.yourbabycanread.com](http://www.yourbabycanread.com)

<sup>40</sup> <http://www.brillbaby.com/early-learning/makoto-shichida.php>

<sup>41</sup> [http://www.sign2me.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=100&Itemid=221/](http://www.sign2me.com/index.php?option=com_content&task=view&id=100&Itemid=221/)

<sup>42</sup> <http://www.babysigners.co.uk/i2.php?mid=3&sid=0&a=page>

<sup>43</sup> <http://www.babysigners.co.uk/i2.php?mid=3&sid=0&a=page>

eksepsjonelle fordeler. Tidlig tegn-kommunikasjon viser seg å redusere barnets frustrasjon som de fleste barn uten tegnspråk opplever når de ikke klarer å uttrykke det de mener. I tillegg er tidlig tegn-kommunikasjon en berikelse for mor-barn-bindingen, og gir økt emosjonell utvikling, samt tidligere taleutvikling og økt IQ.

Acredolo og Goodwyn (2008)<sup>44</sup> mener også at bruk av tegn gjør det lettere for tospråklige barn: *“The truth is that, no matter what form bilingual input takes, adding signing to the mix actually makes the child’s job easier, not harder”*. Forklaringen er at det visuelle tegnet vil fungere som en kobling mellom ordene i de to språkene, for eksempel ”milk” på engelsk og ”leche” spansk. Når barnet hører både ”milk” og ”leche” opp mot samme visuelle / taktilske tegn vil det gjøre det lettere for barnet å koble sammen ”milk” og ”leche”. De konkluderer slik: *“Rather than confusing your bilingual child, signs will help smooth the road to understanding and speaking both languages”* (ibid). Ut fra denne tilnærmingen kan man også anta at tegn på samme måte vil kunne lette koblingen mellom talespråket og skriftspråket.

### **2.9.5 Tidlig bruk av håndalfabet – kobling mellom tegnspråk og skriftspråk**

Hvilken betydning har bruk av håndalfabetet for barns språkutvikling? Her i landet finnes det ikke forskning på hvordan hørselshemmede småbarn utvikler og bruker håndalfabetet, men det fins noe forskning i Sverige, blant annet Roos (2004), som jeg kommer tilbake til litt senere. I USA fins det en del mer forskning på dette området. Blant annet Blumenthal-Kelly (1995), Padden (1996, 2000), Maxwell (1980, 1984, 1988) og andre har forsket på bruk av håndalfabet hos døve og tegnspråklige barn i skriftspråkmiljø. Mange døve foreldre og omsorgspersoner i Amerika bruker spontant håndalfabet som en del av deres kommunikasjon til deres døve barn fra fødselen av (Padden & Lemaster, 1985). Padden (1996, 2000) mener at håndalfabet har stor betydning for døve barns lese- og skriveutvikling og at døve småbarn som vokser opp i et tegnspråklig hjemmemiljø i USA, og observerer sine foreldre og andre som bruker håndalfabet i dagliglivet, begynner å bli interessert i skriftspråk (ibid). Padden mener videre at å lære om forbindelsen mellom tegnspråk og håndbokstavering er et steg i prosessen i få barna til å forstå forbindelsen mellom håndbokstavering og engelsk (skriftspråk) (Padden, 1996, i Spencer, Erting, Marschark, 2000).

Blumenthal-Kelly (1995) har funnet at døve småbarn tar i bruk håndalfabet før de begynner å lese og skrive, og før de er klar over forbindelsen mellom skriftbilde og håndalfabet. Foreldrene bruker gjerne håndalfabet for barn fra fødselen av og fra 2-årsalderen begynner barna å håndbokstavere. For at barn skal kunne håndbokstavere flytende, må de ha

---

<sup>44</sup> <https://www.babysigns.com/pdf/SigninginaBilingualEnvironment.pdf>

minst tre forutsetninger: De må ha lært seg alle håndformsymbolene, ha en forståelse av bokstavrekkefølge og finmotorikken må være tilfredsstillende utviklet (ibid). Boyes Braem (1994) kunne i sin studie vise at barnas håndalfabet utvikles fra enkle grovmotoriske bevegelser i starten til mer finmotoriske bevegelser jo eldre barnet blir (Transler, Leybaert og Gombert, 1999).

Det finnes flere dokumenterte studier av småbarn som i samhandling med foreldre lærer seg å stave tidlig på håndalfabetet. Blumenthal-Kelly (1995) har fulgt en døv jente, Debbie, i en periode fra 8-uker og fram til 4-årsalderen. Jenta har døve foreldre, en døv lillesøster og noen døve slektninger. Forskeren har ved hjelp av videoopptak analysert eksempler på de voksnes håndalfabetbruk i samspillet med barna, og eksempler på bruk av håndalfabet hos barna. Forskeren oppdaget at det finnes flere eksempler på at foreldrene bruker håndalfabet allerede i første leveår, første gang da hun var 8 uker gammel. Da Debbie var 22 måneder kjente hun igjen bokstaver og koblet dem til riktige personer i familien. Og da hun var 4 år kunne hun hele alfabetet (ibid).

Erting, Thumann-Prezioso og Benedift (1999) analyserte senere Blumenthal-Kelly's videoopptak av Debbie og hennes lillesøster A og studerte blant annet foreldrenes holdninger, hjemmemiljø og samhandling om håndbokstaver og tekst. Foreldrene hadde tegnspråk som førstespråk og engelsk som andrespråk og det var viktig for dem å la ungene forstå at de verdsetter engelsk like mye som tegnspråket. De hadde også en oppfatning at håndbokstaverer spiller en avgjørende rolle i barnas språkutvikling fordi barna kunne lære ord som ikke har egne tegn gjennom håndbokstaverer og fordi håndbokstaverer fremmer leseferdighet. I starten var det for det meste navn med initialiserte<sup>45</sup> tegn som ble håndbokstavert. I et av opptakene samhandlet far og Debbie (ca 3 år) om staving av hennes, farens, morens og søsterens navn mens hennes lillesøster så på. Søsteren som var 1,5 år begynte da å lekebokstavere. Senere ble bøker mer og mer sentrale og knytning av håndbokstaverer til tekst forekom oftere i slutten av 3. året. I samhandlingen om bøker og tekst koblet foreldrene tekst, tegn og håndalfabet til hverandre ved hjelp av en kompleks "chaining"-teknikk. Et eksempel er når moren leser en alfabetbok for lillesøsteren A, hvor A oppdager bokstaven "C" og ser et bilde av en "CAT". Moren peker da på bildet, viser tegnet for "CAT" og håndbokstaverer "C", peker på siden igjen og sier på tegn: MOTHER FATHER BIG CAT og håndbokstaverer C-A-T, peker igjen på siden og peker langs ordet med fingeren. Deretter finner hun en annen bok som de har lest i tidligere og finner en side med bilde av kattunge på, peker på ordet KITTEN og sier på tegn: BABY CAT og håndbokstaverer K-I-T-

---

<sup>45</sup> Initialiserte tegn er tegn hvor håndformen for første bokstaven i navnet / ordet inngår

T-E-N med håndformene i en posisjon over teksten. Hun viste deretter håndformen C over boken med "CAT" og håndformen "K" over boken med "KITTEN" og gjorde tegnet "DIFFERENT". (Erting, Thumann-Prezioso og Benedift, 1999, i Spencer, Erting, Marschark, 2000).

Et annet interessant eksempel vi kan lese om i tidsskriftet "Odyssey"<sup>46</sup> (sommerutgaven 2000) er Bridget som er døv og født i USA. Foreldrene brukte tegnspråk inkludert håndalfabet til henne fra fødselen av. Også disse foreldrene hadde en overbevisning om at håndbokstavering støtter leseferdighetene og de introduserte bøker tidlig og kombinerte håndbokstavering og tekst. De sier: *"We point to the pictures, tell stories, and translate printed English (text and phrases) into signs and fingerspelling. We talk about the letters, too, and how they can be printed or fingerspelled"* (ibid). De brukte i tillegg annet materiell som for eksempel plakater, tavle, puslespill, magneter og viskelær. Foreldrene gjorde Bridget oppmerksomhet på håndalfabetsplakater med håndbokstav-illustrasjoner og tilhørende påtrykte bokstaver og de fremførte regelmessig alle håndbokstavene fra A til Z på en rytmisk måte, samtidig som de viste de trykte bokstavene, både store og små. Det samme gjorde de for tallene 1 til 20. Når det gjelder håndbokstavering sier foreldrene: *"Bridget has witnessed countless examples of fingerspelling in countless situations"* (ibid). Hun begynte selv å håndbokstavere da hun var ca 19 måneder og da hun var to år begynte hun å gjenkjenne tall og bokstaver på skjorter, reklameskilt og butikknavn og tok initiativ til å samhandle om dem. Hun kunne fremføre hele alfabetet da hun var ca 30 måneder.

De første bokstavene hun håndbokstaverte var før hun kjente dem igjen som tekst, for eksempel A, B,C, Z osv ved 19-månedersalderen. Straks overførte hun det til lesing. Foreldrene forteller om et konkret eksempel fra en lesesituasjon da de leste i boka "Goodnight Moon". Bridget så ordet "moon" (måne), pekte på det og viste tegnet "MOM" til moren. Vi berømmet henne for at hun kjente igjen den første bokstaven "m" som er lik for begge, men gjorde henne oppmerksom på forskjellen ved å håndbokstavere de to ordene, M-O-O-N og M-O-M, vise tegn og peke på ordene. Hun ser på tittelen igjen og peker på "moon" og viser tegn for måne. Bridget lærte seg fort hvilken bokstav ordene begynte med og assosierte ordet til den håndbokstaven, for eksempel I for ice cream. Hun har gjennom sine 34 måneder lest over 200 bøker sammen med foreldrene, et gjennomsnitt på 4 bøker per dag. Bridgets literacy-utvikling er oppsummert i tabellen på neste side.

---

<sup>46</sup> Et magasin som utgis et tre ganger i året av Laurent Clerc National Deaf Education Center i USA, omhandler blant annet literacy og samhandlings-temaer

Alder	Ferdighet
19 måneder	Forsøkte å bokstavere de første bokstavene A, B, C, Z ..
> 19 måneder	Gjenkjenner bokstav m i moon og tror det er mom
2 år	Gjenkjenner bokstaver fra skjorter, reklameskilt, butikknavn
30 måneder	Fremfører hele alfabetet
30 måneder	Lærer seg å stave FRANKLIN (se nedenfor)
34 måneder	Kjenner igjen 150 håndbokstaverte ord og kan selv bokstavere 50 ord
34 måneder	Kjenner igjen og forstår betydningen av flere skriftlige ord på ordkort

De varierer mellom ulike aktiviteter som ulike temabøker, ordkort, spill etc. Foreldrene bytter på å spille med henne og de bruker ca 20 minutter for hver økt, to eller tre ganger daglig. De låner nye bøker hver tredje uke på biblioteket, og Bridget elsker å bli lest for om og om igjen over tid. Hun har sine favorittbøker, som for eksempel ”Franklin is Lost and Franklin in the Dark” av Paulette Bourgeois. Mens foreldrene leser, staver de mange ord på håndalfabet, inkludert F-R-A-N-K-L-I-N, som er en hovedkarakter i historiene. Her er utviklingen i hvordan Bridget lærer seg å håndbokstavere navnet ”Franklin” over et toukers tidsrom. For sammenligne med hørende barn som lekeskriver er det også tatt med tilsvarende staveutvikling for ordet ”gutten”, hentet fra Frost (1999:52)

F-L-N	g
F-R-L-N-I	gn
F-R-K-L-N-I	gtm
F-R-A-N-K-L-N-I	gutn
F-R-A-N-K-L-I-N-I	guten
F-R-A-N-K-L-I-N	gutten

Foreldrene bemerket at de aldri rettet Bridgets håndbokstavering, men lærte henne istedenfor gjennom å modellere. Foreldrene er forbauset over at Bridget sitt språk og leseferdighet har utviklet seg raskt. De avslutter artikkelen med følgende: ”*With fingerspelling, story reading, lots of print, and natural communication, Bridget has learned to love books. At night when she falls asleep, there are often books tucked under her pillow. She is becoming richly bilingual—and she is loving it*” (Odyssey, sommer 2000 s. 6-9).

Flere forskere og eksperter sier at håndbokstavering er en svært viktig bro til skriftspråket. Padden & LeMaster, (1985); Padden, (1991); Schleper (2004) bevitner at barn som lærer ASL, også får evnen til å produsere og til å forstå håndbokstavering i meget tidlig alder. Derfor oppmuntrer forskerne foreldre til å bruke håndalfabet daglig med deres døve barn så tidlig som mulig. Schleper (2003) anbefaler sterkt å stave på håndalfabet for nye ting eller begreper istedenfor å oppfinne tegn, selv om det er lettere å finne opp nye tegn i stedet for å stave på håndalfabet. Det vil kunne hjelpe barna når de skal lære seg å skrive. Når barn oppdager det alfabetiske prinsippet av håndalfabet (håndbokstaver), begynner de å undersøke forbindelser mellom håndalfabet og skriftspråket. Når noen barn håndbokstaverer, observerer

de sin egen hånd mens de skriver av det de ser. Både den kinestetiske og den visuelle prosessen er nøkkelen her (Schleper, 2003)

Roos (2004) viser i sin studie at noen hørselshemmede barn bruker håndalfabet som en av flere strategier når de øver inn eller memorerer nye ord, skal fremkalle ord fra minnet og/eller for å forstå de enkelte leste ord. De andre strategiene kommer jeg tilbake til senere i kapitlet. Roos skriver:

*”De undersöker också den skrivna representastionens koppling till handalfabetet. De förefaller använda handalfabetet, under pågående läsning, för att hålla kvar orden i minnet, för de ord som de redan förstår. De verkar också använda handalfabetet för att hålla kvar ett okänt ord tills betydelsen kan förstås utifrån innehållet i texten. Likeså använder de handalfabetet som ett redskap för att aktivt memorera nya ord och de övar ord genom att också skriva”* Roos (2004).

Hun har også observert at barna misoppfatter ord eller blir forvirret når bokstavene blir uttalt eller gitt munnstilling slik de er navngitt i stedet for slik de skal uttales / munnstilles som fonem. Jeg velger her å forklare med et norsk eksempel. Dersom man skal stave ordet ”katt” bør man uttale bokstavene som fonemer slik: K-A-T-T fremfor slik: KÅ-A-TE-TE. Det er også anbefalt at man unngår for lange pauser mellom håndbokstavene og for store bevegelser i håndformene.

I eksempelet hvor Debbies lillesøster og moren samhandlet om ordene CAT og KITTEN ble det nevnt bruk av ”chaining”-teknikk. Schleper (i Odyssey, sommer 2000) forklarer at det finnes to teknikker, ”The Sandwich Technique” og ”The chaining Technique” som er nyttig ved høytlesing til døve barn. ”The Sandwich Technique” betyr at tegnet er et ”innlegg” mellom håndbokstaveringene. Det vil si at den som leser håndbokstaverer et ord i teksten, deretter viser tegnet og til slutt håndbokstaverer ordet igjen (Blumenthal - Kelly, 1995; Humphries og Macdougall, 1997). ”Chaining Technique” er en mer omfattende prosess hvor også peking på teksten inngår; den som leser peker på et skriftlig ord i boka, håndbokstaver det, viser tegn for det, så peker på det skriftlige ordet igjen. (Schleper i Odyssey, sommer 2000, s.10 ).

### **2.9.6 Artikulasjonsbevissthet – kobling mellom håndalfabet og fonemisk bevissthet**

Beskrivelser om artikulasjonsstimulering kan bli for omfattende fordi de hørselshemmede barna har svært ulike grad av hørselstap og har derfor ulike behov. Fonemisk bevissthet er oppmerksomhet om enkeltlydene i språket. Døve kan ikke utvikle fonemisk bevissthet gjennom den auditive sansekanalen. Men de kan lære artikulasjon gjennom den visuelle og den taktile kanalen.

Torill Zahl (2008) har gjennom 20 års erfaringer som norsklærer for døve og tunghørte grunnskoleelever tilegnet seg kunnskaper om døve og sterkt tunghørte elevers lesestrategier. Hun sier at artikulatork bevissthet er viktig for elever som begynner å lære å lese og skrive. Det betyr at de ”smaker” på bokstavene hvilket innebærer, i følge Zahls definisjon, ”å ha en taktil fornemmelse i munnhulen og på leppene av bokstavens lyd” (ibid). Det er ikke det samme som å uttale lyden, kun ”smake” for å skille mellom de ulike bokstavene i sin egen munnhule. Hun sier videre: ”Den taktile fornemmelsen av bokstavene er en viktig hjelp for hørselshemmede elever til å forstå sammenhengen mellom bokstav og mening” (ibid). Det er ikke nødvendig at barnet må få korrekt uttale for at ”smakingen” skal være til hjelp i denne prosessen.

Som tidligere nevnt har Roos (2004) vist i sin studie at hørselshemmede barn bruker ulike strategier i lesing. Bruk av håndalfabet er nevnt. En annen strategi hun nevner er ”smaking” av ord med leppene. Hun definerer ”smake” som ”att med utgångspunkt i det skrivna ordet, försöka at tyst forma läppar och mun til det ord som står der” (ibid). Hun sier videre at det er som å uttale ordet, men uten at stemmen er involvert, slik at man kun ser munnbevegelsene. Roos har også observert at bruk av håndalfabet stimulerte de døve førskolebarna til å koble bokstavene med munnstillingen og å uttale lydene, slik at de fikk en kobling mellom stemme, hånd og munn (Roos, 2004 s. 129).

## 2.10 Veiledning i høytlesing - ”Shared Reading Project”

Ut fra den internasjonale leseundersøkelsen PIRLS-2006 er det rapportert at norske hørende skolebarn har dårligere leseforståelse enn i 2001 og at Norge ligger på 35. plass blant OECD-landene som har deltatt. Leseforskerne mener at grunnlaget for god leseforståelse legges tidlig, og det er i barnehagen og i hjemmet det skjer. Goboken har derfor skrevet i Gonytt nr. 1 / 2008<sup>47</sup> om gode leseråd:

*”Hvis du bare leser ord for ord, blir det etter hvert kjedelig for dere begge. Og jo kjedeligere lesingen blir, desto sjeldnere vil dere lese sammen. Leser du derimot på en bra måte, vil barnet ha stor glede av å bli lest for – også etter at det har lært å lese selv. Så hva er en god måte å lese på?” (ibid s. 9)*

Go'boken gir noen gode lesetips til hørende foreldre med hørende barn. Min utfordring har vært å finne gode lesetips for lesing til hørselshemmede barn. Ut fra go'bokens tips om at lesing ord for ord blir kjedelig, hvordan fungerer det hvis man bruker tale med tegn støtte, ord for ord, blir det også kjedelig for hørselshemmede barn og foreldre? I

---

<sup>47</sup> [http://www.goboken.no/upload/Goboken/NO/Gonytt/NO\\_Gonytt\\_1.pdf](http://www.goboken.no/upload/Goboken/NO/Gonytt/NO_Gonytt_1.pdf) side nr. 9.

leseundersøkelsen som Fiksdal (1995) gjennomførte hos hørselshemmede elever, ble det rapportert at døve og sterkt tunghørte er dårligere lesere enn hørende i Norge og at en av årsakene kan være at ”Foreldre er ofte usikre på hvordan de skal få lest en bok høyt for sitt døve eller sterkt tunghørte barn” (Se s. 16). Arnesen m.fl. (2002) rapporterte også at 40 % av barna mener at mødrene kan tegnspråk og / eller tegn-og-tale godt mens 20 % mener at fedrene kan tegnspråk og / eller tegn-og-tale godt. Nivået på tegnspråkkompetanse hos foreldre kan med andre ord ha betydning for høytlesningskvaliteten og dermed for barnas leseferdigheter. Det er grunnen til at jeg deltok på kurs i ”Shared Reading Project” i USA for å få med meg ny kunnskap om veiledning innen høytlesingsprinsipper for hørselshemmede, og får et bedre grunnlag for å vurdere om det er behov for et slik tilbud her i Norge.

Shared Reading Project (SRP) ble grunnlagt og utviklet på Hawaii av David Schleper og Jane K. Fernandes med forankring i forskning om hvordan døve foreldre leser for døve barn (Maxwell, 1984; Andrews & Taylor, 1987, Lartz & Lestina, 1993 og hvordan lærer deler historier med sine elever (Mather, 1989, Rogers, 1989, Whitesell, 1991, Ewoldt, 1994. Fra denne forskningen har Schleper identifisert 15 prinsipper for høytlesing for døve barn som er fundamentet for prosjektet (Schleper, 1995, Schleper, 1997). Senere, i 1995, utvidet de prosjektet til Washington DC med base på Laurent Clerc National Deaf Education Center og derfra har prosjektet spredd seg over hele USA. De 15 prinsippene er:

1. *Døve lesere oversetter fortellinger og bruker ASL*
2. *Døve lesere gjør både ASL og engelsk synlig (visuelle)*
3. *Døve lesere er ikke bundet til teksten*
4. *Døve lesere gjenforteller historien med en sammenhengende fordypning (story telling to story reading continuum.)*
5. *Døve lesere følger barnets interesse.*
6. *Døve lesere uttrykker det som er underforstått.*
7. *Døve lesere justerer tegns plassering slik at den blir tilpasset fortellingen.*
8. *Døve lesere justerer tegn stilen slik at den blir tilpasset fortellingen.*
9. *Døve lesere linker begrep fra fortellingen til den virkelige verden.*
10. *Døve lesere oppmerksomhet /utholdenhet strategier.*
11. *Døve lesere bruker øyekontakt for å motivere til deltakelse.*
12. *Døve lesere bruker dramatisering for å utdype begreper.*
13. *Døve lesere bruker ASL variasjoner for å få fram gjentatte engelske fraser.*
14. *Døve lesere skaper et positivt og forsterkende miljø.*
15. *Døve lesere forventer at barnet skal bli lese- og skrivekyndig.*

Målsetningen for SRP er å lære foreldre og omsorgspersoner gjennom et individuelt veiledningsprogram hvordan de skal lese høyt på tegnspråk for tospråklige døve og tunghørte barn i alderen 0-10 år. Målet er å utvikle hørselshemmede småbarns skriftspråk gjennom barnebøker og samhandling med foreldre for å få barna til å bli hektet på bøker. Barnets pedagog har også anledning til å delta. Deltakerne i prosjektet må først på et grunnleggende kurs for å lære om de 15 prinsippene, deretter får de jevnlig, en gang i uken, ukentlig besøk av



**døve** veiledere, som har med seg ukens nye aktivitetsmateriell i en ”book bag”<sup>48</sup> og som observerer og veileder foreldrene. Et grunnleggende prinsipp i SRP er nemlig at foreldre lærer tegnspråk best i samhandling med en døv veileder i skriftspråkmiljø. Schleeper sier også at det er bedre at den døve veilederen viser hvordan de gjør det, enn å fortelle dem hvordan de gjør det. Etter veiledningen får foreldre praktisere høytlesing for sine hørselshemmede barn i og på tegnspråk mens den døve veilederen observerer og gir tilbakemeldinger og gir nyttige tips. Den døve veilederen benytter ulike leseaktiviteter for å fremme bedre samhandlingen mellom foreldre og barn, og bedre motivasjon i lesing hos hørselshemmede barn. Foreldrenes tegnspråkutvikling følges tett gjennom de systematiske observasjonene. Foreldrene får også veiledning i hvordan de kan stimulere sine små barn i lesing og skriving og legge tilrette for utvikling av lese- og skriveferdigheter. Den døve veilederen og foreldrene har et tett samarbeid og er jevnbyrdige partnere i arbeidet med barnet. Det er rapportert tilbakemeldinger fra brukere at SRP i USA er et svært vellykket program som har medført at foreldre nå leser mer for sine døve barn enn før prosjektet ble igangsatt (Schleeper, 2006). Videre sier Schleeper at hørende foreldre som får møte døve veiledere og lærer om døve folk og døve kultur, har mer positiv samspill med sine døve og tunghørte barn. Det er også rapportert om at selv om noen av foreldrene og omsorgspersoner følte seg først motvillig til å samarbeide med en veileder, gledet seg etter hvert til veiledningsøktene. (Delk & Weidekamp, 2001).

---

<sup>48</sup> ”Book bag” inneholder en bok, en videokassett av en døv person som leser boken, et bokmerke med tips for lesing for døve og tunghørte, en aktivitetsveiledning med forslag til aktiviteter som kan gjøres etter lesingen, samt tips om flere relevante bøker.

### 3 METODE

I dette kapitlet beskriver jeg hva studien gikk ut på, valg av metode og hvordan jeg har gjennomført studien. Her beskriver jeg litt om metoden, forforståelse, etiske problemstillinger og prosjektet, inkludert valg av informanter, utforming og implementering av materiell og hjelpemidler, utarbeidelse av intervju- og veiledningsguide, observasjoner. Deretter beskriver jeg transkriberingen av videoopptakene og evalueringsformen. Til slutt vil jeg gjøre noen betraktninger rundt realibiliteten og validiteten av resultatene.

#### 3.1 Beskrivelse av prosjektet

Studien, som jeg heretter velger å kalle prosjekt, gikk ut på å utarbeide og implementere skriftspråklig aktivitetsmateriell hjemme hos hørselshemmede prosjektdeltakere i alderen 2-6 år, samt arrangere workshop for å informere foreldrene om viktigheten i å stimulere barna tidlig i skriftspråket i ulike skriftspråkmiljøer og gi dem noen stimulerings- og samhandlingstips. Deretter så jeg på hvordan foreldrene samhandlet med barna omkring materialet og brukte håndalfabet, tegn i kombinasjon av skriftlig tekst, og om de ulike aktivitetene har påvirket barnas nysgjerrighet på skriftspråket. I prosjektet inngikk også observasjon og veiledning for å støtte foreldrene å utvikle bedre samhandling med barna. I forkant av workshopen inngikk det også en litteraturstudie for å skaffe teoretisk grunnlag for presentasjonen jeg holdt der.

De problemstillingene jeg har valgt henger nøye sammen og var like viktige for at jeg skulle få en helhetlig praktisk forståelse for hvordan samhandling fungerer med ulike typer materiell, og hvordan materialet påvirker bruk av håndalfabet og tegn, og dermed påvirker samhandlingen og vice versa. Samhandling er viktig, men forutsetningen for at samhandlingen skal være god, er at der finnes materiell og aktiviteter man kan samhandle om, og kvaliteten og brukervennligheten på det materialet har betydning for samhandlingen og interessen. Likeledes vil det være vanskelig å studere bruk av tegn, håndalfabet og skrift uten at der er samhandling rundt en skriftspråkaktivitet.

Jeg ønsket å ha et så bred tilnærming som mulig i prosjektet uten å være for begrenset av en eller to problemstillinger eller fastlåst til et begrenset antall teorier, ikke minst for å kunne utvise fleksibilitet overfor prosjektdeltakerne når de trengte veiledning på de områder de stod fast på. Det har derfor vært viktig for meg å kunne ha et åpent, helhetlig perspektiv til prosjektets problemstillinger for å se etter hvor det kan ligge utfordringer og hvilke muligheter for forbedringer i som ligger i disse, med tanke på utvikling av

veiledningskompetanse og forbedring av tiltak og materiell. Da det finnes lite norsk forskning på tidlig skriftspråkstimulering av hørselshemmede småbarn i Norge, har hovedhensikten med prosjektet først og fremst vært å skaffe så mye kunnskaper som mulig om dette temaet, ikke for å velge bort noe, men for å bare velge mer.

## **3.2 Valg av metode**

Jeg har valgt å gjennomføre prosjektet delvis som aksjonsforskning / innovasjonsforskning i pilotskala med kombinasjon av innovasjonstiltak og evalueringsforskning. Jeg ønsket å se på hvordan mine ideer om tidlig skriftspråkstimulering kan bidra til at små hørselshemmede barn blir interessert og nysgjerrig på skriftspråk i tidlig alder. Jeg ønsket også å se på muligheten for at foreldrene selv kan stimulere barna hjemme ved hjelp av egnet materiell. For meg har det i dette prosjektet også vært viktig å gi informasjon og veiledning til foreldrene for å hjelpe dem å etablere et skriftspråkstimulerende miljø i hjemmet og å selv å være aktive i samhandlingen med barna. Jeg valgte også å kjøre prosjektet som en pilot for å teste opplegget på en mindre gruppe, for å finne ut hvordan materiell, veiledningsmetoder og/eller evalueringsmetoder kan forbedres og tilpasses i et eventuelt fremtidig prosjekt i større omfang og lengre varighet. Fordelen med pilotprosjekt er at jeg har kunnet ha en så bred tilnærming som mulig til fenomenet skriftspråkstimulering og samhandling, og dermed stå friere til å tilpasse veiledning og opplegg etter hvert, jeg har på en måte trødd opp stien mens jeg har gått. En ulempe er at det kan være problematisk å knytte de observerte effekter til den ene eller andre veiledningsmetoden, eller som følge av modifikasjon av materiellet.

### **3.2.1 Metodebeskrivelse**

Aksjonsforskning består av to komponenter, nemlig ”aksjon” og ”forskning”. Aksjon kan være ”en handling eller et tiltak som blir implementert som en del av et innovasjonsprosjekt, og som man antar vil kunne medvirke til en ønsket forbedring eller innovasjon” (Skogen i Fugleseth & Skogen, 2006). Den andre komponenten er ”forskning” som innebærer at man evaluerer effekten av implementeringstiltaket, også kalt evalueringsforskning. Aksjonsforskning inkluderer flere faser; utvikling av ideen, faktastudie, implementeringsplan og evaluering. Basert på evalueringen kan man, dersom det er behov, starte på ny syklus med ny revidert plan, implementering og evaluering. Aksjonsforskning har til hensikt å bedre forholdene for forskningsobjektene (ibid). I dette prosjektet innebærer det å forbedre kommunikasjons- og samhandlingsforholdene mellom barn og foreldre med hensyn til stimulering av skriftspråket.

Fordelen med å velge denne metoden for mitt prosjekt er at jeg selv som forsker gjennom aksjonsforskningen har mulighet til å være aktiv deltaker i forbedringer av skriftspråkstimuleringen av små hørselshemmede barn gjennom min rolle som veileder. Jeg kan veilede foreldrene dersom de har behov for det ut fra det jeg observerer i samhandlingene mellom barna og foreldrene. I tillegg får de hørende foreldrene mulighet til å treffe en døv voksen som kjenner til tegnspråket, utdannings- og yrkesmuligheter, døvesamfunnet og døvekulturen, og som kan svare på spørsmål som de måtte ha i den forbindelse. Denne metoden mener jeg vil være mer effektiv og gi umiddelbare resultater for studieobjektene ved at jeg selv tester ut ideer til materiell og veiledningsopplegg, enn om jeg skulle gjennomført en ren kvalitativ casestudie eller kun utført litteraturstudie om andre sin forskning på dette temaet.

Evalueringsforskningsdelen har jeg valgt å gjennomføre etter kvalitativ metode, hvilket innebærer datainnsamling i form av observasjoner og intervjuer. Kvalitativ forskning defineres ”en aktivitet som foregår i pågående prosesser i den virkelige verden” (Postholm, 2004:20). Formålet for kvalitative studier beskrives her.

*”Et viktig formål med kvalitative studier er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner. Kvalitative studier kan være rettet mot en målsetting om å forstå virkeligheten slik den oppfattes av de personene som forskeren studerer. Samtalen er et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkelt personer opplever sin situasjon.”*  
(Thagaard, 1998:11).

Kvalitativ forskning er basert på både en helhetsforståelse av virkeligheten og et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og informant (Eneroth, 1994, i Thagaard, 1989 s.16). I dette prosjektet vil den kvalitative studien være rettet mot samhandlingen mellom det hørselshemmede småbarnet, dets foreldre og en døv veileder i skriftspråkmiljøet. Jeg får gjennom observasjoner innblikk i hvordan barna og foreldrene samhandler, bruker tale og/eller tegn og håndalfabet, og hvordan samhandlingen påvirker barnas nysgjerrighet på skriftspråket. Bruk av observasjonen gjør også at jeg fra innsiden kan få se på både likheter og ulikheter i familienes skriftspråkmiljøer og samhandlingssituasjoner i deres hjemmemiljø. Jeg vil også gjennom forhåndsdefinerte intervju spørsmål søke å få økt innsikt og forståelse for de hørselshemmede småbarnas hjemmesituasjon, deres og foreldrenes bakgrunnsforhold, samt at jeg kan få høre deres subjektive erfaringer vedrørende workshopen, skriftspråkaktivitetene, materialet, barnas skriftspråklige utvikling underveis, og også få en tilbakemelding på foreldrenes behov for veiledning i forhold til tidlig stimulering av barna. Det er også et mål å kunne se om funnene fra dette prosjektet kan overføres til en større sammenheng og om det kan danne grunnlag for forskning i større skala med eller uten modifisering av

innovasjonsopplegget.

Ulempen med aksjonsforskning som metode er at jeg her får en dobbelrolle, både som innovatør og veileder, og deretter som forsker og evaluerer, noe som kan føre til en viss mulighet for gjensidig påvirkning av studieobjektet og forsker, og dermed påvirke forskningsprosessen (Fuglseth & Skogen, 2006). Det vil derfor være en balansegang mellom det å være innovatør og ha tro på egne ideer, og deretter gjøre en objektiv evaluering. Det er forhold som det er viktig for meg å bære bevisst på gjennom hele prosjektet. I tillegg vil det i selve observasjons- og intervjusituasjonen være en mulighet for at informant og aktører påvirkes av situasjonen og av observatør og intervjuer. Det innebærer at kvaliteten av relasjonen har stor betydning for de dataene forskeren får (Eneroth, 1994, i Thagaard, 1989:17). Jeg kommer tilbake til de ulike problemstillingene senere i kapitlet.

En kvalitativ studie kan også ha sine ulemper i forhold til det å tilfredsstillende en høy reliabilitet sett i lys av at det kan forekomme forskjellige tolkninger av observasjons- og intervjumaterialet. Alle observasjoner og intervjuer er tatt opp på video og disse skal gjennomgås, analyseres og tolkes i en hermeneutisk tilnærming til dataene. Hermeneutikk betyr å tolke, oversette, tydeliggjøre, klargjøre, forklare og si. (Widerberg, 2001:24). Hermeneutikk har utgangspunkt i å forstå meningene bak handlingene og intervjusvarene i den konteksten eller sammenhengen disse oppstår i. Det finnes ikke en sannhet, men flere måter å se ting på. For å forstå meningene må handlingene og utsagnene fortolkes og da kan det være avgjørende at man har noenlunde samme kulturelle og sosiale forutsetninger. Det vil si at man har en forforståelse eller bakgrunnskunnskap om konteksten som gjør at disse kan tolkes og forstås riktig. Man må med andre ord ha visse ideer om hva man skal se etter når man skal fortolke datamaterialet. Gilje og Grimen (1993) nevner tre komponenter som inngår i forforståelsen; språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer. Den hermeneutiske sirkel innebærer at man fortolker delene ut fra en helhetsforståelse av den konteksten delen hører til, og forståelse av den fortolkede delen vil påvirke hvordan vi forstår helheten (Gilje og Grimen, 1993). Rent konkret forstår jeg det slik at et utsagn eller en handling må fortolkes ut fra den sammenhengen denne handlingen eller utsagnet var en del av, og på den måten får man også bedre forforståelse av hele sammenhengen.

### **3.2.2 Forforståelse og min dobbelrolle**

Når det gjelder min forforståelse, er jeg selv født sterkt tunghørt / døv (medisinsk sterkt tunghørt, funksjonell / kulturelt døv) og vokste opp med en tunghørt søster og far, resten av familien og slekten var hørende. Jeg var omtrent uten språk de første 9 årene, da det på den

tiden kun var oralmetoden som var tillatt i barnehagen og skolen, og lærte meg da tegnspråknorsk og norsk tegnspråk først da jeg begynte på videregående skole hvor jeg brukte tegnspråktolk

Jeg er i dag mor til fire døve barn. Alle mine fire barn fikk tegnspråkstimulering fra fødselen av og hadde tidlig tegnspråkutvikling fra de var ca 8-9 måneder gamle. Jeg har fulgt lese- og skriveutviklingen deres gjennom barnehagen og skolen. De har utviklet ulik interesse for norsk skriftspråk og har oppnådd ulik lese- og skriveferdighet, alt fra gjennomsnitt til toppscore, og har utviklet ulike lesestrategier. Men alle likte å bli lest høyt for på tegnspråk da de var små, og noen liker å lese for hverandre. Jeg ser også at deres lese, skrive,- og taleferdigheter er betydelig bedre enn mine ferdigheter da jeg var på deres alder.

Jeg har tidligere jobbet som førskolelærer i barnehage for hørselshemmede, og jobber nå som tidligere nevnt som lærer i tvillingskole for hørselshemmede og har sett skriftspråkferdighetene til barn over tid.

Jeg har derfor en ”innenforståelse” som jeg kunne ta med meg i denne oppgaven. I min rolle som innovatør og veileder vil min ”innenforståelse” være viktig og til stor hjelp. I forhold til analysen og hermeneutikken kan det imidlertid være en fare for at man kan ha **for** stor forforståelse slik man kan overse ting som ligger i datamaterialet. For mitt vedkommende har jeg selv ikke egenerfaring i tidlig bruk av håndalfabet og tidlig skriftspråkstimulering og det er et nytt felt også for meg.

For samtaler med de hørende foreldrene har jeg vært avhengig av tolk, noe som kan være med å påvirke situasjon i forhold til observasjonene og intervjuene. Et annet forhold som også er viktig å ta opp er at noen av informantene var kjent for meg fra før gjennom seminarer, kurser og andre arrangementer på ulike steder i Norge, og i den forbindelse har jeg noe bakgrunnsinformasjon som kan ha betydning for hvordan jeg har stilt noen av spørsmålene i intervjuene. På en annen side vurderer jeg min bakgrunn som fordelaktig ved at barna og informantene har kunnet kjenne seg trygge og jeg har dermed fått en lettere tilgang til informasjon.

### **3.2.3 Etske problemstillinger og taushetsplikt**

Min målgruppe for dette prosjektet var tospråklige hørselshemmede barn. Fordi dette er en liten minoritetsgruppe, og mange foreldre av hørselshemmede barn fra hele landet treffes jevnlig på tegnspråkkurs, kurs for foreldre med døve barn på Ål eller andre steder, stilles det strenge etiske krav ved bearbeidelse av datamaterialet og presentasjon av resultatene. Det gjør at det er begrenset hva jeg kan gjengi av bakgrunnsinformasjon og i

hvilken detaljgrad jeg kan gjengi analyseresultater for å ivareta familienes krav til beskyttelse og integritet i henhold til gjeldende retningslinjer. Det faktum at jeg arrangerte felles workshop og at det er få informanter med i prosjektet, krever også at jeg må tilstrebe å presentere resultatene på en slik måte at informantene ikke gjenkjenner hverandre. Det er en balansegang mellom det å ivareta forskningens formidlingsansvar med hensyn til å gjengi data og funn med best mulig troverdighet og reliabilitet og det å ivareta integriteten til både prosjektets deltakere og hørselshemmede/døve som gruppe. Jeg viser her til Ohna (1995:65) som har gjort noen betraktninger rundt etiske problemstillinger i forhold til forskning på døve som minoritetsgruppe. Han sier at *”kravet som anonymitet er sentralt i all forskning, men det er spesielt problem i forhold til døve”* og viser til Lieth;

*”Vi vet alle at døvepopulasjonen og døvesamfunnet utgjør en minoritetsgruppe og at de fleste døve som bor innen et område kjenner hverandre godt. På grunn av dette må resultatene av all forskning om døve bli publisert på en slik måte at det ikke er mulig å identifisere informantene.”<sup>49</sup>*  
(Lieth, 1973:3, referert og oversatt i Ohna, 1995:65)

Et annet forhold Ohna nevner er bruken av døve i *”behandlingsmessig øyemed”* og siterer Lieth: *”Probleme forbundet med behandling av døve mennesker generelt og døve barn spesielt”* (Lieth, 1973:3, referert og oversatt i Ohna, 1995:65). Jeg vil i denne sammenheng presisere at mitt prosjekt har som formål å motvirke nettopp denne tendensen, ved å undersøke hvordan hørselshemmede barn kan stimuleres til å bli tospråklige selv om de er uten hørsel. Ohna nevner også faren for at resultatene fra forskning blant døve kan bli misbrukt av andre hvis de blir tatt ut av sin sammenheng (Se Ohna 1995:65).

Det er imidlertid viktig å påpeke i denne sammenheng at det er samhandlingen i skriftspråkmiljøet og effekten av det implementerte materialet som er fokus i dette prosjektet, ikke personene.

Med basis i det jeg har vurdert ovenfor, velger jeg derfor å ikke oppgi prosjektdeltakernes kjønn, eksakte alder, datoer for gjennomføring av workshop, intervjuer og observasjoner for å unngå muligheten for identifikasjon. Av samme årsak er også datoer på vedlagt dokumentasjon sladdet. Videre velger jeg å ikke oppgi den enkeltes barnehagesituasjon, familieforhold og foreldrenes yrkesmessige stilling. Når det gjelder foreldrenes bakgrunnsforhold, er bare deres tegnspråklige og skriftspråklige erfaringer, samt høytlesingskultur i barndommen oppgitt. Alle omtalte, navngitte personer, steder og institusjoner vil bli anonymisert i de tilfellene disse blir sitert. Videre blir alle barna omtalt

---

<sup>49</sup> ”We all know that the deaf population of deaf communities constitute a minority group and that most of the deaf living within the same area know each other well. For this reason, the results of any kind of research concerning deaf people must be published in such a way that the studied persons cannot possibly be identified”

som ”han” uansett kjønn, og foreldrene blir omtalt som ”hun” enten det er mor eller far som er aktør. Hvorvidt foreldrene selv informerer sine omgivelser om deltakelse og erfaringer i prosjektet er selvsagt ikke noe jeg har herredømme over, de har likevel krav på beskyttelse av sin integritet i min rapport.

I forbindelse med observasjoner av barn med hørende foreldre og intervju av disse brukte jeg tolk, både til å tolke selve intervjuene og under observasjonene, men også til å transkribere tale i observasjonene og intervjuene til norsk skriftspråk. De har da måttet se igjennom videoopptakene. Tolkene har taushetsplikt i følge NAVs regler.

Prosjektet er godkjent av NSD og det er gitt konsesjon til oppbevaring av persondata og materiell i henhold til regelverket, se vedlegg. Foreldrene har frivillig meldt seg på prosjektet og har samtykket i å delta, og de er informert om at de har rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst. Se vedlagt samtykkeformular.

### **3.2.4 Intervjuplan og -guide**

For å få informasjon om foreldrenes erfaringer med samhandlinger med barna og de nye skriftspråksmaterialene i løpet av den perioden fra den dagen de har deltatt på workshop fram til ca 4 - 6 måneder etter, har jeg valgt å benytte kvalitative intervjuer, hvor samtalen er i fokus og det skjer utveksling av synspunkter.

Jeg valgte å gjennomføre ett intervju etter workshopen, men før observasjonene og ett etter siste observasjon. Begge intervjuene ble lagt opp som kombinert intervju og veiledning, hvor intervjuet utgjorde første del, mens veiledningen utgjorde andre del. Veiledningen blir beskrevet i eget avsnitt nedenfor. Intervjuene var lagt opp som semistrukturerte intervjuer, hvilket betyr at guidene er retningsgivende med spørsmål innen ulike forhåndsvalgte temaer, slik at samtalen ikke blir låst til en fast struktur men at det er mulighet til å gripe tak i det som blir sagt av informanten og bygge samtalen videre på det. Intervju- og veiledningsguider er vedlagt.

Bakgrunnen for den første gruppen av spørsmål i det første intervjuet var å få bakgrunnsinformasjon, både om foreldrene og barna, som jeg trengte for å få en helhetsforståelse som jeg kunne tolke observasjonene ut fra basert på det hermeneutiske prinsippet. Guiden inkluderte derfor spørsmål om alder, diagnostisering av hørselstap, hørselsgrad og bruk av høretekniske hjelpemidler. Videre skulle foreldrene bli spurt om STRAKS-tilbud, språkvalg i ulike situasjoner, foreldrenes utvikling/kompetanse i tegnspråk og skriftspråk, samt barnas skriftspråk- og håndbokstaveringsnivå før det ble implementert nye aktiviteter og nytt materiell med tanke på å se en eventuell utvikling. Et annet viktig



formål i dette første intervjuet var å søke å få økt innsikt og forståelse for foreldrenes behov for veiledning i forhold til samhandling og tidlig stimulering av barna. Foreldrne skulle også bli spurt om deres utbytte av Workshop og om de hadde reflektert over hvilke aktiviteter og materiell de ønsket å ta i bruk. Deretter startet veiledningen.

Det andre intervjuet etter siste observasjon skulle gi meg innsikt i foreldres subjektive erfaringer med skriftspråkutviklingen hos sitt barn i løpet prosjektperioden på ca 4 - 6 måneder og deres synspunkt på utbyttet av de materialene de har brukt og veiledning de har fått gjennom prosjektet, og om det har påvirket barnas nysgjerrighet på skriftspråket. Jeg spør også hvilke forståelse / syn de har fått på tidlig stimulering av skriftspråk. Videre skal jeg gå igjennom en sjekklister for det enkelte materialet og spørre hvordan de har anvendt det og hvordan det har fungert. Da vil jeg eventuelt få vite dersom det er noe som ikke er tatt i bruk eller har fungert og hvorfor. Jeg vil spørre om tilbakemelding på hva som kan gjøres bedre, spesielt i forhold til veiledningen, noe som jeg ser på som vesentlig i forhold til dette pilotprosjektet.

Når det gjelder intervjusituasjonen vil de være forskjellige alt etter om jeg intervjuer hørende eller døve foreldre. I intervjuene med de døve foreldre vil jeg stille spørsmålene direkte ved hjelp av tegnspråk og de svarer på tegnspråk. Det vil gi en trygg ramme for foreldrene da vi snakker felles språk, og det er ikke noen forstyrrende mellomledd. I intervjuene med de hørende foreldrene blir norsk talespråk brukt og jeg har med en tolk. Når jeg stiller foreldrene et spørsmål på norsk tegnspråk oversetter tolken til talespråk slik at den hørende informanten oppfatter spørsmålet og svarer på norsk talespråk som blir oversatt til tegnspråk. Denne situasjonen med å bruke tolk som mellomledd kan tenkes å skape en usikker situasjon for de hørende informantene og dermed påvirke utfallet av intervjuet, spesielt dersom de ikke er vant med å bruke tolk fra før. Denne muligheten ønsket jeg å minimalisere ved å gjennomføre workshop på tegnspråk med tolk, slik at de kunne se hvordan det fungerer i praksis først, før de bestemte seg for å melde seg på prosjektet. Et annet virkemiddel jeg ville benytte meg av var å utlevere intervjuguiden på forhånd slik at de kunne lese igjennom spørsmålene og forberede seg på svarene. Det vil redusere risikoen for misoppfattelser. Informantene skulle også få velge sted for intervju, så langt som praktisk mulig.

Fordi jeg er døv og ikke har mulighet til å notere samtidig som jeg prater eller ”lytter” på tegnspråk, blir alle intervjuene tatt opp på video og transkribert. Jeg forklarer mer om videoopptakene og transkripsjon senere i kapittelet.

### **3.2.5 Utvalg av prosjektdeltakere**

Utgangspunktet for prosjektet var stimulering av og samhandling med tospråklige hørselshemmede barn ved bruk av tegnspråk og håndalfabet. Det innebar at de måtte ha blitt diagnostisert med hørselstap, og beherske/bruke tegnspråk enten hjemme og/eller i barnehage. Ut fra det vi har sett i teorien at også tunghørte har svake leseferdigheter, ønsket jeg ikke å sette noen kriterier med hensyn til hørselsstatus og bruk av høretekniske hjelpemidler, og var dermed åpen for alle hørselsgrader. Videre ønsket jeg også helst at barna skulle være så små som mulig, det vil si under 2 år for å teste hvordan samhandling mellom babyen og foreldrene kan stimuleres ved bruk av ordkort, tegn og håndalfabet, ut fra Domans og Titzers teorier om at små babyer kan lære seg å lese ordkort, men også ut fra Blumenthal-Kellys teori om at de også forstår og kan lære seg håndalfabetet meget tidlig. Jeg ønsket også å teste ut om Little Reader var egnet for denne aldersgruppen. Det at jeg ønsket å inkludere den minste gruppen selv om det ikke ville være mulig å måle effekter i løpet av prosjektperioden var ut fra et ønske om å spre informasjon, veilede og få foreldrene til å starte stimulering så tidlig så mulig, basert på Titzers anbefalinger, og i håp om at effekt kan måles på et senere tidspunkt. Samtidig ville jeg også å teste ut dette materialet på større barn, og teste andre typer materiell som ikke er egnet for den minste gruppen. Jeg endte derfor opp med et ønske om en størst mulig bredde i alders sammensetningen for å teste ut forskjellige typer aldersadekvat materiell, men det skulle være barn i førskolealder, det vil si alderen 0-5/6 år. Jeg tenkte meg en gruppe på 4 – 8 barn. Jo flere som er med i utvalget jo større er generaliserbarheten av evalueringsfunnene. Samtidig måtte jeg tenke på min kapasitet i en kort prosjektperiode. Jeg ønsket hørselshemmede barn av både hørende og hørselshemmede foreldre. Jeg oppsummerer her kriteriene:

- Diagnostisert med hørselstap (uavhengig av hørselsgrad og bruk av høreteknisk hjelpemiddel)
- Beherske / bruke tegnspråk hjemme og/eller barnehage
- Alder 0 – 5/6 år, begge kjønn
- Både hørende og døve foreldre
- 4-8 barn

Etter mottatt godkjenning fra NSD, etter ca 7 ukers ventetid, kontaktet jeg Statped for hørselshemmede og Norges Døveforbund, Hørselshemmedes landsforbund og Ål folkehøyskole og kurscenter for døve, og fikk hjelp til å sende forespørselen videre til foreldre med flerspråklig hørselshemmede små barn i alderen 0-5/6 år. I tillegg la jeg forespørselen inn på hjemmesidene til Norges Døveforbund og Hørselshemmedes landsforbund. Ål folkehøyskole og kurscenter for døve sendte forespørselen med følgebrev til de som var

registrert som deltakere på kurs for døve foreldre med døve barn. Statped sendte forespørselen videre med følgebrev til foreldre med flerspråklige hørselshemmede småbarn i alder 0-6 år.

Jeg fikk påmeldinger fra familier med barn i alderen ca 2-8 år. De tok kontakt med meg via tekstmeldinger på mobil og/eller e-mail i henhold til informasjon på mottatte forespørsel. En av de påmeldte falt utenfor kriteriene mens de andre tilfredsstilte kriteriene. Ingen av de påmeldte var under 2 år, slik jeg hadde håpet på, men jeg vurderte det utvalget jeg hadde fått til å være tilstrekkelig ut fra at de representerer et bredt sammensatt utvalg. Utvalget består av barn med en grei aldersspredning fra ca 2 til 6 år, noen er døve og noen tunghørte, det er både hørende og døve foreldre, alle bruker tegnspråk hjemme og/eller i barnehagen. Antall barn er også innenfor de kriteriene jeg hadde satt med 4-8 barn og det endelige antallet var tilstrekkelig ut fra den kapasiteten jeg hadde på det tidspunktet.

### **3.3 Aksjonsplan**

Jeg la i starten opp til følgende plan for prosjektet: Utarbeidelse materiell, gjennomføre workshop, 1. intervju med implementering av materiell og veiledning, månedlig observasjon med veiledning (totalt ca 4-5 pr. barn) og et intervju til slutt for sluttevaluering. Jeg hadde med andre ord et ambisiøst program. Jeg skriver litt om utfordringer og barrierer senere i rapporten.

#### **3.3.1 Utarbeidelse og implementering av materiell**

Prosjektet skulle baseres på samhandling rundt ulike typer skriftspråkmateriell som foreldrene skulle få implementert i sine hjem. Det finnes en del gode skriftspråkstimuleringsmateriell å få kjøpt blant annet i USA, men det er på engelsk og derfor lite egnet i mitt prosjekt. Det finnes lite av denne type materiell på norsk. Jeg har derfor selv utarbeidet en del av materialet.

Basert på Domans ordkort-metode som er beskrevet i teorien har jeg laget ca 200 store laminerte ordkort til bruk for visning til barna samtidig som foreldrene skal si på tegnspråk hva det heter og på håndalfabet. Kortene er ca 11 cm høye og ordene 7 cm høye og i rød "Comic Sans"<sup>50</sup>-skrift. Doman anbefaler større kort og skrift for babyer, men grunnet printertekniske forhold var det ikke mulig å få dem større. Jeg vurderte denne størrelsen som tilstrekkelig ut fra barnas alder. Jeg laget også en Power Point-presentasjon av alle ordene, som familiene skulle få kopiert på sine PC-er, slik at de kunne variere mellom ulike metoder. Jeg prøvde å legge til lyd av hensyn til de tunghørte barna, slik at de kunne ta i bruk flere sanser i henhold

---

<sup>50</sup> Denne skrifttypen ble valgt for å få riktig trykk av a-bokstaven

til Titzers teori om multisensorisk læring. Lydkvaliteten ble imidlertid for dårlig, så jeg fjernet den.

I tillegg har jeg selv laget spisebrikker i A3 med egenfotograferte håndbokstavformer og tilhørende trykte bokstaver. Disse måtte jeg dele i to, med halvparten av alfabetet på hver brikke. Spisebrikkene skulle lamineres til bruk som spisebrikke på spisebordet og/eller til å henge opp på et egnet sted. Det ble også laget løse laminerte magnetbrikker av håndformene, for bruk på kjøleskap og/eller magnettavle. Videre laget jeg også håndalfabetkort av alle bokstavene med bilde av en jente som viser både håndform og munnstilling, samt at kortet er påtrykket tilhørende artikulasjonssymbol<sup>51</sup> og trykket bokstav.

For å ivareta Titzers anbefalinger om multisensorisk læring lastet jeg ned dataprogrammet "Little Reader" fra [www.brillkids.com](http://www.brillkids.com) for å se om det kunne tilpasses til norske forhold. Dette programmet har både visuell visning av ord, bilde og noen tegn, samt uttale av ordene (fonologisk stimulering), men disse er på andre språk enn norsk. Jeg kontaktet opphaver fra Brillkids for å undersøke mulighetene til å opprette en norsk katalog på internett, slik at jeg fikk oversatt ordene fra engelsk til norsk og lagt dem ut på hjemmesiden deres igjen. I tillegg har jeg sammen med en tolk vært på lydstudio på Universitet i Stavanger hvor jeg fikk "låne" tolkens stemme til å uttale de oversatte ordene fra ordlisten. Deretter samarbeidet jeg med tolken om redigering av lydfilen, det vil si å "klippe" den opp i separate lydfiler for hvert ord og lagre disse.<sup>52</sup> Lydfilene ble deretter senere overført til en egen filkatalog i Little Reader som jeg hadde lastet ned på min PC. De norske tegnene lastet jeg ned fra [www.tegnordbok.no](http://www.tegnordbok.no) etter tillatelse fra Møllers kompetansesenter, konverterte tegnfilene til det filformatet som brukes i Little Reader og lagret et tegn for hvert ord på i katalogen på min PC. Little Reader og tilhørende kataloger med lyd- og videofiler ble til slutt lastet over på informantenes PC-er.<sup>53</sup> Brillkids er informert om at jeg gjennomfører denne masteroppgaven. Dette arbeidet var meget krevende, men likevel spennende.

Jeg ønsket også å teste ut "Dagligspråk"<sup>54</sup> som er et program som muliggjør skrivning av tekster med tegnspråkillustrasjoner. Jeg kontaktet Asgeir Høgli ved Dagligdata A/S i Skien, og avtalte med ham at foreldrene i mitt prosjekt skulle få låne dette programmet gratis i prosjektperioden<sup>55</sup> og at han kunne holde kurs for foreldrene på den 2. workshopen (se neste

---

<sup>51</sup> Jeg kjøpte en CD med disse artikulatoriske symbolene, laget av logoped Kari Hole, Info Vest Forlag

<sup>52</sup> Her brukte jeg høreteknisk hjelpemiddel for å høre lydene bedre

<sup>53</sup> Det er i følge Møller kompetanse forbudt å legge tegnordbok ut på andre hjemmesider, men jeg fikk tillatelse til privatbruk. Lydfilene kunne også kun brukes til privat etter tillatelse fra tolken.

<sup>54</sup> <http://www.dagligdata.no/dsw/no/index.htm>

<sup>55</sup> Foreldre har undertegnet avtalen med Dagligdata. Når prosjektet er over, skal foreldre levere materialet tilbake til Dagligdata. Dette programmet kan man søke om hos NAV hjelpemiddelsentral, men det krever en omfattende søknad og en sakkyndig vurdering fra PPT i samarbeid med lærer /spesialpedagog. NAVs kriterier for å få et slikt program er pr i dag slik at det ikke er nok med kun hørselshemming, men det må også foreligge multifunksjonshemninger, som for eksempel kommunikasjonsvansker hvor tegnspråk ikke utvikles like normalt

avsnitt).

Foreldrene fikk utdelt dette materialet til uttesting i samhandlingssituasjoner på det første intervjuet, etter at intervjuet var ferdig, før veiledningen startet. Jeg hjalp dem også å installere programmet ”Daglig språk” på deres PC-er. Etterpå veiledet jeg foreldrene i bruken av materialet, hvordan de skulle samhandle med barna i de ulike aktivitetene. I denne veiledningen ba jeg også om å få demonstrert en høytlesningssituasjon hvorpå jeg ga dem en kort veiledning i høytlesning, og tipset om bøker som er anbefalt for de ulike alderstrinnene. Dette var før jeg hadde gjennomført kurset i ”Shared Reading Project”.

### **3.3.2 Workshop; teori, materialer, praktiske øvelser.**

Jeg avdekket et behov for å gi en felles informasjon til foreldrene om prosjektet, om hvor viktig det er å stimulere deres hørselshemmede barn i skriftspråkmiljøet med henvisning til teorier og funn om svake leseferdigheter blant hørselshemmede, og eksempler på barn som har lært seg å lese tidlig og blitt gode lesere. Jeg bestemte meg derfor for å arrangere workshop i den hensikt, hvor jeg også kunne presentere eksempler på skriftspråkstimuleringsaktiviteter og -materiell før de bestemte seg for hvorvidt de ønsket å delta i prosjektet. Et formål med workshopen var også at foreldrene skulle bli kjent med meg, og for hørende foreldres vedkommende se hvordan det fungerer med tolk. Et annet viktig formål var å motivere de som bestemte seg for å delta, men det var også viktig for meg å spre informasjon til andre som eventuelt ikke ønsket å delta i prosjektet. Formålet her var å unngå Matteus-effekten når barna begynner på skolen.

Jeg planla i utgangspunktet å gjennomføre en workshop på en hel dag, men på grunn av at den avsatte dagen ikke passet helt for noen, og fordi jeg også ønsket å inkludere presentasjon av ”Dagligspråk”, valgte jeg å dele den opp i to kortere workshoper. Den første workshopen gjennomførte jeg selv med presentasjon av ovennevnte temaer med visning av materiell (se vedlagt oversikt). Den opprinnelige planen var å presentere materialet jeg hadde laget på forhånd og deretter ha en arbeidsøkt hvor foreldrene ved hjelp av medbrakt PC, printer, lamineringsmaskin etc selv skulle lage det materialet de ønsket med egne ordvalg. Her ble det imidlertid ikke tid til de praktiske øvelsene slik jeg hadde planlagt grunnet nedkorting av workshopens varighet til en halv dag etter ønske fra foreldrene. Jeg valgte derfor å bruke litt ekstra tid på å ferdigstille og implementere materialet hjemme hos den enkelte familie (se forrige avsnitt). Til den andre workshopen inviterte jeg Asgeir Høgli fra

Dagligdata a/s til å presentere sitt dataprogram ”Dagligspråk” for windows. Foreldrene fikk en grundig praktisk gjennomgang av programmet med ham. Noen av foreldrene var forhindret å delta i workshopene og fikk derfor en gjennomgang av meg hjemme hos dem før det første intervjuet.

### **3.3.3 Observasjoner og veiledning**

Formålet med observasjoner er å få innblikk i hvordan foreldre samhandler med barna i de ulike skriftspråkaktiviteter ved å kombinere bruk av tegnspråk, tale med tegnstøtte og/eller talespråk, håndalfabet, munnbevegelser, skrevne bokstaver, ordkort og tekst med tegn-illustrasjoner. Jeg ønsker også å få innsikt i hvilke skriftspråkaktiviteter / materialer som er mest brukt og hvilken effekt disse har i samhandlingene mellom barna og foreldrene. Videre vil jeg også få innsikt i både likheter og ulikheter i måten foreldre stimulerer sine små barn i skriftspråk og håndalfabet. Når det gjelder de ulike typer materiell var jeg spesielt interessert i å se hvordan Little Reader med norsk lydfiler og tegnfiler fungerer for hhv tunghørte, sterkt tunghørte og døve barn, men også hvordan de praktisk gjennomførte bruk av ordkort. Jeg oppdaget nemlig at det kan være en utfordring å finne en god metode til å vise ordkortene og samtidig si ordene på tegn og med håndbokstaver. Det er praktisk ikke mulig å holde både ordkortene og samtidig bruke tegn. Derfor ønsket jeg å finne ut om foreldrene fant noen gode praktiske metoder for dette. Videre ønsket jeg å observerer noen høytlesingssituasjoner. Observasjonene skulle foregå hjemme hos familiene på de stedene hvor skriftspråk-aktivitetene vanligvis foregår i familien for å gjenskape en mest mulig naturlig situasjon, for eksempel i stuen, på kjøkkenet og/eller soverommet.

Det var samhandlingen mellom barna og foreldrene som skulle være fokus for observasjonene. Jeg skulle derfor i utgangspunktet ikke være for aktivt deltakende i disse prosessene, men kun være observatør ved å sitte litt til siden, men slik at jeg kunne se både barnet og foreldrene. Noen ganger tok barna kontakt med meg, slik at jeg i noen tilfeller også medvirket en kort stund. Det oppstod også noen tilfeller ved enkelte av observasjonene at jeg så nødvendigheten av å gå inn som aktivt deltakende for å veilede og for teste ut noen aktiviteter med barna. Det var spesielt i de første observasjonene at det skjedde, når jeg så at foreldrene virket usikre. Jeg tilbød også veiledning etter observasjonene basert på det jeg hadde sett. Vi avtalte da å møtes igjen senere på kvelden etter at barnet hadde lagt seg slik at vi kunne fritt samtale om observasjonen uten barnas tilstedeværelse. Det var da anledning for oss å utveksle synspunkter om deres erfaringer i de ulike observerte aktivitetene og andre tema som opptok dem. Noen ganger veiledet jeg via mail der det passet.

## 3.4 Datainnsamling

### 3.4.1 Bruk av videoopptak

For å innhente data valgte jeg å bruke videoopptak<sup>56</sup> under alle intervjuene og observasjonene hos alle familiene. Dette er en metode som er blitt mer og mer vanlig, spesielt ved observasjoner og intervjuer av informanter som bruker tegnspråk, og/eller tale med tegn støtte, det vil si et visuelt-gestuet språk, som ikke er så lett å oversette direkte til skriftspråk der og da. Ohna (1995), Roos (2004) og Hansen (2005) er noen som har brukt videoopptak i sine studier.

Det er flere fordeler med bruk av videoopptak. For det første vil jeg ved å bruke videoopptak under observasjonene kunne sitte tilbakelent og ha fokus på å observere i stedet for å være opptatt av å notere underveis. Jeg vil da eventuelt kunne være fri til å gå inn i aktiv samhandling dersom jeg så behov for det, uten å være redd for å miste informasjon, noe som jeg ville være forhindret fra å kunne gjøre dersom jeg skulle notert alt selv under observasjonene. Å notere under observasjoner kan også være et forstyrrende element, og vil oppfattes som visuell støy, og barna kan bli avledet pga nysgjerrighet på det som skrives.

En annen fordel er at videoopptaket fanger opp det som faktisk skjer og foreviger det, slik at man får muligheten til å spole tilbake, kjøre i sakte film og analysere hendelsene nøyer for å få fram flere detaljer i samhandlingen mellom barnet og foreldrene. Jeg vil kunne analysere blant annet hvordan barn ser, peker, svarer og håndbokstaver for eksempel bokstaver, ord, bilder. Videre kan jeg analysere språkbruk, gester og mimikk, kroppsorientering, også hvordan barn og foreldre samtidig bruke artikuleringer i samhandlingen om de ulike skriftspråkmaterialer. Videoene har med andre ord mulighet til å fange opp detaljer som ikke er så synlige for det blotte øye. I tillegg var det nødvendig å bruke videoopptak som ”notatbok” under intervjuene da jeg som döv ikke har mulighet til å notere mens jeg ”lytter” på det som blir sagt på tegnspråk, enten av den døve informanten selv eller det som ble tolket av tolken.

Jeg anskaffet meg en ekstra videoopptaker for å kunne ha muligheten fange opp begge samtalepartnerne i de tilfeller de satt overfor hverandre. I de fleste tilfellene ble det brukt bare ett kamera fordi det var for trangt med to. Da var det viktig at de samhandlende aktørene kunne sitte ved siden av hverandre slik at kameraet kunne fange opp begge to samtidig. En ulempe med det er at det kan forhindre øyekontakten mellom aktørene. Jeg brukte 2

---

<sup>56</sup> Kamera A: JVC Everio Hard disk camcorder GZ-MG344HE  
Kamera B. JVC Everio Hard disk camcorder GZ-MG575

videokameraer bare en gang.

Videokameraet må plasseres ganske nær aktørene av hensyn til kameraets mikrofon som ikke har så stor rekkevidde med hensyn til å fange opp lyd. Det var spesielt viktig i de tilfeller hvor aktørene brukte tale og/eller tale med tegn støtte eller vekslet mellom tale og tegnspråk. Dette gjaldt spesielt der hvor det var tunghørte eller sterkt tunghørte barn med i samhandlingen. Samtidig måtte jeg passe på at kameraet ikke ble plassert for nært. Kameraet må kunne fange opp aktørens hender, hode og øvre del av kroppen og det en kan kalle artikulasjonsrommet<sup>57</sup>. Tegnspråkbrukere er gjerne vendt mot hverandre og det da kan hende at et kamera ikke får med alt. Siden det var bare maks 2-3 aktører i observasjonene fikk jeg for det meste med meg alt med bare et kamera.

### **3.4.2 Bearbeiding av data - transkribering**

Det ble filmet til sammen 8 timers observasjoner og 6 ½ timers intervjuer. Jeg har valgt å ikke presentere detaljert oversikt over datainnsamlingen pr. barn i rapporten av hensyn til identifikasjonsfaren. Jeg har i stedet utarbeidet et taushetsbelagt vedlegg for presentasjon av detaljerte data som vedlegges som et separat dokument utenom rapporten.

Jeg bearbeidet datamaterialet ved å se gjennom videoopptakene av alle intervjuene og noen av de observerte samhandlingene og gi alle replikker, ytringer og utsagn en skriftspråklig representasjon, også kalt transkripsjon. Noen eksempler fra transkripsjonene vil bli brukt for å vise eksempler på handlinger, og situasjoner jeg ønsker å fokusere på ved fremleggingen av resultater.

For intervjuer av hørende foreldre, hvor jeg har brukt tolk som har stemmetolket mine spørsmål, fikk jeg fått hjelp av en skrivetolk til transkripsjonen. Fordelen med å gjøre transkripsjonen på denne måten er at hele intervjuet blir nøyaktig gjengitt på norsk skriftspråk, slik at jeg da kan kontrollere om stemmetolken har oppfattet mine spørsmål eller forklaringer korrekt. Dersom jeg oppdager noen misforståelser har jeg muligheter til å kontakte informanten for å avklare disse misforståelsene. Intervjuene som jeg gjennomførte med døve informanter har jeg selv transkribert. Jeg oppdaget da at transkripsjon fra tegnspråk til skriftspråk var krevende og tok betydelig lenger tid enn forventet og i forhold til å transkribere fra talespråk til skriftspråk. Årsaken er at tegnspråk og talespråk/skriftspråk har ulik syntaks og morfologi og derfor er det stor utfordringer å oversette og få inn det riktige innholdet. I tegnspråklig kommunikasjon inngår det også nyanserte ansiktsuttrykk og

---

<sup>57</sup> Det området der tegnet utføres kalles "artikulasjonssted-plassering". Disse stedene deler Malmquist og Mosand (1996:86 ff) inn i følgende hovedgrupper: 1) Tegn som artikuleres i kontakt med kroppen 2) Tegn som utføres uten kontakt med kroppen 3) Tegn som har den ene hånden som artikulasjonssted.



gester som blant annet uttrykker følelser. For å være sikkert på at jeg hadde tolket de døve foreldrenes meninger riktig, valgte jeg å gi dem en utskrift av transkripsjonen, slik at de kunne lese igjennom og gi meg tilbakemelding dersom jeg hadde misoppfattet dem. To av dem hadde ingen kommentarer og de bekrefter at alt var riktig. Og de to andre kom med noen små kommentarer.

For transkribering av observasjoner brukte jeg litt tid for å finne det analyseskjemaet som kunne gjengi informasjonen fra tegnspråket på en best mulig måte. Jeg prøvde meg frem med flere varianter før jeg fant den som passet. Det innebærer at de første transkripsjonene er utført etter en annen modell enn de jeg gjorde senere, da jeg grunnet tidsnød ikke så meg i stand til å gjøre dem på nytt. Transkripsjonene viste seg nemlig å være et betydelig mer omfattende og tidkrevende arbeid enn jeg hadde forventet.

Siden tegnspråket som nevnt er et visuelt-gestuet språk, trengte jeg en enkel systematisk metode til å gjengi flere sider av de visuelle og gestuelle uttrykkene, ikke bare den direkte oversettelsen til norsk. Jeg ønsket å synliggjøre hvor aktørene har fokusert blikket under samhandlingen, hvilke håndbokstaver de bruker og hvilke ansiktsuttrykk / mimikk de uttrykker, samt hva de peker på og hvilken handling som blir utført. I tillegg valgte jeg å transkribere tegnspråket direkte tegn for tegn (STORE BOKSTAVER) slik det blir uttrykt før det blir oversatt til norsk (*små skråstilte bokstaver*), for å vise de syntaktiske og morfologiske forskjellene i de to språkene. At norsk tegnspråk har egen grammatisk oppbygning innebærer at rekkefølgene av tegnene i tegnspråket ikke nødvendigvis følger samme rekkefølgen som ordene i tale-/skriftspråket vises ved dette eksempelet: På norsk sier man "*Mannen bor i det røde huset*", mens man på tegnspråk sier "RØD – HUS PEK, MANN – BO – PEK" (lokalisasjon). Jeg velger derfor i hvert enkelt tilfelle den oversettelsen som jeg synes passer best ut fra situasjonen og helhetsforståelsen.

Videoopptakene fra observasjonene med barn som har talespråk som 1. eller 2. språk og hørende foreldre ble først transkribert til skriftspråk av to skrivetolker. Siden de ikke hadde kompetanse i transkripsjon<sup>58</sup> kunne de ikke skrive den eksakte uttalen, kun oversette direkte til norsk. Jeg fikk da hjelp av to andre tolker med noe kompetanse i transkripsjon som gikk gjennom transkripsjonen og skrev inn uttalen. Dette var viktig for å kunne vite om bokstaver ble uttalt på korrekt måte (for eksempel /f/ i stedet for /eff/) og for å synliggjøre eventuelle talefeil hos de tunghørte barna. Deretter la jeg til handlingene og de andre ytringene på riktig sted i skjemaet.

Noen av aktørene brukte tale med tegn støtte, og dette ønsket jeg også å synliggjøre i

---

<sup>58</sup> Tolkeutdanning har ikke inkludert lydtranskripsjon i læreplanen.

analyseskjemaet. Jeg har derfor valgt å bruke ulike skriftkoder for å skille mellom **ren tale**, **tegn + tale**, rene TEGN uten stemme og munnstilling og **TEGN** med munnstilling uten stemme. Videre ble det også behov for å bruke en del forkortelser for å spare plass i skjemaet og for å få en god oversikt over samhandlingen.

Det analyseskjemaet som jeg valgte til slutt, er vist nedenfor i eksempelet på en transkripsjon.

### Transkripsjonsforklaringer

A-hbm	Magnet-håndbokstav av A
A-hb	Håndbokstav A
A-hi	Håndbokstav-illustrasjon for A
A-hf	A-håndform
<u>A-hf</u>	Holder fortsatt A-håndform ("frosset")
ms	Munnstilling uten stemme
mss	Munnstilling med stemme
>	Blikk /ser på...
<Aa>	A-bokstavlapp
<Aa>	Holder fortsatt A-bokstavlapp
<ord>	Ordkort / Ord
STOR	Tegn <b>uten</b> munnstilling / stemme
STOR	Tegn + munnstilling (uten stemme)
<b>små</b>	Tegn + tale
<b>små</b>	Tale
små	Tale uten stemme og tegn
<i>små</i>	Øversettelse / sitat

PEK	Tegn + munnstilling (uten stemme)
nikk	Nikker
RIST	hoderist
tf	tommelfinger
pf	pekefinger
hfl	håndflat
lif	lillefinger
laf	langfinger
rf	ringefinger
peker	Venstre hånd/arm
peker	Høyre hånd/arm
holder	Begge hender/armer
→	Vist håndform endres til ny håndform
brikke	spisebrikker
<ord>	Bokstavlapp snudd oppned
<ord>	Bokstavlapp snudd riktig vei

### Et transkripsjonseksempel fra en observasjon

Nr	Aktør	Transkripsjon	Norsk oversettelse	Analyse			Handling
				Visuelt	Staver	Gest/Peke	
1	Barn			> B-hbm > A-hi			Holder B-hbm på brikken under B-hi
2		PEK ?	<i>Der?</i>	> A-hi		Peke på A-hi	
3		A HVOR A?	<i>A, hvor er A?</i>	> fl hbm på bordet	A-hb/ms		Viser A-hb/ms på slutten. (men kan være overrasket)
4	Forelder			> Barns A-hf > A-hbm			Plukker en annen hbm men oppdager hva barnet sier, legger tilbake hbm
5		A	A	> hbm	A-hb/ms	Overrasket	Ser på hbm på bordet
6	Barn	A	A	> hbm	A-hf		Ser på hbm på bordet
7		PEK	<i>Der er A.</i>	> A-hbm		Peke på A-hbm	Peke A-hbm lang avstand på bordet
8		A	A	> A-hbm	A-hb/ms		
9	Forelder	JA nikk, a nikk, JA nikk A nikk	<i>Ja, A. Ja, A.</i>	> Barn			Finner A-hbm og gir den til Barn-A
10	Barn			> A.hbm		Smiler	Tar imot A-hbm fra forelder
11				> A-hi > forelders pf på A-hi		Smiler	Banker på brikken under A-hi med A-hbm og legger den på plass.

Barn X, 1. del spisebrikker (02:16-02:45)

Barnet holder magnethåndbokstav av B med høyre hånd ned mot spisebrikken under B-håndformillustrasjonen, mens han ser på den (linje 1). Deretter ser han på A-håndformillustrasjonen (linje 1) og peker på den og håndbokstaverer A og spør A hvor A? (*hvor er A?*) (linje 2 og 3). Resten av skjemaet viser at forelder

responderer ved å vise et overrasket ansiktsuttrykk, og barnet selv oppdager magnethåndformen peker på den og håndbokstaverer A og viser munnstillingen for A. Forelderen bekrefter ved å nikke og si Ja, A to ganger, finner magnethåndbokstaven A og gir den til barnet som tar i mot og smiler.

### **3.4.3 Evalueringsform**

I dette pilotprosjektet valgte jeg å bruke intervjuene og veiledningene som evalueringsform underveis. Ved tilbakemeldinger fra informantene eller ut fra det jeg observerte kunne jeg endre på materiell og veiledningsmetodikk. Den første evalueringen var etter workshop hvor jeg i etterfølgende intervju ba om tilbakemelding på det. I tillegg fikk jeg også tilbakemelding på hvordan materialet hadde fungert, og hva som eventuelt ikke fungerte slik at disse kunne tilpasses og forbedres. En endelig evaluering av hele prosjektet skjer ved utgivelse av denne rapporten med presentasjon av resultatene fra datainnsamlingen.

## **3.5 Realibilitet og validitet**

Realibilitet vil si å vurdere om resultatene av forskningen er pålitelige og har gyldighet. Dataene må samles inn på en pålitelig måte, og tolkningen må ha en gyldighet. Jeg har tidligere i kapittelet beskrevet min forforståelse og dobbelrolle i dette prosjektet. Det kan ikke utelukkes at disse forholdene kan ha hatt en viss innvirkning på foreldrene og forskningsprosessen. For å veie opp for eventuelle feilkilder i den forbindelse, har jeg lagt opp datainnsamlingen på en slik måte at påliteligheten av de innsamlede data kan styrkes, nemlig ved å bruke flere datainnsamlingsmetoder. Man kan da bruke disse opp mot hverandre for å sjekke korrelasjonen mellom de innsamlede data. I dette prosjektet har jeg kombinert bruk av både intervju og observasjoner. Dersom de to metodene bekrefter hverandres resultater, vil en kunne få en større tiltro til at dataene er pålitelige. Videre har jeg bedt døve foreldre å lese gjennom referatene fra intervjuene for å sikre at jeg har oppfattet og tolket dem riktig. Det faktum at jeg har konserverte intervjuene og observasjonene ved videoopptak og deretter transkribert dem så nøye som mulig, vurderer jeg til å øke påliteligheten til mine data.

Validitet er hvorvidt målsetningen med prosjektet er oppnådd, fikk jeg måle det jeg hadde tenkt å måle? Prosjektets begrensede omfang tilsa at det ikke var mulig å gå igjennom alle dataene like grundig som jeg kunne ønske. Derfor kan det diskuteres hvorvidt de resultatene jeg presenterer vil være tilstrekkelig for å sikre validiteten av prosjektet. Basert på at jeg har definert prosjektet som et pilotprosjekt, er det ikke bare selve resultatene som skal vurderes og valideres men også prosjektmetoden. Sett fra det perspektivet så har jeg funnet ting ved metoden som jeg mener bør forbedres og jeg har sett at det er ting ved materialet som bør vurderes og forbedres. Dette kommer jeg tilbake til senere i rapporten.

## 4 TEMATISK PRESENTASJON AV OBSERVASJONER OG FUNN

Av hensyn til forhold som er diskutert i metodekapittelet om etiske prinsipper, med få døve / tunghørte informanter i en minoritetsgruppe velger jeg å presentere de individuelle / vertikale presentasjonen som et selvstendig, taushetsbelagt vedlegg for å unngå muligheten for identifisering og gjenkjenning.

Jeg presenterer resultatene tematisk hvor jeg først presenterer funnene slik de er observert og uttrykket, deretter med en oppsummering og tolking. Sitater er i oppgitt i kursiv fortløpende med resten av teksten. Barna blir alltid omtalt som han, og informantene (foreldrene) som hun.

### 4.1 Bakgrunnsforhold

#### 4.1.1 Barnas bakgrunn

Barna er i alderen 2 til 6 år, 3 av dem er i småbarnstadiet og ett i førskolealder. I gruppen er det både døve, sterkt tunghørte og tunghørte barn og både hørende og døve foreldre. Tre av dem brukte helt eller delvis norsk tegnspråk som hjemmespråk, og to brukte helt eller delvis tale og tale med tegnstøtte. Noen vekslet mellom tegnspråk og tale med tegnstøtte. Alle barna har tilgang til alle språkformer i barnehagen.

De døve fikk tidlig diagnostisering før 3-måndersalderen, mens de tunghørte ble sent diagnostisert, i 2-4-årsalderen. Ett av de seint diagnostiserte sterkt tunghørte barna ble tidlig stimulert av tegn til tale av hensyn til en tegnspråklig slektning. På spørsmål om de synes at diagnosen kom sent, svarte de: *Ja egentlig, men vi ble veldig lurt av at han fikk talespråk. Så han lurte oss!* Diagnosen kom derfor som en overraskelse for dem. Hans hørselstap ble oppdaget da han begynte å få problemer med å oppfatte tale i støyende områder, særlig i barnehagen. Jo lettere hørselstap barna har, jo senere har de blitt diagnostisert, og jo senere diagnostisering, jo mer forsinket er talespråket, og jo mer kommunikasjonsvansker og frustrasjon har familiene opplevd.

Ingen av foreldre har fått STRAKS-tilbud<sup>59</sup> eller annet veiledningstilbud etter diagnostisering.

#### 4.1.2 Hørende foreldre

De bakgrunnsforholdene som er mest interessant i forhold til de hørende foreldre, er hva slags

---

<sup>59</sup> Statped har etablert et strakstilbud i alle regioner for å kunne gi tidlig veiledning til foreldre/familier med små barn som har fått konstatert hørselstap. Tilbudet startet ca 2007.  
([http://www.statped.no/moduler/templates/Module\\_Article.aspx?id=57792&epslanguage=NO](http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=57792&epslanguage=NO))

tegnopplæring de har fått, hvor tidlig de lærte seg skriftspråket og om de har blitt lest for som barn.

Alle de hørende foreldrene har gått på tegnspråkkurs gjennom foreldrepakken ”Se mitt språk”. Foreldrepakken inneholder ikke bare tegnspråkopplæring, men også en del teori / informasjon om hørselshemmede barn, døvekultur, -historie osv. Foreldrene får mulighet til å treffe andre foreldre med hørselshemmede barn på kurset som har noe felles interesser / erfaringer i forhold til det å ha hørselshemmede barn. Noen ganger får de også døve lærere som underviser foreldre i tegnspråk. Når det gjelder praktiske øvelser i og på tegnspråk, så sier en av foreldrene: *Det er litt vanskelig. Men det er jo enkle glosser vi lærer på kurset sånn i grunn. Men det er jo greit med kurs.* En annen forelder sier at hun har bare gått på to samlinger på til sammen 2 uker etter at deres barn ble diagnostisert som hørselshemmet og sier: *ja, så det er veldig lite tegnspråk jeg har lært. Noe av bakgrunnen for det er at kommunikasjonen mellom mitt barn og meg fungerer relativt greit... Selv om jeg ser at det hjelper å bruke tegnspråk, så jeg har vel blitt mer og mer bevisst på det selv at jeg bør bruke tegnspråk, men jeg er tunglært, vanskelig å huske alle tegnene. Så det går veldig tregt.* Det kommer også frem at barnet får tilgang til tegnspråk i barnehagen og derfor har lært mer tegn enn forelderen. En av foreldrene har også deltatt på ”tegn-til-tale”-kurs og en kunne tegnspråk fra før grunnet en tegnspråklig slektning.

To av de hørende foreldrene lærte å lese da de begynte på skolen, og en før skolestart av sine søsken da hun var ca 3 år gammel. Hun sier: *Jeg var veldig interessert, og satt sammen med søskenbarnet mitt som er like gammel og leste bøker for henne.* Ingen rapporterte om lese- og skriveproblemer. Alle ble lest høyt for som barn, noen litt, andre ofte. Noen hadde tilgang til mye lesestoff og leste mye som barn. En av dem sier: *Jeg vokste opp i et hjem der det var veldig mye bøker og lesestoff og sånn, så jeg ble vel stimulert av tilgang på bøker og annet lesestoff, aviser og ukeblad og sånn til å lese.* Hun observerte at begge foreldrene leste mye.

### **4.1.3 Døve foreldre**

Når det gjelder bakgrunnsforholdene for de døve foreldrene, gjelder de samme som for de hørende foreldre, men med artikulasjonstrening som tilleggsvARIABLE.

Alle de døve foreldrene hadde hørende foreldre og den språklige kommunikasjon og opplæring i deres barndom gikk mest på tegn-til-tale<sup>60</sup> eller tale med tegnstøtte, som foreldrene hadde lært på kurs. Halvparten av dem fikk tegn-til-tale fra 1-2 årsalderen, mens en

---

<sup>60</sup> Tegn-til-tale (TTT) blir også ofte kalt tegnspråknorsk dersom det blir brukt tegn til alle ordene.

fikk det først fra 10-årsalderen når hun byttet til døveskole. De som hadde døve søsken i døveskole lærte også tegnspråk tidlig av dem. Halvparten av de døve foreldrene sier fikk artikulasjons- og taletrening i barnehagen og alle fikk det på skolen. Det fremkom under veiledning at noen hadde dårlige minner fra taletreningen og syntes ikke at de fikk utbytte av den. *Der brukte vi ikke tegn og vi måtte legge vekk hendene på fanget og "snakke". Da jeg var ferdig med taletreningen, gikk jeg ut av rommet og brukte tegnspråk.* De opplevde også at det var ubehagelig å bli tvunget ta på logopeden eller audiopedagogen, ofte halsen, brystet eller magen for å kjenne på stemmen og pusten.

Alle de døve foreldrene fikk skriftspråkopplæring etter skolestart, en av de kunne skrive navnet sitt før skolestarten. Nesten ingen kunne huske om foreldrene hadde lest høyt for dem. *Jeg husker ikke om min mor leste for meg eller om hun forklarte meg, så er jeg usikker. Før i tiden var det få bildebøker, det var mest med lesetekst. (...)TV var det sjelden å se, for det var ingen TV-program før kl 18. Jeg så bare på TV-bildene, og det var ingen tekst.* En annen sier: *Jeg husker ikke noen barnebøker fra oppveksten, jeg sitter ikke igjen med noen særlige minner, så jeg vet ikke.* En forelder forteller at moren sang med tegn støtte, eller viste teksten når de sang. En annen forelder fortalte at foreldrene ikke stavet mye på håndalfabet, og syntes det var vanskelig å oppfatte fremmede ord uten håndalfabet. *Uten håndalfabet, så er det vanskelig å munnavlese og vanskelig å vite hvordan et fremmed ord ser ut, og hvordan ordet uttales riktig(...) Hvis noen håndbokstaver for nye ord og forklarer hva det betyr, da oppfatter jeg det.*

#### **4.1.4 Oppsummering / tolkning**

Alle barna får en eller annen form for tegn-kommunikasjon hjemme eller i barnehage, enten rent tegnspråk eller tale med tegn støtte og har foreldre som er tegnspråklige fra før, eller har lært seg noe tegnspråk via foreldrepakken "Se mitt språk". Barna har blitt diagnostisert i ulik alder og ingen av foreldrene har fått tilfredsstillende veiledning. Når det gjelder foreldrenes egne språklige erfaringer, lærte nesten samtlige foreldre, med unntak av en, å lese først ved skolestart. Alle de døve foreldrene hadde hørende foreldre og hadde liten rent tegnspråklig kommunikasjon med dem. En av de døve foreldrene lærte tegnspråk som liten gjennom sine døve slektninger, resten har lært tegnspråk i senere alder. Når det gjelder høytlesing så var det en grunnleggende forskjell mellom de døve og hørende foreldrene. Ingen av de døve kunne huske å ha blitt lest høyt for, mens alle de hørende mer eller mindre hadde blitt lest for. Det kan synes å være en positiv korrelasjon mellom tidlig tegnspråkinnlæring og tidlig skriftspråkstimulering, samt interesse for lesing i tidlig barndom. Ingen av de døve nevnte

interesse for lesing, mens flere hørende hadde interesse for lesing.

De fleste som er døve foreldre i dag er vokst opp i tiden før norsk tegnspråk ble akseptert som eget språk og som undervisningsspråk i skolen. Norsk var dominerende undervisningsmetode med stor vekt på taletrening og de ikke fikk med seg alt som ble sagt og dermed mistet mye kunnskap. For mange døve sitter dette igjen som ubehagelige minner, og det kan sitte en redsel for at deres barn skal oppleve det samme. Noen av de hørende foreldrene synes det er vanskelig å lære tegnspråk og at det går seint. Foreldrepakketilbudet tilbyr 4 ukers kurs per år for de med barn fra null til 4 år, og 2 uker per år for barn mellom 4 og 16 år. Tilbudet er fastlåst til barnets alder uansett tidspunkt for diagnostisering. Foreldre med et barn som blir diagnostisert som 4 åring får tilbud kun om 2 uker, hvilket synes å være for lite når foreldrene i en periode ønsker å intensivere språkutviklingen for å ta igjen det ”tapte”. Foreldrepakken gir heller ikke kontinuitet i tegnspråkopplæringen, men blir oppstykket til et par ganger i året.

## **4.2 Kombinasjon tegn, håndalfabet, bokstaver og tekst fremmer nysgjerrighet på skriftspråket? (problemstilling 1)**

Den første problemstillingen i dette prosjektet er hvordan vi kan kombinere tidlig bruk av tegn, håndalfabet, skriftlige bokstaver og tekst for å stimulere barnas nysgjerrighet på skriftspråket. Jeg har delt denne opp i to underkategorier.

### **4.2.1 Bruk av håndalfabet og gjenkjenning av bokstaver og håndformer**

#### **Omfang av bruk generelt før eller rett etter workshop (1. intervju)**

Flere av de døve foreldrene hadde tidligere brukt håndalfabet sjelden, andre sier de er ubevisst på hvor mye de bruker håndalfabetet. I det første intervjuet etter workshopen sier en av de døve foreldrene at de før workshopen brukte håndalfabet sjeldent, kun leksikaliserte tegn for navn, men at de etter workshopen har begynt å bruke det mer og mer. Når de blir spurt om de håndbokstaverer for nye ting/tegn og i hvilke situasjoner svarer en forelder *Ja, vi gjør det nok ubevisst. Men etter workshopen har vi oppdaget flere situasjoner hvor vi kan bruke håndalfabet.* En annen döv forelder sier *Ja, jeg bruker håndalfabet hver dag... Det vil si at jeg håndbokstaverer noen ord fra barnebøkene, men ikke alltid. Tidligere håndbokstaverte jeg ikke ofte, men begynner nå å håndbokstavere gradvis mer og mer.* En tredje forelder forteller: *Vi bruker håndalfabet når vi leser bok, da staver vi av og til noen ord, som for eksempel F-U-G-L og leksikaliserte navn. Målet er å bruke det ofte.*

De hørende foreldrene har varierende erfaring med bruk av håndalfabet fra før. En har nylig har lært seg håndalfabet og innrømmer at *det er flere av bokstavene i håndalfabetet som*

*jeg sliter med å huske når jeg skal begynne å bruke de. Men for mitt vedkommende er det slik at jeg har brukt det de siste ukene, men igjen så er det slik at moren er mye flinkere til å bruke håndalfabetet.[...]Det er jo en ambisjon at vi skal bli mye bedre, at jeg skal bli mye bedre å bruke håndalfabet.*

Andre sier de allerede har brukt håndalfabet en stund, fra deres sterkt tunghørte barn var ca 2 år gammel. *Det går vel litt opp og ned, mer av og til enn ofte sånn sett, eller på grensen til ofte for vi staver jo ofte nye ting til ham.* Foreldrene blir enige om at de bruker håndalfabetet av og til. De sier at det finnes fordeler med å håndalfabet og forteller om en konkret hendelse: *Det er spesielt når han misforstår eller ikke oppfatter lyder eller ord så bruker vi det, for eksempel i går når vi gikk forbi en minigraver, det klarte han ikke å oppfatte. men når jeg tok det på håndalfabet og sa M-I-N-I-G-R-A-V-E-R så sa han "Å" og så gjorde han tegnet MINIGRAVER og (...) da forsto han hva jeg sa. Men han ville ikke godta tegnet først.* Foreldrene forklarer at han forstod "graver" men forsto ikke "mini" og derfor ikke forsto ikke hva slags graver det var.

### **Omfang av bruk generelt ved prosjektslutt (2. intervju)**

Fem av foreldrene sier at de nå bruker håndalfabet mer eller mye mer, og noen sier at deres barn har hatt en overraskende utvikling. De har lært seg flere bokstaver enn før og foreldrene til de et av de tunghørte barna forteller om god nytte med å håndbokstaverer for å skille lydlike ord. En av foreldrene forteller om et eksempel da hennes barn fant to nøkler, en til huset og en til uteboden. Han spurte hva den andre nøkkelen var til, og forelderen svarte, *Jo det er nøkkelen til boden. Og da spurte han "nøkkel til fot?". For han klarte ikke oppfatte "bod", han oppfattet det som "fot", for det er såpass lydligt for han med hørselen hans.* Hun forklarte at hun håndbokstaverte begge de to ordene for ham og at han da klarte å skille mellom dem, og klarer nå å uttale de ordene riktig og forstår forskjellen. *For når han ser [hånd]bokstaven så kjenner han jo lydene, at det er forskjell på b og f. Så i forbindelse med bokstavering så klarer han å bruke lydene.* Og han har lært hva ordet bod betyr. *Og de situasjonene der har vi virkelig sett hvilket utbytte han har av staving, og det ble vi mye mer bevisst på, og det var på grunn av dette vi ble så bevisst på at vi staver, og det har vi gjort helt fra da, (...) og de har vi hatt mange av, sånne situasjoner der, jeg er så glad for at vi ble bevisst på det med staving!* Et annet eksempel som ble fortalt var fra en situasjon i badebassenget hvor høreapparatene var av, og svømmebrillene dugget, *da så jeg at han hadde problemer med å oppfatte hva jeg sa. (...) Og det gjorde det mye klarere for meg hvor avhengig han er av munnnavlesning som teknikk.* Hun forteller at hun har begynt å bruke håndbokstavering mer, *jeg har blitt flinkere til å bruke mer bokstavering, men forteller videre*



at det går mest på munnbevegelser og munnavlesning, mer eller mindre bevisst og ubevisst.

En døv forelder sier at de var overrasket over utviklingen til barnet. Hun forteller at han tidligere kunne egen bokstav i navnet sitt, M for mamma og P for pappa, men nå kan han flere bokstaver, for eksempel B for Britt og noen bokstaver som er andre sine. Noen døve foreldre sier at det er unaturlig for dem å bruke håndalfabet sammen med tegnspråk. *Vi hygges oss og prater ved å bruke tegnspråk, blant annet fortellinger. Det er vanskelig å ha håndalfabetet inn som en naturlig del i tegnspråket (...) å fortelle historier og plukker opp ord for å håndbokstaver hele tiden, det er vanskelig.* De sier likevel at de nå bruker håndbokstaver av og til, mot sjelden i 1. intervju.

### **Utvikling i bokstav – og håndformgjenkjenning i løpet av prosjektperioden**

I løpet av prosjektperioden observerte jeg barna fra 2 til 4 ganger, og kunne se en varierende grad av utvikling i bokstav- og håndformgjenkjenningen hos alle. Noen av barna var ”nybegynnere” og noen kunne en del bokstaver og håndformer fra før. I den første observasjonen limte de bokstaver på en spisebrikke med håndformillustrasjoner fra A til O. Etterpå skulle den lamineres slik at de kunne ha den på spisebordet. De barna som kunne bokstaver fra før, gjenkjente alle bokstavene og kunne vise de tilhørende håndformene og finne dem på spisebrikken, med noen få misoppfattelser. Et av barna kunne ikke finne igjen ”H”-håndformen på spisebrikken og spurte flere ganger etter den og kikket etter den på brikken. Forelderen kikket også etter og oppdaget at håndformen på illustrasjonen var annen vei enn de selv brukte. *Jeg lurer på om den er litt forskjellig fra sånn som du pleier å se den. Den er litt forskjellig, for du pleier..* og peker på den. Når det gjelder de skriftlige bokstavene hadde de lært de store bokstavene først, men var nå begynt å lære seg de små, og var ved 1. observasjonen litt usikre på noen av de små. Et av barna forvekslet **I**<sup>61</sup> og **H** ved et tilfelle. I de senere observasjonene gjenkjenner de ord fra ordkort, Little Reader og Lottospill og kan håndbokstaver noen av dem. Noen avleser ofte håndbokstaver av foreldrene med støtte av lyd. Ved 2. intervju sier foreldrene at barna kan alle bokstavene og håndformene og flere små bokstaver. *Ja, når det gjelder hvilke bokstaver han kan, så mener jeg han kan alt. Kanskje bortsett fra sånn X og Z og W, men ellers så sitter jo alt. Ja, han har fremdeles mye igjen å lære av de små bokstavene.* Noen barn blander litt på noen av de mest like bokstavene; *han blander litt på de a, d og b, de er de han synes er vanskeligst å skille, de kan han blande litt på.*

---

<sup>61</sup> Comic Sans skrifttype

De som var ”nybegynnere” hermet etter 6-9 håndbokstav-illustrasjoner eller etter de voksne som viste håndbokstaven, men koblet i liten grad disse til bokstaver i den første observasjonen. De var mest opptatt av å lime bokstavlappene på brikken. I løpet av prosjektet har disse ”nybegynnerne” hatt noe ulik utvikling i antall gjenkjente bokstaver. På slutten av prosjektet sier foreldrene at deres barn nå gjenkjenner mellom 3 og 16 bokstaver. Disse barna har også utviklet ulik interesse for ulikt materiell og har ulike samhandlingsformer og -grad. Det kommer jeg tilbake til senere. Noen foreldre sier at deres barn har vist større interesse for bokstaver / håndalfabet i barnehagen.

### **Observerte eksempler på gjenkjenning av bokstaver og håndbokstaver hos nybegynnere**

Noen av nybegynnerne har hatt håndbokstav-magneter i noen dager og spisebrikken er ny for dem, og de skulle lime bokstav-lapper på den og laminere den etterpå. Her er noen funn på hvordan barna oppfatter håndformer eller håndbokstaver.

#### Typiske eksempler

- Peker på en håndbokstav-illustrasjon og ”hermer” ved å håndforme samme håndbokstav og peker den neste håndbokstav-illustrasjonen og håndformer den, oftest uten munnstillinger. For eksempel i rekkefølge fra L-M-N-O.
- Kjenner (kinestetisk) på figuren til for eksempel O-håndbokstav-magnet og legger den på O-håndbokstav-illustrasjon.
- Kjenner igjen noen magnet-håndbokstaver og peker ganske raskt på den rette håndbokstav-illustrasjonen. Han har studert spisebrikken en stund og husker da hvor på spisebrikken for eksempel O-håndbokstav-illustrasjon er plassert når han får se O-magnet-håndbokstav. Men han pekte en gang feil, og pekte på N-ht og fikk et litt alvorlig ansiktuttrykk. Han ser etter O-håndbokstav-illustrasjon til høyre og peker da på den og smiler.
- Forveksler noen håndbokstav-illustrasjoner med andre for eksempel M og N (nesten like håndformer) når han skulle legge på plass for eksempel N-håndbokstav-magnet.
- Når nybegynner har lagt B-magnet-håndbokstav på B-håndbokstav-illustrasjon flytter han blikket til venstre og oppdager da A-håndbokstav-illustrasjonen og sier med en gang; ”A, HVOR A?”. Han viser også A-munnstilling og spør etter magnet-håndbokstav. Forelder oppdager da hans håndform og finner frem A-håndbokstav-illustrasjon. Mens barnet venter så fryser han A-håndformen en stund og peker da lang avstand på håndbokstav-magneten og håndbokstaver ”A” igjen da foreldereren fant den og gir A-magnet-håndbokstav til ham.

- Kjenner igjen flere håndbokstav-illustrasjoner / magneter og knytter disse til kjente personer, og sier ”X MIN” og mamma sin og forelderen nikker bekreftende. Noen navntegn har samme håndform som første bokstaven i navnet (leksikaliserte navnetegn) og noen navntegn har ikke håndbokstavform, men foreldre peker på for eksempel en bestemt håndbokstav-illustrasjon og viser da et annet navntegn. Nybegynner forstår etter hvert at hver person har sin egen håndbokstav.
- En forelder viser nybegynneren G-magnet-håndbokstav, og prøver da å håndbokstavere G-håndformen. Hun håndbokstaver først på en måte ved å se på egen håndform slik at den kommer i feil håndstilling og barnet klarer ikke å finne den på spisebrikken. Forelderen vrir da håndformen riktig og barnet klarer å finne riktig illustrasjon.

#### Barn leker med håndform og stemme – observasjonseksempel 1

Et ”viderekommende” barn og forelder samhandler om å lime bokstaver på spisebrikken som i de tidligere nevnte eksemplene. L-bokstav plukkes opp fra bokstavkonvolutten. Etter en diskusjon om det er tomt i konvolutten limer de lappen sammen og forelderen spør: *og hvor skal den være?* Barnet former da L-håndformen og sier eeeeeeeeee (stimulerer artikuleringen av l-lyden) hele tiden mens han ”flyr” med L-håndformen over spisebrikken og leter etter tilhørende L-håndbokstav-illustrasjon. Hun stopper artikuleringen etter en stund men fortsetter å ”fly” rundt med L-håndformen og oppdager først F-håndbokstav-illustrasjonen på brikken. Han skulle nesten til å ”lande” der med L-håndformen, men hun stoppet brått og ”flyr” da bakover til høyre og oppdager da L-håndbokstav-illustrasjonen og ”lander” med pekefinger mot den og sier ”dehr”. Han løfter L-håndformen og gjør en gjentakelse ved å ”fly” igjen fra høyre til venstre og sier da ”se eeeeeeeeeeee” og han ”lander” på nytt på L-håndbokstav-illustrasjonen med L-håndformen men med tommelfinger og sier da ”dooo”.

#### Barn ”fryser” håndform – observasjonseksempel 2

Foreldre trekker en D-lapp og viser den for barnet (”viderekommende”) som straks staver D-håndbokstaven og viser munnstilling (tungen mellom tennene). Forelderen holder D-lappen, mens barnet fortsatt holder D-håndbokstaven, men nå mot kinnet, og kikker rundt på spisebrikken. Forelderen spør etter en stund *hvor er den?* og peker mot spisebrikken. Barnet holder fortsatt D-håndformen i flere sekunder mens han lener seg vekselvis mot setepute og forelderen. Han holder fortsatt D-håndformen mens han støtter seg med albuen (samme arm som D-håndformen) i morens fang når han prøver å strekke bena ned fra sofaen og reiser seg

opp mens han ser på spisebrikken. Han holder nå D-håndformen foran magen mens han med venstre pekefinger leter etter D-håndbokstav-illustrasjonen. Han fester blikket til høyre på spisebrikken og tar venstre pekefinger mot brystet, holder fortsatt D-håndformen mot magen og kikker på D-lappen som forelderen fortsatt holder, og ser enda en gang på brikken til høyre, fortsatt med D-håndformen foran magen. Da bekrefter forelderen *Ja a*. Barnet holder fortsatt D-håndformen, men pekefingeren bøyes litt, mens hun ser enda en gang på D-lappen lener seg tilbake i sofaen mens hun holder blikket på lappen, og forelderen sier **FLOTT** med tegn. Deretter limer de lappen på plass.

### M er mamma sin bokstav – observasjonseksempel 3

Nybegynner som er et av de minste barna, viser først liten interesse i å se koblinger mellom bokstaver og håndbokstav-illustrasjoner. De er mest fokusert på å lime bokstav-lappene på plass. Men en stund senere klarer forelderen og barnet å kommunisere om hva bokstav er. Forelderen prøver å få barnet til å fortelle hva M er ved å berøre ham og få hans oppmerksomhet. Hun spør ham ”HVA M?” (Hva er m?). Barnet peker da raskt på M-lappen på M-håndbokstav-illustrasjonen (på spisebrikken), og øyekontakten brytes. Forelder senker da M-håndbokstaven nær brikken, tar M-lappen opp fra spisebrikken og snur den riktig vei. Nybegynner blir oppmerksom og ser da opp på M-lappen. Når forelder peker på M-lappen, strekker barnet seg etter lappen. Forelderen holder den tilbake og løfter den opp nær nesen og da viser hun tegn for ”MAMMA” ganske langsomt og peker da på M-lappen igjen. ”Her står M for mamma”. Barnet gaper overrasket og sier da ivrig ”MAMMA, MAMMA” og forelderen sier igjen ”mamma” og peker igjen på M-lappen. Barnet ser ned på den og da staver forelderen M-håndformen og viser munnstilling og nikker. Barnet nikker også kort. Forelder sier ”ja” og nikker samtidig. Barnet sier fortsatt ”MAMMA” og ser samtidig på spisebrikken. Forelder håndbokstaverer M på nytt med munnstilling mens hun ser på barnet som begynner å bli alvorlig i ansiktet og spør etter ”pappa”. Forelder holder fortsatt M-håndformen og munnstillingen og barnet spør igjen ”Hvor er pappa?”. Han viser Ø-munnstilling samtidig som han samt viser tegnet ”HVOR”. Forelderen ble litt forskrekket og spør ”Pappa?” og ser samtidig ser på brikken mens hun legger M-lappen på bordet. Hun spør videre ”...hvor?” og gjentar ”Pappa?” og begynner å kløre seg på kinnet og deretter klø seg i bakhodet mens hun ser rundt på brikken. Hun ser trist ut og sier ”Det er ingen P der”. Rister svakt på hodet og viser et trist uttrykk.

### Oppsummering / tolking

Alle foreldrene har i løpet av prosjektperioden, fra start til slutt, utvidet bruken av

håndalfabet. De aller fleste sier at de håndbokstaverer mer eller mye oftere enn før, mens andre sier at de nå gjør det av og til eller sjelden mot bare sjelden før. Foreldrene er mer bevisst på å bruke håndalfabet og mer og mer, og har oppdaget hvilke situasjoner det er nyttig med håndbokstaving, for eksempel for å skille lydlike ord, forklare ord som barnet ikke kjenner fra før, eller i situasjoner hvor barna ikke har høreapparat på seg, eller det er situasjoner hvor det vanskelig å oppfatte tale, og er mer avhengig av å munnavlese. De som hadde startet å bruke håndalfabet før prosjektet kunne nesten alle bokstavene, både stor og små, og håndformene ved prosjektets slutt, og de kunne avlese ord ved hjelp av håndalfabet. De tunghørte så ut til å koble korrekt lyd / uttale til de enkelte håndbokstavene og kunne dermed uttale lydlike ord riktig ved håndbokstaving. Nybegynnerne så ut til å koble tidlig mellom håndform-illustrasjonene og den tilhørende taktilske håndform ved at de hermet etter illustrasjonene, eller pekte på dem når de avleste håndformen hos foreldrene. Noen kjente taktilsk på håndform-magneten før de la den på riktig sted, og de knyttet håndformer og bokstaver til kjente navner. Observasjonene viser eksempler på barnas nysgjerrighet og interesse, for eksempel når de etterspør konkrete bokstaver / håndform-illustrasjon, eksempelvis ”Hvor er A?” og ”Hvor er pappa?”. Observasjonene viser at også nybegynnere kjenner igjen og klarer å skille mellom håndformer som er illustrert, og lærte seg fort plasseringen i forhold til hverandre på brikken. Vi har også sett enkelte av barna leker med håndformer og stemmen, mens andre fryser håndformen mens de leter etter tilhørende håndbokstav-illustrasjon. Noen døve foreldre synes at det fremdeles er unaturlig for dem å bruke håndalfabet sammen med tegnspråket, og har derfor ikke tatt det i bruk så veldig mye. De liker best å fortelle fritt på tegnspråk, og det er derfor en utfordring for dem å stoppe midt i fortellingen for å håndbokstavere noen ord.

Som tidligere nevnt er mange døve ikke vant med å bruke håndbokstaving i særlig grad når de prater med tegnspråk. Det kan være en mulighet for at tidligere skriftspråkerfaringer og språkkultur hemmer dem i utstrakt bruk av håndalfabet. Også hørende foreldre som nylig har lært håndalfabet kan synes å ha hatt tilsvarende utfordringer, når de rapporterer at det var vanskelig å huske håndbokstavene når de skulle begynne å bruke dem. Det å ta i bruk håndalfabet kan virke kunstig i starten både for døve og hørende, men ved å øve på å bruke det stadig oftere og i det daglige ser det ut til at de fleste foreldrene har blitt mer bevisst, og de rapporterer positiv utvikling, både hos seg selv og hos barna. Eksempelet med minigraveren viser en nytteverdi i å kombinere tegn og håndbokstaving i dagliglivet for at barnet skal oppfatte og forstå ordets innhold. Nytteverdien vises også i eksempelet med forvekslingen av ordene ”bod” og ”fot” for å skille mellom lydlike ord og for å lære seg å

uttale ordene korrekt. Å koble bokstaver, håndbokstaver og tegn til kjente personer i barnets familie så ut til å vekke nysgjerrigheten og interessen hos nybegynnerne. Det synes også som at de ”viderekommende” barna morer seg med håndbokstavene og muligvis utvikler ulike strategier for å memorere og gjenkalle bokstavene og håndformene fra minnet.

#### **4.2.2 Kombinasjon håndalfabet, tegn og tekst og gjenkjenning av ord**

##### **Bruk av tegn og håndalfabet og kobling til tekst ved høytlesing (1. intervju)**

Jeg spurte om foreldrenes høylesingsvaner i det første intervjuet og fikk vite at alle leser høyt for barna, noen nesten hver dag, noen ofte og noen av og til. Alle tar høytlesingsstunden oftest på kvelden på sengekanten ved leggetid, men noen gjør det av og til på morgenen eller på ettermiddagen. De fleste foreldrene bytter på å lese, mens noen har det som en fast oppgave. *Nei, det er en arbeidsdeling der. Han vil at moren skal synge, moren er mye flinkere til å synge. Så om kvelden gir han beskjed om at mamma skal synge og pappa skal lese.* På spørsmål hvorfor han foretrekker denne arbeidsdelingen, får jeg følgende forklaring fra moren: *Jeg tror du (peker på faren) er mer levende med tegnspråk, ansiktsuttrykk og mimikk. Barnet blir derfor begeistret og følger med, tror jeg. Hvis jeg høytleser så går det over hodet hans.*

De fleste foreldrene sier at det fungerer bra, greit eller stort sett bra å høytlese, og andre sier at det varierer. Alle barna liker helst å se i bildebøker og studere bildene, og foreldrene sier at de ennå ikke ser på tekstene. Foreldrene peker ikke på noen av ordene i teksten heller. De tunghørte barna lytter når foreldrene forteller fra bildene eller leser fra teksten på talespråk / tegn og tale. (...) *men han/hun ser på bildene, men han/hun sitter ikke og ser så mye på ordene. Så han/hun er mer fokusert å høre på det jeg sier og se på det i sammenheng med bildene. Han/hun har ikke kommet der at vi kikker veldig på ordene.*

De døve barna er avhengig av å visualisere når foreldre forteller på tegnspråk. *Det går greit. Han har av og til lyst å lese boka selv. Jeg har en annen bok selv og ser i den. Når jeg merker at han ser på meg, så forteller jeg fra boka mi på tegnspråk. Han (...) følger da med meg og kommuniserer med meg om innholdet i boka. Jeg synes det er veldig bra, ja. Han er veldig konsentrert når jeg forteller mer levende på tegnspråk og han følger spent med og reflekterer.* En annen forelder sier at hun synes det er greit å lese av og til for barnet fordi han ser mye på bildebøker og ser ikke på teksten, bare på bildene for å visualisere. *Barnet ser ikke på bokstavene i teksten.* En forelder forteller hvordan hennes barn også er opptatt av å studere bildene: *Mitt barn liker å se bilder og vil bla og bla. Han er mest opptatt med å se på*

*bildene og det er ikke alltid han ser på oss når vi vil fortelle på tegnspråk (...) Jeg må av og til be ham vente slik at han kan studere etterpå. Men hvis det blir for mye titting på bildene, prøver foreldrene å få oppmerksomhetene igjen. Jeg berører ham av og til for å få oppmerksomheten hans, og han ser ikke opp på meg og men ser videre på bilde. Jeg berører ham igjen men jeg kan ikke snu hodet hans. Derfor venter jeg inntil hun ser opp på meg og da forteller jeg på tegn.*

På spørsmål om hvilket språk de bruker under høytlesningen og om de bruker håndalfabet, så sier foreldrene til et av barna: *Jeg bruker tegnspråk pluss viser tegn for et hvert begrep. Jeg viser for eksempel bildebok og peker på klær i bildet og viser et tegn for eksempel bukse, og deretter beskriver jeg mer om bukse på tegnspråk og så videre. Når jeg av og til ser på bildet for eksempel hva en sint ku gjør, da uttrykker jeg på tegnspråk som en ekstra sint ku, og håndbokstaver B-Ø og jeg overdriver litt og nyanserer. En annen forelder veksler mellom tegnspråk og tegn-til-tale: *Jeg har enten tegnspråk eller tale med tegnstøtte. Det kommer litt an på situasjonen. På dagtid er det ofte tale med tegnstøtte. Men på kvelden er det ofte tegnspråk for da sitter hun i sengen, jeg kan legge boken mellom oss, og hun synes det er litt koselig, og det er lett for meg for da har jeg begge hendene ledige og hun synes det er koselig å sitte og lese boken sånn. På dagtid synes hun det er kjekt å sitte på fanget, og da er det vanskelig å ha rent tegnspråk. En forelder nevnte tidligere i intervjuet at de bruker håndalfabet når vi leser bok, da staver vi av og til noen ord, som for eksempel F-U-G-L og leksikaliserte navn. Målet er å bruke det ofte.**

Ingen av de andre foreldrene nevner utstrakt bruk av håndalfabet eller kobling av tegn eller håndalfabet til teksten i bøkene. Det går som tidligere nevnt mest på å samtale og fortelle rundt bildene. Men noen nevner at det de har merket at barnet begynner å bli mer klar for å lese bøker: *Foreløpig har ikke vi lest så masse fra teksten, vi forteller masse. Hvis det er en litt større bok så vet vi i grove trekk hva den handler om, og så forholder vi oss til det og så snakker vi mye om bildene, så det er jo egentlig fordi han er såpass liten enda så har vi fokusert på å holde interessen for bøker, men vi merker nå at han blir mer og mer klar for å lese bøker, og det har han ikke vært før, men nå merker vi at han begynner å bli det, at vi kan lese bøker og ha litt mindre bilder og litt mer tekst men det er jo bare i det siste.*

### **Observasjonseksempler på bruk av håndalfabet ved høytlesing og knytning til tekst**

Jeg gjennomførte 1-2 observasjoner hos alle familiene. Det ble observert noen få tilfeller av håndbokstavering i 2. observasjonen hos en familie. Det forekom et tilfelle med

håndbokstavering av et hundnavn i en annen familie. Ellers ble det ikke benyttet håndbokstavering, og ingen av familiene knyttet tegn eller håndalfabet til tekst i bøkene under observasjonene.

#### Forelder og barn leser i dyrebilledbok – observasjonseksempel 4

Forelder finner en dyrebilledbok og prøver å få barnet med på en høytlesingsstund. Han er i starten ikke interessert, men etter at forelderen har dramatisert noen dyr, øker interessen noe og barnet spør plutselig etter katt. Forelderen henter da en annen bok forteller at der er katt og hane i den boken, og gjør seg overdramatisk mystisk og åpner boken for å ”overraske” og viser en and, viser deretter tegnet AND, som barnet også gjentar. Etterpå dramatiserer forelderen videre og kommer til en hund, viser tegnet HUND og barnet gjentar. Deretter håndbokstaverer forelderen H-U-N-D og peker på bildet av hunden. Barnet mister interessen igjen, men da overdramatiserer forelderen på nytt, og viser siden med bilde av hane og overdramatiserer både tegnet HANE og håndbokstaveringen H-A-N-E og fortsetter dramatiseringen. Det samme gjør hun med katten, dramatiserer en koselig pus, og staver K-A-T-T og dramatiserer katten. Etterpå finner de en annen bok som barnet liker godt, ”Den lille redde kaninen” og forelder leser den fritt på tegnspråk, men uten å bruke håndbokstavering eller peke på noen ord i teksten.

#### Håndbokstavering av hundnavn – observasjonseksempel 5

Forelder leser på tegnspråk i en bok med tegn-illustrasjoner om en hund som heter Tip. Hun staver T-I-P en gang, men bruker kun tegn i resten av fortellingen.

#### **Barns interesse og nysgjerrighet på bøker og tekst**

Noen barn liker å studere bøkene på egenhånd etter at forelderen har lest ferdig. En forelder forteller: *Men det siste han har begynt med nå, det er at når jeg har lest ferdig og sier god natt så insisterer han/hun på å sitte og lese historien selv, da går han gjennom hele historien på ny og så lager han litt sin egen historie. Han kombinerer element fra den historien som står i boka og så bygger han den ut med sin egen fantasi osv. Så da sitter han og snakker høyt for seg selv kanskje i et kvarter – 20 min og så roper han på meg og så sier han: ”Nå skal jeg legge meg mamma, nå må du slukke lyset”.*

Det fremkom også at barna liker både å høre samme historiene på nytt og ønsker variasjon. Det er alltid spenning i den ene familien når det kommer en ny bok fra bokklubben. *Vi får en ny bok i posten en gang i måneden (medlem i bokklubben). Barna blir overrasket*



"Å, bok" og synes er spennende med den nye boka. De ønsker å se den allerede samme kveld og det er greit, men jeg får ikke tid å lese gjennom den på forhånd. En annen forelder forteller at også deres barn liker variasjon og kan bli fort lei hvis vi holder for lenge på med samme bok. Jeg må finne andre bøker som har store bilde og mindre tekst. Det er ikke bra med lange tekster men vi finner bilder og da kan jeg fortelle på tegnspråk og vi samtaler om bildene. En forelder sier at hennes barn liker høytlesing og har hørt samme historien flere ganger, at han husker innholdet, for han kommenterer av til bildet like før forelderen skal lese videre, *han kommer meg i forkjøpet med å si noe som skal skje i historien fordi han/hun kjenner historien, ikke sant – så det er egentlig bare bra at han gjør det.* En forelder forteller at *når barna sitter sammen mens jeg forteller, oppfatter de det bra. Vi samhandler og jeg stiller spørsmål, det synes de er spennende.* Jeg spør en forelder om han merker noe ved barnet dersom han forteller i og på tegnspråk på en kjedelig måte? Da svarer forelderen at barnet sier at barnet da ser en annen vei og ser på andre eller er nysgjerrig på andre ting.

### **Plassering og håndtering av bok**

Siden barna ikke kan se foreldrene lese på tegnspråk / tegn-til-tale samtidig som de studerer bildene og det er praktisk utfordrende å holde boka mens de leser på tegnspråk, spurte jeg hvordan de innordnet seg praktisk under lesestunden. Alle foreldrene svarer at de sitter ved sengen om kvelden og høytleser for barnet som ligger i sengen. Ellers sitter noen i stuen eller i kjøkkenet ved høytlesing. En forelder forteller: *Barnet satt i begynnelsen slik at de ikke så bildene og teksten når jeg fortalte. Da viste jeg bildet etter hver side jeg hadde lest. Nå sitter han ved siden av meg slik at han har mulighet til å se på bildene og teksten ved behov.* Ulempen er at det blir litt trangt til å fortelle på tegnspråk og jeg er usikker på om han oppfatter meg. Jeg som veileder og foreldrene diskuterte om det kunne være nyttig å bruke en bokstol eller stativ i høytlesning slik man ofte gjør i samlingsstund i barnehager slik at foreldrene kan ha begge hendene fri til å fortelle i og på tegnspråk eller håndbokstaverer. En forelder forklarer sin metode: *Barnet sitter oppi sengen sin. Så sitter jeg på en krakk på siden av sengen, og så legger vi boka på dyna slik at den kommer litt opp mellom oss, vi sitter mer ved siden av hverandre vendt på skrå, sånn.* Forelderen har da begge hendene ledig til å fortelle eller samtale med barnet på tegnspråk.

### **Tilgang til annet språk i barnehage og høytlesing der**

Nesten alle informanter sier at deres barn blir lest av døvde voksne i barnehagen, de forteller videre her: *Ja, i samlingsstunden, der alle barna sitter samlet og de voksne forteller om for*

*eksempel de tre bukkene Bruse, og de viser boka. De leser også for det enkelte barn og samtaler med ham om den og bruker håndalfabet. En er usikker på om døve leser for barna i barnhagen, men slik jeg har forstått det er det en kombinasjon av både stemmebruk og tegn slik som jeg har forstått det, men det er jeg ikke sikker på. En forelder til et tunghørt barn synes det er positivt at barnet får stimulering i norsk tegnspråk i barnehagen, og andre språk hjemme: Ja, og jeg synes det er viktig siden vi ikke er så flinke å bruke tegnspråk hjemme så får han rent tegnspråk i barnehagen, og det er jo ingen tvil om at det beste rene tegnspråket får du fra de som er døve og er vant med det helt fra de er små og har det som første språk. For meg er det jo et språk jeg har lært etter jeg ble stor så det er jo et veldig tydelig andre språk for meg.*

### Veiledning om høytlesning etter 1. intervju (Veiledningseksempel 1)

Alle foreldre observerer bare bildene i bøker, noen av de sier at barn er for liten til å bli lest for. Jeg informerte noen foreldre om hvordan foreldre kan lokke barn til å bli nysgjerrige på tekst.

**Veileder:** *Når du sier "vent litt" for å lese teksten i boken, viser du da med pekefingeren under setningen fra venstre til høyre mens du leser og forteller deretter på tegnspråk, slik at barnet ser at du leser i teksten ved å peke på setningen?*

**Forelder:** *Nei*

**Veileder:** *Ikke det? Det er fint å gjøre det. Amerikanske forskere anbefaler å gjøre nettopp det når man forteller på tegnspråk og stopper for å lese videre i teksten. Da kan barnet se at du leser teksten. Når man er ferdig med å lese noen setninger kan man fortelle videre på tegnspråk.*

**Forelder:** *Ja vel.*

**Veileder:** *Barnet kan da forstå at man leser teksten og kan forstå hvor man begynner å lese setningen. Noen snur arket og leser og snur tilbake og viser bilde for barn. Barnet forstår ikke hva foreldre gjør når foreldre snur boka og ser på det.*

**Forelder:** *Ja. Forstår, ja.*

**Veileder:** *Når man leser teksten og forteller, da blir barnet nysgjerrig og vil også se på teksten og peker kanskje på et ord og spør hva det står.*

**Forelder:** *Det er lurt... Jeg skal prøve med mitt barn.*

### Oppsummering / tolkning

Alle foreldrene høytleser for sine barn nesten hver dag, noen ofte og noen av og til, og nesten alle la denne stunden til kvelden, men noen vekslet på tidspunktene. Alle fokuserte utelukkende på bilder, ingen av foreldrene gjorde barna oppmerksom på tekst under høytlesing. Det var liten forekomst av bruk av håndalfabet under høytlesing. Vi så et par observerte tilfeller gjennom hele prosjektperioden hvor de stavet noen få ord, H-U-N-D, H-A-N-E, K-A-T-T, T-I-P. Det leses generelt lite fra teksten, det går mest i samtaler rundt bildene. Barna er interessert i bøker, og liker både å høre samme historien om igjen og synes

det er spennende når det kommer ny bok fra bokklubben. Noen barn liker å studere dem bøkene på egenhånd etter høytlesingen, og fantaserer videre på historien selv. De som har døve barn, og noen med tunghørte barn leser på tegnspråk eller tegn-til-tale, ellers går det på talespråket. Foreldrene hadde ulike strategier for plassering av boken, barnet og seg selv, noen holdt boken i fanget, andre la boken fra seg på dyna. Alle barna har tilgang til tegnspråk i barnehage, noe foreldrene til de tunghørte barna satte pris på, fordi de synes at tegnspråk er viktig, og fordi de ikke var så flink til å bruke det selv hjemme ennå. Et veiledningseksempel ble vist på hvordan foreldrene ble informert om fordelene med å peke på teksten mens man leser.

Her var det nesten ikke forskjell på døve og hørende foreldre når det gjelder å gjøre barna oppmerksom på tekst eller å håndbokstavere ved høytlesing. Det er tidligere nevnt de døves språkkultur, at de synes det er unaturlig å trekke inn håndbokstaving når de forteller på tegnspråk. Det er positivt at de bruker tegnspråket og forklarer begreper på tegnspråket slik at barna utviklet et godt ordforråd. Men koblingen til teksten ved hjelp av håndalfabet er fraværende. Det vil si at 1. prinsippet i SRP<sup>62</sup> ikke synes å være oppfylt. Det at alle i hovedsak hadde fokus på bildene og ikke teksten i bøkene, kan komme av ”gamle vaner”. Alle hadde etablert en god rutine rundt høytlesing, noe som kan tyde på at de har hatt den rutinen en stund. Og gamle vaner er ofte vonde å vende, dersom man ikke får tett oppfølging med tilbakemelding på forbedringsområder. Det kan også være en utfordring å finne bøker som egner seg for det relevante alderstrinnet, med passe stor og spennende tekst. Jeg har under veiledningene anbefalt familiene å gå på biblioteket og låne bøker ofte for å få den variasjonen barna trenger for å skape og opprettholde nysgjerrigheten på skriftspråket.

#### **4.3 Samhandling fremmer barnas nysgjerrighet på skriftspråket? (problemstilling 2)**

Jeg har observert flere forhold som påvirker samhandlingen og barnets nysgjerrighet og interesse, som øyekontakt, oppmerksomhet, initiativ, respons, dramatisering, konteksten og skriftspråkmiljøet i dagliglivet, samt kommunikasjonsbrudd. I tillegg er det observert ulik interesse for materiellet. Av hensyn til det begrensede omfanget av rapporten vil jeg kun fordype meg i noen få av disse aspektene. Jeg har da valgt øyekontakt / oppmerksomhetstegn, ordkort og Little Reader som fordypningsområder. De andre nevnte forhold vil kun bli omtalt på et generelt nivå. Ordkort og Little Reader er omhandlet under avsnittet om materiell, problemstilling nr. 3. I dette avsnittet velger jeg å gjøre en felles oppsummering / tolkning til

---

<sup>62</sup> Shared Reading Project

slutt.

### 4.3.1 Øyekontakt / oppmerksomhetstegn

Jeg anser øyekontakt som en viktig indikasjon på nysgjerrighet og interesse, samt at øyekontakt er avgjørende for kommunikasjonen med døve, og har derfor studert noen eksempler på hvordan øyekontakten fungerer i samhandlingen og hva som fremmer den. Eksempelet nedenfor viser et eksempel på hvordan øyekontakt etableres.

#### Øyekontakt i samhandling om håndbokstavering (observasjonseksempel 6)

En forelder og en döv nybegynner samhandler om B-bokstav, B-håndbokstav og navnetegn. Samhandlingen begynner etter at forelderen plukker B-lappen ut av konvoluttet og legger da konvoluttet på bordet. Barnet ser ned på B-lappen.

Nr	Aktør	Transkripsjon	Norsk oversettelse	Analyse			Handling
				Visuelt	Staver	Gest/Peke	
1	Barn			> <Bb>		Overrasket	Ser på <Bb> i fars hånd og <a href="#">strekker</a> seg etter den
2	Forelder			> Brikken			Holder <Bb> for seg selv
3	Barn			> <Bb>		Overrasket	<a href="#">Prøver</a> å ta <Bb> fra far samt ser på den
4	Forelder	B	<i>B</i>	> Barn	<a href="#">B-hb/ms</a>		En kort bevegelse med B-hf
5	Barn			> <Bb>			<a href="#">Slipper</a> <Bb>
6		B	<i>B</i>	> Forelder	<a href="#">B-hb</a>		
7		BRITT	<i>Britt</i>	> Forelder	<a href="#">B-hf</a>		Viser samtidig navntegn (B-hf ved kinnen)
8		BRITT	<i>Britt</i>	> Forelder	<a href="#">B-hf</a>		
9	Forelder	B	<i>Britt</i>	> Barn	<a href="#">B-hf/ms</a>		B-ms gjentas
10	Barn	BRITT	<i>Britt</i>	> Forelder	<a href="#">B-hf</a>		
11	Forelder	<b>B</b>		> ??	<a href="#">B-hf/ms</a>		
12	Barn	BRITT		> ??	<a href="#">B-hf</a>		
13	Forelder	<b>BRITT</b> PEK nikk	<i>Britt, der er hun</i>	> Barn > Britt		<b>Peke</b> på Britt,	<b>Holder</b> fortsatt <Bb>
14	Barn			> Forelder > Britt	<a href="#">B-hf</a> → <a href="#">hlf</a>	Smiler fornøyd	<a href="#">B-hf</a> åpnes og <a href="#">senker</a> ned på bordet

Videobånd: Barn A, 1.del spisebrikke 10.48 – 11.00

Faren viser B-lappen for barnet, og han prøver å ta den, men forelderen holder den fast og staver da B-håndbokstaven med en kort bevegelse og viser samtidig munnstilling (linje 1-4). Barnet slipper B-lappen og ser da B-håndbokstaven i forelderens hånd (linje 5). Han staver da raskt B-bokstaven og ser samtidig opp på faren (oppretter øyekontakt) og viser deretter B-håndformen og navntegn; ”B-Britt, Britt” (linje 6-8). Øyekontakten beholdes til linje 9 og 10, når forelderen fortsatt holder B-håndbokstaven og gjentar B-munnstillingen. Barnet sier fortsatt ”Britt, Britt” (linje 10 og 12). På slutten (linje 13) sier forelderen ”Britt, der er hun” og peker samtidig på Britt (som står i kjøkkenet og observerer samhandlingen). Barnet ser opp på Britt og smiler fornøyd.

Det som fremmet øyekontakten i dette eksempelet er når forelderen viser B-håndbokstaven med en kort bevegelse og samtidig viser munnstilling, innenfor barnets synsfelt. Barnet flytter da blikket fra B-lappen til forelderen, og holder blikket på henne en stund, mens han sier B-BRITT flere ganger, til han flytter blikket til observatøren når forelderen peker på henne.

Øyekontakt i samhandling om ordkort (observasjonseksempel 7)

Et annet eksempel på øyekontakt er vist i denne samhandlingen om ordkort

Nr	Aktør	Transkripsjon	Norsk oversettelse	Analyse			Handling
				Visuelle	Staver	Gest eller Peke	
8	Far	<b>Der står det</b>	<i>Der står det</i>				
9	Barn			> <hode>		Smiler	
10	Far	<b>h</b>	Se linje 16	> Barn	H-hb/mss		Staver H-hb foran brystet
11	Barn			> Far		Smiler	
12	Far	<b>o o</b>	Se linje 16	> Barn	O-hb/mss		Staver O-hb foran brystet
13	Barn			> Far > ned		Smiler	Ser ned og snur seg litt
14	Far	<b>d</b>	Se linje 16	> Barn	D-hb/mss		Staver D-hb foran brystet
15	Barn			> bamsen			
16	Far	<b>e</b>	<i>Hode</i>	> Barn	E-hb/mss		Staver E-hb foran brystet
17	Barn			> bamsen			Tar på bamsen
18				> mor			Tar bamsen opp fra puta i sofaen
19				> Far > <hode>			Bamsen sitter på fanget til barnet og hun holder dens hode mot bryst og holder dens mage.
20	Far	<b>h</b>	Se linje 26	> Barn	H-hb/mss		Staver H-hb foran bryst
21	Barn			> <hode>			
22	Far	<b>o</b>	Se linje 26	> Barn	O-hb/mss		Staver O-hb foran bryst
23	Barn			> <hode>			
24	Far	<b>d</b>	Se linje 26	> Barn	D-hb/mss		Staver D-hb foran bryst
25	Barn			> <hode>			
26	Far	<b>e</b>	<i>Hode</i>	> Barn	E-hb/mss		Staver E-hb foran bryst. Senker hånden ned på fanget
27	Barn			> bamsen			Klapper bamses kinn
28				> mor > bamsen			Setter bamsen på sofaen foran kua.

Barnet først ser på ordkortet (linje 9), deretter opp på forelderen og så ned på bamsen (linje 11, 13 og 15) mens forelderen staver ordet "hode". Barnet får dermed ikke med seg de to siste bokstavene d og e. Videre i linje 17 og 18 er han opptatt av bamsen og ser først opp på forelder og deretter ordkortet i linje 19 når han har satt bamsen i fanget sitt. Da ført gjentar forelderen stavingen av ordet (linje 20, 22, 24 og 26) da ser vi at barnet holder blikket på ordkortet gjennom hele stavingen (linje 21, 23, 25). Når forelderen har stavet ferdig, ser barnet ned på bamsen igjen (linje 27), klapper den på kinn (linje 27), ser opp på mor og ned på bamsen igjen, som han setter på sofaen foran kua (linje 28).

I dette eksempelet hadde forelderen ordkortene plassert et stykke ned på fanget, slik at barnet sannsynlig ikke greier å ha øyekontakt både på ordkortet og forelderen, inklusiv munnstilling og håndform. Også i dette eksempelet ser vi at forelderen venter med å gå videre til barnet har opprettet ny øyekontakt.

Det er også interessant å se at når en döv nybegynner er opptatt av å lime og har mistet øyekontakt med forelderen, bruker forelderen flere teknikker for å påkalle barnets oppmerksomhet for å gjenopprette øyekontakten. Et eksempel er å ta en gjenstand som barnet er opptatt av, for eksempel limstiften og holde den nær det objektet forelderen vil at barnet

skal fokusere på, for eksempel bokstavlappen, helt nær opp til sin munn, på venstre side. Forelderen holder også håndformen nær opp til munnen på høyre side, og aktiviserer håndbokstaveringen og viser munnstilling idet barnet oppretter øyekontakt. Et annet fenomen som er observert, er at noen foreldre ”fryser” håndformen og noen ganger også munnstillingen når barnet slipper øyekontakten og fortsetter ”filmen” videre når han oppretter øyekontakt igjen. (Se også observasjonseksempel 2)

#### ”Frysing” av håndbokstav ved brudd på øyekontakt (observasjonseksempel 8)

Forelder og et døvt barn samhandler om ordkort på Little Reader. De har valgt temeat dyr, og et bilde av en and dukker og ordkortet <and>. Forelder starter å håndbokstavere A-håndbokstav, men når barnet vender blikket bort fra henne, fryser forelder A-håndformen og venter på at barnets oppmerksom skal rette seg til henne igjen. Når barnet gjenoppretter øyekontakten, håndbokstaverer forelderen videre N-D.

For å på øyekontakt benytter flere foreldre seg av en forsiktig berøring som teknikk for å påkalle oppmerksomhet, eller de gjør en bevegelse med hånden, gjerne den håndformen som de samhandler om, innenfor barnets synsfelt. Når barnet har festet blikket på den bevegende hånden, tar de den opp mot munnen, staver håndbokstaven og viser tilhørende munnstilling.

#### Berøring for tilkalle oppmerksomhet (observasjonseksempel 9)

Forelder og barn samhandler om å lime bokstaver på spisebrikken, de har trukket en K-bokstav og barnet har oppmerksomheten på observatør og spisebrikken. Forelderen prøver å håndbokstavere en gang uten respons fra barnet. Da senker hun K-håndformen ned og berører barnets underarm med K-håndformen to ganger før barnet løfter blikket opp til henne og K-håndformen, hvorpå forelderen staver K-håndbokstaven og viser munnstilling.

I høytlesing har tunghørte og sterkt tunghørt lite øyekontakt med foreldre for de ser på bilder mens foreldre høytleser, enten med tegn-til-tale og eller på talespråk. I en observasjon satt det tunghørte barnet på fanget til forelderen slik at forelderen snakket inn i høreapparatet bakfra, vekselvis på høyre og venster øre, mens hun viste tegn foran barnet når hun leste fra boken. Jeg tok det opp med forelderen i intervjuet dagen etter, og da fortalte hun: *Ja, jeg kaller det jo tale med tegnstøtte, for at jeg bruker jo talespråk, men så legger jeg på tegn mens så holder jeg tegnene foran ham så bruker hans kropp og hans ansikt men mine hender.* Hun forteller videre at han er vant til det, *men jeg tror egentlig det hjelper henne selv om det er mange ting som skjer på en gang det med tegnene i forhold til hvis det bar er tale, men hun er jo vant med tale.*

### **4.3.2 Dramatisering / interesseskaping**

I høytlesing og i andre samhandlinger er det observert at foreldre dramatiserer og overdriver tegn, gester og mimikk for å fange og opprettholde barnets oppmerksomhet og interesse. Et eksempel er observasjonseksempel 4. Under den 1. observasjonen av en annen samhandling om magnetbokstavbrikker har en av nybegynnerne fått en skål med bokstavbrikker. Han liker å sette brikker på en magnettafle. Foreldrene tar en brikke og håndbokstaverer, men barnet er for opptatt med å sette på plass flere brikker. I den andre observasjonen valgte jeg å gå inn i en aktiv veilederrolle for å vise hvordan man kunne fange oppmerksomheten og interessen til barnet ved hjelp av dramatisering.

#### Veileder viser overdramatisering (Veiledningseksempel 2)

Jeg tar skålen med brikker og holder den for meg selv, tar en brikke og gjør meg overrasket og gjør morsomme ansiktuttrykk. Håndbokstaver for barn, for eksempel A.. så sier jeg AAAAAAAAA litt overdrevet. Barnet ler og forelderen er også med. Når jeg tar en ny brikke og viser den for barnet, teller jeg og forelderen 1-2-3 AAAAAAAAA. Barnet smiler og jeg gir brikken til ham og han fester den på tavlen. Mor tar en brikke fra skålen. Det er her viktig at foreldre har skålen for seg selv, det blir lettere å samhandle med barnet når det får en brikke om gangen. Målet er å få trening med øyekontakt. Foreldre kan også vekke barnets nysgjerrig ved å peke på bokstaver og håndformer i ulike situasjoner. En stund senere viser barnet B-håndbokstav, da klapper forelder og berører ham.

#### Foreldre overdramatiserer / barn kjenner taktisk på bokstav (Observasjonseksempel 10)

Forelderen viser et overrasket uttrykk når hun ser X-lappen (bokstav for barnets navn vises ikke her pga anonymisering) og viser den frem for barnet. Når han ser på X-lappen smiler han/hun og ser opp på forelderen som er "overrasket" og som uttrykker seg "Åååå". Han ser smilende ned på X-lappen og løfter samtidig opp den høyre hånden og peker da på den lille x-bokstaven med pekefingeren som følger bokstavlinjen og "skriver" liten x på bokstav-lappen. Han gjør det samme på den store X-bokstaven. Moren spør "**Hva er det?**" Hun peker da på X-lappen samtidig som hun sier "... **det**". Barnet ser opp på forelderen og deretter på X-lappen. Hun reiser seg opp og ser samtidig opp på moren og peker på hennes høyre skulder ("*Det er deg*" eller "*Du*"). Forelderen sier "MIN" og nikker smilende (*Min ja*). Barnet smiler frydelig.

Foreldre prøver å finne ut barnas interesser for eksempel katt, da kan foreldre samhandle og få barnas oppmerksomhet i et lengre tidsrom. Et av barna hadde også stor interesse for en favoritt bok, hvor foreldrene også brukte overdramatiseringer. Se avsnittet om høytlesing.

### **4.3.3 Plassering / synsvinkel**

Jeg observerte at foreldrene hadde ulike plasseringer i forhold til barna når de samhandlet. Noen satt ved siden av hverandre, mens andre satt over for hverandre, eller på skrått i vinkel i forhold til hverandre. Plasseringene varierte alt etter hvor samhandlingen foregikk og hvilke materiell som inngikk i samhandlingen. Når foreldre håndbokstaver et ord, ser barnet noen ganger ned. Barnet da får ikke med seg hele ordet. Det gjelder små barn, fortrinnsvis nybegynnerne. De barna som har blitt stimulert i lengre tid klarer å følge med håndbokstaveringen.

På grunn av barnets synsvinkel, er det sannsynlig behov for en minsteavstand mellom barn og foreldre slik at barnet kan se både bokstavlapp, håndformen, munnstilling og ha øyekontakt samtidig, slik at barnet ser samspillet mellom disse i en helhet. Plasseringen av foreldrene i forhold til barne med tanke på synsretning kan også være en viktig faktor for øyekontakt og oppmerksomhet. Nybegynnere trenger muligvis stimulering i utholdenhet for å se hele håndbokstaveringen til den er ferdig.

#### **4.3.4 *Initiativ / respons***

Jeg har observert at den responsen barna får fra foreldrene er viktig for den videre samhandlingen, og om den skal lykkes. Foreldre som er oppmerksom på barnas ytringer og forstår hva de mener, og gir dem respons gjennom bekreftelse og ros.

##### Foreldre gir respons gjennom ros (Observasjonseksempel 11)

Barn svarer raskt ved å stave H-håndbokstaven og vise munnstillingen (uten stemme) og senker ned H-håndformen og løfter den opp igjen og senker ned igjen. Å stave H-håndbokstaven med en liten bevegelse er vanlig. Men når dette barnet oppdager H-lappen så blir han ivrig med å stave H-håndbokstaven at han gjør det med overdramatiserende store bevegelser. Foreldre viser ansiktsuttrykk som en overraskelse og foreldre roser barnet mye ved å si flott!

##### Foreldre gir respons gjennom ros (Observasjonseksempel 12)

Barnet har samhandlet med forelder om O-lappen, funnet riktig sted på spisebrikken og limt den fast under tilhørende håndformillustrasjon. Foreldereren gir ham masse klemmer og sier "Flott du er en god, du er så god!".

Barn blir mer initiativrik av ros og oppmerksomhet fra foreldrene. Andre foreldre klapper og smiler.

I observasjonseksempel 10 overfor så vi et annet eksempel på respons og ros, hvor barnet kjenner igjen forelderens bokstav, peker på skulderen hennes og hvorpå hun svarer: "MIN" og nikker smilende (*Min ja*) og barnet smiler frydelig. Et annet eksempel på god respons fra forelder er i en samhandling om ordkort hvor foreldren leser opp og staver ordene fra ordkortene. Her en kort sekvens, hentet fra observasjonseksempel i 4.4.3 nedenfor:

Forelder: Der står det d ø r. d ø r

Barn: Grøt

Forelder: nei, dør

Forelder: sånn som der ja,

Forelder: der står det heis

Forelder: ja, heis

Barn: vi har heis her

Forelder: vi har ikke heis her. Hvor er det heis hen?

Barn: der er heis

Forelder: mmmmm. Hvor er det heis?

Barn: der

Forelder: ja, i hjørnet. Du lekte alltid at der var heis i hjørnet. Ja

Første responsen er når barnet får bekreftelse når hun peker på døren, etter først å ha gjettet



feil. I samtalen om heisen, er forelderen i dialog om hvor det er heis, og hun oppfatter råkst hva barnet mener, og bekrefter ”*Du lekte alltid at der var heis i hjørnet, ja*”.

Det er også observert barna ofte tar initiativet til samhandling selv, ved at de henter spisebrikke og sier at de vil se bokstavene (se avsnittet om spise brikke senere i kapittelet). De tar også initiativet til samhandling om bokstaver og håndformer, og noen tok også initiativet til å spørre hva det står i kontaktboka (se avsnittet om Word nedenfor). Jeg observerte barn som etterspurte bokstaver, ”A, HVOR A?” når barnet oppdager A-håndformen ved siden av B-håndformen på spisebrikken.

Noen foreldre sier at barnet deres er meget sosialt, andre sier at barnet helst leker alene med ulike materiell. Store barn liker å styre skriftspråkaktivitetene og fikk bestemme hvilke skriftspråkaktiviteter, blant annet å skrive navn på PC, mitt navn og andre familiemedlemers navn.

#### **4.3.5 Skriftspråkmiljø i dagliglivet**

Med skriftspråkmiljø i dagliglivet mener jeg for eksempel ved frokostbordet, hvor man kan samhandle om bokstaver og ord på matvareemballasjen, på bussholdeplassen hvor man kan samhandle om bokstaver og ord på reklameskilt, i butikken med skilter og matvarer. En forelder forteller: *Når jeg tegner og skriver, da peker barnet på bokstaven i ordet og sier ”PAPPA”. Når vi er ute i butikken, så berører jeg henne og sier ”Se der” og peker da for eksempel M-bokstaven på matvaren eller plakaten. Jeg viser tegn ”Mamma” (med riktige munnstillinger) og vi samhandler om forskjellige bokstaver. Når hun peker på M-bokstaven og sier ”mamma” så sier jeg ”Ja, bra”. Det er ikke sånn som ”undervisning” men vi samhandler om ulike bokstaver der det er naturlig. Vi leter etter P-bokstaven og finner prim som er hennes favoritt. Når hun ser P-bokstaven på prim så peker hun på den og sier da ”pappa” så samhandler vi om det. Hun er flink til det så hun har utviklet seg noe.* En annen forelder forteller om at de også samhandler om bokstaver på bussholdeplassen og at de for eksempel finner barnets bokstav på reklameskiltet. *Bokstavene i stor skrift var lett å se og hun pekte da på X-bokstaven og viser tegn ”X sin” og peker deretter på P-bokstaven og viser samtidig tegnet ”pappa”. Så hun forstår noen bokstaver. Så spør hun ”Hvem sin” og jeg er overrasket.* Forelder forteller at barnet roer seg ned når de samhandler om bokstaver når han er urolig. *Da vi var i butikken, opplevde han/hun at vi foreldrene var opptatt med å skaffe matvarer, og ble da urolig eller frustrert. Derfor er jeg bevisst på å berøre ham/henne og spørre ”Vi leter melk, M-E-L-K” (på tegnspråk og deretter håndbokstaving). Videre spør jeg ”brød, B-R-Ø-D” og vi henter det. Han er interessert å lete etter melk og peke på det når*

*han finne det, og da tar jeg den fram. Jeg synes det er fint å gi ham/henne litt oppgaver.*

### Veiledning om håndbokstavering av navner – Veiledningseksempel 3

Veileder sier at det er god hjelp med håndalfabet og at man bør håndbokstavere navner og ord helt ut for da kan barn se forskjell på navnene selv om begge har R-bokstav for eksempel R-O-G-E-R og R-A-N-D-I og hun kan se forskjell mellom Roger og Randi på munnstillingene. Forelderen sier seg enig. Veileder forklarer videre: Hvis barnet bare viser R-håndbokstaven og munnstillingene hennes kanskje er uklare og utydelige, kan man bli usikker på hvem hun mener, om hun snakker om Randi eller Roger. Når hun får se at dere håndbokstaverer flere ganger hele navnene for eksempel R-O-G-E-R, så kan hun etter hvert huske bedre hvordan "Roger" uttales på riktig måte. Forelderen nikker.

Veileder nevner også at butikken har gruppeskilt, for eksempel meieriet, kjøtt, bakeriet osv, sånt at det er lettere å finne frem den bestemte vare.

Forelder sier: *Ja, vi gjør det, for eksempel melk på en plass, og kjøtt på en annen plass og vi samhandler om hva disse kjøttproduktene heter, for eksempel pølser og så videre. Når vi har frokost så sitter vi jo ofte og leser på kartongene. Jeg prøver å gjøre det i sånne naturlige settinger, og det å lese på kartongene er en type samhandling vi har. Ja, han er veldig nysgjerrig og spør alltid hva de ulike varene er, han spør hele tiden.*

#### **4.3.6 Oppsummering / tolkning**

I dette avsnittet har vi sett eksempler på hvordan samhandling påvirkes av øyekontakt, dramatisering, plasseringen i forhold til hverandre, i hvilken grad barn og foreldre tar initiativ og hvorvidt barnet får respons på sine tilstrebelser. Vi har også sett på hvordan foreldre samhandler i daglige skriftspråksituasjoner, for eksempel i butikken, på busstoppet, ved frokostbordet.

Det er ulike metoder foreldre benytter for å gjenopprette blikkontakt, ved å gjøre bevegelser, for eksempel vise tegn, håndbokstav eller peke innenfor barnets synsfelt. De benyttet seg også av berøring, for eksempel av skulder, arm. Vi har fått se eksempel på hvordan foreldre "fryser" håndformen når de mister øyekontakten med barnet og fortsetter håndbokstaveringen når barnet oppretter øyekontakt på nytt. Det er også observert hvordan foreldre holder bokstavlapper og håndbokstaverer nær ansiktet sitt mens det viser munnstilling. Et eksempel hvor ordkortene var plassert på fanget, det vil si et stykket fra munnen og artikulasjonsområdet gjorde at barnet sannsynligvis ikke greier å ha blikkontakt både på ordkort og forelderen. Det kan derfor være lurt å være bevisst på plasseringen av ordkortene slik at de blir vist nært artikulasjonsområdet. Plasseringen av forelder, barn og materiell i forhold til hverandre har også betydning for hvor mye øyekontakt det skapes i løpet av samhandlingen. Det bør også være passende avstand, slik at det ikke blir for nært, og

heller ikke for stor avstand. Plassering på hver sin side av et bordhjørne viste seg å være beste plassering.

Overdramatisering viste seg å være en effektiv metode for å skape interesse og vedlikeholde den over tid. Dramatisering falt mest naturlig for de døve eller hørende foreldre som har tegnspråkkompetanse. Dramatisering kan være å vise overdrevne ansiktsuttrykk, som overraskelse, se lur ut, eller det kan være å dramatisere dyrs atferd, verb / gjøremål etc. Barnet viste uten unntak større interesse og utholdenhet når foreldre ga respons og roste barnet i samhandlingen, gjerne med overdramatisering også her. Forståelse og svar fra foreldrene på barnas initiativ til samtale er også viktig, som for eksempel når barnet snakker om hvor en lekeheis har stått tidligere, og forelder oppfatter og bekrefter at det har lekt med heis der før.

Noen barn er flinke til å ta initiativ til samhandling selv, mens andre er mer innadvante og leker mest alene. De største barna likte å styre samhandlingen selv, mens de mindre i lettere grad lot seg styre. Det var noen som var flinke til å samhandle om skriftspråket i daglige naturlige skriftspråklige situasjoner, som ved frokostbordet eller på butikken, og foreldre forteller at det gjør barnet roligere og barnet er nysgjerrig og spør etter stadig nye ting.

#### **4.4 Materiell påvirker barns nysgjerrighet på skriftspråk? (Problemstilling 3)**

I dette prosjektet inngikk det en del materiell som jeg hadde utviklet og utarbeidet, i tillegg til programvaren Dagligspråk fra Daglidata. Jeg har latt prosjektdeltakerne teste ut materialet i ulike samhandlinger, og jeg har observert noen av disse samhandlingene, samt fått tilbakemeldinger i det siste intervjuet på hvordan det enkelte materialet har fungert. Nedenfor er en liste over de ulike typer materiell som har vært benyttet og en samlet vurdering av hvert av dem.

##### **4.4.1 Materiell generelt - oversikt**

Tabellen nedenfor viser en oversikt over det materialet som prosjektdeltakerne hadde fått tilbud om. Det var varierende hvilket materiell de enkelte familiene tok i bruk og brukte som favoritter.

<b>Materiell</b>	<b>Prosjektdeltakernes bruk og erfaring</b>
Spisebrikker m/ bokstav-illustrasjon (Serigstad)	3 av familiene hadde denne, og alle 3 bruker den ofte, noen fast på kjøkkenbordet, andre veksler på sted.
Spisebrikker m/ håndbokstav – illustrasjon og små /store bokstavform	Alle familiene hadde denne, 2 av dem har den på kjøkkenet og resten bruker den også på andre steder.
Ordkort	Alle familier har forskjellig erfaring, alt fra ingen bruk (vanskelig), litt bruk (6 ord) til ofte bruk (25 ord, gøy). 1 familie bruker PowerPoint i stedet med egne ord.
Little Reader	Pc hos to familier virker ikke, og de to andre bruker i periodevis.
Dagligspråk	PC hos familier virker ikke (som over), 1 har ikke prøvt og 1 har skrevet 5 tekster.
Håndalfabet - magnet	Tre av familier har håndbokstav-magnetene på kjøkkenet, enten på kjøleskapet eller på magnettavle, to veksler mellom ulike steder.
Plastisk bokstavmagnet eller bokstavbrikker (til bokstav-koffert)	3 familier har bokstavmagnet-koffert, og 2 familier vekslet mellom å ha de på kjøkkenet og i kofferten, 2 hadde fast plass, enten på kjøleskapet eller i kofferten.
Bilder av jenta som håndbokstaver og viser munnstillinger	Ikke eller lite i bruk, for vanskelig
Skriver barn på Word i PC?	To av barn skriver ofte på Word, og en skriver litt.
Håndalfabets font	To bruker håndalfabetsfont noen ganger.

Jeg gjør nedenfor en oppsummering av de viktigste funnene for det enkelte materialet. Jeg velger her å gjøre tolkningen fortløpende for hvert materiell der det er behov. Spisebrikken, ordkort og Little Reader presenteres først med utfyllende observasjonseksempler for disse. Resterende materiell blir omtalt til slutt.

#### **4.4.2 Spisebrikker**

Spisebrikkene er klart favoritten til alle barna. De har som tidligere nevnt selv vært med på å lime bokstavar på den i den første observasjonen. De fleste tar selv initiativ til samhandling om den. Et barn går ofte selv og henter den eller ber om den og sier: VIL A (*jeg vil se alfabet*). Foreldrene sier: *Han vil selv samhandle om bokstaver, og vet hvor han kan få tak i dem. Vi tok spisebrikken med til min slekt og de samhandlet også om den.* Foreldrene fortalte at hans bestemor sa en gang: ”Å, så små hender kan så mye”. Serigstads alfabet er spesielt populært hos et av barna og en familie roterte brikkene mellom sitteplassene for å gi variasjon. Noen av barna benytter også spisebrikken i samhandling med annet materiell, som Little Reader. Det kommer jeg tilbake til senere.

#### **4.4.3 Ordkort (Doman)**

Foreldrene fikk ca 200 ordkort av meg ved prosjektoppstart som de skulle teste ut. Som nevnt i ovenstående tabell, var det variabel erfaring med ordkortene blant prosjektdeltakerne. Noen syntes de var vanskelige å bruke og har derfor ikke tatt dem i bruk, andre brukte dem litt og

noen brukte dem ofte og syntes det var gøy. De som brukte dem mest, hadde lært seg alle bokstavene og hadde allerede samhandlet om bokstaver en stund før prosjektet startet. De andre var nybegynnere og ikke så kjent med skriftspråket og håndalfabetet ennå.

Jeg har gjennomført flere observasjoner av samhandlinger hvor ordkort inngikk. Jeg presenterer noen av dem her fortløpende og gjør en oppsummering / tolkning til slutt.

### **1. og 2. observasjon hos viderekommende sterkt tunghørt barn**

Barnet svarer riktig på nesten alle ordkort som hun har sett flere ganger på tidligere. De ordene som inngikk i de enkelte observasjonene er vist i tabellen nedenfor, og antall ord har økt fra 1. til 2. observasjon. De ordene som er understreket er ord som barna gjenkjente under observasjonen. Barnet har med seg bamsen og løven i samhandlingen med forelder i den andre observasjonen, og barnet hjelper bamsen med å stave noen ord. Denne forelder lærte å lese før skolestart, og lærte tegnspråk i ung alder.

<b>1. observasjon</b>	<b>2. observasjon</b>
øye, mor, klapper, fot, hode, <u>melk</u> , mage, farfar, nese, dukke	dukke, <u>stue</u> , tv, dør, <u>heis</u> , <u>bader</u> , <u>sau</u> , tenner, arm, <u>kjøkken</u> , <u>grøt</u> , <u>sko</u> , gang, bukse, <u>bestefar</u> , klapper, <u>speil</u> , yoghurt, mage, " <u>Søskens navn</u> ", <u>melk</u> , fot, katt

Først en forklaring hvordan forelder holder ordkortene, peker og håndbokstaverer mens hun samhandler med barnet. Hun holder alltid ordkortene i sin venstre hånd, i nedre kant slik at kortene hviler i hennes håndflate. Hennes hånd hviler på fanget. Hun bruker sin frie høyre hånd til å peke, håndbokstaverer og gjøre tegn. Forelder peker først på kortet og sier samtidig "Det" og viser tegn for STÅ (buet håndflate) mot ordkortet samtidig som hun sier "står" og håndbokstaverer da ordet som for eksempel d-u-k-k-e med stemme. Det er observert at forelder begynner allerede å gradvis forme håndformen for den første håndbokstaven, i dette tilfellet "d", i det hun løfter hånden fra ordkortet og opp til artikulasjonsrommet slik at håndformen er ferdig formet når hånden er kommet på plass og forelder begynner å håndbokstaverer.

Når barnet ikke svarer på hva som står på kortet, håndbokstaver forelder på nytt, gjerne flere ganger. I den første ordkortsekvensen (<dukke>) er barnet opptatt av bamsen sin og når forelder spør etter å ha stavet d-u-k-k-e "Men hva er det?". Barnet svarer *bamse*. Da peker forelder på bamsen og sier *bamse, ja*, men der står det d-u-k-k-e. Dersom barnet ikke ser opp på forelder eller ordkortet men på bamsen, da håndbokstaverer forelder igjen når barnet ser opp til henne og gjentar på nytt enda en gang. Forelder viser da tegn for dukke.

Barnet forvekslet ordet dør med grøt. Forelder håndbokstaver d-ø-r.

Forelder: *Der står det d ø r. d ø r*  
Barn: *Grøt*  
Forelder: *nei, dør*  
Barn: *PEK mot døra.*  
Forelder: *sånn som der ja,*

Det er observert at barnet noen ganger først ser på ordkortet og deretter opp på forelder som håndbokstaver og ser så ned på ordkortet igjen og svarer. Eller når barnet ser ordordet og kjenner igjen ordet, svarer han umiddelbart.

På det neste ordkortet <stue> svarer barnet *stue* og forelder sier ”*Ja, stue ja*” og nikker samtidig. På det neste ordet <TV> får vi en morsom samhandling mellom barn, forelder og bamsen:

Barn: *(utydelig tale)*  
Forelder: *Du må vise med tegn. Du må lære de tegn. Du må vise. Nei, med din hånd*  
Barn: *tv Han klarer ikke*  
Forelder: *Det var vanskelige bokstaver for bamsen. Bamsen hadde ikke fingrer, bare tv tv (knyttet håndform for vise at bamsen ikke har fingrer)*  
*Vanskelig.*  
Barn: *TV TV (“hjelper” bamsen å håndbokstavere)*  
Forelder: *ja*

De samtaler også om forskjellige ting rundt de forskjellige ordkortene, for eksempel når forelder håndbokstaver b-a-d-e-r så svarte barnet ”bader” og han sier deretter: *Jeg har ikke badet!*

Forelder: *Neii, du skal bade i kveld, sant i kveld, når du er ferdig å se på Emil du bader og sover, ja.*  
Barnet: *Når klokka er 6 og det er søndag. Det er søndag i dag. Jeg ser Emil, Tegnet er Emil. Ola og Malin er storesøster til Emil. Emil er liten*

Forelder bekrefter det.

Senere viser forelderens ordkortet <grøt>, og spør:

Forelder: *Der står det?*  
Barn: *Grøt*  
Forelder: *Jaaa*  
Barn: *Bamse (eller han er?) er sulten*  
Forelder: *Godt med grøt*

Barnet kjente igjen ordet <grøt> umiddelbart.

I flere tilfeller morer barnet seg med lekebokstaving og kjenner igjen flere av bokstavene i ordene. Et eksempel er når ordet <gang> dukker opp.

Forelder: *der står det?*  
Barn: *ge ge ge ge (peker vekselvis på begge g-ene i ordet)*  
Forelder: *ja, ge ge*  
Barn: *ge hå ce ge (eller utydelig ”de”– forveklset a med d?)*  
Forelder: *g a n g gang*

Barn: g hå a g (sier bokstavene baklengs, og forveksler n med h)  
 Forelder: gang  
 Barn: gang

Et par ganger er det barnet som tar initiativ til å spørre hva som står på kortet. Her er ett eksempel på et ordkort <bestefar>:

Barn: *Hvem står det der?*  
 Forelder: *b e s t e f a r Hva er det*  
 Barn: *ba ba* (utydelig)  
 Forelder: *ja, bestefar, du tøyser*

Barnet blir litt tøysete og ukonsentrert på slutten, da improviserer forelderen og inkluderer bamsen i samhandlingen om et ord barnet nok har kjent igjen tidligere:

Forelder: *Jaaa. Hva står det der da?*  
 Barn: (ler)  
 Forelder: *Hva står det der?*  
 Barn: (ler)  
 Forelder: (hvisker) *hva står det der?*  
 Barn: *Han gjemmer*  
 Forelder: *Du må fortelle. Xxxx, du må fortelle til bamsen. Hva står det der?*  
 Barn: *Melk*  
 Forelder: *Jahaha*

### Ordkort hos døv nybegynner

1. observasjon	2. observasjon
" <u>barnets navn</u> " <u>mamma</u> , <u>pappa</u> , " <u>barnets favorittdyr</u> ", melk	" <u>barnets navn</u> ", <u>mamma</u> , <u>pappa</u> , " <u>barnets favorittdyr</u> ", <u>melk</u> , " <u>vennens navn</u> "

De har brukt de samme ordkortene i ca 5 måneder. Forelder synes det er nok med 5-6 ordkort ut fra barnets alder. I første observasjonen kjente barnet igjen nesten alle ordene, unntatt melk som var et nytt ord. I andre observasjon kjente barnet igjen alle ordene.

#### **1. observasjon**

Litt ut i samhandlingen spør barnet BRITT HVOR? Jeg skrev da navnet mitt på et A5-ark og ga det til ham, som så viste det til foreldrene. Litt senere blir barnet "ukonsentrert" i følge den ene forelderen, og hun avslutter håndbokstaveringen. Den andre forelderen får da en ide om å "spille kort" og trekker ordkortet <"barnets favorittdyr">, og barnet følger med og smiler.

Han vil også ha et ordkort, forelderen berører ham og viser da frem ordkort <"barnets favorittdyr">, peker på det og viser tegn for dyret og håndbokstaver hele ordet (anonymisert). Barnet snur seg før forelderen er ferdig med å håndbokstave, han vil helst trekke ordkort (er bestemt) og fikk trekke ordkortet <pappa>, ser på det og svarer PAPPA og smiler.

Så er det barnet sitt tur å holde ordkortene og den ene forelderen trekker et ord.

Forelder tar opp ordkortet og plasserer det mot brystet og den andre forelderen berører barnet

og peker mot forelder. Barnet ser ordkortet <"barnets navn"> på brystet til forelder og hun sier MIN? FEIL? Barnet blir forvirret og rister på hodet og sier "NAVN" (barnets navn, anonymisert) MIN! Forelder legger da ordkortet på bordet nær barnet. Så tar forelder ordkortet <pappa> fra bordet og plasserer det mot brystet, og barnet ser det og smiler.

## 2. observasjon.

De lekte først med plastmagnetbokstavene på tavlen og etter en stund ser barnet ordkortene, peker på dem på lang avstand og sier at hun vil ha dem. Forelder finner dem frem og legger den første ordkortet <mamma> på bordet foran barnet. Det er barnet som tar initiativ og vil ha neste ordkort, forelder legger frem flere ordkort, til sammen seks stykker. Barnet ser på ordkortene og snur rundt på noen ordkort. Forelder gir ordkort <mamma> til mor og ordkortet <"barnets navn"> til barnet og ordkort <pappa> til far.

Forelder viser et ordkort ved siden av ansiktet, nær kinnet, og håndbokstaver **M-A-M-M-A**. En annen forelder spør barnet om hvem sitt ordkort det er. Han svarer PAPPA og smiler samtidig. Senere peker forelder på ordkortet <"barnets navn">, håndbokstaver og viser tegn. Barnet holder ordkortet og ser på det og forelder spør: PEK PAPPA SITT NAVN? Barnet ser på ordkortet og rister på hodet og smiler og svarer med sitt eget navntegn og MIN (anonymisert).

Barnet liker å ha ordkortene i rekke på bordet og forelder spør ham om å peke på et bestemt ordkort ved å vise tegn. Foreldrene forteller at de pleier å se på ordkortene hver kveld. Forelder har denne gang også laget et ordkort med navnet til barnets venn og spør hvem det er. Barnet strekker seg etter ordkortet og gjør en grimase, men han fikk det ikke før han svarte med navntegn.

Vi har her sett at foreldrene og barnet har forskjellige måter å bruke ordkortene på, blant annet som "kortspill", barnet liker å vise frem ordkortene for foreldrene og få svar. Når alle ordkortene er lag ut på bordet og forelder spør etter et bestemt ord, ser barnet ser på kortene og velger det rette. Foreldrene dramatiserer litt ved å si "NAVN" HVOR? (tar seg på haken og ser "grublende" ut) og gjentar "NAVN" HVOR? samtidig som han liksom leter etter det rette ordkortet. Barnet ler av den måten forelder gjør det, og hjelper da henne å finne det rette kortet. Hun venter en liten stund mens forelder peker på lang avstand fra kort til kort osv. Barnet tar på det rette ordkortet med begge hender og ler. Deretter spør forelder etter mamma: MAMMA, M-A-M-M-A HVOR MAMMA HVOR?



### **Oppsummering / tolkning – ordkort (Doman-metoden)**

Det var ulike erfaringer med bruk av ordkort. Noen synes de var vanskelige å bruke og brukte i stedet Little Reader eller PowerPoint. Noen syntes det var gøy å bruke dem og noen brukte ordkortene til å spille og leke med, andre viste dem slik Doman har anbefalt, ved å vise ett og ett kort, og si hva der står, og håndbokstaverer ordet mens det uttales. Alle barna som benyttet seg av ordkortene hadde i løpet av prosjektperioden økt ordforrådet og gjenkjente flere ord i 2. observasjon enn i 1. observasjon. Foreldrene hadde ulik måte å holde ordkortene på, en i hånden på fanget, en annen oppe under haken, foran brystet.

Det barnet som hadde brukt ordkortene mest hadde størst økning i antall viste ordkort og antall gjenkjente ord. Det forekom eksempler på at barnet forvekslet ord med morfemiske like ord, som grøt og dør. Videre forekom det at barnet tok initiativ til å samtale om ordet det kjente igjen, som bader, hvor de snakker om at han skal bade senere når han har sett barne-TV. På ord som barnet kjenner igjen, blir det oppmuntret til å vise tegnet, for eksempel stue. Det barnet som brukte ordkortene til kortspill, la kortene på bordet og trakk det ordkortet som forelder spurte etter. Eller de kunne trekke fra en ”kortstokk” og samhandlet om det og håndbokstaverte ordet. Barnet spurte etter kortet til Britt, og fikk et ark hvor jeg skrev mitt navn på.

Det at noen synes det var vanskelig å bruke ordkortene kan muligvis ha sammenheng med de tidligere nevnte forhold om døde foreldres bakgrunn i skriftspråkoplæring og kultur for håndbokstaving, slik at det muligvis har en overføringseffekt videre til sine barn. Et annet forhold kan være at det kan synes vanskelig å kombinere det å holde ordkortene og ha begge hender fri til tegnspråk og håndbokstaving. Dagens elektroniske og multimedia-baserte samfunn kan ha påvirket noen foreldre til å bruke data i stedet for fysiske kort. Travelheten i hverdagen kan også være årsak til at noen foreldre ikke ser seg i stand til å bruke så mye tid på å gå igjennom kortene sammen med barna så ofte som Doman anbefaler. Det må til slutt gjentas at de som brukte ordkortene mest, hadde den største fremgangen.

#### **4.4.4 Little Reader**

Familiene fikk oppgitt en internetadresse hvor de kunne laste ned Little Reader. I tillegg fikk de kopiert inn filer med norsk tegnordbok og lydfiler med norsk tale på hver deres PC. Som nevnt i tabellen overfor, virker ikke PC hos to av familiene, og de andre brukte Little Reader i perioder. De familiene som ikke hadde PC-er som virket, fikk låne min PC under en observasjon. Jeg har dermed gjort observasjoner hos alle barna i bruk av Little Reader.

Little Reader er, som tidligere nevnt i metodekapittelet, et program som er utarbeidet

etter Titzers multi - sensorisk metode som stimulerer både den visuelle og auditive kanalen, samt at barnet blir oppfordret til å taktisk utføre den aktiviteten som ordet representerer. Man kan i dette programmet velge begrepskategori, som er sortert i kataloger, og så kjøres det en sekvens med bilder, tegn, ord og uttale i en fast rekkefølge som er innstillbar. Jeg hadde lagt inn en innstilling for visning i denne rekkefølgen: ord med lyd, bilde eller tegnefilm av aktivitet med lyd (bildene byttes ut for hver runde hvis det er lagt inn flere bilder), tegn uten lyd, for hvert ord i kategorien. Ingen av foreldrene hadde endret denne innstillingen. Visningshastigheten styres av barna selv eller av forelderen ved klikke på musen eller på en tastaturtast.

Det ble observert at hørende foreldre, i tillegg til å kjøre selve programmet, også håndbokstaverte ordene, samtalte om små/store bokstaver og øvde på tegn- og munnavlesing. Noen foreldre brukte også spisebrikkene i samhandlingen om Little Reader. Jeg gjør en kort oppsummering / tolkning etter observasjonen(e) av det enkelte barn og tar en hovedoppsummering / tolkning til slutt i avsnittet.

### **Little Reader hos tunghørt førskolebarn (1. observasjon)**

Både forelder og barn har sett Little Reader for første gang. Under observasjonen ble Little Reader-programmet kjørt i to omganger, hvor den ene begrepskategorien var dyr, og den andre gjøremål. Ordene som lå i disse kategoriene er vist i tabellen nedenfor.

1. omgang	2. omgang
Dyr hund fugl katt høne and frosk gris	Gjøremål drikker spiser går løper

Barnet og forelderen sitter på hver sin side av et bordhjørne hvor PC-en er plassert et stykke inn på bordet slik at barnet ser rett inn i skjermen. Forelderen sitter da til høyre for barnet rett ved siden av skjermen. De har da mulighet til å opprette blikkontakt med hverandre. Hun og barnet bruker spisebrikkene med håndalfabet og små/store bokstaver, samt en plakat med det norske en-håndsalphabetet (Møllers), i tillegg til Little Reader programmet. Forelderen holder med vekselvis venstre og høyre hånd en spisebrikke ved siden av PC-skjermen, og håndbokstaverer med den andre hånden, mens barnet og forelderen ser gjennom de enkelte ordsekvensene i Little Readers og samhandler om dem. De har sjelden blikkontakt med

hverandre, men prater mye, og barnet flytter blikket vekselvis mellom skjermen og forelderens håndbokstaver ved siden av skjermen. Barnet kan alle de store bokstavene og han sier /kå/ for bokstaven K. Han har nettopp begynt å lære de små bokstavene, derfor bruker de lang tid på å samhandle om småbokstaver ved å se på brikken med bokstaverlapper med både store og små bokstaver. De samhandler om det første ordet, <katt>.

### Ordet <katt>

Filmen startet like etter at de hadde samhandlet om **k** som barnet kjente igjen umiddelbart. Når de kommer til **a**-bokstaven, forveksler barnet den med **d**. Faren forklarer ved å sammenligne mellom de to bokstavene på spisebrikken. ”Ser du at det går en strek opp der (peker på **d**)? Det går ikke noe strek opp der (peker på **a**). Så der du at den er lik den. Det er den store **A**-en og det er den lille **a**-en. Det er **a**. Mens forelder forklarer flytter barnet blikket mellom skjermen og spisebrikken. Så peker barnet på **t**-en og sier ”te” og gjentar flere ganger når hun peker på den neste **t**-en: tetetetete

Han leser deretter bokstavene: *kå kå kå a a a te te te* Forelder er med og håndbokstaverer

Forelder: *Kå*  
Barn: *Kå*  
Forelder: *a og a*  
Barn: *a*  
Forelder/Barn: *og te og te*  
Forelder: *Katt* (”streker under” ordet <katt> fra k til t med pekerfinger)  
Barn: *Katt står det*  
Forelder: *Katt står det jo. Hæ.*

Barnet tøyser litt når hun staver bokstavene flere ganger

### Ordet <høne>:

Forelder peker på **h** og spør hva det er (her vises kun et utdrag av samhandlingen);

Barn: Forveksler **h** med **a**, **u**, **c**,  
Forelder: Viser brikken for barnet, peker på **h** på skjermen og sier ”se på den, se på den bokstaven” og peker deretter på <Hh> på brikken og sier ”Ja men se på den, det er denne”  
Barn: Viser håndbokstaven H-hb med munnstilling og stemme (/hå/).  
Kjenner ikke igjen ø.  
Spør forelder om hva det er (peker på **n**).  
Forelder: Spør om er det N ved å vise brikken og peke på <Nn>.  
Barn: Forveksler **e** med **G**.  
Forelder: Forklarer: ”Det er den lille... hva er det for noe, den lille? E-en er det jo.. Det er den lille e-en. Der er den store e-en og der er den lille e-en. Hæ? Skal vi prøve, så går vi gjennom”

Forelder ser på plakaten for det norske en-håndsalfabet (Møllers). Der er håndformen for Ø forskjellig fra det internasjonale håndalfabetet som i hovedsak er brukt på spisebrikkene.

### Ordet <and>

Barnet oppdager nå at det er lyd til ordene og sier ”Jeg hører” og forelder spør: ”Hørte du det nå. Få høre. Vis meg tegnene”

Barn: *Det er A*  
Forelder: *Ja det er A*  
Barn: *og så, hva er det*  
Forelder: *Ja hva er det?*  
Barn: *enn*  
Forelder: *enn ja, helt riktig*  
Barn: *og så de er de*  
Forelder: *det er de ja.*  
Barn: *De, og så vil jeg ha ny*  
Forelder ar: *og så hva stå det da? Kan du lese?*  
Barn: *And.*

Barnet husker allerede nå disse bokstavene etter at han og forelder har samhandlet om dem i ordene <katt> og <høne> og det resulterte at han nå husker dem og svarer riktig a, n og d.

Tidligere forvekslet han a med d. Foreldereren forklarte ham også tidligere om n i ordet <høne> da han spurte hva det var og forelder viste ham brikken med N-håndform-illustrasjon og tilhørende <Nn>-bokstavlapp. Barnet er motivert til å fortsette med det neste ordet.

#### Andre ord (<frosk>, <hest>, <gris>)

De neste ordene er <frosk>, <hest>, og <gris>. Det første ordet kjenner barnet igjen på lyden og gjentar ordet *frosk* og forelder blir overrasket og sier: *Hørte du det?* Barnet kjenner igjen bokstavene **f**, **o**, **s**, **k**, men spør forelder etter bokstaven **r** som han peker på på skjermen. Foreldereren bruker samme metode for å forklare hvilken bokstav det er fra spisebrikken og barnet sammenligner de små og store bokstavene ved å peke på bokstavene på skjermen og på brikken samtidig som han håndbokstaverer dem. I ordet <hest> tar han først feil av h og n og han ”tegner” (taktilsk sans) med fingeren langs bokstaven på skjermen og foreldereren peker da på <Hh>-lappen på spisebrikken og barnet kjenner den straks igjen og viser H-håndbokstaven. De andre bokstavene **e**, **s** og **t** kjenner han igjen umiddelbart og viser dem i rask rekkefølge på spisebrikken. Når det siste ordet <gris> dukker opp kjenner barnet igjen bokstaven **r**, **i** og **s**, men spør om forklaring på **g** og de bruker samme metode til å sammenligne bokstavene på spisebrikken og på skjermen. Til slutt staver de sammen ge-err-i-ess mens barnet flytter blikket vekselvis mellom skjermen og forelderens håndbokstaver. Foreldereren peker deretter langs ordet med pekefingeren fra g til s og sier langsomt **g r i s** og barnet svarer ”**gris**” med tegn/stemme. Deretter sier han ”*Nå kommer det nye, det er kjempekjekt, spennende, morsomt.* Da det viser seg at det er slutt, blir han skuffet. De finner da et nytt tema med ”Gjøremål” og samhandler om ordene der på samme måte, ved å sammenligne med spisebrikken.

### Oppsummering / tolkning

Dette tunghørte barnet viste seg å ha godt utbytte av Little Reader kombinert med spisebrikkene, håndalfabetplakaten og håndbokstaver, spesielt for innlæringen av små og store bokstaver, samt til å koble bokstavene både visuelt/ortografisk (ord og bilde på skjermen), auditivt (uttale i Little Reader og forelder), og kinestetisk / taktilsk (bruk av håndbokstaver) og metaspråklig. Forelder forklarte de forskjellige bokstavene ved å sammenligne med andre bokstaver på spisebrikken og oppmuntret stadig barnet til å vise bokstavene med tegn (håndbokstaver) og han lærte bokstavene raskt og kunne kjenne dem igjen allerede i etterfølgende ord. Han hadde også tydelig utbytte av lyden når ordene blir uttalt idet de vises på skjermen, og viste stolthet når han kunne svare hvilke ord han hørte og så. Barnet var hele tiden motivert til å gå videre til nye ord. Barnet moret seg når tegnet for ordet ble vist, og forelder lærte også noen nye tegn av dette programmet.

### Siste intervju med forelder om Little Reader

Forelder sier de har hatt så mange aktiviteter å kose seg med at little Reader ikke har blitt prioritert, men ønsket å fortsette med programmet etter prosjektslutt.

### **Little Reader hos sterk tunghørt**

Denne familien har tidligere periodevis brukt Little Reader. Her gjorde jeg to observasjoner. Jeg presenterer først funn fra første observasjon, deretter fra andre observasjon, og gjør en kort oppsummering / tolkning etterpå.

#### 1. observasjon, Little Reader uten lyd og tegn

I den første observasjonen var det uten lyd og tegn, kun det skriftlige ordet og tilhørende bilde eller illustrasjon. De har koblet PC til TV-skjermen og foreldereren har plassert seg litt bakenfor barnet som selv styrer musen og hastigheten på skjermvisningene. Det medfører at barnet for hvert skjermskifte snur seg bakover mot foreldereren for å få forklaring på tegn og håndbokstaver. En stund senere flytter foreldereren seg foran barnet og til høyre for TV-skjermen. Da får barnet bedre blikkontakt med foreldereren og TV-skjermen.

1. omgang fly (flere runder)	2. omgang -	3. omgang
luft(s)ballong helikopter fly glidefly små fly	Alfabet: A – Å (barnet klikker seg meget raskt gjennom alle bokstavene og håndbokstaverene mens han ser på TV-skjermen)	<u>Farger (6 stk)</u> Svart (barnet klikker seg meget raskt gjennom alle fargede formene mens han ser på TV-skjermen)

I første omgang ser de på forskjellige flytyper (luftfartøy). Det første ordet er

<luft(s)ballong> og samhandlingen starter slik:

Forelder1: *Sånn, skal vi se luftballong*  
Barn: *Går høyt opp i luften (her vises bilde av flere luftballonger i luften)*  
Forelder1: *Oi, du må trykke på den*  
Barn: *Hva står det der?*  
Forelder1: *Hva står det der?*  
Barn: *Nei, er høyt oppe i luften*  
Forelder1: *Sånn, hva står det?*  
Forelder2: *Hva står det? ohh*  
Forelder1: *Hva står det der?*  
Barn: *Nei, jeg vil ikke helikopter. Helikopter.*  
Forelder1: *Ja, vent*  
Barn: *(oppfattes ikke)*  
Forelder1: *Hva står det der?*  
Barn: *Luftballong (klar og tydelig uttale)*  
Forelder1: *Ja, og så neste?*  
Barn: *Nei, jeg vil ikke*  
Forelder1: *Det står det..*  
Forelder2: *Hva står det der? Oi!*  
Barn: *Helikopter*  
Forelder1: *Ja. Hva står det der?*  
Barn: *Ikke gjør det, jeg har lyst*

De jobber seg greit videre gjennom resten av ordene i kategorien, mens barnet selv får lov til å trykke frem neste ord og bilde på tastaturet og ser forelder håndbokstaverer ordene (forelder har her flyttet seg fram). På spørsmål om han vil se en annen, sier han "se den" og de kjører en ny runde med luftfartøy og det første ordet er <luft(s)ballong>:

Forelder2: *Hva står det der?*  
Barn: *Spise*  
Forelder2: *Luftballong L-U-F-T-(S)-B-A-L-L-O-N-G (feilstavelse fra min side).*  
Barn: *(sier noe jeg ikke oppfatter)*  
Forelder2: *Oi, er den liten eller stor? (bilde av to store luftballonger på bakken)*  
Barn: *Stor*  
Forelder2: *Stor luftballong*  
Barn: *Det er vanlig det*  
Forelder2: *Er det vanlig?*  
Barn: *Den er høyt oppe*  
Forelder2: *Ja, til vanlig er den høyt oppe i luften*  
Barn: *.... luftballong (klar og tydelig uttale)*  
Forelder2: *Ja*

Også her går de greit igjennom resten av ordene mens de håndbokstaverer og samtaler.

Deretter spør forelder om de skal se på bokstaver og starter en omgang med bokstaver som barnet klikker seg raskt igjennom, men barnet gjentar flere ganger at han ikke vil se det. På spørsmål fra forelder om hva han har lyst til å se starter denne kommunikasjonen:

Barn: *(sier noe utydelig)*  
Forelder2: *Tunnelen (spørrende?) Vet ikke hva det er*  
Barn: *unnellen*  
Forelder2: *Skal du se på dyra?*  
Barn: *unnellen*  
Forelder2: *hva er det?*  
Barn: *opp den går opp*

Forelder2: *Tunnell?*  
Barn: *unell går opp*  
Forelder2: *Hva er det? Hvem er det*  
Forelder1: *Se der. Fargene*  
Forelder2: *Fargene*  
Forelder2: *Der står det svart oj oj oj, nei* (barnet klikker raskt gjennom alle skjermbildene som viser fargede former mens han ser på TV-skjermen)  
Forelder1: *Bare tøyser*  
Forelder2: *Skal vi ta pause. Er du ferdig å se. Du bare tuller du, hæ?*  
Barn: *Jeg vil ikke* (litt utydelig, mulig hun mener at han vil se noe annet)

Barnet trekker seg da unna og er ikke motivert for videre samhandling om Little Reader, og de avslutter.

### Oppsummering / tolkning 1. observasjon

Tre ganger tidligere, når ordet luftballong og tilhørende bilde dukker opp på skjermen, har barnet sagt at den er høyt oppe i luften, og forelderen har en gang bekreftet at *ja, til vanlig er den høyt oppe i luften*. Bildene som vises i forbindelse av ordet veksler fra gang til gang, og det er et bilde av to store luftballonger som står på bakken, og et bilde med flere luftballonger høyt oppe i luften. Det er for meg tydelig at det er det bilde med de i luften barnet er mest interessert i og vil se og han samtaler om at de er høyt oppe i luften. Når barnet senere sier gjentatte ganger at han vil se "unell", og legger til *opp den går opp* og etterpå *unell går opp*, tolker jeg det slik at han vil se luftballongene oppe i luften enda en gang, men blir altså ikke forstått. Dette barnet er i den laveste aldersgruppen, hvor det er naturlig å ha uttalefeil på en del ord som er under innlæring, selv om barnet gjentok ordet "luftballong" med riktig uttale to ganger tidligere i samhandlingen. Her har muligvis foreldrene vært for fokusert på å forstå den fonemiske uttalen enn å se på sammenhengen i det han prøver å si og vise ved kroppspråk og tegn. Det oppstår dermed et kommunikasjonsbrudd som medfører at barnet mister interessen for videre samhandling. Dette ble tatt opp med foreldrene i et senere intervju / veiledning og foreldrene kunne bekrefte at det er vanlig at barnet trekker seg unna når det ikke blir forstått, men legger også til at det å ikke forstå barna i den alderen hvor de holder på å utvikle språket nok er vanlig for alle foreldre.

### 2. observasjon hos samme barn

Under den andre observasjonen ble Little Reader-programmet kjørt 9 omganger, først uten lyd, senere med lyd. Også her er observatør og forelder plassert litt bakenfor til høyre for barnet, slik at barnet mister øyekontakten med TV-skjermen når han snur seg mot de voksne. Temaene med tilhørende ord / setninger som ble vist i de ulike omgangene er vist i tabellene nedenfor.

1. og 3. omgang Uten lyd	2. omgang Uten lyd	4. omgang Uten lyd	5. og 6. omgang med lyd og tegn	7. omgang med lyd og tegn	8. og 9. omgang med lyd og tegn
Familie mor pappa baby	<u>Hilsninger</u> Hei Hvordan har du det? Jeg har det bra, takk. Ja takk! Nei takk! Takk skal du ha! Du er velkommen!	<u>Dyr</u> hund hugl katt	<u>Dyr</u> hund fugl katt høne and frosk hest gris	<u>Gjøremål</u> drikker spiser <rekker opp armene> sparker peker løper går	<u>Natur</u> himmel blad lyn fjell sol

I den første omgangen ved gjennomgang av kategorien ”familie” ser barnet kort på ordene, og ser deretter på foreldrene som forteller hva som står der. I tredje omgang med samme kategori dukker ordet <mor> opp så sier barnet ”mamma” men forelder sier nei og peker på ordet <mor> og barnet svarer da riktig, ”mor”. Han prøver å huske rekkefølgen på ordene, ser bare et kort øyeblikk på ordene og forventer at forelder skal fortelle ham hva det står. De fortsetter til ordet <pappa> og barnet svarer ”pa” (gjør tegn for far). Forelder korrigerer ved å stave p-a-p-p-a med stemme ved siden av barnets hode, mens barnet ser framover mot TV-skjermen. Barnet svarer da pappa og snur seg mot forelder, samtidig som forelder kommenterer at de har glemt å legge inn bilde av pappa.

#### Andre omgang - teamaet ”Hilsninger” (uten lyd)

Barnet klikker på musn og ser samtidig på TV-skjermen. Ordet <Hei> dukker opp og han snur seg mot meg (jeg står til høyre og litt bakenfor ham). Jeg peker mot skjermen og viser tegn for HEI og peker mot skjermen igjen. Han gjentar tegnet etter meg. Han snur seg tilbake til skjermen og klikker videre til den neste hilsningen <Hvordan har du det?> samtidig som han ser på tv-skjermen, snur seg straks smilende mot meg og får tegnene for denne. Straks hver setning dukker opp, snur han seg bort fra TV-skjermen og mot meg og hans forelder som også står bak. Han bruker ikke tid til å ”lese” hele setningen først før han snur seg. Han vil helst at vi voksne leser for ham, og slik fortsatte han. Hilsningen <Nei takk!> forklarte jeg et eksempel om at når man blir spurt om man vil ha mat, da sier man ”NEI, TAKK!” Barnet er konsentrert når voksen forklarer på tegn og gjentar som regel et av tegnene; HEI, BRA, JA, TAKK, NEI, VELKOMMEN og til slutt sier han FERDIG.



#### Fjerde omgang – temaet ”Dyr” (uten lyd)

Det første ordet <hund> dukker opp og forelder spør: *Der står det?* Barnet snur seg mot forelder og svarer **mor**, og mor sier *Nehehehehei* og ler, og barnet sier også *Neeeeeeeei* og ser samtidig på observatøren som dramatiserer en pesende hund. Forelder bekrefter med et nei enda en gang og barnet later som om det er en pesende hund samtidig som forelder begynner å stave h-u-n-d, men barnet snur seg deretter og blir opptatt med musen mens forelder fortsetter å stave. Da klikker barnet fram bilde av en hund med en leke, og han smiler og forelder lager et overrasket ansiktsuttrykk. Barnet later som om han er en pesende hund, med tungen ut av munnen. Når barnet skal til å klikke videre til neste bilde, berører forelder ham på skulderen og spør hva hunden har ved å peke på leken, og barnet svarer **leke**. Barnet er ivrig etter neste ord som er <fugl>. Barnet har blikket mot TV-skjermen når han klikker med musen, og får et glimt av ordet før han snur seg mot forelder som spør hva der står. Barnet rister på hodet, og forelder staver **f-u-g-l** og sier **fugl** (forelder er utenfor videokameraet, kan derfor ikke se om hun gjør tegn), men barnet gjentar tegnet **FUGL**. Når barnet klikker fram bilde av en fugl, sier han *pipipipip* med lys stemme. Barnet reiser seg opp og kommer utenfor kameraets synsvinkel og peker mot noe. Forelder klikker videre til neste ord <katt> og lokker barnet tilbake ned på stolen og spør hva der står. Barnet svarer først **MOR**, men klikker videre til et bilde av en hvit katt og barnet snur seg mot forelder og sier **KATT**.

#### Femte og sjette omgang – temaet ”Dyr” (med lyd og tegn)

Barnet får nå prøve veilederens bærbare PC som også har installert lyd- og tegnvideo-filer. De kjører da igjennom temaet dyr en gang til, med flere ord. Barnet blir konsentrert og klikker seg gjennom flere ord, og gjentar flere ganger med tegn, noen ganger med stemme (**katt**, **and**, **frosk**) og noen ganger uten stemme (**HUND**, **KATT**, **FUGL**, **FROSK**, **GRIS**) og en gang med bare stemmen (**and**). Ordet <hest> ble forbigått i stillehet uten oppmerksomhet verken fra barnet eller forelder. Barnet tar ikke lenger så ofte kontakt med forelder for å få forklaring på ordet, men kjører nå gjennom sekvensene mer eller mindre på egenhånd. Noen av ordene gjentar ikke barnet tegnet for, og forelder oppfordrer da barnet til å vise tegnet (**HØNE**). De gjentar sekvensen enda en gang, og barnet er nå enda mer aktiv med å vise tegnene for de enkelte ordene og bildene, også denne gang både med og uten stemme. Han snur seg da av og til mot forelder for å vise dem. Han legger også to ganger til dyrelåter, **mjau** og **grrrr** (grisegrynt samtidig som han later som om grisen går tur). Denne gang uttaler barnet også ordet **høne** og gjør deretter også tegnet **høne**, men ordet <hest> blir forbigått også denne gang uten aktivitet fra barnet eller forelder.

### Sjuende omgang – temaet ”Gjøremål” (med lyd og tegn/tegnefilm)

Her jobber barnet seg selvstendig gjennom alle ordene uten å involvere forelderen noe særlig. I tillegg utfører barnet flere av de aktivitetene ordene representerer (DRIKKER, SPARKER, LØPER, GÅR), men ikke for <spiser>, <rekker opp armene> og <peker>.

### Åttende og niende omgang – temaet ”Natur” (med lyd og tegn)

Her bruker barnet stemmen mer aktivt når hun gjentar ordene, enten med eller uten tegn. I tillegg samtaler han om noen av ordene. Når ordet <sol> dukker opp sier han at ”*det var ikke sol ute*” og kikker ut av vinduet forelderen bekrefter at det ikke er sol ute i dag, og spør hva det er ute i dag. Barnet svarer himmel, og mor forklarer at det er hvite skyer ute. Noen av ordene oppfatter barnet allerede når ordet vises (8. omg: blad og sol, 9. omg: blad), mens andre oppfatter han først når han får se bildet (8. omg: lyn og fjell, 9. omg: himmel, lyn). I 9. omgang gjentar barnet ordet blad 7 ganger mens det går rundt som et tre. Foreldren spør da ***er det blad på trærne ute nå?*** Barnet ser ut av vinduet og svarer ***Jeg ser ikke.*** Da forklarer forelderen at nå er det høst, men senere ***så er det vår og det kommer nye blader på trærne.*** Barnet styrer musen selv, og klikker seg gjennom de siste ordene, fjell og sol, uten å vise aktivitet til disse, men ser av og til på forelderen.

### Oppsummering / tolkning 2. observasjon

Familien fikk prøve Little Reader både uten og med lyd og tegn. Det ble en markert endring i barnets atferd i det de gikk over til den versjonen med lyd og tegn. Fra å være avhengig av foreldrene for forklaring av hvert ord, ble han betydelig mer selvstendig og aktiv når det kom lyd og tegn til. Barnet brukte mer tegn og stemme, og kikket bare på forelderen for å vise at han oppfattet ordene og forelderen svar bare ”ja” flere ganger. I tillegg ble barnet også mer aktiv i forhold til samtaler om noen av ordene, og viste aktiviteter knyttet til disse (blad blad, sol ute, og himmel osv). Forelderen kommenterer også etter overgangen til lyd-versjonen: *Det hjalp med å ha den lyden.* Observasjonen viser også at de ordene forelderen forklarer og oppfordrer barnet til å vise tegn, husker og oppfatter barnet i neste omgang, for eksempel ordet <høne>. Ordet <hest> ble ikke ilagt vekt i 8. omgang og barnet viet ikke det ordet oppmerksomhet i 9. omgang heller. Barnet dramatiserte noen ganger, mulig for å forsterke memoriseringen av ordene. Et annet forhold som ble observert ved overgang til lyd, er at forelder nå ikke lenger håndbokstaverte ordene slik hun gjorde før lyden kom inn, mulig fordi barnet i større grad selv styrte musen og var mer opptatt av å oppfatte lydene.

Siste intervju med foreldre om Little Reader

Forelder forteller at selv om de fikk lyd på, liker barnet å ha foreldrene der. De er ikke sikre på om det fordi han føler trygghet med å ha dem der, eller om han synes det er kos og stas med oppmerksomheten han får i samhandlingen, *for sånn i begynnelsen så jeg for meg at han skulle synes det var kjekt å sitte og trykke der, men han synes fremdeles at det er kjekt at vi skal være med og sitte der.* På spørsmål om han kjenner igjen flere ord, så forklarer forelder at noen ord sitter, men noen ord forsvinner fra minnet. Men noen ord blir han opphengt i og da husker han dem. Forelder sier at de tror at det hadde gått fortere dersom de hadde vært flinkere å følge opp.

Little Reader hos døv nybegynner

En forelder forteller at det er vanskelig å vise barn ordkort (Doman-metoden), fordi barnet ikke viser interesse. Hun mener at barnet ikke kan så mange bokstaver eller håndbokstaver ennå og ønsker å vente med å vise barnet sitt ordkort, men viser gjerne barnet Little Reader og hun bemerket at barnet viser større interesse for det.

1. observasjon, Little Reader uten lyd og tegn

Barnet sitter på fanget til forelderen slik at de har mulighet til øyekontakt. De sitter ved en vinklet kontorpult med PC-en foran seg. I den første omgangen av Little Reader ser de på temaet frukt med de ordene som vist i tabellen nedenfor. Mens forelder leter fram temaet i Little Reader, er barnet nysgjerrig og opptatt med andre ting i sin rekkevidde, som blyanter, minibok, hulemaskin på kontorputen osv. Når det første bildet dukker opp da berører forelder barnet og han ser opp på det første bildet på skjermet.

<b>1. omgang</b>	<b>2. omgang</b>	<b>3. omgang</b>	<b>4. omgang</b>
<u>Frukt</u> eple banan sitron mango appelsin	<u>Natur</u> himmel blad lyn fjell sol	<u>Familie</u> Navn på familiemedlemer	<u>Dyr</u> hund fugl katt høne and frosk hest gris

Det første bildet som vises er av et eple, og barnet ser deretter ordet <eple>. Forelder viser tegn for eple og barnet ser da på ordet <eple> og nikker og snur seg og ser på andre ting på bordet. Forelder klikker fram neste ord <banan>. Da reagerer barnet på at det skjer noe på

skjermen og ser da opp og ser ordet <banan> og ser deretter på forelder som viser tegnet for banan to ganger. Barnet viser også tegn for banan og forelder nikker. Barnet ser da på skjermen og forelder klikker fram det neste bildet av banan, peker på banan på skjermen, og viser tegn for banan. Så klikker forelder fram ordet <banan> på nytt og sier at det er det samme ordet og klikker videre til enda et nytt bilde av banan, og viser da et overrasket ansiktsuttrykk, men klikker til neste side. Barn ser ned på ting på pulten, og forelder berører ham for å vise de neste ordene blant annet <sitron> og <appelsin>. Barnet begynner å bli ukonstentrert og tar andre ting.

I andre omgang hadde forelder tenkt å vise et tema om dyr og lette etter det i katalogen, men klikket på feil, så da dukker temaet om natur opp og forelder klikker raskt videre gjennom ordene og bildene. Det som da skjer er at barnet blir konsentrert og holder blikket på skjermen mens ordene og bildene skifter raskt. Da dette temaet tok slutt og forelder begynnte å lete etter riktig tema, ble barnet igjen opptatt av tingene rundt seg, og henter en blyant på gulvet. Barnet liker å se bilder av familien og nær slekt og blir da konsentrert og peker på bildene eller ordene på skjermen og gjentar av og til tegnene etter forelder.

## 2. observasjon, Little Reader med lyd og tegn

I denne observasjonen har jeg lagt til lyd og tegn for ordene på min PC og bildene og programmet viser ord, bilde, tegn og ord i den nevnte rekkefølge. Dette kan endres i oppsettet for programmet. Observatøren styrer musen og viser sekvensene i rask rekkefølge. Samhandlingen foregår denne gang i kjøkkenet eller i stuen i ryddigere omgivelser, og forelder sitter ved siden av barnet og viser i starten tegn for hvert ord og bilde i tillegg til det tegnet som vises i programmets videosnutt. Barnet har hele tiden med seg en veldig liten bok hele tiden som han innimellom fikler med. Det første temaet er mat og drikke, og barnet følger konstentrert med.

1. omgang	2. omgang	3. omgang	4. omgang	5. og 6. omgang	7. omgang	8. omgang
Mat og drikke melk appelsin juice brød egg grønnsaker	Mat og drikke melk ost pølse smørbrød te	Mat og drikke syltetøy kaffe kake kjeks fisk	Natur himmel blad lyn fjell sol	Gjøremål drikker spiser <rekker opp armene> sparker peker løper går	Dyr hund fugl katt høne and frosk hest gris	Bokstaver og håndalfabet fra A til Å

Det blir gjennomført 6 omganger på litt over 6 minutter. 7. og 8. omgang tar noe lenger tid, 13 ½ minutter.

1. – 6. omgang – tema ”Mat og drikke”, ”Natur” og ”Gjøremål” (med lyd og tegn)

Barnet ser kanskje ikke alle tegnene som forelderen viser, men ser opp til tegnet for EGG. I 2. omgang sier forelder ost uten tegn, og når barnet senere ser på forelder viser hun med tegn ”TE, DRIKKE TE, GODT”. I 3., 4. og 5. omgang ser barnet og forelder bare på ordene og bildene /videosnuttene uten å samhandle med tegn. Barnet er for det meste konsentrert om det som skjer på skjermen, og forelderen observerer barnet som følger med på skjermen. Når barnet viser interesse og konsentrerer seg, hviler han av og til haken sin i hånden med albuen i bordet og bøyer seg fram nær skjermen, og fikler da som regel med en fillesnipp under nesens. Men av og til kikker han ned på den lille boken sin. I 4. omgang når temaet er ”natur” er barnet litt urolig, men i 5. omgang konsentrerte han seg bedre på temaet ”gjøremål”. Forelder sier at han liker det veldig godt. Barnet ser da ofte opp på forelder og forelder viser tegn: SE, LØPE, PEK (*se løper der*, peker på skjermen) og gjør det samme på neste ordet neste <går>, (med fingrene på bordet). I 6. omgang hvor temaet ”gjøremål” vises på nytt, er barnet litt urolig, ser på skjermen bare noen ganger. Det skjer heller ikke samhandling mellom barnet og forelder. Etter 6. omgang blir det en pause før de går videre med 7. og 8. omgang.

7. – 8. omgang – tema ”Dyr”, ”Bokstaver A-Å” (med lyd og tegn)

I 7. omgang vises temaet ”Dyr” som barnet har sett flere ganger tidligere. Han ser flere ganger vekk fra skjermen og fokuserer på den lille boka i lommen sin. Når den omgangen var ferdig ser barnet opp på forelder som sier GRIS, HEST, FUGL, FROSK OG FORSKJELLIGE, SPENNENDE SE JA. (du har sett gris, hest, fugl, frosk og forskjellige. Det er spennende å se, ja.). I 8. omgang vises bokstavene (amerikansk uttale) og tilhørende håndbokstaver.

I begynnelsen gjentar barnet noen av de håndbokstavene som damen i videosnuttene viser A, B, D. Når barnet viser D håndformen, sier forelder JA FLINK, BRA! Barnet smiler fornøyd, ser videre på damen som viser E- og F-håndbokstavene og hermer etter henne og får mer ros av foreldrene for begge bokstavene når de klapper og sier JA BRA FLINK KLAPPE, og barnet også klapper. Når forelder håndbokstaver G, da rister barnet med hodet og ser videre på skjermen og viser da H-håndbokstav (litt uklar). Forelder nikker og sier BRA. De går videre til bokstavene I og J. Barnet forsøker å håndbokstavere J-håndbokstaven, men det var litt vanskelig for ham. Forelder klapper, og sier BRA og de fortsetter på L og M, og da vil barnet ikke mer og går ned fra stolen. Etter en stund kommer barnet tilbake og de fortsetter på N, O og P. Da tar barnet opp sin lille bok fra lommen og viser den til observatøren som

skriver inn bokstavene O og P i den og barnet smiler. Deretter avsluttes denne omgangen.

### Siste intervju med foreldre om Little Reader

Etter observasjonen har foreldrene skaffet seg ny PC og installert Little Reader på den. Foreldrene forteller at de brukte Little Reader ofte i begynnelsen, men gikk etter hvert over til en gang i uken, men at det varierer. Forelder sier videre at *barnet har blitt bedre til å konsentrere seg etter hvert og det er forskjell fra begynnelsen av prosjektet til nå. I begynnelsen var han passiv og tenkte mens han så på Little Reader. Nå er han mer aktiv med å fortelle på tegnspråk hver gang han ser et nytt bilde i Little Reader. han er aktiv på en måte "jeg kan selv", ved å fortelle hva han ser på bildet.* Barnet prøver å si noe om ordene mellom bildene, men bommer av og til.

### Oppsummering / tolkning

Barnet er konsentrert og ser oppmerksom på skjermen når det skjer noe der, og det synes at jo raskere foreldrene eller observatøren klikker videre til neste skjembilde, jo lenger holder barnet blikket på skjermen. Straks det stopper opp, begynner barnet å bli opptatt av andre ting som ligger rundt henne. Barnet hermer også etter de fleste håndbokstavene som vises, og foreldrene roser underveis. Little Reader kan synes å være en god metode for dette barnet for innlæring av håndbokstavene da barnet er av den aktive og selvstendige typen og vanligvis ikke er så begeistret for samhandling over lengre tid sammen med andre, og fordi foreldrene ennå ikke er bevisst på å håndbokstavere ordene som vises i de ulike temaene og ellers når de samhandler om bøker eller andre ord. Det kan også synes at barnet blir motivert av ros underveis, men får muligvis nok oppmerksomhet etter en stund. Det at barnet følger konsentrert på skjermen ved raske skjermkifter, kan tyde på at dette barnet er sterkt visuelt og er mest opptatt av å se, og blir lett forstyrret av visuell støy, som ting som ligger innen synsfeltet. Det synes også å være avgjørende at temaet er av interesse og det kan synes at barnet kjeder seg dersom han har sett det samme flere ganger før. Barnet interesserte seg for gjøremål første gang (der er det tegnfilmnutter som han liker å se), men ble mer ukonsentrert da det ble vist andre gang. Også dyr virket til å være uten interesse i denne observasjonen, da det har sett de ordene flere ganger før. Små og korte porsjoner med samhandling, fungerer muligvis best for dette barnet, samt raske fremvisninger og variasjon i temaer og innhold. Barnet synes ikke å kunne utnytte lyden i Little Reader. Forelder forteller i intervju at barnet i løpet av prosjektperioden har blitt flinkere til å konsentrere seg og har blitt mer aktiv med å vise tegn når han ser på Little Reader.

**En annen døv nybegynner**

Barnet har tidligere ikke sett Little Reader, deres PC er treg og programmet fungerer derfor ikke på PC-en. De får prøve ut Little Reader på min PC og de kjører 3 omganger med ulike temaer. Barnet har med seg spisebrikken (Serigstad) i samhandlingen.

<b>1. omgang</b>	<b>2. omgang</b>	<b>3. omgang</b>
<u>Dyr</u> hund fugl katt høne and frosk hest gris	<u>Natur</u> himmel blad lyn fjell sol	<u>Mat og drikke</u> melk appelsin juice brød egg grønnsaker

**Første omgang "Dyr" (med lyd og tegn)**

I starten er det observatør som styrer musen og skjermkifte. Barnet blir begeistret hver gang det kommer et bilde. Det første bildet barnet ser på skjermen er av en hund, da han og peker mot skjermen og ser på forelder som nikker og viser tegnet HUND og staver V-O-F. Det 2. ordet er <fugl> og forelder peker på ordet på skjermen og håndbokstaver med klare og tydelige munnstillinger F-U-G-L mens barnet ser på henne hele tiden, og flytter deretter blikket mot skjermen hvor bildet av fuglen deretter dukker opp og hun peker på det og smiler. Han ser litt opp på forelder og da viser forelder tegn for fugl ved å endre L-håndformen til et "nebb" ved munnen og viser at nebbet åpnes og lukkes to ganger (tegn for FUGL). Barnet snur seg mot meg og peker på nesen sin. Jeg dramatiserer for barnet hvordan fuglen spiser med nebbet. Barnet viser da tegn for et bittelite nebb. Jeg viser også tegn for bittelite nebb. Jeg fortsetter å dramatisere for noen av bildene senere også.

Barn og forelder ser videre på flere ulike ord og bilder. Barnet kjenner igjen dyret når bildene vises og viser da noen ganger tegnet for dyret. Foreldre håndbokstaverte alle ordene, med unntak av <hund> og viste tegn for dem og barnet gjentok etter dem. I starten håndbokstaverte forelder ordet da det ble vist på skjermen første gang, men senere ventet hun av og til med å bokstavere når ordet ble vist etter bildet og tegnet. De siste ordene <and>, <frosk>, <hest> og <gris> viste barnet tegnet da han så bildet, før forelder viste tegn eller stavet ordet. For ordet <høne> viste forelder først langsomt starten på tegnet mens hun ser lurt på ham, da skynder barnet seg å fullføre tegnet (stryker hånden over hodet). De resterende ordene viser han helt på egenhånd. Når barnet fikk se bilde av katt, ville han se flere bilde av

katter, for han er veldig interessert i katter. Han spurte to ganger etter KATT HVOR og første gang viste han også tegnet MER. Barnet smiler og nikker hver gang når han ser damen som viser tegnet i Little Reader. Da de samhandlet om <katt> pekte barnet på en bokstav, mulig bokstaven <T> og viste en noe utydelig T-håndform. Han holder på spisebrikken underveis i samhandlingen og ser flere ganger ned på den, spesielt når det dukker opp ord på skjermen. En gang (mellom <and> og <frosk>) pekte han på bokstavem M og sa MAMMA.

### Andre omgang "Natur" (med lyd og tegn)

Når barnet ser på ordet <himmel> og snur seg mot forelder og sier MAMMA. Forelder rister på hodet og sier **MAMMA M** (mamma har m som første bokstav) og peker lang på avstand på skjermen og håndbokstavet **H**. Barnet ser på skjermen igjen og peker på den igjen og snur seg mot forelderen. Hun gjentar med tegn **MAMMA M** og **HIMMEL**. Barnet nikker og smiler. Forelder viser tegn **SE HVA** og peker på skjermen. Bildet av himmelen dukker opp på skjermen og forelder viser da tegn for **HIMMEL** og beskriver hvordan himmelen ser ut. Barnet ser på bildet igjen og smiler. Forelder bøyer seg nær skjermen og håndbokstaver **H-I-M-M-E-L** (forelder bruker norsk enhåndalfabet på H). Barnet nikker og viser tegn for **HIMMEL**. Barn nikker og viser tegn og ser på Britt. Begge foreldrene peker mot vinduet og sier **SAMME** og peker på bildet av himmelen på skjermen. På det neste skjermbildet viser en dame tegnet for **HIMMEL**, og da nikker barnet og smiler. Så kommer det siste ordet <himmel og barnet ser det og ser da på meg og viser tegn for **HIMMEL** og ser opp på forelder som håndbokstaver **H-I-M-M-E-L** og barnet nikker. Så kommer det neste ordet. Barn ønsker å se mer på bildet og viser samme tegn flere ganger (usikker om han mener MER eller HIMMEL). Etter denne samhandlingen dukker ordet <blad> opp, men barnet blir i stedet opptatt av spisebrikken og viser ikke interesse for det som skjer på skjermen. Forelderen og forelderen tar da fra ham brikken og gjemmer den unna mens hun peker på skjermen. På slutten av 2. omgang blir barnet ukonsentrert og urolig og de klikker seg raskt videre, men dramatiserer med overrasket ansiktsuttrykk og peker når hun vil at barnet skal se på skjermen. Barnet sier da at det er sulten.

### Tredje omgang "Mat og drikke" (med lyd og tegn)

Når de kommer til ordet <melk> viser foreldre et overrasket ansiktsuttrykk og peker på skjermen. Når bildet kommer, dramatiserer foreldre å drikke melk og gjør tegnet **MELK** flere ganger og barnet gjentar samme tegnet for **DRIKKE**. Når ordet <melk> kommer en gang til på



skjermen staver forelder **M-E-L-K** og viser på nytt tegnet (barnets navnetegn) **DRIKKE MELK** og staver **M-E-L-K** enda en gang. Barnet sier MER MELK. Det neste ordet er <appelsin juice> og forelder kommenterer at ordet er langt, men viser tegnet **APPELSIN JUICE**. Når bildet av appelsinjuice dukker opp gjør forelder tegnene **JUICE JUICE JUICE**, peker på skjermen og sier **JUICE DRIKKE STERK** (man blir sterk av å drikke juice). Når ordet <appelsin juice> vises siste gang viser foreldre tegnet **JUICE** og staver J-U-I-C-E. De samhandler om det neste ordet <brød>, viser tegn og håndbokstaverer. Ordet <egg> klikker jeg raskt igjennom fordi jeg ser at barnet begynner å bli litt urolig. Han ber om å få spisebrikken tilbake. De samhandler til slutt litt om <grønnsaker> hvor forelderen forklarer at grønnsaker er for eksempel agurk, tomat og mer som man skjærer opp og har i salaten. Forelder kommenterer en gang til i løpet av siste omgang at ordet <appelsin juice> er for langt, og at barnet kanskje mister litt interesse hvis det er ordet som dukker opp først. Jeg forklarer at det er mulig å innstillere programmet slik at for eksempel bildene kommer først, bilde, ord, tegn, ord. Det er også mulig å bytte ut ordene med andre ord.

#### Siste intervju med foreldre om Little Reader

Forelder fortalte at de ble positivt overrasket over Little Reader som de fikk prøve på min PC, men at deres PC-en deres ikke fungerte. De har derfor snakket om å skaffe seg ny PC og koble denne til TV for å gi bedre bilder.

#### Oppsummering / tolkning

Forelder brukte her mye dramatisering, og barn virket konsentrert når han får se ord, bilde, tegn og ord. Det synes som at barnet koser seg i foreldrenes samvær når de er med og samhandler om ord og bilder, dramatiserer og håndbokstaverer ordene. Barnet og foreldrene har god øyekontakt underveis og barnet flytter blikket mellom skjerm og forelder. Men når begge foreldrene er med i samhandlingen, synes det som at barnet lettere blir avbrudt når begge foreldrene prøver å samhandle samtidig. Etter hvert ble dette bedre da den ene forelderen trakk seg litt tilbake og lot den andre forelderen stå for samhandlingen. Barnet var også opptatt med observatøren og ville ha kontakt med henne. Forelder viste både tegn, håndbokstaverte flere ganger, forklarte begreper fra den virkelige verden (forklare himmel og grønnsaker) og var aktive med både berøring, peking og dramatisering som oppmerksomhetstegn. Forelder frøs også håndformen når det under håndbokstaving mistet øyekontakten med barnet og fortsatt håndbokstavingen når barnet på nytt gjenopprettet øyekontakten. (ref. ordet <and> i observasjonseksempel 8). Det var også interessant å se

hvordan forelder samhandlet om ordet <himmel> da barnet trodde det stod mamma, hvor de pekte på skjermen, håndbokstaverte, viser tegning for **HIMMEL** og pekte hvor himmelen var ute.

### **Hovedoppsummering / tolkning Little Reader**

Observasjonene hos de forskjellige familiene viste at alle hadde forskjellig tilnærming til Little Reader og tilpasset bruken etter eget behov. Noen var nøye med å samhandle om og fordype seg i bokstavene, forklare forskjell på store og små og koblet disse til spisebrikkene, mens andre ikke håndbokstaverte i det hele tatt. Et av barna de døde barna synes å ha godt utbytte av temaet ”Bokstaver A-Å” hvor bokstaver og håndalfabet ble vist forløpende. Noen var mer opptatt av ordene, betydningen og innholdet i dem, og forklarte dem ved å knytte til ting i virkeligheten. Det ble observert at interessen til barna økte når forelder dramatiserte og engasjerte seg i samhandlingen. Utholdenheten varierte fra barn til barn, noen hadde liten tålmodighet og synes å ha behov for korte og raske sekvenser, men andre koste seg med å samhandle om ordene og bokstavene. Alle barna viste interesse i filmsnutten med tegn. Noen barn hermet etter, mens andre smilte og nikket. For de tunghørte og sterkt tunghørte var lyden til stor hjelp, og de synes det var stas å oppfatte og kjenne igjen ordene som ble uttalt, mens de døde ikke synes å ha utbytte av lyden. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftelsene. Noen av barna uttrykte at Little Reader var kjempekjekt og var motivert for stadig nye ord, men en travel hverdag hos foreldrene viser at det er en utfordring å følge opp barna i tilstrekkelig grad.

#### **4.4.5 Dagligspråk**

Dagligspråk fra Daglidata, som er et program hvor man kan skrive tekster i tegnillustrasjoner og printe ut. Hos to av familiene virket ikke PC-ene ikke. En familie tok dette programmet i bruk og brukte det noe, og fikk godt utbytte av det. *Jeg finner frem et bilde, for eksempel fra ferieturen. Jeg skrev noen setninger om at familien var på tur i ferien og jeg skrev det ut (...)*Jeg skriver også noen ganger om helgene. Foreldereren forteller videre at hun av og til legger utskriftene i kontaktboken til barnehagen. Målet er at barnet skal få glede av illustrasjonstekstene senere.

Dette programmet er relativt dyrt i anskaffelse. En forelder undersøkte muligheten til å få programmet dekket av NAV hjelpemiddelsentral, men fikk til opplysning at døde har ikke rettigheter til slike hjelpemidler hos hjelpemiddelsentralen kun basert på døvheten i seg selv. Hun forklarer at det må også foreligge en tilleggsdiagnose, som multihandikap eller

kommunikasjonsvansker. Det innebærer da en lang saksbehandlingstid etter en sakkyndig vurdering av PPT. Det kan være at den høye prisen gjorde at noen av foreldrene ikke la inn noe innsats for å få PC-er og program til å fungere. Programmet ble lånt ut gratis til prosjektdeltakerne i perioden, og måtte leveres tilbake etter prosjektslutt.

#### **4.4.6 Annet materiell**

##### **Magnet-håndbokstaver / magnetbokstaver**

Håndalfabet-magneter brukes ofte til å lage ord av, men foreldrene oppdaget at det ble vanskelig når det kun fantes en av hver håndbokstav og ikke kunne stave ord hvor en bokstav gjentok seg. Noen har kombinert disse håndbokstav-magnetene med magnetbokstaver fra tavlekofferten. Noen brukte dem til å spille lotto på spisebrikken. Noen barn liker å leke med disse alene mens de ser på bokstavene, uten innblanding fra foreldrene. I veiledningseksempel 2 i 4.3.2 er det vist et eksempel på samhandling om dette materialet.

##### **Bilde av jente med håndbokstaver, munnstillinger og artikulasjonssymboler**

Alle synes at disse var vanskelige. En forelder lurte på om det var fordi de ikke hadde forklart godt nok hva de munnstillingene og artikulasjonssymbolene betydde.

##### **Word / håndalfabetsfonter**

3 av barna skriver på PC i Word litt eller ofte. En forelder forteller at hennes barn ofte sitter ved PC og skriver på Word. *Jeg lager ekstra store fonter i Word for Windows, sånn font 72, så skriver han forskjellige navner og alle disse her ordene. For eksempel hvis jeg staver noe til ham, så leter han og finner dem og skriver og ser etterpå, og ser åå "xxxx" (navnet anonymisert). Noen sa at de skrev tekster og la inn i kontaktboken. Han er interessert, for eksempel i kontaktboka i barnehagen. Da spør han "hva står det der? (...) og da spør han om enten et avsnitt eller et bestemt ord, så han har skjønt at det er et innhold i bokstavene.*

To hadde tatt i bruk håndalfabetsfonter. Noen sier at barna liker å forholde seg litt til de der fysiske tingene. *Han går litt raskt trøtt av pc-en.*

##### **Power Point**

En forelder laget egne "ordkort" som ble vist i Power Point i stedet for å bruke ordkortene. *Ja, det som her kalles ordkort har jeg vel i stor grad erstattet med å bruke Power Point. Men vi improviserer også av og til, vi har sånne små papirkort – der vi for eksempel tegner is og så har vi ordet "is" på den andre siden. Litt sånn variasjon er det. Hun forklarer at hun har laget*

lysbilder med små og store bokstaver og håndalfabet.

### **Ordlotto**

En forelder sier: *Han liker jo veldig godt ordlotto. Det var et blinkskudd altså. Veldig bra!*

Ordlotto, magnetbokstavene og andre fysiske ting så ut til å slå an for noen av barna.

### **Observasjon med "Jeg kan lese" - Lottospill hos et barn**

Forelder sliter med å håndbokstave ordene på riktig måte f.eks. Katt: kå a te te. Forelder trenger trening med å håndbokstave fonemisk riktig K-A-T-T i langsom tempo. Derfor har jeg tipset forelder om "Jeg kan lese" Lottospill slik at hun og barnet kan spille og øve med å håndbokstave ordene riktig og hun har skaffet seg det spillet. Det ble observert en samhandling om dette Lotto-spillet "Jeg kan lese". Forelder håndbokstaverte i begynnelsen som tidligere, og jeg veiledet henne med noen eksempler J-A-K-K-E uten å si je a kå kå e. Jeg observerte deretter at forelder håndbokstaverte bedre på slutten av spillet.

### **Permen med håndbokstaving og bokstavform.**

Foreldre har selv laget en perm med håndbokstaving og bokstavform, slik at barn kunne bla og studere dem. En forelder forteller om sin erfaring med permen. Barnet forstår at A-håndbokstav betyr A-Bokstav.

*Barnet blar i permen som er tilgjengelig i stue, og ser på A-håndform på arket og viser A-håndbokstav, og neste side ser han på B-håndformen (B-munnstilling) og viser B-håndbokstav (med tommel opp) og ser samtidig opp mot forelder og ser deretter på b-håndformen sin. Han ser om det er riktig håndform ut i fra tegningen av B-håndbokstaven. Han blar flere sider og stopper for eksempel ved G-håndbokstaven, så er han ferdig. Det blir kort, ja. Men han gjør det etter hvert på nytt igjen. Permen står på bordet, det er fint. Det avhenger om barnet er våken og har god humør og liker at noen ser på ham.*

Forelder sier at barnet ikke har nevnt noe om bokstaver, men han bare ser på bokstaver. Han blar i permen med flere håndbokstaver og bokstaver, for eksempel A-håndbokstav - illustrasjon og A-bokstav, men har ikke nevnt noe om bokstaver i skriftspråkmiljø. Når han ser for eksempel A-bokstav på en vegg og sier hun ikke noe om det ennå.

## **4.5 Veiledning og behov for "Shared Reading Project"? (Problemstilling 4)**

Den fjerde problemstillingen er: "Hvordan kan foreldre gis best mulig veiledning og er det behov for "Shared Reading Project" i tillegg i foreldrepakken?" Jeg har noen ganger i observasjonene gått fra forskerrollen og inn i veilederrollen og dermed gått aktivt inn i

samhandlingen for å vise foreldrene noen praktiske samhandlingstips, hovedsakelig i de tilfeller der jeg har observert kommunikasjonsbrudd. Veiledning har også vært en del av det første intervjuet, og jeg har også tilbudt veiledning etter observasjonene senere på kvelden dersom det har vært behov for det. Jeg har i stor grad støttet meg til de 15 prinsippene for ”Shared Reading Project”. Et veiledningseksempel 1 etter 1. intervju er nevnt på s. 73 hvor jeg forklarer viktigheten av å peke på teksten i boken når man høytleser. Et annet veiledningseksempel er veiledningseksempel 2.

#### **4.5.1 Oppfyllelse av SRP's 15 høytlesingsprinsipper**

I teorien forklarte jeg litt om Shared Reading Project i USA og de 15 prinsippene for høytlesing til døve barn. Jeg har gjort en vurdering om hvorvidt noen av disse prinsippene er oppfylt i høytlesingssamhandlingene og andre samhandlinger i dette prosjektet. Jeg har observert eksempler på oppfyllelse av flere av prinsippene, og det finnes noen prinsipper som ikke synes å være oppfylt. Et eksempel på en oppfylt prinsipp, særlig hos de tegnspråkkyndige foreldrene er det første prinsippet: *I. Døve lesere oversetter fortellinger og bruker ASL*. Alle de tegnspråklige foreldrene brukte tegnspråk når de leste høyt for barna. Noen høytleste på talespråk. Et annet prinsipp som synes å være oppfylt hos de fleste tegnspråklige foreldrene er prinsipp nr. *II. Døve lesere bruker dramatisering for å utdype begreper*. Noen dramatiserte ulike dyr, ape, katt (observasjonseksempel 4), en hund som peser, og dramatisering av verb (eksempel: Kanin som koster). Et av prinsippene som ikke ble oppfylt under noen av mine observasjoner, og ut fra det foreldrene forteller i intervjuene, er prinsipp nr. *2. Døve lesere gjør både ASL og engelsk synlig (visuelt)*. Dette prinsippet innebærer at de også samhandler om og legger vekt på den skrevne teksten, og vise hvor i teksten man oversetter slik at barnet får en link mellom begge språk. Som tidligere presentert i dette kapittelet, var det ingen foreldre som knyttet tegnspråket til skriftspråket i bøkene slik som beskrevet her. Graden av oppfyllelse av de forskjellige prinsippene varierer hos de ulike foreldrene.

#### **4.5.2 Evaluering av veiledning**

På slutten av prosjektet, i 2. intervju, spurte jeg foreldrene om hvilke utbytte de hadde hatt av prosjektet og veiledningen underveis, og hva som eventuelt kunne gjort veiledningen bedre og om foreldrene savnet noe eller kunne trenge mer av. Til slutt spurte jeg om det var noe spesielt i veiledningen som kunne vært gjort bedre og om dette opplegget var noe de kunne anbefale til andre.

### **Utbytte av veiledning**

Tilbakemeldingene fra foreldrene var enstemming positive og noen sier at de har hatt *veldig godt utbytte* av veiledningen, andre sier *godt utbytte*. En forelder sier at de er *fornøyd med veiledning* og en sier at *det har vært veldig bra*. De har uttrykket forskjellige behov for veiledning. Noen sier de ikke har så mye erfaringer i dette, og synes det er bra at det er noen som kan dele sine erfaringer med henne: *Jeg mener at andre som har erfaring lettere kan stimulere barna med riktig fokus i samhandlingen. Jeg selv har ikke erfaring, slik at de som har erfaring kan dele det med meg*. Flere foreldre forteller at de synes at de har fått god hjelp og har fått svar på det de har lurt på, samt fått tips om aktiviteter og forklaring om materialet. Dette er noe av det de sier: *Og jeg synes vi har fått god forklaring på hvordan vi skal bruke materialet vi har hatt. Når jeg går tom for ideer, har jeg mulighet å snakke med deg og får nye tips og så videre. Det er veldig fint at veileder gir råd om ulike aktiviteter som vi kan lære om og prøve. Vi tilpasser aktiviteter selv ut i fra barnas forutsetninger. Vi ser etter hvert at han utvikler seg mye. Det kan bli godt resultat og det er bra*. En forelder forklarer hva han har lært av veiledningen: *jeg har lært at jeg må bli flinkere på er å ikke si sånn Ge, Hå, osv. ikke sant. Jeg må prøve å si ordet mer rett, men det er litt krevende for jeg må være så rask med bokstavtegnene*. En forelder synes at det har vært motiverende:

*Men jeg synes som motivasjon og øyeåpner for forskjellige muligheter, så har det vært veldig bra veiledning. Men det er jeg som må gjøre jobben. Altså, Britt har vist oss noen muligheter, men vi er nødt til å gjøre jobben selv.*

*Barnet har blitt veldig motivert av de samlingene vi har hatt hjemme. Altså han snakker mye om Britt og spør "Når kommer Britt?" Og så videre, så det er tydelig at dette, at det å ha Britt var ikke masse hardt arbeid, det var lek og gøy, selvfølgelig opp til et visst punkt når hun ble trøtt da, men det er liksom noe positivt når han tenker på Britt.*

### **Forbedringsmuligheter for veiledningen?**

Det er fint for meg å vite om det er noe spesielt jeg som veileder kunne ha gjort bedre, så jeg stilte dem spørsmål om det. Foreldrene har svar ulikt. En av foreldrene sier: Du har gitt meg mange forskjellige temaer. Jeg oppfattet det som at foreldereren kanskje synes det det var i det meste laget og spurte om det hadde vært bedre med mindre materiell. Etter en diskusjon om fordeler og ulemper med mye og lite materiell, som at hvis barn bruker de samme materialene lenge, så blir de leie og hvis de får nye ting / materialer så blir de nysgjerrige og viser større interesse, sier foreldereren: *Kunne vært bedre hvis oftere [veiledning], med forskjellige temaer*. En forelder sier at det er ønskelig å få oversikt over ulike aktiviteter som de kan henge på veggen, slik at de kan ha full oversikt over hvilke skriftspråkaktiviteter de kan bruke til å samhandle med barna. *Hvis vi konsentrerer oss mye om Little Reader da glemmer vi ofte*

*andre aktiviteter. Det er derfor jeg trenger et ark med oversikt av ulike aktiviteter. Det ble også nevnt at noen hadde trengt veiledning i bruk av artikulasjonssymbolene på bildet av jenta med håndbokstav og munnstilling. De synes det ble for avansert. En annen forelder nevner forbedringspotensial i forhold til sitt eget PC-materiell og mulighet til å koble PC til TV. De synes det var positivt at de fikk hjelp til å installere dataprogrammene Little Reader og Dagligspråk og forelder sier videre: *Men det er synd at vi ikke har bærbar pc. Det er problem med vår gamle datamaskin og den er treg og streiker av og til. Det er bedre om vi kjøper en ny bærbar pc. Da blir det lettere å installere programmet og bruke det. Den kan kobles til TV-en. Kanskje det blir bedre i framtiden.* Det var ikke alle foreldrene som hadde noe forbedringsforslag: *Jeg kommer ikke på noe. Jeg tror at hvis det har vært noe så har jeg spurt. Jeg har vel spurt om større eller mindre ting jeg har lurt på underveis, og du har svart på det, så nei. Du har jo vært fleksibel og, du har sett hva som fungerer og ikke fungerer. Og alt det der.**

### **Hvem bør gi veiledning til foreldre?**

Jeg spurte foreldrene om hvem de trodde kunne være best egnet eller de riktige til å gi foreldre slik veiledning i framtiden. Det finnes flere alternativer som jeg nevnte for dem; barnehagen, Statped., foreldrepakken ”Se mitt språk” / ”Hør mitt språk”, eget høytlesingsprosjekt med bokpakke (modell fra USA), kurs på Ål folkehøyskole og kurscenter etc. Flere foreldre mener at det er viktig at barnehagen samhandler med foreldre og noen nevner Statped som en viktig aktør i informasjon til foreldrene og barnehagene. De synes at bare foreldrekursene er for lite. *Foreldrekurs er bare noen korte uker per år, ja og derfor er det viktig å også ha Statped som foreldre kan henvende seg til og samtale med og at de har mange tilbud vi kan benytte oss av.*

Jeg har som veileder også informert foreldrene om kurs i ”Shared Reading Project” og de 15 høytlesningsprinsipper i USA og deres opplegg med med døv veileder som kommer på besøk i hjemmet en gang i uken med nye bokpakker og materiell. Prinsippet er at foreldrene lærer å høytlese på tegnspråk, og knytte tegn til tekst og så videre. Jeg lurte da på hva de synes om det opplegget og om det er et tilbud som kunne være aktuelt i Norge, og om det i så fall bør komme i tillegg til foreldrepakken eller være en del av foreldrepakken. En forelder svarer:

*Jeg synes at det er meget smart og det er fint at veileder besøker hjemmet og observerer og veileder dem, slik at foreldre blir bedre og bedre i tegnspråk. Når de bare går på kortvarige kurs bare noen få ganger i året (foreldrepakken) og lærer mange tegn, så bruker de kanskje*

*ikke alle tegnene hjemme etterpå (...). Det kan hende at foreldrene ikke føler at de mestrer tegnspråket likevel. Jeg tror at det er viktig at foreldre som tar kurs (foreldrepakken) også bør kunne få veiledning hjemme hos seg og lære tegn av ham/henne. Foreldrene kan bli observert i kommunikasjonen / samhandling med barnet og få veiledning slik at deres tegnspråk utvikles og samhandlingen mellom foreldre og barn blir bedre. Det er viktig.*

Jeg lurer også på om døve foreldre kunne trenge et slikt tilbud eller om det skal gjelde kun for hørende foreldre, og får følgende svar på det: *Vi mener at både hørende, tunghørte og døve foreldre skal ha et slikt tilbud, fordi noen forelder bruker tale med tegn støtte, (...) det er viktig fordi de kan se og oppleve det og det er lærerikt. Noen foreslår at et slikt tilbud kan kjøres i hjemmene og at barnehagen også kan være med på det og at også pedagoger og assistenter bør få kurs i tidlig stimulering av hørselshemmede småbarn. De kan da samarbeide om ordkort, Little Reader, skrive kontaktbok ved hjelp av ”Dagligspråk” i tillegg til at en döv veileder kommer hjem en gang i uken og at materialer da blir tilpasset for hvert barns behov. Foreldrene kan komme til barnehagen for å diskutere en gang i måneden om ettermiddagen. Foreldrene tror det er lettere å gjennomføre opplegget dersom det kommer en hjem til dem en gang i uken og snakker med dem og lærer dem opp, slik at de kan lære det videre til barna.*

### **Vil dere anbefale andre foreldre til å delta på workshop og få veiledning?**

Foreldrene vil anbefale andre foreldre å delta på workshop og få veiledning og en forelder sier: *Det er viktig å informere mer til foreldre, i hva og hvordan døve barn kan utvikle seg. Det er døves framtid.* En annen forelder sier hun ser at han kan og det betyr at de andre barna også kan lære det. *Vi har hatt et godt utbytte, og det kan også andre ha.* En forelder har fortalt andre foreldre med hørselshemmede barn om at de er med i prosjektet mitt og hun forteller: *Ja jeg kunne, altså jeg synes det har vært veldig kjekt, det er absolutt en ting jeg ville sagt, altså jeg har snakket veldig positivt om det til andre når jeg har snakket om dette prosjektet. For å si det sånn.* Og jeg gir herved det siste ordet til en forelder som oppsummerer hvordan hun mener tilbudet bør bli i framtiden:

*Ja definitivt, altså dette har folk så veldig lite kunnskaper om. Jeg synes jo at det burde vært noe som hadde vært organisert som et frivillig tilbud gjennom barnehagen. At de fikk informasjon. At det var en del av opplegget i barnehagen. At på et gitt alderstrinn, eller så tidlig som mulig så skulle de fått informasjon om dette her, og så skulle det vært et apparat for å gi de dette tilbudet. Så jeg tror det er utfordringen, å få det inn som en del av tilbudet til barnehagen, ikke det at barnehagen skal utføre det, men det er de som skal informere om det og sørge for at foreldre blir koblet opp mot workshoper og veiledning.*



### **4.5.3 Oppsummering/tolkning - veiledning**

Jeg har vist noen veiledningseksempler, og vist at det var ingen foreldre som knyttet tegnspråket til skriftspråket i bøkene slik som beskrevet her. Graden av oppfyllelse av de forskjellige prinsippene varierte hos de ulike foreldrene. Alle foreldrene mener de har hatt godt utbytte av prosjektet og veiledningen, og vil anbefale det til andre. De synes det har vært positivt å få veiledning, råd og tips om samhandling med barna. Flere foreldre forteller at de synes at de har fått god hjelp og har fått svar på det de har lurt på, samt fått tips om aktiviteter og forklaring om materialet. De synes også at det har vært motiverende, både for seg selv og for barna. Noen synes det kunne vært oftere veiledning med forskjellige temaer, og noen savnet aktivitetslister som de kunne ha på veggen. Flere hadde problemer med PC-er og programvare. Noen foreldre synes at Statped skal ha ansvar for informasjon, mens andre mente at barnehagen også bør ta ansvar for tidlig språkstimulering og samarbeide med foreldrene i et eventuelt SRP-prosjekt. Foreldrene var positive til jevnlig veiledning hjemme og refererte til at kursene i foreldrepakken er for lite med bare 4 uker i året.

En av tilbakemeldingene jeg fikk på workshopen er at et slikt oppfølgingstilbud burde vært inkludert i foreldrepakken. Foreldrepakken gir tilbud om tegnspråkopplæring, men pakken inkluderer ikke informasjon om skriftspråkstimulering. Basert på at hørende foreldre har ytret at de synes tegnspråklæringen går sent, at de får for lite øving, kan det synes at de hørende foreldrene først og fremst har behov for støtte og oppfølging når de skal lære seg et nytt språk, tegnspråket. Basert på de døves sterke språkkultur, kan det tenkes at de har behov for veiledning i hvordan de kan koble tegn, håndalfabet og skrift under høytlesning og i ulike skriftspråklige aktiviteter.

## **4.6 Hovedoppsummering av resultater**

I dette kapittelet har jeg vist hvordan foreldre og barn har samhandlet i ulike situasjoner og med ulikt materiell, og hvordan de har kombinert, eller manglet kombinasjon, av tegn, håndalfabet, bokstaver og tekst. Jeg har først sett på familienes bakgrunn og funnet at de døve foreldrene i liten grad har blitt lest for som liten og lærte å lese sent, mens de hørende oftere har opplevd høytlesning og interesse for lesing i sin barndom, og hadde større forekomst av tidlig skriftspråkstimulering. Det fremkom at tilbudet til foreldrene ikke er tilfredsstillende, som for eksempel manglende STRAKS-tilbud og for lite oppfølging og at foreldrepakken ikke ga den støtten i tegnspråklæringen som foreldrene har behov for etter at barna er diagnostisert.

Det fremkom at alle hadde økt bruken av håndalfabetet i ulik grad, flere har sett

nytteverdien i å bruke håndalfabet for å forklare og skille mellom lydlike ord, og i situasjoner hvor barnet ikke oppfatter tale. Noen av de døve foreldrene var fortsatt usikre i bruk av håndalfabet, og det kan skyldes tidligere negative minner om skriftspråkinnlæring og kulturen med at bruk av tegnspråk gjør det unaturlig å stoppe for å håndbokstaver enkeltord. Barna lærte seg raskt koblingen mellom bokstaver og håndformer og ble nysgjerrige på andre bokstaver, og det motiverte også foreldrene til videre samhandling. Å koble bokstaver, håndbokstaver og tegn til kjente personer så ut til å vekke nysgjerrigheten og interessen hos nybegynnere og noen barn moret seg med å leke med håndformer.

Når det gjelder høytlesing, hadde alle etablert en god rutine med omtrent daglig høytlesing. Det var imidlertid ingen som ennå hadde begynt å koble skriften i bøkene til tale, tegn og håndbokstaver. Alle pratet og samhandlet kun ut fra bildene i boken, og de høytleste uten å vise teksten. Det forekom dog noen få tilfeller med håndbokstaving av enkelte ord under høytlesing, men uten å knytte det til teksten. Det ble observert ulike strategier for høytlesing med hensyn til plassering av bøkene og seg selv i forhold til barna og boken. Det kunne også være en utfordring å finne bøker som passet til barnas alder, lesenivå og interesseområder, og det er anbefalt til flere å benytte biblioteket hyppig.

Når det gjelder materiell, var spisebrikkene en helt klar favoritt hos alle barna. Flere av barna brukte dem i kombinasjon med annet materiell når de samhandlet om bokstaver. Det var imidlertid ulike erfaringer med bruk av ordkort. Noen synes de var vanskelige å bruke og noen syntes det var gøy å bruke dem. Alle barna som benyttet seg av ordkortene hadde i løpet av prosjektperioden økt ordforrådet og gjenkjente flere ord i løpet av prosjektet. Det barnet som hadde brukt ordkortene mest hadde best fremgang. Det ble observert ulike måter å bruke ordkortene på, den ”tradisjonelle” måten og som ”spillekort”. Det kan synes å være en sammenheng mellom døve foreldres tidligere skriftspråklig erfaring og kultur og grad av ordkortbruk. Travel, elektronisk samfunn ser også ut til å ha noe skyld i manglende bruk av ordkortene.

Little Reader viste seg å være nyttig for alle barna, i følge observasjonene, og for de tunghørte og sterkt tunghørte barna var lyden nyttig. Observasjonene viste også at barna hadde ulike interesser og hadde utbytte av helt forskjellige temaer. Et av barna hadde godt utbytte av temaet ”Bokstaver A-Å”. Videosnutten med tegn vekket også interesse hos barna og vil kunne være lærerikt også for foreldre som holder på å lære seg tegnspråk. Barna ga uttrykk for at det var morsomt, men det viste seg imidlertid på siste intervjuet at flere foreldre ikke hadde hatt anledning til følge opp i tilstrekkelig grad som de skulle ønske.

Av annet materiell ble det brukt Dagligspråk, håndbokstav-magneter,

magnetbokstaver, bilde av jente med håndbokstaver, munnstillinger og artikulasjonssymboler, Word og håndalfabetfonter, Power Point, ordlotto og perm med håndbokstaver og bokstaver. Prosjektdeltakerne hadde ulik erfaring med alle disse materialene. Dagligspråk var brukt kun hos en familie som hadde skrevet noen tekster med tegnspråkillustrasjoner ved hjelp av dette programmet. Årsaken kan være at programmet er dyrt i anskaffelse og at det ikke finnes støtteordninger med mindre barnet har diagnostisert tilleggsvansker eller -handicap. Noen foreldre synes at det var mye materiell å forholde seg til, andre synes det var greit å kunne variere. En av foreldrene sier at barnet går fort lei av PC og trenger også fysiske ting å forholde seg til, mens andre trives best med PC-basert materiell.

Alle foreldrene forteller at de har hatt godt utbytte av prosjektet og veiledningen og vil anbefale det til andre. De synes det har vært motiverende, og kunne tenke seg oftere / jevnlig veiledning hjemme i tråd med opplegget for "Shared Reading Project" i USA og viste til foreldrepakken som de kun har tilgjengelig 4 uker i året. Det viste seg også at foreldrene hadde ulik behov for veiledning, slik at den bør tilpasses den enkelte familie. De hørende kan ha mest behov for støtte i tegnspråkopplæringen, mens døve muligvis vil ha mest behov for veiledning i kobling av håndalfabet, tegn og skrift under høytlesing.

## **4.7 Realibilitet og validitet**

### **4.7.1 Realibilitet**

Svarene som foreldrene ga i intervjuene synes å samsvare med observasjonene. Jeg opplevde i prosjektperioden å få et nært forhold til foreldrene og barna, og det ga grunnlag for at foreldrene oppfattes som ærlige i sine svar, samt at det som nevnt var samsvar mellom deres svar og de forhold jeg hadde observert. Det er alltid en mulighet for at jeg med en dobbelrolle kan ha påvirket mer enn ønskelig. På en annen side har det vært en intensjon å påvirke foreldrene mest mulig gjennom veiledning slik at de kan være til stede for barna i skriftspråkstimuleringen.

### **4.7.2 Validitet**

Målsetningen for prosjektet var å finne ut hva som fremmer nysgjerrigheten til barna ved å kombinere håndalfabet, tegn, tekst, materiell i samhandlingen med barna. Jeg vurderer det slik at jeg gjennom mine observasjoner og intervjuer klart å få et godt bilde av alle problemstillingene jeg hadde definert. Det er dog identifisert noen forbedringer i forhold til prosjektgjennomføringen og materialet, som også var en del av målsetningen å finne ut.

## 5 DRØFTING OG KONKLUSJON

### 5.1 Kombinasjon tegn, håndalfabet, bokstaver og tekst fremmer nysgjerrighet på skriftspråket (problemstilling 1)

Spisebrikken var en klar favoritt for alle barna. Den virker til å være bindeleddet mellom håndbokstavene og de trykte bokstavene. Det synes som at den gjorde at barna ble nysgjerrige på håndalfabetet som fenomen, og dermed også på bokstavene som er limt inn på den. Det at de selv var med på ”lage” spisebrikkene selv når de limte bokstavlappene på i den første observasjonen kan nok ha medvirket til denne nysgjerrigheten og tilknytningen til brikkene som de synes å ha fått. Kan det være at de gjenkjente håndformene til både sitt eget og familiens navn og dermed identifisere seg selv de tilhørende bokstavene?

I teorien er det påpekt at det er viktig at barna har tilgang til minst ett språk gjennom en lett tilgjengelig kanal tidlig i livet, og at en bør benytte de metodene som gir best mulig mestring i barnas liv og hverdag. Det er vist eksempler på hvordan foreldre har benyttet håndalfabet for å forklare lydlike ord, og forklare ord som barnet ikke oppfatter i støyende miljø. Et sterkt tunghørt barn misoppfattet i et tilfelle ordet ”bod” som ”fot”, og foreldre forklarte ved hjelp av håndbokstavering forskjell på de to ordene, og barnet lærte ved hjelp av det språket og den metoden som barnet mestret gjennom en lett tilgjengelig kanal, nemlig den visuelle, hvordan ordet bod skulle uttales fonemisk. Barnet får her med andre ord tilgang til den fonemiske bevisstheten gjennom den visuelle kanalen. Et annet eksempel er det tilfellet hvor samme barn ikke oppfattet ordet minigraver, hvorpå forelder stavet M-I-N-I og barnet dermed oppfattet ordet og gjorde riktig tegn og var fornøyd. Dette er gode eksempler på hvordan et tunghørt barn lett kan utvikle godt talespråk ved hjelp av tegn og håndalfabet og det stemmer med Paddens teori om at å lære forbindelsen mellom tegnspråk og håndbokstavering er et steg i prosessen i å få barna til å forstå forbindelsen mellom håndbokstavering og skriftspråket (Padden 1996 i Spencer, Erting, Marschark, 2000).

Dette barnet har også fått både tegnspråkstimulering og tegn-til-tale fra spebarnsalder grunnet en tegnspråklig slektning. Forelder veksler mellom å bruke rent tegnspråk, for eksempel ved høytlesing om kvelden etter at barnet har tatt av seg høreapparate og tegn-til-tale om dagen, når han har på seg høreapparat. Det kan være en viktig årsak til at han har utviklet et så pass bra talespråk til tross for det høye hørselstapet. Dette tilfellet kan sammenlignes med tilfellet i en av erfaringshistoriene, om moren som lot tunghørt sønn velge språk ved høytlesing og som ofte valgte tegnspråk først og på talespråk etterpå. Tilfellet kan

også knyttes opp til Acredolo og Goodwyn (2008) som fant at tidlig tegn-kommunikasjon viser seg å redusere barns frustrasjon, samt at det gir økt emosjonell utvikling og tidligere taleutvikling.

I teorien viste jeg til eksempler på barn (Debbie, Bridget, Søderbergs datter med flere) som har lært seg å håndbokstavere og/eller lese i tidlig alder. Vi fikk se hvordan foreldre brukte ulike teknikker for å knytte tegn og tekst ved hjelp av håndalfabet, og hvordan de brukte håndalfabet til å forklare morfologisk like ord, for eksempel når barnet trodde at MOON var MOM. Et lignende funn ble observert også i dette prosjektet hvor barnet trodde at det stod mamma når det å ordet himmel. Forelder forklarte da ved hjelp av håndbokstaver, tegn og pekte på ordet himmel på skjermen på nesten samme måte som Bridgets foreldre håndbokstaverte og brukte tegn for å forklare forskjell på MOON og MOM. En forskjell mellom Bridget og dette barnets eksempel, er at Bridgets foreldre fant en annen tekst hvor MOM stod og forklarte forskjellen ved å peke på begge ordene og håndbokstaverte og sammelignet de to ordene. Det ble ikke gjort i dette tilfellet med himmel og mamma, Her ble det kun forklart hvordan himmel staves og hva det var for noe. Det ville muligvis vært mer effektivt dersom forelderen hadde funnet for eksempel et ordkort eller et skjerm bilde med ordet "mamma" og vist forskjellen. Videre er det også viktig å gripe tak i barnas interesser slik foreldrene til Bridget gjorde da de lot henne velge tema for ukens bok og de laget ordkort som er koblet til temaet. Et av barna i dette prosjektet viste seg å være interessert i katter. Da var det min tanke å spole Little Reader tilbake til katten og samtale mer fordypende om katter, for eksempel at de har katteører, pelse, klør, farge på pelsen, værthår, dyrelåt, atferd osv, samt å lage nye ordkort for disse begrepene. Det ble dessverre ikke til at jeg kom så langt, men det er et tips til foreldrene hvordan de kan gripe tak i barnas interesser. Det samme gjelder også når barnet spør etter et navn eller ord, og man ikke har ordkort for det. Da kan man finne et ark og skrive det ned og vise barnet slik Titzer gjorde til sine døtre. Titzer og Doman anbefaler også foreldrene å være årvåkne på de handlingene barna gjør i det daglige, og spontant lage ordkort basert på det de til enhver tid gjør i takt med utviklingen deres. Det gjør at ordkortene lettere knyttes til den virkelige verden og til barnas erfaringer og det skapes et her-og-nå-språk som Høigård (2006) viser til, samt at det kan kobles til den multisensoriske tilnærmingen som betyr at man tar i bruk flere sanser for å lære seg ordene.

Det er verdt å bermerke at Bridget og Debbie begynte å håndbokstavere ved svært tidlig alder. Da Bridget var 2,5 år kunne hun hele alfabetet på rams, og da hun var 3 år kunne hun selv håndbokstavere 50 ord. Det er ingen av barna i dette prosjektet som på egenhånd har gjort forsøk på å fremkalle og håndbokstavere noen ord eller navn. Det er kun det eldste

barnet som har håndbokstavert direkte fra det skriftlige ordet som ses på skjermen, eller ved å etterligne foreldre. De minste barna har bare etterlignet enkeltbokstaver som de kjenner igjen, men har ikke håndbokstavert hele ord. Forskjellen mellom Brigdet og Debbie og barna i dette prosjektet er at de førstnevnte barna var blitt stimulert fra de var babyer, mens disse barna har en mye kortere stimuleringsperiode, samt at de startet ved en mye senere alder. Et annet forhold som er forskjellig fra amerikanske funn, er håndbokstaveringskulturen blant voksne døve. I USA virker det til å være en større kultur for å håndbokstavere ord enn det er i Norge. I tillegg er døvemiljøet i USA større hvor det har vært lang tradisjon i tospråklig undervisning i skolen og tospråklige døve er vokst opp i flere generasjoner. I Norge ble tospråklig undervisning vedtatt for bare 12 år siden (1997), slik at tospråkligheten ennå ikke har fått tilstrekkelig fotfeste. Jeg vil imidlertid anta at om barna i dette prosjektet fortsatt følges opp av sine foreldre og blir stimulert i skriftspråklige aktiviteter, så vil også disse barna kunne ha gode muligheter til å lære seg hele alfabetet utenat og begynne å håndbokstavere navn og ord på egenhånd og bli to- eller flerspråklige.

Forskning i USA viser at håndalfabet har stor betydning for døve barns lese- og skriveutvikling og at å lære om forbindelsen mellom tegnspråk og håndbokstaving er et steg i prosessen i å få barna til å forstå forbindelsen mellom håndbokstaving og tale/skriftspråk. Det er selvsagt for tidlig å si om dette prosjektet har fått innvirkning på barnas fremtidige lese- og skriveferdigheter. Men i følge teorien er håndalfabetet nøkkelen til skriftspråket, og det tror jeg at dette prosjektet har klart å gi foreldrene en forståelse for. Det som foreldrene må være observant på i denne sammenheng er måten de uttaler bokstavene på når de staver og håndbokstaverer. Roos (2004) fant i sin studie at barn misoppfatter eller blir forvirret når bokstavene blir uttalt eller gitt munnstilling slik de blir navngitt i stedet for slik de uttales. I dette prosjektet var det tilfeller hvor foreldre uttalte bokstavene slik det er anbefalt å ikke gjøre, for eksempel kå-a-te-te. Barnet hadde også lært seg denne stavemåten, og det kan påvirke evnen til å oppfatte hva ordet egentlig viser. Det er flere ganger gitt veiledning i korrekt uttale og munnstilling av bokstavene når de blir håndbokstavert.

Schleper mener at høytlesing på tegnspråk bygger en bro til skriftspråk for hørselshemmede og at bruk av håndalfabet er svært viktig for å lære å lese. Roos (2004) undersøkte døve barns skriftspråklæring, og fant at det var viktig at de voksne gjorde barna oppmerksomme på tekstene og at teksten måtte være meningsfull, for ellers ville ikke barna bli nysgjerrige på tekstene. Vi i så dette prosjektet at ingen av foreldrene hadde begynt å knytte teksten i bøkene til tegnspråk, talespråk eller håndbokstaving ved høytlesing. Det var heller ingen av barna som var blitt nysgjerrig på eventuell tekst i bøkene i løpet av prosjektet.

Man skulle kanskje forvente at bruk av materiell og samhandling om ord og bokstaver skulle gjøre barna automatisk nysgjerrig på tekstene i bøkene og ellers i daglige skriftspråklige situasjoner. Roos' funn kan tyde på at selv om det samhandles om ulike typer materiell, må foreldrene likevel stadig være bevisst på å gjøre barna oppmerksom på tekster som de treffer på i ulike sammenhenger. Likeledes viser Roos' funn at tekstene må være meningsfulle. Det ble imidlertid observert av foreldrene var flinke til å knytte ordene i materiellet til den virkelige verden. Da bør ikke veien være lang til å også knytte meningsfulle litterære tekster til den virkelige verden, og gjøre barna oppmerksom på dem.

Familiene i dette prosjektet har mulig hatt behov for en ”innkjøringstid” for å bli kjent med de ulike materialene, og leserutinene var godt etablert fra før. Jeg kommer nærmere tilbake til denne problemstillingen under problemstillingen om veiledning. Til tross for manglende knytning av tegn og håndbokstaver til tekst, synes det som at barnas nysgjerrighet for skriftspråket er vekket ved den kombinasjonen som spisebrikken har gitt. Kombinasjon med tekster i bøker vil sannsynligvis komme når foreldrene blir mer trygge på håndbokstaveringen. Det er sannsynligvis mer trening som skal til – muligvis under veiledning (se egen problemstilling).

## **5.2 Samhandling fremmer barnas nysgjerrighet på skriftspråket? (problemstilling 2)**

Samhandling er en viktig ingrediens både i forhold til bruk av kombinasjon av tegnspråk, håndbokstaver, og tekst, samt bruk av materiell. Derfor er det meste som angår samhandling også behandlet under de respektive problemstillinger. I denne sammenheng er det Vygotsky's teori om utviklingssonen og viktigheten av at de voksne er til stede sentral. Det samme er Roos' funn om at omsorgspersonene må være språkkompetente. Noen av de hørende foreldrene synes at tegnspråkopplæringstilbudet ikke dekket deres behov for språkutvikling, og kommunikasjonen med barna kan derfor lide under manglende språkkompetanse. Til tross for det, synes det som at alle foreldrene gjorde det beste de kunne for å vekke barnas nysgjerrighet for skriftspråket, alle på hver sin måte. Noen av foreldrene kunne muligvis virke usikre på noen av de nye situasjonene. Barn og foreldre som er vant til å selvstendig lek, kan muligvis ha opplevd noen utfordringer i forhold til å øke samhandlingsfrekvensen.

Gobokens tips om å at man ikke bør lese ord for ord da det vil være kjedelig for barna, er interessant å se på i forhold til samhandling mellom foreldrene og barna. Det ble observert at flere av foreldrene dramatiserte og overdramatiserte både når de leste bøker, men også når de samhandlet om annet skriftspråkmateriell, i tråd med gobokens tips. Det ble også observert

at foreldrene brukte ulike teknikker for å skape og opprettholde interesse og konsentrasjon, som berøring, peking, bruk av miming, dramatisering av ansiktsuttrykk. Flere av de døve så ut til å ha gode forutsetninger for dramatisering. Det ligger nok i kulturen de å bruke kroppsspråk og drama.

Flere foreldre ytret ønske om mer samarbeid med barnehagen. Noen av de hørende foreldrene nevnte at de slet med å lære seg tegnspråket raskt nok til at de kunne klare å kommunisere med barnet på rent tegnspråk og noen døve foreldre sliter med håndbokstavering og å forholde seg til skriftspråk i høytlesing. Basert på teorien til Garm i Hansen og Hjelmervik et al 2008 og funn gjort av Roos om at samhandling forutsetter at omsorgspersonene er støttende og språkkompetente i det språket barna skal lære seg, kan det synes å være nyttig med et slikt samarbeid hvor barnehagen kan dekke opp for foreldres manglende språklige kompetanse i tegnspråk eller skrift / tale. Det vil da i så fall betinge at barnehagepersonellet tar mer styring over barnas aktiviteter i barnehagen og leder dem, både de døve og de tunghørte, i større grad inn i skriftspråklige aktiviteter fremfor frilek. Dette vil også hjelpe den tospråklige innlæringen slik at de får aldersadekvat kompetanse i både tale og/eller tegnspråk og skriftspråk i henhold til Cummins teori. Det er også viktig at de som jobber med språkopplæring av hørselshemmede barn forstår at det ikke er skadelig å lære seg to språk samtidig, som for eksempel tegnspråk og talespråk eller tegnspråk og skriftspråk. Det er tvert om store kognitive fordeler å være tospråklig dersom de har høy kompetanse i begge språk og det blir utviklet og vedlikeholdt. Marc Marschark, professor ved Center for Education Research Partnership ved Rochester Institute of Technology i USA, mener at å nekte tunghørte barn å lære tegnspråk er det samme som å nekte et barn å krype fordi det da ikke vil lære seg å gå (sagt på Nordisk seminar i Trondheim september 2009). I USA er det økte tendenser til å lære hørende barn tegnspråk fordi forskning viser at hørende barn av døve foreldre utvikler talespråk tidligere og kan kommunisere sine behov allerede fra 8-9 måneders alder.

### **5.3 Materielle påvirker barns nysgjerrighet på skriftspråk? (problemstilling 3)**

Spisebrikken var som nevnt over en klar favoritt for alle barna og som har vekket nysgjerrigheten til barna. En annen favoritt var Little Reader. Dette programmet synes å være lettere å håndtere enn de fysiske Doman ordkortene. Et av barna hadde bare inkludert 6 Doman-ordkort, mens det samme barnet var mer konsentrert og viste interesse for ordene, totalt 18 ord, som ble vist i Little Reader sammen med bilder, tegn og tegnefilm, selv om det ikke hadde utbytte av lyden. De barna med noe hørselrest, hadde tydelig utbytte av lyden og



viste stor interesse for ordene og bildene. Hos andre var Doman-ordkortene flittig i bruk og viste stor fremgang. Det kom også tydelig fram at barna var forskjellige på om de foretrakk de visuelle materiellene eller de fysiske / taktilske materialene.

Når det gjelder den manglende interessen for Doman-ordkortene, har jeg reflektert om det i tillegg til språkkulturen til de døve foreldrene også kan ha en årsak i at det er vanskelig å kombinere det å holde ordkortene og vise tegn og håndalfabet. Jeg har selv forsøkt ulike bokstoler, men min erfaring er at de som jeg hittil har testet ut er for lave til at de kommer nær nok tegn- og bokstaveringsrommet. En mulighet kan være å bruke en regulerbar bordstaffeli eller en presentasjonsperm som salgskonsulenter ofte bruker. Dette er noe som bør være av interesse å finne ut av i et eventuelt senere forskningsprosjekt.

Det ble observert at det kunne være interessekonflikt mellom foreldres interesser og barnets interesser. Foreldre har muligvis tendens til å velge det materiellet de selv synes er morsomt å holde på med selv, mens det kanskje ikke er det barnet foretrekker. Et eksempel er Little Reader som alle barna som nevnt viste god nytte av, men som flere foreldre senere prioriterte ned, det vil si i en viss grad valgte bort. Læring er i følge Vygotsky avhengig av samhandling, og språket er det viktigste redskapet i sosialiseringen, og barnas utviklingszone er avhengig av at voksne er til stede. Det betyr at de voksne må være tilstede på barnets premisser i forhold til deres interesser og behov. Wagner sier at det er det å bli eksponert for skrift som bidrar til å utvikle barnas språklige bevissthet. Jeg tolker det slik i denne sammenheng at det er viktig å bruke mest mulig skriftspråklig materiell og ikke velge bort noe, dersom det har interesse for barnet. Jo mer variasjon, jo lettere tror jeg det er å holde interessen oppe hos barnet. Det kan også synes som at barna også trenger utfordringer og noe å strekke seg etter. Blir det for lett for dem, eller de har sett det samme om igjen flere ganger, kan de ha lett for å kjede seg. De barna som fikk se Little Reader første gang, ble fort interessert og motivert til å gå videre til neste ord. Det tyder på at de nysgjerrige på det "ukjente" og liker å lære nye ting. De barna som hadde sett Little Reader før og kunne flere av ordene så ut til å miste interessen raskere. Også foreldrene til Bridget mente at det var viktig å ha tilgang til flere forskjellige aktiviteter og materiell, samt at høytlesing av veldig viktig aktivitet.

Det er likevel viktig å gjenta ordene flere ganger i følge Doman og Titzer for at de skal sitte, men det er da jeg mener at det kan være lurt i å variere mellom ulike typer materiell, og putte inn ett og ett nytt ord, slik at det gradvis øker ordforrådet, det vil si økt semantisk bevissthet. Wagner sier at det å øke ordforrådet er det viktigste. Det er i løpet av prosjektet observert flere tilfeller hvor barna har økt den semantiske bevisstheten, det vil si økt

ordforrådet ved hjelp av ulikt materiell. Et eksempel er barnet som ser ordet himmel og tror at det står mamma. Han får da en forklaring på tegn og håndbokstaver og forelder kobler også begrepet til den virkelige verden ved å vise til den skyete himmelen ute. Annet eksempel er forelder som forklarer at det kommer nye blader på trærne om våren. Dramatisering er også en måte å forklare ord og begreper på slik at de øker den semantiske bevisstheten. Økt ordforråd øker barnets arbeidsminne ifølge Wagner.

Når det gjelder syntaktisk bevissthet er dette ikke viet så stor oppmerksomhet i dette prosjektet, med unntak av noen hilsningsfraser i Little Reader, og at et av barna fikk låne to Simalabim-bøker. Jeg fikk i løpet av studieturen i USA en innsikt i hvordan de startet med syntaktisk trening allerede i 4-5 års alderen ved hjelp av New Zealand-metoden. Jeg fikk demonstrert imponerende leseferdighet hos døv 6-åring som hadde begynt å lære å lese bare et halvt år tidligere ved hjelp av denne metoden. Det ble fortalt at denne eleven hadde døde foreldre og hadde blitt stimulert med håndalfabet og tegnspråk fra spebarnsalderen. Ut fra erfaringene med tidlig håndalfabet og skriftspråkstimulering i USA og tidligere forskning som viser gode leseferdigheter hos tidligstimulerte barna, er det nesten skremmende å se hvor langt vi ligger etter i Norge. Det er også i følge Ole Hendar vist at døde barn i Sverige er bedre lesere enn døve i andre land, med begrunnelse i at de tar i bruk andre tospråklige leseopplæringsmetoder tilsvarende New Zealand-metoden, men de kaller bøkene for Kiwi-bøker.

For å ivareta stimulering av den morfologiske bevisstheten ble det laget noen sammensatte ord i Little Reader, som fly, glidefly, småfly, og det ble laget noen flertallsbøyninger som for eksempel en valp, to valper, en hest, to hester. Det var imidlertid ingen av foreldrene som forklarte den morfologiske forskjellene mellom de tre fly-ordene i de observerte samhandlingene til tross for at det ble forklart til foreldrene på workshopen. Det ble heller ikke observert at flertallsbøyning ble brukt. Når hørende barn lærer seg å snakke, lærer de fort at det finnes flertallsbøyninger av substantiver, og ut fra teorien om at barn lærer seg skriftspråket gjennom sosialieringen like lett som talespråket, er det like viktig å synliggjøre bøyningene i skriftspråket som at det snakkes grammatisk korrekt til hørende barn. For de døve barna er det avgjørende at de får dette inn via den visuelle sansekanalen siden de ikke kan nyttiggjøre seg av den auditive kanalen og heller ikke kan utvikle fonemisk bevissthet.

Det var også interessant å se hvordan de tunghørte og sterkt tunghørte kunne benytte seg av lyden i Little Reader, og de oppfattet og kjente igjen de ordene som ble uttalt av stemmen. Først ble programmet benyttet uten lyd, og det synes å ha en forbedret effekt på

interessen og konsentrasjonen etter at lyd ble lagt til. På den måten kan de ta i bruk også den auditive kanalen i tillegg til den visuelle. I dette prosjektet hadde jeg stilt inn visningsrekkefølgen til ord, bilde, tegn, ord. Det var noen foreldre som synes at bildet burde komme før det første ordet. Dette er noe som foreldrene selv kan stille inn i programmets oppsett basert på sine egne erfaringer. Man skal imidlertid være klar over at ordene kun skal vises et kort øyeblikk i følge Domans og Titzers anbefalinger. Da vil barnet få et visuelt inntrykk av ordet uten å tolke det for mye. Her stavet foreldrene ordene slik at de ble stående lenge på skjermen. For noen av barna ble det muligvis for langstrakt og de ble ukonsentrert. Min anbefaling vil derfor være at det første ordet bare vises raskt, og at man heller stopper litt ved bildet og viser tegnet og håndbokstaverer det, og så viser tegnvideosnutten, og deretter viser ordet som man kan håndbokstavere til slutt. De døve barna hadde ikke utbytte av lyden i Little Reader og det synets å være en større utfordring å holde de interessert og konsentrert om programmet enn for de tunghørte barna. Det er mulig at de døve trenger andre visningssekvenser av skjermbildene, for eksempel at ordet kombineres med håndbokstaving / munnstilling i samme skjermbilde. Det er behov for videre eksperimentering og utvikling for å tilpasse programmet også for døve.

Det innebærer at den norske versjonen av Little Reader trenger en forbedring slik at det tilpasses utviklingsnivåer. Det er nettopp kommet en ny versjon av Little Reader med forslag til utviklingsprogram med forslag til passende temaer for de ulike nivåene. Det vil kreve en del arbeid med å oversette og tilpasse den nye Little Reader til norske forhold.

#### **5.4 Veiledning og behov for "Shared Reading Project"? (problemstilling 4)**

Selv om barna nå har funnet koblingen mellom bokstavene og håndbokstaven via spisebrikken og annet materiell, krever det fortsatt langsiktig innsats av foreldrene for å stimulere barna enda mer i skriftspråket. Det ble også observert at ingen av foreldrene var bevisst på å knytte teksten i bøkene til tegnspråk og håndbokstaver ved høytlesing, i henhold til et av de 15 SRP's høytlesingsprinsipper. Det kan nok skyldes at veiledningen ikke har vært tilstrekkelig på det området. På en annen side kan det også ha sammenheng med den korte varigheten på prosjektet.

For å få foreldrene til å yte økt innsats på disse områdene ser jeg ut fra foreldrenes tilbakemeldinger et behov for et systematisk veiledningsopplegg hvor familiene får tilgang til en døv tegnspråklig veileder som kan observere og veilede i høytlesing og annen skriftspråkstimulering. I USA er det kun i høytlesing det gir veiledning i i SRP. Men der har

foreldrene også mulighet til å treffe andre foreldre på faste treffsteder på døveskoler og utveksle erfaring og informasjon. Der finnes også en fastsatt streng læreplan i tidlig skriftspråkstimulering av småbarn i ulik alder. Jeg er av oppfatning at det også er behov for veileiding annen skriftspråkstimulering i tillegg til høytlesing, og det er kanskje på tide med et paradigmeskifte i Norge med tanke på språkopplæring av småbarn generelt, tospråklig eller flerspråklig opplæring av hørselshemmede småbarn spesielt. Vi kan ikke lenger vente til barna begynner på skolen med å starte skriftspråkopplæringen. Jeg har gjennom dette prosjektet vist at det finnes flere forskninger som viser at hørselshemmede barn som er tidlig stimulert blir gode lesere. Det er også påvist at Matteus-effekten medfører at det er disse som også får best oppfølging når de kommer i skolen og viser god utvikling.

## **5.5 Evaluering av prosjektet og videre anbefalinger**

Dette prosjektet har vært et langvarig og krevende prosjekt på mange måter. Det har vært krevende fordi jeg har vært alene om det, og har vært nødt til å inngå i en dobbelrolle både som veileder og forsker. Prosjektet ble også mer omfattende enn det jeg var forberedt på på forhånd. Det var store mengder teori å gå igjennom, et betydelig antall timer videoopptak som skulle transkriberes og analysere. I tillegg har jeg opplevd barrierer i forhold til bruk av tolk som ikke var tilgjengelig når jeg hadde behov, og foreldre som utsatte avtaler om observasjon eller intervju grunnet sykdom eller andre årsaker. Til tross for at prosjektet var krevende og mer omfattende enn antatt, angret jeg ikke på at jeg valgte å utføre dette prosjektet. Det har vært svært vanskelig å begrense omfanget på denne oppgaven. Dette prosjektet har vært viktig for meg og ikke minst for de hørselshemmede barna som opplever Matteus-effekten, det har gjort at jeg har stadig hold motet oppe. Jeg er oppfatning at prosjektet har lyktes i å vise at det er mulig å bare velge mer og ikke velge bort noe. Jeg har vært overbevist om at det er behov for ny kunnskap om dette temaet.

Jeg har i bakgrunn av disse erfaringene gjort noen refleksjoner til hva som bør forbedres dersom dette pilotprosjektet skal videreføres i større skala. Det første jeg erfarte var at det var uheldig at jeg hadde definert tospråklig (det vil si de som ikke hadde valgt bort tegnspråk) som et av kriteriene for prosjektdeltakerne og for videresending av forespørsel via Statped. Det medførte at de som hadde valgt bort tegnspråk, ikke fikk invitasjon og heller ikke den informasjonen som de kanskje hadde trengt for å gjøre en ny vurdering av språkvalget. Jeg har hørt noen foreldre som har stått fram og sagt at de skulle ha visst tidligere om fordelene med tospråklig (Hilde Holtsmark i Døves Tidsskrift, nr. 4, mai 2008 og foredragsholdere på Nordisk Seminar september 2009). I framtiden vil jeg derfor anbefale at

også invitasjon blir sendt til alle med hørselshemmede barn, uansett språkvalg.

Videre vil jeg i et eventuelt senere prosjekt anbefale å utarbeide en mer detaljert prosjektplan. Intervjuguide bør også gjøres bedre med flere fordypningsspørsmål for noen av temaene. Det første intervjuet bør også gjennomføres før workshop for å få et mer sannferdig bilde av forholdene før de har blitt påvirket av informasjonen fra workshopen. I tillegg kan man i senere intervjuer og veiledninger kunne knytte eventuelle problemstillinger som dukker opp utover til det som er fremkommet av bakgrunnsinformasjon i første intervju. Man vil også kunne benytte det første intervjuet til å tilpasse workshopen og materialet bedre ut fra de behovene og situasjonen de har beskrevet. Jeg har også identifisert forbedringspotensiale i materialet, deriblant Little Reader med bedre tilpassing for døve som ikke kan benytte lyd. Spisebrikken kan med fordel gjøres mer fargerik med illustrasjoner slik Serigstad har. Jeg kunne også tenke meg å inkludere SRP og inkludere ukentlig veiledning i høytlesing i henhold til SRP's 15 høytlesingsprinsipper og bruk av annet skriftspråklig materiell. Dette kan kombineres med en oppdatering av Little Reader med ord fra ukens tema i SRP-pakken. Det vil i så fall kreve langt flere ressurser og det være behov for å knytte til seg flere medarbeidere. Det vil selvsagt være et økonomisk spørsmål om det lar seg gjøre. Clerc Laurent Center som driver Shared Reading Project i USA har sagt seg villig til å støtte med informasjon og oppfølging dersom det blir aktuelt å starte opp et slikt tilbud her i Norge eller Norden.

## **5.6 Oppsummering og konklusjon**

Jeg har gjennom dette prosjektet testet ut forskjellige skriftspråklige aktiviteter og materialer for å se om håndalfabet, tegn, tekst og materiell kan kombineres for å øke barns nysgjerrighet på skriftspråket. Resultatene viser at alle barna har utviklet nysgjerrighet i ulik grad, og at de var ulike med hensyn til hvilket materiell de foretrakk. Foreldrene viste også ulik engasjement hvilket viser igjen på barnas fremgang. Grad av håndbokstavering kan synes å ha sammenheng med døve foreldres bakgrunn. Ingen av foreldrene knyttet teksten til tegn eller håndalfabet under høytlesing, og flere av de 15 SRP-prinsippene synes ikke oppfylt. Ut fra dette, samt foreldrenes tilbakemeldinger, vurderer jeg at det er behov for veiledning og tett oppfølging av familier med hørselshemmede barn utover STRAKS-tilbudet og tilbudet gjennom foreldrepakken, både for å forbedre innlæring av tegnspråk til foreldrene, men også for å forbedre samhandlingen med barna om skriftspråket. Det er også etterlyst mer samarbeid med barnehagene.

Det er for tidlig å si hvilken effekt dette prosjektet vil få for disse barna når de

begynner på skolen. Det finnes heller ikke norsk forskning på dette området, og dette prosjektet kan kanskje betraktes som et pionerprosjekt i så måte. Utgangspunktet var å studere også spebarn under 2 år, men det lot seg ikke gjøre grunnet manglende påmelding av denne aldersgruppen. Det vil derfor være nødvendig med mer forskning med tanke på tilpasning av materiell også for denne aldersgruppen. Dette prosjektet ga heller ikke mulighet til fordypning i flere av problemstillingene og observasjonene. Derfor mener jeg det vil være behov for mer dypgående forskning innen flere områder rundt tidlig skriftspråkstimulering av småbarn.

Det fremkom at noe materiellet ikke ble benyttet av de fleste familiene, og det mulig kunne ha årsak i pris, og manglende rett til støtte. Det bør derfor vurderes om regelverket rundt støtte til hjelpemidler trenger en oppmyking for at hørselshemmede uten tilleggsvansker også kan få rett til hjelpemidler og programvare som kan lette utviklingen av språket, også tospråklighet. Det kan være avgjørende for om foreldre skal få mulighet til å bare velge mer og ikke velge bort noe, og for å unngå Matteus-effekten hvor de som ikke har råd til å skaffe utstyr og programmer på egenhånd skal bli forhindret i å utvikle seg i samme grad som de som er mer ressurssterke.

## 6 KILDEHENVISNINGER

### 6.1 Litteraturliste

- Acredolo, L. P., & Goodwyn, S.W.** (1985). *Symbolic gesturing in language development: A case study*. In *Human Development*, 28, 40-49.
- Acredolo, L. P., & Goodwyn, S.W.** (1988). *Symbolic Gesturing in Normal Infants* (Vol. 59): Blackwell Publishing on behalf of the Society for Research in Child Development
- Acredolo, L. P., & Goodwyn, S.W.** (1990). *The significance of symbolic gesturing for understanding language development* (In Vasta, R (Ed.) ed. Vol. 7). London: Jessica Kingsley: Readily Available in Libraries.
- Acredolo, L. P., & Goodwyn, S.W.** (1997). *Furthering our understanding of what humans understand*. In *Human Development*, 40, 25-31.
- Acredolo, L. P., Goodwyn, S.W., Horobin, K., & Emmons, Y.** (1999). *The signs and sounds of early language development*. New York: Psychology Press.
- Acredolo, L. P., & Goodwyn, S.W.** (2000, July). *The Long-term impact of symbolic gesturing during infancy on IQ at age 8*. Paper presented at the meeting of the International Society for Infant Studies.
- Ahlstrøm, M.** (2000). *Hørselskadede barn i kommunikation och interaktion*. Stockholm: Psykologiska Institutionen, Stockholm Universitet.
- Allen, T.E.** (1994). *Who are the deaf and hard of hearing children leaving high school an entering postsecondary education*. <http://gri.gallaudet.edu/AnnualSurvey/whoddeaf.html>
- Andrews, J. F., & Taylor, N.E.** (1987). *From sign to print: A case study picture book "reading" between mother and child*. (Vol. 56).
- Arnesen, K., Enerstvedt, R.T., Engen, E. A., Engen, T., Høie, G. & Vonen, A. M.** (2002). *Tospråklighet og lesing / skriving hos døve barn - En kartlegging av grunnskoleelever og deres språklige situasjon*. Oslo: Skådalen Publication,
- Aukrust, V. G.** (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring - en kunnskapsoversikt*. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Bloomfield, L.** (1933). *Language*. New York.
- Blumenthal-Kelly, A.** (1994). *Fingerspelling in the interaction between deaf parents and their deaf daughter*. Washington D.C.: Gallaudet University College for Continuing Education.
- Blumenthal-Kelly, A.** (1995). *Fingerspelling interaction: A set of deaf parents and their deaf daughter*. Washington, DC, Gallaudet University.
- Boyes Braem, P.** (1994). *Acquisition of the handshape in American Sign Language: A preliminary analysis*. Washington D.C. Gallaudet University Press.
- Conrad, R.** (1979). *The Deaf Schoolchild - Language and Cognitive Function*. London: Harper & Row.
- Conrad, R.** (1980). *Läsning : att se, att tala och att teckna* (Vol. årg. 82, nr. 3): Nordisk tidskrift för dövundervisningen.
- Cummins, J.** (1980). *The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue*. TESOL Quarterly, 14, 175-187.
- Cummins, J.** (1984). *Bilingualism and Special Education*. San Diego, CA: College-Hill.
- Delk, L. & Weidekamp, B.S.W.** (2001) *Shared reading project: Evaluating Implementation processes and family outcomes*. Laurent Clerc National Deaf Education Center,

- Washington DC.: Gallaudet University.
- Doman, G.** (1989). *Hvordan Du Kan Lære Barnet Ditt Å Lese - fra fødsel til skolealder - Den myke revolusjonen* Porsgrunn: Frigg forlag A/S.
- Doman, G., & Doman, J.** (1994). *How To Teach Your Baby To Read (Gentle Revolution)*
- Elbro, C.** (2001). *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendal.
- Elvemo, J.** (2003). *Lese- og skrivevansker - Teori, diagnose og metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engen,** (2003). *Foreldrenes ABC- Hvordan stimulere Barns leseglede og skrivelyst*. N.W. Dammn & sønn.
- Erting, C. J., Thumann-Prezioso, C., & Sonnestrahl Benedict, B.** (2000). *Bilingualism in a deaf family: Fingerspelling in early childhood*. London: Lawrence Erlbaum.
- Ewoldt, C., Hoffmeister, R. & Israelite, N.** (1992). *Bilingual / bicultural education for deaf and hard of hearing students: A review of the literature on the effects of native sign language on minority language acquisition*. Toronto: : Ontario Ministry of Education.
- Ewoldt, C.** (1994). *Booksharing: Teachers and parents reading to deaf children.* . Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Falkenberg, E. S., & Kvam, M. H.** (2001). *Hørselshemming og audiopedagogikk*. I: Befring, E. og Tangen, R. (Red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fasting, R.** (1997). *Språklig bevissthet og leseferdighet; fonologisk, morfologisk og syntaktisk bevissthet hos lavpresenterende lesere undersøkt ved hjelp av lesenivå-matching.* . University i Oslo.
- Fasting, R.** (1998). *Lesing- noe mer enn fonologisk bevissthet*. Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk nr. 4.
- Felzer, L.** (1998). *A Multisensory Reading Program That Really Works*. Teaching and Change, 5, 169-183.
- Fiksdal, B.** (1995). *Testing av døve og sterkt tunghørte elevers leseferdigheter*. Universitet i Oslo.
- Fernandes, J.** (producer) & Schleper, D.R.(Director)(1997). *Reading to deaf children: Learning from deaf adults [Videotape]*. (Avaible from Gallaudet University, Pre-College National Mission Programs, Washington DC 20002).
- Frost, J.** (1999). *Lesepraksis- på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelens Akademisk Forlag A/S.
- Frost, J.** (2003). *Prinsipper for god leseopplæring - Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fuglseth, K., & Skogen, K.** (red). (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk - Design og metoder*.
- Gabrielsen, E., Oftedal, M. P., Dahle, A. E., Skaathun, A. & Gabrielsen N. N.** (2003). *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gallaudet Research Institute** (December, 1999). *Annual Survey of Deaf and Hard-of-Hearing Children & Youth*. Washington D.C: Gallaudet University
- Garcia, J.** (1993). *Medical Sign Language, a translation sesource for interpreters of the Deaf*: Thomas Publish.
- Garcia, J.** (2005). *Sign with your Baby*. Seattle, WA.
- Garm, N.** (2008). *Er tospråklighetsforskningen relevant for å forstå hørselshemmede elevers skolefaglige utfordringer?* Hansen, Å.L., Garm, N. & Hjelmervik, E. et.al. *Hørsel –*



- språk og kommunikasjon – en artikkelsamling*. Statped skriftserie nr. 70. Trondheim: Møller Kompetansesenter.
- Gilje, N., & Grimen, H.** (1983). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* Oslo Universitetsforlaget.
- Goodman, Y.** (1990). *How children construct literacy*. . Newark, Del: International Reading Association.
- Goodwyn, S. W., Acredolo, L. P., & Brown, C.** (2000). *Impact of symbolic gesturing on early language development*. Journal of Nonverbal Behavior, 24, 81-103.
- Goswami, U.** (1992). *Analogical reasoning in children*. . Hove: Lawrence Erlbaum.
- Handberg, T.** (2008). *Tospråklighet et gode*. I Herland et.al. Tegnspåklighets fremtid – vårt felles ansvar. Oslo: Norges Døveforbund.
- Hansen, Å.L., Garm, N. & Hjelmervik, E.** (2009) *Hørsel – språk og kommunikasjon – en artikkelsamling*. Statped skriftserie nr. 70. Trondheim: Møller Kompetansesenter.
- Hagtvet, B. E.** (1988). *Skriftspråkstimulering gjennom lek*. Oslo: Universitets forlag.
- Hagtvet, B. E.** (2002). *Språkstimulering - Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo Cappelen Akademisk Forlag.
- Hall, N., Larson, J., & Marsh, J.** (2003). *Handbook of early childhood literacy*. London: SAGE.
- Halland, G. O.** (2004). *Læring gjennom stimulerende samspill. Veiledning, vurdering og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet, S.-o.** (06/2006). *Retningslinjer for undersøkelser av syn, hørsel og språk hos barn*. .
- Henry, S. B.** (1993). *Morphological structure: Latin and Creek roots and affixes as upper grade code strategies*. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 227-241.
- Herland, H.** (red)(2004). *Beste eleven på skolen*. Døves tidsskrift. 8. Medlemsbladet for Norges Døveforbund.
- Herland, H.** (red)(2009). *Tospråklig undervisning gir gode resultater*. Døves tidsskrift 5. Medlemsbladet for Norges Døveforbund.
- Herland, H.** (red)(2009). *Den fjerde nordiske tegnspåklighetskonferansen – Barnet, språket og livet*. Døves tidsskrift 8. Medlemsbladet for Norges Døveforbund.
- Herland, H.** (red)(2008). *Tegnspåklighets fremtid – vårt felles ansvar*. Oslo: Norges Døveforbund.
- Hoffmeister, R. J., De Villiers, P.A. Engen, E.A. & Topol, d.** . (1997). *English reading achievement and ASL skills in deaf students*. Sommerville MA: Cascadilla Press.
- Hoffmeister, R. J.** (2000). *A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hofstad, R.** (Ed.). (2008). *Hørselshemmede barn i et inkluderende perspektiv*. I Hansen, Å.L., Garm, N. & Hjelmervik, E. et.al. (2009) *Hørsel – språk og kommunikasjon – en artikkelsamling*. Statped skriftserie nr. 70. Trondheim: Møller Kompetansesenter
- Holten, S. M.** (Ed.). (2008). *Tospråklighet eller flerspråklighet - hva er problemet?* Hansen, Å.L., Garm, N. & Hjelmervik, E. et.al. *Hørsel – språk og kommunikasjon – en artikkelsamling*. Statped skriftserie nr. 70. Trondheim: Møller Kompetansesenter.
- Holtmark, H. B., J.** (2008). *CI: Kan foreldrene velge barnets språk?* Døves Tidsskrift, 4 mai, 32-33.
- Hover, W. A., & Gough, P.B.** (1990). *The simple view of reading*. Reading and writing (Vol. 2).
- Høien, T., & Lundberg, I.** . (2003). *Dysleksi - Fra teori til praksis*. Oslo Gyldendal Akademisk
- Høigård, A.** (2006). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Imsen, G.** (2003). *Lærerens verden*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Jarvis, L. H., Danks, J.H. & Merriman, W. E.** (1995). *The Effect of Bilingualism on Cognitive Ability: A Test of the Level of Bilingualism Hypothesis*. Applied Psycholinguistics, September 1995 (3), 293-308.
- Kloster-Jensen, M.** (1994). *Språklydlære for spesialpedagoger*: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. I.** (2003). *Lesing i utvikling - Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale, S.** (1997). *Den kvalitative forskningsintervju* (S.-E. Thorhell, Trans.). Lund: Studentlitteratur.
- Kvam, M. H.** (1979). *Blir døves tale forstått? En undersøkelse av hvordan en gruppe hørende forstår døve ungdommers tale*. . Statens spesiallærerhøgskole, Hosle
- Kvam, M. H.** (1989). *Hørselshemmede elever i vanlig skole. En analyse basert på intervju med høreapparatbrukere, foreldre og klassestyrere*. Statens spesiallærerhøgskole Bærum.
- Lartz, M. N., & Lestina, L.J.** (1995). *Strategies deaf mothers use when reading to their young deaf or hard of hearing children*. American Annals of the Deaf, 140 (4), 358-362.
- Lie, A.** (1987). *Ordanalyse som grunnlag for begynneropplæringa i lesing*. Universitet i Trondheim, Trondheim
- Lund, T.** (2008). Statped. Nr.1/08. Informasjonsblad fra Statlig Spesialpedagogisk Støttessystem.
- Lundberg, I., Frost, J. & Peterson, O.P.** (1988). *Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children*. Reading Research Quarterly, XXIII, no. 3.
- Lundberg, I.** (2002). *The Child's Route into Reading and What Can Go Wrong*. Dyslexia, 8, 1-13.
- Lyster, S. A. H.** (1995). *Preventing Reading and Spelling Failures. The effects of early promoting metalinguistic abilities*. Universitet i Oslo, Oslo.
- Lyster, S. H.** (2002). *Å lære å lese og skrive - Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Malmquist, A. K., & Mosand, N.E.** . (1996). *Se mitt språk! - Språkbok - en innføring i norsk tegnspråk*. Bergen Døves Forlag AS.
- Mather, S. A.** (1989). *Visually oriented teaching strategies with deaf preschool children*. New York, NY: Academic Press.
- Maxwell, M.** (1984). *A deaf child's natural development of literacy*. (Vol. 44).
- Maxwell, M.** (1988). *The alphabetic principle and fingerspelling*. (Vol. 44).
- Meek, M.** (1982 ). *Learning to read*. London: Brodley Head.
- Nervik, E.** (Ed.). (2008). *To språk for barn med hørselstap*. I Hansen, Å.L., Garm, N. & Hjelmervik, E. *Hørsel – språk og kommunikasjon – en artikkelsamling*. Statped skriftserie nr. 70. Trondheim: Møller Kompetansesenter.
- Nestdale A.R, Herriman M.L. & Tunmer, W. E.** (1984). *Phonological Awareness in children I:W.E. Berlin: Research and Implications*. .
- Ohna, S. E.** (1995). *Å være døv i en hørende verden - døves erfaringer belyst gjennom teori om kultur*. Universitet Oslo.
- Ohna, S. E.** (2001). *Å skape et selv: døves fortellinger om interaksjoner med hørende*. Universitet i Oslo.

- Ottem, E., Lian, A. & Karlsen, P.** (2007). *Reasons for the growth of traditional memory span cross age*. European Journal of Cognitive Psychology 19 (2), 233-270.
- Padden, C. A., & LeMaster, B.** (1985). *An alphabet on hand: The acquisition of fingerspelling in deaf children*. (Vol. 47).
- Padden, C. A., & Ramsey C.L.** (2000). *American sign language and reading ability in deaf children*. London: Lawrence Erlbaum.
- Padden, C. A., & Ramsey C.L.** (1996). *Early Bilingual lives of deaf children*. . New York: Cambridge University press.
- Padden, C. A.** (1996). *Early bilingual lives of deaf children*. . New York: Cambridge University Press.
- Padden, C. A., & Ramsey C.L.** (1998). *Reading ability in signing deaf children*. (Vol. 18(4)).
- Peterson, P. R.** (2008). *Tegnspråkets fremtid - vårt felles ansvar!* Hansen, Å.L., Garm, N. & Hjelmervik, E. et.al. *Hørsel – språk og kommunikasjon – en artikkelsamling*. Statped skriftserie nr. 70. Trondheim: Møller Kompetansesenter.
- Postholm, M. B.** (2004). *Innovasjonsforskning - Igangsetting og forskning på aktiviteter i universitetsklasserommet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Postholm, M. B.** (2005). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prinz, P. M., Strong, M., Kuntze, M., Vincent, J. F., Moyers, P.P. & Helman, E.** (1996b). *A path to literacy through ASL and English for deaf children*. I Johnson, C. E. & Gilberg, J.H. (Ed). *Children's language*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Prinz, P. M., Strong, M. & Kuntze.** (2000). *Sign and written text: Deaf students' American Sign Language (ASL) proficiency and English literace acquisition*. . Paper presented at the congress CD ROM Proceedings, 19th International Congress on Education of the Deaf and 7th Asia-Pacific Congress on Deafness, 9-14 july, Sydney Convention Centre, Sydney
- Prinz, P. M. S., M.** . (1996a). *Proficiency in American Sign Language: Leading the way to the acquisition of English literacy*. Paper presented at the Presentation to the Fifth International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research, Montreal.
- Pritchard, P., & Zahl, T. S.** (2007). *På vei til å bli en god leser: Kartlegging av kommunikatív kompetanse hos døve og sterkt tunghørte barn*. Bergen: Statped Vest - Statlig spesialpedagogisk støttesystem
- Rogers, D.** (1989). *Show med bedtime reading*. Perspectives for teachers of the Hearing Impaired 8 (1).
- Roos, C.** (2004). *Skriftspråkande döva barn - En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Acta Universitatis Gothoburgensis Göteborg.
- Schaper, M. W., & Reitsmas, P.** (1993). *The use of speech-based recoding in reading by prelingually deaf children* (Vol. 138 (1)). Washington D.C.
- Schleper, D. R.** (1995). *Read it again and again and again* (Vol. 14 (2)).
- Schleper, D. R.** (1997). *Reading to deaf Children: Learning from deaf adults - A Manuel for parents and teachers*. Washington D.C: Gallaudet University.
- Schleper, D. R.** (2000). *Fingerspelling - Critical for Literacy Development*. Odyssey - New Directions in Deaf Education, Summer, 10.
- Shcleper, D. R.** (1995). *Reading to deaf children: Learning from deaf adults*. (Vol. 13 (4)).
- Singleton, J., & Supulla, S.J.** (1996). *The effects of sign language fluency upon literacy development*. Paper presented at the Fifth International Conference on Theoretical issues in Sign Language Research, 19-20 september 1996, Montreal.
- Singleton, J., Supulla, S.J. & Schley, S.** . (1998). *From sign to word: Considering modality*

- constraints in ASL/English bilingual education.* .
- Skutnabb-Kangas, T.** (1981). *Tvåspråklighet*. Lund: Liber.  
Stortingmelding (200
- Strand, L.** (2008). "Beklager, men sønnen din er døv" Hansen, Å.L., Garm, N. & Hjelmervik, E. et. al. *Hørsel – språk og kommunikasjon – en artikkelsamling*. Statped skriftserie nr. 70. Trondheim: Møller Kompetansesenter.
- Strong, M., & Prinz, P. M.** . (1997). *A study of the relationship between American Sign Language and English literacy*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Oxford, 2 (1) 37-46.
- Strong, M., & Prinz, P. M.** (2000). *Is American Sign Language skill related to English literacy?* . Mahwah, NJ: : Erlbaum.
- Söderbergh, R.** (1977). *Reading in early childhood - A Linguistic study of a preschool child's gradual acquisition of reading ability*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Söderbergh, R.** (1978). *Tidig läsning - en väg för döva och hörselskadade barn*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholm Universitet.
- Söderfeldt.** (1994). *Signing in the brain*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Teale W.H & Sulzby, E.** (1994). *Emergent Literacy: writing and reading*. Westport, Conn: Ablex.
- Thagaard, T.** (1998). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Titzer, R. C.** (1997). *Infants' understanding of transparency: A reinterpretation of studies using the object retrieval task and visual cliff*. Indiana University.
- Tunmer, W. E., Nesdaal, A. R. & Wright, A. D.** . (1987). *Syntactic awareness and reading acquisition*. British Journal of Developmental Psychology, 25, 25-34.
- Tunmer, W. E., Herriman, M.L., & Nesdaal, A. R.** (1988). *Metalinguistic abilities and beginning reading* (Vol. 23).
- Tønnesen, F. E.** (1995). *Leselyst og lesestoff*. Stavanger: Senter for leseforskning
- Wagner, Å. K., Strömqvist, S. & Uppstad, P. H.** (2008). *Det flerspråklige mennesket - En grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan C. J.** (1998). *Child Development and Emergent Literacy*, *Child Development* 69 no. 3, 848-872.
- Whitesell, K. M.** (1991). *Reading between the lines: How one deaf teacher demonstrates the reading process*. University of Cincinnati, Cincinnati, OH.
- Widerberg, K.** (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Zahl, T. S.** (2008). *Kunsten å tilrettelegge for utvikling av gode leseferdigheter hos elever som hører dårlig*. I Hansen, Å.L., Garm, N. & Hjelmervik, E. et.al. *Hørsel – språk og kommunikasjon – en artikkelsamling*. Statped skriftserie nr. 70. Trondheim: Møller Kompetansesenter.
- Zahl, T. S.** (2000): *Døves tospråklighet. Hvordan skriver døve barn av døve foreldre andrespråket norsk?* Hovedoppgave, UIO, ISP, Oslo
- Øzerk, K. Z.** (1996). *Ulike språkkopplingsformer, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring*.
- Øzerk, K. Z.** (1996). *Vygotsky i tospråklighetsforskningen*.

## 6.2 Nettsider

Norges døveforbund

<http://www.deafnet.no/nor/forsiden/venstremeny/tegnpraak> (sett høst 2008)

Erlenkamp, Gjøen, Haualand, Kvitvær, Peterson, Schrøder, Vonen i utvalg ved Norges Døveforbund.

<http://www.deafnet.no/nor/content/download/1489/7727/file/Hevetstatusfortegnspr%C3%A5k.pdf>. (Sett høst 2008)

Statens helsetilsyn. Veileder i habilitering og rehabilitering av mennesker med synstap og hørselstap

[http://www.shdir.no/vp/multimedia/archive/00000/IS-2715\\_927a.pdf](http://www.shdir.no/vp/multimedia/archive/00000/IS-2715_927a.pdf) (sett vår 2008)

Statped har ordliste med definisjoner av begreper:

[http://www.statped.no/moduler/templates/Module\\_Article.aspx?id=16152&epslanguage=NO](http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=16152&epslanguage=NO) (sett høst 2008)

NOU 1995 nr. 12

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-12/7/4.html?id=336389> (sett høst 2008)

Harris informasjon om hjerneutvikling

[http://www.zerotothree.org/site/PageServer?pagename=ter\\_key\\_brain\\_quiz\\_answers](http://www.zerotothree.org/site/PageServer?pagename=ter_key_brain_quiz_answers) (sett sommer 2009)

### **Glenn Doman's websider:**

[www.iahp.org](http://www.iahp.org) (sett vår 2008)

<http://www.domansiden.no> (sett høst 2008)

### **Dr. Titzer's websider:**

Hjemmesider <http://www.teachyourbaby.com>. (sett i tidlig høst 2008)

How to Use Multi-Sensory Learning to Teach Your Baby to Read:

<http://www.teachyourbaby.com/2008/05/how-to-use-multi-sensory-learning-to-teach-your-baby-to-read/> (sett i høst 2008)

En videosnutt på Titzer's websiden om hjernens funksjon:

<http://www.yourbabycanread.com/ce-y-how.aspx> (sett i våren 2009)

En videosnutt på Titzer's websiden om de to små døtrene som kunne lese flere ord:

[http://www.yourbabycan.com/e-free\\_demo.aspx](http://www.yourbabycan.com/e-free_demo.aspx). (sett i våren 2009)

Personlige erfaringer med å lære babyer å lese:

<http://www.teachyourbaby.com/2008/04/personal-experience-in-teaching-babies-to-read/>

Babyer kan lære å lese:

<http://www.teachyourbaby.com/2008/03/babies-can-learn-to-read/>

Reading Grade Level Progression: [www.yourbabycanread.com](http://www.yourbabycanread.com)

### **Kort informasjon om Makoto-Shichida**

<http://www.brillbaby.com/early-learning/makoto-shichida/method.php> (sett i høst 2008)

<http://www.brillbaby.com/early-learning/makoto-shichida.php>

### **Noen websider om babysign i USA**

Acredolo og Goodwyn sin websiden

[http://www.sign2me.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=100&Itemid=221](http://www.sign2me.com/index.php?option=com_content&task=view&id=100&Itemid=221)

### **Garcie sin websiden**

<http://www.babysigners.co.uk/i2.php?mid=3&sid=0&a=page>

<https://www.babysigns.com/pdf/SigninginaBilingualEnvironment.pdf>

### **Goboken**

[http://www.goboken.no/upload/Goboken/NO/Gonytt/NO\\_Gonytt\\_1.pdf](http://www.goboken.no/upload/Goboken/NO/Gonytt/NO_Gonytt_1.pdf)

## 7 VEDLEGG

1. Forespørsel
2. Invitasjoner til 1. workshop
3. Invitasjoner til 2. workshop
4. Brev fra NSD
5. Følgebrev
6. Ål folkehøyskole og kurscenter for døve
7. Norges Døveforbund
8. Hørselshemmede landsforbund
9. Temaer fra workshop
10. Intervju- og veiledningsguide før den første observasjonen
11. Intervju- og veiledningsguide etter den siste observasjonen.

Hei!

Sandnes den [REDACTED]

## **Forespørsel til foreldre om deltakelse i et prosjekt i en masteroppgave.**

Jeg heter Britt Jøsang og er sterkt tunghørt (døv). Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Jeg jobber som spesialpedagog ved Auglend skole, hørselsavdelingen, men har nå studiepermisjon. Tidligere har jeg blant annet vært førskolelærer i barnehagen for hørselshemmede. Jeg har i mange år vært svært interessert i lese- og skriveopplæring hos hørselshemmede barn og i tillegg er jeg selv også mor til fire døve barn og har fulgt deres lese- og skriveutvikling. **I flere år har jeg ofte blitt fortalt av mine døve og tunghørte venner at jo tidligere de har fått både tegnspråklig og skriftspråklig stimulering i førskolealder, jo bedre har de blitt til å lese og skrive senere.**

Ut fra at alle foreldre er unike, har de ulike syn på hvor mye de skal stimulere sine tospråklige hørselshemmede småbarn i lesing og skriving før skolestart. Noen stimulerer barnet sitt mye, noen lite og noen er usikre på hvordan de skal stimulere barna i lesing og skriving. Noen mener at småbarn skal lære å lese og skrive først når de begynner på skolen. Dette kan føre til stor spredning i de hørselshemmede barnas lese- og skriveferdigheter på de ulike alderstrinn. Mange hørende foreldre antar at om en elev er döv eller tunghørt, kan eleven umulig koble et fonem (= bokstavlyd) til hver bokstav, og da kan han/hun heller ikke benytte seg av lydmetoden og får vanskeligheter med å lese nye ukjente ord. Hørselshemmede barn kan ha annerledes lese- og skrivestrategier enn hørende barn, og derfor trenger vi ny kunnskap om lese- og skrivemetoder som vektlegger visualisering. Det mangler norsk informasjon for foreldre om hvordan foreldre kan stimulere sine hørselshemmede småbarn til å bli nysgjerrige på skriftspråket.

Gjennom mitt arbeid har jeg sett betydningen av å stimulere tospråklige hørselshemmede små barn i lesing og skriving tidlig. Derfor har jeg valgt temaet for masteroppgaven: **Bare velg mer, uten å velge bort noe! - et prosjekt for studie av lese- og skrivestimulering hos tospråklige hørselshemmede barn i alderen 0- 5/6år.**

**Jeg ønsker i den forbindelsen å studere hørselshemmede små barn i skriftspråkmiljø og utvalget mitt vil da begrense seg til 4- 8 tospråklige hørselshemmede små barn i alderen 0- 5/6 år. Det gjelder barn med eller uten cochlea-implantat og som har tegnspråk som 1. eller 2. språk (talespråk som 1. eller 2. språk, tale med tegn som støtte) eller bruker begge språkene flytende. Jeg ønsker hørselshemmede barn av både hørende og hørselshemmede foreldre.**

Her formulerer jeg følgende problemstillinger:

A) *Hvordan kan vi kombinere tidlig bruk av tegn (tegnspråk), håndalfabet, skrevne bokstaver og munnbevegelser (talespråk), ordkort og tekst med tegn-illustrasjoner for å stimulere hørselshemmede småbarn til å begynne å lese og skrive tidlig?*

B) *Hvordan er sammenhengen mellom skriftspråklige aktiviteter og samhandlingen mellom hørselshemmede barn og foreldre?*

C) *Kan leseprogrammet "Little Reader" (ordkort/bilder) og skriveprogrammet "Dagligspråk for windows" (tekstbehandling med tegn-illustrasjoner) være med på å stimulere hørselshemmede småbarn til å bli tidlig nysgjerrige på skriftspråket, og utvikle dem til å bli*



*gode lesere og skrivere?*

*D) Hvordan kan foreldre gis best mulig veiledning?*

De metoder jeg vil benytte i prosjektet for å innhente opplysninger vil være beskrevet i en studie-protokoll og bestå av:

- **Workshop: Foreldre kan være med i Workshop (to lørdager)** for å få mer muntlig informasjon om hvor viktig det er å stimulere små barn i lesing og skriving og få praktiske øvelser med ulike lese- og skriveaktiviteter. Mer informasjon om workshop vedlegges.
- **Foreldre kan få skjema for registrering av bokstavkunnskap og ordkunnskap som de kan notere på i prosjektperioden.**
- **Observasjon 2 ganger i måneden (4-5 ganger, 10 min filmopptak hver gang,** men kan la kameraet gå lenger hvis det skjer noe interessant akkurat da) for å se hvordan barn utvikler forståelse for kombinasjoner av tegn, håndalfabet, bokstaver, munnbevegelser, ordkort og tekst med stillbilder av tegnene, og hvordan barn og foreldre samhandler i skriftspråkmiljø. **Observasjon vil skje hjemme hos foreldre og barn.** Jeg skal bruke to videokameraer m/lyd som skal ha to forskjellige perspektiver på barn og foreldre og eventuelt meg som veileder i skriftspråksmiljøet.
- **Jeg kan veilede foreldre etter behov i skriftspråksmiljø.**
- **To intervju av foreldre.** Jeg benytter intervju, og intervjuene skal skje før den første observasjonen og etter den siste observasjonen. **Ca. 40 min for hvert intervju.** Intervjuene blir gjennomført hjemme hos foreldre og barn og tas opp på videokamera m/lyd.

Erfaringene fra disse observasjonene, intervjuene og skjemaene skal analyseres for å få forståelse av hvordan tegn (tegnspråk), håndalfabet, bokstaver, munnbevegelser (talespråk), ordkort (Flash Cards) og tekst med stillbilder av tegnene kan kombineres slik at barn forstår, og hvordan sammenhengen er mellom skriftspråklige aktiviteter og samhandlingen mellom hørselshemmede barn og foreldre. Videre ønsker jeg å forstå om de ulike lese- og skriveaktiviteter som foreldre får opplysninger om på workshop'en kan være med på å stimulere hørselshemmede småbarn til å bli tidlig nysgjerrige på skriftspråket, og utvikle dem til å bli gode lesere og skrivere. Et mål er også å få kunnskap om hvordan spesialpedagoger kan veilede foreldre med hørselshemmede barn. På sikt ønsker jeg selv å kunne veilede foreldre om hvordan de kan stimulere småbarn til å bli nysgjerrige på skriftspråk og utvikle deres lesing og skriving.

Dette brevet blir sendt til de statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene og Ål folkehøyskole og kurscenter for døve. Disse instansene blir bedt av meg om å sende dette informasjonsskrivet videre til aktuelle foreldre som oppfyller kriteriene for å delta i dette prosjektet. I tillegg blir Norges Døveforbund og Hørselshemmedes Landsforbund bedt om å legge inn brevet på sine websider og i de respektive tidsskrifter. Jeg får ikke vite om hvem som har fått dette informasjonsskrivet før dere som foreldre selv tar kontakt med meg.

Jeg vil understreke her at deltakelse i prosjektet er frivillig og at dere kan trekke dere når som

helst uten at dere må oppgi grunn. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) – personvernombudet for forskning. All informasjon / data som jeg samler inn fra observasjonene og intervjuene og noteringene på skjemaene for registrering av bokstavkunnskap og ordkunnskap, behandles konfidensielt. Både barn og foreldre skal få fiktive navn slik at ingen av leserne skal kjenne dere igjen. Det vil oppbevares en navneliste som kobler fiktivt og virkelig navn og denne skal oppbevares atskilt fra det øvrige materialet. Opplysningene skal ikke bli utlevert til andre. Men når det gjelder videoopptak så kan det hende at min veileder i enkelte tilfeller får tilgang til deler av dem slik at han kan forklare meg hvordan jeg kan transkribere tegnspråk på papiret og deretter oversette til norsk skriftspråk. Vi har taushetsplikt. Dersom jeg har med meg tolk, så har hun/han også taushetsplikt. Ved intervju av hørende foreldre så kommer jeg til å bruke tolk, og da skal hun/han også bli videofilmert. Etter innlevering av masteroppgaven, vil all data / informasjon bli slettet dersom foreldrene ønsker det. Dersom foreldrene samtykker, kan data / informasjon fra dem oppbevares ved Universitet i Stavanger i påvente av eventuelle oppfølgingsstudier og for historiske formål. Masteroppgaven skal avsluttes sommeren/høsten [REDACTED].

Min veileder i denne masteroppgaven er Arnfinn Muruvik Vonen, professor ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo; Mail: [a.m.vonen@isp.uio.no](mailto:a.m.vonen@isp.uio.no) Mobilnr: 98625617. Min faglige kontaktperson for masterprogrammet er Åse Kari Wagner, førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitet i Stavanger; Mail: [aase-kari.h.wagner@uis.no](mailto:aase-kari.h.wagner@uis.no) Telefonnr: 51832301. For mer informasjon om prosjektet kan jeg, veileder eller faglig kontaktperson kontaktes.

Jeg håper at du/dere er interessert i å delta i dette prosjektet som informant. Selv om du/dere kanskje er usikker/usikre eller ikke ønsker å delta i prosjektet, er du/dere likevel velkommen til Workshop for mer muntlig informasjon. På Workshop'en har dere muligheter til å bli litt bedre kjent med meg som sterkt tunghørt (døv) og se hvordan kommunikasjonen fungerer gjennom tolk. Informasjon om workshop'en vedlegges.

Med vennlig hilsen

Britt Jøsang  
[bertha68@start.no](mailto:bertha68@start.no)  
Sms: 97754769

## Samtykkeerklæring

Jeg/vi \_\_\_\_\_ samtykker i å delta i dette masteroppgaveprosjektet:

### **Bare velg mer, uten å velge bort noe! - et prosjekt for studie av lese- og skrivestimulering hos tospråklige hørselshemmede barn i alderen 0- 5/6år.**

Jeg/Vi har lest informasjonsbrevet av \_\_\_\_\_ og er innforstått med innholdet i det.

Jeg/Vi kan når som helst, uten nærmere begrunnelse, trekke tilbake mitt/vårt samtykke og trekke meg/oss ut av prosjektet.

Etter innlevering av masteroppgaven sommeren/høsten \_\_\_\_\_ er det noen alternativer med hensyn til hvordan data / informasjon skal behandles. Data / informasjon er blant annet videoopptak av barn og foreldre, med lyd. På disse opptakene kan det naturligvis hende at virkelige navn og andre personlige opplysninger kommer fram. Det er tre alternativer dere kan velge mellom. Kryss av det som passer deg/dere.

\_\_\_ Jeg/Vi ønsker at all data / informasjon om mitt/vårt barn skal bli slettet innen \_\_\_\_\_

\_\_\_ Jeg/Vi samtykker i at data / informasjon oppbevares med personidentifikasjon ved Universitetet i Stavanger inntil \_\_\_\_\_ for eventuelle oppfølgingsstudier. Dersom det blir aktuelt med nye undersøkelser vil vi bli kontaktet igjen. Hvis ikke, vil videoopptakene og navnelisten slettes slik at alle opplysninger er anonymisert, senest innen \_\_\_\_\_.

\_\_\_ Jeg/Vi samtykker at noen klipp fra filmen (videoopptak av barn/foreldre i skriftspråkmiljøet) kan vises fram i offentlig sammenheng, for eksempel i en forelesning, dersom resultatet blir meget godt. Andre foreldre og fagfolk får se og lære hvordan barn og foreldre samhandler om skriftspråket. Vi skal først se på klippene og godkjenne dem.

Sted, dato, år

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Underskrift

\_\_\_\_\_  
Underskrift

## Til foreldre og frivillige pedagoger fra barnehager

# Invitasjon til workshop

Sted: [REDACTED]

På bakgrunn av min masteroppgave i spesialpedagogikk med tittelen: **Bare velg mer, uten å velge bort noe! - et prosjekt for studie av lese- og skrivestimulering hos tospråklige hørselshemmede barn i alderen 0- 5/6år**, vil jeg med glede invitere dere foreldre og frivillige pedagoger fra barnehager til Workshop. Jeg ønsker å formidle om hvor viktig det er å stimulere hørselshemmede små barn i lesing og skriving og ønsker å gi dere tips og anbefalinger om praktiske øvelser med ulike lese- og skriveaktiviteter.

Denne invitasjonen er sendt til deg/dere som forelder via Statped og andre instanser som jeg har kontaktet. Det vil være fint om du/dere selv spør en pedagog fra barnehagen hvor barnet deres går, om hun/han er interessert i å bli med på Workshop'ene. Målet er at pedagogen skal kunne kjenne til barn som får tidlig stimulering i lesing og skriving hjemmet og dermed kunne bidra barnas lese- og skriveutvikling i barnehagen.

### Program for begge Workshop'ene og kart vedlegges.

Selve workshop'ene er i utgangspunktet gratis. Jeg skal vise noen materialer på begge workshop'ene, og dere kan selv vurdere om dere vil bestille /kjøpe / søke. De som ønsker å delta i prosjektet får tilbud om å prøve "Little Reader Home basic" og "Dagligspråk for Windows" gratis i prosjektperioden. Det vil være hyggelig for andre som ikke ønsker å delta i prosjektet, å være med på begge workshop'ene og få kunnskap om hvordan foreldre kan stimulere deres hørselshemmede små barn i lesing og skriving.

**Påmeldningsfrist for begge workshop'ene er onsdag, den [REDACTED]** Dere kan melde dere på gjennom sms: 97754769 eller E-mail: [bertha68@start.no](mailto:bertha68@start.no)

Dersom tidspunktet passer dårlig for enkelte av dere foreldre som ønsker å delta i studieprosjektet, kan jeg vurdere å arrangere workshop igjen på et senere tidspunkt. Det vil da være fint om du gir beskjed til meg om dette.

Jeg har bestilt døvetolk! Velkommen!

Med vennlig hilsen

Britt Jøsang

# Workshop

**Tema: Hvordan kan foreldre stimulere tospråklige hørselshemmede små barn i lesing og skriving?**

**Foreleser: Britt Jøsang**

**Alle er velkommen, både de som deltar i prosjektet eller ikke!**

**(Husk å ta med bærbar pc med adgang til trådløst internett)**

## Program

10.00 - 10.45	Teori
10.45 – 11.00	Pause
11.00 - 11.30	Ulike lese- og skriveaktiviteter/ praktisk øvelser
11.30 – 11.45	Demonstrasjon av leseprogrammet "Little Reader Home Basic"
11.45 - 12.15	Spisepause (Ta med mat/drikke)
12.15 - 14.30	Nedlasting av "Little Reader Home Basic" fra internett og praktisk øvelser
14.30 - 15.00	Informasjon om <ul style="list-style-type: none"><li>- neste Workshop</li><li>- (Dagligspråk for windows, tekstbehandler med tegn- illustrasjoner)</li><li>- deltakelse i prosjekt ifm masteroppgave</li><li>- behovet for kunnskapsforening for hørselshemmede barn</li><li>- Åpen debatt</li></ul>

**Det er mulig å forlenge til kl ca. [redacted] for de som ønsker å øve mer med "Little Reader" og treffes igjen en kveld i løpet av uken etter Workshop'en. Kan avtales nærmere.**

**De som ønsker å delta i prosjektet får tilbud om å prøve "Little Reader" gratis i prosjektperioden. Mer informasjon på Workshop.**



# Workshop

## Tema: Dataprogram ”Dagligspråk for windows” (tekstbehandler med tegn - illustrasjon)

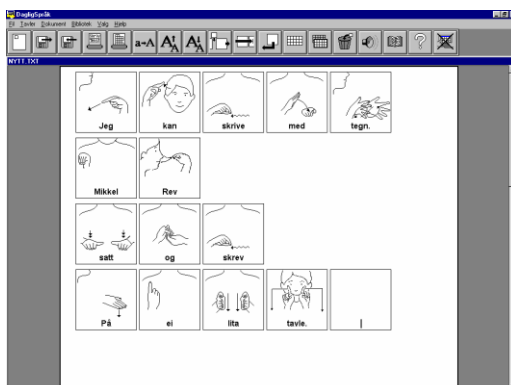
**Alle er velkommen, både de som deltar i prosjektet eller ikke!**

### Program

10.00 - 10.15	Informasjon v/Britt Jøsang
10.15 - 10.45	Asgeir Høgli fra Dagligdata demonstrerer ”Dagligspråk for Windows” og informerer om søknaden til hjelpemiddelsentral
10.45 – 11.00	Pause
11.00 - 11.45	Asgeir fortsetter med demonstrasjon Praktisk øvelser
11.45 - 12.15	Spisepause (Vi bestiller pizza og drikke 60 kr pr. person)
12.15 - 13.00	Praktisk øvelser v/ Asgeir og Britt
13.00 - 13.15	Pause
13.15 - 14.45	Praktisk øvelser v/Asgeir og Britt
14.30 - 15.00	Åpen diskusjon om ”tegn- illustrasjoner” og søknad til hjelpemiddelsentral v/Asgeir og Britt

Dere som ønsker å delta i prosjektet får tilbud om å prøve ”Dagligspråk for Windows” gratis i prosjektperioden og det vil være fint om dere da tar med bærbar PC og møter opp kl 9.30 for å installere dataprogrammet ”Dagligspråk for Windows”. Det vil være fint om dere har lagret noen bilder på PC-en som kan brukes i de praktiske øvelsene.

Det er mulig å forlenge workshop'en til kl ca 16 for de som ønsker å øve mer med



**”Dagligspråk for Windows”.**



Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Teli: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Åse Kari Wagner  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: [REDACTED]

Vår ref: 20018 / 2 / KS

Deres dato:

Deres ref:

### TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt [REDACTED] All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet [REDACTED] Meldingen gjelder prosjektet:

20018

*Bare velg mer, uten å velge bort noe! Et prosjekt for studie av lese- og skrivestimulering hos tospråklige hørselsbemmede barn i alderen 0-5/6 år*

Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig  
Student

Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder  
Åse Kari Wagner  
Britt Jøsang

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, [REDACTED] rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen  
K. H. K. Skj. b.

Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
✓ Kopi: Britt Jøsang, Porsmyrveien 54, 4314 SANDNES

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uio.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

20018

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger i prosjektet kan hjemles i personopplysningsloven §§ 8 1. ledd (samtykke) og 9 a).

Det tas høyde for at det i prosjektet kan bli registrert sensitive opplysninger om tredjeperson. Opplysningene som registreres om tredjepersoner er av begrenset omfang, og vurderes som relevante for å oppfylle prosjektets formål. Personvernombudet vurderer personvernulempen for tredjeperson som liten. Personvernombudet finner at opplysningene om tredjeperson kan behandles med hjemmel i personopplysningsloven §§ 8 d) og 9 h) og at forsker kan fritas fra sin informasjonsplikt overfor tredjeperson med hjemmel i personopplysningsloven § 20 b).

Prosjektet er planlagt avsluttet senest [redacted]. Dersom informantene ikke samtykker til videre lagring av data, vil alle opplysninger anonymiseres da. I de tilfellene hvor informantene samtykker til videre oppbevaring, vil data lagres ved Universitetet i Stavanger til [redacted] i påvente av en eventuell oppfølgingsundersøkelse. Personvernombudet har derfor registrert [redacted] som dato for endelig prosjektslutt. Senest innen denne dato vil datamaterialet være anonymisert, det vil si at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger lenger foreligger i materialet. Videoopptakene og koblingsnøkkelen (navnelisten) slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger i det øvrige materialet slettes eller grovkategoriseres på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.



Britt Jøsang  
Porsmyrveien 54  
4314 Sandnes

Sandnes [REDACTED]

## Følgerev

Jeg er en sterkt tunghørt (døv) mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Universitet i Stavanger. Jeg er nå i gang med min masteroppgave med tittelen:

- Bare velg mer, uten å velge bort noe!**  
- **et prosjekt for studie av lese- og skrivestimulering hos tospråklige hørselshemmede barn i alderen 0- 5/6år.**

Jeg ønsker i den forbindelse å studere hørselshemmede små barn i skriftspråksmiljø og utvalget mitt vil da begrense seg til 4- 8 tospråklige hørselshemmede små barn i alderen **0- 5/6 år**. Det gjelder barn med eller uten cochlea-implantat og som har tegnspråk som 1. eller 2. språk (talespråk som 1. eller 2. språk, tale med tegn som støtte) eller bruker begge språkene flytende. Jeg ønsker hørselshemmede barn av både hørende og hørselshemmede foreldre.

Jeg ber dere å hjelpe meg med å legge informasjonsskrivet på [www.deafnet.no](http://www.deafnet.no) Jeg får ikke vite om hvem som har fått dette informasjonsskrivet før foreldre selv tar kontakt med meg.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) – personvernombudet for forskning.

Jeg skal ha Workshop for foreldre og frivillige pedagoger lørdag den [REDACTED] i Stavanger og påmeldingsfristen blir onsdag [REDACTED] og derfor ber jeg dere å legge informasjonsskrivet på websiden deres. Jeg vedlegger

- forespørsel til foreldre om deltakelse i et prosjekt i en masteroppgave og samtykkeerklæring (4 sider)
- invitasjon til workshop
- program for [REDACTED]
- program for [REDACTED]
- kart

På forhånd takk for hjelp! Har dere evt. spørsmål om informasjonsskrivet eller workshop kan du ta kontakt med meg på: [bertha68@start.no](mailto:bertha68@start.no) eller sende sms til 97754769. Min veileder i dette prosjektet er professor Arnfinn Muruvik Vonen ved Universitet i Oslo. Min faglige person Åse Kari Wagner, førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitet i Stavanger har godkjent prosjektbeskrivelsen.

Med vennlig hilsen  
Britt Jøsang



ÅL FOLKEHØYSKOLE OG  
KURSSENTER FOR DØVE

3570 Ål

Folkehøyskoleavdeling  
Kursavdeling

Telefon: 32 08 26 00  
Teksttelefon: 32 08 26 01

Bankgiro: 2320.05.01071  
Telefax: 32 08 26 02

## BEKREFTELSE

**Ål Folkehøyskole og Kurscenter for Døve driver utstrakt kursvirksomhet for blant annet døve foreldre med barn, finansiert etter Lov om Folketrygd / NAV. Kurscenteret innehar derfor et register med navn og adresse til foreldre bosatt over hele landet.**

**I forbindelse med Brit Jøsangs MA oppgave i spesialpedagogikk, kan det bekreftes at Ål Folkehøyskole og Kurscenter for Døve [redacted] bidro til å videresende forespørsel og invitasjon fra Brit Jøsang til døve foreldre med døve barn. Brit Jøsang fikk ikke tilgang til dette registeret, og det var opp til foreldrene om de ville ta imot invitasjonen og selv ta kontakt med Brit Jøsang.**

Ål, [redacted]

*Nora Edw. Mosand*

**Nora Edwardsen Mosand**

**Personal-/sosialkonsulent**

Bare velg mer, uten å velge bort noe!



NORGES DØVEFORBUND  
PRINSSESÉ MARTHAS TOLLERE OG NORGES DØVEFORBUNDS HØVA'ERLETTING

Oslo, [REDACTED]

Til den det måtte angå

Det bekreftes med dette at forespørsel om å delta i forskningsprosjekt initiert av Britt Jøsang, samt invitasjon til deltakelse på workshop har ligget på vår hjemmeside [www.deafnet.no](http://www.deafnet.no) [REDACTED]

Vennlig hilsen



Paal Richard Peterson  
Generalsekretær

Bare velg mer, uten å velge bort noe!



Til den det måtte angå

Oslo 16. oktober 2009

**Bekreftelse**

Jeg bekrefter herved at invitasjon og program til workshop ble presentert på [www.hlf.no](http://www.hlf.no) i forbindelse med Brit Jøsang sitt arbeid med masteroppgave.

Med vennlig hilsen

Trym Helbostad /s/  
Informasjonsrådgiver/Nettredaktør  
HLF (Hørselshemmedes Landsforbund)

## Temaer fra workshop

Her er punkter for informasjon som jeg har tatt opp på den første Workshop:

- Masteroppgavens tema
- Den internasjonale leseundersøkelse Pirls 2006 hos hørende barn
  - o Bakgrunnsfaktor, Fonologisk bevissthet og Språklig aktiviteter
- Ulike tilbud for foreldre og hørselshemmede barn fra 1995 /1997
- Leseundersøkelser hos hørselshemmede i Norge, Sverige og USA
  - o Bakgrunnsfaktor, konklusjon: Hva kan vi lære av disse undersøkelser?
  - o Språkvalg – ulike fordeler og ulemper med tegnspråk, tale med tegnstøtte, talespråk i noen situasjoner.
- Prestasjoner de historiene fra andre vedrørende tidlig skriftspråkstimulering
- Forskninger på tidlig stimulering av håndbokstavering hos babyer / småbarn
  - o Håndbokstaveringsutvikling hos små barn
  - o Hvorfor er håndalfabet viktig?
  - o Når kan vi bruke håndalfabet og hvilke situasjoner?
- Forskninger om tidlig skriftspråkstimulering hos babyer
  - o Glenn Doman / Robert Titzer
    - Historier om utvikling av metoder
    - Leseutvikling hos babyer fra 3 mnd gammel fram til skolestart<sup>63</sup>
  - o Hjerneutvikling og synsorgan
  - o Ordkort / flash card
  - o Little Reader-programmet – praktisk øvelser
  - o Filmklipp fra Titzer på internett
- Prestasjoner av materialer

---

<sup>63</sup> Titzer mener at babyer fra 3 mnd gammel kan begynne å lære å lese.

## Intervju- og veiledningsguide før den første observasjonen

1. Hvor gammelt er barnet?
2. Hvor gammel var barnet da det ble diagnostisert som hørselshemmede?
3. Er barnet døvt, sterkt tunghørt eller tunghørt og hvor mye desibel hørselstap har barnet?
4. Når fikk barnet høreapparat/Cochlea implantat?
5. Hørende foreldre: Når begynte dere på kurs?
  - a) ”Se mitt språk” (foreldrepakke)
  - b) ”Hør mitt språk” (foreldrepakke)
  - c) Norsk tale med tegn støtte (NMT)
  - d) Kan tegnspråk fra før pga \_\_\_\_\_
6. Hørende foreldre: Hvilke erfaringer har dere fra hjemmet, barnehager og skole når det gjelder lese- og skrivestimulering/opplæring?
7. Døve foreldre: Når begynte dere å lære tegnspråk?
  - a) Fra fødselen fordi foreldre er døve
  - b) Begynte å lære tegnspråk i barnehage for hørselshemmede i alder \_\_\_\_ år
  - c) Kunne ikke tegnspråk før jeg begynte på døveskole/tvillingskolen (fra 7 års alder).
8. Døve foreldre: Hvilke erfaringer har dere fra barnehager/døveskoler/tvillingskole når det gjelder lese- og skrivestimulering/opplæring og taletrening?
9. Fikk dere STRAKS-tilbud etter at dere fikk vite at barnet deres var hørselshemmet?
10. Er det noen i nær familien som er dyslektikere?
11. I hvilke situasjoner bruker du/dere .....?
  - a) Tegnspråk
  - b) Talespråk
  - c) Tale med tegn støtte
  - d) Flytende tospråklighet
  - e) Håndalfabet
12. Hvor ofte bruker dere håndalfabet? (Ofte/av og til/sjelden/aldri)
13. Staver dere med håndalfabet for nye ting/tegn og i hvilke situasjoner?
14. Hvordan reagerer barnet når dere staver på håndalfabetet og viser bokstavformer?
15. Forstår barnet noen kombinasjoner av håndalfabet, bokstavsform og munnstillinger?
16. Kjenner barnet igjen noen ord på teksten i noen situasjoner eller i skriftspråkmiljø?

17. Hvilke lese- og skriveaktiviteter brukes hos hørende og hørselshemmede barn?
18. Hva pleier barnet å gjøre i skriftspråkmiljø?
19. Hvor ofte høytleser dere for barnet? (Ofte/av og til/sjelden/aldri)
20. Når pleier dere å høytlese?
  - om morgen, lunsj, ettermiddag, kveld, ved seng
21. Hvordan fungerer det med høytlesing for hørselshemmede barn?
  - meget bra/ bra/ ganske bra/ vanskelig
  - Barnet er ukonsentrert, litt konsentrert, veldig konsentrert.
22. Hvor pleier barn/og foreldre å sitte under høytlesningen?
23. Hvilke språk bruker dere når dere høytleser?
  - Tegnspråk (uten stemme)
  - Talespråk
  - Tale med tegn støtte
  - Vekselvis mellom disse språk.
24. Høytleser noen døve voksne i barnehagen for barnet ditt?
25. Observerer barnet teksten i bøker?
26. Bruker barnet pc – hvilke programmer?
27. Har barnet støttekontakt?

**Dere foreldre var på Workshop og har fått teorier om tidlig stimulering av lesing og skrivning hos tospråklige hørselshemmede barn. (Veiledning)**

28. Hvilke tanker har dere om å bruke forskjellige språk i ulike situasjoner?
29. Hvilke tanker har dere om tidlig stimulering av lesing og skrivning hos tospråklige hørselshemmede barn i forhold til din/deres erfaringer fra oppveksten, når det gjelder lese- og skriveopplæring.
30. Hvilke av teoriene er det som du/dere er veldig enige eller uenig om, og kan dere begrunne dette?
31. Hvilke av teoriene ønsker dere å sette i gang med for å stimulere til lesing og skrivning hos ditt/deres hørselshemmede barn?
32. Er det noen lese- og skriveaktiviteter fra Workshop som dere ønsker å prøve med ditt/deres barn eller få veiledning? Kryss av det som passer for barnet ditt/deres og begrunn svaret.

❖ **Plakater/spisebrikker**

- a) Bilder av håndalfabet og små/store bokstaver
- b) Bilder av håndalfabet, ansikt/munnstillinger og små/store bokstaver
- c) Bilder av munnstillinger, artikulasjonsbruk og små/store bokstaver
- d) Hvor vil du/dere plassere og bruke plakaten / spisebrikken?
  - Spisebrikke på spisebordet på kjøkkenet – kommunisere med foreldre /søsken
  - Henge på kjøleskapdør / vegg i kjøkkenet (selvstudie og kommunisere med foreldre / søsken)
  - Ved seng på soverommet – selvstudie
  - Toalett – selvstudie og kommunisere med foreldre.
  - Stillebord – kommunisere med foreldre.

❖ **Magnetbokstaver/alfabet**

- a) Plastbokstaver, store og små i forskjellige farger
- b) ”Tavle”-kofferten med både store og små bokstaver (røde vokaler og blå konsonantlyder)
- c) Figurene av håndalfabetet (håndform) (med små og store bokstaver nederst på håndalfabet og røde vokalene og blå konsonantlydene)
- d) Hvor vil dere plassere magnetbokstavene/ håndalfabetsform?
  - Kjøleskapdør
  - Stue (magnettavle)
  - Toalett (magnettavle)
  - Soverom (magnettavle)

❖ **Munn gymnastikk /artikulasjonstrening**

- a) Barnet får kunnskap om hvordan man former munnstilling for hver bokstav.
- b) Barn får kunnskap om stemmebruk:
  - La barn sammen med forelder få studere plakaten av munnstillinger/artikulasjon og diskuterer på tegnspråk, tegn med tegn støtte.
  - La barna få føle på forelders hals med hånden sin og kjenne stemmevibrasjon mens forelder sier på tegn/håndalfabet for eksempel ”AAAA , det er stemmevibrasjon og kan si lang A.....”. Barnet kan



også kjenne nær på munnen til foreldre som sier for eksempel ”F.....  
og det er ikke stemmevibrasjon men frikativ, kan si lang F.....”

- Barnet skal lære noen nye tegn til artikulasjoner slik at det blir lettere for barnet å diskutere med voksen på tegnspråk om hvordan man uttaler ordene riktig. Tegn kan for eksempel være; stemmevibrasjon, med, uten, lang, kort, plosiv, friksjonslyd, nasale, luftstrømme, og kan bruke håndalfabet og bokstavform.

c) Trening i munnavlesnings med eller uten stemme

- Finn noen bokstaver eller ord som er letter for barn å munnavlese eller ord som de har sett før (ordkort)

❖ **Ordkort (Little Reader ABC)**

a) Pc – skjerm (A4) (rød skrift)

b) Perm (A4 eller A5) (rød skrift)

c) Flash cards (A6) (svart skrift) for større barn

- Hvor har dere ordkort tilgjengelig?
  - Kjøkkenet
    - Morgen
    - Lunsj
    - Middag
    - Kvelds
  - Stue
  - Toalett
    - Ved pottetrening
  - Soverom
    - Ved leggetid
    - Leseaktiviteter
  - I barnehagen ( oppi sekk)
- Hvor ofte tenker dere å bruke ordkort
  - Hver dag (anbefaler sterkt)
    - 1 gang hverdag
    - 2 ganger hverdag
    - 3 ganger hverdag
  - Annen hver dag
  - 2 ganger i uken
  - Bare helg
- Hvor mange ordkort hver gang? Se vedlegg (Råder fra Glenn Doman)
- Hvilke ord tenker dere å ha på ordkortene? Følger råd fra Doman?

- Nye navn for hver ting som barn lærer seg eller opplever noe i ulike situasjoner
- Ord fra bøker som barn liker svært godt
- Spørre barnet hva de ønsker at foreldre skal skrive.

#### ❖ Skriveaktiviteter

a) Hva tenker dere ang. skriveaktiviteter?

b) Forelder og barnehagen skriver ofte i kontaktboka: **Svært viktige tips: La barn være med og oppleve skriveaktiviteter og la barn forteller om helg, tur, opplevelser . Kan bruke programmet ”Dagligspråk for Windows 6”**

c) **Ulike måter å jobbe med tekster:**

- PC: skrive tekst og hente stillbilder med tegnbilder og skrive ut
- PC: skrive tekst og hente stillbilder med tegnbilder / bilder og skrive ut
- PC: ”Dagligspråk” tekstbehandler med tegn-illustrasjoner
  - Skrive på ark
  - Legge ark i plastlommer i permen eller lime inn i kontaktboka
  - Lage ”bok”
  - Lage egne sanger
- PC: skrive med håndalfabetsfont
- PC: skrive med artikulasjonsfont
- Skrivedans - pekefinger skrives i luften og på rygg eller på ark.
- Spørre barnet hvilke ord det ønsker at forelder skal skrive
  - For eksempel: ord om følelser, farge, dyr osv. Lage setninger med ordkort.
    - For eksempel tema fra tur/opplevelser
    - Fra bøker som barn leser ofte.
    - Sanger
- Hvis barnet ønsker å skrive selv - la dem eksperimentere på tastatur. Foreldre kan be barn å skrive bokstaven som foreldre viser på håndalfabet. Barn letter etter den rette bokstavform på tastatur.
- Leke med håndalfabetform med små / store bokstaver
- Foreldre stave et ord på håndalfabet og be barnet å finne fram håndalfabet - figurer og sette sammen til det samme ord.

## **Intervju- og veiledningsguide av foresatte etter den siste observasjonen**

Dere har vært med på Workshop, prøvd ulike lese- og skrivaktiviteter med barn i skriftspråk-miljø, samhandlet med barn om skriftspråk og har fått veiledning i prosjektperioden.

1. Hvordan opplever dere lese- og skriveutviklingen hos barn i prosjektperioden på ca 4 måneder?
2. Hvilke forståelse/syn har dere fått om hvor viktig det er å stimulere småbarn i lesing og skriving?
3. Hvordan er samhandlingen mellom barnet og dere i skriftspråkmiljøet?
4. Hvilke utbytte har du/dere hatt av veiledningen underveis?
5. Hva kunne eventuelt gjort veiledningen bedre? Noe du savnet eller kunne trenge mer av? Eller mindre av? Er det noe spesielt som veiledning burde gjøre bedre?
6. Vil dere anbefale andre foreldre til å delta i workshop og få veiledning?
7. Hvilke erfaringer har dere angående å bare velge mer enn å velge bort noe? Tegnspråk og/eller talespråk, Tale med tegnstøtte, håndalfabet og munnbevegelser, munnavlesning?
8. Kan dere beskrive om hvordan dere bruker alle disse språkene og redskapene avhengig av situasjoner de er i?
9. Kan dere beskrive noen positive opplevelser?
10. Kan dere beskrive noen negative opplevelser?

### **Leseaktiviteter**

11. Hvilke lese- og skrivemateriale har barnet og forelder best utbytte av.....?
  - a) Plakat/spisebrikke av håndalfabet og små/store bokstaver.
  - b) Bilder av jenta som viser håndalfabet, ansikt/munnstillinger, små/store bokstaver, og artikulasjonsillustrasjon.
  - c) Magnetbokstaver/alfabet i plast med forskjellige farger, store og små bokstaver.
  - d) Magnetbokstaver/alfabet - "Tavle"-kofferten med både store og små bokstaver (røde vokaler og blå konsonantlyder)

- e) Figurer av håndalfabet (håndform)
- f) Figurer av håndalfabet (håndform) (med små og store bokstaver nederst på håndalfabet og røde vokalene og blå konsonantlydene)

12. Hvilke av disse materialene bruker barna mest, begrunn hvorfor.
13. Hvor har du/dere hengt opp plakaten/magnetbokstavene og begrunn hvorfor akkurat der?
14. Hvilke bokstaver/håndalfabet kan barnet?
15. Hvordan er barnas finmotorikk på hendene og hvilke håndalfabet er vanskelig for små barn?
16. Kan dere beskrive barnas reaksjoner på bokstavene?
17. Hvilken nysgjerrighet og aktivitet har barnet vist for bokstavene og håndalfabetet?

### **Munn gymnastikk /artikulasjonstrening**

18. Hvordan forstår barnet sammenhengen mellom munnstillinger, artikulasjonsillustrasjon og bokstaver?
19. Hvordan samhandler dere om hvordan man uttaler bokstavene, ord osv.
20. Hvordan opplever dere barnas motivasjon til å jobbe med munn gymnastikk/artikulasjonstrening?
21. Hvordan fungerer det med munn avlesning uten stemme?

### **Ordkort (Little Reader ABC)**

22. Hvilke av disse verktøyene bruker dere mest og hvorfor?
  - a) Pc – skjerm (A4) (rød skrift)
  - b) Perm (A4 eller A5) (rød skrift)
  - c) ordkort (rød skrift)
23. Hvordan fungerer det med ordkort?
24. Kan dere beskrive om hvordan barnet er motivert til å lese ordkort og svare?
25. Hvor mange ganger ser barnet på samme ordkort inntil barn husker og svarer?
26. Hvor ofte brukte dere ordkort?
27. Hvor lang tid brukte de ordkort hver gang?
28. Hvor mange ordkort hver gang?
29. Hvilke ord kjenner barnet igjen?

30. Hva gjør dere hvis barnet ikke vil samarbeide med dere?  
31. Ønsker dere å jobbe videre med ordkort?

### **Skriveaktiviteter**

32. Hvor ofte fikk barnet oppleve skriveaktiviteter?  
33. Kan dere fortelle noen eksempler om hvordan barnet forteller fortelling som forelder skrev ned på pc?  
34. På hvilke måter jobber dere med tekster og hvordan reagerer barnet?  
    a) PC: "Dagligspråk" tekstbehandler med tegn- illustrasjoner (for barn som får vedtak fra Hjelpemiddelsentralen)  
    b) PC: skrive tekst med håndalfabetsfont  
    c) PC: skrive tekst med artikulasjonsfont  
35. Hvilke temaer har barnet og dere jobbet med? (Helg, turer, eventyr, sang?)  
36. Hvordan tar dere vare på tekstene? I kontaktbok? I permen? Henger opp på veggen?  
37. Kan dere beskrive om hvordan barnet er motivert?  
38. Hva tror du/dere på hva barn som er aktivt med å taste på tastatur, tenker for eksempel på kombinasjon av håndalfabet og bokstaver? Bare banker og føler på tastatur eller later som å "skrive" eller trykker først på tastatur og viser håndalfabet til foreldre?  
39. Lager dere setninger med ordkort?