”Syssna”

-döva barns rätt att lyssna

Författare: Beryl Larsson, Malin Källström, Lise-Lott Ericson
Handledare: Ulla Norgren, Lars Gustafsson

Enskilt arbete i Pedagogik 10 poäng, fördjupningsnivå 1

10 p Uppsats

Institutionen för individ och samhälle.

December 2003

Förord

Vi har haft den inte alltid befintliga förmånen att kunna diskutera vår studie med flera olika personer och tagit del av deras kritik.

Vi vill härmed tacka dem det berör;

Ett stort tack till:

Carin Roos -vars hjälp varit ovärderlig

Per Selander -som gladeligen delat med sig av sin erfarenhet som "döv"psykolog

DHB västras kanslist -som hjälpt oss med material vid flertal tillfällen

SPM -för visat tålamod när vi ringt för att få hjälp med att reda ut olika begrepp och frågor som vi haft.

Bibliotekspersonalen HTU- Vänersborg –som var tvungna att stå ut med oss och våra krav på hjälp i tid och otid

Lars Gustafsson –ett under att du inte fått ett sammanbrott , + i kanten, nu när du är av med oss får du koppla av och njuta av ett glas rött utan att vi ringer och stör, (hoppas kan du ju alltid!)

Ulla Norgren – för handledning och bra omhändertagande av hysteriska studenter (denna gång måste vi stavat ditt efternamn rätt, eller??)

"Det är barnen som erövrar omvärlden, vi vuxna kan bara skapa möjligheter för detta genom att vi stödjer, möter och utmanar dem i deras lustfyllda lärande"
Pramling Samuelsson, Sheridan, 1999, s.9.
Vänersborg, december 2003

Malin Källström Beryl Larsson Lise-Lott Ericson

Arbetets art: Examensarbete i pedagogik, 10 p. Fördjupningsnivå 1
Titel: ”Syssna” –döva barns rätt att lyssna
Sidantal: 49
Författare: Beryl Larsson , Malin Källström och Lise-Lott Ericson
Handledare: Ulla Norgren, Lars Gustafsson
Datum: December 2003

Sammanfattning

Bakgrund

I vår litteraturstudie har vi studerat döva barns utveckling och lärande och hur viktigt det är att få tillgång till svenskt teckenspråk så tidigt som möjligt då det gynnar döva barns lärande och utveckling på ett positivt sätt.

Syfte/frågeställningar

Vårt syfte med en litteraturstudie är att belysa att många döva barn i våra specialskolor inte uppnår kriterierna för godkänt i många ämnen. Våra frågeställningar är: Vilken betydelse har familjesituationen för barnets utbildning för att bli läsande och skrivande? Innebär dövheten i sig ett annat sätt att lära? Vad innebär sen språkutveckling för läslärandet? Vad betyder det att döva kan svenskt teckenspråk för att lära sig svenskt skriftspråk?

Metod

För att få så djup kunskap som möjligt om döva barns livssituation, valde vi att göra en litteraturstudie. Vår tolkning av den litteratur vi valt och vad tidigare forskning säger är grunden för vår förståelse av ämnet.

Resultat

Alla de böcker, avhandlingar och rapporter som vi har analyserat visar klart och tydligt att tidig tillgång till språk ger en positiv utvecklingen både socialt, emotionellt och i lärandet.

Förord
Sammanfattning

Innehållsförteckning

Inledning	1
Personligt intresse	1
Syfte	4
Frågeställningar	4
Metod	5
Tillvägagångssätt	5
Sökning, urval och bearbetning	8
Bakgrund	9
Historia	9
Begrepp	10
Döv	10
Hörselskadad	10
Cochlea implantat	11
Teckenspråk	11
Tvåspråkighet	12
Lärande och utveckling	13
Behavioristisk syn på lärande	13
Kognitiv syn på lärande	13
Vygotskijs syn på lärande	13
Chomskys syn på lärande	14
Tidigare forskning	14
Samspelets betydelse	14
Språkutveckling	15
Döva barns sociala utveckling	17
Skriv och läslärande	18
Analys och bearbetning	34
Familjesituationens betydelse	34
Dövhetens betydelse	36
Språkutvecklingens betydelse	37
Teckenspråkets betydelse för lärande av svenskt skriftspråk	39
Diskussion	40
Slutord	46
Referenslista	47

Bilaga 1

Inledning

Genom alla våra sinnen hörsel, lukt, syn, känsel och smak får vi information från vår omvärld och omgivning. Skulle något av dessa sinnen fattas så kan vår begreppsbildning bli sämre. Redan under fosterstadiet utsätts barnet för en mängd olika ljudstimuli som också fortgår resten av livet. Med vårt språk förmedlar vi tankar, känslor och idéer när vi samspelar med andra människor. För ett litet barn är det mycket viktigt att tidigt få ta till sig så många upplevelser som möjligt för sin utveckling. Den erfarenhet som tillförs barn både berikar och utgör råmaterial för känsla och förstånd samt ger underlag för barns vidare språkutveckling. Barn som hör, får detta tidigt förmedlat till sig, medan döva barns väg i hörande familjer är mycket svårare (Hör på mig, SIH, 1992).

> *”Eftersom jag inte blev döv förrän jag lärt mig språket är det inte lättare för mig än för hörande att föreställa sig hur det är att vara född till tystnad och nå ansenlig ålder utan att förvärva något verktyg för tanke och kommunikation. Att bara försöka ge tyngd åt den väldiga början av Johannes evangelium; I begynnelsen var ordet. Hur formulerar man begrepp i ett sådant tillstånd”* (Sack, 1989, s.17)

Personligt intresse

Dövas värld var helt oinvigd för mig, Lise-Lott, tills jag läste Oliver Sacks, 1989. *”Hör på mig.”* Detta gjorde att jag började fundera kring dövas livssituation. Genom tidigare studier har både Piaget och Vygotskij påvisat vikten av att språkinlärning sker så tidigt som möjligt. Genom Sacks (1989) får man en inblick i att vara döv och vilka problem som uppstår om man inte får ett språk så tidigt som möjligt. Detta gjorde mig intresserad av att studera döva barns lärande.

I en tidigare studie har jag, Beryl, belyst språkets utveckling hos tvillingar. Jag har själv tvillingflickor som nu är 6 år. När de gick på förskolan vid 4-årsåldern uppmärksammades deras tal av en förskollärare. De fick då möjlighet att genom träning få hjälp med talet genom en specialpedagog. Flickorna är sociala och har ett brett ordförråd, men var otydliga i sitt uttal med vissa bokstäver. Att få hjälp och stöd till ett språk, oavsett om det är tal- eller teckenspråk, är mycket viktigt. Här läggs grunden till vidare kunskap och social trygghet. Mina barn fick hjälp i ett tidigt skede, och har nu inga problem i förskolan med att göra sig förstådda. Detta borde vara gällande för alla barn. Nu har jag fått möjlighet att fördjupa mig i en helt annan värld, att vara döv. Området är helt nytt för mig, men jag känner att det är viktigt att få fram hur döva betygssätts i skolan.

Jag, Malin, har erfarenhet som mamma till dövt barn samt som assistent i kommunikationsklass, (döva-, hörselskadade-, språkstörda med tilläggshandikapp). Dagis- och skolpersonal som arbetar med dessa barn diskuterar ofta barnens brister vad det gäller kunskapsnivåer. Man gör gärna jämförelser med hörande barn i samma åldersgrupper vilket jag känner är lite missvisande med tanke på att förutsättningarna är så skilda. Jag hoppas att vi med den här undersökningen kan belysa problematiken på så sätt att den kan vara behjälplig i olika situationer som uppstår med våra döva barn/ elever.

Betygskriterierna är för föräldrar med döva barn en känslig fråga. Det kan kännas som att man med en ”sänkning” av kraven bedömer döva som ”mindre” begåvade, detta är dock inte vad jag är ute efter att göra. Jag har i mina studier inom beteendevetenskap lärt mig om olika sätt att lära, att det finns olika intelligenser samt att människor är kvalitativt olika vilket för mig visar att det inte är intelligensen hos döva barn som det är något ”fel” på. Det som skiljer hörande barns och döva barns betygskriterier i svenska är att man hos döva elever inte bedömer det som är relaterat till tal- eller hörselövningar i svenska, som jag förstått det när jag diskuterat med lärare samt skolledare. Detta kommer vi att se närmre på. I Sverige erkändes teckenspråket som språk 1981,

teckenspråket är dövas första språk. Varför bedömer man döva elever i svenska som första språk när man vet att det är deras andra språk? Svenska är dessutom ett tal- och skriftspråk och döva kan enbart använda skriftspråket. I grundskoleförordningen (12 §) står det:

> *”Undervisning i svenska som andraspråk skall om det behövs anordnas för*
> *1 elever som har ett annat språk än svenska som hemspråk*
> *2 elever som har svenska som hemspråk och som har tagits in från skolor i utlandet och*
> *3 invandrar elever som har svenska som huvudsakligt hemspråk*
>
> *Undervisning i svenska som andraspråk är obligatorisk för elever som behöver undervisningen.”* (Hultinger, Wallentin, 1996, s.135).

En hos oss ökad vilja till att förstå de bakomliggande faktorer och processer som orsakar hinder för läslärande hos döva barn har resulterat i denna litteraturstudie. Med tanke på uppsatsens begränsade utrymme och problemområdets omfattande karaktär anser vi oss inte ha möjlighet att kunna göra en rimlig och rättvis empirisk studie på denna nivå, men vi avser att fördjupa oss i ämnet i en kommande D-uppsats. Således kommer vi nu att göra en teoretisk analys av området.

Syfte

Vårt syfte med studien är att belysa att många döva barn i våra specialskolor ej uppnår kriterierna för godkänt i många ämnen. Detta har vi gjort genom att beskriva det aktuella forskningsläget inom det givna ämnet.

Frågeställningar

Vilken betydelse har familjesituationen för barnets utbildning för att bli läsande och skrivande?

Vad innebär dövheten för lärandet?

Vad innebär sen språkutveckling för läsinlärning?

Vad betyder det att döva har svenskt teckenspråk för att lära sig svenskt skriftspråk?

Metod

Tillvägagångssätt

Litteraturstudier är en form av historisk forskning då man studerar något som redan skrivits. Denna typ av forskning har alltid med redan befintlig data att göra. Man använder sig av primärkällor, med vilket menas dokument som nedtecknats av människor som deltagit fysiskt i händelser som dokumenterats. Samt sekundärkällor, sådant som inte har en direkt fysisk relation till händelsen t.ex. läroböcker, uppslagsböcker, rapporter och annat reproducerat material (Cohen, Manion, 1989).

Uppsatsen grundar sig på döva barns lärande och utveckling. Vi har valt att förklara och belysa dessa områden med hjälp av rapporter, avhandlingar, läroböcker samt teoretisk förankring.

Våra urvalskriterier när vi valt ut litteratur till denna uppsats har varit; vetenskaplighet och nyttjande av texter som varit så nära primärkällorna som möjligt. Som kriterier för vetenskaplighet har vi haft att författaren baserat sitt material på egen forskning eller andras forskning som framgått av referenser. Den litteratur som vi använder oss av i studien är vetenskaplig och bygger på olika forskares empiriska forskningsresultat samt deras tolkningar och redogörelser för dessa. Våra tolkningar och resultat bygger därmed på föregående forskares redan befintliga tolkningar och redogörelser. Vi har baserat urvalet utifrån vår uppfattning om vad som kan anses vara relevant för studien. Vår strävan är att lyfta fram intressanta synsätt och olika perspektiv samt skapa en helhetsbild av olika ansatser och tankesätt. Att beskriva ett problem enbart utifrån litteratur kräver ett kritiskt förhållningssätt till urvalet av denna.

En kvalitativ undersökning karakteriseras av att man försöker få förståelse för en individs eller en grupp individers livsvärld (Hartman, 1998). Vi vill få fram en så

djupgående och mångskiftande beskrivning som möjligt. Forskning med kvalitativ inriktning avser sådan forskning som inte använder sig av statistiska bearbetnings- och analysmetoder (Patel, Davidson, 1994) utan syftet är att tolka, beskriva och diskutera (Wallén, 1996). Kvalitativa metoder innebär också möjlighet till både vidsynthet och djupsinthet, vilket ger möjlighet att finna kunskap, dimensioner och sammanhang i människors värld (Starrin, Svensson, 1994). Att uppnå detta som forskare (Holme, 1997) gör man genom att försöka sätta sig in i den situation som man avser att undersöka och kunna se världen utifrån hans eller hennes perspektiv, fenomen som man inte förstår förrän man sätter sig in i situationen och ser den ur de undersöktas situation. Vår eftersträvan är att få en mer helhetstäckande bild av *var* hindren kan tänkas finnas utifrån olika synsätt och vår studie handlar även om att sammanställa en grundstomme av perspektiv som kan fungera som utgångspunkt vid angripande av problemen.

Vårt resultat/analys har vi valt att redovisa i fyra olika kategorier. Dessa är utifrån våra frågeställningar. Vi valde detta sätt för att lättare kunna hitta återkommande mönster, förklaringar och fakta som svarar på våra frågeställningar; vilken betydelse har familjesituationen för barnets utbildning för att bli läsande och skrivande? Innebär dövheten i sig ett annat sätt att lära? Vad innebär sen språkutveckling för läslärandet? Vad betyder det att döva har svenskt teckenspråk för att lära sig svenskt skriftspråk?

Vi är väl medvetna om att vi är tre personer med tre olika förförståelse om hur döva barns lärande och utveckling går till och att detta påverkar studien. Men när vi diskuterat runt detta har vi kommit fram till att de stora skillnaderna oss emellan, vad det gäller förförståelse, gör att vi kompletterar varandra på ett, tycker vi själva, bra sätt. Då jag, Malin, har en lång tids erfarenhet av ”dövvärlden” föll det sig naturligt att jag var den som tog kontakt med de personer som vi ansåg var relevanta för studien. Jag kontaktade personligen SPM (Specialskolemyndigheten), en statlig specialskola, en psykolog och en specialpedagog som själv forskar om döva. Jag medverkade även på en skolkonferens i Örebro där man diskuterade döva elevers framtida skola. Av kontakterna fick jag hjälp med litteratursökning samt även tillgång till deras egna

personliga material. Specialpedagogen Carin Roos tog sig även tid till att personligen komma till Vänersborg för att rådgiva mig samt Beryl, som kunde närvara vid detta tillfälle. Psykolog Per Selander delgav mig sitt personliga material. Selander diskuterade även med mig utifrån sin 15 år långa erfarenhet av att ha arbetat med döva elever. Jag bearbetade det material som jag hade tillgång till genom att reflektera över det tillsammans med Beryl. Under tiden som vi diskuterade förde vi anteckningar som vi sedan jämförde och numrerade för att kunna föra in det i arbetet på lämpliga ställen. Utöver allt engagemang i diskussionerna lade Beryl ner mycket arbete i att reda ut samt förklara metoddelen. Analysdelen startade Beryl med att få fram material om olika tillvägagångssätt, därefter gick vi alla tre enskilt igenom arbetet för att sedan jämföra våra respektive analyser. Detta gjorde att vi kunde föra fram våra åsikter individuellt om vad vi ansåg var viktigt och intressant. Vi, alla tre, bestämde redan från start att vi skulle sitta tillsammans om vi hade möjlighet på tisdagar, onsdagar och torsdagar på Högskolans bibliotek där vi hade tillgång till Internet, litteratur och tidigare uppsatser. Vi fick också hjälp av personalen på biblioteket med fjärrlån, avhandlingar och rapporter. Utöver den bestämda tiden på skolan hade, mestadels, Malin och Beryl telefonkontakt, Internetkontakt och hembesök. De sista sex veckorna hade Malin och Beryl daglig kontakt för att färdigställa studien.

Vi är medvetna om att studiens resultat skulle kunna se annorlunda ut om studien utförts av någon eller några andra.

”Att tolka är att ange betydelser. Det gör vi när vi inte omedelbart förstår den verklighet vi är delaktiga i, när förförståelsen inte räcker till.” (Ödman, 1994, s.55)

Sökning, urval och bearbetning av litteratur

I vårt sökande efter relevant litteratur har vi tagit hjälp av studierektorn på en av specialskolorna i Sverige. En specialpedagog som arbetar som lärare samt forskar inom dövområde och en psykolog inom hörselvården. De har på olika sätt hjälpt oss i vårt arbete med bl.a. litteraturhänvisningar, eget material samt hjälpt oss att reda ut våra tankar och funderingar.

Vi har även funnit litteratur genom att söka i databaser som GOOGLE, LIBRIS och LOVISA, där vi använt nyckelord som "pedagogik", "döv", "teckenspråk", "tvåspråkighet", "orala metoden" och "betyg". Vi har också använt oss av referenslistor i böcker och C-uppsatser, för att få tillgång till primärkällor på området. Den utvalda litteraturen som vi använt oss av är avhandlingar, forskningsrapporter och vetenskaplig litteratur. Litteraturen har vi hämtat från högskole- och universitetsbibliotek i Vänersborg, Göteborg och Stockholm. Vi har dessutom använt oss av olika kommunbibliotek samt tidigare kurslitteratur. Vi har försökt att hålla oss till material som inte är äldre än tio år, detta var dock svårt då det inte finns mycket forskning om döva och teckenspråk.

"Vi kan och bör läsa mycket, ta del av andras arbeten och erfarenhet, samla in material, iakttagelser och data. Men vi kommer för den skull inte i en position utanför våra liv, föreställningar och bemödanden. Hur vi tolkar och förstår betingas alltid av att vi är historiska varelser." (Ödman, 1994, s.10)

Bakgrund

Historia

Kunskapen om de tecknade språken är fortfarande begränsad beroende på att forskningen om dessa språk är jämförelsevis ung. Det första moderna språkvetenskapliga verket om teckenspråk publicerades först 1960 i U.S.A. och i Sverige påbörjade man forskning om det svenska teckenspråket på sjuttiotalet. Idag vet man ändå avsevärt mycket mer än när man började med forskningen inom området. Man vet mer om tecknade språks struktur, deras tillägnande och användning. I Sverige säger vi traditionellt bara teckenspråk men under de senaste decennierna har beteckningen "dövas teckenspråk" förekommit och i internationella sammanhang talar man om "svenskt teckenspråk" (Hyltenstam, 1999).

Teckenspråk förekommer i samtliga världsdelar och det finns olika nationella, regionala och kulturella varianter vilket visar att teckenspråk inte är internationellt, alltså ej gemensamt för alla döva i världen (NE, 1992).

De flesta länder erkänner fortfarande inte teckenspråk som fullvärdigt språk. Man har missuppfattningar om dessa språks natur, såsom att de saknar grammatik, de omöjliggör ett abstrakt tänkande eller förhindrar dövas inlärning av den talande omgivningens språk vilket lett till att teckenspråk och de som använder teckenspråk diskrimineras. Teckenspråk får i vissa länder exempelvis inte användas i undervisningen, döva hindras från att bli lärare, hörande föräldrar till döva barn lär sig inte teckenspråk och utbildning av teckenspråkstolkar saknas. I Sverige erkände man teckenspråk som språk 1981 (NE, 1992).

År 1812 inleddes verksamheten vid nystartade Allmänna Institutet för Döfstumma och Blinda, nuvarande Manillaskolan i Stockholm. Idag är de statliga specialskolorna för

döva elever fem stycken och består av; Östervångskolan (Lund), Vänerskolan (Vänersborg), Birgittaskolan (Örebro), Manillaskolan (Stockholm) och Kristinaskolan (Härnösand). Skolorna motsvarar grundskolan för hörande elever, men studietiden är tio år. När grundskolan är avslutad kan döva ungdomar söka till Riksgymnasiet för döva som finns i Örebro vilket är det enda gymnasiet för döva i Sverige idag (Hyltenstam, 1999).

Begrepp

Döv:

”*Barndomsdöv; person som är döv från födseln eller under sin grundskoleålder blivit döv. Döv definieras i detta sammanhang som en som utvecklar och använder teckenspråk som sitt första språk och svenska som sitt andra språk”.*
(HVU, 1989, s. 12).

Hörselskadad:

Hörselskada innebär nedsatt förmåga att uppfatta ljud. Denna skada kan vara ärftlig eller förvärvad. En hörskelskada kan variera från lätt hörselnedsättning till total dövhet (NE, 1992).

Ordet dövstum försvann 1953 ur officiella texter då man insåg att döv var det korrekta ordet, orsaken till att döva inte talar är att de aldrig hört ord uttalas (SDR, www.sdrf.se/sdr/valkommen/dova/teckensprakig.pdf).

I Sverige finns det mellan 8-10 000 teckenspråkiga döva, personer som är födda döva eller blivit döva tidigt. Varje år föds det cirka 200 döva eller hörselskadade barn i Sverige. Det finns också ungefär 4000 vuxendöva, som blivit döva senare i livet och

således har svenska som sitt första språk. Vidare finns det cirka 2000 personer som är dövblinda och hundratusentals personer med nedsatt hörsel (SDR, www.sdrf.se/sdr/valkommen/dova/teckensprakig.pdf).

Cochlea implantat:

Ett hjälpmedel som genom elektrisk stimulering av innerörat kan ge döva och gravt hörselskadade personer möjlighet att uppfatta ljud. Cochlea är latinsk benämning för snäckan i innerörat och även implantat har latinsk härstamning med betydelsen kirurgiskt inlagt föremål. Förkortningen CI används oftast i vardagstal (Socialstyrelsen, 2000). Meningen med operationerna är att ge döva barn möjlighet att uppfatta ljud och i optimala fall även talspråksljud, och därmed möjligheten till att utveckla tal. (Tvingstedt, Preisler, Ahlström, 2003).

Teckenspråk:

Dövas teckenspråk är visuellt- gestuellt språk; manuellt utfört och visuellt baserat språk, som främst används av döva personer men också i varierande grad av hörselskadade och hörande (NE, 1992).

Tecknade språk har samma principiella uppbyggnad som talade språk, det finns en uppsättning konventionella symboler, ett ordförråd, och ett system av regler för symbolernas användning, grammatik (Hyltenstam, 1999). Teckenspråk är meningsbärande gester (NE, 1992). Man producerar teckenspråk gestuellt med rörelser av händer, kroppen och huvudet, med mimik och med mun- och ögonrörelser och man uppfattar teckenspråk visuellt med synen (Göransson, Westholm, 1995).

Man vet inte riktigt hur stort teckenförrådet är men gissningsvis rör det sig om tiotusentals tecken. SDR (Sveriges Dövas Riksförbund) utgav 1997 “svenskt teckenspråkslexikon” vilken omfattade 2968 “uppslagstecken”. Inom SDR:s

lexikonprojekt har man även dokumenterat ca 1000 tecken därutöver men tecken från olika fackområden ingår inte bland dessa. Det finns även olika videodokumentationer med ålderdomliga tecken, regionala tecken, persontecken (egennamn på teckenspråk) och geografiska egennamn (Hyltenstam, 1999).

Cirka 95% av de döva/hörselskadade barn som föds varje år har hörande föräldrar, vilket innebär att familjens första språk oftast är talad svenska och att döva barns teckenspråk endast undantagsvis har överförts/förmedlats mellan generationer (Hyltenstam, 1999).

Tvåspråkighet:

Användning eller behärskning av två språk. Detta kan gälla alla individer eller samhällen. Det finns ingen allmän vedertagen definition av tvåspråkighet som individuellt fenomen. Med termen tvåspråkighet avses bland annat att tvåspråkiga personer behärskar båda språken lika väl som enspråkiga (NE, 1992).

Håkansson (2003) anser att tvåspråkighet innebär att en individ använder mer än ett språk. I litteraturen finns det ett stort spektrum av skilda uppfattningar om vad tvåspråkighet är och innebär. I läroplanen 1994 står det tydligt att tvåspråkighet är ett mål för döva och hörsel skadade barn i den svenska skolan. Forskning om dövas språkutveckling visar tydligt att en behärskning av svenskt teckenspråk hos döva barn har en positiv inverkan på läs- och skrivlärande av svenska samt även kunskapshämtning av de övriga ämnena. Man strävar efter att dessa barn skall bli tvåspråkiga. Att vara tvåspråkig innebär för döva att avläsa svenskt teckenspråk och läsa svenska och kunna uttrycka tankar och idéer i svenskt skriftspråk. Kerstin Heiling (1993) gjorde en jämförande studie av döva barn på 1960-talet och 1980-talet där hon fann att kunskapsnivån ökat när man gått ifrån den orala metoden. Denna metod innebar att undervisningen byggde på tal och läppavläsning till att barnen undervisas på teckenspråk istället. Den största skillnaden märktes på barnens förmåga att förstå och

uttrycka sig på svenska, men det visades sig också att även kunskaperna i matematik hade blivit bättre (Håkansson, 2003).

Lärande och utveckling

Behavioristisk syn på lärande:

Behaviorismen är en psykologiinriktning som menar att *"sann vetenskap kan bara grunda sig på det som kan observeras, räknas och mätas"* (Imsen, 2000, s.30). När man studerar människan kan man enligt behaviorismen göra det endast genom observation. Det är ur detta perspektiv det yttre som påverkar beteendet, och dess resultat. Påverkan kallas stimulus och reaktionen för respons. Människans inre liv med tankar och känslor tas mycket lite hänsyn till (Imsen, 2000). Behavioristerna av idag är mer intresserade av motivation, i första hand när de studerar hur inlärningen går till. När motivationen är dålig blir prestationen av även inlärda beteenden dålig. (Karlsson, 1998).

Kognitiv syn på lärande:

Kognitivismen är mer inriktad på inre högre mentala processer. Deras nyckelord är inlärning, minne och tänkande. Kognitiv teori menar att det händer något mentalt i hjärnan när våra sinnen tar emot stimulering som omformas till information och sedan organiseras samt lagras i minnet (Imsen, 2000).

Vygotskijs syn på lärande:

Enligt Lindqvist (1999) anser Vygotskij att det är ur det oreflekterade skriket som språket uppstår. Man kan påvisa att i emotionella tillstånd som exempelvis skräck, eller vrede är språket en viss del av det allmänna biologiska komplexet. I det reflektoriska skriket visar sig först rösten hos människan. Nyfödda barns skrik gör att luftströmmen sätter stämbanden i rörelse. Under de allra första månaderna hos barnet uppstår det andra språkstadiet, det är då den villkorliga reflexen byggs upp efter alla uppfostrans

lagar. Det är nu som barnet uppfattar det egna skriket. Barnet ser sedan olika samband – moderns ankomst, mat, skötsel. Barnet kopplar ihop de olika sambanden och börjar kräva att modern skall komma när det skriker. För första gången uppstår här språket som sådant i dess psykologiska mening som en förbindelse mellan handling och avsikt. Nu har barnets skrik en innebörd, det uttrycker något som kan förstås av barnet självt och modern. Inom psykologisk språkvetenskap har det visats att alla existerande språk har genomgått detta stadium, och att varje ord som uppstått i språket har skapats just på detta sätt. Detta är det mest anmärkningsvärda faktum, att språket fyller två helt olika funktioner, det ena är att det tjänar som medel för social koordination av skilda människors erfarenhet, det andra är att det är det viktigaste redskapet för vår tanke. (Lindqvist, 1999). Karlsson, (1998) anser att Vygotskij betraktar språket som ett i första hand socialt fenomen. Han menar att barnet utvecklar sig från ett socialt tillstånd till en högre grad av individualitet. Det sker en utveckling av jaget som resultat av det sociala samspelet. Vygotskij hävdar att ”språket föder tanken”.

Chomskys syn på lärande:

Chomsky menar, enligt Maltén (1997), att det finns en period då barnet är som mest mottaglig för språklärandet. Perioden startar vid ungefär ett års ålder och når sitt maximum vid fem års ålder, för att sedan börja avklinga vid puberteten. Chomsky menar att ett utbyggt språk måste alltså vara etablerat före puberteten.

Tidigare forskning

Samspelets betydelse:

Interaktionen mellan ett barn och vårdare är mycket viktigt. Ett dövt barn kanske är omedveten eller bara svagt medveten om ljud, exempelvis ett barn som tittar på ett föremål för att sedan vända sig mot sin vårdare för att dela upplevelsen med denne. Vårdaren pratar sedan med barnet om just det barnet tittar på. Frågan är om barnet överhuvudtaget förstått att en kommunikation ägt rum. Döva barn som har döva föräldrar har för det mesta lättare att slippa undan dessa interaktionsstörningar. Detta

beroende på att föräldrarna är så medvetna om att all kommunikation, lek och alla spel måste ske visuellt även joller måste tecknas med en synlig och gestbunden form (Sacks, 1989).

Enligt Sacks (1989) har man genom studier undersökt döva åttaåringar, många av dessa döva barn hade svårt att förstå frågor och en svag uppfattning om orsakssammanhang och formulerade sällan tankar om framtiden. Sacks (1989) menar att detta inte gäller alla döva barn utan det går en ganska skarp skiljelinje mellan barn som har dessa problem eller inte. Barn som är intellektuella, språkligt sociala och emotionellt normala och de barn som inte är det.

Språkutveckling:

Sacks anser att en klyfta uppkommer efter födelsen och att de tidigare livsupplevelserna blir avgörande för den hela framtida utvecklingen. Att vara döv eller född döv innebär en annorlunda situation än för hörande. Man ställs inför en rad olika språkliga möjligheter och också inför en rad olika intellektuella och kulturella möjligheter, som vi hörande knappast ens kan ana konturerna av (Sacks, 1989).

Barns språkutveckling är något som intresserar många forskare. Barn i olika delar av vår värld visar en liktydig samstämmighet i inlärningsmönster. De första jollren som barn har är samma, likaså de första orden i ettårsåldern. Hos små barn är språket mer likt varandra än vad det sedan blir i vuxenversionen. Jollerperioden är den period som har störst likhet med olika modersmål och det kan t.o.m. vara svårt att urskilja vilket språk barnet håller på att lära sig (Håkansson, 1998).

Heiling (1993) anser att för att döva barn skall kunna utvecklas till friska, hela och välintegrerade personer så behöver de, (villkoren är lika för alla människor, hörande som döva), ha ett positivt stimulusvärde. De behöver få språkstimulans från en

lättillgänglig kanal, aktivt kunna utforska sin omgivning, klara av att uttrycka sig själva, ges möjlighet att konstruera meningsfulla sammanhang och bli erkända som en individ som duger och är kompetent. Det är därför viktigt att man ger vårdarna möjlighet att fortsätta samspelet med barnet genom att ge stöd och information eftersom beskedet om dövheten oftast utlöser en sorg hos vårdarna som gör att de känner sig villrådiga. Om kommunikation mellan vårdare och barn brister kan barnets rörelsefrihet och aktiviteter begränsas. Det är via egna erfarenheter och språkliga förklaringar som barnet kan uppfatta meningsfulla sammanhang vilket är förutsättningar för att få en realistisk verklighetsanpassning och en positiv personlighetsutveckling. Tidigare forskning (Nordén 1981; Greenberg 1983; Malmström 1991) visar att döva barns allmänna utveckling påverkas positivt av tillgången till teckenkommunikation från tidig ålder. Både döva barn med hörande föräldrar och döva barn med döva föräldrar uppvisar en språkutveckling på teckenspråk, om de fått tillgång till teckenspråk vid senast två års ålder som väl stämmer överens med hörande barns talspråksutveckling. Barnets kommunikativa samspelsprocess påverkar barnets hela utveckling (Heiling, 1993).

Enligt Pramling (1999) så erövrar barn omvärlden via språket. ”*Språket är ett sätt att nyskapa, återskapa och hålla fast vid det betydelsefulla inom den egna kulturen och samhället. Den som inte kan uttrycka tankar och upplevelser i tal och skrift eller kan läsa, är på många sätt utestängd från gemenskapen med andra människor.”* (Pramling, 1999, s. 71).

Heiling har i sin tioåriga studie märkt att döva barn som varit högpresterande i skolan i genomsnitt fått tillgång till teckenkommunikation tidigare än de övriga döva barnen. Andra faktorer som hon anser har varit gynnsamma för döva barns utveckling var bl.a. dagis- och skolgruppernas samspelsmönster samt påverkan från vuxna (Heiling, 1993).

Förutsättningarna för att stödja och stimulera sina barn är varierande för alla föräldrar. Om man har barn med handikapp varierar emellertid också det stöd som samhället erbjuder beroende på var man bor (Heiling, 1993).

Föräldrar till barn som är i behov av teckenspråk har rätt till 240 timmars svensk teckenspråksundervisning samt den introduktion i svenskt teckenspråk som landstingen erbjuder, vilken är olika beroende på var man bor. Dessa timmar kan jämföras med de 1000 timmar som erbjuds föräldrar i Norge (Hyltenstam, 1999).

Döva barns sociala utveckling:

I sin studie påvisar Heiling (1993) även att centrala faktorer såsom förutsättningar och interaktion i hörande barns sociala utveckling också är relevant när det gäller döva barn. Det har tydligt visats att samspelsmönster som pågår över flera år i en barngrupp utgör en oerhörd kraft, vilken kan vara svår för vuxna att förstå och förklara. Barngrupper med döva är oftast små vilket även gör att vuxnas påverkan blir mer märkbar än i de vanligtvis större grupperna av hörande barn (Heiling, 1993).

I studien av Tvingstedt, Preisler, Ahlström (2003) påpekar föräldrar att de upplevde dövas värld som väldigt liten och isolerad. Föräldrarna har en önskan att barnen också skall få en kontakt med den hörande världen. De tycker även att vuxna döva har begränsade möjligheter till utbildning och yrkesval. Föräldrarna vill ge sina barn alla möjligheter som tänkas kan. Några föräldrar var oroliga över att deras döva barn inte får till sig information, skaffa sig en allmänorientering och inhämta kunskap som är direkt riktad till dem (Tvingstedt, Preisler, Ahlström, 2003).

Döva barns kognitiva och sociala lekbeteende i förskolan skiljer sig inte från hörandes. De flesta döva barnen har en kvalitativt och välutvecklad lek både kognitivt och socialt. Barngruppernas sammansättning och barnens språkliga förutsättningar är avgörande för lekens sociala utvecklingsmöjligheter. Har döva barn en fungerande kommunikation så är deras kognitiva och sociala lekbeteende jämförbart med lekbeteendet hos hörande barn (Ellström, 1993).

Skriv och läslärande:

För att lära sig att läsa är språk ett nödvändigt verktyg för tankeverksamheten. Språket stöder begreppsförståelsen när man läser en text. Läslärandet är baserat på kunskaper och färdigheter som utvecklats i modersmålet, för döva är det kunskaper de tillägnat sig på teckenspråk. Teckenspråkskompetensen är viktig då det är den färdigheten som krävs för att klara av att följa med i undervisningen i skolan och i klasskamraternas diskussioner. Teckenspråksfärdigheten är även av stor vikt då döva barn måste ha språklig medvetenhet för att klara av att göra jämförelser mellan teckenspråk och svenska, förstå vad språken är samt att det är två olika språk (McLarey, 1995).

Döva utvecklar sina kunskaper i samhällets språk på ett sätt som skiljer sig från hörande barns förstaspråkstillägnande. Det är en stor skillnad då döva barn lär sig först svenskt teckenspråk därefter samhällets språk via synen och inte via hörseln. Döva får mindre information om svenska språket än hörande. Man vet inte hur människors språkliga input (material som införs i system för bearbetning, Allén m.fl.,(1999) är för språklärandet, men helt klart är att informationen för det mesta är otillräcklig för att döva skall utvecklas i vad som betraktas som normal takt för hörande (Svartholm, 1984).

Om man ser till skriftspråket ur döva elevers perspektiv så gäller frågan; vad innebär svenska i skrift för en person som aldrig hört ett talat språk? För döva är svenska ett tyst språk vilket betyder att man aldrig kan förklara drag i språket där man hänvisar till hur det låter i talet. Exempelvis så kan hörande uttrycka sig i skrift om något som är mycket stort med ”stooor” men mycket glad uttrycks inte som ”ggllaadd”. Talet kan inte användas för att förklara svenska i skrift för döva elever. Vid språklärande är det viktigt med ”input”, vare sig det är döva eller hörande, och det är viktigt att språk finns tillgängligt i omgivningen men även att den ”input” som ges till döva barn görs begriplig. Hörande andraspråksinlärare får sin ”input” till största delen i direktkommunikation, både i och utanför klassrummet, språket är knutet till ”här- och – nu”. Skriftspråk kan man inte använda på så sätt att det helt och hållet motsvarar

direktkommunikation via tal. Undervisningen i dövskolor måste baseras på språk i funktion för att fungera. Att göra svenskt skriftspråk begripligt för döva barn innebär att man översätter till teckenspråk, diskuterar runt ämnet och förklarar på teckenspråk (Svartholm, 1990).

Positiva tillskott i dövas värld sedan 1980- talet är ökande kommunikationsmöjligheter såsom ex. barnprogram med teckenspråk på tv visas lördag morgon ca 30 minuter, tillgång till tecknade sagor på video samt text- tv och texttelefon (Heiling, 1993).

Medan den som misslyckas får ta sig ur misslyckandena, fortsätter den som tidigt lyckas i sitt lärande att lyckas. Detta har kallats Matteus-effekten efter bibelorden i Matteusevangeliet; *”Var och en som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har”* (Matteusevangeliet, 25:29). Barn som läser bra och som har ett gott ordförråd läser mer, eftersom läsning för dem blir en meningsfull aktivitet som helt och hållet kan fokuseras på innehållet. Läsningen leder dessutom till att de lär sig ännu fler ord. Det ökade ordförrådet innebär ett rikare språk, vilket i sin tur leder till en förbättrad läsförmåga. Samtidigt riskerar den långsamma läsaren att hamna i en ond cirkel där läsglädjen och den stora ökningen av ordförrådet inte infinner sig (Lundahl, 1998).

Döva och gravt hörselskadade barn utvecklar inte med automatik ett spontant talspråk. För att få ett fullvärdigt språk måste de få tillgång till teckenspråk. Att vara barndomsdöv innebär att man aldrig fått någon erfarenhet av att höra. Frågan är vilket som är svårast; för en barndomsdöv att sätta sig in i vad det innebär att höra eller för en hörande att förstå hur det är att inte höra eller att aldrig ha hört (Hellström, 1993).

Döva barn lever i två kulturer, dels den teckenspråkliga och dels den svenska. Döva barn möter en skriftspråkig kultur där skriften tillhör ett talat språk. De flesta döva barn

har hörande föräldrar utan tidigare erfarenhet av döva eller teckenspråk. Föräldrarna måste då lära sig ett nytt språk vilket inte är så lätt då tillgången till kurser och lärare är liten. Detta leder oftast till att barnen språkligt växer om sina föräldrar redan efter några år och på grund av detta blir informationen till de döva barnen reducerad jämfört med hörande barn. Selander (2001) anser att mycket tyder på att reduceringen av information kan ligga på mellan 50 till 80 %.

Barns föreställningar om hur det går till att lära sig påverkar deras möjligheter att ta till sig olika sorters kunskap. När det gäller skriftspråkslärande bör man utgå ifrån skriftspråkets funktion. Barn är intresserade av att veta varför man skriver och läser. När de fått tillfredsställande svar på dessa frågor är de beredda på att jobba vidare med skriv- och läsprocessen, hur man gör när man läser och skriver. Skrivning och läsning är mentala processer. Den skriftspråkliga poängen (både funktion och form) framträder tydligare för barnet då det skriver än när det läser. Det räcker inte att kunna bokstäverna eller att kunna ljuda, barnet måste ha förstått principen för hur skriftspråket är konstruerat. Det är viktigt att man lär barnen lära, man lär barnen att uppfatta att de kan reflektera över verkligheten för att lära sig. Det är också viktigt att barnen har klart för sig varför de arbetar med uppgifterna. Det finns olika aspekter av talspråket och skriftspråket som har visat sig viktiga för barnens skriftspråkslärande, språklig medvetenhet som i sig innefattar skriftspråklig medvetenhet och fonologisk medvetenhet. Med medvetenhet menas här att man i handling visar på medvetenhet. Att vara fonologiskt medveten betyder att man uppmärksammar talspråkets ljud och ljudstruktur samt förstår att språket har en formaspekt och en innehållsaspekt (detta kallas också för lingvistisk medvetenhet). Skriftspråks medvetenhet innebär att man förstår skriftspråkets funktion (användning) och form (konstruktion). Formaspekten berör dess tekniskt principiella uppbyggnad och funktionsaspekten anger vad man skall använda skrivning och läsning till. Språklig medvetenhet måste också föreligga på något sätt för att någon skall klara att lära sig läsa (Dahlgren, m.fl., 1999).

Behavioristernas synsätt är att lärande ses som en förändring av det observerade dvs. det beteende vi kan se (Åkerblom, 1992). Läsundervisningen innebär bl.a. att barnet får lära sig ljuden eller delarna först, innan barnen får det relaterat till helheten dvs. satser och meningar. Inom behaviorism fäster man inget större avseende vid mentala processer eftersom de inte anses kunna observeras eller mätas. Kognitiv grundsyn grundar sig på att läsförståelsen är grunden för läslärandet. Att läsa är att förstå. Kognitivismen anser att det är viktigt att redan i inledningsskedet av läsinlärningen använder texter som anknyter till barnets eget språk och erfarenheter. Kunskapssynen är holistisk dvs. man börjar med helheten, sammanhängande texter och sedan går man till delarna: meningar, ord stavelser och fonem (ljud) och efter det går man tillbaka till helheten (Åkerblom, 1992).

Genom läsning sker en aktiv process som innebär att läsaren med hjälp av sitt språk, sina kunskaper och erfarenheter försöker förstå tankeinnehållet i en text. Om det enbart skulle ske en översättning av bokstäver till ljud och läsaren inte förstår innehållet av texten, räknas det inte som läsning. Den mentala aktiviteten som äger rum när vi läser, omfattar flera olika delprocesser. Ikoniska minnet eller bildminnet, korttidsminnet och långtidsminnet är exempel på vad delprocess är. Dessa delprocesser bildar ett funktionellt system som vi via vår syn får information ifrån när vi läser och som sedan bearbetas i olika steg och på olika nivåer. I det ikoniska minnet eller bildminnet fungerar det så att läsaren håller kvar en bild av texten tillräckligt länge för att läsaren skall identifiera bokstäverna visuellt. I korttidsminnet omkodas och bearbetas bokstäverna i orden, innehållet i texten bearbetas genom utbyte av informationen med långtidsminnet så att vi förstår tankeinnehållet. I långtidsminnet lagras all vår information och kunskaper och kan liknas vid en enorm databas med i stort sett obegränsad varaktighet och kapacitet. Denna kunskap är lagrad i form av kategorier där varje kategori definieras eller specificeras av sina egenskaper. Tillsammans med andra kategorier bildar de ett semantiskt nätverk dvs. ett organiserat nät eller struktur av den kunskap som finns lagrad i vårt långtidsminne. Det finns också scheman i vårat långtidsminne som innebär att våra kunskaper och erfarenheter finns som kunskapsenheter eller kunskapspaket. Dessa scheman innehåller inte bara kunskaper

utan även hur vi ska använda dem. Detta innebär att vid vissa situationer t.ex. restaurangbesök, så har en individ lärt sig ordningen som gäller vid ett sådant besök, detta gäller även vid biobesök, handla mat o.s.v. (Åkerblom, 1992).

Innan ett hörande barn har lärt sig läsa har det med hjälp av det talade språket kommunicerat med sin omgivning. I talkommunikation är tankeinnehållet det enda barnet behöver tänka på. När man sedan lär sig läsa har man inte bara innehållet att tänka på utan även formen. Detta medför att eleven måste tänka både på form och på innehåll för att förstå vad de läser. Om eleven saknar denna förmåga till att kunna skifta perspektiv brukar eleven vanligtvis lägga hela sin uppmärksamhet på en aspekt av språket, ofta själva sammanljudningen. Detta innebär att eleven har svårt för att samtidigt tänka på och förstå vad de läser. En annan förmåga som också är viktig är att förstå ordningsföljden, följden mellan bokstäverna i ord samt orden i en mening. Ordningsföljden är viktigt både vid analys och syntes av ord alltså både vid uppdelning samt sammanläsningen av ljuden i orden. Detta gäller också för ordningsföljen mellan orden i en mening. Av grundläggande betydelse för att en elev ska lära sig läsa är dennes förmåga att höra orden, stavelserna och ljud i tal. De elever som saknar denna förmåga är inte medvetna om att talflödet kan segmenteras eller delas upp i ord, stavelser och ljud. Denna medvetenhet kallas för språklig medvetenhet. Språklig medvetenhet utvecklas i olika steg. Först blir eleverna medvetna om att deras tal kan segmenteras i ord, sedan i stavelse och slutligen ljud. Sista steget av språklig medvetenhet är förmågan att kunna dela upp talet i ljud eller fonem. För att en elev ska kunna knäcka bokstavskoden måste eleven kunna höra ljuden i orden, förstå att ord är sammansatta av ljud som är beroende på ljudkombinationen svarar mot ett visst uttal. Detta är en absolut förutsättning för att en elev ska lära sig att läsa (Åkerblom, 1992).

När en elev läser en text är det för att förstå vad författaren vill föra fram för budskap. För att förstå texten måste eleven relatera textinnehållet till sina kunskaper och erfarenheter med hjälp av sitt språk och tankar. Vi har tidigare nämnt schemabegreppet när vi behandlade långtidsminnet. Scheman anses vara en av läsförståelsens byggstenar.

I varje schema finns kunskapsstrukturer som innehåller allt som vi vet av en viss sak. I centrum av denna struktur kan vi tänka oss ett nyckelord. Detta ord förknippas med en mängd andra ord som har en anknytning till ordet. Vårt språk kan beskrivas på två olika nivåer, en konkret och en abstrakt nivå. Konkret nivå motsvarar texten, själva bokstäverna eller ljudvågorna som med våra hörselorgan uppfattar när någon talar. Abstrakt nivå är den nivå vi inte kan se eller höra, endast tänka oss. Sverige har i stort sett två läsmetoder, syntetiska ljudmetoden och den analytiska metoden. I den syntetiska ljudmetoden utgår man alltså från ljuden. Eleven börjar med att ljuda samman bokstavsljuden till ord. I den analytiska metoden bygger läsinlärning på förståelse (Åkerblom, 1992).

Teckenspråk är framförallt spatiellt (rumsligt, avser linjers, ytors och rymders förhållande till varandra) orienterat medan det talade och skrivna ordet är huvudsakligen temporalt (tidsmässigt). Då grammatik och innehåll är spatialt ordnade i teckenspråk blir följderna mer än språkliga. Undersökningar där döva och hörande fått se sifferserier tenderar hörande att minnas siffrorna i den temporala ordning de presenterats. Döva däremot minns dem i deras spatiala ordning. Döva barn klarar även av att återge ljusfigurer som presenterats som en rörlig ljuspunkt, vilket hörande inte klarade. I olika tester har det också visat sig att döva har bättre formuppfattning, rörelseuppfattning och igenkännande av ansikten (Sacks, 1990).

Läsning och läslärande för döva barn finns det många teorier om, men i samtliga fall grundar de sig på erfarenheter från hörandes läslärande. Det som är unikt enligt skolöverstyrelsen 1991 *”Metodboken”* är att de döva barnen samtidigt som de skall lära sig läsa skall de även lära sig ett nytt språk. För hörande är läsningen närförknippad med talet och hörande barn kan tala innan de lär sig läsa. Vad gör då ett dövt barn när de tolkar bokstäverna som är symboler för ljud? Enligt Metodboken (1991) saknas forskning, men att det är ordbildsmetoden snarare än ljudmetoden som är adekvat för dövas läslärande. När ett hörande barn lär sig läsa, så lär sig barnen den skrivna formen av sitt modersmål. Hörande barn lär sig språket i kommunikation med andra människor.

Först när barnet på ett tillfredsställande sätt behärskar det svenska språket i muntlig form börjar barnet sedan att lära sig läsa. För döva barn är det en annan situation. Döva barn lär sig kommunicera på svenskt teckenspråk med andra och de lär sig svenska genom språkets skrivna form. Detta innebär att barnen får möta två utmaningar samtidigt, dels lära sig läsa och dels lära sig det nya språket (Metodboken, 1991).

Enligt Metodboken (1991) har man inte mycket kunskaper om hur döva barn lär sig läsa svenska. Vissa grundläggande teorier om läslärande för hörande barn kan dock tillämpas även för döva barn. Man har även kunskap från erfarenheter som gjorts i andraspråksundervisning för invandrare. På sitt eget språk måste döva barn få chans och möjlighet att utveckla sitt språkliga tänkande, så att den kan föreställa sig händelser, situationer och på så vis styra sitt tänkande och hålla kvar tankeinriktningar i sitt sökande efter kunskap och förståelse. I ämnet svenskt teckenspråk är det viktigt, enligt Metodboken (1991), att barnen får många tillfällen att utveckla sitt språkliga tänkande. Genom fantasier och sagor på svenskt teckenspråk samt diskussioner om detsamma bygger barnen upp nya textvärldar (Metodboken, 1991).

Döva barn lär sig svenska skriftspråket, men annorlunda än hörande barn. Man kan inte för döva tala om avkodningsförmåga, eftersom döva barn inte har svenska språket som sitt språk i talad form. När ett hörande barn ”knäcker koden” då hittar de sambandet mellan den talade formen av svenskan, vilket de redan kan och den skrivna formen av språket. För ett dövt barn blir det att lära sig ett nytt språk. Detta genom att förstå delar av språket, orden, uttrycken ordföljder m.m. Denna process är helt annorlunda än den avkodning som man talar om för hörande barn. För att ett dövt barn och även hörande barn ska nå fram till läsförståelse behöver man kunskap om språket på olika nivåer. För döva barn innebär det att känna igen det nya språkets byggstenar, barnen måste lära sig i vilken ordning byggstenarna ska fogas samman eftersom det skiljer sig på byggstenarna i svenskt teckenspråk och svenska (Metodboken, 1991).

Enligt Metodboken (1991) har flera forskare påvisat att det är av stor betydelse för barnen att de är skriftspråkligt medvetna innan de börjar läsa. Att lära sig läsa är i hög grad en fråga om att förstå vad läsning innebär. Förutom när det gäller läsningen behöver barnen ha en vetskap om vad svenskt teckenspråk och svenska är. Att detta är två olika språk, svenska förekommer i både talad och skriven form medan svenskt teckenspråk inte har någon skriven form. Enligt Metodboken (1991) är det många forskare som påtalar vikten av barnens läsmotivation d.v.s. barnets egen uppfattning om läsningens funktion och vitsen att kunna läsa. Därför är det viktigt att döva barn får litterär erfarenhet tidigt genom tecknade berättelser. Döva barn till hörande föräldrar har sämre utgångspunkt än döva barn till döva föräldrar eftersom döva barn till hörande föräldrar ofta har sämre teckenspråkskompetens. Den process som leder fram till läsningen är olika hos olika barn. Döva barn måste framför allt ha ett bra svenskt teckenspråk för att kunna diskutera kring det nya språket för att sedan kunna göra jämförelser emellan. Svenskt teckenspråkskunnande och teckenspråksundervisningen ligger alltid steget före läsinlärning (Metodboken, 1991).

Metodboken (1991) påvisar både utifrån forskning och praktiskt erfarenhet att barns egna positiva uppfattning av den egna kompetensen och deras tillit till det egna lärandet avgör i hög grad hur det går med det grundläggande läslärandet och det fortsatta arbetet. Specialskolan ser detta som viktigt mål för undervisningen i svenskt teckenspråk och svenska för att stärka deras självkänsla. När man ska börja läslärandet för döva barn är det barnets mognad som skiljer varje barn åt vid denna start. Denna mognad varierar från varje individ och påverkas av många olika faktorer;

- Barnets sociala utveckling
- Barnets perceptuella utveckling
- Barnets motivation
- Barnets svenska teckenspråkskompetens
- Barnets kunskap och erfarenhetsbas

För ett dövt barn som inte har ett fungerat svenskt teckenspråk och börjar med läslärande är sannolikheten stor att det döva barnet kommer misslyckas med sitt läslärande, enligt Metodboken (1991). Anledningen är att det döva barnet inte har något språk att använda för att samtala och tänka sig fram till läsförståelsen. Döva barn har oftast lätt att skilja på svenskt teckenspråk och svenska. Men för att detta ska ske måste barnen få insikt om de båda språkens likvärdighet. När döva barn börjar i skolan väcks stora förväntningar, enligt Metodboken (1991) av både de vuxna och barnen. Nu ska de döva barnen både lära sig läsa, lära sig nytt språk och dessutom lära sig skriva det. Metodboken (1991) anser att läslärandet måste påbörjas innan skrivlärandet eftersom barnen genom läsningen får vissa grunder i det svenska språket t.ex. mönster och begrepp. Döva barn behöver bli medvetna om vilka funktioner skriftspråket fyller. Skriftspråket innebär att man får kontakt med andra för att berätta, beskriva, meddela, redovisa fakta med mera (Metodboken, 1991).

Skolan och det material som finns där är anpassade till den kunskap och förförståelse som hörande barn till hörande föräldrar anses ha tillgodosett sig vid sju års ålder. Döva barns förutsättningar för att tillförskaffa sig samma förkunskaper är starkt begränsade. Jämlikhet i skolan är att eleverna får anpassad undervisning efter de individuella förutsättningarna samt även att betygskriterierna är rimliga. Inom specialskolorna har man problem med att följa kursplanerna och att ge eleverna tillräckliga kunskaper. Att följa kursplanerna samt nå uppställda mål har varit och är fortfarande en utopi, menar Selander (2001). Det nya betygssystemet anger att eleverna skall betygsättas utifrån sina faktiska kunskaper relaterade till nationella mål vilket visat sig svårt då hälften av de döva eleverna faktiskt inte når godkänt i alla kärnämnen. Är det rimligt att döva barn skall ha samma uppnåendemål som hörande barn och vad innebär det för självkänslan och motivationen att lära om målen är ouppnåeliga frågar sig Selander (2001).

Språkbehärskning som de flesta hörande elever med svenska som första språk har är sammansatt av kunskaper och färdigheter av många olika slag. Vid skolstart har barn i

allmänhet byggt upp ett ordförråd på upp till 8000 – 10000 ord. Dessa ord täcker olika begrepp i barnets värld, i och utanför hemmet. Förmågan att böja orden i talspråket finns även i skolstartsåldern, barnen kan exempelvis skilja på singularis och pluralis, obestämd och bestämd form samt olika tempusformer. Barnen kan även klara av talspråkets sats- och meningsuppbyggnad, de vet i vilken ordning orden placeras i olika typer av satser alltså hur man formulerar påståenden och frågor m.m. Barn med samma första språk har i stort sett samma språkbehärskning vid skolstarten. Språkbehärskningen utgör den språkliga bas på vilken den vidareutveckling eller utbyggnad av språket kan ske som äger rum i skolan och resten av livet. Skolans del i utbyggnaden är till viss del kopplad till läs- och skrivfärdigheter samt utveckling i ämneskunskaper av varierande slag. Utbyggnaden innebär en utveckling av basen och basen är nödvändig grund för den vidare språkutvecklingen (Hultinger, Wallentin, 1996).

I en klass med tvåspråkiga elever är situationen oftast en annan. Det kan finnas elever som utvecklat en balanserad tvåspråkighet och alltså har en tillfredsställande bas i bägge språken. Enligt Hultinger och Wallentin (1996) är det vanligaste att elever med andra förstaspråk än svenska har en mindre utvecklad bas i svenska. Läs- och skrivutvecklingens utbyggnad förutsätter att ljud och kombinationer av ljud kopplas till bokstäver och ord. Har man inte baskunskaper i form av ett väl etablerat ljudsystem kommer läsinlärningen att byggas på en mycket osäker grund. Om man inte vet hur ljuden låter, hur skall man då kunna koppla ihop ljud och skrift? När man inte hör eller gör någon skillnad på korta och långa vokaler, hur kan man då lära sig stavningsregler som dubbelteckning av konsonanter undrar Hultinger och Wallentin (1996).

De flesta av specialskolans elever utvecklar, i kommunikation med en teckenspråkig omgivning, teckenspråk som sitt förstaspråk. Utbildningen i specialskolan präglas av att de båda språken, svenskt teckenspråk och svenska används parallellt i olika funktioner och förstärker varandra ömsesidigt som verktyg för kommunikation och lärande. I en sådan miljö ges döva och hörselskadade elever möjlighet att utveckla en fullvärdig

tvåspråkighet i svenskt teckenspråk och svenska. Att föräldrarna oftast är hörande och därmed inte har svenskt teckenspråk som sitt förstaspråk ger specialskolan ett särskilt ansvar för elevernas tvåspråkiga utveckling. Tvåspråkigheten utgör en grund för kunskapsutveckling inom skolans alla ämnen och är en förutsättning för dövas och hörselskadades möjlighet att tillgodogöra sig kunskap. Skolverket menar att;

> *”Specialskolan har till uppgift att ge eleverna en sådan beredskap att de kan leva och verka som tvåspråkiga individer i samhället. Språkförmågan har även stor betydelse för allt arbete i skolan samt för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Eleverna möter de två språken i olika sammanhang och i olika former samt stimuleras till att utbyta tankar och erfarenheter kring språkens olika roll och struktur. En tvåspråkig utbildning syftar till att ge eleverna möjlighet att använda och utveckla sin förmåga att använda teckenspråk, tala, läsa och skriva i olika sammanhang samt att uppleva och lära av t.ex. litteratur, video, film och teater på båda språken. Utbildningens syfte är att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling så att språket blir ett fungerande redskap. Språket har stor betydelse för den personliga identiteten. Utbildningen i de båda ämnena bidrar till att eleven kan känna tillit till sin förmåga att ta ansvar för sitt eget lärande och att hävda egna tankar och åsikter i kontakt med omvärlden. Därmed främjas elevernas utveckling till självständiga individer och skapas förutsättningar för dem att som vuxna orientera sig i en alltmer komplicerad omvärld. Kultur och språk är oupplösligt förenade med varandra. Syftet med den tvåspråkiga utbildningen är även att stärka elevernas egen identitet och deras förståelse för andra människor och kulturer samt att uppmuntra och vidareutveckla en dubbel kulturtillhörighet”*
> (http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0304&infotyp=23&skolform=12&id=4056&extraId=1571).

För att förstå situationen för döva barn, där bokstäverna inte har någon fonetisk innebörd, gör Selander (2001) ett experiment genom att byta ut bokstäverna mot siffror; t.ex. ”bil” = 6 2 8 och ”båt”= 6 18 25 och ”ägg”= 20 12 12 och ”bi”= 6 2. Om det är flera bilar så skrivs det 6 2 8 5 36 och flera ägg skrivs 20 12 12 medan flera bin skrivs 6 2 28. Längre fram i inlärningen skall man lära sig längre ord såsom ex. ”vanlig” = 19 5 28 8 2 12 och ”manlig”= 16 5 28 8 2 12 och man måste komma ihåg att i skriftspråk så är det enda som skiljer vanlig och manlig åt är att det ena börjar med 19 och det andra

med 16. Om man sedan vill lära sig ”varlig” så blir följden 19 5 36 8 2 12, kom sedan ihåg vilken sifferkombination som betyder ”vanlig” och vilken som betyder ”varlig” för all framtid även om orden inte används så ofta. Om man därefter ser till hur ofta döva barn kommer i kontakt med svenska blir det lättare att förstå varför svårigheterna att införliva det svenska språket är så stora. I skolan kommer de döva barnen i kontakt med svenskan ett par timmar per skoldag vilket motsvarar ungefär 10 % av deras vakna tid under skolterminerna. Troligtvis blir det mindre under loven. I hörande barns skolor är svenska det mest omfattande ämnet och den tid som hörande elever får undervisning i svenska är i dövskolorna fördelad på svenskt teckenspråk och svenska. Man förväntar sig således att döva barn, som aldrig hört talad svenska, skall lära sig svenska skriftspråket i samma omfattning som hörande barn i en undervisning som är hälften så omfattande som den är för hörande talande barn (Selander, 2001)

När andraspråks elever skall lära sig svenska i skolåldern har de inte lika god tid på sig att utveckla den grammatiska basen som det lilla barnet som utvecklar sitt första språk. Det tar betydligt mer än ett par år att tillförskaffa sig den språkfärdighet som krävs för att läsa och förstå det språk som står i läroböckerna. Det finns varierande siffror för hörande invandrare som får lära sig både tal- och skriftspråk på hur lång tid det tar. Men den mest förekommande uppgiften är att en elev behöver mellan 5 och 8 år, och då under förutsättning att eleven fått utbildning i ämnet samt hör/talar. Det är skillnad på den språkfärdighet som rör vardaglig kommunikation och den som krävs för att klara av faktatexter i skolan såsom exempelvis lärobokstexter. Eleverna skall i stor utsträckning tillförskaffa sig kunskaper genom läsning. Ordförråd och förkunskaper påverkar hur mycket läsaren får ut av texten. Om varken vokabulär eller förkunskaper räcker till får man inte stor behållning av det man har läst. Det är inte rättvist att elever som inte har samma redskap när det gäller förkunskaper och lärospråksspråket som hörande svenska elever, skall studera ämnen på samma villkor. Det är däremot ingen skillnad på den intellektuella förmågan, målet är detsamma det är bara processen för att tillägna sig ämneskunskaper som ser annorlunda ut. Om man inte skiljer på talspråk och den språkfärdighet som krävs för att studera skolämnen är det stor risk att eleverna stagnerar i sin språkutveckling. Att förvärva den språkfärdighet som krävs för att klara

ämnesstudier med god behållning tar förhållandevis lång tid (Hultinger, Wallentin 1996).

Den viktigaste enskilda faktorn för att förstå lärobokstexter är ordförrådet. Det är även viktigt att fundera över sambandet mellan ordförråd och ämnesinnehåll i läroböcker. Ordförrådet utvecklas som sagts i ett sammanhang. Varje SO-ämne kan ses som en genre med ett karakteristiskt ordförråd. När en läsare tar itu med en fackämnestext är förförståelsen av vital betydelse. Om man bara förstår texten delvis, hur kan man då få en helhetsbild av innehållet? Hur får man förmågan att förhålla sig kritisk till det lästa om man inte är säker på innehållet? Texters innehåll har stor betydelse för förståelse och minne. Det avancerade ordförrådet utvecklas genom övning. Elever med ett annat förstaspråk t.ex. invandrare eller döva skall inhämta ett ordförråd som elever med svenska som modersmål redan har och samtidigt utvidga ordförrådet på den nivå som jämnåriga svensktalande elever gör (Hultinger, Wallentin, 1996).

Den svenska skollagen säger att alla barn i Sverige skall ha tillgång till en likvärdig utbildning oavsett kön, geografisk hemvist, sociala eller ekonomiska problem. Ett särskilt stöd ska ges till de elever som har svårigheter med sitt skolarbete. Elever med särskilt stöd skall om möjligt undervisas i ordinarie klass på grundskolan och gymnasieskolan. Det förkommer också särskilda undervisningsgrupper för elever med funktionshinder eller elever med sociala och emotionella problem. För döva och hörskelskadade finns specialskolan som är tvåspråkig (teckenspråk och svenska) där dessa elever erbjuds en utbildning som ska tillvara ta deras möjligheter. Specialskolan har ett utökat ansvar för dessa elever t.ex. fritidsaktiviteter, resor och för vissa elever ett boende. I Sverige finns fem regionskolor och en riksskola. Specialskolorna är tioåriga och de har egna timplaner och delvis egna kursplaner. Eleverna får från nionde klass ett terminsbetyg och ett slutbetyg ges efter tionde klass. Bedömning och betyg är utformade efter samma regler som för grundskolan, men betygskriteriet avser det tionde året (http://www.skolverket.se/fakta/faktablad/special.sthlm).

Undervisning av döva ställer speciella krav på undervisningens utformning. Undervisningen tar längre tid än för en motsvarande grupp hörande elever en av orsakerna är att döva elever kan inte anteckna medan de "lyssnar". Då man undervisar döva elever använder man sig mycket av bilder, video, datorer och konkreta material som är värdefulla hjälpmedel. Det man undervisar skall man kunna förmedla på teckenspråk (http://www.educ.goteborg.se/usam/pforum/sfi/sfibjo.html).

En av skolans många uppgifter är att förmedla attityder, kunskaper och färdigheter. Eleverna ska lära sig läsa, skriva och räkna dessutom ska eleverna få insikt i hur samhället fungerar, och de skall även lära sig miljö- och naturkunskap. Den uppväxande generationen tillägnas ett urval och systematiserat innehåll som noga planerats till eleverna. Denna kunskap skall bidra till att eleverna ska bli självständigt tänkande medborgare och kunna ta del av vårt gemensamma kulturarv. Elevens inlärning skall bidra till att eleven växer upp och utvecklas till fria upplysta, självständiga och ansvarsfulla individer (Imsen, 2000).

När det gäller undervisning så uttrycks specialskolans verksamhetsmål i skollagen, specialskoleförordningen och läroplanen (SPM, 2002). De anger vilka grundläggande värden som skall prägla skolan. Det finns därutöver angivna kursplaner för respektive ämne innehållande målangivelser. I ämnena svenskt teckenspråk, svenska, engelska, moderna språk samt rörelse och drama finns särskilda kursplaner. Undervisningen bedrivs mestadels på svenskt teckenspråk, men några av eleverna får undervisning på talad svenska med hjälp av teknisk utrustning. SPM:s (Specialskolemyndigheten) främsta uppgift är relaterad till elever som är i behov av svenskt teckenspråk och den teckenspråkliga miljön. Specialskolan är tvåspråkig, svenskt teckenspråk och svenska, och de två språken stödjer varandra och utvecklar elevernas lärande. Kommunikationsmöjligheter är en förutsättning för delaktighet och gemenskap. Specialskolans målgrupp är elever med dövhet och hörselskada med eller utan CI (Cochlea Implantat, medicinskt/tekniskt hjälpmedel- en slags hörapparat), elever med dövhet eller hörselskada med beteendestörning eller utvecklingsstörning samt elever

som är dövblindfödda. I den gemensamma kursplanetexten för svenskt teckenspråk och svenska i specialskolan står det att tvåspråkig utbildning syftar till att ge eleverna möjlighet att använda och utveckla sin förmåga att använda svenskt teckenspråk. Möjligheten till att tala, läsa och skriva i olika sammanhang samt att uppleva och lära av exempelvis litteratur, video, film och teater på bägge språken. Skolan skall sträva efter att eleven utvecklar en tilltro till den egna förmågan att kunna påverka sin situation och därmed välja kommunikationsform efter behov – teckenspråk, skrift eller tal (SPM, 2002).

Svenskt teckenspråk är dövas förstaspråk och det är på detta språk som eleverna kan utveckla sin sociala och emotionella mognad. Dock är det svenska språket viktigt för att aktivt kunna ta del av och påverka det svenska samhället på ett självständigt sätt. I den nya kursplanen har specialskolan givits en delvis ny inriktning gällande teckenspråket och svenskan. Man påvisar att det är varje enskild lärares ansvar att eleverna är tvåspråkiga när de lämnar specialskolan och man skall använda de båda språken parallellt. Svenskan skall, som andraspråk för majoriteten av eleverna, genomsyra undervisningen. Eleverna skall kunna använda och välja mellan de båda språken och uttrycka vad de vill ha sagt. Uttrycksform skall kunna väljas efter behov och situation (SPM, 2002).

Man har en hög elevnärvaro på specialskolorna vilket man känner är bra då detta påverkar elevernas inlärning och utveckling positivt. Men avgångselevernas betygsresultat är, trots den höga närvaron, låga. Tabellen visar dels antalet avgångselever och också hur många av dessa elever som gick ut skolan med fullständiga eller ofullständiga betyg;

Avgångselever Regionala skolenheterna	**2002**	**2001**	**2000**
Med fullständiga betyg	16	30	24
Ofullständiga betyg	34	58	37
Utan betyg	0	0	1
Summa avgångselever	50	88	62

Elevantalet vid specialskolan är mycket litet vilket gör att stora variationer i resultat kan finnas mellan årsgrupper. I teckenspråk har drygt 78 % av eleverna fått betyg medan endast 62 % fått betyg i svenska, elevantal som erhållit betyg i matematik ligger på 56 %. Uppskattningsvis utgör ca 30 % av det totala elevantalet elever som

- är diagnostiserade utvecklingsstörda men som valt att ändå följa specialskolans kurs- och timplan
- har annan kulturell bakgrund
- är i särskilt stort behov av stöd i varierande form och innehåll
- har anpassad studiegång

(SPM , 2002).

När man låtit döva barn göra olika prov så har det främst varit på de språkliga proven som många döva elever behövde längre tid än hörande jämnåriga för att hinna visa vad de faktiskt kunde. Förlängd tid gav resultatet att två tredjedelar av åttonde klassarna klarade av årskurs 4- kriteriet, de läste minst lika bra som en genomsnittlig fjärdeklassare. De flesta döva elever hade en funktionell läsförmåga men många läste långsamt. Endast tio procent av de döva eleverna klarade av att läsa lika snabbt och korrekt som en genomsnittlig åttondeklassare. Dövheten i sig är inte något hinder för läs- och skrivlärande under förutsättning att individen har möjlighet till kommunikation via en lättillgänglig kanal. Det är fysiska tilläggssvårigheter och brister i miljön som medför att dövas genomsnittliga läsförmågor kan bli försenad jämfört med hörande, de flesta döva bör kunna klara av att uppnå funktionell läsfärdighet (Heiling, 1993).

Analys / Bearbetning

Vårt resultat/analys har vi valt att redovisa i fyra olika kategorier. Dessa är utifrån våra frågeställningar. Vi valde detta sätt för att lättare kunna hitta återkommande mönster, förklaringar och fakta som svarar på våra frågeställningar; vilken betydelse har familjesituationen för barnets utbildning för att bli läsande och skrivande? Innebär dövheten i sig ett annat sätt att lära? Vad innebär sen språkutveckling för läslärandet? Vad betyder det att döva har svenskt teckenspråk för att lära sig svenskt skriftspråk? Vi har i vår studie gjort ett försök till ett helhetsperspektiv på hinder för lärande och språkutveckling hos döva barn. I vår analys lyfter vi fram aspekter som vi anser har visat sig i litteraturgenomgången. De tydligaste aspekterna för döva barns lärande har, enligt oss, varit vikten av en tidig språkkommunikation och interaktion mellan barn och vårdare.

Familjesituationens betydelse:

Vi kan konstatera i vår analys att det mest primära för döva barns utveckling och lärande är att ge vårdarna möjlighet till samspel med barnet, stöd och information behövs speciellt då beskedet om dövhet utlöser sorg hos vårdarna. Kommunikation är viktigt för att barnets rörelsefrihet och aktiviteter inte skall begränsas. Det är de egna erfarenheterna tillsammans med språkliga förklaringar som gör att barnen kan uppfatta meningsfulla sammanhang, vilket krävs för att skapa en realistisk verklighetsanpassning och en positiv personlighetsutveckling. Döva barns allmänna utveckling påverkas positivt av tidig tillgång till teckenkommunikation och man har i studier sett att om döva barnen får tecken vid senast två års ålder så uppvisar de en språkutveckling som stämmer överens med hörande barns. Barnets kommunikativa samspelsprocess påverkar barnets hela utveckling. Alla vårdare har olika förutsättningar för att stödja och stimulera sina barn, men om man har barn med handikapp är man extra utsatt som vårdare då det stöd som erbjuds av samhället varierar beroende på bostadsort (Heiling, 1993). Vårdare till barn som är i behov av teckenspråk har rätt till 240 timmars undervisning i teckenspråk, detta kan jämföras med de 525 timmar i svenska som erbjuds vuxna invandrare (Hyltenstam, 1999).

Många forskare hävdar att det finns en kritisk period för språkutveckling d.v.s. ett barn måste utsättas för ett språk för att ett språk ska överhuvud taget utvecklas, för språklärandet påverkas av åldern (Lindell, 1982).

Enligt Selander (2001) så har de flesta döva barn hörande föräldrar, ca 95 %, utan tidigare erfarenhet av döva eller teckenspråk. Döva barn växer oftast om sina vårdare rent språkligt redan efter några år, detta leder till att döva barns informationskanaler blir kraftigt reducerade jämfört med hörande barn. Informationsreduceringen kan ligga på mellan 50- 80 %. Minskad information gör bl.a. att döva barns frågor inte alltid blir besvarade och det är först när frågorna blir besvarade som barnen kan fortsätta sin utvecklingsprocess (Selander, 2001).

Svenskt teckenspråk är dövas förstaspråk och genom detta utvecklar barnen sin sociala och emotionella grogrund (SPM, 2002).

I litteraturen finner vi att tidiga livsupplevelser blir avgörande för den kommande framtiden för döva barn. Döva föräldrar med döva barn är medvetna om detta vilket gör att de har en visuell kommunikation med sina barn redan från början, interaktionen mellan barn och vårdare är viktig. Döva föräldrar som har ett dövt barn vet vikten av tidig kommunikation och i dessa familjer sker all kommunikation med svenskt teckenspråk och gester, även joller tecknas visuellt (Sacks, 1989).

De statliga specialskolorna har ett större ansvar i sin roll att fostra och utbilda döva barn jämfört med ordinarie grundskolor, då de flesta vårdarna till döva barn är hörande och inte har teckenspråk som sitt första språk. Det ligger i specialskolans uppgifter att ge eleverna beredskap inför att leva och verka som tvåspråkiga individer i samhället. Ett av specialskolans syfte med utbildningen är att stärka barnens egen identitet och deras förståelse för andra människor och kulturer. Samt uppmuntra och vidareutveckla en dubbel kulturtillhörighet (skolverket.se).

Dövhetens betydelse:

Vi har fått svar på att för att döva och även hörande barn skall utvecklas till kompetenta människor, så måste barnet få ett positivt stimulusvärde. Att få språkstimulans från lättillgängliga kanaler, ges möjlighet att aktivt utforska sin omgivning. Möjlighet till ett meningsfullt sammanhang och bli erkända som individer. Vi konstaterar att barnens egna erfarenheter och språkliga förklaringar ger meningsfulla sammanhang och stimulerar barnen till en positiv personlighetsutveckling (Heiling, 1993).

Att lära sig skriva och läsa innebär för döva barn ett aktivt och intellektuellt arbete (Ahlgren, 1984, Ewold, 1990, Svartholm, 1994). Det är inte lätt att lära sig läsa, men döva barn måste klara av att teoretisera kring sitt eget och andra språk för att sedan lära sig på ett effektivt sätt, de måste bli skriftspråkigt medvetna (Svartholm, 1984, 1994).

Det finns ingen skillnad på den intellektuella förmågan mellan döva och hörande barn. Målet är detsamma men skillnaden ligger i processen att hämta kunskaper (Hultinger, Wallentin, 1996).

Enligt Metodboken (1991) finns det inte så mycket kunskaper om hur döva barn lär sig läsa. Många av de grundläggande teorierna om läslärandet, bygger på hörande barns läslärande.

Vi erfar att när det gäller det kognitiva och sociala lekbeteendet i förskolan så skiljer detta sig inte åt mellan döva och hörande barn. Många döva barn har en kvalitativ och välutvecklad lek både kognitivt och socialt. Om döva barn har en fungerande kommunikation så är deras kognitiva och sociala lekbeteende jämställt med lekbeteendet hos hörande barn (Ellström, 1993).

När vi tagit del av Heilings (1993) studier så kan vi konstatera att högpresterande döva barn har fått tillgång till svenskt teckenspråk tidigare än svagpresterande döva barn. Högpresterande döva barns språkutveckling stämmer väl överens med hörande barns språkutveckling.

Språkutvecklingens betydelse:

Vi har kommit fram till att forskning om dövas språkutveckling tydligt påvisar att en behärskning av teckenspråk hos döva barn har en positiv inverkan på läs- och skrivinlärning samt även kunskapshämtning av de övriga ämnena (Håkansson, 2003). Det är tydligt att kunskapsnivån har ökat när man övergått från oral inlärning av svenska talspråket till svenskt teckenspråk (Heiling, 1993).

Genom vår litteraturstudie har vi funnit att både döva barn med hörande föräldrar och döva barn med döva föräldrar uppvisar en språkutveckling på teckenspråk som stämmer väl överens med hörande barns talspråksutveckling. Om de tagit till sig teckenspråk vid senast två års ålder (Heiling, 1993). En positiv språkutveckling är av stor vikt då språk är ett nödvändigt verktyg för tankeverksamheten vid läslärandet. Läslärandet bygger på de kunskaper och de färdigheter som döva barn tillägnat sig på svenskt teckenspråk. Den svenska teckenspråksfärdigheten är mycket viktig för att döva barn skall bli språkligt medvetna. Detta för att klara av att göra jämförelser mellan svenskt teckenspråk och svenska (McLarey, 1995).

Vi noterar att barn som läser bra och som har ett gott ordförråd läser mer eftersom läsning för dem blir en meningsfull aktivitet som helt och hållet kan fokuseras på innehållet (Lundahl, 1998). Språklig medvetenhet måste finnas på något sätt för att en person skall klara av att lära sig läsa (Dahlgren, m.fl., 1999). Om det enbart skulle ske en översättning av bokstäver till ljud och läsaren inte förstår innehållet av texten, räknas det inte som läsning (Åkerblom, 1992) och om man inte har baskunskaper i form av ett

väl etablerat ljudsystem kommer läslärandet att byggas på en mycket osäker grund (Hultinger, Wallentin, 1996).

Vi kan konstatera att skolan och det material som finns där är anpassade till den kunskap och förförståelse som hörande barn till hörande föräldrar anses ha tillgodosett sig vid sju års ålder. Döva barns förutsättningar för att tillförskaffa sig samma förkunskaper är starkt begränsade (Selander, 2001). En slutsats vi kan dra är att undervisning av döva ställer speciella krav på undervisningens utformning, bl.a. är undervisningen visuellt baserad och man använder sig mycket av bilder, video, datorer och konkreta material som är värdefulla hjälpmedel (http://www.educ.goteborg.se/usam/pforum/sfi/sfibjo.html.).

Teckenspråkskompetensen är viktig då det är den färdigheten som krävs för att följa med i undervisningen, och det är språket som stödjer begreppsförståelsen när man läser en text. Det är även viktigt att hålla i minnet att de läromedel som finns i skolan idag är anpassade efter hörande barn och inte efter döva barn. Man har idag inte anpassade läroböcker för döva elever, lärarna på specialskolorna får själva försöka anpassa böckerna så gott de kan. Att förvärva den språkfärdighet som krävs för att klara ämnesstudier med god behållning tar förhållandevis lång tid. Det mest primära för att förstå lärobokstexter är ordförrådet. Det är även viktigt att fundera över sambandet mellan ordförråd och ämnesinnehåll i läroböcker då ordförrådet utvecklas i ett sammanhang (Hultinger, Wallentin, 1996). Genom vår studie har vi funnit att tvåspråkigheten utgör en grund för kunskapsutveckling inom skolans alla ämnen och är en förutsättning för dövas och hörselskadades möjlighet att tillgodogöra sig kunskap (http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0304&infotyp=23&skolform=12&id=4056&extraId=1571).

Vi har även tagit del av att dövheten i sig inte är något hinder för läs- och skrivlärandet under förutsättning att individen har möjlighet till kommunikation via en lättillgänglig

kanal. Det är fysiska tilläggssvårigheter och brister i miljön som medför att dövas genomsnittlig läsförmåga kan bli försenad jämfört med hörande, de flesta döva bör klara av att uppnå funktionell läsfärdighet (Heiling, 1993). Vi finner att det är svenskt teckenspråkskunnande och teckenspråksundervisning som ligger steget före läslärandet. Barns positiva uppfattning av den egna kompetensen och deras tillit till det egna lärandet avgör i hög grad hur det går med det grundläggande läslärandet. Om ett dövt barn som inte har ett fungerande svenskt teckenspråk börjar med läslärande är sannolikheten stor att barnet kommer att misslyckas (Metodboken, 1991).

Teckenspråkets betydelse för lärande av svenskt skriftspråk:

Vad innebär svenska i skriftspråk för ett barn som aldrig hört ett talat språk? Enligt Hultinger, Wallentin (1996) är svenska för döva ett tyst språk eftersom man aldrig kan förklara drag i språket, där man hänvisar hur det låter. Det krävs att man har bra språkfärdighet för att klara ämnesstudier i skolan. Det mest primära för att förstå lärobokstexter är att ha ett stort ordförråd (Hultinger, Wallentin, 1996).

Genom vår litteraturstudie har vi funnit att döva barns allmänna utveckling påverkas positivt av att de får ett svenskt teckenspråk så fort deras handikapp blir upptäckt (Heiling, 1993). En slutsats vi kommit fram till är att teckenspråkskompetensen är viktig då det är den färdigheten som krävs för att följa med i undervisningen i skolan och i klasskamraternas diskussioner (McLarey, 1995). Dessa barn lever i två kulturer, dels den svenska teckenspråkiga och dels den orala och i den ingår även skriften. Som litteraturen påvisat genom vår studie, har de flesta döva barn hörande föräldrar som inte har någon förkunskap eller kännedom om svenskt teckenspråk, detta medför att även föräldrarna får lära sig ett nytt språk när barnets handikapp upptäckts (Selander, 2001). Enligt Hultinger och Wallentin (1996) är det vanligaste att elever med andra förstaspråk än svenska har en mindre utvecklad bas i svenska. Vi noterar att ordförråd och förkunskaper påverkar hur mycket läsaren får ut av texten. Om varken vokabulär eller förkunskaper räcker till får man inte stor behållning av det man har läst (Hultinger, Wallentin, 1996).

Forskning visar ett klart positivt samband mellan behärskning av svenskt teckenspråk hos döva barn och skriftspråk (Håkansson, 2003).

Vi erfar att skolan skall sträva efter att eleven utvecklar en tilltro till den egna förmågan att kunna påverka sin situation och därmed välja kommunikationsform efter behov; svenskt teckenspråk, svensk skrift eller svenskt tal. Vi har kommit till insikt att teckenspråk är dövas förstaspråk och att det är på detta språk som eleverna kan utveckla sin sociala och emotionella mognad. Dock är det svenska språket viktigt för att aktivt kunna ta del av och påverka det svenska samhället på ett självständigt sätt (SPM, 2002). Att tillförskaffa sig kunskaper gör barn bl.a. genom läsning. Det är skillnad på det som rör den vardagliga kommunikation och den som krävs för att läsa fakta texter i skolan, där ordförråd och förkunskaper påverkar vad barnen får ut av texten. Om det döva barnet bara förstår delar av texten hur skall de då få en helhet (Hultinger, Wallentin 1996)?

Vi har kommit fram till att utbildningen i de båda ämnena teckenspråk och svenska bidrar till att eleven kan känna tillit till sin förmåga. Att ta ansvar för sitt eget lärande och att hävda egna tankar och åsikter i kontakt med omvärlden (http://www3.skolverket.se). Döva barn måste framförallt ha ett bra svenskt teckenspråk för att kunna diskutera kring det nya språket för att sedan kunna göra jämförelser (Metodboken, 1991).

Diskussion

Det övergripande syftet med vår studie var att studera orsaker som ligger som hinder för döva barns lärande och utveckling, med tanke på att många döva elever i våra specialskolor inte blir godkända i många ämnen när de går ur grundskolan. Resultatet visar tydligt på att tillgången till teckenkommunikation i tidig ålder är avgörande för

hur döva barns lärande och utvecklingsprocess fortskrider. Vi har genom olika rapporter och avhandlingar och även litteratur fått veta att kontakten mellan barn och vårdare är mycket viktig i ett tidigt skede. Här läggs den grundläggande tryggheten för att våga skapa en kommunikation dem emellan. Efter att ha analyserat vår litteraturstudie om döva barns livssituation inser vi hur viktigt det är att få tillägna sig ett språk. Samspel mellan vårdare och barn är viktigt för att inte begränsa barnets rörelsefrihet och aktiviteter. Barnet måste få tillägna sig egna erfarenheter samt få tillgång till språkliga förklaringar för det är först då som barnet kan uppfatta meningsfulla sammanhang vilket krävs för att få en realistisk verklighetsuppfattning samt en positiv personlighetsutveckling

Att ge vårdare och barn stöd och resurser till att få kunskap att hantera denna nya situation är livsnödvändig. Det är bara att konstatera att utan möjlighet att göra sig förstådd är livet svårt att leva. I alla böcker som vi under denna tid studerat har det påvisats vikten av att döva barn får tillgång till svenskt teckenspråk, så fort som deras handikapp upptäcks. Givetvis kommer vårdarna att ta emot beskedet om barnets handikapp på olika sätt samt ha en sorgeperiod. Inför ett barns födelse har vårdarna byggt upp förväntningar och fantasier kring det väntande barnet. Deras sorgeperiod måste därför respekteras. Stöd till att bearbeta sorgen, stöd till lärande av svenskt teckenspråk samt väl så viktigt, tillfällen att träffa andra i liknande situationer. Möta andra som varit inne i den teckenspråkiga och döva ”världen” och som kan visa att det är möjligt att ha ett fungerande familjeliv trots allt. Vårdarna skall inte behöva flytta till annan ort för att få det stöd de behöver utan stödet borde vara detsamma oberoende var man bor.

Vad har föräldrarna för tankar och erfarenheter och önskemål? Vår egen erfarenhet är att föräldrarna ofta är en bortglömd och dold resurs. Tänk om man i verkligheten kunde använda sig av föräldrarnas resurser i ett konstruktivt samarbete. De föräldrar som redan kan svenskt teckenspråk, och som är villiga, kanske kunde vara som ett slags fadder för de föräldrar som får beskedet att de har ett dövt barn. Alla är vi olika individer men att

få möjligheten att i en så naturlig miljö som i hemmet kunna få tillgång till det svenska teckenspråket måste ju ändå ses som positivt.

Vi har kommit till insikt att om döva barn och deras vårdare tidigt får det stöd som de behöver ökar deras självförtroende och tilliten till att känna lust till lärandet. Heiling (1993) visar i sin studie att det är viktigt att de som vårdar barnet får fortsätta samspelet med barnet. De som vårdar barnet skall också få stöd och information. Heiling har också i sin studie märkt att döva barn som varit högpresterande i skolan är de barn som fått tillgång till svenskt teckenkommunikation tidigare än övriga döva barn.

Våra funderingar kretsar också kring all forskning som görs utifrån svårigheter och problem. Tänk om forskningen skulle fokuseras mer på de barn som det går bra för. Kanske kunde vi här få svar på varför en del lyckas och en del inte. Lite lustigt uttryckt kanske man kan säga att man enbart ser ”hålen i schweizerosten”. Vi vill att utvecklingen skall utgå från en optimistisk syn, att man letar efter de kompetenser och de positiva förutsättningar som finns hos de döva och deras föräldrar. Vi har nyligen genom en students examination fått lära oss vikten av teorin KASAM. Detta står för Känsla av SAMmanhang. Alla människor måste få uppleva och känna att de finns i ett sammanhang som de kan begripa, hantera och känna meningsfullt.

Om döva barn är ledsna eller har ont är det i första hand tröst via kroppskontakt och inte via språket de behöver, (detsamma som när det gäller hörande barn), vilket är vanligt om föräldrarna är hörande. Som vårdare undrar man vad som hänt, men det bästa för barnet är att det får tröst först och efter en stund kan man försöka få ögonkontakt och teckna med barnet. Det är de små vardagliga sakerna som är viktigt att diskutera runt och informera ”nya” vårdare om då detta påverkar döva barns uppväxt i mångt och mycket. Vårdare, syskon, släktingar och vänner bör också få stöd från personal inom hörselvården i form av hemvägledare och teckenspråkslärare för att komma igång med teckenkommunikation och få hjälp med inskolning i dövkulturen. Att även

mormor/farfar etc. kan teckenspråk är viktigt för det sociala umgänget och kan kanske också betyda en viss avlastning för vårdarna.

Att vara ensam döv i en familj kan lätt utvecklas till att det döva barnet kommer utanför om det uppstår språkbrist. Det är viktigt att få delta och utveckla tankar och idéer runt middagsbordet med sin familj. Det döva barnet kanske läst något i en tidning eller sett ett tv-program som han/hon vill dela med sig. Lika viktigt och självklart att mor och farföräldrar ska kunna delta och delge sina erfarenheter, berättelser och historier, den viktiga kontakten mellan generationer. Nästan alla barn som kommer i kontakt med äldre släktingar får oftast ta del av en stor kunskap om det livet som var en gång.

Att lära sig olika saker har också med barnens sociala utveckling att göra. Yngre barn lär sig genom imitation, därför är det mycket viktigt att vuxna är uppmärksamma och har kunskap om dessa olika stadier. För att de små barnen skall kunna lära sig är det därför viktigt att det finns möjlighet till efterhärmning. Forskning visar att döva barns allmänna utveckling påverkas positivt om de får tillgång till teckenspråk tidigt, senast vid två års ålder och den kommunikativa samspelsprocessen påverkar barnets hela utveckling.

Genom litteraturstudien har vi kommit fram till att för att förstå hur det svenska teckenspråket fungerar måste man vara väl insatt i det, och man måste även ha pedagogisk kunnighet för att klara av att lära ut det. Det är viktigt att samhället får en förståelse för teckenspråks- och dövkulturen. Det är först då som man kan sätta igång och ändra på det bemötande som föräldrar/vårdare får från BVC, hörselvården och läkare som de kommer i kontakt med. Utökat stöd till familjen och släktingar via personlig kontakt med familjer som har döva barn samt döva vuxna och en chans till teckenspråk under många år. Detta skulle ge döva barn möjlighet att utvecklas och lära på mer jämlika premisser gentemot hörande barn.

Vi anser att det är mycket viktigt att samhället och skolan är väl insatta i hur döva barns lärande fungerar. Av vår erfarenhet och genom studier har vi kommit fram till att det måste ställas speciella krav på utformning av undervisningen och klassrummet. Det är viktigt att döva barn får sitta på ett visst sätt så att alla får ögonkontakt med varandra, att man använder hjälpmedel som bilder, video och tv. Läromedel speciellt anpassade för döva och hörselskadade kommer att produceras inom en snar framtid vilket vi anser kommer att påverka deras läslärande och betyg i framtiden. Fortsatt forskning kring dövas läslärande ser vi som en nödvändighet för att döva barn skall få ett kvalitativt bättre liv. Litteraturstudien visar att det inte finns någon forskning om hur döva barn lär sig läsa man har bara vissa grundläggande teorier från hörande barn (Metodboken 1991).

När det gäller den språkliga delen växer döva barn ofta förbi sina hörande föräldrar. Härigenom brister informationen till dessa barn jämfört med hörande barn. Många föräldrar idag är ”färdiga” innan barnen börjar första klass och det är när barnen börjar skolan som deras teckenspråk utvecklas snabbare och de blir mer avancerade i sitt språkbruk. Skolan är ämnesinriktad och det är oftast i skolan som de börjar få lära sig svenskt skriftspråk. Har man som vårdare slutat sina teckenspråkskurser blir det svårt att hjälpa sitt barn och stötta barnet i skolarbetet. Kontinuerlig teckenspråksundervisning skulle hjälpa vårdarna till att känna sig tryggare i sitt teckenspråkskunnande och i sitt engagemang i barnet. Hjälper man de vuxna att känna sig trygga blir det enklare att förmedla en trygghet till barnen samt en chans för barnen att skapa sig en identitet. Att vara insatt samt att ha kunskap om dövkulturen gör att man kan förmedla detta till det döva barnet och därmed ger man barnet en stabil grund att stå på. Detta känner vi är en primär förutsättning för det livslånga lärandet och kunskapsutvecklingen.

Vi vill återigen peka på att det är viktigt att vårdare får fler timmar i svenskt teckenspråk än de 240 timmar som erbjuds idag. Räknar man om de 240 timmarna så blir det fem timmar i veckan om man bortser från sommar och julledighet. Det blir drygt ett års utbildning som vårdarna får för att lära sig ett nytt språk. För att visa det ännu tydligare

jämförde vi med ett b-språk på högstadiet. Vi räknade med fem timmar i veckan och på tre år skulle det bli 200 timmar. På tre års studier i nytt språk är det givetvis varierande grad på hur mycket eleverna har lärt sig och vår egen slutsats är att det inte är många som pratar flytande på ett nytt språk. Vår lärdom från vår litteraturstudie är att döva barn efter några år är duktigare än sina föräldrar i svenskt teckenspråk. Med denna slutsats som vi nu dragit kommer ytterligare funderingar kring vad detta får för konsekvenser för fortsatt utveckling, interaktion och lärande.

Barn har ett livslångt lärande framför sig, barn föds med förmågan att uppfatta och erfara sin omvärld och att utifrån sina erfarenheter anpassa sig till denna. Hur barnet kommer att uppfatta nya problem och situationer beror på tidigare erfarenheter. Dessutom lär sig barnen med alla sina sinnen i ett samspel med sin omgivning. Om det visar sig att det är språkbrist/problem mellan vårdare och barnet blir det sannolikt också brister med sagoläsningen, frågor, funderingar och vardagliga problem. När det döva barnet märker, att de då inte får någon större respons på de ovanstående nämnda sakerna är sannolikheten stor att de döva barnet tröttnar, när deras frågor blir obesvarade. Av vår egen erfarenhet är det inte bara i skolan som barn lär sig, utan också under deras lediga tid. Detta leder också till att många av de döva barnen har mindre bagage med sig till skolan. Eftersom lärande inte bara sker i skolan utan också sker till stor del på barnets fritid så innebär denna språkbrist mellan döva barn och deras föräldrar/vårdare ett reducerat lärande. Kerstin Heilings (1993) studier visar klart och tydligt att döva barn har fått bättre resultat och bättre betyg sedan man införde svenskt teckenspråk i skolan istället för den orala metoden. Men ändå visar resultaten från SPM (2002) att resultatet från regionskolorna att 78 % av barnen fått betyg i svenskt teckenspråk. 62 % har fått betyg i svenska och i matematik på 56 %.

Medan den som misslyckas får ta sig ur misslyckandena, fortsätter den som tidigt lyckas i sitt lärande att lyckas. Detta har kallats Matteus-effekten efter bibelorden i Matteusevangeliet; *”Var och en som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har”* (Matteusevangeliet, 25:2, Bibeln, , 1992, s.44)

Slutord

Vi har under hela litteraturstudieprocessen läst mycket intressant litteratur och även fått möta intressanta personer som lärt oss mycket om ämnet. Detta har gjort att många nya frågor uppkommit och det vore intressant att fortsätta forskning runt dessa. Vilka insatser behövs för att skapa en samhällelig förståelse för döv- och teckenspråkskulturen? Vilket utvecklingsarbete krävs inom specialskolorna för att förbättra situationen för döva barn? På vilket sätt kan man öka informationskanalerna/informationsflödet till döva barn? Vem ansvarar för uppföljningsarbetet när det gäller denna grupps sociala situation?

Referenslista

(1992) *”Nationalencyklopedin”* Bokförlaget Bra Böcker AB, Höganäs

Allén, S., Berg, S., Engdahl, B., Malmgren, S-G., Sjögren, C. (1999) *”Norstedts Svenska ordbok”* AIT Gjövik AS, Norge

Bibeln, HarperCollins Manufacturing, Glasgow,1992

Cohen, L. & Manion, L. (1989) *” Research methods in education”*

Dahlgren, G., Gustavsson, K., Mellgren, E., Olsson, L-E. (1999) ”*Barn upptäcker skriftspråket”* Liber AB, Stockholm

Ellström, E. (1993) *” Integration i institutionaliserad verksamhet”* LJ Foto och Montage/Punkten Tryckeri, Linköping

Göransson, S. & Westholm, G. (1995) ”*Nästan allt om döva”* Stockholm

Hartman, J. (1998) ”*Vetenskapligt tänkande”* Studentlitteratur, Lund

Heiling, K. (1993) *”Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv”* Graphic Systems, Malmö

Hellström, A. (1993) *”Ungar är olika: hur kan förskolan hjälpa barn med svårigheter”?* Liber utbildning, Stockholm

Holme, I. (1997) ”*Forskningsmetodik”* Studentlitteratur, Lund

Hultinger, E-S., Wallentin, C. (1996) ”*Den mångkulturella skolan”* Studentlitteratur, Lund

Hyltenstam, K. (1999) ”*Sveriges sju inhemska språk”* Studentlitteratur, Lund

Håkansson, G. (2003) *”Tvåspråkighet hos barn i Sverige”* Studentlitteratur, Lund

Hörselvårdsutredningen (1989) ”*Döva och hörselskadade berättar”* Opublicerat manuskript. Hörselfrämjandets riksförbund, Stockholm

Imsen, G. (2000) *”Elevens värld”* Studentlitteratur, Lund

Karlsson, L. (1998*) ”Psykologins grunder”* Studentlitteratur, Lund

Lindqvist, G. (1999) ”*Vygotskij och skolan”* Studentlitteratur, Lund

Lundahl, B. (1998) ”*Läsa på främmande språk”* Studentlitteratur, Lund

Maltén, A. (1997) ”*Pedagogiska frågeställningar”* Studentlitteratur, Lund

McLarey, K. (1995) *”Dövhet och det skrivna ordet”* SIH Läromedel, Örebro

Patel, R., Davidson, B. (1994) ”*Forskningsmetodikens grunder”* Studentlitteratur, Lund

Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S. (1999) *”Lärandets grogrund”* Studentlitteratur, Lund

Sacks, O. (1990) ”*Att se röster*” Prisma, Stockholm

Selander, P. (2001) *”Döva barns lärande”* Opublicerat manuskript. Specialskolemyndigheten, Örebro

SIH. (1992) ”*Hör på mig”* Läromedel, Umeå

Skolöverstyrelsen (1991) *”Metodboken”*

Socialstyrelsen (2000) *”Vårdprogram för behandling av döva barn med cochleaimplantat”* Socialstyrelsen, Stockholm

SPM (2002) *”Årsredovisning 2002”* Opublicerat manuskript. Specialskolemyndigheten, Örebro

Starrin, B., Svensson, P-G. (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori”* Studentlitteratur, Lund

Svartholm, K. (1984) *”Döva och samhällets skrivna språk”* Opublicerat manuskript. Institutionen för lingvistik, Stockholms Universitet

Svartholm, K. (1990) *”Språklära”* Rapport, Skolöverstyrelsen, Stockholm

Tvingstedt, A-L, Preisler G, Ahlström, M (2003) *”Skolplacering av barn med cochlea implantat”* Rapport. Psykologiska Institutionen. Stockholm Universitet

Wallén, G. (1996) ”*Vetenskapsteori och forskningsmetodik”* Studentlitteratur, Lund

Åkerblom, H. (1992) *”Läsinlärning från teori till praktik”* Tuna Tryck, Eskilstuna

Ödman, P-J. (1994) ”*Tolkning, förståelse, vetande”* Centraltryckeriet, Borås

SDR, www.sdrf.se/sdr/valkommen/dova/teckensprakig.pdf, (2003-11-18),

http://www.skolverket.se/fakta/faktablad/special.sthlm, (2003-10-20)

http://www.educ.goteborg.se/usam/pforum/sfi/sfibjo.html, (2003-10-20)

http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0304&infotyp=23&skolform=12&id=4056&extraId=1571(2003-12-10)

Bilaga 1

Betygskriterier för döva i grundskolan

"Utbildningen i specialskolan präglas av att de båda språken teckenspråk och svenska används parallellt i olika funktioner och förstärker varandra ömsesidigt som verktyg för kommunikation och lärande. Den gemensamma kursplanetexten syftar till att lyfta fram och tydliggöra vad som karaktäriserar specialskolans tvåspråkighet och utgör tillsammans med kursplanerna i ämnena svenska och teckenspråk en helhet vars delar skall stödja och komplettera varandra. De olika delarna definierar tillsammans det nationella uppdraget för utbildningen i dessa ämnen. De flesta av specialskolans elever utvecklar, i kommunikation med en teckenspråkig omgivning, teckenspråk som sitt förstaspråk. I en sådan miljö ges döva och hörselskadade elever möjlighet att utveckla en fullvärdig tvåspråkighet i teckenspråk och svenska. Att föräldrarna oftast är hörande och därmed inte har teckenspråk som sitt förstaspråk ger specialskolan ett särskilt ansvar för elevernas tvåspråkiga utveckling.

Den gemensamma texten uppmärksammar även tvåspråkighetens betydelse för utbildningen som helhet eftersom den utgör en grund för kunskapsutveckling inom skolans alla ämnen och är en förutsättning för dövas och hörselskadades möjlighet att tillgodogöra sig kunskap.

Tvåspråkighetens syfte

Specialskolan har till uppgift att ge eleverna en sådan beredskap att de kan leva och verka som tvåspråkiga individer i samhället. Språkförmågan har även stor betydelse för allt arbete i skolan samt för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Eleverna möter de

två språken i olika sammanhang och i olika former samt stimuleras till att utbyta tankar och erfarenheter kring språkens olika roll och struktur. En tvåspråkig utbildning syftar till att ge eleverna möjlighet att använda och utveckla sin förmåga att använda teckenspråk, tala, läsa och skriva i olika sammanhang samt att uppleva och lära av t.ex. litteratur, video, film och teater på båda språken. Utbildningens syfte är att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling så att språket blir ett fungerande redskap. Språket har stor betydelse för den personliga identiteten. Utbildningen i de båda ämnena bidrar till att eleven kan känna tillit till sin förmåga att ta ansvar för sitt eget lärande och att hävda egna tankar och åsikter i kontakt med omvärlden. Därmed främjas elevernas utveckling till självständiga individer och skapas förutsättningar för dem att som vuxna orientera sig i en alltmer komplicerad omvärld. Kultur och språk är oupplösligt förenade med varandra. Syftet med den tvåspråkiga utbildningen är även att stärka elevernas egen identitet och deras förståelse för andra människor och kulturer samt att uppmuntra och vidareutveckla en dubbel kulturtillhörighet.

Tvåspråkighetens karaktär och uppbyggnad

Teckenspråket är ett gestuellt-visuellt språk som saknar skriftspråk. För de flesta elever i specialskolan är andraspråket huvudsakligen den skrivna formen av svenska. De två språken används ofta i samma situationer men fyller olika funktioner. Teckenspråkets huvudsakliga funktion är den direkta kommunikationen genom vilken eleven får kunskap om omvärlden och utvecklas socialt, kognitivt och emotionellt. Svenskan krävs för full delaktighet i samhället, för att söka kunskap på egen hand, ta del av information samt kommunicera med andra. Funktionell tvåspråkighet innebär att kunna använda båda språken för att kommunicera med omvärlden, söka ny kunskap, påverka sin situation och utveckla sin personlighet. Däri ingår att tillgodose individuella behov av att teckna, tala, läsa och skriva. Alla lärare har ett gemensamt ansvar för elevernas språkutveckling samt för att känna till de båda språkens funktioner och betydelse för lärandet. Huvudansvaret för elevernas språkutveckling ryms dock inom ämnena teckenspråk och svenska. Utvecklingen av tvåspråkighet i teckenspråk och svenska är

beroende av mänsklig kommunikation samt av att språken levandegörs och används i meningsfulla sammanhang. Utbildning i ett tvåspråkigt perspektiv förutsätter en språkmiljö där eleven både kan göra sig förstådd och förstå andra. Genom aktivt språkbruk i samtal med andra, genom reflektion och bearbetning av information utvecklas eleven kognitivt, emotionellt, intellektuellt och socialt. Den tvåspråkiga miljön skapar förutsättningar för att utbyta erfarenheter kring de två språkens form, struktur och innehåll, att tillsammans med lärare och kamrater planera undervisningens innehåll och arbetssätt, att uttrycka åsikter, söka och förmedla kunskap samt utveckla nya idéer. Lärande sker genom båda språken. Tvåspråkigheten är således betydelsefull inte bara inom ämnena svenska och teckenspråk utan inom skolans alla ämnen. Varje ämne har ämnesspecifika begrepp och en terminologi som eleven inte möter i skolans andra ämnen. Det är därför varje lärares ansvar att eleven behärskar dessa begrepp på båda språken. Tvåspråkigheten ger delaktighet i både dövas kultur och det omgivande samhällets kultur. Därigenom förmedlas två kulturer som i många avseenden är lika men som ändå var för sig har sin särprägel. En tvåspråkig miljö erbjuder möjligheter till gemensamma upplevelser av och reflektioner kring olika kulturarv. Dövas tvåspråkighet är för många ett nytt och okänt begrepp. Ämnet behandlar därför språksituationen för döva i Sverige och världen förr och nu.

Mål att sträva mot

Skolan skall i sin tvåspråkiga undervisning sträva efter att eleven
– utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av båda språken, både individuellt och i samarbete med andra,
– utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter av olika art och med olika syften väcker,
– utvecklar en tilltro till den egna förmågan att kunna påverka sin situation och därvid välja uttrycksform efter behov? teckenspråk, skrift eller tal,
– utvecklar sin förmåga att söka information och tillägna sig kunskap genom de båda språken samt kritiskt granska och värdera olika källor och budskap,

– utvecklar ett personligt förhållningssätt till båda språken för att få perspektiv på och bredd i den egna tvåspråkigheten,
– utvecklar sin förmåga att analysera och diskutera skillnader och likheter mellan teckenspråk och svenska avseende struktur och funktion,
– förvärvar insikt i hur lärande går till och reflekterar över sin egen språkutveckling samt lär sig att både på egen hand och tillsammans med andra använda erfarenheter, tänkande och språkliga färdigheter för att bilda och befästa kunskaper.

Ämnets syfte och roll i utbildningen

Syftet med utbildningen i ämnet svenska i specialskolan är att eleverna ska uppnå en sådan behärskning av det svenska språket att de kan använda det som ett funktionellt komplement till teckenspråket. Utbildningen i svenska i specialskolan skall främja elevernas utveckling till tvåspråkiga individer, vilket för de flesta elever i specialskolan innebär med teckenspråk som förstaspråk och skriven svenska som andraspråk. Därmed får de förutsättningar att kunna studera och delta aktivt i samhällslivet. Skriften utgör ett medel för kommunikation mellan människor och mellan människor och samhälle. Dagens informations- och kommunikationsteknik skapar möjligheter för utveckling av och samtidigt förväntningar på språkförmåga hos alla. Utbildningen i ämnet svenska syftar till att utveckla elevernas förmåga att använda sig av ny teknik för att kommunicera och hämta information. Det svenska skriftspråket utgör också en väg till kunskap för specialskolans elever. I skolarbetet blir skriften ett efter hand allt viktigare komplement till teckenspråket när eleverna inhämtar och bearbetar kunskaper. Utbildningen i svenska syftar till att stärka elevernas tilltro till sin egen förmåga att använda det svenska språket i skrift. Grundläggande kunskaper om tal ingår också i ämnet svenska. Kultur och språk är oupplösligt förenade med varandra. Den kulturella identiteten uttrycks bl. a. i språket och litteraturen. I skriften återspeglas likheter och skillnader mellan människor i olika tider och med olika livsvillkor. Ämnet syftar till att eleverna genom möte med skönlitteraturen grundlägger goda läsvanor och lär känna en del av kulturarvet. Skolans uppgift är även att med utgångspunkt i elevernas egna

kulturella skapande och med anknytning till deras läs-, bildmedie- och teatererfarenheter låta olika upplevelser, åsikter och värderingar mötas.

Mål att sträva mot

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven
– utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse,
– utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av det svenska språket, både individuellt och i samarbete med andra,
– utvecklar en sådan språklig säkerhet att hon eller han vill, vågar och kan uttrycka sig i många olika sammanhang och genom skrivandet erövrar ett medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan,
– utvecklar sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd,
– utvecklar sin förmåga att läsa och förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och med olika svårighetsgrader,
– tillägnar sig kunskaper om det svenska språkets uppbyggnad, dess särart i förhållande till teckenspråk, dess ständigt pågående utveckling, ursprung och historia samt utvecklar förståelse för varför människor uttrycker sig olika,
– tillägnar sig ett rikt ordförråd och förstår och använder sig av grundläggande mönster och grammatiska strukturer i det svenska språket samt utvecklar sin förmåga att tillämpa skriftspråkets normer,
– utvecklar sin förmåga att skriva läsligt för hand och att använda datorn som hjälpmedel,
– utvecklar sin förmåga att utnyttja olika möjligheter för att söka information samt att tolka, kritiskt granska och värdera budskap i olika källor,
– ökar sin förståelse för kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen,

– utvecklar kunskaper om hur det egna lärandet på ett andraspråk går till och lär sig att använda sina erfarenheter, sitt tänkande och sina språkliga färdigheter för att inhämta och befästa kunskaper,

- *inser att dövas villkor för att lära sig svenska skiljer sig från hörandes och lär sig ta ansvar för den egna fortsatta svenskinlärningen.*

Ämnets karaktär och uppbyggnad

Språk och litteratur är ämnets centrala innehåll. Språkutveckling innebär att elevernas förmåga att förstå och tillgodogöra sig texter av olika slag successivt ökar och att eleverna blir allt säkrare i att själva uttrycka sig. Språkutveckling innebär också att elevernas begreppsvärld vidgas. Alla lärare har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärande. Men inom svenskämnet ryms huvudansvaret för elevernas svenskspråkiga utveckling. Det ingår i ämnet att beakta genusperspektivet, så att förutsättningarna för utvecklingen av språket blir gynnsamma för båda könen. Arbetet med språket och litteraturen skapar möjligheter att tillgodose elevernas behov att uttrycka vad de känner och tänker. Det ger kunskaper om det svenska språket, om olika kulturarv och är en källa till kunskap om världen runt omkring oss. Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom drama, rollspel, film, video och bildstudium. Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter.

Språkutveckling – kunskapsutveckling

Utbildningen i svenska i specialskolan karakteriseras av att det svenska skriftspråket är centralt för ämnet. Språkkunskaper byggs upp genom att man använder språket, förstår hur man använder det och tillägnar sig ny kunskap om språket. Ett kontrastivt perspektiv ökar elevernas insikter om det svenska språkets struktur och användning.

Genom att ta del av svenska texter och använda svenska språket i meningsfulla sammanhang bygger eleverna upp sina kunskaper om hur det svenska språket är uppbyggt samt utvecklar sin läs- och skrivförmåga. Elevernas språkutveckling stimuleras ytterligare genom att de med hjälp av läraren och i samarbete med varandra upptäcker och vidareutvecklar de kunskaper de själva har om svenska språket. Utifrån sina olika erfarenheter kan de också gemensamt bygga upp kunskap om hur språket fungerar i samspel mellan människor. I och med att elevernas svenskkunskaper ökar kommer också deras skrivande att bli en allt viktigare del av svenskämnet. I nära samspel med arbetet kring texter av olika slag lär sig eleverna att använda sina ökade språkliga insikter och kunskaper då de själva skriver. Kraven på grammatisk korrekthet relateras till skriftens olika användningsområden, som medel för kommunikation eller för att tillgodose elevernas behov av att skapa eller av att bearbeta och befästa tankar och kunskaper. Genom att eleverna görs uppmärksamma på de olika krav som ställs i olika språksituationer får de perspektiv på den egna språkanvändningen. Detta ökar deras möjligheter att utveckla sitt skrivande och därmed också sin språkliga säkerhet. Utbildningen i svenska innefattar även kunskaper om det svenska talade språket och hur det används av den hörande omgivningen. Utveckling av elevens kunskap om tal och förmåga att använda talad svenska bygger på varje enskild elevs förutsättningar och utgår från de begrepp och det språk eleven behärskar.

Andraspråksundervisning och litteraturläsning

Skönlitteratur är ett viktigt kunskapsområde i ämnet och samtidigt ett medel för att förstå världen och sig själv. Litteraturen formulerar och förmedlar kunskaper och värderingar och bidrar till att forma identiteten. Arbete med texter, både skönlitteratur och sakprosa, intar en nyckelposition. Litteraturen tillhandahåller språk med meningsfullt innehåll och möjliggör en allsidig övning i språket. Med lärarens hjälp kan den tillgodose barnets behov av att möta språk som förmedlar något och som ger upplevelser och skapar nyfikenhet och intresse för svenska. Litteraturläsningen hjälper eleverna att formulera tankar och känslor som de känner igen, men som de har saknat ord för på sitt andraspråk. Den ger också möjligheter att formulera nya tankar som

väcks genom litteraturen. Litteraturläsningen vidgar omvärldskunskaperna och utgör en grund för ord- och begreppsinlärning i meningsfulla sammanhang. Litteratur om och av döva personer ger arbetet med litteratur, film och teater en särskild dimension. Efter hand blir också texter av andra slag - faktatexter, tidningstexter, informationsmaterial etc. - allt mer väsentliga. Genom ett rikt och varierat skriftspråksutbud byggs språkkunskaper och insikter om det svenska språkets struktur och användningsområden upp. Genom att utnyttja textmönster och sammanhang i texter utvecklas förmågan att självständigt söka information och inhämta nya kunskaper. Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan innefattar även till exempel film, video och bilder.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det sjätte skolåret

Eleven skall

– kunna läsa barn- och ungdomslitteratur och faktatexter skrivna för barn och ungdom med förståelse av innehållet i stort,

– kunna skriva olika sorters texter i de sammanhang som behövs för arbetet och så att mottagaren kan förstå,

- *kunna föra en enkel dialog och framföra enkla meddelanden t. ex. via texttelefon och dator.*

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det tionde skolåret

Eleven skall

– kunna läsa och tillgodogöra sig till åldern anpassad skönlitteratur och förstå faktatexter av den art som behövs för skolarbetet,

– kunna skriva olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt och med en sådan språkriktighet som syftet med skrivandet kräver, både vid skrivande för hand och med dator,

– kunna kommunicera på ett ändamålsenligt sätt med olika mottagare och med olika syften,
– kunna läsa och reflektera över några skönlitterära verk och författarskap.

Bedömning

Bedömningens inriktning

Bedömningen i ämnet svenska gäller elevens förmåga att använda svenska språket för olika syften i enlighet med sina egna behov och omgivningens krav. Bedömningen gäller således elevens förmåga att uttrycka egna åsikter, känslor, kunskaper och idéer med den variation som varje situation kräver på egen hand och i samspel med andra människor vidga sin erfarenhet genom läsning både av skönlitteratur och andra texter samt genom upplevelser via andra medier medvetet reflektera över språkliga erfarenheter och uttryckssätt. Elevens medvetenhet om språkets betydelse för inlärning, elevens skicklighet i att hantera språket i olika situationer samt elevens ökande formella säkerhet ger en inriktning för lärarens bedömning. En aspekt i bedömningen är elevens insikt om hur språkinlärning och språkutveckling sker samt förmåga att använda denna insikt i arbetet med den egna svenskspråkiga utvecklingen.

Kriterier för betyget Väl godkänd

Eleven uttrycker sig tydligt i skrift i många olika sammanhang.
Eleven rådfrågar vid behov språkliga handböcker och använder sig av grundläggande regler för språkets bruk och byggnad.
Eleven anpassar sitt sätt att läsa efter textens art och diskuterar dess budskap och syfte.
Eleven använder sig av flera olika källor för att skaffa sig kunskap och har utvecklat tekniker för att sammanställa och göra resultatet tillgängligt för andra.

Eleven använder skrivandet för att gestalta tankar, åsikter och känslor och som ett redskap för kommunikation.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänd

Eleven använder sitt skriftspråk på ett medvetet och uttrycksfullt sätt.
Eleven har bredd i sin läsning både ifråga om skönlitteratur och saklitteratur och upplever, tolkar och värderar det lästa på olika sätt.
Eleven gör enkla analyser av innehåll och form hos olika slags texter och behärskar härvid ord för vanliga grammatiska termer samt gör jämförelser mellan svenska och teckenspråk.
Eleven gör jämförelser och relaterar det lästa till egna tankar och erfarenheter av olika slag samt visar ett personligt förhållningssätt till texterna.
Eleven uppmärksammar hur människors sätt att uttrycka sig varierar över tid och med hänsyn till bland annat geografisk hemort, kön samt social och kulturell tillhörighet" (http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0304&infotyp=23&skolform=12&id=4056&extraId=1571).

Högskolan i Trollhättan / Uddevalla
Institutionen för individ och samhälle
Box 1236
462 28 Vänersborg
Tel 0521 - 26 40 00 Fax 0521 – 26 40 99
www.htu.se