

Läslära och skriftspråka

För barn med dövhet eller hörselnedsättning



Läslära och skriftspråka

För barn med dövhet eller hörselnedsättning

© Specialpedagogiska skolmyndigheten och författaren, 2009

Utredare och författare: Carin Roos, FilDr och universitetslektor vid
Specialpedagogiska institutionen vid Stockholms universitet

Bilder: Michael Engman

Formgivning: Plan 2

Tryck: Edita, 2009

Best. nr: 00140

ISBN: 978-91-28-00140-3 (tryckt)

978-91-28-00141-0 (pdf)

Rapporten kan beställas eller hämtas som pdf-dokument

på Specialpedagogiska skolmyndighetens webbplats: www.spsm.se



Förord

Under senare år har försämringen av barns läs- och skrivförmåga varit ett uppmärksammat område i skoldebatten. Verksamma pedagogers uttalade behov av fortbildning inom området och möjligheten för lärarstuderande att kunna välja bort kurser i hur man undervisar barn att läsa och skriva, var underlag för regeringens satsning 2006 på kompetensutveckling för att främja språk-, läs- och skrivutveckling. Ett uppdrag riktades till dåvarande Myndigheten för skolutveckling och genomfördes i flera delprojekt. När det gäller läs- och skrivsvårigheter/dyslexi riktades även uppdraget till dåvarande Specialpedagogiska institutet.

Några delprojekt inom dåvarande Specialpedagogiska institutet handlade om att fokusera och inventera forskning och praktik kring barn, unga och vuxna med läs- och skrivsvårigheter i kombination med ytterligare funktionsnedsättningar. Gruppen personer med dövhet eller hörselnedsättning har ingått i KULT-projektet. KULT står för Kompetens att Undervisa Läs- och skriv för Teckenspråkiga och handlar om att fokusera och inventera forskning och undervisning för teckenspråkiga barn, unga och vuxna. Den första delen av projektet gäller frågor kring det tidiga läs- och skrivlärandet hos i huvudsak teckenspråkiga barn.

Föreliggande rapport är en sammanfattning av Carin Roos kunskapsöversikt *Skriftspråkande barn med dövhet eller hörselnedsättning*. Här konstaterar Carin bl.a. att forskningen idag har fokus på läs- och skrivprocessen och lyfter fram betydelsen av interaktionen mellan förälder och barn samt pedagogens relation och förhållningssätt för barnets läs- och skrivlärande. Betydelsen av att kunna förstå varandra oavsett språk tycks vara allra viktigast, viktigare än på vilket språk det sker. I många studier rapporteras styrkan i att barnen får utveckla tvåspråkighet utifrån sina villkor och växla mellan sina språk i olika sammanhang.

Denna översikt är ett viktigt underlag för planering av utbildningsmiljöer för barn med dövhet eller hörselnedsättning och vi hoppas att den ska få en bred spridning.

Anders Nordin

CHEF NATIONELLA RESURSEN

SPECIALPEDAGOGISKA SKOLMYNDIGHETEN



Innehåll

Förord	5
Inledning	8
Kortversion av en forskningsöversikt	
Relevanta begrepp	11
Funktionsnedsättning – funktionshinder	
Auditivt – visuellt	
Hörselnedsättning	
Dövhet	
Teckenspråk	
Tvåspråkighet	
Förskoleverksamhet	
Specialskola – hörselklass – majoritetsskola	
Gymnasie- och vuxenutbildning	
Skriftspråklighet och skriftspråkande	21
Skriftspråklighet och skriftspråkande	
Tidigt skriftspråklärande – Early Childhood Literacy	
Skriftspråklighet - hörande som norm och utgångspunkt	
Tvåspråkighet och läs- och skrivlärande	
Skriftspråkande i relation till utbildningsnivå	
Globalt perspektiv	
Forskningens intressefokus och utgångspunkter	32
Aspekter av generell karaktär	
Tidigare forskningsfokus	
Falska "sanningar"	
Sammanfattning	
Läs- och skrivlärande – de senaste tio årens forskning	51
Pedagogisk utgångspunkt	
Språkets betydelse	
Samspel och kultur	
Psykologi och neuropsykologi - skriftspråklärande	
Att diagnostisera dyslexi hos döva barn	
Avslutande kommentarer och slutsatser	62
Motsägelsefulla ståndpunkter	
Nya vägar att gå i forskning och praktik	
Alternativt och nytt perspektiv i undervisningen	
Brist på forskning om vissa grupper barn	
Obeforskade frågor	
Globala trender	
Osynlig forskning	
Tendenser	
Slutord	
Referenser	73



Inledning

Denna rapport är en kortare version av den forskningsöversikt som Specialpedagogiska institutet har gett mig i uppdrag att skriva i ett projekt som heter KULT-projektet¹, *Kompetens att Undervisa Läs- och skriv för Teckenspråkiga*. Detta projekt är ett delprojekt i Specialpedagogiska skolmyndighetens satsning på fortbildning inom och fokusering av området läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Projektet handlar om att fokusera och inventera forskning och undervisning för teckenspråkiga barn, unga och vuxna. I dess första del gäller projektet frågor kring det tidiga läs- och skrivlärandet särskilt hos teckenspråkiga barn. Upprinnelsen till KULT-projektet är ursprungligen ett uppdrag som Myndigheten för skolutveckling fick för att genomföra en särskild satsning på kompetensutveckling när det gäller att främja läs- och skrivutveckling för hörande barn. När det gäller läs- och skrivsvårigheter/dyslexi har Specialpedagogiska skolmyndigheten ett särskilt uppdrag i anslutning till detta.

FOTNOT & NOTERINGAR

¹ Utförlig information finns att hämta om detta projekt i forskningsöversikten med titeln *Skriftspråkande barn med dövhet eller hörselnedsättning. En kunskapsöversikt* skriven av Carin Roos, utgiven av Specialpedagogiska institutet 2008.

² CODA betyder Children of Deaf Adults och är en organisation som samlar dessa personer men har också med tiden blivit en beteckning som används när man talar om dessa personer i största allmänhet. Man använder också ibland KODA som betyder Kids of Deaf Adults. Jag har dock valt att genomgående använda enbart CODA även för barnen.

Bakgrunden till satsningen har varit en försämring av svenska barns läs- och skrivförmåga dokumenterad i internationella undersökningar. En annan orsak har varit en befarad brist på kunskap hos pedagoger som i sin lärarutbildning valt bort kurser i hur man undervisar barn att läsa och skriva. Ett behov av fortbildning i läs- och skrivlärande samt kring frågor som handlar om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi har uppkommit.

Syftet med KULT-projektet är att för det första inventera kunskap och forskning på området och för det andra utveckla och planera fortsatt kompetensspridning till personal som arbetar med elever som är teckenspråkiga eller i huvudsak teckenspråkiga. Rapporten däremot tar också upp den forskning som berör barn med hörselnedsättning generellt och även de få studier gällande CODA²-barnen som presenteras i de tidskrifter som analyserats. Den bygger på den kunskapsöversikt som finns att hämta på Specialpedagogiska skolmyndighetens hemsida med titel *Skriftspråkande barn med dövhet eller hörselnedsättning – en kunskapsöversikt*.

Rapporten behandlar för det första den specifika tvåspråkiga situation som teckenspråkiga barn lever i, för det andra den betydelse skrift har för barnen och sist de teorier som finns kring hur läs- och skrivlärandet kan tänkas gå till för just dessa barn. Jag ska också i rapporten försöka att sammanfatta forskningen så att man lättare kan få en överblick över vad vi egentligen kan säga att vi vet och vad vi fortfarande saknar tillräcklig forskning om. I det sammanhanget ska jag ta upp de olika inriktningar och grundantaganden som verkar finnas bakom forskningsstudierna.

Kortversion av en forskningsöversikt

En forskningsöversikt kan göras på olika sätt men måste spegla ett forskningsfält med klart avgränsade och tydligt beskrivna kriterier (Backman, 2008). Forskningsöversikter beskriver det som rapporteras utifrån de kriterier som valts för arbetet. Denna kortare version av översikten ska ta upp huvuddragen i forskningsområdet. För mer information om de olika studierna som ligger till grund för det jag ska ta upp här hänvisar jag till *Skriftspråkande barn med dövhet eller hörselnedsättning – en kunskapsöversikt* (Roos, 2008).

Min ambition är att försöka att spegla området utifrån olika perspektiv, så förutsättningslöst som möjligt. Det innebär att forskningen som beskrivs är de olika forskarnas resultat oavsett vad jag tycker om dem. Det är också forskarnas tolkningar som jag i min tur tolkat. Det innebär att denna rapport, precis som all rapportering av forskning aldrig kan sägas vara en enda tolkning och en sanning. Jag är färgad av min förförståelse och läsaren av sin. Forskning är dessutom ständigt stadd i förändring. Vad denna rapport kan göra är att visa på hur forskare beskriver sin forskning, vad forskningen handlar om och allra sist i häftet kan jag sammanfatta min uppfattning om vad de beskriver och vad de inte beskriver på ett så neutralt sätt det nu går. Det är viktigt att ge en bild av så stor del av forskningsfältet som möjligt så att det går att som läsare bilda sig en egen uppfattning om områdets olika perspektiv. Det är detta jag menar med att förhålla mig så neutral som möjligt.

Jag ska också försöka att belysa forskningsfältet utifrån det synsätt på barn med dövhet och hörselnedsättning som forskningen speglar. Var ligger tyngdpunkten till exempel i forskningen? Förlägger man svårigheterna hos individen eller hos omgivningen? Vilken typ av forskning dominerar fältet – en kvalitativ eller en kvantitativ ansats? Finns det, med Nilholms (2005) ord ”en risk att forskningsområdet sönderfaller i en rad separata ’entreprenörskap’, där det råder lite kommunikation mellan olika synsätt” (s.125)?

Jag har sammanlagt kartlagt och läst ett mycket stort antal studier för denna rapport. Bedömningar har gjorts av källmaterialet och en kvalitetsgranskning innebar urval utifrån uppsatta kriterier. Huvudmaterialet består av artiklar i internationella tidskrifter men även andra källor finns med. Övriga källor har visat sig bestå av i huvudsak dels facklitteratur med översikter som t.ex. forskningsöversikter och handbooks³ dels uppgifter från hemsidor samt mer populärvetenskaplig litteratur. De sistnämnda har använts för de inledande översiktliga kapitlen innan själva forskningsgenomgången.

Till sist vill jag också påpeka att jag inte gör anspråk på att allt är med. Det finns det inte heller i den längre boken. Det är en övermänsklig uppgift. Däremot har min ambition varit att så mycket som möjligt ska vara med.

Carin Roos

SPECIALPEDAGOGISKA INSTITUTIONEN
STOCKHOLMS UNIVERSITET

FOTNOT & NOTERINGAR

³ Handbooks är böcker som vissa förlag eller universitet ger ut med jämna mellanrum och som uppdateras ständigt med nytt aktuellt material. De fungerar som forskningsöversikter över ett visst område. Varje kapitel skrivs av någon expert inom en specifik del av området.



Relevanta begrepp

Nedan ska jag ta upp olika begrepp som är viktiga för rapporten. Dels behöver en del begrepp utredas, dels behöver min tolkning och mitt sätt att använda begreppen förklaras för läsförståelsens skull. En del av begreppen ger också flera olika tolkningsmöjligheter beroende på vilken syn på t.ex. barn med dövhet som man har. Flera av begreppen används inte heller på samma sätt i olika typer av texter. Läsare kan därför ha en annan förförståelse av begreppens innebörd än jag har. Men det är viktigt att ha klart för sig att jag inte för den sakens skull menar att min tolkning är den enda rätta.

Det finns säkert en hel del läsare som inte förut har läst så mycket om barn med dövhet eller hörselnedsättning. För dem har jag försökt att förklara och förtydliga. Man kan skriva mycket mer om området men då blir häftet alltför tjockt. För den som vill läsa mer rekommenderar jag istället att läsa den föreslagna litteraturen som tas upp allra sist i häftet. Innan bibliografin finns också en referenslista över källor till detta häfte och en lista på Internetadresser som nämns i texten. Där kan man också finna mer information.

Funktionsnedsättning – funktionshinder

När vi bedömer andra människor som i någon mån skiljer sig från oss kan vi tänka på dem på olika sätt och ha olika utgångspunkt i våra resonemang om deras situation, beteende och förmågor. De begrepp som vi finner i litteraturen historiskt sett har varit begrepp som t.ex. handikappad. Detta begrepp har förändrats i takt med att synen på de personer man har betecknat som handikappade har förändrats (Förhammar & Nelson, 2004). Den förändring som tydligast har präglat debatten har varit urskiljandet av miljöns och omgivningens betydelse för att en person upplever, eller upplevs, ha ett handikapp, som det tidigare har benämnts. Moores (1999) talar om *medicinskt* eller *patologiskt* och *socialt* eller *kulturellt* synsätt på dessa personer. Andra begrepp som används är *kritiskt* eller *relationellt perspektiv* som står i motsats till *kompensatoriskt* eller *kategoriskt perspektiv* (Haug, 1998; Nilholm, 2007; Persson, 1998; Roos & Fischbein, 2006; Vislie, 2003). Begreppen medicinskt, patologiskt, kategoriskt och kompensatoriskt tar sin utgångspunkt i individen medan socialt, kulturellt, relationellt och kritiskt perspektiv tar sin utgångspunkt i individens möte med och relation till miljön samt omgivningens syn på och bemötande av individen.

Utgångspunkten i dessa resonemang och begrepp är frågan om vad *normalitet* och *normala livsvillkor*⁴ är och då också vad det inte är. Om man med normalitet menar en hörande person skulle alla som inte hör fullt ut vara de som utmärker sig som icke normala. Om man istället tittar på en persons *funktionella normalitet* så kan en person med dövhet som har ett arbete, en familj och upplever sig fungera väl i samhället ha en upplevelse av att vara fullt normal. Resonemanget handlar också då om var gränsen går mellan det normala och det avvikande, samt om vi kan tänka oss variationen som normalitet. Det innebär att vi kanske skulle tala om människors *mångfald* snarare än om man är avvikande eller normal. Ibland behöver man i olika sammanhang ändå tala om vad som är vanligast t.ex. om vad barn kan i en viss ålder. Man vill uttala sig om vad man kan förvänta sig av ett barn i ett visst skede i barnets utveckling. I äldre litteratur talar man om *normal utveckling* eller *åldersadekvat utveckling*. Numera ser man oftare begreppet *typisk utveckling*⁵ användas, vilket jag numera brukar använda i mina texter.

I dessa sammanhang hamnar man också i en diskussion om vad begrepp som *funktionsnedsättning* och *funktionshinder* står för. Jag upplever att det lätt blir en fokusering på antingen funktionsnedsättningen eller funktionshindren. Det är aktörerna (t.ex. pedagogerna, experterna, samhället) som kan agera och agerar och som samtidigt gör det möjligt eller omöjligt för individen att finna sin roll och sina inneboende möjligheter. I denna rapporten använder jag begreppet funktionsnedsättning med utgångspunkt i en biologisk och medicinsk syn på personen. Funktionshinder står för ett socialt och politiskt sätt att bemöta en individ (WHO, 2001). Detta är också helt i linje med Socialstyrelsen som i sitt terminologiråd fattat beslutet att föreslår användningen av de två begreppen så. Beslutet togs av Socialstyrelsen 2007-10-10 (Socialstyrelsen, 2008). Jag menar också att det är viktigt att både se de funktionshinder som uppstår och den faktiska funktionsnedsättning som finns hos en individ för att personen själv och omgivningen ska kunna skapa bästa förhållanden. Om man inte förmår inse vilka praktiska konsekvenser en funktionsnedsättning som t.ex. dövhet eller hörselnedsättning medför kan man inte heller undvika de negativa följderna av detta. Det blir t.ex. uppenbart om man ska planera ett möte där en deltagare är rullstolsburen och inte med sin rullstol kan komma

FOTNOT & NOTERINGAR

⁴ För mer diskussion om detta hänvisas till Nirje (2003).

⁵ I texten kommer jag att använda begreppet *för åldern typisk* för att beteckna det som man kanske i äldre litteratur skulle ha benämnt *förväntad utveckling*, *åldersadekvat* eller *normal utveckling*.

in i byggnaden. Det är lätt att inse att man måste antingen bygga om lokalen före mötet eller hitta en lämpligare lokal. Fullt lika uppenbart och självklart är det inte alltid när det gäller hörselnedsättningar. Det är t.ex. inte ovanligt att hörande mötesdeltagare inte är medvetna om när den hörseltekniska utrustningen inte fungerar (Rehman, 2006) eller reagerar på att man inte får en teckenspråkstolk.

Auditivt – visuellt

Det är också viktigt när det gäller personer med dövhet eller hörselnedsättning att analysera de utgångspunkter omgivningen har i sin relation till individer med avsaknad eller nedsatt förmåga att höra. Analysen av omgivningens utgångspunkt i synen på, och bemötandet av, personer med dövhet eller hörselnedsättning har två ytterligheter, kan man säga. Vi kan kalla det ena för ett *auditivt perspektiv* och det andra för ett *visuellt perspektiv* (Roos, 2006b). Det är här viktigt att inse att omgivningens bemötande och individens syn på sig själv i verkligheten innehåller båda synsätten. En person som har nedsatt hörsel upplever sig vara en audiovisuell person där båda sinnen spelar stor roll i vardagslivet. När omgivningen fokuserar ett perspektiv i taget glömmar man lätt det andra. Det får konsekvenser för hur man är mot barnet. Om man ser barnet som i huvudsak auditiv kan man tro att kommunikation med omgivningen ska ske enbart genom ett talat språk. Barnet med nedsatt hörsel anses då ha möjlighet att kompensera sin dövhet/hörselnedsättning med hjälp av operation, individuellt anpassade hörapparater eller annan hörselteknisk utrustning, vilket innebär att kommunikationen med omgivningen i första hand förväntas ske genom talat språk. Barnet antas ha svårigheter att lära sig tala, vilket gör att dess omgivning uppmanas att inte tillåta att barnet använder teckenspråk. Man antar att barnet då kan föredra det framför att tala. Det framförs också i en del fall att teckenspråk skulle kunna påverka talet negativt. Barnet placeras i förskolor och skolor för hörande för att det ska uppleva ett behov av, och motiveras, att använda sitt tal. Omgivningen ombeds träna barnets tal. Normalitet i det här perspektivet betyder att vara talande och hörande. Det som man framhåller som det viktigaste argumentet i detta perspektiv är att barnet har rätt till att vara som andra, rätt till att tala och höra.

Det andra perspektivet är det *visuella perspektivet* som utgår från att uppfatta barnet som huvudsakligen en visuell individ. Tidig kommunikation är möjlig om barnet tidigt får tillgång till teckenspråk menar man här. I detta perspektiv uttrycks att barnets framtida kunskap på alla områden är beroende av att det genom teckenspråket får möjlighet att uttrycka sig och att omgivningen kan svara barnet. I perspektivet beskrivs också barnets talspråksutveckling ske genom teckenspråkig interaktion och förklaringar på teckenspråk. Barnet placeras i teckenspråkig förskola och skola. I ett visuellt perspektiv menar man att barnet måste erbjudas ett annat sätt att kommunicera, eftersom de inte kan ingå i hörande sammanhang på lika villkor. Det som man framhåller som det viktigaste argumentet är att om omgivningen erbjuder en visuell miljö och ett visuellt språk utvecklas barnet på ett naturligt och åldersadekvat sätt. Normalitet i detta perspektiv innebär mänsklig mångfald, personlig utveckling och individens egen upplevelse av att fungera väl.

Risker för barnet finns i båda perspektiven. Detta beror helt enkelt på att en person med dövhet eller hörselnedsättning inte enbart är någon som brister i sin förmåga att höra utan är så mycket mer. Barnet utnyttjar alla sina förmågor och sinnen i olika hög grad och på olika sätt i olika situationer och miljöer. Att enbart anta ett visuellt perspektiv eller enbart ett auditivt begränsar. Varje individ har rätt att utvecklas optimalt och på alla sätt. Därför är också beskrivningarna nedan lite problematiska. En och samma individ kan i en situation fungera som och uppleva sig vara en person med hörselnedsättning och i en annan fungera som och uppleva sig vara en person med en dövhet.

Hörselnedsättning

En person med *hörselnedsättning* har i huvudsak en identitet som talspråkig. Hörselnedsättning kan uppstå i olika åldrar eller vara medfödd. Det finns betydligt fler personer med hörselnedsättning än med dövhet. Gruppen består också av fler äldre än yngre personer. I Sverige räknar man med att det totalt finns 1,3 miljoner med lätt hörselnedsättning, 495 000 med måttlig och 120 000 med uttalad hörselnedsättning. Av dem är drygt 9 000 barn. 80 procent av barn

med hörselnedsättning går i majoritetsskolan (ang. detta begrepp se nedan) och de övriga barnen går i hörselklass eller i specialskola. Oavsett graden av nedsättning kan hörseltekniska hjälpmedel och hörapparater behövas för att ingå i talade kommunikativa sammanhang (HRF, Hörselskadades Riksförbund, 2007).

Personer med cochleaimplantat⁶ (CI) kan ha en identitet som hörselskadad men ändå är dessa personer döva när de stänger av processorn till sitt CI. Särskilt vuxna som drabbats av sjukdom eller traumatisk skada, vilket orsakat dövheten, kan ha en identitet som hörselskadad eller hörande snarare än som döv p.g.a. att svenska i tal är deras första språk.

Vi kan se barn med CI som en särskild grupp inom gruppen döva eller inom gruppen barn med hörselnedsättning. Det går inte helt att jämföra barn med CI med barn med hörselnedsättning om man med dessa grupper enbart koncentrerar sig på de medicinska orsakerna eller på den hörselteknik de använder. Medicinskt är de döva utan sitt CI men fungerar som en person med varierad grad av hörselnedsättning med sitt CI. När det gäller kommunikation och interaktion med sin omgivning varierar de också men uppfattas ofta som personer med hörselnedsättning (Thoutenhoofd, 2005).

Dövhet

En person med dövhet har i huvudsak en identitet som teckenspråkig. Det finns olika definitioner av begreppet *döv* (jmf. Ahlström, 2000; Bergman, 1992; Fredäng, 2003; Söderfeldt, 1994). I det kommande arbetet används det synsätt som innebär att en döv person använder sig av teckenspråk för sin kulturella och sociala identitet samt för sin språkliga utveckling. Personen behöver enligt detta sätt att se alltså inte vara medicinskt helt döv. Några använder hörapparat eller har CI och uppfattar talat språk, medan andra har så lite funktionell hörsel att de valt att inte bära hörapparat. Alla använder teckenspråk dagligen och har en identitet som döv.

Gruppen döv kan delas in i flera grupper. Man talar om *barndomsdöva* och *vuxendöva*. Barndomsdöva är de som varit döva sedan spädd ålder eller fötts som döva. Det finns totalt 8.000-10.000 personer med dövhet i Sverige (Sveriges Dövas Riksförbund, www.sdrf.se). Till denna siffra tillkommer gruppen vuxendöva (se Vuxendöva i Sverige, www.visriks.nu) som är ca 5 000 personer som i vuxen

FOTNOT & NOTERINGAR

⁶ Cochleaimplantat (CI) är en typ av hörapparat som delvis opereras in i örats hörselnäcka. En stimulering av hörselceller och hörselnerv sker, som hjärnan sedan kan omtolka som ljud (Arlinger, 2007; Preisler, Tvingstedt & Ahlström 2003).

ålder förlorat sin hörsel. De allra flesta döva barn föds i familjer som i övrigt är hörande. Man brukar ange att ca 95% av barnen har hörande föräldrar även om denna siffra egentligen inte har verifierats. Enligt 2007 års rapport från Hörselskadades Riksförbund (HRF) fanns 962 döva barn och unga mellan 0 – 20 år.

Teckenspråk

Teckenspråken är gestuellt-visuella språk som finns över hela världen. Det är språk som döva använder i sin kommunikation med varandra och med hörande som kan teckenspråk. Teckenspråken finns överallt. De har nationell och historiskt kulturell grund och har utvecklats under många tusen år (Stokoe, 2002). Det finns många teckenspråk i världen, precis som talade språk. Teckenspråk är alltså inget konstruerat språk, vilket t.ex. esperanto är. Dessa tecknade språk kan inte användas simultant med tal eftersom de bygger på en spatial organisation, snarare än en temporal, som talade språk gör (Ahlgren & Bergman, 2006; Svartholm, 2006; Stokoe, 2002). Det svenska teckenspråket har egen syntax, dvs. ordning av orden som i detta fall utgörs av tecken, och egen grammatik som är annorlunda än det svenska språkets. Det svenska teckenspråket är alltså ett fullvärdigt språk, i likhet med alla andra talade och tecknade språk i världen. I boken *Teckenspråk och teckenspråkiga* har Ahlgren och Bergman (2006) beskrivit det svenska teckenspråket mer ingående. Det finns också ett lexikon på Lingvistiska institutionen vid Stockholms universitet (www.ling.su.se/tsp/). När man talar om tal och tecken simultant som i begrepp som *tecknad svenska* (TS), *tecken som alternativ och kompletterande kommunikation* (TAKK) eller *tecken som stöd till talet* (TSS) använder man sig av inlånade tecken från det svenska teckenspråket. Dessa utförs genom att simultant inflika enstaka, eller flera, tecken lånade från det svenska teckenspråket i varje uttalad sats. De används ofta av t.ex. personer med hörselnedsättning eller språkstörning för att förtydliga så att talet lättare ska uppfattas (Nelfelt, 1998). De används också för barn med kognitiv funktionsnedsättning och har visat sig stödja både språk- och läs- och skrivutveckling (Johansson, 1993). Dessa kommunikationsformer ska inte förväxlas med tvåspråkighet för personer med hörselnedsättning och dövhet som beskrivs nedan.

Tvåspråkighet

Det råder olika syn på vad tvåspråkighet kan vara för barn med dövhet eller hörselnedsättning. När det gäller hörande barn som lär ett eller flera språk kan man säga att stor enighet råder om att flerspråkigheten berikar och att det snarare finns fördelar än nackdelar med att kunna många språk, förutsatt att barnens språk får likvärdig status och betydelse i deras liv (Doughty & Long, 2003). Funktionell tvåspråkighet innebär att kunna använda båda språken för att kommunicera med omvärlden, söka ny kunskap, påverka sin situation och utveckla sin personlighet. Tvåspråkigheten för personer med dövhet eller hörselnedsättning har en lång historisk utveckling och har i olika tidsepoker haft helt olika innebörder (Lundström, 2005). Ska man kunna hävda att en person är tvåspråkig bör man kunna säga att denne har tillägnat sig två fullvärdiga språk. Detta är inte, och har inte heller historiskt sett varit, helt självklart i sammanhang där man diskuterar personer med dövhet och hörselnedsättning.

Med ovanstående resonemang bör *tvåspråkighet för personer med dövhet eller hörselnedsättning* innebära att dessa behärskar och utvecklas med två språk; svenskt teckenspråk och svenska. Det innebär att använda och utveckla sin tvåspråkiga förmåga på många sätt. De två språken genomsyrar olika aktiviteter som t.ex. att samtala på teckenspråk, tala, läsa och skriva på svenska i olika sammanhang samt att uppleva och lära av t.ex. litteratur, video, film och teater. Det innebär också att använda och skapa med hjälp av sina båda språk. Detta är också mål som beskrivs i kursplan för specialskolan (Skolverket, 2009). Det handlar också om möjligheten och friheten att kunna välja språk efter behov, miljö och situation. Det är också så begreppet ska uppfattas i denna rapport. Enligt OECD kan man se en fullvärdig tvåspråkighet som möjligheten att genom sina två språk få

- fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer,
- kunna tillgodose sina behov och personliga mål,
- förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar

(OECD, 1994, Literacy, Economy, and Society, s.14)

När det gäller den tvåspråkiga undervisningen för barn med dövhet och hörselnedsättning är den annorlunda än när de två språken är talade. En tvåspråkig undervisning av elever med dövhet och hörselnedsättning innebär framför allt tre speciella förhållanden; a) språkens modalitet (tecknat visavi talat/skrivet), b) avsaknad av en skriven form av det ena av språken och c) att barnen inte har ett självklart förstaspråk (Evans, 2004). Att begreppet *förstaspråk* blir problematiskt i detta sammanhang beror på att begreppet i sig används om det språk som en individ har gemensamt med sin familj och som upplevs som barnets starka språk. Det är också det språk som man säger är det språk som barnet lär sig tala på. När det gäller barn med dövhet eller hörselnedsättning har familjen oftast talad svenska som sitt förstaspråk medan barnen lär sig teckenspråk, vilket blir övriga familjens andraspråk. Barnet lär sig svenska långsammare än ett hörande barn och det kan inte uppfatta det lika lätt som ett hörande barn kan. Det lär sig också teckenspråk senare än om föräldrarna var döva. Man kan också tala om begreppen *starka* och *svaga* språk med betydelsen att ett språk kan för en och samma individ vara det starka första valet i ett sammanhang men det svaga och oprioriterade språket i ett annat sammanhang. För ett teckenspråkigt eller ett barn med hörselnedsättning kan man tänka sig att det i vissa situationer väljer teckenspråk och i andra väljer talspråk, att det i vissa situationer upplever svenskt teckenspråk som sitt starka språk och i andra situationer upplever svenska som sitt starka språk. I detta sammanhang kan man också tala om *primärt* och *sekundärt* språk som för en och samma individ kan skifta.

Förskoleverksamhet

Kommunerna är huvudman för förskoleverksamheten, även om den ofta är förlagd i anslutning till specialskolorna. Det finns också teckenspråkiga grupper på förskolor runtom i landet. Antalet sådana förskoleverksamheter har minskat de senaste 20 åren. Verksamheten, som i en del fall tidigare varit landstingets *hörsel-förskolor*, har övergått i kommunal regi i några få fall och kvarstår som resurscentra i vissa fall.

Specialskola – hörselklass – majoritetsskola

Elever med hörselnedsättning går oftast i den närliggande *grundskolan* på hemorten, ibland ensam i sin klass och ibland i särskild grupp med andra barn med hörselnedsättning. Vi kan kalla grundskolan i detta fall för *majoritetsskola* för att skilja den från specialskolorna som också är grundskolor. I Hässleholm, Falkenberg, Göteborg, Jönköping, Stockholm, Uppsala och Piteå finns regionala hörselklasser vilka har kommunen som huvudman. Dessa skolor har ofta ett större upptagningsområde än den egna kommunen. Skolorna benämns ofta *hörselskolor*. I hörselskolorna finns lärandemiljöer med hörselteknisk utrustning och akustikanpassad miljö. Svenskt teckenspråk finns dessutom med som ett andraspråk. Den största fördelen med denna typ av skola är att klasserna ofta är små och lärarna kunniga och medvetna om barnens speciella behov. En annan är barnens möjlighet att utvecklas tillsammans med andra barn med samma funktionsnedsättning.

I *majoritetsskolan* går många av barnen integrerade i sin klass. Ofta är barnen integrerade ensamma i en skolklass. Med integrerad menar jag här en fysisk placering av barnen, inte i relation till om de är inkluderade eller inte. Under 1950, 1960- och 1970-talen var de flesta barn integrerade och från denna tid har vi en del forskning om hur barnen klarade av detta. Erfarenheterna var i stort sett negativa (se forskning av t.ex. Nordén, Heiling och Tvingstedt). Anledningen till att barnen idag integreras handlar om att de opereras med cochleaimplantat och antas kunna utveckla ett så gott tal att de klarar en talande miljö. Preisler, Tvingstedt och Ahlströms (1999, 2003, 2005) studier tyder på att risken finns att barnen inte kan sägas vara inkluderade dvs. får en skolgång socialt, språkligt och pedagogiskt på lika villkor med andra kamrater. Just nu pågår ännu opublicerad forskning av bl.a. Brunnberg som kan kasta ytterligare ljus över detta. Flertalet studier finns också redan som t. ex. norsk forskning av bl.a. Hjulstad och Kristoffersen (2004, 2007).

I Sverige finns sex statliga *specialskolor* för teckenspråkiga döva barn och för tal- och/eller teckenspråkiga barn med hörselnedsättning, med hörapparat och för barn med CI. Det är fem region-skolor: Lund, Vänersborg, Örebro, Stockholm och Härnösand. En

skola finns dessutom i Gnesta, med hela riket som upptagningsområde, som tar emot elever med hörselnedsättning och dövhet, som också har en kognitiv funktionsnedsättning. Även övriga specialskolor har ett uppdrag att ta emot elever som har behov av att läsa efter grundsärskolans kursplan. I Gnesta tar man också emot elever som är dövblindfödda. Motivet för att skolorna utgör en egen skolform är att de ska erbjuda tvåspråkig undervisning med svenskt teckenspråk som undervisningsspråk⁷. Utöver det statliga åtagandet erbjuder också Göteborgs kommun döva elever teckenspråkig undervisning på en av sina skolor och i Stockholm finns en skola som är en teckenspråkig friskola. I alla nämnda skolor erbjuds också barn med hörselnedsättning undervisning på talspråk med svenskt teckenspråk som andraspråk.

Gymnasie- och vuxenutbildning

För ungdomar med hörselnedsättning och dövhet erbjuds *gymnasieutbildning* med särskilda undervisningsgrupper främst i Örebro kommun. Enstaka klasser finns också i Göteborg och i Stockholm. Det finns dessutom en folkhögskola, belägen i Leksand, som är teckenspråkig och på flera andra folkhögskolor finns klasser för teckenspråkiga. På Framnäs folkhögskola utanför Piteå finns också en grupp som har hörselnedsättning eller dövhet i kombination med en synnedsättning eller är dövblinda.

FOTNOT & NOTERINGAR

⁷ Verksamheten styrs av regeringens regleringsbrev som utfärdas av Utbildnings- och Kulturdepartementet.



Skriftspråklighet och skriftspråkande

I detta kapitel ska jag resonera kring begrepp och teman som är viktiga för förståelsen av olika aspekter av skriftspråkligheten i relation till barn med dövhet och hörselnedsättning. Inledningsvis uppehåller jag mig kring detta generellt och övergår till det som är specifikt för de barn som denna rapport handlar om.

Skriftspråklighet och skriftspråkande

Skrivprocessen kräver förmåga att sätta upp mål, planera skrivandet, söka i sitt minne, lösa problem, utvärdera och analysera samt förutse andras tänkande kring det som skrivits. För personer med dövhet och hörselnedsättning kräver det dessutom ett tänkande kring vad den egna hörselnedsättningen kan innebära språkligt sett och vad den egna tvåspråkiga situationen kan ha för effekt på skrivandet och för förståelse av vad man läser. Det krävs alltså en metaspråklig medvetenhet (Leybaert, 2005; Roos, 2004). För denna komplexa förmåga använder jag begreppet *en skriftspråkande människa* därför att jag vill betona processen och individens medvetenhet om denna process snarare än enbart en läs- och skrivkunskap eller en läs- och skrivförmåga. Begreppet skriftspråkande skulle kunna jämföras med den engelska termen *literacy*.

Vygotskij (1999a) menar att när barn blir skriftspråkligt kunniga kan de också använda denna förmåga som ett redskap för ett abstrakt tänkande. Han skriver att lära sig att läsa och skriva innebär ”en lika stor principiell förändring i barnets allmänna själsliga karaktär som när barnet lär sig tala /.../” (s. 275). Detta är intressant därför att han betonar skriftspråkandet snarare än förmågan att pränta ner bokstäver och ord. Han betonar språkandet snarare än själva metoden man använder när man sätter pennan till pappret och skriver. Skriftspråkligheten innebär början till skriftspråkandet; att kommunicera på ett nytt sätt. Ong (1990), tillägger också att barnet i skriftspråkandet utökar sitt tänkande till en ny nivå och tvingar fram ett höjt medvetande som får långtgående konsekvenser för varje individs utveckling.

Det är egentligen konsten att läsa som utvecklar vår syn på världen och oss själva, inte skriften i sig menar Olson (1994). För att kunna läsa en text krävs också ett intellektuellt arbete då man tolkar texten. Barnet har egentligen inte problem med bokstäverna och orden utan oftare med betydelsen bakom dem. Det är tolkningsmöjligheter

som kräver barnets fulla kapacitet. Redan i det lilla barnets lekskrivande och lekläsandet arbetar det meningsfullt och med stort allvar med detta (Roos, 2004). I skriften fattas det som direkt tal och teckenspråk äger, nämligen talarens attityd och uttryck till det som förmedlas till den andre. I tal och på teckenspråk kan du vara lika omedelbar i det du säger som i det du tar tillbaka. I skrift står det kvar och måste kunna förstås, helst så som du som skribent hade tänkt att det ska förstås.

Tidigt skriftspråklärande – Early Childhood Literacy

Variationen i gruppen barn med dövhet och hörselnedsättning när det gäller att kunna läsa är stor, alltifrån oförmåga att läsa och skriva till för åldern typisk förmåga (Leybaert, 2005). Orsakerna är ofullständig utredda (Marschark & Spencer, 2003). Det är möjligt att det tidiga läs- och skrivlärandet har stor betydelse. Vi vet att det har det, när det gäller hörande barn (Teale & Sulzby, 1986). Vi vet också att de minsta barnen med dövhet utvecklas ålderstypiskt i jämförelse med hörande förskolebarn upp till den nivå när hörande barn börjar att *konsonantskriva*, som i engelskspråkig litteratur kallas att de använder *invented spelling*, dvs. att de skriver ord och meningar såsom de uppfattar dem, vilket på pappret ofta motsvaras av enbart konsonanterna i orden (Mayer, 2007; Musselman, 2000; Roos, 2004). Därefter utvecklas de flesta barn mycket snabbt i sitt skriftspråkande medan barn med dövhet tycks samla ord som ortografiska helheter eller handalfabetade⁸ sekvenser (Roos, 2004).

FOTNOT & NOTERINGAR

⁸ Att *handalfabeta* är ett vardagligt uttryck för att använda de manuella bokstäverna i betydelsen att *bokstavera ett ord* med hjälp av det. Man säger, om att tala om vilka bokstäver som finns i ett ord, att man *bokstaverar* ett ord. Det skulle man också kunna använda här men då framgår det inte tydligt att här handlar det om att utföra bokstaveringen med hjälp av de manuella bokstäverna.

Läs- och skrivlärande – som ett kontext- och situationsbundet fenomen

Forskningsområdet kring tidigt skriftspråkande, *emergent literacy* (Teale & Sulzby, 1986) för hörande barn är ett område där forskningsinriktningen mer och mer svängt mot att benämna området *early childhood literacy* (Hall, Larson & Marsh, 2003). Anledningen är, att uppfattningen om vad tidig läsning innebär, har svängt från en barnsyn som fokuserar barnet som moget eller omoget för läs- och skrivlärande, till att uppfatta det som att barnet hela tiden, ända från födelsen, agerar i en skriftspråklig värld (Hagtvet, 2004; Liberg, 2003) och i samspel med andra mer kunniga människor utvecklar detta (Vygotkij, 1999b). Uppfattningen om läsning och

skrivning som en del i ett större sammanhang av en kommunikativ praktik är den uppfattning som forskare idag mer och mer betonar (Hagtvet, 2004; Liberg, 2006; Olson & Torrance, 2001; Säljö, 2000).

För döva barn finns det några få studier som omfattas av detta synsätt på skriftspråkande (se Erting, 1992, 1999; Erting, Thumann-Prezioso & Sonnenstrahl Benedict, 2000; Ewoldt, 1990; Ewoldt m.fl., 1991; Padden, 1996; Padden & Ramsey, 2000; Williams, 1993). Endast ett sådant projekt är genomfört i Sverige, i detta fall barn mellan tre och åtta år (Roos, 2004). Inget är hittills genomfört med det allra tidigaste begynnande skriftspråkandet. Området är alltså både i Sverige och internationellt alltför lite beforskat. Vi vet att skriftspråksutvecklingen startar tidigt i småbarnsåldern och att utvecklingen av handalfabetet och kopplingen till skrift sker i meningsfulla sammanhang med föräldrarna, redan när barnen är mycket små (Erting, Thumann-Prezioso & Sonnenstrahl Benedict, 2000). Vi vet också att barnens förmåga att lära sig läsa och skriva påverkas av de förväntningar vuxna har på det. Ett förhållningssätt där man tror på barnets kompetens är viktigt (Roos, 2004).

Läs- och skrivlärande – att bli språkligt och fonologiskt medveten

Forskning om hörande barns läs- och skrivlärande har länge fokuserat den sk. språkliga och fonologiska medvetenhetens betydelse för läs- och skrivutveckling (Kullberg & Åkesson, 2007; Lundberg, 2002; Myrberg, 2007). I forskning om döva barn har därför tesen om den fonologiska medvetenhetens betydelse för läsutvecklingen provats och testats av många forskare (Musselman, 2000). Det har då gällt äldre barn som redan är på väg i sitt skriftspråklärande. Vi vet inte om barn under tre år visar att de kan göra fonologiska kopplingar och om det i så fall har stor betydelse. Vi vet att barn efter treårsåldern gör sådana försök t.o.m. spontant i form av att de ljudar till handalfabetade sekvenser och rör läpparna när de avkodar ord, smakar på ord (Roos, 2004). Det finns också studier som tyder på att handalfabet kan fungera som ett medierande stöd vid tidigt läs- och skrivlärande (Puente, Alvarado & Herrera, 2006).

Läs- och skrivlärande – att lära sig läsa är att lära ett språk

När det gäller att lära sig att läsa på sitt förstaspråk för hörande barn anges framför allt i litteraturen några viktiga aspekter. Det handlar för det första om att kunna alfabetet, fonologisk medvetenhet och att förstå skriftens roll och funktion (Myrberg, 2007). Barn antas därefter göra ett aktivt och medvetet intellektuellt arbete när de lär sig att läsa och skriva (Hagtvet, 2004; Hall, Larson & Marsh, 2003; Liberg, 2006). Gore och Gillies (2003) uttrycker skillnaden mellan döva barns möten med skriftspråket och hörandes genom att göra jämförelser mellan hur en sats kan upplevas och förstås om man har hört den respektive om man inte har det. Om en hörande elev läser meningen ”Hunden äter kakan” så vet de att den är korrekt till skillnad från ”Hund äta kaka”. Döva barn måste lära sig analysera satsen på en medveten nivå. De skriver:

For instance, young hearing children understand the correctness of “The dog is eating the cookie” long before they can explain what *the*, *is*, and the suffix *-ing* mean in the sentence. Hearing children just “know” that this sentence sounds right – as opposed to “Dog eat cookie”, which sounds wrong even to many very young children. But where are the models that will enable deaf children to crack the code of English – to assimilate this syntax? (s. 72)

I de fall barnen är två eller flerspråkiga är många faktorer involverade i barnens läs- och skrivlärande. Det innebär också att t.ex. viktiga sociokulturella aspekter påverkar barnens läs- och skrivlärande (Kenner & Gregory, 2003; Tabors & Snow, 2001). Familjens attityd till och erfarenhet av skolans språk och värld har betydelse liksom föräldrarnas egna möjligheter att stödja sina barn i mötet med det egna språkets och det andra språkets skriftliga form (Kenner & Gregory, 2003). En ytterligare viktig aspekt i sammanhanget är föräldrarnas tro på att det egna språket är viktigt för barnet och att det används i hemmet (Lightbown & Spada, 2006). När det gäller döva barn kan man mycket väl beskriva deras situation som tvåspråkig (Svartholm, 1998, 2006). I synnerhet eftersom döva barn lär sig att läsa genom ett språk som de inte hör, eller uppfattar endast brottstycken av (Ewoldt, 1990; Musselman, 2000; Perfetti & Sandak, 2000; Roos, 2004, 2006a, 2007a). När det gäller barn med CI och deras läs- och skrivutveckling är ytterst lite ännu utrett (Thoutenhoofd m.fl., 2005).

Läs- och skrivlärande – att utvecklas språkligt

Språklig och skriftspråklig utveckling går hand i hand (Hagtvet, 2004; Teale & Sulzby, 1986). Gioias (2001) studie är ett exempel på hur barn utvecklas i skriftspråkliga och kommunikativa aktiviteter parallellt, både ordförråd och läs- och skrivförmåga. Hon studerade tre döva barn under ett års tid. De var två, fyra och fyra år. Under det år hon studerade dem fick de varje dag vara med om samtal kring böcker och högläsning av sagor. Barnen utökade sin vokabulär både på teckenspråk, talspråk och skriftspråk dramatiskt skriver hon. Barnens aktiva språk bestod av ca 25 tecknade och/eller talade ord vid studiens start. Ett år senare kunde alla tre reflektera kring sina olika språk, talspråk, teckenspråk och skriftspråk, och använde aktivt 5-7 ordssatser och/eller på talspråk och teckenspråk. Barnen kombinerade sina olika språk aktivt.

Läs- och skrivlärande – samverkande strategier

Nya avhandlingar inom läs- och skrivforskningen betonar mer och mer läs- och skrivlärandet som komplicerade processer och samverkande strategier. Man uppmärksammar barns eget läslärande på egen hand och finner ofta att barn utforskar och provar skriftspråket på samma sätt som de utforskar allt annat i sin vardag (se t.ex. Fast, 2007; Nielsen, 2005).

I forskningen om läs- och skrivlärande för barn med dövhet och hörselnedsättning lades denna senast uppkomna teoribildning först fram av forskare som Chamberlain, Morford och Mayberry (2000), Musselman (2000) och Schirmer (2001). Denna teoribildning bygger på att också döva barn använder kombinerande och samverkande strategier i sitt läs- och skrivlärande som bygger på både fonologisk medvetenhet, metaspråklig medvetenhet, tvåspråkighets-tänkande och teckenspråkig grund.

En alldeles speciell problematik finns här som är mycket lite belyst i forskning om dessa barns möten med text, nämligen högläsningens stora betydelse för förståelse av vad ett distanserat, dekontextualiserat språk är. Med begreppet dekontextualiserat språk menar jag texten som är självbärande och oberoende av när den läses. Den kan stå för sig själv och bevaras genom tiderna (Roos, 2004). För

att kunna skriva en text behöver man just förstå detta. Text måste utformas på ett alldeles särskilt sätt för att inte missförstås när den som skriver och den som läser inte kan kommunicera med varandra samtidigt. Om man har fått många sagor lästa för sig lär man sig också strukturen på texter och vad de måste innehålla för att kunna förstås. Berättande har liknande struktur. Att barn inte kan detta märks när de berättar vad de varit med om under t.ex. en helg. De kan berätta som om vi alla varit med och det brukar inte dröja länge förrän någon avbryter barnet i berättandet och påpekar att man behöver veta mer för att förstå.

Att högläsningen är betydelsefull är vederlagt i många forskningsrapporter om hörande barn (jmf Hall, Larson & Marsch, 2003). Problematiken är speciell när det gäller barn med dövhet och hörselnedsättning eftersom särskild hänsyn måste tas till språkval och hörselteknik. Gioia (2001) menar att ett medvetet arbete med högläsning bör ingå i alla förskolegrupper men är särskilt viktiga för förskolebarn med dövhet eller hörselnedsättning.

Skriftspråklighet - hörande som norm och utgångspunkt

Forsknings- och utbildningspolitisk policy tenderar att gälla antingen hur man ska kunna stimulera lärare till ett bättre arbetssätt eller hur man ska *bota* barns svårigheter att lära att läsa och skriva. Mera sällan ser man skriftspråklärandet och skriftspråkandet som en sociokulturell aktivitet som präglar barns hela liv i fritid, lek och lärande. Forskningen om elever med hörselnedsättning eller dövhet utgår ofta från det hörande barnet som norm och missar därmed att se det specifika i att lära sig att läsa via andra sätt än det hörande barnet brukar använda sig av. Man ställer frågor som gäller hur man kan lära sig att läsa om man inte kan höra. Underförstått utgår man från att det helt enkelt inte går eller är mycket svårt när lyssnandet och ljudandet är norm. Utgångspunkten är alltså att höra är en nödvändighet för att lära sig att läsa och skriva. I min avhandling (Roos, 2004) beskriver jag hur pedagoger ofta utgår från att det är svårt för döva barn att läsa och skriva och ställer därmed lägre krav på barnen. Dessutom erbjuder de andra och lättare uppgifter, annat material och lättare texter än vad min studie visar att de behöver göra. Uppenbart är att barnen kan mer än vad pedagogerna tror. Att utgå från den visuella perceptionens möjligheter och

begränsningar skulle förmodligen vara en mer produktiv väg att gå i analysen av svårigheter. När man utgår från det istället för de hörande som norm utgår man från barnens starka sidor.

Det finns många forskningsrapporter om hörande barns läs- och skrivlärande. Det finns också många som handlar om läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi. När det gäller de barn som denna rapport handlar om finns det däremot betydligt färre forskningsstudier att utgå ifrån än de vi har om hörande barn. Det är också en orsak till att det blir det hörande barnets väg till skriftspråkligt kunnande som blir norm. Om vi hade haft en forskningsbas som förutsättningslöst engagerar sig i läsandet och skrivandet som i huvudsak visuella aktiviteter skulle vi förmodligen ha nått andra resultat för i synnerhet de barn som har en dövhet eller hörselnedsättning, men kanske också för andra barn som inte når framgångar genom att ljuda sig till läs- och skrivlärande.

Min erfarenhet är alltså att man missar det väsentliga dvs. hur dessa barn gör när de lär sig att läsa, vilket många av dem faktiskt gör (Roos, 2007a, 2007b). Forskningen och pedagogerna har hittills fokuserat de låga resultat som tester av barnens förmåga visar. Funktionsnedsättningen i form av nedsatt eller obefintlig hörsel får ofta förklara detta. I litteraturen kan man dock de senare åren se försök till att se hörselnedsättningen och barnens möjligheter i nytt ljus. Man antar allt oftare en helhetssyn där själva funktionsnedsättningen bara är en del av helheten och där helheten består av många delar, både på individ, grupp och samhällsnivå som kan förklara individens svårigheter. Dessutom ifrågasätts om de tester som används och som framtagits för att testa hörande barn verkligen passar att användas för att testa döva barn.

Tvåspråkighet och läs- och skrivlärande

I en tvåspråkig undervisning av barn med dövhet och hörselnedsättning, tenderar pedagogen att tänka som om eleverna lär sig svenska som övriga andraspråksinlärare (Roos, 2004, 2006b). I själva verket är situationen en helt annan. Studier av tvåspråkighet bygger på vår kunskap om hur barn lär sig två eller flera talade språk och använder den kunskapen i sitt skriftspråklärande. Att lära ett skrivet språk som inte nödvändigtvis upplevts auditivt, vilket ofta motsvarar dövas situation, innebär med stor sannolikhet en helt

annan process. Det är dessutom så att många av dagens döva barn får cochleaimplantat som tillför en möjlighet att också uppfatta skriftspråkets motsvarighet i tal. Varje enskilt barn med CI kommer att utveckla denna talspråkighet utifrån sina förutsättningar och vi vet att de också utvecklar talspråkligheten olika effektivt (Thoutenhoofd m.fl., 2005, Uhlén, Bergman, Hägg & Eriksson, 2005). Detta innebär att vi här talar om en annorlunda tvåspråkighet än vad som gäller hörande två- eller flerspråkiga barn.

Vad denna specifika tvåspråkighet innebär är inte särskilt väl utredd i forskningssammanhang (Mayer & Akamatsu, 2003). Forskning om tvåspråkiga hörande barn antyder att det är först när barnet med lätthet talar och behärskar sitt andraspråk som utvecklingen av den tvåspråkiga skriftspråkligheten blir effektiv. Vad detta skulle kunna ha för betydelse för döva barn är inte väl utrett, men borde studeras mera, menar Mayer och Akamatsu. Barnen är seende, visuella individer och upplever sitt skriftspråk i huvudsak genom ögonen. I min avhandling (Roos, 2004) försöker jag belysa visualitetens betydelse, men avhandlingen behandlar inte detta specifikt. Det är fortfarande ett relativt outrett område (Roos, 2006b).

Skriftspråkande i relation till utbildningsnivå

Forskare är överens om att skolframgång och utbildningsnivå generellt hänger samman med flera faktorer men där framför allt socioekonomisk grupptillhörighet och resultat i kärnämnen i avgångsklass från grundskola är de mest avgörande faktorerna för studief framgång (Svensson, 2002). När det gäller elever med dövhet verkar forskningen i hög grad handla om elevens språkliga förmåga i relation till studieresultat där forskningen slår fast att de elever som har en god språklig förmåga, oavsett vilket eleven använder i sin kommunikation, når de största framgångarna (Marschark & Spencer, 2003). Forskarna rapporterar att de elever som har döva föräldrar når långt och att de elever som har hörande teckenspråkiga medvetna föräldrar når längst. Det tyder på att det är viktigt att ha ett gemensamt språk med sina barn när man ska stödja dem i deras skolarbete. Marschark och Spencer menar också att barn till döva föräldrar och hörande familjer med teckenspråk som kommunikationsspråk når mycket längre än hörande familjer som inte använder teckenspråk med sina barn.

Det finns också studier som t.ex. Cuculick och Kellys studie från 2003 som analyserat skriftspråkandet relaterat till skolframgång för elever med dövhet och hörselnedsättning. Deras studie visar att det finns ett starkt samband mellan att avsluta grundskolan med åldersadekvat läs- och skrivförmåga och att nå framgång i vidare studier. De fann dock också en liten grupp elever som trots goda avgångsbetyg och god läs- och skrivförmåga inte klarade att fullfölja studierna på högskole- och universitetsnivå. Sammanfattningsvis menar de att det tycks finnas starkare samband mellan läs- och skrivförmåga och studief framgång hos studenter med dövhet än i den övriga befolkningen. Det tycks vara så att döva studenter är mera beroende av sin förmåga att själv läsa in litteraturen än hörande är, vilket visar sig i detta samband.

Ett annat samband som provas i forskning om elever med dövhet och hörselnedsättning och deras utbildningsnivå, i relation till läs- och skrivförmåga, är förmåga att formulera och dra nytta av kunskap om över- och underordnade kategorier av ord (möbler – stol, bord, bänk; djur – hund, katt, får, kor). Det tycks vara så att döva i mindre grad lyckas att sammanföra över- och underkategorier på ett korrekt sätt (Marschark, m.fl., 2004). Författarna menar att detta kan vara en förklaring till sämre skolframgång på så sätt att detta fenomen tyder på en sämre förmåga att överföra kunskap från ett område till ett annat (det man i litteratur om lärande kallar för *transfer*). De menar att orsaken ligger i att man i den pedagogiska verksamheten under elevens tidiga skolår inte diskuterar kring samband och övergripande relationer mellan kunskapsområden. I så fall handlar det i hög grad om interaktion, eller brist på interaktion i skolans tidigare år och har alltså i så fall inget med kognitiv förmåga att göra utan handlar om brist på kommunikativ kompetens i barnets omgivning. Att kunna hantera skriftspråk i relation till semantisk förståelse, dvs. vad en sats i en text vill säga oss och pragmatisk förståelse, dvs. hur ord, satser och texter används i olika sammanhang visar Hagtvvet (2006) betydelsen av för skriftspråkslärandet. Det handlar om att tidigt få ingå i skriftspråksstimulerande samtal i förskoleåldern poängterar hon.

Simonsen (2004) skriver att ”[b]egrepene forholder seg til saker og saksforhold, men er ikke identiske med dem: Det er begrepene som gir omgivelsene betydning, ikke omvendt” (s.13). Tanken är mycket central och viktig i förståelsen av hur viktig bakomliggande kunskaper är för att förstå de ord man lär sig att läsa och skriva⁹. Hon poängterar hur begreppsutvecklingen ger barnet möjligheter att ge ny förståelse nya begrepp och gammal förståelse utvidgad förståelse. Detta är en omöjlighet i samtal som haltar.

Globalt perspektiv

Att se utbildning av barn med dövhet och hörselnedsättning i ett globalt perspektiv är intressant, nödvändigt och faktiskt förvirrande. Internationellt sett ser man en växande influens av organisationer för döva, vilka några har en mycket lång och aktiv historia, också när det gäller internationella kontakter. En viktig insikt är att döva de sista tio åren har en mycket större kontaktyta internationellt än tidigare (Munoz-Baell, m.fl. 2008). Ledande är organisationer som World Federation of the Deaf, Deaflympics och European Union of the Deaf som skapar ett kontaktnät som möjliggör att döva kan driva gemensamma frågor mycket effektivare än förr. Döva ledare lever i en ständig internationell internetkontakt som har lett till att de också kan samarbeta och samtidigt driva sina viktigaste frågor.

Dövas organisationer och i vissa fall också organisationer för personer med hörselnedsättningar, organisationer för CODAs samt föräldraorganisationer arbetar för erkännanden av de olika nationella teckenspråken. Några andra resultat av dessa strävanden har också varit krav på och utveckling av en tvåspråkig undervisning samt krav på att döva elever ska bedömas efter och erbjudas en undervisning byggd på de nationella styrdokumenterna och på de kursplanerna som finns för majoritetsskolan.

I kontrast till detta finns en annan stark kraft som i huvudsak förespråkar integrering av döva elever i den hörande skolan, cochlea-implantat och tidigt stödprogram med talspråk som bas. Här är

FOTNOT & NOTERINGAR

⁹ För den som är intresserad av elevers förståelse av begrepp i teckenspråkiga miljöer rekommenderas att läsa de artiklar och rapporter som Pedersen, Molander, Norell och Lager-Nyqvist skrivit vid Lärarhögskolan i Stockholm, se t.ex. *Didaktikens Forum*, Årgång 1, Nr 2:2004. När det gäller begrepp i matematik se Foisack (2003).

framför allt föräldraorganisationer förespråkare tillsammans med representanter för medicin, teknik och logopedi.

Hur dessa till synes ojämförbara krafter påverkar framtiden vet vi ännu inte. I forskningsrapporterna återspeglas, som vi ska se, dessa två krafter, den växande acceptansen av teckenspråk och teckenspråkigas behov, å ena sidan, och dövas rätt till teknik, hörsel, medicinsk behandling och att få ingå i hörande sammanhang från förskolan på lika villkor som andra barn, å andra sidan.

I en del av världen där alla barn fortfarande inte går i skolan arbetar man för att skolan ska ta emot alla barn, snarare än full delaktighet för dem som befinner sig i skolan. I en del länder (Brelje, 1999) finns fortfarande inte skola för barn med dövhet eller hörselnedsättning och skolan har inte resurser att tillmötesgå behov som t.ex. akustiksanering, hörseltekniska hjälpmedel eller teckenspråksstöd. Vi i västvärlden har en tendens att glömma bort detta. I litteraturen är inte heller den forskningen i särskilt hög grad representerad som kommer från dessa länder och syns därmed inte i denna rapport. Det borde skrivas en alldeles särskild rapport om dessa barns skola och utbildning!



Forskningens intressefokus och utgångspunkter

Denna rapportens intressefokus är forskning kring att undervisa om och att lära att läsa och skriva. Det handlar om didaktiska frågor, frågor om attityd till funktionsnedsättning och språkliga frågor samt frågor om klassrumsinteraktion. Det handlar både om barnens sätt att lära och pedagogens arbete. I en del forskningsstudier tar man också avstamp i samhället eller omgivningens attityd och bemötande av barnet med dövhet och hörselnedsättning. För att förstå det breda forskningsområde som läs- och skrivforskningen utgör har jag gjort de följande översiktliga tabellerna som presenteras nedan (tabell 1 och 2). Tabellerna beskriver de övergripande intressefokus och utgångspunkter som olika forskare har när de studerar läs- och skrivlärandet eller läs- och skrivprocessen.

Tabell 1: Intressefokus i läs- och skrivforskningen om barn med dövhet och hörselnedsättning

Människans användning av skrift, i ett nutida och historiskt perspektiv	Barns sätt att lära och använda skriftspråket	Lärares sätt att undervisa i läs- och skrivlärande
---	---	--

Forskningen intresserar sig dels för den historiska utvecklingen av skriftspråkligheten men också individens användning av skrift, då och nu. Här finns studier som särskilt intresserat sig för utvecklingen av undervisningen av barn med dövhet eller hörselnedsättning och om de metoder som använts genom århundradena för att lära dem att läsa och skriva. Denna rapport ska inte gå djupare in på den historiska utvecklingen. Det finns intressanta texter att läsa på annat håll. En sådan text är t.ex. Anita Pärssons avhandling från 1997, *Dövas utbildning i Sverige 1889-1971*. Jag har däremot tagit med en del av studierna om t.ex. sociokulturella aspekter på att vara en skriftspråkande person och på hur vår skriftspråkliga kultur påverkar familjer och barn. Jag tar också med områden som berör två- och flerspråkighet och etnicitet och dess påverkan på läs- och skrivlärandet. De andra två områdena som man har forskat om är barnens sätt att lära och pedagogens arbete och roll.

De forskare som studerar barn med dövhet och hörselnedsättning har också olika utgångspunkter och olika förförståelse förutom de intressefokus som beskrivits ovan. Dessa utgångspunkter beskrivs nedan i tabell 2. Forskarnas utgångspunkter skulle också kunna

beskrivas som deras förförståelse. De utgår från den utbildning, de rådande paradigmen¹⁰ och diskussionerna som just för tillfället är aktuell i de forskargrupper man som forskare rör sig inom. Det är inte alltid man kan härröra en studie direkt till en av dessa utgångspunkter. En del samarbeten sker mellan olika forskare som därmed skapar rapporter med bredare resultatområden. Men ofta kan man tydligt sluta sig till vilken teoribildning som studien kommer från och är färgad av. Utgångspunkterna nedan handlar alltså om forskarens förförståelse som genomsyrar både studiens design, teorianvändning och de förklaringsmodeller den representerar. Inom den pedagogiska forskningen hittar man ofta fler studier med kvalitativ ansats än med kvantitativ och fler med ett fokus på individen som bärare av svårigheterna än på omgivningens bemötande. Nilholm (2005, 2006) resonerar kring specialpedagogiken som forskningsfält och menar att det är mer normativt än problematiserande och att det förlägger svårigheterna hos individen. I den forskningsgenomgång som behandlas i denna rapport kommer vi också att se hur det är så också inom den delen av forskningsområdet som berör skriftspråkande barn med dövhet och med hörselnedsättning.

Tabell 2: Utgångspunkter för forskare inom området; forskning om barn med dövhet och hörselnedsättning, deras skriftspråkighet och skriftspråklärande.

Pedagogisk utgångspunkt –
<ul style="list-style-type: none"> • barn med dövhet/hörselnedsättning lär sig att läsa och skriva • lärares sätt att arbeta
Språklig utgångspunkt –
<ul style="list-style-type: none"> • när första- och andraspråk är tal eller tecken • när första- och andraspråket har sitt ursprung i olika länder
Sociologisk utgångspunkt –
<ul style="list-style-type: none"> • skrivande och läsande som identitet
Sociokulturell utgångspunkt –
<ul style="list-style-type: none"> • skrift som en artefakt i människors vardagsliv • skrift som kommunikation och interaktion mellan människor
Psykologisk utgångspunkt –
<ul style="list-style-type: none"> • barns upplevelser av skriftspråkighet
Neuropsykologisk utgångspunkt –
<ul style="list-style-type: none"> • skriftspråklärande och dyslexi

FOTNOT & NOTERINGAR

¹⁰Begreppet paradigm betyder ett gemensamt accepterat ställningstagande eller mönster inom vetenskapen. Det kan vara att alla forskare har en gemensam åsikt som de alla utgår från och som då anses vara den rätta. Först när tillräckligt många blivit tveksamma till inställningen ändras den och får ett nytt innehåll. T.ex. rådde under medeltiden paradigmet att Jorden är platt.

Det är utifrån ovanstående utgångspunkter och intressefokus som jag kommer att strukturera den text som nu följer. Men först vill jag redogöra för en del generella aspekter i forskningsrapporterna. En del av dessa aspekter berör tillförlitligheten i studierna och andra tolkningsmöjligheten. Det handlar om kvalitetsfrågor och det handlar om hur vi kan använda resultaten.

Aspekter av generell karaktär

Mycket av den forskning som rapporteras är av övergripande och generell karaktär. Den är ofta beskrivande och följs upp med råd till skolväsendet, föräldrarna och andra forskare. Ofta upprepas behoven av mer forskning utan att man preciserar behoven. Man uttalar sig generellt om t.ex. ett större behov av forskning om dövas läs- och skrivlärande utan att precisera mera exakt vad. Luckner m.fl. (2005) genomförde en studie där de skickade ut en webbaserad enkät till 331 föräldrar, lärare och forskare i USA för att ta reda på vad de ansåg hade högsta prioritet av insatser för både förbättringar och forskning. Deras forskningsstudie är ett sådant exempel på övergripande och generell art. Resultaten från deras studie visar att de frågor som bekymrade informanterna mest och som var i störst behov av åtgärder av något slag var i följande prioritetsordning;

1. Information till administratörer och skolansvariga där man tar emot individuellt placerade barn. Informationen brister och barn tas emot i skolor där få eller ingen vet något om barnens funktionsnedsättning.
2. Pedagogisk utveckling inom utbildningen av barn med dövhet och hörselnedsättning är viktig. Alltför lite resurser satsas på en utveckling av skolan för dessa barn. Resurserna räcker till det pågående arbetet men inte för till exempelvis utvecklingsprojekt och fortbildning för lärare och annan personal.
3. Läs- och skrivforskning och träning av läs- och skrivförmåga. Tidigare läs- och skrivforskning använder sig av hörande som kontrollgrupp i de flesta forskningsprojekt. Alltför lite resurs har avsatts till utvecklings- och forskningsprojekt där utgångspunkten inte är hörande som norm utan den specifika situation barn med dövhet eller hörselnedsättning befinner sig i.

4. Undervisning i läsning och skrivning för elever som har ett annat etniskt ursprung och därmed har ett annat språk i hemmet.
5. Framtagning av standardiserade tester för barn med dövhet eller hörselnedsättning. Nu använder man sig av befintliga tester som utarbetats för hörande och som inte gör den döva gruppen rättvisa.

Denna ovanstående sammanställningen ger också en god överblick över fältet och dess behov och speglar också i mångt och mycket de diskussioner som också vi i Sverige för.

En annan studie av intresse här är den studie som Munoz-Baell m.fl. (2008) rapporterat. Deras studie hade som syfte att fånga de megatrender som finns internationellt som uppfattas av forskare som hinder respektive utvecklande faktorer. De valde forskare inom området dövhet och hörselnedsättning med fokus på tvåspråkighetsforskning i 18 länder, 41 personer varav nio var döva och övriga hörande, utgjorde gruppen informanter. Resultaten visar på att de faktorer som informanterna ansåg utvecklar området är 1) sociala och politiska förändringar som leder till en större acceptans av mångfald och av dövas frågor, 2) den växande aktivism som döva själva står för och 3) vetenskapliga studier i teckenspråklingvistik och tvåspråkighet. De tre faktorer som främst verkade hindra en utveckling ansåg forskarna vara 1) synen på dövhet som ett medicinskt problem med en teknologisk lösning, 2) phonocentrism¹¹ och socialt motstånd mot det okända och 3) utbildningspolitiska program, specifikt de inom dövområdet.

Dominerande rapportering

Den forskning som man finner rapporterad i internationella tidskrifter kommer oftast från de anglosaxiska länderna. Forskare i Norden och från Sverige är sällan representerade. Likaså ser man ytterst sällan rapporter från utvecklingsländerna. Det är därför svårt att få en uppfattning om situationen globalt. Det är i hög grad västvärldens bild av barn med dövhet och hörselnedsättning som speglas.

FOTNOT & NOTERINGAR

¹¹Phonocentrism är en term som betecknar ett synsätt där talspråk är överlägset och "naturligare" än skrivet språk och där skriftspråket aldrig kan ersätta talspråk.

En orsak till att svenska forskare inte publicerar sig internationellt kan vara att de väljer att i första hand kommunicera forskningen inom Norden. En annan orsak kan ha med språkliga svårigheter att göra; det är inte lätt att skriva en vetenskaplig artikel på ett annat språk än sitt eget. Ett ytterligare tredje skäl är det som forskarnas organisationer framför, nämligen strukturella hinder som att arbetstiden fullgörs i huvudsak av annat än att skriva och forska. Det finns alldeles för lite resurser och tid avsatt för att möjliggöra detta. I en universitetslektors arbetstid ingår i de allra flesta fall endast 15% forsknings- och utvecklingstid och 15% administrativ tid då det är möjligt att forska och skriva. En hel del av den administrativa delen upptas dock av annat som är relaterat till planering för undervisningen.

Den beskrivna populationen

Som tidigare nämnts när det gäller avgränsningar för denna rapport så vet man ofta inte vilken population man talar om i de olika studierna. Man talar om dövhet och hörselnedsättning i ett andetag. I en del rapporterade studier har det ingen betydelse medan det i andra har stor betydelse.

Det finns en hel del variation i utbildningsväsende, skolplaceringar och skolorganisation mellan länderna. Likaså varierar utbildningen av lärare för dessa. Generellt kan man säga att alla de länder som berörs här har någon form av speciallärarutbildning men barnen är inte ofta placerade så att de har tillgång till en sådan (Brelje, 1999).

I de flesta av länderna finns någon form av tidig intervention men det kommer inte alla barn till del. Det är ovanligt att man har genomgripande erbjudande om stöd till alla barn som de som finns i de nordiska länderna. I USA är det t.ex. inte ovanligt att familjerna får stöd först i samband med att barnet ska placeras i någon skolform (Marschark, Lang & Albertini, 2002). Däremot har t.ex. länder som Kanada och Australien tidiga interventionsprogram som innefattar alla barn i behov av särskilt stöd (Brelje, 1999). I Sverige finns stöd men familjerna kan tacka nej, vilket gör att t.ex. barn med CI och barn med ensidiga eller lättare hörselnedsättningar inte alltid ens finns registrerade i pedagogiska hörselvården utan enbart på hörcentral och hos logoped. Detta gör i sin tur att dessa familjer går miste om insatser som kunde gynna barnens utveckling. Hör-

selskadades Riksförbund menar att en utvidgad och obligatorisk föräldrautbildning behövs eftersom familjerna inte vet vad de väljer bort om de inte får all information (HRF, 2007).

Vad alla dessa faktorer har för betydelse för förståelsen av de rapporterade studierna förutsätter en djupare analys av de olika ländernas förhållanden. Jag tror nog ändå att vi kan säga att förståelsen av de rapporterade studierna kan appliceras på våra förhållanden i Sverige men att man bör ha olikheterna i bakhuvudet. Jag har försökt att uppmärksamma och nämna sådant som jag uppfattat som viktigt för förståelsen. Barns situation är i hög grad ett resultat av var de lever; i vilken familj, samhällsgrupp, stad eller land, etnisk tillhörighet, kön mm. Det är ett resultat av bemötande, tillgång och möjligheter för utveckling. Dessa faktorer kan man aldrig bortse ifrån vilket gör att alla studier bör läsas med detta i åtanke.

FOTNOT & NOTERINGAR

¹²Kausala samband innebär att forskningen har kunnat visa inte bara att två variabler hänger ihop utan också att den ena beror på den andra. Om jag tappar en vas så kan man säga att den gick sönder för att jag tappade den. Där finns ett klart samband. Men om vasen hamnat i den mjuka soffan bland alla kuddarna så hade den inte gått sönder. Det kausala sambandet mellan vasen som föll och att den gick sönder finns mellan att den föll och att den just slog i golvet. Ett samband behöver inte innebära ett orsakssamband, dvs. att det ena är orsakat av det andra.

Kausala samband?

Flera forskare inom området diskuterar problematiken kring de kausala sambanden¹². Vad är det som styr vad och vad orsakas av vad? Halliday och Bishop (2005) framhåller att de fann att en jämförelse mellan en hörande kontrollgrupp och den undersökta gruppen med hörselnedsättning inte avslöjar de kausala sambanden. De menar att man generellt måste titta på en inomgruppslig nivå. De skriver:

Where combined group correlations were found, they were often driven by the poorer performance of the children with hearing loss on auditory, phonological, and literacy measures compared to that of controls, rather than a more general association between frequency discrimination, language, and literacy. (s.1201)

Det innebär att när man studerar korrelationer och kausala samband utan att studera variationen inom gruppen kan man missledas till att tolka resultaten fel. Man kan tolka dem som att de kausala sambanden finns mellan olika faktorer som har med hörselnedsättningen att göra när det i själva verket kan finnas helt andra samband. Dessa samband framträder först när man studerar gruppen som enskilda individer och grupperna var för sig. Det kan se ut som ett kausalt samband finns när en grupp presterar signifikant lägre än den andra gruppen i något avseende. I Hallidays och Bishops fall

studerade man hypotesen att förmåga att uppfatta små skillnader i ljudens frekvens påverkar och avslöjar svårighet att utveckla en god läs- och skrivförmåga. Man fann att den hörande gruppen låg högre än gruppen med personer med hörselnedsättning. När de studerade grupperna var för sig fann de att gruppen med hörselnedsättning varierade så stort inomgruppsligt så att deras slutsats var att det samband man tidigare sett p.g.a. skillnader mellan grupperna som helhet inte kunde verifieras.

Evidensbaserad forskning kontra processinriktad forskning

Kraven på dagens forskning lutar mer och mer åt att den ska vara evidensbaserad och verksamheter som tillämpar forskning ska referera till denna typ av forskning. Evidensbaserad forskning handlar om att designa studier så att de dels bygger på slumpmässigt urval, dels på kontrollgrupper. Evidensbaserad pedagogisk praktik är sådan praktik där professionell expertis, föräldrars, lärares och elevers praktik styrs av generaliserbara resultat från forskningsstudier som anses hålla en hög kvalitet. Evidensbaserad forskning är starkt influerad av tron på att det finns en sanning och att man finner den när man gör stora undersökningar. Denna forskning är kvantitativ, vilket innebär att man gör statistiska analyser av materialet.

Det finns ett starkt motstånd mot evidensbaserad forskning inom utbildningsvetenskap eftersom många forskare menar att det inte fungerar på detta område (Luckner, m.fl., 2005/2006). Dessa menar att evidensbaserad forskning bygger på en kunskapssyn som inte passar inom utbildningsvetenskap. Forskning inom utbildningsvetenskap är ofta kvalitativ och forskarna menar att man inte kan designa studier som bygger på kvantitativa metoder när det handlar om utbildning och lärande. Kvalitativa studier innebär att man efterfrågar att fånga människorna, barnen, föräldrarna och pedagogerna, inom utbildningssektorn och deras upplevelser, tyckanden och fortgående lärandeprocess. Det betyder att man måste närma sig dem med kvalitativa metoder. För att fånga fenomen och variation av fenomen behövs inte heller kvantitativa data. Nilholm (2005) argumenterar också för en betoning i forskningen på de dilemman som uppstår och den komplexitet som blir synlig i studier av bl.a. talet om specialpedagogisk praktik.

Inom det forskningsfält som denna rapport gäller presenteras dessutom underökningar som ofta baseras på mycket små populationer och ofta beskrivs urvalet som tillgänglighetsurval, dvs. man undersöker den grupp man har möjlighet att samla data om. I länder som t.ex. USA kan man ibland se förhållandevis stora undersökningar med flera hundra deltagare. I Europa och speciellt i Skandinavien har studierna oftast liten population just för att hela gruppen som studeras är liten i respektive land. Som ett exempel på populationsvariationer mellan länder kan nämnas att USA har totalt ca 1 miljon döva (Gallaudet Research Institute, 2008) medan Sverige har ca 8 - 10 000 (SDR, 2008).

En annan begränsande faktor är att barn med dövhet och hörselnedsättning finns geografiskt spridda eftersom de finns i alla befolkningsgrupper. Det gör det svårt att samla data i tillräcklig mängd för att kunna möta det som man i USA kallar för ”gold standard” (Luckner, 2006, s.50). Tre stora forskningsöversikter (Easterbrooks, 2005; Luckner m.fl., 2005/2006; Schirmer & McCough, 2005) över forskning om skriftspråkande barn med dövhet och hörselnedsättning visar dessutom på att den pedagogiska verksamheten ofta styrts av ideologi, känslor och åsikter snarare än av forskningsresultat. Ett annat problem är att de forskare som kan och vill beforska området sällan får forskningsmedel, ett förhållanden som gäller både internationellt (Luckner, 2006) och också i Sverige. I utredningen *Översyn av teckenspråkets ställning* (SOU 2006:54) konstaterade utredaren en skrämmande brist på forskning inom i stort sett hela området som gäller barn, ungdom och vuxna med teckenspråk som förstaspråk. Detta konstaterades redan i kommittédirektiven (Dir. 2003:169) för utredningen. Anledningen är brist på riktade medel för forskning relaterat till denna grupp.

En grupp forskare (Luckner m.fl., 2005/2006) har försökt att samla all evidensbaserad forskning om dövas skriftspråklighet och om läs- och skrivundervisning. Trots att man sökt under ett stort tidsspann, mellan 1963 – 2003, fann man endast 22 studier som uppfyllde alla kriterier som forskargruppen hade satt upp för evidensbaserad forskning. Det visade sig att de 22 studierna har mycket olika forskningsfokus. Forskargruppen skriver att man trots detta kan konsta-

tera att några generella aspekter kan framföras utifrån slutsatserna i de 22 studierna som gäller läs- och skrivlärande i den döva gruppen elever. De visar att följande aspekter i undervisningen är viktiga och ger effekt på läs- och skrivlärandet:

- övning
- explicit undervisning i ords betydelser och övning av korta satser
- för eleven meningsfull litteratur
- undervisning i de grammatiska principerna i teckenspråk och hur det översätts i skriven form
- lärarledda samtal om berättelser och instruktioner i strategier för läsförståelse
- interaktion
- högläsning för yngre elever
- användning av rubriker
- intensifierade instruktioner
- användning av ordbehandling
- användning av enkla berättelser och ordigenkänningsövningar med yngre läsare
- användning av majoritetsskolans kursplaner
- direkt undervisning av betydelsebärande ord och undervisning i de morfologiska principerna. (s. 451, min översättning)

Punkterna beskriver att framför allt språkliga bearbetningar med stöd i korta meningar, meningsfulla texter, teckenspråk, samtal om texter och övning är viktiga faktorer för läs- och skrivundervisningen.

Man kan säga att detta på många sätt är de principer som också beskrivs och analyserats i en stor mängd kvalitativa forskningsstudier, som därmed kompletterar de evidensbaserade studierna (Leybaert, 2005; Musselman, 2000). Intressant är också att ingen av punkterna säger något om att arbeta utifrån de fonologiska principerna skulle ge någon speciell effekt. Däremot har flera av studierna som presenteras i denna rapport fokuserat på detta vilket kommer att beskrivas närmare i flera av nedanstående avsnitt.

Tidigare forskningsfokus

Forskning inom området har flyttat sitt fokus de senaste 10 åren menar Luckner, m.fl. (2005). Frågorna har mera en inriktning mot verksamheten och dess resurser än förut. Fokus tycks också riktas mer mot omgivningen än mot individen, dvs. barnet även om tyngdpunkten ligger mot att problemet fortfarande placeras hos individen snarare än hos omgivningen¹³. Tidigare forskning har dock också haft andra fokus och jag ska försöka att beskriva dem kortfattat här.

Fokus på brist på hörsel

Det som varit det som framför allt stått i fokus under början av 1900-talet och fram till 1970-talet har varit nedsatt hörsel och dess konsekvenser för barnen. Det fanns t.ex. en stor grupp forskare som uppehöll sig vid frågor kring barnens beteende. Det uppfattades ofta vara stört, vilket gjorde att man ställde sig frågan om denna störning hade med neurologiska skador att göra eller hade andra orsaker. Hypotesen var att hörselnedsättningen hängde ihop med en neurologisk skada som orsakade beteendestörningar. Med nya teorier om lärande, social och psykologisk identitetsutveckling och liknande under 1980-talet svängde denna syn på barnen mot en mer interaktionistisk och socialkonstruktivistisk syn där språk och språkutveckling, interaktion och social identitetsutveckling tog stor plats i förståelsen av barnens situation. Man kunde med hjälp av ny teoribildning upptäcka att barnens beteende helt enkelt hade att göra med att de inte blev förstådda och inte kunde förstå vad andra sa eftersom svårigheten berodde på brist på ett gemensamt språk. Man kunde heller inte finna störningar eller skador som tydde på en neurologisk skada kopplat till hörselnedsättningen (Ridgeway, 1998). Fokus flyttades då alltmer från att förstå individen som en individ med multipla svårigheter till en individ med språkliga och kommunikativa hinder i form av bristande förmåga att uppfatta kommunikation. Specialpedagogisk forskning idag flyttar alltmer fokus mot omgivningens ansvar för barnets utveckling och lägger inte bara ansvaret utan också skulden där om det inte går bra. Men mycket av forskningen fokuserar dessvärre fortfarande individens roll istället för omgivningens (Nilholm, 2005, 2006).

FOTNOT & NOTERINGAR

¹³Jämför också med Nilholm (2005, 2006) och hans resonemang om specialpedagogisk forskning generellt.

Fokus på språk – tal eller tecken

Mycket av den forskning som redovisats fram till idag har handlat om vilket språk som bör användas för att bäst stödja döva elevers läs- och skrivutveckling. När det gäller barn med hörselnedsättning finner jag inte någon artikel som ifrågasatt att barnen enbart ska undervisas oralt¹⁴ och via en auditivt baserad språkkod. I Sverige däremot framförs nu mer och mer att teckenspråk bör erbjudas alla barn med hörselnedsättning också (HRF, 2007). När det gäller barn med dövhet är inställningen inte ensidig för ett språk i forskningsrapporterna. Framför allt blev frågan om vilket språk som är *bäst* en viktig diskussion när teoribildningen kring interaktionens betydelse för mänsklig utveckling stod i centrum för idébildningen under 1980-talet.

Mycket av forskningen har handlat om att stödja en utveckling av ordförrådet eftersom den var eftersatt i miljöer som var talande och i en undervisning som i huvudsak var oral. En av de mest inflytelserika forskarna Peter Paul menade t.ex. i en artikel 1996 att ordförråd och begreppsutveckling är grunden för en framgångsrik läs- och skrivutveckling. Han skapar en modell som han kallar ”the knowledge model” (s. 3) och som innebär en undervisning som stimulerar begreppsutveckling. Han skriver att undervisningen måste fokusera på barnens semantiska utveckling. Han påpekar att

./.../ both breadth and depth of vocabulary knowledge are critical. It is necessary to teach vocabulary, especially to poor readers, who are not likely to derive many word meanings from the use of context during natural or deliberate reading situations. (Paul, 1996, s. 3)

FOTNOT & NOTERINGAR

¹⁴ I sammanhang där man talar om undervisning av barn med dövhet eller hörselnedsättning talar man om *oralt* undervisade barn och menar då en undervisning som baseras på talat språk där teckenspråk inte accepteras som undervisningsspråk och inte heller i kommunikation mellan eleverna.

Andra forskare har också studerat relationen syntaktisk kunskap, begreppsutveckling och läs- och skrivförmåga. Man fann att den språkliga interaktion som eleverna hade runt texter var avgörande för läsförståelse och syntaktisk förmåga oavsett språk (Connor & Zwolan, 2004; Kelly, 1996; Marschark & Spencer, 2003).

Många av forskarna tar inte ställning till vilket språk som bör användas utan menar snarare att en språklig interaktion överhuvudtaget är nödvändig. Från att tidigare ha debatterat ett val av tal eller teckenspråk är man under senare delen av 80-talet och under 90-talet överens om att språk är en nödvändighet oavsett vilket språk. I många rapporter förordar man också teckenspråklärande

som bas för ett skriftspråklärande (Musselman, 2000). Under 2000-talet har åter frågan om tal eller tecken uppstått på grund av debatten kring döva barn med cochleaimplantat. Den medicinska expertis som familjerna möter och de föräldraorganisationer som samlar föräldrarna anser att dessa barn i första hand ska ha tal-språk (för Sverige se Barnplantorna, www.barnplantorna.se).

Forskningen har också gällt hur den teckenspråkstolkade undervisningen har sett ut och fungerat för de barn som varit ensamt placerade i hörande grundskolor och i högre utbildningar. Kritiken av den teckenspråkstolkade undervisningen har varit hård eftersom den visat att tolkningen oftast inte utförts av legitimerade tolkar utan skötts t.ex. av den personlige assistenten med undermåliga översättningar som följd (Stewart & Kluwin, 1996). Forskarna har dragit den slutsatsen att en andledning till elevers undermåliga resultat i skola och högre studier kan bero på dålig tolkning (Marschark, Peterson & Winston, 2005).

Sammanfattningsvis kan man säga att forskarna har arbetat efter tre hypoteser när det gäller fokus på språk. Den första säger att om läs- och skrivlärande ska kunna ske krävs att eleverna är talspråkiga och därmed kan bli fonologiskt medvetna. Den andra säger att om läs- och skrivlärandet ska kunna ske måste man utgå från en fullgod språklig förmåga som möjliggör interaktion kring ord, texter och skrivprocess. Det kan inte talspråkligheten utgöra för en döv individ eftersom de inte hör och därmed inte utvecklar en talspråkighet som är typiskt för åldern. Den tredje hypotesen gäller egentligen ett sidospår och bara de elever som är individuellt placerade. Den hypotesen säger att om teckenspråkstolkningen i hörande klasser var proffsig skulle den döve eleven kunna hänga med i skolarbetet på samma villkor som sina hörande klasskamrater (Marschark, Peterson & Winston, 2005). Nedan där forskningen mera presenteras kommer studier att redovisas som tyder på att frågan är komplex och inte har ett entydigt svar.

Fokus på hur språk processas

Under de senaste tio åren har fler och fler studier rapporterats som intresserat sig för hur hjärnan processar talspråk respektive teckenspråk (Petitto, m.fl. 2000; Sakai, m.fl. 2005; Söderfeldt, 1994). Hypoteser har funnits som handlat om att eftersom teckenspråken

är visuella och talspråken är baserade på ljud så skulle de också bearbetas och processas i olika delar av den mänskliga hjärnan. De resultat som framkommit har under en lång period verkat motsägelsefulla. Nu börjar man dock kunna särskilja studiernas resultat genom att man fortsatt att analysera de tester och mätmetoder som använts. En klarare bild har växt fram genom detta. Denna bild visar att de resultat man tidigare fått som verkat ha varit motsägelsefulla har berott på att man inte varit noggrann särskilt när det gäller vad man mätt. Testerna har inkluderat olika delar i uppgiften och därmed aktiverat olika delar av hjärnan. Så har t.ex. tester där prosodi eller spatiala relationer haft stor betydelse för förståelsen av uppgiften aktiverat olika delar av hjärna så att man inte med säkerhet har kunnat säga var i hjärnan språken processas och vad man egentligen har mätt.

Sedan Sakai, Tatsuno, Suzuki, Kimura och Ichidas (2005) studie genomfördes kan vi idag säga att både förståelsen av talade och tecknade språk processas i huvudsak i vänster hjärnhalva och dessutom i princip på samma ställen. Vi kan också konstatera att när satserna på teckenspråk involverar berättelser som kräver förståelse av spatialitet t.ex. i beskrivningar av topografisk natur aktiveras båda hjärnhalvorna. Likaså sker detta när prosodin är särskilt viktig i talspråkiga meningar. Dessutom har Sakai med medarbetare kunnat konstatera att vuxna hörande personer med teckenspråkiga döva föräldrar bearbetar sina båda språk (det talade och det tecknade) på samma sätt i hjärnan. Det är intressant eftersom det kan indikera att språk stödjer språk oavsett modalitet dvs. att teckenspråk som första språk kan stödja talspråk som andra språk, och tvärtom. Det börjar nu också rapporteras studier som stöder denna hypotes på olika sätt. En sådan studie är Uhlén, Bergman, Hägg och Erikssons (2005) studie som visar att barn med hörapparat och barn med CI kan utveckla tal- och teckenspråk parallellt. De barn i deras studie som hade ett typiskt tal för åldern fortsatte att utveckla både det och sitt teckenspråk. De skriver att "[v]i ser i resultaten av den här studien inget som tyder på att barnets språkutveckling skulle påverkas negativt av att barnet utvecklar både ett talat och ett tecknat språk parallellt" (s. 16).

Falska "sanningar"?

I forskningen om dövhet och hörselnedsättning återkommer, i de inledande beskrivningarna av populationen som undersöks, vissa uppgifter. Dels handlar det om information om gruppens kultur och språk dels handlar det om så kallade faktauppgifter av olika slag. En del av dessa faktauppgifter borde egentligen studeras specifikt eftersom de upprepats så många gånger att de blivit *sanningar* som ingen ifrågasätter som annat än fakta. Jag ska ta upp några sådana här som är relevanta för rapporten.

"Sanningen" om den låga prestationen

I de allra flesta forskningsrapporter konstaterar forskarna att döva barns läs- och skrivförmåga ligger flera årskurser under hörande jämnårigas nivå. I en del studier går själva forskningsprojektet ut på att finna nivån hos de döva barnens faktiska läs- och skrivförmåga. En sådan studie är Torres och Hernández (2005) studie som gjordes på 93 döva barn och unga mellan 9 och 20 år. De fann att hela den döva experimentgruppen presterade under hörandes nivå för sin åldersgrupp och att medeltalet låg för hela gruppen på samma nivå som för den hörande åldersgruppen 6 – 8 år. Svartholm (2006) påpekar att i en internationell jämförelse är de svenska resultaten inte alls så låga. De svenska eleverna följer en kursplan med krav som motsvarar kraven på hörande vilket inte är fallet i de flesta andra länder. Mot bakgrund av det är t. ex. Specialpedagogiska skolmyndighetens rapportering goda (Hendar, 2008). 51% av eleverna fick godkänt eller högre i ämnet svenska. Hendar (2008) påpekar också att eleverna har färre timmar i svenska totalt sett än eleverna i majoritetsskolan (1360 jämfört med 1490). I nordisk litteratur beskrivs heller inte skillnaderna som så stora mellan den hörande gruppen och gruppen barn med hörselnedsättning eller dövhet (Arnesen, m.fl 2002; Carl, 1998; Heiling, 1995; Petersson m.fl. 2000).

Man kan ifrågasätta också den sk. låga nivån eftersom de tester som används inte är standardiserade eller anpassade för barn med dövhet eller hörselnedsättning. De kan mycket väl anses mäta något annat än man avser att mäta.

"Sanningen" om att man måste välja språk

När man analyserar den långa rad av forskningsstudier som sammanfattas här är det ganska tydligt att det förmodligen har funnits

en överdriven uppfattning att man måste, som förälder eller som lärare välja ett språk som man använder tillsammans med barnet. Den kontrovers som har präglat undervisningen av döva i århundraden och som tas upp i snart sagt varje forskningsstudie handlar om att välja sida, teckenspråk eller talspråk. Ändå finner man inte någon forskningsstudie som kan verifiera att man uppnått goda resultat i läs- och skrivförmåga p.g.a. att barnen utsatts för enbart ett språk. De barn som går i undervisning där kommunikations-språket är talspråk är sällan renodlat talspråkiga, lika lite som teckenspråkig undervisning är ensidigt teckenspråkig. Det förefaller som om barnen inte själva väljer, eller kanske tillåts välja språk. Barnen utvecklar alla de förmågor som de har möjlighet till och erbjuds utveckla. Inga barn är ensidigt enspråkiga, ensidigt visuella eller auditiva, vågar jag nog påstå. Barn är kompetenta, för att använda Sommers tes (se vidare Sommer, 2005.) Han utvecklar en teori om barn som aktörer i den miljö och situation de finns i, inte som passiva mottagare.

Det tycks snarare vara så att där barnen har tillgång till både teckenspråk, stödformer med hjälp av enstaka tecken och talspråk kan de välja. Därmed kan de välja språk utifrån situation, vem de talar med och efter egen känsla och behov. De barn som tycks lyckas bäst i läs- och skrivsammanhang tycks dessutom vara de barn som tidigt har fullgod teckenspråkig kommunikation med sina föräldrar (DeLana, Gentry & Andrews, 2007). Betydelsen av att kunna förstå varandra oavsett språk tycks allra viktigast, viktigare än på vilket språk det sker. Det viktiga är att det sker. Paradoxalt nog pågår forskning om teckenspråk för hörande spädbarn för att stimulera tidig interaktion med föräldrarna och stimulans av barnens intellektuella utveckling (Acredolo & Goodwyn, 1997, 2002; Goodwyn & Acredolo, 1993), medan föräldrar till barn med CI uppmanas att inte använda teckenspråk. Då gäller det att ta hänsyn till att ett barn som har nedsatt hörsel har större svårigheter att utveckla ett tal än att utveckla teckenspråk. Det handlar också om kvalitet och mängd interaktion, som har betydelse i alla sammanhang där språk ska utvecklas.

"Sanningen" om de individuellt placerade barnen

En vanlig upprepad *sanning* som vid närmare betraktande inte håller är att barn som integreras ensamma i hörande klasser presterar

bättre än barn som går i grupper som integreras i hörande skolor, som i sin tur presterar bättre än barn som går i specialskolan. Detta har framför allt rapporterats under 1970 – 1990-talen. Most, Aram och Andorn (2006) gör en beskrivning av denna forskning i sin artikel. Att deras studie och andras studier inte håller fullt ut beror på att man drar fel slutsatser av de samband man finner. För att beskriva detta kan vi ta Mosts, Arams och Andorns studie som exempel.

Studien (Most m.fl., 2006) gjordes på ett material som bestod av tre grupper barn. Den första var barn med hörselnedsättning som var individuellt integrerade i hörande förskoleklasser (15 barn). Den andra gruppen var barn med hörselnedsättning som var gruppintegrerade i hörande förskolor (16 barn) och den tredje gruppen var en hörande kontrollgrupp (11 barn). Alla barnen hade hörande föräldrar, alla familjerna talade samma språk, alla kom från samma socioekonomiska grupp och ingen av barnen hade några specifika andra svårigheter av kognitiv, social eller emotionell art. Studiens syfte var att titta på läs- och skrivförmåga i jämförelse med i vilken skolform barnen var placerade. Man arbetade efter två hypoteser. Den första handlade om att de barn som var individuellt placerade skulle visa sig ha bättre läs- och skrivförmåga än de barn som var gruppintegrerade. Den andra hypotesen var att de hörande barnen skulle vara bättre än de båda andra grupperna på alla tester av läs- och skrivförmåga.

Resultaten från Most, Aram och Andorn (2006) var att hypoteserna i stort sett infriades utom att vissa deltester inte stämde med hypotesen. Man drar som huvudsaklig slutsats av studien att:

Main findings indicated that children with hearing loss in the individual inclusive program yielded better achievements compared to those enrolled in the group inclusive program regarding phonological awareness, letter identification, general knowledge and vocabulary. Achievements of children with typical hearing in these parameters surpassed those of children with hearing loss in either of the inclusive programs. (s.5)

Om man slutar att läsa där kan man få uppfattningen att det är barnens skolplacering, vilket undersökningen har som syfte att prova, som gör att barnen presterar som de gör. Det ser i så fall ut som om barn med hörselnedsättning som är ensamplacerade i hörande

klasser presterar bättre än barn med hörselnedsättning som placeras i grupp. Vid genomläsning av metodavsnittet och det avsnitt som beskriver vilka barn som ingår i studien framgår däremot att det skiljer 25 dB:s hörselnivå mellan grupperna. Det innebär att gruppen barn som integrerats individuellt ligger på i genomsnitt 61 dB vilket innebär en måttlig till uttalad hörselnedsättning vilket oftast har god hjälp av hörapparater och ofta fungera väl hörselmässigt i lugna och bullersanerade miljöer medan den gruppintegrerade gruppen låg på 86 dB vilket innebär en grav hörselnedsättning till dövhet. Det framgår inte hur stor variation av hörselnivå som grupperna har och inte om man med det angivna dB-talet menar på bästa örat, vilket man oftast annars anger. Vi vet alltså inte tillräckligt om barnens hörselstatus men när man i beskrivningen av barngrupperna senare anger när hörselnedsättningen blev upptäckt får man lite mer information som ytterligare stärker uppfattningen att man talar om barn med måttlig hörselnedsättning i det ena fallet och en grupp med uttalad hörselnedsättning eller dövhet i det andra fallet. De skriver nämligen två saker. Det första är att habilitering av barnen startade för gruppen individuellt integrerade vid ett genomsnitt av 38 månader medan det för gruppen som var gruppintegrerade startade vid 19 månader. Den andra upplysningen i texten är att av barnen som var individuellt integrerade hade endast ett barn CI medan hälften av de gruppintegrerade hade det. Slutsatsen av detta resonemang är att de kausala sambanden inte behöver vara mellan form av skolplacering och förmåga att läsa och skriva utan lika väl kan ha med grad av hörselnedsättning att göra.

En helt annan aspekt som är viktig i sammanhanget är att också den forskning som beskriver elevers utanförskap på grund av svårigheter att förstå och interagera med omgivningen i de fall de är individuellt placerade. Barnen kan nå lärandemål men i många fall har de svårigheter av annat slag som t.ex. handlar om sociala kontakter. En sådan rapport är t.ex. Ohna m.fl. (2003) i Norge som är en utvärdering av situationen där. Ett annat exempel är också rapporteringen från Preisler, Tvingstedt och Ahlström (1999, 2003) angående barn med CI i Sverige och Vestbergs (2004) från Danmark. En ytterligare studie från Norge, Hjulstad och Kristoffersen (2004), varnar just för att barnen snarare är exkluderade än inkluderade, som målsättningen är. De skriver att barnen deltar men inte på lika villkor i kommu-

nikativa situationer och att om man med inklusion menar tillgång till kommunikativ gemenskap så kan man säga att endast några få barn i deras studie är det i de miljöer som enbart bygger på auditiv perception i kommunikationen.

Hyde och Ohna (2004) rapporterar en studie där man gjort jämförelser mellan Norges och Australiens skolsystem och elevers skolsituation. De skriver att även i de fall den politiska viljan är stark för en inklusion av eleverna i majoritetsskolan så kan den pedagogiska praktiken i skolorna ändå innebära en verksamhet där man inte har beredskap att möta barnens behov.

Sammanfattning

Detta kapitel har beskrivit de trender som funnits under 1900-talet och som präglat forskningen och den pedagogiska verksamheten. Generellt kan man säga att utvecklingen har förflyttat sitt fokus alltmer från individens problem till individens omgivning. Likaså har forskning om läs- och skrivlärande mer och mer förflyttat sitt fokus från läs- och skrivförmågan till läs- och skrivprocessen. Pedagogiskt har fokus flyttats från material och läromedel till interaktiva och kommunikativa lärandeprocesser där ett välfungerande språk är en oundviklig nödvändighet och där pedagogens relation till barnen har mycket stor betydelse. Man kan se paradigmskiftet i Marschark, Lang och Albertinis (2002) sätt att uttrycka sig när de skriver

If we truly want deaf students to succeed, we must confront environmental and methodological barriers to education and to appropriate educational assessment. *If there is a problem, it is much more likely to be found in the way we teach and what we expect from deaf students than in the students themselves.* (s. 7, författarnas egen kursivering)

Samhället ställer också större och större krav på den enskilde eleven och fokuserar mer och mer på individens rätt till delaktighet. Olika länder nästan tävlar med varandra om att få fram skolsystem med goda resultat. Det är en följd av alla internationella, stora och omfattande studier av bl.a. läs- och skrivförmåga. Det har haft till följd satsningar som t.ex. *No Child Left Behind*-dekretet i USA och vår egen vision om *fullständig tillgänglighet* för alla.

Forskningen som rapporteras i internationella tidskrifter är oftast anglosaxiska och sällan nordiska. Det är svårt att veta hur jämförbara studierna egentligen är eftersom uppgifterna om den undersökta populationen inte är entydig. De kausala samband som dras i forskningen ska också beaktas med stor försiktighet. Det är inte ovanligt att jämförelser görs och att samband hittas som man påstår innebär ett kausalt samband men som inte är det. En del sk. ”sanningar” traderas också ständigt trots att de egentligen inte är verifierade. Sådana falska sanningar är t.ex. att döva presterar generellt sämre än hörande, att man måste välja språk för sitt barn och inte kan använda flera samt att individuellt placerade barn är duktigare i skolan för att de är placerade i en hörande klass.

Samhällen i hela västvärlden efterfrågar evidensbaserad forskning som kan användas i den pedagogiska praktiken. Inom forskning om dövhet och hörselnedsättningar är detta svårt eftersom populationen är liten och är spridd över stora geografiska avstånd. Man efterfrågar också oftast data som beskriver t. ex. lärande och interaktion som också kan fånga människors uppfattningar vilket man menar att evidensbaserad forskning inte kan göra.



Läs- och skrivlärande – de senaste tio årens forskning

Detta kapitel sammanfattar den forskning som jag har funnit när det gäller barn med dövhet och hörselnedsättning och deras läs- och skrivlärande. Texten är endast ett sammandrag och jag har därför uteslutit de allra flesta referenserna. De kan ni finna i den utförliga forskningsöversikt i ämnet som finns att hämta på Specialpedagogiska skolmyndighetens hemsida (Roos, 2008) och som tidigare nämnts i denna rapport. Detta kapitel bygger på flera kapitel i forskningsöversikten, men här har sammanställts till ett.

Pedagogisk utgångspunkt

Det framgår av forskningen att det finns många likheter mellan gruppen barn med dövhet och barn med hörselnedsättning, i alla fall i de fall hörselnedsättningen är grav. De forskare som försöker att kartlägga och utreda hur dessa barn gör när de lär sig att läsa intresserar sig för olika delar av läs- och skrivlärandet. Alla är överens om att det är svårt för dem att lära sig att läsa men att det kvarstår att utreda varför. Ännu har inte forskarna antagit en enhetlig syn på detta utan snarare verkar det som flera faktorer samverkar och man har också funnit bevis för att det är så. Den grundläggande frågan har hela tiden varit om barnen lär sig läsa via en fonologiskt baserad kod eller genom andra kanaler och i så fall vilka. Det finns bevis för att en del döva använder en fonologiskt baserad avkodning av det skrivna språket. Vad som är orsak och verkan, dvs. de kausala sambanden är däremot osäkra. För det första kan det vara så att man finner samband med fonologisk medvetenhet för att det är ett resultat av läslärandet; inte att läslärandet är beroende av en fonologisk medvetenhet. Eftersom man också hittar fonologisk medvetenhet hos teckenspråkiga kan man tänka sig att det är ett resultat av språkkunskap, förmåga till läppavläsning och användning av handalfabet. Man kan sluta sig till att den generella slutsatsen man måste dra från en översikt av forskningen är att personer med dövhet och hörselnedsättning som är avancerade läsare kan dra nytta av fonologisk information vid läsning oavsett om de är talande eller teckenspråkiga. För det andra kan det vara så att man finner samband med fonologisk medvetenhet därför att man mäter något annat än man avser att mäta. Så är fallet t.ex. om man jämför elever i integrerad skolform och i specialskola. Det samband man då finner mellan god läsförmåga, fonologisk medvetenhet och skolplacering kan helt enkelt bero på att de barn som går i integrerad

skolform placerats där för att de anses klara oral undervisning. En fonologisk medvetenhet i detta fall beskriver inte ett kausalt samband med skolplacering eller språkval, barnen finns där för att de redan har det man mäter.

När det gäller logografiskt eller ortografiskt baserat skriftspråkslärande finns det en del studier som berör döva med utgångspunkt i andra skriftspråk än de alfabetiska. De är intressanta eftersom man beskriver att döva utvecklas i samma takt som hörande och att döva i länder med dessa skriftspråk utvecklar en bättre visuell perception med bättre minne och känslighet för helheter. När det gäller morfologisk ordanalys, som i hög grad baseras på visuell perception, finner forskare att barn med dövhet använder sig av det spontant i mycket liten utsträckning. Däremot borde det kunna ha en positiv effekt om de fick undervisning som hjälpte dem att uppmärksamma morfologiska strukturer menar forskarna.

Både när det gäller barn med CI och de barn som har en hörselnedsättning med hörapparat har man funnit mycket stor variation. Det gäller i stort sett gemensamt för alla forskningsrapporter. Det genomgående enda starka samband som håller vid analys inom grupperna är att tidig interaktion har effekt på senare skolframgång och läs- och skrivförmåga. Vidare ser man att majoriteten av dessa barn har en högre läs- och skrivförmåga än barn med dövhet men att de samtidigt ligger lägre än hörande barn.

Överlag speglas också undervisningens stora betydelse för läs- och skrivutvecklingen där de negativa krafterna finns i utövandet av ett föräldrat arbetssätt som inte utgår i sin undervisning från barnens vardagliga användning och behov av att läsa och skriva. Likaså är ett stort problem de integrerade barnens situation där material, läromedel, miljö och framför allt lärarnas kunskaper inte svarar upp mot barnens behov. Att arbeta med ordkännedom- och begrepp på ett medvetet sätt i meningsfulla sammanhang verkar ha stor betydelse. I arbetet verkar språkval och dess modalitet ha mycket liten betydelse. Det viktiga verkar vara interaktionen, inte språkval. Detta innebär i de allra flesta fall att teckenspråk och/eller tecken som stöd används.

När det gäller lässtrategier verkar en viktig information vara att eleverna läser texter på ordnivå. De läser därmed satserna utan att få ett sammanhang. Pedagogerna arbetar tydligen inte med att hjälpa eleverna finna strategier som innebär att de inte fastnar i ordens enskilda betydelser utan kan läsa satsen som helheter. Hörande elever litar till sin talspråkiga förmåga och vet när en sats inte är korrekt medan en elev med hörselnedsättning eller dövhet inte har denna kunskap. Vidare verkar de ha brister i sin förmåga att kunna avgöra och kritiskt granska den egna förmågan utan att nedvärdera sin egen kompetens eller tappa sitt självförtroende.

En hel del studier har försökt att fastställa läs- och skrivnivån hos döva barn. En problematik vid mätningar av läs- och skrivförmågan är att alla tester bygger på förmågan att höra. Detta gör att man inte vet om de resultat man får speglar brister i mätmetoden eller den verkliga läs- och skrivförmågan.

Språkets betydelse

I många studier poängteras språkets betydelse för en skriftspråklig utveckling. Att barn har ett språk som innebär att de kan kommunicera runt texter och ord är en nödvändighet för att tillägna sig en läs- och skrivförmåga. Detta ifrågasätts inte av någon forskare. Däremot diskuteras mycket om det för barn med dövhet och hörselnedsättning ska vara ett talat eller ett tecknat språk och vad det ena respektive det andra har för betydelse i så fall. För barn med dövhet är det alltså för många inte självklart att de ska ha teckenspråk som förstaspråk. I en hörande familj som väljer teckenspråk för sitt barn blir det familjens andraspråk medan det är barnets förstaspråk. Familjen måste lära det språk barnet har som sitt förstaspråk. Detta har behandlats tidigare i rapporten. Här i detta avsnitt ska skriftspråklärandet behandlas i ljuset av vilket språk som barnet utgår ifrån i kommunikation kring skriftspråkliga uttryck och vad det har för påverkan på hur barn utvecklar sin förmåga att läsa och skriva.

Den forskning som uppehållit sig vid frågor som har med språklig tillhörighet och läs- och skrivutveckling att göra och som behandlats i detta avsnitt är bred. En sammanfattning får därför illustrera denna bredd. Det första man tänker på när det gäller barn med dövhet eller hörselnedsättning är talspråk eller teckenspråk som

första språk och de eventuella konsekvenser det får för läs- och skrivlärandet. Forskningen rapporterar att det starkaste kausala sambandet fann man mellan teckenspråkig förmåga, hos eleven och dennes föräldrar, och barnets läs- och skrivförmåga. Ju längre eleven hade använt teckenspråk i hemmet och i skolan desto bättre läs- och skrivförmåga. Man fann att elevens teckenspråkiga hemmiljö var av stor betydelse. Stor betydelse, menar forskarna, har också teknisk support om skolan ska kunna anses tvåspråkig. I samband med teckenspråk funderar man också på handalfabetets betydelse som medierande roll med en funktion som kan liknas vid fonologiskt processande av grafem. Handalfabet har använts i undervisning av döva i alla tider, åtminstone så långt tillbaka i tiden som vi har rapporter om undervisning av döva, och det går tillbaka ända till 1500-talet. De forskare som särskilt studerat detta menar att för att ett barn ska kunna börja göra kopplingen handalfabet och skrift måste de gå vägen över handalfabetade tecken till morfologiska enheter över till enskilda enheter i form av enstaka manuella handformer till grafem. Det har också visat sig att mycket små barn som är några veckor gamla möter de första orden handalfabetade i familjer där alla använder teckenspråk. Det är alltså inget man undviker tillsammans med sina spädbarn. Man fann också att barnen strax innan sin 2:a födelsedag redan är igång med att själv producera handalfabet i familjer där föräldrarna var teckenspråkskunniga. Pedagogerna däremot underskattar barnens förmåga och undviker handalfabet med dem.

I samband med cochleaimplantat och i fallet med CODA-barnen hamnar tal- eller teckenspråket som val av första språk åter i fokus. När det gäller barnen som har CI är det för många forskare särskilt intressant att belysa om typ av förstaspråk har betydelse för en utveckling av skriftspråklig förmåga. När man gjorde analys på sambandet mellan barnets förstaspråk och läsförståelse fann man ytterst liten skillnad mellan de barn som hade talspråk respektive teckenspråk när man särskilt studerade tidpunkten för när språkutvecklingen kom igång. Den variabel som hade starkast samband med god läsförståelse var inte vilket språk som barnet hade som förstaspråk utan hur tidigt barnet hade fått en fungerande kommunikation med sina föräldrar. I de fall barnen kommer igång sent med sitt tal eller sent med sitt teckenspråk hamnade de efter de andra i läs- och skrivutveckling. När det gäller CODA-barnen och deras läs-

och skrivlärandet visar studierna att CODA-barnen varierar stort. De flesta barnen uppvisar inga specifika svårigheter medan andra gör det. Dessa barns svårigheter i sitt läs- och skrivlärande beror förmodligen på flera faktorer. Det handlar i första hand om föräldrar som själva inte behärskar skriftspråket och därmed inte kan stödja sina barns lärande. Man kunde tänka sig att det är viktigare att barnen har ett välutvecklat talspråk för sin skriftspråksutveckling än att de har ett fullgott teckenspråk. Det visar sig dock även i detta fall vara så att det förmodligen inte har med valet av språk att göra utan snarare handlar det om den tidigaste interaktionens betydelse.

Statistiken i Sverige visar att vi i specialskolan har ca 27% barn med dövhet eller hörselnedsättning som har ett annat hemspråk än svenska. Forskningen internationellt pekar på att lärare och ansvariga skolledare inte inser den effekt som flerkulturalitet och flerspråkighet har på elevernas skolframgång, eller utebliven skolframgång. I Sverige finns ingen sådan forskning vilket gör att situationen för dessa barn inte är utredd.

Barnen placeras ofta i klasser som inte stimulerar dem i deras utveckling som t.ex. i speciella klasser med barn med flera funktionsnedsättningar. Forskningen rapporterar också om att man inte tar tillvara det barnet kan och man stimulerar inte en utveckling av det egna språket. Ofta kan barnen mer än man tror att de kan på sitt hemspråk, vilket kunde bli inkörsporten till en utveckling också av deras skriftspråk.

Ett annat forskningsområde är forskning som berör förstaspråkets influens på andraspråket och den forskning som berör L1 och L2 (Language 1 och Language 2 dvs. primär- eller förstaspråk respektive sekundär- eller andraspråk). Det finns en klar influens från teckenspråk på skriftspråksutvecklingen som pedagoger riskera uppfatta, i likhet med hur de uppfattar invandrabarnens produktion, som ett sämre skriftspråk när det i själva verket är stätt i utveckling. Man såg också att den skriftspråkliga framställningen påverkades om eleven fick bearbeta sina texter både utifrån jämförelser med teckenspråkiga berättelser och samtal kring den egna produktionen. Den skriftspråkliga utvecklingen gynnades av ett kontrastivt arbetssätt, som innebär att man ständigt samtalar kring barnens olika språk och jämför formuleringar och uttryck i de olika

språken för att medvetandegöra dem för eleverna. Eleverna har också stor nytta av att uppleva högläsning och att få diskutera hur texters strukturer skiljer sig från tal- respektive teckenspråk som produceras här och nu. Flera forskare menar att det finns stora kulturella och sociala skillnader mellan barn från olika familjer som påverkar barnens möjligheter. I vissa familjer läser man aldrig för sina barn medan i åter andra är det en viktig del av varje dag. Högläsning är lika viktigt för barn med dövhet och hörselnedsättning som för alla andra barn visar flera studier. Forskarna betonar också att risken är stor att hörande föräldrar undviker att läsa för sina barn på grund av språkliga svårigheter.

Samspel och kultur

Detta avsnitt beskriver hörselnedsättning och dövhet i relation till sociologiska och sociokulturella faktorer som är betydelsefulla för barnens upplevelse av att vara läsande och skrivande människor, eller som Smith (1985) uttrycker det ingå i *de läsande och skrivandes förening*. Avsnittet tar upp de forskningsstudier som antar dessa perspektiv mera uttalat. En del av dessa behandlar det allra tidigaste läs- och skrivlärandet och finns beskrivet dels i det avsnitt som handlar om tidigt läs- och skrivlärande (Early Childhood Literacy) dels finns en del här.

Forskningsbasen vad gäller det beskrivna området verkar inte vara så omfattande. Ändå är det av mycket stor betydelse att man uppfattar sig själv som en kompetent läsande och skrivande människa som kan och vill använda de medel vi har till vårt förfogande i våra läs- och skrivaktiviteter. Att kunna läsa och skriva betyder mycket för den uppfattning man har om sig själv och sätter gränser för vad man gör och för vilka framgångar man kommer att ha i sitt liv. Personer med dövhet eller hörselnedsättning verkar skriva och läsa för att de måste eller i direktkommunikation med andra människor. Det är en kommunikationsform. Mycket lite forskning har utförts för att närmare studera detta. Att forskningsområdet är litet har också förmodligen den effekten att föräldrar och pedagoger inte är medvetna om den roll som skriftspråkliga aktiviteter spelar i den allmänna kommunikativa kompetensen och kommunikativa utvecklingen och därför underskattar dess effekt.

Psykologi och neuropsykologi – skriftspråkslärande

Forskare är ense om att lära sig att läsa är en komplicerad och svår aktivitet (Adams, 1994). Det innebär att hjärnan ska klara av en process där den ska processa information av olika slag som ortografi, fonologi, betydelse och kontext samtidigt i en avancerad aktivitet där också språket i sig uppmärksammas. Det som också är så specifikt med läsande och skrivande är att uppmärksamheten ska riktas mot delar i helheter som ska skapa helheter och där varje del är obetydlig i sig, skriver Adams. Det är en ganska så avancerad process för ett litet barn. Ändå lär sig de flesta barn, också barn med dövhet och hörselnedsättning att läsa, åtminstone på en mindre avancerad nivå, en del t.o.m. riktigt avancerat. I denna del av rapporten ska vi rikta fokus mot de studier som har tittat på läsande och skrivande i de fall det uppstår svårigheter. Några få studier har försökt att utröna om barn med dövhet kan ha dyslexi. Det finns mer att belysa när det gäller det psykologiska och neuropsykologiska området men i denna rapport tar jag bara upp frågan om dyslexi hos döva.

Att diagnostisera dyslexi hos döva barn

Det framkommer vid samtal med verksamma pedagoger som arbetar med barn med dövhet och hörselnedsättning ett behov av att ytterligare utreda läs- och skrivsvårigheter. När man utgår från den forskning som finns kan man konstatera att den är mycket begränsad och att man därför inte vet vad man ska utgå ifrån när man studerar ämnet vidare. Samar och Parasnis (2005), Samar, Parasnis och Berent (2002), Enns och Lafond (2007) och Halliday och Bishop (2005) har skrivit rapporter där de tar upp olika typer av problematik när det gäller att veta vad man testar när man undersöker möjligheten för att dyslexi finns i gruppen barn med dövhet och hörselnedsättning. Det finns flera dilemman och dessa forskare påpekar också detta. Den problematik de beskriver sammanfattas nedan och rör sig om flera problem. Sammanfattningen bygger på en sammanställning av de olika forskningsstudierna, som refereras ingående i Roos (2008), och vad de fört fram som dilemman i sina rapporter.

1. Barn med dövhet eller hörselnedsättning kan ofta inte inbegripas i de vedertagna definitioner som finns eftersom det är svårt att hänvisa till funktionsnedsättning på det fonologiska området när man inte har full hörsel. Forskningen visar att svårigheter att diskriminera olika frekvenser och därmed fonem skulle förklara dyslexi hos hörande. I fallet med individer med hörselnedsättning vet man därför inte vad man testat eftersom de redan har denna svårighet p.g.a. sin hörselnedsättning.
2. Forskare inom dyslexiområdet gällande hörande barn är oense om ifall det finns en komponent i samband med dyslexi hos hörande som har med visuell perception att göra. De flesta forskare motsäger att det skulle finnas ett sådant samband. Då är frågan om individer med dövhet eller hörselnedsättning skulle vara annorlunda i detta fall eller om forskningen hittills kan ha fel i att så starkt poängtera fonologins betydelse!
3. Ingen forskning finns som definierar fonologisk medvetenhet utifrån t ex kinestetisk fonologi. Kan man tänka sig att dövas handalfabet kan fungera som alternativ? Vad är i så fall normal eller typisk utveckling av handalfabetet? Det finns ännu ingen svensk forskning som visar hur döva barn utvecklar sitt *handalfabetsuttal*.
4. Dövhet och hörselnedsättning är en orsak i sig till svårighet vilket innebär att man inte vet när det är huvudorsak till svårigheten och när något annat är det. Här måste man ta i beaktande den undervisning eleven fått. En av många frågor som då måste ställas är om pedagogen kan kommunicera med eleven.
5. Det finns inga tester som kan avgöra typisk teckenspråksutveckling och därmed kan man inte heller avgöra om det finns språkliga orsaker till svårigheterna.
6. Det finns ingen forskning som fastlagt typisk läs- och skrivutveckling hos barn med dövhet och hörselnedsättning.
7. Det finns ingen forskning som fokuserat eller försökt att definiera vad läs- och skrivsvårigheter hos barn med dövhet eller hörselnedsättning består av eller hur den visar sig och därmed inget att utgå ifrån när vi analyserar om det finns dyslektiker eller inte bland dem. Däremot finns det erfarenhet bland pedagoger av att det finns elever vars läs- och skrivprocess avviker från övriga i klasserna.

8. Vi måste också ställa oss frågan om det finns psykosociala eller socioekonomiska orsaker till att barn med dövhet och hörselnedsättning har svårigheter att lära sig att läsa och skriva. Det finns forskning som tyder på att vi t.ex. ställer för låga krav och har för låga förväntningar på eleverna.
9. En sista punkt; hur kan vi utesluta andra typer av neurologiska skador som eleven har i kombination med sin dövhet/hörselnedsättning som kan tänkas påverka förmåga till läs- och skrivlärande? Det är inte helt ovanligt med flerfunktionsnedsättningar hos eleverna.

Att läsa och skriva är för många personer med dövhet och hörselnedsättning en kamp som påverkar deras självförtroende och upplevelse av att vara kompetent. Det har långtgående effekter på både det livslånga lärandet och vardagslivet här och nu. När det gäller läs- och skrivsvårigheter har forskningen särskilt intresserat sig för den döva gruppen av flera skäl. När det gäller dyslexi är den vanligaste förekommande definitionen en definition som inbegriper fonologisk medvetenhet och som ifrågasätts i viss mån. En vanlig definition (se t.ex. www.interdys.org) av dyslexi för hörande barn är att det är *en särskild form av läs- och skrivsvårigheter som betingas av bristande språkbiologiska förutsättningar för läs- och skrivlärande. Ett gemensamt drag hos eleverna med dyslexiproblem är att de har sämre fonologisk förmåga än andra barn.* När det gäller barn med dövhet blir det problematiskt. Pedagogers erfarenhet säger dem att det finns döva elever med specifika svårigheter som inte kan förklaras med elevens dövhet, skolans arbete, intelligens eller språkliga förutsättningar.

När man testade hypotesen att fonologisk medvetenhet inte är nödvändig för läs- och skrivförmåga genom att skilja på ortografisk förmåga och fonologisk fann man att båda grupperna (döva och hörande dyslektiker) uppvisade fonologiska svårigheter där den döva gruppen uppvisade störst svårighet. Däremot visade det sig att gruppen dyslektiker hade större svårigheter att skilja ord ortografiskt åt. De döva presterade lika högt som den hörande kontrollgruppen. Om fonologisk medvetenhet var orsaken till läsförmåga skulle den döva gruppen lyckas sämst även här, vilket de alltså inte gjorde. Här behövs vidare forskning för att möjliggöra ett paradigmskifte när det gäller definitionen på dyslexi menar forskarna.

Forskarna har också för att utröna mera vad dyslexi är använt gruppen döva som undersökningsgrupp. I dessa studier har man funnit att dyslektiker uppehåller sig mycket kring sina stavnings-svårigheter och mycket kraft går åt att korrigera dem. Döva hade svårigheter av grammatisk art men inte vad gäller stavning i lika hög grad. Man har också funnit att förmåga till läppavläsning av talspråk hos vuxna personer med dövhet, dyslektiker och hörande utan läs- och skrivsvårigheter har olika betydelse. Det är bara i den döva gruppen som de som hade bäst förmåga när det gällde läppavläsning också var de som läste bäst, medan det i gruppen hörande dyslektiker inte hade någon betydelse. Man har också funnit när det gäller relationen emellan fonologisk förmåga och att processa skriftliga stimuli att ingen statistiskt signifikant skillnad på ordnivå fanns mellan grupperna. Däremot fanns skillnad på läsförståelse-test på satsnivå. Vid ytterligare undersökningar av lässtrategier fann man att eleverna med hörselnedsättning och dövhet alla läste satserna på ordnivå. De förstod enskilda ord men tolkade satserna felaktigt. Det visade sig också vid djupare analys på ordnivå att dyslektiker klarade alla deltesten sämre än övriga grupper och att de döva klarade testerna bättre eller i nivå med kontrollgruppen av hörande deltagare. Slutsatsen var att dövas svårigheter inte finns på lexikal nivå utan på supralexikal nivå, som innebär att eleverna har svårigheter inte med själva orden utan med att förstå dem i relation till andra ord i en sats. Ord har ofta multipla betydelser och skiftar därför innebörd beroende på hur de används i en sats.

Det finns också forskning där man tittat på dövas respektive hörande dyslektikers visuella perception. Studierna har gällt t.ex. känslighet för stimuli i det centrala synfältet respektive i det perifera. Resultaten visade att dyslektikerna hade en lägre förmåga att processa rörligt stimuli i det perifera synfältet medan den döva gruppen hade en förhöjd sådan förmåga i jämförelse med kontrollgruppen av hörande försökspersoner. När det gäller känslighet i fovean, dvs. för det centrala synfältets detaljseende, fanns det inga skillnader mellan grupperna. Forskarna hävdar att den visuella problematiken som gäller i detta fall handlar om det magnocellulära systemet som har avgörande betydelse för att uppfatta rörelse och kontrast. Det har också betydelse för personens förmåga till visuell uppmärksamhet och för styrning av ögonrörelser. Denna grupp forskare menar

inte att detta problem är avgörande i sig för dyslexi utan att det är en viktig del av en diagnos som inte enbart fokuserar den fonologiska diskrimineringsförmågan utan också tar hänsyn till en mycket större komplexitet än så. De menar också att om man kan hitta detta problem hos personer med dövhet och hörselnedsättning kan man diagnostisera dem utifrån detta. Det skulle i så fall vara en neurobiologisk markör för dyslexi hos döva eftersom den är oberoende av språklig variation till följd av språklig erfarenhet.



Avslutande kommentarer och slutsatser

Det sista kapitlet handlar om vilka tendenser av övergripande karaktär som man kan se i forskningen. Det är lika viktigt att analysera vad som inte syns i forskningen. Detta kommer att få särskilt utrymme i detta kapitel. I en analys av vad det är som inte alls syns i studierna och i källorna framgår att det dels är det som rapporteras i alltför liten grad och dels det som inte är beforskat och som följaktligen behöver studeras. Kapitlet tar sist med mina egna personliga kommentarer i ett slutord.

Motsägelsefulla ståndpunkter

Även om många studier har många gemensamma drag och gemensamma resultat finns det några till synes helt oförenliga ståndpunkter som den som arbetat inom fältet barn med dövhet mycket väl känner igen nämligen den ständiga frågan om barn med dövhet ska ha mer tal eller mera tecken.

Mera tal

Uttryck för tesen att döva barn ska tränas mer i talspråk har om och om igen dykt upp genom dövas historia men också för barn med olika grad av hörselnedsättning. Exempel på sådana råd i nutid är Torres och Hernández (2005) som menar att pedagogerna bör arbeta för tidig intervention och mera tal eftersom deras uppfattning är att även döva barn lär sig att läsa genom att kunna göra fonologiska kopplingar till skriften. En metod som provas nu i USA är en metod som kallas för *Visual Phonics* (Woolsey, Satterfield & Roberson, 2006). Metoden liknar *Mun-Hand-Systemet*¹⁵ men har också en direkt koppling till skrift. Det finns ännu inga belägg för, och ingen forskning som kunnat visa, att metoden verkligen fungerar. Metoden används framför allt för oralt undervisade barn för att stimulera deras förmåga att utveckla en fonologisk medvetenhet. Den bygger alltså på att man anser att en ljudbaserad fonologisk medvetenhet är nödvändig också för barn med dövhet och uttalad hörselnedsättning. Detta system liknar också *cued speech* (se fotnot ang *Mun-Hand-System*) och andra liknande system av visuellt stöd till tal som provats genom århundradena. Idag aktualiseras detta igen i samband med en stark vilja att lyckas med att lära döva barn med CI att tala och att läsa med hjälp av talspråket. Denna inställning till barnets situation har ett auditivt perspektiv.

FOTNOT & NOTERINGAR

¹⁵Mun-Hand-System (MHS) består av 18 hand- och fingerrörelser som följer munrörelserna och markerar konsonantljuden samt förtydligar läppavläsningen. Detta är en metod som ibland används av tolkar för att förstärka tal (information kan man ofta få genom tolkcentralerna, en sådan är t.ex. Tolkcentralen i Norrbottens län, www.nll.se/twosection.aspx?id=8465 (hämtad 2008-04-30). Cued speech är motsvarigheten av stöd till engelskspråkigt tal.

Mera teckenspråk

I en petition med titeln *Inclusion: The Big Delusion* i USA skriver Andrews (2006) om språklösheten bland döva barn, unga och vuxna. Hon beskriver ett växande behov av en tvåspråkig undervisning av döva där teckenspråk och engelsk skriftspråklärande står i fokus. Detta är det andra synsättet. De krav som ställs på de statliga skolmyndigheterna är krafttag mot ickespråkligheten där mycket tidig intervention i hem och förskola ses som en absolut nödvändighet för skolframgång. Andrews är inte ensam om att driva frågan. Ett exempel är de 15 statliga skolor för döva i USA som nu arbetar i tvåspråkiga program där man tidigare arbetat oralt. Det som föranleder förändringar inom dövundervisning, som till ca 50% hittills i USA varit oral, är de två landsomfattande statliga dekreten *No Child Left Behind Act*¹⁶ och *Individuals With Disabilities Education Act* som tvingar de lokala skolmyndigheterna att utvärdera och förbättra sin skolpolitik och skolpraktik. Detta är intressant i ljuset av den våg av nedläggning av specialskolor som sker i Norden och tidigare också i USA. Detta perspektiv drar åt ett visuellt perspektiv på barnens situation.

Nya vägar att gå i forskning och praktik

Det som också framgår i många studier är nytänkande, framför allt en vilja att se på undervisningen och de döva barnens lärande som något annat än vad vi förväntar oss av hörande barns lärande. Det finns en vilja att tänka i nya banor vilket möjliggör ifrågasättande av de starkt rådande paradigmen. Det leder bland annat till att man uppmärksammas på och kan se den visuella individen. Men också komplexiteten, barnets kompetens och framför allt möjligheterna blir då synliga. Man börjar att analysera data inom gruppen istället för att analysera dem utifrån en hörande norm. Det får till följd att man börjar se nya saker som också, paradoxalt nog, kan ha effekter på hur vi ser på hörande barns skriftspråklärande och på deras läs- och skrivsvårigheter.

Forskningen har i mycket hög grad präglats av jämförelser där hörandes lärande hela tiden varit norm. Det har gjort forskarna blinda för det som är specifikt när man litar mer till sin syn än till sin hörsel. För barn med hörselnedsättning eller CI som utvecklar sin skriftspråklighet ur en kombination av visuella och auditiva per-

FOTNOT & NOTERINGAR

¹⁶*No Child Left Behind Act* (NCLB) är ett nationellt påbud som innebär att man i USA till skolåret 2013-2014 ska ha klarat av målet att alla elever uppnår sina mål för sin respektive årskurs.

ceptuella intryck har forskning stor betydelse där man studerar barnets hela kompetens och omgivningens inställning och bemötande. När de själva, inomgruppsligt, är forskarens utgångspunkt kanske vi äntligen kan nå framgång i en ny beskrivning av dem och deras styrkor. Det är också en förutsättning för en förflyttning av fokus från individens svårigheter till omgivningens ansvar.

Alternativt och nytt perspektiv i undervisningen

För pedagogerna finns det möjlighet att ta elevernas perspektiv och analysera sin praktik utifrån hur de har det. Det möjliggör också att man kan uppfatta mångfalden som en utmaning och som berikande för klassrumsarbetet. Det innebär att man bland annat, när det gäller användning av olika språk, på ett flexibelt sätt kan se språkrikedom som styrka. Då behöver man heller inte riskera att fördärva och förenkla dem.

I sammanfattningen av den evidensbaserade forskningen och av forskningsöversikterna som refereras i denna rapport framgår att det finns några viktiga aspekter för pedagoger att beakta som måste uppfyllas för en god lärandemiljö för barn med dövhet och hörselnedsättning som ska lära att läsa och skriva. Det första är rik kommunikation med användning av alla medel och där barnets behov av språk bemöts med respekt, arbete med att utveckla och utvidga barnens ordkänneteknik och begreppsbyggnad det andra och det tredje en rik textmiljö med texter som intresserar och fångar barn.

Brist på forskning om vissa grupper barn

Det finns grupper av barn med dövhet eller hörselnedsättning som inte alls behandlas i några forskningsstudier av de jag har funnit inom forskningsområdet nedsatt hörsel i relation till läs- och skrivlärande. Det gäller t.ex. gruppen barn med utvecklingsstörning, barn med språkstörning och barn med dövblindhet. Barn med utvecklingsstörning finns omnämnda i någon enstaka studie men bara som de man har uteslutit ur studien. Gruppen dövblinda är inte alls omnämnda någonstans i studierna jag har funnit. Vad detta beror på kan man alltså bara spekulera om. Dels kan det ha med den mycket lilla populationen att göra, dels kan det handla om att den population som analyserats har man velat hålla så homogen

som möjligt, vilket är det man angett i de studier där man uteslutit gruppen barn med utvecklingsstörning. Det som dock slår en mest och som är något skrämmande är att anledningen kan vara att man inte förväntar sig att dessa barn ska kunna lära sig att läsa och skriva. En viktig anledning till att forskning inte omfattar dessa barn är förmodligen också att de myndigheter och organisationer som beviljar forskningsmedel inte prioriterar dessa grupper. Det tycks i så fall inte heller finnas någon politisk vilja att bevaka dessa små gruppers behov. Slutsatsen oavsett anledning måste dock vara att de som arbetar med dessa grupper barn helt måste lita på egen kreativitet, sitt kritiska tänkande och på beprövad erfarenhet kring sitt arbete med barnen eftersom det inte finns någon forskning att tillgå.

I denna text har jag också tagit upp grupper där forskning finns men där studierna är få. En sådan grupp är barn med dövhet eller hörselnedsättning och annat hemspråk. När det gäller denna sistnämnda grupp kan orsaken också vara att man har svårighet att studera den p.g.a. forskarna helt enkelt inte behärskar barnens hemspråk. Bristen på studier kan också bero på att populationen i vissa fall är liten och det kan också bero på att man kan ha svårt att veta vad man mäter. Handlar barnens eventuella svårigheter på flerspråkigheten eller på andra faktorer som kan ha t.ex. socioekonomiska, kulturella eller liknande grundorsaker? I alla fall kan konstateras att det finns barngrupper som är i stort sett eller helt obeforskade i varje fall när det gäller deras läs- och skrivlärande.

Obeforskade frågor

En del frågor inom läs- och skrivforskningen på detta område verkar inte vara belyst. En aspekt som inte syns i studierna är att teckenspråkiga elever gör ett översättningsarbete när de läser som hela tiden löper parallellt med själva läsandet. En annan fråga i detta sammanhang är om översättningen till ett manuellt utfört språk med en annan syntax och modalitet har effekter på läshastigheten utan att egentligen spegla sämre läsförmåga. Vidare finns mycket lite forskning om hur man läser högt för teckenspråkiga elever och vad det har för eventuell effekt på deras läs- och skrivutveckling. När det gäller barn med CI är ett stort problem i studierna att man gör för få inomgruppsliga analyser. Man behandlar gruppen som en grupp trots att variationen inom gruppen är lika stor som i alla

andra grupper av elever. Likaså finner vi samma problematik när det gäller barn med hörselnedsättningen av olika grad. Det tycks vara som om barn med CI är ett CI och barn med hörselnedsättning är bara en hörselnedsättning. Barnen finns dock i mycket skiftande faser i livet, har olika förutsättningar både som individer och i relation till familj, samhälle och skola. De omkringliggande faktorerna tycks vara alltför lite belysta och analyserade i relation till barnens skolframgång.

Få studier har ett grundläggande sociokulturellt synsätt på barnen. De flesta studierna speglar ett synsätt där individen är bärare av problemet och inte familjen, experterna, samhället och pedagogerna. Många studier positionerar sig så att endast ett perspektiv blir synligt. Det är olyckligt eftersom möten mellan olika forskare inte blir möjliga. Det saknas ett metateoretiskt perspektiv på forskningen och att frågor ställs om de grundläggande utgångspunkterna som forskare har och vad det betyder för de resultat de presenterar. Nilholm (2005), Haug (1998), Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) och andra talar om vikten av att lyfta komplexiteten och de dilemman som finns, snarare än att mota in sig i hörn där man påstår att det finns ett enda legitimt vetenskapligt perspektiv.

Globala trender

Barn i de flesta västeuropeiska länder placeras alltmer i hörande skolor och en ökad service med ambulerande lärare och stödåtgärder för barnen i sina lokala skolmiljöer verkar vara det som främst händer nu (Reed, 2003). Samtidigt sker också en förändring av språkval vid undervisning av eleverna mot en utveckling av en tvåspråkig undervisning. Den internationella trenden mot total kommunikation¹⁷, specialpedagogiskt stöd och tvåspråkig undervisning växer. Fler och fler specialskolor i andra länder övergår från en oral undervisning till tvåspråkiga program med en kombination av det nationella teckenspråket och tal/skriftspråk (Evans, 2004). Det kan tyckas paradoxalt men kan tyda på att de barn som specialskolorna nu tar hand om är elever som inte utvecklar ett talspråk trots olika insatser som t.ex. cochleaimplantat. Det kan också handla om familjer som inte har haft möjlighet eller vilja att låta operera sina barn.

FOTNOT & NOTERINGAR

¹⁷Total kommunikation, *total communication*, beskrivs ofta i litteraturen som tal som stöds av hörselteknisk utrustning och av enstaka tecken för att understryka och förtydliga betydelsebärande ord i talet. Det innebär inte att man talar och tecknar samtidigt allt som sägs inklusive markörer för grammatiska fenomen i satserna och liknande.

I utvecklingsländerna handlar frågan oftast om att överhuvudtaget få gå i skolan, leva i fred och få tillgång till vidare studier. Både Okyere och Addo (1999) och Ojile (1999) rapporterar att man inte ens vet om alla barn kommer till de specialskolor eller majorietsskolor som finns i deras respektive länder Ghana och Nigeria än mindre kan garantera en bra skolgång för de som finns i skolan.

Den internationella trend som pågår kan beskrivas som en trend med en dubbel botten men samtidigt finns det bland forskare en överensstämmelse kring vilka krafter som starkast påverkar utvecklingen. Munoz-Baells m.fl (2008) studie, med 22 olika länder representerade från hela världen inom döv/hörsel-området, rapporterar att det finns enighet om vilka trender som gäller. Forskarna menade att de tre krafter som påverkar dövas situation positivt är

1. sociala och politiska förändringar för acceptandet av mångfald i samhället,
2. dövas egen kamp och aktivitet för sina rättigheter och
3. forskningsresultat om teckenspråkighet och tvåspråkighet.

De krafter som å andra sidan motverkar en positiv utveckling för döva anses av experterna vara

1. synen på dövhet som ett medicinskt tillstånd med en teknisk lösning,
2. phonocentrism och motstånd mot det socialt ovanliga samt
3. utbildningsväsendets och dövundervisningens policy.

Detta är intressant särskilt som man kan tänka sig att ekonomiska villkor för skolan och utbildningen i många länder skulle kunna uppfattas som ett större problem, framför allt i länder med sämre ekonomi.

Osynlig forskning

Jämför man pågående projekt t.ex. inom Specialskolemyndigheten med det som rapporteras i forskningsstudierna kan man nog säga att vi i allra högsta grad är en del av västvärldens diskussioner och utveckling. Vi skulle dock behöva publicera oss mycket mer särskilt som mycket pågår i Sverige och Norden som är värd en större uppmärksamhet. Det verkar också som att forskare i Norden först

och främst uppfyller det som man kallar för *universitetens tredje uppgift* nämligen att kommunicera forskningsresultat till dem det berör, i detta fall till; skolväsendet, samhället, föräldrar, lärare och brukarorganisationer i vårt eget land. I andra hand verkar nordiska forskare rapportera sina resultat i internationella tidskrifter. På så sätt kan man säga att en del nordisk forskning faktiskt är osynlig i internationella sammanhang. Framför allt är det den pedagogiska forskningen som är osynlig. Tekniker, medicinare och språkvetare är mycket bättre på att publicera sig.

Tendenser

Som jag har påpekat förut så är forskningsområdet brett. Det handlar om alla åldrar och det handlar om alla typer av hörselnedsättningar och dövhet. Det gäller olika typer av skolgång och olika typer av språkliga tillhörigheter. Jag ser ändå vissa tendenser som jag ska sammanfatta under följande punkter:

- Tendens 1 – *Skadan överskuggar barnet*
- Tendens 2 – *Ensidigheten är förloraren*
- Tendens 3 – *Interaktion överskuggar val av språk*
- Tendens 4 – *Dialogiskt lärande*
- Tendens 5 – *Den stärkande tvåspråkigheten*
- Tendens 6 – *Jämlik och rik*

Skadan överskuggar barnet

Tyngdpunkten i forskningsrapporterna är på barnet som bärare av problemet som tidigare sagts i denna rapport. Det finns, med Nilholms (2005) ord ”en risk att forskningsområdet sönderfaller i en rad separata ’entreprenörskap’, där det råder lite kommunikation mellan olika synsätt” (s.125) därför att man har så olika synsätt. Eftersom barnets svårigheter fokuseras tydliggörs inte heller barnets allsidiga behov och möjligheter. Eftersom inte kommunikation sker mellan olika forskare presenteras forskningsstudier där det tydligt framgår att de som genomfört studierna inte har en helhetskunskap om barnets funktionsnedsättning, om teckenspråk som språk och om tekniska möjligheter. Men framför allt finns liten kunskap om pedagogens situation och arbetssätt och om barnet som elev i skolan och i familjen.

Ensidigheten är förloraren

Forskning om läs- och skrivlärande har flyttat sitt forskningsfokus mer och mer från läs- och skrivförmågan till läs- och skrivprocessen. Där framgångsrik pedagogik presenteras, både inom området dövhet och hörselnedsättning och i andra sammanhang, handlar det om flexibilitet och mångfald, inte om färdiga ensidiga pedagogiska program. Pedagogiskt är inte längre val av material och läromedel det som anses vägledande utan snarare de interaktiva och kommunikativa lärandeprocesser med ett välfungerande språk en oundviklig nödvändighet. Pedagogens relation till barnen och förhållningssätt samt dennes attityd till dem anses ha mycket stor betydelse. Variation och flexibilitet och mötet mellan barnet, omgivningen, kamraterna och artefakterna är avgörande. Där är vinnaren inte val av ett språk, ett material och träning av enstaka färdigheter utan istället rika möten med många förmågor och erbjudanden av många slag i den pedagogiska miljön som ger framgång.

Interaktion överskuggar val av språk

Många av studierna konstaterar att den allra tidigaste interaktionen mellan föräldrar och barn är mycket viktig. Det finns både studier som talar om talspråk och de som talar om teckenspråk. Men interaktion bygger på ömsesidigt utbyte och delaktighet. Det innebär inte ensidig envägskommunikation. Det räcker inte att föräldrar och experter runt barnet väljer ett språk. Det räcker inte att de tror att en interaktion finns. Kommunikationen måste bygga på barnets behov och villkor.

Interaktionen måste hålla i alla situationer under barnets hela uppväxt. Många studier tyder på att nyordslärande och ordförrådsutveckling är nödvändigt för läs- och skrivlärande och bygger på tidig interaktion. Begrepp lärs och utvecklas i en fungerande kommunikativ miljö. Den variabel som många studier visar ha starkast samband med god läsförståelse är inte vilket språk som barnet har som förstaspråk utan hur tidigt det har fått en fungerande kommunikation med sina föräldrar. Inget barn får hindras i sin språkliga utveckling. Utvecklas barnets talspråk så räcker det inte med att barnet har en talspråkig utveckling som stämmer med operationsåldern. Interaktionen måste vara typisk för åldern. Inget annat kan

accepteras. Teckenspråk fungerar för att möjliggöra en utveckling av begrepp och för barnets kommunikativa kompetens. Mycket tyder på att tidigt teckenspråk stödjer barnets allsidiga utveckling och begreppsutveckling som ligger till grund för vidare utveckling, också av talspråk och skriftspråk.

Dialogiskt lärande

Dialogen och interaktionen inte bara mellan vuxen och barn utan också mellan barn och barn är av avgörande betydelse för lärande (Wennergren, 2007). Det är otillfredsställande till exempel i en tolkad ensidig kommunikation som sker för ett individuellt placerat barn i en hörande klass. I läs- och skrivforskningssammanhang verkar interaktionen kring ord och texter samt barnets begreppsutveckling poängteras i en lång rad studier. Dessa olika variabler hänger starkt samman med dialog och i skolsammanhang med dialogiskt lärande. Dialog uppstår inte i skolmiljöer där barn inte kan mötas på lika villkor. Därför är den språkliga miljön mycket viktig. De barn som inte har ett talspråk som fungerar barn och barn emellan behöver teckenspråk också.

Den stärkande tvåspråkigheten

I många studier har man särskilt fokuserat på tvåspråkigheten och i några enstaka fall på flerspråkighet där ett av språken är teckenspråk. I många rapporteras styrkan i att barnen får utveckla tvåspråkigheten utifrån sina villkor och i en del studier poängteras framgångar med att barn får och kan växla mellan sina språk i olika sammanhang, med olika personer och i akustiskt olika miljöer. Flera studier visar också att barn klarar av att vandra mellan språken och att språk stödjer varann. I de studier som motsäger sig detta handlar det nästan uteslutande om barn med CI och deras rehabilitering. Där finns också synsättet att en god talspråklig förmåga är den som överensstämmer med operationsåldern, dvs. den tid som förflutit sedan barnet opererats. Man talar också ofta om språklig förmåga utan att precisera vad man menar med det. Men menar man med språklig förmåga att använda vilket språk som helst för att kommunicera med sin omgivning och omgivningen med barnet är det gott nog. Om man däremot menar enbart talspråk och nöjer sig med att barnet överhuvudtaget talar motsäger det i så fall det vi vet om ett fullgott språks betydelse för barns utveckling. Till

exempel måste man anse att en fyraåring med en kommunikation på en tvååringens talspråkiga nivå hotar barnets totala utveckling.

Jämlik och rik

Världen har inte en jämlik situation för barn med dövhet och hörselnedsättning. Ett barn som föds i västvärlden, i en familj som har engagerade och utbildade föräldrar har goda möjligheter att få språkligt, tekniskt och medicinskt stöd. Ett barn som föds i länder i krig och fattigdom får inte samma chans och sämst har de som också har en funktionsnedsättning.

Samtidigt finns det i västvärlden starka krafter som styrs av politiska, ekonomiska och andra hänsyn och som inte heller värnar om individens allsidiga behov. De omnämns i några studier som de krafter vilka ser på dövhet som ett medicinskt tillstånd med en teknisk lösning, phonocentrism och motstånd mot det socialt ovanliga samt utbildningsväsendets och dövundervisningens policy.

Slutord

Mina personliga reflektioner över forskningsområdet är en känsla av uppgivenhet. Trots att forskning ändå pågått under lång tid så har man inte kommit mer än en bit på väg. Mitt huvudsakliga intryck är att fel utgångspunkter är orsaken till detta. Resonemangen haltar ofta kring dessa barn eftersom man inte utgår från dem som de är. Det är som att försöka utröna vari skillnader består mellan hur ett barn i rullstol rör sina ben när det förflyttar sig och hur andra barn gör när de går. Forskningen upplever jag ofta som meningslöst fokuserad på det barnen inte kan istället för vad de kan. Den fokuserar på individen istället för omgivningen. Utgångspunkterna är vitt skilda från barnets verkliga vardag. Dessutom är beskrivningen av barnen ofta deprimerande och beklämmande. Barn som beskrivs som i huvudsak typiskt utvecklade för sin ålder men som inte har språk nog för att föra ett samtal kring texter på en enkel teoretisk metaspråklig nivå. Med mina trettio år som pedagog för barn med dövhet och hörselnedsättning i förskola och tidiga skolår bakom mig blir jag beklämd när jag ser hur lite som hänt och hur samma resonemang återkommer som jag en gång varit med om att lämna bakom mig på 1980-talet. Barnen, oavsett teknik och förmåga att uppfatta eller inte uppfatta tal, är barn med rätt

till samma utveckling som andra barn och med rätt till en omgivning som på alla sätt ger de möjligheter till det. Som pedagog är jag ansvarig för att stimulera ett lärande som tillvaratar hela barnets potential och öppna upp vägar, inte stänga dem.

För att verklig inkludering av barn med hörselteknisk utrustning, hörapparat eller CI, ska fungera och för att en god läs- och skrivutveckling ska kunna ske räcker det inte att barn placeras i talande sammanhang. Risken är som Haug (1998) uttrycker det att ”inkludering blir detsamma som osynliggörande och avsaknad av individuell anpassning” (s. 62). Jag skulle också vilja påstå att så länge man inte tar barnets situation på allvar utan leds av en förutbestämd retorik kan man varken se möjligheterna, hindren eller de följder det måste få. Barnet är det barn det är. Det är bara vi andra som kan göra något åt oss själva, vårt sätt att kommunicera och vår ansträngning att göra livet gott för varje barn.

I skolsammanhang är det skolans ansvar att möta de dilemman som uppstår i möten mellan barns likheter och olikheter, utgå från människors lika värde samt skapa förutsättningar för lärande. För mig innebär det rätt till en för åldern typisk utveckling som kräver vuxna som inser vad det kräver av arbetsinsats, i många fall bör de börja med att lära sig teckenspråk. Barnen har sällan några som helst problem med att lära sig det.

I likhet med andra forskare som Ohna m.fl. (2003), Bagga-Gupta (2001) och Marschark. Lang & Albertini (2002) vill jag föreslå en *visuellt orienterad didaktik*. Det innebär inte att beskriva elever med dövhet och hörselnedsättning som enbart visuella individer eftersom det är en alltför snäv beskrivning. Snarare bör man tala om många av dem som audiovisuella individer. Begreppet visuellt orienterad didaktik bygger istället på en didaktisk teori om att utgå från visualet och visuell praxis eftersom det är elevernas styrka. Perspektivet utesluter inte att man också utgår från förmåga att uppfatta auditivt. Perspektivet inkluderar också det. Men utgångspunkten är ett erkännande av elevens visuella styrka och konsekvenserna av det, både i språkbruk och i strävanden efter verklig delaktighet och inkludering. Det inbegriper också att förlägga ansvaret för att skapa detta på omgivningen; samhällets representanter, föräldrar, pedagoger och annan expertis.



Referenser

- Acredolo, L., & Goodwyn, S. (1997). Furthering our understanding of what humans understand. *Human Development* 40, s.25-31.
- Acredolo, L., & Goodwyn, S. (2002). *Baby signs. How to talk with your baby before your baby can talk*. Chicago: Contemporary Books.
- Adams, M.J. (1994). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. London: MIT Press.
- Ahlgren, I., & Bergman, B. (2006). Det svenska teckenspråket. I SOU 2006:29 *Teckenspråk och teckenspråkiga. Kunskaps- och forskningsöversikt*. Stockholm: Fritzes.
- Ahlström, M. (2000). *Hörselskadade barn i kommunikation och interaktion*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet, Psykologiska institutionen.
- Andrews, J. F. (2006). Inclusion: The big delusion. *American Annals of the Deaf*, 15(3), s.295-296.
- Arlinger, S. (2007). (Red.). *Nordisk lärobok i audiologi*. Stockholm: Tegnér och NAS.
- Arnesen, K., Enerstvedt, R. T., Engen, E.A., Engen, T., Høie, G., & Vonen, A.M. (2002). *Tospråklighet og lesing/skriving hos døve barn. Kartlegging av grunnskoleelever og deres språklige situasjon*. Oslo: Skådalen Kompetansesenter.
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bagga-Gupta, S. (2001). Diskursiva och teknologiska resurser på visuella "tvåspråkiga" pedagogiska arenor. *Utbildning och demokrati*, 10(1), s.55-83.
- Bergman, B. (1992). *Teckenspråket- ett svenskt minoritetsspråk. Forskning om teckenspråk (FOT XVII)*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik.
- Brelje, W.H. (Red.). (1999). *Global perspectives on the education of the deaf in selected countries*. Hillsboro, Oregon: Butte.
- Carl, U. (1998). *Døve og svært hørehemmede børns læsning*. (No.7). Köpenhamn: Videncenter.
- Chamberlain, C., Morford, J. P., & Mayberry, R. I. (Red.). (2000). *Language acquisition by eye*. London: Lawrence Erlbaum.
- Connor, C.M., & Zwolan, T.A. (2004). Examining multiple sources of influence on the reading comprehension skills of children who use cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, s. 509-526.
- Cuculick, J.A., & Kelly, R.R. (2003). Relating deaf students' reading and language scores at college entry to their degree completion rates. *American Annals of the Deaf*, 158(4), s.279-287.
- DeLana, M., Gentry, M.A., & Andrews, J. (2007). The efficacy of ASL/English bilingual education: Considering public schools. *American Annals of the Deaf*, 152(1), s.73-87.

- Doughty, C.J., & Long, M.H. (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Emmanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J.F. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Enns, C., & Lafond, L.D. (2007). Reading against all odds: A pilot study of two deaf students with dyslexia. *American Annals of the Deaf*, 152(1), s. 63-72.
- Erting, C. (1992). Deafness and literacy: Why can't Sam read? *Sign Language Studies*, 19, 139-152. Washington: Gallaudet University Press.
- Erting, C. (1999). *Two Languages at home and at school: Early literacy in ASL/English contexts*. Study presented at the EDDE European Days of Deaf Education 1999.
- Erting, C. J., Thumann-Prezioso, C., & Sonnenstrahl Benedict, B. (2000). Bilingualism in a deaf family: Fingerspelling in early childhood. I P. Spencer, C. J. Erting, & M. Marschark (Red.), *The deaf child in the family and at school* (s. 41-54). London: Lawrence Erlbaum.
- Evans, C. (2004). Literacy development in deaf students: Case studies in bilingual teaching and learning. *American Annals of the Deaf*, 149(1), s.17-27.
- Ewoldt, C. (1990). The early literacy development of deaf children. I D. F. Moores, & K. P. Meadow-Orlans (Red.), *Educational and developmental aspects of deafness* (s. 85-114). Washington DC: Gallaudet University.
- Ewoldt, C., Saulnier, K., Stamper, L., & Hartman, M. (1991). *Engaging in literacy: A longitudinal study with three to seven year old deaf participants*. Center for Studies in Education and Human Development. Washington DC: Gallaudet University.
- Fast, C. (2006). *Sju barn lär sig att läsa och skriva*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Foisack, E. (2003). *Döva barns begreppsbildning i matematik*. (Doktorsavhandling). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Fredäng, P. (2003). *Teckenspråkiga döva – Identitetsförändringar i det svenska samhället*. (Doktorsavhandling). Stehag: Förlags AB Gondolin.
- Förhammar, S., & Nelson, M.C. (Red.).(2004). *Funktionshinder i ett historiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Gioia, B. (2001). The emergent language and literacy experiences of three pre-schoolers. *International Journal of Disabilities and Education*, 48(4), s.411-428.
- Goodwyn, S., & Acredolo, L. (1993). Symbolic gesture versus word: Is there a modality advantage for onset of symbol use? *Child Development*, 64, s. 688-701.
- Gore, J.C., & Gillies, R. (2003). Manipulative visual language. A tool to help crack the code of English. *Odysey*, Fall 2003, s. 72-75.
- Hagtvét, B.E. (2004). *Språkstimulering. Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Hagtvet, B.E. (2006). *Språkstimulering. Del 2: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hall, N., Larson, J., & Marsh, J. (2003). *Handbook of early childhood literacy*. London: SAGE
- Halliday, L.F., & Bishop, D.V.M. (2005). Frequency discrimination and literacy skills in children with mild to moderate sensorineural hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, s. 1187-1203.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Skolverket Liber.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words. Language life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heiling, K. (1995). *Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. Kunskapsnivå och sociala processer*. (Doktorsavhandling). Malmö: Lärarhögskolan i Malmö.
- Hendar, O. (2008). *Måluppfyllelse för döva och hörselskadade i skolan. Redovisning av uppdrag enligt regleringsbrev: Slutrapport*. Örebro: Specialskolemyndigheten.
- Hjulstad, O., & Kristoffersen, A-E. (2004). Kommunikasjon og deltagelse i barnehager med barn med cochleaimplantat. I G. Høie & A-L. Kristoffersen (Red.), *Inkluderende eller ekskluderende klasserom. Døveundervisningen – et case å laere av?* (s. 32-51). Oslo: Skådalen Kompetansesenter.
- Hjulstad, O., & Kristoffersen, A-E. (2007). Pupils with cochlear implant in Norway: Perspectives on learning and participation in research and practice. I M. Hyde och G. Høie (Red.), *To be or to become. Language and learning in the lives of young deaf children*. (s. 54-66). Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Hyde, M., & Ohna, S.E. (2004). Education of the deaf in Australia and Norway: A comparative study of the interpretations and applications of inclusion. I G. Høie & A-L. Kristoffersen (Red.), *Inkluderende eller ekskluderende klasserom. Døveundervisningen – et case å laere av?* (s. 139-166). Oslo: Skådalen Kompetansesenter.
- Hörselskadades Riksförbund, HRF (2007). *Äh, det var inget viktigt... Om hörselskadade situation i Sverige. Årsrapport 2007*. Stockholm: Hörselskadades Riksförbund.
- Johansson, I. (1993). *Läs- och skrivprocessen hos barn med Down syndrom. Deskriptiv och explanatorisk del*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Kelly, L. (1996). The interaction of syntactic competence and vocabulary during reading by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), s.75-90.
- Kenner, C., & Gregory, E. (2003). Becoming biliterate. I N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Red.), *Handbook of early childhood literacy*. London: SAGE.
- Kullberg, B., & Åkesson, E. (2007). *Emergent Literacy. Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande 2006*. (IPD-Rapport Nr 2007:01). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

- Leybaert, J. (2005). Learning to read with a hearing impairment. I M.J. Snowling & C. Hulme (Red), *The science of reading. A handbook*. Oxford: Blackwell.
- Liberg, C. (2003). Möten i skriftspråket. I I. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lichtenstein, E.H. (1998). The relationships between reading processes and English skills in deaf college students. *Journal of Deaf studies and Deaf Education*, 3(2), s. 80-134.
- Lightbown, P.M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Luckner, J.L., Muir, S.G., Howell, J.J., Sebald, A.M., & Young III, J. (2005). An examination of the research and training needs in the field of deaf education. *American Annals of the Deaf*, 150(4), s.358-368.
- Luckner, J.L., Sebald, A.M., Young III, J., & Muir, S.G. (2005/2006). An examination of the evidence-based literacy research in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 150(5), s.443-455.
- Lundberg, I. (2002). Twenty-five years of reading research as a basis for prediction of future development. I E. Hjelmquist & C. von Euler (Red.). *Dyslexia & Literacy*. London: Whurr.
- Lundström, K. (2005). *Kampen för ett språk. Dövas två språk och tvåspråkighet i skolundervisningen i Sverige 1809-1990*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande.
- Marschark, M., Conventino, C., McEvoy, C., & Masteller, A. (2004). Organization and use of the mental lexicon by deaf and hearing individuals. *American Annals of the Deaf*, 149(1), s.51-61.
- Marschark, M., Lang, H.G., & Albertini, J.A. (2002). *Educating deaf students – From reserach to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Marschark, M., Peterson, R., & Winston, E.A. (2005). (Red.). *Sign Language interpreting and interpreter Education. Directions for research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Marschark, M., & Spencer, P.S. (2003). Epilogue. What we know, what we don't know, and what we should know. I M. Marschark & P.S. Spencer (Red.), *Deaf studies, language and education*. New York: Oxford University Press.
- Mayer, C. (2007). What really matters in the early literacy development of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), s.411-431.
- Mayer, C., & Akamatsu, C.T. (2003). Bilingualism and literacy. I :m Marschark, & P.E. Spencer (Red.), *Deaf studies, language, and education*. Oxford: Oxford university press.

- Moore, D.F. (2005). Cochlear implants: An update. *American Annals of the Deaf*, 150 (1), s 327-328.
- Most, T., Aram, D., & Andorn, T. (2006). Early literacy in children with hearing loss: A comparison between two educational systems. *Volta Review*, 106(1), s. 5-28.
- Munoz-Baell, I.M., Alvarez-Dardet, C., Ruiz, M.T., Ortiz, R., Esteban, M.L., & Ferreira, E. (2008). Preventing disability through understanding international megatrends in deaf bilingual education. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 62, s. 131-137.
- Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn how to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, s. 9-31.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nelfelt, K. (1998). *Simultaneous sign and speech. A multimodal perspective on the communication of hearing-impaired children*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet, Lingvistiska institutionen.
- Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. (Doktorsavhandling). Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(2), s. 124-139.
- Nilholm, C. (2006). *Möten? Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*. (Vetenskapsrådets rapportserie 9:2006). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nirje, B. (2003). *Normaliseringsprincipen*. Lund: Studentlitteratur.
- OECD (1994). *Literacy, Economy, and Society*.
- Ohna, S., Hjulstad, O., Vonen, A.M., Grønlie, S.M., Hjelmervik, E., & Høie, G. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplaering for døve elever. En evaluering etter Reform 97*. Oslo: Skådalen Kompetansesenter.
- Ojile, E. (1999). Education of the deaf in Nigeria: Past, present, and future. I H.W. Brelje (Red.), *Global perspectives on the education of the Deaf in selected countries*. Hillsboro, Oregon: Butte.
- Okyere, D., & Addo, M.J. (1999). Historical development of education of the deaf in Ghana. I H.W. Brelje (Red.), *Global perspectives on the education of the deaf in selected countries*. Hillsboro, Oregon: Butte.
- Olson, D. (1994). *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D., & Torrance, N. (Red.). (2001). *The making of literate societies*. Oxford: Blackwell.

- Ong, W.J. (1990). *Muntlig och skriftspråklig kultur*. Göteborg: Anthropos.
- Padden, C. (1996). Early bilingual lives of deaf children. I P. Parasnis (Red.), *Cultural and language diversity and the deaf experience* (s. 99-116). New York: Cambridge University Press.
- Padden, C., & Ramsey, C. (2000). American sign language and reading ability in deaf children. I C. Chamberlain, J.P. Morford, & I. Mayberry (Red.), *Language acquisition by eye*. (s. 165-190). London: Lawrence Erlbaum.
- Pedersen, S., Molander, B-O., & Lager-Nyqvist, L. (2004.) I brist på beprövad erfarenhet – på spaning efter vetenskaplig grund. *Didaktikens Forum*, Årgång 1, Nr 2:2004. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Perfetti, C. A., & Sandak, R. (2000). Reading optimally builds on spoken language: Implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 32-50.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Specialpedagogisk rapport, Nr 11*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Petersson, M., Liljestrand, A., Turesson-Morais, G., Eriksson, C., & Hendar, O. (2000). *Resultat av lästest genomförda i klasser med teckenspråkig undervisning – med modifierade instruktioner*. Stockholm: Yrkesföreningen för psykologer för döva och hörselskadade.
- Petitto, L.A., Zatorre, R.J., Gauna, K., Nikelski, E.J., Dostie, D., & Evans, A.C. (2000). Speechlike cerebral activity in profoundly deaf people processing signed languages: implications for the neural basis of human languages. *Proc National Academy of Science USA*, 97, s. 13961-13966.
- Preisler, G., Tvingstedt, A-L., & Ahlström, M. (1999). *Cochlea implantat på barn – en psykosocial uppföljningsstudie*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Preisler, G., Tvingstedt, A-L., & Ahlström, M. (2003). *Skolsituationen för barn med cochlea implantat – ur föräldrars, lärares och assistenters perspektiv*. (Rapporter Nr 116). Stockholm: Stockholms universitet, Psykologiska institutionen.
- Preisler, G., Tvingstedt, A-L., & Ahlström, M. (2005). Interviews with deaf children about their experiences using cochlear implants. *American Annals of the Deaf*, 150(3), s. 260-267.
- Puente, A., Alvarado, J.M., & Herrera, V. (2006). Fingerspelling and Sign Language as alternative codes for reading and writing words for Chilean deaf signers. *American Annals of the Deaf*, 151(3), s.299-310.
- Pärsson, A. (1997). *Dövas utbildning i Sverige 1889-1971*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet, Historiska institutionen.
- Reed, S. (2003). Beliefs and practices of itinerant teachers of deaf and hard of hearing children concerning literacy development. *American Annals of the Deaf*, 148(4), s.333-343.

- Rehman, A-C. (2006). När strategierna inte räcker till. I C. Roos och S. Fichbein (Red.), *Dövhet och hörselnedsättning. Specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Ridgeway, S. (1998). A deaf personality? I S.Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers & L. Watson (Red), *Issues in deaf education*. London: David Fulton.
- Roos, C. (2004). *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. (Doktorsavhandling: Acta universitatis gothoburgensis). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Roos, C. (2006a). Teckenspråk och pedagogik. I SOU 2006:29 *Teckenspråk och teckenspråkiga. Kunskaps- och forskningsöversikt*. Stockholm: Fritzes.
- Roos, C. (2006b). Skriftspråkighet och skriftspråkligt lärande. I C. Roos och S. Fichbein (Red.), *Dövhet och hörselnedsättning. Specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Roos, C. (2007a). Deaf preeschoolers' literacy events. I M. Hyde och G. Høie (Red.), *To be or to become. Language and learning in the lives of young deaf children*. (s. 54-66). Oslo: Skådalen kompetancesenter.
- Roos, C. (2007b). Skriftspråka och läslära. I B Kullberg och E Åkesson (Red.), *Emergent literacy. Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande 2006*. (IPD-rapporter, 2007:01). (s. 75-86). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Roos, C. (2008). *Skriftspråkande barn med dövhet eller hörselnedsättning. En kunskapsöversikt*. Örebro: Specialpedagogiska institutet.
- Roos, C. (manus). *Dyslexi – En förstudie om förekomst av dyslexi hos barn med dövhet och hörselnedsättning*.
- Roos, C., & Fischbein, S. (2006). Introduktion – Interaktion, delaktighet, lärande. I C. Roos och S. Fichbein (Red.), *Dövhet och hörselnedsättning. Specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Sakai, K.L., Tatsuno, Y., Suzuki, K., Kimura, H., & Ichida, Y. (2005). Sign and speech: amodal commonality in left hemisphere dominance for comprehension of sentences. *Brain*, 128, s. 1407-1417.
- Samar, V.J., & Parasnis, I. (2005). Dorsal stream deficits suggest hidden dyslexia among deaf poor readers: Correlated evidence from reduced perceptual speed and elevated coherent motion detection thresholds. *Brain and Cognition*, 58, s.300-311.
- Samar, V.J., Parasnis, I., & Berent, G.P. (2002). Deaf poor readers' pattern reversal visual evoked potentials suggest magnocellular system deficits: Implications for diagnostic neuroimaging of dyslexia in deaf individuals. *Brain and Language*, 80, s. 21-44.
- Schirmer, B.R. (2001). Using research to improve literacy practice and practice to improve literacy research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6 (2), 83-91.

- Schirmer, B.R., & McGough, S.M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: Do the conclusions of the National Reading Panel apply? *Review of Educational Research*, 75(1), 83-117.
- Simonsen, E. (2004). "I begynnelsen var ordet" – begrephistoriske betraktninger. I G. Høie & A-L. Kristoffersen (Red.), *Inkluderende eller ekskluderende klasserom. Døveundervisningen – et case å lære av?* (s. 9-19). Oslo: Skådalen Kompetansesenter.
- SOU 2006:54. Översyn av teckenspråkets ställning. Stockholm: Regeringskansliet, Fritzes.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa Förlag.
- Stokoe, W.C. (2002). *Language in hand. Why sign came before speech*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Svartholm, K. (1998). Bilinugal education for the deaf: Evaluation of the Swedish model. I G Zaitseva, A.A. Komarova, & M.D. Pursglove (Red.), *Deaf children and bilingual education*. Conference on bilingual Education of Deaf Children (s.136-146). Moskva: Zagrey.
- Svartholm, K. (2006). Svenska som andraspråk för döva – en ämnesöversikt. I K. Hoyer, M. Londen och J-O. Östman (red), *Teckenspråk: Sociala och historiska perspektiv*. Helsingfors: Nordica, Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur, Helsingfors universitet.
- Svensson, A. (2002). *Den sociala snedrekryteringen till högskolan – när och hur uppstår den?* Göteborg: , Göteborgs universitet, Institutionen för didaktik och pedagogik.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Söderfeldt, B. (1994). *Signing in the brain*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet, ACTA Universitatis Upsaliensis.
- Tabors, P.O., & Snow, C.E. (2001). Young bilingual children and early literacy development. I S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Red.), *Handbook of Early Literacy Research*. London: Guilford.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (Red). (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Thoutenhoofd, E.D., Archbold, S.M., Gregory,S., Lutman, M.E., Nikolopoulos, T.P., & Sach, T.H. (2005). *Paediatric Cochlear Implantation. Evaluating outcomes*. London: Whurr.
- Torres, S.M., & Hernández, R.S. (2005). Reading levels of Spanish deaf students. *American Annals of the Deaf*, 150 (4), s. 379-387.

Uhlén, I., Bergman, B., Hägg, Å., & Eriksson, C. (2005). Tvåspråkighet avseende tidig parallell tal- och teckenspråksutveckling hos barn med hörselskada eller dövhet. *Logopednytt*, 6/05, s. 12-16.

Wennergren, A-C. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag. En aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö*. (Doktorsavhandling). Luleå: Luleå tekniska universitet. Institutionen för pedagogik och lärande.

Vestberg, P. (2004). Inklusion og eksklusion av småbørn med høretab/døvhed i Danmark. I G. Høie & A-L. Kristoffersen (Red.), *Inkluderende eller ekskluderende klasserom. Døveundervisningen – et case å laere av?* (s.27-31). Oslo: Skådalen Kompetansesenter.

Williams, C. L. (1993). Learning to write: Social interaction among preschool auditory/oral & total communication children. *Sign Languages Studies* 1993:80, 267-284.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.

Woolsey, M.L., Satterfield, S.T., & Roberson, L. (2006). Visual phonics: An English code buster? *American Annals of the Deaf*, 151(4), s.452-457.

Vygotskij, L.S. (1999a). Förhållandet mellan undervisning och utveckling. I G.Lindqvist (Red.), *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, L.S. (1999b). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Internetreferenser

Barnplantorna (2008). Policydokument och ledare, www.barnplantorna.se

Easterbrooks, S.R. (2005). *Review of the literature in literacy development and instruction in students who are deaf and hard of hearing*.

Hämtat 2008-05-09 från: <http://www.deafed.net/>

Gallaudet Research Institute (2007).

<http://gri.gallaudet.edu/Demographics/deaf-US.php>

HRF, Hörselskadades Riskförbund (2008). www.hrf.se

The International Dyslexia Association (2002). www.interdys.org

Lingvistiska institutionen, Stockholms universitet. *Lexikon för det svenska teckenspråket*, www.ling.su.se/tp/

Skolverket (2009). *Kursplaner för specialskolan*, www.skolverket.se

Socialstyrelsens Terminologiråd (2008). <http://app.socialstyrelsen.se/termbank/>

Sveriges Dövas Riksförbund (2008). www.sdrf.se

WHO. (2001). *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa, ICF*. www.sos.se/epc/klassifi/ICF.htm

Vuxendöva I Sverige, VIS. www.visriks.nu

Bibliografi – förslag på vidare läsning

Här nedan följer en lista över böcker och texter där du kan hämta mer information i ämnet med en indelning i några olika teman.

Om dövas och teckenspråkets historia

Andersson, B., & Hammar, Å. (1996). *När hände vad i dövas historia?* Örebro: SIH-Läromedel.

Lang, H.G. (2003). Perspectives on the history of deaf education. I M. Marschark, & P.E. Spencer (Red.), *Oxford handbook of: Deaf studies, language, and education*. Oxford: Oxford University Press.

Pärsson, A. (1997). *Dövas utbildning i Sverige 1889-1971*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet, Historiska institutionen.

Om dövhet och teckenspråk

SOU 2006:29 *Teckenspråk och teckenspråkiga. Kunskaps- och forskningsöversikt*. Stockholm: Fritzes.

Om hörselnedsättning

Hörselskadades Riksförbund, HRF (2007). *Åh, det var inget viktigt.... Om hörselskadade situation i Sverige. Årsrapport 2007*. Stockholm: Hörselskadades Riksförbund.

Hörselskadades Riksförbund, HRF (2008). *Adjö yxskaft. Årsrapport 2008*. Stockholm: Hörselskadades Riksförbund.

Om CODA

Boklund, A., Hovergren, J., Hummelvik, K., Ingvarsson, R., Johansson, J., Stenqvist, P., Thuresson, S., & Kloskowski, D. (2008). *Kan din mamma lukta?* Örebro: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Specialpedagogiska skolmyndigheten ansvarar för statens samlade stöd i specialpedagogiska frågor. Myndigheten ger råd och stöd till skolhuvudmän i deras ansvar för en likvärdig utbildning för barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättning, främjar tillgången på läromedel för dessa samt driver specialskolor för vissa elevgrupper. Myndigheten fördelar också bidrag till vissa utbildningsanordnare och till vuxna med funktionsnedsättning för vissa korta studier. Myndigheten bildades den 1 juli 2008.

ISBN: 978-91-28-00140-3 (tryckt)
978-91-28-00141-0 (pdf)

Best. nr 00140

**Specialpedagogiska
skolmyndigheten** 

www.spsm.se