



HÁSKÓLI ÍSLANDS

Hugvísindasvið

**Hagnýtar aðferðir til náms fyrir
heyrnarlaus börn**

Lestur, skrift og stærðfræði

Ritgerð til BA-prófs í táknafræði

Hildur Hólmfríður Pálsdóttir

Maí 2014

Háskóli Íslands

Hugvísindasvið

Táknmálsfræði

Hagnýtar aðferðir til náms fyrir heyrnarlaus börn

Lestur, skrift og stærðfræði

Ritgerð til BA- prófs í táknmálsfræði

Hildur Hólmfríður Pálsdóttir

Kt.: 191268-3349

Leiðbeinandi: Rannveig Sverrisdóttir

Maí 2014

Ágrip

Ritgerð þessi fjallar um nokkrar hagnýtar aðferðir sem hentugar eru fyrir foreldra og kennara að nota þegar þeir annaðhvort lesa fyrir heyrnarlaus börn eða þegar kennsla fer fram. Sú aðferð sem oftast er fjallað um og fræðimenn og kennarar telja að henti heyrnarlausum börnum vel er aðferð sem kölluð er *að lesa saman aftur og aftur* (e. *shared reading*). Aðferðin felst í því að lesa aftur og aftur sömu söguna fyrir barnið og þannig auka á orðaforða þess og skilning á ritmáli. Bækur sem innihalda mikið af myndum henta best fyrir þennan lestur og þannig getur barnið líka tengt saman mynd, tákn og texta. Einnig er fjallað um mikilvægi þess að lestur sé undirstaða annars náms eins og ritunar og stærðfræði, og hversu mikilvægt það er að vera góður í fyrsta tungumáli til þess að verða góður í öðru tungumáli. Einnig er talað um mikilvægi þess að fingrastafa orð sem börnin ekki þekkja og útskýra hvað þau þýða. Farið er lauslega yfir það hvernig kennslan og kennsluáðferðir hafa þróast á Íslandi, frá því að notað var fingramál, og bannað að nota táknmál, yfir í það að táknmál er nú fyrsta mál heyrnarlausra á Íslandi. Skoðaðar eru rannsóknir sem gerðar hafa verið um lestrar og námshæfni heyrnarlausra barna, og barna sem farið hafa í kuðungsígræðslu, í tvítyngdu menntakerfi. Það er einmitt það kerfi sem notað er í Hlíðaskóla í dag og fjallað er um í ritgerðinni. Helstu niðurstöður þessarar ritgerðar eru þær að börn sem ná góðum tókum á fyrsta tungumáli gengur betur að læra annað tungumál. Einnig að börn sem mikið hefur verið lesið fyrir eru betri í lestri heldur en börn sem ekki hafa náð góðum tókum á fyrsta tungumáli.

Formáli

Þegar efni þessarar ritgerðar er lesið yfir mætti halda ég hefði ákveðið það allt fyrir fram til þess að fá ákveðna niðurstöðu, en sú er ekki raunin. Það sem ég byrjaði með var fyrirlestur Janne Boye Niemelä um það hvernig best væri að kenna heyrnarlausum börnum að lesa. Þegar ég fór svo að vinna meira í ritgerðinni rakst ég á svipað efni, eins og t.d. í bókinni *Access for all* sem ég tók bara með af handahófi þegar ég var að finna mér efni á bókasafninu. Eina fyrir fram ákveðna bókina sem ég notaði var *How deaf children learn*, og við lestur hennar kom svipað efni í ljós og í áður nefndum gögnum. Einn kennarinn minn benti mér svo á upplýsingarnar inni á síðunni signwiki.is sem eru í samræmi við það sem ég hafði lesið áður. Eitthvað hlýtur að vera rétt í þessu þar sem allir komast í raun að sömu niðurstöðu, að besta aðferðin til þess að kenna heyrnarlausum börnum að lesa sé sú að byrja á að kenna barninu stafrófið og segja því margar sögur. Málumhverfi barna er að sjálfsögðu mismunandi en um 90% heyrnarlausra barna eiga heyrandi foreldra og þau börn hafa þar af leiðandi ekki eins mikið táknmálsumhverfi í kringum sig eins og heyrnarlaus börn heyrnarlausra foreldra. Þar sem táknmál var líka bannað í heiminum í 100 ár þá fengu heyrnarlausir ekki þá kennslu sem þeir þurftu. Reynt var að kenna heyrnarlausum börnum að tala eins og heyrandi en að sjálfsögðu gekk það ekki eftir, sama hvaða aðferðum var beitt. Ein saga segir frá því að strákur sem var búinn að vera mörg ár í skóla að læra að tala kundi að segja „R“ að námi loknu. Sem betur fer er þetta að breytast víðast hvar í heiminum en í kringum 1980, eftir 100 ára táknmálsbannið, var aftur farið að kenna börnum á táknmáli og fólk fór að átta sig á því að táknmál væri alvöru tungumál. Það er réttur hvers barns að læra að lesa og ganga í skóla og í þessari ritgerð verður reynt að varpi ljósi á nokkrar aðferðir sem henta heyrnarlausum börnum vel til náms.

Efnisyfirlit

Ágrip.....	4
Formáli.....	5
Inngangur.....	7
1. Mikilvægi lesturs.....	8
2. Að lesa saman.....	11
2.1. Aðferðir til náms.....	11
2.2. Lestur og ritun heyrnarlausra barna.....	14
2.3. Sögustund.....	15
2.4. Hagnýtar upplýsingar.....	15
3. Rannsóknir.....	17
3.1. Hollensk rannsókn um lestrar- og táknfærni.....	17
3.2. Áströlsk rannsókn um hæfni barna með CI.....	18
4. Umræður.....	20
5. Lokaorð.....	25
Heimildaskrá.....	26

Inngangur

Þessi ritgerð fjallar um kennslu heyrnarlausra barna og hvaða aðferðir séu hentugar til þess að heyrnarlaus börn kynnist þeirri hugmynd að lestur, skrift og stærðfræði séu mikilvæg fyrir framtíðina. Margir fræðimenn hafa rannsakað þessi mál og komist að þeirri niðurstöðu að nauðsynlegt sé að lesa mikið fyrir heyrnarlaus börn og segja þeim mikið af sögum. Þannig kynnast þau því hvernig tákni og orð tengjast saman og þau átta sig á samhengi milli tákns og ritaðs máls. Fræðimenn hafa einnig komist að þeirri niðurstöðu að lestur sé undirstaða annars náms og því nauðsynlegt hverju barni að læra að lesa. Í fyrsta kaflanum er sagt frá kennslu og kennsluháttum og hvort einhver munur sé á heyrandi og heyrnarlausum börnum. Skoðaðar verða aðferðir sem þykja líklegar til árangurs fyrir börnin og einnig hvað foreldrar og kennarar geta gert til þess að auðvelda börnunum námið. Í kafla 2 er farið yfir þær aðferðir sem komu fram á fyrirlestri Boye Nimelä en hún á heyrnarlaus börn og hefur athugað þessi mál vel, hún talar sérstaklega um lesturinn og hvaða aðferðir séu hentugar og hvernig hún fór að því að lesa fyrir sín eigin börn. Í kaflanum er einnig aðferð sem er að finna í bókinni *Access for all* en henni svipar til þess sem Boye Nimelä talaði um, að mikilvægt sé að lesa oft og mikið fyrir börnin, bækur sem þau hafa áhuga á. Einnig er skoðuð netsíðan signwiki.is sem er íslensk tákn málsorðabók með mikið af hagnýtum upplýsingum um kennslu og hefur hún að geyma mikið af kennsluefni. Inni á signwiki.is voru settar árið 2013 upplýsingar um *lestur fyrir döff börn* (*döff* er orð sem notað er yfir einstaklinga sem tilheyra tákn máls samfélagi, óháð því hversu vel eða illa þeir heyra) og eru þær mjög aðgengilegar bæði heyrandi og heyrnarlausum og innihalda mikið af upplýsingum bæði á prenti og á vísu. Þessar aðferðir eru einnig í anda þess sem Boye Nimelä og *Access for all* tala um. Í kafla 3 er farið yfir rannsóknir sem gerðar hafa verið á námshæfni barna, bæði heyrnarlausra og barna með kuðungsígræðslu. Í ritgerðinni er leitast við að svara því hvaða lestraraðferðum foreldrar heyrnarlausra barna eigi helst að beita þegar þeir lesa fyrir börn sín. Helstu niðurstöður þessarar ritgerðar eru þær að börn sem hafa gott vald á fyrsta tungumáli eiga auðveldara með að læra annað tungumál og þannig eiga þau líka auðveldara með að læra annað námsefni. Þau börn sem mikið hefur verið lesið fyrir og hefur verið kennt stafrófið og orð sem þau ekki þekkja eru oftast en ekki betri í lestri heldur en þau börn sem ekki hafa góða kunnáttu í fyrsta máli.

1. Mikilvægi lesturs

Lestur er mikilvægur fyrir alla, hvort sem þeir eru heyrandi eða heyrnarlausir. Þegar börn byrja á máltökuskeiðinu er nauðsynlegt að lesa fyrir þau því það kemur til með efla hugsun barnanna. Einnig eykur lestur orðaforða barnanna, tjáningu og þroska sem er nauðsynlegt á þessu skeiði. Mikilvægt er fyrir foreldra að lesa fyrir börnin til þess að sýna þeim fram á hvað lestur getur verið mikilvægur. Heyrnarlaus börn hafa sum táknmál sem fyrsta mál en ekki öll, sum nota varalestur og rödd, önnur eru svo alveg tvítyngd. Flest heyrnarlaus börn eiga heyrandi foreldra þannig að þau hafa ekki eins mikið táknmálsumhverfi og heyrnarlaus börn heyrnarlausra foreldra. Heyrnarlaus börn heyrandi foreldra hafa ekki sama móðurmál og foreldrarnir og þau hafa móðurmál sem ekki hefur ritmál. Heyrnarlaus börn heyrnarlausra foreldra hafa sama móðurmál og foreldrarnir, en móðurmál þeirra hefur ekki ritmál. Heyrandi börn sem eiga heyrandi foreldra hafa aftur á móti sama móðurmál og foreldrarnir og móðurmál sem hefur ritmál. Mikill munur getur líka verið á fjölskyldum þar sem heyrnarlausu foreldrarnir hafa alist upp í heimi heyrnarlausra og börnin þeirra tengjast þeim menningarheimi strax í fæðingu og fá þar gott málumhverfi. Þau börn hafa því forskot á heyrnarlaus börn heyrandi foreldra hvað táknmálsumhverfi varðar. Heyrandi foreldrar sjá fyrir sér að samskiptin milli þeirra og barnsins verði mikil hindrun, en þegar þeir læra leiðir til samskipta átta þeir sig á að þetta er engin hindrun. Öll þurfa börnin að læra að lesa því það er undirstaða annars náms í framtíðinni og því mjög mikilvægt að vel gangi. Börnin þurfa að fara í skóla og ef ekki er kunnátta á þessu sviði þá verður þeim ekki mikið ágengt.

Foreldri eða kennari sem aldrei hefur staðið andspænis heyrnarlausu barni gæti spurt „hvernig læra heyrnarlaus börn ef þau geta ekki heyrt“ þetta er í grundvallaratriðum spurning um það hvort heyrnarlaust barn hugsi í orðum eða táknum (já), hvort þau muni bara hluti sem myndir (nei), og jafnvel hvort að heilinn starfi á sama hátt hjá heyrnarlausum börnum og heyrandi börnum (já og nei) (Marschark og Hauser, 2012, bls. 65).

Í bókinni *How deaf children learn*, sem skrifuð er af þeim Marschark og Hauser (2012) er þessari spurningu velt upp, hvort heyrnarlaus börn séu jafn gáfuð og heyrandi börn. En sú

spurning er ekki eins einföld og hún lítur út fyrir að vera og flest próf sem lögð eru fyrir báða hópana eru þannig gerð að heyrnarlausir geta ekki svarað öllum spurningunum þar sem hluti prófanna krefst hlustunar og því henta þau heyrandi börnum betur en heyrnarlausum. Önnur próf krefjast þess að notað sé raddmál þannig að börn sem hafa lítið sem ekkert raddmál geta ekki verið metin á þennan hátt. En aftur á móti hafa próf sem eru hentug bæði fyrir heyrandi og heyrnarlaus börn komið vel út þó svo að hóparnir fylgi ekki sama mynstri í niðurstöðum. Í þeim hluta prófanna sem snýr að hugsun þá hafa heyrnarlausir yfirburði í myndmáli hugans (e. *mental imagery*) en heyrandi börn hafa yfirburði á því sviði að muna hluti í röð (e. *memory for sequences*). Hvort barn heyrir vel eða illa á ekki að hafa áhrif á færni þeirra til að læra. Sálfræðingar og kennarar komust að því í kringum 1970 að heyrnarlausir hefðu jafn miklar gáfur og aðrir. Þeir fóru því að rannsaka og bera saman tungumál og kennslu hjá heyrandi og heyrnarlausum börnum. Þeir sáu loks að heyrnarlaus börn voru einstaklingar með annað tungumál en heyrandi og að þau hefðu félagslega reynslu og þroska til jafns við heyrandi börn (Marschark og Hauser, 2012, bls. 79).

Lestrarskilningur heyrnarlausra nemenda hefur mikið verið rannsakaður á meðal kennara og fræðimanna. Það er vitað að heyrnarlausir nemendur lesa ekki eins vel og heyrandi jafningjar, þó svo að lestur sé mikilvægur fyrir skólagönguna. „Heyrandi börn eru líka oft með einhverja lestrarörðugleika en á meðal heyrnarlausra barna er það frekar regla heldur en undantekning að lestrarkunnátta sé undir lágmarki“ (Marschark og Hauser, 2012, bls. 101). Til að búa til orð á raddmáli eru notuð hljóð (e. *phonics*) en þannig er hægt að setja saman orð eftir því hvernig stafirnir hljóma t.d. a-f-i og a-m-m-a. Rannsakendur og kennarar telja að það sé nauðsynlegt að þekkja hljóð til þess að lesa, en svo er það aftur spurning hvort að hægt sé að nota hljóð ef þú getur ekki heyrt. Heyrnarlausir og heyrnarskertir sem hafa góða færni í lestri nota hljóð við lesturinn til þess að tengja orð við það sem þau merkja, en ekki er ljóst hvort að hljóð séu notuð þegar þau læra að lesa. Vísbendingar eru um að heyrnarlaus börn búi til svipað kerfi til að setja saman upplýsingar sem þeir öðlast í gegnum sambland af táknum, fingrastöfun, réttitun, framsögn (hljóðmyndun), varalestri og heyrnarleifum (Marschark og Hauser, 2012, bls. 102). En það er samt ekki vitað hvaða börn læra að gera þetta og hvernig þau gera það. Börn sem fá kuðungsígræðslu (e. *cochlear implant*, CI) þegar þau eru ung bera hljóð fram nákvæmar

heldur en börn með svipaða heyrn sem nota heyrnartæki, þau fyrrnefndu lesa einnig betur þó svo að þau séu ekki komin á sama stig og heyrandi börn.

Fólk sem styður „oral“ kennslu fyrir heyrnarlaus börn bendir á að nemendur hafi sýnt sterk tengsl á milli raddmálskunnáttu og færni til þess að lesa. Fólk sem styður táknmál í kennslu heyrnarlausra barna bendir á að rannsóknir hafi sýnt fram á sterk tengsl milli færni heyrnarlausra barna í táknmáli og lestrarfærni þeirra. Hvor hefur rétt fyrir sér? Reyndar hafa báðir það. Rannsóknir sýna að börn sem hafa góða kunnáttu í fyrsta tungumáli eru betri í að lesa án tillits til þess hvort þau eru heyrnarlaus eða heyrandi og án tillits til þess hvort þau séu að læra táknmál eða raddmál. (Marschark og Hauser, 2012, bls. 103).

Núna er vitað að börn geta verið góð í því að lesa þó svo að þau hafi fengið ólíka kennslu og er þá átt við raddmálskennslu og táknmálskennslu. Einnig er bakgrunnur barna þekktur en margar fjölskyldur hafa sitt eigið tungumál, svokallað heimatáknmál. Það er einnig vitað að börn sem hafa góða þekkingu á fyrsta tungumáli séu betri í lestri (Marschark og Hauser, bls. 106). CI getur stuðlað að betri lestrarfærni fyrir mörg heyrnarlaus börn en þau ná samt ekki sínum jafnöldrum í lestri. „Nýlegar rannsóknir hafa einnig sýnt fram á að nemendur með CI sem voru læsir um 8-9 ára aldur lenda hlutfallslega í meiri vandræðum þegar þeir fara í framhaldsskóla“ (Marschark og Hauser, 2012, bls. 106).

Í þessum kafla hefur verið fjallað um ólíkan bakgrunn barna og hversu ólíkar fjölskyldur geta verið, með tilliti til tungumáls. En fjölskyldurnar eiga það samt allar sameiginlegt að þurfa að efla þroska og skilning barnanna í gegnum lestur. Einnig er fjallað um þær kenningar sem Marschark og Hauser (2012) hafa sett fram um það hvort heyrnarlaus börn séu jafn gáfuð og heyrandi börn. Fræðimenn hafa komist að því að svo sé, þetta er bara munur á tungumáli. En samt sem áður eru heyrnarlaus börn ekki eins góð í að lesa og heyrandi börn og börn með CI eru þarna á milli.

2. Að lesa saman

Í þessum kafla er fjallað um nokkrar aðferðir sem gott er að hafa í huga þegar lesið er fyrir heyrnarlaus börn, ekki er eingöngu notast við sjónina heldur eru öll skilningarvitin notuð. Aðferðirnar eru flestar byggðar á því sem kallað er á ensku *shared reading* eða *að lesa saman aftur og aftur*. Einnig er fjallað um það hversu mikilvægt það er að nota fingrastafrófið þegar heiti á hlutum eru táknuð og hversu mikilvægt það er fyrir foreldra hvort sem þeir eru heyrandi eða heyrnarlausir að lesa fyrir börnin þó svo að táknaforðinn sé kannski ekki mikill.

2.1. Aðferðir til náms

Í þessum kafla verður skoðað mikið af því sem Marschark og Hauser (2012) hafa skrifað um aðferðir til náms, en þeir hafa tekið saman margar rannsóknir og kenningar og sett saman í eina bók. Það eru nokkrir hlutir sem hægt er að nota til að hjálpa heyrnarlausu barni að læra að lesa og til þess að lesa betur. Marschark og Hauser benda sérstaklega á tvo þætti; annar þeirra er það sem kallað er, *að lesa saman aftur og aftur*, (e. *shared reading*). Sú aðferð felst í því að bók er lesin fyrir barnið án þess að einblínt sé á textann, meiri áhersla er lögð á að skoða myndirnar og segja söguna út frá þeim. Seinna er hægt að lesa söguna og spyrja þá barnið um leið einhverra spurninga um hana og eins að tengja saman texta og mynd. Foreldrar geta þannig bent á samband milli prentaðs orðs og annaðhvort talaðs máls eða tákna. Með þessari aðferð kynnist barnið þeirri hugmynd að lesa og hún getur gert lestur að skemmtilegri upplifun. Það gengur betur að nota þessa aðferð ef foreldrar fylgja barninu eftir og því sem það hefur áhuga á og athygli barnsins liggur og hversu löngum tíma barnið ver við bókina. Margar fjölskyldur hafa þennan háttinn á þegar þær lesa með börnunum en heyrandi foreldrar heyrnarlausra barna veigra sér oft við að lesa fyrir börnin þar sem þeir hafa kannski ekki góða kunnáttu í táknmáli og gera þá oft ráð fyrir að lesturinn komi barninu ekki að gagni. Aðrir foreldrar halda að barnið njóti ekki bókarinnar og þeir eru óöruggir með það hvernig eigi að skapa áhuga hjá barninu og halda athygli þess. En með því að velja bók sem vekur áhuga barnsins hvort sem það er heyrandi eða heyrnarlaust, þá finnst barninu það spennandi og nýtur þess að lesa hana aftur og aftur.

Rannsóknir hafa sýnt að heyrandi börn sem notast við þetta kerfi í leikskóla og á fyrstu árum skólagöngu sinnar hafa oft góðan lestrarskilning, þó svo að þessi aðferð sé oftart notuð fyrir heyrnarlaus börn. En þessi aðferð, *að lesa saman aftur og aftur*, getur ekki haft nein skaðleg áhrif fyrir barnið þó svo að allir séu ekki með fullkomið táknmál. Þetta gefur foreldrum gott tækifæri til þess að vera með barninu og njóta þess að lesa og reyna að sleppa vangaveltum um hvort táknmálið sé fullkomið.

Hin aðferðin sem Marschark og Hauser (2012) nefna og er líkleg til þess að efla skilning á orðum er í gegnum skilningarvitin, heyrn, sjón, lykt og snertingu. Börn sem nota öll skilningarvitin læra oft hraðar og muna orð betur. Rannsóknir hafa sýnt að þessi nálgun er árangursríkari heldur en að læra eingöngu í gegnum tungumálið. Það hefur líka sannað sig að börn sem eru góð í lestri eru líklegri til þess að lesa meira sér til skemmtunar sem aftur leiðir til betri lestrarskilnings og gerir lesturinn ánægjulegri. Ein ástæða þess að börn auka ekki við lestrarskilning sinn og ástæða þess að þau standa ekki jafnfætis sínum jafnöldrum gæti verið vegna þess að þau lesa bækur sem eru ætlaðar yngri börnum. Það getur valdið því að þau læra ekki ný orð og einnig að bækurnar sem þau hafa áhuga á að lesa séu of erfiðar. Ef þessi staða kemur upp er gott að notast við myndasögublöð þar sem þau innihalda oft texta sem er léttari en texti bóka fyrir sama aldur. Einnig er talið að textun í sjónvarpi og Internetið hafi góð áhrif á lestur og skrift heyrnarlausra barna.

Rannsóknir sýna einnig að heyrnarlausum börnum sem eru að læra að skrifa gengur betur ef þau þekkja táknið fyrir viðkomandi orð. Þegar sama orðið kemur fyrir aftur og aftur fara börnin að leggja skilning í orðið og merkingu þess. Börnin skilja betur setningar og þetta styrkir einnig málfræði tungumálsins. Þar sem lestur og skrift eru nátengd kemur það ekki á óvart að heyrnarlausu barni sem náð hefur góðum tókum á lestri gengur líka vel að skrifa, þ.e.a.s. lestrarkunnátta og skrift haldast í hendur. Heyrnarlaus börn skrifa oft en ekki stuttar setningar sem líta út eins og miklu yngri börn hafi skrifað þær. Börnin nota þá oft mikið af sagnorðum og nafnorðum en sleppa því að nota atviksorð, samtengingar og hjálparsagnir. Þetta kemur út eins og barnið sé að reyna að skrifa á táknmáli þó það hafi ekki fullnægjandi táknoðaförða til þess að skilja þessi orð eða þá að þessi orð hafa ekki áherslu í orðræðu og eru því líkleg til þess að detta út hjá heyrnarlausum, nema hvort tveggja sé. Aftur á móti hafa rannsóknir á skrift heyrnarlausra nemenda sýnt að þetta geti

verið mjög skapandi, jafnvel þó að kennurum finnist þetta vera ófullnægjandi. Svona skrif gefa til kynna að heyrnarlaus börn hafi einhvern skilning á reglum málfræðinnar en skorti orðaforða til þess að tjá hugsanir sínar rétt. Kennarar sem skoðað hafa þessi mál mæla með að heyrnarlausir nemendur reyni að skrifa niður það sem þeir læra t.d. í vísindum og er þá frekar einblínt á það sem þeir hafa lært í tímanum en hvort það sé málfræðilega rétt skrifað hjá þeim. Að geta skrifað getur hjálpað heyrnarlausum nemendum til að tjá það sem þeim finnst áhugavert án þess að þurfa sífellt að hugsa um orðaröð eða málfræði (Marschark og Hauser, 2012, bls. 108-109).

Marschark og Hauser (2012) nefna einnig að þessu sé líkt farið með stærðfræði og lestur og því mjög mikilvægt að sinna henni einnig vel því góð kunnátta í stærðfræði getur aukið líkur á góðum atvinnuhorfum. Mörg heyrnarlaus börn eru stigi neðar en heyrandi börn í stærðfræði og hafa minni skilning á tölum „heyrnarlaus börn eru yfirleitt með um 80% af því sem heyrandi börn fá út úr prófum og það hefur lítið breyst á síðustu 30 árum“ (Marschark og Hauser, 2012, bls. 111). Nokkrar ástæður geta verið fyrir þessu eins og t.d. það að börnin hafi ekki nógu góðan málþroska eða að kennarar og leiðbeinendur hafi ekki nægilega reynslu til þess að kenna heyrnarlausum og einnig getur verið munur á því hvernig heyrandi og heyrnarlaus börn vinna úr upplýsingum. Rannsóknir hafa sýnt að heyrnarlausir foreldrar nota oftast hugtök innan stærðfræðinnar eins og t.d. *meira*, *allt* og *nokkrir* og þeir eru líklegri en heyrandi foreldrar til þess að sýna börnunum númera-hugtök (e. *number concepts*) Þegar börnin eru í leikskóla eru þau á svipuðum stað og heyrandi börn, reyndar eru þau betri í því að þekkja orð eins og *meira* og *minna* en þau eru ekki eins góð í því að þekkja tölustafi. Mikilvægt er fyrir foreldra að fara í leiki með börnunum þar sem tölur eru notaðar eins og t.d. að spyrja barnið hversu margar kökur séu á bakkanum eða hvað það séu margar rúður í glugganum og reyna þannig að nota hluti úr umhverfinu til þess að auka við kunnáttuna. Þegar börnin fara svo í grunnskóla eiga þau það á hættu að dragast aftur úr heyrandi börnum þegar kemur að formlegri stærðfræði og þess vegna er mikilvægt að kennarar geti átt góð samskipti við nemendur á táknmáli eða í gegnum túlk.

2.2. Lestur og ritun heyrnarlausra barna

Á degi íslenska táknmálsins þann 11. febrúar 2014 var haldinn fyrirlestur á vegum Félags heyrnarlausra sem fjallaði um það hvernig best væri að lesa fyrir heyrnarlaus börn. Fyrirlesarinn var dönsk kona að nafni Janne Boye Niemelä en hún er menntuð á sviði málvísinda, en er hvorki rannsakandi né fræðimaður á sviði lestrar heldur kona sem hefur kynnt sér þessi mál af persónulegum ástæðum. Hún er sjálf heyrnarlaus og gift heyrnarlausum manni og saman eiga þau tvö heyrnarlaus börn, hún er því vel kunnug þessum málum. Boye Niemelä segir að fingrastöfun sé lykillinn að því að skrifa rétt, ef barnið sér gult blóm, ekki segja bara við það að þetta sé blóm, hún ráðleggur foreldrum þess í stað að stafa heitið á blóminu t.d. S-Ó-L-E-Y svo barnið viti hvað blómið heitir, ekki að þetta sé bara blóm. Sama á við t.d. um skip og mörg önnur orð, stafaðu heitið á skipinu, S-K-Ú-T-A eða F-L-U-T-N-I-N-G-A-S-K-I-P svo barnið skilji hvers konar skip þetta er og útskýrðu hlutverk þess. Barnið fer svo að tengja fingrastafrófið saman við bókstafina og þannig er hægt að setja þá saman t.d. Í-S og tengja það svo við hlutinn og mynda þannig orð. Þessi aðferð er líka notuð fyrir heyrandi börn en lestur og skrift lærist í gegnum augun og það þarf að kenna því það er ekki meðfætt. Heyrandi börn verða að kunna tungumálið til að geta skrifað og heyrnarlaus börn þurfa að kunna fingrastöfun til að hægt sé að kenna þeim ritun. Mikilvægt er að lesa mikið fyrir barnið á hverjum degi, fara á bókasafn og sitja og lesa, ef það er ekki gert er erfiðara fyrir þau að læra að lesa og skrifa. Margar upplýsingar koma fram við lesturinn, ekki bara myndir, gott er að lesa sögu sem hentar aldri barnsins en samt einu stigi ofar til að auka við málþroskann og þannig verður lesskilningurinn góður þegar þau verða eldri. Heyrnarlaus börn þurfa að læra að nota sjónminnið og til að þjálf það er gott að fara í leiki þar sem handform eru notuð, hægt er að nota handforma sögur eða tölustafasögur eða jafnvel að leika með nafnatákn barnanna. Þegar börnin skilja rímið í sögunum og hlæja að því þá eru þau búin að ná ákveðnum málþroska (Boye Niemelä, 2014).

2.3. Sögustund

Í bókinni *Access for all* (Solit, Taylor og Bednarczyk, 1992) kemur fram að öll börn hafa gott af því að fá að heyra sögur, en það eru þó nokkur atriði sem hafa þarf í huga þegar sögur eru sagðar á táknmáli. Ekki er nóg að lesa bara upp söguna á táknmáli því heyrnarlaus börn upplifa þá ekki það sem þau ættu að gera þegar saga er lesin. Þau vilja ekki að það sé lesið um það sem er í sögunni, heldur að sögumaður verði hluti af sögunni og bregði sér í hlutverk persóna sögunnar. Sögumaðurinn verður þá að nota hlutverkaskipti, svipbrigði og látbragð til þess að sagan komist til skila til barnsins, þar sem uppbygging táknmáls er frábrugðin raddmáli. Að segja sögu getur verið notað sem skemmtun en einnig til þess að auka orðaforða barnsins, þó svo að sögumaður kunni ekki einhver ták skemmir það ekki fyrir barninu ef reynt er að nota látbrigði í staðinn og einnig er gott að leyfa barninu að búa til nafnaták fyrir persónurnar. Þegar einstaklingur segir barni sögu er gott fyrir hann að nota sögu sem hann þekkir því það gefur honum meira frelsi til þess að verða hluti af sögunni. Ýmis hagnýt ráð eru líka nefnd eins og að nota einhverja leikmuni sem tengjast sögunni, en þó ekki of mikið af þeim. Bækur með myndum er betra að nota þar sem fáir einstaklingar eru frekar en margir, þar sem erfitt getur verið fyrir börnin að sjá myndirnar. Erfitt getur verið að halda á bókinni og tákna á sama tíma og því er tilvalið að hafa stand þar sem hægt er setja bókina og þá geta allir séð hana og um leið hefur táknafráfrjálssari hendur, Einu er gott að fá einhvern einstaka sinn í heimsókn hvort sem það er á heimilið eða í skólann til þess að segja sögu. Allt þetta eykur orðaforða barnanna og færni þeirra í táknmáli. Einu kemur fram í bókinni (bls. 14) að börnin þurfi að hafa gott vald á fyrsta tungumáli, sem í þessu tilfalli er táknmál, til þess að geta náð tökum á öðru tungumáli.

2.4. Hagnýtar upplýsingar

Árið 1997 byrjaði David R. Schleper að rannsaka það hvernig foreldrar og kennarar færu að því að lesa fyrir heyrnarlaus börn. Niðurstöðurnar voru gefnar út og fékk Samskiptamiðstöð heyrnarlausra og heyrnarskertra leyfi til þess að þýða þessar aðferðir og setja inn á

netsíðuna signwiki.is. Undir flípanum „kennsluefni“ er búið að koma fyrir miklum upplýsingum um hvaða leiðir er hægt að nota til þess að lesa fyrir heyrnarlaus börn, en þessar leiðir voru upphaflega notaðar fyrir heyrandi börn. Schleper (1998) hefur skráð niður 15 leiðbeinandi reglur fyrir foreldra og kennara en hann komst að því að margir heyrandi foreldrar heyrnarlausra barna veigra sér oft við að lesa fyrir börnin þar sem táknaforðinn hjá foreldrunum er ekki mikill. Hann bendir á að ekki sé nauðsynlegt að tákna hvert einasta orð sem kemur fyrir í textanum þar sem barnið nær alveg innihaldinu ef því er sleppt.

Hann bendir einnig á að gott sé að sýna barninu myndirnar í bókinni áður en byrjað er að tákna söguna og hafa svo bókina í augnhæð barnsins þannig að það geti fylgst vel með. Einnig er gott að segja sömu söguna aftur og aftur því þannig eykst táknaforði barnsins, barnið fer líka að benda á einstök orð í bókinni og spyrja hvaða tákn séu fyrir þau og þannig lærir barnið bæði tákn- og ritmál á sama tíma. Fyrir þá sem eru að lesa fyrir barnið bendir hann á að gott sé og jafnvel nauðsynlegt að sögumaður bregði sér í hlutverk persóna í sögunni og noti látbragð og látbrigði til þess að halda athygli barnsins við lesturinn. Þegar Schleper spurði heyrnarlosa foreldra hvort þeir héldu að börn þeirra yrðu læs á ritmálinu var svarið hjá öllum: „Auðvitað“. Aldrei var vafi á því.

Samantekt af þessum upplýsingum má sjá á slóðinni http://signwiki.is/index.php/Flokkur:Lestur_fyrir_d%C3%B6ff_b%C3%B6rn

Í þessum kafla hefur verið fjallað um þær aðferðir sem þykja henta vel til náms fyrir heyrnarlaus börn. Fræðimenn og kennarar eru sammála um það að lestur sé mjög mikilvægur og sé undirstaða annars náms. Sú aðferð sem helst hefur verið nefnd í þessum kafla er aðferðin *að lesa saman aftur og aftur*. Hún felur það í sér að lesa aftur og aftur sömu söguna fyrir börnin því þannig ná þau að auka orðaforða sinn. Einnig er talað um mikilvægi þess að stafa orð fyrir börnin svo þau skilji betur hvernig hlut er verið að tala um. Hlutverkaskipti og látbragð skipta líka miklu máli við lesturinn vegna uppbyggingar táknmálsins. Lestur og skrift haldast svolítið í hendur og hefur það sýnt sig að barn sem hefur náð góðum tókum á lestri á auðveldara með að skrifa þar sem það getur tengt saman tákn og orð. Einnig er fjallað um það hvernig er hægt að hjálpa börnunum með stærðfræði og nota umhverfið til þess að auka á getu barnsins til þess að telja hluti.

3. Rannsóknir

Í þessum kafla er fjallað um tvær rannsóknir sem gerðar hafa verið til þess að kanna lestrarhæfni heyrnarlausra barna. Ætlun þeirra er að varpa ljósi á og styðja þær kenningar sem fram hafa komið um mikilvægi þess að vera góður í fyrsta tungumáli til þessa að geta lært annað tungumál. Og hvaða áhrif það getur haft á lestur og aðrar námsgreinar að hafa góða kunnáttu í fyrsta tungumáli. Annars vegar er það rannsókn um samband á milli lestrar- og táknfærni hjá heyrnarlausum börnum í tvítyngdu menntakerfi og hins vegar er það rannsókn sem gerð var á börnum sem farið hafa í kuðungsígræðslu (CI). Í þeirri rannsókn er bæði skoðað hvernig börnunum gengur að ná tókum á lestri og skrift annars vegar og stærðfræði hins vegar.

3.1. Hollensk rannsókn um lestrar- og táknfærni

Í hollenskri rannsókn sem gerð var árið 2008 um samband á milli lestrar- og táknfærni heyrnarlausra barna í tvítyngdu menntunarkerfi (Hermans, Knoors, Ormel og Verhoeven, 2008) reyndu hollenskir fræðingar að komast að því hvort það væru tengsl á milli orðaforða í hollensku táknmáli (SLN) og ritaðri hollensku. Í þeim tilgangi lögðu þeir próf fyrir heyrnarlaus börn sem eru í tvítyngdu menntakerfi. Í greiningu á gögnum kom í ljós að færni í sterkara tungumálinu (táknmálinu) hefur áhrif á færni í veikara tungumálinu (ritmáli). Á milli orðaforða í SLN og ritaðri hollensku kom fram jákvæð fylgni, með öðrum orðum börn með mikinn orðaforða í SLN hafa einnig almennt mikinn orðaforða í ritaðri hollensku. Heyrnarlaus börn túlka merkingu á nýjum lestrarorðaforða innan núverandi tungumáls og hugtakakerfis, fyrir heyrnarlaus börn sem koma úr tvítyngdu menntakerfi þar sem táknmál er ráðandi felur þetta í sér að þau búa til samband á milli þekktra tákna og óþekkts lestrarorðaforða. Börn í efri bekkjum grunnskóla bæta mörgum nýjum orðum við orðaforða sinn á meðan á sjálfstæðum lestri stendur. Góð færni í lestrarskilningi hjálpar lesandanum að skilja ritaðan texta og hjálpar honum að álykta um merkingu á óþekktu rituðu orði sem hann rekst á við lestur (Hermans o.fl., 2008).

3.2. Áströlsk rannsókn um hæfni barna með CI

Margar erlendar rannsóknir hafa verið gerðar um kuðungsígræðslu og hvaða áhrif það getur haft fyrir barn að geta heyrt og talað, hvernig því gengur að lesa og skrifa og að vera meðal heyrandi nemenda í bekk. Í nýlegri rannsókn sem gerð var í Ástralíu voru rannsökuð samskipti, bæði fræðileg og félagsleg hjá börnum sem farið hafa í kuðungsígræðslu. Þetta var gert út frá sjónarmiðum kennara og tók 151 kennari þátt í því að svara könnun sem lögð var fyrir um börnin sem voru á aldrinum 1 árs til 18 ára. „En áætlað er að 83% af heyrnarlausum og heyrnarskertum nemendum í Ástralíu séu í venjulegum bekkjum með stuðning frá farandkennara fyrir heyrnarlausá“ (Punch, 2010, bls. 405). Það er von foreldra og kennara að börnin nái tókum á raddmáli og geti verið með heyrandi nemendum í bekk. Þeir sem fara í kuðungsígræðslu ná ekki allir tókum á raddmáli og geta þar af leiðandi ekki verið í heyrandi bekk. Þeir verða því að vera í bekk fyrir heyrnarlausá og notast við túlka þar sem þeir ráða ekki við að lesa af vörum nema innan um fáa einstaklinga og geta þar af leiðandi ekki ráðið við heilan bekk. Þessi rannsókn er frekar stór í sniðum svo einungis verður tekið fyrir það sem talið er að geti svarað spurningum þessarar ritgerðar. Svör við nokkrum spurningum sem eru sett upp í töflu gætu hjálpað til við það (Punch, 2010, bls. 409).

	Ósammála	Hvorki né	Sammála
Barnið getur auðveldlega tekið þátt í venjulegum bekk.	53,2%	9%	37,3%
Námsframvinda barnsins hefur batnað gríðarlega.	52,3%	6,8%	41%
Barnið hefur náð góðum tókum á lestri og skrift.	58,1%	14,5%	27,4%
Barnið hefur náð góðum tókum á stærðfræði.	53,2%	18,6%	28,3%
Barnið hefur náð að lágmarki eðlilegu stigi fyrir sinn aldur.	52,5%	8,6%	38,3%
Barnið hefur jákvætt viðhorf til kuðungsígræðslu.	5,6%	4,9%	89,5%
Barnið hefur jákvætt viðhorf til notkunar á táknmáli.	22,7%	23,6%	52,7%

Niðurstöður úr þessari rannsókn sýna fram á að námsframvinda hjá börnum sem farið hafa í kuðungsígræðslu hefur batnað til muna samkvæmt um 41% þeirra sem tóku þátt í rannsókninni. Einnig að um 38% barnanna hafi náð eðlilegu stigi miðað við sinn aldur. En það sem helst tengist umfjöllun þessar ritgerðar er það að einungis um 27% barnanna hafa náð góðum tókum á lestri og skrift og einungis um 28% hafa náð góðum tókum á stærðfræði.

Í þessum kafla var fjallað um tvær rannsóknir sem gerðar voru á hæfni nemenda til lesturs og annars náms. Helstu niðurstöður úr þessum rannsóknum eru þær að heyrnarlaus börn sem eru góðu í fyrsta tungumáli, í þessu tilfelli táknmáli, eiga auðveldara með að læra annað tungumál. Þegar kemur að börnum sem hafa farið í kuðungsígræðslu er þessu öfugt farið. Þau eru hvorki góð í táknmáli né raddmáli og gæti helsta ástæða þess verið sú að þeim er ekki kennt táknmál nema að litlu leyti og þau geta ekki náð raddmálinu fullkomlega. Þetta veldur því að þau eru hvorki góð í táknmáli né raddmáli og því hafa þau ekkert fyrsta mál. Þetta kemur niður á færni þeirra til náms eins og sést á töflunni.

4. Umræður

Samkvæmt Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna (1992) eiga öll börn í heiminum rétt á því að ganga í skóla, en í sáttmálanum segir í 28. gr.1a) að koma eigi á skyldu til grunnmenntunar sem allir geta notið ókeypis og í 28. gr.3) segir að aðildarríki skulu stuðla að og hvetja til alþjóðasamvinnu um menntamál, einkum í því skyni að leggja fram skerf til útrýmingar á vanþekkingu og ólæsi hvarvetna í heiminum, og greiða fyrir aðgangi að vísinda- og tækniþekkingu og nútímakennsluaðferðum. En ekki eru öll börn sem fá að njóta þess að ganga í skóla því í mörgum af hinum vanþróaðri ríkjum heimsins fá börn litla sem enga skólagöngu. Í Simbabve, sem þó er eitt af þróuðustu ríkjum Afríku, fá heyrnarlaus börn kennslu sem þó er ekki jafngóð og í hinum vestrænu ríkjum þar sem kennararnir eru mismikið menntaðir og tala oft á tíðum ekki sama tungumál og börnin. Kennararnir nota að mestu raddmál en sumir hafa með sér aðstoðarmenn sem eru heyrnarlausir, þannig að færni barnanna í lestri og skrift er takmörkuð og fæst þessara barna komast í framhaldsskóla (Musengi, Ndofirepi og Shumba, 2012, bls. 61-74).

Á Íslandi hófst kennsla heyrnarlausra árið 1868 þegar séra Páll hóf kennslu að Prestbakka (Reynir Berg Þorvaldsson, 2012, bls. 17-18). Þar kenndi hann börnunum skrift, lestur, stærðfræði, landafræði og kristinfræði, en undirstaða kennslunnar var fingramál (Reynir Berg Þorvaldsson, 2012, bls. 29). Þegar Margrét Th. Rasmus tók við kennslunni breyttust aðeins kennsluaðferðirnar en hún hafði lært „Mund-Haand-system“ eða „Munn-handarkerfið“ þessi aðferð er blanda af frönsku aðferðinni þar sem kennt er á táknmáli og þýsku aðferðinni þar sem kennt er á raddmáli sem síðar varð sú aðferð sem helst var kennd á Íslandi. (Reynir Berg Þorvaldsson, 2010, bls. 46-47). Eftir að Brandur tók við skólastarfinu urðu miklar breytingar á starfsemi, mis góðar þó. Stranglega bannað var að nota táknmál í skólanum hvort sem það var í kennslu eða í frímínútum, lögð var rík áhersla á það að börnin myndu læra að lesa af vörum. Þegar komið var fram undir 1980 fór Brandur að sjá það að táknmál væri líklegast besta leiðin til þess að kenna börnum og árið 1982 þegar hann lét af störfum var hann á því að „nauðsynlegt væri að kenna litlum börnum táknmál, því þau gætu ekki tjáð sig með neinu öðru móti“ (Reynir Berg Þorvaldsson, 2010, bls. 64). Eftir að Gunnar Salvarsson tók við Heyrnleysingjaskólanum árið 1986 beitti hann

sér fyrir „aðlögun skólustarfsins að tvítyngdri námsskrá með viðurkenningu á táknmáli sem móðurmáli heyrnarlausra. (Reynir Berg Þorvaldsson, 2010, bls. 80).

Árið 1999 var Vesturhlíðarskóli, sem áður hét Heyrnleysingjaskólinn, sameinaður Hlíðaskóla og táknmálssviði komið á legg, en áður hafði verið deild við skólann fyrir heyrnarskert börn og einnig málörvunardeild. Á fundi fræðsluráðs 13. maí 2002 var samþykkt að Hlíðaskóli og Vesturhlíðarskóli sameinuðust í einn skóla undir heitinu Hlíðaskóli frá og með 1. sept. 2002. Sameiningin gekk formlega í gildi 1. ágúst 2003. Hlíðaskóli er skilgreindur sem tvítyngdur skóli sem þýðir að íslenska og íslenskt táknmál eru jafn rétt há. Börnum er blandað saman í bekki og kennslan sniðin betur að þörfum hvers og eins einstaklings og gert er ráð fyrir að börnin útskrifist með góða kunnáttu bæði í íslensku og íslensku táknmáli og hafi einnig gott vald á lestri og skrift (Hlíðaskóli, 2010). Kennt er eftir Aðalnámsskrá grunnskóla (Menntamálaráðuneytið, 2011) en þar er áhersla lögð á að nemendur hafi við lok 4. bekkjar öðlast færni í því að geta dregið til stafs og skrifað skýrt og læsilega. Einnig að nemandinn njóti þess að horfa á frásagnir og lestur á táknmáli og geti nýtt góðan táknforða við að skilja táknmálstexta. Þá er markmiðið að nemandinn geti valið sér bækur á íslensku fyrir börn og lesið sér til ánægju og geti tekið þátt í flutningi bókmenntatexta á táknmáli. Við lok 10. bekkjar er markmiðið að nemandinn geti skilið mikilvægi þess að geta lesið og eftt eigið læsi með lestri mismunandi texta. Samkvæmt aðalnámsskrá á nemandi einnig að geta skrifað skýrt og greinilega og tjáð skoðanir sínar og hugmyndir í táknmálstexta eða rituðu máli.

Byrjað er á því að styrkja grunn nemandans og orðaforða í táknmáli samhliða því að kenna orðaforða og efla skilning á íslensku. Það er mikilvægt að nemandinn öðlist sjálfstæði og öryggi í lestri. Þannig getur hann smám saman farið að velja sér efni á táknmáli og lesefni á íslensku og gera sér grein fyrir gæðum þess og tengslum við nám, þörf og áhuga. Góð lestrarfærni er undirstaða ævináms og þess að geta aflað sér upplýsinga sem gera nemandanum kleift að taka virkan þátt í báðum menningarheimum. (Menntamálaráðuneytið, 2011, 19.5.2).

Í skýrslu sem Ingibjörg H. Harðardóttir og Jóhanna Karlsdóttir (2005) gerðu fyrir Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands um líðan og kennslu barna í Hlíðaskóla segir

meðal annars: Uppfylla verður þarfir heyrnarlausra og heyrnarskertra nemenda fyrir ríkulegt málumhverfi og góðar fyrirmyndir í táknmáli. Nemendur fá jafnframt metnaðarfulla íslenskukennslu sem hentar heyrnarlausum. Leggja verður ríka áherslu á lesskilning og að markmið séu skýr fyrir hvert aldurstig. Góður lesskilningur er forsenda þess að nemendur hafi gott aðgengi að öðru námi. (Ingibjörg H. Harðardóttir og Jóhanna Karlsdóttir, bls. 57). Einnig kemur fram í skýrslunni að myndræn framsetning kennslunnar og námsefnisins ásamt gagnvirku efni sé mikilvægt.

Almennt fóru heyrnarlausir ekki í framhaldsskóla en það var árið 1991 sem fyrsti heyrnarlausni nemandinn sótti um og fékk inngöngu í framhaldsskóla á Íslandi, en það var við Menntaskólann í Hamrahlíð. Ráðinn var túlkur við skólann og varð þetta upphafið að kennslu heyrnarlausra við skólann. Þarna fengu heyrnarlausir í fyrsta skipti skipulagða kennslu á táknmáli. Árið 1995 var stofnuð ný námsbraut fyrir heyrnarlausra þar sem kennt var á táknmáli sem fyrsta máli og íslensku sem öðru máli. Við þessa nýju braut voru fleiri nemendur til náms heldur en í Heyrnleysingjaskólanum (Reynir Berg Þorvaldsson, 2010, bls. 89-90).

Bouvet (1990), talmenafræðingur með doktorsgráðu í málvísindum, segir frá því þegar hún (heyrandi) og einn heyrnarlaus kennari fóru að kenna saman heyrnarlausum börnum á leikskólaaldri. Þeirra helsta verkefni var að segja börnunum sögur og var hver saga sögð tvisvar, en hvor kennari um sig sagði söguna á sínu tungumáli. Þar sem þetta var í kringum 1980 höfðu flest börnin ekki alist upp í miklu táknumálsumhverfi heima fyrir eða í skóla, þar sem reynt var að kenna þeim talmál. Vegna þessa voru þau ekki góð í samskiptum og flest höfðu börnin einhver hegðunarvandamál. Foreldrar barnanna voru sumir hverjir að heyra af því í fyrsta sinn að táknmál væri tungumál og vildu prófa þessa kennslu fyrir börnin sín. Bouvet veltir upp þeirri spurningu, af hverju að segja börnum sögur sem geta ekki talað? Að segja barni sögu sem nauðsynlega þarf að læra að hafa samskipti og til að skilja mál svo að það geti tjáð hversdagslegar þarfir, kann að virðast tímasóun. Af hverju að taka þennan pólinn í hæðina þegar þessum börnum hafa aldrei verið sagðar sögur? Bouvet telur, að þeirra mati, það að segja sögu sé ein nálgun til þess að fá börnin til að tala en það er nauðsynlegt fyrir þau til þess að öðlast færni í tungumálinu. Sögustundirnar urðu fastur liður í kennslunni með mörgum af þeim þáttum sem fylgja táknmáli eins og t.d.

svipbrigðum, líkamstjáningu og bendingum. Sömu sögurnar voru sagðar mörgum sinnum til þess að börnin gætu þá komið með ágiskanir um söguna sem þau voru farin að þekkja. Það veitti þeim ánægju að geta séð fyrir um bendingu eða svipbrigði og oft var eftirvæntingin mikil eftir því hvernig sagan þróaðist. Þetta hjálpaði börnunum til þess að læra tungumálið á sama hátt og heyrandi börn. Börnin höfðu gaman af því að skoða myndirnar í bókunum en myndabækur hjálpa heyrnarlausum börnum að skilja betur raunveruleikann. Kennararnir völdu líka frekar bækur með myndum og stuttum textum en þær bækur sem eingöngu höfðu texta. Þessi aðferð leiddi til þess að börnin áttuðu sig fljótlega á því að skrift væri líka tungumál og vildu vita hvað skrifuð orð í bókinni þýddu. Börnin vildu líka læra skrifað mál því þau áttuðu sig á þeim möguleikum sem fylgdu því að geta skrifað.

Eins og komið hefur fram er undirstaða þess að geta lært annað tungumál sú að vera góður í fyrsta tungumáli, eins og fram kemur hjá Marschark og Hauser (2012 bls. 74) „Heyrnarlaus börn sem hafa góðan aðgang að tungumáli í gegnum þroskaferlið verða þau sem hafa mestan skilning og færni og mesta möguleika til að læra“. Það kemur einnig fram í rannsókn Hermans og fl. (2008) að börn sem eru góð í táknmáli gangi betur að læra annað tungumál. Punch (2010) bendir aftur á móti á að börn með CI hafi hvorki góð tók á táknmáli né raddmáli enda kemur í ljós að þar sé lestrarskilningi ábótavant. Þó börnin séu mjög sáttt við að vera með CI þá er málumhverfið ekki þannig að þau séu góð í einu tungumáli frekar en öðru sem greinilega kemur niður á lesskilningi þeirra og færni. Börn með CI fá oft litla sem enga kennslu í táknmáli og þeim er einnig kennt takmarkað táknmál og slíkt getur valdið því að mörg þeirra ná ekki öllu sem fram fer í kennslustofunni þar sem þau eiga oft erfitt með að nema allt sem fram fer þar sem margir einstaklingar koma saman. Í Danmörku er það reyndar svo að öllum börnum sem fæðast heyrnarlaus er boðið að fara í kuðungsígræðslu (Dansk Døves Landsforbund, 2014) og því eru þar ekki margir skólar sem kenna táknmál. Það er einmitt ástæðan fyrir því að Boye Niemelä flutti með börnin sín til Svíþjóðar svo að þau gætu lært í táknmálsumhverfi. Houser og Marschark benda á að nota verði allar skynleiðir til þess að efla skilning barna á orðum og það sama sagði Guðlaug Snorradóttir fyrrum skólastjóri Heyrnleysingjaskólans. Hún nefnir það sérstaklega í bréfi sem hún skrifaði árið 1979 um mismunandi kennsluáðferðir að kennararnir hafi skipst í tvær fylkingar, þá sem vildu kenna táknmál og fingramál og hina

sem vildu kenna talmál. Guðlaug segir að þarna hafi líka verið mörkuð þriðja leiðin en hún sé sú að nota allar skynleiðir til þess að auka orðaforða, málskilning og talað mál og kasta í burtu öllum fordómum um hvað sé það eina rétta (Reynir Berg Þorvaldsson, 2010, bls. 78).

Frá því kennsla heyrnarlausra hófst á Íslandi hefur það alltaf verið markmiðið að kenna börnunum lestur og skrift. Í gegnum árin hefur námið þróast og einnig þær aðferðir sem notaðar hafa verið, frá því að kenna börnunum fingramál yfir í það að táknmál sé nú fyrsta mál heyrnarlausra á Íslandi. Lesturinn hefur alltaf verið mikilvægur og þær aðferðir sem farið hefur verið yfir í þessari ritgerð sýna það og sanna að það að lesa saman hjálpi börnunum við námið. Aðferðirnar eru einfaldar en áhrifaríkar og hafa gagnast börnum, foreldrum og kennurum vel.

Við vinnslu þessarar ritgerðar var reynt að finna rannsóknir þar sem börnum er kennt að lesa í gegnum „oral“ stefnuna (þýska aðferðin) en engar slíkar rannsóknir var að finna. Höfundur ritgerðar spurðist fyrir og sérfræðingar gátu ekki bent á neinar slíkar. Tilgangurinn var að koma með samanburð á lestrarfærni sem annars vegar væri gegnum „oral“ stefnuna og hins vegar gegnum „manual“ stefnuna (franska aðferðin).

5. Lokaorð

Í þessari ritgerð hefur verið farið yfir nokkur atriði sem vert er að hafa í huga þegar kemur að því að kenna heyrnarlausum börnum að lesa, skrifa og reikna, eða jafnvel eingöngu að lesa fyrir barnið á skemmtilegan hátt. Rannsóknir hafa sýnt að til þess að öðlast færni í öðru tungumáli en móðurmálinu þarf fyrst og fremst að styrkja móðurmálið áður en kennsla hefst í öðru tungumáli. Því þarf heyrnarlaust barn að hafa gott táknmálssumhverfi, hvort sem það er heima við eða í skóla og hvort sem að barnið hafi farið í kuðungsígræðslu eða ekki. Táknmálið er nauðsynlegt báðum þessum hópum til þess að öðlast færni í námi og til þess að geta staðið jafnfætis sínum jafnöldrum. Skóli án aðgreiningar er hugmyndafræði sem Hlíðaskóli hefur horft til við kennslu heyrnarlausra barna, bæði á táknmáli og íslensku og þar er námið sniðið að þörfum hvers og eins nemanda. Til þess að barn geti lært lestur hafa nokkrar aðferðir verið notaðar, en þær aðferðir sem athugaðar eru í þessari ritgerð virðast hafa gefið góða raun og gagnast börnum vel. Lestur er okkur öllum mikilvægur og kemur okkur vel hvort sem er í námi eða í hinu daglegu lífi og getur aukið möguleika okkar á frekara námi eða vinnu í framtíðinni.

Heimildaskrá

- Barnasáttmáli Sameinuðu þjóðanna. (1992). Barnasáttmálinn – heildar texti. Sótt 30. mars 2014 af <http://www.barnasattmali.is/barnasattmalinn/barnasattmalinnheildartexti.html>
- Bouvet, D. (1990). *The Path to Language. Bilingual Education for Deaf Children*. Philadelphia, Clevedon, Multilingual Matters LTD,
- Boye Niemelä, J. (2014). Lestur og ritun döfð barna. Félag heyrnarlausra. 11. febrúar 2014. Félag heyrnarlausra í samvinnu við Foreldra- og styrktarfélag heyrnardaufra í tilefni af degi íslenska táknmálsins.
- Dansk Døves Landsforbund.(2014). Om døve. Sótt 18. mars af <http://deaf.dk/node/216>
- Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E. og Verhoeven, L. (2008). *The Relationship Between the Reading and Signing Skills of Deaf Children in Bilingual Education Programs*. *Oxfordjournals*, bls. 518-530.
- Hlíðaskóli. (2010). Táknmálssvið. Sótt 30. mars 2014 af <http://www.hlidaskoli.is/index.php/skolinn/saga-skolans>
- Ingibjörg H. Harðardóttir og Jóhanna Karlsdóttir. (2005). *Um líðan, nám og kennslu heyrnarlausra og heyrnarkertra nemenda í Hlíðarskóla*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Marschark, M. Hauser, P. (2012). *How deaf children learn*. USA: Oxford University Press.
- Menntamálaráðuneytið. (2011). Aðalnámskrá grunnskóla. Sótt 29 mars 2014 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/adalnamskra-grunnskola/>
- Musengi, M., Ndofirepi, A. og Shumba, A. (2012). Rethinking Education of Deaf Children in Zimbabwe: Challenges and Opportunities for Teacher Education. *Oxfordjournals* bls. 61-74.
- Punch, R. (2010). Children With Cochlear Implants in Australia: Educational Settings, Supports, and Outcomes. *Oxfordjournals*, bls. 405-421.
- Reynir Berg Þorvaldsson. (2010). *Saga heyrnarlausra á Íslandi*. Reykjavík: Félag heyrnarlausra.
- Schleper, D. (1998). *Read it Again and Again. A Manual for Educators*. Washington: Gallaudet University.
- Solit, G., Taylor, M. og Bednarczyk, A. (1992). *Access for all. Integrating Deaf, Hard of Hearing, and Hearing Preschoolers*. Washington: Gallaudet University.