

# FORSKNING OM TECKENSPRÅK

XIII

*Inger Ahlgren*

DÖVA BARN OCH SKRIVEN SVENSKA

**Stockholms Universitet**  
**Institutionen för Lingvistik**

**Redaktörer: Inger Ahlgren**  
**Brita Bergman**



## Förord

Denna skrift är slutrapport från projektet Teckenspråk och svenskinlärning hos döva barn (TSD 2178 Skolöverstyrelsen 1979-1983). Inom projektet har fem personer arbetat: Inger Ahlgren, Conny Larsson, Birgitta Ozolins, Sten Ulfsparre och Lars Wallin.

Rapporten innehåller två delar som kan läsas separat. Den första delen är en verksamhetsbeskrivning. Den andra är en redovisning av våra kunskaper om svenska som målspråk för döva skolelever. I den beskrivningen har också vissa jämförelser gjorts med det svenska teckenspråket. Detta har varit möjligt tack vare samarbete med projektet Dövas teckenspråk (Brita Bergman, Tomas Hedberg och Lars Wallin) (HSFR tidigare RBJ).

Jag vill tacka Brita Hansen, Kristina Svartholm, Benny Brodda, Gunnel Källgren och Brita Bergman för värdefulla kommentarer och förslag till förbättring av texten. Särskilt värdefulla har Gunnels kommentarer varit; utan dem hade arbetet med rapporten varit flera veckor kortare. Jag känner också tacksamhet till ordbehandlaren Microbee för hans ständiga beredskap att ta emot Gunnels förslag till förändring av formuleringar.

Inger Ahlgren

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

### DÖVA BARN OCH SKRIVEN SVENSKA

#### Inledning

I	DEL I Projektet Teckenspråk och svenskinlärning hos döva barn	
1		
1	Förskolefasen	2
1.1	Hur undervisningen gick till	3
1.2	Vad barnen lärde sig	4
1.3	Vad vi lärde oss	5
1.3.1	Vad var lätt och svårt att förklara	5
1.3.2	Dialogpronomina - ett särskilt problem	6
2	Svenska i dövskolan	8
2.1	Observation av undervisning	9
2.1.1	Tecknad svenska	9
2.1.2	Elevers uppfattning om svenska	15
2.2	Aktivt deltagande i undervisning	17
2.2.1	Språkbytesundervisning eller fortbildning i klassrummet	17
2.2.2	Undervisning i svenska som främmande språk	19
2.2.2.1	Läsning	20

2.2.2.2	Grammatik	21
II DEL II En kort beskrivning av svenska som främmande språk i dövskolan		
	Inledning	23
1	Grafer	24
2	Ord	25
2.1	Enstaviga ord	26
2.2.1	Flerstaviga ord	27
2.2.2	Sammansättning	27
2.2.3	Avledning och böjning	28
2.3	Teckenspråkets teckenstruktur	28
2.3.2	Sammansättning, avledning och böjning i teckenspråk	29
3	Ordklasser	30
4	Fraser	31
4.1	Vad har vi ordböjning till i svenska?	31
4.2	Prepositioner och partiklar	33
4.2.1	Prepositionsfrasen	33
4.2.2	Verb plus partikel	33
4.2.3	Prepositionsverb	35

5	Ordföljd	35
5.1	Svensk ordföljd och platshållartvånget	35
5.2	Teckenspråkets teckenföljd	37
6	Ord och betydelser	38
7	Slutsatser	40
	Litteraturförteckning	41
	Bilagor	

## DÖVA BARN OCH SKRIVEN SVENSKA

### Inledning

Undersökningar om läsfärdighet hos döva pekar på att döva elever i dövskolans avgångsklasser har en läsfärdighet motsvarande årskurs 3 för hörande barn och en skrivförmåga t o m långt under denna nivå (Amkoff -77 för svenska, Furth -66 för engelska). Som Furth påpekar är jämförelsen med hörandes läsfärdighet missvisande eftersom hörande barn i årskurs tre kan engelska/svenska men kanske ännu inte behärskar den skrivna koden. Dövas läsfärdighetsnivå utgör däremot själva taket för deras färdighet i svenska (Furth op cit sid 15 om döva barns färdighet i engelska) Se också Kristina Svartholm (1984) för en genomgång av forskning om dövas förmåga att skriva svenska.

Att svenskfärdigheten har utvecklats otillfredställande i den orala dövskolan är många överens om. Många har också ställt höga förhoppningar om förbättrade svenskkunskaper enbart genom att teckenspråk nu alltmer används i undervisningen. Våra slutsatser från fyra års forskningsarbete om teckenspråk och svenskinlärning är dock att det inte räcker med teckenspråk för att förbättra svenskfärdigheten hos dövskolans elever. Vad som därutöver krävs är en förändring i svenskundervisningens metodik och innehåll.

### I DEL I Projektet Teckenspråk och svenskinlärning hos döva barn

Arbetet har omfattat två faser. I den första fasen (1979-81) bedrev vi ett försök med tidig svenskundervisning i förskolan med sex döva barn som hade ett ålders normalt teckenspråk. I den andra fasen om två år (1981-83) har arbetet riktats in på svenskundervisning och svenskinlärning i dövskolan på alla stadier.

De ursprungliga projektbarnen har följts även i denna fas men intresset har gällt hur svenska ter sig för döva elever i allmänhet med vanliga speciallärare i dövskolan snarare än speciellt gynnade barns krav på undervisning.

## 1 Förskolefasen

Försöket med tidig svenskundervisning inleddes som en uppföljning av ett tidigare SÖ-projekt: Tidig språklig kognitiv utveckling hos döva och gravt hörselskadade, TSU 114. I TSU-projektet följde vi utvecklingen hos fyra döva barn från tidig ålder (9 -22 mån). Två av barnen, en pojke och en flicka, har döva föräldrar och alltså teckenspråk som sitt "äkta" modersmål. Språkutvecklingen hos framförallt pojken kom att utgöra den norm som de två barnen med hörande föräldrar jämfördes med.

Projektet fick tidigt en inriktning mot föräldraundervisning. Vi ville försöka lära ut såväl allmän självtillit som teckenspråk till de hörande föräldrarna i en omfattning som skulle göra det möjligt för dem att vara just vanliga föräldrar för sina döva barn. För att ytterligare normalisera villkoren för barnen ordnade vi också träffar för barnen en gång i veckan under det år då de var 2-3 år gamla. Döva barn behöver träffa döva barn (och vuxna) tidigt för att kunna sägas ha likvärdiga uppväxtvillkor med hörande. Barn är andra barns bästa lärare, åtminstone språklärare. Det blev en av huvudslutsatserna i projektet.

Föräldraundervisningens resultat och verksamheten vid den sk lördagsskolan (veckoträffarna) redovisas förutom i rapporter också i ett TV-program som gjordes i samarbete med UR och sändes första gången våren 1980 under namnet "Dom förstår varandra". Ett viktigt resultat från projektet är att hörande föräldrar med ganska blygsamma insatser från samhället kan lära sig att kommunicera tillräckligt bra och avspänt för att ge barnen en normal uppfostran i emotionell, social, kognitiv och språklig mening. De döva barnen med hörande föräldrar utvecklas normalt om de (om också i blygsam omfattning) dessutom tidigt får träffa andra döva barn och vuxna döva (Ahlgren -78, -80 a,b, Ulfsparre -78, Ozolins -82).

Som en uppföljning av detta projekt startade sedan försöket med svenskundervisning hösten 1979 på daghemmet för döva barn vid Dövas hus i Stockholm.

Barngruppen där bestod av de fyra barnen från det första projektet plus två nya barn som också hade ett ålders normalt teckenspråk. Grundtanken med försöket var att i första hand

använda svenskundervisningen som metod för att få mer kunskap om svenska som inlärningsobjekt för döva. Det var alltså inte ett huvudmål att lära ut så mycket svenska som möjligt så tidigt som möjligt. Effekten av svenskundervisningen blev mycket riktigt blygsam. Barnen lärde sig inte särskilt mycket svenska. Det stämmer också med resultaten från EPÅL-projektet (EPÅL= Engelska på lågstadiet, se t ex Holmstrand -81). Färdigheter i främmande språk blir inte större ju tidigare undervisningen sätts in.

Den egentliga grundtanken om undervisning som forskningsmetod var däremot hållbar. Genom att se vad som var svårt eller lätt att förklara för barnen, genom barnens frågor och missförstånd och genom deras "skrivfel" och "läsfel" fick vi insikter om hur de uppfattade svenskan som vi knappast hade kunnat få på annat sätt.

### 1.1 Hur undervisningen gick till

Det första året undervisades barnen en timme i veckan och det andra året två timmar. Undervisningen var helt inriktad på den skrivna formen av svenska eftersom den är lätt tillgänglig för döva. Undervisningsspråket var teckenspråk. Den viktigaste aktiviteten var läsning som i det här fallet innebär att en av de döva forskningsassistenterna översatte till teckenspråk från en bok. Barnen hade var sitt exemplar av boken. Barnen uppmuntrades på olika sätt att följa med i texten så att de hela tiden visste att innehållet härstammade från krumelurerna på baksidan. Vid varje tillfälle lästes tre, fyra sidor. När läsningen var över gick vi tillbaka i den lästa texten och tog upp ord eller uttryck och förklarade dem. Barnen strök under dessa ord i sina böcker och skrev sedan av dem på små skrivkort. Kortet samlades i kortlådor i alfabetisk ordning. Ibland gick vi tillbaka till gamla kort och kontrollerade om barnen kom ihåg vad orden betydde. Till sist delade vi ut lappar - en till varje barn. På varje lapp fanns en mening med innehåll från antingen den aktuella boken eller något vi samtalat om. Barnens uppgift var att gissa vad som stod på lappen och berätta det på teckenspråk.

Barnen hade ofta svårt att klara det som stod på deras egna lappar utan hjälp från någon vuxen. Paradoxalt nog visade det sig att de ofta hade lättare att gissa vad som stod på grannens lapp som de kunde tjuvtitta på. Antagligen ligger



förklaringen i att det uppstod en sorts tävlan om att klara uppgiften som gjorde att barnen spände sig så att de inte kunde mobilisera sina kunskaper när de tittade på den egna, viktiga lappen.

När detta var färdigt användes resten av tiden till samtal om upplevelser eller om bilder. "Resten av tiden" kunde vara mellan fem minuter och en halv timme. Ibland åtgick hela timmen till samtal utan undervisning.

Vissa ordningsregler fanns också. Undervisningen bedrevs i ett särskilt rum i daghemmet. Försöksbarnen var inte tvungna att delta. De kunde för varje enskilt tillfälle välja att inte vara med utan leka med de yngre barnen istället. Däremot fick de varken ångra sig och komma in mitt i timmen eller ångra sig och gå ifrån. Under undervisningstimmen skulle de sitta något så när stilla och inte ta varandras pennor eller störa varandra. Detta fungerade oftast bra. Barnen lekte skola och tyckte det var roligt.

## 1.2 Vad barnen lärde sig

Det kanske viktigaste barnen lärde sig var att svensk text kan innehålla intressant och rolig information. De lärde sig betydelsen hos en hel del ord och några grammatiska konstruktioner. Men efter två års svenskundervisning var de fortfarande nybörjare i svenska. Det de kunde var sitt eget språk och därmed samma saker som andra förskolebarn kan om världen, om hur saker och ting är, om vad som är rätt och fel, om vad som är bra och dåligt osv. Dessutom var de i viss mån förberedda för skolans arbetsformer även om de bara "lekt" skola. Till skillnad från många andra förskolebarn hade de också utvecklat en viss medvetenhet om sitt eget språk genom undervisning i, och kontakt, med ett andra språk.

Man kan utan vidare säga att svenskundervisningen hade gynnsamma effekter, men utdelningen i form av svenskkunskaper var mager i förhållande till det antal timmar som användes. Våra intryck av verksamhetens resultat stämmer alltså väl med resultaten från Epål-projektet (Holmstrand -81)

### 1.3 Vad vi lärde oss

#### 1.3.1 Vad var lätt och svårt att förklara?

Det skrivna alfabetet behövde ingen förklaring. Alla barnen visste redan att handalfabetets 28 handformer motsvaras av 28 skriftsymboler ("krumelurer"). Variationer i hur den enskilda bokstaven får se ut orsakade inte heller problem. Att så olika skriftbilder som G, g, *g*, *g*, *g* osv representerar samma krumelur ställer inte till problem ens för förskolebarn. Alfabetets ordning var inte heller svår. Den lärde sig barnen lätt både i skrift och i handalfabet. (Se vidare DEL II om ordstruktur).

Betydelsetunga ord som substantiv, adjektiv och många av verben var inte heller svåra att förklara. Många av dessa har ju en direkt motsvarighet i teckenspråk och barnen förstod mycket lätt betydelsen av ord som 'stol, bil, höst, trafik, sjuk, gul, springa, sova, köpa' osv. Att de förstod visades av att de kunde ge tecken för dessa ord eller peka ut föremål eller visa i handling eller förklara på sitt eget språk. Därmed säger vi inte att de lärde sig och sedan kom ihåg alla innehållsord vi översatte. Det gjorde de i själva verket inte. Poängen här är bara att dessa ord är lätta att översätta och därmed lätta att förklara.

När det gäller verb fann vi två problem. Det ena problemet gällde sådana verb som är mer allmänna till sin betydelse i svenska än i teckenspråk. Precis som det engelska verbet "put" motsvaras av minst 3 olika verb i svenska ("sätta", "ställa", "lägga") och valet av verb bestäms av vårt perspektiv på objektet (vi lägger en bok på bordet men sätter in den i bokhyllan eller ställer den på hyllan), så finns det många verb i svenska som motsvaras av flera i teckenspråket; t. ex "spela", "bära", "borsta" översätts olika beroende på vad man spelar, bär eller borstar. Det är då svårt att förklara det svenska verbets betydelse.

Det andra gällde mer eller mindre betydelsetomma verb som "göra", "gå", "hålla", "ta" osv. Dessa verb används ofta i grammatiska syften eller bildar tillsammans med en partikel idiomatiska fraser. Ex "hålla på att göra ngt", "ta sig för", "gå in för", "hålla av någon", "hålla på någon", "hålla till någonstans", "hålla upp", "hålla ut", "hålla in", "hålla sig

till", "hålla andan", "hålla låda", "hålla för". Sådana verbfraser är dels mycket vanliga, dels mycket kontextbundna. Detta innebär att frasen kan få många olika översättningar på teckenspråk och därmed är det svårt att förklara vad t.ex "hålla" betyder när det inte betyder 'hålla i'. Dessvärre är sådana betydelsesvaga verb mycket vanliga i svenskan.

De ord som utgör partiklar till verben i exemplen ovan är ju prepositioner. Prepositionerna vållade problem också i kombination med substantiv. Prepositioner kan uttrycka befintlighet och specifik relation som i "på bordet", "i lådan". Samma ord kan uttrycka allmän befintlighet som i "på bio", "i Sverige". Prepositionerna kan också ha en temporal betydelse som i "på vintern", "i sommar". Dessutom kan de ingå i idiomatiska fraser som "på tapeten", "på gott humör", "i själva verket", "i hastigt mod". När befintlighet uttrycks används ibland prepositioner som ger vilseledande information. Förskolebarnen reagerade mycket starkt på meningen "Vi har varit på museum". De ansåg att vi varit i, inne i museet. (Se vidare avsnittet om prepositioner och partiklar i DEL 11).

### 1.3.2 Dialogpronomina - ett särskilt problem

Betydelsen av de så kallade dialogpronomina "jag", "du" var svår att förklara för barnen. Det beror dels på att betydelsen faktiskt är svår att beskriva dels också på att de skrivna orden "jag" och "du" har en mycket vagare betydelse än motsvarande pronomina i teckenspråk.

Teckenspråkets motsvarighet till personliga pronomina är rent deiktiska (utpekande) pekningar. (Hur pronominell referens fungerar i direkt anföring undersöker vi för närvarande inom ett projekt om döva barns teckenspråk finansierat av Riksbankens jubileumsfond.)

I talspråk betyder ordet "jag" 'den som yttrar detta yttrande' eller i direkt anföring den om vilket det sägs att han yttrar yttrandet. I vanliga talsituationer är det således inte svårt vare sig att identifiera betydelsen eller att beskriva den. Problemet uppstår med det skrivna språket där varken "jag" eller "du" pekar ut en närvarande person. I t ex ett brev syftar "jag" på den som skrivit brevet (undertecknad) medan det i en tecknad serie syftar på den figur som pratbubblans spets pekar på. (I serier avslutas oftast sådana

meningar med utropstecken.) I sagor används dialogpronomen oftast i direkt anföring och syftar framåt eller tillbaka på subjektet eller objektet i den överordnade sägesatsen som i "Jag undrar vart du är på väg" sa vargen till Rödluvan." I viss sorts mer litterär text har "jag" en mer oklar syftning som i "Jag ville jag vore i Indialand" (är det författaren som ville eller ska läsaren identifiera sig själv i "jag"?). När man läser upp en skriven text fungerar "jag" ungefär som i en tolks språk, dvs det är inte uppläsaren som pekas ut trots att uppläsaren talar. Detsamma gäller i översättning.

Dessutom kan också "man" syfta på den som talar som i "Man skulle ha haft en finare bil". I skrift verkar man kunna använda "man" i betydelsen 'undertecknad' för att undvika att framhäva sig själv. "man misstänker lätt att", "man får en känsla av att" och liknande formuleringar är vanliga i t ex recensioner.

Detta med syftningsvagheten i skriftspråk är säkert en del av förklaringen till att barnen hade problem. En annan delförklaring hänger ihop med hur dialogpronomina fungerar i teckenspråk jämfört med talad svenska.

Hörande barn har problem med dialogpronomina i förstaspråksinläringen. Många barn börjar med att refera till sig själva med egennamn och senare med ett pronomen i tredje person. "Mor, ta dej" sa makarna Bolins Annmari i betydelsen 'ta mej' vid åldern två år och tre månader och en månad senare när hon ville bli upplyft av pappan istället sa hon "Far, ta henne" (Bolin -20). Vuxnas språk till små barn antyder också att det finns problem. Man säger "kom till mamma" i st f "kom till mig". Vi har inte kunnat iaktta döva föräldrar teckna något motsvarande "kom till mamma" eller "ge mamma en kram". Vi har heller inte hos projektbarnen observerat några problem med dialogpronomen i den tidiga teckenspråksinläringen.

Det är givetvis svårt att påstå något om den kognitiva statusen hos "jag" och "du" i talat repektive tecknat språk. Ett faktum som hör hit är dock att barn som är blinda från födelsen kan ha problem med dialogpronomina i förstaspråksinläringen under hela förskoleperioden (Warren -77). Däremot verkar inte hörande barn ha problem med dialogpronomen i sitt första främmande språk i skolan, åtminstone inte så att det uppmärksammas av engelsklärare (Magnus Ljung personlig information).

Vi löste problemet med hjälp av fotografier på barnen där

de utför tecknen för 'jag' och 'du'. Bilderna klistrades in i skrivböcker. Vi skrev sedan bredvid bilderna flera exempel på direkt anföring som visade att svenskans "jag" kan syfta på olika personer. När barnen förstått funktionen hos ordet "jag" föll också "du" på plats utan ytterligare förklaring.

Personliga pronomina i tredje person vållade inte problem trots att svenskan på dessa har en genusmarkering som teckenspråket inte har. Svenskans "han", "hon", "den", "det" motsvaras av e t t tecken i teckenspråket. Det formella subjektet "det" liksom kopulan "är" vållade problem, men barnen accepterade att man ska ha med "det" och "är" ibland utan att de verkade ha förstått funktionen. På samma sätt verkade barnen uppmärksamma syntaxen utan att förstå vad den innebär.

## 2 Svenska i dövskolan

De två sista åren vidgades projektet till ett mer allmänt studium av svenska språket som det ter sig för döva elever. Metoden var tvåfaldig. Dels besökte vi klasser på olika stadier i Manillaskolan i Stockholm och observerade deras svenskundervisning. Dels gick vi själva aktivt in och undervisade tillsammans med ordinare lärare (klass- eller timlärare). Detta medförde att vi uppmärksammat många olika aspekter på svenskan i dövskolan samtidigt. En aspekt är vad läraren tror att han förmedlar jämfört med vad eleverna uppfattar. En annan aspekt är vad läraren behöver veta om svenska språket för att kunna undervisa bättre. En tredje är mer allmänna hinder i undervisningssituationen såsom lärarens-elevernas bristande kommunikation och konsekvensen av det för just svenskundervisningen. Ytterligare en aspekt är vad läraren och eleverna behöver veta om teckenspråk för att undervisning i ett annat språk skall underlättas.

Innan vi går in på beskrivningen av dessa aspekter måste en sak betonas, nämligen den beredskap till förändring och utveckling som vi mötte hos lärargruppen på Manillaskolan. Vi kände oss mycket välkomna att observera och diskutera undervisningen också med lärare som själva kände att det inte fungerade helt bra. Vi blev imponerade av det personliga modet hos så många lärare som öppnade dörren till sina klassrum utan rädsla för kritik. När vi i det följande ger exempel på olika svårigheter i undervisningssituationer är det inte vår avsikt

att kritsera någon. Vi vill belysa sådana svårigheter som kan undanröjas med utbildning och fortbildning, och vi tror att det finns en beredskap bland lärarna för det.

## 2.1 Observation av undervisning

Våra iakttagelser från observation av undervisningen rör huvudsakligen två företeelser, dels tecknad svenska som verktyg i undervisningen och elevers och lärares olika uppfattning om vad tecknad svenska är, dels elevernas uppfattning om "vanlig" svenska. Tecknad svenska har en egendomlig och osystematisk relation till både teckenspråk och svenska. Som den nu används i undervisningen tycks detta kunna leda till att tecknad svenska, tvärtemot intentionerna, rentav skulle kunna försvåra jämförelsen mellan svenska och teckenspråk för de döva eleverna. Elevernas uppfattning om och attityd till svenska är också viktig att känna till för att kunna undervisa dem på rätt sätt.

### 2.1.1 Tecknad svenska

Det som avses med begreppet tecknad svenska varierar ganska mycket. I dagligt tal kallas alla sorters kombinationer av talad svenska eller "svenska" munrörelser och manuella tecken tecknad svenska. En mer strikt användning av begreppet finns i Brita Bergmans bok Tecknad svenska (Bergman -77). Där beskrivs ett speciellt sätt att använda manuella tecken tillsammans med talat språk. Tecknen finns återgivna i en teckenordbok (den s k Blå boken 1971, 1978) och är ibland men långt ifrån alltid hämtade från teckenspråket. Till detta teckenförråd hör en rad regler för hur svenskans morfologi (böjningssystem) skall representeras (se Bergman op cit sid 122 ff). Dessa regler innebär ibland konflikter med svenskans ytformer. Så t ex skall pluralisböjning av substantiv återges med upprepning av tecknet såvida det inte redan i grundformen har upprepad rörelse. Det betyder att det svenska pluralsubstantivet "hundar" i tecknad svenska återges med den oböjda formen medan det svenska substantivet "barn" när det betecknar pluralis återges med en böjd form i tecknad svenska.

Vidare finns ett antal sammansatta tecken som konstruerats i avsikt att tydliggöra betydelsen. Detta leder till att korta

svenska ord kan åtföljas av sammansatta tecken trots att redan ett enkelt manuellt tecken i genomsnitt tar dubbelt så lång tid som ett ord (Grosjean 1982).

Dessa sammansatta tecken har konstruerats för så frekventa ord som t ex personliga pronominet "han" och "hon". Det är svårt eller omöjligt att använda en normal talrytm och hinna göra dessa tecken samtidigt. Därför har användarna av tecknad svenska på olika sätt anpassat talspråket och de manuella tecknen till varandra. Denna anpassning har skett individuellt olika vilket är en orsak till att benämningen tecknad svenska används om olika sätt att tala och teckna samtidigt.

Benämningen tecknad svenska används inte bara om hörandes sätt att kombinera tal och tecken. Den används också om en form av teckenspråk som de döva eleverna producerar i samspråk med hörande och om den "översättning" som eleverna gör vid "uppläsning" av svensk text. Frågan är om elevernas sätt att teckna i dessa situationer avslöjar något om deras färdigheter i svenska språket. Kan de svenska om de kan anpassa sig och bli förstådda av hörande? Har de förstått innehållet i den svenska texten om de kan översätta ord för ord till tecken för tecken?

För den hörande är tecknad svenska faktiskt svenska. Tecknad svenska är svenskt talspråk med tecken till. Den hörande uttrycker sig sålunda på svenska och gestikulerar samtidigt på ett någorlunda systematiskt sätt.

För den döva eleven som tar emot detta är gesterna varken särskilt systematiska eller svenska. Den svenska som finns är munrörelserna (och eventuellt i tidsordningen mellan tecknen). Munrörelserna ger ca 35 %-ig information om de fonem som uttalas (Martony -74). Men i tecknad svenska är överensstämmelsen mellan avläsebild och handtecken ofta dålig. Det att tecken har skapats genom sammansättningar leder nämligen till att den tidmässiga överensstämmelsen munrörelse-tecken bryts. Men också till att ett visst handtecken kan ha många olika munavläsebilder beroende på vilken sammansättning det ingår i. Så t ex har pronominet 'han' ofta förledet "MAN" och som efterled en pekning åt sidan. Substantivet 'pojke' har förledet "MAN" och efterledet "BARN". Substantivet 'bror' har förledet "MAN" och efterledet "SYSKON". Tecknet "MAN" kan alltså förekomma tillsammans med åtminstone fyra olika avläsebilder. (När tecken avses i exemplen används versaler i enlighet med internationell

praxis.)

Andra typer av sammansättningar är kanske ännu mer "osvenska". Så t ex har ordet "snö" (Blå boken -71) fått ett sammansatt tecken där "VIT" utgör förledet. "VIT" utgör också förled i de tecken som skapats för svenska orden "lakan", "blek", "bomull" och "mjöl". Den avläsebild som förekommer tillsammans med tecknet "VIT" är alltså också mycket varierad men dessutom är kanske själva förekomsten av 'vit' förvirrande när man talar om blommiga lakan. De barn (i skolan) som ser detta språk kan ju i allmänhet teckenspråk. I den mån de försöker tolka tecknen i tecknad svenska med utgångspunkt i tecknens betydelser i teckenspråk måste ju tolkningen bli mycket förvirrande.

Men det är inte bara så att de enskilda tecknen kanske är förvirrande i sig och i samband med den munrörelse som produceras parallellt. Det är också så att viktiga delar av den svenska syntaxen försvinner utan att ersättas av något annat. I svenskt tal är strukturen markerad med prosodiska drag som betoning, tonhöjd och tidslängder. Ord varierar t ex i längd beroende på längden av den konstruktion de ingår i. Orden får betoning, intonation, som beror på den typ av konstruktion de ingår i. Att ett ord är en sammansättning markeras av intonationen. Hur orden i en mening hör ihop markeras av pauser o s v. Hur mycket prosodin betyder har bl a visats av Stig-Göran Svensson (Svensson -74). Hans undersökning visar att ändelser och prosodiskt förlopp ger information som är avgörande för tolkningen i talad svenska. I tecknad svenska kommer tecknen ett i taget utan signaler om vilka som hör ihop i en fras eller sats. Orsaken till att vi behöver prosodi i talet hänger ihop med den flyktiga karaktären i själva signalen. Det uttalade ordet försvinner så fort det är sagt. I skrift behöver vi mycket färre markeringar av prosodin. De skrivna orden finns ju kvar och låter sig grupperas till enheter efter hand som vi tolkar dem.

I skrift behöver vi alltså inte för varje ord ha en markering om hur det i grammatiskt hänseende förhåller sig till orden före och efter. Det räcker med att vi markerar meningsbörjan (stor bokstav), meningslut (punkt) och inskjutna satser (se dock DEL II, avsnittet om ordböjning).

I teckenspråk markeras strukturen dels med intonationsfenomen som kroppshållning, huvudhållning, ögonrörelser, mimik som sträcker sig över sekvenser av tecken;



dels med morfosyntaktiska fenomen, bl a genom modifiering av verb och lokalisering av tecken i rummet närmast framför den tecknande. Inget av detta förutsätts förekomma i tecknad svenska. Tecknad svenska fungerar närmast som om vi skulle läsa en text men bara fick se ett ord i taget under kort tid. Redan att läsa reklamskyltar där ord åker över skylten och man bara får se tre-fyra ord i taget känns mycket obekvämt. Att läsa en längre berättelse på det sättet skulle vara svårt. Svårare ändå är det att läsa av endast av ett ord i taget. Om man dessutom inte kan avgöra om man ser ett helt ord eller en del i en sammansättning blir det nästan omöjligt att tolka längre meddelanden.

Vi kunde observera att eleverna i skolan faktiskt förstod tecknad svenska sämre ju äldre de var. En vanlig förklaring till detta bland lärare är att yngre barns föräldrar använder tecknad svenska oftare än äldre barns föräldrar. En lika rimlig förklaring ligger i det språk som lärare använder till elever på olika stadier. Ju yngre elever desto kortare yttranden använder läraren. Ju yngre elever desto mer utnyttjar läraren visuella hjälpmedel som bilder och föremål. Den yngre eleven har därigenom oftast mer hjälp att tolka den språkliga utsagan. Till en elev på högstadiet används ett språk som är mer rent berättande utan hjälp av bilder och föremål och med längre yttranden. Innehållet är också mer abstrakt. Det kan förklara att eleverna får mer problem att förstå ju äldre de är. (En annan faktor är den allmänt observerade tendensen att viljan att förstå kanske avtar ju längre man går i skolan.)

När eleverna själva sägs använda tecknad svenska då? Vad är det för slags språk? Vi har funnit att elever använder "tecknad svenska" i två olika funktioner. Den ena är för kommunikation med hörande, den andra är vid "högläsning" av svensk text. Språket ser olika ut i dessa två funktioner. För kommunikation kan många elever anpassa sig till den hörande genom att teckna långsamt, tydligt, med svenska munrörelser och eventuellt med tal eller åtminstone vokalisering. Är detta då svenska?

För eleven är det rimligtvis inte svenska utan teckenspråk. Det är ett förenklat teckenspråk som skall underlätta för den hörande att förstå. Det är samma slags anpassning som man gör till en utlänning som frågar om vägen på bruten svenska. Då talar man långsamt, tydligt och undviker

svåra ord. Kan man några ord på utlänningens språk så använder man kanske dem.

När en hörande förstår detta språk så tror han att eleverna har använt tecknad svenska och att eleverna därmed kan svenska. Detta behöver i och för sig inte vara fel. Våra observationer tyder dock på att många elever som inte kan svenska (=läsa en enkel text med förståelse) kan göra denna anpassning. Vi har inte gjort någon analys av det språk som eleverna på detta sätt producerar, men det språket får inte tas som en indikation på svenskkunskaper hos eleven.

När elever läser svensk text och "översätter" till tecknad svenska är det ofta ännu mer frestande att tro att eleverna därmed förstår den svenska textens innehåll. Detta är inte alls alltid fallet. Våra observationer tyder på att många elever har lärt sig ett system för relationen mellan ord och tecken som gör att de kan åstadkomma denna "översättning" utan att över huvud taget förstå något av innehållet. De har lärt sig utantill en stor mängd ord i den meningen att de vet hur de återges med tecknad svenska-tecken. De översätter inte betydelser utan ord. Det förhållande som finns mellan ord och tecken har något vagt att göra med ordens grundbetydelser, men eftersom ord i texter vanligtvis används i mer eller mindre överförd betydelse blir grundbetydelsen ofta meningslös i sammanhang med andra ords grundbetydelser. När eleverna gör "fel" i översättningen avslöjas också att de inte själva har några krav på begriplighet i sin översättning. "Sydpolen" i "Valar fångas vid sydpolen" översätts med tecken som betyder "södra Polen" (ex från åk 10).

"Har du bil?" blir "HAR DU BLI" (ex från åk 4)

Att eleven inte förstår innehållet är lika tydligt när "översättningen" är "rätt". När eleven tecknar "håller på att laga bilen" med samma tecken för 'hålla på' som i "håller på Djurgården" så kan man misstänka att de inte förstår betydelsen i frasen "hålla på".

Problemet är att läraren tror att eleverna förstår texten och alltså visar läraren uppskattning över den här sortens ord-tecken-översättningar. Det i sin tur betyder att eleverna från lågstadiet och uppåt får en massa träning i att utföra denna meningslösa produktion av tecken kopplade till svenska ord. Eleverna vänjs vid att göra något helt mekaniskt och de protesterar inte. Men det innebär att svensk text för eleven bli a är ett sätt att representera helt meningslösa sekvenser

av manuella tecken. Det kan rimligen inte väcka någon lust hos eleverna att lära sig skriven svenska för att därigenom få tillgång till kunskap och förströelse. Tecknad svenska kan på det sättet vara ett hinder snarare än till hjälp i svenskinläringen. Det är hårt att behöva säga det när de flesta lärare fått utbildning i någon form av tecknad svenska och använder den i sitt dagliga arbete.

### 2.1.2 Elevers uppfattning om svenska

Många elever som säger sig inte kunna läsa en text med förståelse använder ändå skrivtelefon för meddelanden till varandra. Elever som inte kan svenska använder alltså ändå skriven svenska i kommunikation. Det avslöjar en motsägelse när det gäller elevernas uppfattning om vad svenska är som vi stötte på många gånger. Det finns en uppfattning om svenska i undervisningssituationen som något krångligt och obegripligt och helt oanvändbart. Några elever i åk 4 fick frågan: Vad är svenska? En elev svarade att svenska är "ordning", en annan att svenska är "litet"(?) och en tredje att svenska är "tal". En elev i åk 8 frågade oss en gång på fullt allvar om svenskan: "Den där gubben som hittade på svenskan - vad tänkte han på egentligen?". Eleven undrade vad avsikten var med hela konstruktionen.

Också flera elever som var rätt goda läsare avslöjade en liknande syn på inlärningsobjektet svenska.

Detta hänger kanske delvis ihop med vad vi ovan sagt om användningen av tecknad svenska i undervisningen men också med hur svenskundervisningen bedrivs oavsett kommunikationssättet. Våra observationer tyder på att man skriver för mycket och läser för lite.

Också när eleverna skenbart läser är ofta läsningen styrd av frågor som ska besvaras skriftligt så att eleven inte läser för att förstå utan för att hitta svaren på frågorna. Så högt upp i skolåldern som i åk 10 verkar många elever inte kunna läsa en text med förståelse, men kan ändå rätt bra ur texten plocka ut en mening som är svaret på en viss fråga. När vi säger att eleverna inte verkar kunna läsa en text med förståelse är det för att markera att det är omöjligt att avgöra om eleven i andra sammanhang, utanför undervisningssituationen kan ha större läsförståelse. Utifrån

observationer i klassrummet kan man inte veta om eleverna utnyttjar texten i textade TV-program eller textade biofilmer. Man kan snarare misstänka att så är fallet och att många elever använder en strategi för behandling av texter i klassrummet som är framlockad av läromedlen och dominansen av skrivövningar i undervisningen.

Samma motsägelse verkar för övrigt finnas i många elevers inställning till tal. Jag har noterat att många elever använder tal för att underlätta kommunikationen med sina lärare och andra hörande. Ändå säger samma elever att de inte vill öva tal i talkliniken.

Att skrivandet dominerar i svenskundervisningen kan ha olika orsaker. En kan vara ett gammalt arv i dövpedagogiken från oralismens dagar. Oralismen innebar ju att man ständigt skulle träna talet för att på det sättet få in språket. Att skriva kanske ses som en träning i svenska och det kan också vara det om eleven har nått en viss nivå av färdighet. I fall träningen inte bygger på insikt och förståelse kan den dock snarare motverka sitt syfte. Träning kan bara till dels ersätta förklaring. En annan orsak till att skrivövningar har så stor plats i undervisningen kan vara att de upplevs som arbete av både läraren och eleverna. När man skrivit har man gjort något och resultatet är påtagligt. Att bara ha lärt sig något är inte en konkret produkt på samma sätt som en skriven text. Eleverna brukar också uppskatta även helt mekaniska "fylleri-övningar". Till en del kan också skrivandet vara inspirerat av det ökade intresset för "fri skrivning" i grundskolan. Grundskolans elever uppmanas numera ofta att skriva "fritt ur hjärtat" och ska få känna att deras eget språk duger. Skillnaden mellan den vanliga grundskolans elever och dövskolans är att de förra vanligtvis kan svenska, de senare vanligtvis inte. Fri skrivning i t ex engelska rekommenderas av LGR 80 först på högstadiet då eleverna också förutsätts ha sådana färdigheter i språket att de kan utnyttja "Läsning av texter, även autentiska, för information och upplevelse, med ökad inriktning mot extensiv läsning." (LGR 80 sid 79.)

Observationen att svenskundervisning i dövskolan ofta leder till mekaniska övningar snarare än levande språkanvändning är vi inte ensamma om. Samma slags erfarenhet ligger till grund för vad Göran Cullbrandt kallar spontan samtalsmetod (Cullbrand -76) och som beskrivs i det

kommentarmaterial till LGR 80 som SÖ skickade ut till dövskolorna höstterminen 1982.

## 2.2 Aktivt deltagande i undervisning

Utöver de rena observationerna har vi också gått in aktivt med undervisning i sju klasser. I en av grupperna (åk 2) har den undervisningen helt inriktats på svenska som främmande språk. Vi återkommer till den verksamheten nedan.

I de andra sex grupperna har bedrivits något som vi kallat språkbytesundervisning. Utgångspunkten har varit att läraren i de aktuella grupperna tyckt sig kunna teckenspråk för dåligt för att ge undervisning i svenska och att eleverna kan teckenspråk men inte tillräckligt mycket svenska. Tanken har då varit att läraren och eleverna ömsesidigt skulle kunna undervisa varandra i sitt språk. För att kunna göra detta möjligt behövdes assistans från tvåspråkiga och språkligt medvetna personer; projektets döva forskningsassistenter är exempel på sådana.

### 2.2.1 Språkbytesundervisning eller fortbildning i klassrummet

Våren 1982 inleddes försöket med språkbytesundervisning i tre grupper, hösten -82 utvidgades det till ytterligare tre. (För urval osv se Ahlgren -82). Arbetet baserades på teckenspråk, med videoinspelningar som främsta material. I några grupper utgjordes videoinspelningarna av sagor och berättelser på teckenspråk, i andra grupper gjordes inspelningar av elevernas eget teckenspråk. Arbetet med dessa inspelningar lades upp så att läraren och eleverna gemensamt analyserade och diskuterade tecken och teckenkombinationer med inriktning på att läraren skulle förstå innehållet fullständigt. Läraren ställde frågor om tecknen till eleverna och deras uppgift var att förklara betydelsen så tydligt att läraren kunde åstadkomma en översättning till skriven svenska. Detta svenska yttrande jämfördes med det tecknade yttrandet så att eleverna skulle uppmärksamma skillnader mellan de båda språken och förstå hur svenska språket är uppbyggt av ord, fraser och meningar. Dessa samtal om de båda språken leddes av forskningsassistenten från vår grupp. Hans/hennes roll var att se till att inga missförstånd uppstod, att analysen av teckenspråket blev fullständig och att översättningen till svenska blev korrekt.

I praktiken fungerade det mycket bra i arbetet med analys av teckenspråk. Eleverna kunde överraskande väl förklara för sin lärare vad olika tecken betydde. Läraren blev ofta imponerad av den kunskap om teckenspråk som fanns också hos sådana elever som ansågs mycket svaga i svenska och andra ämnen.

Översättning till svenska av de enskilda tecknen gick också bra. Många morfologiskt komplexa tecken har en sammansatt betydelse och översätts till svenska med en fras eller en hel mening. En hel del svensk morfologi, prepositionsbruk och syntax kom därför in också i översättning av enskilda tecken. Det naturliga andra steget i översättningen, som är att göra svensk text av teckenspråkstexten, uteblev dock oftast. Det blev helt enkelt för tidsödande och kändes tråkigt för såväl elever som lärare. Översättningsarbetet stannade därför oftast vid en lista av översättningar av enskilda tecken. För att eleverna (speciellt på högstadiet) ändå skulle få arbeta med svensk text kompletterades arbetet med översättning från svenska till teckenspråk. I det arbetet blev den döve forskningsassistenten mer dominerande och övertog lärarens roll som undervisare.

Denna språkbytesundervisning kom att fungera huvudsakligen som modersmålsundervisning i teckenspråk för eleverna och fortbildning i teckenspråk för läraren. Eleverna fick arbeta med sitt eget språk och lära sig att analysera och diskutera det. De fick träning i att argumentera och lyssna på argument, vilket ökade deras medvetenhet om det egna språket. Lärarnas förmåga att avläsa och förstå teckenspråk höjdes dramatiskt. Det är den tydligaste effekten av arbetet. Om eleverna lärde sig svenska är däremot svårare att säga. De förstod att svenska är något annat än ett konstigt sätt att teckna, att betydelsen i teckenspråk kan uttryckas i skriven svenska och att de båda språken är olika men deras färdighet i skriven svenska ökade inte märkbart.

Det som var avsett som språkbytesundervisning blev alltså övervägande undervisning i ämnet teckenspråk för såväl eleverna som läraren. För forskningsprojektet blev språkbytesundervisningen en källa till kunskap om vad svenska är för döva elever. Elevernas frågor om svenska och deras diskussioner om svenska avslöjade många missuppfattningar om vad svenska språket är. Detta har starkt bidragit till vår kunskap om av svenska som målspråk för döva elever (se t ex DEL II).

### 2.2.2 Undervisning i svenska som främmande språk

Ett försök med undervisning i svenska som främmande språk har bedrivits i en grupp i åk 2 (och i mindre omfattning i en grupp i åk 8) från HT 1982. (Försöket pågår fortfarande och beräknas vara avslutat läsåret 84-85. Det bedrivs numera som ett pedagogiskt utvecklingsarbete i samarbete mellan Manillaskolan och Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, speciallärarlinjen.) Någon utvärdering av första årets verksamhet har inte skett. Det är knappast realistiskt att mäta effekten av språkundervisning efter endast en eller ett par terminer i åk 2. En utvärdering av svenskundervisningen efter tre läsår bör däremot ge starka indikationer om undervisningsmodellens användbarhet. Den redovisning som här ges är en beskrivning av den undervisning som bedrivs i åk 2.

Elevgruppen utgörs av de barn som undervisades i svenska redan i förskolan (se ovan). Gruppen består av sex barn med en språkfärdighet i teckenspråk jämförbar med hörande barns talspråksfärdigheter i samma ålder. Barnen kunde HT 82 inte mycket svenska (jfr sid 4). Den här gruppen, den ursprungliga projektgruppen, uppmärksammades inte inom projektet under det första skolåret. En av orsakerna till detta var att vi ville låta barnen komma in i skolan som vanliga barn utan att behöva känna sig speciella. En annan och viktigare orsak var att vi började inse att svenska som målspråk för döva elever var något mycket mer komplicerat än vi dittills hade förstått. Därför vidgades vårt intresse till att omfatta svenskan i hela dövskolan oavsett elevernas bakgrund och lärarnas teckenspråksfärdighet.

När vi efter ett års observationer inom Manillaskolan kände att vi lärt oss något om svenskan som kunde tillämpas i undervisning valde vi helt naturligt att gå tillbaka till den ursprungliga barngruppen som då återfanns i åk 2. Barnen gick i tre olika klasser i tvåan, men gick att gruppera om barnen de fem veckotimmar vi ville använda.

En av de lärare som deltagit i språkbytesundervisning VT 82, Astri Wennerberg (Astri) övergick från att vara klasslärare till att vara resurslärare. Fem av hennes veckotimmar anslogs till svenskundervisning i projektgruppen i åk 2. Hon arbetade tillsammans med den av forskningsassistenterna, Sten Ulfsparre (Sten) som hon

tidigare samarbetat med i språkbytesundervisningen.

Astri har lång erfarenhet av undervisning på dövskolans lågstadium. Hon utbildades till speciallärare på 60-talet och har arbetat på Manillaskolan sedan dess. Hon har alltså den pedagogiska kunskap som projektpersonalen saknar och hon har god teckenspråksfärdighet även om hon fortfarande har problem med att förstå barnens snabba teckenspråk. Hon är väl medveten om skillnaderna mellan språken och kan göra jämförelser. Däremot kan hon inte göra översättningar till korrekt teckenspråk. Hon har också kunskaper om svenska språkets grammatik i jämförelse med teckenspråkets. Hennes erfarenheter av försöket redovisas i bilaga 1. Sten har avancerade kunskaper om teckenspråkets struktur förutom att han kan göra korrekta översättningar såväl från svenska till teckenspråk som andra vägen. Stens intryck beskrivs i bilaga 2.

Dessa två bedrev tillsammans svenskundervisning med tonvikt på läsning av autentiska texter och med visst mått av strukturerad skrivundervisning. Sten hade huvudansvaret för att översätta från svenska. Astri hade huvudansvaret för grammatikundervisning i skrift. Båda hade samma ansvar att analysera och förklara svenska texter.

#### 2.2.2.1 Läsning

Läsövningarna lades upp så att barnen fick sagoböcker och Sten läste, dvs översatte, ett stycke i taget. Ett stycke är här lika med ett innehållsavsnitt, det kan omfatta flera grafiska stycken. Efter varje sådant stycke gick Sten tillbaka i texten och tog upp och förklarade ord och uttryck tillsammans med Astri. Det som togs upp fick barnen söka fram i texten och stryka under. Sten bokstaverade och barnen fick söka efter de ord de avläst i handalfabetet. Förklaringen bestod dels i en beskrivning på teckenspråk av betydelsen, dels i en liten analys av hur denna betydelse uttrycks på svenska.

På det sättet lästes 6 böcker. Böckerna var barnböcker för åldersgruppen (se bilaga 2). De valdes med tanke på proportionen bild-text. Barnen föredrog sådana böcker där varje sida innehöll en bild och texten upptog en halv sida. Däremot styrde inte textens svårighetsgrad valet. Roligt innehåll ansågs viktigare än lätt text. Vi har tittat på en del speciella lättläseböcker och de har inte haft roligt innehåll. Den populäraste boken var den klassiska sagan om



Hans och Greta. Den blev oerhört genomarbetad eftersom barnen insisterade på att få göra om den till teater. Många timmar användes till att göra om den svenska texten till repliker på teckenspråk.

Barnen arbetade intensivt med den svenska texten och lärde sig på köpet långa stycken utantill på svenska (och med full förståelse). I det arbetet uppstod problemet med att skriva teckenspråk. Barnen ville ju memorera sina repliker. Det problemet löstes provisoriskt med att svenska ord fick representera tecken. Att skriva tecken med svenska ord blev dock fel i undervisningssituationen. Det blir förvirrande när läraren samtidigt betonar skillnaden mellan de båda språken. Problemet ledde till ett försök att lära barnen det transkriptionssystem för teckenspråk som konstruerats av Brita Bergman för forskningsändamål (Bergman -82). När detta skrivs pågår det försöket ännu.

I arbetet med Hans och Greta deltog barnen aktivt i själva översättningsarbetet. I den övriga läsningen var tonvikten mer lagd på upplevelse av innehållet och att presentera svenska som just ett sätt att uttrycka olika sorters spännande innehåll. I det ingick att man skulle hinna läsa många texter vilket innebar att analysen inte skulle göras för detaljerad och djup. Barnen skulle därför inte själva arbeta så mycket med varje text utan arbeta lite men med många texter.

#### 2.2.2.2 Grammatik

Som ett komplement till den relativt fria läsningen användes ca en veckotimme till mer strukturerad grammatikundervisning med betoning på svenskans satsbyggnadsregler. Den teoretiska grundvalen är den positionsgrammatik som Diderichsen ursprungligen utarbetat för det danska språket. Den har sedan Thorell använt för en noggrann beskrivning av svenska språket och Wijk-Andersson i sin tur anpassat för invandrarundervisning i svenska. (Diderichsen -62, Thorell -73, Wijk-Andersson -81.)

Positionsgrammatiken ger en enhetlig bild av svenskans ordföljdsregler i alla satstyper och är därför en pedagogiskt mer användbar beskrivning än t ex den generativa transformationsgrammatiken. Positionsgrammatiken poängterar ordningen mellan elementen i ytstrukturen och framhäver därmed en av de viktigaste skillnaderna mellan svenskans grammatik

och teckenspråkets. Det kontrastiva (jämförande) synsättet i undervisningen underlättas därför av denna grammatikmodell.

Under läsåret 82-83 hann vi gå igenom den grundläggande ordföljden i enkla påståendesatser, frågesatser och imperativsatser. Huvudsatsens ordföljd med antingen subjekt eller adverbial på fundamentalsplatsen (dvs före det finita verbet) har genomgått såväl enkla som komplexa nominalfraser och prepositionsuttryck. Bisatsens mer rigida ordföljd återstod vid läsårets slut. Också morfologiska processer som tempusböjning och bestämdhet har behandlats om än ofullständigt (se bilaga 1). Arbetet begränsades till enskilda meningar varför den textuella funktionen hos t ex bestämd form inte aktualiserades.

Barnen var förvånansvärt intresserade och bad till och med om mer grammatikundervisning.

Arbetet med ordföljdsreglerna har inte integrerats med läsningen. Tanken var att man kan arbeta från flera håll samtidigt med svenskundervisning och att integrering av de olika momenten blir en följd av undervisningen snarare än dess utgångspunkt. I försöket arbetade vi med förenklade exempel i grammatikundervisningen och med autentiskt språk i läsundervisningen. Parallellt med detta arbetade klasslärarna med "vanlig" svenskundervisning där barnens egna skrivna texter har en större plats. Tanken är att pusslet ska falla ut som en helhet allteftersom analysen i läsningen succesivt fördjupas och komplexiteten i grammatikexemplen gradvis ökar och ordförrådet växer.

Vår förhoppning är att detta sätt att arbeta med svenskan kan få fortsätta i den aktuella elevgruppen så länge att denna integrering kommer till stånd. Vår bedömning är att de två år som återstår för dessa elever på lågstadiet bör räcka för detta. Först därefter kan en utvärdering av detta utvecklingsarbete göras genom att den här elevgruppen jämförs med resten av eleverna i årskursen (sammanlagt 21 elever).

## DEL II En kort beskrivning av skriven svenska som andra språk i dövskolan

### Inledning

Hörande inlärare av svenska som andra språk brukar bl a göra två karaktäristiska typer av "fel" i sin produktion av svenska. Den ena typen, som man kallar interferens, innebär att regler eller vokabulär från deras första språk blandas in i svenskan. När svenskkunskaperna inte räcker till för det man vill säga tränger sig det första språket på. När svenska ord liknar ord i det egna språket kan det egna språkets betydelse ta över. (Detta kallas "false cognates" t.ex eng. 'eventually' som betyder 'slutligen' gentemot sv. 'eventuellt'.) När det svenska uttalet är fonotaktiskt omöjligt i det egna språket görs det svenska uttalet om, som när finska inlärare reducerar initiala konsonantkombinationer på svenska (ex Tukholma) .

Den andra typen av fel är sådana som svenskan inbjuder till. Sådana fel görs av olika inlärare oavsett vilket deras första språk är. Det finns konstruktioner i svenska som är mycket ovanliga i världens övriga språk. Sådana konstruktioner skapar erfarenhetsmässigt problem för de flesta inlärare (Hyltenstam -79). Vissa andra regler är däremot specifikt svåra för just inlärare med teckenspråk som första språk, d v s döva elever. De gäller sådana strukturer i svenska som beror på att svenska primärt är ett talat språk med ett skriftsystem som endast ofullständigt återspeglar talet.

För döva elever i dövskolan är skrift den primärt tillgängliga formen av svenska språket. Det innebär en sorts problem som andra inlärare inte har men det innebär också att vissa problem bortfaller. För en döv elev är inte t.ex sj-ljudets stavning något problem i läs- och skrivinlärning. (Det är först i talundervisningen som elever behöver lära sig att olika konsonantkombinationer uttalas lika). När döva elever som aldrig har kunnat ett talat språk lär sig svenska via skriften får den en självständighet som den inte har för hörande. Den hörande dövläraren ska därmed lära ut en annan sorts svenska än den han själv kan. Vi ska här försöka beskriva såväl delar av denna andra svenska som vissa av de problem som är gemensamma för döva och hörande inlärare av svenskan. Vi försöker därvid i första hand komplettera andra beskrivningar av svenska som främmande språk dels med det som

specifikt gäller inlärningsobjektet svenska för döva inlärare, dels med sådant i svenskan som inte finns i lättillgänglig form i andra beskrivningar. För övrigt hänvisas till Inger Lindberg - Margareta Vogels grammatik som distribueras till skolorna tillsammans med denna rapport. (Lindberg - Vogel 1981.) De problem vi tar upp är sådana som vi i observation av undervisning i dövskolan funnit vara fundamentala. Vi försöker beskriva dessa någorlunda detaljerat utan att därmed göra anspråk på att ha uttömmande inventerat döva elevers svårigheter vid svenskinläringen. Avsikten är att göra lärare medvetna om den typ av problem som döva elever kan ha vid inläring av svenska i den skrivna formen.

## 1 Grafer

Det skrivna språkets symboler är grafer. En graf är en bokstav, en siffra, ett skiljetecken eller en symbol av typen \$, +, - osv. Grafer förekommer på rader ordnade från vänster till höger. Vissa grafer är självständiga symboler medan andra ingår i kombinationer som utgör betydelsebärande element. De olika grafterna skiljs inte åt genom formen. Det är inte möjligt att genom formen avgöra vad som är en bokstav, ett skiljetecken, en siffra eller en annan symbol. Bokstaven i och utropstecknet ! liknar varandra. Bokstaven l och en etta liknar varandra, bokstaven X och plustecknet liknar varandra o s v. Däremot skiljs bokstäverna från övriga symboler av den formella egenskapen att de har större grafisk variation. (Jfr bokstaven g.)

Bokstäverna finns i två varianter. Versaler (stora bokstäver) används i början av en mening och i egennamn, gemena (små) används i andra fall. Här finns alltså en funktionellt baserad variation i formen. Däremot kan man inte av formen utläsa vad som är sk autografem och syngrafem. Termerna är Diderichsens och avser skriftens motsvarigheter till vokal och konsonant. För att underlätta för läsaren används här fortsättningsvis beteckningen vokal och konsonant för de olika sorternas bokstäver. Observera att vi inte syftar på ljuden.

I skrift är den enda grunden till uppdelningen i vokaler och konsonanter funktionell. Varje ord måste innehålla minst en vokal och det är bara vokaler som ensamma kan utgöra ett

ord. Om en ordliknande grafisk konfiguration saknar vokal föreligger antingen ett tryckfel eller en förkortning. Konsonanter förekommer i kombination med vokaler i ord. Vokalerna är mindre informationsbärande än konsonanter. Skrivna språk kan utelämna vokalerna (t ex klassisk arabiska) och konsonanterna ger då hela informationen. ("Mn kn tlmn ll vklrn.") Däremot skrivs inga språk med bara vokaler. ("a a ie ueäa aa oaea.")

Vissa bokstäver har mycket begränsad användning medan andra används i många funktioner. Så kan vokalen "y" endast utgöra ordkärna i kombination med minst en konsonant ("ny", "yr" ) medan konsonanten "s" kan inleda och avsluta och ingå i ord ("söt", "ros", "ost"), kan vara genitivändelse ("Evas"), fogemorfem ("bordsben"), deponensmarkör ("retas"), passivmarkör ("älskas"), kan kombineras med sig själv ("hiss") och är den enda konsonant som kan inleda en trekonsonantkombination ("sträng").

Bokstäverna och siffrorna skiljer sig från de andra graferna genom att de formerar sig i grupper, nämligen ord respektive tal. Talen ska inte vidare beröras här. När de förekommer i löpande text motsvarar de ord och kan då alltid ersättas av ord.

## 2 Ord

Svenska ordstrukturer (fonotax) har beskrivits av bl a Bengt Sigurd och Benny Brodda (Sigurd -65, Brodda -79 ). Ingen av de beskrivningarna är helt inriktad på det skrivna språket även om Broddas beskrivning är avsedd att vara underlag för automatisk analys av sammansättningar och alltså huvudsakligen är inriktad på det skrivna språket. En helt genomförd beskrivning av det skrivna språkets ordstruktur gjordes för danska av Paul Diderichsen (Diderichsen 1945). Den är så vitt vi vet den enda i sitt slag.

Orden är språkets betydelsesymboler. De kan förekomma i grundform, böjda, avledda eller sammansatta. Ord kan vara inhemska eller inlånade. Det inhemska ordförrådet har en mycket strikt struktur som gör att man kan identifiera sammansättningar och avledningar men som ofta suddar ut skillnaden mellan grundform och böjda former och mellan ord av olika ordklass. Den följande beskrivningen av skrivna ords struktur gäller främst de inhemska orden men lånorden avviker

inte på något avgörande sätt från det som sägs nedan.

## 2.1 Enstaviga ord

Hela uppsättningen icke sammansatta, inhemska ord i svenskan utgörs av c:a fem tusen enstaviga (en-vokaliga) och ytterligare c:a två tusen tvåstaviga ord (Brodda -79). De enstaviga orden har som kärna en vokal som kan föregås av upp till tre konsonanter och följas av upp till fyra. (ex. "hingst"). Hur konsonanterna får kombineras före och efter vokalen framgår av uppställningen nedan. (Sammanställningen bygger på Sigurd -65 och Brodda -79)

Konsonantkombinationer i ordbörjan

En enda konsonant:

b-, d-, f-, g-, h-, j-, k-, l-, m-, n-, p-, r-, s-, t-, v-, (z, q, finns i alfabetet men ingår inte i svenska ord. c finns i låneord)

Två konsonanter:

tr-, pr-, kr-, fr-, dr-, br-, gr-, vr-, pl-, kl-, fl-, bl-, gl-, sl-,  
tj-, pj-, kj-, fj-, dj-, bj-, lj-, mj-, nj-, sj-, kv-, dv-, sv-,  
kn-, fn-, gn-, sn-, sm-, st-, sp-, sk-

Tre konsonanter:

spr-, str-, skr-, spj-, stj-, skj-, skv-, spl-,

Konsonantkombinationer i ordslut

En enda konsonant:

b-, -d-, -f-, -g-, -j-, -k-, -l-, -m-, -n-, -p-, -r-, -s-, -t-, -x-, -v-, (-h finns inte men däremot -x)

Två konsonanter:

-rt-, -rp-, -rk-, -rf-, -rd-, -rb-, -rg-, -rv-, -rl-, -rm-, -rn-, -rj-, -rs-,  
-lp-, -lk-, -lf-, -lg-, -ls-, -lm-, -ln-, -lv-, -ld-, -lt-,  
-mn-, -mj-, -mb-, -md-, -mp-, -mt-, -ms-, -nd-, -nk-, -nt-, -ns-, -nj-, -ng-,  
-jk-, -jt-, -js-, -jd-, -ft-, -fs-, -ps-, -ks-, -gd-, -gn-, -gs-,  
-st-, -sk-, -sp-, -xt-, -ts-, -vd-, -vs-, -ch-, -ck-,

Tre konsonanter:

-sch-, -nch-, -rft-, -lst-, -pst-, -msk-, -nsk-, -nst-, -fst-, -tsk-,  
-mnd-, -ngd-, -rld-,

Fyra konsonanter:

tsch-, -ngst

Mängden av möjliga kombinationer av ordbörjan, vokal och ordslut är ca 70-80 000. Av dessa möjliga kombinationer används alltså bara ungefär 5000 (Brodda op cit).

### 2.2.1 Flerstaviga ord

I tvåstaviga (tvåvokaliga) inhemska ord har första delen samma struktur som ett enstavigt ord. Den andra vokalen är "a" eller "e" och den kan följas "n" ,"l" eller "r". De möjliga ordsluten i tvåstavingar sammanfaller därmed till stor del med den uppsättning stavelser som används som böjningsändelser. Det innebär att man i en text kan ha problem med att avgöra om ett ord står i grundform eller i en böjd form. Man kan inte heller avgöra av ordslutet vilken ordklass ett ord tillhör. Ett ord som slutar på t.ex "-ar" eller "-er" kan tillhöra många ordklasser i böjd eller oböjd form. Vi kan illustrera detta med den aningen onaturliga meningen: "En mager neger springer över stränder efter Peter". Flerstaviga ord kan eljest vara sammansatta, avledda, böjda eller inlånade.

### 2.2.2 Sammansättning

Sammansättning är en mycket produktiv process i svenska jämfört med t ex engelska eller teckenspråk. De regler som gäller för kombinationer av konsonanter i början och slutet av ord gör det i stor utsträckning möjligt att identifiera sammansättningar utan hjälp av betydelsen (Brodda op cit). Om andra vokalen inte är "a" eller "e" är ordet säkert en sammansättning (det finns undantag t ex "huvud") eller ett låneord. Har ordet ett knippe konsonanter mellan vokalerna är det också sannolikt en sammansättning. Sammansättningsgränsen kan ofta avgöras enligt reglerna för ordbörjan och ordslut. Vore det inte för bokstaven "s" som ingår i många kombinationer både i början och i slutet av ord och dessutom fungerar som fog i sammansättningar skulle gränserna kunna dras med stor säkerhet. Foge-s används i sammansättningar där första ledet i sig är en sammansättning som i "sagobokshylla" men ej i "bokhylla" eller "träbokhylla" (= bokhylla av trä; här andra ledet en sammansättning i sig). Dessutom används foge-s i ett antal enkla sammansättningar som "stolsben". Reglerna för vilka enkla sammansättningar som kräver foge-s är i stor utsträckning lexikala, dvs måste läras in från fall till fall. I de flesta fall kan man dock avgöra sammansättningsgränsen med säkerhet som i "stormhatt" eller med reservation för s-et som i "dagspress".

När det gäller betydelsen är regeln att slutledet är sammansättningsgränsens huvudord. "stormhatt" är en sorts hatt och

inte en storm. En inlärare har givetvis nytta av att kunna avgöra vad som är en sammansättning och vad som utgör slutledet för att kunna slå upp ord i ordbok.

### 2.2.3 Avledning och böjning

En annan grupp av flerstaviga ord utgörs av avledningar och böjda ord. Avledningar är ord som med förstavelser eller efterstavelser ändrat grundbetydelser och oftast också ordklass. Svenska har ett ganska rikt system för avledning. Skillnaden mellan avledning och böjning är att böjningsändelser inte medför ordklassförändring t ex "tåla - tålig - tålighet" men "tåla - tålde - tålt". När avledningen ger betydelseförändring (ibland med bibehållen ordklass) är denna i jämförelse med böjningens betydelseförändring mer påtaglig som i "lärare - lärarinna", "arbete - arbetare" jämfört med "flicka - flickor - flickorna - flickornas".

Ett ord kan innehålla flera avledningselement samtidigt som det är en sammansättning och har böjningsändelser. Ord kan inledas med upp till tre avledningsprefix och ha tre sammansättningsled som kan följas av upp till fyra avledningssuffix följda av tre böjningsändelser (Diderichsen op cit). I inget enda ord utnyttjas allt detta på en gång men det är i princip möjligt. Ex. "oförbehållsamheternas", "vetenskaplighet". Mellan böjningsändelser finns en inbördes ordning. För substantiv gäller att ändelserna kommer i ordningen: plural + bestämdhet + genitiv som i bil-ar-na-s. Ingen annan ordning mellan ändelserna är tillåten. (För en grundlig genomgång se Teleman 1971.)

De låneord i svenska som avviker från det inhemska mönstret kan ofta kännas igen på att de är flerstaviga med alternerande vokal och konsonant som i "potatis" eller "amiralitet". Det finns också en uppsättning specifika strukturer som signalerar låneord, t ex "ad-" och "ex-" i början av ord och "-ion" och "-itet" i slutet.

### 2.3 Teckenspråkets teckenstruktur

Grundstrukturen hos enskilda tecken beskrevs av Brita Bergman i undersökningen av tecknad svenska (Bergman -77). Eftersom den framställningen är såväl uttömmande som pedagogisk skall vi inte referera den här. Här skall bara betonas att tecken är



uppbyggda av simultant realiserade beståndsdelar. Det som närmast motsvarar bokstäver i ett svenskt ord är i ett tecken handform, handställning, handens position och rörelse. Medan bokstäverna i ett ord finns uppradade i ordning från vänster till höger så är beståndsdelarna i ett tecken samtidigt delar av tecknet. Själva grundstrukturen i språkens symboler är därmed fundamentalt olika. (Se även Bergman -82.) Andra obligatoriska element i teckenspråket som förekommer samtidigt med tecken eller teckensekvenser är blickriktning, blinkning, huvudhållning, kroppshållning o s v. Dessa markerar sådant som meningsgräns, satstyp, huvudsats och bisats. Motsvarande syntaktiska fenomen markeras i svensk text med skiljetecken och användning av versaler. Att många element i teckenspråk förekommer samtidigt är kanske den största skillnaden mellan teckenspråket och den t a l a d e svenskan. När man jämför teckenspråk och den skrivna svenskan är samtidigtheten inte åtskiljande. Alla delar av en skriven text föreligger ju samtidigt. Den stora skillnaden är istället att svenska består av ordnade räckor av krumelurer som finns på rader i två dimensioner. Teckenspråk består av flyktiga symboler (precis som talspråk) i tre dimensioner med rörelser som det tydligaste, mest informationsbärande draget.

### 2.3.2 Sammansättning, avledning och böjning i teckenspråk

Sammansättningar finns i teckenspråk men processen är inte så produktiv som i svenska. Det skapas alltså inte nya sammansättningar hela tiden så som sker i svenska. Historiskt sett är många tecken reducerade sammansättningar men idag är sammansättning inte vanligt i teckenspråk. De sammansättningar som uppstår idag verkar alltid vara översättningslån från svenska. (Wallin -83 plus personlig information) Avledning och böjning utnyttjas däremot mycket. Forskningen om dessa saker är ännu mycket ung och det är osäkert var man skall dra gränsen mellan avledning och böjning. Ett tydligt exempel på avledning är hur substantiv blir verb genom en viss sorts upprepning i tecknet. På det sättet är skillnaden mellan "TUNNELBANA" och "ÅKA TUNNELBANA" en upprepning av en del av grundtecknet. Ett tydligt exempel på böjning är hur verb kan få sin rörelseriktning bestämd av subjektets och objektets lokalisation. Detta är en sorts kongruensböjning. Verb kan också ändra form för att markera aspektskillnad men däremot

inte för att markera tempus (Bergman -82b). Det är huvudsakligen verb som har varierad böjning i teckenspråk medan substantiv hur den mest varierade böjningen i svenskan.

### 3 Ordklasser

En traditionell utgångspunkt för uppdelning av ord i ordklasser är betydelsen, substantiv betecknar saker och verb betecknar handlingar o s v. En sådan grund för ordklassindelning håller inte ens för klasserna substantiv, verb och adjektiv och är helt omöjlig för de mer grammatiska ordklasserna. Hur svagt betydelse förhåller sig till ordklass kan illustreras med exempel på hur svenska uttrycker olika mänskliga tillstånd. För att ytterligare tydliggöra svårigheterna med ordklassbestämning väljer vi ord med samma slut.

- a. Eva är mager
- b. Eva har feber
- c. Eva lider

Det är svårt att hitta någon betydelsegrundad orsak till att vi väljer ett adjektiv i a. ett substantiv i b. och ett verb i c.

Hur olika språk utnyttjar ordklasser varierar. Många språk gör inte skillnad mellan adjektiv och verb, andra inte mellan substantiv och adjektiv. Teckenspråk verkar i likhet med t ex kinesiska och koreanska sakna formell skillnad mellan intransitiva verb och adjektiv ("magra" - "mager") (Bergman 82b). Andra språk med samma uppsättning ordklasser som svenska har kan också välja att uttrycka tillstånden på ett annat sätt än vi gör. På franska ska t ex "vara rädd" eller "frysa" uttryckas med "ha + substantiv". På engelska ska "sover" uttryckas med "är + adjektiv". Att betydelser inte ger tillräcklig anvisning om ordklasstillhörighet är ju tydligt också av hur vi genom avledning kan byta ordklass som "glad, glädje, glädjas".

Hur gör vi då för att bestämma ordklass på ord i en text när varken form eller betydelse ger tillräcklig information? Svaret är att vi utöver form och betydelse också utnyttjar syntaxen d.v.s meningsbyggnad.

#### 4 Fraser

##### 4.1 Vad har vi ordböjning till i svenska?

Varför är morfologin ett problem för eleverna? Systemet med böjningsändelser är ju begränsat och relativt regelbundet. Jämfört med hur t ex prepositioner används är ju böjningsändelserna mycket entydiga till sin betydelse.

En möjlig orsak till att ändelserna skapar problem är att eleverna inte förstår vad man behöver dem till. Betydelsen framgår ju oftast ur sammanhanget utan att man behöver krångla till det med numerus och tempus och kongruens. "Varför finns morfologi?" kan man fråga sig. Svaret är att det finns mycket mer information i systemet med böjningsändelser än just de speciella betydelser som ändelserna uttrycker. Morfologin samspelar med syntaxen på ett sätt som illustreras i nedanstående exempel.

1. En - -ar -ade sig -t i -en.

"-" i exemplet representerar betydelseordstammar. Det som finns kvar är här endast ändelser, artiklar och funktionsord. Vad kan vi veta om meningen med hjälp av dessa? Vi vet att ordföljdsregeln för en påståendesats i svenskan säger att först kommer antingen subjekt eller adverbial, på plats nr 2 finns det finita verbet och därefter följer subjekt om det inte redan har kommit, satsadverbial, objekt och övriga adverbial. Med den information som finns i exemplet ovan kan vi avgöra att meningen inleds med subjekt. Vidare vet vi att subjektet i meningen har ett huvudord i pluralis och en mängdangivelse som bestämning. Om det finita verbet vet vi att det är reflexivt, står i preterium och är svagt böjt. Vi kan se att det finns ett adverbial före en prepositionsfras som avslutar satsen. Prepositionsfrasen har ett n-substantiv som huvudord. Att verbet är reflexivt säger också att subjektet är levande och inte ett ting. Vi kan formulera denna kunskap så här:

1. En	-	-ar	-ade sig	-t	i	-en
	subjekt		verb	adverb	prepfras	
	mängdbestämd		preterium		n-substantiv	
	levande		reflexivt			

Antalet möjliga betydelseord på de olika positionerna är därigenom mycket begränsat. Möjligheten att genom ren gissning

komma fram till det avsedda meddelandet är i själva verket förvånansvärt stor. Får vi nu hjälp av ett enda betydelseord kan vi med rätt stor säkerhet lösa rebusen. Stoppa in t ex "fågel" före -ar i subjektet och försök sedan gissa resten!

Ett experiment med förståelighet hos en text där betydelseordstammarna strukits gjordes år 1965 i tidningen Stenografen i form av en tävling (Brodda - Karlgren -65). En kort text presenterades där ordstammarna för substantiv, verb och adjektiv ersatts med streck som i vårt exempel ovan. Uppgiften var att försöka återvinna betydelseorden. Svaren visade dels att några deltagare faktiskt kunde återvinna många av de ursprungliga orden, dels att de flesta hade rätt ordklass på varje punkt i sina lösningar. En del av texten och ett av svaren följer här.

Försökstext:

En - -ar -ade -t uppe i -en. De hade redan i -a -en -t vad som -t, och nu -ade de som -na från -arna

Original:

En flock gamar svävade högt uppe i luften. De hade redan i första gryningen upptäckt vad som hänt, och nu störtade de som fallna från skyarna.

Svar:

En flock gamar svävade högt uppe i luften. De hade redan i tidiga morgonstunden anat vad som skett och nu verkade de som fallna från skyarna.

En mer systematisk undersökning av sådana här fenomen (och som bekräftar Brodda-Karlgrens experiment) har gjorts av C. Hornstrand 1983. (Jfr också Brodda -83 och Källgren -84)

Det finns alltså mycket information att få från det grammatiska "limmet" som ändelser och funktionsord utgör. Inlärare ska inte ges uppfattningen att vi har ändelser bara för att det ska vara så - ungefär som att man i vår kultur hälsar genom att ta i hand därför att det är så. Det är möjligen också så att ändelserna är viktigare i det skrivna språket än i det talade eftersom betoningar, pauser och icke-verbala signaler i talet ger en del av samma information (Svensson -73). Ändelserna kan ju också reduceras kraftigt i snabbt tal.

Det är emellertid viktigt att dövskolans elever får veta hur ändelser och funktionsord samverkar med syntaxen i svensk skriven text. I skrivträning blir detta inte så tydligt. Det

är framförallt i läsning där ju ofta många ord är okända som eleverna har nytta av den information som böjningssystemet innebär, men detta fordrar att man aktivt medvetandegör systemet för dem.

#### 4.2 Prepositioner och partiklar.

Fraser med mer eller mindre fasta kombinationer av verb + preposition + substantiv, t ex "gå på gräsmattan", "gå på i ullstrumporna", innebär speciella problem för inlärare av svenska. Prepositionernas betydelser är mycket vaga och skiftande. Dessutom har prepositionen ibland funktionen som preposition, ibland som partikel till det föregående verbet, ibland som något mittemellan (ex "gå efter lektionen, gå efter en penna, längta efter lektionen"). Betydelsevagheten gäller i alla funktioner. I skrift finns inga signaler om funktion medan talet genom betoning markerar skillnad så att partikeln är tryckstark som i "passageren gick av tåget" och prepositionen trycksvag "gå till affären". Många mycket vanliga verb låter sig kombineras med olika partiklar med åtföljande betydelseförändring på ett icke regelstyrt sätt.

##### 4.2.1 Prepositionsfrasen

När prepositionen faktiskt fungerar som preposition står den nästan undantagslöst framför ett substantiviskt uttryck och utgör tillsammans med sitt huvudord ett adverbial. Adverbialen uttrycker rum, tid och sätt, men valet av preposition är inte entydigt eller systematiskt i fråga om relationen mellan adverbialets betydelse och grundbetydelsen hos prepositionen. Samma preposition kan således användas i uttryck för framtid: "i sommar", förfluten tid: "i somras" eller nu pågående tid: "i år". På motsvarande sätt kan en och samma rumsliga relation uttryckas med olika prepositioner som "på stan", "i Stockholm", "på Södermalm", "i Vasastan". Valet av preposition är i hög grad lexikalt.

##### 4.2.2 Verb plus partikel

Prepositionen kan också utgöra slutledet i vad som traditionellt kallas löst sammansatta verb ("gå till, gå av, gå an"). Sådana

verb har ofta en överförd betydelse som kan vara långt ifrån grundbetydelsen hos de sammansatta leden. Den överförda betydelsen kan vara mer specifik eller helt annan än grundbetydelsen men den kan också vara densamma som grundbetydelsen hos det enkla verbet. "Skriva på, skriva upp, skriva av" är tre olika speciella skrivaktiviteter medan "hålla ut, hålla in, hålla till, hålla av, hålla med, hålla efter, hålla på" inte har någon betydelse gemensam med verbet "hålla" eller med varandra. "Knuffa" och "knuffa till" är väl däremot nästan helt synonyma. Löst sammansatta verb kan ha objekt. Det innebär att inläsaren kan ha problem att avgöra ifall en preposition är första ledet i en prepositionsfras eller sista ledet i ett sammansatt verb. I många fall är det bara sammanhanget som avgör som i "Han talade om samma sak i timmar" men "Han talade om en sak för mig igår".

För några av de vanligaste svenska verben gäller att de dels kan ingå i lös sammansättning med många olika prepositioner, dels kan följas av prepositionsfraser med många överförda betydelser. Så är t.ex verben "gå, hålla, ta, komma, göra, sätta, stå, slå" vanligare i överförd betydelse i kombination med preposition än de är i den enkla formen med grundbetydelsen. Några exempel på gå + preposition (+ substantiv) får tjäna som illustration.

Gå + prepositionsfras:

gå på bio, gå på folkhögskola, gå på sjön, gå på gatan,

gå till kungs, gå till botten (med), gå till överdrift

Gå i lös sammansättning med partikel och objekt:

gå om någon, gå efter något, gå av tåget, gå emot

förslaget

Med fler än en partikel:

gå upp i arbetet, gå med på förslaget, gå in för uppgiften,  
gå upp i limningen

Gå + partikel förekommer också utan objekt:

sillen går till, pennan gick av, gå an, isen går upp,  
starten går om, mjölken går åt, patiensen går ut

Processen verkar produktiv och nya betydelser uppstår som  
t ex "lägg av!".

#### 4.2.3 Prepositionsverb

Som en sorts mellanting mellan prepositionsfras och löst sammansatta verb finns en konstruktion som kallats prepositionsverb (Thorell -73). Prepositionsverb är ofta intransitiva verb som med hjälp av en preposition kan få objekt "drömma om, tänka på". En skillnad mellan löst sammansatta verb och prepositionsverb är att samma grundverb kan få en mängd olika betydelser i lös sammansättning med olika prepositioner: "se upp, se ut, se till, se efter". Prepositionsverbets val av preposition är mer beroende av vilket grund verbet är: "Längta efter, vänta på, drömma om, lyssna till".

Den lilla klass av ord som prepositionerna utgör används alltså i tre olika funktioner i fraser ofta med lexikaliserade betydelser. För en lärare i svenska med elever på nybörjarstadiet bör prepositionerna i en text fungera som en sorts varningssignaler med innebörden: "Se upp! Här är förmodligen något att ta upp och förklara."

Detta att ord och fraser används i överförd betydelse är inte förbehållet konstruktioner med preposition. Det är snarare typiskt för användning av ord överhuvudtaget.

### 5 Ordföljd

#### 5.1 Svensk ordföljd och platshållartvånget

Svenska har i likhet med många språk en ganska fast ordföljd. Som vi påpekade ovan är ordföljden i huvudsats den att subjektet antingen inleder satsen eller står närmast till höger om verbet. Verbet står på plats nummer två, satsadverbial föregår objektet och adverbial kommer efter. En förändring av ordningen markerar förändring av satstyp (påstående, fråga eller uppmaning) eller skillnaden mellan huvudsats och bisats. Så t ex har ja/nejfråga verbet på första platsen i satsen (eller om man så vill är plats nummer ett tom). I huvudsatsen kommer subjektet närmast efter verbet om satsen inleds med ett icke-subjekt, i bisatser finns subjektet kvar framför verbet även om satsen inleds med icke-subjekt. Indirekta frågor, villkorsbisatser och relativsatser har strikt bisatsordföljd medan att-bisatser har en friare

ordföljd. (Se t ex Lindberg - Vogel -81 för en sammanfattning av ordföljdsreglerna.)

Subjektets position relativt det finita verbets har alltså grammatisk funktion. Nu finns det ju verb som helt saknar innehållssubjekt (som "regnar") och syntaktiska konstruktioner som flyttar det egentliga subjektet (t ex presentering "Det sitter en katt på vägen"). I sådana fall måste vi märka ut subjeksplatsen så att verbet fortfarande finns på plats nummer två. I andra fall är verbet bortflyttat eller underförstått och verbplatsen måste då märkas ut. Därför har vi en uppsättning ord utan betydelse, vars funktion är just en sådan märkning. De orden kallas platshållare och är t.ex "det" , "som", "gör" (Hammarberg & Viberg -79) . I ett yttrande som "Regnar det? - Ja, det gör det." har såväl "gör" som de tre förekomsterna av "det" ren platshållarfunktion utan att bidra till innehållet.

Vi bildar ju ja-nejfrågor genom att ändra ordningen mellan subjektet och det finita verbet. Finns det inget subjekt kan vi ju inte placera om det. Därför måste vi ha ett tomt subjekt till sådana verb som saknar innehållssubjekt ("det") och upprepa subjektet även i satser där det är entydigt förutsägbart.

En annan subjektmarkör är "som" i vissa typer av bisatser. Om en bisats inleds med frågeord sätter vi alltid in "som" omedelbart framför verbet för att fylla subjeksplatsen. Ex: "Vem slog Per". "Jag undrar vem som slog Per." eller "Vems hund är snällast - jag undrar vems hund som är snällast." Jämför "Jag undrar vem Per slog." Detta är ett sätt att markera skillnaden mellan huvudsats och bisats när subjektet inte finns utsatt (subjektet är ju det som efterfrågas i exemplen), helt parallellt med: "När kom han hem - Jag undrar när han kom hem". I relativsatser får "som" ibland utelämnas ifall objektet är relativiserat men aldrig om subjektet är det relativiserade. Subjekt markeras alltså obligatoriskt med "som" i relativsatser.

Många ord används som platshållare även om de har ett innehåll. Både pronomen och subjekt i bestämd form kan vara platshållare, d v s de skulle kunna strykas utan att innehållet gick förlorat. Ex: "Igår kom jag hem sent. - gick och la mig direkt och läste en bok. - - spännande men - somnade ändå efter några sidor." Svenskan har platshållartvång och därför måste vi sätta ut subjekten och det finita verbet i



ovanstående exempel.

En annan typ av platshållare markerar istället det finita verbets plats. I satser där man vill framhäva verbet kan man flytta fram verbet till satsens början och markera verbplatsen med "gör" "Han arbetar som en hel karl - Arbetar gör han som en hel karl." "Gör" är nödvändigt för att inte framflyttning ska resultera i en fråga "Arbetar han som en hel karl?". På liknande sätt har kopulan "är", "var" en tydlig platshållarfunktion (liksom "har" i "Eva har feber"). (Se vidare Hammarberg - Viberg op cit och Källgren -72.)

## 5.2 Teckenspråkets teckenföljd

Teckenspråk är i likhet med de flesta av världens språk inte ett platshållarspråk. Vi vet ännu inte tillräckligt om reglerna för teckens ordningsföljd men tydligt är dock att det rumsliga förhållandet mellan tecknen är en minst lika viktig del av syntaxen som tidsordningen. Möjligen har tidsordningen betydelse endast när betydelsemarkerande lokalisation av tecknen inte är möjlig. Meningar på teckenspråk har samma satsdelar (subjekt, predikat, objekt, adverbial o s v) som andra språk. Sådana subjekt och objekt som kan utläsas av sammanhanget utelämnas vanligen utan att ersättas av pronomen (liksom t ex i ryska). Verben kongruensböjs ofta med sådana utelämnade substantivfraser. (Bergman & Wallin -84).

Frågor konstrueras antingen med frågeord eller med mimik och kroppshållning (ja/nejfrågor). I frågeordsfrågor kan frågeordet komma på olika platser i satsen och inte bara först som i svenskan.

Det finns skillnader mellan huvudsats och olika typer av bisatser. Dessa skillnader uttrycks såväl i blickriktning, huvud och kroppshållning som i pauser och tempo.

Teckenspråket har ingen motsvarighet till kopulan "är, var". Svenskan behöver kopulan dels för att vi obligatoriskt markerar tempus, dels för att markera det finita verbets plats. Eftersom teckenspråket inte markerar tempus och framförallt inte behöver markera satsdelsplats behövs ingen kopula. Det är också vanligt i världens språk att kopula saknas.

## 6 Ord och betydelser.

Hur många tecken finns det i teckenspråk och hur många ord finns det i svenska?

Vi får ofta frågor om teckenspråkets förråd av symboler och hur språket klarar av nya begrepp. Frågorna ställs på ett sätt som antyder att teckenspråk skulle vara fattigare i sitt symbolförråd än svenska och att möjligheten att beteckna nya begrepp skulle vara mindre i teckenspråk än i svenska. Nu är det emellertid så att symbolförrådet i ett språk inte är ett mått på det antal begrepp som går att uttrycka i språket. Det är heller inte möjligt att räkna vare sig ord i svenska språket eller tecken i teckenspråket. Symbolförrådet i ett språk består ju dels av en begränsad mängd icke-sammansatta symboler i grundform, dels av ett antal regler för hur man på olika sätt skapar nya symboler. Dessa s k ordbildningsregler är för svenskan reglerna för sammansättning, avledning och böjning. Vi skapar också nya ord genom betydelseöverföring och har möjligheten att låna in främmande ord. Antalet svenska ord är därigenom oändligt stort.

Teckenspråket har också en uppsättning tecken i grundform kompletterad med regler för teckenbildning, främst regler för avledning och böjning. Teckenspråket har också möjligheten att ge gamla tecken nya betydelser, alltså betydelseöverföring. Dessutom har ju också teckenspråksanvändaren möjlighet att göra helt nya tecken, att låna från andra teckenspråk eller att skapa tecken genom lån från svenska i form av bokstaverade tecken eller i översättningslån från t ex svenska sammansättningar. Antalet tecken är därför också oändligt.

Som nämnts har vi i svenska c:a 7-8 000 icke sammansatta inhemska ord. Det är inte mycket. Någon inventering av det svenska teckenspråkets tecken i grundform har inte gjorts men antalet är förmodligen inte mindre. Detta lilla äktsvenska ordförråd kompletteras av ungefär lika många låneord som kommit in i språket vid olika tidpunkter. Låneorden känns mer eller mindre främmande i vardagsspråket. "Potatis och apelsin" känns inte främmande medan "psoriasis och logaritm" verkar mer osvenska. Vi lånar ord t ex när vi saknar en svensk beteckning för ett begrepp som "television", när vi vill precisera ett begrepp som när en viss typ av språkvetenskap får heta "lingvistik", när vi vill undvika obehagliga konnotationer som

när "kräfta" blir "cancer" eller av modeskäl som "milk" för mjölk.

Ett annat sätt att skapa nya ord är att göra sammansättningar. Nya sammansättningar skapas hela tiden. Vissa får specialbetydelser och stannar i språket som nya ord. Detta kallas lexikalisering och innebär ofta att sammansättningens betydelse inte kan utläsas av betydelsen hos de ingående orden. Som exempel kan vi ta orden "skolflicka" och "skolexempel". "Skolflicka" är helt enkelt en flicka som går i skolan. Det ordet behöver inte stå i ordboken, det räcker med att "skola" och "flicka" finns. "Skolexempel" har däremot en betydelse utöver den hos "skola" plus "exempel". Det betyder ett mycket tydligt eller klassiskt exempel på något. För att förstå det måste man veta något mer än betydelsen hos de ingående delarna.

Att en sammansättning på det sättet får en specialbetydelse är själva verket det typiska för hur vi använder ord överhuvudtaget. Förhållandet mellan ett visst ord och dess betydelse är alltid mycket flytande och vi växlar utan att blinka mellan grundbetydelse, utvidgad betydelse och insnävad betydelse. När jag använder ordet "syster" kan jag mena 'min syster', 'sjuksyster' eller 'alla kvinnor' utan att signalera vilka användning det är fråga om utöver vad som ges av sammanhanget. Om jag vet att ordet "hjärta" är benämningen på ett visst organ i kroppen så följer inte automatiskt att jag förstår uttrycket "köket är restaurangens hjärta". När betydelseöverföringen så tydligt är en bild eller en liknelse som i detta exempel brukar vi tala om metaforisk användning. Det viktiga här är att det finns ett kontinuum av betydelser mellan grundbetydelsen och den rent metaforiska som språkanvändaren rör sig obehindrat i.

Detta att orden utan vidare kan användas i nya betydelser är själva kärnan i språkets skaparkraft. Det är ett sätt för språkanvändaren att vara kreativ som vi oftast är helt omedvetna om. Det är i mötet med skönlitteratur eller med slang som vi blir medvetna om hur man kan tänja gränserna för ords betydelser, men vi gör det hela tiden också i helt vardagliga samtal.

Det går alltså inte att en gång för alla avgöra vilka betydelser ett ord, en sammansättning eller en fras kan ha. Detta är den främsta orsaken till att det är omöjligt att mäta ordförråd vare sig hos individer eller hos språk.

## 7 Slutsatser

Våra observationer styrker hypotesen att svenska är ett i hög grad "främmande" språk för eleverna i dövskolan. Det som läraren vet om svenska språket når inte fram till eleverna. Den främsta orsaken till detta (bortsett från kommunikationssvårigheterna) är att lärare inte har en klar föreställning om vad svenska skriftspråket är för slags inlärningsobjekt för elever som inte har tillgång till talspråket. Skriftspråkets struktur är ett område som varken behandlats i grundskolläroverutbildningen eller i specialläroverutbildningen för dövlarare. Trots att många dövlarare (tidigare med stöd av LGR 69) ser språkundervisning i svenska som sin främsta uppgift så har de ingen språkpedagogisk utbildning för den sortens svenskundervisning. Lärare i dövskolan behöver därför fortbildning i svenska som främmande språk för att kunna fungera som svensklärare i en tvåspråkig dövskola. Den utbildningen måste omfatta en beskrivning av det skrivna språkets struktur utan hänvisning till hur det låter. För att bli pedagogiskt användbar måste beskrivningen av svenskan bygga på en jämförelse med det språk som eleverna kan, nämligen teckenspråk. I grundskolan för hörande presenteras engelskan med förklaringar av just sådana förteelser som skiljer sig åt i engelsk och svensk grammatik, t ex omskrivning med 'do' eller progressiv form av verb (-ing). På samma sätt måste t ex svenskans platshållartvång eller verb + prepositionssystem förklaras för en elev som kan teckenspråk.

De kunskaper om svenska språket som behövs är alltså en kontrastiv beskrivning av den skrivna svenskan. En stor del av dessa kunskaper finns spridda i olika lingvistiska forskningsrapporter, medan andra delar växer fram successivt med den ökande kunskap om teckenspråkets struktur som byggs upp vid Stockholms universitet. Det som behövs är en kontinuerlig bearbetning och spridning av dessa kunskaper till dövskolans lärarkår.

Litteraturförteckning

Ahlgren, I., Projektet "Tidig språklig kognitiv utveckling hos döva och gravt hörselskadade" FoT nr 6 1980

Ahlgren, I., "Lingvistik och språkundervisning" i Nordisk tidskrift för dövundervisningen nr 1 1981

Ahlgren, I., "Tvåspråkig svenskundervisning i dövskolan" i Nordisk tidskrift för dövundervisningen nr 2 1982

Ahlgren, I., "Tvåspråkig dövundervisning" i Tellevik, J.M., Vogt-Svendsen, M., Schröder, O-I., utg. Teckenspråk och undervisning av döva barn Trondheim 1983

Amkoff, S., "Läs och skrivinlärning: hörselskadade" i Samspec-projektet, Pedagogisk forskning Uppsala nr 9 Uppsala 1977

Bergman, B., "Tecknad svenska" SÖ FoU 1977

Bergman, B., "Teckenspråkstransskription" FoT nr 10 1982 a

Bergman, B., "Verbs and Adjectives: Some Morphology Processes in Swedish Sign Language" i FoT XI 1982b

Bergman, B., & Wallin, L., "Satsstruktur i det svenska teckenspråket" kommer i FoT 1984

Bolin I., och M., "Psykologiska och språkliga iakttagelser rörande en svensk flicka" i Svenskt arkiv för pedagogik 1920

Brodda, B., och Karlgren, H., Stenografen 9 och 11 1965

Brodda, B., "Något om de svenska ordens fonotax och morfotax" i Papers from the Institute of Linguistics University of Stockholm, PILUS nr 38 1979

Brodda, B., "An Experiment with Heuristic Parsing of Swedish" i Papers of the VII:th Scandinavian Conferens of Linguistics, Helsinki, Institutionen för lingvistik, Helsingfors universitet, Helsingfors 1983

Cullbrandt, G., "Dialogpedagogikens utveckling i specialskolan för hörselskadade" Nordisk tidskrift för dövundervisningen nr 2 1976

Diderichsen, P., "Nye bidrag till en analyse af det danske skriftsprogs struktur" Selskab for nordisk filologi, årsberetning 1951-1952 Köpenhamn 1953

Diderichsen, P., "Elementär dansk grammatik" Köpenhamn 1962

Grosjean, F., "Psycholinguistics of Sign Language" i Lane, H., & Grosjean, F., eds. Recent Perspectives on American Sign Languages Hillsdale New Jersey 1979

Hammarberg, B., & Viberg, Å., "Platshållartvånget Ett syntaktiskt problem i svenska för invandrare" SSM Report 2 Institutionen för lingvistik Stockholm universitet Stockholm 1979

Holmstrand, L., "Teoretiska och empiriska aspekter på tidigt påbörjad undervisning i främmande språk i skolan" i Ejerhed, E., & Henrysson, I., utg. Tvåspråkighet Acta Universitatis Umensis Umeå studies in the humanities 36 1981

Hornstrand, C., "Något om de syntaktiska ytmönstren i svenskan" PILUS som ovan nr 50 1983

Hyltenstam, K., "Kontrastiv analys, språktypologi och språkinlärning" i Hyltenstam, K. utg. Svenska i invandrarperspektiv Lund 1979

Källgren, G., "Restriktioner på verbfrasframflyttning eller Ulv i fårakläder" Pilus (som ovan) nr 13 1972

Källgren, G., "Automatisk excerpiering av substantiv ur löpande text. Ett möjligt hjälpmedel vid datoriserad indexering" IRI-rapport 1984:1, Institutet för Rättsinformatik, Stockholms universitet, Stockholm 1984

Lindberg, I., & Vogel, M., "Grammatik" i Tröskelnivå SÖ 1981

Ozolins, B., "Lördagsskolan 1977-78" FoT 1X 1982

Sigurd, B., "Phonotactic Structures in Swedish" Lund 1965

Svartholm, K., "Döva och samhällets skrivna språk" FoT nr 12  
1984

Svensson, S-G., "Prosody and Grammar in Speech Perception" i  
Monographs from the Institute of Linguistics University of  
Stockholm nr 2 Stockholm 1974

Teleman, U., "Om svenska ord" Lund 1971

Thorell, O., "Svensk grammatik" Stockholm 1973

Ulfsparre, S., "Teaching Sign Language to Hearing Parents of  
Deaf Children" i FoT nr 11 1978

Warren, D.H., "Blindness and Early Childhood Development" New  
York 1977

Wijk-Andersson, E., "Ny grammatik" Uppsala 1981

## Bilaga 1

Astri Wennerberg

Rapport om grammatikundervisning inom projektet: Teckenspråk och svenskinlärning hos döva barn

Under läsåret 1982/83 har jag arbetat tillsammans med Sten Ulfsparre i ovanstående projekt. (Se Stens redogörelse!) Vi hade fem svensklektioner till vårt förfogande. En av dessa ägnade vi åt svensk grammatik, som jag ansvarade för. Dels följde jag Inger Ahlgrens anvisningar, dels gjorde jag övningar efter Elsie Wijk-Anderssons "En svensk minigrammatik". Jag citerar från lärobokens baksida: "En svensk minigrammatik är en enkel och klar sammanfattning av svenska språkets grammatiska uppbyggnad. Den ger en lättfattlig beskrivning av huvudreglerna och visar hur man använder de viktigaste syntaktiska och morfologiska uttrycksmedlen." Ur andra stycket citerar jag: "En svensk minigrammatik är i första hand avsedd för alla som är intresserade av svenska som främmande språk."

Våra elever, som gick i andra klass kom från tre parallellklasser. Vi är tacksamma att klasslärarna var så tillmötesgående så att vi kunde 'låna' deras elever. Eftersom vi arbetade inom ett projekt fanns det detta läsår inget utrymme för ett totalt samarbete inom svenskundervisningen. Givetvis diskuterade både Sten och jag ofta med berörda lärare om eleverna och klasslärarna kunde också i mån av tid besöka våra lektioner.

Övningarna.

Vi ville från början visa på huvudreglerna för ordföljden i svenska huvudsatser. Vi kallade det platshållarsystemet. Dvs. det finita verbet står på plats nr 2 i en påståendesats. Subjektet står intill FV (finita verbet) före eller efter. Plats nr 1 är öppet för vad som helst. Vi började med tvåordssatser, t.ex. "Måns börjar. Vi läser. Jag skriver." Vi lärde oss känna igen verben. Vi strök under det finita verbet och skrev en tvåa över på följande sätt: "Måns börjar." Jag valde meningar från den bok som vi just då läste eller exempel som hade med den aktuella lektionssituationen att



göra. Kort sagt skrivövningarna skulle intressera och angå barnen.

Nästa steg blev treordssatser med omvänd ordföljd och som började med ett tidsadverbial t.ex. då, nu eller förut. Detta innebar att vi kom in på tempusböjningar t.ex.: "Förut läste vi." Om igen strök vi under FV och numrerade det. Klasslärarna hade redan övat detta, så att dessa övningar var lagom svåra för eleverna. Sedan kom vi över till frågesatser, typ ja/nej frågor: "Sitter Sten? Står Sara?" Sten förklarade ingående på teckenspråk frågetecknets innebörd, att frågor krävde svar och att svaren i det här fallet bara kunde bli ja eller nej. Innan vi började skriva övade vi naturligtvis fråge- och svarskonstruktioner med oss själva och eleverna som exempel. De sista tio minuterna skrev vi ner frågor och svar. Vi försökte följa minigrammatikens översiktsschema, se fig.1. Barnen delade in skrivboken, hela uppslaget, i spalter och satte in orden på rätt plats.

Vi fortsatte med att öva imperativsatser. På samma sätt som när vi arbetade med frågetecknet förklarade nu Sten utropstecknets innebörd. Just då läste vi en bok som passade in i sammanhanget: "Var och en är bra på sitt sätt". Där fanns utmärkta exempel på utropssatser. Se fig. 2. När jag sedan skulle öva tema på verb med eleverna, utgick jag alltid från imperativformen, då den ju visar verbets grundform. Så övade vi meningar med predikativ, t.ex. "Pojken är duktig. Han är inte lat. Han är bara slarvig." Sten hjälpte mej att förklara att adjektiv ofta uttrycker egenskap, vilket var viktigt i samband med dessa övningar. Vi gjorde om meningarna till ja/nej-frågor t.ex. "Är pojken duktig?"

Eleverna hade dittills använt vanliga skrivböcker, men nu gav jag dem pärmar med A-4 lösblad istället. Barnen fick skriva meningarna på längden på papperet för att få plats med hela satsen. Det var då lättare att indela satsen i spalter. Naturligtvis måste jag variera övningarna för att kunna hålla kvar barnens intresse. Jag skrev då olika exempel på de satstyper vi dittills hade gått igenom, klippte sönder dem efter satsdelarna och lät barnen lägga ihop meningarna rätt igen. Jag noterade då också hur pass bra eleverna behärskade de moment vi hade övat. Det skiftade allt efter förmåga och intresse, men jag vågar påstå att de hade ett hum om det finita verbets plats i satsen, om att verbet skulle ändras beroende på om det stod nu eller förut i satsen, om att vissa

frågesatser kunde man bara besvara med ja eller nej och att krumelurerna punkt, utropstecken och frågetecknen berättade något om en sats och var viktiga att sätta ut.

Nu började vi med frågeordssatser. Jag valde aktuella frågor. Barnen skrev av frågorna och satte in orden i spalter, t.ex.: "Vad heter boken?" De skrev också svar. Inte hela meningar utan direkta svar av typen: "Boken heter....."

Efter Ingers instruktioner fortsatte vi med övningar som visade att subjektet kunde bestå av många ord t.ex.: "Den lilla apan äter banan." Vi vände på satsen och såg att "den lilla apan" fortfarande hängde ihop.

Nästa steg var att försöka visa skillnaden på transitiva och intransitiva verb. Men då måste eleverna först öva sej att upptäcka vad ett objekt är och att kunna skilja på subjekt och objekt. Vi skrev en massa meningar och övade länge bara transitiva verb med objekt, som bestod av ett eller flera ord. Se fig. 3. När vi började med intransitiva verb visade sej svårigheterna snart. Vissa verb kan ju konstrueras både intransitivt och transitivt, t.ex.: "Linnea äter." Den satsen kan stå för sej själv liksom den transitiva konstruktionen "Linnea äter potatismos." Vi hade dock övningar med bägge konstruktionerna. Nu behövde vi bygga ut meningarna ytterligare och då kom adverbial in i bilden. Det logiska steget tyckte jag nu var att öva frågeordssatser. På frågorna vem och vad var svaren subjekt eller objekt och på frågorna när, var och hur var svaren olika adverbial. Jag hittade ett bra övningsmaterial, som Birgitta Palmertz och Janos Martony hade utarbetat. Istället för att använda spalter hade de inringat satsdelarna i meningarna. Detta vållade inte eleverna några svårigheter. Däremot var det svårt ibland för dem att svara rätt på vem och vad. Se fig 4. Svaren kunde ju ibland utgöras av ett subjekt, ibland ett objekt. Barnen tyckte dessa övningar var roliga. Det var inte att ta miste på. Att se att en mening består av olika pusselbitar som ska falla in på sina rätta platser, det var en aha-upplevelse för barnen.

Jag har nu redogjort för vad vi försökte täcka upp i svensk grammatik inom projektets ramar. Jag vill gärna sluta med att tacka skolledningen för att jag har fått deltaga i detta intressanta projekt. Det gav mej många impulser för mitt framtida arbete med döva elever. Samarbetet med Inger och Sten har varit ovärderligt inte minst för att jag har lärt mig mer om teckenspråket och dessutom blivit mer medveten om svenska


som ett främmande språk för döva.

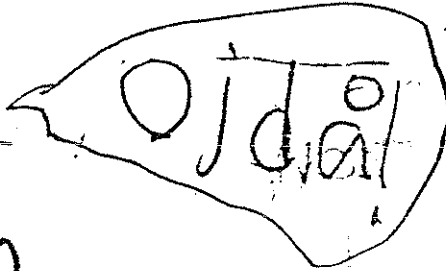
# Huvudsatser

## Översikt: former

<b>påstående</b>	Jag	bor	i Sverige.
	Sverige	har	8 miljoner invånare.
	Det	är	en monarki.
	I Sverige	finns	stora industrier.
	Där	jobbar	många invandrare.
<b>ordfråga</b>	Vad	heter	du?
	Var	bor	din bror?
	När	ska	vi börja?
	Vem	kommer	?
<b>ja/nej-fråga</b>	—	Läser	du?
	—	Vill	du ha kaffe?
	—	Har	ni förstått?
<b>imperativ</b>	—	Läs	(du)!
	—	Lyssna	!
	—	Kom	in!

Skriv!

 Gå ut  
och hugg  
Ma- lite ved  
mma, !

Poj-  
ken  Ojdval

För!ät!



Mamma

Äsch struntidet!

Fig. 2

FRÅGA: Vem badar ?

Pojken badar.

SVAR: Pojken

---

FRÅGA: Vem springer ?

Den tjocka flickan springer.

SVAR: Den tjocka flickan

---

FRÅGA: Vilka sover ?

Tre flickor sover.

SVAR: Tre flickor

---

FRÅGA: Vad lyser ?

Månen lyser.

SVAR: Månen

1	2	3
En svart apa	äter	en gul banan.
En ful flicka	dricker	hallonsaft.
En stor kille	målar	en vit fin hare.
En murare	bygger	ett högt torn.

Fig. 4

Bilaga 2

Sten Ulfsparre

Tvåspråkig svenskundervisning för döva barn.  
Jag har under läsåret 82-83 arbetat med tvåspråkig svenskundervisning i årskurs 2 på Manilla dövskola tillsammans med Astri, en hörande döv lärare. Vi hade 6 elever som alla har haft teckenspråk redan från 1-2 års ålder. Astri hade huvudansvar för svenskan och jag för teckenspråket i vårt samarbete. Tonvikten låg på läsning och översättning till teckenspråk. Vi arbetade också lite med svensk grammatik i skrivövningarna.

Läsning.

Barnen fick varsin bok. Jag berättade en sida eller två på teckenspråk. Dvs jag översatte bokens svenska text till teckenspråk. När jag berättat färdigt sidan/ sidorna gick vi tillbaka och tog upp ord eller ordkombinationer i meningarna som motsvarar de tecken i teckenspråket som jag använt mej av vid översättningen. Så förklarade jag betydelsen av dessa ord och vi jämförde hur de uttrycktes på svenska och på teckenspråk.

Vi inriktade oss, för det mesta, på verb i det svenska språket. Det är verb (och adjektiv) mer än substantiven som är annorlunda uppbyggda i teckenspråket. Som exempel kan nämnas en mening ur boken "Pelle svanslös på tävling.": 'Måns klev fram och bugade sej'. Uttrycket 'klev fram' utförs på teckenspråk med endast ett tecken; pek- och långfingret nedåt rör sej ett stycke framåt som ett symboliskt 'gå'. För att uttrycka 'bugade sej' låter man pekfingret, lätt böjt, 'buga sej' samtidigt som man gör en lätt huvudbugning. Eftersom det inte finns något teckennamn på den elake katten Måns använder vi handalfabetet och bokstaverar M-Å-N-S. Sålunda uttrycks hela meningen på teckenspråk så här:



	hand		
	alfabetet	ett tecken	ett tecken
Tecken			
språk:	M-Å-N-S	GÅ-FRAM	BÖJA-SEJ-FRAM-OCH-TILLBAKA
Svenska:	Måns	klev fram	och bugade sej

I teckenspråket finns inga tempusböjningar hos verben. Detta måste förklaras för eleverna liksom att man måste förklara att verben i svenskan inte kan stå ensamma medan i teckenspråk en mening mycket ofta består av ett enda verbtecken med agent (och andra kasusroller) inkorporerat.

Under den tid som projektet i årskurs 2 pågick använde vi oss i tur och ordning av följande sex böcker: "Pelle Svanslös på tävling", "Alla är bra på sitt sätt", "En pojke och hans hund", "Pippi Långstrump", "Hans och Greta" och "Det ligger en krokodil under sängen". Två av dessa böcker fungerade inte. Barnen var helt enkelt inte intresserade. Den ena var "Pippi Långstrump". Det kan ha berott på att det var för lite bilder i förhållande till texten som dessutom är ganska komplicerad. Men framför allt kände barnen till innehållet för bra för att vara nyfikna.

Den andra boken var om krokodilen under sängen och möjligen var den för barnslig men den introducerades också vid ett mycket olyckligt tillfälle. Samtidigt som vi började med boken inträffade ett dödsfall på skolan. En högstadiellev dog plötsligt och barnen var mycket upprörda. Efteråt var det omöjligt att återuppta läsningen av just den boken.

De övriga fyra böckerna intresserade barnen mycket. "Hans och Greta" så mycket att de krävde att få dramatisera boken. Efter träning spelades pjäsen upp för kamrater och föräldrar. I arbetet med att göra repliker av löpande text har den jämförande analysen av svenska och teckenspråk fördjupats. I det arbetet stötte vi ihop med problemet att "skriva teckenspråk". Barnen ville ju lära sej sina repliker och

behövde stöd för minnet. Vi beskrev tecken med svenska ord med stora bokstäver( enligt de konventioner som växt fram i teckenspråksundervisningen och som finns exemplifierat på sid. 2). Detta blev mycket förvirrande speciellt när vi ville framhäva skillnaden mellan språken. Därför började vi arbeta med det transkriptionssystem som utarbetats av Brita Bergman, (Bergman -82).

Grammatik med skrivövningar.

Min hörande kompanjonslärare arbetade med meningsbyggnad enligt Wijk-Andersson: "En svensk minigrammatik". Hon gick igenom satstypernas ordföljd, lite om tempusböjning och lite om bestämda nominalfraser. Detta övade barnen i skrivövningar. Jag ryckte in med förklaringar på teckenspråk då och då när det behövdes men annars tecknar Astri ganska bra själv.

I serien FORSKNING OM TECKENSPRÅK (FOT) har hittills följande nummer utkommit:

I	1976	Ahlgren, I:	Rapport om planering och förarbete i projektet "Tidig språklig kognitiv utveckling hos döva och gravt hörselskadade."	32 sid.	25:-
*II	1978	Bergman, B:	The first national symposium on sign language research and teaching.		
		Ulfsparré, S:	Teaching sign language to hearing parents of deaf children.		
		Ahlgren, I:	Early linguistic cognitive development in the deaf and severely hard of hearing.	15 sid.	
*III	1979	Bergman, B:	Dövas teckenspråk - en inledning.	43 sid.	
*IV	1978	Bergman, B:	Current developments in sign language research in Sweden.	7 sid.	
*V	1979	Ahlgren, I:	Om språkutveckling hos hörande och döva.	12 sid.	
VI	1980	Ahlgren, I:	Projektet "Tidig språklig kognitiv utveckling hos döva och gravt hörselskadade.": Arbetssätt och erfarenheter. Döva barn och vuxna döva.	28 sid.	25:-
VII	1980	Ahlgren, I:	Döva barns teckenspråk.	26 sid.	20:-
VIII	1982	Wallin, L:	Sammansatta tecken i svenska teckenspråket.	27 sid.	25:-
IX	1982	Ozolins, B:	Lördagsskolan 1977-1978	20 sid.	20:-
X	1982	Bergman, B:	Teckenspråkstranskription.	43 sid.	25:-
*XI	1982	Bergman, B:	Sign Typology.	21 sid.	
			Verbs and Adjectives: Some Morphology Processes in Swedish Sign Language.	13 sid.	
			On Localisation in the Swedish Sign Language.	13 sid.	
			Några satstyper i det svenska teckenspråket.	17 sid.	
XI:2	1982	Bergman, B:	Några satstyper i det svenska teckenspråket.	17 sid.	20:-
XII	1982	Svartholm, K:	Döva och samhällets skrivna språk. En forskningsöversikt och en tillbakablick.	70 sid.	40:-
XIII	1984	Ahlgren, I:	Döva barn och skriven svenska.	43 sid.	30:-

*XIV	1984	Bergman, B:	En jämförelse mellan dynamiska och statiska satser i svenska och teckenspråk. 14 sid.	
		Bergman, B & L, Wallin:	Verb och adjektiv: Några morfologiska processer i svenska teckenspråket. 12 sid.	
		Ahlgren, I:	Persondeixis i svenska och i teckenspråk. 11 sid.	
XV	1987	Thurén, L:	Döva i Sverige - en delkultur? 22 sid.	20:-
XVI	1989	Hedberg, T:	Persontecken. Deras härkomst, bildnings-sätt och användning. 63 sid	35:-
XVII	1992	Bergman, B:	Teckenspråket - Ett svenskt minoritetsspråk 13 sid	15:-
XVIII	1994	Mesch, J:	Dövblindas teckenspråk. En pilotstudie 26 sid.	30:-
XIX	1995	Bergman, B:	Manuell och ickemanuell negation i svenska teckenspråket. 19 sid	20:-

#### VIDEOGRAM

I	1981	Bergman, B & L-Å, Wikström:	Svenska handalfabetet och bokstaverade tecken. (Svartvitt, utan ljud) 49 min. Kopieringskostnad 100:- plus kassettkostnad	
			Tryckt supplement till Videogram I med innehållsbeskrivning. 15 sid.	10:-
II	1985	Wallin, L:	Icke-manuell anaforisk referens i svenska teckenspråket. (Färg, med tolkning till svenskt eller engelskt tal) 126 min. Kopieringskostnad 100:- plus kassettkostnad	
			Tryckt supplement till Videogram II med innehållsbeskrivning. 11 sid.	10:-
			Printed supplement for the video 'Non-manual anaphoric reference in Swedish Sign Language'. 12 pp.	10:-

Nya häften i FOT-serien aviseras i de nordiska dövtidningarna. Beställningar sänds till: Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik, 106 91 Stockholm.  
(Tel. 08 - 16 23 47; texttelefon 08 - 15 81 13)  
Faktureringsavgift och porto tillkommer.

Häften får kopieras under förutsättning att också omslagssidan kopieras.

\* Numret är slut.



I serien FORSKNING OM TECKENSPRÅK (FOT) har hittills följande nummer kommit:

- gammal  
Fot lista  
→ XIII original*
- I (1976) Ahlgren, I: Rapi projektet "T" hos döva och *ete i kling* id. 10:-
- \*II (1978) Bergman, B: The first national symposium on sign language research and teaching.  
Ulfsparre, S: Teaching sign language to hearing parents of deaf children.  
Ahlgren, I: Early linguistic cognitive development in the deaf and severely hard of hearing. 15 sid. 5:-
- \*III (1979) Bergman, B: Dövas teckenspråk - en inledning. 43 sid. 12:-
- \*IV (1978) Bergman, B: Current developments in sign language research in Sweden. 7 sid.
- \*V (1979) Ahlgren, I: Om språkutveckling hos hörande och döva. 12 sid. 5:-
- VI (1980) Ahlgren, I: Projektet "Tidig språklig kognitiv utveckling hos döva och gravt hörselskadade": Arbetssätt och erfarenheter.  
Döva barn och vuxna döva. 28 sid. 10:-
- VII (1980) Ahlgren, I: Döva barns teckenspråk. 26 sid. 10:-
- VIII (1982) Wallin, L: Sammansatta tecken i svenska teckenspråket. 27 sid. 15:-
- IX (1982) Ozolins, B: Lördagsskolan 1977-78. 20 sid. 10:-
- X (1982) Bergman, B: Teckenspråkstranskription. 43 sid. 15:-
- XI (1982) Bergman, B: Sign Typology. 21 sid.  
Verbs and Adjectives: Some Morphology Processes in Swedish Sign language. 13 sid.  
On Localisation in the Swedish Sign Language. 13 sid.  
Några satstyper i det svenska teckenspråket. 17 sid. 20:-
- (1982) Bergman, B: Studies in Swedish Sign Language (Sammanfattning av FOT nr III, X och XI). 30 sid. 8:-
- XII (1982) Svartholm, K: Döva och samhällets skrivna språk. En forskningsöversikt och en tillbakablick. 70 sid. 20:-
- XIII (1984) Ahlgren, I: Döva barn och skriven svenska. 43 sid. 20:-

- XIV (1984) Bergman, B: En jämförelse mellan några dynamiska och statiska satser i svenska och teckenspråk. 14 sid.
- Bergman, B & L. Wallin: Satsstruktur i det svenska teckenspråket. 11 sid.
- Bergman, B: Verb och adjektiv: Några morfologiska processer i svenska teckenspråket. 12 sid.
- Ahlgren, I: Persondeixis i svenska och i teckenspråk. 11 sid. 20:-
- XV (1987) Thurén, Louise: Döva i Sverige - en delkultur? 22 sid. 15:-

#### VIDEOGRAM

- I (1981) Bergman, B & L-Å. Wikström: Svenska handalfabetet och bokstaverade tecken. (Svartvitt, utan ljud) 49 min.  
Kopieringskostnad 50:- plus kassettkostnad.
- Tryckt supplement till Videogram I med innehållsbeskrivning 15 sid. 5:-
- II (1985) Wallin, L: Icke-manuell anaforisk referens i svenska teckenspråket. (Färg, med tolkning till svenskt tal) 126 min.  
Kopieringskostnad 50:- plus kassettkostnad.
- Tryckt supplement till Videogram II med innehållsbeskrivning. 5:-

Nya häften i FÖT-serien aviseras i de nordiska dövtidningarna. Beställningar sänds till Stockholms Universitet, Institutionen för Lingvistik, 106 91 Stockholm, (tel. 08/16 23 47; texttel. 08/16 25 61, 08/15 81 13).

Häften får kopieras under förutsättning att också omslagssidan kopieras.

\* Numret är slut.

#### ÖVRIGT

- Ahlgren, I & B Bergman (eds): Papers from the first international symposium on sign language research. Leksand: SDR, 1980. 299 s 30:-
- Ahlgren, I & B Björneheim: Tvåspråkighet och dövlarutbildning. Ahlgren, I: Lingvistik och språkundervisning. Särtryck ur Nordisk tidskrift för dövundervisningen, nr 1. 1981. 17 s 6:-