

FORSKNING OM TECKENSPRÅK

XII

Kristina Svartholm

**DÖVA OCH SAMHÄLLETS SKRIVNA SPRÅK
En forskningsöversikt och en tillbakablick**

1—70

*Stockholms Universitet
Institutionen för Lingvistik*

**Redaktörer: Inger Ahlgren
Brita Bergman**



FORSKNING OM TECKENSPRÅK

XII

Kristina Svartholm

**DÖVA OCH SAMHÄLLETS SKRIVNA SPRÅK
En forskningsöversikt och en tillbakablick**

1—70

*Stockholms Universitet
Institutionen för Lingvistik*

**Redaktörer: Inger Ahlgren
Brita Bergman**



FÖRORD

Denna rapport består av tre delar, som tämligen väl kan läsas fristående från varandra. I den första delen beskrivs tankarna bakom oralismen, det synsätt som har dominerat inom dövundervisningen inte bara i Sverige utan också runt om i världen under det senaste århundradet. I den andra delen lämnas en översikt över den forskning som har bedrivits kring döva barns skriftspråkskunnande, både inom och utanför Sverige. Den tredje delen, slutligen, är i huvudsak en tillbakablick på de villkor som tidigare har gällt för dövas skriftspråksinläring i Sverige.

Rapporten är tänkt att utgöra en bakgrund till kommande redovisningar från projektet "Svenska som målspråk för döva". *) Projektet syftar till att kartlägga de speciella problem som döva kan ha då de skall lära sig svenska i skrift. Detta görs genom studier av vuxna dövas skriftspråk. Beskrivningen av de avvikelser från målspråket som uppträder i deras skrivna svenska kommer att visa vad som särskilt måste uppmärksammas i dövundervisningen.

Tidigare forskning inom området har så gott som helt saknat anknytning till annan tvåspråkighetsforskning. Varför så har varit fallet torde stå klart av den framställning som följer. Det är dock mycket sannolikt att det ökade intresset för andra- och främmandespråksinläring hos hörande kommer att medföra ett ökat intresse också för dövas språksituation och språkinläring. Ju fler kunskaper vi får om dövas språkinlärningsstrategier jämfört med hörandes, desto större blir kunskaperna om människans språkförmåga. Därmed ökar också kunskaperna om mänskligt språk över huvud taget.

*) Projektet finansieras av Riksbankens Jubileumsfond (RJ 82/54). Det påbörjades vid årsskiftet 1982/83 och beräknas vara avslutat i juni 1986.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1.	ORALISMEN	
1.1.	Inledning	1
1.2.	Allmänt	2
1.3.	Undervisningsmetoder och läroplaner	4
1.4.	Teckenspråkets roll i dövskolan	8
1.4.1.	Förbud mot teckenspråk	8
1.4.2.	Oralismens argument mot teckenspråk	10
2.	DÖVA BARNES SKRIFTSPRÅK	
2.1.	Inledning	14
2.2.	Skriftspråksundersökningar	16
2.3.	Samhällets språk: andraspråksinlärning hos döva?	23
2.4.	Svenska döva barns skriftspråk	26
2.5.	Pidginspråk, kreolisering och dekreolisering	34
2.6.	Fossilisering	38
3.	DÖVAS SVENSKINLÄRNINGSSITUATION	
3.1.	Inledning	41
3.2.	Språklig input	41
3.3.	Sociala och psykologiska faktorer vid språkinlärningen	46
4.	SLUTORD	
	Fotnoter	60
	Litteraturförteckning	62

1. ORALISMEN

1.1. Inledning

"Men dom kan ju i alla fall läsa!" - Den repliken dyker ganska ofta upp i vardagliga diskussioner om vad dövhet egentligen innebär. För den som aldrig har kommit i kontakt med barndomsdöva ligger det inte särskilt nära till hands att föreställa sig att det skulle kunna finnas något samband mellan barndomsdövhet och svenskkunskaper.

Ett sådant samband finns dock. Man räknar med att det stora flertalet av alla barndomsdöva - drygt 90 % - har problem med det svenska skriftspråket. (Ahlgren 1981 s 104.) Det har inte gjorts några försök att kartlägga exakt hur stora dessa problem är, men allt talar för att en mycket stor del av Sveriges vuxna barndomsdöva befolkning har så allvarliga brister i sitt svenskkunnande att de har svårt för att tillgodogöra sig också enklare former av skriftlig information.

Det fåtal undersökningar som har gjorts inom området har endast gällt svenskkunskaperna hos barn och ungdomar. De har helt varit inriktade mot att jämföra döva barns språkfärdighetsnivå med hörande barns i samma ålder. För detta har man använt sig av enkla analysmått, som t ex beräkningar av det totala antalet ord och antalet ord per mening i skoluppsatser. Man har också använt delar av standardprov i svenska för hörande barn.

Resultaten har varit enstämmiga: genomsnittseleven har lämnat dövskolan med mycket stora brister i sitt svenskkunnande. Att så har varit fallet under hela 1900-talet står helt klart, även om det inte är dokumenterat genom tidigare forskning. Den pedagogiska debatt som förts under årens lopp, liksom den information som kan utläsas ur olika statliga utredningar som gjorts inom dövundervisningsområdet, bekräftar detta. (Se Svartholm 1983.) Samma bild får man också av undersökningar som gjorts i andra länder: det hör till undantagen att döva ungdomar behärskar samhällets språk då de lämnar skolan. (Se t ex Conrad 1979, Kretschmer & Kretschmer 1978.)

Orsaken till att barndomsdöva behärskar samhällets språk så dåligt måste i första hand sökas i den undervisning som de har fått. Döva kan inte lära sig ett talat språk automatiskt bara genom att ha det omkring sig. Detta beror på att den visuella information som ligger i avläsebilderna av talet är så begränsad och ofullständig att den inte ensam kan fungera som grund för språkinläringen. Döva måste få undervisning i samhällets språk, både i dess talade och skrivna form, för att lära sig det. Svenskkunnandet kan därför sägas avspegla huruvida undervisningen har lyckats eller ej.

Med den framställning som följer har jag velat peka på de viktigaste av de tankar och principer som har legat bakom den undervisning som döva har fått - och som de flesta döva fortfarande får runt om i världen, om de över huvud taget får någon undervisning. När man känner till dessa principer är det lättare att förstå varför undervisningen i dövskolan har misslyckats.

1.2. Allmänt

Vid en dövläraarkonferens i Milano 1880, där representanter från dövskolor i Europa och USA deltog, antogs en resolution om hur dövundervisningen bäst skulle utformas. Man beslöt med överväldigande majoritet att denna i fortsättningen skulle vara rent oral, d v s enbart bygga på det talade språket. Teckenspråk skulle inte få förekomma i undervisningen. I de skolor där man tidigare hade använt tecken skulle nybörjargrupperna hållas strikt i sär från de äldre eleverna. (Bender 1970 s 163ff.) Principen bakom denna syn på det döva barnets undervisning kallas oralismen.

Beslutet har styrt dövundervisningen runt om i världen under hela det senaste århundradet. Gång på gång har dock oralismen ifrågasatts, i synnerhet av dövas egna organisationer, och debatten om teckenspråkets vara eller inte vara i dövundervisningen har varit livlig, stundom t o m överhettad. Vid sidan av denna

debatt har företrädarna för oralismen också argumenterat sinsemellan om olika metoder för att lära ut samhällets talade språk.

Under 1950- och -60-talen fick oralismen ett extra stöd av den snabba tekniska utvecklingen. Med hjälp av audiogram kunde man bestämma graden av hörselnedsättning mer precist än tidigare. Man kunde dessutom konstatera att många fler döva än vad man tidigare hade trott - stundom hävdades det t o m att det gällde alla döva - hade hörselrester. Samtidigt utvecklades också förfinade hörsel-tekniska hjälpmedel, både för individuellt bruk och för användning i grupper.

Undervisningen inriktades ensidigt på att träna barnen i att använda sina hörselrester, att tala och att avläsa talat språk. Liksom annan språkundervisning under samma tid bestämdes talträningen av den behaviouristiska synen på inlärning. Så skrivs t ex i anvisningarna till 1969 års läroplan för specialskolan: "Genom imitativa talövningar präglas de språkliga strukturerna." (LGr 69:II:spec, s 28.) Det döva barnet skulle lära sig att reagera på givna stimuli på samma sätt som man menade att den hörande språkanvändaren gjorde, nämligen med "språkräcker" som "rent reflexmässigt inställer sig som svar på en retning" (LGr 69:II:spec, s 32).

I och med den ensidiga inriktningen mot talet sattes läs- och skrivförmågan i andra hand. Man menade att läsning med nödvändighet krävde en vokal representation av det skrivna ordet och betraktade alltså läsförmågan som sekundär i förhållande till talförmågan:

"Det bör observeras den avsevärda skillnad, som i genetiskt avseende föreligger mellan talspråks- och skriftspråksform. Talspråksformen är den primära och grunden för utvecklingen av den sekundära skriftspråksformen. Det är av vikt, att denna fundamentala utvecklingsprincip i största möjliga utsträckning följes vid det döva och hörselskadade barnets införande /i/språket." (SOU 1964:62, s 39.)

Inte bara talträningen utan också skrivträningen bestod ofta av mekaniska övningar. Många vuxna döva hävdar att de aldrig har fått skriva på egen hand under sin skoltid. I stället har skrivövningarna bestått av att klassen har fått

skriva av läroböcker eller sådant som läraren har skrivit på tavlan. Skrivböcker som vuxna har sparat från sin skoltid vittnar också om att de strukturer som övades på detta sätt många gånger var stelt skriftspråkliga eller t o m ålderdomliga för sin tid. Så är det inte särskilt svårt att finna texter från så sent som kring 1970 som innehåller pluralböjda verb, liksom till synes oändliga upprepningar av typen "Hurudant är huset till färgen? - Huset är rött till färgen." (Se vidare nedan s 41ff.)

1.3. Undervisningsmetoder och läroplaner

Mekaniska läs- och skrivövningar där uttalet ställs före förståelsen kännetecknar inte bara undervisningen från 1950-talet och framåt. Sådana övningar har gammal hävd i dövskolan:

"Under de två år barnen undervisas i tal, i regel äro de då 6-8 år, lära sig de flesta uttala alla ljud, inpräglade några hundra ord och en del smärre satser samt läsa flytande. Med läsa menas då mekaniskt uttala orden i ett läsestycke." (Annie Koch, uttalande i Tal- och språkdefekter nr 1 1932. Cit efter Holmberg 1972 s 139; min understrykning.)

Denna metod, att utgå från talet för att därefter försöka lära barnet skriftspråket, var inte den enarådande före 1950-talet. Innan dess delade man nämligen upp dövskoleleverna i tre olika typer av klasser. A-klasserna fick undervisning via tal, i B-klasserna - som också kallades skrivklasser - använde man sig primärt av skriften som undervisningsmedel och i C-klasserna användes teckenspråk. (SOU 1947:64, s 124ff; Nylander 1979 s 146.)

Skillnaderna mellan de tre typerna av klasser återspeglar framför allt attityden till teckenspråket. I C-klasserna placerades nämligen de elever som ansågs vara sämst rustade för att kunna tillgodogöra sig någon undervisning. (1) Delvis kan

också skillnaderna sägas återspegla hur man i Sverige ställt sig till en gammal metoddiskussion bland oralisterna.

Diskussionen gällde huruvida den rena talmetoden, d v s att enbart utgå från tal och läppavläsning, verkligen var den rätta för att bygga upp ett språk hos barnet. Talmetoden kallades också den tyska metoden efter dess upphovsman, Samuel Heinicke. Denne grundade den första tyska dövskolan år 1778, delvis i opposition mot den undervisning som gavs vid världens första dövinstitut, grundat åtta år tidigare i Paris. Där användes både skrift, handalfabet och teckenspråk.

Mot den tyska metoden ställdes den s k skrivmetoden. Dess förespråkare menade att skriften skulle utgöra grunden för språktillägnet och att tal- och avläseövningarna skulle föregås av undervisning i skriftspråket. En av metodens svenska företrädare, dövlärares A. F. Nyström, skriver bl a:

"Och vad vilja vi väl gifva honom /= "den döfstumme"/ till ersättning för hörseln? Jo, den tyska skolan söker skänka honom afläseförmågan. Men ack, - hvilket bristfälligt substitut är ej denna? Om densamma vid undervisningen i skolan är ett nöjaktigt medel och vid umgänget i hemmet på sin höjd ett hjälpligt, så är den såsom en väg motsvarande hörseln, såsom en väg, på hvilken en ständig ström af språkligt material ute i lifvet flödar in uti den döfstummes själ - absolut oduglig. Och så återstår då för den döfstumme ingen annan källa än skriften. Denna skall bilda grundvalen för den döfstummes införande i vårt språk." (Nyström 1900, s 113.) (2)

Skrivmetoden kom emellertid att betraktas som ett sämre alternativ än talmetoden i undervisningen. Någon utvärdering av vad den gav för resultat jämfört med talmetoden är svår att finna. Det är över huvud taget besvärligt, för att inte säga direkt omöjligt, att jämföra resultaten av olika undervisningsmetoder inom detta område. Det hör inte bara samman med att förutsättningarna för olika slags undervisning kan variera. Det hör också samman med att resultaten ofta diskuteras i form av ren propaganda för den ena eller den andra metoden.

Av övriga diskussionsämnen bland oralisterna kan nämnas sådana som rör det språkliga material som man skall arbeta med för att bygga upp ett språk hos det

döva barnet: om man skall utgå från enskilda ljud, från ord eller från språkliga enheter på högre nivåer.

Under årens lopp har en rad mer eller mindre hårt strukturerade läroplaner för språkundervisning utvecklats, framför allt i USA. I en del av dem har man utgått från att öva artikulationen av enskilda språkljud för att sedan gå över till att arbeta med språkets övriga delar när barnet har tränat in ett så korrekt uttal som möjligt (Vorce 1971 s 230). I andra har man utgått från satser eller olika typer av fraser. Man har då arbetat med strukturövningar av olika slag, oftast rena imitationsövningar, i syfte att befästa olika språkliga mönster hos barnet. (För en fyllig översikt av olika amerikanska språkundervisningsplaner, se Kretschmer & Kretschmer 1978 s 213ff.)

I opposition mot sådana hårt strukturerade läroplaner utvecklades i Holland under 1960-talet en undervisningsmetod av annat slag. Mannen bakom metoden heter Anthony van Uden och är kanske den mest inflytelserika företrädaren för oralismen i Europa under de senaste decennierna. Han menar att det döva barnet skall lära sig språk på samma sätt som det hörande barnet gör, genom att delta i samtal. Innehållet skall vara meningsfullt för barnet. Lärarens roll blir att förse barnet med språkformer för vad det vill uttrycka och att rätta ogrammatiska uttryck och felaktigt uttal. ("The maternal reflective method", van Uden 1970.)



Fig. 1

Metoden tillämpas - eller har tillämpats - vid åtminstone en av Sveriges fem dövskolor, nämligen Vänerskolan i Vänersborg. I en broschyr där man presenterar sin verksamhet beskriver man hur man använder "naturliga spontana samtal" som är anpassade till barnens språkbehov. Man lämnar också ett exempel på hur ett sådant samtal kan se ut; detta återges i figur 1. I broschyren hävdas att barnen genom att delta i sådana lär sig:

"att tänka verbalt (i ord)
att uttrycka sig verbalt i tal
att läsa verbalt språk
att skriva verbalt språk"

(Vänerskolan 1977 s 8.)

Ytterligare en undervisningsmodell som har väckt intresse inom den svenska dövundervisningen under senare år är den s k Rhode Island Curriculum. Namnet kommer av att den har utvecklats vid en dövskola i Rhode Island, Rhode Island School for the Deaf. Utifrån ett transformationsgrammatiskt synsätt menar man att barnet först måste tillägna sig språkets basstrukturer. Härav skall barnet sedan kunna "generera" ett oändligt antal egna satser. Efter hand görs strukturerna mer komplexa genom att barnet lär sig att använda olika transformationer.

Liknande tankar finns hos andra pedagoger och lingvister som arbetar inom området (se t ex Russel et al 1976), men Rhode Island Curriculum tycks vara det första transformationsgrammatiska försöket att bygga upp en hel läroplan. Till skillnad från andra transformationsgrammatiska förslag - som rör delområden, till exempel hur frågor och negationer bör behandlas i undervisningen - lägger man stor vikt vid barnets hela kognitiva utveckling. Träningen av basstrukturerna skall samverka med begreppslig träning. Språkundervisningen integreras därför i all undervisning i skolan: barnet ges kunskaper samtidigt som det ges språkträning. (Se Knudsen 1980, Kretschmer & Kretschmer 1978 s 224ff; jfr även Ahlgren 1981a och 1982.)

Företrädarna för Rhode Island Curriculum skulle sannolikt inte acceptera att deras läroplan presenteras som här, under rubriken "Oralismen". De menar

nämmligen att planen kan användas i alla typer av dövskolor, vare sig de har en oral inställning eller ej. (Engen et al 1982.)

Jag har trots detta valt att behandla Rhode Island Curriculum här, eftersom man i denna läroplan finner precis samma grundtankar som i andra orala undervisningsmodeller. Dessa tankar kan sammanfattas på följande sätt:

- undervisningsspråket i dövskolan är nationalspråket. Kunskaper förmedlas alltså inte via det språk som barnet lättast kan uppfatta, landets teckenspråk. (3)
- döva barn förutsätts sakna språk och vara kognitivt retarderade då de börjar skolan. Detta gäller också då de har ett väl utvecklat teckenspråk vid skolstarten. Skolans primära uppgift blir att "ge" barnet ett språk, oavsett barnets språkliga bakgrund.

1.4. Teckenspråkets roll i dövskolan

1.4.1. Förbud mot teckenspråk

Som nämndes ovan innebar beslutet vid dövslärarkongressen i Milano 1880 att teckenspråket bannlystes från undervisningen. Detta kom på många håll att gälla också utanför skolorna. Eleverna skulle inte tillåtas att använda teckenspråk sinsemellan på raster och på den övriga gemensamma fritid som internatskolelivet gav.

Att med ett sådant beslut försöka få döva barn att kommunicera med varandra utan tecken, vare sig tecknen är spontant uppkomna i barngruppen eller härrör från landets teckenspråk, måste vara ett näst intill hopplöst företag. Att det kräver en rigorös bevakning av barnen visar följande beskrivning, hämtad ur en rapport från en studieresa i USA hösten 1963:

"På den privata internatskolan Clarke School, den kanske "renaste" av alla talskolorna, har man dock lyckats bättre att hålla åtbörderna borta. /.../ Detta har möjliggjorts /.../ genom att man omgett eleverna med talande och hörande personer under dagens alla timmar. Vid måltiderna i elevhemmen sitter eleverna klassvis vid småbord tillsammans med läraren eller någon lärarkandidat, och all konversation vid bordet sker via tal under lärarens ledning. I dag- och sovrum och på lekplatserna finns specialinstruerad vårdpersonal, vars uppgift är att ombesörja den normalspråkliga träningen under den övriga fritiden." (SOU 1964:61 Bil 2, s 305.)

Utan en sådan dygnet-runt-bevakning torde det vara omöjligt för skolpersonalen att styra barnens inbördes kommunikation. Som framhålls av Brita Bergman finns det dock ett relativt effektivt sätt att hindra döva barn från att lära sig teckenspråk. Det är att placera barnet i en klass med enbart hörande barn, s k individualintegrering. (Bergman 1979 s 6.) Denna metod tillämpas fortfarande på många håll, också här i landet.

I Sverige tycks det aldrig ha funnits något officiellt beslut om att teckenspråket skulle totalförbjudas i dövskolorna. I praktiken har dock ett sådant förbud funnits under olika perioder. Följande kommentar till Milanobeslutet lämnades år 1925:

"På sista tiden hava lärarna börjat inse sitt misstag, och i de flesta skolor i vårt land tillåtas eleverna numera meddela sig med användning av teckenspråket, varemot detta språk hålles borta från undervisningen." (Rektor Johan Prawitz i Tidning för dövstumma 1925. Cit efter Nylander 1979 s 151.)

Det ligger nära till hands att jämföra förbudet mot teckenspråk med det icke officiella förbudet mot att tala finska i de svenska skolorna i Tornedalen, en jämförelse som också Bertil Malmberg gör i en fotnot i boken Språkinläring. (Malmberg 1971 s 207.) Det är välkänt att en brännmärkning av ett minoritetspråk på detta sätt ofta är en tyst överenskommelse och inte ett officiellt ställningstagande. (Bratt Paulston 1983 s 29; se även Hansegård 1968 s 91.)

Det skulle dröja tills för bara några år sedan innan teckenspråket kom att användas i den svenska dövundervisningen annat än i undantagsfall. Först då förändrades också skolans attityd till att barnen använde teckenspråk på fritiden: detta har inte setts med gillande från skolans sida utan har mer eller mindre betraktats som ett nödvändigt ont.

Trots skolans syn på teckenspråket har det kunnat leva vidare och förmedlas till nya generationer av döva barn. Ironiskt nog har dövskolan varit en mycket viktig språkförmedlare, om än indirekt: tidigare kom de allra flesta döva barn till skolan utan att ha kommit i kontakt med teckenspråket dessförinnan. Detta hör samman med att mer än 90 % av alla döva barn har hörande föräldrar. Dessa har avråtts från att lära sig teckenspråk av skäl som redovisas nedan. Det har inneburit att barnen i princip har varit språklösa vid skolstarten. Många döva kallar också de första åren i sitt liv för "de sju vita åren". (4)

I skolan har så teckenspråket förmedlats av äldre kamrater, framför allt av den minoritet av döva barn som har döva föräldrar och som tidigt har tillägnat sig språket. Vuxna döva har varit sällsynta i skolan, men kontakterna mellan generationerna har ändå kunnat upprätthållas. Dövgruppen kännetecknas nämligen av en mycket stark sammanhållning, bl a genom ett rikt föreningsliv. Man umgås huvudsakligen med andra inom gruppen och man gifter sig oftast med en annan döv. (Ahlgren 1981 s 101; se även Bergman 1979 s 1ff och nedan s 51f.) Det är därför inte särskilt förvånande att teckenspråket trots allt har kunnat leva vidare.

1.4.2. Oralismens argument mot teckenspråk

På vilka grunder har då teckenspråk förkastats? Alltsedan de första striderna mellan oralisterna och de s k manualisterna - teckenspråksförespråkarna - har man från oralisternas sida hävdat att tillägnandet av teckenspråk skulle hindra barnet från att lära sig samhällets talade språk. (I äldre litteratur: "de fullsinnades språk"; senare används ofta beteckningen "normalspråket". Se t ex Nylander

1979 resp SOU 1964:61.) Barnet skulle helt enkelt inte vara motiverat för att lära sig tala om det först lärde sig teckna:

"Ett tidigt förvärv av åtbördsspråket kan utgöra ett hinder för tillägnandet av ett spontant tal främst genom att undanrycka de viktigaste hävstängerna för detta tillägnande: att känna behovet av ett talat språk och att erfara effekten av att tala." (SOU 1964:62 s 78.)

För att det "spontana" talet skulle uppstå menade man att barnet tidigt måste lära sig att utnyttja sina eventuella hörselrester. Under många år har därför föräldrar fått rådet att tala nära barnets öron och att träna dess hörsel på andra sätt. Samtidigt har de fått veta att varje form av kommunikation med hjälp av tecken måste undertryckas. (Så t ex i SOU 1955:20 s 36.)

Samma åsikter har f ö framförts på fullt allvar så sent som 1983 i en artikel i Nordisk Tidskrift för Dövundervisningen, författad av Erik Wedenberg. (Wedenberg 1983; jfr Svartholm 1983.)

Argumenten mot teckenspråk har inte bara byggt på att barnet skulle välja en enda väg, den enklaste, för att kommunicera med sin omgivning. Också andra argument förekommer i debatten. Man har menat att teckenspråk endast utgör en primitiv och ostrukturerad kommunikation med gester. Barnet måste "skyddas" mot dessa gester om det skall få någon möjlighet att växa upp till en "fullvärdig" mänsklig varelse. Så skriver t ex van Uden i en uppsats som publicerades på svenska 1974:

"De prelingualt döva är så sårbara!! Det finns olika skäl som ofta förhindrar en fullständig humanisation av dessa barn, t.ex.: /.../ Teckenspråk på fritid." (van Uden 1974 s 17.)

Med denna syn på teckenspråk blir det naturligtvis också förkastligt att låta barnen komma i kontakt med vuxna döva:

"Needless to say, that deaf and dumb personnel in school and/or residence, continuously contacting the children, is a very interfering and dishumanising factor. All good faith is pernicious here." (van Uden 1970 s 102.)

Sådana värdeladdade argument finner man dock inte hos alla företrädare för oralismen. Så väljer t ex det inflytelserika engelska paret Ewing att i en av sina böcker kort och gott avfärda teckenspråk i en fotnot. I själva texten diskuterar de hur barnets behov av språkliga uttryck ökar med ökande ålder och hur bristen på språk kan vålla frustrering och vredesutbrott. I fotnoten konstaterar de kort och gott att det är omöjligt att acceptera teckenspråk som ett alternativ till talat språk: "It is not a verbal language." (Ewing & Ewing 1964 s 11.)

Oralisterna har funnit gott stöd för sina argument mot teckenspråk i den språksyn som har rått bland lingvister under större delen av 1900-talet. När dessa har definierat sitt studieobjekt, mänskligt språk, har de utgått från tal och ljud. (Se till exempel Sapir 1921 s 8, Gleason 1961 s 408, Hockett 1966 s 8ff.) Teckenspråk har betraktats som naturliga gestsystem utan egen inre struktur och med begränsade användningsområden. Också i nyare framställningar kan man finna språkdefinitioner som uttryckligen underkänner teckenspråk som språk i egentlig bemärkelse:

"... the visual system of communication in humans does not have by any means the same structure or potential as the vocal - there is nothing really like grammar, for instance, and there is a very finite 'vocabulary' of gestures indeed in any culture - and the linguist does not therefore call it language. He restricts the term 'language' /.../ to a vocal system of human communication." (Crystal 1971 s 241.)

Citatet är hämtat från en populärvetenskaplig introduktion till lingvistik som vetenskap. Samme författare vidhåller fö denna syn, om än uttryckt i försiktigare ordalag, så sent som 1978 (se Crystal & Craig 1978).

I den mån lingvister alls har noterat att dövas teckenspråk innehåller något mer än bara vanliga gester, har man menat att detta helt och hållet är en produkt av samhällets talade språk. (Sapir 1921 s 21, Bloomfield 1933 s 39, 144.) Ett sådant

sekundärt symbolsystem har inte varit intressant att studera närmare. (5) Det var först på 1960-talet som teckenspråk blev en angelägenhet för lingvister efter det att den första moderna monografin över ett teckenspråk hade publicerats i USA. (Se Bergman 1979 s 37.)

Som framgått ovan har oralisterna i undantagsfall kunnat acceptera teckenspråk, om än inte som språk utan som undervisningsmetod. Följande skrevs år 1955 om denna metod: "Numera används den i regel blott vid undervisning av mycket svagt begåvade barn." (SOU 1955:20 s 13.) Man såg alltså teckenspråk som en möjlighet att kommunicera med mentalt handikappade döva barn. För normalbegåvade barn skulle emellertid användning av teckenspråk medföra att barnens tankeförmåga begränsades: abstrakta begrepp skulle inte kunna förmedlas via tecken. (Se t ex SOU 1947:64 s 20; se vidare Bergman 1977 s 12f.)

Att teckenspråk kan tolereras då man undervisar mentalt handikappade döva barn framhålls i en artikel av senare datum där dövundervisningen av 1976 års modell i Västtyskland, Schweiz och Österrike beskrivs. I artikeln framhålls också att teckenspråk dessutom kan tolereras "in the spiritual care for deaf adults" (Löwe 1976 s 342). Det är värt att notera att dövpräster i olika länder, de som verkligen har varit angelägna om att nå döva med sitt budskap, har valt teckenspråk som kommunikationsmedel också i länder där oralismens ställning är stark. (Se även Stokoe 1972 s 59, fotnoten; jfr också SOU 1936:49 s 35ff.)

Fortfarande är förhållandena i de ovan nämnda länderna i stort sett desamma, liksom på de flesta andra håll i Europa. (Tervoort 1983, Tervoort & Stroombergen 1983.) Internationellt sett är oralismen fortfarande den helt dominerande ideologin inom dövundervisningen.

2. DÖVA BARNNS SKRIFTSPRÅK

2.1. Inledning

Det är ett välkänt faktum för alla som är engagerade inom dövundervisningen, inte bara i Sverige utan också i andra länder, att genomsnittseleven lämnar dövskolan med mycket stora brister i samhällets språk. Det finns också en omfattande forskning, framför allt amerikansk, som bekräftar detta. Ändå tycks det inte ha funnits något intresse för hur den f d eleven klarar av de krav på språkkunskaper som han eller hon ställs inför i vuxenlivet. Är det rimligt att förmoda att språkinläringen avstannar bara för att undervisningen upphör? Om språkkunskaperna utvecklas vidare, hur ser då denna utveckling ut? Vad innebär det att det är det skrivna språket som är den mest tillgängliga representationen av samhällets språk för den som är döv? Blir en fortsatt utveckling en annan än hos den som hör?

Även om den tidigare forskningen till största delen har haft direkt anknytning till dövskolans undervisning är det något förvånande att sådana frågor inte har ställts tidigare. Delvis kan detta förmodligen höra samman med forskarnas svårigheter att kommunicera med döva: man har saknat ett gemensamt språk. Därför har man också saknat kontakter med vuxna döva och nöjt sig med de försökspersoner som dövskolorna har kunnat erbjuda: döva barn och ungdomar.

Kommunikationsproblemen kan förmodligen också förklara, om än till en mindre del, varför det hör till undantagen att forskare har behandlat dövas tal- och skriftspråkstillägnande som något annat än förstaspråksinläring. Den främsta orsaken till detta är givetvis oralismens starka ställning. Man tycks ha anammat oralismens principer, ofta helt utan någon som helst diskussion. Döva barns språkfärdigheter har jämförts med hörandes och i undersökning efter undersökning har man försökt fastställa hur många års skillnad det är mellan de döva och de hörande barnens språkliga utvecklingsnivå. Brister och avvikelser i de döva barnens språkanvändning har man ofta försökt förklara som en följd av kognitiva brister och som en bristande förmåga hos det döva barnet att hantera språkliga symboler.

Forskarna har alltså inte försökt finna förklaringar till de döva barnens bristande språkkunskaper på annat håll: i den undervisning som de döva barnen har fått och i den speciella språkinläringssituation som de har. Om man hade haft någon kännedom om vuxna döva och den roll som teckenspråket vanligen spelar i deras liv, hade man kanske lättare kunnat inse att döva utvecklar sina kunskaper i samhällets språk på ett sätt som skiljer sig från det hörande barnets förstaspråkstillägnande. Skillnaderna finns oavsett om det döva barnet tidigt kommer i kontakt med teckenspråk eller ej: barnet lär sig språk via synen, inte via hörseln.

Med tanke på att det är det talade språket som har stått i centrum för dövundervisningen finns det anmärkningsvärt få studier som rör döva barns och ungdomars talade språk. Forskarna har i stället koncentrerat sig på det skrivna språket. En rimlig och mycket tänkvärd förklaring till detta lämnas av Kretschmer & Kretschmer i det stora översiktsverket "Language Development and Intervention with the Hearing Impaired". De menar att det är enklare för forskaren att arbeta med ett skriftspråkligt material än med talspråk. Missförstånd om uppgifternas art kan undvikas, liksom "the hazards of understanding deaf people" (Kretschmer & Kretschmer 1978 s 115.) Detta gäller inte bara amerikanska förhållanden; samma förklaring lämnas av den engelska forskaren Elizabeth Dawson. Hon skriver bl a att "the oral language of most prelingually deaf individuals is relatively unintelligible /.../ Most of the studies have, therefore, concentrated on written language." (Dawson 1981 s 43f.)

Kommentarer av detta slag belyser inte bara hur dövundervisningen har misslyckats med att utveckla talspråksfärdigheter hos döva barn. De belyser också hur stora kommunikationsproblemen kan vara mellan döva och hörande: ofta saknar de ett gemensamt kommunikationsmedel. Man bör hålla detta i minnet då man tar del av testresultat och liknande: dessvärre kan man inte alltid ta för givet att de döva försökspersonerna verkligen har förstått vad som förväntas av dem. (Se vidare Furth 1973 s 123f.)

2.2. Skriftspråksundersökningar

Som nämnts ovan har en stor del av forskningen om döva barns skriftspråk gått ut på att jämföra detta med hörande barns skriftspråk. En klassisk sådan undersökning är Heider & Heiders från 1940. Att döma av den forskningsöversikt de lämnar var undersökningen en av de första i sitt slag. Den är ett gott exempel på en av de huvudinriktningar som går att urskilja inom forskningsområdet, nämligen rent kvantitativa studier.

Heider & Heiders material bestod av litet drygt tusen uppsatser, skrivna av döva och hörande barn. I uppsatserna räknade man förekomsten av olika språkdrag, som t ex antalet ord per mening och antalet olika bisatser. För flera av de språkdrag som man undersökte fann man att de döva barnens språkbruk motsvarade de hörande barnens men med flera års eftersläpning. För andra språkdrag fann man emellertid ett avvikande mönster hos de döva barnen. De använde t ex fler orsaksbisatser än vad de hörande barnen gjorde. Eftersläpningen kunde alltså inte sägas vara generell. Härav drog Heider & Heider slutsatsen att skillnaden mellan döva och hörande barns skriftspråk inte bara skulle återspegla olika nivåer i språkbehärsknigen. Den skulle också återspegla skillnader i "the whole thought structure". (Heider & Heider 1940 s 99.)

På en viktig punkt skiljer sig Heider & Heiders undersökning från de flesta andra senare undersökningar: de ägnar ingen speciell uppmärksamhet åt grammatiska fel i materialet. I inledningen nämner de att döva vanligen gör fler fel i sitt skriftspråk än vad hörande gör, men de återkommer inte till detta mer än i mycket allmänna ordalag. (Se nedan.) Varför går naturligtvis inte att säga. De kanske helt enkelt inte bedömde det som intressant att jämföra barnen på denna punkt.

Det kan också vara så att felfrekvensen var lägre än vad som vanligen rapporteras och därför inte särskilt uppseendeväckande. Undervisningen i de tre dövskolor som de hämtade sitt material ifrån skulle i så fall ha givit bättre resultat än vad som brukar rapporteras. Detta menar Meadow som beskriver en av skolorna som "a highly selective private institution" (1980 s 34). - Detta får belysa hur svårt det är att generalisera forskningsresultat inom detta område: förutsättningarna för hur

undervisningen kan bedrivas och vilka resultat den ger varierar från skola till skola, i synnerhet inom det amerikanska undervisningssystemet.

Heider & Heider lämnar emellertid en allmän karakteristik av de döva barnens skriftspråk som förtjänar uppmärksamhet:

"The whole picture indicates a simpler style, involving relatively rigid unrelated language units which follow each other with little overlapping of structure and meaning." (Heider & Heider 1940 s 98f.)

Vad dessa "language units" bestod av - fraser eller hela satser? - framgår inte. Om frekvensen i materialet var lägre än vad som normalt rapporteras kan förklaringen finnas här: om barnen använde en liten uppsättning enkla syntaktiska mönster i sitt skriftspråk minskade riskerna för dem att göra grammatiska fel.

Bruk av enkla, stereotypa satser eller fraser, många gånger staplade efter varandra utan inbördes sammanhang, nämns ofta som ett typiskt drag i döva barns skriftspråk:

"The deaf child is often observed to use phrases or sentences in a rubber-stamp kind of way. He seems to **reproduce** language rather than **produce** it." (Blanton 1968 s 169; se även t ex Ivimey 1976 s 105.)

Sådan reproduktion av färdiga mönster behöver naturligtvis inte alltid ge grammatiskt korrekta satser. Följande textutdrag, skrivit av en 9-årig pojke, får illustrera hur resultatet kan bli:

"I am 9 year old. I am boy. I have live in Farm. Live Mummy, Daddy with Elaine. I am baby calf. I am have house. I am sheep. I am have small house. I am cow. I am have new cars. I am cat. I am have garden." (efter: Dawson 1981 s 48.)

Efter Myklebust (1964) kallas sådana stereotypa upprepningar för "carrier phrases". Själv lämnar Myklebust bara exempel av typen "I see a boy, I see a dog", där barnet alltså bara behöver variera ett ord i satsen och resultatet blir grammatiskt

korrekt. (Myklebust 1964 s 295.) Han kunde konstatera att sådana fraser var vanligare i yngre döva barns skriftspråk än i äldres, liksom att antalet grammatiska fel ökade när bruket av sådana fraser minskade. (Jfr ovan.)

Fenomenet helfrasinläring är välkänt både hos första- och andraspråksinlärare, även om det oftast är fraser som är korrekta ur målspråkssynpunkt som diskuteras i litteraturen. (Brown 1978 s 390ff, Clark 1974; Hakuta 1974.) Det är dock långt ifrån klart vilken roll helfrasinläringen vanligen spelar vid språkinläringen och hur stor del av språkinlärarens språkproduktion som normalt består av sådana fraser. (Jfr Krashen & Scarcella 1978.) Måhända använder den döva språkinläraren mer av dem än vad hörande gör. Med tanke på den stora roll som mekaniska språkövningar har spelat inom dövundervisningen skulle detta inte vara särskilt förvånande. Frasanvändning är en effektiv strategi för den som har begränsade språkkunskaper att bygga upp något som åtminstone på ytan liknar en text.

Just Myklebusts undersökning får representera den andra huvudinriktningen inom forskningsområdet: fokusering på avvikelser från målspråket i dövas skriftspråk. Hans undersökning är också ofta citerad och har fått vara förebild för ett flertal andra undersökningar.

Myklebust konstruerade vad han kallar "The Picture Story Language Test". Detta består av en bild som barnen får berätta om och en mall för hur deras skriftspråk skall bedömas. Mallen gjordes utifrån studier av hur skriftspråket utvecklas hos hörande barn med normal språkutveckling. Det som bedöms är produktiviteten - mätt i antal ord, antal meningar och antal ord per mening - syntaxen samt graden av abstraktion i språket. Denna mäts efter hur pass beroende barnet verkar vara av bilden som stimulus. (Se Myklebust 1965 för en utförlig beskrivning av testet.)

I likhet med Heider & Heider använde alltså Myklebust en till största delen kvantitativ metod för analysen. Det är också i kvantitativa termer han redovisar vad han kallar för "deafisms", syntaktiska fel som han fann vara typiska just för döva barn. Den vanligaste felkategorin var utelämnning av obligatoriska språkdrag. Därefter följde substitutioner, dvs ett språkdrag används felaktigt i stället för ett annat, tillägg - t ex tempusmarkering på flera verb i en sats - och till sist ordföljdsfel. (Myklebust 1964 s 294ff.)

Dessa felkategorier säger egentligen mycket litet om hur barnens skriftspråk avviker från målspråket och hur det utvecklas efter hand. Kategorierna omfattar nämligen helt skilda språkdrag. Här räcker det med att se på kategorin utelämnningar så som den beskrivs i en svensk undersökning av Söderberg & Wictorsson (1979). Deras undersökning följer i stort Myklebusts metoder.

Söderberg & Wictorssons material bestod bl a av uppsatser, skrivna av elever i åk 9 i hörselklasser. (Se vidare nedan s 28ff.) Vad gäller felkategorin utelämnningar så ryms däri både utelämnade subjekt och utelämnade genitiv-, adjektiv- och verbändelser. Det handlar alltså om utelämnningar på helt olika språkliga nivåer. Förutom dessa utelämnningar skriver de att de har funnit sådana "av mera deciderad dövspråkskaraktär". Vad detta innebär beskrivs inte närmare, men läsaren får en exempelmening: "En gubbe är ledsen, för att katten tycker om honom, så mycket, liten krama." (Söderberg & Wictorsson 1979 s 7.) Av detta exempel torde framgå hur otillräckliga Myklebusts felkategorier är då man vill beskriva detta slags skriftspråk.

Som psykolog vill Myklebust förklara avvikelser i de döva barnens skriftspråk som en följd av bristande kognitiv förmåga. En del av hans åsikter härvidlag verkar vara tämligen väl spridda. Det gäller t ex hans förklaring till varför tempusfel var vanliga: detta skulle höra samman med en avvikande tidsuppfattning hos det döva barnet. Han menar också att den låga frekvens av personliga pronomen som han fann, framför allt i de yngsta barnens skriftspråk, kan ses som ett tecken på bristande jag-uppfattning. Likaså skulle felaktigt bruk av pronomina "he, she; her, him" kunna höra samman med en dåligt utvecklad könsuppfattning. (Myklebust 1964 s 298 resp 310f.) Språkundervisningens roll i sammanhanget diskuterar han inte alls.

Myklebust är på intet sätt ensam om att vilja förklara dövas språkproblem på detta sätt, dvs söka bristerna hos barnets kognitiva förutsättningar. Under senare år har emellertid sådana uttalanden fått en försiktigare ton. Så skriver t ex Kretschmer & Kretschmer:

"It is apparent that deaf children do produce very esoteric word arrangements, but their reasons are as much related to limited exposure to and

lack of experience with generating base structure and subsequent transformational operations as to disordered language learning potential." - (Kretschmer & Kretschmer 1978 s 129; min understrykning.)

En viktig anledning till detta ändrade synsätt var den inriktning som forskningen fick under 1970-talet som följd av den generativa transformationsgrammatiken. Intresset vaknade för att se huruvida avvikelser i döva barns skriftspråk kunde beskrivas som regelbundna eller ej. I så fall skulle de kunna förklaras med att det döva barnet byggde upp ett eget grammatiskt system som kunde beskrivas i termer av basstrukturer och transformationer.

Ett sådant försök gjordes av Ivimey 1976. Hans undersökning är liten och resultaten knappast generaliserbara men den är intressant som exempel på de nya frågeställningar och den nya beskrivningsmetod som den generativa transformationsgrammatiken medförde. Eftersom Ivimey ville se om den över huvud taget var användbar för detta slags skriftspråk nöjde han sig med ett mycket begränsat material. Han lät ett antal döva barn beskriva bilder, utvalda för att belysa hur barnen klarade en uppsättning syntaktiska konstruktioner, och valde på måfå ut en 10-årig flickas bildbeskrivningar.

Analysen av flickans språk visade en rad regelbundenheter i det. Ivimey kunde bli konstatera att verben visserligen varierade i form men att denna variation inte fyllde någon som helst funktion. Tempus och aspekt realiserades i stället med vad han kallar för "external markers", som till exempel ordet "tomorrow" regelbundet använt för att uttrycka futurum. (Jfr Kotsinas 1981 om motsvarande drag i invandrares svenska.) Negerade satser och ja/nej-frågor kunde han beskriva som resultat av transformationer där markörer, "not" respektive "did", sattes in på bestämda positioner i satserna.

Ivimey nöjer sig med att diskutera flickans språkssystem som ett eget system, skilt från vad han kallar normal engelska. En av de slutsatser han drar får visa hur synen på dövas möjligheter att lära sig språk var på många håll vid denna tid. Han poängterar nämligen att han kan avfärda tidigare påståenden om att döva barn normalt skulle sakna förmåga att utveckla någon syntaktisk kompetens över huvud taget. (Se Ivimey 1976 s 105f för diskussion och referenser.)

Ivimeys undersökning är en av de första - kanske den allra första - av sitt slag i Europa. Åren dessförinnan hade en rad amerikanska undersökningar gjorts med samma teoretiska utgångspunkter. Utöver frågan om huruvida det döva barnet använde ett eget regelsystem eller ej intresserade man sig för hur språkkunnandet utvecklades under skolåren och om denna språkutveckling var jämförbar med hörande barns språkutveckling. För att besvara sådana frågor har man mestadels arbetat med att testa döva och hörande barn i olika åldrar; några longitudinella studier av hur språkkunnandet utvecklas hos enskilda barn har jag inte kunnat finna.

Testen har gällt språkdrag på olika nivåer, från frasstrukturer (Odom & Blanton 1967) till morfologi (Cooper 1967). Den senare kunde konstatera att döva barn tycktes tillägna sig substantiv- och verbböjningar i samma ordning som hörande barn men mycket långsammare. Hörande nioåringar fick bättre resultat överlag än döva nittonåringar. Han konstaterade också att det morfologiska kunnandet i den döva gruppen korrelerade bättre med resultaten på läsförståelsetest och ordkunskapsprov än med ålder. Detta kommenteras inte närmare, trots att det ger en god belysning av hur dövas kunskaper i samhällets språk och deras läsförmåga hör samman.

De mest omfattande försöken att besvara frågor av det ovan nämnda slaget har gjorts av ett forskarteam under Stephen P. Quigleys ledning. Utifrån iakttagelser gjorda i spontant producerat skriftspråk har man konstruerat en rad olika test för att komma åt hur det döva barnets syntaktiska kompetens utvecklas inom olika delområden. Försökspersonerna har fått bedöma om satser är korrekta eller ej, de har fått rätta felaktiga satser, fått svara på om två eller flera satser har samma innebörd eller ej, fått beskriva bilder osv.

Med sådana medel har man undersökt hur döva och hörande i åldrarna 10-18 respektive 8-10 år förstår, producerar och accepterar olika syntaktiska konstruktioner. Testen har dels gällt olika satstyper: passiva satser (Power & Quigley 1973), frågesatser (Quigley, Wilbur & Montanelli 1974) och relativsatser (Quigley, Smith & Wilbur 1974). Man har också använt test som rört delar av verbssystemet, som tempusböjning och bruk av olika hjälpverb (Quigley, Montanelli & Wilbur 1976), pronominaliseringar (Wilbur, Montanelli & Quigley 1976), satser som

innehåller verbkomplement som "I wanted Bill to go" (Quigley, Wilbur & Montanelli 1976) samt samordnade satser med olika reduktioner (Wilbur, Quigley & Montanelli 1975).

I alla dessa test fick de yngsta hörande barnen signifikant bättre resultat än de äldsta döva. De enda syntaktiska mönster som dessa befanns behärska någorlunda väl var enkla sådana som ja/nej-frågor och vissa typer av samordningar. Man kunde dock konstatera att den döva gruppens språkkunnande ökade med ökande ålder, om än i mycket liten grad för mer komplicerade strukturer, till exempel inbäddade relativsatser och vissa typer av verbkomplement. Den inbördes svårighetsgraden mellan de olika konstruktionerna var ungefär densamma för de båda grupperna av barn.

Den slutsats som Quigley och hans medhjälpare drar av detta är att språktillägnet hos döva och hörande barn i stort sett följer samma utvecklingsgång men att döva har en mycket kraftig försening i sin utveckling. De poängterar dock att det finns vissa konstruktioner som de bara har kunnat iaktta i de döva barnens skriftspråk och som bara döva accepterat som korrekta då detta har testats.

Flertalet av de konstruktioner som de diskuterar är emellertid på intet sätt säregna för döva språkinlärare: de finns beskrivna i barnspråklitteraturen och/eller i studier som rör andra- eller främmandespråksinlärning. Hit hör t ex utebliven inversion i frågesatser ("What I did this morning?"), pronominella kopior i relativsatser ("The boy saw the girl who she ran home"), satser med utelämnad kopula ("The boy sick") m m.

Det kom att dröja till 1980 innan Quigley och en av hans medarbetare publicerade en artikel där de bl a jämför de konstruktioner som tidigare betraktades som typiska för döva med konstruktioner funna hos andraspråksinlärare (Quigley & King 1980). Här lämnas en lista över olika konstruktioner med en kort kommentar om huruvida de finns omnämnda i tvåspråkighetslitteraturen eller ej. Med några få undantag är detta fallet. Quigley & King menar därför att dövas problem med att lära sig engelska verkar vara av samma slag som hörandes - men avsevärt större.

Quigley & Kings jämförelse mellan döva och hörande språkinlärare stannar vid detta konstaterande. Deras avsikt med uppsatsen var inte att diskutera hur resultaten skulle kunna användas i dövundervisningen utan att presentera ett språktest som konstruerats utifrån de tidigare resultaten. Därför finns heller inte några försök att förklara varför dövas språkproblem är så framträdande och kvarstår ännu efter många års undervisning. En diskussion av detta i det tvåspråkighetsperspektiv som iakttagelserna borde ha lett fram till skulle kanske ha gjort att resultaten blivit mer uppmärksammade än vad som hittills varit fallet. (Jfr Berent 1983 s 42.)

Inte ens Quigley själv verkar tillmäta uppsatsen någon större betydelse. I ett senare översiktsverk, som han har skrivit tillsammans med R. Kretschmer, ägnar han ett ganska långt avsnitt åt att sammanfatta sin tidigare forskning. (Quigley & Kretschmer 1982 kap 5.) Här beskrivs fortfarande de olika konstruktionerna som helt och hållet säregna för dövas skriftspråk. Först i bokens slutkapitel omnämns den jämförelse som görs i Quigley & King 1980. Därefter följer ett försiktigt antagande om att erfarenheter från undervisningen i engelska som andra språk måhända kan komma att prövas i dövundervisningen i en nära framtid.

2.3. Samhällets språk: andraspråksinläring hos döva?

Quigley & Kings ovan diskuterade uppsats utgör ett av de första försöken, om än inte det allra första, att se om det finns några likheter mellan hörande andraspråksinlärare och döva skolbarn. Tidigare har dock sådana tankar oftast framförts i mer allmänt hållna ordalag utan stöd i lingvistiska data. Man har pekat på den minoritet av döva barn som har döva föräldrar och som har tillägnat sig teckenspråk före skolåldern - något som inte gäller alla döva barn till döva föräldrar; det händer att föräldrarna väljer att försöka kommunicera med sina barn via tal (Meadow 1980 s 19). Man har menat att dessa barns språkinläring i

skolan eventuellt skulle kunna likna andraspråksinläring. (Bonvillian et al 1973 s 332, Moores 1974 s 381.) Hypotesen har alltså uttryckts mycket försiktigt.

Det finns några få undersökningar som har frågor kring andraspråksinläring som teoretisk utgångspunkt. I ett försök från 1974 visade Charrow & Fletcher att en grupp döva ungdomar med döva föräldrar klarade vissa deltest, hämtade från ett test i engelska som främmande språk (TOEFL), på ett sätt som mer liknade hörande engelskstuderandes än vad det liknade döva ungdomars med hörande föräldrar. Undersökningen är liten och säger egentligen inte särskilt mycket, men den är ett gott exempel på att frågor om andraspråksinläring ändå var väckta under denna tid.

Charrow publicerade också en undersökning med en helt ny infallsvinkel på dövas skriftspråk (1973, 1975). Hon menade att eftersom samma typer av fel förekom i så hög grad i dövas skriftspråk, skulle detta kunna ses som en egen variant av engelska, "Deaf English". Denna variant skulle framför allt kännetecknas av ett förenklat böjningssystem men också av att det fossiliserades, slutade utvecklas, någon gång i tonåren. Varianten skulle därmed vara jämförbar med ett pidgin-språk. (Se vidare nedan s 34 ff.)

För att testa sin hypotes lät Charrow döva och hörande ungdomar återge satser som dels var hämtade från "Deaf English", dels var korrekta enligt standard-språkets regler. Då hon fann att döva hade lättare för att minnas och återge "Deaf English"-satserna än vad hörande hade, drog hon slutsatsen att "Deaf English" verkligen kunde ses som en variant av engelska, som en "non-standard dialect". (Jfr termen "idiosyncratic dialect" hos Corder 1981, kap 2.)

Undersökningen möttes av stark kritik, inte minst för att Charrow använde ordet "dialect". Så pekar t ex Russel, Quigley & Power (1976, s 200f) på en rad skillnader mellan "Deaf English" och vad som vanligen kallas för dialekter, skillnader som skulle visa att Charrows utgångspunkter var helt felaktiga. De påpekar att dialekter är talade språk, att barn tillägnar sig en dialekt genom att höra språket omkring sig, att dialekter används för kommunikation inom en grupp etc. De förstod alltså inte vad det var som Charrow menade: att drag i dövas

skriftspråk som är gemensamma för många språkanvändare kan förklaras med att språkinlärningsstrategierna är gemensamma för dem.

Tankar av det slag som här har nämnts har ännu inte fått någon större genomslagskraft, vare sig i undervisningen eller inom forskningen. De har till och med använts som argument mot att använda det amerikanska teckenspråket, ASL, i undervisningen: om engelska är ett främmande språk för döva barn måste det göras mindre främmande för dem. ASL skulle inte vara särskilt väl ägnat för detta eftersom dess struktur skiljer sig från engelskans. (Sallop 1973.)

2.4. Svenska döva barns skriftspråk

Som framgått av översikten ovan är den allra största delen av forskningen inom området amerikansk. I Sverige har hittills endast ett fåtal undersökningar gjorts. Bland dessa får man söka förgäves efter mer ingående studier av hur döva barns skriftspråk ser ut och hur det utvecklas.

Tyngdpunkten i de svenska undersökningarna har legat på test av olika slag: läsförståelse, ordkunskap etc. Dessa test har som regel hämtats från standardproven för hörande barn i olika åldrar. I den mån man har kompletterat testen med studier av döva barns egna skriftspråksproduktion har analyserna varit av mycket enkelt slag. Den lingvistiska information som ges är knapphändig: ofta saknas t o m exempel på det skriftspråk man har arbetat med.

De flesta svenska studierna har gjorts inom det s k SMID-projektet vid Pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet och Lärarhögskolan i Uppsala. (Se Amcoff & Ahlström 1967 för en projektbeskrivning.) Det ursprungliga syftet med projektet var att utveckla läromedel för dövskolorna, men inom projektets ram gjordes också en del undersökningar av det ovan nämnda slaget. Som exempel på det slag av information man får om döva barns skriftspråk kan nämnas en undersökning av Amcoff (1973). Hans material bestod bl a av uppsatser skrivna av döva skolbarn i årskurserna 5 och 7. I dessa uppsatser räknade han antalet ord, antalet olika ord och antalet meningar. Han räknade också ut medelsatslängden och type-token (förhållandet mellan antalet olika ord och antalet använda ord, dvs ett mått för ordvariationen).

Amcoff konstaterade att uppsatserna från elever i åk 7 fick något högre medelvärden men att det inte fanns några större skillnader mellan årskurserna (1973 s 60). De äldre barnen fick dock bättre resultat på en del test som han använde. Det rörde sig om flervalsfrågor där barnen skulle bedöma om satser var grammatiskt korrekta eller ej. De äldre barnen lyckades dock inte nå upp till en nivå på dessa test som ens motsvarade den som hörande barn normalt når i slutet av åk 2. (1973 s 74, 88.)

Ytterligare en studie av ungefär samma slag har gjorts av Nordén (1969). Hon använde dels icke-verbala test, dels språktest, för att fastställa vad hon kallar begåvningsstrukturen hos elever i dövskolans avgångsklasser. (Dåvarande åk 8; numera är den obligatoriska skolgången tioårig.) Språktesten var hämtade från standardprov för hörande barn i åk 4. De visade sig vara för svåra för de döva eleverna. Nordén samlade också in uppsatser och bedömde dem efter en niogradig skala. Det som bedömningen gällde var förmågan att förmedla information, graden av komplexitet och flexibilitet samt den grammatiska korrektheten. Resultaten redovisas inte närmare och några språkprov lämnas inte heller i denna studie.

Mer lingvistisk information lämnas i Karl Axel Holmbergs uppsats "Om språkutveckling hos barn med hörselskada" (1972). Här redovisar han främst iakttagelser som han gjort i en döv 12-årig flickas talade och skrivna språk. Han hade också fått ta del av de uppsatser som ingick i Amcoffs ovan nämnda undersökning och lämnar en del kommentarer till språket i dem, liksom exempel på konstruktioner etc från dem.

Uppsatserna var skrivna av 151 elever - en siffra som måste sättas i relation till att det totala antalet elever i specialskolans åk 5 och 7 under det berörda läsåret var 181. Materialet är inte helt representativt för de båda årskurserna - Amcoff påpekar att bortfallet till mycket stor del berodde på att det fanns både enskilda elever och hela klasser som inte klarade av att skriva någon uppsats över huvud taget. (Amcoff 1973 s 47f.) När Holmberg nämner olika språkdrag och använder uttryck som "det mest utmärkande draget", "förekommer ofta" osv får man alltså uppgifter som rör en stor andel av samtliga elever i de båda årskurserna, men man måste hålla i minnet att det material som han utgår från inte inkluderar språkprov från de elever som hade de svagaste svenskkunskaperna.

Flera av de drag som Holmberg nämner finns också uppräknade i LGr 69 II:sp som "typiska fel" i dövas "behandling av svenska språket" (s 32f). Där lämnas också exempel på de olika konstruktionerna, dock utan närmare kommentarer.

I den följande sammanfattningen av drag som har noterats i döva barns skrivna svenska har jag främst använt uppgifter från Holmberg, både från hans kommen-

tarer och från de exempel han lämnar. Jag har också hämtat en del uppgifter från den tidigare nämnda undersökningen av Söderberg & Wictorsson. (Se ovan s 19.) Eftersom denna rör elever i hörselklasser är den inte helt relevant i sammanhanget: flertalet av eleverna hade lindriga eller måttliga hörselnedsättningar och torde därför ha haft goda möjligheter att tillägna sig språk via hörseln. En mindre del av eleverna anges ha en hörselnedsättning på mellan 60 och 90 dB; i första hand har jag valt ut sådana uppgifter som uttryckligen gäller för just denna grupp.

De exempel från Holmberg som lämnas nedan är lösryckta meningar. Följande uppsats, som är en av de få som han återger i helhet, kan kanske ge en mer sammanfattande bild av hur skriftspråket kan se ut. Den beskriver en bildserie som Amcoff använde i sin undersökning. Holmberg bedömer den som "något över genomsnittet" (1972 s 173).

(1) En flicka leker med en boll. Flicka kasta väggen en boll. Flickan ser en boll kasta skål. Flickan plockar skål sönder. Flickan ska lagar klister en skål. Hon kan lagar en skål. Flickan sätter skål och en på bordet. Hon sätta en skål på bordet sätta framför på dörren. Nu kommer flickas mamma. Skålen sönder ramla på golvet. Flickan skrattar.

A. Böjningssystemet

Total avsaknad av böjningsmorfologi tycks återfinnas hos en del, men det verkar inte alltför vanligt. Holmberg: "Den morfologiska behärsningen /.../ är stor om man ser till formernas mängd." (s 172). Det är dock omöjligt att avgöra av de exempel som lämnas i vad mån ord + ändelse verkligen utgör skilda enheter i det enskilda barnets språk.

Holmberg lämnar följande uppsats som exempel på hur de "enklaste" uppsatserna såg ut:

(2) Flickan han boll vas boll sönden vas lim vas sönden.

Märk även kommentaren ovan om materialets representativitet.

Substantiv: vanligast är att substantivet är helt oböjt. Enligt Holmberg förekommer obestämd artikel oftare än bestämd, också då substantivet borde vara böjt:

(3) En flicka kastar en boll på en vägg. Hon kan inte ta en boll.

Hos de äldre barnen ökar användningen av bestämda former.

Genus: felaktigt genus förekommer sällan enligt både Holmberg och Söderberg & Wictorsson. (Märk dock kommentaren ovan om artikellösa substantiv. Vid sådana märks det inte om barnet inte känner till substantivets genus.) - I Amcoffs språkriktighetstest ingick uppgifter där barnen skulle välja mellan "en" och "ett" för olika substantiv. Han skriver att barnen "praktiskt taget saknade denna färdighet" (s 107).

Plural: nämns bara hos Amcoff med samma kommentar som till en/ett-kunnandet.

Genitiv-s: utelämnas ofta enligt Söderberg & Wictorsson.

Verb: De vanligaste verbformerna i de exempel som Holmberg lämnar är presens och infinitiv. Holmberg påpekar att dessa båda former växlar:

(4) Hon heter Lena. Lena leka med boll.

(5) Nu kommer tanten öppnar dörren och slå ner vasen.

Han påpekar också att presensformen förekommer efter hjälpverb:

(6) du får leker

(7) Kristina vill leker med boll.

(8) Pappa ska kommer imorgon.

Även preteritumformer förekommer, ofta omväxlande med presens:

(9) Vasen är sönder. Hon lagar vasen med lim. Hon blev glad nu.

(10) Hon kastar en gång till och sen missar hon en boll. Bollen träffade i vasen. Hon var rädd för tanten kommer. Hon klistrar ihop vasen.

(11) Britt bollar på väggen. Då ramlade vasen ner. Vasen går sönder av bollen.

B. Funktionsord

"Det mest utmärkande draget för materialet i dess helhet är det telegrafiska uttrycket, utelämnande av ord." (Holmberg s 169.) Som tidigare nämnts (s 19) skriver Söderberg & Wictorsson att de har funnit "bortfall av mera deciderad dövspråkskaraktär" i enstaka uppsatser. Det som utelämnas är framför allt olika slag av funktionsord; ibland är det också svårt att avgöra vad barnet egentligen har velat uttrycka:

(12) Hon är rädd att mamma arg på henne.

(13) Jag är mitt rum sa flickan.

(14) Flicka hjälp sönder.

Obestämd artikel: se ovan under substantiv.

Prepositioner: Förutom att prepositioner saknas förekommer ofta felvalda prepositioner, både i Holmbergs och i Söderberg & Wictorssons material. Holmberg nämner också att dubbla prepositioner kan förekomma:

(15) Hon har flytta till vid dörr.

(16) Hon tänker ta vasen flytta till vid dörren.

Pronomen: Söderberg & Wictorsson skriver att eleverna med de gravaste hörsel-skadorna använder få pronomen. De menar att detta hör samman med överanvändning av substantiv, men det kan också höra samman med ännu ett drag de tar upp, utelämnade subjekt. Vilken typ av subjekt det då handlar om framgår inte; av Holmbergs exempel att döma är subjektsutelämnningar särskilt vanliga då standardspråket skulle ha använt ett pronomen:

(17) Hon kastar den på vägg kommer på vas.

(18) Men när hon lekte med den, plötsligt började bollen falla mot ett vacker och dyrbar vas på bordet och föll ner på golvet och gick sönder.

Kopula: Verblös mening är "i det hela sällsynt" enligt Holmberg. Det är dock inte svårt att finna satser med utelämnad kopula i hans exempelsamling. Jfr även exempel (2) ovan.

Hjälpverb: Holmberg nämner att hjälpverben vållar svårigheter för den tolvåriga flickan. I övrigt påpekar han att är, har, blir, gör i många fall används som ett slags verbmarkör:

(19) Hon är leker en boll.

(20) Hon blev skrattade.

(21) Flickan har leker kastar boll på väggen.

C. Ordföljd

Rak ordföljd i stället för omvänd förekommer i Söderberg & Wictorssons material. Holmberg nämner att ett vanligt ordföljdsfel i den tolvåriga flickans språk är rak ordföljd efter varför, nu, när. Ordföljden i uppsatsmaterialet kommenterar han inte. Av exemplen att döma följer de allra flesta det enkla mönstret subjekt -verb - övriga satsdelar.

D. Ordförråd

Holmberg anger ordfattigdom som ett av de mest iögonenfallande dragen i uppsatsmaterialet. Han testade flickans passiva ordförråd och fann stora brister i detta. Han lämnar också en rad exempel på felaktigt ordval, t ex:

(22) Flicka bygger en vas.

(23) Flickan hämta en lim och göra vass.

(24) Hon mycket ojoj.

E. Syntaktisk komplexitet

Hypotax saknas så gott som helt i de gravast hörselskadade elevernas texter i Söderberg & Wictorssons material. Bland Holmbergs exempel finns få meningar som innehåller bisatser. Han menar att det "telegrafiska uttrycket" hör samman med "oförmåga att formulera en komplex mening" och lämnar bl a följande exempel:

(25) Hon ide hon göra fin vas.

(26) tant kom dörrer ramla bord och vas.

(27) Mamma titta sönder vas.

Holmberg lämnar också exempel från den tolvåriga flickans (tal-)språk för att visa hur hon "trasslar in sig" när hon skall formulera "litet längre meningar":

(28) Vad ska göra ska spara på papper (= Vad ska du göra med pappret, ska du spara det?)

(29) Har du såg vilken färg sitter på säcken? (= Har du sett vilken färg säckarna har som man sitter på?)

(30) Man får inte ska få baby blir gammal tanten (= Hur gammal ska en tant vara när hon inte kan få en baby längre?)

(31) Vad heter hus till åka bort till hus arbeta på skriver (= Vad heter huset /platsen/ du åker bort till för att skriva och arbeta?)

2.5. Pidginspråk, kreolisering och dekreolisering

Sammanställningen ovan ger en mycket allmän bild av döva barns skrivna svenska under en period då oralismen ännu var den så gott som enarådande principen för undervisningen i de svenska dövskolorna. Den motsvarar i stora drag vad man funnit i andra länder. Jämfört med vad man vet om i synnerhet amerikanska döva barns skriftspråk är emellertid bilden mycket ofullständig.

I sammanställningen har jag avsiktligt sorterat iakttagelserna under rubriker som direkt motsvarar sådana språkdrag som brukar diskuteras i samband med att man beskriver pidginspråk. Dessa språk kan allmänt karakteriseras som starkt förenklade språkvarianter som fungerar som en sorts hjälpspråk i kommunikationen mellan två grupper av människor som saknar ett gemensamt språk. De uppvisar bland annat följande drag:

- a) avsaknad av böjningsmorfologi
- b) avsaknad av en del funktionsord som artiklar, prepositioner etc
- c) lexikala uttryckssätt används i stället för böjningsmorfologi
- d) rigid ordföljd
- e) begränsad vokabulär
- f) begränsad funktion, dvs språket används mestadels i informativ funktion
- g) ingen registervariation
- h) ingen redundans

(efter Hyltenstam 1981 s 59)

Eftersom dessa drag återkommer inte bara i olika pidginspråk utan också hos andra- och främmandespråksinlärare i början av språkinlärningsprocessen, menar man att de kan återspegla delar av människans inneboende förmåga att lära sig

språk, dvs människans språkinlärningsstrategier. Utvecklingen fram till denna första, enkla språkinlärningsnivå brukar kallas för pidginiseringsprocessen.

De karakteristiska språkdragen är inte fullt så framträdande hos de språkinlärare som får formell undervisning som hos dem som lär sig ett nytt språk på egen hand i kommunikation med andra människor. Man menar dock att de grundläggande strategierna kan förmodas avgöra vad eleven tillgodogör sig i början av språkundervisningen. Av olika skäl kan sedan språksystemet utvecklas vidare eller stanna på denna tidiga inlärningsnivå, fossiliseras. Fossiliseringen kan gälla skilda delar av språksystemet, så att till exempel det syntaktiska kunnandet inte utvecklas vidare medan ordförrådet fortsätter att växa. (Se Hyltenstam 1981 s 59ff.)

Kan man då säga att döva barns skrivna svenska så som den tidigare har beskrivits liknar ett pidginspråk? Frågan kan besvaras med både ja och nej. Några helt säkra slutsatser går naturligtvis inte att dra från de begränsade iakttagelser som det här är fråga om, i all synnerhet som uppgifter saknas om de svagaste eleverna. Några tendenser verkar ändå vara möjliga att fastställa.

Det förefaller som om en mindre del av barnen uppvisar ett skriftspråk som är direkt jämförbart med pidginspråk. Exempel (2) ovan får illustrera detta. Trots 5 - 7 års språkundervisning tycks barnet inte ha kommit längre i sin svenskinläring än att det bara staplar betydelsefulla ord efter varandra för att beskriva ett skeende.

Vanligare tycks vara att barnen har nått fram till en något mer avancerad språkinlärningsnivå. Det allmänna intryck man får, både av kommentarerna till barnens språk och av de språkprov som Holmberg lämnar, är att både böjningsändelser av olika slag liksom en del funktionsord förekommer hos de allra flesta, delvis kanske till och med i en högre grad än vad som vore väntat om man bara såg till barnens språkliga uttrycksförmåga i övrigt. Verbsystemet är särskilt iögonfallande, både vad gäller bruket av ändelser och av hjälpverb.

Undervisningen kan här ha spelat en viktig roll: det som man där har lagt särskild vikt vid borde återspeglas åtminstone till en del i barnens språk. Något enkelt

förhållande mellan undervisning och språkkunskaper kan det dock knappast handla om. Därtill är dövas språkinlärningssituation alltför speciell - och var det i än högre grad under den tid då materialet samlades in. (För en närmare diskussion, se nedan.)

Man måste emellertid hålla i minnet att det material som iakttagelserna bygger på åtminstone till formen är mycket begränsat och därför kanske inte tillåter alltför generella slutsatser om barnens språkkunnande. Så är det ingen tillfällighet att till exempel kommentarer om pluralböjning hos substantiv inte förekommer vare sig hos Holmberg eller hos Söderberg & Wictorsson: ingen av de respektive bildserier som deras material bygger på frammanar några pluralformer.

Man kan också spekulera över i vad mån bildserierna som sådana mer allmänt begränsar det språkliga uttrycket. För barnet måste det ligga nära till hands att beskriva en bild i taget och då är korta, enkla meningar fullt tillräckliga. (Jfr Holmlund 1974 s 144 ff och där anförd litteratur.)

Den ovan nämnda liknelsen mellan "Deaf English" och pidginspråk som Charrow gjorde (se s 24) verkar alltså inte vara direkt överförbar till svenska döva barns skriftspråk i de åldrar och under den tid som det här handlar om. Charrows resonemang, liksom de exempel på "Deaf English" hon lämnar, visar dock att den språkliga utvecklingsnivå som hon avsåg var mer avancerad än den som uppvisar de för pidginspråk karakteristiska dragen. I dag skulle hon förmodligen ha valt att diskutera "Deaf English" i något annorlunda termer: dekreolisering och eventuellt även kreolisering.

Ordet kreolisering står för den språkutvecklingsprocess som äger rum då barn till pidginspråkstalande föräldrar växer upp med pidginspråket som sitt första språk. I den språkgemenskap som bildas mellan barnen i sådana samhällen blir pidginspråket otillräckligt. Den enkla, informativa funktion som det fyller och de enkla strukturer som behövs för denna funktion räcker inte för att det skall kunna fungera som ett modersmål. Därför utvecklas språket vidare hos barnen och blir mer komplicerat, blir ett kreolspråk.

Kreoliseringen jämförs av vissa forskare med språkutvecklingsprocessen hos andraspråksinlärare: från det första, enkla språkinlärningsstadiet går många språkinlärare vidare mot stadier där språket har en mer komplex byggnad. (Se Hyltenstam 1981 s 63.) Andra forskare menar att termen bör förbehållas enbart den utveckling av språket som äger rum då inget målspråk finns tillgängligt i omgivningen, dvs då andra generationens pidginspråkstalare inte har någon kontakt med det eller de fullt utvecklade språk som pidginspråket bygger på. Kreoliseringen blir då enbart en följd av naturliga, kognitiva processer hos människan. (Se Schumann 1978 s 373f.)

Forskarna är dock helt eniga om att andraspråksinlärarens språkutveckling är fullt jämförbar med det som brukar betecknas som dekreolisering. Här kommer kreolspråkstalare i kontakt med basspråket och har alltså, liksom andraspråksinläraren, ett fullt utvecklat språk i omgivningen som kan fungera som en modell för en fortsatt språkutveckling. Kontakten behöver inte innebära att kreolspråket tar till sig alla basspråkets drag. Olika sociala och psykologiska faktorer, som till exempel språkanvändarens kulturella identifikation, avgör till vilken grad kreolspråket kommer att närma sig basspråket. Detsamma gäller för i vad mån andraspråksinlärarens språk, det s k interimsspråket, närmar sig målspråket. (Se vidare nedan s 41ff.)

Skillnaden mellan dekreolisering och andraspråksinläring ligger främst i att andraspråksinlärarens modersmål kan påverka både utvecklingsgången och utseendet hos interimsspråket. Man talar här om interferens, påverkan från det ena språket på det andra. När språkinläraren för över regler från sitt modersmål och använder dem i det nya språket kan resultatet både bli korrekt och felaktigt sett ur målspråkssynpunkt, s k positiv och negativ transfer. Det beror på om de båda språken har samma eller olika regler.

I motsats till vad man tidigare har ansett är det bara delar av interimsspråkets struktur som kan förklaras med interferens. Likheterna mellan interimsspråken hos språkinlärare med helt olika modersmål är alltför stora. Detta pekar entydigt mot att språkinlärningsstrategierna till stora delar är gemensamma. Förklaringen till detta måste vara att de bakomliggande kognitiva processerna är allmänmänskliga.

När det handlar om språkinlärare som får regelrätt undervisning i det nya språket måste man naturligtvis också räkna med att denna spelar in. Här görs språkinläraren uppmärksam både på drag i det egna interimsspråket och på olika drag i målspråket som kanske inte hade uppmärksammats i en naturlig språkinlärnings-situation. Det är dock ännu oklart vilken roll detta spelar för hur interimsspråket utvecklas och vilka skillnader och likheter som finns i de båda typerna av språkinlärnings-situationer.

Låt oss återvända till de döva barnens skriftspråk så som det har beskrivits ovan. Det verkar som om detta i stort sett återspeglar en inlärningsnivå som kan jämföras med åtminstone de första stadierna i kreoliserings-/dekreoliserings-processen. I vad mån detta gäller hela det språkssystem som barnet har lärt sig eller bara vissa delar av det går inte att avgöra. Därtill är både analyserna och materialredovisningen i de tidigare undersökningarna alltför knapphändiga.

2.6. Fossilisering

Ovan nämndes att andraspråksinlärarens språkutveckling kan avstanna på ett visst stadium; interimsspråket fossiliseras. I sin argumentation för att "Deaf English" bör ses som en tämligen enhetlig, pidginliknande variant av standardengelska, pekade Charrow just på fossilisering som ett typiskt drag. Hon menade att språkutvecklingen normalt skulle avstanna "sometime in the deaf student's teens" (Charrow 1975 s 141.) Vad hon bygger detta på framgår inte. Det är emellertid lätt att finna uppgifter i litteraturen på området som säger samma sak, om än i andra termer.

Åldern där man har kunnat iaktta att döva barns språkinläring tycks avstanna varierar. Från Japan, till exempel, rapporteras att den som regel avstannar redan efter tre-fyra års skolgång ("the 9-year-old-wall"; Nakano 1976 s 509; tilläggas kan att han uppger att teckenspråk vanligen förbjuds i skolorna). Det språk som barnen då använder beskrivs på följande sätt:

"Their written compositions are often monotonous and have random order of words with incoherent portions. The style is frequently telegraphic with many grammatical mistakes." (Nakano 1976 s 509.)

I den amerikanska litteraturen finner man oftast högre åldrar där det sägs att språket inte utvecklas vidare eller - vilket är vanligare - där utvecklingen sägs fortsätta i mycket långsam takt. Som exempel kan nämnas en undersökning av Clarke och Todd Rogers (1981). De kunde inte finna någon signifikant utveckling efter 11 års ålder när de testade hur döva 8 - 19-åringar behärskade ett antal syntaktiska strukturer. Likaså har Vernon rapporterat att läsförmågan hos döva 10 - 16-åringar endast ökade med vad som motsvarar ett års utveckling hos hörande barn. (Vernon 1969.)

Motsvarande uppgifter kan man också finna i en del av den litteratur som har refererats ovan. Så kunde Myklebust konstatera en inlärningsplatå mellan 13 och 15 års ålder då ingen utveckling ägde rum för flertalet av de språkdrag han undersökte; fram till 17 års ålder fortsatte sedan utvecklingen men mycket långsamt. (Se ovan s 18f.) Detta kan jämföras med resultaten i en undersökning av Goda (1959). Han undersökte både tal- och skriftspråksfärdigheter hos 12 - 18-åringar. För samtliga variabler kunde han konstatera inte bara en inlärningsplatå utan till och med en tillbakagång hos 13- och framför allt 14-åringarna. Därefter fortsatte utvecklingen så att 18-åringarna nådde bättre resultat än de yngsta barnen.

Litteraturen ger dock långt ifrån någon entydig bild av att språkutvecklingen normalt skulle avta eller avstanna vid en viss ålder. Heider & Heider, till exempel, fann en kontinuerlig utveckling hos de 11 - 17-åringar som ingick i deras undersökning. Detsamma gäller för samtliga av de undersökningar som Quigley och hans medarbetare har gjort. Deras äldsta försökspersoner var i 18-årsåldern.- (Se ovan s 16 resp 21f.)

Det finns heller ingenting som talar för att just döva barn generellt sett skulle sluta att utveckla sina kunskaper i samhällets språk vid en viss ålder, allra minst vid en ålder då barnet fortfarande får undervisning i språket. Om språkinläringen avstannar eller bara fortsätter mycket långsamt ligger det nära till hands

att söka förklaringen till detta i själva undervisningen och i barnens språkinläringssituation i stort. (För fortsatt diskussion, se nästa avsnitt.) För detta talar också de varierande åldersuppgifterna i den korta översikten ovan, liksom de motsägande uppgifter man får i olika undersökningar. De amerikanska resultaten tycks här tämligen väl återspegla hur dövundervisningen är organiserad i USA: olika skolor följer olika läroplaner och använder olika metoder. Därför ger också undervisningen olika resultat.

3. DÖVAS SVENSKINLÄRNINGSSITUATION

3.1. Inledning

Kunskaperna om svenska döva barns skriftspråkstillägnande är, som framgått av sammanställningen ovan, minst sagt ofullständiga. Än mer ofullständiga är kunskaperna om den speciella situation som det döva barnet ställs inför då det skall lära sig samhällets språk och vad denna situation egentligen innebär för språkinläringen. Hur utvecklas skriftspråket hos den som inte hör det talade språket? Innebär avsaknaden av hörsel att språkinlärningsstrategierna är helt annorlunda än hos den som hör? Vilken typ och vilken mängd av språklig input krävs för att inlärningsstrategierna skall aktiveras?

Klart är att den språkliga kommunikationen i klassrummet vanligen har varit mycket bristfällig under en lång rad av år - hur klarar barnet av att bygga upp sitt språkkunnande under sådana former? Vilken roll spelar det för språkinläringen att döva barn fram till för bara några år sedan normalt kom till dövskolan utan några tidigare erfarenheter av språklig kommunikation? Att barnets teckenspråk som regel utvecklades utan direkt kontakt med vuxna språkanvändare?

Dessa och liknande frågor går inte att besvara eftersom kunskaperna inom detta område ännu saknas. Den diskussion som följer är därför med nödvändighet hypotetisk, men den belyser förhoppningsvis delar av de frågeställningar som finns. En del antaganden är trots allt möjliga att göra utifrån vad vi i dag vet om språkinläring i allmänhet.

3.2. Språklig input

I avsnittet om oralismen nämndes att många vuxna döva hävdar att de aldrig har fått skriva på egen hand under sin skoltid. I stället fick de kopiera ur läromedel eller från svarta tavlan. Skrivböcker som de har sparat från sin skoltid ger därför

som regel ganska litet av intresse om man vill studera hur enskilda individers skriftspråk har utvecklats. Däremot säger de en hel del om hur skriftspråket har använts i klassrummet: de strukturer som man har övat - jfr ovan s 3f - och de avskrifter man har gjort kan knappast sägas ha inneburit ett funktionellt bruk av språket.

Det huvudsakliga syftet med skrivövningarna tycks ofta ha varit att öva talet. Därom vittnar en rad olika uttalsmarkeringar som ofta återkommer i gamla skrivböcker. I originalet till följande text, till exempel, är det inte bara stavelseuppdelningen som återspeglar hur talet har satts i centrum. Det finns också markeringar av andra slag som till exempel små ringar över de o:n som skall uttalas med kort o-ljud.

"Det är den tju-go-and-ra ok-to-ber. Vi får främ-man-de kloc-kan 12. (tolv)
Det kom-mer någ-ra da-mer hit. Da-mer-na är från Ar-bo-ga. Var-för kom-
mer da-mer-na hit? De kom-mer med en gå-va till sko-lan. Vi ska få en
doc-ka. Da-mer-na har sytt klä-der åt doc-kan."

(ur Dagbok, klass 2, slutet av 1950-talet.)

Till och med då man har skrivit dagbok - en som det verkar tämligen vanlig övning - har detta gjorts kollektivt. I en undersökning av hur vuxna döva i olika åldrar tolkar ett antal lexikaliserade fraser i svenska skriver Tomas Hedberg bl a följande om sina försökspersoner:

"... de skrev dagbok varje dag, 3 gånger i veckan eller endast varje måndag. Däremot har de överhuvudtaget aldrig lärt sig att skriva dagbok på egen hand." (Hedberg 1983 s 40.)

Att det verkligen handlar om avskrifter framgår inte bara av innehållet och språkformen utan också på andra sätt. Man kan t ex ofta finna elevens eget namn överstruket och ändrat till "jag" av läraren, liksom andra rättelser av samma slag. Så är ordet "jag" i följande text överstruket och ändrat till "hon":

"Det var söndag igår. Det var lördag i förrgår. Tant Anna blev ledsen i lördags. Jag blev ledsen på Sven. Sven har tagit kort i en affär. Han har

inte betalat korten. Usch, så fult! Det kallas att stjäla. Vem kommer om du stjäl? Polisen kommer. Det är farligt att stjäla."

(Ur Dagbok, klass 2, slutet av 1950-talet. - "Tant" respektive "farbror" var vanliga som tilltalsord för lärarna. Namnen i texten är ändrade.)

Det är rimligt att förmoda att barnen inte har förstått så värst mycket av innehållet i de texter som de på så sätt har suttit och skrivit av.

För klassrumssituationen som sådan är det knappast anmärkningsvärt att man i språkundervisningen har fokuserat på språkets formella sida och mer eller mindre förbisett den funktionella. I så måtto skiljer sig inte den undervisning som döva har fått från traditionell främmandespråksundervisning. Skillnaderna mellan de båda typerna av språkundervisning är dock avsevärt större än likheterna. Döva har ju som regel fått sin språkundervisning på ett språk som de inte har behärskat - eller rättare: inte ens uppfattat särskilt mycket av. Till skillnad från sedvanlig främmandespråksundervisning har svenskundervisningen dessutom behandlats som om det trots allt vore fråga om undervisning i modersmålet.

Ännu en väsentlig skillnad mellan döva språkinlärare och främmandespråksinlärare är att de senare både har kunskaper i det egna språket och kunskaper om omvärlden att relatera de nya språkkunskaperna till. Vid skolstarten har det döva barnet tidigare ställts inför en tredubbel uppgift: dels att i kommunikation med andra barn mer eller mindre i smyg utveckla ett primärt språk, dels att tillägna sig sådana kunskaper om omvärlden som det tidigare har ställts utanför eftersom kommunikationen med omgivningen inte har fungerat särskilt väl, och dels att utifrån bristfällig information och bristfällig kommunikation lära sig samhällets språk. Att en hörande främmandespråksinlärare i jämförelse med detta har mer än vad som kan betecknas som ett försprång är givet.

På ett sätt kan dock döva sägas ha en tillgång som främmandespråksinläraren saknar och som borde kunna påverka språkinläringen i gynnsam riktning. Döva lever mitt i det svenska samhället och har därför ständigt det svenska språket runt omkring sig. De möter alltså språket också utanför klassrummet. Häri liknar deras situation mer den som andraspråksinlärare, till exempel invandrare, ställs inför, även om det också här finns väsentliga skillnader.

Den mest fundamentala skillnaden ligger i den språkliga input som den döva respektive den hörande språkinläraren får. Denna input, det språkliga material som språkinläraren har att utgå från för att utveckla sitt språkkunnande, kan vara både direkt och indirekt. Skillnaden häremellan ligger i om språket är direkt riktat mot språkinläraren så att denne mer eller mindre tvingas att delta i den språkliga interaktionen, eller om språket används i omgivningen och på så sätt finns tillgängligt för språkinläraren. I vad mån hörande andraspråksinlärare normalt använder sig av detta indirekta språk för att bygga upp sitt språkkunnande varierar sannolikt. (Jfr Kotsinas 1982 s 209ff.)

Med nödvändighet måste den språkliga input som döva får, vare sig den är direkt eller indirekt, bli både kvantitativt och kvalitativt olika den som hörande språkinlärare får. Den som inte hör saknar möjligheter att ta del av det indirekta talade språket i omgivningen. Eftersom läppavläsning inte bara kräver goda språkkunskaper utan också goda yttre omständigheter - god belysning, rätt avläsningsvinkel etc - liksom tillräckligt tydliga munrörelser hos den som talar, är det en försvinnande liten del av det indirekta talade språket i omgivningen som också i övrigt goda läppavläsare kan ta del av. Den måste vara negligerbar som en källa till språkinläring.

Också vad gäller det talade språk som riktas direkt till språkinläraren finns det skillnader mellan döva och hörande: döva får helt enkelt mycket mindre information om språket. Det normala torde vara att en hörande anpassar sitt talspråk och både förkortar och förenklar det kraftigt vid samtal med en döv. Så sker också ofta då en målspråkstalare kommunicerar direkt med en invandrare, använder s k *foreigner talk*, eller då vuxna talar till små barn. (Se Kotsinas 1982 s 209f med referenser.) I vad mån förenklingsstrategierna är desamma är inte undersökt. Även om de oerhört överdrivna munrörelser som man ibland kan se då en hörande försöker kommunicera med en döv måhända kan påverka en del av förenklingsstrategierna, är det rimligt att förmoda att den talande förenklar sitt språk på i stort sett samma sätt i de olika situationerna. Den som är döv får emellertid ännu mindre information om språkets struktur i en sådan situation än vad en hörande språkinlärare får: avläsebilderna är endast en ofullständig återgivning av talet.

Frågan är hur användbar denna begränsade språkliga input är för språkinläringen. Att det trots allt går att utnyttja avläsebilderna för att lära sig språk står klart - det är ju så de flesta döva har undervisats i svenska - men det står också klart att informationen i de flesta fall är otillräcklig för att språkinlärarens kunskaper om språket skall utvecklas i en takt som är normal för hörande.

Förmågan att utnyttja informationen i avläsebilderna hör naturligtvis samman med tidigare förvärvade språkkunskaper, men till en del verkar den vara helt fristående från själva språkkunnandet. Liksom bland döva kan man också bland hörande finna både goda avläsare och sådana som helt enkelt inte klarar av att använda informationen i avläsebilderna, trots att de behärskar det språk som talas. (Jfr Basillier 1973 s 24.) Detta gör att det inte går att dra några säkra slutsatser om vad det direkta talet spelar för roll för dövas språkinläring i allmänhet, i all synnerhet inte vad det spelar för roll för en fortsatt utveckling utöver den första, enkla språkinlärningsnivån.

Vad gäller det skrivna språket har det tidigare inte varit särskilt relevant att göra någon skillnad mellan direkt och indirekt språkanvändning. Även om direktkontakt med hörande målspråksanvändare kan innebära att man kommunicerar via skrivna lappar, torde det normalt vara så att detta slags språksituation inte ger särskilt mycket av språklig input. Många döva har också så dåligt språkligt självförtroende att de så långt som möjligt undviker sådana situationer. För skriftspråksanvändning i övrigt, vare sig det handlar om personlig kommunikation eller ej, har individen själv kunnat avgöra om han eller hon har velat och/eller kunnat ta del av språket.

Sedan några år tillbaka är situationen delvis en annan i och med att texttelefonen finns. Givetvis har individen även här valfrihet; det är också långt ifrån alla döva som använder texttelefon. Skillnaden ligger i stället i det slags skriftspråksanvändning som texttelefonen har medfört. Den ställer helt andra krav på språkanvändaren än vad vanlig kommunikation via skriften gör, både vad gäller språkförståelsen och språkproduktionen.

Texttelefonsamtalet får inte ta hur lång tid som helst, så individen kan inte bestämma sin egen takt på samma sätt som då det handlar om annat skriftspråk. I

gengäld ger samtalet möjligheter att begära ytterligare information, att själv förtydliga sig om så är nödvändigt - kort sagt, att kommunicera direkt med andra via skrift.

Att denna direktkommunikation påverkar skriftspråksformen är givet, åtminstone hos den som har en sådan språkbehärskning att språkproduktionen sker mer eller mindre automatiskt och som vill att samtalet skall gå så snabbt som möjligt. Vad det här är för slags språklig form som språkinläraren möter vet vi ingenting om i dag. Vi vet inte heller något om hur språkinlärarens språk påverkas av denna nya kommunikationssituation. Säkert är dock att texttelefonen har medfört en helt ny typ av språkanvändning och helt nya krav på individens kommunikationsförmåga.

3.3. Sociala och psykologiska faktorer vid språkinläringen

Språkinläring handlar inte bara om språklig input och egen medverkan i olika slags kommunikationssituationer. Hur pass långt språkutvecklingen kan nå hör också samman med andra faktorer, både av social och psykologisk art. I litteraturen om andraspråksinläring har en rad sådana faktorer diskuterats, främst i samband med att man har diskuterat fossilisering av andraspråksinlärares språk. (Schumann 1976 och 1976a, Stauble 1978; se även Hyltenstam 1981 s 78ff.)

Schumann framhåller social distans mellan målspråksanvändare och andraspråksinlärare som en avgörande faktor för hur långt andraspråksinlärarens interimspråk utvecklas. Det handlar här om hur de båda grupperna av språkanvändare förhåller sig till varandra: om den ena gruppen är politiskt, ekonomiskt, kulturellt etc överlägsen den andra eller ej, den grad och den form av kontakt som förekommer mellan grupperna, attityden inom grupperna till varandra, sammanhållningen inom respektive grupp, gruppernas storlek osv. Ju större distansen är, desto svårare blir det för andraspråksinläraren att utveckla sina kunskaper i målspråket. Desto mer sannolikt blir det också att interimspråket fossiliseras på ett tidigt stadium.

Den sociala distansen mellan den hörande majoriteten och den döva minoriteten i det svenska samhället återspeglas väl av den undervisning som döva har erbjudits under de snart hundra år som gått sedan deras skolgång blev obligatorisk. Den officiella inställningen har successivt förändrats fram till år 1981 då dövas rätt till tvåspråkighet slogs fast genom ett riksdagsbeslut. (Riksdagens handlingar 1980/81, Proposition 100, bil 12 s 297ff.)

Den bild av samhällets attityd till döva som lämnas nedan är inte längre aktuell. Man måste dock hålla i minnet att de värderingar och de attityder som framkommer inte enbart är av historiskt intresse. Det är sådana attityder och värderingar som vuxna döva i dagens Sverige har mött under sin skoltid.

Av den tidigare diskussionen har framgått att samhället inte har betraktat döva som en språklig minoritet; deras språk har inte ens erkänts som ett språk. Trots att man sedan länge har känt till att det är dövheten i sig som orsakar svårigheten för döva att lära sig tala, har talförmågan och förmågan att avläsa tal länge tagits som kriterium för om det döva barnet var begåvat eller ej.

Som nämndes ovan i avsnittet om oralismen delades barnen under en lång tid upp i olika klasser där tal eller skrift eller tecken användes som undervisningsmedel. Denna uppdelning skulle enligt skolstadgan göras i enlighet med barnens begåvning. De bäst begåvade barnen ansågs vara de som efter en provtid befunnits kapabla att tillgodogöra sig undervisning via tal. (Se t ex SOU 1947:64, s 125.)

Eftersom undervisningen inte har givit särskilt goda resultat har slutsatsen varit given: man har betraktat döva som i stort sett oförmögna att tillgodogöra sig teoretisk undervisning utöver en mycket elementär nivå. Utanför den lilla krets som har ansvarat för dövundervisningen har man väl ofta inte ens känt till att sådan har existerat. Så konstateras i en statlig utredning från 1936 att

"... ännu mångenstädes den uppfattningen gör sig gällande, att dövstumskolorna äro ett slags sinnesslöanstalter" (SOU 1936:49, s 34.)

Obligatorisk skolgång för döva infördes 1889. Då handlade det framför allt om yrkesutbildning. Pojkarna utbildades till snickare, skräddare eller skomakare och flickorna förbereddes för husligt arbete. - Ännu så sent som 1947 förekom det att

barnen under en del av sin skoltid, upp till åtta timmar i veckan, placerades i verkstäder och liknande redan från 10 - 11 års ålder. (SOU 1947:64, s 151f.)

Försöken att göra döva någorlunda självförsörjande efter avslutad skolgång slog väl ut. 1920 kunde Statistiska centralbyrån konstatera:

"Dövhet nedsätter uppenbarligen icke arbetsdugligheten i samma grad som exempelvis sinnessjukdom och blindhet." (Cit efter SOU 1936:49, s 42.)

Från samhällets sida var det naturligtvis önskvärt att döva skulle kunna bidra till sin egen försörjning och till produktionen i samhället. Detta genomsyrar helt det förslag till "omorganisation av dövstumsundervisningsväsendet" som lades fram 1936 och som medförde att dövskolorna blev statliga. Utredningen använder bl a uppgifterna från Statistiska centralbyrån och skriver:

"Ehuru dessa undersökningar, som till omfattningen voro ganska begränsade, icke böra till sitt värde överskattas, giva de dock stöd åt den uppfattningen, att de döva med framgång kunna användas som arbetare inom ett flertal praktiska områden." (SOU 1936:49, s 42.)

Detta förutsatte en längre utbildning än de obligatoriska åtta åren i dövskolan. Man föreslog därför bl a att en obligatorisk fortsättningsskola skulle införas om två till fyra år, så att yrkesutbildningen - fortfarande hållen inom några få, helt och hållet praktiska områden - skulle kunna göras mer gedigen.

Redan 1945 tillsattes ännu en utredning inom samma område. Här är attityden något förändrad:

"Bland dövstumskolans lärjungar finns /.../ pojkar och flickor, som äger förutsättningar att tillgodogöra sig en något högre teoretisk skolning." (SOU 1947:64, s 176.)

Man föreslog därför att en teoretisk linje skulle inrättas vid fortsättningsskolan för dessa "bäst begåvade" (s 207). Vidare föreslog man en del andra åtgärder för att förbättra både ungdomars och vuxnas utbildningsmöjligheter, bl a en brevskola

med speciellt tillrättalagt innehåll. Man varnade dock för att sätta alltför stor tilltro till dövas förmåga i allmänhet:

"Även om intresset för verksamheten, när den blivit mera känd, kan bli stort, så länge den har nyhetens behag, manar försiktigheten till att inte räkna alltför mycket på de dövstummas håg för och uthållighet med ett mera krävande studiearbete." (SOU 1947:64, s 222.)

Någon mer kvalificerad teoretisk utbildning kom inte till stånd förrän långt senare. Från och med år 1955 erbjöds döva ungdomar en tvåårig teoretisk fortsättningsutbildning; några år senare även realskoleutbildning vid sidan av en utbildning som motsvarade den dåvarande försöksskolans sista årskurser. Staten hade dock inget ansvar för detta. Initiativet togs i stället av Svenska Scoutförbundets stiftelse för döva och hörselskadade barn, en stiftelse som hade bildats 1953 och som bl a drev förskolor på olika håll i landet.

Stiftelsen tog inte bara initiativet till den teoretiska utbildningen utan ansvarade också för verksamheten, som var förlagd till Svenska Scoutförbundets lokaler på Blockhusudden i Stockholm, ända fram till läsåret 61/62. Då hade den första elevkullen avlagt realexamen och SÖ kunde överta ansvaret. På hösten samma år fortsatte så Scoutförbundets stiftelse med att erbjuda ett antal ungdomar gymnasieundervisning vid samma skola. (6)

Det skulle dröja åtta år, ända till 1969, innan en statlig försöksverksamhet med gymnasieutbildning för döva påbörjades. Denna förlades till Örebro. Samma år startade också Sveriges Dövas Riksförbund en egen folkhögskola i Leksand, Västanviks folkhögskola. Till en början var denna en filial till Fornby folkhögskola, men från och med 1978 blev den självständig med Sveriges Dövas Riksförbund som huvudman.

Först 1971 inrättades reguljär gymnasial utbildning för döva, om än med ett begränsat antal platser, i Örebro. Utbildningen där har dock inte kunnat bli likvärdig den som hörande får: "De gängse läroböckerna är oftast för svåra och måste anpassas." (DsU 1979:14, s 36.) Givet är också att lärarnas bristande

teckenspråkskunskaer har en negativ effekt på undervisningen. (Se t ex SDR-Kontakt nr 10/11 1983, s 7.)

Trots den välvilliga inställningen i 1947 års betänkande var det fortfarande ett mycket litet antal yrken som döva ansågs lämpliga för. Hit hörde lantarbete, något som man ivrigt propagerade för i synnerhet för pojknarnas del, trots att redan 1936 års betänkande hade konstaterat att "dövstumma ynglingar i allmänhet icke ådagalägga någon större lust att ägna sig åt lantbruksutbildning" (SOU 1947:64, s 195). Det fanns en viktig anledning till att döva ungdomar drogs till andra yrken:

"I hög grad lockas de dövstumma /.../ till tätorterna även av tanken på att där erhålla bättre tillfälle till samvaro med jämnåriga dövstumma av båda könen." (SOU 1947:64, s 194.)

Flykten från landsbygden var mindre önskvärd:

"Det är ett av olika skäl motiverat önskemål att söka ge den dövstumme en utbildning, som återför honom till hans hembygd" (SOU 1947:64, s 195.)

Vilka dessa skäl är anger man inte närmare. En mycket tydlig fingervisning får man dock av något som anförs tidigare i samma betänkande. Man återger ett yttrande, avgivet av chefen för rasbiologiska institutet den 14 oktober 1944. I detta yttrande sägs bl a:

"Dövstumma träffas genom dövstumorganisationerna och det förhållandet, att dessa organisationer särskilt utvecklats fram mot senare tid, bör ha medfört att frekvensen av sådana giftermål /= mellan döva/ ökat. /.../ På grund av den stigande upplysningen kan man emellertid vänta, att de dövstummas fruktsamhet skall minska, eftersom de i allt större utsträckning upplysas om att deras lyte kan vara ärftligt. Slutligen kan man tänka sig den möjligheten, att den arvsbetingade dövstumheten kan påverkas av sterilisering. Det är då naturligtvis ej möjligt att sterilisera personer, som ha anlaget latent. Endast i fråga om det mindre antal äktenskap, där

endera eller båda föräldrarna äro dövstumma, kan en sådan åtgärd ifrågakomma." (Cit efter SOU 1947:64, s 27f.)

Senare i samma yttrande konstateras att "frekvensen av dövstumma" visserligen skulle kunna påverkas genom "målmedvetna åtgärder" som "upplysningsverksamhet och frivillig sterilisering eller eventuellt tvångssterilisering", men endast på mycket lång sikt. Därför lämnas inga förslag i denna riktning.

Ännu år 1983 förekommer tongångar som påminner om 1940-talets:

"Faran är idag att de barndomsdöva (prelingual total deaf) bildar etniska minoriteter i samhället med alla de nackdelar från det hörande samhällets synpunkt dylika bildningar kan medföra." (Wedenberg 1983 s 53.)

Som grupp har alltså döva betraktats inte bara som underlägsen den hörande majoriteten utan också som mindre önskvärd i samhället. Givet är att detta har påverkat inte bara dövas syn på sig själva utan också deras attityd till hörande:

"Vi upplevde /de hörande lärarnas/ styrning bara som yttre påbud och hårda regler som fick oss att tro att hörande är fullkomliga och att de inte har några mänskliga svagheter. /.../ Vår uppfattning om hörande kom alltså att bli att de vet bäst och vet allting. För att ha kunskaper måste man vara hörande." (Ozolins 1982 s 16.)

Låt oss återvända till den sociala distansens roll för språkinläringen så som den har diskuterats av Schumann. Sett i termer av social dominans och attityder i förhållandet mellan det hörande samhället och den döva minoriteten verkar det helt klart att dövas svenskinläringssituation har varit vad Schumann skulle kalla "a bad language learning situation".

Mot den totala dominansen från det hörande samhällets sida kan ställas den starka sammanhållningen och solidariteten inom dövgruppen. Som nämnts ovan har man ett rikt föreningsliv med aktiviteter av vitt skilda slag. Föreningslivet har gamla traditioner: redan 1869 bildades den första svenska dövföreningen. Eftersom döva identifierar sig med varandra också över gränserna har samarbetet med döva i

andra länder, både inom Norden och i övriga delar av världen utvecklats tidigt. (Se Ahlgren 1981 s 101f.) Man har till exempel egna världsmästerskapstävlingar i schack och egna olympiska spel.

Det är inte bara föreningslivet man har gemensamt. Man umgås också huvudsakligen med varandra, gifter sig vanligen med en annan döv etc. Trots att gruppens medlemmar till allra största delen rekryteras utifrån - de flesta har ju hörande föräldrar och får hörande barn - är alltså sammanhållningen mycket stark.

Sådan slutenhet och sammanhållning inom en minoritetsgrupp brukar betraktas som ett mått på den sociala distansen mellan gruppen och övriga grupper i samhället. Sammanhållningen kan till och med sägas skapa social distans: den försvårar kontakten mellan grupperna. Härigenom försvåras också språkinläringen. (Schumann 1976 s 137; jfr även Hyltenstam 1981 s 80.)

Frågan är i vad mån detta resonemang är tillämpligt också för dövgruppen. Det kan i stället vara så att föreningslivet här har verkat i helt motsatt riktning, så att det har skapat kontakter med det hörande samhället i stället för tvärt om. Genom kursverksamhet, föreläsningar etc - också med statligt stöd; se t ex SOU 1947:64, s 210ff - har föreningarna nog delvis fungerat som en länk mellan den döva minoriteten och det hörande samhället. Utan föreningslivet skulle många individer förmodligen ha varit helt isolerade från den svenskspråkiga omgivningen.

Också andra sociala faktorer som Schumann diskuterar är svåra att direkt överföra till dövas svenskinläringssituation. Han nämner till exempel kulturella skillnader som en faktor som kan försvåra språkinläringen. Några sådana skillnader kan man knappast räkna med då det gäller döva:

"Vi föds i det svenska samhället och har svenska föräldrar och är omgivna av svenska människor. Visst har vi lite olika kultur inom vår dövgrupp, men risken för kulturkollision är mycket liten. Vi döva hamnar inte i kläm mellan språk och kultur. Vi har svenska livsmönster och behöver inte försvenskas." (Ozolins 1982 s 18.)

Trots att det här föreligger i stort sett vad Schumann betecknar som kulturell kongruens mellan språkgrupperna, är det svårt att veta vad detta egentligen innebär för dövas svenskinläring. Till Schumanns resonemang hör nämligen att kulturell kongruens förenklar språkinlärarens integration i målspråkssamhället. Det handlar då om kulturell integration: livsstil och värderingar som övertas av språkinlärargruppen, vare sig den då ger upp sina egna kulturmönster eller ej.

För döva innebär integration i det svenska samhället något annat:

"På grund av dövheten kan vi döva inte välja kulturtillhörighet. Samhället måste istället stödja vårt språk och vår kultur så att de bevaras och utvecklas.

Även om vi döva har en egen kultur och ett eget språk så vill vi också ha möjlighet att delta i majoritetskulturen. Det betyder att hörandes kultur måste göras tillgänglig för oss.

Vi döva vill delta aktivt i samhällslivet med samma skyldigheter, rättigheter och möjligheter som andra."

(Ur: Handlingsprogram för Sveriges Dövas Riksförbund 1979.)

Det handlar alltså inte om livsstil och värderingar utan primärt om tillgänglighet. Denna är beroende av hur det hörande samhället ställer sig till den döva gruppens behov av tolkning, textning av tv-program och svenska filmer etc.

Det är inte bara då det gäller sociala faktorer som det är svårt att jämföra dövas språkinläringssituation med hörandes. Det gäller också de psykologiska drag som Schumann tar upp, drag hos individen som kan förklara varför vissa individer lyckas väl med att lära sig målspråket trots att alla sociala faktorer talar för ett mindre lyckat resultat och vice versa.

Ett sådant psykologiskt drag som Schumann diskuterar är individens motivation för att utveckla sina språkkunskaper. Efter Gardner & Lambert (1972) skiljer han mellan integrativ och instrumentell motivation. Det handlar om hur individen ser på sin språkinläring, vilket syfte han har med den.

Den integrativa motivationen innebär i korthet att språkinlärarens mål är att kunna fungera som en medlem i målspraksgruppen: träffa dess medlemmar, samtala med dem och kanske till och med själv bli betraktad som en medlem. Detta mål brukar anses som mer gynnsamt för språkinläringen än det mål som språkinläraren med instrumentell motivation har. Det handlar då huvudsakligen om att vilja klara av ett arbete som kräver kunskaper i målspråket, att klara av myndighetskontakter etc. Språkinlärarens psykologiska distans till målspraksgruppen är mindre i det förra fallet. Det gör det lättare för individen att själv söka kontakter med målspraksgruppen och därmed också utveckla sitt språkkunnande. (Jfr dock Gardner & Lambert 1972 s 141f; Genesee et al 1983.)

En del av individens förmåga att lära sig ett nytt språk verkar också hänga samman med hans eller hennes förmåga att identifiera sig med målspraksgruppen och att i interaktionen med denna spela en ny språklig roll. Här använder Schumann det från början psykoanalytiska begreppet egopermeabilitet. En hög grad av egopermeabilitet innebär att individen klarar av att till stora delar ge avkall på sin egen identitet och mer eller mindre tillfälligt spela en annan roll. En sådan individ kan lätt anpassa sig till nya situationer, inklusive den nya språksituation och de nya språkliga krav som möter i kontakten med ett annat språksamhälle.

Det är mer än oklart vad av detta resonemang som kan överföras till dövas språkinläringssituation. Om termparet integrativ visavi instrumentell motivation är relevant, hur skall det behandlas i det här sammanhanget? Det är kanske den instrumentella motivationen, den där nyttoaspekten står i centrum, som är mest gynnsam för svenskinläringen? Eftersom teckenspråket saknar skriftspråk blir kunskaper i svenska för en döv inte bara ett medel för att skaffa sig kunskaper etc genom läsning utan också ett medel för att kommunicera inom den egna språkgruppen. Att som sitt främsta mål för svenskinläringen ha att klara av direkta kontakter via talet med hörande målspraksanvändare, dvs ha integrativ motivation i Schumanns bemärkelse, är kanske inte det mest gynnsamma målet för den som inte hör?

Man kan också sätta frågetecknen för hur individens egopermeabilitet skall diskuteras i det här sammanhanget. Det är långt ifrån givet att det är positivt för den döve språkinläraren att kunna uppge delar av sin identitet som döv och i

stället spela rollen som hörande. Risken är stor för att den döve då kommer att uppfatta sig själv som en defekt hörande: faktum kvarstår ju att han eller hon inte hör. Att utveckla sina språkkunskaper utifrån en sådan underlägsenhetskänsla måste vara en mycket svår uppgift.

Övriga psykologiska faktorer som Schumann diskuterar är effekten av vad han kallar för språkchock respektive kulturchock. Vid språkchock har språkinläraren ställts i situationer som har gjort att han allt mer har börjat tvivla på hur de egna språkkunskaperna fungerar. Han känner sig barnslig - eller tror sig till och med bli uppfattad som komisk - då han försöker uttrycka sig på målspråket. Han har också blivit osäker på om de tankar han vill uttrycka verkligen återspeglas av de ord han väljer.

Vid kulturchock handlar det om det tillstånd som språkinläraren kan komma i då han finner att de rutiner och de invanda mönster för problemlösning och liknande som han har med sig från den egna kulturen inte längre fungerar. Uppgiften att tillägna sig nya rutiner etc kan bli individen övermäktig: han blir desorienterad, stressad, rädd och ängslig. Resultatet härav kan bli att han helt avvisar den nya kulturen - eller sig själv och det egna ursprunget.

Begreppet kulturchock är måhända inte särskilt relevant då det gäller döva. För språkchock ligger det ganska nära till hands att jämföra med en upplevelse som inte verkar alltför ovanlig: när man har slutat skolan har man varit i tron att de egna svenskkunskaperna har varit goda. Ganska snart har man så kommit underfund med att de är klart otillräckliga för vuxenlivet utanför skolan. (Se Hedberg 1983 s 42.) Många verkar lägga en stor del av skulden till otillräckligheten på sig själva: de berättar om hur de ständigt kämpar med det svenska språket men hela tiden känner att de har stora brister i sitt språkkunnande.

Så långt har jämförelsen mellan dövas och hörandes språkinläringssituation gjorts med utgångspunkt från Schumanns diskussion av sociala och psykologiska faktorer som påverkar språkinläringen. För de flesta av dessa faktorer har diskussionen måst mynna ut i frågetecken för dövas del. Ännu saknas kunskaperna om vad som är speciellt för döva språkinlärare och vilka sociala och psykologiska faktorer som har positiv respektive negativ inverkan på deras språkinläring.

Om man tar fasta på den sociala distansens roll, liksom den undervisning som de flesta döva har fått och de attityder de tidigare har mött, får man dock en entydig bild av deras språkinläringssituation. Det är knappast en överdrift att säga att de verkar ha haft alla odds emot sig för att kunna utveckla sina svenskkunskaper vidare utöver den första, enkla språkinlärningsnivån.

4. SLUTORD

Sverige är det första land i världen som har erkänt dövas rätt till tvåspråkighet. Enligt den nya läroplan som började gälla från och med höstterminen 1983 skall dövskolans elever tillförsäkras sådan undervisning i teckenspråk och svenska att denna tvåspråkighet kan förverkligas. Teckenspråket har blivit ett eget undervisningsämne och det skall också användas som undervisningsspråk jämte den skrivna svenskan. (För hörselskadade elever även talad svenska.) Studiet av det svenska språkets byggnad skall göras under jämförelse med teckenspråkets. (SÖ 1983 s 9 resp 24.)

Många problem återstår dock att lösa innan dövskolans nya mål kan uppnås. Hit hör inte minst problemet med att de flesta döv lärarna har bristande teckenspråkskunskaper - flertalet av dem har inte fått någon utbildning i teckenspråket. Det räknas inte ens som en merit för en döv lärare att behärska det.

Sedan några få år tillbaka ingår undervisning i teckenspråk i speciallärarutbildningen, men den är klart otillräcklig. Som exempel kan nämnas att de lärarkandidater som får sin utbildning i Stockholm som mest får totalt 240 timmars undervisning i teckenspråk. Eftersom det är ett nybörjarspråk för de allra flesta kan man naturligtvis inte förvänta sig att den blivande lärarens språkfärdigheter blir särskilt goda.

I dag råder det långt ifrån någon enighet bland pedagoger och andra undervisningsansvariga om hur undervisningen skall utformas för att barnens svensk kunskaper skall utvecklas så långt som möjligt under skolåren. Det finns fortfarande sådana som förespråkar talet som utgångspunkt för språkinläringen. Detta framkom bland annat i ett första förslag till ny läroplan för specialskolan som SÖ sände ut under hösten 1982. Här lyfts samtalet fram som den grundläggande delen av språkundervisningen (jfr ovan s 6f):

"Språket inläres då i en nära och förtrolig kontakt med en samtalspartner och eleven lär sig att spontant verbalisera sina tankar, intentioner och känslor i samband med upplevelser av olika slag. /.../ Med det verbala språkets hjälp söker man sedan föra logiskt ordnade resonemang genom att

i dialogen införa abstrakteringar av verbala begrepp." (LGr 80, Kommentarmaterial, s 5.)

I förslaget betraktas också barnets skriftspråkskunnande som en sekundär produkt av talförmågan:

"Samtalsspråkets replikformer kommer /.../ att steg för steg utvecklas till ett mera sammanhängande berättande och beskrivande språk. Detta utgör sedan grunden för förmågan att förstå längre texter av skriftspråklig karaktär. En primär verbal språkträning enligt spontan samtalsmetod lägger en stabil grund för förmågan att läsa och förstå verbalt språk i alla dess uttrycksformer och stilarter." (LGr 80, Kommentarmaterial, s 5.)

Hur det är tänkt att barnen skall lära sig skriftspråket berörs inte närmare än så. Skrivövningar behandlas som om det enbart vore fråga om rent motoriska övningar: "Tal- och skrivmotorik bör alltid samordnas och samövas." (S 5.)

Det är inte särskilt förvånande att man med denna grundsyn på det döva barnets språkinläring betraktar det svenska teckenspråket som ett icke självständigt språk. Man hävdar bl a att det talade språket och teckenspråket kan anpassas till varandra och användas simultant. Eftersom teckenspråkets struktur skiljer sig från det talade språkets är detta inte möjligt: det är visserligen möjligt att producera enskilda tecken samtidigt med talet, men inte teckenspråk.

Att oralismen har många förespråkare också i Sverige utgör väl i sig inte det allvarligaste problemet. Det bekymmersamma är i stället att det ännu saknas ett konsekvent utarbetat alternativ till oralisternas språkundervisning. Vi vet helt enkelt ännu för litet, både om det svenska teckenspråkets struktur och om det svenska språket i ett "dövt" perspektiv, dvs hur svenska ter sig för den som aldrig har hört ett talat språk.

Det utdrag som följer ger en liten bild av hur det svenska skriftspråket kan uppfattas av ett dövt barn. Förhoppningsvis illustrerar det också något av vad det är för slags nya kunskaper om svenska som behövs för att språkundervisningen skall kunna bli så effektiv som möjligt:

"Svenska är inte ljud för en döv elev, det är krumelurer. /.../ Vill vi förklara att "!" och "i" är olika sorts krumelurer medan "o" och "b" är av samma sort så måste vi göra det utan hänvisning till att de låter olika. Krumelurerna är ordnade från vänster till höger på rader. Dessutom klumpar de ihop sig till grupper som sinsemellan är ordnade ibland med ibland utan mellanrum emellan. Krumelurerna har normalt ingen egen betydelse men grupperna har. Det finns regler för hur krumelurerna får kombineras i grupper." (Ahlgren 1983 s 84.)

Hur detta "krumelurspråk" bäst skall beskrivas och hur undervisningen i det skall se ut för att ge så goda resultat som möjligt vet vi ännu inte särskilt mycket om. I och med den nya läroplanens mål och den undervisning och det utvecklingsarbete som bedrivs i riktning mot detta mål tillkommer dock ständigt nya kunskaper och erfarenheter. Döva barn i Sverige i dag har helt annorlunda villkor för svenskinläringen än vad gårdagens barn hade. Att villkoren kommer att bli än bättre för morgondagens döva barn står helt klart.

Fotnoter

(1) Följande kommentar förtjänar uppmärksamhet: "Det finns C-klasseelever som klarat sig utomordentligt bra och blivit ledare inom den döva gruppen och har ett skriftspråk som man inte kan skilja från de hörandes." Se Amcoff & Åqvist 1976 s 46.

(2) Jag tackar Lars Kruth, Sveriges Dövas Riksförbund, för denna referens.

(3) En utbredd vanföreställning om teckenspråk är att det skulle vara ett internationellt språk. Så är emellertid inte fallet. Olika länder har olika teckenspråk. Visserligen kan teckenspråksanvändare i många fall kommunicera lättare med varandra än vad talspråksanvändare från olika håll kan göra, men kommunikation i vid bemärkelse är något helt annat än språkanvändning. Se Battison 1976; jfr även Stokoe 1972 s 120f.

(4) Se Ozolins 1982. - Birgitta Ozolins blev själv döv i treårsåldern efter en sjukdom. Hon berättar: "Förlusten av hörseln förstod jag aldrig och trodde helt enkelt att alla människor hade slutat att prata med mig." När hon var fem år gammal kom hon i kontakt med teckenspråk för första gången: "Första åsynen av andra döva barn förvirrade mig där jag stod i tamburen och såg på barnen med deras viftande händer. Alla pekade på mig och jag förstod att de talade om mig, den nya. Plötsligt kunde jag se att de andra sade saker om mig och att de pratade. Lite senare kunde jag ta emot meddelanden och ge sådana också själv. Allt blev sig likt som före min sjukdom." (Ozolins 1982 s 1.)

(5) Jfr även Noreen 1903 s 41. Där behandlas teckenspråk som ett språk i tredje hand, som ett återgivande av det (sekundära) skriftspråket. Vad gäller bruk av handalfabete är detta riktigt (jfr Hjelmslev 1943 s 92); frågan är om Noreen kände till någon annan form av "fingerställningar och -rörelser, använda till och af döfstumma". - En fortsatt skepsis mot självständigheten har länge kunnat märkas; se till exempel Linell 1978 s 20. Jfr dock andra upplagan av samma bok (1982) s 19. Naturligtvis måste man skilja mellan påverkan från ett annat språk och direkt avhängighet. För en diskussion av förhållande mellan svenska och det svenska teckenspråket, se Bergman 1979 s 8ff.

(6) Jag vill tacka Anders Wikström, Svenska Scoutförbundet, för den hjälp jag har fått - bl a har jag fått ta del av stiftelsens verksamhetsberättelser - för att få fram dessa uppgifter.

Litteraturförteckning

- Ahlgren, I. (1981):
Dövas tvåspråkighet: språkpedagogiska konsekvenser. i: *Tvåspråkighet. Föredrag från det tredje Nordiska Tvåspråkighetssymposiet 4-5 juni 1980*, Umeå universitet. Utg av E. Ejerhed & I. Henrysson. Umeå: Acta Universitatis Umensis 36, s 101-106.
- Ahlgren, I. (1981a):
Lingvistik och språkundervisning. i: *Nordisk Tidskrift för Dövundervisningen*, 1981 nr 1, s 26-35.
- Ahlgren, I. (1982):
Tvåspråkig undervisning i dövskolan. i: *Nordisk Tidskrift för Dövundervisningen*, 1982 nr 2, s 68-76.
- Ahlgren, I. (1983):
Tvåspråkig dövundervisning. i: *Tegnspråk og undervisning av döve barn. Nordisk Seminar, Trondheim juni 1982*. Red av J.M. Tellevik, M. Vogt-Svendsen & O.-I. Schröder. Trondheim: Tapir, s 75-88.
- Amcoff, S. (1973):
Relationer mellan språkliga uttrycksformer. *Pedagogisk forskning*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Uppsala. Uppsala universitet.
- Amcoff, S. & K.-G. Ahlström (1967):
Färdigheter i läsning och skrivning hos hörselskadade elever i årskurs 5-9. i: *Nordisk Tidskrift för Dövundervisningen* 1967, nr 2, s 53ff.
- Amcoff, S. & I. Åqvist (red.) (1976):
Forskning kring den hörselhandikappade eleven. Rapport från en nordisk konferens. SAMSPEC projektet. *Pedagogisk forskning nr 3*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Uppsala. Uppsala universitet.
- Basilier, T. (1973):
Hörselstap og egentlig dövhet i sosialpsykiatrisk perspektiv. Oslo: Universitetsforlaget.
- Battison, R. (1976):
Cross-cultural communication with foreign signers: fact and fancy. i: *Sign Language Studies* 1976, nr 10, s 53-68.
- Bender, R.E. (1970):
The Conquest of Deafness. Cleveland & London: The Press of Case Western Reserve University.
- Berent, G.P. (1983):
Control judgements by deaf adults and by second language learners. i: *Language Learning* 1983, vol 33, nr 1, s 37-53.

- Bergman, B. (1977):
Tecknad svenska. SÖ rapport FoU 28. Stockholm: Liber läromedel/Utbildningsförlaget.
- Bergman, B. (1979):
Dövas teckenspråk - en inledning. Forskning om Teckenspråk III. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik.
- Blanton, L.R. (1968):
Language learning and performance in the deaf. i: *Developments in Applied Psycholinguistic Research*. Ed by S. Rosenbaum & J.H. Koplín. New York: The Macmillan Company, s 121-176.
- Bloomfield, L. (1933):
Language. (Ref efter engelsk rev utgåva 1935, London: George Allen & Unwin Ltd.)
- Bonvillian, J.D., Charrow, V.R. & K.E. Nelson (1973):
Psycholinguistic and educational implications of deafness. i: *Human Development*, 1973, nr 16, s 321-345.
- Bratt Paulston, Ch. (1983):
Forskning och debatt om tvåspråkighet. En kritisk genomgång av svensk forskning och debatt om tvåspråkighet i invandrarundervisningen i Sverige från ett internationellt perspektiv. Stockholm: SÖ.
- Brown, R. (1973):
A first language. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Charrow, V.R. (1973):
A dissertation proposal. i: *Sign Language Studies*, 1973, nr 3, s 99-112.
- Charrow, V.R. (1975):
A psycholinguistic analysis of "Deaf English". i: *Sign Language Studies* 1975, nr 7, s 139-150.
- Charrow, V.R. & J.D. Fletcher (1974):
English as the second language of deaf children. i: *Developmental Psychology*, 1974, vol 10, nr 4, s 463-470.
- Clark, R. (1974):
Performing without competence. i: *Journal of Child Language*, 1974, vol 1, nr 1, s 1-10.
- Clarke, B.R. & W. Todd Rogers (1981):
Correlates of syntactic abilities in hearing-impaired students. i: *Journal of Speech and Hearing Research*, 1981, vol 24, s 48-54.
- Conrad, R. (1979):
The Deaf School Child. Language and Cognitive Function. London: Harper & Row.

- Cooper, R. (1967):
The ability of deaf and hearing children to apply morphological rules. i: Journal of Speech and Hearing Research, 1967, vol 10, s 77-86.
- Corder, S.P. (1981):
Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, D. (1971):
Linguistics. Harmondsworth: Penguin Books.
- Crystal, D. & E. Craig (1978):
Contrived sign language. i: Sign Language of the Deaf. Psychological, Linguistic and Sociological Perspective. Ed by I.M. Schlesinger & L. Namir. New York: Academic Press, s 141-168.
- Dawson, E. (1981):
Psycholinguistic processes in prelingually deaf adolescents. i: Perspectives on British Sign Language and Deafness. Ed by B. Woll, J. Kyle & M. Deuchar. London: Croom Helm, s 43-70.
- DsU 1979:14:
Gymnasial utbildning för döva och gravt hörselskadade i Örebro. Förslag från integrationsutredningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Engen, E., Fischgrund, J.E. & P.M. Blackwell (1982):
The linguistic basis for a language and learning curriculum. i: Nordisk Tidskrift för Dövundervisningen, 1982, nr 2, s 62-67.
- Ewing, A. & E.C. Ewing (1964):
Teaching Deaf Children to Talk. Manchester: Manchester University Press.
- Furth, H.G. (1977):
Tänkande utan språk. Dövhet och inläring. Ett psykosocialt perspektiv. Stockholm: Wahlström & Widstrand. (orig titel: Deafness & Learning. A psychosocial perspective. 1973.)
- Gardner, R.C. & W.E. Lambert (1972):
Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley: Newbury House Publishers.
- Genesee, F., Rogers, P. & N. Holobow (1983):
The social psychology of second language learning: Another point of view. i: Language Learning 1983, vol 33, nr 2, s 209-224.
- Gleason, H.A. (1961):
An Introduction to Descriptive Linguistics. Rev ed. (Ref efter engelsk utgåva 1969, London: Holt, Rinehart and Winston.)
- Goda, S. (1959):
Language skills of profoundly deaf adolescent children. i: Journal of Speech and Hearing Research 1959, vol 2, nr 4, s 369-376.

Handlingsprogram för Sveriges Dövas Riksförbund. Antaget vid kongressen i Motala 3-6 juni 1979.

Hakuta, K. (1974):

Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. i: *Language Learning* 1974, vol 24, nr 2, s 287-297.

Hansegård, N.E. (1968):

Tvåspråkighet eller halvspråkighet? Stockholm: Aldus/Bonniers.

Hedberg, T. (1983):

Hur döva förstår lexikaliserade fraser i svenska. Projektarbete, Fortsättningskurs i Svenska som främmande språk för döva, vt 1983. Stockholm: Institutionen för nordiska språk.

Heider, F. & G. Heider (1940):

A comparison of sentence structures of deaf and hearing children. i: *Psychological Monographs* 1940, vol 52, nr 1, s 42-103.

Hjelmslev, L. (1943):

Omkring Sprogteorins Grundlaeggelse. Festskrift udg af Köbenhavns Universitet i Anledning af Universitetets Aarsfest nov 1943. Köpenhamn.

Hockett, Ch.F. (1966):

The problem of universals in language. i: *Universals of Language*. Second ed. Ed by J.H. Greenberg. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press, s 1-29.

Holmberg, K.A. (1972):

Om språkutveckling hos barn med hörselskada. i: *Nysvenska Studier* 1972, årg 52, s 135-196.

Holmlund, C. (1974):

Barns talspråk ur socialpedagogisk synvinkel. IAN-rapport nr 118. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

Hyltenstam, K. (1981):

Tröskelnivå i ett språkinlärnings- och språkundervisningsperspektiv. i: *Tröskelnivå. Förslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare*. Stockholm: SÖ, s 40-87.

Ivimey, G.P.(1976):

The written syntax of an English deaf child: an exploration in method. i: *British Journal of Disorders of Communication* 1976, vol 11, nr 2, s 103-120.

Knudsen, G. (1980):

Om "Rhode Island Curriculum". i: *Nordisk Tidskrift för Dövundervisningen* 1980; temanummer.

- Kotsinas, U.-B. (1981):
Kommer och predikatet GO. Funderingar kring tempus och aspekt i invandrarsvenska. i: Tvåspråkighet. Föredrag från tredje Nordiska Tvåspråkighetssymposiet 4-5 juni 1980, Umeå universitet. Utg av E. Ejerhed & I. Henrysson. Umeå: Acta Universitatis Umensis 36, s 201-213.
- Kotsinas, U.-B. (1982):
Svenska svårt. Några invandrares svenska talspråk. Ordförrådet. MINS 10. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Krashen, S. & R. Scarcella (1978):
On routines and patterns in language acquisition and performance. i: Language Learning 1978, vol 28, nr 2, s 283-300.
- Kretschmer, Jr., R.R. & L.W. Kretschmer (1978):
Language Development and Intervention with the Hearing Impaired. Perspectives in Audiology Series. Baltimore: University Park Press.
- LGr 69 II:spec
= Läroplan för grundskolan 1969, II. Supplement Specialundervisning. Stockholm: Liber.
- LGr 80, Kommentarmaterial utsänt av Skolöverstyrelsen hösten 1982. Stencil.
- Linell, P. (1978):
Människans språk. En orientering om språk, tänkande och kommunikation. Lund: Liber Läromedel. - Andra upplagan 1982.
- Löwe, A. (1976):
Communication for the hearing-handicapped people in Austria, The Federal Republic of Germany, and Switzerland. i: Communication for the Hearing Handicapped. An International Perspective. Ed by H.J. Oyer. Baltimore: University Park Press, s 315-360.
- Malmberg, B. (1971):
Språkinläring. En orientering och ett debattinlägg. Stockholm: Aldus.
- Meadow, K.P. (1980):
Deafness and Child Development. London: Edward Arnold.
- Moore, D.F. (1974):
Nonvocal systems of verbal behavior. i: Language Perspectives - Acquisition, Retardation and Intervention. Ed by R.L. Schiefelbusch & L.L. Lloyd. Baltimore: University Park Press, s 377-417.
- Myklebust, H.R. (1964):
The Psychology of Deafness. Second ed. New York: Grune & Stratton.
- Myklebust, H.R. (1965):
Development and Disorders of Written Language. Vol. I. New York: Grune & Stratton.

- Nakano, Y. (1976):
Communication for hearing-handicapped people in Japan. i: Communication for the Hearing Handicapped. An International Perspective. Ed by H.J. Oyer. Baltimore: University Park Press, s 497-524.
- Nordén, K. (1969):
Begåvningsstrukturen hos en grupp döva ungdomar. Rapport från Personaladministrativa Rådet 0014. Stockholm.
- Noreen, A. (1903):
Vårt språk. Nysvensk grammatik i utförlig framställning. Första bandet. Lund: C.W.K. Gleerups Förlag.
- Nylander, E. (1979):
Åtbördsspråkets ställning inom dövundervisningen. En historisk tillbakablick och några kommentarer till dagens debatt. i: Nordisk Tidskrift för Dövundervisningen 1979, nr 4, s 144-160.
- Nyström, A.F. (1900):
Grunddragen af döfstumundervisningens utveckling i Sverige. Del I. Örebro.
- Odom, P. & R. Blanton (1967):
Phrase-learning in deaf and hearing subjects. i: Journal of Speech and Hearing Research 1967, vol 10, s 600-605.
- Ozolins, B. (1982):
Lördagsskolan 1977-79. Forskning om teckenspråk IX. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik.
- Power, D.J. & S.P. Quigley (1973):
Deaf children's acquisition of the passive voice. i: Journal of Speech and Hearing Research 1973, vol 16, s 5-11.
- Quigley, S.P. & C.M. King (1980):
Syntactic performance of hearing impaired and normal hearing individuals. i: Applied Psycholinguistics 1980, vol 1, nr 4, s 329-356.
- Quigley, S.P. & R.E. Kretschmer (1982):
The Education of Deaf Children. Issues, Theory and Practice. London: Edward Arnold.
- Quigley, S.P., Montanelli, D.S. & R.B. Wilbur (1976):
Some aspects of the verb system in the language of deaf students. i: Journal of Speech and Hearing Research 1976, vol 19, s 536-550.
- Quigley, S.P., Smith, N.L. & R.B. Wilbur (1974):
Comprehension of relativized sentences by deaf students. i: Journal of Speech and Hearing Research 1974, vol 17, s 325-341.
- Quigley, S.P., Wilbur, R.B. & D.S. Montanelli (1974):
Question formation in the language of deaf students. i: Journal of Speech and Hearing Research 1974, vol 17, s 699-713.

- Quigley, S.P., Wilbur, R.B. & D.S. Montanelli (1976):
Complement structures in the language of deaf students. i: Journal of Speech and Hearing Research 1976, vol 19, s 448-457.
- Riksdagens handlingar 1980/81: Proposition 100, Bil 12.
- Russell, W.K., Quigley, S.P. & D.J. Power (1976):
Linguistics and Deaf Children. Transformational Syntax and Its Applications. Washington D.C.: Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
- Sallop, M.B. (1973):
Language acquisition: pantomime and gesture to signed English. i: Sign Language Studies 1973, nr 3, s 29-38.
- Sapir, E. (1921):
Language. An Introduction to the Study of Speech. (Ref efter engelsk utgåva 1970, London: Rupert Hart-Davis.)
- Schumann, J.H. (1976):
Social distance as a factor in second language acquisition. i: Language Learning 1976, vol 26, nr 1, s 135-143.
- Schumann, J.H. (1976 a):
Second language acquisition: the pidginization hypothesis. i: Language Learning 1976, vol 26, nr 2, s 391-408.
- Schumann, J.H. (1978):
The relationship of pidginization, creolization and decreolization to second language acquisition. i: Language Learning 1978, vol 28, nr 2, s 367-379.
- SDR-Kontakt nr 10/11 1983. Sveriges Dövas Riksförbunds Tidning, årg 93.
- SOU 1936:49:
Utredning med förslag angående omorganisation av dövstumundervisningsväsendet avgiven av inom Ecklesiastikdepartementet tillkallad sakkunnig. Stockholm.
- SOU 1947:64:
Betänkande och förslag rörande dövstumundervisningen avgivet av 1945 års dövstumutredning. Stockholm.
- SOU 1955:20:
Det döva barnets språk- och talutveckling. Betänkande avgivet av utredningen rörande de nya vetenskapliga rönen på audiologiens och audiometriens område i vården av döva barn. Stockholm.
- SOU 1964:61:
Grundskola för blind- och döva. Betänkande avgivet av blind- och dövskol-utredningen. I. Stockholm.

- SOU 1964:62:
Läroplan för grundskola för döva och hörselskadade. Förslag avgivet av blind- och dövskoleutredningen. II. Stockholm.
- SOU 1979:50:
Huvudmannskapet för specialskolan. Betänkande av Integrationsutredningen. Stockholm.
- Stauble, A-M. E. (1978):
The process of decreolization: A model for second language development. i: Language Learning 1978, vol 28, nr 1, s 29-54.
- Stokoe, W. (1972):
Semiotics and Human Sign Language. The Hague: Mouton.
- Svartholm, K. (1983):
Tal och tecken: antingen - eller? Ett genmäle till Erik Wedenberg. i: Nordisk Tidskrift för Dövundervisningen 1983, nr 3, s 83-90.
- SÖ (1983): Läroplan för specialskolan. Allmän del. Utkast 1983-05-25.
- Söderberg, C-G. & T. Wictorsson (1979):
Uttals- och språkfärdighet hos ungdomar med hörselnedsättning i grundskolans avgångsklasser. Umeå: Umeå University, Department of Phonetics. Publication 16.
- Tervoort, B.T. (1983):
The status of sign language in education in Europe and the prospects for the future. i: Language in Sign: An International Perspective on Sign Language. Ed by J.G. Kyle & B. Woll. London & Canberra: Croom Helm, s 135-146.
- Tervoort, B.T. & M. Stroombergen (1983):
The situation of sign in Europe. Formal paper for the Third International Symposium on Sign Language Research, Rom 22-26 juni 1983.
- van Uden, A. (1970):
A World of Language for Deaf Children. Part I. Basic Principles. A Maternal Reflective Method. (Andra, rev upplagan.) Rotterdam: Rotterdam University Press.
- van Uden, A. (1974):
Hur man lär döva barn att läsa med förståelse. i: Nordisk Tidskrift för Dövundervisningen 1974, nr 1, s 13-23.
- Vernon, M. (1969):
Sociological and psychological factors associated with hearing loss. i: Journal of Speech and Hearing Disorders, 1969, nr 12, s 541-563.

Vorce, E. (1971):

Speech Curriculum. i: Speech for the Deaf Child: Knowledge and Use. Ed by L.E. Connor. Washington D.D.: Alexander Graham Bell Association for the Deaf, s 221-244.

Vänerskolan 1977: Specialskolan för döva och hörselskadade i Vänersborg. (Broschyr.)

Wedenberg, E.(1983):

Tala eller teckna? Ett inlägg i dövpedagogikdebatten. i: Nordisk Tidskrift för Dövundervisningen 1983, nr 2, s 51-59.

Wilbur, R.B., Montanelli, D.S. & S.P. Quigley (1976):

Pronominalization in the language of deaf students. i: Journal of Speech and Hearing Research 1976, vol 19, s 120-140.

Wilbur, R.B., S.P. Quigley & D.S. Montanelli (1975):

Conjoined structures in the language of deaf students. i: Journal of Speech and Hearing Research 1975, vol 18, s 319-335.

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

I	1976	Ahlgren, I:	Rapport om planering och förarbete i projektet "Tidig språklig kognitiv utveckling hos döva och gravt hörselskadade."	32 sid.	20:-
*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.": Arbetsätt och erfarenheter. Döva barn och vuxna döva.	28 sid.	20:-
VII	1980	Ahlgren, I:	Döva barns teckenspråk.	26 sid.	20:-
VIII	1982	Wallin, L:	Sammansatta tecken i svenska teckenspråket.	27 sid.	20:-
IX	1982	Ozolins, B:	Lördagsskolan 1977-1978	20 sid.	20:-
X	1982	Bergman, B:	Teckenspråkstranskription.	43 sid.	20:-
*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.	30:-
XIII	1984	Ahlgren, I:	Döva barn och skriven svenska.	43 sid.	25:-

*XIV	1984	Bergman, B:	En jämförelse mellan dynamiska och statiska satsar 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	30:-

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 <u>eller</u> 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.

ÖVRIGT

Ahlgren, I & B Bergman (eds):	Papers from the first international symposium on sign language research. Leksand: SDR, 1980.	299 pp.	30:-
Ahlgren, I & H Björneheim:	Tvåspråkighet och dövlarutbildning.		
Ahlgren, I:	Lingvistik och språkundervisning. Särtryck ur Nordisk tidskrift för dövundervisningen, nr 1, 1981.	17 sid.	10:-
Bergman, B:	Studies in Swedish Sign Language (Sammanfattning av FOT nr III, X och XI) 1982.	30 sid.	20:-