



STOCKHOLMS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR LINGVISTIK

FORSKNING OM TECKENSPRÅK I

1976

Inger Ahlgren

RAPPORT OM PLANERING OCH FÖRARBETE I PROJEKTET
"TIDIG SPRÅKLIG KOGNITIV UTVECKLING HOS DÖVA OCH
GRAVT HÖRSELSKADADE"



I serien Forskning om teckenspråk (FoT) har hittills utkommit 6 nummer. De kan beställas från Institutionen för lingvistik, Stockholms Universitet, 106 91 Stockholm. Betalning sker via postgiro 15657-0. Ange på talongen på rad avsedd för meddelande: Lingvistik 153-7. 3100-5. Nya häften i serien aviseras i de nordiska dövtidningarna. Häftena får kopieras under förutsättning att också omslagssidan kopieras.

Hittills utkomna:

FoT nr

- I (1976) Ahlgren, I. Rapport om planering och förarbete i projektet "Tidig språklig kognitiv utveckling hos döva och gravt hörselskadade", 32 sid, 10:-.
- II (1978) Bergman, B. The first national symposium on sign language research and teaching
Ulfsparre, S. Teaching sign language to hearing parents of deaf children
Ahlgren, I. Early linguistic cognitive development in the deaf and severely hard of hearing, 15 sid, 5:-.
- III (1979) Bergman, B. Dövas teckenspråk - en inledning, 43 sid, 10:-.
- IV (1978) Bergman, B. Current developments in sign language research in Sweden, 7 sid, 5:-.
- V (1979) Ahlgren, I. Om språkutveckling hos hörande och döva, 12 sid, 5:-.
- VI (1980) Ahlgren, I. Projektet Tidig språklig kognitiv utveckling hos döva och gravt hörselskadade: Arbetssätt och erfarenheter
Ahlgren, I. Döva barn och vuxna döva, 28 sid, 10:-.
- VII (1980) Ahlgren, I. Döva barns teckenspråk, 26 sid, 10:-.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

	Förord	2
I.1	Allmänt om döva barns kommunikationssituation	3
I.2	Målet för undervisning av döva barn	6
II	Vad är "språk" och "språkfärdighet"?	8
II.1	Teorier inom barnspråksforskningen	8
II.2	Iakttagelser att beakta för barnspråksforskare	10
II.2.1	Problemet språkförståelse	10
II.2.2	Inläring - utveckling	11
II.2.3	Språklig medvetenhet	12
II.2.4	Språksena och språkstörda barn	12
II.2.5	Variationer i språkbruk	13
II.2.6	Tvåspråkighet	14
II.2.7	Språk och kommunikation	15
III	Kommunikation och utveckling	18
III.1	Samspelsteorin hos Piaget och Bruner	18
III.1.1	Språket hos Piaget och Bruner	19
III.2	<u>Språklig</u> kommunikation och <u>språkutveckling</u>	21
III.2.1	Språk som begreppsbildningsredskap	21
III.2.2	Språk och funktioner - Halliday	23
IV	Att undersöka döva barns språkliga kommunikation	28
	Litteratur	31

FÖRORD

Forskningsprojektet TSU* har använt år 1975-1976 till förberedande undersökningar, planering av arbetet i fortsättningen och framförallt till tankearbete rörande frågor som "Vad är språk?", "Vad är det att kunna ett språk?", "Hur sker normal förstaspråksinlärning?", "Vilka villkor gäller speciellt för döva barns språkinlärning?", "Vad är kognitiv utveckling och hur förhåller den sig till språklig?" Dessa frågor diskuteras i denna preliminära rapport. Vissa av dem måste ges ett åtminstone tentativt svar innan det egentliga arbetet kan komma igång. Så är t ex frågan om vad språk är nödvändigt att besvara innan man undersöker språkutveckling. Andra frågor kommer däremot att få svar först genom projektarbetet och kommer därför att återkomma i de rapporter där projektets resultat redovisas.

Denna första delrapport syftar till att redovisa projektets teoretiska bas. Tyngdpunkten i rapporten är det avsnitt som sammanfattar synen på språklig och kognitiv utveckling hos fyra samspelsteoretiker (J. Piaget, J. Bruner, L. Vygotsky och M.A.K. Halliday). Nyckelordet är kommunikation (samspel, interaktion eller dialog). De pedagogiska konsekvenserna av en kommunikationsbaserad utvecklingsmodell berörs också något. Ramen är det döva barnets speciella kommunikationsvillkor och samhällets pedagogiska målsättning för förskoleverksamhet och specialundervisning.

*Finansierat av Skolöverstyrelsen med Bengt Sigurd, professor i allmän språkvetenskap, som vetenskaplig ledare.

I.1. Allmänt om det döva barnets kommunikationssituation

Det döva barnet har vanligen hörande föräldrar och hörande syskon. Mindre än 10% av de döva barnen har döva föräldrar eller annan nära anhörig som är döv. Vissa drag eller begränsningar i barnets kommunikationsmöjligheter gäller oavsett om barnet har döva eller hörande föräldrar medan andra gäller huvudsakligen döva barn i hörande familjer. En helt generell begränsning är den att döva barn (såväl som döva vuxna) i princip endast kan kommunicera i situationer där de har ögonkontakt med samtalspartnern. Denna begränsning gäller all slags kommunikation utom skriftlig*. Beroendet av ögonkontakt innebär att ett dövt barn endast kan uttrycka sig och bli förstått och veta att det blivit förstått när samtalspartnern befinner sig i samma rum med ansiktet mot barnet, i vaket tillstånd och med tillräckligt ljus. Ett hörande barn kan ropa till en person i ett annat rum men det döva måste etablera ögonkontakt. Bortsett från de praktiska konsekvenserna av denna begränsning så kan man fundera över vad det betyder språkligt. Förmodligen finns här en skillnad mellan hörande och döva föräldrar eftersom de döva föräldrarna är hänvisade till samma typ av begränsning i sin egen kommunikation och därför kan förväntas anpassa sig mer till barnet än de hörande föräldrarnas.

Ett annat drag i det döva barnets kommunikationssituation är att det är föremål för samhällets pedagogiska ambitioner redan från späda ålder. Genom hemvägledaren undervisas och tränas det döva barnet från och med att dövheten upptäcks. Den undervisningen tar sig olika uttryck beroende på de olika personer som bedriver den, men målsättningen är för alla att underlätta det döva barnets inläring av talad svenska (se t.ex. Blücher, Martony, Serrebo 1975). Ett annat mål är att underlätta det döva barnets anpassning i familjen men det gäller endast barn i hörande familjer.

*Ett specialfall av skriftlig kommunikation finns genom skrivtelefon som ger döva möjlighet att samspråka direkt med varandra utan ögonkontakt. Skrivtelefonen är än så länge under utprovning men kan säkert, när den blir vanligare, förändra villkoren för dövas kommunikation och inläring av skriftspråk på ett revolutionerande sätt.

Hittills har vi talat om allmänna kommunikationsvillkor men så fort vi uppmärksammar de speciella villkor som råder för ett dövt barn i en hörande familj till skillnad från dem som gäller i den döva familjen så kommer språket i fokus för intresset. Det döva barn som har döva föräldrar lär sig föräldrarnas språk (teckenspråk) på samma villkor som gäller för hörande barns inlärning av sina föräldrars språk. Den inlärningen är nämligen baserad på att språket används till kommunikation i olika syften och utan speciell undervisning. (Schlesinger & Meadow 1972.) När det gäller hörande föräldrar och döva barn krävs speciell undervisning antingen av föräldrarna eller av barnen eller av både föräldrar och barn. Det helt döva barnet kan aldrig lära sig tala föräldrarnas språk utan undervisning och graden av hörselskada står i direkt proportion till svårigheten att lära sig tala (Amcoff 1973.) Föräldrarna kan inte utan undervisning tillägna sig ett för barnet inlärningsbart språk, speciellt inte på den korta tid som vore önskvärt. Alltså gäller oavsett om kommunikationen baseras på tal eller tecken att det språk som används, för den ena parten är inlärt genom undervisning och inte i naturlig användning. I de flesta familjer med döva barn idag baseras kommunikationen på tecken för att ge barnen möjlighet till naturlig språkinlärning genom att föräldrarna lär sig teckenspråk av en lärare. Det teckenspråk som föräldrarna i allmänhet får lära sig är starkt påverkat av svenskan när det gäller val av tecken och den syntaktiska organisationen (s k tecknad svenska, Bergman 1975). Viss påverkan av svensk morfologi finns ofta också. Teckenvalet är påverkat av svenskan i så måtto att varje tecken skall motsvara ett talat ord, vilket begränsar teckenförrådet i förhållande till dövas eget teckenspråk. Samtidigt saknas tecken för många svenska ord, vilket begränsar teckenförrådet i förhållande till svenskans ordförråd. Dessa begränsningar är priset man betalar för att kunna tala med rösten och samtidigt teckna med händerna. Att det är en klar fördel att kunna tala och teckna samtidigt i en familj där det finns både döva och hörande är en självklarhet. Däremot kanske det är ett onödigt krav att varje talat ord ska tecknas och varje tecken också ska talas. Den typ av redundans

som talspråket har i form av överflödiga ord och böjningsändelser är ju motiverad av villkoren för auditiv perception och alltså inte möjlig att utnyttja för en som är döv. Den typ av redundans som däremot är motiverad av visuell perception och finns i dövas teckenspråk saknas i det starkt svenskpåverkade för att inte säga talspråksberoende teckenspråk som ofta lärs ut till hörande föräldrar. En fråga som följer av detta är om kommunikation med tal och tecken samtidigt verkligen förutsätter att man tecknar precis det man talar och tvärtom talar ett ord till varje tecken om det, med rätt undervisning, är lika lätt att lära sig teckna på visuellt riktigt sätt samtidigt som man talar naturligt talspråk. Genom denna fråga tvingas projektet om dövas barns språkinläring att också uppmärksamma de hörande föräldrarnas undervisning.

Även om de hörande föräldrarna lär sig att teckna på ett sätt som är mer anpassat till visuell perception så är deras teckenspråk ett främmande språk i den meningen att det åtminstone under de fem sex första åren inte fungerar lika naturligt som deras talspråk. Under den perioden (0-5 år) som barnet är mest beroende av sina föräldrar för språklig stimulans hinner inte föräldrarna tillägna sig teckenspråk till fullständig behärskning.

En av de viktigaste frågorna i projektet är hur mycket denna begränsning i föräldrarnas kommunikativa kompetens innebär för barnen. Iakttagelser under planeringsåret tyder på att barnen lär sig det föräldrarna kan, men inte mer. Föräldrarnas kompetens i teckenspråk har i så fall en direkt motsvarighet i barnens.

Ett intressant s k doublebind fenomen kan också uppstå för den hörande föräldern. Doublebind avser vanligen det fenomen att en förälder säger t ex något kärleksfullt med ord men samtidigt visar en avvisande min och kroppshållning i strid med det sagda. Detta undergräver tryggheten för hörande barn. Mellan hörande föräldrar och döva barn kan ett liknande fenomen iakttagas nämligen att föräldrarna tecknar något snällt och samtidigt säger samma sak med smeksam röst men torftig mimik. Föräldrarna tror att smeksamheten gått fram därför att de hör sig själva men barnet uppfattar den inte. Vad sådana brister i kommunikationen be-

tyder är också en fråga att undersöka. Alla dessa drag i det döva barnets kommunikationssituation måste preciseras och värderas. Samhällets pedagogiska ansvar för dessa barn måste baseras på sådan kunskap om villkoren för att få en realistisk utformning.

I.2. Målet för undervisning av döva barn

Det uttalade målet för undervisning av svenska döva barn är att barnen ska lära sig tala svenska. (Lgr 6911:spk). Stor enighet råder om att barnen inte kan lära sig detta utan undervisning och likaledes förefaller enigheten stor om att det viktigaste för ett dövt barn är att lära sig just detta. Den oenighet som råder gäller endast metoden att nå målet. Möjligen kan man också spåra en viss oklarhet när det gäller vad det är att kunna tala svenska. I en tolkning innebär detta huvudsakligen ett korrekt uttal av svenska ord och meningar medan en annan möjlig tolkning mer framhäver ordförråd och meningsbyggnad. I den första tolkningen finns en tendens att sätta likhetstecken mellan språk och tal d v s att kunna svenska är enbart att kunna tala språket. Den andra tolkningen inbegriper också skrift i det att ordförråd och meningsbyggnad kan mätas också i skrivna texter och i en persons läsförmåga. I båda dessa tolkningar har dock (tills helt nyligen) ett likhetstecken satts mellan språk och svenska. De dövas teckenspråk har inte, förrän helt nyligen, diskuterats i sammanhang med önskvärda språkkunskaper hos döva varken som del av undervisningsmålet eller som ett medel i undervisningen. Först på senare år har bruk av tecken kommit in som en metodisk hjälp i svenskundervisningen. Detta började i slutet på sextiotalet i förskolan men har spritt sig till dövskolan. (Blücher 74.) Fullständig enighet kan dock knappast sägas råda om värdet av tecken som hjälpmedel i undervisningen åtminstone om man ser på situationen i landet i stort. Det teckenspråk som har kommit in i undervisningen är inte dövas teckenspråk utan just det svensk-anpassade teckenspråk som också lärs ut till föräldrarna. Motiveringen för att konstruera och använda detta har främst varit

just det att det ska underlätta eleverna-barnens svenskinläring. Basen för konstruktionen har i stort varit att lexikon hämtats från dövas teckenspråk och grammatiken (syntax och morfologi) från den skrivna svenskan (Bergman 73-76). Förväntningarna på detta konstruerade språk är varierande alltifrån att det skall ersätta de dövas teckenspråk också i kommunikationen mellan döva till att det ska utgöra en ren undervisningshjälp i svenskundervisningen och alltså vara en länk mellan de dövas teckenspråk och svenskan (ett slags metaspråk). Att behärskning av de dövas teckenspråk i sig skulle vara en önskvärd färdighet och ett undervisningsmål har inte diskuterats i någon nämnvärd utsträckning (se dock Prawitz 1918). Den diskussion som överhuvudtaget gällt de dövas teckenspråk har snarare gällt vilket hot detta språk eventuellt utgör mot svenskinläringen. Det har alltså diskuterats i ungefär samma ordalag som finskan i Tornedalen (Tenerz 1966).

Den enighet som rått om målet för undervisningen kan förklara att så litet diskussion ägnats åt att närmare specificera vad det innebär att kunna tala svenska eller överhuvudtaget vad det innebär att kunna ett språk. En sådan diskussion är givetvis förutsättning för hur undervisningsmetoden skall se ut.

Jag övergår därför här till en redogörelse för hur språkinläring och språkfärdighet behandlas när det gäller barnspråksforskning bland hörande. Efter den diskussionen återvänder jag till de döva barnen och försöker knyta ihop observationer gällande hörande barn med de speciella villkor som gäller döva.

II. VAD ÄR "SPRÅK" OCH "SPRÅKFÄRDIGHET"?

Ett problem för barnspråksforskning idag är att avgöra vad språk egentligen är. Tidigare har det inte varit något problem därför att man arbetat mycket strikt inom en viss språk teori som föreskrivit vilka fakta som räknats som relevanta och inom vilken ram dessa fakta skall tolkas.*

II.1. Teorier inom barnspråksforskningen

Huvudsakligen två språk teorier har styrt barnspråkstudier och definierat språket åt barnspråksforskaren. Dessa två teorier är båda strukturalistiska, men med olika vetenskapsteoretisk orientering och med tonvikt på olika språkliga nivåer. Den ena har kallats den taxonomiska eller den klassiska strukturella språk teorin. (I U.S.A. representeras den av Bloomfield, 1930.) Den är strikt positivistisk. Den arbetar huvudsakligen på den fonologiska nivån, dvs med språkets minsta betydelseskiljande element och reglerna för hur dessa får kombineras. Strukturalisterna visar att alla språk bygger på en liten uppsättning betydelseskiljande element (fonem, eller i teckenspråk, kirem) som kombineras på olika sätt för att bygga upp de betydelsebärande elementen (morfer, i teckenspråk signem). Fonotaktiska regler säger vad som händer med fonemen i kombination. Man har utvecklat objektiva (operationella) metoder för att fastställa uppsättningen av fonem i ett visst språk och kan med deras hjälp avgöra om två ljud är varianter av samma fonem eller representerar olika fonem (test genom minimala par).

Man har analyserat fonemen i distinktiva drag och därigenom inbördes relaterat dem. I ett fonemsystem anges alla viktiga skillnader som kan finnas mellan fonemen (ex "m" o "b" skiljs av nasalitet, "b" o "p" skiljs av stämbandston, "p" o "t" skiljs

*Detta gäller sådan barnspråksforskning, huvudsakligen i Amerika, som bedrivits med en klar definition av språket. Det finns en annan barnpsykologiskt inriktad forskningstradition med fokus på ordförrådets tillväxt som inte berörs av resonemanget i det följande.

med hjälp av begreppen labial och dental osv). Grundtanken i detta är hämtad från de Saussure nämligen att språket är ett system av skillnader. Det kan stå som ett motto för strukturalismen.* Det är utgångspunkten för studiet av den språkliga formen på olika nivåer men den är mest framgångsrik just på den fonologiska och den morfologiska nivån. Roman Jakobsson är den mest kända representanten för denna inriktning.

Den språksyn som dessa strukturalister redovisar (Bloomfield 1930) innebär att språket är ett beteende reglerat av överindividuella sociala konventioner. Det lärs in genom imitation och används för att avge svar på bestämda stimuli. Om det har någon betydelse för tänkande och känsloliv så kan man i varje fall inte studera den aspekten. Det är endast direkt observerbara fakta som kan studeras objektivt och tänkande är inte observerbart. Inläring är observerbar på det sättet att yttranden gradvis antar en mer korrekt form. Korrektheten bestäms av vuxenspråkets normer som i sin tur är styrda av det överindividuella sociala normsystemet.

Den andra teorien är den generativa (Chomsky 1968) som istället är mentalistiskt inriktad. Den arbetar huvudsakligen på språkets syntaktiska nivå dvs meningsbyggnadsplanet. Den viktigaste språkliga enheten blir här satsen (meningen). Den generativa teorien framhåller språkets oändlighet i det att antalet satser i ett språk är oändligt många, men lyckas ändå ge en formell beskrivning av dem. Principerna för samordning och underordning av satser, för hur substantiv får ersättas med pronomen, hur satsdelar får flyttas om eller utelämnas osv har noggrant undersökts och redovisats.

På samma sätt som taxonomerna kunde visa att den fonologiska nivån styrs av samma principer i alla språk har generativa lingvister visat att syntaxnivån följer samma sorts regler i alla språk. I den generativa teorin är språket ett mentalt fenomen och kan endast studeras med introspektion (intuition). Språket ses inte som ett beteende utan som processer i individen. Språket lärs

*Inom klassisk strukturalism ägnades mycken möda åt att klassificera enheterna - därav namnet taxonomisk teori.

inte in utan utvecklas på basis av medfödda förutsättningar. Språket mognar. Det används enligt regler som individen internaliserat och användningen går inte att predisera från en given situation utan styrs helt av individen. Det är de internaliserade reglerna som språkforskaren skall studera inte de tillfälliga tillämpningarna. De faktiska språkliga utsagorna är bara symptom på dessa regler och skall ses som mer eller mindre lyckade exempel på den regelstyrda ideala språkförmågan. Denna ideala språkförmåga förutsätts vara gemensam för alla talare av alla språk. Denna förutsättning innebär dels att individuella olikheter är uteslutna, men också att det räcker att studera en enda individs språk. Båda dessa teorier fokuserar den språkliga formen, strängar av enheter, och ser språket isolerat från dem som använder det, när, till vem och i vilken avsikt. Därför har de kommit att kännas alltför ensidiga på senare tid. De känns avgjort otillfredsställande för studiet av barns språkutveckling. Såväl den taxonomiska som den generativa strukturalismen har gett (och fortsätter att ge) oss insikter om språket som, insatta i ett kommunikativt perspektiv, är nödvändiga också för barnspråksforskaren.

Den definition av forskningsobjektet språk, som en barnspråksforskare idag behöver måste knyta ihop många olika iakttagelser rörande vad språket betyder i ett barns utveckling. Jag ska här ta upp några olika typer av iakttagelser (utan att göra anspråk på fullständighet) som alla innebär stora krav på den teori som skall formuleras.

II.2. Iakttagelser att beakta för barnspråksforskare

II.2.1. Problemet språkförståelse

Språklärare brukar tala om aktiv och passiv ordkunskap. Då avses vanligen det faktum att elever förstår fler ord i ett språk än de själva använder. Fenomenet är dock allmännare än så. För barn såväl som för vuxna gäller att vi förstår uttalsvarianter, grammatiska konstruktioner, stilistiska finesser, dialekter osv. långt

utöver vad vi kan producera. Små barn kan i början av sin språk-utveckling uppvisa en kanske ännu större skillnad mellan förståelse och spontan produktion. Det riktigt lilla barnet kanske inte kan producera något alls men verkar förstå många olika yttrande. Vad förstår barnet och hur? Hur förståelsen är kopplad till barnets kategorisering av verkligheten och familjaritet med olika situationer är något att förklara.

II.2.2. Inläring - utveckling

Att språkinläring inte huvudsakligen är en fråga om imitation är alla forskare överens om idag. Men att det bara skulle vara en mognadsak jämförbar med att lära sig gå är inte för den skull givet. Generativt inriktade forskare har visat att barn varken är beroende av träning eller ens mottagliga för undervisning i modersmålet de första åren. Detta kan dock inte tolkas som att barnen spontant utvecklar språket utan minsta påverkan utifrån. Den undervisning och den träning man avser är nämligen den rent pattern-drill-betonade språkundervisning som vi i Sverige kallar direktmetod. Däremot är barnen givetvis helt beroende av att få använda språket, att bli förstådda, att få information genom språket, kanske framförallt att lära sig olika saker genom språket. Att barnen är beroende av en varierad språkanvändning för sin språkliga utveckling har tagits för givet inom den ryska barnpsykologiska tradition där t ex Vygotsky (1962) ser språkinläring som den viktigaste källan till begreppsutveckling och Luria har visat (Luria-Yudovich 1971)(om ett tvillingpar som förstår varandra utan språk) hur barn som inte behöver använda språket inte heller utvecklas språkligt.

Den språkförmåga som då avses är inte bara ett system av internaliserade regler utan framförallt förmågan att använda reglerna. Detta att betona språkanvändning som en viktig förutsättning för språkinläring innebär att språket ses som ett huvudsakligen socialt fenomen. Det är fråga om just individens språkliga kommunikation med andra individer. Viktiga fakta blir då de speciella erfarenheter en individ har, de speciella situationer där en in-

divid kommunicerar, det speciella innehåll som just han väljer att kommunicera just då och de speciella individer han just då kommunicerar med. Därigenom krävs av språk teorin att den skall förklara språket i en total kommunikationssituation och av språkbeskrivningen att den skall omfatta beskrivning av kommunikationssituationen.

II.2.3. Språklig medvetenhet

Samtidigt som språkanvändning framhävs så måste också den språkinlärande individens ökande språkliga medvetenhet beaktas. Att redan det lilla barnet finner ett nöje i att leka med språket är en vanlig iakttagelse. Den formella sidan av språket som betonades så starkt av strukturalisterna uppfattas redan av det lilla barn som i sin säng, ensam, upprepar stavelser och fraser med enkla utbyten av element. (Veir 1962) Samma intresse för formen visas av rimlekar, hemliga språk, vitsar, poesi osv. En annan typ av språklig medvetenhet är den som gäller innehållet. Ett två-treårigt barn har ingen distans till innehållet vare sig i sitt eget språk eller till det som någon annan säger. Att kunna uttrycka förhållningssätt (tvekan, tvivel, säkerhet, misstänksamhet osv till innehållet i egna och andras påståenden, att kunna använda och avslöja lögnen, att kunna låtsas och ställa upp hypoteser är alltihop uttryck för en medvetenhet som utvecklas gradvis. (Ahlgren 1973) Hur viktig är den sortens medvetenhet för språkutvecklingen och vad betyder intresset för den språkliga formen för behärskning av den?

II.2.4 Språksena och språkstörda barn

Alla med erfarenhet av barn vet att barn utvecklas olika. Inte bara takten utan också själva utvecklingsförloppet kan variera högst betydligt. Från den äldre litteraturen om barnspråk känner vi till barn som använt helt privata språk. (Morse-Nice 1925) Det är inte ovanligt bland tvillingar och förekommer bland mongoloider på institutionerna även helt vanliga barn kan på egen

hand göra sig ett språk som inte förstås av någon. Mer vanligt är dock att språkutvecklingen är försenad så att barnet talar dåligt och förstår litet jämfört med sina jämnåriga. När förseningen märks ännu i skolåldern är skadeverkningarna uppenbara, men kanske är det till men även för en fyra-åring att vara språksen.

En annan typ av språkstörning som har huvudsakligen pedagogiska konsekvenser (och eventuella orsaker) är läs- och skriv-svårigheter. Sådana avvikelser i språkutveckling har hittills nästan inte alls uppmärksamats av språkforskare. Det har varit pedagogernas avdelning. En annan typ av störning som inte angått lingvister är talängslan (selektiv mutism). Den typen överlämnas till psykologer. Den verkligt grava språkstörning som föreligger när ett i övrigt normalt begåvat och normalhörande barn inte alls lär sig sitt modersmål eller när ett dövt barn inte får kontakt med teckenspråk och därför inte uppvisar någon språkutveckling förrän i skolåldern är ytterligare en annan avdelning.

Jag kräver inte av språkteorin att den skall förklara alla dessa avvikelser. Däremot måste man kräva att språkteorin inte ska förutsätta att alla utvecklas lika (jfr generativ teori). Teorin bör tillhandahålla redskap för att precisera skillnader i utveckling. Helst skulle dock teorin vara tillräckligt psykologiskt grundad för att ange vilka konsekvenser för psykisk utveckling som de olika störningarna innebär.

II.2.5. Variationer i språkbruk

En annan typ av iakttagelser som gör det svårt att avgöra vad språk är, är sådana som gäller språkbruksvariationer. Vi vet att olika individer uttrycker sig olika. Vi kan iaktta att vissa olikheter är socialt betingade och andra är individuella. Somliga individer och somliga grupper håller sig striktare till en viss (riksspråks-)norm än andra. Somliga har lätt att göra sig förstådda i många olika grupper och många olika talsituationer, medan andra har ett mer begränsat register. De senaste

årens pedagogiska debatt har delvis handlat om den socialt betingade olikheten (Bernstein 1974) men få fakta har stått att få när det gäller (socialt betingad) språklig torftighet (Labov 1974). Begränsningen i det språkliga registret är egentligen lika påtaglig hos den myndighetsperson som skriver ett obegripligt kanslispråk som hos den arbetare som har svårt att förstå deklara-tionsanvisningen. Att sedan känslan av självsäkerhet är större hos myndighetspersonen än hos arbetaren är en helt annan sak.

Att språklig färdighet är svår att beskriva i relation till social framgång eller framgång i skolan gör inte begreppet mindre viktigt. Vi måste ändå ha en idé om vilken slags variabilitet som är en tillgång för individen och vad som är en begränsning. Att exempelvis bruket att skilja på kasusformer av tredje personens personliga pronomen (han-honom, hon-henne osv) börjar avta är varken ett hot mot svenskans användbarhet som intellektuellt verktyg eller en kognitiv brist hos de individer som nonchalerar denna morfologiska distinktion. Om däremot skillnaden i språkbruk blir så stor att olika talare av svenska inte förstår varandra, så är det ett hot mot vårt språk och om vissa individer har ett så begränsat språk att de inte förstår sina lärare och massmedia så är det en brist hos dem. De pedagogiska konsekvenserna av sådana brister är uppenbara men innan vi närmare kan beskriva språkbristerna är det svårt att se vad som bör göras pedagogiskt (och politiskt). Hela problemet hänger ihop med att vi saknar en utförlig beskrivning av talspråkets regler. Vi vet att vi talar annorlunda än vi skriver, men vad exakt som är skillnaden vet vi inte. Det är ett konkret problem i talundervisningen för döva.

II.2.6. Tvåspråkighet

Ett specialfall av språkligt register är när man har lärt sig mer än ett språk på det naturliga sättet och uppfattas som infödd talare av flera språk. Ett barn som lever i en flerspråkig miljö blir utan svårighet flerspråkigt. Denna flerspråkighet är

en tillgång för barnet, när båda språken har samma sociala status och jämförbara inlärningsvillkor. Om det språk som dominerar i hemmet är socialt stigmatiserande och förtrycks i skolan kan däremot flerspråkigheten bli en belastning för barnet. (Hanségård 1968) Flerspråkighet som tillgång respektive belastning är idag ganska väl kända fenomen.

Den speciella sorts flerspråkighet som döva ofta uppvisar är däremot relativt okänd. För de flesta döva barn gäller ju att det språk barnet kan lära sig på det naturliga sättet är teckenspråk som inte är det språk föräldrarna använder. Teckenspråk lärs in genom användning mellan jämnåriga i dövskolan eller genom att föräldrar lär sig tillräckligt för att använda det med det döva barnet. För föräldrarna är det alltid ett genom undervisning inlärt främmande språk som blir barnets "modersmål". Föräldrarnas modersmål - det talade och skrivna språket blir något som barnet lär sig genom undervisning precis som hörande lär sig främmande språk i skolan. Om föräldrarna vidare använder ett teckenspråk som markant skiljer sig från det som används av vuxna döva blir resultatet för det döva barnet en flerspråkighetssituation av en helt egen typ.

II.2.7. Språk och kommunikation

De typer av fakta och iakttagelser vi här tagit upp har alla att göra med hur språket fungerar respektive inte fungerar i den faktiska språksituationen mellan individer. Dvs vi har diskuterat språket som kommunikationsmedel. Att studera språket som kommunikationsmedel innebär en definition av forskningsobjektet som omfattar såväl psykologiska, sociologiska som lingvistiska aspekter. Man måste alltså beakta såväl individerna, deras roller och situationer som det språkliga meddelandet. För språkforskare är det dock ändå det språkliga meddelandet som är det viktiga. De övriga faktorerna belyser och tolkar det språkliga meddelandet, men räcker i sig inte som forskningsobjekt. Detta förtjänar att framhållas idag då det finns en tendens att förringa det rent språkliga i kommunikationssituationer. Det finns

bland psyko- sociolingvistiskt inriktade forskare en slags be-
svikelse på språkteorierna som tar sig uttryck i en nedvärdering
av språkets betydelse för individ och kommunikation.*

Man betonar kommunikation, (samspel, dialog och ömsesidighet)
samtidigt som man avvisar den kvalitativa skillnaden mellan
språklig kommunikation och annan. Ett exempel kan belysa denna
skillnad. Ett barn bränner sig på en het platta och uttrycker
därvid mimiskt smärta samtidigt som det snabbt rycker åt sig
handen. Genom mimiken och handlingen kan barnet sägas kommunicera
ett meddelande till personer i rummet. Om samma barn yttrar:
"Det gör hemskt ont att lägga handen på en het platta", så har
barnet kommunicerat samma meddelande i språklig form. I just den
här situationen mellan det barnet och personer samtidigt närva-
rande blir det språkliga inte något viktigt. Men redan nästa
timme med andra personer är språket den överlägsna kommuni-
kationsformen medan handlingen och mimiken inte räcker långt. Det
barn som ännu inte kan generalisera utan säga: "jag la handen
på plattan, den va varm, det gjorde ont", har ett sämre grepp
om det språkliga redskapet, men står sig ändå bättre än det
språklösa. Denna förenklade illustration visar den avgörande
skillnaden mellan oavsiktliga, kontextbunden, ickesymbolisk
kommunikation och avsiktlig, generell, symbolisk, språklig
interaktion. Det språkliga yttrandet måste tolkas i en situation,
som ett meddelande, från en viss individ till en viss annan
(eller flera) med hänsyn till deras inbördes förhållande osv
men yttrandet medger i princip flera tolkningar. Det kan användas
i olika situationer och varieras på olika sätt. Handlingen
är däremot entydig och direkt. Att språkinläring och språkan-
vändning hör ihop med förmåga att tolka en handling i en situa-
tion är klart, men språkinläring innebär också inläring av de
specifikt språkliga medlen och vad de kan användas till. De in-
sikter i språkliga strukturers komplexitet som den strukturella
lingvistiken har gett och fortsätter att ge ska inte åsidosät-
tas när vi studerar språket som kommunikationsmedel. Det vi be-

*Detta framkom t ex vid ett forskarseminarium för språkpsykolo-
ger och språksociologer från Norden på Solbacken, Sverige, april
1976 (finansierat av Nordiska Kulturkommissionen).

höver nu är en analys av grammatisk struktur i ett kommunikationsperspektiv, Dvs analysen av ett yttrande måste omfatta såväl situationen, talaren och den tilltalade som själva meddelandet.

III. Kommunikation och utveckling

III.1. Samspelsteorin hos Piaget och Bruner

Den kognitiva utvecklingspsykologin ser utveckling som resultatet av en individs samspel med såväl personer som ting i omgivningen. Den avvisar den ensidiga stimulusstyrningen som den behavioristiska inlärningsmodellen förutsätter. Den avvisar också den helt individstyrda, fria utveckling som mognadsteorierna innebär.* Ansvar för gynnsam utveckling ligger varken ensidigt hos de vuxna i barnets omgivning eller hos barnet självt utan hos båda parter. Samspelet mellan barnet och tingen eller fenomenen i verkligheten beskrivs av Piaget med termerna assimilation och ackommodation. Assimilation är att barnet får och tolkar intryck. Tolkningen beror av barnets tidigare erfarenheter och av det utvecklingsstadium barnet befinner sig på. Tolkningen införlivas med barnets erfarenhet genom att barnets tänkande anpassas till denna nya erfarenhet. Den anpassningen är ackommodation i Piagets terminologi. Barnet reorganiserar sin modell av verkligheten. Den modellen ger då förutsättning för ny assimilation av intryck som återigen medför ackommodation av tänkandet. Denna växling mellan att ta in från verkligheten och anpassning till verkligheten kan ses som en serie konflikter mellan vad individen vet och vad fakta säger. Konflikterna tvingar fram en allt större samstämmighet mellan individens modell av verkligheten och de observationer han med modellens hjälp gör. Piaget har också visat hur formerna för assimilation utvecklas stadietvis från det sensomotoriska då barnet erfar med sina sinnen och med handlingar över det symboliska då barnet tyder fakta som avbildningar till det logiskt-operationella då barnet tänker och uppfattar logiskt och intellektuellt. Dessa stadier är delvis beroende av rent neurologisk mognad, men lika viktiga förutsättningar är barnets konkreta erfarenheter, socialt samspel och kulturöverföring och slutligen den kognitiva apparatens självreglerande förmåga (Piaget & Inhelder 1969).

*För en diskussion om olika utveckling och inläringsteorier se Qvarsell (1976).

Bruner som är mer pedagogiskt inriktad har inspirerats av Piagets modell för barnets samspel med tingen och arbetat vidare med dels betydelsen av kommunikation dels med barnets motiv eller drivkrafter i inläring. Genom att uppmärksamma kommunikationen som uttryck för kulturöverföring och genom att uppmärksamma faktorer som påverkar inläringssituationer så har han kommit att tillmäta språket stor betydelse för individens utveckling. Språket är enligt Bruner dels vårt viktigaste redskap att få erfarenheter från andra människor dels vårt viktigaste redskap för organisering och stabilisering av kunskaper och minne. Bruner omtolkar Piagets stadier till representationsformer för kunskap. Det finns tre sätt att kunna något: det enaktiva (handling ex att kunna simma är att kunna göra det) det ikoniska (bild ex att hitta i en stad är att veta hur det ser ut) och det symboliska (språk ex allt vi kan och berätta och tala om). Bruner menar att åtminstone i vår kultur så är det symboliska representationssättet det viktigaste. När det gäller drivkrafterna så menar Bruner att nyfikenhet, ömsesidighet och kompetens är det som utgör barnets motiv att lära. Ömsesidighet är att barnet behöver människor att lära av och tillsammans med, kompetens står för tillfredsställelse att kunna något. Barnet utvecklas och lär sig genom att få tillfredsställa sin nyfikenhet tillsammans med andra barn och vuxna och genom känslan att kunna något. Piaget som är kunskaps-teoretiker visar hur formen för barnets tänkande utvecklas medan Bruner som är pedagog mer betonar vilka faktorer som gynnar inläring. Piaget beskriver generella lagar för utveckling medan Bruner vill ha fram hur optimal utveckling kommer till stånd. På det viset kan Piaget och Bruner sägas komplettera varandra till en modell för utveckling genom samspel.

III.1.1. Språket hos Piaget och Bruner

På den generalitetsnivå där Piagets beskrivning ligger har språket relativt liten betydelse. Det är inte genom språket som barnet utvecklar objektskonstans, kausalitet, reversibilitet o s v. Snarast är den språkliga utvecklingen eftersläpande i förhållande till tankeutvecklingen. Barnet kan uppvisa insikter i kausalitet

innan det muntligt kan ange orsak och verkan. Snarast är barnets förspråkliga kausalitetsbegrepp en förutsättning för det språkliga. För Bruner som arbetar på en mer specifik nivå blir språket mycket viktigare. Språket är det viktigaste redskapet för socialt samspel både känslomässigt och intellektuellt. Samtidigt är språket det viktigaste i det symboliska representationssättet. Det betyder dels att språket används för att organisera kunskaper i minnet, dels att en viktig del av mängden möjliga kunskaper är språkliga. Språket är inte bara ett sätt att kunna något, också det man kan är språkligt.*

När det gäller frågan om hur språket utvecklas samtidigt med och beroende av hur de kunskaper, som är språkliga, inhämtas så är Bruner mer svävande. Han hänvisar i sina tidiga arbeten till den generativa teorin (Bruner 1966) och i de senare till den ryska traditionen representerad av Vygotsky och Luria. (Bruner 1972)

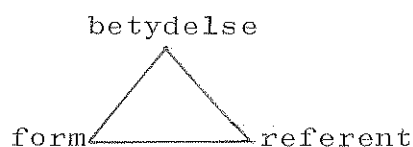
Ett gemensamt drag när det gäller synen på utveckling hos Piaget och Bruner är som Qvarsell (1971) påpekat att utveckling innebär avtagande stimulusberoende. Det lilla nyfödda barnet reagerar på inre och yttre stimuli på ett helt bundet sätt. Hela det sensoriska stadiet 1-1½ år karakteriseras av att barnets tänkande är begränsat till det som är närvarande i tid och rum. Det ikoniska eller semiotiska tänkandet är fortfarande bundet till konkreta upplevelser även om bildtänkande tillåter att föremålen är frånvarande. Först det logiska-symboliska tänkandet har helt frigjort sig från beroende av faktiska stimuli. Barnets tänkande och dess reaktioner och handlingar blir alltså allt mindre förutsägbara. Här finns också en mycket klar anknytning till Vygotsky. Han ser utveckling på samma sätt som en gradvis frigörelse från stimulusberoende och menar att det är just med språkets hjälp som denna frigörelseprocess kommer till stånd.

* När Furth betonar att tänkande hos döva kan vara lika sofistikerat hos hörande och drar slutsatsen att tänkande är oberoende av språk (Furth 1966) så bortser han från de dövas språk. Tankandet är givetvis inte beroende av tal.

III.2. Språklig kommunikation och språkutveckling

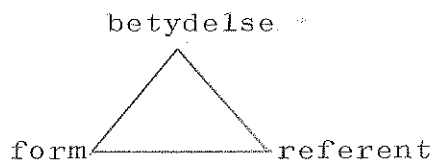
III.2.1. Språket som begreppsbildningsredskap

L.S. Vygotsky (1962) är den som mest i detalj har visat på vilket sätt språket är verktyget för begreppsbildning. Han har koncentrerat sig på språkets minsta konceptuella enhet, ordet, och visat hur betydelsen av ordet utvecklas och förändras hos barnet i tre faser. Det lilla barnet i början av sin språkutveckling uppfattar ett ord som en egenskap hos det föremål som ordet denoterar. Den semiotiska triangeln har hos det barnet ännu bara



basen form—referent. Det allra första stadiet är kanske att varje ord endast har en referent - "mamma" är just min mamma, "titta" är att just jag pekar på något osv men den utvecklingen som sker under den första fasen är att orden får fler referenter. Allt fler föremål kan ha samma namn. Vilka de föremål är som har samma namn är dock slumpmässigt bestämt av de sammanhang barnet upplever föremålen i. Barnet sammanför på ett tillsynes osammanhängande sätt olika föremål till en mängd som har ett namn. Exempel på detta hittar man när kategoriseringen avviker mycket från den vuxnes begrepp. Barnet säger "pappa" om alla män eller om alla män med skägg eller om alla med glasögon eller om pappa + hans bil + andra bilar + bussar. Det är nästan en slump vilket eller vilka drag som är gemensamma för de föremål som får samma namn. Klart är dock att barnen kategoriserar även om kategoriseringen är konkret och kontextbunden. Redan i denna fas, säger Vygotsky, fungerar språket hos barnet som ett medel att kommunicera med vuxna. Att kommunikationen fungerar trots olikheten i hur ords betydelse uppfattas beror på att det dock finns en gemensam skärningspunkt mellan barnets konkreta, osammanhängande och vaga betydelse och den vuxnes generella, abstrakta och systematiska uppfattning av ett visst ord. Denna gemensamma skärningspunkt är den faktiska referenten.

Fas två innebär att barnet börjar generalisera om än på ett konkret sätt. Vygotsky säger att ordbetydelsen nu för barnet representerar komplex. De fenomen som tillhör samma kategori förenas nu av faktiskt gemensamma drag och inte som i fas ett av helt subjektivt bestämd släktskap. Om orden i fas ett kan sägas ha samma slumpartade förhållande till sina referenter som förnamn så har de istället i fas två funktionen som släktnamn. En person har ett visst efternamn därför att han är son till en person med det namnet. Alla barn till den personen har samma efternamn. De kategorier som barnet gör sig karakteriseras av olika typer av relationer mellan elementen. Dessa relationer kan vara likhet, olikhet, funktion osv. Det som skiljer dessa kategorier från den vuxnes begrepp är att även om barnet nu generaliserar faktiska egenskaper hos föremål så är betydelsen av ett ord fortfarande konkret bunden till föremålen. Vygotsky illustrerar detta med skillnaden mellan hur ett barn och en vuxen uppfattar betydelsen av ordet triangel. För ett barn är ordet triangel namnet på alla föremål av en viss form medan den vuxne har ett helt mentalt begrepp triangel som är kopplat till en ordform och till faktiska föremål i enlighet med figuren



Barnet tror fortfarande att namnet är en egenskap hos triangeln medan den vuxne vet att namnet är helt arbiträrt i förhållande till triangeln. Praktiskt, i kommunikation, betyder denna skillnad inte mycket mer än att barnet inte kan handskas med metaforer vilket på ett insiktsfullt sätt beskrivits av Chukovsky (1976). Kognitivt betyder dock denna skillnad att barnet ännu inte kan tänka abstrakt. Vygotsky menar till och med att det att tänka abstrakt (fas tre) inte utvecklar sig spontant utan det är något man får lära sig i skolan genom undervisning. Däremot skulle de två första faserna i begreppsbildningen utvecklas spontant genom att barnet använder språket i kommunikation med vuxna.

III.2.2. Språk och funktioner - Halliday

Språket är ju inte bara vårt främsta medel att organisera tänkandet, det är ju i lika hög grad ett medel för kommunikation. Genom språklig interaktion får vi en stor del av de erfarenheter som utgör materialet för tänkande. Det vi använder språket till är dock inte begränsat till den rent informerande funktionen. Snarast verkar andra funktioner än den informerande vara primära, åtminstone i språkutvecklingen. Det lilla barnet använder språket för att uttrycka helt andra saker än saklig information. Halliday som studerat just funktioner i det tidiga barnspråket menar att språkutvecklingen baseras på funktioner som barnet egentligen inte behöver språk för att uttrycka. Barnet använder sitt tidigaste språk för att 1. Få saker, 2. Få andra att göra något, 3. Uttrycka sina känslor eller 4. Få uppmärksamhet och känna sig delaktig. Ett annat sätt att säga detta på är att situationer där barnet vill ha något, vill få någon att göra något, vill uttrycka sina känslor, vill ha kontakt är gynnsamma för språkläring. Sådana kommunikativa avsikter är något som barnet har innan det kan tala och som språket erbjuder betydelser för att uttrycka. Språkinläringen börjar i något som barnet kan och fortsätter i att barnet kan något annat. Dvs det system av betydelser som barnet lär sig ger så småningom upphov till nya funktioner eller kommunikativa avsikter som i sin tur medför nya betydelser att lära. Systemet är i princip öppet, dvs språkinläringen tar aldrig slut (gäller speciellt den språkliga funktion som är att man lär sig något genom språket).

För att konkretisera detta kan ett kort referat av Hallidays bok "Learning how to mean" (1975) vara på sin plats. Hallidays utgångspunkt är att barnet använder språk (a linguistic system) i vissa bestämda syften eller funktioner redan innan det kan imitera vuxenspråkets ord. Dessa funktioner är knutna till bestämda situationer och till barnets behov. Och varje sådan funktion kan ha flera specifika betydelser. Funktionerna är givna av barnets behov och av situationen, men den specifika betydelsen är något barnet lär sig att uttrycka allt bättre.

Halliday är noga med att framhålla att barn är väldigt olika. Olikheterna mellan barn beror på vilken miljö de lever i, hur de vuxna bemöter barnet, och på barnets temperament och personlighet. Språkutvecklingen kan också vara väldigt olika hos olika barn. De språkliga funktionerna är emellertid något kulturbestämt och något som också utmärker vuxenspråket. Därför säger han att det kan vara rimligt att anta att barn oavsett olikheter startar språkinläringen med samma uppsättning. Därefter beskriver han hur ett barn uttrycker sig i dessa. Funktionerna är till att börja med sex, men blir så småningom fler. I första stadiet när Nigel (så heter det barn Halliday skriver om - det är antagligen hans eget) är mellan 9 månader och 16,5 månader så använder han sitt "språk" för att göra följande: 1) Se till att han får saker som han vill ha (instrumentell funktion) 2) Se till att andra gör något (reglerande funktion) 3) Få uppmärksamhet eller kontakt med personer (samspelsfunktion) 4) Uttrycka sina känslor eller visa sig duktig (personlig funktion) 5) Kategorisera verkligheten (kunskapsfunktion) 6) Låtsas eller leka med verkligheten (fantasifunktion). I början av första stadiet går det bara att urskilja de fyra första, den femte är tveksam hela första stadiet men den sjätte går att urskilja från 12 månader.

Det att funktionerna är givna men att betydelserna är något för barnet att lära sig låter konstigare än det är. Det innebär att barnet inte behöver lära sig att man kan vilja ha en sak - det är ett behov som finns. Däremot måste barnet lära sig att uttrycka t ex "jag vill ha den där kakan" eller "ge mig vatten". Redan en liten baby kan uttrycka att något fattas den men Nigel i stadium I kan tala om vad han vill ha. Det gör han med hjälp av ett slags språk som har väldigt litet med de vuxnas språk att göra. Han använder rösten men har inga eller få riktiga ord. Den viktigaste skillnaden mellan hans språk och vuxenspråket är att han har en signal för varje betydelse, men inga kombinationer av signaler för många betydelser. Dvs han har ingen grammatik. Vuxenspråket utgörs av en begränsad mängd signaler som kan kombineras till en oändlig mängd yttranden med hjälp av regler som vi kallar grammatik. Nigel har en liten uppsättning signaler som var och en har sin betydelse och som inte kan kombineras. Däremot använ-

der han dem på ett klart systematiskt sätt.

En annan skillnad från vuxenspråket som hänger ihop med den första är att Nigel inte använder språket för att överföra rent informerande meddelande, t ex "det var vackert väder i X igår". Detta av flera orsaker. För det första räcker antagligen inte hans signalsystem till för att överföra meddelanden som har en helt självständig betydelse, dvs är helt tolkbara även utanför den situation de används i. För den andra har Nigel inte ännu den medvetenhet om sin egen roll i en talsituation som är förutsättning för en riktig dialog. Han kan inte föreställa sig hur en lyssnare uppfattar honom och hur han ska kunna anpassa sig efter lyssnaren. Sådan förmåga till rolltagagande är en förutsättning för språklig dialog, som i sin tur är en förutsättning för att språket ska kunna användas till att överföra information. Den informerande funktionen, som i vuxenspråket kanske är den viktigaste, är en funktion som är helt definierad av språket, säger Halliday, därför är det naturligt att den inte finns förrän barnet har lärt sig ganska mycket av det vuxna språksystemet. De andra funktionerna är definierade av verkligheten och barnets behov och är därigenom ett medel till språkinlärning.

Det intressanta med den här perioden är att den utgör en mellanform mellan babys språklösa tillstånd och treåringens språk som är ett vuxenspråk, om än med barnsliga inslag. Att beskriva den mellanform med fokus på vad den används till, gör också att man kan förstå varför barn utvecklar språket, alltså varför de överger den här mellanformen och övertar den vuxna. En annan intressant sak är att det är lika mycket fråga om inlärning för föräldrarna och andra i barnets närmaste omgivning som för barnet självt, eftersom ju det här signalsystemet inte just har några likheter med vuxenspråket. Det är ju också så att främmande besökare inte förstår mycket av vad barn menar i den här perioden av språkinlärning. Sammanfattningsvis kan man säga om den här perioden att barnet visar att det upptäckt språket och då framförallt den semantiska sidan av språket. Däremot återstår att upptäcka att allting har sitt rätta namn och att språkliga element kan kombineras och att man med hjälp av kombinationer kan

använda yttranden i flera funktioner samtidigt och framförallt till att informera.

Stadium II. Nu är Nigel alltså 16,5 månader och då börjar en period som innebär gradvis övergång till det vuxna systemet.

Det sker först en omstrukturering av det funktionella systemet. Det typiska för stadium I var ju att ett yttrande inte kunde representera mer än en enda funktion. Nu i stadium II börjar barnet göra en huvudskillnad mellan de funktioner som kan relateras till verkligheten (som den instrumentella, den reglerande och samspelsfunktionen) och de funktioner som har med inlärning och begreppsbyggande och barnets person att göra. Låtsasfunktionen finns kvar men utvecklas liksom på sidan säger Halliday. Huvuddistinktionen innebär att barnet markerar med intonationen vilka yttranden som kräver ett svar och vilka som inte kräver ett svar. De yttranden som kräver ett svar kallar Halliday för språk som en handling och de som inte kräver ett svar är språk som tankar. Det är fråga om två betydelsemässiga typer: den situationsbundna typen och den inlärningsinriktade. Låtsasfunktionen skulle vara den skapande typen av betydelse.

Det är den ena tendensen man kan se - att funktionerna grupperar sig på ett speciellt sätt. Den andra tendensen är att antalet möjliga betydelser inom varje funktion ökar. Det beror på tre saker. För det första har barnet börjat upptäcka orden. Han börjar förstå att allting heter något. För det andra börjar det bli struktur på hans yttrande dvs han börjar kombinera element. För det tredje så börjar han kunna använda en mer språklig dialogform. Dessa tre saker hänger givetvis ihop så att det att han börjar imitera riktiga ord gör det möjligt för honom att kombinera dem. Det att han på det sättet får ett bättre redskap gör att han t ex kan fråga om saker och besvara frågor på ett mer informativt plan, som närmar sig den riktiga dialogen. Den här övergångsperioden mellan barnets signalsystem och det riktiga språket är resultat av två nästan motstridiga tendenser enligt Halliday. Dels finns en kontinuitet i att barnet för vidare funktionerna från signalsystemet in i det nya, dels är det fråga om

en revolution i det att det nya systemet är helt annorlunda uppbyggt. Det nya systemet är av samma typ som vuxenspråket. Även om barnet ännu inte behärskar alla ord och alla grammatiska regler, så har det upptäckt just hur språket består av ord som kombineras med hjälp av regler. Det som då återstår är "bara" själva språkinläringen och den kommer att fortsätta hela livet menar Halliday. (Den här synen på utveckling att barnet lär sig nya uttrycksformer för att uttrycka ett innehåll som går att uttrycka med de gamla redskapen och att den nya uttrycksformen används för ett nytt innehåll först när den är välbekant är en modell välkänd från psykologisk litteratur.)

Den kritik jag vill rikta mot Halliday gäller betydelsen av språklig medvetenhet. En viktig funktion som han har missat är den att redan mycket små barn leker med språket. Hallidays fantasifunktion gäller inte sådana språklekar utan är just låtsaslekar av typen "skälla som en hund och därmed låtsas vara en hund" och senare när barnen säger "vi leker att jag var ett farligt lejon". Men redan mycket små hörande barn jollrar och babblar utan att vilja något annat än höra hur det låter. Barnen fortsätter t ex med att rimma och leka ordlekar osv. Att använda språket i den funktionen, liksom för språkets egen skull, är nog betydelsefullt för språkinläringen. Det är något som ökar den språkliga medvetenheten och just medvetenhet om språket och om sig själv som språkbrukare är ju en förutsättning för den anpassning som en dialog kräver.

En viktig grundtanke i Hallidays syn på språkutveckling är att barnet samtidigt med språkinläringen lär sig hela det kulturmönster som styr människans beteende. Språket är det viktigaste kulturöverföringsmedlet. Det innebär att den som studerar barnets språkinläring inte kan begränsa sig till någon snäv definition av vad språk är som t ex grammatisk struktur. Det barnet lär sig är det system av betydelser, värderingar och vanor som utgör den kultur barnet lever i. Barnets språkkunskap går inte att skilja från annan kunskap.

IV. Att undersöka döva barns språkliga kommunikation

Om vi nu återvänder till det döva barnet så kan vi använda dessa fyra teoretiker som en kompassros i analysen av kommunikationssituationer. Vi kan fokusera analysen av kommunikationssituationen på en viss aspekt av språkutvecklingen men samtidigt ha de andra aspekterna med i perspektivet. Vi kan t ex inrikta analysen på språkfunktioner och de kommunikationssituationer som hör till dem men samtidigt hålla ett öga på vad barnets språk avslöjar om begreppsbildningen eller teckeninläringen. Vi kan göra Piaget-experiment med begreppsbildningen i fokus, men också analysera den som kommunikativa situationer. Att på det viset fokusera en viss aspekt av språkanvändning utan att isolera den från aspekter blir den rimligaste arbetsmetoden när man vill ha en vid definition av forskningsobjektet språk i utveckling.

Rent konkret innebär detta också att man inte bara registrerar yttranden som fälls av barnet eller dialogen mellan barnet och föräldrarna. Man måste gå längre och försöka lära känna barnet tillräckligt för att i största möjliga utsträckning kunna förstå vad han menar, hur han tänker, vad han är intresserad och ointresserad av osv. Ett ganska stort mått av sådan kunskap krävs om man vill analysera en kommunikationssituation på ett lite djupare plan.

Vad vi inte får med den här kompassrosen är anvisning om hur språkförståelse kan studeras. Hallidays språkfunktioner hänför sig uteslutande till barnets yttranden. Det är fullt naturligt när man tänker på svårigheter att iaktta symptom på förståelse hos små hörande barn. Det går inte att avgöra om ett hörande barn i 1-2 års åldern lyssnar på det som sägs, uppmärksammar det eller förstår. Hörseln fungerar ju så totalt att man inte kan avgöra vad någon annan hör. Synen däremot är overt selektiv. Man ser lätt vad någon annan tittar på. Det betyder att små döva barn erbjuder möjligheter att studera faktorer i språkperceptionen som inte går att komma åt hos hörande. Till sådana faktorer hör åtminstone följande:

A. Tendenser att etablera och upprätthålla ögonkontakt. Ögonkon-

takt är ju en förutsättning för teckenspråklig kommunikation. Barnets beredvillighet att ha ögonkontakt är därför en indikation på beredvillighet att ta emot information av språklig eller icke-språklig art.

B. Förmågan att med ögonen svepa över rummet och kontrollera vad som händer (scanning). Det är en förutsättning för att förstå en typ av pronominal referens speciell för teckenspråk nämligen olika sorters pekningar.

C. Tendensen att titta på när andra tecknar. Hörande barn lyssnar till ett flöde av språk som de inte nödvändigtvis förstår. Det döva barnet kan på samma sätt se teckenspråk som används mellan andra människor. Det går att avgöra om barnet bara ser på sin mor eller om det ser dialogen mellan mor och någon annan. Om barnet ser dialogen så flyttas blicken till den som har ordet. Att barnet tittar på teckendialog kan tolkas så att barnet har upptäckt språket utan att nödvändigtvis kunna använda så mycket språk.

D. Tendensen att följa ögonrörelser hos andra. En typ av pronomen i teckenspråk är att man pekar med ögonen. Istället för att teckna i "titta, nu händer något på TV:n" kan man kasta en blick på TV:n sedan tillbaka till den man talar med och sedan igen till TV:n. Informationen är densamma. Barnet måste därför kunna eller vilja uppmärksamma vad andra tittar på. Men givetvis också följa vanliga pekningar.

E. Uppmärksamma kontaktförsök från andra. Detta hör ihop med B. (kontroll över rummet) och A. Beredvillighet att uppmärksamma kontaktförsök (t ex vinkningar) betyder rent praktiskt mycket för kommunikation men säger också något om hur meningsfullt barnet uppfattar språket. Ett barn som man måste stöta på för att upprätta kontakt är kanske mindre kommunikationsinriktat än det som uppmärksammar en vinkning eller en blick. Sedan är det en annan sak att barnet aktivt kan undvika att besvara kontaktförsök. Det är frågan om förmågan att upptäcka inte viljan att föga sig i andras försök att starta en dialog.

F. Den mest språkliga av dessa faktorer är själva teckenförståelsen. Indikation på verklig förståelse finns i barnets mimik (jåkande, nekande, avvärijande, sur eller leende) eller i en handling som barnet utför eller tecken som barnet svarar med. Mimiken kan användas som indikation på förståelse även om man kanske inte vet vad barnet har förstått eller vilken tolkning barnet gjort. Ett barn som ler till svar har förstått. Man måste vara ganska stor för att kunna ljuga med mimiken.

Alla dessa faktorer i språkperceptionen kan användas vid analys av sådana kommunikationssituationer där barnet deltar och lär sig språk utan att aktivt producera tecken.

LITTERATUR

- Ahlgren, I., Barnet Chomsky och lingvistik. Pilus Stockholm 1973.
- Amcoff, S., Relationer mellan språkliga uttrycksformer, Pedagogisk forskning, Uppsala Nr 1 1973. Lärarhögskolan i Uppsala, Ped. inst. 1973.
- Bergman, B., Teckenspråkets lingvistiska status, rapporter från Lingvistiska institutionen. Stockholm 1973-1976.
- Bernstein, B., En sociolingvistisk aspekt på socialisation med viss hänsyn tagen till den individuella inlärningsforskningen i B. Lomans Barnspråk i klassamhället. Liber, Lund 1974.
- Blomfield, L., Language. London 1930.
- Blücher, G., Teckenspråk i undervisningen av döva barn. Informationskrift från S.D.R.. Borlänge 1974.
- Blücher, G., Mártony, E., Serrebo, S., Så är vi tillsammans med små barn som inte hör. Utg. av lärarhögskolan i Möln-dal.
- Bruner, J.S., On cognitive growth. I Bruner, Olver & Greenfield, Studies in Cognitive Growth. New York 1966.
- Bruner, J., Relevance of Education. Penguin, Harmondsworth 1972.
- Chomsky, N., Language and Mind. New York 1968.
- Chukowsky, K., From two to five. University of California Press, Berkely 1971.
- Erasmie, T., Barnets språkutveckling. Aldus, Stockholm 1970.
- Furth, H.G., Thinking without Language. London 1966.
- Halliday, M.A.K., Learning how to mean. London 1975.
- Hansegård, N., Tvåspråkighet eller halvspråkighet. Aldus, Stockholm 1968.
- Labov, W., Logiken i Nonstandard English. I Lomans Barnspråk i klassamhället, Liber, Lund 1974.
- Luria, A.R. and Yudovich, F., Speech and the development of mental processes. Penguin, Harmondsworth 1971.
- Läroplan för grundskolan Lgr 69. Supplement II, Specialskolor för syn-, hörsel- och talskadade. SÖ 1970.

- Morse-Nice, M., A child who would not talk. The Pedagogical Seminary. Journal of genetic Psychology 32 1925.
- Piaget, J. & Inhelder, B., The Psychology of the Child. London 1966.
- Prawitz, J., Den dövstumme och hans undervisning i språket. Stockholm 1918.
- Qvarsell, B., Om psykisk utveckling och dess konsekvenser för pedagogiken. H.f.K.S. 5:5 Stockholm 1971.
- Schläesinger, H.S. & Meadow, K.P., Sound and Sign. University of California Press. Berkely 1972.
- Skutnabb-Kangas, T., Om tvåspråkighet och skolframgång. Rapport nr 20 från Svenska Litteratursällskapet i Finland nämnd för samhällsforskning. Åbo 1975.
- Stockfelt-Hoatson, I., Invandrarbarnen och språket. Aldus, Malmö 1975.
- Tenerz, H., Språkundervisningsproblem i de finsktalande delarna av Norrbotten. Gleerups, Lund 1966.
- Vygotsky, L.S., Thought and Language. Cambridge Mass. 1962.
- Weir, R., Language in the Crib. The Hague 1962.

Från serien FORSKNING OM TECKENSPRÅK (FOT) kan fortfarande följande nummer beställas:

I	1976	Ahlgren, I:	Rapport om planering och förarbete i projektet "Tidig språklig kognitiv utveckling hos döva och gravt hörselskadade." 32 sid. 20:-
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: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:-
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 eller engelskt tal) 126 min.
Kopieringskostnad 100:- plus kassettkostnad
- Tryckt supplement till Videogram II med innehållsbeskrivning. 11 sid. 10:-
Printed supplement for the video 'Non-manual anaphoric reference in Swedish Sign Language' 12 pp. 10:-

ÖVRIGT

Ahlgren, I & B Bergman (eds): Papers from the first international symposium on sign language research. Leksand: SDR, 1980.
299 pp. 30:-

Bergman, B: Studies in Swedish Sign Language (Sammanfattning av FOT nr III, X och XI) 1982.
30 sid. 20:-

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.