

Kontrastivt arbetssätt med texter på teckenspråk och svenska

Krister Schönström och Ingela Holmström, Stockholms universitet

I specialskolans kursplan i svenska för döva och hörselskadade står det att eleverna, förutom att utveckla kunskaper om det svenska språket och dess språkbruk, ska ges möjligheter att...

utveckla kunskaper för att kunna göra jämförelser mellan svenskan och det svenska teckenspråket och urskilja likheter och olikheter mellan språken. På så sätt ska undervisningen bidra till att stärka elevernas medvetenhet om och tilltro till den egna språkliga och kommunikativa förmågan. (Lspec22)

Även kursplanen i teckenspråk för döva och hörselskadade innehåller en liknande formulering. Genom jämförelser mellan språken ska elevernas tvåspråkighet stärkas. Denna fördjupningsartikel syftar till att belysa det här kontrastiva arbetssättet och ger exempel på hur det kan användas i klassrummet när eleverna möter skolans textvärld.

En trestegsmodell för att göra kopplingar mellan språken

I tvåspråkiga klassrum är ett sätt att skapa medvetenhet om respektive språk och deras olika struktur och kännetecken att arbeta kontrastivt. Det innebär att man på olika sätt jämför språken; att man tittar på likheter och skillnader i uttryckssätt och grammatik, att man använder ämnestexter på båda språken, att man gör länknings (se del 3) och att man översätter mellan språken. Ett sådant kontrastivt arbetssätt hjälper till att fördjupa elevernas kunskaper både i och om språk och även deras förståelse av texter inom olika genrer.

Hoffmeister och Caldwell-Harris (2014) har föreslagit en trestegsmodell för att göra kopplingar mellan tecknat och skrivet språk (i deras fall gällde det amerikanskt teckenspråk och engelska). I korthet utgörs de tre stegen i modellen av:

1. Att göra kopplingar mellan det skrivna språkets ord och teckenspråkets tecken.
 - Att utveckla medvetenhet om teckenspråkets lexikala uppbyggnad som består av tre undergrupper: fasta lexikala tecken (till exempel hus), bokstavering (till exempel k-å-k) och avbildande tecken (till exempel tecknet för en jättehög byggnad eller skyskrapa).

- Att utveckla medvetenhet om språkliga likheter och olikheter mellan tecken och ord, till exempel hur olika betydelser av fraserna se upp och se ner på kan uttryckas i svenska respektive på teckenspråk.
2. Att analysera ord och tecken på fras- och meningsnivå. Här kan man diskutera språkliga skillnader utifrån översättningar av svenska fraser som se över min ekonomi, ta hem spelet eller ta bussen och även utifrån teckenspråk som till exempel tappa-ögon (bli trött) och hoppa-av-glädje (bli jätteglad)
 3. Att lära sig svenska med hjälp av teckenspråk på ett tvåspråkigt sätt. Eleverna har i detta steg kommit till en nivå där de kan arbeta mer självständigt med de båda språken. Här arbetar man därför med fria översättningar av olika textutdrag. Det kan handla om att använda hela texter eller att titta närmare på mer idiomatiska och kulturella uttryck, som gå över ån efter vattnet och liknande, samt deras olika motsvarigheter på teckenspråk.

Sammanfattningsvis handlar trestegsmodellen om att man behöver arbeta på olika språkliga nivåer med texter, i enlighet med SIWI:s femte princip, den balanserade principen (se huvudartikeln i denna del). Läraren och eleverna kan i modellens första steg börja med att jämföra språken på ord- och teckennivå. Här behöver läraren hjälpa eleverna att bli medvetna om hur ord och tecken är uppbyggda, så att de inte fastnar i ett slags ”ett-ord-ett-tecken”-tänkande, utan istället kan se till sammanhanget och förstå språkens olika uttryckssätt. Eleverna kan både titta på vilka ord som direkt motsvaras av ett tecken, som till exempel *hus*, *bil*, *äta*, *diskutera*, liksom sammansatta ord som *blåbär* och *busskort*. Det är också viktigt att eleverna blir medvetna om att vissa ord som är sammansatta på svenska, som *blåbär*, på teckenspråk motsvaras av det sammansatta tecknet BLÅ^BÄR medan ett sammansatt svenskt ord som *lastbil* istället utgörs av ett enkelt tecken LASTBIL och alltså inte är någon sammansättning i teckenspråk. Andra saker att arbeta kontrastivt med är partikelverb och hur de skiljer sig åt mellan språken. Till exempel har svenskans *se upp* som i *se upp för bilen* sin direkta motsvarighet i teckenspråkets SE^UPP, men samtidigt har motsvarande formulering *se ner* som i *se ner på någon* ingen direkt motsvarighet i teckenspråk (i form av SE NER), utan uttrycks i stället med ett enda tecken, SE-NER-PÅ.

I modellens andra steg kan jämförelser göras mellan språken på fras- och meningsnivå, som till exempel hur olika verb kan modifieras. Det kan vara grundläggande verb som KOMMA och TRÄFFA, vilka kan modifieras efter riktning eller antal i teckenspråk. Här kommer också avbildande tecken in, vilka på svenska kan representeras av flera ord.

I modellens tredje steg arbetar man mer fristående med språken, vilket kan innebära att eleverna genom teckenspråk lär sig olika svenska uttryck och vice versa. I klassrummet kan läraren och eleverna diskutera olika möjliga översättningar av skilda texter på

varierande språkliga nivåer. Detta bidrar också till själva förståelsen av ämnet och till utveckling av elevernas egna läsande. Här lär sig eleverna både teckenspråk och svenska samtidigt som deras språkliga medvetenhet utvecklas.

Ibland kan eleverna få i uppgift att läsa eller titta på en text själva innan de har en gemensam genomgång med läraren i klassrummet. Då kan de upptäcka nya ord eller tecken som de inte vet betydelsen av, vilka sedan kan diskuteras gemensamt i klassen. Läraren kan själv också då passa på att ta upp tecken, ord och begrepp som hör till ämnet. Hen kan vidareutveckla vad dessa kan betyda i olika sammanhang och hur man kan använda ledtrådar i texten när man är osäker på ordens betydelse. Klassen kan också hitta på olika exempel och meningar i vilket tecknet eller ordet förekommer och kan laborera med olika möjliga översättningar till teckenspråk.

Genom att arbeta med jämförelser av olika slag, där läraren tillsammans med eleverna söker och identifierar olika språkliga kännetecken, får eleverna möjlighet att utveckla ett ämnesspecifikt språk i alla ämnen. Det finns en risk att döva elever går miste om att utveckla sådant i ämnen som främst bedrivs muntligt, på teckenspråk, till exempel i ämnet idrott och hälsa. De riskerar att bara lära sig om ämnet på det ena språket och inte på det andra och ges då inte möjlighet att utveckla sina kunskaper om olika idrottsbegrepp på svenska. För att motverka detta kan man arbeta mer ämnesövergripande, till exempel i samarbete med svenskämnet, och läsa och skriva texter om idrott och hälsa. En annan möjlighet är att i högre grad använda sig av bokstavering, det vill säga att genom handalfabetet visa vad något heter på svenska, till exempel en idrottsterm som *ribbstol*. Man kan också diskutera olika konstruktioner som är idiomatiska, till exempel *spela hem bollen* och liknande, vilka representeras av ett avbildande tecken i kombination med utnyttjande av teckenrummet på teckenspråk. På det sättet får eleverna insyn i det språk som omger ämnet idrott och hälsa. Detta är ett viktigt komplement till att förstå texter även inom andra ämnen och för att stötta den allmänna litteracitetsutvecklingen.

Modalitetsskillnader utifrån ett textperspektiv

I enlighet med det centrala innehållet i svenska för döva och hörselskadade kan eleverna tillsammans med läraren diskutera hur berättande, poetiska, beskrivande, förklarande och instruerande texter kan se ut på svenska. Detta gäller också motsvarande texter på teckenspråk, vilket också anges i kursplanen i teckenspråk för döva och hörselskadade. I arbetet med texter på de båda språken kan man samtidigt lyfta fram de modalitetsskillnader som finns mellan tecknade, talade och skrivna språk på ett grundläggande sätt. Till exempel kan man diskutera rim och ljudhärmande element som är del av svenskans auditiva egenskaper och diskutera i vilka slags texter sådana är vanligt förekommande och ställa det mot teckenspråkets visuella egenskaper, som kan

sägas motsvaras av lek med handformer, till exempel genom att man använder J-handformer efter ett visst mönster. Man kan också teckna en historia som bygger på ett handformsmönster som följer siffrorna, till exempel 1-5. Det innebär att man börjar med att uttrycka något som endast utförs med handformen för siffran 1 (pekfingret) och sedan fortsätter med något som utförs enbart med handformen för siffran 2 (V-handen) och så vidare och avslutar med siffran 5 (sprethanden). Dessutom kan man leka med rytmer i svenska som kan omsättas till visuella rytmer på teckenspråk genom att teckenspråkets motsvarighet till stavelser utnyttjas. Stavelser i teckenspråk handlar, förenklat, om hur ofta händerna har fysisk kontakt med varandra under ett teckens utförande. Som exempel kan nämnas att tecknet för TRÄFFA består av en stavelse (en rörelse) medan tecknet för OFTA består av två stavelser (två rörelser).

Ett annat sätt att närma sig modalitetsskillnaderna mellan språken är att titta på teckenspråkets möjligheter att använda sig av teckenrummet, det vill säga utrymmet framför den tecknande, för att till exempel göra referensmärkning. Det kan innebära att man låter personer eller föremål få en specifik plats i teckenrummet som man sedan på olika sätt kan referera till, genom till exempel blickriktningar, pekningar eller placeringar av tecken. I berättande texter på svenskt teckenspråk används dessutom ofta perspektivbyten i form av *konstruerat agerande*. Detta innebär att berättaren, förenklat uttryckt, tar på sig en roll för att visa hur en person i berättelsen har agerat, vad hen har sagt, gjort och även hur hen har sett ut i den aktuella situationen. Figur 1 visar ett exempel på konstruerat agerande där berättaren återger hur textpersonen söker efter information i en tidning.

Figur 1.

Exempel på konstruerat agerande på teckenspråk (bilder från svensk teckenspråkskorpus, Mesch, Wallin, Nilsson & Bergman, 2012)



Läraren kan här visa att användningen av teckenrummet i berättande texter tenderar att vara ganska konkret och att referensmarkeringar i rummet vanligen knyter an till rumslig placering. Tecknens placeringar kan också utgöra en topografisk beskrivning av hur olika föremål är placerade i rummet i förhållande till varandra. Dessa teckenspråkiga drag återfinns inte alls i svenska texter och kan vara en bra utgångspunkt för att titta på

hur samma saker framställs i svenska. Till exempel kan användningen av direkt och indirekt anföring i svenska jämföras med användningen av konstruerat agerande i teckenspråk och användningen av svenska pronomen och adverb i förhållande till teckenspråkets placeringar av tecken och pekningar i rummet. Till exempel uttrycks direkt anföring i teckenspråk genom användning av konstruerat agerande.

När det gäller teckenspråkiga sakprosatexter är konstruerat agerande mindre vanligt förekommande. Istället tenderar teckenrummet i sådana texter att användas på ett mer abstrakt sätt, till exempel genom att två olika företeelser placeras rumsligt i varsin del av utrymmet framför kroppen, så att det blir en referensmarkering för själva företeelserna och deras olika innehåll. Till exempel kan man prata om statsskick och jämföra *monarki* med *republik* och sedan placera dem i varsin del av rummet. Då kan sådant som tas upp om republik placeras i området till höger om den tecknande medan sådant som hör till monarki placeras till vänster. På så sätt finns det möjligheter att referera till de olika företeelserna genom att ”peka” på dem i rummet, för att till exempel skapa struktur i texten genom att växla mellan dem eller för att göra jämförelser. Även höjdskillnader i rummet kan användas metaforiskt för att beteckna ordning eller utveckling av ett visst fenomen (Bergman, 2007). Ett exempel på detta återfinns i figur 2.

Figur 2.

Exempel på placering och riktning av tecken i teckenrummet



Avslutning

Det kontrastiva arbetssätt som presenterats ovan är en del av det språkutvecklande arbete som språkläraren kan bedriva i samarbete med andra ämneslärare. Till exempel kan språkläraren utgå ifrån texter som används i andra ämnen och då rikta in sig på själva språket i texterna och diskutera likheter och olikheter mellan svenska och teckenspråk. På så sätt stärks elevernas språkliga medvetenhet om båda språken.

Referenser

Bergman, B. (2007). Det svenska teckenspråket - ett språk i fyra dimensioner. Stockholm: *Årsbok 2007 Kungl. Vitterhets Historie och Antikvitets Akademien*, 39–52.

Hoffmeister, R. J., & Caldwell-Harris, C. L. (2014). Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children. *Cognition*, 132(2), 229–242.

Mesch, J., Wallin, L., Nilsson, A-L. & Bergman, B. (2012). Datamängd. Projektet Korpus för det svenska teckenspråket 2009-2011 (version 1). Avdelningen för teckenspråk, Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.
(www.ling.su.se/teckensprakskorpus)