

## Att främja svenskt teckenspråk i förskolan

Emelie Cramér-Wolrath, Specialpedagogiska skolmyndigheten

Många som arbetar i förskolan har upplevt barnens glädje av att använda tecken från det svenska teckenspråket. Särskilt imponerande är det när de yngsta barnen uttrycker önskemål och behov och förmedlar något som har hänt med stöd av tecken, till och med innan de verbalt kan uttrycka sig så att omgivningen förstår vad de vill förmedla. I den här artikeln ligger fokus på varför och hur barns språkutveckling gynnas av teckenspråk. Syftet är att ge er som arbetar i förskolan inspiration och konkret nytta i arbetet med att främja språkutvecklingen i det svenska teckenspråket för de barn som har behov av det.

Artikeln inleds med ett avsnitt om **hjärnan och språkande** som handlar om vikten av språk, vad språket hjälper oss att göra och vad som kan hända om ett barns språkutveckling försenas eller uteblir. I avsnittet **svenskt teckenspråk i förskolan** beskrivs skillnader i talade och tecknade språk. Skillnader mellan en enspråkig – och flerspråkig utveckling kopplas till kultur och identitet. Avsnittet efter det handlar om hur **tecknade språk gynnar språktillägnande** för barn som är döva, har hörselnedsättning eller har behov av svenskt teckenspråk. Det sista avsnittet beskriver hur ni som förskollärare kan **arbetspråkdidaktiskt med barnen i förskolan**, även om ni är nybörjare i svenskt teckenspråk.

### Hjärnan och språkande

Språket är ett verktyg för eget känslomässigt och socialt agerande och tänkande. Genom att utveckla språk för de egna känslorna skapas också möjlighet att förstå andras känslor.<sup>1</sup> Språket blir ett medierande verktyg som hjälper oss att kommunicera med andra och få våra behov och önskningar tillfredsställda. Det hjälper oss också att förbereda oss inför händelser och sedan berätta om dem. Vi får möjlighet att i tanken

---

<sup>1</sup> Falkman, Roos & Hjelmqist, 2007

föreställa oss händelser som kan inträffa. Med språk kan vi själva eller tillsammans med andra bearbeta både egna och andras upplevelser.

Redan under fostertiden börjar språkutvecklingen och de första tre åren är hjärnan särskilt mottaglig för att bygga upp språk. Den här känsligheten för att lära språk benämns också kritiska perioder och betyder att barns hjärnor inte kan vänta på att få språk om ett år eller två.<sup>2</sup> Ju längre hjärnan är utan språk desto större är risken för att hjärnans språkliga utveckling blir försenad. Det i sin tur påverkar andra förmågor, vilket beskrivs längre fram i artikeln.

Det är alltså den språkliga grunden som byggs upp under förskoleåren och det är viktigt att ha tillgång till åtminstone ett språk för att hjärnan ska kunna bygga dessa mönster. För att utveckla det språkliga verktyget är det också viktigt att barnets språk stimuleras eftersom det blir mer komplext när det används.<sup>3</sup> För att kunna bygga upp språk behöver hjärnan mycket variation av olika språkmönster i sin omgivning.<sup>4</sup> Det innebär att barnet behöver få möta många olika varianter på hur olika saker och händelser kan uttryckas.

## **Vänta med språklärande – en risk**

Risken är att professionella och anhöriga väntar på att barnets talspråk ska utvecklas. Men hjärnan väntar inte passivt. Språkutvecklingens kritiska perioder kräver språklig stimulans vid rätt tid. Därför är de första tre åren så oerhört viktiga. Det är i interaktion med omgivningen som barnets språkliga byggande tar form och skapar mönster i hjärnan.<sup>5</sup> Det avgörande är att hjärnan får tillgång till språkliga strukturer – inte vilket språk det är. Eftersom språk stöder språk är det viktigt att känna till att teckenspråk gynnar barns språkutveckling.<sup>6</sup> Det innebär att tecknade språk inte stör en talspråkig utveckling, utan tvärtom främjar den.<sup>7</sup> Det är också en anledning till att så många hörande föräldrar världen över sedan länge har använt så kallade babytecken med sina

---

<sup>2</sup> Davidson, Lillo-Martin, & Pichler, 2014; Mayberry, Chen, Witcher, & Klein, 2011

<sup>3</sup> Vygotskij, 2001/1934

<sup>4</sup> Plante & Gomez, 2018

<sup>5</sup> Mayberry & Kluender, 2017

<sup>6</sup> Hall, 2017

<sup>7</sup> Humpries, Kushalnagar, Mathur, Napoli, Padden, Rathmann, & Smith, 2017

hörande småbarn.<sup>8</sup> Många pedagoger använder tecken och teckenspråk även i förskolor där barnen har många olika språk.<sup>9</sup>

## Konsekvenser av uteblivet språk

Världen över växer döva barn och barn med hörselnedsättning upp utan teckenspråk. Bristen på språklig stimulans kan innebära att en så kallad språkdeprivation sker.<sup>10</sup> En språkdeprivation innebär en brist av språk som inte bara drabbar språkfunktionen utan också mentala förmågor och möjligheten att omsätta sitt tänkande i språk.<sup>11</sup> Sociala, emotionella och kognitiva förmågor riskerar att allvarligt påverkas negativt.<sup>12</sup> Språklig deprivation visar sig alltså även i förmågan att förstå och sätta sig in i andras situationer och känslor, och det får också allvarliga konsekvenser för barnets framtida utbildning. En person med språkdeprivation får mycket stora svårigheter med att läsa och skriva. En vuxen drabbas extra hårt och livslångt i ett högteknologiskt samhälle som Sverige med dess höga krav på kommunikativa förmågor.

## Barnets rättigheter

Forskning om barn som vuxit upp i döva teckenspråkiga familjer har visat att det inte är hörselnedsättningen i sig som påverkar utvecklingen negativt utan det är i stället bristen på tillgängligt språk i omgivningen.<sup>13</sup> Det döva barnet och barn med hörselnedsättning har samma behov och rätt som alla barn att utveckla språk. Det gör de, som alla barn, genom att interagera med vuxna och med barn på det språk som barnet spontant kan tillägna sig. Det språk som döva barn och barn med hörselnedsättning spontant och utan ansträngning kan tillägna sig är teckenspråk eftersom det är oberoende av om man hör eller inte. Därför behöver svenskt teckenspråk tidigt etableras som ett skydd för barnets utveckling. Det gäller som beskrivits tidigare i denna artikel inte bara för språkets utveckling, utan också för barnets känslomässiga, sociala och kognitiva utveckling.<sup>14</sup>

Det är avgörande att barn under förskoleåren utvecklar ett språk som är i relation till barnets potential. Ett utvecklat teckenspråk bidrar också till barnets möjligheter att

---

<sup>8</sup> Acredolo Goodwyn, Horobin, & Emmons, 1999

<sup>9</sup> Reynolds, 2012

<sup>10</sup> Kordus, & Rems-Smario, 2019

<sup>11</sup> Vygotsky, 1978

<sup>12</sup> Hall, 2017; Cummins, 2011; Falkman, Roos, & Hjelmquist, 2007

<sup>13</sup> Hall, Levin, & Anderson, 2017

<sup>14</sup> UR, 2016

utveckla andra språk, bland annat talat språk.<sup>15</sup> En avgörande faktor för barnets språkutveckling blir då omgivningens möjligheter och skyldigheter att, med stöd av skollagen, Lpfö 18 och språklagen, främja svenskt teckenspråk.<sup>16</sup> I tolkningen av språklagen anges utöver döva barn och barn med hörselnedsättning också grupper i förskolan, som har behov av svenskt teckenspråk till exempel "...syskon och andra nära anhöriga till döva, hörselskadade eller hörande barn med språkstörning samt hörande barn som har döva eller hörselskadade föräldrar."<sup>17</sup> Konventionen för personer med funktionsnedsättning<sup>18</sup> kan också användas som ett bra stöd för att förskolor ska kunna fullfölja skyldigheten att uppfylla målen i Lpfö 18.

## Svenskt teckenspråk i förskolan

I Sverige används svenskt tal- och skriftspråk som nationsspråk och det svenska teckenspråket är Sveriges nationella teckenspråk.<sup>19</sup> I andra länder används andra talade, skrivna och tecknade språk.<sup>20</sup> Det innebär att barn med en annan bakgrund än den svenska troligen har ett eller flera språk. Så är det också för barn till döva. De kan ha ett annat tecknat språk än svenskt teckenspråk som modersmål. Då det finns två- eller flerspråkiga barn i gruppen är det naturligt att det inspirerar hela gruppens arbete med språk och kultur. På samma sätt kan barngruppens språkliga aktiviteter främjas av teckenspråkiga barn.

## Främja utveckling av svenskt teckenspråk

Det vanligaste i en förskolegrupp är inte barn som har svenskt teckenspråk som modersmål. De flesta barn som har hörselnedsättning, är döva eller av andra skäl har behov av svenskt teckenspråk har hörande vårdnadshavare. De flesta hörande vårdnadshavare kan inte svenskt teckenspråk när deras barn föds. Det innebär att de barnen inte har något tecknat språk som modersmål med sig hemifrån. Därför har dessa barn fått en särskilt skyddande text i Lpfö18: "För döva barn, barn med

---

<sup>15</sup> Amraei, Amirsalari, & Ajalloueyan, 2017; Cramér-Wolrath, 2013a; 2015; Hassanzadeh, 2012

<sup>16</sup> SFS 2010:800, 8 kap. § 9 & 10; Lpfö 18, s 14; SFS 2009:600, § 9

<sup>17</sup> Språkrådet, 2019, s 26

<sup>18</sup> SÖ 2008:26, artikel 24

<sup>19</sup> Bergman, 2011, film

<sup>20</sup> Spread The Sign, 2019, internet

hörselnedsättning och barn som av andra skäl har behov av teckenspråk ska språkutvecklingen främjas i det svenska teckenspråket.”<sup>21</sup>

## **Skillnader i talade och tecknade språk**

I Sverige har vi svenskt teckenspråk som erkändes av Sveriges riksdag 1981. Andra länder har andra nationella teckenspråk, precis som de har talade och skrivna språk. Den kanske tydligaste skillnaden mellan talade och tecknade språk är att talade språk främst uppfattas med hörseln medan tecknade språk främst uppfattas med synen. Det innebär att villkoren för talade och tecknade språk är olika.

Hörseln uppfattar orden i den ordning som ljuden kommer till örat. Först det ena, sedan det andra. I talade språk kommer orden och den grammatik som hör ihop med orden därmed i ordning efter varandra. Utöver detta kan talaren också använda sig av betoning, röstvolym, känsla och dialekt för att variera talspråket, till exempel vid en sagoläsning.

Synen kan däremot ta in många uttryck samtidigt. Tack vare detta ger strukturen i tecknade språk möjlighet att utföra olika tecken med händerna simultant med grammatiska markörer och dessutom med känslomässiga uttryck som görs i ansiktet och med kroppen. I händerna uttrycks också olika betoningar och känsla genom att de samtidigt som de rör sig kombinerar olika hastigheter och kraft.<sup>22</sup>

De olika villkoren för talade och tecknade språk är viktig kunskap eftersom det ökar förståelsen för att talat och tecknat språk inte kan produceras samtidigt om språkmönstren i språken ska bibehållas.

Då ett barncentrerat samspel och barns deltagande i interaktionen uppmuntras stöds språkutvecklingen oavsett om det är tecknat eller talat språk.<sup>23</sup> Den insikten blir avgörande för att förskolan ska uppfylla sitt mål om att ”främja svenskt teckenspråk”<sup>24</sup> med barn som inte hör eller av annan anledning har behov av teckenspråk. I gruppen barn som använder teckenspråk finns också hörande barn med teckenspråkiga

---

<sup>21</sup> Lpfö 18, s 9

<sup>22</sup> Bergman, 2011, film

<sup>23</sup> Goldin-Meadow, 2017; Janjua, Woll, & Kyle, 2002

<sup>24</sup> Lpfö 18, s 9 & 14

vårdnadshavare. Barnen har teckenspråk som modersmål och blir med andra talade och tecknade språk två- eller flerspråkiga.

## **Två- eller flerspråkig utveckling**

Många barn växer upp med två eller flera språk i familjen. Forskare menar att lärande av första språket är ett resultat av den kritiska perioden för språklärande<sup>25</sup>, medan lärande av andra eller flera språk bygger på en kognitiv stöttning av det första språket.<sup>26</sup> Det innebär att så fort barnet börjat utveckla ett språk kan den kunskapen och erfarenheten också användas i ett annat språk. Detta sker ofta parallellt beroende på de språkliga möten barn får möjlighet att delta i.

Barn använder de språk de har som en språklig helhet. Det visar sig till exempel genom att de använder de ord och eller tecken de kan.<sup>27</sup> De kan höra ihop med vissa aktiviteter eller händelser som görs på ett språk. Barnet kan då i andra sammanhang använda det ordet eller tecknet (till exempel spanska eller spanskt teckenspråk) som ett ord i ett annat språk (till exempel svenska eller svenskt teckenspråk). Det är ett positivt sätt att använda och integrera nya språk i sin språkliga kompetens och kallas transspråkande.<sup>28</sup>

Transspråkande<sup>29</sup> innebär inte bara att barnen kan använda enstaka ord eller tecken från andra språk i sitt tal utan framför allt att barnen använder sina olika språk som resurser, samtidigt och parallellt, för att forma sitt tänkande. Det möjliggör ett snabbare och mer utvecklat tänkande.<sup>30</sup>

Det barnet behöver stöd i är att översätta mellan språken och mellan de kulturer som hör ihop med språken. Det kan gälla två- eller flerspråkiga barn oavsett om deras vårdnadshavare använder samma språk eller olika. Den här kunskapen tas tillvara i skollagen som skriver fram att förskolan ska medverka till att barn både ska få möjlighet

---

<sup>25</sup> Mayberry & Kluender, 2017; Kuhl, 2010

<sup>26</sup> Mayberry & Kluender, 2017; Cummins, 1996

<sup>27</sup> Cramér-Wolrath, 2013d

<sup>28</sup> En svensk översättning debatterades 2016 i tidskriften Lisetten. Det finns flera förslag, bland annat *korsspråkande*, *tvärspråkande* och *språkkryssande* (György Ullholm, 2016, s 31). I en svarsartikel argumenterade Nätverket för Translanguaging för begreppet *transspråkande*. I den här artikeln används begreppet *transspråkande* eftersom det begreppet även i det svenska tecknet beskriver ”flerspråkigas dynamiska användning av hela sin språkrepertoar i ett sömlöst flöde”. (Nätverket för Translanguaging, 2016, s. 33)

<sup>29</sup> Nätverket för Translanguaging, 2016

<sup>30</sup> Garcia och Wei, 2014

att utveckla modersmålet och det svenska språket.<sup>31</sup> Förskolans läroplan anger att en del av förskolans uppdrag är att skapa förutsättningar för barn att utveckla språk. Det kan i sin tur också kopplas till läroplanens mål om kulturer.<sup>32</sup>

Eftersom barn lär mycket av varandra är det viktigt att de kan kommunicera med varandra. För barn som är döva eller har en hörselnedsättning är teckenspråk det språk som spontant kan läras. Det innebär att svenskt teckenspråk kanske utvecklas till det starkare språket eller till en tvåspråkighet med tecknat och talat språk. För alla i barngruppen är det gynnsamt om de kan kommunicera med sina kamrater oavsett om de är döva eller har en hörselnedsättning.

## Tecknade språk gynnar språktillägnande

Tidigare i texten har beskrivits hur hjärnans utveckling påverkas av det som sker under de kritiska perioderna. Betoningen har legat på hur språket är ett medierande verktyg för tänkande och för att förstå både sociala och känslomässiga sammanhang. Det innebär att språket som verktyg är en viktig förutsättning för utveckling. Det betyder också att barnets tidiga språkbyggande styr hur väl språket kan fungera som stöd för denna utveckling. Under de kritiska perioderna är det därför viktigt att omgivningen erbjuder barnet ett eller flera språk som barnet kan ta till sig spontant. Eftersom språk stöder språk behöver inte det språk som barnet tillägnar sig först bli det som längre fram i livet blir det språk som personen använder mest. För döva barn, barn med hörselnedsättning och barn som av andra skäl är i behov av svenskt teckenspråk är det en förutsättning att förskolan använder ett språk som är tillgängligt för barnet.

## Språk som ett verktyg för utveckling

Tänk er ett barn som är i början av sin språkutveckling. Det är en tid då det är mycket svårt att förstå vad barnet försöker uttala även om vi är med i den konkreta situationen och känner barnet. Trots att barnet också använder sin blick och gester som gör att vi kan tolka dess uttryck tar det lång tid innan vi faktiskt kan höra ordet barnet försöker säga.<sup>33</sup> Att både kontrollera och koordinera ljud i talade ord kräver en omfattande koordination och kontroll av små muskler i hals, kinder och tunga. De ska i sin tur

---

<sup>31</sup> SFS 210:800, 8 kap. 10 §

<sup>32</sup> Lpfö 18, s 6 & 9

<sup>33</sup> Kuhl, 2010

samordnas med andning och käkens rörelser. Men det betyder inte att barnet inte vet vad det vill säga. För långt tidigare kan vi lättare förstå barns enstaka tecken eftersom de är mer grovmotoriska men de är också under utveckling. Tecknets rörelse, platsen för tecknet, vridningen på handen och rätt fingrar ska koordineras för att det ska bli riktigt.<sup>34</sup> Den stora skillnaden finns alltså i om vi vuxna kan förstå barnets språkliga uttryck. Då omgivningen gör det påverkar och stimulerar det den ömsesidiga interaktionen och barnets kognitiva utveckling.

Den här skillnaden gör att tecken är ett sätt för barnet att uttrycka sina behov, önskemål och erfarenheter mycket tidigt i livet.<sup>35</sup> När ett barn får möjlighet att göra sig förstådd genom tecken har också tecken blivit en bredare ingång för barnets språkliga utveckling.<sup>36</sup> Som tidigare nämnts bidrar användandet av tecken positivt till utveckling av talat språk också för små hörande barn med hörande föräldrar.

## Lärande och omgivningens förutsättningar hör ihop

Nyligen kom en studie som visar att störande ljud försvårar förståelsen för barn som använder tekniska hörhjälpmedel som cochleaimplantat och hörapparat.<sup>37</sup> Forskarna drar därför slutsatsen att även lärandet försvåras av prat och ljud i lärmiljön. Det har i sin tur koppling till arbetsminne.<sup>38</sup>

Att tolka ljud tar mycket energi från barnets arbetsminne. För normalhörande barn används däremot denna energi till att förstå och för att utvecklas. Den här viktiga kunskapen om störande ljuds negativa påverkan på barns utveckling behöver förskolan arbeta med i lärmiljön. Ett proaktivt förhållningssätt kan göra den stora skillnaden genom att främja förståelse, arbetsminne och lärande för barnen.

En annan mycket energikrävande kommunikation för teckenspråkiga är att förstå någon som både talar och tecknar samtidigt. Det beror på att språkets grammatik är olika. Då man talar och tecknar samtidigt används det talade språkets grammatik på bekostnad av teckenspråkets grammatik. Tänk er någon som använder svenska ord men med spansk grammatik. För vuxna personer som behärskar båda språken kan det under kortare tid

---

<sup>34</sup> Bergman, 2012; Acredolo, m.fl., 1999

<sup>35</sup> Bailes, Erting, C., Erting, L., & Thumann-Prezioso, 2009; Acredolo m.fl., 1999

<sup>36</sup> Roos, Cramér-Wolrath, Falkman, 2016; Cramér-Wolrath, 2013a

<sup>37</sup> Brännström, von Lochow, Lyberg Åhlander, & Salén, 2019

<sup>38</sup> Rönnberg, m.fl., 2011; Rönnberg, Rudner, Foo & Lunner, 2009



fungera men det är utomordentligt tröttande. För små barn innebär däremot en blandning av tecken och talat språk att de inte erbjuds en språklig struktur utan endast enstaka tecken i ett flöde av talat språk som de inte hör, kan eller förstår. Då får de inte tillgång till den språkliga strukturen som hjärnan behöver för att utvecklas.

De yngsta barnen och barn som ännu inte utvecklat ett abstrakt tänkande har heller inte möjlighet att med hjälp av ett talspråk fylla i de språkljud som de inte uppfattar. Men även för äldre barn som har hörselnedsättning är vissa ljud svåra att fylla i och vi kan inte med säkerhet veta hur eller vad barnet uppfattar. Det innebär att till exempel ordet sko är svårt att tolka om barnet inte hör "s" i sko. Att barnet ska leta efter en "ko" blir då förvirrande och mycket svårtolkat för barnet. För barn som inte hör är dagen full av sådana frustrerande missuppfattningar. Det kan skapa en osäkerhet som troligen påverkar barnets känsla av trygghet och självkänsla. Om förskolan enbart erbjuder dessa barn talat språk kan det bli en begränsning för barnets utveckling.

## Utmana och stimulera språkutvecklingen

Att ha ett bristfälligt språk med dess konsekvenser innebär att barnen utsätts för mycket svåra utmaningar. För att inte avgörande tid ska gå förlorad i förskolan är det därför viktigt att utmana, stimulera och följa upp barnets språkutveckling tidigt genom att arbeta proaktivt och kommunicera med barnet på teckenspråk.

Vi har tidigare gått igenom att teckenspråk stöder en språklig utveckling. Det innebär att barn som också har potential för att utveckla ett talat språk stöds genom att de tidigt får tillgång till teckenspråk.<sup>39</sup> Det innebär också att både tecknat och talat språk kan utvecklas parallellt bredvid varandra. Det gäller oberoende av vilket språk barnet kommer att göra till sitt förstaspråk. Oavsett gäller det att inte vänta utan ta vara på värdefull tid.

För hörande barn är det skrivna språket en variant av det talade språket, men för teckenspråkiga barn som inte har lärt sig läsa, skriva eller har ett talat språk är det skrivna språket som ett helt nytt och främmande språk. Eftersom förskolan ska ge förutsättningar och ta vara på barns "intresse för skriftspråk"<sup>40</sup> blir det svenska

---

<sup>39</sup> Cramér-Wolrath, 2013c

<sup>40</sup> Lpfö 18, s 14

handalfabetet en viktig inkörsport till svenska i skrift och tal.<sup>41</sup> Lekar med handalfabetet för alla barn i förskolegruppen ger också en utvecklande koppling mellan språk och motorik.

## Arbeta språkdidaktiskt med barnen i förskolan

Svenskt teckenspråk i förskolan erbjuder många fördelar för alla barn. Även förskollärare utan kunskaper i svenskt teckenspråk kan göra mycket för att stödja barnens språkutveckling. Om det på en förskola inte finns resurser för att främja ett barns språkutveckling i svenskt teckenspråk går det att ta hjälp av andra som kan svenskt teckenspråk. Fråga gärna er huvudman om det finns en hörselpedagog som ni kan samverka med. Specialpedagogiska skolmyndigheten ger också olika typer av stöd.<sup>42</sup> Det kan finnas någon i en närliggande förskola som kan svenskt teckenspråk. Under en kortare tid är tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) bättre än inget. Men TAKK är enstaka tecken som används i ett flöde av talad svenska och ger alltså inte förutsättningar att utveckla svenskt teckenspråk.

## Främja barnets språk

Ett framgångsrikt sätt att främja barns språkutveckling är att utgå från barnets intresse. Forskning visar också att föräldrar som talar med sina barn, oavsett barnets ålder, gör samma saker som föräldrar som tecknar med sina barn. Det är bara språkuttrycken, tal eller tecken, som skiljer dem åt, det vill säga sätten som språken utförs och uppfattas med.<sup>43</sup> Innehållet i punkterna nedan kan ni använda som inspiration

- När barnen är små eller i början av sin språkutveckling ser den vuxna vad barnet är intresserat av och startar en kommunikation genom att benämna föremålet eller händelsen. Det gör de genom att peka-benämna-peka.
- När barnen har ett förråd på drygt 50 tecken är det i stället barnen som tar initiativ genom att visa eller benämna medan den vuxna utökar barnets fraser. Om ett barn tecknar *vatten* kan den vuxna till exempel utöka med: *Ja, vattnet rinner fort!* och avsluta med en pekning mot vattnet. Tänk på att barn inte alltid utför tecknen på rätt plats, med rätt rörelse eller rätt handform.

---

<sup>41</sup> Roos, 2010; 2004

<sup>42</sup> spsm.se

<sup>43</sup> Cramér-Wolrath, 2013a; Hart & Risley, 2002

- Slutligen blir den som tar initiativ till dialogen mer jämlikt fördelad mellan barn och vuxna. Den vuxna utökar dialogen med information och genom frågor.

De steg som beskrivs ovan för döva föräldrar följer också hörande föräldrar med hörande barn. Det är alltså ingen skillnad mellan hur döva eller hörande föräldrar kommunicerar med sina barn. Skillnaden är att de använder talat eller tecknat språk. Under rubriken skillnader i talade och tecknade språk kan ni repetera hur sinnena påverkar de språkliga strukturerna.

### Vad är viktigt att tänka på?

Språk pågår hela dagen och varje situation går inte att planera i detalj. Men med en god översyn om barnens språk och verksamhetens innehåll kan ni förbereda undervisningen. Språk består av många olika delar och de delarna går in i varandra. Därför har några områden som är särskilt viktiga valts ut då ni ska främja ett barns utveckling i svenskt teckenspråk, men själva inte behärskar språket. Börja med att ta reda på vad barnet är intresserat av och se vad barnet gör. Vad tittar barnet på? Vad motiveras barnet av? Om ni kan några tecken, använd dem. Ni kan också förbereda er genom att titta i lexikon för svenskt teckenspråk som finns på nätet.<sup>44</sup>

Om barnet tittar på någon av er kan ni uppmuntra det genom att le, nicka och vara tydliga i era känslouttryck.<sup>45</sup> För barn som inte hör är det de ser extra viktigt. Ni kan använda saker eller bilder för att till exempel förbereda vilka barn och vuxna som ska bilda grupp och vad de ska göra. Ni kan också visa genom att imitera rörelser av att cykla, gräva med spade, bygga med klossar och så vidare. Eftersom barn triggas av känslouttryck använd också inlevelse. Tillsammans med barnen kan ni till exempel visa *förvåning* med uppspärade ögon och mun, axlar som faller ner och genom att kroppen fälls fram lite. Eller *övertäckning* med uppspärade ögon, o-formad öppen mun och att kroppen sträcks upp lite. I sådana populära känslövningar kan ni få med flera barn i aktiviteten. Om barnet däremot är i början av sin språkutveckling och har blicken fokuserad på något annat än på er kan det vara viktigt att inte bryta barnets blickriktning.

---

<sup>44</sup> SU, 2019, <http://teckensprakslexikon.su.se/>

<sup>45</sup> Cramér-Wolrath, 2015; 2013a; 2013b

## Blickens betydelse

Teckenspråkiga barn utvecklar sitt vidvinkelseende och uppfattar rörelser och teckenspråk även om man inte har blickkontakt.<sup>46</sup> Barn som inte är vana att kommunicera med tecken eller teckenspråk kan däremot bli oroliga för att leken ska ta slut eller att föremålen de leker med ska försvinna om de flyttar sin blick. För att få kontakt är det då lätt hänt att man vill få blickkontakt genom att vända barnet mot sig, men försök i stället att peka eller teckna i barnets synfält eller att flytta föremålet.

Om du vill att barnet ska se på dig kan du "låna" ett av föremålen som barnet leker med. Locka barnets blick att följa med föremålet mot dig för att få kontakt. När ni har fått kontakt kan du teckna det du ska. När du har tecknat färdigt låter du föremålet leda barnets blick tillbaka in i leken. Det innebär att du för att få språklig kontakt inte behöver ta i barnet för att det ska se på dig eller på det du vill att det ska titta på. På det sättet kan barnet, efter att du lånat barnets blick, fortsätta sin lek.

För arbetsminnet är det tidigt i språkutvecklingen viktigt att samtidigt se det som den vuxna pratar om.<sup>47</sup> I Cramér-Wolraths studier tecknade den vuxna allt som hon alltid annars tecknade framför sig tecknade hon i stället framför barnet. Det hon annars tecknade på sig själv tecknades i stället på barnets kropp, taktilt. Ett sådant exempel som tecknats taktilt på barnets kropp är tecknet KATT som tecknas genom att den ena handen stryker över den andra handen.<sup>48</sup> Att teckna framför eller på barnets kropp blir i tecknade språk ett mycket väl fungerande sätt för barnet att få språk samtidigt som blicken inte behöver flyttas från barnets intressefokus, till exempel från en leksak eller saga.<sup>49</sup>

I den tidiga språkutvecklingen kan du sätta dig nära på sidan om eller bakom barnet. På det sättet kan du peka och teckna i barnets synfält eller taktilt på barnet. Om barnets blick inte är riktad mot dig tecknar du i barnets synfält eller taktilt på barnets kropp. Det gör att barnet inte behöver ta bort blicken från de saker eller bilder som du visar. Att få uppleva tecken på sin kropp ger också en taktil och visuell upplevelse av att teckna själv. På det sättet kan barnet tidigt få ett stöd i hur tecknen ser ut och känns från sitt egna perspektiv. Barnets egna tecken är under utveckling vilket innebär att tecken ofta

---

<sup>46</sup> Cramér-Wolrath, 2012

<sup>47</sup> Spencer, Swisher, & Waxman, 2004; Loots & Devicé, 2003; Richmond-Welty & Siple, 1999

<sup>48</sup> Cramér-Wolrath, 2013a; 2013b

<sup>49</sup> Cramér-Wolrath, 2013b

görs på någon annan plats, kanske med annan rörelse och handform än i det utvecklade teckenspråket. Till och med kan de utföra tecken med hela kroppen istället för med en hand. Ett sådant exempel är tecknet STUDSA som ett barn utförde genom att hoppa framåt på sin rumpa samtidigt som en boll studsade genom rummet.

## Frågor utökar vetandet

Frågor är ett sätt för barn att få reda på saker som de vill veta mer om. Under förskoleåren ställer de mängder med frågor. I Cramér-Wolraths studier guidar de vuxna barnens frågande under lång tid innan barnen själva ställde frågor. En beskrivning av detta finns i *Hur händer det?*<sup>50</sup>

Det började tidigt med att den vuxna ställde frågor om vad olika saker heter. Men det var till att börja med inte barnen som besvarade frågan utan den vuxna själv. I den teckenspråkiga kommunikationen pekade den vuxna på föremålet och tecknade VAD<sup>51</sup> framför eller i barnets synfält och pekade sedan på föremålet igen. Genom att den sista pekningen låg kvar på föremålet hölls barnets blick också kvar där. Pekningen låg kvar i två sekunder innan den vuxna själv svarade på frågan, tecknade SKO i barnets synfält och sedan pekade på skon igen.

Om den vuxna inte hade blickkontakt med barnet tecknades, vid den här tiden i barnens språkutveckling, alla tecken som normalt tecknas på den egna kroppen i stället taktill det vill säga på barnets kropp, som i exemplet KATT ovan. Att inte behöva ta blicken från föremålet var ett gynnsamt sätt för språkutvecklingen där barnets arbetsminne och därmed både förståelse och lärande kunde bearbeta språk och föremål samtidigt. Efter en tid började barnet peka och den vuxna svarade med teckenspråk på det barnet pekat på. Ungefär ett halvår senare var det den vuxnas pekning-VAD-pekning som barnet besvarade med SKO i det här exemplet. Då utökade den vuxna med bland annat SKO TA-PÅ. TA-PÅ tecknades över barnets fot. Det gav barnet ytterligare förståelse om skons funktion och den kroppsdel där skon sitter. Då barnet använde fraser med mer än tre tecken och det inte var uppenbart vad barnet fokuserade på använde de vuxna VAD-

---

<sup>50</sup> UR-samtiden, 2014, film; Cramér-Wolrath, 2013b

<sup>51</sup> För att skilja mellan ord och tecken är det vanligt att skriva tecken med versaler (VAD, SKO, KATT). Om ett tecken består av flera ord sätts ett bindestreck mellan orden (TA-PÅ). Bindestreck används också i ett flöde (pekning-VAD-pekning och i ord som skapas med handbokstavering (J-A)).

frågan för att ta reda på vilket av alla föremål på golvet som intresserade barnet. Svaret blev sedan utgångspunkten för den fortsatta dialogen.

## Att leka med teckenspråk

Att leka och busa med språket är något som många barn tycker är roligt. I teckenspråk kan det göras på många olika sätt. När barnet vet var tecken vanligtvis utförs kan platsen för till exempel SKO TA-PÅ i stället riktas mot handen eller någon annan del på barnets eller din egen kropp. Det brukar kunna bli en lek om hur tokigt det skulle vara med skor på händerna och leken kan fortsätta med andra kreativa placeringar av tecken.

Ett annat sätt att få igång ett samspel där ni kan teckna är att använda olika föremål som finns i förskolan. Tidigare i artikeln har hjärnans förmåga att bygga språkmönster och att språket behöver varieras betonats.<sup>52</sup> Med hjälp av den rörelse som föremålet eller leksaken är tänkt för kan ni variera rörelsen. Med till exempel en leksaksbil kan språket varieras på många olika och oväntade sätt. Den kan köra fort (BIL KÖR FORT) långsamt, rakt fram på golvet, i kurvor, under ben, på dina ben och så vidare. Utöver rörelsen kan teckenspråket utökas med vilken typ av bil det är (LASTBIL KÖR ...), vilken färg den har (RÖD BRANDBIL KÖR ...), vart eller till vem bilen kör och så vidare.

Teckens placering, rörelse och handform utvecklas över tid i barns språk.<sup>53</sup> Därför brukar handformer vara en spännande och utvecklande aktivitet att leka med barnen. Samma handform men på olika plats, med olika rörelse och med handen vänd åt olika håll betyder olika saker i svenskt teckenspråk. I ett lexikon om svenskt teckenspråk kan ni se att en handform, till exempel en knuten hand (knuten handform), betyder olika saker beroende på om den görs med en hand (till exempel VÄSKA) eller två (till exempel SKO)<sup>54</sup>. Ni kan också se att tecknen placeras på olika platser. VÄSKA utförs på sidan av kroppen och SKO framför kroppen. Att variera en handform på det sättet är att rimma på teckenspråk.

---

<sup>52</sup> Plante & Gomez, 2018

<sup>53</sup> Bergman, 2012; 2011

<sup>54</sup> SU, 2019, Teckenspråkslexikon på nätet: <http://teckensprakslexikon.su.se/>

För att få fram en handforms alla tecken välj LÄGE, därefter alla lägen, välj höger och eller vänster handform: <http://teckensprakslexikon.su.se/sok/lage/hogerhandform> till exempel VÄSKA, <http://teckensprakslexikon.su.se/ord/02037> till exempel SKO, <http://teckensprakslexikon.su.se/ord/02224>

## Sammanfattning

Alla barn behöver ett rikt och varierat språk i sin miljö och förskoleåren är avgörande för att utveckla en språklig kompetens. En färdighet som också blir ett verktyg för tänkandet och för att förstå både sociala och känslomässiga sammanhang. Det gäller också döva barn, barn med hörselnedsättning och barn som av andra skäl har behov av svenskt teckenspråk. Det är viktigt att förstå att språkutveckling av svenskt teckenspråk inte stöds då man försöker tala och teckna samtidigt. Det första språket är beroende av kritiska perioder medan språk som lärs efter det första språket istället bygger på de redan befintliga strukturerna. Därför behöver planering och uppföljning som stöder språkutvecklingen göras olika. Då barnet redan har ett språk är till exempel stöd i översättningar mellan språken viktigt. Det barnet oavsett främjas av är kamrater och vuxna som använder samma språk. Det kan i sin tur kopplas till målen om kultur och identitet.

Om förskolan har kunskap om att svenskt teckenspråk underlättar barns språkutveckling har ni också en unik möjlighet att ge stöd i utvecklingen för döva barn, barn som har hörselnedsättning och barn som av andra skäl har behov av svenskt teckenspråk. Det tecknade språket kan barnet ta till sig spontant medan det talade språket kräver anpassad ljudmiljö och mycket energi hos barnet för att uppfatta. En förutsättning för att lära genom talat språk är att förstå de ljud som kan uppfattas. Det försvåras för barn med hörselnedsättning och särskilt om det talade språket är nytt för dem. Det beror på att ljud, både språkljud och omvärldsljud, förändras av avstånd och vilket ljud som är närmast mottagaren. Finns störande ljud mellan källa och mottagare kan det vara omöjligt att urskilja vad som sägs. Forskning visar att språk stöder språk, oavsett vilket språk som så småningom blir barnets starkare språk. Tecknade språk stöder alltså också utvecklingen av talat språk, och den här artikeln har förhoppningsvis gett exempel på hur ert arbetslag inledningsvis kan arbeta konkret med svenskt teckenspråk i förskolan.

## Referenser

Acredolo, L., Goodwyn, S., Horobin, K., & Emmons, Y. (1999). The signs and sounds of early language development. I L. Balter & C. Tamis-LeMond (Red.), *Child Psychology – A handbook of contemporary issues* (s 116–139). New York: Psychology Press.

Amraei, K., Amirsalari, S., & Ajalloueyan, M. (2017). Comparison of intelligence quotients of first- and second-generation deaf children with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 92, 167–170. Doi [10.1016/j.ijporl.2016.10.005](https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2016.10.005)

Bailes, C., Erting, C. J., Erting, L. C., & Thumann-Prezioso, C. (2009). Language and Literacy acquisition through Parental mediation in American Sign Language. *Sign language Studies*, 9(4), 417–456. Doi [10.1353/sls.0.0022](https://doi.org/10.1353/sls.0.0022)

Bergman, B. (2012). *Barns tidiga teckenspråsutveckling. Forskning om teckenspråk XXII*. Stockholm: Stockholms universitet, Lingvistiska institutionen, Teckenspråksavdelningen.

<https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:560312/FULLTEXT02.pdf>

Bergman, B. (2011). *Lite om det svenska teckenspråket*. Film publicerad på spsm.se Hämtad från <https://www.spsm.se/stodmaterial-horse/inedsattning/fakta/sprak-och-kommunikation/teckensprak/>

Brännström, K. J., von Lochow, H., Lyberg Åhlander, V., & Salén, B. (2019). Passage comprehension performance in children with cochlear implants and/or hearing aids: the effects of voice quality and multi-talker babble noise in relation to executive function. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 43(4). [Doi.org/10.1080/14015439.2019.1587501](https://doi.org/10.1080/14015439.2019.1587501)

Cramér-Wolrath, E. (2015). Mediating native Swedish Sign Language: First language acquisition in gestural modality interactions at storytime. *Sign Language Studies*, 15(1), 266–295. [Doi10.1353/sls.2015.0007](https://doi.org/10.1353/sls.2015.0007)

Cramér-Wolrath, E. (2013d). Parallel Bimodal Bilingual Acquisition: A Hearing Child Mediated in a Deaf Family. *Sign Language Studies*, 13(4), 516-540. [Doi.org/10.1353/sls.2013.0017](https://doi.org/10.1353/sls.2013.0017)

Cramér-Wolrath, E. (2013c). Sequential Bimodal Bilingual Acquisition: Mediation Using a Cochlear Implant as a tool. *Deafness & Education International*, 15(4), 201-221. [Doi.org/10.1179/1557069X13Y.0000000023](https://doi.org/10.1179/1557069X13Y.0000000023)

Cramér-Wolrath, E. (2013b). *Hur händer det?* FoU-skrift nr 4. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten. <https://webbutiken.spsm.se/hur-hander-det/>

Cramér-Wolrath, E. (2013a). *Signs of Acquiring Bimodal Bilingualism Differently: A longitudinal Case Study of Mediating a Deaf and a Hearing Twin in a Deaf Family*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A586575&dswid=-2249>

Cramér-Wolrath, E. (2012). Attention interchanges at story-time: A case study from a deaf and a hearing twin pair acquiring Swedish Sign Language in their deaf family.



*Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(2), 141–162. [Doi 10.1093/deafed/enr029](#)

Cummins, J. (2011). A Dialogue Between Theory and Practice: the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students. I: J. Cummins. *Promoting academic achievement among minority group students*. Keio: Kieo University Press.

Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for bilingual Education.

Davidson, K., Lillo-Martin, D., & Pichler, D. C. (2014). Spoken English language development among native signing children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(2), 238–250. Doi [10.1093/deafed/ent045](#)

Falkman, K., Roos, C., & Hjelmquist, E. (2007). Mentalizing skills of non-native, early signers: A longitudinal perspective. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(2), 178–197.

Doi [10.1080/17405620600574867](#)

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.

Goldin-Meadow, S. (2017). What the hands can tell us about language emergence.

*Psychonomic Bulletin Review*, 24(1), 213-218. Doi: [10.3758/s13423-016-1074-x](#)

György Ullholm, K. (2016). DEBATT: Translanguaging i flerspråkiga klassrum? Yes! – Men vad ska vi kalla det på svenska? *Lisetten 1*, 30–31.

Hall, M. L., Eigsti, I-M., Bortfeld, H., & Lillo-Martin, D. (2017). Auditory deprivation does not impair executive functions, but language-deprivation might: Evidence from a parent-report measure in deaf native signing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(1), 9–21. Doi [10.1093/deafed/enw054](#)

Hall, W.C. (2017). What you don't know can hurt you: The risk of language deprivation by impairing Sign Language development in deaf children. *Maternal and child health journal*, 21(5), 961–965. Doi [10.1007/s10995-017-2287-y](#)

Hall, W. C., Levin, L.L., & Anderson, M. L. (2017). Language deprivation syndrome: A possible neurodevelopmental disorder with sociocultural origins. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 52(6), 761–776. Doi [10.1007/s00127-017-1351-7](#)

Hart, B., & Risley, T. R. (2002). *The Social World of Children Learning to Talk*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Hassanzadeh, S. (2012). Outcomes of cochlear implantation in deaf children of deaf parents: a comparative study. *The Journal of Laryngology & Otology*, 126, 989–994. Doi [10.1017/S0022215112001909](https://doi.org/10.1017/S0022215112001909)
- Humpries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D.J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2017). Discourses of prejudice in the professions: the case of Sign Languages. *Journal of Medical Ethics*, 0(1), 1–5. Doi [10/1136/medethics-2015-103242](https://doi.org/10.1136/medethics-2015-103242)
- Janjua, F., Woll, B., & Kyle, J. (2002). Effects of parental style of interaction on language development in very young severe and profound deaf children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngol* 64(3), 193–205. Doi [10.1016/S0165-5876\(02\)00069-1](https://doi.org/10.1016/S0165-5876(02)00069-1)
- Jimenez, M S., Pino, M J., & Herruzo, J. (2009). A comparative study of speech development between deaf children with cochlear implants who have been educated with spoken or spoken+sign language. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngol* 73(1), 109–114. Doi [10.1016/j.ijporl.2008.10.007](https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2008.10.007)
- Kordus, N., & Rems-Smario, J. (2019). Language Deprivation in Deaf Children: EHDl Poster 2019. Conference: Early Hearing Detection and Intervention, March 2019. [https://www.researchgate.net/publication/331585895\\_Language\\_Deprivation\\_in\\_Deaf\\_Children\\_EHDlPoster\\_2019](https://www.researchgate.net/publication/331585895_Language_Deprivation_in_Deaf_Children_EHDlPoster_2019)
- Kuhl, P.K. (2010). Brain Mechanisms in Early Language Acquisition. *Neuron*, 67(5), 713–727. Doi [10.1016/j.neuron.2010.08.038](https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.08.038)
- Lpfö 18 (2018). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan>
- Loots, G., & Devise, I. (2003). An intersubjective developmental perspective on interactions between deaf and hearing mothers and their deaf infants. *American Annals of the Deaf*, 148(4), 295–307. Doi [10.1353/aad.2003.0028](https://doi.org/10.1353/aad.2003.0028)
- Mayberry, R.I., & Kluender, R. (2017). Rethinking the critical period for language: New insights into an old question from American Sign Language. *Bilingualism: Language & Cognition*, 21(5), 886–905. Doi [10.1017/S1366728917000724](https://doi.org/10.1017/S1366728917000724)
- Mayberry, R. I., Chen, J-K., Witcher, P., & Klein, D., (2011). Age of acquisition effects on the functional organization of language in the adult brain. *Brain and Language*, 119(1), 16–29. Doi [10.1016/j.bandl.2011.05.007](https://doi.org/10.1016/j.bandl.2011.05.007)
- Nätverket för Translanguaging (2016). DEBATT: Transspråkande – en holistisk syn på språk, språkanvändning och språkdidaktik. *Lisetten* 2, 32–33.

Plante, E., & Gómez, R. L. (2018). Learning without trying: The clinical relevance of statistical learning. *Language, speech, and hearing services in schools*, 49(3S), 710–722.

[Doi 10.1044/2018\\_LSHSS-STLT1-17-0131](https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-STLT1-17-0131)

Reynolds, K. E. (2012). Sign Language and hearing preschoolers: An ideal match. *Childhood Education*, 72(1), 2–6. [Doi 10.1080/00094056.1995.10522635](https://doi.org/10.1080/00094056.1995.10522635)

Richmond-Welty, E. D., & Siple, P. (1999). Differentiating the use of gaze in bilingual-bimodal language acquisition: A comparison of two sets of twins with deaf parents. *Journal of Child Language*, 26(2) 321–338. [Doi 10.1017/S0305000999003803](https://doi.org/10.1017/S0305000999003803)

Roos, C. (2010). Handalfabetets funktion och användning i tidigt läs- och skrivlärande – Vad säger forskningen? *Kapet*, 6(1), 73–93. <http://www.pininfo.se/pages/kapet6.pdf>

Roos, C. (2004). *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och tidiga skolår*. Doktorsavhandling: Acta Universitatis Gothoburgensis Nr 210. Göteborg: Institutionen för didaktik och pedagogik, Göteborgs universitet. <http://www.pininfo.se/pages/avhandlingen.pdf>

Roos, C., Cramér-Wolrath, E., & Falkman, K. (2016). Intersubjective Communication between Deaf Parents with Deaf Infant During the Infant's First 18 Months. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(1), 11–22. [Doi 10.1093/deafed/env034](https://doi.org/10.1093/deafed/env034)

Roos, C., & Falkman, K. W. (2015). *Children's and parents' visual-tactile behaviours for getting and sustaining attention in deaf families with deaf infants, 0-18 months*. Paper presenterat vid ICED, the International Congress on the Education of the Deaf, Aten, Juli, 6–9.

Rönnerberg, J., Danielsson, H., Rudner, M., Arlinger, S., Sternäng, O., Wahlin, Å., & Nilsson, L-G. (2011). Hearing loss is negatively related to episodic and semantic long-term memory but not to short-term memory. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(2), 705–726. [Doi 10.1044/1092-4388\(2010/09-0088\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/09-0088))

Rönnerberg, J., Rudner, M., Foo, C., & Lunner, T. (2009). Cognition counts: A working memory system for ease of language understanding (ELU). *International Journal of Audiology*, 47(2), 99–105. [Doi.org/10.1080/14992020802301167](https://doi.org/10.1080/14992020802301167)

SFS 2010:800 (2010). *Skollag*. Regeringskansliet: Utbildningsdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)

SFS 2009:600 (2010). *Språklag*. Regeringskansliet: Kulturdepartementet. <https://lagen.nu/2009:600>

SPSM (2019). *Stödmaterial*. <http://www.spsm.se/stodmaterial-horselnedsattning/fakta/sprak-och-kommunikation/>

SU (2019). *Lexikon, svenskt teckenspråk*. Stockholms universitet: Teckenspråksavdelningen. Hämtad från <http://teckensprakslexikon.su.se/>

SÖ 2008:26 (2008). *Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*.

Regeringskansliet: Utrikesdepartementet. Hämtad från <https://www.regeringen.se>

Spencer, P. E., Swisher, M. V., & Waxman, R. P. (2004). Visual Attention: Maturation and Specialization. I K. P. Meadow-Orlans, P. E. Spencer & L. Sanford Koester (Eds.), *The World of Deaf Infants: A Longitudinal Study* (168–188). New York, NY: Oxford University Press.

Spread The Sign (2019). *Sök "barn"*. Tecken på olika nationella teckenspråk. Hämtad 2019-05-23. <https://www.spreadthesign.com/sv.se/search/>

Språkrådet (2019). *Språklagen i praktiken – riktlinjer för tillämpning av språklagen*. Stockholm: Språkrådet. <https://www.isof.se/stod-och-sprakrad/vagledning/spraklagen-i-praktiken>

Skolverket (2018). *Hitta språket: Kartläggningsmaterial i språklig medvetenhet i förskoleklass som anordnas vid specialskola*. Stockholm: Skolverket

UR (2016). *Döva barns språkutveckling*. Utbildningsradion: skola. Hämtad från <https://urskola.se/Produkter/198056-Dova-barns-sprakutveckling-Sprak-foder-sprak>

UR-Samtiden (2014). *Hur händer det?* Utbildningsradion: samtiden.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.

Vygotskij, L. S. (2001/1934). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.