

Barns teckenspråsutveckling

Pia Simper-Allen, Stockholms universitet

Barn tillägnar sig språk i bestämda steg. Man brukar säga att barn når olika språkliga milstolpar. Forskning visar att alla barn oavsett språk, även svenskt teckenspråk, följer dessa milstolpar och når dem i ungefär samma ålder (Bergman, 2012). Hur barn som tillägnar sig svenskt teckenspråk når milstolparna är vad den här artikeln kommer att handla om.

I den statliga offentliga utredningen ”Det svenska teckenspråket” beskriver Ahlgren och Bergman (2006) det svenska teckenspråket som ett gestuellt och visuellt språk, det vill säga språket utförs med händer, kropp och ansikte och uppfattas via synen. De förklarar att tecknade språk ofta uppfattas som ett språk producerat enbart manuellt, det vill säga med händer. Men tecknade språk utförs av mycket mer än händer. Utöver händernas rörelse deltar andra delar såsom mun, ögon, ögonbryn, huvud och överkropp, vilka vanligtvis benämns som icke-manuella markörer. Ett tecken är uppbyggt av tre komponenter; händer, rörelse och läge. Varje lexikalt tecken (tecken som ingår i ett lexikon, det vill säga teckenspråkslexikon) har en lexikal (fast) munrörelse, vilken kan vara en inlånad (reducerad) munrörelse från det svenska språket eller en munrörelse som är svenska teckenspråkets egen munrörelse. Vidare skriver Ahlgren och Bergman (2006) att tecken i tecknade språk produceras, liksom talade språk, sekventiellt, det vill säga tecken på tecken, men det mest framträdande för tecknade språk är den simultana och spatials organisationen. Den simultana organisationen innebär att händer och de icke-manuella markörerna produceras samtidigt i utförandet och spatials innebär att tecken placeras eller riktas meningsfullt¹ i teckenrummet.

¹ Med ”meningsfullt” menas det att när ett tecken riktas eller placeras i teckenrummet, skapar just riktningen eller placeringen betydelse. Exempelvis kan man utföra tecknet BORD (lexikalt tecken) i det vänstra området framför tecknaren och skapa betydelsen av att ’bordet’ finns konceptuellt i det området. Därefter kan tecknaren placera ytterligare tecknet BORD i det högra området framför sig och skapa betydelsen av ett rum eller scen där två bord är placerade mittemot varandra och området mellan dessa två utplacerade tecken i teckenrummet är också betydelseladdat, d.v.s. ett meningsfullt utrymme. Likaså kan tecknet GE riktas i teckenrummet mot en fysisk närvarande person i en här-och-nu sammanhang och skapa betydelsen ’ge till dig’. Samma tecken och riktning kan göras mot ett tomt område i teckenrummet och betyda detsamma ’ge till dig’ eftersom området är tidigare refererat till en person i kontexten.

Teckenrummet definieras som det tredimensionella halvsfäriska området framför tecknaren². De icke-manuella markörerna har bland annat en grammatisk och syntaktisk funktion i tecknade språk (Ahlgren & Bergman, 2012). Vi kommer i den här artikeln även att titta närmare på hur barn som tillägnar sig svenskt teckenspråk utvecklar den simultana och spatiala organisationen.

Under 1970-talet inledde Ahlgren och hennes forskningskollegor på Stockholms universitet forskning om barns teckenspråk i Sverige (Ahlgren, 1980). Forskningens inriktning låg då på att göra en jämförelse mellan hur döva barn med döva föräldrar tillägnade sig svenskt teckenspråk med hur hörande barn med hörande föräldrar tillägnade sig talad svenska. Barnen i de här två barngrupperna lär sig alltså sitt första språk naturligt i sin hemmiljö. Resultaten av språkforskningen om barns teckenspråk i Sverige (även från samtida internationell teckenspråksforskning) visade att oavsett vilket språk barn lär sig, så lär de sig språkets olika delar (milstolpar) i ungefär samma ålder och takt. Språkavvikelser, till exempel förenkla uttalet på olika sätt, som förekommer hos barnen är lika oavsett om det är tecknat eller talat språk (Bergman, 2012).

Den här artikeln baseras till större delen på Brita Bergmans forskningsrapport om barns tidiga teckenspråsutveckling (2012), men även på forskning som gjorts i Sverige och andra teckenspråk. Artikelns upplägg följer i stort Bergmans forskningsrapport och möjliggör därmed för intresserade att fördjupa sig i barns tidiga teckenspråkutveckling. De teckenspråksexempel som tas upp i den här artikeln kommer dels från egna observationer av döva barn som har svenskt teckenspråk som första språk (Barn teckenspråksdata 2003–2014), dels från Bergmans forskningsrapport (2012). Varje exempel efterföljs, i parentes, med förkortningen ”ID nr.” och en femsiffrig kod och är en hänvisning till Svenskt teckenspråkslexikon (Stockholms universitet). Identitetsnumret används vid sökning efter det aktuella tecknet i Svenskt teckenspråkslexikon. Dock visas några teckenspråksexempel i den här artikeln med illustrationer, men av utrymmesskäl så kan inte alla tecken illustreras. Varje tecken skrivs med svenska ord i versaler, som till exempel ÄPPLE (ID nr. 01924). Vissa glosor har utförligare noteringar

² Ahlgren & Bergman, 2006:47 beskriver att ”teckenrummet skulle rent fysiskt kunna vara avgränsat av armarnas räckvidd, men är i själva verket mindre. I höjdlid sträcker det sig från midjan och upp till en bit ovanför huvudet. Åt sidorna och framåt begränsas det i stort sett av att armarna normalt inte sträcks ut helt i armbågsleden.”

såsom att riktning finns noterat efter tecken som klassas som riktade tecken (riktar någonstans i teckenrummet) och vars riktning identifierar ett föremål eller en person, till exempel PEK-Olle. Det exemplet betyder att pekningen riktas mot en närvarande eller icke-närvarande person som heter Olle i teckenrummet. I vissa avsnitt i artikeln hänvisar jag till en handform i ett tecken. Handformer har särskilda terminologier, till exempel har tecknet KLASS en S-hand handform. Alla handformer i svenskt teckenspråk finns listade i appendix (Appendix 1).

Tidig visuell kommunikation

Bergman (2012) inleder sin artikel om barns teckenspråk med en mycket viktig aspekt om den tidiga visuella kommunikationen under barnets första levnadsår. Hon poängterar att den tidiga visuella kommunikationen lägger grunden för barnets väg mot de första tecknen som dyker upp kring barnets ettårsdag, vilket även flera andra forskare har nämnt (Emmorey, 2002, och Chen Pichler, 2012). Barnet lär sig tidigt att använda blickriktningen för att reglera turtagningen i samtal, och med blickriktning eller pekhanden peka på entiteter i omgivningen i ett här-och-nu sammanhang och använda gester för olika ändamål, bland annat för att uppmärksamma omgivningen på att gemensamt rikta uppmärksamhet mot föremål och händelser runt omkring barnet.

Den tidiga visuella kommunikationen under barnets första levnadsår har bland annat beskrivits av Malmström och Preisler (1991) vid psykologiska institutionen på Stockholms universitet. Studien undersökte den tidiga kommunikationen mellan döva barn som är yngre än ett år gamla och deras föräldrar (både döva och hörande föräldrar). De konstaterade att döva barn med döva föräldrar hade ”en hög visuell uppmärksamhet” mot sin omgivning och att döva föräldrar förde ”övningar” i visuella regler och formande av turtagningar. Det innebär att döva föräldrar genom upprepad användning av turtagningsregler i teckenspråk nöter in teckenspråkets turtagningsregler under barnets första år. För att etablera en fungerande kommunikation med sitt barn använde föräldrar mycket beröring på barnet som till exempel beröring på ben, armar, mage, näsa, kinder. Beröring eller olika visuella strategier såsom ”vinkning” används för att även upprätthålla ögonkontakt med barnet och därmed kunna fortsätta kommunicera med barnet på teckenspråk. Döva föräldrar positionerar sig beroende på var det lilla barnet riktar sin blick för att underlätta den visuella kommunikationen för barnet som att till exempel sitta ansikte mot ansikte med barnet. Föräldrarna visar positiva ansiktsuttryck och anpassar sitt teckenspråk efter barnens utvecklingsnivå. Egna observationer av insamlad barns teckenspråksdata (2003–2014) påvisar att denna visuella kommunikation pågår intensivt under barnets första hälft av det första levnadsåret, för att sedan avta alltmer i den andra hälften av det första levnadsåret. Barnet förstår alltmer att det är viktigt att själv upprätthålla den visuella kommunikationen som är grundläggande för att kunna tillägna sig teckenspråk och vid

slutet av det första levnadsåret behärskar barnen de visuella strategierna i teckenspråk, till exempel att barnet själv vet när det ska rikta blicken mot föräldern, vifta med handen för att uppmärksamma att det vill säga något, eller använda viss uppmärksamhetsberöring av samtalspartners arm eller axel.

Barnriktat teckenspråk

För att kunna beskriva barns teckenspråksutveckling är det viktigt att även beskriva den språkmiljö barnet ingår i. För att lära sig tecken (språksymboler) måste barnet lära sig hitta koppling mellan ett tecken och det föremål eller handling tecknet syftar på. För att hjälpa barnet med det hjälper den vuxne till, dels genom att upprepade gånger benämna föremål eller handlingar som finns i barnets omedelbara närhet, dels genom att framhäva vissa delar (både tecken och icke-manuella markörer) i teckenspråksyttrandet, till exempel utföra ett teckens rörelse större och långsammare och upprepade gånger (barnriktat teckenspråk).

Barnriktat teckenspråk är, precis som talat språk, anpassat till barnets utvecklingsnivå (Bergman, 2012, Chen Pichler, 2012). Utförandet är anpassat och delar av de vuxnas teckenspråk framhävs när de samtalar med små barn, bland annat genom att:

- den vuxnes teckenutförande är långsammare och större
- den vuxnes rörelse i tecken upprepas flera gånger (mer än grundformens)
- den vuxnes rörelse i tecken förstoras
- den vuxne håller ett tecken kvar i sin slutposition (sista läget i ett tecken) längre
- den vuxnes icke-manuella markörerna är tydligare och ofta utdragna
- den vuxne utför ofta enstaka tecken eller kortare satser (även fraser)
- den vuxnes satser är mindre komplexa, det vill säga färre riktade och avbildande tecken ingår i satsen
- den vuxnes satser karakteriseras av att vara mer linjära än spatials, det vill säga mer av tecken på tecken än meningsfull placering eller riktning av tecken i teckenrummet.

Med hjälp av barnriktat teckenspråk kan barnet till exempel urskilja vilka rörelser som ingår i ett tecken och vilka rörelser som endast är i övergången mellan två tecken, det vill säga transportrörelse. Vidare hjälper barnriktat teckenspråk även barnet att tillägna sig till exempel tecken som klassas som substantiv som är en stor del av barnets tidiga ordförråd under barnets två första levnadsår. Vidare inbegriper barnriktat teckenspråk även olika visuella strategier som tas till av vuxna och äldre barn i barnets närhet så som förklarats i avsnittet om den tidiga visuella kommunikationen, det vill säga visuella strategier.

Bergman (2012) beskriver att barn börjar under sin andra hälft av det första levnadsåret alltmer utforska föremål i sin omgivning och har all sin uppmärksamhet riktad mot det. Barn som lär sig teckenspråk ska både rikta sin uppmärksamhet mot föremålet och den vuxne. För att hjälpa barnet att dela sin uppmärksamhet mot både föremålet och den vuxne, kan den vuxne använda olika visuella strategier för att inte plötsligt avbryta barnet i sitt utforskande av föremål. Det gör den vuxne genom att till exempel placera sina händer nära föremålet för att benämna föremålet med ett tecken så att barnet inte behöver flytta blicken från föremålet (Malmström & Preisler, 1991, Bergman, 2012). Egna observationer av insamlad barn teckenspråksdata (2003–2014), samt Bergman (2012), visar också att den vuxne underlättar för barnet när den vill att barnet ska uppmärksamma nya tecken vid läsning av bilderböcker. Oftast sitter barnet i den vuxnes knä med bilderboken framför dem båda och i de situationerna kan den vuxne utföra tecken vid bilderna i boken. Detta fungerar för tecken som i sin grundform utförs i området framför tecknaren, till exempel tecknet HÄST. Andra tecken, som till exempel BADA (ID nr. 00529) som utförs med två flata händer på tecknarens överkropp, kan inte utföras vid en bild. Istället kan den vuxne utföra BADA med kontakt på barnets överkropp. Barnet kan fortfarande rikta sin uppmärksamhet mot bilden i boken och indirekt tecknet som den vuxne utför på barnets kropp (Barns teckenpråksdata, 2003–2014). Denna strategi tillämpas även när föremål finns framför barnet och den vuxne. En ytterligare visuell strategi är att försiktigt flytta ett föremål som barnet uppmärksammar, till i närheten av den vuxnes ansikte och utföra tecknet där (Bergman, 2012). I andra fall väntar man tills barnet tittar upp mot den vuxne och sedan utför tecknet. Dock förutsätts det att barnet själv förstår att den ska rikta blicken mot den person som barnet samtalar med.

Manuellt joller

Tidigare har man trott att joller endast förekom hos barn som ingår i en talad språkmiljö där man utvecklar förmågan att använda sin talapparat och skapa ljud. Men joller förekommer även i den gestuella modaliteten (kanalen) och kallas då för manuellt joller (Emmorey, 2002, Chen Pichler, 2012). Det manuella jollret följer tidsmässigt samma utvecklingsstadier som vokativt joller (ljud från barnets talorgan) hos barn som tillägnar sig talat språk. Manuellt joller utgörs till en början av ett repetitivt och rytmiskt rörelsemönster, till exempel utför barnet cirkelrörelser med båda händerna, varierat med pekning riktat någonstans mot omgivningen eller till sig själv. Barnets handformer är enkla, till exempel Sprethand med böjda fingrar eller ett utsträckt pekfinger med utsträckt tumme. Rörelsemönstret och handformerna liknar de rörelsemönster och handformer som man finner i barnets omgivande teckenspråk. Ju närmare barnets ettårsdag desto mer avancerat blir barnets manuella joller (i jämförelse med *proto-word* hos svensktalande barn). Det är nu man betraktar att barnets manuella joller är ett slags förstadium till barnets första tecken, det vill säga proto-tecken. Barnet har nu en viss

preferens för vissa rörelsemönster och handformer och det är oftast de man finner i barnets första tecken, till exempel tecknet LAMPA (ID nr. 01786). Tecknet LAMPA utförs först med Knuten hand som öppnas till en Sprethand i området framför barnet. Denna rörelse kan liknas vid att barn redan vid sex månader börjar gripa med händerna (griprörelse) mer kontrollerat.

Tecknen tar form – om barns tidiga teckenformer

Barns tidiga teckenformer avviker, precis som barns tidiga ord, från vuxnas tecken. De tidiga teckenformerna karaktäriseras av att vara förenklade på olika sätt (Bergman, 2012) och utförs motoriskt utifrån hur barnet behärskar finmotoriken i händerna och barnets proximala utsträckning av armarnas leder³, till exempel att handformen eller rörelsen ersätts med en enklare handform eller rörelse som barnet behärskar (Chen Pichler, 2012) eller utför en rörelse som liknar så mycket som möjligt en vuxens rörelse av ett tecken.

I följande avsnitt fördjupas beskrivningen av barns tidiga teckenformer; handform, rörelse och läge.

Handformer

Små barns möjligheter att forma sina händer i olika handformer är till en början begränsade på grund av barnets anatomiska utveckling under de tidiga åren och leder till att barn tillägnar sig handformer stegvis. De första handformerna är enkla att utföra (de tillhör alla ommarkerade handformer), till exempel att alla fingrar agerar på samma sätt eller att endast pekfinger och utsträckt tumme agerar⁴ (Bergman, 2012). De mest komplexa handformerna tillägnar sig barnen sist, oftast kring fyraårsåldern. Komplexa handformer är till exempel handformer där lillfingret, ringfingret och långfingret tillkommer och dessa fingrar kan ibland agera självständigt. Det är av den orsaken långfingret i bokstavering av bokstaven ”r” i till exempel ett barns namn ofta ersätts med ett pekfinger, eller att tecknet GUNGA (ID nr. 04037) och SITTA (ID nr. 04009) utförs med Pekfinger istället för N-hand (två utsträckta pekfingrar tätt intill varandra). Barns

³ Vuxna utför tecknet REGN med två Klo-händer som förs upp och ner i området framför tecknaren (*neutrala området*) och den vuxne har vanligtvis en lätt böjning av armbågens led alternativt böjning av handlederna i utförandet av tecknet. Barn däremot tenderar att utföra samma tecken med en rörelse eller så att säga böjning i axelns leder och har istället raka armar (med två Klo-händer).

⁴ Se Bergman, 2012: Figur 3, Förslag till stadier i barns tillägnande av handformer.

ersättning av handformer i barns tidiga tecken förekommer frekvent och fortgår upp till ca tre-fyraårsålder. Ibland tenderar barn att fokusera på att imitera ett teckens rörelse framför tecknets handform, trots att det kanske kan utföra handformen. Detta syns till exempel i ett barns (1;6) utförande av tecknet STRUMPOR (1) som illustreras i figur 1. I exempel (2) ska barnet utföra tecknet SJUK. I det tecknet ska den aktiva Tumvinkelhanden hakas i den passiva Flata handen, vilket kan upplevas som komplext för ett barn. Istället utför barnet en kontaktrörelse med tummen i Sprethanden ovanpå passiva handen. I exempel (3) ska barnet utföra tecknet KORV. I det tecknet ska den passiva Knutna handen omsluta tummen i den aktiva Flata handen och utföra rörelsen slås framåt och samtidigt förändras till Tumhanden. Tecknet är komplext och barnet omfamnar istället pekfingeret i den passiva Sprethanden och utför rörelsen med denna hand.

Figur 1.

Barns handformer i de tidiga tecknen



(1) Vuxenform STRUMPOR (ID nr. 03138)



Barnform STRUMPOR (1;6 år)



(2) Vuxenform SJUK (ID nr. 08776)



Barnform SJUK (2;3 år)



(3) Vuxenform KORV (ID nr. 00916)



Barnform KORV (2;3 år)

Rörelse

Förutom barns förenklingar av handformer har man också observerat förenklingar av rörelsen i barns tidiga tecken. Rörelsen är den mest komplexa delen i tecken och inbegriper en stor variation, till exempel rörelse i olika riktningar (fram, ner, upp etcetera), hand-interna rörelser (spelande fingrar, hakning, vridning, cirklande eller bågformad rörelse, etcetera) och antal rörelserepetitioner. Ett tecken kan bestå av kombinationer av flera rörelser och utföras både sekventiellt och eller simultant, exempelvis har tecknet PIANO horisontell rörelseriktning åt två motsatta håll, och samtidigt ”spelar” fingrarna med rörelseriktningen. Sekventiellt innebär att

rörelseriktningen först är åt två motsatta håll (divergerar) och därefter förs händerna in igen (konvergerar). Exempelvis utgör tecknet BOLL (ID nr. 01205) en stor utmaning för det lilla barnet. BOLL utförs med kombination av flera rörelser såsom att två händer först ska ha kontakt med varandra för att därefter simultant utföra en divergerande och nedåtgående rörelseriktning. Samtidigt som dessa två rörelser ska en bågrörelse och vridningsrörelse utföras. Till sist ska en konvergerande rörelseriktning utföras med handflatan upp och avslutas med kontakt mellan sidohänderna. Detta visar lite att rörelsekomponenten i vardagliga tecken kombineras på olika sätt och att många tecken har komplexa rörelsemönster (se Bergman, 1977), vilket utgör en stor motorisk utmaning för det unga barnet när det ska tillägna sig tecken.

De vanligaste rörelseförenklingarna man observerat i barns tecken är bland annat antal repetitioner i ett tecken, att händer utför symmetriska rörelser (när det inte ska vara det), felaktig rörelseriktning, dela upp rörelserna i sekvenser (framför allt när det inbegriper rörelse som beskrivs som interaktionsart eller rörelseart⁵ och som kombineras med riktningrörelse (Bergman, 2012, Chen Pichler, 2012). Tecken som inbegriper rörelse som tillhör rörelsetypen interaktionsart är en av flera komplexa tecken barn ska möter i sin vardagliga kommunikation tidigt, till exempel insekten fjäril. I utförandet av tecknet FJÄRIL (ID nr. 00567) utför ett barn (1;6) istället ett tecken som liknar tecknet BOK (ID nr. 00610) (se figur 2:(1)). När det gäller ett teckens rörelseriktning tenderar barn att rikta rörelsen nedåt och/eller framåt, till exempel som i tecknet FISK (ID nr. 02895) (se figur 2:(4)), nedåt i tecknet ARG (se figur 2:(2)).

Figur 2.

Barns rörelse i de tidiga tecknen



(1) Vuxenform FJÄRIL (repetition av rörelse) (ID nr. 00567)



Barnform FJÄRIL (repetition av rörelse) (1;6)

⁵ Rörelser som beskrivs som interaktionsart bland annat växelvis, divergerande och hakning. Rörelse som beskrivs som rörelseart är bland annat båge, vrids och cirkel (se vidare i Bergman 1977).



(2) Vuxenform ARG (ID nr. 08385)



Barnform ARG (1;7)



(3) Vuxenform KATT (repetition av rörelse) (ID nr. 00344)



Barnform KATT (repetition av rörelse) (1;6 år)



(4) Vuxenform FISK (repetition av rörelse) (ID nr. 02895)



Barnform FISK (repetition av rörelse) (2;3 år)

Läge

Ett framträdande drag hos barns tecken är att de ofta utför ett teckens rörelse vid rätt läge i jämförelse med rörelse eller handform (Chen Pichler, 2012). Dock finns det vissa återkommande förenklingar barn gör och som avviker från vuxenformen och det är när ett teckens rörelse inbegriper två lägen, till exempel tecken som är sammansättningar. I de tecknen tenderar barn att utföra tecknets rörelse vid endast ett läge. Ett annat drag är att barn utesluter förledet (första tecknet i sammansättningen) i sammansatta tecken till exempel utelämnas förledet GOD i sammansättningen GOD^MORGON.

Den tidiga språkutvecklingen

Den lexikala, morfologiska och syntaktiska utvecklingen, det vill säga ordförråd, böjningar, ordbildning och satsstruktur, sker i bestämda steg och är lika för alla barn oavsett vilket språk de tillägnar sig. Utvecklingsstegen är först manuellt joller parallellt med gester, första tecknen, första 50 tecknen, därefter tvåordsyttranden, ordförrådsspurten och att barns satser och texter blir längre. Utmärkande för teckenspråk är barns tillägnande av spatial syntax (teckens riktning eller placering i teckenrummet), avbildande tecken (icke-lexikala tecken, se nedan avsnitt) och icke-manuella markörer. Mycket av dessa morfologiska och syntaktiska fenomen är också relevanta för utveckling av teckenspråkstexter, till exempel självupplevda berättelser eller andra längre texter på teckenspråk.

De första tecknen

Runt barnets ettårsdag börjar barnet utföra tecken som vuxna och andra äldre barn i barnets omgivning i en här-och-nu-situation förstår. De första tecknen, precis som barns första ord, är benämningar på föremål, händelser och aktiviteter som finns och sker i barnets närhet, men även namn på familjemedlemmar (persontecken). De första tecknen utgörs till största delen av substantiv, till exempel namn på mat GRÖT, ÄPPLE, SMÖR, djur KYCKLING, FÅGEL, HUND, KATT, GRODA, kläder STRUMPA, MÖSSA och andra föremål NAPP, BOK, SKOG men även verb SOVA, ÄTA, BADA, KASTA, GUNGA, MÅLA, GRÅTA, HJÄLPA, DRICKA, samt hjälpverb VILL och adverb UTE. Forskare har observerat att barn som tillägnar sig teckenspråk har ett större förråd av tecken som betecknar handlingar, det vill säga verb, än motsvarande barns i till exempel talad engelska (Hoiting, 2006, Chen Pichler, 2012, Cramér-Wolrath, 2013).

Den tidiga satsstrukturen

Barns tidiga yttranden är kopplade till situationer som barnet och den vuxne befinner sig i och består till en början av en pekning mot föremål, men också tecken som utförs vid föremål. Senare kombinerar barnet en pekning med ett tecken som kan utläsas i situationen. Mot slutet av barnets andra levnadsår börjar barnet syfta på föremål och handlingar som inte existerar i ett här-och-nusammanhang (Bergman, 2012). Det är i dessa yttranden som barn börjar kombinera två tecken inom ett och samma yttranden och ordföljden i satserna börjar ta form (se Tabell 1).

Tabell 1.

Barns tidiga satser (exempel från Bergman, 2012 och Barns teckenspråksdata, 2003–2014)

Exempel	Subjekt	Verb/predikat	Objekt	Adverbial
(1) 1;2 år		BADA		PEK-badrum ('jag vill) bada'
(2) 1;2 år				UTE PEK-ytterdörr ('jag vill) gå ut'
(3) 1;6 år	LOTTA			PEK-Lotta 'där är Lotta'
(4) 1;6 år		VILL		PEK-plats ('jag vill) gå dit'
(5) 1;7 år			BOK	PEK-bok ('jag vill ha) den där boken'
(6) 1;10 år	BEBIS	GRÅTA		'bebisen gråter'
(7) 2;0 år	LISA	SOVA		'Lisa ska sova'
(8) 2;0 år			BALLONG	HEMMA ('jag har en) ballong hemma'
(9) 2;0 år		VAR	HJÄRTA	'Var är hjärtat?'

Frågor

Nästan alla yttranden i tabell 1 är påståenden, men barn kan också söka information om saker och ting och gör det genom att ställa frågor. Den allra första frågan barn ställer är Pekfrågan. Barnet riktar pekfinger mot befintliga föremål i omgivningen för att be den vuxne att benämna föremålet med ett tecken (Eliasson, 2003). Därefter, under barnets andra levnadsår, börjar barnet formulera frågesatser. Det finns två olika slags frågor; ja/nej-frågor och frågeordsfrågor. Frågor i teckenspråk markeras med icke-manuella markörer men de är olika för ja/nej fråga och frågeordsfråga. Ja/nej-frågor är frågor som man svarar ja eller nej på och markeras med höjda ögonbryn, huvudet lätt framåtböjt samtidigt som det sista tecknet i frågan hålls kvar i slutposition. Frågeordsfrågor innehåller ett frågeord, till exempel VEM, VAD, VAR och VARFÖR och till svar får man utförligare information än i ja/nej-frågor. Frågeordsfrågorna markeras med sammandragna ögonbryn. Ibland kan höjda ögonbryn användas, bland annat när man vill ställa en artig fråga (Bergman, 1995a).

De icke-manuella markörerna som ingår i frågesatser ska samordnas med den manuella delen, vilket barn gör stegvis. Barns frågor markeras till början inte med icke-manuella markörer. Frågeordsfrågor med de manuella frågeorden VEM och VAD dyker upp före två års ålder och utförs utan icke-manuella markörer. Lite senare kommer frågeordsfråga med frågeordet VAR och även den är till en början utan icke-manuella markörer. Kring 3–3;5 år börjar barn yttra frågeordsatser och ja/nej-frågesatser med icke-manuella markörer (Eliasson, 2003, Bergman, 2012).

I tabell 1 är yttrande (9) ett exempel på en frågeordsfråga där barnets fråga innehåller frågeordet VAR. Barnet i exemplet använder inte de icke-manuella markörerna. Kring 3;5 år börjar barnen använda de manuella frågeorden VARFÖR, HUR och NÄR, vilka utförs med icke-manuella markörer som vid de manuella frågeorden VEM, VAD och VAR.

Fortsatt utveckling av satsstrukturen

Runt barnets treårsdag börjar satser i barnets teckenspråk bli längre och pekningarna har en tydligare syntaktisk funktion (Bergman, 2012). Satserna innehåller nu även hjälpverb och allt flera satser byggs ut med bisatser, samt att satserna kan negeras (satsnegation), det vill säga innehålla negation. I de längre satserna kan man se att barnen börjar tillägna sig teckenspråkets grundläggande ordföljd som är subjekt–predikat–objekt, till exempel LAMPA SÖNDER PEK-lampa ('lampan är sönder'), VILL INTE ÄTA PEK-mat ('jag vill inte äta maten') (Bergman, 2012), SOFIA HJÄLPA PEK-mattallrik ('Sofia, hjälp mig med (att skära) maten'), PEK-jag TRE SNART FYRA ('jag är tre år, snart fyra') (Barns teckenspråksdata 2003–2014).

De icke-manuella markörerna delas grovt in i lexikala, kommunikativa (emotionella) och grammatiska icke-manuella markörer. De kommunikativa markörerna, till exempel argt eller ledset ansiktsuttryck, uppträder hos alla barn (både hörande och döva) under barnets första levnadsår. De grammatiska icke-manuella markörerna tillägnar sig barn stegvis och kring fyraårsålder är samordningen mellan den manuella delen och de icke-manuella markörerna alltmer lik vuxenformen. Till en början utför barnen tecknen och satserna utan de icke-manuella markörerna, för att senare vid ca 3;5 årsålder utföra dem samtidigt som den manuella delen.

Bisatser markeras vanligtvis med icke-manuella markörer, bland annat adverbialbisatser som anger till exempel tid eller orsak. Exempelvis yttrar en flicka (5;0) meningen med kausal bisats OM INTE BRÅKA ^{blink + paus} MÅSTE LUGN ('om man inte bråkar, så måste/ska man vara lugn'). Flickan använder den icke-manuella markören blinkning för att markera gränsen mellan huvudsats och bisats, samt att hon även pausar i den manuella delen, det vill säga i slutet av tecknet BRÅKA sker en viss fördröjning av tecknet. I vuxenformen förekommer även den icke-manuella markören upphöjda ögonbryn, men den saknas i flickans yttrande.

Negation

Negation i teckenspråk utförs med både lexikalt negerande tecken och/eller icke-manuell negation (huvudskakning) (Bergman, 1995b). Den allra första negationen uppträder under barnets andra hälft av det första levnadsåret och i form av en kommunikativ huvudskakning som används för att avvisa eller säga nej till exempelvis en fråga och används av alla barn oavsett språk. Längre fram, använder barn som

tillägnar sig teckenspråk de manuella tecknen NEJ och NEKA (ID nr. 00274 och 03952) (Bergman, 2012). Kring 1;6-2;0 år börjar barn negera med negerande tecken utan huvudskakning och det vanligaste tecknet barn använder är tecknet VILL-INTE. Lite senare uppträder huvudskakning före det manuellt negerande tecknet, för att sedan vid ca 2;0-3;0 år uppträda samtidigt med det manuellt negerande tecknet.

Negation förekommer även i satser (satsnegation), och i teckenspråk används både den manuella satsnegationen INTE (ID nr. 00646) och/eller icke-manuell markör huvudskakning. Andra negerande tecken är bland annat VILL-INTE, HAR-INTE, FÅR-INTE och VET-INTE (ID nr. 00857, 07516, 02835 och 18405). Barns tillägnande av satsnegation tar längre tid. Först börjar barn att negera satser med manuell negation INTE för att slutligen utföra satsnegation med enbart huvudskakning, vilket anses vara det mest utmanande för barnen.

Riktade tecken

I teckenspråk är det inte bara pekningar (pronomen) som pekar utan även andra tecken kan pekas eller riktas i teckenrummet, framför allt verb (Liddell, 2003). Rikta en pekning mot ett befintligt föremål gör barn redan under barnets andra hälft av barnets första levnadsår, även barn som inte tillägnar sig teckenspråk. Pekningar (pronomen) riktas alltid i svenskt teckenspråk. Pekningar kan riktas mot ett tomt utrymme (mot icke-närvarande personer eller föremål) i teckenrummet och identifiera en referent som tidigare angetts i texten. Det är ett språkdrag som kräver mer av barnet kognitivt, det vill säga att barnet behöver ha en förståelse för hur den spatiala organisationen är strukturerad i teckenspråk, och av den anledningen börjar sådana pekningar (mot ett tomt område i teckenrummet) inte dyka upp förrän vid 2;5 års ålder. Förutom pekningar så riktas vissa verb också mot både närvarande och icke-närvarande personer och föremål. I det tidiga teckenspråkstillägnandet riktar barn pekningar och verb mot personer och föremål som finns i en här-och-nu-situation, det vill säga till synliga entiteter. Men att rikta pekningar och verb mot personer och föremål som inte finns närvarande i en här-och-nu-situation, det vill säga till osynliga entiteter i teckenrummet, är något som barn lär sig sent. Forskning om riktade tecken i svenskt teckenspråk är begränsat men i Bergmans data (2012) och i barns teckenspråksdata (2003–2014) förekommer det exempel på att pekningar dyker upp relativt tidigt och ett exempel visar att barn riktar verb mot befintligt föremål kring 1;6 år. Att rikta ett verb mot ett icke-närvarande föremål eller person förekommer kring 2;6 års ålder i barns teckenspråksdata (2003–2014).

Exempel på ett verb som riktas mot en synlig entitet i en här-och-nu-situation är tecknet KASTA (ID nr. 01784). Det tecknet dyker upp relativt tidigt hos ett barn i barns teckenspråksdata (2003–2014), nämligen 1;6. Barnet riktar verbet KASTA mot den plats som papperskorgen står i en här-och-nu-situation och menar i den situationen att 'pappa

ska kasta pappersnäsduken där'. Ett annat exempel på riktat tecken som förekommer ofta på förskolan är tecknet TUR (någons tur i till exempel spel) (ID nr. 18947). Tecknet har sin startpunkt hos den som har turen och riktas sedan mot den person som ska ha den nästa turen och så vidare (exempel ur Bergman, 2012). Andra exempel på tidiga riktade tecken är de tecken som riktas mot bilder i böcker. Exempelvis att utföra siffertecken mot en bild som innehåller flera uppräkningsbara föremål, till exempel att barnet räknar upp antalet hästar i en bild eller ett verb som exempelvis HÄST-ÄTA-GRÄS-häst-i-bild-i-bok.

Längre fram, kring fyraårsåldern, börjar barn alltmer att rikta pekningar och tecken mot icke-närvarande entiteter i teckenrummet. Exempelvis riktar en flicka (4;8) verbet TITTA (ID nr. 17018 + riktning) mot vänster i teckenrummet framför henne. Det vänstra området (som är tomt) har tidigare i kontexten kopplats till hennes 'syster och bror som sitter i en säng'. Systemen och brodern samt sängen är osynliga entiteter i teckenrummet, men genom att flickan riktar TITTA-syster-bror så skapar det riktade verbet betydelsen '(jag) såg min bror och syster sitta i sängen under täcket' (Barns teckenspråksdata, 2003–2014).

Avbildande verb

Det finns en grupp tecken i teckenspråk som saknar en grundform och kallas för avbildande verb (Liddell, 2003). De skapas i en här-och-nu-situation för att till exempel tala om var man vill att en färgburk ska stå någonstans på ett bord eller att man förklarar var målarpapper ligger i ett rum. För att beskriva färgburkens placering så väljs en S-hand (se handform i appendix) som representerar färgburk och för målarpappret en Flat hand. S-hand och Flat hand kombineras med rörelse och läge som är beroende av var till exempel färgburken ska stå eller står, eller var målarpappret finns eller ska finnas. S-handen riktas/placeras i en här-och-nu-situation i riktning mot det bord man vill att färgburken ska placeras (läge) och kombineras med en kort nedåtgående rörelse som betecknar befintlighet ('som finns på plats'), till exempel 'att här ska färgburken stå'. Beskrivning av var målarpapper finns görs på liknande sätt, det vill säga Flat hands läge och rörelse bestäms av den faktiska placeringen av målarpappret (dock inte alltid). Avbildande verb används även för att beskriva händelser och aktiviteter och föremål som inte finns i en här-och-nu-situation. Tillägnandet av avbildande verb är en komplicerad och utdragen process, eftersom det innebär att barnen ska koordinera händerna samtidigt på flera olika sätt och dessutom använda teckenrummet för att skapa betydelse (Simper-Allen, 2016). Observationer av barn som tillägnar sig teckenspråk visar att enkla avbildande verb dyker upp kring 1,8 år. Dock förekommer troligen något tecken som skulle kunna klassas som avbildande verb tidigare hos barn än 1;8 och det är exempelvis använda S-hand som representerar nappflaska och läget för S-handen är vid munnen. Ett sådant exempel förekommer inte i vår barnspråksdata men är mycket möjligt för ett yngre barn att utföra i en hemmiljö. De mest komplexa avbildande verben

tar längre tid att tillägna sig och barn gör det stegvis och tillägnandet av avbildande verb fortgår så länge som till tioårsåldern innan verben liknar vuxenformen. Dock vet barnen kring två års ålder när de ska använda avbildande tecken och använder dem även om de inte är enligt vuxenformen.

Förutom att avbildande verb förekommer i samtal (i beskrivning och berättande) så använder barn avbildande verb i lek och fantasi (Bergman, 2012). I lek och fantasi kan olika handformer representera olika djur (även föremål) och handformerna kombineras med ett visst djurs rörelser, till exempel används Pekfinger för att representera en orm. Barnet utför med Pekfingret snirklande rörelser över golvet. Många gånger placerar barn avbildande verb på föremål eller bilder i böcker, till exempel används Flat hand för att representera ett bokblad och placeras på en uppslagen bok och barnet utför sedan en så att säga ”vänd-rörelse” och som skapar betydelsen ’vänd på bladet’, eller att en böjd V-hand, som representerar en häst, gör hoppande rörelser på en bild och skapar betydelsen ’en häst hoppar på en äng’ (Barns teckenspråksdata, 2003–2014).

Plural

I tecknade språk markeras plural (flertal) av teckenspråkets substantiv oftast med ett tecken före substantivet och som anger antal eller hur mycket, till exempel ÅTTA och MÅNGA (ID nr. 11885 och 01061). Det är endast några få tecken i svenskt teckenspråk som markerar plural genom att ett tecken (substantiv) repeteras (upprepas) (Börstell, 2011). Samtidigt som tecknet repeteras kan det föras sidledes och därmed markera plural, t.ex. BARN (singular) (ID nr. 06020) – BARN-repetition + sidledsrörelse (plural) (ID nr. 00257). Dock är detta inte ett produktivt sätt (det vill säga att skapa nya tecken på detta sätt) att markera plural i svenskt teckenspråk. Barn tillägnar sig lexikalt bestämda pluralformer såsom BARN-repetition och sidledsrörelse precis som andra lexikala tecken. Dock kan det förekomma att de överanvänder repetition (det vill säga upprepade antal rörelse) och rörelseriktning sidleds.

Plural av substantiv kan även markeras genom att en/två händer i avbildande verb får till exempel rörelseriktning sidleds eller att verbet repeteras och att repetitionen av tecknet sker på olika platser i teckenrummet (Börstell, 2011). Ett exempel på avbildande verb med rörelseriktning sidleds är till exempel att Flat hand väljs för att representera ’cykel’ och kombineras först med en kort nedåtgående rörelse för att markera befintlighet och därefter en rörelseriktning sidleds som betyder att det är ’flera cyklar parkerade i en rad någonstans’. Exempel på repetition av ett avbildande verb på olika platser är till exempel när Klo-hand väljs för att representera ’hus’ och upprepas till exempel tre gånger med kort nedåtgående rörelse på tre olika platser i teckenrummet. Här kan man även använda den andra handen och på så sätt få dubblerat antal hus simultant. Barn tillägnar sig avbildande verb stegvis för att komma underfund med vilka handformer de ska välja för olika entiteter och hur dessa verb använder teckenrummet för att skapa

betydelse. Det är en komplex process och utöver det ska de också komma underfund med att man kan använda repetition och upprepad placering av verbet i teckenrummet för att markera plural. Ett exempel som förekommer i barns teckenspråksdata (2003–2014) bygger en pojke (4;4) två parallella tågrälsar på golvet. Pojken talar om för en kompis att nu har vi 'två parallella tågrälsar'. Det görs med ett avbildande verb som består av två V-händer som förs över de två tågrälsarna i en riktning från höger till vänster. Pojken har inte tecknat grundtalet TVÅ ('två') utan utav antalet händer verbet har, samt att det utförs i en här-och-nu-situation nära två tågrälsar, så uppfattar vi att pojken här markerar plural i verbet.

Handalfabet och bokstaving

Det svenska handalfabetet utgörs av olika handformer som hålls i olika positioner och några handformer har även rörelse (Bergman, 2012). Barn använder handalfabetet för att tala om sitt namn eller namn på andra personer såsom familjemedlemmar. Vissa handformer i handalfabetet ställer stora krav på finmotoriken och bemästras oftast sent, till exempel långfingret för bokstaven "r". Långfingret ersätts då med ett Pekfinger. Vad som ersätts med vilken handform beror på vilket stadium i barns tillägnande av handformer barnet befinner sig i.

En del tecken i det svenska teckenspråket har sitt ursprung i bokstaving av ord, till exempel JA, TV, HÅL, NU och IS. De betraktas vara lexikala tecken, det vill säga är bokstaverade tecken. Gemensamt för de bokstaverade tecknen är att de är reducerade. Alla bokstäver i ordet utförs inte med motsvarande handalfabet utan reduceras till två-tre handformer och kombineras med några framträdande rörelser vars ursprung är de handformer som har rörelse. Exempelvis utförs det bokstaverade tecknet NU (ID nr. 03965) med handformen N-hand i uppåtriktad position samtidigt med upprepad vridrörelse. Barn är inte medvetna om bokstaverade teckens ursprung i handalfabetet utan tillägnar sig dem precis som andra tecken. När en vuxen utför ett bokstaverat tecken så uppmärksammar barnet de framträdande handformerna i tecknet, men även rörelserna, till exempel sidled-, vridning- eller cirkelrörelse. Exempel på ett bokstaverat tecken med vertikal sidledsriktad cirkelrörelse är det bokstaverade tecknet SÅS (ID nr. 09206). Det mest framträdande i tecknet är S-handformen och cirkelrörelsen och är det som barn tar fasta på när de utför detta tecken. Många gånger är barns bokstaving av ord inte i enlighet med vuxenformen, men med hjälp av de mest framträdande handformerna och rörelserna kan de ändå använda sig av bokstaving (Bergman, 2012). Barn tar även till sig handens rörelse vid bokstaving av handalfabetet i namn som är långa, exempelvis namnet Scooby-Doo. Ett barn, ca 3;6, utför vid bokstaving av detta namn med S-hand som oscillerar några gånger framåt och sidledes för att avslutas med O-hand, även den i sidledsrörelse (markerar dubbla vokalerna). Barn har heller inte svårigheter i att avläsa bokstaverade namn och bokstaverade tecken och vuxna ska inte

undvika dessa former till barn. Internationell forskning (Padden & Ramsey, 2000) och svensk forskning (Roos, 2004) har visat att det finns en positiv koppling mellan tidig användning av handalfabetet och bokstaverade tecken (av både barn och vuxna) och god läsförmåga.

Barns teckenspråkstexter

Vid ungefär fyra års ålder har barn utvecklat den grundläggande strukturen i teckenspråk och även en grundläggande samtalsfärdighet i teckenspråk. De kan bland annat initiera ett samtalsämne, ställa frågor och ge uppmaningar. Dock möter barn andra krävande språkliga aktiviteter, såsom att berätta längre berättelser (på teckenspråk) som inte utspelar sig i en här-och-nu-situation. Detta ställer ett allt högre krav på användning av bland annat teckenrummet, avbildande verb, längre satser (inklusive bisatser) och icke-manuella markörer. Barn ska även kunna hantera markörer för olika berättarperspektiv, som i teckenspråk görs med olika icke-manuella markörer. Samtidigt ska till exempel riktade tecken och avbildande verb synkronisera med vilket perspektiv de utgår från.

För att markera perspektiv i berättelser används en mängd språkliga drag för att veta vem som säger vad och vem som gör vad. Vanligtvis görs detta exempelvis med att nämna karaktärens namn innan man intar karaktärens perspektiv (genom att hela eller delar av kroppen intar en textpersons eller förstapersonsperspektiv⁶ karaktär) eller riktar en pekning i det tomma teckenrummet för att tala om vilken karaktär vars perspektiv ska intas. Pekningens riktning är ofta förutbestämd tidigare i texten och kan därför förstås i sammanhanget. Därefter ska tecknaren med delar av sin kropp och sitt ansikte samt manuella delen citera vad den karaktär vars perspektiv tecknaren intar säger, gör eller tänker. Ytterligare ska pronomen, riktade verb, avbildande verb och andra teckens användning av teckenrummet yttras från en viss karaktärs perspektiv. Forskare (bland annat Emmorey & Reilly, 1998, Reilly, 2000, Cramér-Wolrath, 2013) har observerat att barn från två till fyra års ålder använder icke-manuella markörer, som till exempel ändring av blickriktning och icke-manuella ansiktsuttryck (även känslouttryck), som kan kopplas till en viss karaktär relativt tidigt och barnen var relativt konsekventa i detta, men var samtidigt även inkonsekventa med de olika språkliga markörerna. Framför allt

⁶ Med textperson eller förstapersonsperspektiv menas att berättaren utgår från en annan persons perspektiv, till exempel som i meningen "Jag hämtar Olle idag på förskolan".

namngav de inte alltid karaktären vars perspektiv de skulle inta. Detta inkonsekventa sätt varar upp till ca sex-sju års ålder.

Språkstimulerande aktiviteter

Att kunna uppmärksamma språkets form kräver att man bortser från innehållet i det som sägs. I början är barn språkligt omedvetna och fokuserar på innehållet i vad som sägs i yttranden, och inte på uttal, ordval eller meningsbyggnad. Självrättning (rätta sina felsäganden) är en form av språklig medvetenhet, till exempel att barnet själv (eller genom att be en vuxen) korrigerar sina fingrar för att få till den rätta handformen, eller upprepar ett tecken tills barnet själv är nöjd med det. Andra exempel på ett barns språkliga medvetenhet är när barn kommenterar en vuxens teckenval som avvikande och som annat än ens eget eller någon annans. Ett ytterligare exempel på språklig medvetenhet är när barn anpassar sitt teckenspråk till yngre barn, till och med till personer som inte behärskar svenskt teckenspråk så bra.

För att stimulera barns språkliga medvetenhet och få dem att uppmärksamma teckenspråkets struktur kan man införa teckenspråkstimulerande aktiviteter på förskolan. Nedan ges (icke uttömmande) exempel på teckenspråkiga aktiviteter. De olika språkstimulerande indelningarna är inspirerade av Svensson (2009). Men allra först belyses vad personalen kan göra för att underlätta för barn att använda teckenspråket på förskolan och exempel på det ges i avsnittet *Teckenspråksstimulerande aktiviteter*.

Teckenspråksstimulerande aktiviteter

- Teckenspråk är ett gestuellt och visuellt språk och kan med fördel spelas in och spelas upp med hjälp av teknisk utrustning som till exempel webbkamera, datorplatta, mobiltelefon eller filmkamera. Låt barnen bekanta sig med utrustningen för att spela in sig själva och även kunna spela upp det de har spelat in. Uppmuntra barnen till att berätta upplevelser, sagor, kortare yttranden, eller skapa en dagbok för att spela upp för föräldrar efter dagens slut. Barnen får lära sig att använda utrustningen och på så sätt stimulera en kreativ textskapelse på svenskt teckenspråk, men även att kunna uttrycka känslor, önskemål, eller skapa en faktatext på svenskt teckenspråk. Det bör även finnas möjlighet att på egen hand läsa olika teckenspråkstexter, såsom sagor på teckenspråk på en datorplatta eller skärm.
- Med fördel kan olika texter och bilder finnas på olika platser i förskolan för att stimulera och initiera samtal och till att nya tecken och kunskaper uppstår. Denna samtalsstimulerande aktivitet passar alla barn, men mycket väl för barn som annars har svårt att initiera samtal av olika anledningar.

Fonologisk medvetenhet

Fonologisk medvetenhet är en form av språklig medvetenhet som innebär att barnen ska uppmärksamma fonemen i teckenspråk, det vill säga de olika handformerna, rörelserna och lägena. Språklekarna innebär bland annat att barn ska rimma, identifiera handform, rörelse och läge i tecken, ändra ett fonem och segmentera tecken.

- I den här språkleken utvecklar barnen sin förmåga att uppmärksamma vilka fonem ett specifikt tecken är uppbyggt med. Barnen ska gissa vilket fonem som byts ut i ett tecken. Exempelvis väljs Knuten hand som utför rörelse och läge som i tecknet KATT (tecknet KATT utförs korrekt med Flat hand). Barnet får gissa vilket fonem som är utbytt. Alternativt kan man utföra ett tecken med korrekt handform och läge men med förändrad (felaktig) rörelse.
- I den här språkleken utvecklar barnen sin förmåga att rimma med handformerna i svenskt teckenspråk. Leken initieras med att någon väljer en handform i svenskt teckenspråk, till exempel Pekfinger som i tecknet IDÉ (personen utför tecknet IDÉ). Pekfingret är sedan utgångspunkt för att finna andra tecken med samma handform, till exempel att nästa person (barn eller vuxen) utför tecknet TANT som är ett tecken som har handformen Pekfinger (inte nödvändigtvis samma rörelse eller läge). Vill man göra den här språkleken lite mer avancerad kan man, utöver handformen, också rimma på antingen rörelse eller läge. Leken kan även utgå från en specifik rörelse eller ett specifikt läge, till exempel väljs tecknet SOL som börjar med en O-hand som ändras till Sprethand. Rörelsen ger upphov till tecknen LAMPA, ÅKA-HEM, BLOMMA och så vidare.
- I den här språkleken utvecklar barnen sin förmåga att rimma med handformerna i grundtalen 1, 2, 3 och så vidare. Grunden i den här leken är att man skapar en berättelse där handformerna i tecknen som följer på varandra utgörs av grundtalen (i turordning), till exempel börja berättelsen med tecknet PAPPA som har handformen Pekfinger (grundtal 1), därefter teckna SE som har handformen V-hand (grundtal 2), sedan TRE som har handformen W-hand (grundtal 3) och så vidare. De tre tecknen hittills skapar betydelsen 'pappa ser tre ... '. Det allra viktigaste här är inte berättelsens innehåll, utan att handformerna är i turordning. Vanligtvis skapar man en berättelse med grundtalen från 1 till 10.
- I den här språkleken utvecklar barnen sin förmåga att bryta ner tecknen i mindre beståndsdelar, det vill säga fonem. Leken går ut på att man utför tecknen "baklänges". Tecknet börjar alltså med den handform, rörelse och läge tecknet utförs med sist i grundformen. Exempelvis tecknet CHOKLADBOLL utförs först med BOLL, vars böjda Flathand utför bågrörelse uppåt (istället för neråt) och CHOKLAD vars rörelseriktning startar längre ut framför tecknaren och förs inåt

samtidigt som Flata tumhanden öppnas och sluts (istället för riktning utåt från tecknaren).

- I den här språkleken fokuserar barnen på att bokstavera handalfabetet. Leken handlar om att bokstavera hela handalfabetet snabbt. Vill man göra den här språkleken lite mer avancerad kan man lägga till den andra handen, det vill säga man använder båda händerna samtidigt för att bokstavera handalfabetet.
- I den här leken uppmärksammar man barnen på att vissa tecken har vissa fonologiska gemensamma drag och som man kan uppmärksamma barnen på, till exempel har tecknen UMEÅ, LULEÅ och PITEÅ (ID nr. 06549, 06387 och 06448) en rörelse som det gemensamma draget. Alla tre tecknen utförs med upprepad vertikal cirkelrörelse, dock har de tre tecknen olika handformer och PITEÅ ett annat läge än de övrig två. Därefter uppmärksamma barnen på att tecknet SKELLEFTEÅ (ID nr. 06475) inte utförs med vertikal cirkelrörelse, trots att det har ett "å" i stadsnamnet.
- I den här leken uppmärksammar man barnen på att det finns homonyma tecken (samma utförande/uttal men olika betydelse och olika munrörelser) i det svenska teckenspråket. Många tecken har samma form men olika munrörelser och olika betydelser, t.ex. PANNKAKA och TOLK (ID nr. 00412 och 05214) utförs lika i den manuella delen men med olika munrörelser, likaså PLANERA, SYSTEM och PROJEKT (ID nr. 04209, 04212 och 04687). Låt barnen ta reda på vilka tecken som är homonyma och undersök hur munrörelserna ser ut samt vilken placering tecknen har i en sats, till exempel är PROJEKT ett substantiv medan PLANERA är ett verb.

Morfologisk medvetenhet

Morfologisk medvetenhet är en form av språklig medvetenhet som innebär att barnen ska uppmärksamma morfologiska regler i svenskt teckenspråk.

- Den här språkleken fokuserar på avbildande verb. En person anger ett djur, till exempel lejon, och en person ska med avbildande verb berätta hur lejonet rör sig, äter och så vidare. Syftet är att göra barnen medvetna om variationer i handform, rörelse och läge. Man kan även ange en känd person, till exempel Michael Jackson och avbilda Jacksons rörelse när han till exempel dansar dansen "Moon walk" (med avbildande verb!).
- Den här språkleken fokuserar på avbildande verb och användningen av teckenrummet (spatiala organisationen) i teckenspråk och hur avbildande verb kombineras med lexikala tecken. Leken kan även skapa en förståelse för att två händer används varav en hand fungerar som spatial referenspunkt till den andra handen. En person ska gömma eller lägga ett föremål någonstans och sedan beskriva för ett annat barn

var föremålet finns, varpå barnen letar efter föremålet. Man kan även låta barn beskriva för andra barn.

- Den här språkleken fokuserar på att använda sig av avbildande verb för att beskriva saker och ting. Barnen får själva välja bilder och var och en får beskriva vad som är på bilden och de andra barnen ska gissa vad som beskrivs och nämna det som beskrivs med ett lexikalt tecken (om det finns). Bilderna kan vara av olika svårighetsgrader, till exempel bilder på föremål, personer, djur, situationer eller handlingar.
- Den här språkleken fokuserar på riktade tecken. Språkaktiviteten används för att uppmärksamma barnen på att riktade tecken kan riktas mot befintliga föremål/personer i en här-och-nu-situation men även till icke-befintliga föremål/personer (avancerad nivå). Man kan leka med olika riktade tecken och rikta dem i olika riktningar för att stämma av om riktningen är korrekt enligt teckenspråkets struktur. Vissa riktade tecken kan dubbleras, det vill säga utföras med två händer medan andra former inte kan det. Exempelvis utförs tecknet SKICKA-TILL-VARANDRA med två händer i riktning mot varandra, medan PRATA-TECKENSPRÅK-MED-VARANDRA inte kan utföras med två händer i riktning mot varandra.
- I den här språkleken utvecklar barnen förmågan att se hur vissa teckens konstruktioner är uppbyggda. I det svenska språket konstruerar man till exempel betydelsen 'klockan fyra' med två ord, eller med tre ord som i 'om två år'. I svenskt teckenspråk utförs dessa exempel med ett tecken. I dessa tecken är handformerna för grundtalen 1–10 inkorporerade i olika specifika rörelser, till exempel för grundtalet två så väljs handformen V-hand. Om V-handen konstrueras med en rörelse som är "vrids inåt", så skapar det betydelsen 'klockan två' (ID nr. 01060). Om istället V-handen (grundtal två) konstrueras med en rörelse "slås fram", så skapar det betydelsen 'två kronor' (ID nr. 01171). Förskolläraren kan med bilder som visar till exempel olika myntvalörer, klockslag, antal våningar i ett hus, lådor, år eller dagar framöver/bakåt, diskutera hur grundtalen kan inkorporeras i de olika rörelserna.
- Den här språkleken fokuserar på sammansatta tecken och uppmärksammar barnet på att tecknen i sammansättningen som enskilt tecken har en annan form än vad den har i en sammansättning, men även uppmärksamma barnet på att tecknet består av två eller tre tecken. Exempelvis TECKENSPRÅK (ID nr. 05382) i jämförelse med tecknen TECKEN och SPRÅK (ID nr. 11644 och 00878). En del sammansättningar i svenskt teckenspråk kan ha omvänd ordning, till exempel tecknet STRÄNGNÄS (ID nr. 06498) utförs först med Pekfinger mot näsan (-NÄS) för att sedan ändras till Nyphanden och förs ner till överarmen (STRÄNG-). Detta kan man även se hos barn när de yttrar till exempel 'Gröna Lund'. Tecknet LUND utförs före GRÖN (ID

nr. 06388 och 00419). Vuxenformen är oftast den omvända ordningen, se ID nr. 15257. Dock verkar det som att 'Gröna Lund' genomgår en fonologisk process och formen med den omvända ordningen är bland ungdomar alltmer etablerat.

Syntaktisk medvetenhet

Syntaktisk medvetenhet är en form av språklig medvetenhet som innebär att barnen ska uppmärksamma hur de tecknar och hur en sats eller mening är uppbyggd i svenskt teckenspråk.

- Barnet kan vid språkliga aktiviteter fylla i utelämnade tecken i meningar eller genom frågor ändra ett felaktigt tecken, till exempel att ett riktat tecken riktas fel eller att barnet får tala om var riktningen ska riktas. Exempelvis fråga barnen var ska jag rikta KASTA (papperskorgen finns i ett hörn i samma rum) (ID nr. 01784).
- Den här språkliga aktiviteten fokuserar på icke-manuella markörer. Många gånger är ordföljden i ett yttrande som till exempel HUNGRIG PEK-barn lika i en frågesats eller påståendesats. Det enda som skiljer satserna åt är hur de icke-manuella markörerna utförs. I en ja/nej-frågesats används höjda ögonbryn samt huvudet lätt framåtböjt när den manuella delen utför tecknen HUNGRIG PEK-barn. Det sista tecknet PEK-barn hålls kvar i slutposition. Detta skapar satsen med betydelsen 'är du hungrig?'. I en påståendesats med betydelsen 'du är hungrig' är de icke-manuella markörerna neutrala, det vill säga. inga höjda ögonbryn eller huvudet lätt framåtböjt etcetera. Förskolläraren kan här skapa flera satser och på så sätt leka med olika icke-manuella markörer och få barnen att uppmärksamma dem.
- I den här språkaktiviteten ges barnen möjlighet att öka sin uppmärksamhet på hur man talar om spatiala relationer i svenskt teckenspråk. Förskolläraren skapar rumsliga situationer som lockar barnen att konstruera konstruktioner i teckenspråk som på svenska till exempel uttrycks med verben 'ligga på/under' eller 'stå i/på'. Förskolläraren kan till exempel använda en bok och lägga den på ett bord eller i en soffa och be barnet beskriva med avbildande verbkonstruktioner var boken finns (barnet ska alltså inte peka på boken i en här-och-nu-situation). Om det finns utrymme så kan man jämföra de teckenspråkiga konstruktionerna med svenskans konstruktioner för spatiala relationer.

Pragmatisk medvetenhet

Pragmatisk medvetenhet handlar om hur språket används i olika situationer. Språkliga aktiviteter som kännetecknar pragmatisk medvetenhet är när barn berättar roliga historier, gissar gåtor och använder ordlekar eller rollekar.

Förskolan kan förmedla på svenskt teckenspråk vad den svenska skriften erbjuder i form av gåtor, vitsar och andra ordlekar. Utbudet av gåtor på svenskt teckenspråk är mycket

begränsat. Vissa gåtor, vitsar och ordlekar baseras på att man kan svenska språket och dessa är inte alltid lämpliga att översätta till teckenspråk, till exempel gåtan ”vad är det som går och går och aldrig kommer till dörren?”. Gåtan bygger på att man vet vad som menas med verbet ”går” i meningen ”Klockan går!” på svenska. I översättning av gåtan till svenskt teckenspråk, så används ett avbildande verb, det vill säga ett Pekfinger (som representerar klockans visare) som avbildar visarens vertikala cirkelrörelse och som motsvarar svenskans verb ”gå”. Det blir ologiskt att konstruera en gåta på teckenspråk med detta avbildande verb och att sedan konstruera ett avbildande verb som skapar betydelsen att ”Pekfingret kommer fram till dörren”. Förskolan ska dock i största möjligaste mån där det går översätta lämpliga svenska gåtor till svenskt teckenspråk.

Nedan ges ett exempel på språklek som handlar om att ge barnen en pragmatisk medvetenhet om teckenspråk.

- I den här språkleken ges barnen möjlighet att utveckla sin förmåga att använda turtagning i teckenspråk, det vill säga uppmärksammande strategier och visuella strategier. Barnen, tillsammans med förskolläraren/-lärarna, står eller sitter i en ring så att alla kan se varandra. Läraren har en boll i sin hand, och kastar/rullar den till ett barn. Barnet i sin tur kastar/rullar bollen vidare till ett annat barn. Barnen, både den som kastar/rullar bollen och den som ska ta emot bollen, måste ha ögonkontakt med varandra innan man kastar/rullar bollen. På så sätt ges barnen möjlighet att utveckla uppmärksamheten via synen. Här är det viktigt att inte använda rösten för de barn som eventuellt kan höra. För att göra leken mer avancerad kan läraren tala om för ett barn vem denne ska kasta/rulla bollen till. Detta gör att barnen måste växla sin blick mot läraren och sedan det barn som har bollen till det barn som ska få bollen och sedan tillbaka till läraren som nu talar om till vem det ”nya” barnet ska kasta/rulla sin boll till. Man kan lägga till flera bollar och på så sätt ytterligare stimulera barnens uppmärksamhet. Senare ska man kunna ta bort bollen och istället använda teckenspråkets uppmärksamhetssignaler och andra visuella signaler som till exempel turförmedlare (man hjälper till så att alla alltid hänger med). I svenskt teckenspråk bankar man inte i golvet eller på bordet eller vrider någons huvud mot sig för att få en tur. Förskolan behöver därför visa barnen hur de själva kan ta ansvar för att ständigt vara uppmärksamma på att ge turen till någon som vill yttra något i teckenspråk.

Många barn har av olika skäl inte tillgång till svenskt teckenspråk i sin hemmiljö och kan därför behöva extra stimulans i förskolan i form av samtalsstimulerande aktiviteter. Samlingen på förskolan tenderar att vara i för stora grupper för att varje enskilt barn ska kunna få tillräckligt med möjlighet att samtala. Barnet, som inte har teckenspråk i hemmet eller utanför förskolan, riskerar att få för lite möjlighet (och därmed variation) till att ha enskilda samtal med någon äldre på svenskt teckenspråk. Många gånger kan

det vara besvärligt för barnet att initiera ett samtal och veta vad hen vill prata om. I de lägen kan olika slags texter och bilder vara ett bra stöd för att initiera ett meningsfullt samtal med barnet. Dessutom liknar bilder och text en här-och-nu-situation och barnet kan peka på bilderna och försöka på egen hand beskriva och berätta om bilden. Förskolläraren kan även beskriva och prata om föremålen, situationen eller handlingen i bilden och ge nya tecken men även ge ytterligare tecken som är mer komplexa, såsom bokstaverade, riktade och avbildande tecken.

Det finns fler studier av barns tillägnande av svenskt teckenspråk som berör grammatiska områden som inte tagits upp här och personal på förskolan behöver se till att få möjlighet att inhämta kunskap om barns teckenspråkstillägnande kontinuerligt eftersom forskningen än idag är relativt begränsad inom området och nya studier tillkommer. Förskolan behöver fundera på hur man på bästa möjliga sätt tillmötesgår de förutsättningar vad gäller utmaning och stimulans i barns utveckling av svenskt teckenspråk och teckenspråkig kommunikation i förskolan som Lpfö18, reviderad 2025, förespråkar. Det kan vara svårt att möta allas önskemål, särskilt föräldrars, men med god teckenspråkig miljö i förskolan främjar vi barns teckenspråkstillägnande – särskilt för de barn som inte har svenskt teckenspråk i hemmiljön.

Referenser

Ahlgren, I. (1980). *Döva barns teckenspråk*. Forskning om teckenspråk VII. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

Ahlgren, I. & Bergman, B. (2006). Det svenska teckenspråket. I: *Teckenspråk och teckenspråkiga. Kunskaps- och forskningsöversikt*. SOU 2006:29. Betänkande av utredningen Översyn av teckenspråkets ställning. Stockholm. S. 11–70.

Barns teckenspråksdata. (2003–2014). Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

Bergman, B. (1977). *Tecknad svenska*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Läromedel/Utbildningsförlaget.

Bergman, B. (1995a). *Kompendium i teckenspråksgrammatik*. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

Bergman, B. (1995b). *Manuell och icke manuell negation i svenska teckenspråket*. Forskning om teckenspråk XIX. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

Bergman, B. (2012). *Barns tidiga teckenspråksutveckling, med illustrationer av Lena Johansmide*. Forskning om teckenspråk XXII. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

Börstell, C. (2011). *Revisiting reduplication: toward a description of reduplication in predicative signs in Swedish Sign Language*. Masteruppsats. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

Chen Pichler, D. (2012). Acquisition. I: Pfau, R., Steinbach, M. & Woll, B. (red.). *Sign Language: an international handbook*. Berlin: De Gruyter Mouton. S. 647–686.

Cramér-Wolrath, E. (2013). *Signs of acquiring bimodal bilingualism differently: a longitudinal case study of mediating a deaf and a hearing twin in a deaf family*. Doktorsavhandling. Stockholm: Institutionen för specialpedagogik, Stockholms universitet.

Eliasson, L. (2003). *Frågor i barns tidiga teckenspråk*. Magisteruppsats i teckenspråk. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

Emmorey, K. & Reilly, J. (1998). The development of quotation and reported action: Conveying perspective in ASL. I: Clark, E (red.). *The Proceedings of the Twenty-ninth Annual Child Language Research Forum*. CSLI Publications. Stanford California. S. 81–90.

Emmorey, K. (2002). *Language, Cognition and the Brain: Insights from Sign Language Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Hoiting, N. (2006). Deaf Children Are Verb Attenders: Early Sign Vocabulary Development in Dutch toddlers. I: B. Schick, M. Marschark & P. E. Spencer (red.). *Advances in the Sign Language development of deaf children*. Oxford: Oxford university press. S. 161–188.

Liddell, S. K. (2003). *Grammar, gesture and meaning in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Malmström, Sven-Erik. & Preisler, Gunilla. (1991). *Den tidiga kommunikationen hos döva barn*. Rapport nr 60. Stockholm: Psykologiska institutionen, Stockholms universitet.

Padden, C. & Ramsey, C. (2000). American Sign Language and reading Ability in Deaf Children. I: C. Chamberlain, J. P. Morford & R. I. Mayberry (red.). *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. S. 165–189.

Reilly, J. (2000). Bringing affective expression into the service of language: Acquiring perspective marking in narratives. I: Emmorey, K. & Lane, H. (red.). *The Signs of Language Revisited. An Anthology to Honor Ursula Bellugi and Edward Klima*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass. S. 415–433.

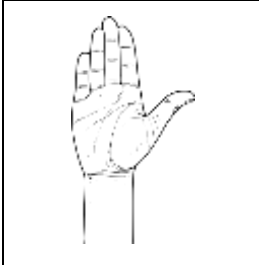
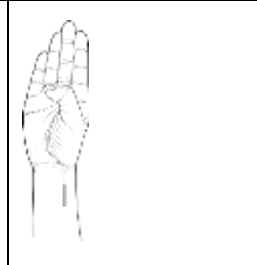
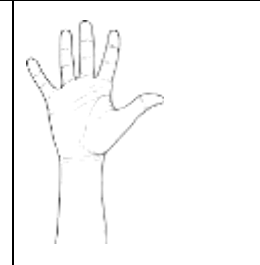
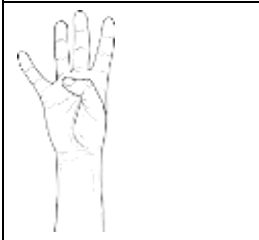
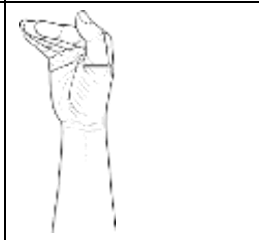
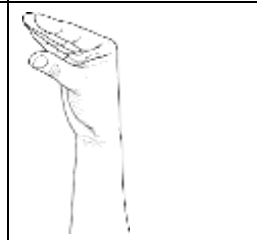
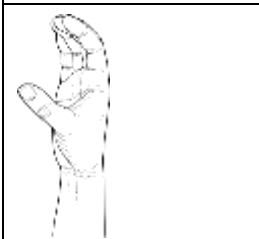
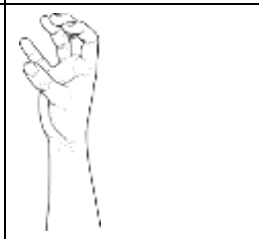
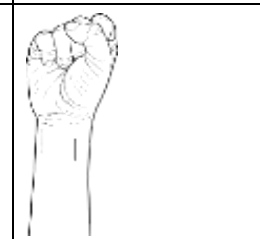
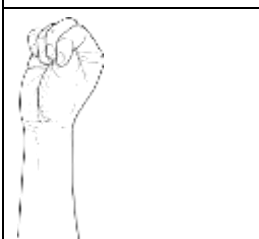
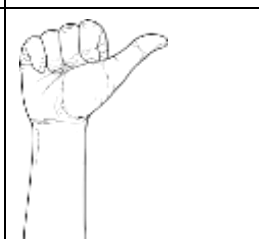
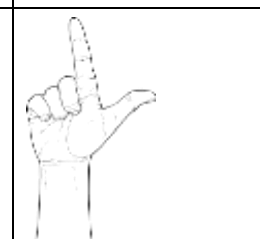
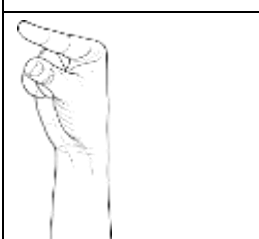
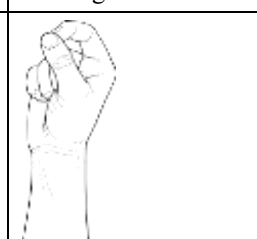
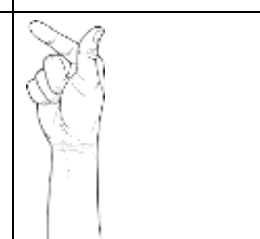
Roos, C. (2004). *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och tidiga skolår*. Doktorsavhandling (Acta Universitatis Gothoburgensis Nr 210.). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.

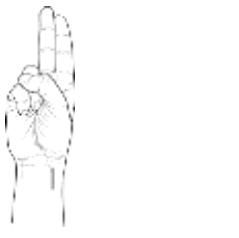
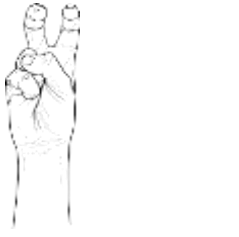
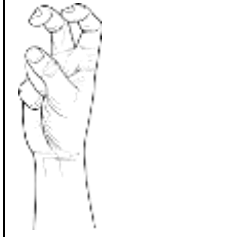
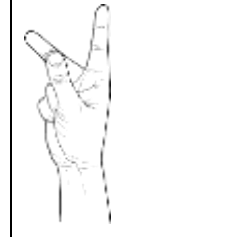
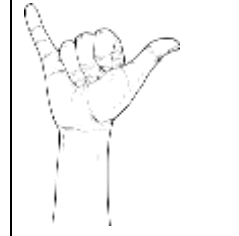
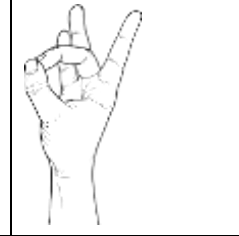
Simper-Allen, P. (2016). *"Cut and Break"-beskrivningar i svenskt teckenspråk. Barns och vuxnas avbildande verbkonstruktioner*. Doktorsavhandling. Stockholm: Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet.

Svensson, A-K.(2009). *Barnet, språket och miljön. Från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur.

Svenskt teckenspråkslexikon. Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet. Hämtad från <https://teckensprakslexikon.su.se/>.

Appendix 1: Handformer i svenskt teckenspråk

			
Flata handen	Flata tumhanden	D-handen	Sprethanden
			
4-handen	Vinkelhanden	Tumvinkelhanden	A-handen
			
S-handen	Klohanden	O-handen	Knutna handen
			
E-handen	Tumhanden	Pekfingret	L-handen
			
Raka mätthanden	Nyphanden1	Nyphanden2	T-handen

			
Krokfingret	Måtthanden	Hållhanden	Långfingret
			
N-handen	Lilla O-handen1	Lilla O-handen2	V-handen
			
Dubbelkroken	Tupphanden	Böjda tupphanden	K-handen
			
M-handen	W-handen	Lillfingret	Flyghanden
			
Stora långfingret	Stora nyphanden	Stora hållhanden	Runda långfingret

		
U-handen	X-handen	

© Svenskt teckenspråkslexikon 2019