

**TIDLIG SPRÅKUTVIKLING HOS ET DØVT BARN AV
DØVE FORELDRE**



Beata Slowikowska

**Masteroppgave i lingvistikk ved
Institutt for lingvistiske og nordiske studier
Det humanistiske fakultet**

UNIVERSITET I OSLO

Våren 2009

SAMMENDRAG

Tema

Denne oppgaven handler om den tidlige språkutviklingen i perioden fra 8 måneder til 18 måneder hos en döv gutt med døve foreldre. Språket er norsk tegnspråk. I norsk tegnspråklingvistikk er det lite forsket på leksikalsk utvikling i tegnspråk hos døve barn av døve foreldre. Et eneste unntak er Beate Øhres undersøkelse fra 1987. I denne oppgaven viser jeg hva som karakteriserer denne tidlige tegnspråkutviklingen ved å presentere alle tegn og tegnkombinasjoner som er registrert i denne perioden. Den tidlige språkutviklingen er presentert gjennom ulike lingvistiske nivåer: fonologi, semantikk, morfologi og syntaks med hovedvekt på de to første nivåene. Ut fra datamaterialet blir guttens utvikling sammenlignet med utviklingen hos tegnspråklige barn fra andre tegnspråk, hos talespråklige barn og med norske voksne døves tegnspråk.

Metode

Datainnsamlingen er bygget opp basert på direkte og indirekte observasjon, på dagbokføring og på enkelte video-opptak. Vurderingen av resultatene ble jevnlig drøftet med andre tegnspråkkyndige. Utvalgte eksempler er transkribert, presentert i tabeller og analysert.

Teori

Undersøkelsen er knyttet til modeller for språktilegnelse hos barn generelt og hos døve barn spesielt. Teorien hos Clark (1993, 2003) har vært inspirerende, men også nyere litteratur om tegnspråktilegnelse hos døve barn slik som Volterra & Erting (1994), Chamberlain, C. m.fl. (2000) og Schick B. m.fl. (2006). Petitto (2002) skriver om en biologisk modell som viser at hjernen har strukturer som viser kognitive prosesser, og at de bør ha språk (det være seg talespråk eller tegnspråk) så tidlig som mulig for å få en harmonisk språkutvikling.

Funn

Jeg fant ut at det er individuelle variasjoner mellom min informant og andre barn både i forhold til talespråk og tegnspråk. I tidlig barnespråkutvikling vet vi at det er vanlig med variasjoner fra barn til barn. Jeg fant ut at informanten gjennomgikk de samme stadier og trekk som andre barn selv om språkene representerer ulike språkkanaler; gestuelt-visuelt (tegnspråk) og vokalt-auditivt (talespråk). Når det gjelder fonologiske trekk, var det ikke mulig å sammenligne dette med talespråklige barn, fordi den fonologiske strukturen i de to språkgruppene er svært

forskjellig. Det jeg fikk sammenlignet den fonologiske utviklingen til informanten med, var de voksnes tegnspråk og studier av tilegnelse av andre tegnspråk. Informanten hadde 13 ulike håndformer i de første 50 tegn. Med hensyn til semantikk viste det seg at informanten hadde større tegnforråd for objekter enn for handlinger, på samme måte som hos andre tegnspråklige og talespråklige barn. Men han hadde større tegnforråd for handlinger enn det talespråklige barn vanligvis har. Min informant hadde en del ytringer som tyder på en begynnende morfologisk og syntaktisk struktur. Tegnforrådet var adekvat på det stadiet han nådde – samlet antall tegn ved 18 måneders alderen var 173 tegn. Tegnspråkutviklingen foreløp etter de stadier talespråklige barn gjennomgår. Det var en noe tidligere start enn hos talespråklige, blant andre faktorer fordi finmotorikken i hendene utvikles først, mens den utvikles senere ved taleorganene. Det må presiseres at gutten hadde tegnspråklige foreldre og et tegnspråklig nærmiljø slik at det ble den tidlige språkutviklingen, og ikke en noe forsinket språkutvikling som kan skje hos de fleste døve barn med hørende foreldre.

Veien videre

Vi må ha mer forskning på hvordan døve barn av døve foreldre gjennomgår ulike stadier i sin tegnspråkutvikling. Dette kan bidra til kunnskap om hvordan vi skal evaluere stadiene i den tidlige tegnspråkutviklingen. Men den kan også bidra til hvordan tegnspråkutviklingen hos døve barn av hørende foreldre (90-94 %) kan stimuleres på best mulig måte slik at språkforsinkelsen kan minimaliseres.

Et annet område vi må ha mer forskning på er feltet språkvansker. Når Holmes (1999) skriver at om lag 7 % av alle barn har spesifikke språkvansker, reiser det seg med en gang et spørsmål: hva med tegnspråklige døve? Dette er et område som overhodet ikke er kartlagt: språkvansker hos døve.

I vårt storsamfunn må den tegnspråklige minoriteten om den skal overleve og fungere optimalt bli nødt til å lære norsk skriftspråk og eventuelt talespråk. Hvordan skjer tilegnelsen av dette andrespråket når det døve barnet har et fullt utviklet tegnspråk? Hvordan er mulighetene for parallelle førstespråk dvs. tegnspråk og talespråk?

Mitt bidrag kan gi en pekepinn på hvordan vi skal evaluere språkutviklingen hos døve barn av hørende foreldre. Det kan bli lettere å vurdere om den er forsinket eller ikke, og man kan dermed kartlegge behovet for å intensivere opplæringen.

FORORD

Arbeidet med oppgaven har vært interessant, lærerikt og til tider slitsomt, men til slutt berikende.

En spesiell takk til Marit Vogt-Svendsen som fikk til at tegnspråk ble universitetsfag i Norge.

Jeg vil takke stort min hovedveileder Kristian Emil Kristoffersen og min biveileder Arnfinn M. Vonen for flott samarbeid, konstruktivt arbeid med en rekke kommentarer; de har bidratt med mye i forhold til dette fagområdet og ikke minst vist interesse og engasjement for det jeg skrev om. Det hjalp meg å komme videre i oppgaven.

Jeg vil takke min samboer for all tålmodighet og for at han har vært ”alene-pappa” i mange perioder. Jeg vil også takke mine barn for tålmodighet med meg under en tøff periode.

Mine døve medstudenter innen tegnspråkfaget, Sonja, Hege og Bogumila, har vært fine støtter for meg under arbeidet med oppgaven min.

Takk til Irene Greftegreff for det flotte transkripsjonssystemet. Det ble en redning for å kunne transkribere mitt datamateriale.

Stor takk til Janusz som har vært en stor hjelp for min oppgave blant annet med faglige ideer, god støtte og oppmuntring.

Mine nærmeste venninner har vært utrolig gode støtter under masterstudie-periode, dem vil jeg også takke.

Til sist vil jeg spesielt takke Isaac Emanuel, min informant gjennom undersøkelsen, uten ham ville oppgaven ikke blitt gjennomført. Det var han som inspirerte meg til å skrive oppgaven om tidlig språkutvikling.

Oslo, mai 2009

Beata Slowikowska

INNHOLDSFORTEGNELSE

| | |
|--|-----------|
| Kapittel 1 - Innledning..... | 8 |
| 1.1 Intensjon..... | 8 |
| 1.2 Problemstilling..... | 9 |
| 1.3 Bakgrunn..... | 11 |
| 1.3.1 Tegnspråk og døve samt termen døv..... | 11 |
| 1.3.2 Tegnspråk i Norge i dag | 13 |
| 1.3.3 Tegnspråk fra en lingvistisk synsvinkel..... | 15 |
| 1.3.3.1 Fonologi..... | 16 |
| 1.3.3.2 Morfologi..... | 17 |
| 1.3.3.3 Syntaks..... | 18 |
| 1.3.3.4 Semantikk..... | 18 |
| 1.3.4 Tegnets oppbygning..... | 19 |
| 1.3.5 Blandingsformer..... | 20 |
| 1.3.6 Språklig redskap - førstespråk og primærspråk..... | 21 |
| 1.3.7 Forkunnskaper | 22 |
| 1.4 Oppsummering..... | 23 |
| Kapittel 2 – Teori..... | 24 |
| 2.1 Tidlig språkutvikling generelt..... | 24 |
| 2.1.1 Språk generelt..... | 24 |
| 2.1.2 Tilegnelse og læring..... | 24 |
| 2.1.3 Språk medfødt eller tillært?..... | 25 |
| 2.1.4 Stadier i den tidlige språkutviklingen..... | 26 |
| 2.1.5 Det tidlige ordforrådet..... | 28 |
| 2.1.6 Barnets første utfordringer med å tilegne seg ord..... | 29 |
| 2.1.7 Ordforrådspurt..... | 31 |
| 2.2 Tidlig leksikalsk utvikling..... | 33 |
| 2.2.1 Talespråk..... | 33 |
| 2.2.2 Ontologiske kategorier..... | 34 |
| 2.3 Tidlig tegnspråkutvikling generelt..... | 36 |
| 2.3.1 Tegnspråk generelt..... | 36 |
| 2.3.2 Stadier i den tidlige tegnspråkutviklingen | 38 |
| 2.4 Oppsummering..... | 39 |
| Kapittel 3 – Metode..... | 40 |
| 3.1 Design - kasusstudie..... | 40 |
| 3.2 Informanten..... | 42 |
| 3.2.1 Medisinske forhold..... | 42 |
| 3.2.2 Språksituasjon..... | 43 |
| 3.3 Innsamling av data | 44 |
| 3.3.1 Gjennomføring..... | 45 |
| 3.3.2 Beskrivelsesmåte..... | 47 |
| 3.3.3 Prinsipper for transkripsjon..... | 48 |
| 3.4 Metodevurdering..... | 49 |
| 3.5 Oppsummering..... | 51 |

| | |
|---|------------|
| Kapittel 4 – Analyse..... | 52 |
| 4.1 Tidlig vokabularutvikling..... | 52 |
| 4.1.1 Diskusjon..... | 57 |
| 4.1.1.1 Felles oppmerksomhet..... | 57 |
| 4.1.1.2 Ordforrådspurt..... | 58 |
| 4.1.1.3 De første ords/tegns innhold..... | 59 |
| 4.1.1.4 Kognitiv utvikling..... | 62 |
| 4.1.1.5 Variasjon i tegnforråd..... | 64 |
| 4.1.1.6 Motherese..... | 65 |
| 4.1.2 Oppsummering..... | 65 |
| 4.2 Semantikk | 66 |
| 4.2.1 Objekt..... | 66 |
| 4.2.2 Handlinger, hendelser og tilstander..... | 67 |
| 4.2.3 Egenskaper..... | 71 |
| 4.2.4 Forhold..... | 71 |
| 4.2.5 Andre tegn..... | 71 |
| 4.2.6 Diskusjon..... | 72 |
| 4.2.6.1 Forholdet mellom objekt og handling..... | 72 |
| 4.2.6.2 Utdfordringer med ontologiske kategorier..... | 72 |
| 4.2.6.3 Forholdet mellom engelsk, ASL og NTS..... | 73 |
| 4.2.6.4 Kroppsdeler..... | 75 |
| 4.2.6.5 Overekstensjon..... | 76 |
| 4.2.7 Oppsummering..... | 78 |
| 4.3 Fonologi..... | 78 |
| 4.3.1 Fonologisk beskrivelse av de 50 første tegn..... | 79 |
| 4.3.1.1 Redegjørelse for transkripsjon..... | 79 |
| 4.3.1.2 Transkripsjon..... | 81 |
| 4.3.2 Diskusjon..... | 86 |
| 4.3.2.1 Tidlig håndform..... | 86 |
| 4.3.2.2 Boyes Braems stadier i utvikling av håndformer i tegnspråk..... | 86 |
| 4.3.2.3 Andre fonologiske trekk hos Isaac..... | 91 |
| 4.3.3 Oppsummering..... | 94 |
| 4.4 Grammatikk..... | 95 |
| 4.4.1 Presentasjon av morfologi..... | 95 |
| 4.4.2 Presentasjon av flertegnsytringer..... | 97 |
| 4.4.3 Diskusjon..... | 99 |
| 4.4.3.1 Morfologi..... | 99 |
| 4.4.3.2 Flertegnsytringer..... | 101 |
| 4.4.3.3 Generelt | 102 |
| 4.4.4 Oppsummering..... | 103 |
| Kapittel 5 – Konklusjon..... | 104 |
| 5.1 Oppsummering..... | 104 |
| 5.2 Hvor godt svarer oppgaven til problemstillingen?..... | 105 |
| 5.3 Praktiske konsekvenser..... | 106 |
| Litteraturliste..... | 109 |

Kapittel 1 - Innledning

1.1 Intensjon

Min intensjon med denne oppgaven er å studere den tidlige leksikalske utviklingen hos et tegnspråklig døvt barn av døve foreldre. Det er lite forsket på området tidlig tegnspråkutvikling i Norge, og derfor ønsker jeg å bidra til denne forskningen.

Det finnes en del litteratur om tegnspråktilegnelse; litteraturen om de første tegn er imidlertid forholdsvis liten (Conlin m.fl., 2000:51). Ifølge Anderson & Reilly (2002:84) finnes det ingen form tilgjengelig for å evaluere døve barns tidlige tegnspråkutvikling, noe som kan være et redskap som er hensiktsmessig for å vurdere elevenes tegnspråkutvikling. Dette er den ene utfordringen. Den andre utfordringen er hvor vanskelig det er å drøfte viktige teoretiske spørsmål, som forholdet mellom kognitive ferdigheter og språkutvikling. Målet med dette prosjektet er å vise den tidlige tegnspråkutviklingen hos et døvt guttebarn i perioden fra han er 8 måneder til han er 18 måneder, med vekt på den leksikalske utviklingen av de første tegnene. Jeg ser på de fonologiske, morfologiske, semantiske og syntaktiske egenskapene, men legger hovedvekt på de fonologiske og semantiske sidene av utviklingen. Dette skal jeg gjøre ved å presentere vokabularet jeg finner i denne perioden. Et utvalg av materialet vil bli analysert og deretter sammenliknet med de første ordene hos hørende barn i samme alder. Da det er lite forsket på dette området, håper jeg at dette kan bidra til mer kunnskap på dette feltet og at mine funn eventuelt kan videreutvikles på et høyere nivå.

”Exposure to language from birth is not the norm for deaf children”, skriver Morford & Mayberry (2000:112). Videre hevder de (ibid, 2000:112):

“Deaf individuals who are exposed to language at earlier ages consistently outperform deaf individuals exposed to language at later ages of signed language knowledge and processing”.

Masteroppgaven inneholder 5 kapitler, i det første kapitlet presenterer jeg problemstillingen og bakgrunn for oppgaven, deriblant omtaler jeg tegnspråk før og nå, tegnspråk lingvistisk sett, og sist, men ikke minst, forkunnskap hos forskeren.

I det andre kapitlet presiserer jeg hvordan tidlig språkutvikling og tegnspråkutvikling skjer gjennom visse stadier.

I det tredje kapitlet gjør jeg rede for hvilken metode som ble valgt og hvordan dataene ble beskrevet.

Det fjerde kapitlet er en analyse av mitt materiale. Jeg begynner med en kronologisk presentasjon av tegnutviklingen, og forklarer deretter hvilke betydninger tegnene ser ut til å ha for informanten. Jeg vil også presentere en transkripsjon av de 50 første tegnene og til sist har jeg en del om grammatikk. Med grammatikk mener jeg her morfologi og syntaks.

Det siste kapitlet inneholder en konklusjon av hele oppgaven, deriblant en oppsummering av analysene og en egen vurdering av hvor godt oppgaven min svarer på problemstillingen. Til slutt kommer jeg med en ide om hvordan dette prosjektet kan videreføres.

1.2 Problemstilling

Det grunnleggende forskningsspørsmålet er ”*Hva karakteriserer tidlig vokabular hos et norsk døvt barn som har tegnspråk som morsmål, frem til 18 måneders alder?*”.

Forskningsspørsmålet omfatter fire lingvistiske nivåer: fonologi, semantikk, morfologi og syntaks. Jeg har hovedfokus på de to første, mens jeg bare vil ta for meg de to siste i den grad det er gjort funn i datamaterialet.

Mitt første fokus blir å presentere og beskrive hvilke tegn informanten bruker i den tidligste, kronologiske språkutvikling frem til informanten er 18 måneder. Det dokumenterte tegnforrådet ved 18 måneders alder er på til sammen 173 tegn.

Mitt andre fokus blir å gjøre rede for de semantiske sidene ved vokabularutviklingen frem til informanten er 1 ½ år gammel. Jeg beskriver i hvilken sammenheng informanten bruker disse tegnene, og hva han forstår og uttrykker ved dem. Jeg drøfter hvilke tegn som representerer en handling og hvilke som representerer et objekt, det vil si det som tilsvarer verb og substantiv i

senere utvikling. Videre vil jeg se på hvilken av gruppene vi finner de fleste tegn i. Det forekommer at han bruker noen tegn som én gang representerer en handling og en annen gang et objekt. I tillegg til handling og objekt skal jeg kategorisere tegnenes betydning i hendelser, tilstander, egenskaper og forhold (Clark, 1993).

Mitt tredje fokus blir å finne ut hvordan den fonologiske strukturen er i de 50 første tegn. Det vil si hvilke håndformer informantene bruker, hvor han plasserer håndformene, og hvordan håndbevegelsene ser ut hos et lite barn. Finner vi de samme fonologiske trekkene som de voksne bruker? Hvis ikke, hva er da forskjellene? Det blir også gjort sammenligninger med de tidligste tegn i andre tegnspråk. Utviklingen av de første 50 ordene går oftest ganske langsomt. Etter dette kan utviklingen gå så fort at det er vanskelig å følge med på hvilke nye ord som dukker opp hver dag. Derfor finnes det mange studier på de første 50 ordene som ser på hvilke ord det er snakk om, hva slags type ord det er, hva de betegner, om det er leksikalske eller grammatiske ord o.l (Clark, 1979, Fenson m.fl., 1994:92-93, Dromi, 1987, Bloom, 1973, Nelson 1973 i Clark, 2003).

Som nevnt ovenfor, vil jeg til sist gi en kortfattet presentasjon av de begynnende trekkene av morfologi og syntaks i datamaterialet. Disse trekkene oppstår mer og mer jo lenger i språkutviklingen barnet er kommet, og datamaterialet er innsamlet før informantene er kommet forbi to-tegnsytringsstadiet. Jeg vil først beskrive de tegnene som ser ut til å ha morfologisk struktur, deretter beskrive de ytringene som består av flere enn ett tegn.

Det kan være interessant å sammenligne mine funn med språkutviklingen hos hørende barn for å se i hvilken grad innholdet i de første tegnene hos dette barnet stemmer overens med innholdet av de første ordene hos hørende barn. I tillegg til det kommer jeg til å se nærmere på om informantens språkutvikling er en jevnlig utvikling eller en utvikling i spurt.

Jeg forutsetter at språkutviklingen hos et døvt barn er den samme som hos et hørende barn, når vi tar i betraktning den rollen språkkanalen eller modaliteten (gestuelt-visuelt og vokalt-auditivt) kan ha og ikke forskjellen i hørsel.

Jeg tar opp til drøfting en del av forskningstradisjonen som hevder at bruk av tegnspråk kommer tidligere i alder enn bruk av talespråk fordi den fysiske utviklingen av hendene kommer før den fysiske utviklingen av taleorganene (Orlansky & Bonvillian 1985 i Schick m.

fl. 2006, Schröder 1986; se Anderson & Reilly 2002), og hvilke konsekvenser dette får for min forutsetning. Jeg tar også opp til drøfting Petittos påstand at all språkbruk er biologisk fundert med uttrykk i ulike språklige kanaler (Petitto 2000).

1.3 Bakgrunn

1.3.1 Tegnspråk og døve samt termen døv

Gjennom historien om de døve ser vi at tegnspråk og døve er knyttet til hverandre. Døve er mennesker som ikke kan høre talespråket, og som gruppe har de overvunnet kommunikasjonsbarrieren ved spontant å skape et språk basert på synet. Dette er noe som også skjer i vår tid, best dokumentert gjennom nydanningen av et tegnspråk i Nicaragua (Senghas og Kegl (1994) og Horgan (1995) i Schröder og Vonen (2008)). Ifølge Schröder (2008) har norsk tegnspråk eksistert i snart 200 år. Man kan si at norsk tegnspråk er et visuelt språk som oppstod blant norske døve og ble utviklet ved bruk i det norske døvemiljøet. I begrepet visuelt ligger at norsk tegnspråk mottas gjennom synet og fungerer helt uavhengig av lyd.

Innen tegnspråkmiljøet er betydningen av tegnet DØV noe annerledes enn betydningen av ordet *døv*. Tegnet DØV betyr først og fremst en som bruker tegnspråk og som ikke hører normalt. Noe lignende finner vi også i andre tegnspråkmiljøer i Vesten. Ordet `døv` på norsk kan i tillegg til å beskrive en som ikke hører noe også beskrive en som er uoppmerksom, eller det kan betegne noe som er kjedelig, sløvt, tungt og lignende.

Jeg vektlegger begrepet kulturelt døv, dvs. en som deltar i og identifiserer seg med ”døvekulturen” – en kultur basert på det visuelle og på tegnspråk. Det finnes flere tolkninger av begrepet døv, noe som følgelig kan skape forvirring om hva man egentlig sikter til. Jeg skal i denne oppgaven bruke termen ”døv” om kulturelt eller sosialt døve. Den siste termen brukes om hørselshemmede personer som ikke kan fungere i sosiale situasjoner (iallfall av en viss kompleksitet) der kommunikasjonen foregår på talespråk. Det er ulike tolkninger også i litteraturen. Jeg skal ikke i denne oppgaven bruke eller diskutere termen medisinsk døv, som er basert på hørselsmålinger og sier at personens hørselsrest er under en viss grense. Atskillige døve har mer eller mindre hørselsrester. Noen bruker høreapparat eller cochleaimplantat (det vil

si innoperert høreapparat, forkortelse CI). Disse tekniske hjelpemidlene er interessante å se på knyttet til talespråksferdigheter.

Innen døvekulturen er det ikke av betydning for bruken og ferdighetene i tegnspråk om man bruker høreapparat eller CI. Det er naturlig fordi tegnspråk er helt uavhengig av lyd. Grunnen til at jeg påpeker dette er at media stundom har fremstilt det som om CI gir en normal hørsel til døve, noe som ikke er riktig. Som minoritetsspråklig har jeg opplevd et ubehagelig press fra enkelte i nærmiljøet. Med CI blir man mer eller mindre tunghørt. Min intensjon med oppgaven er altså å belyse tegnspråkutviklingen, uavhengig av hvilke tekniske hjelpemidler man ellers måtte bruke. En ellers interessant diskusjon om tospråklighet ligger utenfor rammen av masteroppgaven.

Gjennom flere hundre år har det vært en diskusjon som pågår fortsatt: hvilket språk skal og bør døve bruke? Skal det være tegnspråk eller talespråk? Det finnes også andre løsninger på hva som skal være undervisningsspråk, for eksempel blandet metode (Balchen, Norge) eller *combined method* (Gallaudet, USA) som begge går ut på å bruke både tegn og tale.

Sammenfattende kan man si at den pedagogiske metodestriden dreier seg om hva som skal brukes i undervisningen av oralisme (kun talespråk) og manualisme (tegnspråk og skriftsspråk) (Anderson, 1960, Vonen, 1997, Schröder, 2007, Schröder og Vonen, 2008). Synet på hva språk egentlig er og synet på døve mennesker kommer til uttrykk i valg av undervisningsmetoder. Enten aksepterer man at det finnes forskjellige språklige kanaler, altså kan man uttrykke forskjellige språk gjennom forskjellige kanaler, slik at det er mulig å kommunisere både med tegn, skrift og tale. Eller man hevder at det kun er tale som virkelig er språk, så døve ikke må bruke tegnspråk, bare talespråk. Andre kan i teorien akseptere tegnspråk som fullverdig språk, men ser pragmatisk på saken idet foreldrene ikke kan tegnspråk og satser på oral undervisning. Andre kan mene at det er samfunnsøkonomisk ulønnsomt å bygge opp kostbare tegnspråkmiljøer rundt barn med nedsatt hørsel.

”Formålet med cochleaimplantat er å gi barn hørsel og muligheten til å utvikle talespråklig kommunikasjon. Rikshospitalet anbefaler i utgangspunkt auditiv verbal/oral opplæring. [...] Hos noen få barn som av forskjellige grunner ikke utvikler talespråk som forventet, samt hos multifunksjonshemmede, vil det være aktuelt å anbefale tale med støtte av tegn eller tegnspråk” (Siem, G., Wie, O.B. og Harris, S., 2008).

Tegnspråk blir her oppfattet som siste utvei. I alle fall er det nærliggende å se de siste årenes debatt for eller imot CI-inngrep og om oppfølging av CI-opererte barn i sammenheng med den språkpolitiske situasjonen. Det er ikke så lenge siden det ikke var tillatt med tegnspråk i undervisningen (Rekkedal, 1997). Noen mener at døve kan få språk bare ved å munnavlese talespråk, eventuelt bruke høreapparat eller CI. Hørselrester kan ha en viss betydning for å lære talespråk. I mange år frem til nå har døve brukt høreapparat. Men tekniske hørselshjelpemidler er som sagt uten betydning når det gjelder tegnspråk. (jfr. Diskusjonen i Norsk lægetidsskrift nr.21/1. november 2007, nr. 1/3. januar 2008 og nr.7/26. mars 2009). Når jeg tar opp dette, så forteller dette noe om min bakgrunn og erfaringer.

Norsk tegnspråk er i likhet med andre tegnspråk (amerikansk tegnspråk, britisk tegnspråk, dansk tegnspråk) brukt av døve. Disse blant mange andre er vurdert som selvstendige språk med egen grammatikk (Valli og Lucas, 1995, Sutton-Spence og Woll, 1999, Engberg Pedersen, 1991). Det vil si at norsk tegnspråk er forskjellig fra for eksempel amerikansk tegnspråk. Det er en myte at tegnspråk er ett internasjonalt språk. Fremdeles tror folk i majoritetssamfunnet at tegnspråk er likt i hele verden. Jeg kan for eksempel ikke forstå japansk tegnspråk. Det har et helt annet vokabular og en helt annen struktur enn norsk tegnspråk. Men jeg kan forstå en del svensk tegnspråk på samme måte som nordmenn flest kan forstå en del svensk talespråk. Jordan m. fl. (1979) foretok et eksperiment som gikk ut på å la en forsamling av amerikanske tegnspråkbrukere prøve å forstå tegnspråklige dialoger mellom to personer. I alt 17 forskjellige tegnspråk ble presentert. Forståelsen varierte sterkt, men generelt var oppfattelsen svært lav, fordi tegnene var helt forskjellig fra de amerikanske. Likevel finnes det noe felles mellom tegnspråkene grammatisk sett, slik at en god del døve kan ha som kontaktkommunikasjon det som kalles International Sign. Jeg viser til litteraturen <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/bibweb/>, men går ikke nærmere inn på dette.

1.3.2 Tegnspråk i Norge i dag

Denne oppgaven om tegnspråkutvikling forutsetter at både talespråk og tegnspråk er på lik linje fullverdige språk selv om menigmann ikke er klar over dette. Det har vært en lang prosess å komme til det kunnskapsnivået vi har i dag, slik at det kan påvises på lingvistisk basis at tegnspråk er et eget naturlig og selvstendig språk, og ikke bare et hjelpemiddel for døve eller noe som kan hemme døve i deres utvikling. Det tok jo tid før William C. Stokoes undersøkelse i 1960 vant faglig anerkjennelse også blant lingvister. I dag blir Stokoe kalt for

tegnspråkforskningens far, fordi han presenterte en teori om hvordan et tegn er bygd opp i mindre deler. Før ham var det vanlig å se på tegnet som en helhet uten mindre deler.

Allerede i 1997 ble det vedtatt i Stortinget at døve barn har rett til opplæring i og på norsk tegnspråk både i førskolealder, på grunnskolen og i den videregående skole. Det skjedde etter en lang kamp. Læreplanen for grunnskolen 1997 (L-97) hadde også egne læreplaner i tegnspråk, norsk for døve, engelsk for døve og drama og rytmikk for døve. Planen er blitt revidert til Kunnskapsløftet 2006. Opplæringsloven § 2-6 sikrer døve barn og ungdom rett til tegnspråk som opplæringspråk. Som følge av dette er det satt i verk offentlige tiltak for å heve lærernes kunnskap i tegnspråklig kommunikasjon med minimum 30 studiepoeng i tegnspråk ved høyskole eller universitet. Tegnspråktolker gjøres tilgjengelig for døve gjennom NAV Hjelpemiddelsentral (Schröder og Vonen 2008).

Fortsatt er norsk tegnspråk ikke et offisielt språk (Bergh 2004). Mange vet fortsatt for lite om norsk tegnspråk. Det er et stort behov for undervisningsmateriell om og på norsk tegnspråk, og fortsatt er det lite forsket på tegnspråk både i Norge og i hele verden. Erlenkamp (1999) rapporterte i *Ethnologue*, (Gordon 2005) at det på slutten av 1990-tallet var forsket på 75 ulike tegnspråk, mens det er registrert 121 tegnspråk i verden. Dette er altså et nytt forskningsfelt sammenliknet med forskning på talespråk.

Norges Døveforbund har gjennom mange år kjempet for å få offentlig anerkjennelse av tegnspråk, f.eks. forslaget om tegnspråklov i 1990 (Berg, 2004). Det er av stor betydning at myndighetene (Kultur- og kirkedepartementet) tok med norsk tegnspråk inn i språkmeldingen "Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk" (Stortingsmelding nr. 35. 2007/2008). Stortinget godkjente språkmeldingen i april 2009, det betyr at det skal utarbeides en ny generell språklov, der en rekke språk i Norge blir anerkjent: romani og romanes, samisk, kvensk og norsk tegnspråk. Dette er et stort skritt fremover. Kultur- og kirkedepartementet vil få et overordnet språkpolitisk ansvar for disse språkene bortsett fra samisk, men hvilke konsekvenser denne godkjenningen får for videre behandling av NTS, er fortsatt uklart.

Norges Døveforbund sin utgreiing "Begrunnelser for å gjøre norsk tegnspråk til offisielt språk" (2007) antar at det finnes 5000 døve som har NTS som primærspråk. Samtidig vet vi at også en del tunghørte og døvblitte behersker dette språket. Videre har hørende barn av døve foreldre ofte morsmålskompetanse i tegnspråk. En god del hørende foreldre til døve barn kan

også tegnspråk takket være et tilbud dekket av NAV: foreldreopplæringsprogrammet "Se mitt språk" på 40 uker der foreldrene får opplæring i tegnspråk, døvehistorie og døvekultur. Videre har vi tolker, miljøarbeidere, prester, lærere og andre som jobber med døve, og som mer eller mindre har fått formell opplæring i språket. Ifølge Erlenkamp m. fl. (2007) anslår de at det er minst 16.500 mennesker som mer eller mindre kjenner til norsk tegnspråk.

Alt tidlig på 1800-tallet dukket ideen opp om tospråklighet for døve i Frankrike. Gjennom tidene har svært mange døve ønsket å være tospråklige (tegnspråk og tale/skriftspråk) for å klare seg i storsamfunnet. Andreas Christian Møller (1796-1874) underviste døve elever på tegnspråk i Trondheim fra 1825 av; han underviste dem i å lese, skrive og regne. Lærer og elever brukte seg i mellom tegnspråk, mens de samtidig lærte å beherske norsk skriftspråk. Resultatet ble dermed funksjonell tospråklighet i praksis. Abnormeskoleloven av 1880 førte imidlertid til at døveskolene ble orale, det vil si at kun talespråk var tillatt i klasserommet frem til 1970-årene, tegnspråk ble forvist til fritiden, døveforeningene og døvekirkene (Skjølberg, 1989 og Schröder, 1992). Det er nå i arbeidsprogrammet til Norges døveforbund at de skal kjempe for tospråklighet istedenfor å velge enten norsk tegnspråk eller norsk tale/skriftspråk.

1.3.3 Tegnspråk fra en lingvistisk synsvinkel

Før vi kan drøfte tidlig tegnspråkutvikling sammenlignet med tidlig talespråkutvikling, må vi gå inn på hva som karakteriserer norsk tegnspråk. Når jeg nå skal beskrive hva som karakteriserer norsk tegnspråk, skal jeg gjøre det ved å vise forskjellen mellom talespråk og tegnspråk med henblikk på bruk av sansene, slik at en som ikke kan tegnspråk, vil forstå hvordan det fungerer. I kapittel 1.3.4 vil jeg vise hvordan et tegn er bygget opp.

Selv om norsk tegnspråk har grammatisk struktur, akkurat som norsk talespråk, er den fortsatt meget lite forsket på.

En hovedforskjell mellom tegnspråk og talespråk er hvordan brukeren produserer og persiperer språket. Talespråk er vokalt-auditivt som baseres på luftstrømmer som kan gi ulike lyder avhengig av hvordan taleorganene er plassert og hvordan luftstrømmen beveger seg gjennom stemmebåndene som ligger i strupehodet og ut gjennom munnhulen. Personen som oppfatter talespråket, får det naturlig via hørselen.

Tegnspråk er et gestuelt-visuelt språk. Det betyr at brukeren av tegnspråk bruker hender, armer, hode, blick, ansikt og munnstillinger. Tegnspråk er altså bygget opp av både manuelle og non-manuelle deler. Med den manuelle delen mener vi bevegelser med hånden/hender og armer, mens det med den non-manuelle delen menes ansiktsbevegelser, blick, hode- og kroppsbevegelser, dessuten munnbevegelser. Når folk prater med hverandre på tegnspråk, ser de hverandre i ansiktet, de ser ikke direkte på hendene eller munnen.

I lingvistikken er det vanlig å dele språkssystemet opp i fire ulike nivåer: fonologi, morfologi, syntaks og semantikk. Denne inndelingen er også aktuell for tegnspråk.

Jeg vil presentere Vonens (2006:129) definisjon for hvert lingvistisk nivå:

1. Fonologi, studiet av det språklige uttrykkets betydningsskillende byggesteiner, fonetisk baserte elementer som ikke selv symboliserer noen betydning, men som i et bestemt språkssystem kombinerer seg med andre byggesteiner til ord og andre betydningsbærende enheter. I talespråk er de fonologiske enhetene lydlige i sin natur, mens de i tegnspråk er visuelle.

2. Morfologi, studiet av hvordan det enkelte ord er bygget opp av mindre enheter som hver for seg bidrar til ordets betydning (betydningsbærende byggesteiner), for eksempel gjennom bøyningsprosesser.

3. Syntaks, studiet av hvordan ordene i en setning kombineres til fraser og helt opp til setninger, og hvordan ulike setningstyper uttrykkes.

4. Semantikk, studiet av systematiske forhold knyttet til ords og setningers innhold.

1.3.3.1 Fonologi

Allerede Stokoe (1960) påpekte at det karakteristiske ved tegnspråkene er simultanitet. Det betyr at de ulike trekk på fonologisk nivå slik som artikator, artikulasjon og artikulasjonssted, opptrer samtidig. Senere forskning har påpekt at sekvensialitet også forekommer ved siden av simultanitet. Vi finner simultanitet også ved bruk av tegn knyttet til hender som vi skal se i eksempler senere i oppgaven. Simultanitet kan vi også finne på syntaktisk nivå der manuelle deler opptrer samtidig med nonmanuelle deler.

Det finnes flere fonologiske komponenter som settes sammen til et meningsfullt tegn. Ifølge Greftegreff (1991) er det 43 håndformer i norsk tegnspråk. En presisering av hvordan fonologien i norsk tegnspråk arter seg, kommer i kapittel 1.3.4.

1.3.3.2 Morfologi

Vonen (2006:135) skriver følgende: ”På flere måter representer morfologien en utfordring for den lingvistiske beskrivelsen av tegnspråk”. Flere forskere har i de siste årene diskutert hvordan man best mulig kan analysere tegnspråkets morfologi med tanke på lokalisasjon og grensen mellom morfologiske prosesser og ikke-språklige emosjonelle uttrykk. Tegnspråkene ser ut til å være kjennetegnet av en kompleks morfologisk struktur. Her vil jeg omtale noen typiske trekk ved tegnspråkmorfologi generelt, eksemplene er imidlertid fra norsk tegnspråk.

Jeg skal her kort nevne noen eksempler: Av og til kan modifisering av verbtegnet vise hvem som er subjekt og objekt slik som i setningen MANN KVINNE SLÅ-retning. Avhengig av retningen av verbtegnet kan setningen oversettes som ”Mannen slår kvinnen” eller ”Kvinnen slår mannen”.

Schröder (2006:86-87) skriver: ”Verbtegnet bøyes ikke i tempus i norsk tegnspråk, men tidsforestillingen eksisterer selvsagt. Tegnspråket bruker tidslinjer og tidstegn for å få frem hvilken tid det dreier seg om.” Andre forskere som Liddell (2003) og Selvik (2005) analyserer lokalisasjon som ikke-morfologisk.

Det finnes mange eksempler på morfologisk avledning i tegnspråk. Jeg viser noen eksempler nedenfor. Tegnspråk har to typer sammensatte tegn avhengig av historisk opprinnelse. Den ene er et lån fra norsk talespråk hvor vi har to tegn som settes sammen til ett, akkurat som for sammensatte ord i norsk. Et eksempel er KJØLESKAP, hvor vi finner et tegn for KJØLE og et annet for SKAP. Den andre er ikke påvirket av norsk talespråk, her finner vi at to tegn har ”smeltet sammen” til et tegn som for eksempel FORELDRE som nå er et tegn, mens opprinnelsen til dette tegnet kommer av sammensmeltningen av to tegn: tegnene for MOR og FAR. Tohåndstegnet FROM som utføres med to flate hender presset mot hverandre nedenfor haken, har en avledning i tohåndstegnet HYKLER, som har en bevegelse frem-tilbake-frem.

Det finnes også flere eksempler på en morfologisk prosess hvor talltegnene er blitt simultant kombinert med tegnet for ”etasje”, ”gammel” eller ”krone”, slik at 1. ETASJE eller 5-ÅR-GAMMEL nå uttrykkes i ett tegn. Betydningen er altså en annen enn hva opprinnelsestegnene hver for seg uttrykker.

Lokalisasjon som tradisjonelt anses som en del av tegnspråkets morfologi, er en viktig del av kommunikasjon på tegnspråk. Lokalisasjon handler om hvor i tegnrommet (foran kroppen) tegnet plasseres; gjennom retning og område uttrykkes innhold og mening til hvert tegn som fungerer som referenter. Man kan kalle dette tilleggsopplysninger for tegnet, men det fungerer som morfemer. Dette er det vanlige og mest utbredte synet på lokalisasjon i tegnspråk, mens det også finnes et annet syn (Liddell, 2003) som går ut på at lokalisasjon formelt kan sammenlignes med bruken av lokaliserende gester i talespråklig kommunikasjon.

1.3.3.3 Syntaks

Jeg skal trekke frem to trekk ved norsk tegnspråks syntaks, hvor det første handler om hvor tegn plasseres i en setning. I tegnspråk har man som hovedregel SVO-rekkefølgen (subjekt-verbal-objekt). Man kan imidlertid også ha alternative rekkefølger for eksempel VOS, hvis S er pronominaltegn som i setningen SPISE FISK PEK1 (jeg spiser fisk). Det andre trekket er de ulike setningstypene vi finner i tegnspråk. ”Spørresetninger beholder SVO-rekkefølgen. Den spørrende tonen i talespråket tilsvares i tegnspråkene av ansiktsbevegelser, der hevede øyenbryn står for spørresetninger (...) Ansiktsbevegelser har en språklig funksjon” (Schröder 2006:87).

Ansiktsbevegelser er altså typisk knyttet til hvilken type setning vi har og til å understreke et tegn, eventuelt tegnets lokalisering i rommet. Riktignok forekommer det ansiktsuttrykk eller mimikk som uttrykk for glede, skuffelse, sinne osv, men disse er ikkespråklige uttrykk.

1.3.3.4 Semantikk

Mange tegn er preget av ikonisitet, men man må ikke automatisk tro at alle tegn har ikonisk opphav. Ikonisitet beskriver det fenomen at det er visse likhetstrekk mellom et tegn og det som tegnet symboliserer.

At to tegn ser like ut, betyr ikke at de har samme betydning. Det norske tegnet IKKE-GJORT blir utført med tommel og pekefinger som krummes, samtidig som håndformene beveges noe fra side til side. Samme utførelse og håndformer finner vi i det danske tegnet HELDIG. Det avgjørende er konsensus i et språkmiljø om hva tegnene/ordene skal bety. Homonymi er sjeldent i norsk tegnspråk.

1.3.4 Tegnets oppbygning

Et tegn består av to hoveddeler – den manuelle delen og den nonmanuelle delen. Den manuelle delen inneholder tre forskjellige typer aspekter. Jeg har valgt å bruke termen aspekt etter Stokoe (1960), men i senere tegnspråkforskning har noen forskere brukt termen parameter.

Inndelingen av tegnets struktur ble grunnlagt av William C. Stokoe med hans banebrytende fremstilling av amerikansk tegnspråk i 1960. All senere tegnspråkforskning bygger videre på hans premisser, og det kan danne grunnlaget for et notasjonssystem for tegnspråk. Jeg følger her Engberg Pedersen (1991) og Brita Bergman (1993) i inndelingen. Senere (i 4.3.1.1) vil jeg i tillegg ta utgangspunkt i Greftegreff (under arbeid).

Det første aspektet er artikulator. Denne kan være enkel eller dobbel, det vil si én eller to aktive hender. Ordet kan brukes om håndform. Stokoe (1960) hadde en tredeling, som Bergman bygger videre på. Senere har forskere villet ha en fjerde inndeling, nemlig orientering. Innenfor den klassiske utformingen er det tre forskjellige undergrupper som betegner håndformens utseende, håndformens retning og håndformens vridning. Jeg går nøyere inn på dette i beskrivelsen av de første tegn i 4.3.1.1.

Det andre aspektet er artikulasjonssted. Det er her snakk om hvor i rommet artikulator plasseres. Det finnes 3 forskjellige undergrupper: nøytralt sted (Stokoe 1960), på kroppen og på den passive hånden. Når det gjelder nøytralt sted, så kan dette være foran kroppen: under overkropp, overkropp, over overkropp eller bak hodet osv. Når vi snakker om på kroppen, er det som regel på lår, overkropp, arm, hals og ansikt, og ikke knær, legger eller føtter.

Det siste aspektet er artikulasjon, som også kan kalles for bevegelse. Dette aspektet viser i hvilken retning artikulator beveger seg og hvordan artikulator beveger seg. Det finnes fire forskjellige undergrupper: retning, måte, kontakt og interaksjon. Med retning mener vi om

artikulator beveges inn, ut (også kalt fram), til høyre, venstre, opp eller ned. Med måte menes om artikulator beveger seg i bue, rett, skrått eller vrikker ved håndleddet, går i rykk osv. Med kontakt menes om artikulator på artikulasjonsstedet har kontakt med kroppen (eventuelt passiv hånd) eller ikke. Termen interaksjon brukes når et tegn utføres med begge hender samtidig (dobbel artikulator), altså om de beveger seg vekselvis eller samtidig.

Den nonmanuelle delen uttrykkes via munn, øyne, blick, øyenbryn, hode og kropp. Summen av de manuelle deler (artikulator, artikulasjonssted og artikulasjon) og de nonmanuelle deler utgjør tegnspråket. I materialet med tidlig vokabular som ligger til grunn for denne oppgaven, forekommer det lite av nonmanuelle aktiviteter som en språklig del. Derfor skal jeg ikke utdype denne delen og holder meg stort sett til de manuelle delene av tegnet.

Jeg vil vise et eksempel på et tegn basert på disse prinsipper:

MOR

| Artikulator | Artikulasjonssted | Artikulasjon |
|----------------------|--------------------------|---------------------|
| Håndform: pekefinger | På kroppen: nese (side) | Ø * |
| Vridning: venstre | | |
| Retning: opp | | |

Kommentar: Ø betyr her ingen annen språklig bevegelse enn det å plassere håndformen på nesen, noe som kalles transportbevegelse. I tillegg til Ø står det * som betyr kontakt mellom fingertuppen og nesen.

1.3.5 Blandingsformer

Blandingsformer betyr i denne sammenhengen at man blander sammen ord og tegn, man bruker grammatiske trekk fra begge språkene, det vil si elementer fra både et tegnspråk og et talespråk (med eller uten bruk av lyd) i samme samtale. Grunnen til at jeg tar opp dette er at informanten i dette prosjektet til daglig er i ulike språkmiljøer med kontaktspråk og blandingsformer i likhet med mange andre i lignende oppvekstsituasjoner. Dette skal jeg utdype mer i metodekapitlet om informantens møte med blandingsformer. Det er naturlig å nevne noe om språk og kommunikasjon og ikke minst begrepene førstespråk og primærspråk.

Det er viktig å påpeke at det gjennom de siste tretti-førti år har kommet flere kunstige ”tegnspråk” ved siden av norsk tegnspråk. Dette dreier seg om tegnspråknorsk, tegn & tale og tegn som støtte. Vi må passe på å ikke tro at de tre sistnevnte begrepene er betegnelser på språk. De kan kalles blandingspråk eller supplerende kommunikasjonsformer. Vogt-Svendsen (1983), har tatt opp blandingsformer og også Vonen (1999) har drøftet dette. På 70-tallet dukket tegnspråknorsk opp. Målet var å lage en tegnspråknorm for hele Norge (Schröder og Vonen 2008:649). Tegnspråknorsk skal i teorien konsekvent følge norsk talespråk. Likevel finner vi store mangler. Tegnspråknorsk konstruerte en egen form eller partikkel for preteritum, men ikke noen partikkel for presens o.l. (Schröder 1993). Vogt-Svendsen (1987:12) skrev at dersom tegnspråknorsk blir brukt som kommunikasjonsform blir det språklig sett noe merkelig: *”Talen i tegnspråknorsk fortoner seg nærmest som mer eller mindre fordreide norske gloser som kommer en etter en uten sammenheng”*. Vi ser av Vogt-Svendsens fremstilling at denne formen altså ikke fungerer optimalt.

Tegn & tale er et kontaktspråk mellom døv og hørende, og henter trekk fra tegnspråk ved siden av talespråk. Tegn som støtte derimot, gir kun noen tegn for å støtte opp munnnavlesningen av talespråket. Det er innenfor et og samme språk med gester som støtte. Å bruke blandingsformer er ikke det samme som tospråklighet. Barn kan tilegne seg kodeveksling tidlig, har Hirsch vist i sin undersøkelse (1982). Med funksjonell tospråklighet for døve mener man å bruke både tegnspråk og skrift- og eventuelt talespråk (Handberg, 2008)

1.3.6 Språklig redskap - førstespråk og primærspråk

Språk er et viktig redskap for kommunikasjon mellom mennesker. Språk er en integrert del av sosialiseringsprosessen. Barn får egen identitet gjennom sosialt og språklig samspill med andre. Det er derfor viktig at døve barn får kontakt med et godt språkmiljø eller retttere sagt naturlig språk så tidlig som mulig. For vi vet ikke om et døvt barn kan klare seg kun med talespråk før det blir større, og dermed kan det kanskje bli for sent hvis man oppdager at talespråk likevel ikke fungerer for barnet eller ungdommen (Holtsmark & Borrebæk, 2009). For meg er tegnspråk en sikker vei for at et døvt barn uansett hvor stort hørselstap eller hvor mye hørselsrester det har, får normalt utviklet identitet og et sikkert kommunikasjonsmiddel. Jeg ser at min bruk av ordet ”døv” er farget av betydningen tegnet DØV kan ha, nemlig en tegnbruker som ikke hører normalt. Noen teoretikere tenker det samme, for eksempel Kermit m. fl. (2005).

Forskjellen mellom førstespråk og primærspråk er følgende: førstespråk er det språket man lærer først av foreldre og andre nære personer. Primærspråk er det språket man bruker mest til daglig (Arnesen m. fl., 2002). Førstespråk og primærspråk kan være det samme språket for en god del nordmenn, men for mange er det forskjellige språk. Førstespråket kan ikke endres. Primærspråket kan skiftes etter hvilket språkmiljø man befinner seg i. For eksempel er jeg født i Polen og hadde polsk tegnspråk som førstespråk og primærspråk fordi mine foreldre brukte polsk tegnspråk hjemme. Da vi flyttet til Norge, ble norsk tegnspråk mitt primærspråk. Det er fordi jeg bruker det mest til daglig. Det vil si at førstespråk og primærspråk kan være forskjellige språk. Ifølge Ohna m.fl (2003) har ”førstespråk” en helt spesiell juridisk betydning hva tegnspråk angår, nærmest synonymt med ”det språket barnet trenger å få sin undervisning på”. Dette gjelder døve barn som har hørende foreldre, og derfor ”trenger” tegnspråk. Dette kan ikke sammenlignes med min døve informant som har døve foreldre. Alle rundt Isaac bruker tegnspråk, og da vil det se rart ut at han som har tegnspråk som morsmål ”trenger” tegnspråk; dette språket har han allerede tilgjengelig hver dag.

1.3.7 Forkunnskaper

Jeg går nærmere inn på mine forkunnskaper for å gjøre rede på hvilke kunnskaper jeg gjennom årene har tilegnet meg om tegnspråk og døve, som jeg ikke kan forvente at andre kjenner til. Hvorfor jeg valgte dette temaet, er det mange grunner til. Jeg har erfaringer og kjennskap til situasjoner for døve, deres kommunikasjonsevner og tegnspråk både hjemme og ute – noe som i høyeste grad har påvirket meg. Det er min hverdag som representant for en språklig minoritet, som ikke alltid har fått dokumentert og publisert sine erfaringer.

For det første ville jeg finne ut mer om tegnspråk: Jeg er vokst opp i en døv familie der begge foreldre er døve. Jeg er fjerde generasjon døv på farssiden. Jeg har opplevd ulike tegnspråk gjennom min oppvekst, blant annet fordi jeg har bodd i Polen, Sverige, Østerrike og til sist i Norge. Det betyr at jeg har fått møte et flerspråklig tegnspråkmiljø. For meg har det alltid vært naturlig å bruke tegnspråk i kommunikasjon. Jeg forstod tidlig at jeg ikke kunne bruke for eksempel polsk tegnspråk i alle landene som jeg har vært i. I dag er jeg primærbruker av norsk tegnspråk.

For det andre fikk jeg en døv sønn. Vi foreldre fikk beskjed av Rikshospitalet om at gutten måtte opereres med cochleaimplantat dersom han skulle få en normal språkutvikling. Tegnspråk

ville hemme hans språk. Vi måtte undertegne en bekreftelse fra Rikshospitalet på at vi som foreldre avviste operativ CI (som om det var et livstruende valg). Vi har dessverre ikke skriftlig dokumentasjon på det som skjedde, men vi opplever nå og da bemerkninger fra enkelte audiopedagoger som vitner om bestemte holdninger. Dette gjør det tungt å være tegnspråklige døve foreldre til et lite døvt barn. Vi opplever at vi ikke blir tatt på alvor.

Dermed ble vi konfrontert med valg av språk, syn på døve mennesker, CI og pedagogisk oppfølging og opplevde motstand mot en naturlig tegnspråklig utvikling. Om vi tilsynelatende mangler dokumentasjon, så gir annen litteratur oss en forståelse av hva som skjer for tiden. Breivik mener at den medisinske ekspertise ikke vet noenting om pedagogikk, språk, kultur, historie, psykologi og andre vitenskapsområder (Breivik, 2006). Jeg så de gamle mytene dukke opp (Holtmark & Borrebæk, 2009). Om noen ikke kan snakke, betyr det da at man er *uten* språk (Kermit, Holm, Mjøen, 2005)?

Vi har valgt bort operativt inngrep med CI, fordi det ikke er nødvendig for å få utviklet et språk. CI krever en intens taletrening over en rekke år for å få tilnærmet funksjonelt talespråk. Det er altså ikke naturlig og spontan språktilegnelse slik som vi ser ved tegnspråktilegnelse. Vi vil ha et barn som utvikler seg på barnets premisser, altså ikke trening og atter trening i de tidlige barneårene. Vi mener derfor at tospråklighet er veien å gå for gutten, det vil si tegnspråk og skrift-/talespråk, gjerne med høreapparat om han kan få nytte av det.

Vi sitter igjen med en deprimerende følelse av mangel på forståelse og kunnskaper hos enkelte leger og audiopedagoger. Denne erfaringen har overbevist meg om at mer kunnskaper om tegnspråktilegnelsen er nødvendig. Alt dette ga meg en oppmuntring til å utarbeide denne masteroppgaven. Temaet for masteroppgaven oppstod naturlig nok: Når gutten vokser opp i et tegnspråkmiljø – hvordan blir da hans språkutvikling?

1.4 Oppsummering

Jeg har presentert problemstillingen og antagelser om den tidlige språkutviklingen hos en døvt gutt. Videre har jeg skissert hvordan dette språket er strukturert lingvistisk sett. Prosjektet mitt kan sees med bakgrunn i norsk tegnspråk, med omtale av egne forkunnskaper og for hvordan språket fungerer sosiokulturelt, historisk og i forhold til storsamfunnet.

Kapittel 2 – Teori

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for tidlig språkutvikling generelt i tillegg til å se på tegnspråkutvikling spesielt. Jeg vil altså sette søkelys på hvordan et barn utvikler språket sitt i de første leveårene og hva som kreves for at de får et tilfredsstillende utviklet språk. Dette er viktig og grunnleggende for å forstå hvordan informantene har utviklet seg.

2.1 Tidlig språkutvikling generelt

2.1.1 Språk generelt

Før vi går nærmere inn på hva tidlig språkutvikling er, skal jeg kort nevne noe om hva selve språket er. Språket er nemlig ikke bare et redskap for kommunikasjon, men kan analyseres som *”et system av ord og regler for å kombineres disse.”* (Kristoffersen 2005:34). Alle språk har altså bestemte regler i et strukturert system som mennesker kjenner til og bruker i sosiale sammenhenger.

Å lære språket er noe av det viktigste som skjer i et barns liv. Vi lærer å forstå verden gjennom språket samtidig som vi får økende innsikt om hverandre og om oss selv. Språket gjør at vi har fellesskap med andre mennesker og får del i samfunnets kultur. Dermed gir språket oss identitet og tilhørighet. Den intellektuelle, emosjonelle og sosiale utviklingen er også nært knyttet til språklig utvikling.

2.1.2 Tilegnelse og læring

Krashen (sitert i Ellis, 1994) skiller mellom tilegnelse og læring, hvor tilegnelse er en ubevisst prosess gjennom kommunikasjon. Læring er derimot en bevisst prosess. Begrepet læring brukes ofte i litteraturen når det egentlig menes tilegnelse, for eksempel i Strömqvist (2003).

Språktilegnelse innebærer at barnet ser eller hører hva språket brukes til, og at barnet tilegner seg språksystemet ubevisst. Straks fra barnet blir født, skjer denne automatiske språktilegnelsen, og det etableres dermed kontakt mellom barnet og omsorgspersoner. Clark (2003) sier at barnet ikke blir født med språk, men tilegner seg og lærer språk. Det begynner med å imitere mennesker rundt seg allerede fra fødselen av. Spørsmålet er hva det lærer, hvordan prosessen ser ut og hvilke stadier det må gå gjennom for å lære å forstå og produsere språklige ytringer. Ifølge Strömqvist (2003) kan språkinnlæring og språkutvikling sees som et sammensatt og dynamisk samspill.

2.1.3 Språk medfødt eller tillært?

Det er ulike syn på hvilke ferdigheter barnet er født med eller uten, det finnes altså ulike tilnæringsmåter til barns språk. Clark presenterer (2003:2) to ulike typer oppfatninger om hva språktilegnelse er med termene ”*nature*” og ”*nurture*”.

Den første oppfatningen baseres på at barnet har medfødte evner og en iboende struktur spesialtilpasset språket. Chomsky representerer denne retningen. Han mente at et barn har medfødt LAD (*Language Acquisition Device*). Hans påstand var at denne LAD vil aktiveres og settes i bruk når et barn møter språket i omgivelsene gjennom sosial samhandling med andre mennesker.

Den andre oppfatningen baseres på at erfaring blir til bestemte språklige vaner, språk læres altså av miljøet. Skinner er representant for denne retningen.

Clark selv (2003:19) er opptatt av det sosiale språkmiljøet og hun snakker ut fra et kognitivt perspektiv når hun hevder at språk er et sosialt instrument.

Av stor viktighet i utviklingen er felles oppmerksomhet i samtalene med barn. Språkforskeren Bloom hevder at intersubjektivitet er grunnlaget for all kommunikasjon. To individer må ha felles oppmerksomhet, og være klar over at de har det, dersom de skal kunne sies å kommunisere. Voksne bør derfor sørge for å rette sin egen oppmerksomhet mot det barnet forsøker å formidle. Foreldre kan stimulere til god språkutvikling gjennom å være følsom overfor barnets språklige forutsetninger og invitere til kommunikasjon som skjer på barnets egne premisser (Clark 2003:32). Felles oppmerksomhet er altså en avgjørende forutsetning for kommunikasjon og språkutvikling.

Når det gjelder barns individuelle variasjon, så vil tidspunktet for når de produserer ord for første gang variere. Både biologi og miljø er med på å påvirke språkutviklingen. Barn med hjerneskader eller barn som har språk- og talevansker kan for eksempel få senere språkutvikling. Miljøfaktorer kan dreie seg om foreldrenes evne til å stimulere språket hos sine barn. Det kan også være andre faktorer som spiller inn; barnehagetilbud, sosial klasse og lignende. Vi må heller ikke glemme at det finnes barn som er sjenerte, og som dermed kan synes å ha sen språkutvikling, men som egentlig bare ikke ønsker å si noe. De kan likevel forstå mye av det som blir sagt til dem.

2.1.4 Stadier i den tidlige språkutviklingen

Språkutviklingen som er en del av barnets kognitive utvikling, skjer gjennom samspill med omsorgspersoner rundt det.

Når barnet tilegner seg språk, får det to ting: et verktøy for kommunikasjon og et språksystem. Med kommunikasjon menes det hvordan vi bruker språklige og ikkespråklige trekk for å skape kontakt, identitet og utveksle meninger. Med språksystem menes hvilke regler og mønster som gjelder i et bestemt språk. Kommunikasjon mellom foreldrene og barnet starter allerede fra fødselen av. Her menes ikke bare språklig kommunikasjon, men også førspråklig kommunikasjon der ikkespråklige signaler som å smile, gråte, ha øyekontakt og lignende spiller en viktig rolle. Barnet signaliserer via gråten når det trenger noe. Det finnes ulike typer gråt som sultgråt, smertegråt, sinnegråt og den senere sosiale gråten.

Når spedbarn er mellom ca 6-8 måneder gamle, begynner de å lage ulike konsonant- og vokallyder. Det kalles for babbling. Men før selve babblingen begynner spedbarnet med å vokalisere (noen kaller det for kurring, også ”godlyder”) som betyr at spedbarnet ”svarer” når det blir snakket til. Når spedbarnet starter med babbling, skjer det med noen få og differensierte lyder. Fra de er 8 måneder får babblingen et sterkere preg av å være talelik. Det vil si at barnet ofte klarer å imitere intonasjonsmønsteret i talespråket.

Babblingen står ikke alene, men skjer ofte sammen med gestikulering som å peke (for å få andres oppmerksomhet) og rekke ut eller strekke inn og ut armene (for å vise hva det vil). Her brukes

termen gester. Disse markerer begynnelsen til språkhandlinger. Det ser ut til å følge denne rekkefølgen:

1. I 7-8 måneders alder viser de ting til voksne. De gir og tar.
2. I 9-måneders alder begynner de å rekke ut armen med åpen hånd (noen åpner og lukker hånden).
3. I 10-14-måneders alder blir gestene mer avanserte, de peker, viser og gir ting sammen med vokalisering etter hvert.

Noen har en rekke gester som representerer noe spesifikt, og de bruker også ord samtidig med oppmerksomhetsgeste og vinking. I det tidligste stadiet bruker barn gester for å få frem hva det ønsker og hvordan det oppfatter situasjonen. Gestene styrker og utfyller betydningen til de første ordene. På dette stadiet bruker altså barnet både gester og ord, og disse to elementene danner slik et helhetlig leksikon. Acredolo og Goodwyn (1988 – sitert hos Clark 2003:96) fant ut at barn ikke lenger bruker en gest som hører til et ord etter at de klarer å produsere ordet slik at det alene gir tilfredsstillende mening.

Tetzchner (1993) sier at det er vanskelig å tidfeste når barn sier sine første ord. En av årsakene er at man bruker ulike kriterier på hva et ord er. Da jeg presenterte språkutviklingen hos et barn, så vi at bablingen begynner omtrent når barnet er 6-8 måneder gammelt, men senere begynner barnet å bruke lyder som likner på ord hos voksne. Dette kalte Werner og Kaplan (1963 – sitert i Tetzchner 1993) for vokabler, mens vi senere, hos Halliday (1975 – sitert i Tetzchner 1993) finner begrepet protoord. Denne termen er den mest vanlige betegnelsen. Protoord ligner på voksnes ord, men behøver ikke å bli brukt på samme måte som ordene de ligner på. Protoord kan være nye oppfinnelser. For eksempel kan et barn si et ord som kan tolkes som en hel frase hos voksne – Tetzchner bruker eksempelet *bø* (bird) som av voksne tolkes som ”gi meg fuglen min”. Slike protoord er interessante fordi de forteller at barnet både er aktivt og kreativt i språktilegnelsen og at de er i en overgang mellom babling og voksne ord. Dette kan tyde på at barnas fonologiske produksjon er mulig uavhengig av lydoppfattelsen.

Språkutvikling hos barn påvirkes av biologiske og miljømessige faktorer. Men det er fortsatt en diskusjon hvor mye det faktisk er av de to faktorene som påvirker språkutviklingen.

Tradisjonelt sett mener man at språkutviklingen starter når et barn sier sine første ord. Likevel

har de førspråklige ferdigheter hos barn betydning idet de legger grunnen for den videre språkutviklingen.

2.1.5 Det tidlige ordforrådet

En enkel definisjon på ordforråd eller leksikon er det antall ord som fins i et språk eller det antall ord som en person forstår og bruker. Barnet må altså både være i stand til å uttale ordet og forstå betydningen for at det skal være en del av barnets leksikon. I følge Clark er barns (også voksnes) forståelse (*comprehension*) større enn produksjonen.

I barns ordforråd finner vi også eksempler på overekstensjon og underekstensjon.

Overekstensjon betyr at barn bruker et bestemt ord for en rekke fenomener. Men samtidig legger det nye trekk til sine definisjoner av ord – barnet er midt oppe i en rivende språkutvikling. Småbarn har ofte i begynnelsen overekstensjon. I følge Clark er det vanlig med overekstensjon hos barn mellom 1;6 og 2;6. Overekstensjon hos barn varierer fra dag til dag. Underekstensjon er det motsatte av overekstensjon, det beskriver altså det at barn bruker ordet om færre forhold enn i voksensspråket.

Barn oppdager, tolker og mistolker og retter opp sin forståelse av ordene. Ords overekstensjon i produksjon er sjelden overekstensjon i forståelse. For eksempel kan *ball* først ha bare det semantiske trekket ”rund” og ikke noe annet. Etter hvert blir definisjonen utvidet med ytterligere trekk, noe som ”kan kastes”, ”til å spille med”, ”ikke spiselig” osv. Det vil si at de bruker ordet til å referere til flere objekter enn det voksne gjør. Ordet *ball*, så lenge det bare er definert ved det semantiske trekket ”rund”, kan omfatte epler, garnnøster, tomater, klinkekuler osv (Tetzchner 1993:173). Dette kalles overekstensjon. Et annet eksempel er når et barn kun sier ordet *varm* når barnet refererer enten til en varm kasserolle som barnet nettopp har tatt på eller når barnet har mye klær på seg og ønsker å kle av seg. Barnet forstår og ser forskjeller, men kan ikke si de rette ordene.

Underekstensjon er det vanskelig å observere og dermed lite forsket på, skriver Clark. Dette begrepet innebærer at ord blir brukt om færre objekter enn det tilsvarende ordet hos voksne. Det kan for eksempel være at ordet *ball* bare blir brukt om et barns egen røde ball, ikke om noen andre baller, og slett ikke om epler, garnnøster og klinkekuler (Tetzchner 1993:173).

2.1.6 Barnets første utfordringer med å tilegne seg ord

For et barn som skal lære ord, får det to utfordringer som må løses. Clark (2003:79) skriver at den første utfordringen er å knytte betydning til språklige uttrykk. For hvert konseptuelt domene må de finne ut hvordan de skal uttrykke en bestemt mening i språklige uttrykk i språket rundt dem. Den andre utfordringen er å finne ut hvordan de best kan bruke språket til å kommunisere det de vil til andre. Altså må ytringene formes slik at de passer til mottaker, hva de har felles og hvilke sosiale forskjeller som finnes.

Hvordan løser barna disse utfordringene? For det første må de se hvordan kommunikasjonssituasjonene utspiller seg for de voksne. Altså må de få en detaljert forståelse av hva de voksne sier og i hvilken hensikt de sier det. For det andre må de lære å få frem sine egne meninger og ønsker, samtidig som de må lære å oppfatte hva andre mener med ord og setninger og å tolke ut fra disse ordene hva andre ønsker og mener. Som Strömqvist (2003) skriver, finnes det ulike faktorer for at barnet skal lykkes med å løse de to utfordringene som for eksempel kommunikasjon, her og nå – situasjon, sensorimotorisk utvikling og samspill (tittitt-lek). Utfordringene løses ved at barnet får tilgang til de to hovedkildene for den tidlige betydningsforståelse hos barn, som Clark (2003:92-93) presenterer:

1. De hører på **hva voksne snakker om**. Hører ord, trekker slutninger om referenten på basis av felles oppmerksomhet kombinert med fysisk og konversasjonelt samvær.
2. Av dette forstår de at voksne snakker om typer og individer, og de kan **generalisere** med hensyn til objekter og egenskaper som det blir referert til. Disse er avhengig av barns ontologiske kategorier. De har erfaringer fra objekter, handlinger, relasjoner og egenskaper.

De får erfaring med noen substanser, noen aktiviteter og en rekke relasjoner. Jo mer erfaring de får med objekter og handlinger, jo bedre skiller de egenskapene som må til for å gruppere objektene og aktivitetene.

Barnas antagelser om hvilke betydninger ordene kan ha, kommer fra sammenhengen mellom den sosiale og den kognitive kunnskapen. Denne sammenhengen kan oppnås ved at folk rundt barnet dirigerer oppmerksomheten deres rettet mot objekter og handlinger samtidig som de tilbyr dem ytringer om det som er deres felles oppmerksomhet. Voksne fokuserer på **her** og **nå**,

barn tar med de konseptuelle kategoriene som de har identifisert så langt. Det vil si at barns tidlige møte med språk fins i en situasjon hvor barnet og en annen person kommuniserer med hverandre, ansikt til ansikt. Clark understreker at det tar tid å beherske denne kategoriseringen.

Ifølge Tomasello (2003:20-21) er barn tidlig sosiale skapninger som registrerer omgivelsene. I de siste månedene før første leveår skjer det imidlertid noe nytt i forholdet til andre mennesker. De begynner å tilegne seg språk. Læreprosessen er likevel avgjørende, og avhengig av felles oppmerksomhet, forståelse for andres intensjon og kulturelle læring.

Med rammen for felles oppmerksomhet menes de gjenstander og aktiviteter som barnet og den voksne vet er en del av oppmerksomhetsfokus hos dem begge. Vi har altså å gjøre med en triade - barnet, den voksne og objektet. Slik kan vi forstå den kommunikative intensjonen hos den voksne.

Tomasello (2003:23) setter opp denne formelen:

You intend for [me to share attention to [x]]

Denne forståelsen av intensjon hos andre er til å begynne med innenfor rammen av denne felles oppmerksomheten. Dette skjer ved samtale og lek som for eksempel tittit-leken. Men dette er begynnelsen til språklig forståelse. Forståelsen skjer noen måneder før det første leveåret. Det er ikke bare herming eller kopiering av den voksnes oppførsel, men en forståelse av hva de voksne vil eller har til intensjon.

Svært tidlig i utviklingen merker barnet visuelle mønstre i sine omgivelser, men også auditive mønstre (Tomasello, 2003:29). Det er et trekk som er viktig for den språklige utviklingen, men det unike med tegnspråk er jo at man klarer seg uten de auditive mønstrene.

Disse to former for kommunikasjon, bruk av vokale og gestuelle symboler, følger mennesker gjennom barneårene og like opp til voksen alder, og de er ofte koordinert i en enkel ytring. Tomasello refererer til annen forskning om tidlig språkutvikling hos hørende og døde. Han konkluderer (2003:36):

“From this point of view, the existence of fully grammaticized sign languages and their ready acquisition by deaf children is not surprising. With respect to very early language in particular, it is interesting that deaf children acquiring a signed language do so on the same general timetable as hearing children learning a vocal language – thus demonstrating something of the robustness of the symbolic dimensions of human linguistic competence.”

Det vil si at felles oppmerksomhet er en avgjørende forutsetning for kommunikasjon og språkutvikling.

Vi ser altså at barnets førspråklige begrepsutvikling bygges opp ved deltakelse i de kommunikative aktivitetene. Dette blir de avgjørende forutsetningene for utviklingsskrittet inn i den egentlige språkutviklingen. Forutsetningen er selvsagt at barn må kunne ettordsytringer før de kan kombinere to eller flere ord i en ytring (Clark, 2003:81).

2.1.7 Ordforrådspurt

Hvordan skjer så den språklige tilegnelsen og utviklingen hos barn generelt? Det som kalles ordforrådspurten, altså størrelsen på ordforrådet er en viktig forutsetning for utviklingen av bøyningsmorfologi og grammatikk (Strömqvist, 2003:57). Når barna produserer nye ord over en periode, kan utviklingen gå jevnt eller arte seg mer som en eksplosjon. Det varierer fra barn til barn. I denne sammenheng vil jeg nevne ordforrådsekspløsjonen eller ordforrådspurten. De første ordene som gjerne er kontekstavhengig, varer vanligvis noen få uker, bare et par, tre ord. Ordekspløsjonen skjer vanligvis mellom 1;5 og 1;7, altså når de nærmer seg 50 ord i produksjon. I følge Clark (2003) er det vanskelig å avgjøre når denne eksplosjonen skjer. Grunnen til at Clark ikke skriver eksakt i hvilken alder dette skjer, er at den varierer fra barn til barn. Derfor er det mer relevant om barnet befinner seg på 50-ords eller 100-ords nivå. Kriterier for eksplosjon er i følge Goldfield and Reznick (1996:242 – sitert hos Clark, 2003:83) bestemte intervaller på 3-5 ord sammenhengende i to og en halv uke der 10 eller flere nye ord ble føyd til pr intervall.

Bates og hennes medarbeidere (sitert hos Strömqvist, 2003:62) fant ut at det finnes tre ulike faser i ordforrådspurten. Den første fasen er når barnet har samlet cirka 100 ord. I denne fasen øker substantivene mest. Den andre fasen er fra cirka 100 til 400 ord hvor verb øker ganske

mye. I den siste fasen har barna samlet fra cirka 400 til 700 ord hvor funksjonsord (bl.a. preposisjoner, konjunksjoner og hjelpeverb) øker raskt.

Det finnes ulike forklaringer på variasjonen i antallet nye ord. Det kan være at barnet har oppfattet ordenes symbolske verdi, altså en innsikt, eller det kan skyldes graden av utviklede motoriske ferdigheter.

Angående den første forklaringen: barn som får tidlig innsikt, gjennomgår kanskje ikke en eksplosjon i utvikling. De fleste som gjennomgår denne spurten, er typisk eldst i en søskenflokk, kanskje fordi de ikke omgås med barn i ”24 timer”. Mens barn nr. to typisk har vært mer i kontakt med andre barn og dermed får denne innsikten tidligere, og vi kan derfor se en jevnere økning i utvikling (Clark, 2003:84). Eventuelt forventer man mer av barn nr. en som eldst enn av barn nr. to som jo er yngre og ikke er kommet så langt i språkutviklingen. Her er det snakk om når det er en liten alderforskjell mellom nr. en og nr. to.

Angående den andre forklaringen: i hvilken grad de motoriske ferdighetene har vært med på å påvirke språkutviklingen hos barn. I følge Clark ser det ut som om de som sliter med motoriske ferdigheter, får en eksplosjon når de først får det til. De som ikke sliter med motoriske ferdigheter, har jevnere økning. Det vil jo si at motoriske ferdigheter er viktig når det gjelder produksjon av ord. Det er lite sannsynlig at det holder med bare innsikt når det gjelder forklaring på eksplosjonen.

Jeg vil også nevne modningens betydning hos barn – noen barn er veldig tidlig i utvikling, mens andre er senere i utvikling. Dette har ikke med skader å gjøre, men bør også tas med i betraktning når vi ser på årsakene til variasjon hos barn. Få barn produserer ord før de er et år gamle. Det dreier seg om en generell modning. De fleste produserer de første gjenkjennelige ordene i løpet av de neste tre månedene. Allerede to år gamle kan barn komme opp i mellom 100 og 600 ord. Det er altså her snakk om produksjon av ord, da det kan være vanskeligere å vite hvor mange ord barna i realiteten forstår.

Man har lurt på om barn utvikler objektord før handlingsord. Det kan synes å stemme. Studier av barn med ordforråd mellom 50 og 100 ord viser at substantiv er overrepresentert i svært forskjellige språk. Genter (1982 – sitert hos Clark, 2003) mener årsaken til dette er en

forkjærlighet for objekt (lettere identifiserbare) sammenlignet med hendelser (trenger deltagere), altså kommer substantiv før verb som er mer komplekse.

Nå viser det seg at det kan være vanskelig å kategorisere ordene i substantiv og verb hos svært små barn: Et eksempel fra Clark er at noen barn bruker ordet *door* for det å åpne noe, andre bruker ordet *open* for det samme, er det da verb og/eller substantiv? Barns input vil variere avhengig av språktype (prodrops eller ikke), forholdet mellom substantiv og verb vil derfor variere. Det blir altså et spørsmål om fortolkninger om de første ordene skal regnes som substantiv eller verb.

2.2 Tidlig leksikalsk utvikling

2.2.1 Talespråk

Jeg har valgt å bruke boken til Eve Clark (1993) som grunnlag for min oppgave da hun har skrevet et eget kapittel om kategorisering i tidlig språkutvikling, nærmere bestemt de ontologiske kategorier barnet baserer seg på for å skjelle mellom de forskjellige ordene eller tegnene. Det er ikke det samme språket som hos en voksen som har klar grammatikk; barnet blander sammen grammatiske regler fordi de ikke kan dem ennå og de oppfatter ord annerledes, og benytter bl.a. overekstensjon.

Ved å bruke ontologiske kategorier kan jeg finne ut i hvilken grad informantene har semantisk forståelse av de tegnene han brukte. I tillegg til dette kan jeg også lettere se forskjeller og likheter mellom talespråk og tegnspråk i tidlig språkutvikling.

Barnet bygger opp sitt språk på to typer informasjon i den tidligste utviklingen:

- a) egen erfaring av hva som skjer og finnes rundt barnet. Allerede ved 1 års alderen har barnet et stort forråd av begrepskategorier, og har mye lagret i hukommelsen.

b) mønster dannes for språklig input. Barnet ser at det finnes et forhold mellom den språklige merkelappen og det begrepsmessige innholdet eller kategorien, selv om den språklige input ofte eller som regel er selektiv.

Med mapping (kategorisering) menes det å kombinere erfaringene med den språklige input slik at den språklige input kan brukes av barnet til å forstå, dernest for å fortelle om hva som finnes og skjer rundt barnet. Clark (1993:43) sier at det er tre kriterier for at barnet skal klare å kombinere dette i en tidlig språkutvikling:

1. å fange opp ordet
2. å se mulige betydninger av ordet
3. å få betydninger assosiert med bestemte ord

2.2.2 Ontologiske kategorier

Clark (1993) bruker termen ontologiske kategorier. Med ontologi mener vi læren om det værende og tings vesen og eksistens. Barna vil tidlig kategorisere omgivelsene sine i slike ontologiske kategorier. Ifølge henne er det seks ulike hovedkategorier: *objekt, handling, hendelse, forhold, tilstand* og *egenskap*. Barnet skjønner tidlig mer enn omgivelsene vanligvis tror at det kan. Problemet for barnet blir å få kategorisert de tilsynelatende uforståelige ordene eller tegnene slik at det blir mer eller mindre samsvar mellom begrep og ord eller tegn. Da får ordene eller tegnene mening for barnet.

Objekt (object) vil senere i språkutviklingen kunne beskrives ved hjelp av substantiv som kan telles og har form. Det kan være dame, stol, bok eller bil. I denne kategorien kan det som vi har sett forekomme overekstensjon når for eksempel "ball" kan referere til både ball og eple, fordi begge er runde i formen. Men for barn kan det være mer vanskelig å forstå fenomener som jord, sand, vann eller suppe fordi de ikke har fast form og dermed blir vanskeligere å for eksempel telle.

Handling (action) vil senere i språkutviklingen kunne beskrives ved hjelp av verb. En forklaring kan være noe som vi gjør med ting eller hva ting gjør. Her diskuterer Clark det at det er et problem for barn å skjønne at det å *holde* er et verb da vi kan bruke *å holde* til ulike ting som

for eksempel å holde en dør, holde en veske osv. Her er spørsmålet om du virkelig holder hele døra, eller om du bare holder i håndtaket på døra.

Clark (1993) hevder at det er lett å forveksle handling (action) med hendelse (event). For eksempel når et barn sier *dør åpner* – her blir det et spørsmål om det var en person som åpnet denne døra eller om den ble åpnet av seg selv på grunn av vind eller noe slikt. I hvilken kategori hører dermed ordet hjemme: er det en handling eller en hendelse?

Handlingskategorien er forskjellig fra objektskategorien på følgende måter 1) handling er alltid i forhold til struktur, 2) handling er vagere enn et objekt. Når en ball spretter – hva var det som gjorde at ballen spratt, var det en som kastet den eller falt den selv fra hyllen? 3) man kan bruke det samme ordet til ulike ting: man kan for eksempel åpne en boks, en bok eller et syltetøyglass.

Clark skriver om forhold og egenskaper hvor hun påpeker at barnet må kunne forstå før det kan si et ord. Med egenskap mener vi form, størrelse og farge. Forhold uttrykkes typisk ved hjelp av preposisjoner, Clark (1993) sine eksempler er inn, oppå, under, over osv. På talespråket kan det bli vanskelig for et lite barn hvis en voksen sier: ”Du får ikke lov å gå på bordet”.

Videre hevder Clark (1993) at når et barn har lært et ord, så sitter det i minnet resten av livet. Antakelser om objekter er at barnet ofte begynner å fokusere kun på del av helhet, men senere oppdager barnet hva det er og ser heller på helhet uten å tenke på alle detaljer. For eksempel en kopp – barnet tenker først kun på de koppene som har håndtak og er små osv, men senere ser barnet at det finnes ulike typer kopper, og barnet klarer å si kopp om alle de ulike typene. Altså refererer ordet til en type, ikke kun en individuell kopp.

Clark (1993) kommer med ulike typer antakelser som barn gjør om objekter: helhet, type, basisnivå, likhet, detaljer og taksonomi. Språkutviklingen skjer ved at barn får antakelser over hva talerne gjør med ordene for objekt. Et viktig begrep i språkutviklingen er coherence eller sammenheng – her menes at barnet kan se at brødre og blyanter ikke hører sammen begrepsmessig.

Selv om språkene kan ha ulik struktur, jfr bruk av preposisjoner i moderne norsk i forhold til kasus-system i gammelnorsk, så løses ontologiske kategorier språklig sett på forskjellig vis. Men å tilegne seg de ontologiske kategoriene er et viktig ledd i den tidlige språkutviklingen.

2.3 Tidlig tegnspråkutvikling generelt

Meier (2006:202) sier at det finnes en god del litteratur om tilegnelse på ASL, men veldig lite om formen på de første tegn hos barn. Det er slik av naturlige årsaker, fordi de fleste døve barn (90-94%) har hørende foreldre som ikke behersker tegnspråk (Anderson & Reilly, 2002:83). Det betyr at de får en forsinket tegnspråkutvikling.

For dem som vokser opp i et tegnspråkmiljø blir tegnspråktilegnelsens ulike stadier lik med stadiene i talespråktilegnelsen. Den begynner med ytringer med et tegn, barnet befinner seg altså på ett-tegnsstadiet før det går videre til to-tegnsstadiet (Newport & Meier, 1985).

2.3.1 Tegnspråk generelt

Intensjonen med denne oppgaven er å sammenligne den tidlige utviklingen i tegnspråk hos dette barnet med det som ellers er funnet for tilsvarende utvikling av talespråk hos hørende barn. Etter undersøkelser har jeg oppdaget at det finnes lite forskning på leksikalsk utvikling hos døve barn. Det synes å være mer fonologisk rettet forskning og mindre om det semantiske innholdet dvs. leksikon. I følge boka *Tegnspråk* (Martinsen 1985) manglet det på 1980-tallet en beskrivelse av de første tegnene i de fleste undersøkelsene av språkutvikling hos døve barn. Øhre (1987) har derfor gitt et verdifullt bidrag om den fonologiske strukturen i et leksikon med de første tegn hos et norsk døvt barn i siste halvdel av annet leveår med døve tegnspråkbrukende foreldre. Handberg (1995) har gjort en kasusstudie av håndformer hos et norsk døvt barn. I tillegg til disse har også Anderson & Reilly (2002) sitt funn bidratt til forståelse for min undersøkelse. De har laget en liste hvor de sammenlikner de 35 første ordene på engelsk med de 35 første tegnene på amerikansk tegnspråk (ASL).

Newport & Meier (1985:889) begrunner det at den tidlige tegnspråkutviklingen begynner noe før talespråkutviklingen med følgende faktorer:

1. Motorikk og fysisk modning skjer tidligere med hendene enn med taleorganer
2. Det er lettere for foreldre å iaktta
3. Det er lettere å gjenkjenne barnas forsøk på tegn enn på ord, og dermed får barnet økt feedback fra foreldre

Når det gjelder hørende barn, foreligger det mange studier av deres tidlige leksikalske utvikling på talespråk. Det vil dermed være interessant å sammenligne dette døve barnets tegnspråklige utvikling med tilsvarende utvikling i talespråk hos hørende barn. Finner vi de samme begrepene, eller bestemmes de av kulturelle forskjeller? Videre; er det de språklige modalitetene som bestemmer?

Som nevnt er det en sjelden sjanse å kunne forske på et døvt barn som er født inn i et allerede eksisterende tegnspråkmiljø, der barnet vil få kontinuerlig input av morsmålet. I dag fødes det omtrent 80 sterkt hørselshemmede barn hvert år i Norge i følge Rikshospitalet (Wie 2005). Men de aller fleste har hørende foreldre som ikke kan norsk tegnspråk fra før. Dermed blir det et annerledes utgangspunkt. Som regel får hørselshemmede barn av hørende foreldre en senere språkutvikling. Årsakene er flere, blant annet at hørselstapet ikke ble oppdaget med en gang. Når det først er blitt oppdaget, velger foreldrene om de vil lære tegnspråk eller ikke, og selv om foreldrene har valgt å lære tegnspråk, blir de jo ikke kompetente tegnspråkbrukere på en dag. Og de vil ikke oppnå morsmålskompetanse på samme måte som tegnspråksbrukere som har vokst opp med tegnspråk. Barnas viktigste språkkilde blir andre døve barn i skolealder og tegnspråklige voksne.

Morford & Mayberry (2000:112) viser til en undersøkelse (Mayberry, 1993; Mayberry & Eichen, 1991; Mayberry & Fischer, 1989) som viser at de tegnspråklige ferdigheter spesielt med hensyn til morfologi er merkbar, avhengig av hvilken tidlig fase før skolealderen barnet har tilegnet seg språk, se nedenfor. Dette gjelder amerikansk tegnspråk, men det er stor sannsynlighet for at vi kan overføre disse tallene også på norske forhold.

Morford & Mayberry (2000:112) opererer med følgende faser; fase 1: Barn fra 0-2 år, fase 2: barn fra 3-4 år, og fase 3: barn fra 5-6 år. Og de fleste norske døve barn av hørende foreldre blir derfor i fase 2 eller 3 avhengig av når hørselstapet oppdages og når barnet kommer til et tegnspråkmiljø i førskolen eller på skolen. Tidligere var det svært vanlig at det ble ”de 7 hvite år” (Bergman, 1979), altså at barna ikke har et skikkelig eller funksjonelt språk de første leveårene før de kommer/kom til et tegnspråkmiljø på en døveskole.

2.3.2 Stadier i den tidlige tegnspråkutviklingen

Petitto (2000:43) skriver med referanse til en rekke forskere:

“Beginning at birth, and continuing through age 3 and beyond, speaking and signing children exhibit the identical stages of language acquisition. These include (a) syllabic babbling stage (7-10 months) as well as other developments in babbling, including “variegated babbling”, ages 10 to 12 months, and “jargon babbling”, ages 12 months and beyond; b) first word stage (11-14 months); (c) first two-word stage (16-22 months), and the grammatical and semantic developments beyond.”

Barnet frem til ettårsalderen møter altså en strøm av språklige meldinger. Hvordan forholder det seg til denne strømmen? Tålelig bra, da de fleste barn tilegner seg språk i løpet av de første leveårene; talespråk eller tegnspråk. Likevel antar man at om lag 7 % av alle barn vil få problemer med språktilegnelsen (Herman 2008), og da er det viktig å ha kunnskaper om hvordan vi kan oppdage forsinkelser. Det har vært problematisk å beskrive innen teoretiske rammer hvordan tilegnelsen skjer da ulike språk har ulike strukturer. Vi finner imidlertid likevel noe felles ved denne tilegnelsen hos det tidlige barnet.

Pizzuto (1994) skiller mellom geste-peking og peking som en del av tegnspråkgrammatikk. Hun bruker begrepet *deictic gestures* (DG) og *deictic signs* (DS). Med DG mener hun gester som er nokså like førspråklige eller ikkespråklige gester. Disse ytringer spesifiserer ikke noen referent eller referensiell relasjon mellom personene og objektet. DS skjer sammen med leksikalske tegn som er kategorisert som *demonstrative* eller *lokative* tegn i språklig eller utenomspråklig kontekst. Dette betyr at forskjellen fra DG er at disse deiktiske ytringer spesifiserer presise referenter og/eller relasjoner. Pizzuto bruker et eksempel: *candy*: tegn CANDY så pek på bollen med sukkertøy. Denne pekingen kalte hun for *lokative* DS. Et annet eksempel: barnet ser katten på bildet og peker på den, så tegnet CAT. Dette er en *demonstrativ* DS.

Anderson & Reilly (2002:85) hevder at ikonisitet spiller en rolle i ASL selv om tegn gjennomgår en grammatikkprosess. De antar derfor at barn ville dra nytte av denne ikonisiteten og på den måten lære dette språket tidligere og fortere enn hørende barn.

Newport & Meier (1985:891) derimot hevder at ikonisitet ikke har betydning for de minste. De voksne ser at tegnet kan ha et ikonisk opphav, for eksempel MELK. De minste viser en overraskende likegyldighet for forholdet mellom form og betydning, det vil si ikonisitet i morfologi (ibid:907). Det samme hevder Tomasello (2003:35) og refererer til Bonvillian, Garber & Dell (1997).

Anderson & Reilly (2002:99) oppsummerer resultatene av sin datainnsamling med at døve barn som tilegner seg ASL i et naturlig tegnspråkmiljø utvikler sitt tegnspråk på lignende vis som hørende som tilegner seg talespråk.

Men det var to forskjeller mellom hørende og døve barn:

1. døve barn i denne undersøkelsen produserte tegn så tidlig som 8 måneder i forhold til hørende barn som produserte sine første ord når de var rundt 12 måneder. Innholdet i de første tegnene og de første ordene var de samme, noe som forteller oss om de underliggende kognitive ferdighetene hos mennesker.
2. selv om de første 35 tegnene er substantiv slik som de første 35 ordene, vil døve likevel begynne tidligere med verb. En forskjell kan man se i tegn og ord vokabularet, noe som må bero på ASLs struktur.

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forklart hvordan språkutviklingen skjer, og jeg har forklart distinksjonen mellom tilegnelse og læring. Jeg har vist til diskusjonene som føres av ulike forskere om barnets medfødte språkevne; finnes det en iboende språkevne eller blir det tillært? Jeg har vist hvordan stadier i den tidlige språkutviklingen ser ut hos både talespråklige og tegnspråklige barn og jeg har vist hva som karakteriserer et tidlig ordforråd. Jeg har forklart ulike årsaker til ordforrådspurten. Jeg har presentert Clarks ontologiske kategorier. Til sist definerte jeg forskjellen mellom peking som gester og som del av tegnspråkets grammatikk.

Kapittel 3 – Metode

I min formulering av problemstillingen; tidlig vokabular hos et døvt barn, har jeg tatt utgangspunkt i den generelle språktilegnelse hos barn. Målet for undersøkelsen er å få bedre kjennskap til hvordan et døvt barn med tegnspråk som morsmål utvikler seg språklig. Jeg har basert undersøkelsen på modeller for språktilegnelse hos barn generelt og hos døve barn spesielt.

I dette kapitlet vil jeg drøfte valg av metode, forklare hva en kasusstudie er, jeg forteller litt om informanten, litt om gjennomføring av datainnsamlingen samt gir en presentasjon av det transkripsjonssystemet som er valgt. Til slutt har jeg en metodevurdering.

Selv om begrepet metode i forskningen betyr et mangfold av fremgangsmåter vi kan ta i bruk for å samle inn opplysninger eller data, er observasjon enten direkte eller ved video den viktigste metoden for denne prosjekt-undersøkelsen. I Hellevik (2002:12) finner vi definisjonen av Aubert som understreker dette mangfoldet:

”En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder.”

Valg av metode betyr å ta stilling til spørsmålet om fremgangsmåter ved innsamling, utvalg og analyse av dataene. Valgene som tas, vil ha betydning for reliabilitet (prosjektets troverdighet), om resultatene kan generaliseres til å gjelde andre, og om det man har planlagt å finne ut av, er det man faktisk finner ut av (validitet).

3.1 Design - kasusstudie

Det er gjort lite på dette feltet tidligere, spesielt i Norge, og det har inspirert meg til å nærme meg dette feltet om tegnspråkutvikling. Det blir imidlertid en utfordring å begrense oppgaven når feltet er så stort. Forskningsfeltet i denne oppgaven er avgrenset til det tidlige

vokabularnivået nettopp fordi det er et lite utforsket felt for døve barn generelt, og spesielt innen norsk tegnspråk. Det meste av forskningens oppmerksomhet har vært rettet mot det fonologiske nivået hos større barn, altså mot håndformene, deres plasseringer og deres bevegelser.

Det er svært vanlig å bruke et kasusstudiedesign for å studere tidlig språkutvikling hos barn med ulike språk. Ved kasusstudier kan vi gå i dybden og avdekke forhold som en ikke nødvendigvis vil finne om vi velger et annet design. Wray (2003) definerer kasusstudien til kun å gjelde en informant som blir studert under en bestemt periode i forbindelse med språktilegnelsen. Yin (2003) har lagt frem ulike typer kasusdesign. Han presenterer singelkasusstudien og flerkasusstudien. Singelkasusstudien gjelder kun en kasusstudie, mens flerkasus er når vi har flere kasusstudier etter hverandre. Min forskningstilnærming blir altså bruk av en singelkasusstudie som design.

Som Simonsen (1983) skriver, er materialet stort nok med bare ett barn. Det gjør at man har mer enn nok data å forholde seg til. Jeg skal forholde meg til den begrensede rammen som en MA-oppgave er, og jeg har valgt å gå i dybden med ett barn.

Ulempen med kasusstudien er at man ikke kan generalisere om andre barn, da undersøkelsen kun gjelder barnet som blir undersøkt. Det kunne likevel ha vært interessant å generalisere eller gi en pekepinn for å vise hvordan andre døve barn av hørende foreldre kunne ha utviklet språket. I og med at 90 til 94 % av døve barn har hørende foreldre, betyr det ofte en forsinket tegnspråkutvikling (Anderson & Reilly, 2002). Informanten ble ikke valgt fordi han var spesielt flink i språk, men fordi han var en døv sønn av døve foreldre i et tegnspråkmiljø. Han er et vanlig barn i likhet med andre barn i et normalt språkmiljø. Jeg har valgt ikke å gi informanten fullstendig anonymitet, fordi jeg tror det kan være viktig for resultatene av dataene som ble funnet å vite litt om hvem han er.

Fordelen ved kasusstudien er som sagt at vi kan gå i dybden. Resultatet blir en kvalitativ undersøkelse og vi kan avdekke forhold som ellers ikke ville bli oppdaget ved et annet design. I mitt tilfelle, når forholdet er mor og sønn, har jeg mulighet til å studere noen jeg allerede kjenner slik at språksituasjon blir mest mulig naturlig. Man får slik en best mulig oppfatning av hele den språklige situasjonen (Wray, 2003).

Ulempen ved kasstudien er som sagt at alle data gjelder kun en person. Å jobbe i en lang periode kan føre til at man overtolker dataene. Barnet kan også bli lei og kan oppføre seg annerledes som følge av dette (Wray, 2003). Selv om funnet er gjort med dette ene barnet, kan det ikke automatisk overføres til andre barn. Likevel kan det representere en modell.

Skogen (2006:55) sier at et kasstudie kan brukes til både deskriptive og forklarende undersøkelser. Min undersøkelse går ut på å beskrive hvordan de tidlige utviklete tegnene ser ut, det er altså en deskriptiv undersøkelse.

Som forsker må man være bevisst på hva man gjør samt ha forforståelse for faget for å kunne tolke dataene på en relevant måte. I tillegg til å ha tatt relevante lingvistiske emner ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier, har jeg tilbragt mye tid med døve barn via jobben min i barnehagen, i tillegg til at jeg har norsk tegnspråk som primærpråk. I sum gjør alt dette at jeg har følt meg trygg på å utforske det tidlige vokabularet hos et døvt barn. Det dukker imidlertid stadig noe nytt opp. Tidlig språkutvikling er et meget stort område. Da jeg har valgt min sønn som informant, kan det også være vanskelig å være nøytral hele tiden. Men det vil det jo uansett av og til være for alle forskere fordi man nødvendigvis har egne tolkninger og meninger som kan resultere i et personlig syn, om man da ikke er bevisst på denne problematikken.

3.2 Informanten

Årsaken til valget av informant er at han er en del av et tegnspråkmiljø og slik sett fylte de kriteriene som kreves for å forske på dette språket hos ham. Med det mener jeg at han har hatt tilgang på tegnspråk helt fra fødselen av. Dette er ikke vanlig for andre døve barn (Morford & Mayberry, 2000:112). Informanten har døve foreldre og det at jeg som mor samtidig studerte språk, forekommer sjelden. Barnet representerte altså et sjeldent fenomen i Norge. Samtidig ønsket jeg å se etter flere språklige trekk hos barnet, og med disse målene, fant jeg at det var tilstrekkelig med ett barn.

3.2.1 Medisinske forhold

Da Isaac ble født, merket vi ikke hørselstapet hans. Han ble sjekket 3 måneder gammel på Rikshospitalet. Da ble det konstatert at han var døv på begge ører. Da testapparatet ikke er 100 % sikkert, kunne det antas at han hadde omlag 110 dB i gjennomsnittlig hørselstap i talesonen.

Fra da ble vi mer bevisst på hvordan vi skulle stimulere ham. Det første barnet vårt er hørende, så nå ville vi være bevisste på at vi gjorde ting litt annerledes. Når Isaac for eksempel lå på gulvet, passet vi alltid på å si fra hvor vi gikk, og vi pekte samtidig i den retningen vi skulle. Vi var vant til at det første barnet visste hvor vi gikk og at hun hørte oss selv om vi ikke var i rommet sammen med henne. En episode som gjorde oss bevisst, var en gang han ikke lenger kunne se oss i rommet. Dette gjorde ham forvirret og han lette lenge etter oss. Det var en naturlig reaksjon; han hørte ikke at vi gikk ut av rommet.

Isaac fikk høreapparat rundt ettårsalderen, men det ble lite brukt fordi vi anså det som lite effektivt. Han fikk kanskje lyder inn, men ikke tilstrekkelig for å kunne utvikle talespråket med 110 dB som er langt under talesonen. I praksis vil det si at han nesten ikke brukte høreapparat under datainnsamlingen.

Forhold av betydning for den språklige utviklingen hans i tillegg til hørselstapet, var visse problemer med nakken hans i den tidligste fasen. Han var meget svak i nakken, og klarte ikke å holde hodet oppe lenge av gangen. Resten av kroppen var sterk. En rekke undersøkelser ble foretatt, men ingen kunne finne noe. Vi tok ham dermed til fysioterapeut. Vi som foreldre var fokusert på å trene opp nakken hans. Siden han var så liten, gikk all tiden til å spise, sove, gå på tur og trening. Dermed ble språkutviklingen lite i fokus. Han ble dessuten så sliten av all treningen at språket ”ikke var viktig” for ham på dette tidspunktet. Svak nakke medførte en forsinkelse av utviklingen av motorikken når det gjelder å rulle, sitte, krabbe og gå. Han begynte å gå litt uten støtte da han var 1,5 år gammel.

3.2.2 Språksituasjon

Den språklige situasjonen Isaac vokser opp i, er et hjem hvor norsk tegnspråk er primært brukt. Begge foreldre er døve. Storesøsteren er hørende, men hun bruker norsk tegnspråk hjemme. Det er også en eksepsjonell situasjon med 4 døve i besteforeldre-rollen, hvor to av dem er stebesteforeldre. De fleste døve barn fødes som sagt av hørende foreldre som selv ikke kan tegnspråk. Da blir tegnspråk for dem ikke morsmål. Dette er en sjelden anledning til å få studere språkutviklingen hos et døvt barn som virkelig har tegnspråk som morsmål.

Selv om han nesten hele tiden er i et norsk tegnspråkmiljø, så har han også vært i andre miljøer, som nærmiljøet, hvor det bare er hørende barn og voksne som nesten ikke kan tegn. De pleier å prate til ham selv om de vet han er døv. Han får visuell input ved å se på munnens bevegelser. Noen ganger bruker de enkle tegn til ham. Hans far har en familie hvor alle er hørende bortsett fra en døv bror. Ikke hele familien hans kan tegnspråk. Farmoren kan norsk tegnspråk, men det er norskpåvirket, mens noen andre i familien kan litt tegn som støtte og enkelte hjemmelagede tegn. Videre da han var 17:2 måneder gammel gikk han i barnehage for hørselshemmede, der det er en voksen tegnspråklig person og tre andre voksne som er i ferd med å lære seg tegnspråk. Han får altså se mange former for visuell kommunikasjon og må lære seg å takle dette virvaret av språklige koder, men stort sett ble han påvirket av norsk tegnspråk i denne tidlige fasen av sin språkutvikling.

3.3 Innsamling av data

Metoder for innsamling av data kan være gjennom observasjon, intervju eller introspeksjon. I mitt tilfelle var det gjennom observasjon samt samtale. Dataene ble samlet inn ved å studere Isaac i en bestemt periode, omtrent fra han var 8 måneder til han var 18 måneder. For å samle dataene ble observasjon knyttet til dagbokføring og iblant videoopptak.

Datainnsamlingen skjedde ved:

1. Observasjon av tegnføring
2. Dagbokføring
3. Enkelte video-opptak. Utvalgte eksempler ble transkribert.
4. Ved samtale og spørsmål til barnet

Det finnes ulike typer observasjon, deltagende og ikke-deltagende observasjon (Kumar 2005:120). Å være en deltagende observatør vil si å være med i en aktivitet eller i en samtale, mens ikke-deltagende observatører er helt utenfor aktivitetene og deltar ikke i en samtale. I mitt tilfelle skjedde begge deler. Som regel var jeg aktiv i samtale med informantene, men det kunne skje at jeg stod utenfor samtalen og iakttok samtalepartnerne.

Wray (2003:186) skriver at observasjon innebærer samling av data uten å manipulere dem. Det vil si at man observerer en situasjon uten å kontrollere, påvirke eller bestemme over den.

Fordelen ved direkte observasjon er at man kan se en helhet, det vil si at man for eksempel kan se hvorfor informanten gjentar, hvordan informanten forsnakker seg, hvordan informanten oppfører seg (oppførsel påvirker språket) eller man kan iaktta hele bakgrunnen for situasjonen (Wray, 2003).

Ulempen ved direkte observasjon er at det kan bli veldig ustrukturert, slik at man ikke riktig finner et bestemt fenomen; det drukner i mengden av mulige informasjonsbiter. I tillegg til alt dette kan opptak (enten lyd eller video) skape en unaturlig situasjon (Wray, 2003) dersom informanten ikke er vant til det.

Om man velger å observere direkte som forskningsmetode, er dagbokføring et viktig arbeidsredskap for å samle inn et observert materiale.

I tillegg har vi observasjon med videoopptak, skjønt dette kan bli mer tilfeldig og sporadisk. Ulempen ved videoopptak kan være at barnet blir så opptatt av kameraet at det stopper å prate. Det kan ta lang tid før det har vent seg til kamera. Selv måtte jeg ofte skjule at jeg faktisk filmet. Det var lettere å filme når barnet kommuniserte med for eksempel faren sin, da merket han ikke kameraet i rommet. Det er viktig å huske på at et videoopptak kun gir en del av helheten (virkeligheten), noe som også kan være en ulempe.

3.3.1 Gjennomføring

Datainnsamlingen skjedde gjennom observasjon i mange ulike situasjoner. For det første skjedde det gjennom ikke-deltagende observasjon, det vil si observasjon av samtaler mellom informanten og andre familiemedlemmer. For det andre skjedde det gjennom deltagende observasjon, altså der hvor jeg også er med i samtalen. Disse situasjonene kunne være å lese høyt fra en pekebok, fortelle hva tegningene betyr med tegn, og deretter vise ham hvor de er i boka. Når informanten pekte (typisk i den alderen å peke mye, altså fra 7 måneder, se 2.1.4), forsøkte jeg å få informanten til å bruke tegn på dét han pekte på. Hvis informanten ikke kunne det tegnet, viste jeg det til ham. Jeg forsøkte også å iaktta blikket hans når vi snakket om bestemte ting, Når vi for eksempel snakket om en lampe i en krok, fulgte jeg med på om blikket hans falt på lampen. Slik kunne jeg få vite noe om hans forståelse.

Jeg har ført dagbok over informantens bruk av tegn. Jeg har notert ned eksakt når han bruker et tegn for første gang, og når og hvordan han brukte dette tegnet ved en senere anledning eller

eventuelt ikke brukte det igjen. Videre har jeg beskrevet tegnet og situasjonen rundt tegnet, og formen på tegnet manuelt. Jeg har valgt ikke å beskrive tegnets non-manuelle deler.

Begrunnelsen står ovenfor. Jeg har i tillegg notert ned når han begynner å forstå et tegn, altså hva dette tegnet betyr og i hvilken sammenheng det brukes. Jeg noterte også situasjoner hvor han bruker tegn tilsynelatende feilaktig. Jeg har plukket ut tegn som brukes i en kontekst; jeg regner dem altså ikke med hvis det dreier seg om en imitasjon eller en såkalt rutine. Som Volterra (2006:90) sier er det viktig å skille de to. Grunnen er at tidligere forskere som har sett at døve barn plutselig beveger hendene sine, automatisk har antatt at det var et tegn. Som sagt blir dagboken et viktig ledd i datainnsamlingen.

Videokamera ble brukt når vi følte at det var noe interessant å observere, og jeg kunne få fanget inn hvordan han brukte de tegnene jeg tidligere hadde observert. Jeg brukte altså ikke videokamera systematisk etter en tidsplan, men ved ”tilfeldige” og interessante anledninger som for eksempel fødselsdager o.l.

Videoopptak ble brukt både bevisst og mer tilfeldig. Når det var bevisst var det slik at enten jeg eller en annen person (som regel var det hans far) skulle snakke med ham, lese ”høyt” på tegnspråk fra en bok eller peke på bilder og spørre hva personene og gjenstandene heter på tegnspråk, det vil si at videoopptak ble gjort for å dokumentere Isaacs språkbruk. Når det var tilfeldig filmet vi kun som underholdning uten et opprinnelig mål om å se nærmere på språket hans, det vil si at disse videoopptakene ikke hadde noe bevisst formål. Interessante språklige fenomener oppdaget vi først senere. Et eksempel på det siste kunne for eksempel være filming på Legoland. Videoopptakene var enten kun av ham, eller med en annen person eller flere andre personer i bildet. Noen ganger fikk ikke opptaket med hva samtalepartneren sa til ham.

Ut fra materialet har jeg drøftet med andre tegnspråkkyndige både innenfor og utenfor familien for å sjekke om de tegnene jeg noterte ned stemte. Det vil si at de har sett på notatene mine og videoopptakene. Enkelte ganger var det vanskelig å oppfatte Isaac på videoopptakene, slik at jeg hadde behov for å diskutere tegnene med for eksempel faren som selv har 80 studiepoeng i tegnspråk ved Universitetet i Oslo.

3.3.2 Beskrivelsesmåte

Etter hvert som jeg fikk en oversikt over de første tegnene han så ut til å bruke frem til han var 18 måneder gammel, analyserte jeg disse tegnene. Jeg var dermed nødt til å velge et transkripsjonssystem som passet til mitt bruk. Deretter lagde jeg en systematisk oversikt slik at man lettere får oversikt over tegnene – oversikten viser både antall leksemer og den semantiske betydningen i forskjellige situasjoner. Gjennom den systematiske oversikten blir det lettere å se et mønster i språkutviklingen.

Jeg har måttet gjøre et utvalg til drøftningen min av de tallrike eksemplene. De transkriberte eksemplene i drøftningen knytter jeg til den eksisterende litteraturen. Drøftningen vil bli eksplorerende (Kumar, 2005), fordi mye er nytt og lite utforsket.

Det første jeg gjorde var å plassere alle tegnene jeg fant fram til han var 18 måneder gammel i kronologisk rekkefølge etter antall måneder han var da han brukte dem. Dette er til sammen 173 tegn. Dernest har jeg sortert dem i ontologiske kategorier. Når det gjelder fonologi, har jeg valgt å fokusere kun på de 50 første tegnene. Grunnen er at oppgaven er begrenset. De 50 første tegnene ble altså fonologisk transkribert. Til sist valgte jeg å ta med noen eksempler som ble funnet under undersøkelse. Disse eksemplene blir beskrevet under morfologi og syntaks.

Transkripsjon av alle tegn kommer i en egen tabell. I denne tabellen vil det stå ”voksenversjonen” under hvert tegn. Dersom barnets tegn avviker fra de voksnes tegn, vil dette markeres med fet skrift. Det er flere grunner til at tegnene hos barnet kan bli annerledes utført i forhold til hvordan de voksnes tegn ser ut. En av grunnene kan være at barnet ikke er ferdig utviklet motorisk. Et eksempel er TRE hvor artikulators retning skal være opp mens det hos barnet ble til høyre (dersom han brukte høyre hånd). I den samme tabellen er semantikken til tegnene representert med store bokstaver. Hvis det skulle forekomme noe annet enn det som står som resultat av for eksempel overekstensjon, forklarer jeg det i et eget underkapittel.

Videre velger jeg ut noen av tegnene til å analysere og drøfte med tanke på fonologi, semantikk, morfologi og syntaks. Det er lite av de to siste kategoriene i mitt materiale – grunnen er som sagt at på det tidspunktet jeg undersøkte ham var han fortsatt så liten at det ikke forekom mange eksempler på morfologi og syntaks i tegnspråkutviklingen hans.

Jeg vil til slutt nevne at jeg flere ganger opplevde manuell babling med begge hender hos Isaac. Dette skjedde ved at han strakk ut hendene sine med en vridning bevegelse eller at håndformen var vekselvis knyttet og utstrakt, deretter knyttet hele tiden. Disse trekkene ble kraftigere når han fikk kontakt med en person. Dette begynte han med når han var rundt 6 måneder. Jeg tar ikke dette opp under analysen fordi jeg ikke skriver om babling, men om ord eller tegn.

3.3.3 Prinsipper for transkripsjon

Når det gjelder transkripsjonssystemet jeg har brukt, har jeg ikke valgt et allerede eksisterende system. Jeg har imidlertid studert noen systemer og på grunnlag av dette laget et eget system, som jeg håper vil være leservennlig. Irene Greftegreff arbeider for tiden med en doktoravhandling som blant annet omfatter det å lage et fonologisk transkripsjonssystem for norsk tegnspråk. I og med at dette er under arbeid, er det ikke helt fullstendig, det blir derfor en blanding av hennes og min måte å transkribere tegn på. Jeg vil presisere at jeg kun har fått den delen av hennes transkripsjonssystem som omfatter håndformer. Vridning og retning laget jeg symboler for selv, og jeg har i tillegg laget et system for artikulering og artikuleringstid.

Først forklarer jeg de tegnene og symbolene jeg bruker, samt et vedlegg fra Greftegreffs transkripsjonssystem (under arbeid). I kapittel 4.4 finnes en tabell med alle tegn fra 8 mnd til 18 mnd hvor hvert tegn blir transkribert. Slik blir det mer oversiktlig og forståelig. Å transkribere tegn er alltid en utfordring. De systemene jeg har sett nærmere på, er presentert av Bergman og Björkstrand (1993), Marit Vogt-Svendsen sin doktoravhandling (1990), Beate Øhre (1987), HamNoSys fra Hamburg Universitet og oversikt av tangentbordet for transkripsjonssymbolene i Windows; som her kommer fra hjemmesiden til Institutionen för lingvistik, Stockholms universitet (2009).

Transkripsjonen må utføres flere ganger enten alene eller sammen med noen. I mitt tilfelle transkriberte jeg alene, men transkripsjonen av enkelte tegn ble drøftet med andre personer, blant andre biveilederen min. Resultatet ble en styrket reliabilitet, men det er viktig å være oppmerksom på at dette ikke er en garanti for at alle tegnene ble transkribert 100 % nøyaktig. Jeg opplevde flere ganger å finne et eller annet som enten ikke var tydelig nok eller feil transkribert da jeg så igjennom transkripsjonene. Det viktigste er at transkripsjonen hele veien skal være helt konsekvent.

Man må være spesielt oppmerksom på at transkripsjonen ikke gir en eksakt beskrivelse av hvordan tegnet ser ut. Når jeg skriver et ord med store bokstaver, betyr det at det er et tegn jeg snakker om. Men å gi tegnet en merkelapp med store bokstaver, kan av og til skape forvirring. Å skrive MOR forteller ikke hvordan tegnet ser ut – i det norske tegnspråkmiljøet finnes det tre varianter av tegnet MOR. Til sist må jeg presisere at jeg ikke transkriberer fonetisk, men fonologisk. Et eksempel på forskjellen mellom fonologisk og fonetisk transkripsjon er hvordan knyttnevehåndformen kan beskrives. I den fonologiske transkripsjonen fortelles det ikke hvor tommelen plasseres, om den er ved siden av fingrene eller oppå de andre fingrene, man beskriver det kun som knyttneve. Men i den fonetiske transkripsjonen er det viktig å vise hvor tommelen ligger i forhold til de andre fingrene. Jeg bruker automatisk voksenspråkets fonologiske kategorier på Isaac-materialet.

3.4 Metodevurdering

Observasjon som metode fungerte godt, samtidig som det fantes visse ulemper. Grunnen til at det ble så mye god observasjon er at forskeren selv er mor og dermed kunne følge med på barnets utvikling døgnet rundt. Når noe nytt dukket opp, ble det skrevet ned. Samtidig ble situasjonen svært naturlig, da barnet ikke merket at hans egen mor egentlig observerte ham og noterte ned noe av interesse. I praksis betyr det at alle dataene ble samlet inn døgnet rundt i motsetning til for eksempel når en forsker kommer utenfra en gang i uken og har foreldreintervju.

Det er likevel viktig å stille spørsmålet om foreldrene har god nok kompetanse til å notere ned språket. Jeg er fullt klar over at observasjon kan være unøyaktig. Jeg kan bomme på noe som jeg trodde jeg så eller ikke så. Da jeg imidlertid hadde en rekke observasjoner som kunne styrke den samlede iakttakelsen, mener jeg at en eventuell feilprosent vil være lav.

Det som kan være en ulempe ved at forskeren selv er mor til informanten, er subjektivitet. Og en innvending mot en mor som forsker på sitt eget barn er at hun kan overfortolke hva barnet sier eller eventuelt få barnet til å tre frem i sin aller beste form. Det er viktig å være klar over dette. Når det gjelder omfattende undersøkelser hvor foreldrene selv skriver ned sine iakttakelser av egne barn, er det vanlig å være kritisk til å bruke foreldrene som informasjonskilder. Men Anderson & Reilly (2002), som har forsket på døve barn av døve foreldre som bruker amerikansk tegnspråk, mener at foreldreobservasjon har vist seg å være

mer pålitelig enn tidligere antatt. Dette er også erfaringene fra de mange CDI-undersøkelsene, der foreldrene rapporterer om barnas språkbruk.

De opptakene som ble gjort, var stort sett gode opptak slik at jeg fikk med meg hvordan barnet utførte et tegn, spesielt med tanke på å transkribere de eksakte håndformene, deres plasseringer og deres bevegelser. Grunnen til at det ikke ble så mange opptak som jeg hadde tenkt meg, er at situasjonene ble unaturlige da kameraet stjal oppmerksomheten til det lille barnet. Det var ganske vanskelig å få ham til å fokusere på noe annet, spesielt fra han var 8 mnd til ca. 16 mnd gammel. Filmingen gikk lett når han befant seg i et avgrenset område, for eksempel når han satt ved et bord eller når han satt i barnevognen. Det siste var ved utefilming, men det var som regel mest av innefilming.

Dagbokføringen var god å ha når det gjaldt hvilket tegn som var nytt og når. I enkelte situasjoner opplevde jeg at jeg ikke kunne notere det jeg så med det samme fordi jeg var midt i en samtale med ham. Det skjedde også av og til så mye i løpet av en samtale at jeg ikke klarte å huske alt mens jeg noterte. Det kunne for eksempel være i en utesituasjon ved en tilfeldig anledning da han plutselig sa mye, uten at jeg hadde penn og papir på meg.

Det var noen tegn som jeg vet dukket opp mellom 15 og 18 måneders alder, men hvor det ble en glipp i dagbokføringen. Den gangen hadde jeg ikke et godt nok system på å transkribere, og jeg har i ettertid tenkt at jeg burde ha planlagt bedre.

Dersom det var noe uklarhet ved dagbokføringen, ble mange av videoopptakene en redning for transkripsjonsarbeidet. Men i forhold til hvordan håndformen så ut, opplevde jeg av og til at opptaket ikke var bra nok, hvis det for eksempel var en skjev vinkel, så håndformen ikke ble så tydelig som ønsket.

Conlin m. fl. (2002:52) sier at man har en fordel med dagbokføring hvis barnet bruker et tegn kun en gang. Men det kan også være en ulempe ved at man kan overvurdere eller bli overivrig slik at man tror barnet sier noe bestemt.

Slik videoopptakene ble til redning for meg, sier Conlin m. fl. (2002:52) også at videoopptakene er viktig med tanke på at vi kan se opptakene flere ganger for å forstå hva barnet sier. Uten videoopptak kan man bli usikker på hva barnet prøvde å si dersom noe er problematisk å forstå.

3.5 Oppsummering

Dette er en singelkasusstudie som undersøker et døvt barns tidlige vokabularutvikling. Perioden er fra 8 måneder til 18 måneder. Transkripsjonssystemet er min egen kombinasjon av deler av andres transkripsjonssystemer. Alt ved systemet selvsagt bygger på hva andre forskere har gjort like fra Stokoe (1960) frem til Greftegreff (under arbeid). Det er gjort en vurdering av metodene og gjennomføringen. Informanten har norsk tegnspråk som morsmål, men lever samtidig i ulike språkmiljøer. Metodene jeg har brukt er flere, altså deltagende og ikke-deltagende observasjon, videoopptak samt dagbokføring.

Kapittel 4 – Analyse

Dette kapitlet har jeg delt opp i fire underkapitler. Etter hver analyse blir det en drøftning for hvert lingvistisk nivå samt en kort oppsummering. Det første underkapitlet viser Isaacs tidlige vokabularutvikling fra han er 8 måneder til han er 18 måneder. I det neste underkapitlet blir det fokus på det semantiske nivået. Her skal jeg blant annet kategorisere tegn etter Clarks ontologiske kategorier. I tillegg drøfter jeg tegnene sett i forhold til talespråktilegnelse generelt, og jeg skal også sammenlikne funnene hos Isaac med konvensjonalisert, voksent tegnspråk. Det tredje underkapitlet handler om fonologi. Fokuset her blir kun på de 50 første tegn som blir transkribert. Her skal jeg sammenligne Isaacs håndformer med andres håndformer. Med utgangspunkt i voksenspråkets fonologiske trekk blir fonologiske trekk i Isaacs vokabular drøftet. Her blir det ikke aktuelt å sammenligne med talespråktilegnelse fordi den fonologiske strukturen for talespråk og tegnspråk er helt forskjellig. Grammatikk er temaet i det siste underkapitlet. Her blir det en kort presentasjon av de interessante funnene i Isaacs tegnspråk med fokus på morfologi og syntaks. Disse funnene blir diskutert i forhold til talespråklige barns språkutvikling.

4.1 Tidlig vokabularutvikling

Det faktum at så få døve får sitt hørselstap påvist tidlig nok, gjør at forskningen på manuell babling hos døve er sparsommelig. Jeg har i denne oppgaven valgt å ikke fokusere på manuell babling. Jeg skal likevel nevne litt om det her, uten å analysere funnene. Grunnen til at jeg i det hele tatt har det med er at det er viktig å vise at informanten faktisk har vært gjennom dette stadiet, se Masataka 2000:14 – her er det mange detaljer om bruk av lyder som døve barn også gjør like frem til marginal babling (langsomt) som er felles for døve og hørende. Døve barn slutter imidlertid før med kanonisk babling (som er hurtigere). Men den rytmiske manuelle aktiviteten har også døve barn (Masataka, 2000:17-18). I eksempelet hos Isaac var det som vi har sett en knyttet håndform som hadde internbevegelse til utstrakt hånd gjentatte ganger. Isaac hadde altså manuell babling. Da Isaac begynte å bruke tegn, avtok den manuelle bablingen. Det fantes en likhet mellom den manuelle bablingen og de første tegnene for Isaac. Det samme kan vi interessant nok finne hos Handberg (1995). Hun mener at det finnes en likhet mellom

talespråklige og tegnspråklige når det gjelder bablelyder/manuell babling og ord/tegn. Meier (2006:218) sier at babling på talespråk er en forutsetning for barnets første ord. Spørsmålet blir om det samme gjelder for det døve barnets første tegn. I følge Meier (2006:219), som viser til Petitto & Marentette (1991), er svaret ja. Det at det er så få døve som blir oppdaget tidlig nok, gjør imidlertid som vi har sett at det finnes lite litteratur som kan bekrefte dette synet. Morford & Mayberry (2000:122) diskuterer om døve barn av døve foreldre har babling i likhet med hørende barn av hørende foreldre. Hos døve barn hvor man har funnet manuell babling finner man som regel gjentakelse av håndens bevegelse.

I tabell 1 har jeg kategorisert tegnene inn etter en tidslinje. Den gir en samlet oversikt over Isaacs tegnforråd i perioden fra 8 måneder til 18 måneder. I den venstre kolonnen er tegnene delt inn i disse kategoriene: ting, dyr, navn/person, handling og andre tegn. Den nest øverste raden viser alder i måneder, mens den nederste raden viser antall nye tegn for hver måned.

| Tabell 1 | KRONOLOGISK UTVIKLING | | | | | | | | | | |
|-----------------|------------------------------|---|----|-------|------------------------|--|--------------------------------------|---|--|--|---|
| Alder i måneder | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| TING | LAMPE | | | BLEIE | BRØD BALLONG BOK | BLOMST | TRE MAT MELK BABY SKJEGG | BALL SYKKEL BÅT VANN GRØT MAIS KAKTUS PEIS FLY KLOKKE ØYE NESE MUNN | STEARINLYS BUSS BIL GRESS BRINGEBÆR SPEIL BANAN STEIN KAMERA | KAM VOGN DROSJE POMMES- FRITES SKLI SOL SAND HAV | HÅNDMALING GUTT MANN DAME JENTE KREM HELIKOPTER GRAVEMASKIN SYKKEL(ny) YOGHURT <i>EPL</i> <i>HUS</i> <i>SOKKER</i> <i>SKO</i> <i>KAKE</i> <i>SKJE</i> <i>GAFFEL</i> <i>TV</i> <i>KLÆR</i> <i>MOBIL</i> <i>EGG</i> <i>PØLSE</i> <i>BORD</i> <i>HJEM</i> |
| DYR | | | | | AND | FUGL HEST KU GRIS HUND KATT | KANIN BAMSE | SKILPADDE FUGL SOMMERFUGL | DELFIN AND(ny) | KRABBE FROSK GEIT SJIRAFF HANE SAU | ELEFANT <i>NESHORN</i> <i>SEBRA</i> <i>INSEKT</i> <i>ULV</i> |

| | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|--|----------|---|--------------|-------------------------|-----------------------------|--|---|---|--|-----------|--------------|
| | | | | | | | | | FISK | | | |
| NAVN/ PERSON | | | MAMMA | | OSCAR VILJA KAREN | JANUSZ CHARLOTTE MARI | AMALIE KAPTEIN BOBO PAPPA GOD MOR CAMILLA H. THOMAS | PRINSESSE ZARA ISAAC SIV MARTINE NORA PAULINA BESTEFAR | CELINE NIKLAS BENJAMIN NOMAN EDRIS HALVOR HERMAN OSKAR ADELA UNN SYNNE GRETE | WENCHE DANIELA OLINA CAMILLA ASLAK | | |
| HANDLING | | | VIL BADE HENTE VIL-OPP PUSSE- TENNER | SOVE LYSE | REGNE | BLÅSE | DRIKKE SLO-SEG VIL-HA-DEN (for å ville noe eller trenger hjelp TAKK (bøye) | SOVE FILME SPISE VASKE-SEG BADE(ny) | SITTE UTE FLYR HJELPE | HOPPE LUKKE MISTE <i>TEGNSPRÅK</i> <i>BANKE</i> <i>RYDDE</i> <i>TEGNE</i> <i>TØRKE-NESE</i> <i>GRÅTE</i> | | |
| ANDRE TEGN | | | | BORTE | HEI HA DET | TOMT | | FERDIG SKITTEN VOND | HVOR | SAMME ØDELAGT MØRK JA | | |
| Sum antall Tegn | | 1 | 0 | 0 | 7 | 7 | 13 | 12 | 27 | 27 | 32 | 23/24 |

Da Isaac var 8 måneder gammel, brukte han sitt første tegn som var LAMPE. De to neste månedene var det ingen produksjon av nye tegn. Han fortsatte likevel å bruke tegnet LAMPE.

Fra 11 måneders alder kom det 7 nye tegn i løpet av en måned. Fra da så vi en jevn utvikling fram til 14 måneders alder. Han produserte altså 7 nye tegn i den 12. måneden, 13 nye tegn i den 13. måneden og 12 nye tegn i den 14. måneden. Da Isaac ble 15 måneder, hadde han utviklet 27 nye tegn i løpet av en måned, det samme for måneden etter. Ved 17 måneders alder var han oppe i 32 nye tegn. Utviklingen var jevn fram til han var 18 måneder. Ved 18 måneders alder kom det 23 nye tegn samt 24 tegn (kursiv). Grunnen til at en del tegn er satt opp i kursiv i kolonnen for 18 måneders alder, er at de dukket opp da Isaac var mellom 15 og 18 måneder, se 3.4 hvor jeg har diskutert dette. I tillegg til dette vet jeg ikke hvordan de 24 kursiverte tegnene egentlig skulle vært fordelt på disse tre månedene.

Ved 13 måneders alder ble det mange dyretegn fordi han i denne perioden var veldig opptatt av dyrebøker som han ofte leste. Dette preget tegnforrådets vekst. Under lesingen pleide han å peke på bilder av dyr og vise tegnet for dyret eller omvendt, vise tegnet før han pekte på dyret.

Som vi ser gikk vokabularutviklingen sakte fra han var 8 til og med 14 måneder gammel. Men fra 15 måneder gikk det fortere med flere nye tegn. Det vil si at han var rundt 14,5 måneder da han rundet 50-tegngrensen. Da han var 16 måneder eller litt over, var han på 100-tegngrensen.

Jeg har valgt å ta med TAKK i tabellen selv om Isaac egentlig ikke brukte manuelle deler med TAKK. Han valgte å bøye hodet dypt når han ville takke for noe han fikk. Årsaken til at han gjorde det på denne måten var at hans polske oldemor (hørende) prøvde å lære ham å takke når hun ga ham noe. Hun kjente ikke tegnet TAKK på norsk tegnspråk, derfor valgte hun å bøye hodet. Det lærte han av henne, og denne hodebøyningen forble lenge hos ham før han begynte å bruke tegnet TAKK. En forutsetning for å kunne analysere dette uttrykket som et tegn er naturligvis at vi åpner for at enkelte tegn kan være rent nonmanuelle.

Da han var 17,5 måneder gammel, begynte han i barnehage. Han lærte veldig fort navnetegn på barna og de voksne i barnehagen. I denne perioden trengte vi ikke å vise et tegn to ganger. Han klarte å oppfatte og utføre dem med en gang. Han trengte ikke engang se direkte på tegnet for å oppfatte det.

Ved 18 måneders alder kom tegnet JA som altså kom en god stund før tegnet NEI. Jeg tror årsaken til dette er at han allerede hadde et nonmanuelt tegn for NEI; ved å riste på hodet. Risting på hodet er en nonmanuell del av negerende setninger. At Isaac ristet på hodet, betrakter jeg som begynnelsen på å uttrykke negerende setninger. Derfor tok det tid før han begynte å bruke NEI tegnet, dette så jeg ikke før han var rundt 22 måneder.

I tabellen ser vi at tegnet AND kom igjen da Isaac var 16 måneder, men nå satt i parentes. Dette betyr at Isaac hadde endret håndformen på AND i forhold til da han først begynte å bruke tegnet. Håndformen var nå mer voksenlik.

4.1.1 Diskusjon

4.1.1.1 Felles oppmerksomhet

Når jeg ser på hvilke nye tegn Isaac brukte, er det tydelig at felles oppmerksomhet lå til grunn for at han tilegnet seg disse tegnene. Tegnene som dukket opp, er de han brukte til daglig gjennom lek og aktiviteter innenfor rammen av felles oppmerksomhet. Dette kan vi kjenne igjen fra generell talespråktilegnelse (Tomasello, 2003).

Før jeg kommer med eksempler nedenfor, vil jeg fortelle hvordan det fungerer da dette er annerledes hos talespråklige barn. Hos talespråklige barn kan en voksen og barnet prate hele tiden, samtidig som de ser på for eksempel en gjenstand. Slik fungerer det ikke for Isaac. Han ser først på gjenstanden i noen sekunder sammen med voksen, og den voksne må vente til han eller hun får øyekontakt med Isaac før noe kan sies. Når de har øyekontakt med hverandre, begynner de å snakke om gjenstanden – de tar gjerne pauser innimellom når barnet trenger å se på gjenstanden igjen.

Et eksempel på dette er tegnet BLEIE. Vi pleide å snakke om det når en bleie skulle byttes, dermed ble dette en her og nå-situasjon, hvor vi viste gjenstanden bleie samtidig som vi snakket om den. Resultatet av slike samtaler ble at han selv sa tegnet BLEIE i disse situasjonene.

Tegnet BORTE ble ofte brukt i barnas favorittlek. Isaac elsket når noen forsvant bak for eksempel sofaen; da sa han BORTE. Eller om ting som forsvant og kom tilbake. Dette er et eksempel på "tittit lek". Videre brukte han tegnet REGN når det regnet ute. Disse er eksempler på bruk av felles oppmerksomhet slik at resultatet ble en samtale.

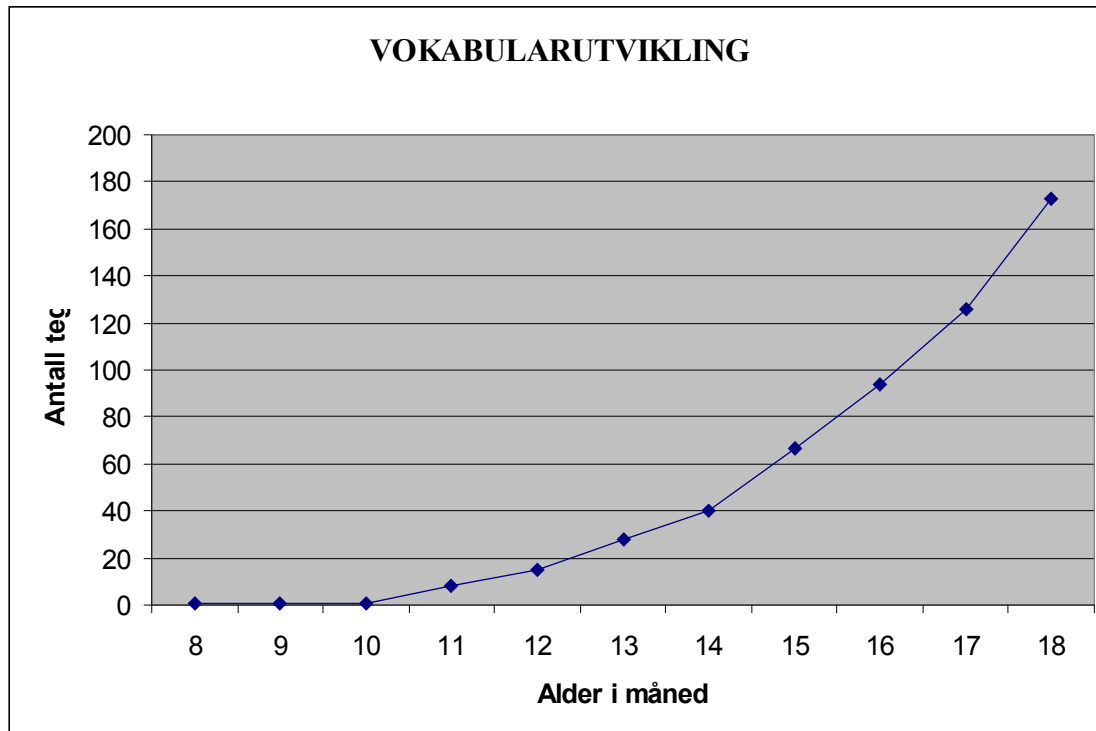
Vi merket at han økte tegnforrådet når vi leste for ham: Vi pekte på bilder og gjorde tegn. Han gjentok tegnet spontant, men utførte det også uten oppfordring når vi neste gang tok frem samme bok. Da husket han som regel de nye tegnene. Det samme skjedde når vi lekte med leketøy, og gjorde tegn for gjenstanden og for handlingen. Dette viser hvor viktig det er med kommunikasjon og felles oppmerksomhet: vi ser at disse situasjonene fungerer som språklig stimuli.

4.1.1.2 Ordforrådspurt

I forhold til den kronologiske tegnutviklingen og med tanke på ordforrådspurten, virket det som om Isaac hadde en jevn språkutvikling, spesielt etter fylte 11 måneder. Det var likevel en markant økning i nye tegn etter fylte 15 måneder.

Ifølge tabellen hadde Isaac ingen nye tegn ved 9 og 10 måneders alder. Selv om han ikke produserte nye tegn, forstod han mye av det vi spurte eller fortalte om. Det kan være flere grunner til at det var slik. Hos noen barn stopper utviklingen i en periode mens andre barn tilegner seg språket jevnt. Clark (2003) diskuterer to forklaringer ved spurten hos talespråklige barn. Hennes første forklaring går på evnen til å oppfatte ordenes symbolske verdi, mens den andre forklaringen er utviklingen av motoriske ferdigheter (se 2.1.7). I tillegg nevner hun at dersom fokuset i en periode er på noe annet enn språket vil dette naturligvis påvirke språkutviklingen. Da Isaac ikke utviklet nye tegn på to måneder etter sitt første tegn, mener jeg at det blir feil å basere dette på den andre forklaringen som hevder at barn kan slite med motoriske ferdigheter. Clark tenker her på taleorganene når hun snakker om motoriske ferdigheter. Isaac hadde utviklet sine motoriske ferdigheter med tanke på hender og armer, men fokuset i denne perioden var mer konsentrert på nakketrening (se 3.2.1), slik at det ikke ble så mye tid til språk. Men da fokuset på nakken avtok, skjøt språkutviklingen fart igjen. Derfra var det en jevn utvikling med stadig økende størrelse på tegnforrådet. Dette stemmer med den første forklaringen om at det er vanlig å ha en jevn utvikling når barnet er nummer to i søskenflokk, kanskje fordi det har vært mer i kontakt med andre barn enn barn nummer en i søskenflokk. Isaac har en storesøster og er altså nr to i søskenflokk. Storesøster kommuniserer med ham på tegnspråk. Dette gjør at Isaac får tidligere innsikt og dermed en jevnere økning i utviklingen som vises i diagrammet nedenfor. Jeg vil understreke at tallene for hver av de tre siste

månedene blir usikre fordi at de kursiverte tegnene som er plassert på 18 måneder, sannsynligvis egentlig kom tidligere.



Tabellen 1 viser at fra Isaac rundt 50-tegnsnivået, kom det mange nye tegn i forhold til før 50-tegnsnivået. Strömqvist (2003:62) sier at det er vanlig at barn bygger opp et forråd langsomt frem til de 25-50 første ordene. Men etter dette kommer utviklingen av nye ord fortere. I følge Clark (1993) er det vanskelig å bestemme om grensen skal være på 50 eller 100 ord på grunn av individuelle variasjoner. For Isaac virket det som det skjedde en markant raskere utvikling etter at han hadde produsert sine 50 første ord.

4.1.1.3 De første ords/tegners innhold

I Anderson & Reilly (2002:94) er det en liste over de 35 første ordene på engelsk som er hentet fra Fensson et al. (1994) i Anderson & Reilly (2002:94) og de 35 første tegnene på ASL (amerikansk tegnspråk). De tegnene er fra Anderson & Reillys funn hos ett barn. Denne listen vil jeg sammenligne med mine egne funn som vises nedenfor. Her har jeg satt opp listen over engelsk, ASL og NTS (norsk tegnspråk) hvor tre informanter har fått sin egen kolonne: Isaacs 35 første tegn, Handbergs informants 28 første tegn (Handberg, 1995) og Inas 12 første tegn (Øhre, 1987).

| Engelsk | Sammenligning | | | |
|-----------|---------------|--------------|----------------|-----------|
| | ASL | NTS (Isaac) | NTS (Handberg) | NTS (Ina) |
| Daddy | DADDY | LAMPE | MAMMA | MAMMA |
| Mommy | MOMMY | MAMMA | NESE | PAPPA |
| Bye | BYE | HA DET | ØYE | KANIN |
| Ball | BALL | BALLONG | HODE | KU |
| Baby | BABY | BABY | SPISE | AND |
| No | NO | HEI | STEARINLYS | VOV VOV |
| Shoe | SHOE | BORTE | HEI | HEST |
| Bottle | MILK | MELK | HUND | GODT |
| Cookie | COOKIE | BRØD | MER | AU/VONDT |
| Kitty | CAT | KATT | FLINK | PUS |
| Dog | DOG | HUND | SOVE | GRIS |
| Uh oh | MORE | VIL | REMY | LYS |
| Eye | EAT/FOOD | MAT | BORTE | |
| Nose | DRINK | DRIKKE | BADE | |
| Bird | BIRD | FUGL | KOPP | |
| Cracker | CRACKER | TOMT | DUSJE | |
| Banana | BANANA | LYSE | LAMPE | |
| Juice | DIAPER | HENTE | LYS | |
| Hi | GRANDMA | PUSSE-TENNER | ØRE | |
| Baabaa | RABBIT | KANIN | MUNN | |
| Moo | CLAP | SKJEGG | KNAPP | |
| Ouch | FINISH | GRIS | BILDE | |
| Woof | COW | KU | HADET | |
| Yummy | HAT | BAMSE | LOGRE | |
| Balloon | HORSE | HEST | PUPP | |
| Book | BOOK | BOK | AND | |
| Bath | NAME SIGNS | NAVNETEGN | TRE | |
| Duck | DUCK | AND | GODT | |
| Peekaboo | CRY | BLOMST | | |
| Nite-nite | BATH/WASH | BADE/BADEROM | | |
| Car | FISH | VIL-OPP | | |
| Cheese | TREE | TRE | | |
| Vroom | KISS | BLÅSE | | |
| Keys | SLEEP | SOVE | | |
| Apple | RAIN | REGNE | | |

Anderson (2006) sammenlignet de 35 første ordene i engelsk med de 35 første tegnene i ASL. Ut fra denne sammenligningen ser vi at mange av de engelske ordene er de samme som tegnene fra ASL. Anderson påpeker at en forskjell var at hørende barn hadde ulike ord for dyrs lyder mens døve barn hadde tegn for ulike dyr. Jeg ser det samme hos Isaac som heller ikke hadde tegn for lyder til ulike dyr. Dette stemmer også med Handberg (1995) sine funn. Jeg fant det interessant at Ina hadde tegnet for VOV-VOV. Dette glosset høres ut som en dyrelyd. Det forundret meg at det ikke står HUND. Da jeg leste om historien bak Ina hos Øhre (1987), kan

årsaken ligge at hun hørte lyder med høreapparat. Hun var interessert i lyder. Øhre (1987) kom med et eksempel på at Ina brukte tegnet DAME og samtidig sier /ame/. Øhre (1987) presiserer ikke hvordan tegnet VOV-VOV så ut. Det kan være at Ina brukte stemme på /vov-vov/ samtidig med tegnet HUND. Det er imidlertid vanlig hos døve med et parallelt fenomen: døve voksne bruker ofte proformer for de ulike dyrene som viser hvordan dyrene går, ser ut eller oppfører seg – på linje med at hørende voksne bruker lyder for ulike dyr. Proformer nevnes ikke hos Anderson (2006), jeg mener likevel det er viktig å ta dette med i helhetsvurderingen. Grunnen til at jeg ikke har tatt med hel gjenstand-proform er fordi proformer ikke har grunnform (Engberg-Pedersen, 1998). Likevel er de viktig som kilde for nye faste tegn.

I tabellen over den kronologiske tegnutviklingen ble det gjort en del interessante funn. Blant annet kan vi se hvorfor de første tegnene ble som de ble; dette har sammenheng med det visuelle døvemiljøet Isaac lever i. Som Isaac, har de fleste døve norsk tegnspråk som primærspråk, mens de møter norsk gjennom et visuelt uttrykksmiddel, gjennom skriftspråket. Tidligere generalsekretær i WFD (World Federation of the Deaf) Liisa Kauppinen uttalte i forbindelse med Døves Nordiske Kulturfestival i 1982 at det som særmerker de døve er den visuelle kulturen de lever i (Herland & Sander, 1982:40).

Et av eksemplene er LAMPE som Isaac hadde som sitt første tegn. LAMPE eller LYS er det vanlig å se blant de første tegnene hos tegnspråklige barn (Bergmann, 1981, Handberg, 1995). Dette er ikke typisk hos talespråklige barn, hvor vi gjerne finner MAMMA eller PAPPA blant de aller første tegnene (Bergmann, 1981).

En forklaring på dette kan være at vi i døvemiljøet ikke roper på hverandre med navn; vi vinker, banker i bordet eller tramper i gulvet for å få oppmerksomhet fra den vi vil prate med. Når vi har fått oppmerksomhet og har oppnådd øyekontakt, er det overflødig å navngi samtalepartneren. Videre er det vanlig for talespråklige foreldre å bruke formuleringer som ”Mamma skal hjelpe deg” – ”Mamma skal hente bamsen din” osv. Men på tegnspråk blir en slik referering til seg selv i 3. person meningsløs. Vi sier det på denne måten: ”PEK(jeg) HJELPE PEK(deg) (Jeg skal hjelpe deg). PEK(jeg) kan også unnlates.

En annen forklaring kan være at spedbarn tidlig blir oppmerksom på lys. Det samme gjaldt for Isaac, så det var naturlig for faren og meg å si: ”PEK(lampe) LAMPE” flere ganger før han sa det selv. Vi kunne også peke på lampen og si: ”HVA PEK(lampe)”. Det var etter hvert ikke

nødvendig å spørre for at han skulle si tegnet selv. Når han så en lampe, sa han det gjerne automatisk.

I Anderson & Reillys (2002:94) tabell som viser en sammenligning mellom engelsk og ASL, fant jeg verken LYS eller LAMPE blant de første tegnene i ASL. Dette var et interessant funn for meg. I stedet fant de at ASL i likhet med engelsk hadde MOMMY og DADDY som første tegn. Isaac hadde tegnet MAMMA blant de 35 første tegnene, men ikke som det aller første tegnet. Tegnet LAMPE var blant de første 28 tegn hos Handberg (1995). Jeg finner det merkelig fordi Kauppinen (1982) påpeker at den visuelle kulturen har mye å si, men det virket ikke som dette var tilfelle i ASL.

Noe av det samme gjelder for ordet *nei*. Dette blir typisk et ”favorittord” hos hørende barn fordi de stadig hører voksne rope nei når de for eksempel gjør noe som er ikke lov å gjøre eller går i feil retning. I Isaacs tilfelle opplever han litt andre former for korreks fra voksne; de går bort til ham for å stoppe ham hvis han går feil vei, rister på hodet hvis han for eksempel gjør noe feil eller de tar ham fysisk vekk fra det han ikke har lov til å gjøre (for eksempel trykke på DVDspilleren). Det kan også forekomme at tegnet NEI blir brukt, men dette skjer relativt sjeldent i forhold til hvor ofte ordet nei brukes blant talespråklige. Som et resultat av dette, er det naturlig at Isaac begynte å bruke tegnet NEI mye senere enn talespråklige barn bruker ordet nei.

Det er tydelig at både slike ord og tegn oppstår på grunn av omgivelsene. Dette stemmer med Clark (1993:81) som sier at det ikke er rart at barn utvikler disse ordene da de blir påvirket av alt som skjer rundt dem og det de ser i hverdagen: lek, husholdning, mat, klær, dyr, kjøretøy osv. Dette skjer både hos tegnspråklige og talespråklige barn, men en viktig forskjell mellom dem er det lydige miljøet til talespråklige barn som naturlig fører til for eksempel imitasjoner av dyrelyder som mjau og voff, slik vi har sett. Tegnspråklige barn har ikke tilgang på dette lydige miljøet slik at de naturligvis ikke utvikler imitasjoner av dyrelyder, men jeg tror de som Isaac, derimot har tegn for de ulike dyrene og bruker som vi har sett hel gjenstand-proformer for blant annet dyr.

4.1.1.4 Kognitiv utvikling

Petitto (2002:43) mener at døve og hørende barn har lik språkutvikling, hvis man ser de samme stadier hos begge grupper som en helhet. Hun fokuserer på den kognitive siden av

språkutviklingen. Når det gjelder produksjon av språk, ser det ut til at døve barn produserer språk mye tidligere enn hørende barn (Newport & Reilly, 1985). Selv om både talespråk og tegnspråk er fysiske språk, er tegnspråk visstnok lettere å produsere enn talespråk. De første tegnene kommer i 8 måneders alder, mens de første ordene sjelden kommer før i 12 måneders alder (Anderson, 2006:139). Taleorganene er mer krevende i finmotorikken enn motorikken med hendene og armene i de tidligste barneårene. Forskjellen i vokabular hos de to gruppene blir borte i løpet av de første leveår (Anderson, 2006:139). Petitto prøver med sin argumentasjon å vise hvor viktig det er for barn å møte språket så tidlig som mulig. De kognitive ferdigheter er der, men et språklig redskap venter på å bli tatt i bruk. Dette at tegnspråk kan brukes tidligere enn talespråk gjenspeiles i at det i USA er blitt populært for hørende barn som har hørende foreldre å lære tegnspråk.

Anderson & Reilly (2002) er også enige i at det at det første tegnet forekommer tidligere enn det første ordet, tyder på at de underliggende kognitive ferdighetene er på plass tidligere enn antatt. Senere i artikkelen sier de at for å vise den like sammensetningen av vokabular i engelsk (talespråk) og ASL (amerikansk tegnspråk) spiller de felles kognitive mekanismene en viktig rolle for de typer av ord som barn tilegner seg.

Meier & Newport (1990) i Spencer & Harris (2006:91) sier at tidlig vokabular hos døve barn kommer tidligere enn hos hørende barn, men når barn fra begge gruppene kommer til to-tegn/ordsstadiet, har de likt omfang av vokabularet. De mener at det heller ikke blir til fordel om et barn har produsert ord eller tegn tidligere enn et annet. Det samme sier Anderson (2006:138). Med dette mener hun at ordforrådet til to barn kan være ulikt ved 18 måneders alder, mens variasjonen er mindre ved 24 måneders alder enn ved 18-måneders alder. Disse to forskningsresultatene samsvarer med mine funn.

Øhre (1987:12) refererer til Orlansky & Bonvillians (1985) som forklarer hvorfor en ser et forsprang hos døve barn som tilegner seg tegnspråk. De argumenterer med at voksne ofte former tegn direkte på barn og også hjelper dem med å forme deres hender. Dette har voksne rundt Isaac aldri gjort. Det er også en misforståelse blant hørende at døve barn må se direkte på tegnet for å forstå det. Som jeg tidligere har beskrevet, kunne Isaac oppfatte nye tegn uten å se direkte på tegnet, men kunne for eksempel se dem fra siden eller på skrått, videre trengte de ikke å gjenta de nye tegnene. I tillegg til mine egne erfaringer, har jeg heller ikke opplevd å se andre døve foreldre forme hendene til sine barn. Derfor finner jeg dette punktet underlig. Når

det gjelder hvorfor døve har dette forspranget, vil jeg ut fra mine egne erfaringer si meg enig med Newport & Reilly (1985:889) som mener at motorikk, iakttakelse og gjenkjenning er årsak til den tidlige språkutviklingen, se 2.3.1.

Årsaken til forskjellen i utvikling hos døve og hørende barn ligger som sagt i modning av motorikken (Anderson, 2006:140 og Meier, 2006). På grunn av at tegnspråk representerer en annen modalitet enn talespråk kan tidlig tegnutvikling hjelpe oss å vise hvor tidlig utviklet både døve og hørende barn er når det gjelder den kognitive forståelsen av språklige symboler.

4.1.1.5 Variasjon i tegnforråd

Det ble til sammen funnet 173 tegn for Isaac fra han var 8 måneder til 18 måneder. Vi kan altså se en stor forskjell fra Ina (Øhre, 1987) som kunne utføre tegnene KANIN og LYS før hun fylte 1 år. Da hun var 14 måneder, kunne hun utføre tegnene KU, AND, VOV VOV, HEST, GODT, MAMMA, PAPPA, AU/VONDT og noe senere PUS og GRIS. Altså 12 tegn til sammen. Det er interessant å se denne variasjonen i språkutviklingen fordi ifølge Clark (1993:22) skulle et barn kunne produsere mellom 50 og 200 ord ved 18 måneders alder. Min informant viser en produksjon som stemmer godt med Clark sin beskrivelse. Jeg kan ikke sammenligne antall tegn ved 18 måneders alder hos Ina for det står det ikke noe om hos Øhre (1987). Det eneste hun skrev om Ina ved 18 måneders alder var at under opptaket brukte Ina 25 forskjellige tegn i løpet av 30 minutter. Hvis vi ser på antall tegn Isaac produserte fram til 14 måneder, blir det totalt 40 tegn. Det kan også være andre grunner til at Ina produserte færre tegn, det ble for eksempel ikke nevnt hvor mange tegn hun produserte mellom 14 og 16 måneder; i denne perioden kan det være en eksplosiv språkutvikling. Hun var videre nr. 1 i en søskenflokk på tre. Min informant økte det produktive tegnforrådet raskest mellom 15 og 18 måneder. Variasjonen mellom Inas og Isaacs tegnforråd forteller oss at språkutviklingen ikke er lik for alle barn, men kan variere en del. En annen forklaring ved Ina er at Øhre og jeg ikke brukte samme metode; Øhre observerte ikke ”døgnet rundt” som jeg gjorde. Informanten til Handberg (1995) hadde 28 tegn ved 12 måneders alder, mens Isaac kun hadde 15 tegn i denne alderen. I følge Bergmann (1981) hadde Kasper 7 aktive tegn ved 12 måneders alder (dansk tegnspråk).

4.1.1.6 Motherese

Fra talespråk vet vi at motherese er et ”child-directed” språk fra morens side med tydelig uttale, langsommere bevegelse og i stadig kontakt med barnet. Holzrichter & Meier (2000:26) hevder at det fins motherese i tegnspråk. Typisk for motherese i tegnspråk er saktere tegn, større tegn, repetisjon og tegn på kroppen. Et eksempel på `motherese` er tegnet BORTE som vi brukte i kommunikasjonen med Isaac, men som vi ellers ikke bruker til hverandre eller til andre voksne. I voksentegnspråk har vi eget tegn for BORTE som er annerledes. `Motherese`varianten av tegnet BORTE har jeg sett hos flere døve foreldre som bruker det enten til sine døve eller hørende barn. Dette tegnet BORTE brukte også flere andre voksne til Isaac, for eksempel besteforeldre og venner. Jeg vil karakterisere `motherese`varianten av BORTE som et større og saktere tegn enn voksentegnet BORTE.

Holzrichter og Meier (2000) samt Masataka (2000) har for ulike tegnspråk drøftet betydningen motherese har for tidlig språkutvikling. Her finnes en presentasjon av en rekke eksempler fra ulike tegnspråk som kinesisk, japansk, ASL og nederlandsk tegnspråk. Det viser seg at barnet dermed konsentrerer seg om den som taler eller bruker tegn, og følger ikke like godt med på ”adult-directed” språk.

I denne MA-oppgaven har jeg ikke konsentrert meg om motherese, for det ville faktisk kreve en egen avhandling. Men det er klart at informanten har opplevd tegnspråklig motherese fra miljøet. Karakteristiske trekk ved motherese gjør at disse tidligspråklige barna blir oppmerksomme på suprasegmentale drag i tegnspråk, og som Morford & Mayberry (i Chamberlain 2000:113) påpeker, gir det en bedre tilgang til og beherskelse av morfologiske trekk ved tegnspråket enn barn som lærer språk senere, her tegnspråk.

4.1.2 Oppsummering

Jeg har vist at Isaac har gjennomgått det tidlige vokabularet på samme måte som talespråklige barn med tanke på ordforrådspurten. Isaac hadde det første tegnet mye tidligere enn det som er typisk hos talespråklige barn. Dette kan tjene som en bekreftelse på hvor tidlig barn uansett hørsel har en utviklet begrepsforståelse. Han hadde 173 tegn i hele denne perioden. På slutten av dette kapitlet nevnte jeg noe om motherese som er vanlig blant foreldre til både tegnspråklige og talespråklige barn.

4.2 Semantikk

At tegnene til Isaac har betydninger er selvsagt for alle som vet noe om norsk tegnspråk. For å forklare hva disse tegnene betyr har jeg på basis av Clarks (1993) beskrivelse av ontologiske kategorier (omtalt i kapitlet 2.2.2), presentert tegnene i tabell 4 a, b, c, d, e, f og g.

Innledningsvis skal jeg diskutere valg som er tatt og eventuelle tvilstilfeller nærmere.

4.2.1 Objekt

Tabellen 3a viser objekter. Disse har jeg delt i to: ting og navn.

| Tabell 3a | | OBJEKT | | | | |
|--------------------|----------------|-------------------|----------------|-------------|--|--|
| PERSON/TING | | | | | | |
| 1. LAMPE | 20. BAMSE | 38. STEARINLYS | 56. KRABBE | 74. SKO | | |
| 2. BLEIE | 21. BALL | 39. BUSS | 57. FROSK | 75. KAKE | | |
| 4. BRØD | 22. SYKKEL | 40. BIL | 58. GEIT | 76. SKJE | | |
| 5. BALLONG | 23. BÅT | 41. GRESS | 59. SJIRAFF | 77. GAFFEL | | |
| 6. AND | 24. VANN | 42. BRINGEBÆR | 60. HANE | 78. TV | | |
| 7. BLOMST | 25. GRØT | 43. SPEIL | 61. SAU | 79. KLÆR | | |
| 8. FUGL | 26. MAIS | 44. BANAN | 62. HÅNDMALING | 80. MOBIL | | |
| 9. HEST | 27. KAKTUS | 45. STEIN | 63. GUTT | 81. EGG | | |
| 10. KU | 28. PEIS | 46. KAMERA | 64. MANN | 82. PØLSE | | |
| 11. GRIS | 29. FLY | 47. DELFIN | 65. DAME | 83. YOGHURT | | |
| 12. HUND | 30. KLOKKE | 48. PRINSESSE | 66. JENTE | 84. BORD | | |
| 13. KATT | 31. ØYE | 49. VOGN | 67. KREM | 85. ELEFANT | | |
| 14. TRE | 32. NESE | 50. DROSJE | 68. HELIKOPTER | 86. NESHORN | | |
| 15. MAT | 33. MUNN | 51. POMMES FRITES | 69. EPLE | 87. SEBRA | | |
| 16. MELK | 34. SKILPADDE | 52. SKLIE | 70. HUS | 88. INSEKT | | |
| 17. BABY | 35. FUGL(ny) | 53. SOL | 71. GRAVMASKIN | 89. ULV | | |
| 18. SKJEGG | 36. SOMMERFUGL | 54. SAND | 72. SYKKEL(ny) | 90. BAD | | |
| 19. KANIN | 37. KAPTEIN | 55. HAV | 73. SOKKER | | | |
| NAVN | | | | | | |
| 1. OSCAR | 9. THOMAS | 17. BENJAMIN | 25. SYNNE | 33. BOBO | | |
| 2. VILJA | 10. ZARA | 18. NOMAN | 26. GRETE | 34. PAPPA | | |
| 3. KAREN | 11. ISAAC | 19. EDRIS | 27. WENCHE | 35.GO' MOR | | |
| 4. JANUSZ | 12. SIV | 20. HALVOR | 28. DANIELA | | | |
| 5. CHARLOTTE | 13. MARTINE | 21. HERMAN | 29. OLINA | | | |
| 6. MARI | 14. NORA | 22. OSKAR | 30. CAMILLA | | | |
| 7. AMALIE | 15. CELINE | 23. ADELA | 31. ASLAK | | | |
| 8. CAMILLA H. | 16. NIKLAS | 24. UNN | 32. MAMMA | | | |

Når det gjelder navn, var det to navn som på norsk er lydlike, med kun har en ortografisk forskjell, Oscar og Oskar. Grunnen til at jeg tok med begge to er fordi Isaac hadde to helt ulike tegn på disse navnene. For Oscar hadde han et tegn som likner på BRILLE, mens for Oskar var

tegnet som bokstaven O med bevegelse to ganger. På tegnspråk representerer altså disse navnene to helt forskjellige tegn. De voksne brukte også disse navntegnene.

4.2.2 Handlinger, hendelser og tilstander

Tabell 3b viser handlinger. Tegnene jeg har plassert her, representerer viljestyrte handlinger.

| Tabell 3b | HANDLING | | | |
|-----------|-----------------|---------------|--------------|----------------|
| 1. SKLI | 6. PUSSE-TENNER | 10. FILME | 14. HOPPE | 18. HJELPE |
| 2. BADE | 7. DRIKKE | 11. SPISE | 15. BRUKE TS | 19. TØRKE-NESE |
| 3. HENTE | 8. TEGNE | 12. VASKE-SEG | 16. BANKE | |
| 4. FLYR | 9. LUKKE | 13. SITTE | 17. RYDDE | |

Først ved 11 måneders alder begynte han med handlingstegn som BADE og PUSSE-TENNER. Tegnet PUSSE-TENNER sa han når han satt ved siden av vasken; da skjønte han at vi skulle pusse tennene.

Tegnet BADE ble brukt når han så badekaret eller når vi var på en strand. Som regel når han sa dette, mente han at han ville bade i badekaret eller i vannet ved en strand.

Tegnet HENTE brukte han for første gang mens han satt og lekte med en ball. Han oppdaget en kyllingfigur som lå lenger unna ham. Så sa han tegnet HENTE til meg med armen i samme retning som kyllingen. Det som er interessant er at tegnet han brukte hadde flere iboende betydninger, han uttrykte altså flere ting med et tegn. Altså hadde tegnet morfologisk struktur. Han sa ikke tegnet HENTE mot meg, men snudde seg og beveget seg mot stedet hvor kyllingen lå. Han brukte altså kun et tegn med hånden rettet mot gjenstanden han refererte til. Her var det flere betydninger: samtidig som han uttrykte at noen skulle hente noe, uttrykte han hvor gjenstanden lå. På norsk betyr det hent den kyllingen. På norsk talespråk blir dette uforståelig hvis man kun sier ordet hente. Man må si hente den hvis det skal ha mening.

Tegnet FLY var et proformtegn. Jeg har valgt å plassere dette proformverbet under handlingstegn fordi disse gir en beskrivelse av hvordan fuglen fløy, altså med vingene. Dermed syntes jeg ikke at det hørte hjemme under hendelse. For å forklare dette nærmere, hadde Isaac allerede et tegn for FUGL. Da han så hvordan fuglen fløy, beskrev han dette på en annen måte med begge hendene, for å vise hvordan vingene beveget seg opp og ned.

I tabell 3c plasserer jeg tegnene som uttrykker at det skjer en endring, altså hendelser.

| Tabell 3c | | HENDELSER | | |
|------------------|---------|------------------|-------|----------|
| MISTE | SLO-SEG | REGNE | BLÅSE | LYSE-OPP |
| LUKKE | | | | |

Clark (1993:54) skriver at det er vanskelig å skille mellom hendelse og handling. Og om disse kategoriene har en prototypisk struktur er uklart av to årsaker. Den ene årsaken er at leksikonet for hendelser og handlinger har en tendens til å være mindre utdypet eller komplekst enn leksikonet til objekter. Den andre årsaken er at måten handlingskategorier skiller seg fra objekthandlinger er så forskjellig at dette ikke stemmer med hvilke typer kategorier mennesker konstruerer. For eksempel kan voksne organisere handlingskategorier like komplekst som enkelte objektkategorier.

Dette gjorde at det ble en vanskelig jobb å sortere tegnene mellom hendelser og handlinger. Først tenkte jeg at alle tegn som har med bevegelse å gjøre var handlinger. Men i ettertid så jeg at det ikke stemte. Derfor valgte jeg å sette de tegnene som uttrykker at det som skjer er viljesbestemt i handlingskategorien. SLO-SEG ble for eksempel naturligvis plassert som en hendelse, Isaac slo seg jo ikke med vilje. Når Isaac slår seg ved for eksempel å falle på gulvet skjer det noe; rumpa treffer gulvet.

Tegnet MISTE har jeg også valgt å la stå under hendelser. For når han bruker dette tegnet, henger det som regel sammen med at han har mistet noe uten at det er viljestyrt eller at han ser at noe faller ned. Altså at det skjer en endring.

I forbindelse med tegnet LYSE-OPP vil jeg nevne at han brukte det samme tegnet om LAMPE. Med det mener jeg at artikulatur, artikulasjonssted og artikulasjon var de samme i både LYSE-OPP og LAMPE. Den eneste forskjellen var at LYSE-OPP hadde flere repetisjoner i bevegelsen enn LAMPE hadde. Han brukte for eksempel dette tegnet da han så displayet til en mobil lyse opp. Da det ble mørkt og jeg fikk det til å lyse opp igjen, sa han LYSE-OPP. I denne situasjonen lokaliserte han tegnet nær mobilen, han plasserte altså ikke hånden sin hvor som helst i rommet. Dette skal jeg diskutere nærmere i underkapitlet om morfologi. Ut fra konteksten tolker jeg dette tegnet som at det er et hendelsestegn fordi det her var snakk om en endring fra mørke til lys, fra en tilstand til en annen. De tegnene som betegner en endring mellom to tilstander, oppfatter jeg derfor som hendelsestegn.

Tabell 3d viser begrepene som betegner midlertidig stabile tilstander, hvor det altså ikke skjer noen endring.

| Tabell 3d | TILSTAND | | |
|------------------|-----------------|---------------|-------------|
| 1. LYSE | 4. UT | 7. VIL | 10. SKITTEN |
| 2. TOMT | 5. FERDIG | 8. VIL-HA DEN | 11. VOND |
| 3. SOVE | 6. OPP | 9. BORTE | 12. MØRK |

Tegnet SOVE bruker han når han vil sove eller når han ser at noen sover.

Tegnet VIL brukte han i denne sammenhengen når han ønsket å ha en ting. For å uttrykke hvilken ting han ønsket, brukte han blikket mot denne tingen rett etter at han hadde sagt VIL. Senere, rundt 16 måneders alder, utviklet dette tegnet seg til å bety ønske om å få hjelp eller at han selv ville hjelpe. Når han ikke greide å åpne døra, snudde han seg til oss og sa VIL PEK(døra). Da skjønnte vi at vi skulle hjelpe ham med å åpne døra slik han kunne gå inn/ut.

Isaac brukte tegnet FERDIG i ulike situasjoner. Men den mest vanlige situasjonen han brukte det i, var når han satt ved middagsbordet og begynte å bli mett. Da sa han tegnet FERDIG. I denne sammenhengen tolker jeg det slik at det på norsk ville blitt ”Ferdig!”. Han ville altså enten ikke ha mer mat, eller han var mett og ville ikke spise resten av maten sin. Slik ble det naturlig for meg å plassere FERDIG under tilstander da det forteller om Isaacs tilstand når han var mett/ferdig med å spise.

Han hadde lenge et eget tegn for å ville noe eller trenge hjelp til noe: VIL-HA DEN som jeg har satt opp i tabellen. Dette tegnet hadde et bredt semantisk innhold. Med dette tegnet kunne han uttrykke ønske om at vi skulle hente noe til ham, at vi skulle følge ham bort til et sted han ville, for eksempel en sklie, han kunne uttrykke at han trengte hjelp til å komme seg opp på sofaen eller han brukte det hvis han hadde det vondt og ville ha trøst. Selv om han selv brukte dette tegnet med mange ulike betydninger, forsto han likevel hva vi mente til tross for at vi brukte ulike tegn avhengig av situasjonen vi var i. Hvis vi for eksempel spurte om han trengte hjelp opp på sofaen, forsto han hva vi mente og nikkete, selv om vi ikke brukte ”hans” tegn for det samme. Ønsket han å gå bort til sklien, spurte vi om han ville skli. Selv om han altså klarte å skille mellom de ulike tegnene vi brukte, brukte han selv kun dette ene tegnet over lang tid.

OPP kommer opprinnelig fra uttrykket VIL OPP som skjer simultant. Jeg tolker det som to- tegnsytringer som ble utført simultant. Derfor satt jeg opp tegnet OPP alene. Når han sier VIL

OPP, viser det en tilstand hos ham. Dette tegnet er å ville noe. Uttrykket VIL OPP er karakteristisk for strukturen i tegnspråk. Isaac utførte VIL på den høyre hånden, og samtidig OPP på den venstre hånden. Han gjentok dette tegnet dagen etterpå. Situasjonen var slik at han satt på vippestol og sa VIL OPP. Dette uttrykket er et godt eksempel på simultanitet. Altså den muligheten man har i tegnspråk til å bruke to ulike tegn simultant (Vogt-Svendsen, 1983).

Tegnene TOMT og BORTE kan også være egenskaper, men jeg har valgt å plassere dem under tilstand. Grunnen til dette er at når Isaac for eksempel hadde drukket opp all melken i glasset sitt, sa han tegnet TOMT. Dette har jeg tolket som at glasset er tomt for melk, men ikke varig tomt, for man kan fylle mer melk oppi glasset og det blir dermed en glassets tilstand. Tegnet BORTE ble brukt når jeg for eksempel gjemte et kosedyr bak ryggen min. Det var ikke lenger et kosedyr der, og Isaac brukte dermed tegnet BORTE.

Isaac brukte tegnet SKITTEN når han hadde matrester på munnen sin eller han hadde falt ute og fått sand på buksen sin. Dermed blir dette tegnet en tilstand, han ble jo ren etterpå. Det samme gjelder for tegnet MØRK som han brukte når han så at det var mørkt ute. Tegnet VOND brukte han når han hadde slått seg og syntes at det gjorde vondt. Men det gikk over når han fikk trøst.

4.2.3 Egenskaper

| | |
|------------------|-----------------|
| Tabell 3e | EGENSKAP |
| 1. ØDELAGT | |

Jeg fant bare et tegn i kategorien egenskaper. Tegn som er egenskaper viser noe som er varig, Isaac brukte tegnet ØDELAGT om for eksempel at et glass ble knust.

4.2.4 Forhold

| | |
|------------------|----------------|
| Tabell 3f | FORHOLD |
| 1. SAMME | |

Tegnet SAMME er for meg helt klart under kategorien forhold. Grunnen er at han pleide å si det når han sammenlignet for eksempel to ulike klokker. Han kunne da peke på begge klokkene og si SAMME. Et annet fint eksempel er fra en situasjon hvor han satt og lekte med togbanen sammen med faren sin, men faren lå på gulvet. Så sa Isaac: ”PEK(du) SAMME SITTE PEK(jeg)”. Det tok litt tid før faren forstod. Det han ville, var at faren skulle sitte på samme måte som han gjorde mens de lekte med tog. Da faren satte seg opp, ble han fornøyd og sa: ”PEK(du) PEK(jeg) SAMME”.

4.2.5 Andre tegn

Tabell 3g er andre tegn.

| | | | | | | | | | |
|------------------|-----------|---------|-------|---------|-------------------|--|--|--|--|
| Tabell 3g | | | | | ANDRE TEGN | | | | |
| 1. HEI | 2. HA DET | 3. HVOR | 4. JA | 5. TAKK | | | | | |

Jeg plasserte disse tegnene som andre tegn fordi de ikke passet til noen av de ontologiske kategoriene. Disse tegnene er hilsener og andre høflighetsmarkører, spørsmål og svarord.

4.2.6 Diskusjon

4.2.6.1 Forholdet mellom objekt og handling

Ifølge kategoriene ser vi at majoriteten av tegn havnet under objekt. Dette er vanlig i tidlig språkutvikling da det er de konkrete tingene man er opptatt av å snakke om, de tingene barnet ser rundt seg (Clark, 1993:81). Den nest største gruppen av tegn hører innunder handling. En del av tegnene ble imidlertid brukt både som objekt og handling, eksempler er BAD/BADE og SKLIE/SKLI.

Når vi vurderer funnene fra denne tabellen, ser det ut til at mine funn stemmer overens med generell språkutvikling med tanke på at barn har større ordforråd i kategorien objekt enn i kategorien handling.

4.2.6.2 Utfordringer med ontologiske kategorier

Clark (1993) drøfter småbarns vanskeligheter med å kategorisere i begynnelsen. Et eksempel finner vi i kategorien handling, nemlig ordet "holde" slik vi finner det i uttrykkene "holde en dør", "holde en veske", "holde munn" og lignende. Slik er det ikke i norsk tegnspråk. Vi har en type tegn i grammatikken som ikke fins i de fleste talespråk, nemlig proformverb (Engberg-Pedersen, 1998). Man kan si at proformer har en stamme i proformverbet. Stammen er altså en bestemt håndform som refererer til en person eller en ting. Stammen må opptre sammen med minst to morfemer som forteller oss hvor proformen befinner seg i tegnrommet og om tegnet er i ro, eller i bevegelse (med en rekke typer). Proformer har i annen litteratur blitt kalt polysyntetiske tegn (Wallin, 1994) eller classifier constructions (Supalla, 1986). Dette er et produktivt fenomen med flere morfemiske tegn, som ikke har noen grunnform eller sitatform. Men Liddell (2003) vil anse flere av de morfemene Wallin og Engberg-Pedersen opererer med som ikke-grammatiske elementer i en "real space blend", og da blir ikke tegnet så polysyntetisk. Jeg forholder meg imidlertid til Engberg-Pedersen i min undersøkelse. Poenget mitt er at på tegnspråk må hånden vise ulike former det er snakk om avhengig av hva man holder, det ser forskjellig ut å holde en kopp, et barn og en bok. Et interessant spørsmål som jeg ikke kan ta opp til drøftning her, blir derfor om tegnspråklige barn kan forstå ulike ontologiske kategorier lettere enn talespråklige barn.

Her kan det diskuteres flere muligheter. Isaac viste tegnet LAMPE med flere repetisjoner. Kan dette være en proform som viser at det blinket lenge? Eller var dette et handlingstegn? Eller ganske enkelt tegnet for objektet LAMPE? Det ser ut til at tegnet LAMPE har flere betydninger for Isaac, noe som er et eksempel på overekstensjon. I denne situasjonen var det imidlertid vanskelig å vurdere om vi kan kalle dette for et handlingstegn eller et objektstegn i forhold til hva voksne bruker. Men da jeg forstod at han så at det blinket, skjønte jeg at han så hva lampen gjorde, og prøvde å fortelle meg hva han hadde sett. Jeg vil referere til Supalla & Newport (1978) som diskuterer verb og substantiv på tegnspråk. Det kan nemlig være en veldig liten forskjell som skiller de to, et eksempel er BAD og BADE i amerikansk tegnspråk. Disse tegnene har helt lik artikulatur og artikulasjonssted, artikulasjon kan derimot være litt forskjellig. Men ikke nødvendigvis så tydelig. Supalla & Newport sier at verbttegnet har en bevegelse som gjentas mens substantivet ikke gjentar bevegelsen. Det er mulig, men ikke forskningsmessig påvist, at man kan identifisere lignende forskjeller i slike par av verb og substantiv i norsk tegnspråk. Når det gjelder småbarn er de ikke helt ferdig utviklet motorisk med tanke på artikulatur, artikulasjonssted og artikulasjon. Dermed kan barn ha like bevegelser for verb og substantiv. Det ble derfor en utfordring å plassere for eksempel BAD/BADE, SKLIE/SKLI og LAMPE/LYSE. Jeg måtte vurdere de enkelte tegnene ut fra situasjonen jeg så dem i, men det var ikke alltid like lett.

4.2.6.3 Forholdet mellom engelsk, ASL og NTS

Jeg har satt opp listen over engelsk, ASL og NTS i kapittel 4.1.1.1 for å se hva som karakteriserer de 35 første ordene/tegnene. Nå skal jeg kategorisere ordene og tegnene i kategoriene objekt og handling/tilstand for alle de tre språkene. Ut fra tabellen vil jeg sammenligne funnene med forholdene for talespråklige barn.

| Tabell 4a | OBJEKT | | | |
|------------------|---------------|--------------------|-----------------------|------------------|
| Engelsk | ASL | NTS (Isaac) | NTS (Handberg) | NTS (Ina) |
| Daddy | DADDY | LAMPE | MAMMA | MAMMA |
| Mommy | MOMMY | MAMMA | NESE | PAPPA |
| Baby | BABY | BALL | ØYE | KANIN |
| Ball | BALL | BABY | HODE | KU |
| Shoe | SHOE | MELK | STEARINLYS | AND |
| Bottle | MILK | BRØD | HUND | VOV VOV |
| Cookie | COOKIE | KATT | FLINK | HEST |
| Kitty | CAT | HUND | REMY | PUS |
| Dog | DOG | MAT | KOPP | GRIS |
| Eye | EAT/FOOD | FGL | LAMPE | LYS |
| Nose | BIRD | KANIN | LYS | |
| Bird | CRACKER | SKJEGG | ØRE | |
| Cracker | BANANA | GRIS | MUNN | |
| Banana | DIAPER | KU | KNAPP | |
| Juice | GRANDMA | BAMSE | BILDE | |
| Balloon | RABBIT | HEST | PUPP | |
| Book | COW | BOK | AND | |
| Bath | HAT | NAVNETEGN | TRE | |
| Duck | HORSE | AND | | |
| Car | BOOK | BLOMST | | |
| Cheese | NAME SIGNS | BALLONG | | |
| Keys | DUCK | TRE | | |
| Apple | BATH/WASH | BADEROM | | |
| | FISH | | | |
| | TREE | | | |

| Tabell 4b | HANDLING/TILSTAND | | |
|------------------|--------------------------|--------------------|-----------------------|
| Engelsk | ASL | NTS (Isaac) | NTS (Handberg) |
| Bath | DRINK | VIL | SPISE |
| | CRY | BADE | SOVE |
| | BATH/WASH | HENTE | BADE |
| | KISS | VIL-OPP | DUSJE |
| | SLEEP | PUSSE-TENNER | LOGRE |
| | RAIN | SOVE | |
| | CLAP | LYSE | |
| | | REGNE | |
| | | BLÅSE | |
| | | DRIKKE | |

Jeg vil påpeke at Isaac hadde 6 ulike navnetegn, mens Anderson & Reilly (2002) ikke sier hvor mange navnetegn det var i materialet på ASL. Navnetegn på personer forteller oss om den kognitive ferdigheter som kreves for å kunne skjelne mellom personer. Derfor fant jeg det

interessant at det i både ASL-, NTS (Isaac)- og NTS (Handberg)-materialet fantes navnetegn mens det ikke var noen i det engelske materialet. At det ikke stod noe navnetegn hos Ina kan skyldes at hun hadde et mindre tegnforråd enn de tre andre.

Som jeg nevnte i 4.2.6.1 ser det ut til å stemme også her med de to tabellene hvor alle, både talespråklige og tegnspråklige, hadde større ord/tegnforråd i objekt enn i handling. Jeg ser at både Isaac og Handberg hadde flere tegn i handling/tilstand enn engelsk. Igjen var det annerledes med Ina, jeg tror fortsatt årsaken kan være mindre tegnforråd, og dermed ingen tegn i handling/tilstand.

Resultatene av funnet som Anderson & Reilly (2002) gjorde, var at døve og hørende barn gjennomgår samme stadieutvikling, de fant imidlertid to forskjeller mellom de to gruppene.

Den første forskjellen var at det første tegnet hos de døve barna kom i rundt 8 måneders alder, mens det hos de hørende barna kom i rundt 12 måneders alder.

Den andre forskjellen er at basert på at det i de 35 første tegnene fantes flere handlinger hos de døve barna (Anderson & Reilly (2002) brukte begrepet verb, jeg har tolket det som handlinger). De mener altså at i det tidlige vokabularet i de tre første leveår har døve barn utviklet flere verb enn hørende barn.

Dette er i samsvar med funnene for Isaac; han brukte tidlig proformer. Ellers er det å bemerke at ASL og NTS hadde like mye tegn i kategorien handling/tilstand.

4.2.6.4 Kroppsdeler

I www.tegnordbok.no defineres peking mot kroppsdeler som øre, munn, øyne osv som egne tegn. Jeg vil påpeke at håndformen til voksne kan være litt ulik alt etter hvilken kroppsdeler det er snakk om, men som regel peker de direkte mot kroppsdelen. Isaac brukte kun pekefingeren mot de kroppsdelen det var snakk om. Man kan dermed si at Isaac hadde begrepsforståelsen for å skjelle de forskjellige kroppsdelen. Jeg er forbauset over at ASL-CDI (The MacArthur Communicative Development Inventory for American Sign Language) har valgt å utelukke ØYE, NESE, MUNN, ØRE osv som egne tegn. De telles ikke med i tegnspråkutvikling hos barna. Jeg mener at disse er viktige å regne med fordi de forteller noe om barnas kognitive ferdigheter.

Anderson & Reilly (2002) mener at det å peke på deler av kroppen ikke kan regnes som en del av tegnforrådet. Dette er imidlertid en viktig kategori semantisk sett. Barnet peker jo ikke hvor som helst på kroppen når en for eksempel spør hvor øyet er på en dukke. Barnet peker automatisk riktig på sitt eget øye. Jeg mener at dette har semantisk betydning. Hvis et barn slår seg, viser barnet hvor på kroppen det har det vondt ved å peke. Valget om å utelukke kroppsdelene får konsekvenser når vi skal sammenligne ordforråd og tegnforråd. Barn i begge språkgruppene har kunnskap om dette, men fordi det er forskjeller språklig sett, kan dette være en fare for feilfortolkning.

Marentette & Mayberry (2000:87) skriver:

“Throughout the first year of life, children develop a sense of how their body is organized and how it functions in the world (Butterworth, 1992; Neisser 1991). Using a body scheme would permit SJ (et navn på informanten) to connect locations that are visually identified on another person’s body with locations on her own body that she must identify through tactile and kinaesthetic feedback. The capacity to link information that is received by visual and tactile means is crucial to the infant’s capacity to imitate facial expressions (Meltzoff & Moore: 1993).”

Ser han en dukke med øyne, kan han relatere disse øynene med sine egne. Det betyr at han begrepsmessig kan se visse likheter mellom dukkeøyne og sine egne øyne, og i den språklige kommunikasjonen har han språklige midler han kan benytte; å peke ut sine egne. Pekingene gjelder ikke bare bruk av pekefinger, for i NTS kan man bruke ulike håndformer: tommelfingerhåndform om noe som er bak eller ved siden av en, flathånd (på pannen) eller krum B-hånd (på hjertet) og lignende. Derfor har jeg regnet med min informants utpekinger av kroppsdelene. Han vet hvor på kroppen delene er, og jeg kan dermed vite noe om informantens kognitive prosesser.

4.2.6.5 Overekstensjon

Flere av de tegnene Isaac brukte ble brukt med overekstensjon i begynnelsen, men det avtok etter hvert som han fikk flere nye tegn.

Tegnet MAMMA brukte han i den tidligste fasen både om mamma og pappa. Han sa altså det samme tegnet for begge foreldrene. Men når noen sa ”hvor er pappa”, så forsto han hvem de mente. Eller hvis han hørte mamma, så pekte han riktig, jfr Ahlgren (1980) om at tegnspråklige barn vil snakke korrekt, men ikke klarer det, og det samme sier Clark (2003) om talespråklige barn. Ved femten måneders alder brukte han så et eget tegn for PAPPA. Poenget er at han skjønnte forskjell på MAMMA og PAPPA når tegnene ble produsert av voksne, selv om han i den tidligste fasen ikke produserte de to ulike tegnene selv.

I begynnelsen brukte han det samme tegnet for ballong og ball. Tegnet BALLONG brukte han opprinnelig for kun ballong, men senere brukte han det samme tegnet for ball. Ved 15 måneders alder brukte han et nytt tegn BALL, han skilte altså nå mellom begrepene ballong og ball med egne tegn.

Da Isaac brukte tegnet AND for første gang, var betydningen til AND som gjelder alle fjærkre. Det vil si alle dyr med vinger. Da et nytt tegn FUGL dukket opp, begynte han å skille mellom AND og FUGL. Fra da ble tegnet AND begrenset til å gjelde alle fjærkre på bakken, altså gås, and, svane osv. Betydningen til FUGL ble dermed brukt om alle fjærkre som befant seg i luften eller satt på et tre.

I diskusjonen under 4.2.2 av tegnet VIL-HA DEN så vi at dette tegnet har flere betydninger. Det kunne bety at han ville ha noe bestemt, at han trengte hjelp eller at han ville komme seg til et spesielt sted. Selv om han tidlig klarte å skille ulike tegn som vi brukte til ham, brukte han selv et og samme tegn om en rekke ting. Dette tegnet ble lenge brukt.

Tegnet VIL brukte han først med kun en betydning, mens jo lengre tid det gikk fikk tegnet flere betydninger, bl.a. brukte han det når han trengte hjelp. Etter at han var 18 måneder gammel brukte han et eget tegn for HJELPE, deretter skilte han mellom VIL og HJELPE. Isaac hadde mange tegn som hadde flere betydninger som han senere skilte med flere tegn. Slik skilling skjedde det lite før han var 18 måneder. Men etter 18 måneder skjedde det mer og med flere begreper. Hvis vi sammenlikner med Ina (Øhre 1987) hadde hun også mange tegn for flere betydninger som ble utviklet til flere tegn for å skille betydningene. For henne gjaldt dette fra hun var ca 18 måneder gammel.

4.2.7 Oppsummering

Isaac hadde flere tegn i kategorien objekt enn i handling. Jeg har i dette kapitlet kategorisert tegnene hans etter Clarks ontologiske kategorier, samt at jeg har presentert forholdet mellom Isaacs tegn, informanten til Handbergs tegn, Inas tegn, engelsk og ASL. Isaac viste overekstensjon for mange av tegnene han brukte i begynnelsen. Tegnene for kroppsdeler som Isaac hadde har jeg regnet med.

4.3 Fonologi

I følge Marentette & Mayberry (2002:74) var Boyes Braem (1990) den første som lagde en teoretisk modell med ulike stadier i utvikling av håndformer i tegnspråk. I følge Boyes Braem (1994:107) baseres denne modellen på kun én døv jente med døve foreldre. Det ble gjort en times videoopptak av henne da hun var 2 år og 7 måneder gammel. I tillegg til dette har hun også basert modellen etter hvordan utviklingen av håndformen skjer etter to faktorer. Hun mener at den ene faktoren er den anatomiske utvikling av hånden. Den andre faktoren er det hun kaller *serial finger order*. Et eksempel på dette er når pekefingeren blir påvirket av tommelen på grunn av nerver. Et annet eksempel er når tegnets bevegelse påvirker håndformen.

Marentette & Mayberry (2000:87) forklarer hvordan barn tilegner seg den første håndformen. De sier at det baseres på hvor lett håndformen er å produsere, om håndformen er perceptuelt tydelig (perceptually salient) og om denne håndformen er vanlig i målspråket.

Meier (2006:206) sier at for å forstå tidlig tegnutvikling må vi se på to egenskaper til artikulatoren. Den første egenskapen er hvordan artikulator utføres, om det er med en hånd, to hender eller aktiv og passiv hånd. Den andre egenskapen er bevegelsen tegnet bruker i hele armen, altså fra skulder til ytterste knoker. Dersom begge hender brukes, så beveges de parallelt, ikke vekselvis.

Det er ellers lite forsket på tilegnelse av plassering og bevegelse (Marentette & Mayberry, 2002:78-79).

4.3.1 Fonologisk beskrivelse av de 50 første tegn

De 50 første tegnene Isaac produserte, var fra 8 måneders alder til og med 14,5 måneders alder. Tegn blir som vi har sett presentert med store bokstaver som glosse (merkelapp). Dette er for å vise at det er tegn som jeg skal beskrive nærmere på et fonologisk nivå. Noen ganger bruker jeg en glosse bestående av to ord med bindestrek mellom for å vise at vi trenger to norske ord for å få en brukbar glosse slik som ANER-IKKE. Av og til kan det være to tegn som utføres samtidig, det vil si simultant. Eller det kan være ett tegn som semantisk tilsvarer to ord på norsk talespråk. Den fonologiske analysen deler tradisjonelt de manuelle delene opp i tre aspekter: artikulatur, artikulasjonssted og artikulasjon. Aspektene opptrer simultant og blir til sammen (de manuelle delene av) ett tegn.

I tabell 3 vises horisontalt de ulike deler av tegnet, mens vertikalt er de ulike tegn presentert. I overskriften med for eksempel artikulatur er det ulike underoverskrifter som viser mer informasjon om artikulaturen. Jeg skal forklare for hver kolonne hva de betyr. På linjen under hvert av Isaacs tegn vil det stå skrevet ”voksen” – her viser jeg hvordan voksne utfører tegnet. De delene som står i fet skrift, avviker fra tilsvarende deler av Isaacs tegn. Jeg har transkribert de fleste av voksentegnene ut fra www.tegnordbok.no, men det er noen tegn som har # foran transkripsjonen av voksenvarianten. Dette betyr at det er det tegnet jeg bruker til Isaac. Dette gjelder de tegnene hvor mitt tegn avviker fra tegnordbokens.

I denne transkripsjonen tar jeg ikke de nonmanuelle deler med. Dette har jeg begrunnet i 1.3.4.

4.3.1.1 Redegjørelse for transkripsjon

Artikulatur

Med artikulatur vises det kun til håndform med retning og vridning samt om begge hender er aktive eller ikke, altså ikke bevegelse og hvor i rommet tegnet plasseres. Med håndformen mener jeg hvordan fingerleddene er bøyd med parametrene fingre, fleksjon, adduksjon, grad og opposisjon. Bevegelse innen artikulaturaspektet er her internbevegelse inne i håndformen, det vil si håndformendring. Vridning og retning viser stillingen til hånden/hendene i forhold til brukerens kropp. Vridning angir retningen håndflaten vender mot, mens retning er håndens lengderetning. Vridning og retning angis som ut, inn, venstre, høyre, opp eller ned.

Under fingre fortelles det hvilke(n) finger(e) som selekteres. Tommelfinger er nr 1, pekefinger nr 2, langfinger nr 3, ringfinger nr 4 og lillefinger nr 5. Om det ikke står noe tall der, betyr det at alle fingrene brukes. Bokstaven D foran fingerselekteringen står for dobbel artikulatur. Det betyr at begge hendene er aktive.

Fleksjon viser hvordan fingeren(e) ser ut, det vil si om de er rette, bøyde eller knyttede. Videre til adduksjon som viser om fingrene er samlet eller sprikende. Grad viser om det er åpent eller lukket mellom fingeren(e) og tommelfingeren. På parameteren opposisjon betyr grep at tommelfingeren og fingrene er stilt mot hverandre, mens sidegrep er grep mot siden av fingrene.

Bevegelse viser om det skjer internbevegelse i artikulaturen eller ikke, altså om håndformen endrer seg ved for eksempel bøyning, lukking eller strekking. Bevegelse i artikulatur er ikke det samme som artikulasjon som beskriver håndens bevegelse.

Artikulasjonssted

Når det gjelder symboler for artikulasjonssted, er det ikke mulig å få med mer enn ett samtidig. Med dette mener jeg at hånden ikke kan være på både kroppen og nøytralt felt samtidig. Det betyr at om jeg skriver et artikulasjonssted på kroppen, for eksempel bryst, så er hånden ved kroppen og ikke i nøytralt felt eller plassert i tegnrommet. Når den passive hånden er artikulasjonssted, beskriver jeg den passive hånden etter de samme parametrene som artikulaturen i den grad det passer (det vil si håndform, vridning og retning, og plassering). Og er det noe i parentes etter håndformen, så er det for å vise hvilken retning og vridning den passive hånden har. Når jeg skriver Ø, så betyr det at det er i nøytralt felt eller lokalisert i tegnrommet. Iblant skriver jeg noe i parentes etter Ø for å vise hvor i tegnrommet, nærmere bestemt nedre, midtre eller øvre del av rommet artikulasjonen foregår.

Dersom det står et sted på kroppen eller den passive hånden, så betyr det ikke alltid at det er kontakt mellom den aktive hånden og stedet på kroppen. Man må se under artikulasjonsfeltet om det er en stjerne (*), som betyr kontakt. Hvis det ikke er påført noe stjernesymbol, så er det ingen kontakt mellom håndformen og kroppen, hånden er bare nær det aktuelle stedet.

Artikulasjon

Her er det snakk om bevegelse. En X etter retning betyr at bevegelsen gjentas en eller flere ganger. Retningen forteller hvor i rommet bevegelsen er rettet mot. Måten er hvordan hånden beveger seg, om det er i en sirkel, en bue, en halvbue eller vridd (her menes vridning av håndleddet), her står også stjerne-tegnet (*) hvis det er kontakt. Interaksjon brukes når begge hender er aktive (det vil si i tegn som er markert med en D). Med vekselvis menes at den ene hånden beveger seg først, så beveger den andre hånden seg osv. Parallelt er når begge hender beveger seg samtidig, rett ut eller rett inn. Fra hverandre betyr at begge hender går fra hverandre.

For å økonomisere er symbolet for rett bevegelse ikke nevnt, så hvis det ikke står noe er det underforstått at det er rett bevegelse jeg snakker om. Dette er en standardbevegelse. Dersom hånden/hendene bevegtes på en annen måte, beskriver jeg det; for eksempel sirkel, bue.

4.3.1.2 Transkripsjon

Tabell fem viser en fonologisk beskrivelse av de 50 første tegn. Jeg vil påpeke to problemer med transkripsjonen som jeg ikke får frem i systemet. For to tegns vedkommende viser transkripsjonssystemet ikke de nødvendige detaljer ved hvordan den aktive hånden forholder seg til den passive hånden. Derfor forklarer jeg det her med ord.

Det første tegnet er BRØD – her er den passive hånden nærmere kroppen enn den aktive hånden.

Det andre tegnet er HEST – hos Isaac er begge de selekterte fingrene oppå den passive håndens pekefinger, mens hos voksne er den passive hånden mellom finger 2 og finger 3.

| Tabell 5 | ARTIKULATOR | | | | | | | | ARTIKULASJON- STED | ARTIKULASJON | | | |
|----------------|-------------|----------------|---------------|---------------|-------------|------------|--------------------|------------|-----------------------|-----------------------------|---------------------|------------------|---------------|
| | TEGN | Fingre | Fleksjon | Adduksjon | Grad | Opposisjon | Bevegelse | Vridning | Retning | Sted | Retning | Måte | Interaksjon |
| LAMPE | | knyttet | | | | | halvstrekking X | ut | opp | Ø (øvre) | | | |
| Voksen: | | knyttet | | | | | strekking | ned | ut | Ø | | | |
| BLEIE | D | bøyd | sprikende | åpen | grep | | | v,h | ut | Ø | | | fra hverandre |
| Voksen: | D2 | bøyd | | åpen | grep | | | v,h | ut | Ø | ned- opp | bue | fra hverandre |
| MAMMA | 2 | rett | | | | | | inn | opp | nese | inn X | * | |
| Voksen: | 2 | rett | | | | | | v | opp | nese | inn X | * | |
| BRØD | | rett | samlet | lukket | s.grep | | | opp | v | rett,samlet(inn-h) | ned | * | |
| Voksen: | | rett | samlet | åpen | | | | inn | v | rett,samlet(ned -h) | ut-ned | *bue | |
| BALLONG | D | rett | sprikende | | | | | v,h | opp | hals | | | vridd X |
| Voksen: | D | bøyd | sprikende | | | | | v,h | opp | munn | h,v-ut | | bue |
| BOK | D | rett | samlet | | | | | v,h | ut | Ø | | | vridd X |
| Voksen: | D | rett | samlet | | | | | v,h | ut | Ø | | | *vridd |
| AND | | knyttet | | | | | halvstrekking X | inn | opp | munn | | | |
| Voksen: | | rett | samlet | åpen | grep | | lukking | ut | opp | munn | | * | |
| BLOMST | | knyttet | | | | | halvstrekking X | opp | ut | Ø | | | |
| Voksen: | | bøyd | samlet | lukket | grep | | åpning X | inn | opp | nese | | | |
| FUGL | | knyttet | | | | | halvstrekking X | inn | opp | munn | | | |
| Voksen: | 2 | rett | | åpen | grep | | lukking X | v | opp | munn | | | |
| HEST | 23 | bøyd | sprikende | | | | | ned | ut | rett,samlet(h-ut) | ned X | * | |
| Voksen: | 23 | rett | sprikende | | | | | inn | ned | rett,samlet(h-ut) | | *sirkel X | |
| KU | D2 | rett | | | | | | ut | opp | panne (side) | | * | |
| Voksen: | D2 | rett | | | | | | ut | opp | panne (side) | ut - opp | *bue | |
| GRIS | 2 | rett | | | | | | ned | inn | nese | | * | |
| Voksen: | | knyttet | | | | | | v | opp | nese | | sirkel | |
| HUND | | rett | sprikende | | | | | v | ned | lår | v X | * | |
| Voksen: | | rett | samlet | | | | | inn | ned | lår | inn X | * | |
| KATT | D | knyttet | | | | | halvstrekking | v,h | opp | kinn (side) | | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|------|---------|-----------|--------|------|-----------------|-----|-----|--------------------|----------|----------|-----------|--|
| | | | | | | X | | | | | | | |
| Voksen: | 2345 | rett | sprikende | | | lukking | inn | opp | kinn (side) | | | | |
| OSCAR | 2 | bøyd | | åpen | grep | | v | opp | øye | inn X | | | |
| #Voksen: | 2 | bøyd | | åpen | grep | | v | opp | øye | inn X | | | |
| VILJA | 2345 | rett | sprikende | | | | ned | ut | øye | ut | | | |
| #Voksen: | 2345 | rett | sprikende | | | | ned | ut | øye | ut - opp | bue | | |
| KAREN | 123 | rett | sprikende | | | | inn | v | bryst | | * | | |
| #Voksen: | 123 | rett | sprikende | | | | inn | v | bryst | | *sirkel | | |
| TRE | | rett | sprikende | | | | v | opp | Ø | | vridd X | | |
| Voksen: | | rett | sprikende | | | | v | opp | rett,samlet(ned-h) | | *vridd X | | |
| MAT | 23 | rett | | lukket | grep | | inn | opp | munns | inn X | * | | |
| Voksen: | | rett | | lukket | grep | | inn | opp | munns | inn | | | |
| MELK | | knyttet | | | | | v | opp | kinn | ned | * | | |
| Voksen: | 1 | | | | | | v | ut | kinn | ned | * | | |
| BABY | D | rett | sprikende | | | | opp | v,h | arm | v-h X | *oppå | | |
| Voksen: | | rett | samlet | | | | opp | v | rett,samlet(opp-h) | v-h X | *oppå | | |
| SKJEGG | | rett | samlet | åpen | grep | lukking X | v | opp | kinn | | * | | |
| #Voksen: | | rett | samlet | åpen | grep | | v | opp | kinn | ned | * | | |
| KANIN | D | knyttet | | | | halvstrekking X | v,h | opp | panne (side) | | * | | |
| Voksen: | D23 | rett | samlet | | | bøying | ut | opp | panne (side) | | | | |
| BAMSE | D | bøyd | sprikende | åpen | grep | | ned | ut | Ø | ned X | | | |
| Voksen: | D | bøyd | sprikende | åpen | grep | | ned | ut | Ø | | sirkel X | vekselvis | |
| JANUSZ | | rett | samlet | åpen | grep | lukking X | v | opp | kinn | | * | | |
| #Voksen: | | rett | samlet | åpen | grep | lukking X | v | opp | kinn | | * | | |
| CHARLOTTE | | bøyd | samlet | åpen | grep | | v | opp | hake | ned X | * | | |
| #Voksen: | | bøyd | samlet | åpen | grep | | v | opp | hake | ned X | * | | |
| MARI | | rett | samlet | lukket | grep | | v | opp | kinn | | *vridd X | | |
| #Voksen: | 234 | rett | samlet | | | | v | opp | kinn | inn X | * | | |
| BALL | D | rett | sprikende | | | | v,h | ut | Ø | | vridd X | | |
| Voksen: | D | rett | samlet | | | | ned | ut | Ø | ned | bue | | |
| SYKKEL | | knyttet | | | | | v | ut | Ø | | sirkel | | |
| Voksen: | D | knyttet | | | | | ned | ut | Ø | | sirkel | vekselvis | |
| BÅT | D | rett | samlet | | | | v,h | ut | Ø | ut | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|---|-------------|------------------|---------------|-------------|------------------|------------|-----------|---------------------|--------------|-------------|--|
| Voksen: | D | rett | samlet | | | | v,h | ut | Ø | ut | *fingertupp | |
| VANN | | rett | sprikende | | | | inn | opp | hake | ned X | * | |
| Voksen: | 2 | bøyd | | | | | v | opp | hake | ned X | * | |
| VIL 1 | D | rett | sprikende | | | | inn | v,h | bryst | inn X | * | |
| Voksen: | | rett | samlet | | | | inn | v | bryst | inn X | * | |
| BADE | D | rett | sprikende | | | | inn | v,h | bryst | inn | * | |
| Voksen: | D | rett | sprikende | | | | inn | v,h | bryst | ned X | * | |
| HENTE | | rett | sprikende | | | | v | ut | Ø | | vridd X | |
| Voksen: | | rett | sprikende | | | lukking | ned | ut | Ø | inn | | |
| VIL 2 | | rett | sprikende | | | | inn | v | bryst | inn X | * | |
| Voksen: | | rett | samlet | | | | inn | v | bryst | inn X | * | |
| OPP | D | rett | sprikende | | | | v,h | ut | Ø | ut | | |
| #Voksen: | | rett | samlet | | | | v | ut | Ø | ut | | |
| PUSSE-TENNER | 2 | rett | | | | | ned | v | mun | v X | | |
| #Voksen: | 2 | rett | | | | | ned | v | mun | v X | | |
| SOVE | | rett | sprikende | | | | v | opp | kinn | | * | |
| #Voksen: | | rett | samlet | | | | v | opp | kinn | | * | |
| LYSE | | knyttet | | | | halvstrekking | opp | ut | Ø | | | |
| Voksen: | | bøyd | sprikende | lukket | grep | strekking | opp | ut | Ø | | | |
| REGNE | D | rett | sprikende | | | | ned | ut | Ø | ned X | | |
| #Voksen: | D | rett | sprikende | | | | ned | ut | Ø | ned X | | |
| BLÅSE | | rett | sprikende | | | | v | ut | Ø | v-h X | | |
| Voksen: | D | rett | sprikende | | | | v,h | ut | Ø | v-h X | | |
| DRIKKE | | knyttet | | | | | v | opp | mun (side) | | *vridd X | |
| Voksen: | | bøyd | samlet | åpen | grep | | v | ut | mun | | vridd | |
| SLO-SEG | | knyttet | | | | | inn | opp | hode | ned | * | |
| Voksen: | | knyttet | | | | | inn | opp | panne (side) | inn | | |
| VIL-HA (to tegns-DEN nivå simultan) | | rett | sprikende | | | | inn | v | bryst | inn X | * | |
| Ingen voksenvariant | | rett | sprikende | | | | h | ut | Ø | | | |
| HEI | | rett | sprikende | | | | ut | opp | Ø | h-ned | bue | |
| #Voksen: | | rett | samlet | | | | ut | opp | Ø | h-ned | bue | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|---|-------------|---------------|-------------|-------------|----------------|-----|------------|------------|--|------------|--------|----------------------|
| HADET | | rett | sprikende | | | | ut | opp | Ø | | ned X | | |
| #Voksen: | | rett | samlet | | | | ut | opp | Ø | | ned X | vridd | |
| BORTE | D | rett | sprikende | | | | opp | ut | Ø | | | | |
| #Voksen: | D | rett | sprikende | | | | opp | ut | Ø | | v,h | | fra hverandre |
| TOMT | D | rett | sprikende | | | | opp | ut | Ø | | | | |
| Voksen: | D | rett | samlet | åpen | grep | lukking | opp | v,h | Ø | | | | fra hverandre |
| GRØT | | knyttet | | | | | v | ut | Ø | | | sirkel | |
| Voksen: | | knyttet | | | | | v | ut | Ø | | | sirkel | |
| MAIS | | knyttet | | | | | inn | opp | hake | | v-h X | | |
| #Voksen: | | bøyd | samlet | åpen | grep | | inn | opp | mun | | v-h X | | |

Den manuelle delen av tegnene BORTE og TOMT er helt like. Forskjellen mellom dem ligger i nonmanuelle delen, se 1.3.4.

4.3.2 Diskusjon

Her tar jeg opp antall håndformer og hvilke som kommer. Derneft drøfter jeg stadier i utvikling av håndformer, så de håndformer Isaac har.

4.3.2.1 Tidlig håndform

Etter å ha transkribert fant jeg at Isaac hadde 13 ulike fonologiske håndformer i de første 50 tegn. Handbergs (1995) undersøkelse viser at informanten hadde 7 ulike håndformer i de første 28 tegn. Undersøkelse hos Conlin m. fl. (2000:61) viser at et barn mellom 7 og 17 måneder hadde 8 ulike håndformer. Det varierer altså veldig mellom de tre undersøkelsene. Og dette illustrerer vel igjen den store variasjonen vi finner fra barn til barn.

4.3.2.2 Boyes Braems stadier i utvikling av håndformer i tegnspråk

Mange forskere bruker Boyes Braems teori om de 4 ulike stadier i utviklingen av håndformer i tegnspråk (Boyes Braem 1994:112-113). I Marentette & Mayberry (2000:73) er det også en tegning av Boyes Braems håndformer, men til min store overraskelse følger Marentette & Mayberry ikke Boyes Braems håndformer 100 %. De kaller dem Boyes Braem, men jeg fant to forskjellige håndformer, ellers var resten av håndformene like hos Boyes Braem og Marentette & Mayberry. Marentette har endret tegningen av to av håndformene, bO (babyO) og I. Ifølge Boyes Braem så håndformen bO ut som nr. 2 rette fingre som hadde opposisjon som grep med grad som lukket, mens hos Marentette var nr. 2 bøyde fingre ellers lik opposisjon og grad. Det vil si at forskjellen mellom de to var i fleksjon, den ene var rett mens den andre bøyde. Når det gjelder håndformen I hos Boyes Braem, var nr. 15 rette fingre samlet, det vil si at tommelfingeren var på siden av pekefingeren. Hos Marentette var håndformen nr. 5 rett finger, det vil si at tommelfingeren var på fingrene. Det vil si at hos Marentette utelates finger nr. 1. Grunnen til at jeg velger originalen til Boyes Braem er at Handberg (1995) brukte denne originalen. Dette gjør at jeg lettere kan sammenligne.

Jeg vil nå vise hvilke håndformer hos Isaac som samsvarer og ikke samsvarer med Boyes Braems teori om den fonologiske utviklingen hos barn. Hun skriver ikke alder for hvert stadium. Poenget med stadiene er at hun mener barn gjennomgår først håndformene på stadium I før de kan komme til stadium II osv. Jeg valgte å ikke ta med det fjerde stadiet. Grunnen er at

Isaac ikke hadde de håndformene som er på stadium IV. Jeg har valgt å transkribere Boyes Braems håndformer etter Greftegreffs system. Grunnen er at jeg allerede har transkribert Isaacs tegn på denne måten. Jeg gjør det for at det skal bli lettere å sammenligne.

Tabell 6 er en sammenligning av Boyes Braem og Isaacs håndformer. Jeg har transkribert Boyes Braems håndformer etter en fonologisk analyse.

| Tabell 6 | ARTIKULATOR | | | | | ISAACS ARTIKULATOR SOM SAMSVARER | | | | |
|--------------------|-------------|----------|-----------|------------|------------|----------------------------------|----------|-----------|-------|------------|
| BoyesBraem | Fingre | Fleksjon | Adduksjon | Grad | Opposisjon | Fingre | Fleksjon | Adduksjon | Grad | Opposisjon |
| Stadium I | | | | | | | | | | |
| A | | knyttet | | | | | knyttet | | | |
| S | | knyttet | | | | | knyttet | | | |
| L | 12 | rett | sprikende | | | | | | | |
| bO | 2 | rett | | lukke t | grep | | | | | |
| G | 2 | rett | | | | 2 | rett | | | |
| 5 | | rett | sprikende | | | | rett | sprikende | | |
| C | | bøyd | samlet | åpent | grep | | bøyd | samlet | åpent | grep |
| Stadium II | | | | | | | | | | |
| B | | rett | samlet | | | | rett | samlet | | |
| F | 2 | bøyd | sprikende | lukke t | grep | | | | | |
| O | | bøyd | samlet | lukke t | grep | | | | | |
| Stadium III | | | | | | | | | | |
| I | 15 | rett | samlet | | | | | | | |
| Y | 15 | rett | sprikende | | | | | | | |
| D | 345 | bøyd | samlet | lukke t | grep | | | | | |
| P | 3 | rett | | lukke t | s.grep | | | | | |
| 3 | 123 | rett | sprikende | | | 123 | rett | sprikende | | |
| V | 23 | rett | sprikende | | | | | | | |
| H | 23 | rett | samlet | | | | | | | |
| W | 234 | rett | sprikende | | | | | | | |

På stadium I hadde Isaac 4 håndformer av Braems 7 håndformer. Jeg vil kommentere at jeg ikke har gjort en klar distinktiv forskjell på A og S fordi transkripsjonssystemet ikke er på et fonetisk nivå. At jeg plasserte Isaacs knyttete håndform på begge, betyr det ikke at han har en distinktiv forskjell. Det som er interessant er at på amerikansk tegnspråk er det er en distinktiv forskjell mellom A og S, noe som ikke er distinktivt i norsk tegnspråk. A og S beskriver i norsk tegnspråk om det er et tegn med tommelfinger på fingrene eller tommelfinger på siden av pekefingeren. Isaac hadde både A- og S-hånd, men ikke med distinktiv funksjon, kun avhengig av hva som var behagelig for ham å bruke. Det samme gjelder for voksent norsk tegnspråk. Et

eksempel på dette er at det i tegnet MELK er ukomfortabelt å bruke S-hånd, dermed brukte han A-hånd. Det vil si at han brukte to allofoniske varianter av denne håndformen. Hos voksne er A-hånd hovedallofonen, mens vi bruker S-hånd i omgivelser der tommelen i A-hånd ville kommet imellom artikulatur og artikulasjonssted. Et eksempel er KAFFE, hvor vi gjerne finner A-hånd i den aktive hånden (den øverste), men S-hånd i den passive hånden, slik at det blir lett for den aktive hånden å utføre sirkelbevegelser på den passive hånden.

Ifølge Boyes Braem (1994:111) bruker barnet bO når barnet skal gripe etter småting. Siden Isaac ikke hadde denne håndformen, virket det som denne håndformen ikke var nødvendig for tegnspråket hans. Han brukte likevel denne håndformen når han skulle gripe småting, men altså ikke i tegn. Isaac hadde heller ikke L-hånd i sine tegn. Det ser ut til at årsaken kan være at bO-hånd er sjelden i norsk tegnspråk selv om den finnes. L-hånd finnes i norsk tegnspråk. At Isaac ikke brukte denne håndformen kan være knyttet til hvor lite han hadde sett denne håndformen i perioden fra 8 måneder til 15 måneder.

Foreløpig er Tone-Britt Handbergs individuelle semesteroppgave i tegnspråk fra 1995 den eneste undersøkelsen i Norge som jeg kan sammenligne Isaacs fonologiske utvikling med. Jeg vil gjøre oppmerksom på at denne er et grunnfagsarbeid, men likevel nyttig å sammenligne med. I og med at det ikke fins andre, synes jeg at det er viktig å få frem de resultatene hun fant. Grunnen til at jeg ikke har brukt Øhre (1987) til å sammenligne Isaacs håndformer med, er at hun beskrev Inas tegn i perioden mellom 18 måneder og 23:3 måneder (23:3 måneder betyr 23 måneder og 3 uker gammel) med tanke på tegnspråkutvikling. I tillegg bygger hennes materiale på observasjoner med videoopptak fra en avgrenset periode. Det betyr at hun ikke har med fonologiske transkripsjoner av Inas første tegn som Handberg og jeg har med slike transkripsjoner i vår undersøkelse.

Håndformene til Handbergs datter som samsvarer med Boyes Braem, er S, G og 5 på stadium I, mens på stadium II var det kun B. Hun har ikke med stadium III som jeg har.

På stadium I hadde Isaac håndformen C som hennes datter ikke hadde. Vi må imidlertid huske på at hun bare var ett år da hennes håndformer ble skrevet ned. Om Handberg hadde notert flere tegn etter at datteren hadde rundet ett år, ville det ha sannsynligvis forekommet flere håndformer. Handberg (1995) valgte ikke å sette datterens håndform på A, kun S, mens jeg har satt Isaacs på begge.

På stadium II hadde Isaac kun én håndform av de 3 håndformene hos Boyes Braem. Det gjaldt det samme for datteren til Handberg.

På stadium III hadde Isaac kun én av 8 håndformer. I tillegg til dette må vi være oppmerksom på at Boyes Braems stadier baseres på ASL, det gjelder altså ikke generelt for andre tegnspråk i verden. Som vi allerede har sett er det en forskjell mellom ASL og norsk tegnspråk når det gjelder håndformene A og S. Så vil jeg også påpeke at Y og I på stadium III ikke har betydningsforskjell på NTS som det har på ASL. I følge Handberg (1995) finnes ikke amerikansk 7-hånd og amerikansk T-hånd på stadium IV i norsk tegnspråk. Det kan synes å stemme også etter mine erfaringer.

Når jeg ser på når håndformene til Isaac dukket opp i forhold til Boyes Braems stadier, ser det ut til å stemme. Grunnen er at hans første håndform (8 måneder gammel) var knyttet som tilsvarende A-/S-hånd på stadium I. Senere da han var 11 måneder hadde han 4 nye håndformer deriblant nr. 1 fra tabell 7, fortsatt på stadium I. Senere da han var 12 måneder gammel dukket det opp en ny håndform på stadium II samtidig som han hadde de samme håndformene på stadium I fra han var 11 måneder og en håndform nr. 2 fra tabell 7. Håndformen på stadium III brukte han første gang da han var 13 måneder. Ved samme alder hadde han håndform nr 3, 4 og 5 fra tabell 7, ellers samme håndformer på stadium I. Ved 14 måneders alder hadde han fortsatt samme håndformer på stadium II, men kom med nye håndformer som er nr. 6, 7 og 8 fra tabell 7. Ved 15 måneders alder var det kun samme håndformer på både stadium I og II. Derfor vil det si at han følger mønsteret fra Braems stadier, hans første håndform var altså på stadium I før det dukket opp en håndform fra stadium II før det igjen dukket opp en håndform fra stadium III. Men når jeg ser på de ulike håndformene Boyes Braem fant passer ikke alle for norsk tegnspråk. Det har jeg kommet med et eksempel på ovenfor. At Isaac hadde 8 ulike håndformer som ikke tilsvarende Boyes Braems teori, kan være fordi de ikke finnes på amerikansk tegnspråk. Jeg må bemerke at jeg ikke kjenner amerikansk tegnspråk godt, og at det ville føre for langt å gå nærmere inn på sammenligningen mellom de to språkene.

Konklusjonen min er at Boyes Braems teori ikke gjelder i detalj for håndformutvikling tegnspråk generelt, selv om det er visst tverrspråklig samsvar mellom hvilke håndformer som tilhører de ulike stadiene.

Ifølge Conlin m. fl. (2000:61) er det funnet 8 ulike håndformer hos 3 barn fra 7 til 17 måneder, mens jeg hos Isaac fant 13 ulike håndformer fra 8 til 15:2 måneder. De hyppigste håndformene som barna brukte var 5. Den nest hyppigste håndformen var G, senere bO, O, A, bent-5, C og S. Jeg vil påpeke at de ikke brukte eksakt Boyes Braems håndformer. Men de fleste håndformene

finnes hos Boyes Braems. Når jeg ser på deres rekkefølge ser det ut som det er litt forskjellig hos Isaac. Av de 50 første tegnene hos Isaac var 20 tegn med 5-hånd, 13 tegn med knyttet hånd (tilsvarende Boyes Braems A-/S.hånd), 4 tegn med G-hånd og 1 tegn med C-hånd. Det stemmer med at det er flest 5-hånds tegn, men hos Conlin m. fl. (2000:61) var det nest flest tegn med håndformen G, noe som ikke stemmer hos Isaac. Håndformen han hadde nest flest ganger var A-/S hånd. Etter G kom bO-hånd som Isaac ikke hadde. Ifølge Conlin m. fl. (2000:61) var det færre med A- og S-hånd hos de tre barna som er i motsetning til hva jeg fant hos Isaac. Conlin m. fl. (2000:63) diskuterer hva som er typisk for et tidlig tegn. I forhold til håndform fant han at den er rett og sprikende, altså 5-hånd, og dette stemmer hos Isaac.

Jeg fant at de følgende håndformene som Isaac brukte, ikke samsvarer med Boyes Braems tabell.

| Tabell 7 | | | | | |
|--|---------------|-----------------|------------------|-------------|-------------------|
| ISAACS ARTIKULATOR SOM IKKE SAMSVARER | | | | | |
| Rekkefølge | Fingre | Fleksjon | Adduksjon | Grad | Opposisjon |
| 1 | | bøyd | sprikende | åpent | grep |
| 2 | | rett | samlet | lukket | s.grep |
| 3 | 23 | bøyd | sprikende | | |
| 4 | 2 | bøyd | | åpent | grep |
| 5 | 2345 | rett | sprikende | | |
| 6 | 23 | rett | | lukket | grep |
| 7 | | rett | samlet | åpent | grep |
| 8 | | rett | samlet | lukket | grep |

Det viser seg at det er 8 håndformer som ikke samsvarer. Men når man studerer disse håndformene på tabell 7 nærmere, så likner flere av dem litt på noen av de håndformene Isaac ikke hadde i tabell 6. La oss ta et eksempel med nr. 6 der Isaac brukte både 2. og 3. finger mens Boyes Braem viser med kun 2. finger (bO). Isaac hadde ikke denne håndformen blant sine 50 første tegn. Et annet eksempel er C fra tabell 6, hvor han fant bøyde, samlete fingre, mens Isaac hadde dem sprikende, se nr.1 på tabell 7. Det tredje eksemplet er V (fra tabell 6) hvor Braem fant rette fingre mens Isaac hadde dem bøyd, se nr. 3 på tabell 7. Dette viser at det finnes mange små forskjeller som kan karakteriseres som trekk, men altså ikke ekstreme forskjeller.

4.3.2.3 Andre fonologiske trekk hos Isaac

Isaac har i sine 50 første tegn få eksempler på nonmanuelle deler, et unntak er tegnene BORTE og TOMT som han skilte med nonmanuelle deler da begge tegnene er like i den manuelle delen. Når han brukte tegnet BORTE, hadde han litt hevede øyebryn som i spørresetninger, mens TOMT var med nedtrukne munnviker. Dette ser altså ut som begynnelsen på spørresetninger i norsk tegnspråk. Spørresetninger utføres med nonmanuelle trekk som hevede øyebryn, hodet frem og oppsperrde øyne. Vi var også avhengig av konteksten for å kunne skille betydningene. Senere, etter 18 måneder brukte han voksenspråkets tegn for TOMT.

Artikulator

Som jeg har skrevet tidligere i oppgaven er transkripsjonen ikke fonetisk. Da jeg studerte tabell 5 var de fleste tegnene Isaac brukte like som tegnene voksne brukte. I de første 50 tegnene hadde Isaac som sagt 13 ulike håndformer. Men i disse samme tegnene har voksne 20 ulike håndformer. Det vil si at voksne har 7 flere ulike håndformer enn det Isaac hadde.

Et tegneksempel som jeg fant interessant er at Isaac brukte en annen håndform på GRIS enn den voksne bruker. Håndformen til GRIS i voksenspråket er knyttet. Denne håndformen brukte han som en av de hyppigste håndformene, likevel valgte han å bruke kun pekefinger (finger nr. 2 rett) akkurat når han skulle utføre tegnet GRIS. Det kan skyldes at plasseringen var viktigere for ham, se videre om artikulasjon for mer inngående diskusjon.

Det jeg også la merke til er at nesten alle tegn som Isaac brukte ble gjentatt. Barn har en tendens til å gjenta tegn mer. Det er flere grunner til dette, én kan være at barnet venter på en bekreftelse fra voksne de snakker med. Dette opplevde jeg ofte, men når jeg bekreftet med det samme tegnet han brukte, sluttet han å gjenta tegnet. Det stemmer overens med det Holzrichter & Meier (2000: 37) hevder, at et trekk ved barnetegnspråk er at barnet gjentar bevegelsen i tegnet mange ganger. I tillegg til dette diskuterer også Conlin m. fl. (2000:63) at barna i undersøkelsen repeterer tegnets bevegelse – dette stemmer også hos Isaac; vi kan se i transkripsjonen, tabell 6 at de fleste tegnene hans er markert med X (betyr gjentatt).

En annen ting som jeg la merke til var at Isaac ikke hadde noen tegn hvor håndformene var like for både den passive hånden som er artikulasjonssted og den aktive hånden. Tegn BABY, BRØD og HEST var de eneste tegnene som hadde den passive hånden som et artikulasjonssted. Hos disse tegnene var det ulik håndform mellom den passive hånden og den aktive hånden.

Tegnet TRE har den passive hånden som artikulasjonssted, men Isaac utelot denne passive hånden. Han brukte kun den aktive hånden på nøytralt sted.

Artikulasjonssted

Jeg ser at det er meget få avvik mellom Isaac og voksne når det gjelder artikulasjonssted. De små avvikene gikk som regel ut på at Isaac utførte tegnene litt lavere enn voksne som i eksemplene MAIS og BALLONG. Artikulasjonsstedet for MAIS er munn uten kontakt, mens for Isaac var det hake uten kontakt. For eksempelet med BALLONG, se nedenfor.

For andre tegn gjorde han det motsatte, altså plasserte hånden høyere enn voksne. Tegnet SLO-SEG plasserte han høyere på kroppen (toppen av hodet) enn det voksne gjør (ved pannen).

Dette tegnet kan faktisk i voksenspråket plasseres på forskjellige steder på kroppen avhengig av hvor man har slått seg. Isaac brukte imidlertid tegnet på samme sted uansett hvor han hadde slått seg.

Conlin m.fl. (2000:64) konkluderer altså med at plassering (artikulasjonssted) synes å være viktigere enn håndform hos barn. De sier at det ser ut til at barn har mindre avvik fra voksenspråket når det gjelder plassering av tegn enn tegnets håndform. En årsak kan være at motorikken for plassering er lettere enn motorikken for hånden og fingrene. Håndformen krever finmotorikk, og det ser ut til at dette kan stemme for Isaac da jeg ser at det er veldig lite avvik mellom hans tegn og voksentegn når det gjelder artikulasjonssted. Det som er interessant er at når artikulasjonsstedet er på den passive hånden ble det fort et avvik som for eksempel i tegnet TRE hvor Isaac utelot den passive hånden som artikulasjonssted. I tegnet BRØD hadde den passive hånden vridning som inn, mens vridningen i voksenspråket er ned. I tegnet BABY var armen blitt artikulasjonssted i motsetning til i voksenspråket hvor det er hånden. Et annet interessant funn er at Isaac brukte lavere plassering enn voksne som i eksempelet med BALLONG, hvor plasseringen hos voksne er på munnen, mens den hos Isaac ble foran halsen uten kontakt. Det var dette som utgjorde avviket. Selv om Isaac plasserte dette tegnet lavere enn voksne, er avviket ikke stort. Han kunne for eksempel ha plassert hendene på hodet som ville utgjort et mye større avvik.

Marentette & Mayberry (2000:88) konkluderer med hvorfor plassering er lettere å mestre enn håndform for barn. De sier at barn er bevisst på kroppen sin og at tegnene dermed blir lettere å plassere.

Artikulasjon

Som jeg har sagt tidligere er det lite forsket på bevegelse (Bonvillian, 1985 i Marentette & Mayberry, 2000:79).

Jeg må spesielt bemerke noen ting om artikulasjon. Selv om artikulasjonen for eksempel viser at bevegelsen skjedde i en bevegelse opp og ned, kan vi ikke vite hvordan det beveget seg opp og ned på et fonologisk nivå. Det jeg la merke til er noen spesielle bevegelser vi finner hos barn som ikke er like hos voksne. Vi kan for eksempel se på tegnet REGNE, hvor Isaac brukte hele armen, bevegelsen nedover kom altså helt fra skulderen, mens det hos voksne ikke er hele armen, men kun håndleddet som gjør en bevegelse nedover. Meier m. fl. (1998) i Marentette & Mayberry (2000:79) har forsket på tegnforrådet hos 3 døve jenter fra 7 til 18 måneders alder og fant ut at de brukte mer proksimal artikulatur enn distal artikulatur, det vil si mer bruk av albuen enn av vristen. Conlin m. fl. (2000:64) sier det samme: det er typisk for barnet å bevege hele armen, albuen og skulderen. Dette stemmer hos Isaac.

Når Isaac brukte dobbel artikulatur, beveget han ikke begge hender i vekselvise bevegelser, kun parallelt. Når det gjelder bue i voksne tegn, brukte ikke Isaac bue i sine tegn bortsett fra i tegnet HEI, men dette er en kort bue.

Initialtegn

Når Isaac skal si MARTINE, NORA og NOMAN hvor tegnene er symbolene for M og N hentet fra enhåndalfabetet, viser han ikke den eksakte håndformen for M og N. Tommelfingeren som skal bak pekefingeren og langfingeren, var i stedet ved siden av pekefingeren hos Isaac. I norsk tegnspråk som i ASL bruker man håndalfabetet som består av håndformer som representerer skriftegn (bokstaver). En vanlig form for lån fra tale-/skriftspråket er såkalte initialtegn, det vil si tegn med en håndform som tilsvarer håndalfabettegnet for forbokstaven i ordet, for eksempel kan navnet Charlotte lånes inn i språket ved at tegnet CHARLOTTE har håndformen C. Vi kan oppfatte dette som en begynnelse på kjennskap til skriftspråk. Som Padden (2006:191) sier har amerikansk tegnspråk en egen gruppe med initialtegn som betegnelser på navn og objekt. Dette gjelder også tegn hvor håndalfabetet blir brukt på den første bokstaven av et ord. Et eksempel er tegnet UNIVERSITY hvor håndformen er som U i håndalfabetet. Jeg ser at det også forekommer i norsk tegnspråk, men ikke så mye som i amerikansk tegnspråk. Padden (2006) sier at dette resulterer i at døve barn tidlig møter håndalfabetet. Det samme ser jeg gjelder for Isaac; han har møtt håndalfabetet tidlig.

I en artikkel om tidlig ASL-tilegnelse bruker forfatterne Marentette & Mayberry (2000:80) kun én informant:

“The participant, SJ, was a female hearing child of deaf parents. ASL was the exclusive language used in her home and was SJ’s primary language for the duration of the study. SJ was videotaped in her home, for about 1 hour, once every 2 months. The observations included in the present analysis begin with her first signs on tape at 1;0 and continue until 2;1.”

Deres siktemål er å etablere prinsipper for et begynnende fonologisk system hos et tegnspråkbrukende barn. Men de drøfter ikke om den hørende jenta også er tospråklig og om hun kommer i kontakt med talespråklige mennesker. Dette er et metodisk spørsmål som de ikke tar opp. Mitt eldste barn er hørende, og selv om NTS også er hennes morsmål, kan vi se påvirkning fra norsk talespråk. Det er uunngåelig siden hun har hørselen i behold. Men gutten er døv, og da forekommer det ikke noen påvirkning.

Et annet metodologisk spørsmål er at Marentette og Mayberry bruker opptak annenhver måned for å se den fonologiske prosessen. Det blir på den måten visse huller med sprang mellom hvert opptak, slik at en rekke tegn ikke blir registrert, og fremstillingen ikke blir dekkende for vokabularutviklingen. Mine egne opptak har vært noe uregelmessige, men til gjengjeld har jeg gjort opptak nesten hver eneste uke. Disse dekker utviklingen tett og gir mulighet til god dekning av vokabularutviklingen ved siden av dagboknotater.

4.3.3 Oppsummering

Jeg har nå vist at Isaac hadde 13 ulike håndformer i de første 50 tegn. Hans håndformer ble sammenlignet med Boyes Braems stadier i utvikling av håndformer i tegnspråk. Når det gjelder de fonologiske trekkene hos Isaac viste det seg at han hadde et mindre antall håndformer i forhold til voksne i tillegg til en annen måte å utføre bevegelsene på. Plassering synes å være viktigere for Isaac enn håndform. Gjentakelse er et typisk trekk hos Isaac. Bevegelsen er noe annerledes enn hos voksne, Isaac hadde bevegelse fra hånden helt opp til både albuen og skuldrene, mens voksne kun har bevegelser fra håndleddet og ut til hånden. Isaac har intialtegn som er et lån fra håndalfabetet.

4.4 Grammatikk

I grammatikken skal jeg presentere morfologi og syntaks i den tidlige tegnspråkutviklingen. Grunnen til at jeg fokuserer på morfologi og syntaks er at Isaac ikke var kommet lenger i språkutviklingen. Jeg kommer til å presentere alt jeg har funnet av morfologi og syntaks hos Isaac fram til 18 måneders alder. Til sist blir det en diskusjon av funnene.

4.4.1 Presentasjon av morfologi

Norsk tegnspråk har en omfattende morfologi, slik det er med ASL (Newport & Meier, 1985). Isaac hadde så vidt begynt å produsere ytringer med grammatisk struktur i perioden jeg samlet data. Jeg skal her fokusere på sammensatte tegn og proformer som er en del av morfologien i tegnspråk. Her har jeg gjort noen interessante funn hos Isaac. Isaac begynte tidlig med proformer, og dette forteller noe om hvor tidlig hans språklige ferdigheter begynte å utvikle seg. Mange forskere prøver å finne ut hvor tidlig barn forstår selv om de ikke klarer å produsere ord. Petitto (2000) nevner en rekke eksempler der hørende barn som er vokst opp i et tegnspråklig miljø bruker tegnspråk og retter oppmerksomheten mot tegnspråk enda de hører normalt. Hun skriver:

“Speech and sound are not critical to human language acquisition. Instead, there appears to be a stunning, biologically based equipotentiality of the modalities – be it spoken or signed – to receive and produce natural language in ontogeny. (...) Rather than being exclusively hardwired for speech or sound the young of our species are initially hardwired to detect aspects of the patterning of language – specifically, aspects of rhythmic and distributional regularities – corresponding to the syllabic and prosodic levels of natural language organization. If the environmental input contains the requisite patterns unique to natural language, human infants will attempt to produce and acquire those patterns, irrespective of whether the input is on the hands or the tongue” (2000:47).

Proformer eller classifiers er en viktig del av norsk tegnspråk som vi ikke har noe tilsvarende til i norsk talespråk. Det kan imidlertid forekomme strukturelt i noen talespråk, som inuittisk og navaho (Wallin 1994). Jeg så Isaac bruke mange proformverb . Det var tydelig at han hadde ”knekt proformkoden” så tidlig som rundt 1 års alderen. Han brukte proformverb riktig da han skulle beskrive at en fugl fløy høyt oppefra og nedover. Han begynte å peke på fuglen, men den

var fløyet vekk før han begynte å snakke. Han viste med peking hvor den fløy fra og hvor den var på vei. Det var anaforisk, for fuglen var ikke der lenger. Til forskjell fra voksentegnspråket hadde han ikke referenttegnet til fuglen, men brukte proformtegn direkte. Vi måtte se dette i kontekst. I denne situasjonen så jeg også at fuglen fløy bort, slik at jeg forstod at Isaac snakket om fuglen vi nettopp hadde sett.

En gang senere da han var 13 til 14 måneder gammel satt vi i en buss. Han satt i nærheten av bakdøra. Jeg fortalte ham at bakdøra åpnet seg fordi noen skulle gå av og/eller gå inn. Senere så han en person gå av, og da brukte han indeks-proform (pekehånd) som representere et menneske/en person. Hans indeks-proform var nesten voksenlik. Forskjellen var at pekefingeren var litt bøyd, det vil si slapp, ikke helt rett som hos voksne. Denne proformen brukte han også om en person gikk inn. Han vred hånden for å vise hvilke vei personen gikk, altså ut av bussen eller inn i bussen.

Det samme skjedde med tegnet TRE. Han var da 13 måneder gammel. Han satt ved middagsbordet og fortalte at det var et tre til høyre og et tre til venstre ved å bruke høyre og venstre arm mot riktig sted. Først plasserte han hele armen med hånden mot der hvor treet var. Hånden var stille som tyder på at han først pekte på treet. Etter et kort øyeblikks stillhet vred han hånden som viste tegnet TRE selv om armen ikke var rett opp, men ”liggende”. Det samme gjorde han med den venstre hånden. Rett etterpå sa han TRE med begge armer rettet i riktig retning, altså den høyre hånden mot det høyre treet og den venstre hånden mot det venstre treet. I tillegg til dette vred han begge hendene som i bevegelsen til tegnet TRE samtidig. Dette kan tolkes slik at tegnet ble flermorfemisk bl. a. fordi den ene betydningen representerte lokalisasjon og den andre betydningen at det var to trær.

Da han var 17 måneder gammel brukte han på lignende vis proformen for en fugl og viste at den fløy. Vi kunne se at han snakket om en fugl, og ikke for eksempel et fly. Da hadde det vært et annet proformverb.

I norsk tegnspråk må vi skille mellom hva man bærer, hvis man bærer noe, man må altså bruke forskjellige proformverb alt etter som man bærer en veske, en stol, et barn osv. På norsk talespråk bruker man et og samme ord uansett hva man bærer. Derfor inngår proformer som en viktig del i norsk tegnspråk.

Man kjenner igjen uttrykket: lesekode er knekket. Jeg tenker i den forbindelse på at Isaac tidlig lærte seg å bruke forskjellige proformer i tegnspråk uten at vi hadde lært ham dette. Han forstod tidlig hvilken håndform som passet til de forskjellige objektene. Etter at han hadde knekt proformkoden, kom han med utallige proformtegn som vi aldri hadde lært ham bevisst, men vi så at de var helt voksenlikt brukt. Når han så på Animal Planet på TV klarte han å beskrive måten dyr oppførte seg på og hvordan de så ut.

4.4.2 Presentasjon av flertegnsytringer

Jeg skal vise noen eksempler som kan være begynnelsen på utviklingen av syntaks. Det første eksemplet kommer fra da Isaac var 11 måneder. Dette er uvanlig tidlig når det gjelder syntaks hos småbarn. Jeg mener at dette kan være begynnelsen på syntaks fordi han som vi skal se brukte to ulike tegn like etter hverandre. I den første episoden satt han på en vippestol i stuen mens jeg matet ham med fruktmos. Det blinket i skaphyllen (et hjelpemiddel for døve, det blinker på forskjellige måter for å vise om det ringer på døra, om barnet gråter, er brann eller om telefonen ringer), noe Isaac så, men ikke jeg da lampen var bak meg. Jeg trodde først han sa LAMPE. Men han forstod tydeligvis at jeg ikke oppfattet ham rett, så han gjentok: PEK (hulle) BLINKE PEK(hulle).

I det andre eksempelet brukte han tegn for å uttrykke at han ville opp – han brukte egne tegn for VIL og OPP. Isaac var i denne perioden veldig sen i motorikken, og kunne ikke gå med støtte. Derfor fikk han tidlig behov for å få oss til å løfte ham og ”forflytte” ham til det stedet han ville være. Han kunne mange ganger sitte på gulvet og utføre et tegn med høyre hånd for VIL og et tegn med venstre hånd for OPP. To tegn utført simultant. Normalt sett bruker ikke voksne tegnene slik som Isaac gjorde, men det skjer av og til. Vogt-Svendsen (1983) har kommet med noen eksempler: SULTEN PEK(du), altså den høyre hånden for tegn SULTEN og den venstre hånden for PEK(du).

Det tredje eksempelet så jeg ved 14 måneders alder, da han sa PEK(kjøkkenbenk) MAT tre ganger etter hverandre. Han prøvde å fange vår oppmerksomhet ved å si at der står det mat. Han satt ved bordet og pekte mot kjøkkenbenken fordi det var der maten var. Det samme skjer i voksenspråk.

Det fjerde eksempelet kom ved 15 måneders alder, han uttrykte VIL-HA DEN – den høyre hånden utførte tegnet VIL-HA mens den venstre pekte på noe (DEN). Dette gjorde han når han ville ha for eksempel en bil, en bamse eller noe slikt. Han forventet at vi skulle hente den for ham. Jeg tolker dette på norsk som ”jeg vil gjerne ha den”. Siden dette skjedde simultant, kan det nok diskuteres om ytringen skal analyseres syntaktisk (to forskjellige tegn simultant) eller morfologisk (to tegn som smelter sammen til ett). Her er samme svar som under VIL OPP-avsnittet om voksenspråk.

Det femte eksempelet kom i den samme alderen, hvor han også sa to tegn i en setning under et videoopptak. Etter å ha studert det flere ganger og sett denne situasjonen utenfra, så tror jeg han prøvde å fortelle at koppen hadde falt ned. Han sa det ikke én gang, men minst tre ganger. Han forsøkte å fortelle det til noen, men ingen så det eller bekreftet det han sa. Derfor gjentok han det flere ganger før han ga opp. Det at han gjentok ytringen flere ganger, taler for at han hadde en intensjon med denne ytringen. Han fant ikke på en lekebevegelse slik talespråkbarn leker med å lage egne lyder. Han sa presist og tydelig ut fra konteksten KOPP FALLE-NED. Han hadde sett en jevnaldrende jente som mistet koppen sin. Det verdifulle med opptaket var at hans setning ble registrert selv om ingen iakttok ham da. Når det gjelder rekkefølgen på syntaksen var den voksenlik. Håndformen var ikke voksenlik, derfor hadde jeg en utfordring med å forstå hva han prøvde å fortelle oss.

Sjette eksempel kom ved 17 måneders alder da Isaac sa PAPPA FILME. Dette var syntaktisk helt voksenlikt.

Sjuende eksempel kom ved 18 måneders alder, da Isaac prøvde å fortelle at Zara spiste brødkiven på tallerkenen sin ved tegnene SPISE PEK(tallerken) PEK(Zara), PEK(tallerken) SPISE. Slike formuleringer kan også forekomme hos voksne i visse sammenhenger.

Selv om han begynte veldig tidlig med syntaks, brukte han det ikke så ofte, kun få ganger. Men da han begynte i barnehagen mot slutten av 17 måneders alder, eksploderte det i utviklingen av syntaks, vi så altså mange eksempler på to tegn i en setning. Jeg skal ikke fortelle mer om hans syntaks etter 18 måneders alder da jeg har begrenset meg til en bestemt fase i den tidlige tegnspråkutviklingen.

4.4.3 Diskusjon

4.4.3.1 Morfologi

Strömqvist (2003:66) sier at bøyingsmorfologien kommer når ordforrådspurten hos talespråklige barn begynner. Da Isaac var på 28-tegnnivå, viste han for første gang et morfologisk trekk i tegnspråk med eksempelet TRE. Dette er ganske tidlig i forhold til talespråklige barn som vanligvis begynner med morfologi mellom 18 og 24 måneder. Grunnen til forskjellen kan være at språkene har ulike språkkanaler.

Engberg-Pedersen kap.6, 7 og 8 (1991) beskriver hvilke funksjoner peking kan ha: generell deiktisk peking, determiner (bestemmer), antall (flertall) og verbal funksjon. En språklig funksjon får peking ved anaforisk referanse eller knyttet til andre tegn: Vi oppretter plass i tegnrommet (loci) for tegn som refererer til personer og ting ut fra samtalens innhold og peker på dem. Vi kan ikke se dem med våre egne øyne, men bygger våre forestillinger på hva fortelleren har sagt på tegnspråk.

”Pegninger kan altså være forskjellige verber, en forbinder, en bestemmer og pronominer. Der finnes endnu en type pegninger, nemlig et hjelpetegn, der bruges i forbindelse med visse tegnmodifikationer.” (Engberg-Pedersen, 1991:81).

Det viser Isaac gjennom pekehånd om fuglen som hadde fløyet sin vei.

Jeg vil ta opp to morfologiske trekk: verbretningsbøyning (verb agreement) og proformer (classifiers) i forhold til Schick (2006). Hun tar opp mange interessante punkter som jeg kjenner igjen hos Isaac. Med verbretningsbøyning kan man i rommet snakke om mennesker, hendelser og objekter. Typisk for retningsbøyde verb er å vise hvilke referenter som er involvert i verbhandlingen. I tillegg til det kan man kan for eksempel referere til hvor en person kommer fra og hvor en person drar (to punkter). Som Engberg-Pedersen (1993) i Schick (2006:104) sier er et punkt (locus) et morfem som uttrykkes ved hvordan det påvirker produksjonen av tegn (dette synet er Liddell (2003) kritisk til). Det er vist eksempler fra en gutt på 3 år og 10 måneder. Det synes ikke å ha vært forsket på barn yngre enn 3 år. Hos Isaac var det funn i forhold til buss-episoden hvor han tydelig viste hvilken vei personen gikk (om denne gikk av eller på bussen). Han brukte pekefingeren som proform for en person. Med Isaac opplevde vi at han ofte brukte proformer med retningsmodifikasjon. Episoden med TRE viste også dette – han

plasserte TRE i riktig retning i forhold til hvor treet lå i virkeligheten, samtidig som han viste at det var to trær fordi han brukte begge hender.

Schick (2006:106) gir en fin oversikt over proformer:

- (1) *Entity classifiers: the handshape represents an agent, patient or theme participant role. Handshape selection is somewhat categorical.*
- (2) *Handle classifiers: the handshape reflects what is being handled and how the hand is handling it.*
- (3) *SASS classifiers: the handshape is selected based on salient visual-geometric features of the referent.*

Hun mener at vi bruker proformer til å vise bevegelsen til et objekt og en person, å vise hvordan de er plassert i forhold til hverandre, og endelig for å beskrive hvordan vi håndterer objekter.

Grunnformen til tegnet dukker opp fordi barnet ser hva de andre sier. Proformen er ingen grunnform, så det at Isaac brukte riktig proform, betyr at han har forstått proformverbets struktur og at han vet hvordan proformen skal brukes. Han så hvordan vi brukte proformer, selv om proformer ikke har grunnform forsto han hvordan han skulle bruke dem.

Proformsystemet er omfattende og innviklet. Forskere som Kantor (1980) og Shick (1990b) (Schick, 2006:111) hevder at innfødte ASL-brukere behersker systemet fullt ut først når de er 8 til 9 år gamle. Det samme sier Baker m. fl. (2008), og dette forteller oss noe om hvor komplekse proformverbene kan være.

Når det gjelder sammensatte tegn som for eksempel GO' MOR, bytter Isaac av og til på rekkefølgen. Altså sier han først tegnet MOR, så GO'. Det kan være at det er lettere for barn å huske den siste delen enn den første delen. Som i eksempelet på dette sammensatte tegnet GO' MO (god mor = mormor) som er et todelt tegn, altså sammensatt av GOD og MOR. Ofte valgte han først tegnet for MOR så tegnet GOD som er avvikende fra voksen tegnspråk da voksne alltid først sier tegnet GOD så MOR. En annen forklaring kan være at når det gjelder sammensatte tegn er det lettere å plassere det første tegnet på et høyere sted enn det andre tegnet som kommer etter (Bergman, 1979). Tegnet for TUNGHØRT er et eksempel på dette. Om vi skal følge slavisk ordene i tegnet så skal det første tegnet begynne nederst, mens det andre tegnet er høyere. Men dette tegnet har utviklet seg slik at 'HØRE' har blitt plassert ved øret, og utført først, og 'TUNG' lenger ned, og utført etterpå men ordbildet på tegnet HØRE blir /tung/ og på TUNG blir det /høre/. Derfra kan man trekke en linje til GO'MO hvor det første tegnet

skal plasseres på kinnet, og det andre på nesen. Kanskje Isaac gjør dette omvendt fordi det rett og slett er lettere for ham? Men jeg vil påpeke at akkurat tegnet GO'MOR brukte voksne med GOD nede først så MOR lenger opp.

4.4.3.2 Flertegnsytringer

Som vi har sett, hadde Isaac allerede satt opp 2-3 tegn i en setning da han var 10 måneder gammel. Dette skjedde imidlertid kun en gang. Det tok noen måneder før det eksploderte med flere tegn i en setning. Da han var 16 måneder begynte han å bruke 2 tegn i en setning jevnlig og økte til flere tegn i en setning da han begynte i barnehage ved 18 måneders alder. I det aller første eksemplet tolket jeg som vi har sett pekingen hans som DS (*deictic sign*) fordi jeg så en kombinasjon av peking og et leksikalsk tegn, LAMPE. I tillegg gjentok han ytringen flere ganger. Ifølge Petitto (2000:43) begynner både talespråklige og tegnspråklige barn med to-ords-/to-tegn-stadiet rundt 16 til 22 måneders alder.

Anderson & Reilly (2002:98) viser til at tegnforrådet spiller en viss rolle for når barnet utvikler seg til det neste stadiet som er to-tegnstadiet. Deres funn var at alle barn hadde to-tegnsytringer når de passerte 115-tegnsgrensen. De fant ut at bare to av 11 barn hadde to-tegnskombinasjoner under 50-tegnsgrensen, og mellom 50- og 110-tegnsgrensen var det 7 av 14 barn som hadde to-tegnskombinasjoner. Anderson & Reilly (2002:98) ser dette i samsvar med talespråklige barn som typisk når 100 ordgrensen før de kommer til to-ordsstadiet. Jeg opplevde at Isaac hadde mange to-tegnsytringer da han kom over 50-tegnsgrensen. Det var vanligvis en kombinasjon av peketegn og leksikalske tegn. Første gang han brukte en kombinasjon av to leksikalske tegn var da han sa PAPPA FILME ved 17 måneders alder.

Når det gjelder lokalisasjon hos Isaac, så vi at han gjorde dette i eksempel nummer syv. Han lokaliserte tallerkenen på riktig sted. Det var mange pekinger i denne ytringen. I disse pekingerne tolker jeg grammatiske betydninger, det vil si DS (*deictic sign*) fordi Pizzuto (1994) sier at disse deiktiske ytringene spesifiserer presise referenter. Isaac presiserte med å peke på Zara og tallerkenen.

Lillo-Martin (1991) og Meier (1982) (Schick, 2006:111) påpeker at barn som regel dropper subjekt. Det samme finner jeg hos Isaac. Derfor måtte jeg se ytringene hans i en kontekst for å

kunne finne ut hva som var subjektet. Voksentespråk tillater stor grad av dropping av subjekt når det framgår av konteksten hvilken referent som for eksempel utfører handlingen.

4.4.3.3 Generelt

Clark (2003:19) sier at et barn lærer forskjellige språk på forskjellige måter. Grunnen er blant annet at ikke alle språk er bygd opp likt. Noen språk har for eksempel mye mer kompleks morfologi enn andre språk som kanskje kan føre til at barnet lærer morfologi senere enn andre barn. Strömqvist (2003:68) skriver om spatiale relasjoner, noe som fikk meg til å tenke på lokalisasjon i tegnspråk. Han sier (2003:68):

”Och vilka relationer som är lättare att tala om beror på vilket språk man lär sig.”

Videre skriver han at for eksempel på svensk kreves preposisjoner, mens man på finsk har kasusendelse og på koreansk verb som uttrykker det samme. Dette fører til at for eksempel koreanske barn var kommet lenger i språkutviklingen med tanke på spatiale relasjoner i forhold til svenske barn. Det vil si at spatiale relasjoner er overført til en bestemt språklig struktur, det vil si lokalisasjon i tegnspråkene. Dette ser ut til å stemme med tegnspråkutvikling. Isaac viste veldig tidlig spatiale relasjoner via lokalisasjon. Som Hansen (1976) hevdet: uten lokalisasjon fungerer IKKE tegnspråk.

Isaac hadde totegnytringer mye tidligere enn generelt talespråklige barn, da blir spørsmålet om dette kan bety at å produsere syntaks på NTS er enklere enn på for eksempel norsk talespråk? Visse språklige tester er knyttet til bestemte språk, for eksempel vil setningen ”Du får ikke lov å gå på bordet” bli en test om barnet skjønner preposisjonen *på* eller ikke. Slike setninger kan ikke brukes ved en tegnspråklig test, for på tegnspråk blir det: PEK(du) (neg)IKKE-LOV BORD GÅ. (neg) betyr hoderisting. Tegnet BORD blir gjort om til en proform hvor den passive hånden representerer bordet, som blir ”liggende igjen på bordet”, mens den aktive hånden viser tegnet GÅ på den passive hånden. Bruk av lokalisasjon brukes der norsk må ha preposisjon. Men utføringen av setningen viser visuelt at barnet ikke har lov å gå på bordet. Dette gir det døve barnet et bilde som er meget ikonisk. Slik blir det faktisk lettere for døve barn å oppfatte tegnspråk enn det blir for hørende barn å oppfatte talespråk. Et annet argument er at motorikken i hendene utvikles raskere enn motorikken i tungen. Det talespråklige barnet kan altså ha begreper, men mangle ferdigheten til å knytte disse begrepene til språklige symboler.

Isaac hadde tidlig eksempler på en begynnelse til morfologi og syntaks. Årsaken til det må være at han hadde en godt etablert fonologisk struktur da han hadde tilegnet seg tegnspråk fra fødselen av. Morford & Mayberry (2000:123) sier at når barnet har denne fonologiske strukturen, vil det raskere tilegne seg leksikalsk informasjon som for eksempel proformer. Som vi har sett, knakk Isaac veldig tidlig proformkoden.

Isaac brukte ikke proformer på samme måte som voksne fordi voksne bruker proformer i syntaktisk sammenheng. Grunnen til dette er at barnet ikke har utviklet syntaks så tidlig. Men det bruker likevel proformer i kontekst (Schick 2006:123). Isaac brukte tidlig proformer som viser at han kjente til strukturen. Men han brukte proformene uten å referere til hvilken gjenstand han snakket om. Når man bruker proformer i norsk tegnspråk, kreves det vanligvis at man bruker tegnet for gjenstanden eller personen før man bruker proformen slik at mottakeren forstår hvem eller hva man snakker om. Hos Isaac måtte vi imidlertid se tegnene i kontekst for å skjønne hva eller hvem han snakket om. Dette er fordi han ennå ikke hadde utviklet syntaks. Kantor (1980) mener at proformer kun forekommer i syntaks, noe jeg ikke helt er enig i fordi jeg har sett at Isaac allerede har begynt med proformer uten syntaks.

4.4.4 Oppsummering

Jeg har vist noen eksempler på morfologi og syntaks hos Isaac som begynte ganske tidlig. Isaac begynte nokså tidlig å bruke proformer, det så ut som om han forstod strukturen i dem. Han begynte på syntaktiske ytringer med totegnsytringer. Det ser ut til at hvordan språket er bygget opp har noe å si for den tidlige språkutviklingen. Det virker som Isaac mye tidligere tilegner seg morfologien i tegnspråk enn talespråklige barn lærer morfologien i talespråk.

Kapittel 5 – Konklusjon

I dette kapitlet gis en oppsummering basert på analysen. Dernest drøfter jeg hvor godt oppgaven svarer på min problemstilling. Til sist vil jeg påpeke hvilke praktiske konsekvenser jeg ser av denne oppgaven, og påpeke hvilket behov vi har for videre forskning.

5.1 Oppsummering

Når det gjelder det tidlige vokabularet, har jeg vist at Isaac gjennomgår stadier i tilegnelse av tidlig vokabular på samme måte som talespråklige barn med tanke på ordforrådspurten. Isaac hadde sitt første tegn mye tidligere enn talespråklige barn. Dette kan tjene som en bekreftelse på hvor tidlig alle barn har en utviklet begrepsforståelse uansett hørsel. Jeg har i tillegg vært innom motherese som er vanlig hos både tegnspråklige og talespråklige barn.

I delen om semantikk var tegnene hos Isaac flere i kategorien objekter enn i kategorien handlinger. Isaacs tegn ble kategorisert etter Clarks ontologiske kategorier. Jeg har presentert forholdet mellom Isaacs første tegn, de første tegn hos Øhre (1987), Handberg (1995), amerikansk tegnspråk (Anderson & Reilly, 2002)) og de første ordene i engelsk (Anderson & Reilly, 2002). Isaac viste overekstensjon på mange av tegnene han brukte. Tegnene for kroppsdelar som Isaac hadde, ble regnet med.

Når det gjelder fonologi, har jeg vist at Isaac hadde 13 ulike håndformer i de første 50 tegn. Hans håndformer ble sammenlignet med Boyes Braems stadier i utvikling av håndformer i tegnspråk. De fonologiske trekkene hos Isaac viste at han har færre antall håndformer i forhold til voksne, en litt annen bevegelse enn voksne og plassering synes å være viktigere for Isaac enn håndform. Gjentakelse er et typisk trekk hos Isaac. Isaac har intialtegn som er lån fra håndalfabet.

I grammatikk har jeg vist frem noen eksempler på morfologi og syntaks hos Isaac, noe som begynner ganske tidlig. Det ser ut til at hvordan språket er bygget opp har noe å si for tidlig

språkutvikling. Det virker som tegnspråklige barn behersker morfologi og syntaks i tegnspråk mye tidligere enn talespråklige barn behersker morfologi og syntaks i talespråk.

Slik det fremgår av analysen, har Isaac utviklet sitt tegnspråk i stadier på samme måte som talespråklige barn. De generelle stadiene i den språklige utviklingen som barn gjennomgår, har han dermed også gjennomgått. Han begynte med manuell babling før han brukte tegn. Når han begynte å bruke tegn, avtok den manuelle bablingen. Han gikk gjennom et stadium med ett-tegnsytringer før han kom til stadiet med to-tegnsytringer. Jeg ser likevel noen forskjeller mellom ham og talespråklige barn. Det ser ut til at de som bruker tegnspråk produserer tegn tidligere enn de som produserer ord. Dette er språkspesifikke trekk, men i det store og hele bekrefter denne utviklingen Petittos påstand (2000) om at språkutviklingen er den samme hos døve og hørende barn som vokser opp i et tilstrekkelig rikt språkmiljø. Dette forteller oss også noe om de kognitive prosesser som senere kan gjøre seg nytte av språk. Denne kasusstudien viser at informanten som er vokst opp i et tegnspråklig miljø med tegnspråk som morsmål, har utviklet et naturlig språk.

5.2 Hvor godt svarer oppgaven til problemstillingen?

I forhold til problemstillingen og datainnsamlingen synes resultatet av min undersøkelse å være gyldig for denne ene informanten. Han viser imidlertid trekk i utviklingen som tilsvarer annen forskning om språkutvikling hos barn. Denne kasusstudien synes også derfor å være bekreftende for annen forskning og teori basert på kunnskap om andre tegnspråk.

Dataene som ble funnet, beskriver nærmere hvordan det tidlig utviklede inventaret i et vokabular hos et døvt barn er. Dataene er gyldige, og grunnene til dette er flere: 1) dagbokføring som jevnlig ble kontrollert, dvs. lest om igjen flere ganger, 2) relativt hyppige videoopptak som jevnlig ble kontrollert, dvs. sett gjennom flere ganger, og 3) drøfting rundt tegnene og språkutviklingen med andre tegnspråkkyndige.

Gyldigheten av undersøkelsen styrkes ved at alle tegnene han brukte, straks ble notert ned samtidig som jeg sjekket om han gjentok tegnene i andre sammenhenger som for eksempel i videoopptakene. Men uansett når han sa noe, ble det notert ned. Samtidig hadde jeg opptakene som jeg kunne se igjennom flere ganger for å forsikre meg om at dataene var korrekte.

Når det gjelder videoopptakene, har jeg for sikkerhets skyld sjekket med flere tegnspråkkyndige for å drøfte om de oppfattet det samme som meg. Dette gjør undersøkelsen mer troverdig. Jeg har gjort dette ved å la andre se igjennom videoopptakene og dagbokføringen, for eksempel faren. Gjennom dette har vi diskutert og evaluert om funnene er dekkende for undersøkelsens siktemål.

Vurderingen av resultatene ble også sikret av flere andre personer. Også andre døve tegnspråklige utenom familien har sett på videoopptakene. Disse diskusjonene har ført frem til en betryggende avklaring over hva dataene viste om språkutviklingen hos det ene barnet.

Isaac brukte forholdsvis tidlig komplekse tegn som proformer, verbretningsbøyning og lokalisasjon. Vi så dette tidligere hos ham enn det som er vanlig med tilsvarende språklige fenomener hos talespråklige barn. Lokalisasjon som språklig fenomen er fremtredende i tegnspråkene, mens talespråkene vil uttrykke de spatiale relasjonene på forskjellig vis. Dette gjelder den tidligste fasen i språkutviklingen. Grunnene til at døve på disse områdene ligger litt foran hørende, er dels tegnspråkets struktur til forskjell fra talespråkets struktur, men dels også at finmotorikken utvikles tidligere med hendene enn i taleorganene.

5.3 Praktiske konsekvenser

Sett i lys av forskning og teori viser studien hvor viktig det er for barn å få språket fra fødselen av. Morford & Mayberry (2000:113) skriver om hvilke konsekvenser vi kan forvente hos døve barn dersom de får tegnspråk fra fødselen av. De vil raskere oppfatte morfologisk struktur og oppfatte enkelte tegn raskere. De vil kunne konsentrere seg mer om kunnskaper enn om språk fordi barnet allerede har fått en fonologisk struktur i seg selv før de begynner med grammatikk. Barnet har et språk, det vil si at barnet har et redskap til å tilegne seg kunnskaper.

Vårt valg med å avvise cochleaimplantat (CI) på vår babysønn har fått meg til å fundere videre: Jeg har gjort erfaringer og tanker omkring Isaac i barnehagen sammen med barn med cochleaimplantat – deres manglende aldersadekvate språk skyldes språkforsinkelse til tross for CI. Språklig aktivitet er ikke fullstendig tilgjengelig for dem. Det synes i enkelte kretser å være en stilltiende antagelse om at språket er det samme som tale og lyd. Språket er mye mer enn som så, det er en evne til å se strukturer uavhengig om det er tale eller tegn. Det er fortsatt uvisst hvor mye bedre hørsel CI-barna får. Å oppfatte lyder, er ikke det samme som å oppfatte

språklyder. Det blir satset på at CI-barna skal beherske et språk de ikke klarer å oppfatte fullt ut. Det er en tydelig forsinkelse i deres språklige utvikling (Holtmark 2009).

”Rikshospitalet anbefaler i utgangspunktet auditiv verbal/oral opplæring.

Cochleaimplantasjon bør utføres tidlig, helst innen barnet har fylt et år. Flere studier viser at det er mulig å tilegne seg *tilnærmet* normale talespråklige ferdigheter med cochleaimplantat (...) Hos noen få barn som av forskjellige grunner ikke utvikler talespråk som forventet, samt hos multifunksjonshemmede, vil det være aktuelt å *anbefale tale med støtte av tegn eller tegnspråk*”.(Harris, Bø Wie og Siem 2008).

Kursiv i sitatet er gjort av meg: Tilnærmet betyr at det ikke er helt som vanlig tale, dernest at anbefaling av tale med støtte av tegn nevnes før tegnspråk. Hvorfor tidlig oppstart av talespråk er så viktig, mens dette visstnok ikke gjelder for tegnspråk, kan man lure på. Hvis utgangspunktet svikter, så kan man ty til tale med støtte av tegn eller tegnspråk som siste utvei. Det sier noe om synet på tegnspråk og språk generelt for døve.

Dette viser hvor viktig det er med bred informasjon til foreldre med døve barn. Å presentere stadier i en tegnspråkutvikling kan vise at tegnspråklige døve kan gå gjennom lignende stadier som hørende barn gjør i en talespråkutvikling. Presentasjonen kan danne grunnlag for å utarbeide et kartleggings skjema, som kan bli et nyttig verktøy. Dette kartleggingsverktøyet kan bli til hjelp for å stimulere barn og foreldre til en bedret kommunikasjon.

Døve barn bør få lov til å beherske et språk de kan SE ved siden av talespråklig opplæring.

Faren for forsinkelser ligger i enten-eller tenkning (dvs. enten tale eller tegnspråk) i stedet for både-og tenkning (dvs. tospråklig opplæring med tegnspråk og norsk tale/skriftspråk).

Underforstått må jeg tolke dette som at tegnspråk i utgangspunktet ikke er et språk og ikke er egnet som opplæring. Dette er ikke korrekt om vi bygger på den biologiske modellen Petitto (2000) skriver om; hjernen har strukturer som viser kognitive prosesser, og de bør ha språk (det være seg talespråk eller tegnspråk) så tidlig som mulig for å få en harmonisk språkutvikling.

Etter å ha sammenlignet med talespråktilegnelse, viser det seg at uansett hvilket språk det er dreier seg om, så kan alle få lik språklig utvikling. Det er svært viktig at alle barn får språk fra fødselen av for å få et godt grunnlag for språkutviklingen. Dette gjør at barnet lettere kan lære andre språk senere.

Dersom et døvt barn med døve foreldre har ett språk, hvordan blir den senere språkutviklingen til det døve barnet? Her er det behov for mer forskning omkring utvikling av selve tegnspråket. Det fødes nå og da døve barn av døve foreldre, og det bør settes i gang nye prosjekter med kartlegging av deres utvikling på ulike alderstrinn. Kasusstudier i mange forskjellige land vil gi en antydning om hvordan tegnspråkutviklingen synes å være lik uansett hva slags kulturelle forhold det døve barnet vokser i. Forskningen kan gi bidrag til hvordan språkutviklingen hos døve barn av hørende foreldre kan stimuleres på best mulig måte slik at språkforsinkelsen kan minimaliseres. Videre vil en ytterligere forskning bidra til hvordan vi skal evaluere stadiene i tidlig tegnspråkutvikling hos døve barn.

Tidligere mente noen at døve mennesker var språkinvalid eller språkretarderte, men det stemmer ikke.

”Vanligvis tenker vi på språk som noe som formidles muntlig (ved hjelp av stemmen) eller skriftlig, men språk kan også formidles ved hjelp av hånd- og ansiktsbevegelser i tegnspråk. For hørselshemmede kan tegnspråk fungere som morsmål og førstespråk. Hørselsavvik regnes derfor ikke som en type språkavvik. Tegnspråkbrukere kan selvfølgelig også rammes av språkavvik (f.eks. forårsaket av en hjernesvulst) (Lind, Uri, Moen, Meyer Bjerkan 2000:6).”

Når Holmes (1999) skriver at om lag 7 % av alle barn har spesifikke språkvansker, reiser det seg med en gang et spørsmål: hva med tegnspråklige døve? Dette er et område som overhodet ikke er kartlagt: språkvansker hos døve. Men vi må ha forskning som viser hva aldersadekvat tegnspråkutvikling er for så å kunne relatere og kartlegge spesifikke språkvansker.

I vårt storsamfunn må minoriteten om den skal overleve og fungere optimalt bli nødt til å lære norsk skriftspråk og eventuelt talespråk. Hvordan skjer tilegnelsen av dette andrespråket når det døve barnet har et fullt utviklet tegnspråk? Hvordan er mulighetene for parallelle førstespråk dvs. tegnspråk og talespråk? Hvordan blir forholdet mellom norsk og tegnspråk med hensyn til påvirkninger? Det er flere områder forskningen må arbeide videre med.

Mitt bidrag kan gi en pekepinn på hvordan vi skal evaluere språkutviklingen hos døve barn av hørende foreldre. Det kan bli lettere å vurdere om den er forsinket eller ikke, og man kan dermed kartlegge behovet for å intensivere opplæringen.

Litteraturliste

Ahlgren, Inger (1980):

Döva barns teckenspråk. Forskning om teckenspråk VII. Stockholm: Stockholms Universitet, Institutionen för teckenspråk

Anderson, Per (1960):

Hovedlinjer i døveundervisningens historiske utvikling. Oslo: S.Hammerstads boktrykkeri.

Anderson, Diane og Judy Reilly (2002):

“The MacArthur Communicative Development Inventory: Normative Data for American Sign Language”. *Journal for Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2): 83–106

Anderson, Diane (2006):

“Lexical Development of Deaf Children Acquiring”. I Schick, B., Marschark, M. og Spencer, P. E., red., s.135-160

Arnesen, Knut, Enerstvedt, Regi Th., Engen, Elizabeth A., Engen, Trygg, Høie, Grete og Vonen, Arnfinn Muruvik (2002):

Tospråklighet og lesing/skriving hos døve barn. En kartlegging av grunnskoleelever og deres språklige situasjon. (Skådalen Publication Series No. 16.) Oslo: Skådalen kompetansesenter.

Baker, Anne, van den Bogaerde, Beppie og Woll, Bencie (2008):

“Methods and procedures in sign language acquisition studies”. I Baker, Anne og Woll, Bencie, red.: *Sign Language Acquisition.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Becker, F. og Erlenkamp, S. (2007):

”Et språkløst liv med cochleaimplantat?” *Tidsskrift for Den Norsk Legeforening*, nr.21/1.november 2007, http://www.tidsskriftet.no/index.php?seks_id=1609458

Bergh, Grete (2004):

Norsk tegnspråk som offisielt språk. Oslo: ABM-utvikling.

Bergman, Brita (1979):

Dövas teckenspråk: en innledning. Stockholm: Stockholms universitet. Institutionen för lingvistik.

Bergman, Brita og Björkstrand, Thomas (1993):

Kompendium i teckentranskription. Stockholms Universitet, Institutionen för lingvistik.

Bergman, Ritva (1981):

”Tegnspråk som modersmål”. I Hansen, Britta (red.): *Døve Børn, Sprog, Kultur, Identitet*, s.28-33. København: Døves Senter for Totalkommunikation.

Boyes Braem, Penny (1994):

”Acquisition of the Handshape in American Sign Language: A Preliminary Analysis”. I Volterra, Virginia og Erting, Carol J., ed., s.107-127.

Chamberlain, Charlene, Morford, Jill P. og Mayberry, Rachel I., red. (2000):

Language Acquisition by Eye. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Clark, Eve V. (1993):

The Lexicon in acquisition. Cambridge: Cambridge University Press

Clark, Eve V. (2003):

First Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press

Conlin, Kimberley E., Mirus, Gene R., Mauk, Claude og Meier, Richard P. (2000):

“The Acquisition of First Signs: Place, Handshape and Movement”. I Chamberlain, Charlene, Morford, Jill P. og Mayberry, Rachel I., ed., s.51-70.

Engberg-Pedersen, Elisabeth (1998):

Lærebog i tegnsprogs grammatik. København: Døves Center for Total Kommunikation.

Ellis, Roos (1994):

The study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press

Eriksen, Thomas H. og Breivik, Jan-Kåre, red. (2006):

Normalitet. Oslo: Universitetsforlaget.

Erlenkamp, Sonja, Gjøn, Sissel, Hualand, Hilde, Kvitvær, Hanne B., Peterson, Paal Richard, Schröder, Odd-Inge, Vonen, Arnfinn M. (2007):

Begrunnelser for å gjøre norsk tegnspråk til offisielt språk. Oslo, <http://www.deafnet.no/nor/content/download/1489/7727/file/Hevetstatusfortegnspråk.pdf>

Gordon, Raymond G., Jr., ed. (2005):

Ethnologue: Languages of the World, Fifteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International, <http://www.ethnologue.com/>.

Greftegreff, Irene (1991):

Håndformer og håndformendringer i norsk tegnspråk. En innledende undersøkelse av foneminventaret. Hovedfagsoppgave ved Lingvistisk institutt. Universitetet i Trondheim.

Greftegreff, Irene (under arbeid):

En norsk tegnordbok: lingvistiske og leksikografiske utfordringer. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. (Avhandling for graden Philosophiae doctor)

Handberg, Tone-Britt (1995):

Beskrivelse av foneminvenaret i norsk tegnspråk hos ett-åring. Individuell semesteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.

Handberg, Tone-Britt (2008):

”Tospråklighet et gode”. I Herland, Helge red.: *Tegnspråkets fremtid – vårt felles ansvar*. Bergen: Designtrykkeriet AS.

Hellevik, Ottar (2002):

Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap. Oslo: Universitetsforlaget.

Herland, Helge og Sander, Thorbjørn, red. (1982):

Døves XIV nordiske kulturfestival 26.-30. juli 1982, Lillehammer : rapport. Bergen: Døves Forlag.

Herman, Ros (2008):

Milestones in Sign Language Development, Early BSL development. City University London, www.ucl.ac.uk/HCS/research/EBSLD/

Hirsch, Kristine M. (1982):

En observasjon av tegnspråket hos to fem-åringer. Hovedoppgave ved Statens Spesiellærerhøgskole. Vikhovtrykk. (67 sider)

Holtmark, H. og Borrebæk, J. (2009):

”Kostbare erfaringer for vårt dove barn”. *Tidsskrift for Den Norske Legeforening*, nr. 7/26.mars 2009, http://www.tidsskriftet.no/index.php?seks_id=1817620

Holzrichter, Amanda S. og Meier, Richard P. (2000):

”Child-Directed Signing in American Sign Language”. I Chamberlain, Charlene, Morford, Jill P. og Mayberry, Rachel I., ed., s. 25-40.

Institutionen för lingvistik, Stockholm universitet (2009):

Till teckenspråkslexika och transkribering av tecken,
<http://www.ling.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=11387&a=47118>

Jordan, I. King og Battison, Robbin (1976):

“Cross-Cultural Communication with Foreign Signers: Fact and Fancy”. *Sign Language Studies*, 10: 53-68.

Jørgensen, Sissel Redse og Anjum, Rani Lill, red. (2006):

Tegn som språk. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kantor, R. (1980):

The acquisition of classifiers in American Sign Language. *Sign Language Studies* 28: 193-208.

Kermit, Patrick, Holm, Astrid og Mjøen, Odd Morten. (2005):

Cochleaimplantat i et to språklig og etisk perspektiv. Trondheim: HiST ALT rapport.

Kjær Sørensen, Ruth og Hansen, Britta (1976):

Tegnsprog – en undersøgelse af 44 døve børns tegnsprogskommunikation. København: Statens skole for døve.

Kristoffersen, Kristian Emil, Simonsen, Hanne Gram og Sveen, Andreas (2005):

Språk. En grunnbok. Oslo: Universitetsforlaget

Kumar, Ranjit (2005):

Research methodology. A step-by-step guide for beginners. Sage Publications. London

Lian, A. (2008):

“Cochleaimplantat og spesifikke språkvansker”. *Tidsskrift for Den Norsk Legeforening*, 6/13.mars 2008, www.tidsskriftet.no/index.php?seks_id=1667523

Liddell, Scott K. (2003):

Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language. Cambridge, New York: Cambridge University Press

Lind, Marianne, Uri, Helen, Moen, Inger og Bjerkan, Kristin M. (2000):

Ord som ikke vil. Innføring i språkpatologi. Oslo: Novus forlag

Marentette, Paula F. og Mayberry, Rachel I. (2000):

”Principles for an Emerging Phonological System: A Case Study of Early ASL Acquisition”. I Chamberlain, Charlene, Morford, Jill P. og Mayberry, Rachel I., ed., s. 71-90.

Martinsen, Harald, Tetzchner, Stephen von og Nordeng, Halvor (1985):

Tegnspråk: sosial betydning, utvikling og pedagogisk bruk. Oslo: Universitetsforlaget

Masataka, Nobuo (2000):

”The Role of Modality and Input in the Earliest Stage of Language Acquisition: Studies of Japanese Sign Language”. I Chamberlain, Charlene, Morford, Jill P. og Mayberry, Rachel I., ed., s. 3-24.

Meier, Richard P. (2006):

”*The Form of Early Signs: Explaining Singning Children’s Articulatory Development*”. I Schick, B., Marschark, M. og Spencer, P. E. (red.), s.202-230.

Morford, Jill P. og Mayberry, Rachel I. (2000):

”A Reexamination of ‘Early Exposure’ and Its Implications for Language Acquisition by Eye”. I Chamberlain, Charlene, Morford, Jill P. og Mayberry, Rachel I., red., s. 111-128.

Newport, Elissa L. og Meier, Richard P. (1985):

”The Acquisition of American Sign Language”. I Slobin, Dan Isaac, red.: *The Crosslinguistic study of language acquisition.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Ohna, Stein Erik, Hjulstad, Oddvar, Vonen, Arnfinn M., Grønlie, Sissel M., Hjelmervik, Ellinor og Høie, Grete (2003):

På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever: en evalueringsstudie etter Reform 97. (Skådalen Publication Series No. 20.). Oslo: Skådalen kompetansesenter.

Padden, Carol (2006):

“Learning to Fingerspell Twice: Young Singing Children’s Acquisition of Fingerspelling”. I Schick, B., Marschark, M. og Spencer, P. E. (red.), s.189-201.

Petitto, Laura Ann (2000):

”The Acquisition of Natural Signed Languages: Lessons in the Nature of Human Language and Its Biological Foundations”. I Chamberlain, Charlene, Morford, Jill P. og Mayberry, Rachel I., ed., s. 41-50.

Pizzuto, E. (1994):

”*The Early Development of Deixis in American Sign Language: What Is the Point?*”. I Volterra, Virginia og Erting, Carol J., ed., s. 142-152.

Rekkedal, Ann Mette (1997):

Vi var fattige på språk. Virkelig fattige. Døve forteller om skoletiden på Kristiania off. skole for døve. Hovedsoppgave ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Schick, Brenda, Marc Marschark og Spencer, Patricia Elizabeth (red.) (2006):

Advances in the Sign Language Development of Deaf Children. Oxford: Oxford University press.

Schick, Brenda (2006):

“*Acquiring a Visually Motivated Language: Evidence From Diverse Learners*”. I Schick, Brenda, Marc Marschark og Spencer, Patricia Elizabeth, red., s.102-134.

Schröder, Odd-Inge (1986):

“Trekk fra tegnsproget hos en 3-åring”. *Barnespråk: om normal og avvikkene språkutvikling.* Artikkelsamling. NAVF’s Senter for barneforskning, Universitetet i Trondheim.

Schröder, Odd-Inge (1993):

”Introduction to the history of Norwegian sign language”. I Fischer, Renate og Lane, Harlan, ed. *Looking Back: A Reader on the History of Deaf Communities and their Sign Languages*. Hamburg: Signum - Press.

Schröder, Odd-Inge (2006):

”Innføring i forskjeller mellom norsk og norsk tegnspråk”. I Jørgensen, Sissel Redse og Anjum, Rani Lill, red., s. 79-101.

Schröder, Odd-Inge (2007):

”Manualisme og oralisme – holdninger i det norske døvemiljøet”. I Simonsen, Eva og Johnsen, Berit H., red. *Utenfor regelen*. UniPub.

Schröder, Odd-Inge og Vonen, Arnfinn M. (2008):

”Tegnspråk som undervisningsspråk i en tospråklig døveundervisning”. I Befring, Edvard og Tangen, Reidun, red. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademiske forlag

Schröder, Odd-Inge (2008):

”Norsk tegnspråk – strukturer, brukmønstre og fremtid”. I Herland, Helge, red.: *Tegnspråkets fremtid – vårt felles ansvar*. Bergen: Designtrykkeriet AS.

Siem, G., Wie, O.B. og Harris, S. (2008):

”Cochleaimplantat og tegnspråk”. *Tidsskrift for Den Norske Legeforening*, nr. 1/3 januar 2008, http://www.tidsskriftet.no/index.php?seks_id=1638766

Simonsen, Hanne Gram (1983):

En norsk femårings språkbruk: syntaktiske mønstre, struktur og funksjon. Oslo: Novus

Skjølberg, Trygve (1989):

Andreas Christian Møller (1796-1874) Døvstummeinstituttet i Trodhjem og pionørtiden i norsk døveundervisning. Bergen: Døves forlag

Skogen, Kjell (2006):

“Case-forskning”. I Fugleseth, Kåre og Skogen, Kjell, red.: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Spencer, Patricia Elizabeth og Harris, Margaret (2006):

“Patterns and Effect of Language Input to Deaf Infants and Toddlers From Deaf and Hearing Mothers”. I Schick, Brenda, Marc Marschark og Spencer, Patricia Elizabeth, ed., s. 71-101.

Stokoe, William (1960/1978):

Sign Language Structure. The First Linguistic Analysis of American Sign Language. Newly Revised. Silver Spring MD: Linstok Press.

Strömqvist, Sven (2003):

”Barns tidige språkutveckling”. I Bjar, Louise og Liberg, Caroline, red.: *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

Sutton-Spence og Bencie Woll (1999):

The Linguistics of British Sign Language. An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.

Supalla, T. og Newport, E. (1978):

“How many seats in a chair? The derivation of nouns and verbs in American Sign Language”. I Siple, P., ed.: *Understanding Language Through Sign Language Research*, s. 91-108, New York: Academic Press.

Tetzchner, Stephen von, Feilberg, Hagtvet, Martinsen, Mjaavatn, Simonsen, Smith (1993):

Barns språk. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Tomasello, Michael (2003):

Constructing a language : a usage-based theory of language acquisition. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Valli, Clayton og Lucas, Ceil (1995):

Linguistics of American Sign Language. An Introduction. Washington DC: Gallaudet University Press.

Vogt-Svendsen, Marit (1983):

Norske døves tegnspråk: noen pedagogiske og språkvitenskapelige aspekter. Trondheim: Tapir.

Vogt-Svendsen, Marit (1987):

Tegnspråk og norsk og blandingsformer av de to språkene. Hosle: Statens spesiallærerhøgskole.

Volterra, Virginia og Erting, Carol J., ed. (1994):

From gesture to language in hearing and deaf children. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Vonen, Arnfinn M. (1997):

1997 et merkeår i norsk døveundervisnings historie. Oslo: Skådalen Publication Series

Vonen, Arnfinn M. (1999) :

”Issues of language contact across modalities. Communication between deaf and hearing people”. I Brendemoen, Bernt, Lanza, Elizabeth og Ryen, Else, ed.: *Language encounters across time and space.* Oslo: Novus Press.

Vonen, Arnfinn M. (2006):

”Tegnspråk i et lingvistisk perspektiv”. I Jørgensen, Sissel Redse og Anjum, Rani Lill, red., 125-150.

Wallin, Lars 1950- (1994):

Polysyntetiska tecken i svenska teckenspråket. Doktoravhandling ved Institutionen för lingvistik. Stockholms universitet.

Wie, Ona Bø (2005):

Kan døve bli hørende?: en kartlegging av de hundre første barna med cochleaimplantat i Norge. Avhandling for graden Ph.D ved Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo

Wray, Alison, Trott, K. og Bloomer, A. (2003):

Projects in linguistics. A Practical Guide to Researching Language. London: Arnold.

Yin, Robert K. (2003):

Case study research: design and methods. Applied Social research methods series, vol. 5. London: Sage Publications

Øhre, Beate (1987):

Tegnspråkutvikling hos et døvt barn i siste halvdel av annet leveår. Hovedoppgave ved Psykologisk Institutt. Universitetet i Oslo.

Vedlegg

| Gloss i Norsk tegnordbok | Fingre | Fleksjo n | Adduksjon | Grad | Grep | Bevegelse |
|--------------------------|--------|-----------|-----------|--------|----------|------------------|
| and | | rett | samlet | åpen | grep | lukking |
| advent | | rett | samlet | | | bøying |
| aldri | | rett | samlet | | | |
| bryst (kvinnebryst) 1 | | rett | sprikende | åpen | grep | lukking |
| modig | | rett | sprikende | | | knytting |
| abstrakt | | rett | sprikende | | | spiling |
| alminnelig | | rett | sprikende | | | |
| badestrand #2 | | rett | | lukket | grep | smuldring |
| brønn | | bøyd | samlet | åpen | grep | |
| bake | | bøyd | samlet | | | |
| bite | | bøyd | sprikende | åpen | grep | lukking |
| ambulanse | | bøyd | sprikende | lukket | grep | strekking |
| by 2 | | bøyd | sprikende | lukket | grep | strekking |
| astrologi | | bøyd | sprikende | åpen | grep | |
| blåbær #2 | | bøyd | sprikende | lukket | grep | |
| alfabet | | bøyd | sprikende | | | spiling |
| aggresjon 1 | | bøyd | sprikende | | | |
| abonnere | | knyttet | | | | |
| analyse | 23 | rett | sprikende | | | bøying |
| brudepar #2 | 23 | rett | sprikende | | | samling |
| anfall | 23 | rett | sprikende | | | |
| batteri | 23 | bøyd | sprikende | | | |
| ballett | 23 | rett | samlet | | | |
| blodprøve #2 | 23 | rett | samlet | | | bøying |
| bowling 2 | 23 | bøyd | sprikende | lukket | grep | strekking |
| aggresjon 2 | 3 | bøyd | sprikende | lukket | grep | strekking |
| bytte 1 | 23 | rett | sprikende | | | |
| blunke | 2 | rett | | åpen | grep | lukking |
| atom | 2 | rett | | åpen | grep | |
| bluse 1 | 2 | rett | | åpen | sidegrep | lukking |
| ganget med | 2 | rett | | | | |
| apotek | 2 | bøyd | sprikende | lukket | grep | |
| buddhisme | 2 | bøyd | sprikende | lukket | grep | |
| automat 1 | 2 | bøyd | | lukket | grep | strekking |
| blad | 2 | bøyd | | lukket | grep | strekking, lukk. |
| arkitekt 2 | 2 | bøyd | | lukket | grep | |
| aluminium | 2 | bøyd | | lukket | sidegrep | |
| barbere | 2 | bøyd | | | | |
| alkohol | 1 | | | | | |
| april | 15 | | | | | |
| arbeidsledig #2 | 12 | | | | | |
| by 1 | 3 | | | | | |

Forklaring til tabellen over håndformer og håndformendringer i norsk tegnspråk

Irene Greftegreff

Tabellen viser en oversikt over de vanligste håndformer og håndformendringer i norske tegnspråk tegn. Den tar for seg fingrene og tommelens stilling og bevegelse i et utvalg på 500 tegn fra norsk tegnspråk.

Alle tegn i utvalget – og i den foreliggende tabellen - fins illustrert med videoopptak på CD-ROM utgivelsen Tegnordbok beta 30.10.07 (2007). *Alle illustrasjoner i denne forklaringen er hentet fra Tegnordbok beta 30.10.07 (2007), og viser utsnitt av enkeltbilder i videoopptak.*

Videoopptakene av enkelttegn på Tegnordbok beta 30.10.07 (2007) finnes gratis tilgjengelig på nettstedet <http://www.tegnordbok.no>. Dette er et nettsted som dokumenterer prosjektet Norsk tegnordbok, og som inkluderer en enkel gloseliste norsk – norsk tegnspråk.

Om analysen

Tabellen er en del av et større fonologisk analysearbeid som vil bli omtalt i en avhandling for graden PhD (Greftegreff, under arbeid). Når det gjelder håndformer tar denne tabellen og Greftegreff (sst.) utgangspunkt i en autosegmental teori, nærmere bestemt en videreutvikling av Sandler (1989) sin fonologiske analyse av håndkonfigurasjonen i amerikanske tegnspråk tegn. I Sandler's analyse klassifiseres håndformer på grunnlag av "position" og "selected fingers", det vil si at alle håndformer kan beskrives ut fra

- hvilke stillinger fingrene inntar (bøyd, sprikende, spilende, etc.) - position
- hvilke fingre som er "med" i håndformen - selected

Hvis for eksempel "selected fingers" er tommel og pekefinger, og "position" for disse fingre er [+open] får vi denne håndformen (se illustrasjon under):

**L i enhåndsalfabetet**

Sandler's modell er senere anvendt på norsk tegnspråk av Greftegreff (1991). Resultatene Greftegreff kommer fram til avviker på et par punkter fra Sandler's, uten at det innebærer noe radikalt brudd med det teoretiske utgangspunktet. Analysen i Greftegreff (under arbeid) – og i denne tabellen – representerer en videreutvikling av Greftegreff (1991).

Om kolonnene i tabellen

Jeg vil nå gi en beskrivelse av kategoriene i tabellen.

Den første kolonnen, "Gloss i Norsk tegnordbok" viser til oppslagsord i gloselisten på <http://www.tegnordbok.no>, og kan brukes til å finne konkrete eksempler på håndformer og håndformendringer i norske tegn.

Kolonne 2 angir hvilke fingre som er "selected". En nærmere omtale vil bli gitt lenger ned.

Fleksjon

Den tredje kolonnen i tabellen er knyttet til *fleksjon* (bøyning) i fingerleddene. Verdiene er *rett*, *bøyd* og *knyttet*.

Rette fingre: Fingrenes midtre ledd er strukket (ekstendert)

Bøyde og knyttede fingre: Fingrenes midtre ledd er flektert (bøyd).

Knyttede fingre har i tillegg fleksjon i grunnleddet (nærmest håndflaten).



rett, bøyd og knyttet ("aktiva" – "ambassadør" – "modig")

Adduksjon og abduksjon

Den neste kolonnen i tabellen tar for seg posisjonstrekkene *adduksjon* og *abduksjon*, eller samling og spriking av fingrene. Det er verd å peke på at det ikke alltid er mulig å sprike eller samle fingrene. Hvis fingrenes grunnledd er helt bøyd er det i ikke mulig å sprike med dem – i hvert fall ikke synlig. Dette skjer blant annet når fingrene er knyttet.

For at det skal være mulig å produsere kontrasten addusert/abdusert må i tillegg minst to nærstående fingre være utstrakt.

Samling og spriking blir i tabellen *ikke* brukt om tommelens posisjon. I stedet brukes åpent/lukket sidegrep (se under).

Grep og sidegrep – åpen og lukket

Grep (opposisjon): Tommelen og fingrene er stilt mot hverandre, som for å gripe noe med fingertuppene. Åpningen mellom tommel og fingerspisser kan være *åpen* vs. *lukket*. Tommelen kan også berøre fingrene fra siden. I tabellen er dette angitt som *sidegrep*. *Sidegrep* kan i likhet med *grep* være *åpen* vs. *lukket*.

Aktive/passive fingre – hel vs. splittet hånd

I tabellen tas det utgangspunkt i at alle fingre "med" i håndformen. Om ikke noe er angitt i kolonnen "Fingre" er altså håndformen *hel*. Det betyr at feltet i kolonne 2 ("Fingre") står blankt.

I motsatt fall er håndformen *splittet* i en gruppe med aktive ("selected") vs. ikke-aktive fingre. Ved splitting angis hvilke fingre som er aktive (selected). De er nummeret 1-5 fra tommelen. I eksemplet med "L" (over) er håndformen splittet, og finger 1 og finger 2 er aktive.

Foreløpig har jeg funnet disse kombinasjonene i korpus:

- 1: tommel aktiv
- 2: pekefinger aktiv
- 3: langfinger aktiv
- 12: tommel og pekefinger aktiv
- 15: tommel og lillefinger aktiv
- 23: pekefinger og langfinger aktiv

Dette kan sies å være de vanligste kombinasjonene. I tillegg kommer mindre frekvente kombinasjoner som finger 123 og 25 (se Greftegreff, 1993).

De aktive fingrene vil oftest være mer utstrakt enn de passive. Et av unntakene er håndformen med aktiv langfinger, hvor langfingeren er bøyd i vinkel med håndflaten.



langfinger aktiv - oppslagsord ”dyr”

Kombinasjonen splittet hånd med aktiv langfinger (3) fins i norsk tegnspråk bare med sprikende fingre, sant langfinger som er skilt ut ved bøying i grunnleddet. Den andre muligheten, hvor langfingeren stikker opp fra knyttet hånd fins ikke i regulære norske tegnspråktegn (kun i gester).

Tilsvarende er det ikke noen kontrast mellom rette og bøyde fingre i bestemte kombinasjoner, slik at det for de følgende håndformene er tilstrekkelig å angi hvordan håndformen er splittet (utelatte trekk i parentes):

| | | | | | | |
|-----------------|----|--------|-------------|--|--|--|
| alkohol | 1 | (rett) | | | | |
| april | 15 | (rett) | | | | |
| arbeidsledig #2 | 12 | (rett) | | | | |
| by 1 | 3 | | (sprikende) | | | |

Greftegreff (1993) gir en oversikt over kombinasjoner av posisjonstrekk med grupper av aktive fingre.

Bevegelser

Så langt har jeg omtalt statiske håndformer. Håndformen kan endres i løpet av tegnet. Som regel kan disse beskrives som overganger mellom posisjonstrekk.

Bøying – fleksjon i fingrenes midtledd – kan analyseres som overgang fra *rett* til *bøyd*

Knytting – kombinert fleksjon i fingrenes midtledd og grunnledd – kan analyseres som overgang fra *bøyd* til *knyttet*

Strekking – strekking (*ekstensjon*) i fingrenes midtledd – kan analyseres som overgang fra *bøyd* til *rett*

Samling – adduksjon, eller overgang fra *sprikende* til *samlet*

Lukking – lukking av åpningen mellom tommel og fingre/finger

Smuldring – overgang fra lukket grep til lukket sidegrep

Spiling er i denne sammenhengen en anomali. Ved spiling viser fingrene innbyrdes en varierende grad av fleksjon. Rette fingre har varierende grad av fleksjon i grunnleddet, bøyde fingre varierende grad av fleksjon i midtleddet. For alle de andre overgangene gjelder det at fingrene beveger seg likt.

Referanser:

Greftegreff, Irene (1991): *Håndformer og håndformendringer i norsk tegnspråk : en innledende undersøkelse av foneminventaret*. Trondheim : Universitetet i Trondheim, Lingvistisk institutt. (Hovedoppgave, publisert av Akademika, Oslo)

Greftegreff, Irene (1993): "A Few Notes on Anatomy and Distinctive Features in NTS Handshapes". I: *Working Papers in Linguistics*, vol. **15: 46-66**. Trondheim: Universitetet i Trondheim, Lingvistisk institutt.

Greftegreff, Irene (under arbeid): *En norsk tegnordbok : lingvistiske og leksikografiske utfordringer*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. (Avhandling for graden Philosophiae doctor)

Sandler, Wendy (1989): *Phonological Representation of the Sign*. Dordrecht, Holland : Foris. (Foris Publications in Language Sciences, 32)

Tegnordbok: beta 30.10.07. Trondheim : Møller kompetansesenter, 2007. CD-ROM.

ⁱ Så langt fins det bare eksempler på strekking med sprikende fingre. Nærmere undersøkelser trengs for å fastslå om eksemplene med samlede fingre er håndformendringer eller kan analyseres som rene orienteringsendringer.