Tone Green Nilsen

REYNELLS SPRÅKTEST med TEGN-TILPASNING

- ET EGNET HJELPEMIDDEL FOR KARTLEGGING AV HØRSELLÅMMEDE BARNS SPRÅK?

Hovedoppgave ved Statens spesiallærerhøgskole

Hosle, mai 1984
Forfatter  Tone Nilsen Krogshus

Oppgavetittel  Reynells språktest med tegntilpasning
- Et egnet hjelpemiddel for kartlegging av hørselshemmede barns språk?

HOVEDOPPGAVE TIL EMBETSEKSAMEN
I SPEISIALPEDAGOGIKK

Statens spesiallærerhøgskole
1984.
FORORD

Denne oppgaven er en følge av mitt behov for å få bedre innsikt i hørselshemmede barns språkutvikling, og ønske om å lage et utkast til praktisk nytte.

Jeg takker Bente Hagtvet og Robert Lillestølen som lot meg delta i standardiseringen av Reynells språktest og på den måten gav meg et håndgripelig instrument som grunnlag for mitt arbeid.

Videre vil jeg takke de ansatte ved AV-avdelingen knyttet til Statens spesiallærerhøgskole for god veiledning og hjelp med video-utstyret.

En varm takk til Odd Inge Schrøder som tross stort arbeidspress hjalp meg med tolkningen av barnas svar.

Jeg vil gjerne fremheve barna og deres foreldre, uten deres samarbeid og interesse ville mitt arbeid ha blitt umulig. Kollegaer's oppslutning og oppmuntring underveis, har også gledet meg!

Det har vært et langt, tildels vanskelig, men spennende "svangerskap", med dyktig "kontroll" og veiledning. En hjertelig takk til Erna Horn, Mette Tafjord og Bjørn Damsgaard, - uten dere - ingen "fødsel"!

Kjersti Herø "ryddet opp i" kladden min i vinter, ved å maskinski krive den for meg - og Wenche Wildhagen påtok seg til slutt strevet med å renskrive det endelige produkt. Tusen takk - begge to!

Sist, men ikke minst, en honnør til dere som har støttet, oppmuntret - og holdt ut - med en stresset studentkone og mamma. Takk Roar, Kristian og Kamilla.

Hosle, mai 1984
Tone Nilsen Krogshus
INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD side

INNLEDDNING 1

KAP. 1 SPRÅKUTVIKLING HOS HØRENDE OG DØVE 7
  1.1 Reynells basismodell for språkutvikling 8
  1.2 Noen sentrale sider ved Piaget's teori 12
  1.3 Noen sentrale sider ved Vygotsky's teori 14
  1.4 Noen sentrale sider ved andre teorier om språkutvikling 17
  1.5 Reynells basismodell for språkutvikling sett i relasjon til hørselshemmede 21
  1.6 Tidligere erfaring med Reynells språktest prøvd på døve 23

KAP. 2 PRESENTASJON AV REYNELLS SPRÅKTEST 26
  2.1 Beskrivelse av testmaterialet og test-situasjonen 28
  2.2 Presentasjon av Reynells språktest 29
     2.2.1 Impressivt språk 29
     2.2.2 Ekspressivt språk 34
     2.2.3 Oppsummering 36
  2.3 Skåringskriterier 37

KAP. 3 PLANLEGGING, TILPASNING OG GJENNOMFØRING AV EGGET PROSJEKT 39
  3.1 Planlegging 40
     3.1.1 Valg av tegnspråk 40
     3.1.2 Definisjoner på tegnspråk 40
     3.1.3 Utvelgelse av tegn 41
     3.1.4 Gjennomgåelse av tegn 42
     3.1.5 Valg av målgruppe 43
  3.2 Presentasjon av tegntilpasningen 45
  3.3 Gjennomføring 66
     3.3.1 Forprøving 66
     3.3.2 Erfaringer fra forprøvingen 67
<table>
<thead>
<tr>
<th>Kapittel</th>
<th>Overskrift</th>
<th>Side</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>3.3.3</td>
<td>Opplæring i bruk av video</td>
<td>67</td>
</tr>
<tr>
<td>3.3.4</td>
<td>Gjennomføring av utprøving</td>
<td>68</td>
</tr>
<tr>
<td>3.3.5</td>
<td>Utskrift av video-opptak</td>
<td>69</td>
</tr>
<tr>
<td>3.3.6</td>
<td>Konsulent hjelp til tolking av utskrift</td>
<td>70</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>KAP. 4</strong></td>
<td><strong>EN ANALYSE AV TESTINSTRUKSJONENS GRAD AV IKONISITET</strong></td>
<td>71</td>
</tr>
<tr>
<td>4.1</td>
<td>Definisjon av begrepet IKONISITET</td>
<td>72</td>
</tr>
<tr>
<td>4.2</td>
<td>Forskjellige grupper av ikoniske tegn</td>
<td>72</td>
</tr>
<tr>
<td>4.3</td>
<td>Testinstruksjonens grad av ikonisitet</td>
<td>73</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4.3.1 Den impressive del</td>
<td>74</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4.3.2 Den ekspressive del</td>
<td>82</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>KAP. 5</strong></td>
<td><strong>PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATENE VED UTPRØVINGEN. KVANTITATIV OG KVALITATIV ANALYSE</strong></td>
<td>87</td>
</tr>
<tr>
<td>5.1</td>
<td>Skårting av testens impressive del</td>
<td>88</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5.1.1 Presentasjon og tolkning av resultatene fra den impressive del</td>
<td>89</td>
</tr>
<tr>
<td>5.2</td>
<td>Skårting av testens ekspressive del</td>
<td>90</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5.2.1 Bakgrunn for skåringsmodell 2</td>
<td>91</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5.2.2 Presentasjon og tolkning av resultatene fra den ekspressive del</td>
<td>94</td>
</tr>
<tr>
<td>5.3</td>
<td>Kvalitativ vurdering av hvert barns svar</td>
<td>97</td>
</tr>
<tr>
<td>5.4</td>
<td>Fellestrekk ved barnas svar</td>
<td>108</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5.4.1 Impressiv del</td>
<td>108</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5.4.2 Ekspressiv del</td>
<td>110</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>AVSLUTTENDE KOMMENTARER</strong></td>
<td>114</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>LITTERATURLISTE</strong></td>
<td>117</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>APPENDIX</strong></td>
<td>120</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
INNLEDNING

Mitt aller første møte med hørselshemmede førskolebarn var høsten 1966, da jeg begynte som praktikant i en barnehage for hørselshemmede. Jeg var imponert over at disse barna, som ikke kunne høre sin egen stemme, skulle lære seg å snakke. Målsettingen var et godt forståelig talespråk, som skulle gjøre barna skikket til å fungere i en hørende verden.

Vi gikk metodisk inn for å øve enkeltord ved å la barna avlese (lese på munnen) det talte ordet. Som hørende barn ble "badet" i lyd, skulle de hørselshemmede barna omgis av det visuelle ordbildet.

Et illustrerende eksempel kan være en daglig situasjon (hendelse) ved en rutsjebane vi hadde innendørs i barnehagen. Når barna klatret opp, sto den voksne ved siden av og gjentok til det kjedsomme: "opp", "opp" for hvert steg barna tok.

Lyckelige ble vi da de endelig etter flere måneder lykkedes i å artikulere "app" ved nevnte bevegelse.

Senere forsto jeg at denne form for læring hadde liten overføringsverdi for barna.

De brukte sjelden ordet "app" i andre situasjoner som å fortelle at de skulle opp, åpne døren eller lignende. "App" ble for dem "å gå opp trappen". Barna kom sjelden lengre i sin språkutvikling enn til situasjonsforståelse; de var bundet i å forstå her-ognå-opplevelser.


I stedet for å nærme oss barna, fjernet vi oss i vår måte å kommunisere på. Det talte ordet var for de fleste hørselshemmede ikke
bare umulig å høre, det var også i stor grad usynelig. Denne avstanden skapte unødig mange misforståelser og konflikter, så vel i barnehagen som i hjemmelmiljøet. De hørselshemmede ble ofte karakteriserte som aggressive og problematiske.

"Typisk døve-trekk" sto for særtrekk som kunne kjennetegnes ved manglende evne til å vise medfølelse, aggresjon, dårlig utviklet fantasi m.m. De hørselshemmede barna la seg ned og løkket øynene når de ikke ville forstå, kanskje det var nødvendig for å hevde seg og for å kunne bevare det de måtte ha av selvrespekt?

Det var som om barna ville si:

"Hvorfor skal jeg vise forståelse for deg, hvis du ikke vil forstå meg?"

"Hvordan kan jeg sette meg inn i dine tanker og følelser, når du ikke gir meg mulighet til å kommunisere med deg?"

Det var ikke de hørselshemmede barna som var vanskelige, det var metoden som var vanskelig.

Jeg opplevde stadig motsetninger i argumentasjonen mot bruk av tegn. På den ene siden godtok man gester til sangleker, fordi *gestene gjorde sänge "levende"*, på den andre siden nektet man bruk av tegn. Var det egentlig så stor forskjell på en gest og et tegn? Hvorfor ikke heller bruke et allerede etablert tegnsymbol for f.eks. FUGL, istedent for private tegn?

Jeg begynte på tegnspråk-kurs, og jeg så på det kommende tegnspråkanskjekt som et middel til å nærme oss hverandre, - et brobygg med hørende og døv.

Oralistenes påstand, som f.eks. at tegn hemmer tale, var særlig i fokus i begynnelsen av 70-tallet. Det ble derfor naturlig for meg som 2. avdelingsstudent ved SSLS 1972/73 å samle informasjon om undersøkelser som enten bekreftet eller avkreftet påstanden, eller som nyanserte enten-eller tenkningen.

I USA ble det gjort flere undersøkelser hvor man sammenlignet døve barn av døve foreldre med døve barn av hørende foreldre. Hensikten var å finne ut om tidlig bruk av tegn hadde positiv/negativ innvirkning på det sosiale, intellektuelle og språklige utviklingsforløpet. Samtlige undersøkelser konkluderte med at døve barn av døve foreldre fungerte intellektuelt og sosialt bedre enn døve barn av hørende foreldre. Forklaringen var bl.a. at døve

I mitt videre arbeid som audiopedagog ble derfor tegn brukt som støtte for talen, og barna og jeg fikk bedre kontakt. Vi begynte å få en felles "symbolforståelse", et uttryksmiddel til å klargjøre og symbolisere begreper og "verden omkring oss".

I dag diskuterer vi ikke lenger om vi skal bruke tegnspråk eller ei, men hvilken type tegnspråk vi skal bruke i undervisningen.

Oppgavens målsetting og problemstilling

I mitt arbeide med hørselshemmede førskolebarn har jeg lenge savnet et hjelpemiddel til kartlegging av barnas språk og begrepsutvikling. Jeg har savnet en norm for språkutviklingen fra 0-7 år for å ha et sammenligningsgrunnlag og et supplement og korrektiv til egne usystematiske observasjoner av barnas språk-utvikling.

Da jeg i 1980 ble spurtt om å delta i standardiseringen av den norske utgaven av The Reynell Developmental Language Scales (Senere beskrevet som RDLS), mente jeg at dette kunne bli nyttig i mitt senere arbeid. Vi var åtte førskolelærere med audiopedagogisk og logopedisk bakgrunn som utgjorde et team ledet av R. Liljestølen og B. Haftvet ved Statens spesiallærerhøgskole (senere beskrevet som SSLH). Bearbeidelse av testen, forprøver, skåringsprøver og innsamling av data varte i to år. De endelige skårings-resultatene vil foreligge våren -84. Under arbeidet med standardiseringen gjorde jeg meg tanker om hvordan denne testen, med visse forandringer, muligens kunne anvendes på hørselshemmede. Jeg var derfor ikke i tvil om valg av hovedfagsoppgave da jeg høsten -82 startet på 3. avdeling ved SSLH:
Jeg ønsket å undersøke om Reynells språktest med visse forandringer kunne brukes som et diagnostisk og pedagogisk hjelpemiddel i arbeidet med hørselshemmede førskolebarn.

Spørsmål jeg da stilte meg var om testen i betydelig grad måtte revideres, eller om det bare var nødvendig å foreta mindre forandringer.
Ville f.eks. bruk av tegn gjøre testen anvendbar, og hvis ja - ville det være en tilstrekkelig tilpasning?

Mot denne bakgrunn blir altså min problemstilling:
Kan tegn i tillegg til den muntlige instruksjonen være en tilstrekkelig tilpasning?

Dette vil jeg forsøke å gi svar på ved i beskjeden målestøkk å prøve ut en tegntilpasset utgave av Reynells språktest på 10 hørselshemmede barn i alderen 1½ - 7 år.

Jeg vil her spesielt rette oppmerksomheten mot tegnets grad av ikonisitet (se s. 72) i forhold til oppgave-vanskegrad.
Vil tegn i tillegg til den muntlige instruksjonen føre til at leddenes innhold og vanskegrad blir sammenlignbare (likeverdig) i bruk på hørselshemmede og hørende?
Eller vil tegnene være så beskrivende at barna ut fra tegnene ikonisitet kan gjette seg til meningen (innholdet) og av den grunn muligens får en høyere skår?

Til slutt vil jeg drøfte i hvilken grad bruk av Reynells språktest med tegntilpasning kan sies å gi nyttig informasjon ved kartlegging av hørselshemmede barns språk. Dette vil jeg bl.a. forsøke å gjøre ved å sammenholde forskøksgruppens resultater med normene i RDLS.
KAPITTEL 1

SPRÅKUTVIKLING HOS HØRENDE OG DØVE

Dette kapittel omhandler noe av den teori Joan Reynell har bygget på i utvikling av språktesten.

Testen i seg selv representerer ingen spesiell teoretisk modell, men tar utgangspunkt i Reynells egen erfaring.

Imidlertid har hun forsøkt å knytte testen til enkelte teoretikere, som f.eks. Piaget og Vygotsky.

I tillegg har jeg valgt Furth, Ahlgren m.fl. som referanser til de avsnitt som omhandler døve barns språkutvikling.
1.1 Reynells basismodell for språkutvikling


I likhet med dem, hevder Reynell at språkutviklingen nøye henger sammen med barnets totale utvikling, og at språkutviklingen må sees i sammenheng med den sosiale utvikling; barnets sosiale samspill med omgivelsene.

Reynell mener at språkutvikling vanskelig lar seg skille ut og måles separat fra barnets kognitive utvikling og modning generelt.

Language is an intellectual process, which, in the preschool years, becomes integrated with other intellectual areas, so that the whole process of thinking becomes extended and enhanced. (Cooper, Moodley and Reynell, 1978, s. 12)

Reynell definerer språk som "symbolsk kommunikasjon", som "forståelsen av og bruk av symboler".

The symbols may be pictorial, hand signs, written or spoken words, or other abstract forms. They carry meaning whether or not the object that the symbol represents is present. Any of these symbolic forms may be patterned and used as language in communication with others, or used as a vehicle for thought, enabling man to transcend the here-and-now in his thinking. (Reynell, 1980, s. 16-17)

Reynells språktest, som mer inngående presenteres i kapittel 2, er basert på talespråkets symboler, og måler barnets evne til forståelse av og bruk av dette symbolsystem.

Det er særlig syv prosesser Reynell mener er sentrale i utviklinga av språkforståelse og språkbruk.
Fig. 1. Prosesser som inngår i språklig kommunikasjon. (Reynell, 1977 s. 15)

Figur 1 gir en skjematisk oversikt over de syv prosessene/nivåene som inngår i språklig kommunikasjon.

Jeg vil her redegjøre for de forskjellige prosessene.

Nivå 1 - 4 utgjør de reseptive prosesser i språkutviklingen

nivå 4 - 7 utgjør de ekspressive, mens

nivå 3 og 5 refererer til meningsinhaltet i språklig kommunikasjon, refererer

nivå 2 og 6 til de mer perifere hørsels- og artikulasjons-prosesser.

nivå 1 og 7 omfatter viktige miljøfaktorer. (Hagtvet, 1979)

nivå 1 "Experience of verbal language" forstås/tolkes som språklig (i betydningen muntlig) påvirkning i miljøet

nivå 2 "Hearing for speech" - barnets mulighet til å høre talespråk

nivå 3 "Verbal comprehension" - språkforståelse - defineres av Reynell som "the ability to appreciate the meaning of a pattern of verbalization in an auditory medium". (Reynell og Huntley, 1971)
Sagt med andre ord, ser Reynell språkforståelse som evnen til å oppfatte mørnetre i auditve stimull som meningsbærende (kodingsfunksjon).

nivå 4 "Concept formation and interrelations" - omhandler intellektuelle funksjoner, dvs. begrepsdannelse og integrering. (Dette nivå refererer til manipuleringen av de begrep som kodner refererer til.)
nivå 5  "Expressive language" - språkbruk - defineres av Reynell som "the ability to encode thought into a verbal sequence suitable for oral communication". (Reynell og Huntley, 1971)
Det forstås m.a.o. som evne til planlegging/koding av vokaliseringsmønstre til symbolisk form.

nivå 6  "Articulated speech" - refererer til mer perifere artikulasjonsprosesser (kanaler for artikulert tale).

nivå 7  "Opportunities for verbal expression and communication" - refererer til miljøfaktorer, i det det henvises til mottakere i miljøet, og muligheter for verbal (i betydning muntlig) kommunikasjon i miljøet.
(Hagtvet, 1979)

De ulike nivåene vil være interrelaterte på den måte, at hvert nivå er avhengig av det forutgående. Man antar at interrelasjonene mellom nivåene vil være forskjellige på ulike utviklingstrinn, ettersom de mer perifere prosesser utvikles før de mer sentrale.
(Reynell, 1977)

Eksempelvis antas interavhengigheten mellom nivåene 3 og 4 generelt å være stor, ettersom verbal forståelse i følge Reynell er en intellektuell prosess.
(Hagtvet, 1979 s. 9)

De syv omtalte prosessene er å betrakte som basismodell for Reynells språktest, nærmere beskrevet i kapittel 2.
Reynell mener selv det er problematisk å skille prosessene fra hverandre, og hevder at språktesten må ses som et forsøk på å måle separate nivåer. Det er nivå 3 - "språkforståelse" - og nivå 5 "språkbruk" Reynells språktest hovedsakelig har til hensikt å måle.

..... assessment of anyone process is inevitably affected to some extent by the functioning of other process, but an attempt has been made here to select test items which are most dependent on (a) the particular processes involved in verbal comprehension and (b) the particular processes involved in expressive language with the overlap from other processes reduced to a minimum. (Reynell, 1977 s. 15)

Reynell har også forsøkt å fremstille talespråkets utvikling i de første fem år skjematisk, ved figur 2.
Fig. 2. Språkutviklingen under de fem første leveår.
(Reynell, 1980 s. 30)

Ut fra figuren ser vi hvordan hørsel og vokalisasjon integreres sensorisk ved 6 mndrs.-alder. Inntil 6 mndr. har barnets lyder vært "uspråklige" i den betydning at lydene vesentlig har vært affektive, men u diferensierede og u bevisste. Ved ca. 9 mndr. der imot, blir barnet bevisst, ikke bare miljøets lyder, men også egne lydproduksjoner, som igjen gir seg utslag i bableøvelser. Ved ca. 9 mndr. er den sensoriske integrering fullført, og tidelig begrepsdanning finner sted. Reynell refererer her til Piagets forklaring om "objektets permanens". Hun hevder at begrep om et objekts eksistens uten å kunne presipere det, er et primitivt begrep, en tankeenhet som er en nødvendig forutsetning for senere symbolsk tenkning.

Ved 12-18 mndr. skjer en utvidet integrering av språkforståelse og språkbruk, ettersom barnets indre språk utvikles. Reynell mener at den egentlige språkutvikling først skjer ved 18 mndr. stadiet.

Som tidligere nevnt, er det særlig Vygotsky og hans tradisjon Reynell støtter seg til i sin beskrivelse av språkets utvikling. Det er hovedsakelig hans teorier Reynell legger til grunn i oppbyggingen av språktesten. Imidlertid finnes også referanser fra Piagets tanker om den tidlige kognitive utvikling.

Jeg vil i det følgende i korte trekk redegjøre for de sider ved deres teorier om barnets utvikling som jeg anser nødvendig for forståelse av testens ledd og konstruksjon, som vil bli drøftet i kapittel 2.

1.2 Noen sentrale sider ved Piaget's teori


Piaget påpekt at man må se tilpasningsprosessen fra et dobbelt synspunkt. Tilpasningen (adaptasjonen) skjer ved assimilering, som vil si å tilpasse det nye til det gamle (tolke og prøve) (Hundeide, SSLH 1972) og akkomodering, som igjen er å tilpasse det gamle til det nye (utprøving i praksis).


Ved akkomodering, når vi tilpasser tidligere erfaringer til nye, blir dette å teste virkeligheten, en virkelighetskorreks.

Ekvilibrasjonsprosessen oppstår ved en akkomodasjonskonflikt (dvs. konflikt mellom barnets assimilering og akkomodering av en situasjon).
Når noe ikke stemmer med tidligere erfaringer, må vi omstille oss, praktisk utprøve, akkomodere våre gamle tankemønstre til det nye. Motivasjonsaspektet er sentralt i Piaget's ekvilibrasjonsprosess. Når barnet motiveres og dermed engasjeres til å løse en konflikt, vil det føre til utvikling i form av utvidelse og restrukturering av barnets skjemaer.


De fire forskjellige periodene:
1) den senso-motoriske intelligensperiode 0-2 år
2) den preoperasjonelle intelligensperiode 2-7 år
3) de konkrete operasjoner periode 7-11 år
4) de abstrakte operasjoner periode 11-

Det er særlig de to første periodene som vil ha relevans for Reynell's språktest.

Gjentatt persipering danner en FORESTILLING, en indre representaasjon av forhold (ting) i den ytre verden. Forestillingen må sies å være bundet av det konkrete, fordi den er en mer eller mindre nøyaktig avbildning - barnet tenker i "bilder"! Etterhvert knytter barnet symboler til forestillingene. Symbolene - språkets ord, utvikles fra lydmalende til stadig mer arbitrære symbol, dvs. symboler som har gradvis mindre perseptuell likhet med den gjenstand symbolet representerer.

Den sensorisk-motoriske intelligensperiode sammenfaller stort sett med den førspråklige periode.

Den preoperasjonelle intelligensperiode (2-7 år) skiller vesentlig fra foregående periode, ved en stadig utvikling av forestillingslivet; barnet er ikke lenger avhengig av senso-motorisk aktivitet.

Mens Piaget ser språkutviklingen som et ledd fra det private (egosentrering) til det sosiale (desentrering), velger Vygotsky å gå den motsatte vei.

1.3 

1.3 Noen sentrale sider ved Vygotsky's teori

Lev Vygotsky gir den grunnleggende konklusjon, at menneskets mentale utvikling har sitt utspring i den verbale kommunikasjon mellom barn og voksen, og "at en funksjon, der på et tidligere tidspunkt er delt mellom to mennesker, senere bliver organisasjons midlet for barnets egen atferd" (Luria og Judovič, 1971).

Vygotsky så på språkets rolle i utviklingen av barnets mentale prosessser som et av de viktigste psykologiske prosessser. Han betrakter språket fra starten av som et sosialt fenomen. Utviklingstrinnene går fra sosialt - via ytre - til indre språk.
Han mener videre at "språket går forut for tenkningen", og mener at språket bygger på en sammenkoping av tidligere ikke-verbal tenkning og (meningsløs) vokalisering.

Vygotsky tar utgangspunkt i barnet som et sosialt vesen. I begynnelsen er barnets forhold til omverdene av emosjonell karakter. Dette forhold blir i økende grad mer og mer avhengig av språket. Språket kan ikke bare påvirke barnets kognitive utvikling, språket er også en forutsetning for barnets mentale utvikling. Videre mener Vygotsky at språk og tenkning er to sider av samme sak, men at de har forskjellige genetiske røtter.

Et eksempel på tenkningens genetiske rot:
Den første instrumentelle tenkning foregår uten språk; handlingen hos et lite barn blir subjektivt meningsfullt før språk kan iakttas (barnet griper målbevisst etter rangel). Eksempel på språkets genetiske rot har vi i spedbarnets skrik, babling og i de første ordene, som egentlig ikke har noe med virkelig tenkning å gjøre. Det finnes med andre ord et førintellektuelt stadium i språkets utvikling, og et fôrspråklig stadium i tenkningens utvikling.
Et eksempel på det siste har vi i 1½ åringen, som kan ta i mot beskjeder og utføre handlinger, uten å kunne si hva det gjør. De to utviklingsfasene for språk og tenkning vil til å begynne med foregå uavhengig av hverandre.
Når barnet nærmer seg toårsalderen vil imidlertid disse utviklingsfasene skjøre hverandre.

Forholdet mellom tænkning og sprog kan i dette tilfælde fremstilles skematisk som to cirkler, der skærer hinanden, hvormed vi vil vise, at visse dele af tale- og tankeprocesserne falder sammen. Det er det, der sker under såkaldt "sproglig tænkning". Men det må erindres, at sproglig tænkning kun udgør en del af vores tankeformer og en del af vores sprogformer. Der eksisterer et betydeligt tankeområde, som ikke er direkte relatert til sproglig tænkning. (Vygotsky, 1982 s. 114)
Utvikling av språklig tenkning foregår trinnvis, og er ifølge Vygotsky sterkt knyttet til hvilken funksjon språket har. I de to første leveår, er språkreaksjonene overveiende av sosial karakter. Språket har på dette stadium
1) nominativ og indikativ funksjon. Dvs. at ordene opptrer som navn på ting, og benevnelsen er tingens kjennemerke. Etter hvert får språket en mer generaliserende funksjon.

2) Ved 2. stadium, som også er kalt "den naive psykologis stadium", behersker nå barnet visse grammatikalske former (språkets syntaks).

3) Dette stadiet kjennetegnes ved barnets egosentriske språk.

Egosentrisk språk er av og til uforståelig for andre, dersom det ikke er knyttet til en konkret situasjon, det har et kontekstual preg. Egosentrisk språk utmerker seg i tendensen til forkortelser og utelatelser. Denne tendens mente Vygotsky han fant i det indre språk hos skolebarn også. Vygotsky konkluderer med, at egosentrisk språk i en oppgaveløsningssituasjon har samme funksjon for førskolebarnet, som indre språk har for skolebarnet.

Begge disse språkformer skiller seg fra kommunikativt språk ved at det er adressert til taleren selv. Egosentrisk språk er på vei til å bli indre språk, men fysiologisk er det et ytre språk. Språket blir følgelig psykologisk indre før det blir fysiologisk indre (Ridar, 1978).


Mens Vygotsky og hans "elever" (Luria m.fl.), postulerer at "språk går forut for tenkningen", mener Piaget at språkutviklingen bygger på en forutgående kognitiv utvikling.

Begge setter språkutviklingen i en større sammenheng, der den kognitive og kommunikative (ikke-verbale) utvikling under den før-språklig perioden ses som en nødvendig forutsetning for språk-utviklingen (Linell, 1978).

Denne utviklingen er i utgangspunktet avhengig av at barnet har mulighet til aktivt å utforske "verden omkring seg", i aktivt samspill mellom det fysiske og det sosiale miljø.

1.4 Noen sentrale sider ved andre teorier om språkutvikling

Piagets fokusering av "objektpermanens" basale betydning for etablering av språk er i de senere år blitt omdiskutert og kritisert. Imidlertid synes senere språkforskere likevel å enes om at det i noe grad er en sammenheng mellom "objektpermanens" og språktillleggelse.

Bates m.fl. (1979) observerte at barna lærte å peke på objekter og handling i aktivt samspill gjennom f.eks. gi- og ta-lek, før de brukte språk. Denne gesturale (eller gestikuelle) kommunikasjonsperiode var vel etablert ved slutten av barnets første leveår, og syntes å være grunnlaget for senere språkutvikling.


Piaget mente således at imitasjon er "the first true symbol; it is produced by a knowing person, it is objectively present and by itself it represents an object - as - known" (Furth, 1966).

Barnet utvikler altså sitt språk ut fra et omfattende repertoar av ikke-verbal kommunikasjon, observert og tolket ut fra en mengde kroppsbevegelser (Lewis, 1980).


Cognitive categories of the first level may be redundantly transmitted by names and by conventional actions. The first level is neither consistently very abstract nor very concrete. It is rather consistently functional ..... ...
Perhaps a very young child needs the redundancy of signals in two modes. (R. Brown, 1965 s. 321)

Barnet påvirkes altså av nonverbale (her i betydningen kroppslige) og verbale (her i betydningen muntlige) stimuli.
Slik jeg ser det vokser hørende og hørselshammede opp under samme våivirkningsmønster, men muligheten for å nyttiggjøre begge typer stimuli blir forskjellige fordi hørselen delvis eller helt mangler hos sistnevnte gruppe.
Det er likevel fellestrekkt ved de tidligste stadier i språkutviklingen. Barnets primærspråk (i betydningen første språk) spesielt i de to første leveår, er i stor grad preget av kroppsspråk, uavhengig av om barnet hører eller er hørselshemmet. Det lille barnet tolker andres kroppsspråk og signaliserer selv sine behov og ønsker gjennom sitt kroppsspråk.
Etter hvert vil det hørende barns språkutvikling bli en gradvis overgang fra en kombinert auditiv- visuell- gestural-kommunikasjonsmodell, til en ren auditiv-tale modell.

Det hørselshammede barnet derimot, vil fortsette å utvikle sitt språk primært ut fra sitt visuell-gesturale system (Inger Ahlgren, 1980).
Grad av hørselsrest og muligheter for utnyttelse av denne, vil influere på eventuell nytte/støtte av auditive stimuli.
Det tunghørte barnet vil i stor grad fortsette å støtte seg til to signaler, og vil ha behov for en audio-visuell kommunikasjonsmodell.
Anerkjenning og derved akseptering av tegnspråket som et fullverdig språk, og for de fleste hørselshammede primærspråk skyldes for en stor del senere tids forskning av tegnspråket, og de resultater den gav.
Undersøkelser av døve småbarns tegnspråk gir signaler på at døve barns begrepsdannelse ikke bare ligger på et høyere nivå enn for hørende på samme språkalder (jmf. Reynells undersøkelse), men også sammenlignet med jevnaldrende.

Bonvillian m.fl. (1981) fant i sine undersøkelser at døve barn hadde 10 active tegn ved en gjennomsnittsalder på 13.2 måned,
mens hørende barn hadde 10 aktive ord ved en gjennomsnittsalder på 15,1 mndr.
De første tegnkombinasjonene viste seg hos de døve ved gjennomsnittsalder 17 mndr., mens to-ordsytringer hos hørende først kom ved 18-21 mndr.
En forklaring på at tegnspråk synes lettere å lære enn talespråk, mente Bonvillian å finne i en sammenligning av forholdet mellom tegnspråk og motorisk utvikling med talespråk og motorisk utvikling. Han mente at nevromuskulære funksjoner som kontrollerer hendene modnes fortere enn det nevromuskulære system som kontrollerer taleorganene.

En annen forklaring på at tegnspråk var lettere å lære, mente han lå i tegnesenes ikonisitet. Med ikonisitet menes grad av "billedlig" likhet mellom språklige former og den gjenstand som de språklige former refererer til. I motsetning til arbitrære symbol som ikke forklarer eller beskriver f.eks. en gjenstand, vil ikoniske symbol karakteriseres nettopp ved "billedlig" beskrivelse av referenten. (Ikonisitet vil bli drøftet mer inngående i kap. 4).
Inger Ahlgren (1980) trekker frem artlikheten mellom tegnspråk og barnets førspråklige kommunikasjon, og mener dette er den viktigste forklaring på at tegnspråk er lettlært.

Dersom en skal vurdere en slik undersøkelse er det nærliggende å spørre: hva med de hørendes kroppsspråk? Språkforskere er i dag inneforstått med at språk inkluderer kroppsspråk. Jeg antar derfor, at de hørende barna i Bonvillians undersøkelse i tillegg til de uttalte ord, også hadde en del gester (dog ikke etablerte tegn).Hadde disse gester/bevegelsler blitt notert SAMMEN med de talte ord, ville det kanskje ikke ha vært forskjell mellom gruppene?

Erfaringer med testing (Reynells språktest) av hørende 1½-2-åringer synes å bekrefte denne antakelse, at hørende barn anvender gester der de er usikre på ord, eller helt mangler ord. I følge D. Lewis (1980) øker både det verbale og ikke-verbale vokabular i omfang ved 2-3-årsalderen. Imidlertid ser vi, at ettersom det verbale (her muntlige) språket blir mer etablert, forsvinner en del signaler fra det tyste språket delvis eller helt.
..... Från 5 årsålderen och uppåt får kroppsspråket sin vuxna utforming och används antigen i samband med det talade ordet eller för att uttrycka känslor för vilka det inte finns ord som är starka nog. (Lewis, 1980)

Bonvillians undersökelse kan imidlertid bekrefte, at døve barn utvikler sitt språk aldersparallel med hørende barn, når barnets nærmiljø aksepterer og anvender tegn.
Hvilke typer tegn foreldrene bruker, om det er døves eget tegn-
spør, eller tegn som følger talen, synes å være av sekundær be-
tydning.

.....verka attityden til det døva barnet og teckenspråket vara viktigare for barnets språkutveckling än själva teckenfärldheten hos föräldrarna. (Inger Ahlgren, 1979 s.5)

1.5 Reynells basismodell for språkutvikling sett i relasjon til hørselshemmede

Reynell definerer som nevnt språkforståelse (nivå 3, fig.1) som evne til å oppfatte mønstre i auditive stimuli som men-
ingsbærende. En slik forståelse av andres tale begynner med at man skjelner de hørte ord, og gjenkjenner dem.
Grunnlaget for denne prosess er at det dannes nervefor-
bindelser i hjernebarken, som medvirker til at forskjel-
lige lydsammen-
setningene (som nå er et helt ORD) knyttes også sammen med andre intrykk man får fra den gjenstand ordet angir.
Barnet må HØRE ordet tydelig, samtidig som det må SE og BERØRE gjenstanden, for å forstå at det er nettopp denne gjenstand ordet representerer. (Koljtsova, 1977)

Hos hørselshemmede barn vil mulighet for auditive stimul

celvis eller helt mangle (nivå 2).

I stedet vil deres språkforståelse vesentlig baseres på

evnen til å tolke visuelle stimuli/mønstre (f.eks. gester

tegn) som meningsfylte.

For å uttrykke seg, bruker barnet gester, tegn og tale.
Artikulasjon kan her forstås som artikulasjon av tegn
og tale. (Nivå 6)
Ekspresivt språk (nivå 5, fig. 1) her i betydningen tale, er først og fremst et resultat av mange forskjellige hjerneområders koordinerte aktiviteter. I hjernen velges de bevegelser som er nødvendig for å frembringe de forskjellige lyd-kombinasjoner i den bestemte rekkefølge. De samme lommessigheter virker så vel i utvikling av den motoriske talen som i utvikling av ordforståelse. (Koljtsova, 1977)

Ekspresivt språk er som tidligere nevnt imidlertid ikke bare det talte språk, men like mye kroppsspråk. Derfor tolker jeg nivå 5 som evnen til å planlegge og uttrykke gestuelt og vokalt de visuelle og auditive mønstre.

Nivåene 1 og 7 i fig. 1 omfatter miljøvariabler.
De fleste hørselshemmede barn har hørende foreldre. Dette innebærer at barn og foreldre ikke har samme språk fra starten av, de utgjør derfor to-språklige familier. Foreldre og søsken benytter primært talespråket med tegnledsagende til talen (tegnspråknorsk). Tegnspråk for denne gruppen blir, slik jeg ser det, de hørselshemmede barns primærspråk, men ikke deres mormål. (Mormål her defineret som det språk som mor taler, dvs. den person som først etablerer et regelmessig, langvarig språklig kommunikasjonsforhold med barnet.) (Skutnabb-Kangas, 1981)

Imidlertid vil ca. 3% av hørselshemmede barn vokse opp i miljøer der foreldrene er dove og følgelig anvender doves eget tegnspråk. For denne gruppen blir tegnspråk ikke bare deres primærspråk, men også deres mormål! Døve barn av dove foreldre blir også etter hvert to-språklige, fordi de skal lære norsk tale- og skriftspråk.
1.6 **Tidligere erfaring med Reynells språktest prøvd på døve**


Sett ut fra et historisk perspektiv, var England som ellers i Europa vesentlig dominert av oralismens metodikk i undervisning av sterkt hørselshemmede barn. Det var allment kjent at tegn kun ble benyttet der intet annet hjelp, altså den aller siste utvei.

Dette viser seg også i Reynells alternative måter å administrere og skåre denne testen på for hørselshemmede, som gjorde det mulig å skåre språkforståelse og språkbruk på tre forskjellige nivåer (vanskegrad) avhengig av barnets alder og dyktighet. Jeg vil nå kort kommentere skåringen av henholdsvis "språkforståelse" og "språkbruk".

**Språkforståelse**


For sterkt hørselshemmede var den talte instruksjonsmåten vanskeligst (nivå 1). Barna skulle her lytte og avlese ordbildet fra testleder.

For barn som kunne lese, var skriftlig instruksjon vanligvis det neste vanskegradsnivå (nivå 2).

Bruk av tegn ble ansett som det letteste (nivå 3).

Man skulle begynne med det vanskeligste nivå (1), og redusere vanskegradene ved å prøve nivå 2 og til slutt nivå 3.
Språkbruk

Her var kommunikasjonen fra barn til testleder i fokus. Tydelig tale forstått av testleder var vanligvis det vanskeligste nivå for sterkt hørselshemmede ved denne deltesten. Dette nivå (1) skulle prøves først.

Nivå 2, skriftlig respons, ble ansett som den neste vanskegrad. Svar med tegn var lettest og følgelig nivå 3.

Fordi det ikke fantes normer som inkluderte alle hørselshemmede, ble normene for hørende barns språkutvikling benyttet.

..... Using the norms already available for hearing children, it is possible to plot the language progress of each hearingimpaired child, using the child as his own "control", and at the same time comparing his language ability to that of hearing children, amongst whom he will have to live, and with whom he will need to communicate. (Reynell, 1977 s. 25)

Men denne sammenligning måtte gå i de hørselshemmedes disfavor fordi instruksjonen ikke ble gitt på deres premisser.
De døve skolebarna oppnådde en ferdighet i taleforståelse og talebruk som lå langt under deres kronologiske alder (Reynell, 1977).

Reynell fant forskjellige utviklingsmønstre hos døve i forhold til hørende. Møns hørende utvikler språkforståelse fortere enn verbale uttrykk, fant hun at døve utviklet verbale uttrykk fortere enn språkforståelse. (Verbalisme)
Likedan økte det ekspressive vokabular fortere enn konstruksjon av riktig setningsstruktur og innhold.
Reynell erkjente at hørselshemmede utviklet en form for tospråklighet, i det hun hevdet at når døve barn oppnådde verbaspråk, hadde de vanligvis utviklet en type non-verbalt språk (eks. GESTER), og internalisert en type symbolsk tenkningsprosess, ved et mye høyere nivå enn hørende på samme SPRÅKNIVA.
Reynell synes i sin noe vidtomfattende definisjon av språk (se s. 8) å være mer opptatt av semantikken (meningsinnholdet), enn syntaks (struktur) og artikulasjon (Hagtvet, 1979). Da de fleste tilgjengelige språktester enten var beregnet for 5-6-åringer og oppover, eller var klare artikulasjonstester, følte jeg at Reynell-testen kunne bli et mensingsfyllt hjelpemiddel i arbeid med førskolebarn. At testen fokuserer på den semantiske siden ved språket, gjør den i utgangspunktet enda mer relevant for meg som arbeider med hørselshemmede førskolebarn. Jeg er opptatt av om barnet forstår budskapet i en ytring mer enn hvilke signaler det oppfatter. (Om det er tegn eller tale er mindre interessant.) Likedan er jeg interessert i å vite om barnet kan uttrykke seg, gi budskap, mer enn hvilke midler barnet bruker (tegn eller tale). Reynells alternative måter å administrere og skåre språktesten på til bruk for døve skolebarn, er ikke aktuell for meg i mitt arbeid med førskolebarn. Bare et fåtall norske førskolebarn behersker skriftspråket utover det å skrive sitt eget navn. Dessuten er jeg ikke primært interessert i å evaluere dyktighet i avlesning og artikulasjon av talespråket. Jeg er mer opptatt av hva barnet forstår av helhetlig kommunikasjon enn å "dele" opp i tegn eller tale. Den helhetlige kommunikasjonsformen er slik jeg ser det, en kommunikasjon av tegn og tale, ikke et enten/eller. Av denne grunn ønsker jeg, som nevnt innledningsvis, i denne oppgaven å undersøke om jeg ved å sette tegn til den muntlige instruksjonen gir de hørselshemmede barna en likeverdig instruksjon som for hørende - og om jeg ved å bruke tegn får vite noe om deres språklige utviklingsnivå.
KAPITTEL 2

PRESENTASJON AV REYNELLS SPRÅKTEST

Jeg vil i dette kapittel orientere om bakgrunnen for Reynells språktest og gi en kort beskrivelse av testmaterialet og test-situasjonen. Deretter følger en beskrivelse av testens oppbygging og skårings-kriterier.

I tråd med Lenneberg (1967) mente Reynell at den viktigste språkutvikling finner sted mellom 1½ og 4 år. Reynell mente det var av vesentlig betydning å oppdage eventuelle språkssaker så tidlig som mulig, for å kunne sette i gang hjelpetiltak allerede på dette tidspunkt.

It is easier to help language during these three years of development than to try to make up the ground after the age of five years, when other intellectual processes have already outstripped the deviant language and the whole has become skewed. Language should be helped during development, at the normal developmental stage.

(Cooper, Moodley og Reynell, 1978 s. 12)

Ifølge Reynell fantes det i midten av 1960-årene ingen velegnete diagnostiske hjelpemidler som målte de tidligste stadier i språkutviklingen.

Hjelpemidler som hadde til hensikt å måle språkforståelse og språkbruk var lite tilfredsstillende. Disse erkjennelser gjennom klinisk virksomhet førte til utviklingen av the Reynell Developmental Language Scales (RDLS).

Testen ble utarbeidet over en tiårsperiode, og ble i denne tiden brukt som et klinisk hjelpemiddel i forsøk på å få innsikt i sterkt funksjonshemmede barns språklige funksjonsnivå. Testen hadde således et praktisk-pedagogisk utgangspunkt, og et klinisk siktemål. Testen ble kontinuerlig forbedret, og i 1968 revidert og standardisert på en gruppe ikke-funksjonshemmede barn i alder ½-6 år. I 1973 ble testen på nytt revidert, b.l.a. for å:
- øke vanskegraden, slik at den kunne brukes helt opp til 7 år
- bli bedre egnet for hørselshemmede barn. (Hagtværet, 1979)
Testen er konstruert slik at den setter utvikling i sentrum og har det normale mønster for språkutvikling som utgangspunkt. Testen har som siktemål å kunne gi en separat vurdering av et barns språkforståelse og språkbruk. Testen er basert på talespråkets symboler, og måler barnets evne til forståelse av og bruk av dette symbolsystem.

2.1 Beskrivelse av testmaterialet og testsituasjonen

Før jeg går nærmere inn på testens enkelte ledd vil jeg beskrive materialet som brukes i testsituasjonen, og som det refereres til senere i kapitlet.


I forarbeidet prøvde man ut både illustrerte og fotografiske bilder som tilsvarer de engelske situasjonene. Man erfarte da at de fotografiske bildene appellerte mest til barna.

Selve testingen foregår som en lekesituasjon der barnet og testleder sitter vis a vis hverandre ved bordet og samtaler om lekene/bildene.

Til den ekspressive delen (Del 2) brukes lydbåndopptaker, som en sikkerhet for å få med all informasjon fra barnet. Noteringsarkene (protokollene) fungerer også som instruksjon for testleder.

Det følger med en håndbok, som gir en utførlig instruksjon av administrering av testen, samt skåringskriteriene.
2.2 Presentasjon av Reynells språktest

Reynells språktest inndeles i tre skalaer.

Skala A: Impressivt språk (språkforståelse)
Skala B: Språkforståelse, utarbeidet spesielt for barn med fysisk funksjonshemning, og
Skala for ekspressivt språk (språkbruk)

Det er skala A, som på norsk kalles språkforståelse (Del 1), og skala for ekspressivt språk, språkbruk (Del 2) som jeg konsentrerer meg om i denne oppgaven.

Jeg vil først ta for meg Del 1, språkforståelse. Videre vil jeg omtale Del 2, språkbruk og fremheve det Reynell la vekt på i forbindelse med barnets språkbruk.

2.2.1 Impressivt språk

Språkforståelse – definieres av Reynell som evnen til å trekke ut meningsinnholdet av et bestemt verbalt symbolmønster, f.eks. en setning. Begynnelsen til egentlig språkforståelse skjer med oppfattelse av verbale etiketter (symboler) og foregår i tre stadier:

1. Forståelsen av en hel setning ved hjelp av den situasjon den forekommer i.
2. Forståelsen av enkelte etiketter i en setning ved hjelp av den situasjonen den forekommer i.
3. Forståelsen av etiketter relatert til objekter hvor disse enn befinner seg, ikke lenger bundet til spesifikke setningsmønstre.

Det var særlig utviklingen av språkforståelse Reynell var opptatt av. "Evnen til å tale er kun et aspekt av språket, og er utviklingsmessig mindre viktig enn evnen til å forstå språk og anvende det som en tankeprosess." (Reynell, 1980)
Den impressive delen (språkforståelse) består av 10 avsnitt, med økende vanskelighetsgrad.
Del 1

Avsnitt 1 ledd 1-3 Ordforståelse.


Ledd 1


Ledd 2

Her dreier det seg om forbindelsen mellom et spesielt lydmønster og en spesiell situasjon. Barnet knytter et spesielt ord eller ytring til den situasjonen som ordet/ytringen normalt opptrer i - kanskje fordi det forutser det påfølgende hendelsesforløpet, og derfor reagerer hensiktsmessig.

Eks.: Mor sier: "Pappa kommer". Barnet snur seg mot døren. På dette trinn har barnet beveget seg fra den assosierte følelsen ordet/ytringen frambrakte til den assosierte situasjonen. (Reynell, 1977)
**Ledd 3**

På dette stadium er ordmønsteret knyttet til en spesifikk gjenstand eller person (tidlig symbol-forståelse). Barnet kan kanskje enda ikke gjenkjenne ordet utenfor den vanlige kontekst; ordet er fortsatt knyttet til en spesiell situasjon.

Eks.: Ved oppfordring vil barnet se etter sokken sin, men bare der hvor den vanligvis er - på foten.

Disse første tre ledd angir trinn i utviklingen av språklig begreper. Den senere utvikling av språkforståelse er basert på disse trinn. (Reynell, 1977)

**Avsnitt 2 ledd 4-11 Ordforståelse**

Dette avsnittet behandler den første forståelsen av substantiver (tidlig symbol-forståelse); ord som ofte gjentas i hjemmet (f.eks. kopp, ball, skje). På dette trinn er ordet knyttet til gjenstander slik den persiperes, og kan bare generaliseres til gjenstander som har stor perseptuell likhet med den opprinnelige. Den indre representasjon av gjenstanden kan derfor enda ikke betraktes som virkelig symbolisk, slik den er når barnet kan bruke "indre språk". De fleste gjenstander som nyttes her er derfor i normal størrelse. Den tidlige symbolforståelse utvikles mot stadig mer arbitrære symboler, dvs. symboler som har gradvis mindre perseptuell likhet med den gjenstand symbolet representerer. (Ordet stol\(^{(4)}\) - barnets stol\(^{(1)}\) - alle store stoler\(^{(2)}\) - miniatyrstol\(^{(3)}\).)

For å forstå arbitrære symbol, må barnet ha oppnådd et relativt høyt nivå av symbolforståelse.
Avsnitt 3  ledd 12-16  Ordførståelse

Symbolisk representasjon introduseres nå i form av lekemodeller av kjente bruksgjenstander. Oppgaven krever at barnet kan forbinde et symbol (ordet) med et annet (leke).
Eks.: Ved spørsmål: "Hvor er sengen?" og barnet utpeker denne, kan vi trekke den slutning at barnet har internalisert dette begrep, som inkluderer senger av forskjellig type.

Avsnitt 4  ledd 17-21  Ordførståelse

I dette avsnittet er lekene representasjoner av mennesker og dyr. En forventer på dette utviklingstrinn at begrep for mennesker og dyr har et relativt klart begrepsinnhold.
Eks.: "Hvor er hesten?" "Hvor er mannen?" Om barnet ikke svarer, kan man spørre etter "pappa". Det viktigste er å finne ut om barnet har begrepet "mann" imotsetning til "dame".

Avsnitt 5  ledd 22-25  Relasjonsforståelse

Dette avsnittet markerer et høyere nivå i utviklingen. Fra å mestre språklige betegnelser enkeltvis skal nå barnet relatere to navngitte objekter. Barnets oppgave er å utføre handlinger i instruksjoner.
Eks.: "Sett skjien i koppen." Barn som ikke har nådd dette nivå, vil gripe etter et av objektene, som oftest det sist nevnte.

Avsnitt 6  ledd 26-30  Relasjonsforståelse

Fra å relatere to persiperte objekter skal barnet nå relatere et objekt til en subjektiv handling (barnet må kjenne til verb som handling). En beveger seg her bort fra det direkte iakttagbare og forutsetter økende bruk av "indre språk". Barnet skal relatere en attributt (egenskap), som må være et internalisert begrep, til en persipert gjenstand.
Eks.: "Hva kan vi sove i?"
Avsnitt 7 ledd 31-35 Relasjonsforståelse

Dette avsnittet krever en økt evne til å nytte gjøre seg "indre språk" som symbolisk handling. Nå skal barnet relaterer et persipert objekt til objektets egen handling.
Eks.: "Hvem bjeffer?"

Avsnitt 8 ledd 36-45 Setningsforståelse


Avsnitt 9 ledd 46-55 Setningsforståelse

Dette avsnittet krever at barnet forstår et stort antall forskjellige språklige begrep som formidles i en setning (substantiv, verb, preposisjon, adjektiv o.l.). Setningene er blitt omhyggelig konstruert slik at flest mulig ord i hver setning er kritiske for vellykket utføring av oppgaven.
Eks.: "Hvilken hest holder på å spise gress?"

Avsnitt 10 ledd 60-67 Setningsforståelse

Riktig identifikasjon forutsetter her et barnet anvender "indre språk" (verbalt eller på annen måte symbolsk) for å "gjenskape" situasjonen, vurdere den og derved ta standpunkt til spørsmålet. På dette nivå er språket blitt "et redskap for tanken", og språkforståelse smelter sammen med høyere intellektuelle prosesser.
Eks.: "Tenk deg at Per dytter babyen så den faller. Hvem er slem?"
Del 2

2.2.2 Ekspressivt språk

Reynell hevder at utviklingen av det ekspressive språk - "språkbruk" følger det samme utviklingsmønster som ved impressivt språk - "språkforståelse", men at det utvikles noen måneder senere (Reynell, 1980). Dette stemmer med den alminnelige oppfatning av talespråkets utvikling.

Imidlertid må forholdet mellom utviklingen av "språkforståelse" og "språkbruk" antas å være nærmere knyttet til hverandre, og at dette varierer med barnets alder, situasjon og erfaring. Erfaringer med førskolebarn viser at de bruker språket for å prøve det ut i ulike kontekst (sammenheng) for å prøve ut ulike meninger av ordet/be-grepet. Dette virker igjen tilbake på økt språkforståelse.

- Med ekspressivt språk mener Reynell evnen til å planlegge vokaliseringsmønstre til symbolform. (Hagtvet, 1979)

Ekspressivt språk - inneles i tre avsnitt, som hver fokuserer på forskjellige aspekter ved språket:

1. Språkstruktur
2. Vokabular/ordforråd
3. Kreativt språk

Avtnt 1 ledd 1-17 Språkstruktur

Dette avsnittet skal gi en vurdering av barnets spontane språk, sett ut fra fonologisk, syntaktisk og semantisk synsvinkel. Avsnittet gir et mer "kvantitativt" inntrykk av språket.
F.eks.:
- Hvilke typer lydkombinasjoner presterer barnet på fôrspråklig nivå.
- Vokabularets størrelse (mengde) og antall ord i ytringene (2-3 eller flere ordslytringer)
- Syntaktisk kompleksitet, f.eks. hvilke ordklasser og tider som er representert i barnets ytring (Hagtvet, 1979)

Dette måles/ksåres fortløpende under testingen, eller ved avlytt-ing av lydbånd senere.

Hos de yngste er det ofte nødvendig å støtte seg til foreldre/ pedagogers utsagn.
Avsnitt 2 ledd 1-25 Vokabular/ordfornødd

Dette avsnittet er igjen delt i tre.

1. **Objektbenevning** - barnet navngir kjente objekter i naturtro størrelser. Det er de samme gjenstandene som brukes i Del 1, avsnitt 2.

2. **Bildebenevning** - barnet presenteres for bilder som skal frembringe - substantiv entall/flertall
   - verb
   - adjektiv entall/flertall

   Ved f.eks.: "Hva er et eple?" kan barnet forklare det enten - ved funksjon ("vi spiser det") eller
   - ved en attributt (egenskap) - "med stilk"
   Barnet skal her beskrive internaliserte begrep i økende vanskelighetsgrad som f.eks. fra begrepet EPLE - til det mer abstrakte begrepet KALD.

Avsnitt 3 ledd 1-4 Kreativt språk

Barnet presenteres for bilder som hver for seg inneholder en samhandling, og blir bedt om å fortelle om bildet. Reynell definerer kreativt språk som evnen til å verbalisere tanker som er forbundet med hverandre. Denne delprøven gir et mer kvalitativt inntrykk av barnets språk. (Hagtvet, 1979)

Her skåres barnets evne til produksjon av setninger, inneheldende flere ideer som logisk hører sammen. Det legges vekt på om barnet kan gi en samlet fremstilling av bildenes innhold, dvs. om barnet kan oppfatte helheten ved bildet, og ikke bare beskrive detaljer.
2.2.3 Oppsummering

Testens impressive del prøver ledd for ledd å måle barnets språk-
forståelse fra det fôrspråklige stadium til stadiet der språket
er blitt et "redskap for tanken", og språkforståelsen smelter sammen
med høyere intellektuelle prosesser. Fra barnet forstår at et
objekt fortsetter å eksistere uavhengig av om barnet ser det eller
ikke, begynner barnet nå å skille ut ord som har spesiell affekt
eller situasjonell betydning for det.
Barnet viser situasjonsforståelse. Fra situasjonsforståelse, der
barnet er bundet til her-og-nå-opplevelser, går utviklingen videre
til tidlig symbolforståelse. Barnet forstår enkelte symboler, men
er likevel kontekstbundet.
Fra tidlig symbolforståelse, der symbolene er preseptuelt like, ut-
vikles så symbolforståelser til forståelsen av stadig flere arbi-
trære symboler.
Impressive (og ekspressive) aspekter ved språket utvikles fra
situasjonsforståelse til virkelig språk, når symbolforståelsen er
etablert. Det hele integreres som en intellektuell prosess.
(Reynell, 1980)
Evnen til symbolsk forståelse er rask ekspanderende, og inkulderer
økende evne til abstrakt tenkning/forståelse av abstrakte begreper.

Testens ekspressive del prøver å måle barnets språkbruk fra "uspråk-
lig" pludring på fôrspråklig stadium, til stadiet der barnet aktivt
bruker språk i lek/aktivitet.
Fôrspråklig stadium utvikles fra "uspråklig" pludring til "språk-
lig" pludring på jargong-stadium. Barnet er nå ca. 12 mndr. og
simulerer setninger fra visse daglige situasjoner. Denne simuler-
ingen går like forut for det første meningsfulle ordet.
Som ved situasjonsforståelse blir også den første ytringen situas-
sjonsbetinget. Barnet kan f.eks. navngi en gjenstand når det be-
finner seg på den vanlige plass, men ikke nødvendigvis i en test-
situasjon.
Ifølge Reynell er det først ved 18 mndr.-alder den egentlige språk-
uttvikling begynner. (Hagtvet, 1979) Fra denne alder uttrykker
barnet seg i enkle to-ordssetninger. Ved 24 mndr.-alder skjer en

Etter hvert blir den verbale styringen internalisert, barnet trenger ikke lenger å uttale ordene. Fra å ha vært et fysiologisk ytre språk, blir det nå et psykologisk indre språk. (Vygotsky)

2.3 Skåringskriterier

Testen kan skåres som en kvantitativ helhet og som en kvalitativ profil. Dermed kan den anvendes både som et screeninghjelpemiddel og ved måling av et barns fremgang. (Hagtvet, 1979)
Nettopp dette at den måler individets fremgang, gjør testen verdi-full i et klinisk/pedagogisk arbeid.

Den impressive delen, språkforståelse, skåres ved å gi 1 poeng for korrekt utført oppgave. Med utført oppgave menes her handling/utpeking og eventuelt utpeking ved blikk. 0 poeng gis når barnet ikke gir respons eller tydelig viser at det ikke forstår, ved f.eks. å utføre klare "gale" handlinger.

Mens jeg vurderte den impressive delen samlet, velger jeg å vurdere den ekspressive delen avsnitt for avsnitt. Dette fordi avsnittene måler ulike sider ved barnets språk.

Den ekspressive delen, språkbruk.
Avsnitt 1 - språkstruktur.

Her gis 1 poeng for hvert ledd man mener å kunne finne i barnets spontane språk. Skåringen foregår kontinuerlig i testsituasjonen, og etter avskrift av lydbånd. I tilfeller hvor man har med små barn og også sjernerte barn å gjøre, er det ofte nødvendig/påkrevet å konsultere barnets mor/pedagog for opplysninger.
Avsnitt 2 - vokabular/ordforråd.

Denne delprøven kan deles i tre underavsnitt
1) objektbenevning
2) bildebenevning
3) ordforklarer

I underavsnitt 1 og 2 gis 1 poeng for rett svar, i
underavsnitt 3 gis opp til 2 poeng for rett svar.

I håndboken vil man finne en oversikt med eksempler
over akseptable/ikke akseptable svar.

Avsnitt 3 - kreativt språk - bildebekravelse.

Skåringen foretas på grunnlag av ytringer som er
relevante for bildet.
Det gis en A-, en B- og en C-skåre for hvert bilde.
A-skåren måler om barnet har en helhetsopfatning av
bildet, dvs. ytringer som viser til bildets "hovedtema"
(maks 2 poeng).
B-skåre gis for hver sammenbinding av ideer
(meningsenhet) som fremkommer i den ytringen som inne-
holder flest meningsenheter (maks 4 poeng).
C-skåre gis for hver ytring utover den ytring som dan-
near grunnlaget for B-skåren (maks 2 poeng).

I håndboken vil det bli en utførlig beskrivelse av
akseptablet svar.
KAPITTEL 3

PLANLEGGING, TILPASNING OG GJENNOMFØRING AV EGET PROSJEKT

Jeg vil i dette kapittel beskrive planleggingsfasen. Deretter presenteres mitt forslag til tegntilpasning. Videre vil jeg redegjøre for gjennomføringen av prosjektet.
3.1 **Planlegging**

Min målsetting var som nevnt å utarbeide et forslag til tilpasning av Reynells språktest, slik at man kunne få et brukbart redskap til kartlegging av hørselshemmede barns språkutvikling. Jeg ønsket å vite om tegn i tillegg til den muntlige instruksjon kunne være en tilstrekkelig tilpasning.

3.1.1 **Valg av tegnspråk**

Jeg måtte først ta stilling til hvilke tegnsett jeg skulle velge: tegnspråknorsk eller døves eget tegnspråk.

3.1.2 **Definisjoner på tegnspråk**


"Tegnspråknorsk". Her er talespråket den bærende faktor, som led-sages av tegn, håndalfabet, mimikk ...." (Falkenberg 1980).

Norges Døveforbund kom med en prinsipperklæring høsten 1981, hvorfra jeg siterer: "P.5. Alle varianter av tegnspråk som brukes av døve i Norge, kommer inn under benevnelsen norsk tegnspråk. Man skal respektere det faktum, at døve bruker tegnspråket forskjellig, og det gjør vi ved å bruke fellesnevneren norsk tegnspråk om alle varianter, uansett graden av tilknytning til norsk talespråk. Dette innebærer at vi skal unngå å bruke benevnelser som tegnspråk-norsk, døves eget tegnspråk, spontant tegnspråk o.a."

I pedagogisk analysesammenheng finner jeg det likevel nødvendig å bruke definisjoner som "døves eget tegnspråk" og "tegnspråknorsk".
Dette er begreper leseren vil møte i senere kapitler. Det vil heller ikke være mulig for en "utenforstående" å forstå debatten, dersom disse begreper ikke kunne presenteres og brukes.

Det ble naturlig for meg å velge tegnspråknorsk, fordi dette tegnsettet følger norsk talespråk.
Andre grunner for valg av tegnspråknorsk:
De fleste hørselshemmede førskolebarn får dessuten opplæring i tegnspråknorsk. Det er bare ca. 3% (Odd Inge Schröder, personlige kommentarer) av førskolebarna som vokser opp i hjem der døves eget tegnspråk ikke bare er deres første språk, men også deres morsmål (Skutnabb-Kangas 1981). Dessuten tilbys foreldre til hørselshemmede barn kurs i tegnspråknorsk gjennom bl.a. Norges Døveforbund.

3.1.3 Utvelgelse av tegn


Resultatet ble et ganske beklippet tegnsett, spesielt på de sidene som representerte flere ledd i teksten. Her måtte jeg først lime
tegnsettingene på doble A-4 ark, for så å formske ned til et enkelt A-4 ark. Ord som ofte ble gjentatt på samme side i teksten, nøyde jeg meg med å sette tegn til ved første gangs tilsynekomst. (Eks.: "Hvor er .....") Mitt hovedprinsipp var at tegnet skulle forekomme minst én gang på samme side.

Som nevnt ble en del bilder av tegnene kraftig reduert og kanskje noe ugjenkjennelige utfra de originale tegnheftene. Mitt mål var imidlertid ikke å gi et kurs i tegnspråk, men snarere å vise hvilke tegn jeg hadde valgt som ledsagende til testens muntlige instruksjon. Sagt med andre ord, det er en forutsetning at en bruker av mitt materiale har kjennskap til tegnenes utføring på forhånd. Mitt arbeid med tegnsetting til teksten viste seg senere også å komme til nytte ved arrangering av kurs i forbindelse med innovasjonen.

3.1.4 Gjennomgåelse av tegn

For å gjøre tilpasningen av testen så godt egnet som mulig, ville jeg rádføre meg med noen om mitt valg av tegn. Jeg kontaktet to som begge enten hadde eller hadde hatt en betydelig rolle i Tegnspråkutvalget (tilsluttet Norsk Døveforbund og heretter omtalt under forkortelsen TSU).

Dene ene hadde vært med i TSU fra starten av, og kunne, selv om hun ikke lenger var medlem av utvalget, formidle tegn for ord der tegnheftene "sviktet".

Den andre var selv døv og dessuten far til hørselshemmede førskolebarn. Foruten å gjennomgå tekst og tegn med ham, kunne han også tenke seg å være min konsulent ved tolkningen av barnas svar senere.

Utover utfylling av tegn der disse manglet, var det enighet om mitt valg av tegn.

Det var ingen innvendinger til instruksjonens setningslengde og kompleksitet, man kunne bruke setningene som de var, ledsaget av tegnspråknorsk.

Den ene konsulenten, som selv er døv, gjorde meg imidlertid oppmerksom på tegnenes lokalisasjon. Med lokalisasjon forstår på hvilken måte tegnene er plassert i rommet. For tegn som betegner
bevegelse, forstås også lokalisasjon som tegnens retning i rommet. (Kjær-Sørensen og Hansen 1976)

3.1.5 **Valg av målgruppe**

Som nevnt i kap. 1 del 2, var Reynells språktest tidligere prøvd på døve skolebarn, for å kartlegge deres taleforståelse, og evne til å bruke verbalspråket i kommunikasjon og tenkning (verbal i betydning muntlig).

Reynellstesten er standardisert på barn fra 1½ - 6 år +/- 1 mnd., og mitt arbeidsfelt er i førskolen. Derfor ble det naturlig å velge barn i denne aldersgruppen.

Da det var min tilpasning av testen som primært skulle utprøves, ble barna snarere brukt som redskap enn målgrupper, for å vurdere tilpasningens egnethet. Det var derfor nødvendig at barna skulle være avhengig av tegnspråk/pedagogisk døve, og at de skulle ha opplæring i tegnspråknorsk hjemme og i førskolen. Med pedagogisk døve mener jeg barn som primært utnytter synet i sin språk- og begrepsutvikling, og som derfor er avhengig av tegn.

De barna som var med i den norske utgaven av Reynell, var et tilfeldig trukket utvalg barn i aktuell alder fra Oslo og Akershus fylker.

Jeg hadde på ingen måte til hensikt å standardisere en test for hørselshemmede. Da hadde det vært nødvendig å teste et relativt stort antall barn, over et større geografisk område.

Et slikt prosjekt ville bli altfor omfattende. Et annet problem ville ha vært å finne barn med ensartet hørselstap. Gruppen hørselshemmede er heterogen. Det vil si at alle har ulike former/ grader av hørselstap, alt fra lettere hørselstap av mekanisk art, forårsaket av f.eks. skader eller defekter i ytre- og mellomøret, til mer alvorlige (høygradige) nevrogene hørselstap hvor sanseceller er delvis eller helt ødelagt.

Tidspunktet for når barnet ble hørselshemmet er også av vesentlig betydning for mulig tilegnelse av talespråk ("født" døv - ervervet ved 4-årsalder eller senere).

Tabell 1 nedenfor gir en oversikt over barna, deres alder, kjønn og gjennomsnittlig hørselstap i taleområdet. (Se forovrig audiomgram, appendix.)

<table>
<thead>
<tr>
<th>NAVN</th>
<th>ALDER VED TESTING</th>
<th>KJØNN</th>
<th>Gj. snittlig hørselstap høyre øre</th>
<th>venstre øre</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>A</td>
<td>1;7</td>
<td>P</td>
<td>se app.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>B</td>
<td>2;</td>
<td>G</td>
<td>se app.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>C</td>
<td>2;6</td>
<td>P</td>
<td>110 dB</td>
<td>103 dB</td>
</tr>
<tr>
<td>D</td>
<td>3;6</td>
<td>G</td>
<td>88 dB</td>
<td>106 dB</td>
</tr>
<tr>
<td>E</td>
<td>3;8</td>
<td>P</td>
<td>se app.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>4;4</td>
<td>P</td>
<td>110 dB</td>
<td>108 dB</td>
</tr>
<tr>
<td>G</td>
<td>4;5</td>
<td>P</td>
<td>105 dB</td>
<td>105 dB</td>
</tr>
<tr>
<td>H</td>
<td>4;10</td>
<td>G</td>
<td>se app.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>I</td>
<td>4;11</td>
<td>P</td>
<td>se app.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>J</td>
<td>6;10</td>
<td>P</td>
<td>108 dB</td>
<td>120 dB</td>
</tr>
</tbody>
</table>
3.2 **Presentasjon av tegntilpasningen**

I det følgende presenterer jeg den norske utgaven av Reynells språktest. (Bente Hagtvet og Robert Lillestølen, 1983.)

I tillegg til den muntlige instruksjonen presenteres bilder av tegnene, slik de ble brukt under forprøving og utprøving i min oppgave.
REYNELLS
SPRÅKTEST
(REYNELL DEVELOPMENTAL LANGUAGE SCALES)

NORSK UTGAVE: BENTE HAGTVET OG ROBERT LILLESTØLEN

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>år</th>
<th>mnd.</th>
<th>dag</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>DATO</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>FØDT</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>LA.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NAVN

KJØNN

STED FOR UNDERSØKELSEN

TESTLEDER

©Universitetsforlaget 1983
ISBN 82-00-06779-3
Originalens tittel:
Reynell Developmental Language Scales
ORDFØRSTÆLSE:

1. edd
2. edd
3. led
4. edd
5. edd

Hvor er ballen? blilen/tut-tut'en?

skjeen? koppen?

bersten? sokken?

dukken? klossen?

stoien? kniven?

bordet? kammen?

sangen?
### Ordforståelse:

- Barnets reaksjon må være på ordet, ikke på tonefall eller gester.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ledd nr.</th>
<th>Oppgave</th>
<th>Kommentar</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Diffus gjenkjennende reaksjon på ord eller ytring.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Meningsfull handleingsreaksjon på ord eller ytring i en spesiell situasjon.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Ser på riktig gjenstand eller person som reaksjon på benevning.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Ordforståelse:

- Legg 4 gjenstander på bordet om gangen.
- Spør ikke etter gjenstandene i den rekkefølgen de har på bordet.
- Spør ikke etter en gjenstand som barnet ser på eller leker med.
- Spør ikke etter den gjenstanden som sist ble lagt på bordet.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ledd nr.</th>
<th>Oppgave</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>4</td>
<td>Hvor er ballen?</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Hvor er skjelen?</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>Hvor er børsten?</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>Hvor er dukken?</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>Hvor er bilen?/tut-tut'en?</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>Hvor er koppen?</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>Hvor er sokken?</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>Hvor er klossen?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Ordforståelse:

- Legg alle lekene på bordet samtidig.
- Spør ikke etter gjenstandene i den rekkefølgen de har på bordet.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ledd nr.</th>
<th>Oppgave</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>12</td>
<td>Hvor er stolen?</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>Hvor er bordet?</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>Hvor er sengen?</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>Hvor er kniven?</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>Hvor er kammen?</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Ordforståelse

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ledd nr.</th>
<th>Oppgave</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>17</td>
<td>Hvor er hesten/phoan?</td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>Hvor er hunden/vo-vvo'v'en?</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>Hvor er babyen?</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>Hvor er mannen?</td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td>Hvor er damen?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Relasjonsforståelse

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ledd nr.</th>
<th>Oppgave</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>22</td>
<td>Sett dukken på stolen!</td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td>Sett skjelen i koppen! (Legg tingene tilbake på bordet.)</td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
<td>Legg kniven på tallerkenen!</td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td>Legg klossen i esken!</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Relasjonsforståelse

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ledd nr.</th>
<th>Oppgave</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>26</td>
<td>Hva kan vi sove i?</td>
</tr>
<tr>
<td>27</td>
<td>Hva kan vi skrive/regne med?</td>
</tr>
<tr>
<td>28</td>
<td>Hva kan vi skjære med?</td>
</tr>
<tr>
<td>29</td>
<td>Hva kan vi koke mat i?</td>
</tr>
<tr>
<td>30</td>
<td>Hva kan vi sope/feie/koste gulvet med?</td>
</tr>
</tbody>
</table>
8
SETNINGSFORSTÅELSE;
lead
36-45

Vis meg de (låge-biyantene) som er lagt bort/satt vekk!

Hvilke? (låge-biyant er) ikke lagt bort/satt vekk?

Ta to knapper ut av koppen!

Legg de si tre korte knappene under koppen!

Hvilken knapp er ikke i koppen?

Legg alle de (låge-biyantene) nærmest knappen?

Hvor er den lengste rede biyanten?

Pust Legg alle de si de svarte de svarte de svarte

Legg dei tre korta knappene under koppen!

Hvor er den minste knappen?

Hvor er den ene gule knappen?

Hvem kan skyte haren?

Hvem kan lage mai?

Hvem bærer noe?
### PRÅKFORSTÅELSE

**Avsnitt 7**

**Oppgave**

**RELASJONSFORSTÅELSE:**

* Spør ikke etter gjenstandene i den rekkefølgen de har på bordet.

<p>| | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>31</td>
<td>Hvem bjeffer/gjør?</td>
</tr>
<tr>
<td>32</td>
<td>Hvem kan lage mat?</td>
</tr>
<tr>
<td>33</td>
<td>Hvem sitter?</td>
</tr>
<tr>
<td>34</td>
<td>Hvem kan skyte haren?</td>
</tr>
<tr>
<td>35</td>
<td>Hvem bærer noe?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

**Avsnitt 8**

**Oppgave**

**SETNINGSFORSTÅELSE:**

**NØDVENDIG MATERIELL:**

- 3 korte blyanter (rød, blå, gul)
- 2 lange blyanter (rød, blå)
- 3 store knapper (2 hvite, 1 sort)
- 1 liten knapp (hvitt)
- eske og kopp

* Plasser knappene ved siden av koppen og blyantene ved siden av esken.
* Forbered etterfølgende spørsmål ved å omgruppare materiellel på den måten som er nødvendig.

<p>| | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>36</td>
<td>Vis meg en gul (farge)blyant?</td>
</tr>
<tr>
<td>37</td>
<td>Hvor er den minste knappen?</td>
</tr>
<tr>
<td>38</td>
<td>Hvor er den lengste røde blyanten?</td>
</tr>
<tr>
<td>39</td>
<td>Putt alle de hvite knappene i koppen!</td>
</tr>
<tr>
<td>40</td>
<td>Legg den svarte knappen under koppen! <em>(La knappen bli under koppen)</em></td>
</tr>
<tr>
<td>41</td>
<td>Legg de tre korte (farge)blyantene i esken! <em>(Sett esken litt til siden)</em></td>
</tr>
<tr>
<td>42</td>
<td>Hvilken knapp er ikke i koppen?</td>
</tr>
<tr>
<td>43</td>
<td>Ta to knapper ut av koppen!</td>
</tr>
<tr>
<td>44</td>
<td>Vis meg de (farge)blyantene som er lagt bort/satt vekk!</td>
</tr>
<tr>
<td>45</td>
<td>Hvilken rød (farge)blyant er ikke lagt bort/satt vekk?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

**OVERFØRES**
INNLEDENDE INSTRUKSJON:

Nå leker vi at dette er en eng med gresset.

Dette er en åpning.

Her kan dyrene gå inn og lut på gresset.

Hvilken hest holder på å spise gresset?

Sett en av de små grisene ved siden av den svarte grisene bak mannen!

Ta opp den største lyserede grisene og pek på dyrene til grisene!

Sett mannen og en av grisene inn på gresset!

Sett alle grisene bak den brune hesten!

Sett to av hestene ved siden av hverandre!

Sett alle de lyserede grisene rundt omkring utenfor gjerdet!

Sett alle de andre dyrene og mannen inn på gresset!

Hvilken gris er ikke utenfor gjerdet?
**SETNINGSFORSTÅELSE;**
**NØDVENDIG MATERIELL:**
- 3 hester (hvit, brun, sort)
- 2 små griser (lyserøde)
- 2 store griser (sort, lyserød)
- mann, gjerde og grønt papir (kvadrat)

**INNLEDENDE INSTRUKSJON:**
Nå leker vi at dette er en eng med gress. Her er et gjerde. Her er alle dyrene, her er en mann. Dette er en åpning. Her kan dyrene gå inn og ut på gresset (sett hestene på gresset).

* Forbered etterfølgende ledd ved å omgruppere materialet på den måten som er nødvendig.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Avsnitt</th>
<th>Ledd nr.</th>
<th>Oppgave</th>
<th>Kommentar</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>9</td>
<td>46</td>
<td>Hvilken hest holder på å spise gress?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>47</td>
<td>(Mannen med front mot barnet) Sett en av grisene bak mannen!</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>48</td>
<td>(Den svarte grisen med front mot barnet) Sett en av de små grisene ved siden av den svarte grisen!</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>49</td>
<td>Ta opp den største lyserøde grisen og pek på øynene til grisen!</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>50</td>
<td>(Alle gjenstandene utenfor gjerdet) Sett mannen og en av grisene inn på gresset!</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>51</td>
<td>(Den brune hesten med front mot barnet) Sett alle grisene bak den brune hesten!</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>52</td>
<td>Sett to av hestene ved siden av hverandre!</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>53</td>
<td>Sett alle de lyserøde grisene rundt omkring utenfor gjerdet! (Ikke snakk mellom ledd 53 og 54)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>54</td>
<td>(Mannen, hesten og den svarte grisen utenfor gjerdet) Sett alle de andre dyrene og mannen inn på gresset!</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>forts.</td>
<td>(Den svarte grisen innenfor gjerdet) Hvilken gris er ikke utenfor gjerdet?</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
forts.

56. Sett en liten gris ved siden av mannen!

57. Hvilken liten gris er ikke satt inn på graset?

58. Hvilken gris er lengst borte fra mannen?

59. Løg alle dyrene unntatt den svarte grisen i posen!

10

SETNINGSFORSTÅELSE;
INNLEDENDE INSTRUKSJON:

"Her er Per, her er Kari, her er mammamor og her er babyen."

60. Tenk deg at Per dyter babyen så den faller.

Hvem er siem?

61. Hvem tror du mor tar opp og trester?

62. Kari og Per går på skolen. Hvem blir hjemme hos mor?

63. Hvem tror du går i butikken mens Kari og Per er på skolen?

64. Hvem går på skolen sammen med Per?

65. Hvem er yngre enn skolabarna?

66. Hvem tror du har vært en liten pike engang, men er det ikke nå længer?
### SPRÅKFORSTÅELSE

<table>
<thead>
<tr>
<th>Avsnitt</th>
<th>Ledd nr.</th>
<th>Oppgave</th>
<th>Kommentar</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>forts. 9</td>
<td>56</td>
<td>(Mannen med front mot barnet) Sett en liten gris ved siden av mannen!</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>57</td>
<td>(En liten gris står utenfor gjerdet) Hvilken liten gris er ikke satt inn på gresset?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>58</td>
<td>(En gris står spesielt langt unna mannen) Hvilken gris er lengst borte fra mannen?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>59</td>
<td>Legg alle dyrene unntatt den svarte grisien i posen!</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### SETNINGSFORSTÅELSE;

**NØDVENDIG MATERIELL: 4 dukker (dame, jente, gutt og baby)**

**INNELENDENE INSTRUKSJON:**

(Introduser hver dukke idet den settes på bordet)

«Her er Per, her er Kari, her er mamma/mor og her er babyen.»

* Still spørsmålene uten å la dikkene utføre handlingene!

<p>| | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>60</td>
<td>Tenk deg at Per dytter babyen så den faller. Hvem er slem?</td>
</tr>
<tr>
<td>61</td>
<td>Hvem tror du mor tar opp og trøster?</td>
</tr>
<tr>
<td>62</td>
<td>Kari og Per går på skolen. Hvem blir hjemme hos mor?</td>
</tr>
<tr>
<td>63</td>
<td>Hvem tror du går i butikken mens Kari og Per er på skolen?</td>
</tr>
<tr>
<td>64</td>
<td>Hvem går på skolen sammen med Per?</td>
</tr>
<tr>
<td>65</td>
<td>Hvem er yngre enn skolebarna?</td>
</tr>
<tr>
<td>66</td>
<td>Hvem tror du har vært en liten pike engang, men er det ikke nå lenger?</td>
</tr>
<tr>
<td>67</td>
<td>Hvem skal gå på skolen senere, men gjør det ikke nå?</td>
</tr>
</tbody>
</table>
TALESPRÅK: INNHOLD

1

OBJEKTBEVING:

Ledd 1-7

Hva
er
dette?

2

BILDEBEVING:

Ledd 8-10

Hva er dette/det?

11

Hva
gjør
hun?

12

Hvorfor
tror
du
hun
drikker?

13

Hva er dette?

14

Hva gjør det på dette bildet? ...

Ser
du
at
de
bruker
paraply? ...

Hvorfor tror du at de har paraplyer?
## TALESPRÅK: INNHOLD

### Avsnitt 1

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ledd nr.</th>
<th>Oppgave</th>
<th>Barnets svar</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>BALL: Hva er dette/det?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>SKJE: Hva er dette?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>BIL: Hva er dette?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>DUKKE: Hva er dette?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>BØRSTE: Hva er dette?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>SOKK/STRØMPE: Hva er dette?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>KOPP/KRUS: Hva er dette?</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**SUM OBJEKTNEVNING**

### Avsnitt 2

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ledd nr.</th>
<th>Oppgave</th>
<th>Barnets svar</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>8</td>
<td>STOL: Hva er dette/det?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>BLOMST: Hva er dette?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>VINDU: Hva er dette?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>DRIKKER: Hva gjør hun?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>TØRST: Hvorfor tror du hun drikker?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>FUGLER: Hva er dette?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>REGNER: Hva gjør det på dette bildet? ... Ser du at de bruker paraply? ... Hvorfor tror du at de har paraplyer?</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**OVERFØRES**
15 Hva blir det regner?

16 Hva er dette?
17 Hva er dette?

ORDFORKLARING:
3 Ævning - erfaring
Fortell meg hva et EPLE er

18-20 Hva er en BOK? KJOLE? et HÅNDKLE?

21 Fortell meg hva VASKE betyr?

22 Hva betyr SOVER?

23 Fortell meg hva SULTEN betyr

24 Hva betyr KALD?

25 Hva betyr SIST?
### TALESPRÅK: INNHOLD

<table>
<thead>
<tr>
<th>Avsnitt nr.</th>
<th>Oppgave</th>
<th>Barnets svar</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>forts. 2</td>
<td>VÅTE: Hva blir folk når det regner?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>GAFLER: Hva er dette?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>HENDER: Hva er dette?</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**SUM BILDEBENEVNING**

### ORDFORKLARING:

- Presenteres i samme rekkefølge som på noteringsarket.
- Ledespørsmål skal gis ved første ledd: «Hva gjør du med det?»
- Ingen ledespørsmål er tillatt ved etterfølgende ledd.
  
  Hvis barnet reagerer med taushet eller med å gjenta testordet, kan instruksjonen gjentas og varieres i samsvar med retningslinjene.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ØV. OPPG.</th>
<th>Fortell meg hva et EPLE er</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>18</td>
<td>Hva er en BOK?</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>Hva er en KJOLE?</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>Hva er et HÅNDKLE?</td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td>Fortell meg hva VASKE betyr?</td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td>Hva betyr SOVER?</td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td>Fortell meg hva SULTEN betyr</td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
<td>Hva betyr KALD?</td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td>Hva betyr SIST?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**SUM ORDFORKLARING**
BILDEBESKRIVELSE:

* INTRODUKSJONSBILDE:
  Ledespørsomål skal gis i følgende rekkefølge:
  «Hva skjer?» «Hva gjør de?» «Hva gjør den gutten?»
  «Hva gjør pappa’n?» «Hva gjør baby’n?»
* Eneste tillatte instruksjon ved de øvrige bildene:
  «Fortell meg om dette bildet.» Si alltid:
  «Kan du fortelle noe mer?» før du går videre til
  neste bilde.
  * BILDE 1, 2, 3 og 4:
    Her er det ikke under noen omstendighet lov
til å si «hva gjør de?»

<table>
<thead>
<tr>
<th>ØV. OPPG.</th>
<th>DEKKE BORDET</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>OPP-VASK</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>I SANDKASSEN</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>BIL-VASK</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>INN-KJØP</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Sum for de tre beste bildene:  

SUM TOTALT FOR DE 3 BESTE BILDEBESKRIVELSENE
TALESPRÅK: STRUKTUR

<table>
<thead>
<tr>
<th>Avsnitt</th>
<th>Ledd nr.</th>
<th>SUM STRUKTUR</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

* Denne del skåres kontinuerlig i løpet av testadministreringen.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Linn</th>
<th>Beskrivelse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Babling</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Pludreieks som simulerer språk (sjargong)</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Etordsytring</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>2–3 ett-ordsytringer</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>4–6 ett-ordsytringer</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>7–12 ett-ordsytringer</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>20 ett-ordsytringer</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>To-ordsytring</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>To-ordsytring som inneholder substantiv og verb</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>Riktig bruk av andre ord enn substantiv og verb (minst to eksempler)</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>Tre-ordsytringer</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>Bruk av fortidsform</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>Riktig bruk av preposisjoner (høyst 10% feil)</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>Riktig bruk av pronomen (høyst 10% feil)</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>Akseptabel struktur i samtale om framtidig hendelse</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>Nesten alle ytringer er riktige (høyst 10% feil)</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>Bruk av kompleks setning (hovedsetning + bisetning)</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Fl. Hva gjorde han/hun?

3
Fl. Er det noe du syns er godt å spise?

Fl: Er det noe du ikke liker så godt å spise?

4
Fl.: Nå skal vi leke han fikk en tallerken

full av......!

Hva tror du kommer til å skje da?

- Denne setningen ble forandret:

- Hva vil gutten/piken gjøre da?
**Talespråk: Mulig lekesituasjon**

1. Guttpike (av samme kjønn som barnet) sitter ved bordet. «Vipper» av stolen. (Fl. utfører handlingen)
   Fl.: Hva gjorde han/hun?

2. Guttpike sitter ved bordet. Mor setter talerkenen på bordet og går ut. (Fl. utfører handlingen)
   Fl.: Hva gjorde han/hun?

3. Fl.: Er det noe du syns er godt å spise?
   Barn:
   Fl.: Tenk deg – han fikk ......... ! Hva tror du kommer til å skje da?

4. Fl.: Er det noe du ikke liker så godt å spise?
   Barn:
   Fl.: Nå skal vi leke han fikk en talerken full av ......... !
   Hva tror du kommer til å skje da?

5. (Gutten sører/kaster maten og gjemmer seg under bordet)
   Fl.: Hva skjedde?/Hva gjorde han?

* Hvis lite språk framkommer ved denne framgangsmåten, kan følgende situasjoner prøves:

1. Kjør to biler mot hverandre.
   Fl.: Hva skjedde?/Hva gjorde jeg nå?

2. Bygg et tårn av klosser og velt det.
   Fl.: Hva skjedde?/Hva gjorde jeg nå?
Sammenfatning av resultatene:

**SPRÅKFORSTÅELSE**

- SUM

**TALESPRÅK**

- objektbenevning
- bildebenevning
- ordforklaring
- bildebeskrivelse
- Sum, innhold
- struktur

- SUM

Eksempler på språkkvaliteter:

★ språkforståelse

★ talespråk

Testleders sammenfatning:
3.3 Gjennomføring

3.3.1 Forprøving

Parallelt med planlegging av utprøving, forberedte jeg meg på en forprøving. Hensikten med denne var å øve meg i å administrere testen med tegn. Jeg hadde ikke tidligere brukt tegnspråk i instruksjonen.

For å gi de hørselshemmede barna en tilnærmedelsvis så god og flytende instruksjon som standardiseringsgruppen hadde fått, var det helt nødvendig å øve meg.

Jeg henvendte meg til min tidligere arbeidsplass, og fikk med institusjonens samtykke sendt ut seks brev til foreldre med aktuelle barn. Med aktuelle barn menes her barn, som av forskjellige grunner ikke skulle være med i selve utprøvingen. Disse barna falt enten utenfor aktuelt testalder (f.eks. var to fylt 7 år), eller hadde trespråklig miljø (barn av fremmedarbeidere).

Av seks foreldrepar, ga fem sitt samtykke til at barna skulle delta i en forprøve.

Barnas audiopedagog skulle delta som observatør, og notere barnas reaksjoner og svar. På samme måte som det var viktig å få klarlagt dialektforskjeller under standardiseringsarbeidet (f.eks. var preposisjoner som "ved siden av" gjenstand for forvirring på steder der man brukte "nemme" = nedmed), ble det nå viktig å gjennomgå tegnene med barnets lærer. Tegnspråket inneholder, i likhet med talespråket, mange dialektter. Mens mitt tegn for "kloss" (etter veiledning) var _SCROLL (se protokoll), brukte barna tegn som for verbet "å bygge", eller som substantiv "eske".

Det var uvant for meg å bruke tegnspråk til Reynelltesten. Jeg måtte gjenta spørsmålene flere ganger. Spørsmål jeg da stilte meg, var: skyldtes barnas usikkerhet og nøling min usikre måte å administrere testen på? Var setningene altfor lange og/eller komplekse?
Kanskje en kombinasjon? Dette vil jeg beskrive nærmere i siste kapittel.
Imidlertid viste det seg at etter hvert som jeg følte meg sikrere, ga barnet sitt svar umiddelbart. Skåringen av den impressive delen gikk greitt og fortløpende.

Det var under forprøving av den ekspressive delen problemene meldte seg. Hvordan skulle jeg greie å huske barnas svar gitt med tegn og tale, slik at jeg kunne skrive dem korrekt ned?

3.3.2 Erfaringer fra forprøvingen

Selv om jeg i det lengste hadde håpet å unngå video, innså jeg at på samme måte som lydbåndet i sin tid hadde vært til hjelp under standardiseringsarbeidet, var bruk av video helt nødvendig. Under standardiseringsarbeidet kunne jeg spille tilbake for å sikre meg barnets svar før skåring.
Ved bruk av video ville jeg få mulighet til å "fryse fast" situasjoner, slutte av og innhente materialet når jeg måtte ønske det. Det skulle senere vise seg at jeg ikke ville ha klart å gjennomføre dette arbeidet uten video-opptak.

3.3.3 Opplæring i bruk av video

På grunn av tidspress fikk jeg tilbud om et komprimert kurs på AV-avdelingen ved SSLH. Jeg lærte å gjøre opptak med en Betamax-hjemmevideo. Dette utstyret fikk jeg også benytte i førskolen,
der opptakene skulle finne sted.

Barnet skulle være i fokus. Bildemateriet skulle vies barnet, dets tegnspråk og bruk av test-materialet.
Jeg valgte video som en del av min metode i testutprøvingen, fordi jeg nå bedre kunne tolke barnas tegn/tale på en mest mulig rettferdig måte etterpå.
Da jeg, som tidligere nevnt, ønsket døv medhjelper til tolkning av den ekspressive delen, ville jeg nå benytte denne hjelpen til avlesning og tolkning av video-opptakene.

3.3.4 Gjennomføring av utprøving

Selve testingen foregikk i mai – juni.
For å gjennomføre utprøvingen var jeg avhengig av ulike faktorer som, at barna var til stede der og da, at videoutstyret var tilgjengelig og sist, men ikke minst like viktig, at et egnet rom kunne stilles til disposisjon! Jeg hadde valgt å unngå lyskastere, da jeg mente sterkt lys ville virke distraherende både på barna og meg selv.
Jeg var derfor avhengig av å låne det "lyseste" rommet i førskolen.
Jeg ville begrense mine besøk og dermed det ekstrabryderiet jeg medførte i førskolen, derfor startet jeg utprøvingen med å "kjøre igjenom" både den impressive og den ekspressive delen på samme dag.
Fordi jeg i forprøvingen først hadde konsentrert meg om den impressive delen og senere den ekspressive delen, hadde jeg ikke erfart hvordan en gjennomkjøring ville virke på de hørselshemmede barna.
Det viste seg at det ble krevende for dem. De måtte konsentrere seg hele tiden for å få med all informasjon. Deres visuelle oppmerksomhet måtte hele tiden rettes mot meg. Det var ikke så lett å "lytte" med øynene når de ble opptatt av testmaterialet.
Jeg måtte naturligvis ta hensyn til dette, og ga barna tid til å betrakte lekene. Testsituasjonen ble derfor av lengre varighet enn den ville blitt for hørende.
Etter første opptaksdag innrettet jeg meg imidlertid slik, at jeg den ene dagen startet med den impressive delen, for så å komme tilbake dagen etter og gjøre opptak av den ekspressive delen. Stort sett høyde jeg meg med å ta opp den ekspressive delen på video. Imidlertid valgte jeg å ta opp hele test-situasjonen hos de yngste barna, for om mulig å få med mer informasjon. Opptakene ble stort sett vellykket, og fungerte slik de var tenkt for skår- ingens skyld.

3.3.5 Utskrift av video-opptak

En test-situasjon er i utgangspunktet en strukturert situasjon. Det var få muligheter for fritt spillerom, dvs. barna skulle svare på det som de ble spurt om. Så lenge barna holdt seg til det gitte tema, ble det enkelt å skrive ned deres svar. Dette kunne også forklares ved at testens ekspressive del (avsnitt 1 og 2) innbød til korte svar.
I avsnitt 3 skulle barna beskrive fire bilder. Dette ga barna større frihet til å uttrykke seg, og dermed ble avskrivingen mer komplisert. Det var derfor av største betydning; dette å kunne spole tilbake, for med sikkerhet å få med all informasjon.

For å skrive ned barnas svar (ord/tegn) benyttet jeg hovedsakelig deler fra et transskripsjonssystem vedtatt på Nordisk Transskripsjonsseminar i desember 1981 hvorfra jeg sitterer:

Konventionelle tegn transskriberes ved ord skrevet med store bogstaver. Ordet skrives i unmarkert form, dvs. substantiver normalt i entall, ubestemt form, verber i infinitiv osv.

Eksempler på ytringer skrevet på denne måte er følgende:

a) VASKE BIL REN
b) PIKE DRIKKE BRUS
3.3.6 Konsulent hjelp til tolkning av utskrift

Etter at jeg hadde gjennomgått og tolket samtlige ti opptak, kontaktet jeg den tidligere nevnte døve konsulenten, for å gjennomgå utskriftene med ham.

Det viste seg å være liten forskjell på våre tolkninger av barnas svar. Dette kan bl.a. forklares ved at det fremkom lite spontantale/tegn hos barnet, fordi samtalen jo var kontekst-bundet.

Odd Inge Schrøder (konsulenten) utfylte swarene ved to anledninger. Hos F mente han å kunne spore en begynnelse til atsetning. (Redundance (gjentakelse) ved tegnet at.)

Likedan hos B, tydet han peking som før-språk for "jeg vil ha noe å spise".

Jeg vil komme tilbake til behandling og drøfting av barnas svar i siste kapittel.
KAPITTEL 4

EN ANALYSE AV TESTINSTRUKSJONENS GRAD AV IKONISITET

I følgende kapittel vil jeg drøfte tegneses grad av ikonisisitet, hovedsakelig utfra B. Bergmans teorier.
Fordi tegnspråk i motsetning til talespråk, er et visuelt språk, hovedsakelig bestående av visuelle tegnsymboler, har jeg vært interessert i å få vite om tegnens grad av IKONISITET medvirker til å gjøre testinstruksjonen lettere for hørselshemmede. Jeg har i dette kapittelet prøvd å drøfte tegnens grad av ikonisitet, slik de anvendes til den muntlige instruksjonen.

4.1 **Definisjon av begrepet IKONISITET**

Med **ikonisitet** forståes grad av likhet mellom språklige former og strukturer. I språk basert på auditiv persepsjon er det begrensende muligheter til å skape symboler som i sin form har sitt utspring i referenten (den gjenstand symbolet refererer til).

Begrensningen ligger i den relativt lave forekomst av lyd som omgir oss. Lydmalende ord som "pippip", "mjau" og "vovvov" kan sies å være ikoniske fordi disse på en måte beskriver lydene som er karakteristiske for "fugl", "katt" og "hund".

Språk basert på visuell persepsjon gir langt flere muligheter for skaping av symboler refererende til f.eks. en gjenstand. Mange tegn er transparente, dvs. at de viser så stor likhet med referenten at tegnets betydning kan tolkes ut fra tegnets form (f.eks. BALL). Ikonisitet betegner også visse aspekter ved tegnspråkets syntaks. Tegnene kan forekomme i et ikonisk arrangement i forhold til den virkelighet de beskriver. (Døves eget tegnspråk.) (Brita Bergman)

4.2 **Forskjellige grupper av ikoniske tegn**

Den svenske tegnspråksforsker Brita Bergman deler tegnene i forskjellige grupper av ikonisitet. Det er relevant i denne sammenheng å se litt nøyere på disse grupper, for bedre å kunne ta stilling til om tegnens form og karakter slik de anvendes i testen, vil gjøre det lettvint for hørselshemmede førskolebarn. B. Bergman skiller mellom direkte og indirekte - motiverte tegn.


DEIKTISKE tegn kommer også i gruppen ikoniske tegn. D-tegn er tegn som (ut)peking. Herunder hører personlig pronom, stedsadverb som opp/ned, aktiviteter og kvaliteter (stor/liten), kroppsdel.

4.3 Testinstruksjonens grad av ikonisitet

I det følgende vil jeg beskrive de tegn som anvendes i testen og tegnernes grad av ikonisitet, slik jeg har vurdert det utfra overnevnte tegninndeling.

Jeg vil først ta for meg ordene/tegnene som inngår i den impresive delen. Dette er ord/tegn som testleder utfører i instruksjonen.
4.3.1 Den impressive delen

Den impressive delen - språkforståelse (se protokoll, kap. 3).

Avsnitt 1 Ordforsøkelse

Her benyttes ofte ord/tegn som MAMMA/PAPPA = Dette er arbitrære symboler som ikke viser til referentene

Spørrepronomen HVOR = arbitrært symbol

Verbet ER = arbitrært symbol
Spørresetningen "hvor er" går igjen i de fire første avsnittene.

Avsnitt 2 Ordforsøkelse

ball = referent-ikonisk, formreproduserende tegn
skje = referent-ikonisk, bevegelses-reproduserende tegn
børste = referent-ikonisk, bevegelses-reproduserende tegn
dukke = arbitrært symbol
bil = base-ikonisk, bevegelses-reproduserende tegn
kopp = base-ikonisk, bevegelsesreproduserende tegn
sokk = arbitrært symbol
kloss = arbitrært symbol

Avsnitt 3 Ordforsøkelse

stol = base-ikonisk, bevegelses-reproduserende tegn
bord = base-ikonisk, formreproduserende tegn
seng = base-ikonisk, formreproduserende tegn
kniv = base-ikonisk, bevegelses-reproduserende tegn
kam = referent-ikonisk, bevegelses-reproduserende tegn
Avsnitt 4  Ordførståelse

hest  =  arbitrært symbol
hund  =  base-ikonisk, bevegelses-reproduserende tegn
baby  =  base-ikonisk, bevegelses-reproduserende tegn
mann  =  base-ikonisk, bevegelses-reproduserende tegn
(ta av lue) - refererer til noe mannen bruker, men er ikke en del av mannen selv

dame  =  base-ikonisk, formreproduserende tegn

Avsnitt 5  Relasjonsforståelse

Barnet må kjenne symboler for å kombinere.
Dessuten: Barnet må ta seg tid til å se hele instruksjonen (se kap. 3).

"Sett dukken på stolen" = Her må barnet kjenne det arbitrære tegnsymbol for "dukke". Er tegnet kjent, vil det ikke bli vanskelig å relaterer den til "stolen" som er et base-ikonisk, bevegelses-reproduserende tegn.
"Sett" og "På" = her deiktiske tegn

"Sett skjeen i koppen" = Her skal barnet relaterer et referent-ikonisk og et base-ikonisk symbol (begge er bevegelses-reproduserende tegn)

"Legg kniven på tallerken" = Her skal barnet relaterer et arbitrært symbol og et referent-ikonisk, form-reproduserende tegn

"Legg klossen i esken" = Barnet relaterer to base-ikoniske, form-reproduserende symboler.
Avsnitt 6  Relasjonsforståelse

Spørrepronomen "HVA" = arbitrært symbol

"kan" presens av "kunne" = base-ikonisk, bevegelses-reproduserende tegn

"Hva kan vi sove i?" = referent-ikonisk, bevegelses-reproduserende tegn

"Hva kan vi skrive/tegne med?" = referent-ikonisk, bevegelses-reproduserende tegn

"Hva kan vi skjære med?" = arbitrært symbol

"Hva kan vi koke mat i?" = verbet er arbitrært, men det er ikke usannsynlig at barnet gjetter seg til svaret utfra tegnet for "mat", som er et base-ikonisk, bevegelses-reproduserende tegn

"Hva kan vi sope/feie gulvet med?" = "feie" er base-ikonisk, bevegelsesreproduserende tegn "gulv" er base-ikonisk, form-reproduserende tegn

Avsnitt 7  Relasjonsforståelse

Spørrepronomen HVEM = arbitrært symbol

"Hvem bjeffer?" = til en viss grad base-ikonisk, bevegelses-reproduserende tegn

"Hvem kan lage mat?" = "lage" er arbitrært, "mat" er base-ikonisk, bevegelsesreproduserende tegn

"Hvem sitter?" = base-ikonisk, bevegelses-reproduserende tegn
"Hvem kan skyte haren?" = base-ikonisk, formreproduserende tegn

"Hvem bærer noe?" = base-ikonisk, bevegelses-reproduserende tegn

Avsnitt 8 Setningsforståelse

"Vis meg en gul blyant" = "vis" er base-ikonisk, bevegelsesreproduserende tegn
"meg" er deiktisk tegn
Barnet må kjenne fargen "gul", som er et arbitrært symbol, før å peke ut den rette "blyanten" (som er referent-ikonisk, bevegelses-reproduserende tegn)

"Hvor er den minste knappen?" = "minste" er gradbøyning av "liten", et deiktisk ikonisk tegn
"knapp" er deiktisk, bevegelses-reproduserende tegn

"Hvor er den lengste røde blyanten?" = "lengst" er gradbøyning av "lang", et deiktisk ikonisk tegn
"rød" er base-ikonisk eventuelt deiktisk tegn

"Putt alle de hvite knappene i koppen" = "putt" er deiktisk, "alle" er arbitrære symbol, "knappene" er deiktisk, bevegelsesreproduserende,
"koppen" er base-ikonisk, bevegelses-reproduserende tegn

"Legg den svarte knappen under koppen" = "svart" er base-ikonisk, bevegelsesreproduserende.
De øvrige som ovenfor

"Llegg de tre korte blyantene i esken" = hele setningen: ikonisk tegn

"Hvilken knapp er ikke i koppen?" = spørreordet og negasjonen er arbitrære symboler, barnet må kjenne disse for å gi rett svar
"Ta to knapper ut av koppen" = ikonisk tegn (se forrige side)

"Vis meg de blyantene som er langt borte" = ikonisk tegn (se forrige side)

"Hvilken rød blyant er ikke langt borte?" = barnet må også her kjenne spørreordet "hvilken", samt negasjonen "ikke", for å kunne gi riktig besked

Avsnitt 9 Setningsforståelse

Hvilken hestholder på å spise? = med unntak av "spise", som er et base-ikonisk, bevegelses-reproduserende tegn, er de andre symbolene arbitrære

Sett en av grisene bak mannen = med unntak av "mannen" (se tidligere), er de andre symbolene arbitrære

Sett en av de små grisene ved siden av den svarte gris en = nødvendig forutsetning at barnet kjenner samtlige symboler på forhånd. "små" er deiktisk-ikonisk, muligen en hjelp til å peke ut en "liten gris"

Ta opp den største lyserøde gris en og pek på øynene til gris en = forutsetningen er at barnet kjenner tegnet for "gris", og forstår gradbøyningen av det deiktiske-ikoniske "stor"

Sett mannen og en av grisene inn på gresset = med unntak av "mann" er det dominans av arbitrære symboler. Kjennskapet til hvert tegn er nødvendig for forståelse

Sett alle grisene bak den brune hest en = "brun" er base-ikonisk (motiv av kaffe), ellers må barnet ha kjennskap til (ha lært) samtlige symbol (vesentlig arbitrære symboler)

Sett to av hestene ved siden av hverandre = et sett av arbitrære symboler
Sett alle de lyserøde grisene rundt omkring utenfor gjerdet = "rundt omkring" er deiktisk tegn, ellers arbitrære symbol

Sett alle de andre dyrene og mannen inn på gresset = et sett av arbitrære symbol

Hvilken gris er ikke utenfor gjerdet? = et sett av arbitrære symbol

Sett en liten gris ved siden av mannen = "liten" er deiktisk-ikonisk tegn og muliggjør en "letthet" her

Hvilken liten gris er ikke satt inn på gresset? = negasjonen er arbitrær "liten" er deiktisk-ikonisk tegn Se ellers tidligere definisjoner

Hvilken gris er lengst borte fra mannen? = "lengst" er gradbøyning av "langt" er deiktisk-ikonisk symbol. De øvrige tegn, se tidligere definisjoner

Legg alle dyrene unntatt den svarte grisen i posen = "unntatt" er arbitrært symbol "alle" er arbitrært symbol "dyrene" er base-ikonisk tegn "gris" er arbitrært symbol "posen" er form-reprodukserende tegn

Avsnitt 10 Setningsforståelse

Tenk deg at Per dytter babyen så den faller. Hvem er slem? = "slem" er arbitrært symbol,likevel godt kjent. Selv om dette er en hypotetisk setning, inneholder den såvidt mange ikoniske tegn, slik at meningen blir ganske lett oppfattbar

Hvem tror du mor tar opp og trøster? = nøkkelordet "trøster" er bevegelses-reprodukserende. Antar at barnet gjetter seg til sammenhengen ved siste tegn

Kari og Per går på skolen. Hvem blir hjemme hos mor? = ikoniske tegn i hele setningen, arbitrære tegn i hele setningen
Hvem tror du går i butikken mens Kari og Per er på skolen? = "går i butikken" er ikonisk tegn, mens "er" er arbitrært symbol

Hvem går på skolen sammen med Per? = "går på skolen" er ikoniske tegn

Hvem er yngre enn skolebarna? = "yngre" bøyning av ung er arbitrært symbol "skolebarn" er base-ikonisk tegn

Hvem tror du har vært liten pike engang, men er det ikke nå lenger? = For å kunne forstå meningen i denne setningen, må barnet ha kjennskap til alle ordene/tegnene De får deiktisk-ikonisk tegn som finnes, gir i praksis liten eller ingen hjelp. Nektingsadverb som "men" og "ikke" er arbitrære tegn, like så "engang"

Hvem skal gå på skolen senere, men gjør det ikke nå? = "senere" er tidsadverb er arbitrære tegn negasjon er arbitrært (som ovenfor)

Et tilbakeblikk på min vurdering av tegnenes ikonisitet utfra Brita Bergmans teorier, viser at få tegn i instruksjonen er direkte-formreproduserende. Det er altså få tegn som er gjengivelse av form, som jo skulle være de lettest synlige og forståelige av tegnene (f.eks. er BALL et formreproduserende tegn). Derimot er det en del base-ikoniske og bevegelses-reprodukerende tegn i instruksjonen. Base-ikoniske tegn er en gjengivelse av karakteristiske trekk ved referenten og altså lærte symboler. For at barnet skal kunne handle rett på instruksjoner med slike tegn, må tegnene ha blitt forklart gjentatte ganger og således blitt begrep hos barnet. Et eksempel kan være tegnet for ELEFANT som på tegnspråknorsk er gjengivelse av elefantens snabel. Et lite barn kan neppe assosiere dette tegnet med en elefant, hvis det ikke er blitt forklart, lært på forhånd. Dette tegnet og andre tegn i denne gruppe må forstås på samme måte for døve barn,
som det talte symbolet forstås for hørende barn.

Bevegelseres-reproduserende tegn kan være både base-ikoniske (indirekte motiverte) og referert-ikoniske (direkte motiverte) tegn. Et eksempel på et base-ikonisk, bevegelserse-reproduserende tegn finner vi i tegnet for KOPP, som på tegnspråknorsk best beskrives som "å holde en imaginært kopp i hanken og føre den opp til munnen". Referert-ikoniske, bevegelseres-reproduserende tegn er tegn som f.eks. KAM, BØRSTE, SKJE. Hendene beskriver ikke formen på børsten (som f.eks. ved tegnet BALL), men beskriver funksjonen. Karakteristisk ved denne type tegn er altså den måten hånden (artikulator) holder et imaginært objekt, f.eks. børsten, samtidig som hånden direkte imiterer bevegelsen man gjør ved bruk av objektet, i dette tilfelle børsten. Denne type tegn hører nok med til de lettest forståelige tegn.


De første avsnittene i Reynelltestens impressive del består vesentlig av referert-ikoniske tegn, som her er formreproduserende eller bevegelserse-reproduserende. Disse tegnene er følgelig lette å tolke/forstå. Imidlertid forekommer det i de samme avsnitt også base-ikoniske tegn som f.eks. SENG og arbitrære tegn som SOKK og HEST.

Tidligere undersøkelser om døve barns språkutvikling viser at døve barn har større tegnforråd enn hørende barn har ordforråd, en forskjell som er markant særlig i de tre første leveår. Dette forklaras nettopp ved at visse tegn er ikoniske og dermed synes lettere å lære enn talespråket (Bonvillian, 1981) (se for-øvrig kap. 1). Dette synes også å stemme med de resultater jeg fikk i min utprøving av testen, der det 18 mndr. gamle barnet skåret bedre enn et hørende barn på samme alder (se tabell 4).

Det er en jevn økning av antall base-ikoniske og arbitrære tegn i de øvrige testavsnittene samtidig som setningslengden i instruk-
sjonen utvides. Økt setningslengde krever igjen større visuell oppmerksomhet og konsentrasjon. Når en sammenligner den økende forekomst av arbitrære tegn, samt strengere krav til oppmerksomhet for hørselshemmede, synes det for meg å være en klar parallell til den økende vanskelighetsgrad i setningskonstruksjonen for hørrende barn. Testens impressive del gir med andre ord lik progressjon for hørselshemmede som for hørende.

4.3.2 Den ekspressive delen

Testens ekspressive del måler barnets språkbruk. Testleders instruksjon ved denne deltesten er derfor kort og avmålt. Det er barnets evne til å uttrykke seg som her er i fokus. I det følgende vil jeg vurdere grad av ikonisitet i de tegn som forekommer i instruksjoner gitt ved denne deltesten.

Ved avsnitt 1 - språkstruktur, er det ingen instruksjon før ved 12. og 15. ledd. Her skal testleder arrangere en leksituasjon som har til hensikt å få barnet til å uttrykke seg i fortid (ledd 12) og fremtid (ledd 15).
Jeg vil i det følgende gi eksempler på instruksjoner og vurdering av tegnenes grad av ikonisitet.

"Hva liker du å spise?" = spørrepron. "hva" er arbitrært "liker" er deiktisk-bevegelses-reproduserende "du" er deiktisk "å" er arbitrært "spise" er bevegelses-reproduserende

"Hva liker du ikke å spise?" = "ikke" er arbitrært symbol

Eksempel på instruksjon ved måling av fortid:
Dukken vipper på stolen, testleder får dukken til å falle av stolen og spør:

"Hva gjorde gutten/piken?" = "hva" er arbitrært "gjorde" er sammensatt av "gjør" som er arbitrært, og "før" som er deiktisk
"gutten" er bevegelses-reprodu-serende, viser til handling
"gutten" er tiltenkt å utføre, nemlig HILSE
"piken" er arbitrært symbol

Eksempel på instruksjon ved måling av fremtid:

"Tenk deg, denne gutten fikk en =
tallerken full av grøt, som han
ikke likte. Hva tror du kommer
til å skje da?"

"tenk" er basis-ikonisk
"deg" er deiktisk
"denne" er deiktisk
"gutten" er bevegelses-reprodu-
serende
"fikk" av "FA" er bevegelses-re-
produserende og "FØR"
"en tallerken" er form-reprodu-
serende
"full" er arbitrært?
"av" er arbitrært
"grøt" er referert-ikonisk
beregelses-reproduserende
"som" er arbitrært?
"han" er deiktisk
"ikke" er arbitrært
"likte" er av "LIKE", deiktisk,
bevegelses-reproduserende

Ytringen som kommer til å skje da lot seg ikke gjøre å sette tegn
til. Denne del ble forandret slik:

Hva tror du gutten/piken vil
gjøre da? = "hva" er arbitrært
        "tror" er bevegelses-reprodu-
serende
        "du" er deiktisk
        "gutten" er bevegelses-reprodu-
serende
        "piken" er arbitrært
        "vil gjøre" er arbitrært symbol
        "da" er deiktisk

Avsnitt 2 - a) objektbenevning

Her er den eneste ytring (instruksjon) fra testleder følgende:

"Hva er dette?" = "hva" er arbitrært symbol
          "er" er arbitrært symbol
          "dette" er deiktisk
b) bildebenevning

I dette delavsnittet er det i tillegg til ytringen "hva er dette", følgende ytringer fra testleder:

"Hva gjør piken/?hun?" = "hva" er arbitrært
"gjør" er arbitrært
"piken" er arbitrært
"hun" er deiktisk

"Hvorfor drikker hun?" = "hvorfor" er arbitrært
"drikker" er bevegelses-reproduiserende
"hun" er deiktisk

"Ser du at noen bruker paraply?" = "se" er base-ikonisk, bevegelses-reproduiserende
"du" er deiktisk
"at" er arbitrært
"noen" er arbitrært
"bruke" er "gjør" er arbitrært
"paraply" er base-ikonisk, bevegelses-reproduiserende

c) ordforklaring

I dette underavsnitt spør testleder om ordets/tegnets betydning. Spørsmål som vil gå igjen er følgende:
"Hva er ...", "hva betyr", "fortell meg hva ... betyr?"

Som tidligere nevnt er

"Hva er" = arbitrære symbol

"Fortell meg" = "fortelle" er bevegelses-reproduiserende
"meg" er deiktisk

"Bety" = "det samme" - reflektert-ikonisk
Eple = arbitrárt symbol  
Bok = base-ikonisk, formreproduserende  
Kjole = base-ikonisk, formreproduserende  
Håndkle = tegnet er sammensatt av "vaske" er bevegelses-reproduserende og form er formreproduserende  
Vaske betyr = "vaske" er bevegelses-reproduserende tegnet for "bety" er reflektert-ikonisk  
Sover = bevegelses-reproduserende  
Sultan = arbitrárt symbol  
Kald = arbitrárt/delvis bevegelses-reproduserende  
Sist = arbitrárt (siste finger på venstre hånd)

Som leseren vil se, er det også her en økning i vanskegraden, fra formreproduserende mot stadig mer arbitrárt symbol. Det blir alt-så samme progresjon for døve som for hørende (fra det konkrete, kjente begrepet EPLE - til det mer abstrakte "KALD" og "SIST").

I sammensatte tegn, som vi finner i tegnet for HÅNĐKLE, kreves det at barnet kan kombinere to tegn som tilsammen blir et symbol. Selvom det første tegnet VASKE er bevegelses-reproduserende og det neste angir håndkleets form (se forøvrig protokoll), må barnet ha lært dette på forhånd. Deltegnet, som angir formen, kunne like godt ha forestilt en "KASSE" eller et "VINDU", slik at meningen kunne bli vaske kasse eller vaske vindu!

Når jeg bruker tegnet for BETY som er lik "DET SAMME SOM", "ER LIK", kan jeg ikke utelukke at dette tegnet leder barnet til å finne et synonym istedenfor å forklare ordet/tegnet. Ikonisk tegn vil i dette tilfellet heller forvirre enn å lede tegnbruker! Imidlertid kan man naturligvis ikke utelukke at enkelte tegn, som f.eks. "sover", vil sette barnet på den tanken "at det er seng hun er ute etter".
Avsnitt 3 - kreativt språk - bildebeskrivelse

Dette avsnittet inneholder få ytringer som skal utføres av testleder. Hensikten med bildeserien er å få barnet til å uttrykke seg så fyldig som mulig uten avbrytelser fra den voksne.

Ytring nr. 1:

Kan du fortelle om dette bildet?

= "kan" av "kunne" er base-ikonisk, bevegelses-reproduserende "fortelle" er bevegelses-reproduserende "om" er arbitrært "dette" er deiktisk "bilde" er form-reproduserende

Ytring nr. 2:

Kan du fortelle noe mer?

= "kan" av "kunne" er base-ikonisk, bevegelses-reproduserende "fortelle" er bevegelses-reproduserende "noe" er arbitrært "mer" av "mye" er delvis arbitrært, delvis deiktisk

De fleste ytringer/instruksjoner gitt av testleder under den ekspessive deltesten består av såvel arbitrære tegn som ikoniske. Utover det å gi barnet en sikker informasjon er det, slik jeg ser det, begrensete muligheter til å lede/hjelpe barnet i å avgi "rett" svar.
KAPITTEL 5

PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATENE VED UTPRØVINGEN.
KVANTITATIV OG KVALITATIV ANALYSER

Dette kapittel omhandler bearbeiding av barnas svar. Jeg vil forsøke å belyse fellestrekk ved besvarelsene og vurdere disse.
Skåring av Reynells språktest, tilpasset med tegn for hørselshemmede

Den forandring jeg har gjort for å tilpasse testen til bruk for hørselshemmede barn, i forhold til den standardiserte, norske utgaven, er å sette tegn til den muntlige instruksjonen. Testens im-pressive del har jeg skåret etter nøyaktig samme retningslinjer som gjelder for den standardiserte utgaven. Skåringskriteriene for den ekspressive delen har jeg imidlertid valgt å forandre noe. De for- andringene jeg har gjort vil jeg komme tilbake til under skåring av den ekspressive delen.

5.1 Skåring av testens impressive del

Jeg gir barnet poeng når det handler rett etter min instruksjon gitt på tegnspråknorsk. Det er derfor vanskelig, for ikke å si umulig med sikkerhet å fastslå hvilke signaler barnet handler utifra. Er det avlesningsbildet av ordet, eventuelt med auditiv støtte, ordet jeg gir, eller en kombinasjon av samtlige.

Joan Reynells metode for å administrere og skåre testen på døve skolebarn på slutten av 1960-tallet er ikke særlig aktuell. Jeg har prøvd testen på hørselshemmede førskolebarn i alder 18 måneder til 7 år, og er mer opptatt av hva barnet forstår av helhet- lig kommunikasjon, enn å dele opp i tegn eller tale. Den helhet- lige kommunikasjonsformen for de hørselshemmede førskolebarna jeg testet er jo en kombinasjon av tegn og tale, ikke et enten/eller.


Barna i utprøvingsgruppen representerer ulike alders- og modenheits- trinn. Likedan har de ulike hørselskurver (se audiogram i appendix), og ulike forutsetninger for å utnytte hørselsresten. Felles for dem er at de har hatt tegnspråknorsk som kommunikasjonsmiddel i hjem og førskole fra deres hørselstap ble konstatert.
5.1.1 Presentasjon og tolkning av resultatene fra den impressive del

Tabell 2: Impressivt språk/språkforståelse. Hørselshemmede og hørende barns resultater på ulike alderstrinn.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Hørselshemmede</th>
<th>Hørende</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Antall (N)</strong></td>
<td><strong>Kronologisk alder</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>1;7</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>2;</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>2;6</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>3;6</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>3;8</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>4;4</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>4;5</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>4;10</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>4;11</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>6;10</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Som det fremgår av tabell 2, ser vi et ujevnt utviklingsmønster hos de hørselshemmede barna. Vi ser f.eks. at barnet på 1;7 år fikk flere råskårepoeng (6) enn 2-åringer. Videre finner vi at barnet på 3;8 år fikk hele 18 poeng mer enn barnet som er 2 månader yngre, 3;6 år. 4;4 åringen fikk 15 poeng mer enn barnet på 4;10 år, og bare 3 poeng mindre enn 6;10 åringen!

Et slikt ujevnt utviklingsmønster er ikke et særskilt fenomen innenfor gruppen hørselshemmede. Slike forskjeller i språkutviklingen hos enkelte barn kan observeres også hos hørende.

Det kan selvfølgelig være mange grunner til det ujevne utviklingsmønsteret. Ett barn hadde f.eks. bare oppholdt seg i Norge i fem månader. Ett annet barn hadde ennå ikke fått pedagogisk tilbud/hjelp. En skal heller ikke se bort fra ulikheter i det enkelte barns iboende ressurser, og forhold i testsituasjonen som kan ha påvirket resultatene. Dette er bare noen grunner som muligens kan bidra til å forklare de observerte utviklingsforskjellene.

Ut fra et så lite materiale som 10 hørselshemmede barn er, vil en sammenligning mellom hørselshemmede og hørende som grupper være
meget tvilsom. For visse praktiske formål kan det likevel være
nyttig å få informasjon om hvor det enkelte hørselshemmede barnet
står i forhold til de gjennomsnittlige prestasjoner til den jevn-
aldrende hørende gruppen. Midlertid er det også innen standardi-
eringsgruppen en stor spredning i resultatene på hvert alders-
trinn. Denne spredningen blir tydelig i en tabell over stanine-
skårer (standard ni-skalaen, se appendix, s. 130).
Om vi sammenholder de 10 barnas resultater med denne tabellen, får
vi et mer nyansert bilde av deres resultater.
I stanine-skalaen inndeles hvert alderstrinn i 9 prøveklasses, der
prøveklasse 1 representerer de svakeste resultatene. Prøveklasse
9 representerer de beste resultatene, mens prøveklasse 5 uttrykker
et middels resultat - gjennomsnittet.
Tabell 2 b gir en oversikt over forsøkspersonenes resultater (rå-
skårepoeng) sammenholdt med prøveklassene i stanine-skalaen.

Tabell 2 b: Impressivt språk/språkforståelse.
Forsøkspersonenes resultater uttrykt i råskårepoeng, språkalder og stanine-skårer.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Navn</th>
<th>Kronologisk alder</th>
<th>Råskåre</th>
<th>Språkalder</th>
<th>Prøveklasse (Stanine-skåre)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>A</td>
<td>1;7</td>
<td>15</td>
<td>1;6</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>B</td>
<td>2;</td>
<td>9</td>
<td>2;</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>C</td>
<td>2;6</td>
<td>19</td>
<td>2;6</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>D</td>
<td>3;6</td>
<td>29</td>
<td>3; xx</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>E</td>
<td>3;8</td>
<td>47</td>
<td>3;6 x</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>4;4</td>
<td>51</td>
<td>4; x</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>G</td>
<td>4;5</td>
<td>42</td>
<td>4; x</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>H</td>
<td>4;10</td>
<td>36</td>
<td>4; x</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>I</td>
<td>4;11</td>
<td>48</td>
<td>5;</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>J</td>
<td>6;10</td>
<td>54</td>
<td>6; x</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

x) Der differansen mellom kronologisk alder og normgruppens alder
var > 2 mndr., ble barnet vurdert ut fra nærmeste
språkalder. Eks.: E: 3;8 = 3;6, F: 4;4 = 4, G: 4;5 = 4,
J: 6;10 = 6. (I: 4;11 gikk opp til 5.)

xx) Selvom kronologisk alder og språkalder var lik hos D: 3;6,
måtte D ned til 3; for å plasseres i prøveklasse 1.
Som vi ser av tabell 2 b, finner vi de hørselshemmede barna med få unntak, i prøveklasse 1. B, C, D, G, H, I og J kommer alle så vidt innunder prøveklasse 1. Dette kan synes som om det er svake resultater sammenlignet med gjennomsnittet hos hørende (se appendix s. 120).

Imidlertid ser jeg det som positivt at barna kommer innunder den normale spredning som normene representerer.
Fordi hørselshemmede på tidligere tilgjengelige tester stort sett har skåret langt under deres kronologiske alder (jmfr. Reynells testing av døve skolebarn), blir resultatene beskrevet her likevel oppløftende. Fordi jeg i testen anvendte tegnspråknorsk, må jeg ta det forbehold at det er deres tegnspråknorsk jeg måler, og ikke deres totale språkforståelse.
A, E og F kommer i henholdsvis prøveklasse 6, 4 og 2. Det yngste barnet kommer m.a.o. én prøveklasse over middels.
En mulig forklaring på at dette barnet skårer relativt mye høyere enn resten av gruppen, kan naturligvis være at hun er spesielt flink i forhold til de andre ni.
Imidlertid anser jeg det som mest sannsynlig at resultatet bedre kan forklares ved den støtte/hjelp som de ikoniske tegnene kan gi i de første avsnitt av testen (se kap. 4).
Det kan synes som om forspranget de hørselshemmede ser ut til å ha i tidlig alder reduseres etter hvert som tegnenes arbitræritet øker.
5.2 Skåring av testens ekspressive del

Reynelltesten er standardisert på hørende barn, og måler følgelig deres utvikling av forståelse og bruk av talespråket. Det er innlysende at hørselshemmede barn vil skåre lavere på en deltest som skal måle talespråkets utvikling.
Ved å følge de gjeldende skåringskriterier (se kap. 2), blir de hørselshemmede barna underskåret allerede ved avsnitt 2, p. B - bildebenevning, hvor talespråkets grammatikk måles.
Hvordan kan vi for sikre oss om at barnet svarer i presens med tegn? Hvordan ser vi at barnet har flertallsendelser?
Om jeg tolker barnets tegn for f.eks. FUGL eller PIPPIP etter antall stavelser, lager barnet da tegn i entall for PIPPIP (to stavelser - to x tegn), eller er det flertall for FUGLER? (to stavelser - to x tegn).
Det viser seg at vi som pedagoger ofte er lite konsekvente i vår tegnbruken. F.eks. gjør vi antall stavelser etter forgoåt-befinnende i stedet for å tenke etter hvordan vi tegner. En forklaring er at vi er lite rutinerete til både å tenke tegn og tale, og at det er en kjennsgjerning at mange ord har samme antall stavelser i entalls- og flertallsform.
Det samme problemet finner vi i måling av adjektiv entall/flertall.
Eks.: Hva blir folk når det regner?
Svar: VÅTE.
Denne flertallsendingen fant jeg heller ikke på tegnspråk, (svar: vå-t).

Ovennevnte problemstillinger aktualiserte mitt ønske om å skåre den ekspressive deltesten to ganger.
Jeg skåret barnas svar først etter testens gjeldende skåringsregler. (Skåringsmodell 1, se kap. 2.)
Deretter valgte jeg å overse talespråkets grammatikk og erstattet en del punkter med egne vurderinger, basert på regler funnet i døves eget tegnspråk (skåringsmodell 2).
5.2.1 Bakgrunn_for_skåringsmodell_2

Tegnspråkets_struktur

Døves tegnspråk inneholder en rekke forskjellige strukturelle forhold. Noen er de samme som man finner i talespråk, mens andre er vesensforskjellige fra disse. (Hansen og Kjær-Sørensen 1976)

Tegnspråkforskere i Danmark, Sverige og Norge er gjennom sin forskning av døves tegnspråk kommet frem til en rekke prinsipper som synes å være karakteristiske for dette språk. Flere av disse prinsippene er felles for de tre nordiske lands tegnspråk.

Jeg har valgt å koncentrere meg om tre prinsipper som jeg mener har relevans for min vurdering av barnas språkbruk fremkommet under testingen.

I LOKALISASJON
II TEGNFØLGE
III GJENTAKELSER

Disse regler har jeg funnet i en dansk undersøkelse av 44 døve barns tegnspråkkommunikasjon, utført av Ruth Kjær-Sørensen og Britta Hansen (1976), hvorfra jeg siterer:

I LOKALISASJON:

"Ved lokalisation forstås den måde, hvorpå tegnene placeres i rummet - og for de tegns vedkommende, som betegner en bevegelse: deres retning i rummet. Lokalisationen for- midler sagsforhold, som i lydsproget formidles ved hjelp af en række grammatiske og syntaktiske regler, f.eks. regler for ordbøjninger, ordfølge og forholdsordsled. Lokalisation er et av de basale elementer i tegnsproget, uden hvilken dette ikke kan fungere."

II TEGNFØLGE:

"Ved tegnfølge forstås reglene for den rækkefølge, i hvilken tegnene følger efter hinanden i et tegnsprøgsudstign ....

..............................................................

Udtryksmåden vekslere fra barn til barn og vekslere også i hvert enkelt barns kommunikasjon. Alligevel hersker der nok et hovedprincipp - med mange undtagelser - om, at tegnene følger efter hinanden i en rækkefølge, hvor årsagen går forud for sin virkning -

..... I visse tilfælde kunne man kalde rækkefølgen "lokalisat- ions-logisk", nemlig i følgende type tegnsprøgsudstign: "Manden går over broen", som i tegnsprog ville blive udtrykt: BRO/MAN GÅR-OVER, idet manen jo ikke kør "gå over", før der er en bro at gå over."
Et annet hovedprinsipp viser

"..... at handlingen (udsagnsleddet) præsenteres sidst, ..... Et eksempel på dette finner vi i følgende setning som på dansk er:

" den tykke pigere skubber til den langhårede piger." 

På tegnspråk ville den bli uttrykt slik:

"PIGE TYK PIKE LANG-HÅR SKUBBER.

..... En anden relativt "fast regel" er reglen om, at et "tillægsordstegn", som knytter sig til et navneordstegn, sättes etter dette."

Eks.: DRENG TYK & PIGE TYND SKUBBER

---

III GJENTAKELSLER:

"..... Gjentakelserne har forskellige sproglige funktioner og kan også optræde i forskellige former. De hyppigste forekommende gentagelser har vi inddelt i 3 kategorier: informationssikrende og redundantiske gentagelser, angivelse af flertal, øh - gentagelse.

Regel 1:

Informationssikrende og redundantiske gentagelser.

Den i materialet hyppigst forekommende form for gentagelse. ses ved følgende eksempler:

TOM HAT x 2 TOM

SUR DRENG SUR

..... Informationen bygges op i et billede, som straks forsvinder, og hvor den visuelle hukommelse sandsynligvis må støttes ved at der skabes en sammenhæng i form af gentagelse af et væsentlig tegn eller tegnforsøg.

Regel 2:

Angivelse af flertal.

Gentagelse af et tegn kan anvendes for at angive flertal.

Eks.: DRENG OG PIGE HAR HAT x 2

I dette eksempel gjøres tegnet for HATT 2 ganger.

Regel 3:

Øh - gentagelser.

Undertiden ses gentagelser af tegn komme, hvor barnet overvejer, hvordan det skal komme videre i beskrivelsen - og
gentagelsen virker således som et tegnsprogets "øh". Gentagelsene kan have form af en simpel gentagelse af samme tegn eller af en hel mening.

Eks.: DRIKKER-AF-FIN KOPP x 3

Hele setningen gjentas tre ganger.

..... Gentagelser af ovennevnte art forekommer ofte i materialet. De svarer sandsynligvis til, at man i tale-sproget trækker et ord længre ud - at man i tonefald eller ved en meningsløs lyd angiver en overvejelse eller afventen." (Hansen & Kjær-Sørensen 1976, s. 36, 41, 50, 51 og 52.)

Basert på overnevnte prinsipper/regler, ble følgende punkter i de gjeldende skåringskriterier (skåringsmodell 1) forandret og kalt skåringsmodell 2.

**Skåringsmodell 2**

**Substantiv flertall**
Akseptable svar: a) gjentakelse av tegnet  
f.eks. GAFFEL GAFFEL = gafler  
b) flertall uttrykt ved tallord/tegn  
f.eks. 2 FUGL eller FUGL 2 = fugler.

**Adjektiv flertall**
Akseptable svar: gjentakelse av adjektivet i entallsform  
f.eks. VAT VAT = våte

**Fortid**
Akseptable svar: Verbet uttrykt ved tegn i infinitiv pluss lokalisasjon  
f.eks. FALLE pluss lokalisasjon  
Lokalisasjonen anvendes som bøyningselement av verbet = FALLE pluss FØR = falt

**Fremtid**
Akseptable svar: Verbet uttrykt i infinitiv pluss lokalisasjon.  
Verbet utføres først i infinitiv og "flyttes fremover" eller fra venstre mot høyre.
5.2.2 Presentasjon og tolkning av resultatene fra den ekspressive del


<table>
<thead>
<tr>
<th>Skåringsmodell</th>
<th>Objektbenevning</th>
<th>Bildebenevning</th>
<th>Ordforklaring</th>
<th>Bildebeskrivelse</th>
<th>Struktur</th>
<th>Ekspress. språk sammenlagt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>A</td>
<td>7</td>
<td>7</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>B</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>C</td>
<td>7</td>
<td>7</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>D</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>E</td>
<td>7</td>
<td>7</td>
<td>6</td>
<td>7</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>7</td>
<td>7</td>
<td>5</td>
<td>8</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>G</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
<td>4</td>
<td>9</td>
<td>3</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>H</td>
<td>7</td>
<td>7</td>
<td>5</td>
<td>6</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>I</td>
<td>7</td>
<td>7</td>
<td>6</td>
<td>9</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>J</td>
<td>7</td>
<td>7</td>
<td>6</td>
<td>8</td>
<td>8</td>
<td>8</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Beskrivelse og tolkning av tabell 3:

Objektbenevning. Det ble ingen forskjell i poengsummen ved denne delprøven. Fordi man ikke tok hensyn til uttale, og barna dessuten gjorde riktige tegn, ble utfallet det samme.

Bildebenevning. Den største forskjell ved to skåningsmåter viste seg å være ved denne delprøven. Her målte man flertallsendingen ved substantiv og verb, samt adjektiv. Utfallet var ikke overraskende, fordi det jo nettopp er her testen spesielt pretenderer å måle syntaktisk kompleksitet (grammatikale bøyninger). Forskjellen i poengsum varierer fra 1-5 poeng.

Bildebeskrivelse. Heller ikke på denne delprøven ga de ulike skåringsmodellene forskjellig utfall. Forklaringen er at helhet, detaljer, sammenbinding av ideer og antall ytringer, er uavhengig av måten det formidles på uttalen. Det er igjen det semantiske aspektet ved språket som er i fokus.
Språkstruktur. Denne delprøven differanserte med 1-3 poeng mellom skåringsmodellen. Det var særlig ledd 12-15 som ble skåret forskjellig (se kap. 2).
12 - fortid - her tolket jeg tegnet for "før" som rett
13 - riktig bruk av preposisjon - lokalisasjon - vanskelig for meg å se. Tegn for preposisjon lettere å tolke.
14 - riktig bruk av pronomen - på tegnspråk er disse i stor grad deiktiske (dvs. peking)
15 - akseptert svar i fremtid - her tolket jeg infinitiv = rett, lokalisasjon fra venstre mot høyre er også fremtidsrettet. Dette fant jeg ikke hos barna i utprøvingen
16 - nesten alle ytringer er riktige - dette har jeg vurdert utfra forutgående ledd
17 - bruk av kompleks setning (hovedsetning og bisetning) - vanskelig å vurdere for meg som hørende, hvordan man uttrykker komplekse setninger i tegn. Det blir atter en helhetsvurdering av barnets øvrige ytringer i testsituasjonen. I tillegg må en stole på foreldre og førskolepersonalets vurdering av barna.

Et av barna i undersøkelsesgruppen begynnte så vidt å uttrykke at, og det ble tolket som en begynnelsen til at-setning.
Et av barna uttrykte seg i lange, komplekse tegn- og talesetninger, men utelot konjunksjonene i bisettingene.
Eks.: Mamma tre uker Al, mormor koker middag, pappa kan ikke. = Mamma er tre uker på Al, og da skal mormor koke middag, fordi pappa ikke kan.
Tabell 4: Ekspressivt språk/språkbruk.
Hørsels hemmede og hørende barns resultater på ulike alderstrinn.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Hørsels hemmede</th>
<th></th>
<th>Hørende</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Antall (N)</strong></td>
<td><strong>Kronologisk alder</strong></td>
<td><strong>Råskåre Mod. 1</strong></td>
<td><strong>Råskåre Mod. 2</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>1;7</td>
<td>15</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>2;</td>
<td>7</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>2;6</td>
<td>22</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>3;6</td>
<td>29</td>
<td>32</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>3;8</td>
<td>32</td>
<td>50</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>4;4</td>
<td>44</td>
<td>49</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>4;5</td>
<td>37</td>
<td>45</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>4;10</td>
<td>30</td>
<td>32</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>4;11</td>
<td>39</td>
<td>43</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>6;10</td>
<td>48</td>
<td>51</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Som det fremgår av tabell 4 er det et ujevnt utviklingsmønster også ved den ekspressive deltesten. Vi ser at 1;7 åringen fikk hele 9 poeng mer enn 2 åringen, uansett om vi betrakter skåringsmodell 1 eller 2. Videre ser vi at barnet på 3;8 år, som ved den impressiven deltesten fikk 18 poeng mer enn 3;6 åringen, bare fikk 3-4 poeng mer ved den ekspressive delen. En forklaring på dette kan være at 3;8 åringen var sjenerert overfor meg og følgelig var svært tilbakeholdende ved denne deltesten (se forøvrig s. 101). 4;4 åringen ligger 4 poeng under 6;10 åringen ved skåringsmodell 1, mens det bare blir 3 poeng forskjell ved skåringsmodell 2.

Det var ikke uventet at det også ved den ekspressive deltesten ville være et ujevnt utviklingsmønster. Tegnelse av språkforståelse og språkbruk er som tidligere skrevet nært knyttet til hverandre og følger oftest det samme mønster. Dersom en også her vil sammenholde med stanine-skårer for hørende barn, vil de hørsels hemmede barnas råskårepoeng variere, og muligens plassere dem mellom to prøveklasser fordi jeg har valgt å skåre den ekspressive delen to ganger (se s. 91).
Jeg velger imidlertid å konsentrere meg om skåringsmodell 2 (s. 91-93) fordi denne modellen tar hensyn til visse aspekter ved tegnspråket og følgelig yter mer rettferdighet.
Tabell 4 b viser forsøkspersonenes resultater (råskårepoeng) sammenholdt med prøveklassene i stanine-skalaen.

Tabell 4 b: Ekspessivt språk/språkbruk.
Forsøkspersonens resultater uttrykt i råskårepoeng, testalder og stanine-skåre.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Navn</th>
<th>Kronologisk alder</th>
<th>Skåre ekspressive del</th>
<th>Testalder</th>
<th>Prøveklasse (Stanine-skåre)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>A</td>
<td>1;7</td>
<td>15</td>
<td>1;6</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>B</td>
<td>2;</td>
<td>7</td>
<td>2;</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>C</td>
<td>2;6</td>
<td>25</td>
<td>2;6</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>D</td>
<td>3;6</td>
<td>32</td>
<td>3;6</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>E</td>
<td>3;8</td>
<td>36</td>
<td>3;6</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>4;4</td>
<td>49</td>
<td>4;</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>G</td>
<td>4;5</td>
<td>45</td>
<td>4;</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>H</td>
<td>4;10</td>
<td>32</td>
<td>4;</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>I</td>
<td>4;11</td>
<td>43</td>
<td>5;</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>J</td>
<td>6;10</td>
<td>51</td>
<td>6;</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Det fremgår av tabell 4 b at forsøkspersonene rykker opp både en og to prøveklasser ved den ekspressive deltesten i forhold til ved den impressive delen.
Sammenligner vi med de hørende barna, ser vi at de hørselshemmede likevel med få unntak, befinner seg i de laveste prøveklassene.
En mulig forklaring på at de hørselshemmede barna kommer i høyere prøveklasser ved den ekspressive delen enn ved den impressive, kan
være at jeg ved å ta hensyn til visse aspekter ved tegnspråket samtidig reduserer krav som f.eks. korrekt benevning i talespråket. (F.eks. vil flertall med omlyd som i "HENDER" falle vanskelig for hørende småbarn.)

Det var ikke uventet at det var det yngste barnet i forsøksgruppen som skåret høyest også ved den ekspressive delen. Testresultatet synes her å stemme overens med Bonvillians undersøkelse (se kap. 1 s. 20), der han forklarer de hørselshemmedes "forsprang" delvis ut fra en sammenligning av forholdet mellom tegnspråk/motorisk utvikling med talespråk/motorisk utvikling. Han mente at de nevromuskulære funksjonene som kontrollerte hendene modnet fortere enn det nevromuskulære system som kontrollerte taleorganene.
5.3 **Kvalitativ vurdering av hvert barns svar**

Jeg har hittil konsentrert meg om de kvantitative (målbare) resultater (se tab. s. 89, 94 og 96).

Jeg vil i det følgende redegjøre for det enkelte barns svar ved utprøvingen av Reynells språktest. Man kan beskrive et barns språkfunksjon på forskjellige måter. Jeg har imidlertid valgt å gjøre det på følgende måte, fordi jeg er interessert i å vite om testen og min tilpasning av den er brukbar som hjelpemiddel for å kartlegge hørselshemmede barns språk.


**Vurdering av A___19_mndr.'s språkforståelse og språkbruk**

A hadde pedagogisk tilbud to ganger pr. uke.

Tilstede i testsituasjonen var foruten A og testleder, barnets mor og pedagog.

Ved prøvingen av de fire første avsnittene som omhandler ord/tegnforståelse, fikk jeg klare signaler på at A befant seg på stadiet for TIDLIG SYMBOLFORståELSE. Hun kunne uten vanskelighet knytte et symbol (ord/tegn) til en gjenstand, når gjenstanden var i naturlig størrelse. Når gjenstanden derimot ble i symbolsk form, som lekeminiatur, viste A usikkerhet.

Det er interessant å bemerke at mens hun i avsnitt 3 bare knyttet ett symbol (KAM) med ord/tegnet, ga hun i avsnitt 4 respons på fire miniaturer (HUND, HEST, BABY og DAME). Dette avsnitt prenderer å være utviklingsmessig vanskeligere enn det forutgående. I avsnitt 5 skal barnet relatere et symbol (f.eks. DUKKEN) til et annet symbol (STOLEN). Dette avsnittet markerer et høyere nivå i utviklingen av språkforståelsen (s. 32). Utfra vurderingen
av de forrige avsnitt ventet jeg ikke at A ville ha nådd dette utviklingstrinn (RELASJONSFORSTÅELSE). Dette fikk jeg bekrøftet ved prøving.
Ved vurdering av A's språkbruk (tegn/tale) ble jeg nødt til å støtte meg til mors utsagn. Det forekom ingen respons på be- nevning av objekter ved oppfordring, men mor forsikret om at A hadde tegn for samtlig.
Ved bildebenevning og bildebeskrivelse bladde A fort videre til neste side og var tydeligvis "fornøyd" (ferdig) med teststua- sjonen.
Språkstruktur ble også skåret i samarbeid med mor.
- Hun hadde et vokabular på minst 20 etterordstyringer (tegn).
- A opererte med to ord/tegn ytringer som BÅT VANN/MAT GOD.
Hennes språkutvikling synes å være raskt ekspanderende.

Vurdering av B. 2 år's språkforståelse og språkbruk

B hadde intet organisert pedagogisk tilbud på dette tidspunkt. Tilstedee i testsituasjonen var B, mor og testleder.

Ved prøving av de fire første avsnitt (ord/tegnforståelse) mener jeg at B befant seg på stadiet for TIDLIG SYMBOLFORSTÅELSE.
Av åtte kjente gjenstander i naturlig størrelse, pekte B ut BALL og, etter gjentatte oppfordringer, også BØRSTE, som han begynte å børste håret sitt med.
I følge Piaget er lek "a symbolic activity or a symbol which finds its meaning in the thinking child" (Furth, 1966 p. 168). Mor kunne fortelle at B ikke var vant til å få spørsmål, og at han heller ikke kjente tegnene for "hvor er". Man kan naturligvis ikke se bort fra at den uvante testsituasjonen var en medvirkende årsak til B's unnlatelse av svar.
I noen tilfeller kunne B forbinde et symbol (tegnet) med et annet (leke), som f.eks. SENG og BORD, HUND og HEST.
Ved vurdering av B's språkbruk ble jeg nødt til å støtte meg til mors utsagn. Det forekom ingen spontane tegn/ord i testsituas- sjonen. Mor forklarte at B heller ikke var vant til spørsmål som
"Hva er det?" I følge mor brukte ikke B tegn for å formidle noe. Vanligvis tok han hånden hennes og ledet henne til f.eks. kjøleskapet og pekte hvis han var tørst.

Peking er et deiktisk-ikonisk tegn, og kan i tidlig språkutvikling tolkes som en hel setning. Det deiktiske språkelement i de tidligste barneår (monorem) er knyttet til tid og sted, og tolkes ut fra en felles opplevelse. (Sletmo, forelesning holdt på SSLH, 1972.)

I følge mor forsto B mange tegn, og disse brukte han spontant når han f.eks. var ute og så blomst, pus o.l.

Ellers imiterte han de voksnes tegn når han og mor satt og så i bøker og la puslespill.

Ved avspilling av videoopptaket senere så vi begynnelsen til spontan symbolisk språkbruk. B tok skjeen, pekte mot kjøleskapet og gjorde tegn for spise!

Dette ble tolket av Schrøder som en utvikling fra ettordssetninger (hvor det deiktiske tegn utgjorde en setning om ønsket å få noe å drikke), til begynnelsen på to-ordssetninger.

DER (underforstått: i skapet) SPISE (underforstått: er det noe jeg vil ha og spise).

Vurdering av C. 12½ års språkforståelse og språkbruk

C hadde daglig pedagogisk tilbud.

Foruten C og testleder, var barnets pedagog til stede i testsituasjonen.

Ved prøving av de syv første avsnitt, tolket jeg ut fra oppgavemestring, at C befant seg et sted mellom ORD/TEGNFORSTÅELSE og RELASJONSFORSTÅELSE, at hun så smått begynte å relaterer et symbol med et annet. Igjen erfarte jeg at begreper for dyr og mennesker er bedre kjent enn begreper for bruksting (som f.eks. møbler). C knyttet ord/tegnymbol til STOL, BORD og KAM (avsnitt 3), mens hun svarte riktig på alle ledd i avsnitt 4 som omhandler dyr og mennesker.

Relasjonsforståelse på et tidlig nivå viste C, da hun først plas-
serte koppen på stolen, men korrigerte seg selv for så å sette dukken på stolen.

C viste tydelig at hun kjente tingenes funksjon, og hun ville gjerne leke med dem. (Jmf. "symbolsk lek" hos B.)

Jeg valgte også å gå videre ved å prøve avsnitt 6, men det var for vanskelig. Avsnittet krever i følge Reynell en økende bruk av "indre språk", fordi en jo beveger seg bort fra det direkte iakttakbare. Selvom grad av ikonisitet ved f.eks. tegnene SOVE og SKRIVE muligens kunne ha hjulpet C på gli, viste det seg i praksis ikke å gjøre det.

Selvom dette avsnittet var for vanskelig, prøvde vi likevel det neste. Her klarte C å relatere et persipert objekt (damedukken) til objektets egen handling, også spørsmålet om "Hvem kan lage mat?" Muligens er tegnene for å "lage mat" så mye brukt at dette var et kjent begrep for henne.


Vurdering av D. 3; 6 år's språkforståelse og språkbruk

D hadde daglig pedagogisk tilbud.

Tilstede i testsituasjonen var D, testleder og D's pedagog.

Etter å ha prøvd samtlige avsnitt i den impressive delen, var det

Vurdering av E. 3;8 år's språkforsåelse og språkbruk

E hadde pedagogisk tilbud fem dager pr. uke. Tilstedee i testsituasjonen var foruten E og testleder også E's pedagog.

Samtlige avsnitt i de impressive delene ble prøvd, og resultatene av denne delprøven viste at E var i full gang med å tilegne seg mer abstrakte begreper. Hun hadde begreper om farge, størrelse og noen preposisjoner og hadde dermed nådd stadiet for SETNINGSFORståELSE. Dette utviklingsnivå krever i følge Reynell en stadig økende evne til å nyttiggjore seg det "indre språk". At språket for E nå var et "redskap for tanken" (Vygotsky), ble ytterligere bekrøftet ved at hun behersket 5 av 8 spørsmål i avsnitt 10.

Vurdering av E's språkbruk:
Samtale med pedagogen etter avslutningen, tydet på at E vanligvis var langt mer ekspressiv enn det testsens resultater viste, både når det gjaldt tegn og tale. Forklaringen kunne muligens være at

Vurdering av Fs 4-14 år's språkforståelse og språkbruk

F hadde pedagogisk tilbud fem dager pr. uke.
Tilstedeværelse i testsituasjonen var foruten F og testleder, også pedagogen.

F begynner å vise forståelse for mer abstrakte begreper som størrelse, farge, posisjon og negasjon. (SETNINGSFORståELSE) Selv om hun av og til feilet og forvekslet begreper som stor/liten og preposisjoner som foran og ved siden av, fikk jeg inntrykk av at F hadde et rikt "indre språk". Dette ble ytterligere bekreftet ved at hun mestret de fem første leddene i avsnitt ti.
Vurdering av F's språkbruk:
Ved objektbenvening uttrykte hun seg klart med tegn og tale.
Spørsmål som "Hvorfor tror du hun drikker?" under bildebenevning kunne hun ikke svare på.
Ved ordforklaring forklarte hun tre ord/tegn, hvorav ett var på to poengsnivå.
Som eksempel på dette kan nevnes: "BARNA VASKER BIL", "JEG HAR BRUN BIL", "JEG SER IKKE MER".
Derimot har følgende ytring: "PIKE HETTE FIN" døvesyntaks (s. 92). Schröder observerte at F anvendte tegnet for AT, og det ble tolket av ham som en begynnelse til at-setning.
F hadde ingen problemer med å se helheten i bildene. Ytringene viste opptil to sammenbindinger av ideer (B-skåre). Dessuten fikk hun stort sett 1 poeng for antall ytringer (C-skåre) utover den ytring som frembrakte B-skåre.

Vurdering av G. 4:6 år's språkforståelse og språkbruk

G hadde daglig pedagogisk tilbud.
I testsituasjonen var G, G's pedagog og testleder tilstede.

Etter å ha prøvd alle avsnitt i den impressive delen fikk jeg inntrykk av at G hadde kommet så langt i sin utvikling at hun og så begynte å forstå mer abstrakte begreper, som f.eks. farge og posisjon.
G behersket meget lett de sju første avsnittene. Først ved avsnitt 8 (SETNINGSFORSTÅELSE) begynte det å bli vanskelig. Hun viste tydelig usikkerhet med preposisjoner som bak/foran, og ville helst leke med dyrene. I avsnitt 10 mestret hun tre ledd, noe som bekreftet at hun viste økt evnt til å bruke "indre språk".
Vurdering av G's språkbruk:
G uttrykte seg kun med ord ved objektbenevning.
I ordforklaringsdelen kunne G forklare tre ord, samtlige på 1 poengsnivå.
G gav spontane uttrykk for at hun så helheten i bildene ved bildebeskrivelsesdelen, og ikke bare et antall detaljer. Hun uttrykte seg vesentlig i to ord/tegnsytringer som gjennomgående viste en sammenbinding av ideer. Ytringene i dette avsnittet var både enkle og knappe.
Under lekesituasjonen som skulle frembringe fortids- og fremtids-
form, viste hun derimot nyansert språk, som igjen skulle tale for at hun egentlig har et rikt vokabular. Etter min vurdering uttrykte G seg i talespråksyntaks. Selv om G er sterkt tunghørt (gjennomsnitts hørselstap 105 dB) oppfatter hun likevel en del bøyningsmorfemer (eksempelvis sa hun FALT). Det var tydelig å se hvilken nytte G hadde av tegn. Der hun "sto fast", eller ikke hadde fått tale til begrepet, anvendte hun spontant tegn.

**Vurdering av H i 4-10 år's språkforståelse og språkbruk**

H hadde pedagogisk tilbud tre dager pr. uke. Foruten H og testleder, var også H's pedagog tilstede i testsituasjonen.

Utfra vurderinger av resultatene, syntes det som H hadde nådd stadiet for RELASJONSFORSTÅELSE. På nytt erfarte jeg at avsnitt 5 var vanskeligere enn avsnitt 6 og 7. Han mestret ingen ledd i 5. avsnitt, derimot samtlige i 6. og 7. avsnitt!

Han var i ferd med å etablere mer abstrakte begrep som farge, størelse og posisjon.

Tatt i betraktning, hans korte opphold i Norge (han hadde bodd her i fem mndr., derav fire mnd. med førskoletilbud), tydet det på at han hadde hatt en god språkutvikling.


Ved ordforklaring gjentok H mine tegn, antakelig fordi han ikke forsto mine spørsmål. Han hadde ingen problemer med å danne seg et helhetsinntrykk av bildene som ble brukt i bildebeskrivelsen. I to ytringer forekom en sammenblanding av to ideer. (Eks.: VASKE BIL/GUTT SPYLÉ.) Ellers forekom ideer enkeltvis. I sin beskrivelse av bilde nr. 2 (i samdkassen) uttrykte han seg slik: "UTE/GRAVER GRAVER/UTE". Dette tolket jeg som en ytring i døves tegnstruktur. Denne gjentakelsen eller overflødighet
(redundance) brukes vesentlig for å sikre at mottaker får informasjon (s. 92).
Da H er adoptert av døve foreldre, er det antakeligvis naturlig for ham å uttrykke seg på denne måten. Han vil med stor sannsynlighet utvikle døves tegnstruktur.

Vurdering av I. 4-11 år's språkforståelse og språkbruk

I hadde pedagogisk tilbud daglig.
Tilstede i testsituasjonen var I, testleder og I's pedagog.

I mestret stort sett samtlige ledd i de syv første avsnitt i den impressive deltesten.
Ved å mestre enkelte ledd på de tre siste avsnittene viste hun forståelse for mer abstrakte begreper. Hun forvekslet imidlertid størrelser størst/minst og av og til preposisjoner (bak/utenfor).
Ved to tilfeller mestret hun negasjon. Jeg mener hun her viste økt evne til bruk av "indre språk".
Ved to anledninger glemte hun det første ord/tegn i instruksjonen. Var det fordi setningene ble så omstendelige på tegn/tale? Ville hun f.eks. ha mestret flere ledd i avsnitt ni og ti, om setningene var kortere? Jeg vil komme tilbake til disse spørsmålene senere i dette kapittel (se s. 110).
Vurdering av I's språkbruk:
syntaks. Ytringer som "DER SITTE" (underforstått dukken) og "ER FLINK" (hun) tolket jeg som en tilnærmelse til vanlig tale-språk-syntaks, på et tidligere nivå. De tre siste eksemplene er språk som fremkom i den mulige lekesituasjonen. Schrøder hadde utfyllende kommentarer til denne situasjonen. Han tolket følgende ytring: "BEST SIE JA MAMMA JA" som indre dialog. Med dette mente han at hun tenkte for seg selv og korrigerte seg selv i lek med dukken. Ytringen kunne tolkes som "BEST Å SI JA TIL DET MAMMA SIER" (står for)!

Vurdering av J. 6:10 år's språkforståelse og språkbruk

Selvom J av og til viste usikkerhet i forhold til preposicióner og størrelser, syntes hun å ha nådd det nivå som forutsetter at språket er blitt et redskap for tanken (Vygotsky). Dette viste hun særlig i siste avsnitt i den impressive delen, som forutsetter at barnet anvender "indre språk" for å gjenkje situasjonen, behandle den og derved ta standpunkt til spørsmålet (se forovrig kap. 2).

Det var først i avsnitt åtte J begynte å få vanskeligheter. Hun forsto ikke instruksjonene som inneholdt negasjoner. Likedan viste hun usikkerhet ved størrelser som MINST og KORTE. Når setningene ble lange, utførte hun halve instruksjonen. Igjen stilte jeg meg spørsmålet: Er instruksjonen for vanskelig for sterkt hørselshemmede/døve?

Ved vurdering av J's språkbruk støttet jeg meg til pedagogens utsagn.

Avsnittet med objektbenevning besvarte J med tegn og tale.

Ved bildebenevning besvarte hun ikke spørsmål som: "Hvorfor tror du hun drikker?" og "Hva blir folk når det regner?"

Da vi kom til ordforklaring; svarte J først at hun ikke forsto!

Det var tydelig uvant for henne å få spørsmål stilt på denne måten. Imidlertid besvarte hun syv av åtte ledd, stort sett på 1 poengsnivå.

Ved bildebeskrivelsen hadde hun ingen problemer med å se og uttrykke helheten i bildet. Ytringene var stort sett to-ord/tegns-
ytringer, som "VASKE OG SKRUBBE", "PIKE LEKE". Ved to ytringer forekom REDUNDANS (se s. 92): "LEKE SAND LEKE" og "KJØPE HUS KJØPE". Den siste ytringen kunne forsøvrig tolkes slik KJØPE HUS= "BUTIKK/KJØPE". 
I følge pedagogens vurdering har J et godt utviklet tegn/talespråk, og uttrykker seg ofte i komplekse setninger. I testsituasjonen derimot, var ytringene knappe. Likeledes fremkom ytringene dels i talespråks-syntaks, dels i døves tegn-syntaks. 
Til slutt et eksempel fra pedagogen av en kompleks setning (hovedsetning + bisetning): 
MAMMA 3 UKER ÅL, MORMOR KOKE MIDDAG/PAPPA KAN IKKE 
Konklusjonen utelates, men innholdet er klart: "mamma er tre uker på Ål, og da skal mormor lage middag fordi pappa ikke kan".
5.4 Fellestrekk ved barnas svar

Etter å ha vurdert hvert barns resultater, utkrystalliserte det seg noen fellestrekk ved både den impressive og ekspressive deltesten. Før jeg beskriver disse vil jeg imidlertid igjen fremheve at min vurdering er basert på 10 barns svar. Man kan derfor ikke generalisere til hørselshemmede som gruppe utfra dette materialet.

5.4.1 Impressiv del

1. Felles for $1\frac{1}{2} - 2\frac{1}{2}$ åringene var at avsnitt 4 virket lettere å forstå enn avsnitt 3, selvom det utviklingsmessig skulle være omvendt (Reynell, 1980).
   En forklaring kan muligens være at for så små barn appellerer dyr og mennesker sterkere til barnets følelser, slik at miniatyrer av disse vekker større interesse enn møbler og andre bruksgjenstander.
   En annen forklaring kan være at vi som foreldre og pedagoger i et urbanisert samfunn prøver å kompensere manglende kontakt/erfaring med dyr f.eks. ved å gi barna leker/bøker som omhandler dette fra de er ganske små.
   Tegneses grad av ikonisitet i begge avsnittene skulle etter min vurdering (se s. 74) ikke medvirke til å gjøre avsnitt 4 lettere å forstå enn avsnitt 3.

2. Felles for $2\frac{1}{2} - 5$ åringene var at avsnitt 5 syntes å være vanskeligere enn både avsnitt 6 og 7.
   Avsnittenes rekkefølge er ifølge Reynell et resultat av klinisk erfaring og testing av hørende barn over en 10-årsperiode (Reynell, 1977).
   Reynell sier at avsnitt 5 markerer et høyere nivå i begrepsutviklingen enn de fire foregående, da barnet her skal relaterer et begrep til et annet. Som eksempel kan nevnes "sett dukken på stolen". Barn som ikke er nådd dette nivå, vil "nøye" seg med å bare peke på ett av de navngitte objektene. Erfaringer jeg gjorde ut fra standardiseringsarbeidet viste at hørende barn som ikke var nådd dette nivå stort sett pekte
ut det sist navngitte objekt. Imidlertid viste det seg i min utprøving oftest å være motsatt for de hørselshemmede barna.

Forklaringen kan være at de hørselshemmede barna, som vesentlig er avhengig av visuell kommunikasjon leterest husker de første synlige tegn, mens de hørende best husker det sist gitte auditive stimulus. Jeg har ikke funnet noen undersøkelser som har gått inn på dette med forskjeller mellom auditive/visuelle oppmerksomhet og hukommelse.

Imidlertid er det en interessant problemstilling, som man i dag har lite eksakt kunnskap om.

En annen forklaring kan muligens være at setningen "sett dukken på stolen" slik den fremkommer med tegn og tale representerer en logisk "brist" for det visuelt avhengige barnet. Et karakteristisk trekk ved døves eget tegnspråk viste seg jo nettopp å være at tegnrekkefølgen i visse tilfeller kunne kalles lokalisasjonslogisk (se s. 91). I døves eget tegnspråk ville kanskje setningen uttrykkes slik: STOLEN/DUKKE, fordi dukken ikke kan sitte, før det er en stol å sitte på.

I avsnitt 6 må barna kjenne til verb som handling for å relatere objektet til en handling de selv utfører, som f.eks. "Hva kan vi sove i?"

I avsnitt 7 skal barna relatere objektet til objektets egen handling, som f.eks. "Hvem bjeffer?".

For hørende er forståelsen av verb her vanskeligere enn forståelsen av substantiver fordi verbene er mindre perseptuelt tilgjengelig. Verb som f.eks. SITTE og SOVE har vanligvis ingen mening uten i tilknytning til et subjekt. I tegnspråk derimot blir verbene i testen mer "synlige" og derved lettere å forstå. Dette kan være forklaring på hvorfor hørselshemmede lettere behersker de avsnitt som for hørende viser seg vanskeligere.

Etter mitt skjønn skulle det forrige ledd, 48, være like vanskelig å forstå tegn og tale: "Sett en av de små grisene ved siden av den svarte grisen". Imidlertid greidde to barn (I og J) dette ledd.

Det kan være flere grunner til at setningene i avsnitt 9 oppleves vanskelige.

En forklaring kan være at kanskje barna ikke er vant til å motta lange beskjeder. Min erfaring fra arbeid med hørselshemmede er at vi som foreldre og pedagoger forsøker å anvende korte og tildels enkle setninger, for å opprettholde barnas oppmerksomhet og forsikre oss om at de forstår budskapet. En annen forklaring kan være at kanskje ikke tegn på talens premisser er forenelig for barn som primært er avhengig av visuelle stimuli (jmfr. typiske trekk ved døves eget tegnspråk, s. 91).

5.4.2 Ekspressiv del

1. Felles for barna, selv de eldste, var spesielt spørsmål som omhandlet årsak – virkningsforhold vanskelig å besvare. (Bildebenevning, ledd 12 og 15.)
Er vi som foreldre og pedagoger generelt lite flinke til å gi de hørselshemmede barna opplevelser og forklare dem om årsak-virkning forhold?
Eller skyldes barnas manglende svar spørsmålenes formulering?
Ville det vært lettere å svare dersom det var blitt brukt døves eget tegnspråk?

2. Felles for barna var at de ikke oppfattet hensikten med spørsmålene som ble stilt i ord/tegnforklaringen.
De yngste barna ble urolige, og ville ikke mer. Grunnen kan muligens være at barna ikke er vant til å skulle forklare ting/begreper som ikke er tilstedeværende.
Igjen kommer jeg tilbake til spørsmålet: er vi flinke nok til å prate med barna? Stiller vi spørsmål - og minst like viktig - tar vi oss tid til å vente på svar?

Det var kun ett barn (6;10 år) som tydelig ga uttrykk for at hun ikke forsto spørsmålene.
Ved nærmere forklaring forsto hun, og besvarte da 7 av 8 ledd.

Fra å ha vært opptatt med objekter og bilder tidligere i testen, skulle barna nå kun forholde seg til ord/tegn-symboler.
Kanskje hørselshemmede trenger en "overgang" fra bilder til ord/tegn-symboler?

En svakhet ved testen synes å være for rask progresjon i den ekspressive delen. Det kunne f.eks. med fordel ha vært flere ledd under hvert avsnitt i denne delen av testen.

3. Felles for alle barna var at de uttrykte seg i svært korte ytringer ved bildebeskrivelsen. Stort sett var det to ord/tegnytringer, som inneholdt én sammenbinding av to ideer. Dette var kanskje ikke uventet.
Erfaringer fra standardiseringen av Reynells språktest viste at heller ikke hørende barn ble særlig motivert til å bruke
lange setninger/ytringer.

Kanskje denne inkonsekvente bruk av struktur egentlig er en form for tidlig barnespråk; at det hørselshemmede barnet tørger lengre tid for å etablere en struktur som i utgangspunktet ikke er naturlig, men kanskje likevel oppnåelig?

Man antar at talespråkets struktur er vel etablert hos hørende barn ved 5-6 årsalderen. Carol Chomsky (1969) viste imidlertid i sin undersøkelse om syntaktisk tilegnelse hos barn fra 5 til 10 år noe annet. Resultater fra hennes undersøkelse viste at aktiv tilegnelse av setningsstruktur finner sted helt opp til niårslader og kanskje til og med senere! (Rommetveit, 1979)

Hvis dette er tilfelle, hvilke konsekvenser vil det få på vårt valg av språkkoder for sterkt hørselshemmede barn av hørende foreldre?

Er den tegnstruktur disse barna bruker, en uferdig tale/tegn-
språknorsk struktur som først ved tiårslader (eller kanskje senere) først vil være etablert?

Fordi konsekvent bruk av denne språkkode er realtivt ny, har vi her i Norge ingen undersøkelser som drøfter dette. Nordén, Preisler og Heilings longitudinal elle undersøkelse av 20 sterkt hørselshemmede barns pedagogiske og psykologiske utvikling, viste at barna i begynnelsen anvendte døves tegnpråk, selv om de hørende foreldre og søskен anvendte "tecknad svenska". Imidlertid så man dette som et overgangsfenomen fordi:
Vid konfrontation med en ny kod är det rimligt att ett barn under en period prövar den nya koden i olika sammenheng, för att så småningom övergå till att använda de olika koderna i de miljöer, där de fungerar. (Nordén m.fl., 1979 s. 54)

Man erfarte videre at barna brukte døves tegnspråk når de henvendte seg til hverandre og voksne døve, og at de brukte "tecknad svenska" i kommunikasjon med sitt hørende miljø.

Egne erfaringer gjennom arbeid med sterkt hørselshemmede førskolebarn stemmer overens med den svenske undersøkelsen. Samtidig styrker den min oppfatning av hvor viktig det er å gi sterkt hørselshemmede barn av hørende foreldre mulighet til også å anvende en språkkode som ligger nær opptil den foreldrene bruker, nemlig tegnspråknorsk.
AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Hovedmålsettingen med denne oppgaven har vært å utarbeide et forslag til tilpasning av Reynells språktest for å gjøre den til et bedre egnet hjelpemiddel for kartlegging av hørselshemmede barns språk.

Jeg har prøvd min tilpasning av testen på 10 hørselshemmede barn i alderen 1½ - 7 år. Min vurdering av dens egnethet bygger derfor på erfaringer fra en liten gruppe barn.

Jeg har spesielt vært opptatt av tegnenes grad av ikonisitet i forhold til oppgavevanskegrad. Etter å ha drøftet testinstruksjonens grad av ikonisitet utfra Bergmans teorier, viste det seg at få tegn i testinstruksjonen var direkte form-reproduserende. Det var med andre ord få tegn som skulle være de lettest synlige og forståelige av tegnene.

Jevn økning av base-ikoniske og arbitrære tegn samtidig som setningslengden i instruksjonen ble utvidet, krevede større visuell oppmerksomhet og konsentrasjon av de hørselshemmede barna. Økende forekomst av arbitrære tegn, samt strengere krav til oppmerksomhet, synes for meg å være en klar parallel til den økende vanskkegrad i setningskonstruksjonen for hørende barn. Det er derfor nærliggende å anta at tegntilpasningen førte til at leddenes vanskegrad ble likeverdig i bruk på hørselshemmede og hørende. Resultatene som fremkom under utprøvingen tyder på at denne antakselen stort sett er riktig.

Hadde tegnenes grad av ikonisitet gjort testinstruksjonen lettere for hørselshemmede, ville da barna i forsøksgruppen ha skåret høyere enn tilfellet var? Forsøkspersonenes resultater viste iallefall at de ikke skåret bedre enn hørende jevnavldrende, at de så vidt kom opp i egen aldersgruppe (se tabell 2b og 4b) ved stanine-skalaen. Det er like aktuelt i denne sammenheng å spørre om testinstruksjonen blir for komplisert, om tegntilpasningen slik den anvendes i nåværende form kanske ikke er tilstrekkelig for alle hørselshemmede?
Jeg har anvendt tegnspråknsørsk for å tilpasse Reynells språktest for hørselshemmede. Tegntilpasningen synes å være tilstrekkelig for de barna som hovedsakelig har tegnspråknsørsk som kommunikasjonsmiddel i sitt nærmiljø. Disse barna er vant til tegnspråknsørsk i kommunikasjon med sine hørende foreldre og søskene, og har hovedsakelig et audiopedagogisk tilbud basert på tegnspråknsørsk.

Imidlertid mener jeg at tegntilpasningen slik den følger den muntlige instruksjonen har sin begrensning.

For sterkt hørselshemmede barn som primært er avhengig av visuelle stimuli, viste det seg at enkelte tegn/tal-setninger representerte logisk "brist" (se s. 109). Dette kan muligens forklares ved at tegn på talens premisser ikke alltid er forenlig for de barna som primært er avhengig av visuell kommunikasjon.

For barn som har døves eget tegnspråk som morsmål, representerer tegntilpasningen naturlig nok en begrensning. Disse barna er vant til en annen tegnstruktur i sitt nærmiljø, i kommunikasjon med sine foreldre. Imidlertid har barna et audiopedagogisk tilbud hvor det anvendes tegnspråknsørsk, følgelig blir tegnspråknsørsk som "kode" ikke fremmed. For å ivareta og sammenholde begge språkkoder hadde det vært ønskelig om man i fremtiden kunne lage en alternativ test formet i døves eget tegnspråk, med samme krav til innhold og progresjon.


Reynells språktest med tegntilpasning følger talespråkets struktur, og gir oss nyttig informasjon om barnets evne til å forstå og uttrykke seg med tegnspråknsørsk.
Denne informasjonen er viktig, fordi den kan si noe om denne kommunikasjonsformen mellom den hørselshemmede og dens hørende miljø.

Reyneltestens nytteverdi bør også ses på bakgrunn av den mangel på diagnostiske hjelpemidler som råder innom feltet. Min vurdering av hørselshemmede barns språk har vesentlig vært basert på egne, ofte usystematiske observasjoner og notater; altså ved bruk av pedagogisk skjønn. Jeg er ikke alene om å bruke pedagogisk skjønn. Mitt kjennskap til kollegaers arbeidsrutiner ved kartlegging av hørselshemmede barns språk, viser at dette svært ofte er eneste metode ved en slik vurdering.

Til tross for begrensninger tidligere beskrevet, ser jeg derfor Reynells språktest med tegntilpasning som et nyttig supplement og korrektiv til egne observasjoner.
LITTERATUR:

Ahlgren, I.:
Forskning om teckenspråk, I, II, V, VI, VII.

Almo og Nilsen Krogshus:
Tegnspråk som støtte i undervisningen av hørselssvikkede førskolebarn.

Bergman, B.:
Forskning om teckenspråk III og XI.

Bergman, R.:
Døve småbørns kommunikasjon.
Ålborg børnehave- og fritidspædagog-seminarium skoleåret 1977/78.

Blücher, G.:
Undersøkelser om barns tegnspråk.
Døves Tidsskrift nr. 6 1975.

Bonvillian m.fl.:
Foredrag holdt på Verdenskonferansen for døve, Italia april 1983.

Bratt, N.:
Piagets tanke om utviklingen i det første leveår.
Dansk pædagogisk tidsskrift februar 1969.

Brown, R.:
Social Psychology.

Cooper, J., Moodley, M. og Reynell, J.:
Udvikling af barnesprog.
Dansk psykologisk forlag, 1982.

Engeberg-Pedersen, E. og Hansen, B.:
Tosproghed: dansk - tegnsprog.
Dansk Audiologopedi, september 1983.

Falkenberg, E. S.:
Kommunikasjon i døveundervisningen.

Furth, H.:
Thinking without Language.

Hagtvet, B.:
Reynells språkskalaer.
Statens spesiallærerhøgskole 1979.
Upublisert stensil.


har vært her til ERA i dag. Det var ingen respons. Dette stemmer med resultater av uformelle prøver, der det bare var respons på bjelle. Det kan være hørselrester i bassen.

Han får med seg et Oticon P15P. Det er tatt avstøpning til ørepropper, myke. De kommer tilbake hit 24. mars.
D

Gjennemsnitlig hørselstap for frekvensene 500 - 1000 - 2000 Hz.

Høre dB

Venstre dB

SYMBOLER:

Høre Venstre

Luftledning O X

Benledning adekval mask. □ □

umask. < >

Ak. Stap.refl. (stim.øre) Z 5

Schneaudiometri

V. ore har re testes

den

muste uinteresse

på begge øre

var ikke blevet 

afstemt

i responsen

Kan ikke høre

på øret de blev 
hørtestemmelige 

Criteren PIP testes

e gifter OK
## HÖRSELJØSTEST

**Dato:** 28.10.1982

<table>
<thead>
<tr>
<th>Frekvens i Hz</th>
<th>Uten høreapp.</th>
<th>Med høreapp.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>H - m</td>
<td>V - m</td>
</tr>
<tr>
<td>Horn</td>
<td>45</td>
<td>45</td>
</tr>
<tr>
<td>Vekkerklokkke</td>
<td>35</td>
<td>40</td>
</tr>
<tr>
<td>Kopp m. skje</td>
<td>35</td>
<td>35</td>
</tr>
<tr>
<td>Triangel</td>
<td>35</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Små bjeller</td>
<td>35</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Små lokk</td>
<td>--</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Store lokk</td>
<td>40</td>
<td>45</td>
</tr>
<tr>
<td>Trepinner</td>
<td>--</td>
<td>--</td>
</tr>
<tr>
<td>Stor håndtromme</td>
<td>80</td>
<td>75</td>
</tr>
<tr>
<td>Bjelle</td>
<td>--</td>
<td>--</td>
</tr>
<tr>
<td>Papirrasling</td>
<td>40</td>
<td>45</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Lydtrykksnivå i dB, avstand 1 m**

<table>
<thead>
<tr>
<th>BABY-REACTOMETER</th>
<th>Uten høreapp.</th>
<th>Med høreapp.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>40 dB</td>
<td>70 dB</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>H - m</td>
<td>V - m</td>
</tr>
<tr>
<td>500 - 1500 Hz</td>
<td>--</td>
<td>--</td>
</tr>
<tr>
<td>1500 - 3000 Hz</td>
<td>--</td>
<td>--</td>
</tr>
<tr>
<td>3000 - 7000 Hz</td>
<td>--</td>
<td>--</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**E** har vært innlagt til ERA i narkose. På venstre øre var det ingen respons, på høyre øre er det respons ved ca 80 dB i området rundt 1000 Hz. På høyre øre vil hun da ha god nytte av høreapparat. På venstre øre vet vi ikke hvilken nytte hun har av apparatet, men hun kan jo ha hørselrester i bassen som kan utnyttes.
TONEAUDIOGRAM

Gjennomsnittlig hørselstap for frekvensene 500 - 1000 - 2000 Hz.

H. øre dB V. øre dB

SYMBOLER:
- Høyre Veceste
- Luftledning O X
- Benledning adekvat mask.
- umask. ≤ ≥
- Ak. Stap. refl. (stim.øre) Z S

DATE: 11-0

TALEAUDIOGRAM

Høyre øre

Binauralt

Venstre øre

H

Ved den uformelle hørselsproven uten høreapparat fant jeg ut at H har en høygradig hørselsnedsettelse. Han reagerte ikke på lyder av styrke 70 dB i frekvensområdet 500 - 7000 Hz. Av 10 kallibrerte instrumenter reagerte han bare på stor håndtromme.

Kopi:
<table>
<thead>
<tr>
<th>Prøveklasse</th>
<th>Språkforståelse</th>
<th>Språk-komunikasjon</th>
<th>Språk-komunikasjon</th>
<th>Språk-komunikasjon</th>
<th>Språk-komunikasjon</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>1.6</td>
<td>2.0</td>
<td>2.6</td>
<td>3.0</td>
<td>3.6</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>0-2</td>
<td>1-10</td>
<td>16-19</td>
<td>21-26</td>
<td>28-33</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>3-4</td>
<td>7-12</td>
<td>28-33</td>
<td>33-37</td>
<td>40-45</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>5-6</td>
<td>7-9</td>
<td>32-34</td>
<td>37-41</td>
<td>42-47</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>4-5</td>
<td>7-9</td>
<td>32-34</td>
<td>37-41</td>
<td>42-47</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>10-12</td>
<td>7</td>
<td>32-34</td>
<td>37-41</td>
<td>42-47</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>13-15</td>
<td>8-10</td>
<td>32-34</td>
<td>37-41</td>
<td>42-47</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>16-19</td>
<td>9-14</td>
<td>32-34</td>
<td>37-41</td>
<td>42-47</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>22-29</td>
<td>17-22</td>
<td>32-34</td>
<td>37-41</td>
<td>42-47</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Kjære foreldre,

Vi har innen arbeidet for hørselshemmede førskolebarn lenge følt behov for et hjelpemiddel for bedre å kunne undersøke barnas språk/begrepsforståelse. Som student ved STATENS SPESIALLÆRERHØGSKOLE har jeg nå anledning til å prøve ut en språktest som nylig er blitt standardisert for hørende barn i alder I½–6 år. Jeg vil prøve denne testen uforandret, men vil la all informasjon fra meg bli gitt med tegnspråk/norsk. I den anledning spør jeg om dere er interessert i å la deres barn være med på denne prøven.

Prøven vil foregå i barnehagen, der jeg, sammen med en av personalet, vil snakke med barnet om forskjellige leker og bilder. Det er ingen ting iveien for at jeg kan komme hjem til barnet, om dere heller ønsker det. Håper på et positivt svar!

Vennlig hilsen

Tone Nilsen Krogshús

Lørenskog, mars 1983
Kjære foreldre!

Jeg har i arbeidet for hørselshemmede førskolebarn lenge følt behov for et hjelpemiddel for å kunne undersøke barnas språk og begrepsforståelse.


I den anledning spør jeg om dere er interessert i å la deres barn være med på denne prøven. Prøven vil foregå i barnehagen, der jeg, sammen med en fra personalet, vil snakke med barnet om forskjellige leker og bilder. Deter ingenting i veien for at jeg kan komme hjem til barnet, om dere heller ønsker det.

Jeg håper på et positivt svar. Svaret kan gis direkte til barnehagen.

Med vennlig hilsen

Tone Nilsen Krogshus
Kjære foreldre!

Jeg er glad for at dere stiller dere positive til min undersøkelse!

Etter å ha gjort noen få forprøver, er jeg kommet frem til at jeg blir nødt til å filme deler av lekesituasjonen. Dette for bedre å kunne tolke barnets tegn/tale på en mest mulig rettferdig måte etterpå.

Derfor vil jeg be om tillatelse til å gjøre videoopptak. Videobåndet blir slettet etter utskrift.

Vennlig hilsen

Tone Nilsen Krogshus

Jeg/vi gir herved tillatelse til at .................
blir filmet i barnehagen/førskolen.

Jeg/vi gir ikke tillatelse til at .................
blir filmet.
Tone Nilsen Krogshus  
Finstadsletta 150  
1475 Finstadjordet  

Lørenskog, den 8. april 1983

Odd-Ingē Schrōder  
Klosterheimsvn.26  
Oslo 6

Jeg sender deg den norske eksperimentutgaven av  
Reynells språkprøve, slik vi brukte den under  
standardiseringsarbeidet i 1981. Det er denne  
teksten jeg nå vil prøve ut med tegnspråknorsk.

Som du vil se, er testen delt i to, en impressiv  
og en ekspressiv del.

Hensikten med min undersøkelse blir å finne ut  
om :

1 : denne språkprøven i det hele tatt lar seg  
bruke for hørselshemmede førskolebarn.  
Kan jeg finne ut noe om deres språk/begreps-  
utvikling.
2 : Hvilke ledd er eventuelt brukbare/ikke bruk-  
bare.
3 : Evt. forslag til forandring  
- nye deltester . . . (innovasjon).

Jeg ser frem til å gjennomgå teksten med deg, og  
ellers få dine synspunkter på undersøkelsen.

Beste hilsen

Tone Nilsen Krogshus