

Inkludering och delaktighet – flerspråkighet

Det finns fyra olika inriktningar på modulen ”Inkludering och delaktighet”. De tre inledande delarna och den avslutande delen är gemensam för samtliga inriktningar medan del 4-7 har specifikt innehåll för respektive inriktning.

Den här modulen syftar till att ge fördjupad kunskap och förståelse för hur undervisning och lärmiljö kan anpassas efter elevers variation i ett flerspråkigt perspektiv. Innehållet visar på arbetssätt, metoder och förhållningssätt som stöder förutsättningar för flerspråkiga elevers lärande både utifrån förväntad språkutveckling i ett andraspråksperspektiv men även när andraspråksutvecklingen dröjer.

Alla elever har rätt till en likvärdig utbildning. Av skollagen framgår att eleverna ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och i sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Skolan har ett kompensatoriskt uppdrag och ska sträva mot att uppväga skillnader i elevers förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. Alla som arbetar i skolan har också ett särskilt och gemensamt ansvar för de elever som av olika anledningar behöver stöd i sitt lärande.

Inkludering talar för idén att skolan ska utformas utifrån elevers olika förutsättningar, där eleverna kan vara delaktiga i sin utbildning och få ett utbyte både kunskapsmässigt och socialt i ett gemensamt sammanhang. Samtida forskning har visat att skolans förmåga att skapa inkluderande lärmiljöer, att anpassa undervisningen utifrån varje elev samt att öka elevers delaktighet är viktiga framgångsfaktorer för en likvärdig utbildning.

Modulen består av följande delar:

1. Stöd till elever – en tillbakablick
2. Inkludering – vad betyder det?
3. Alla elevers inflytande över sitt eget lärande
4. Det flerspråkiga inkluderande klassrummet
5. Flerspråkig utveckling
6. När andraspråket dröjer
7. Flerspråkig läs- och skrivutveckling
8. Förbereda och planera för inkludering

Del 5. Flerspråkig utveckling

Den här delen handlar om flerspråkig utveckling och språkförmåga. Artikeln går igenom utvecklingen inom språkets olika domäner och introducerar viktiga begrepp som ger verktyg att förstå en förväntad språklig utveckling hos flerspråkiga elever. I artikeln diskuteras vikten av att eleverna får utveckla och använda sig av alla sina språkliga resurser i sitt lärande.

Artikeln fokuserar även på att ge underlag för att underlätta läsningen av de följande artiklarna i modulen som handlar om när andraspråket dröjer respektive läs- och skrivutveckling i ett flerspråkigt perspektiv.

Del 5: Moment A – individuell förberedelse

Ta del av materialet och för kontinuerligt anteckningar medan du läser. Anteckna sådant som du tycker är särskilt intressant, viktigt eller förvånande. Notera tankar om hur du, utifrån materialet, kan utveckla din undervisning. Anteckningarna bildar underlag för de diskussioner som du ska föra med dina kollegor i moment B.

Läs

Läs artikeln "Flerspråkig utveckling". I artikeln beskrivs hur den flerspråkiga språkförmågan utvecklas. Artikeln går igenom utvecklingen inom språkets olika domäner och introducerar viktiga begrepp som ger dig verktyg att förstå en förväntad språklig utveckling hos dina flerspråkiga elever. I artikeln diskuteras även vikten av att eleverna får utveckla och använda sig av alla sina språkliga resurser i sitt lärande.

Material



Flerspråkig utveckling
Eva-Kristina Salameh

Flerspråkig utveckling

Eva-Kristina Salameh, Skånes universitetssjukhus

I den här artikeln görs en kortfattad översikt om flerspråkig utveckling inom olika språkliga domäner, fonologi (språkljud), lexikon, grammatik och pragmatik (språkets sociala användning). Det finns också exempel på hur skolan kan stödja flerspråkiga elevers språkliga utveckling på deras olika språk inom de olika språkliga domänerna.

Artikeln utgör ett underlag som underlättar läsningen av de följande artiklarna i denna modul, *När andraspråket dröjer* och *Flerspråkig läs- skrivutveckling*. De begrepp och teorier som tas upp i denna artikel är främst sådana som kan användas vid bedömning av och insatser för en eventuell språkstörning hos flerspråkiga elever. För en mer generell genomgång av flerspråkighet hänvisas därför t.ex. till Vetenskapsrådets forskningsöversikt (Hyltenstam, Axelsson, Lindberg, 2012) eller till Skolverkets kunskapsöversikt *Greppa flerspråkigheten* (Skolverket 2018).

Majoriteten av jordens befolkning är flerspråkig men trots detta ses enspråkighet i många länder som normen, även i Sverige trots att samiska och finska alltid talats i Sverige. I de diskussioner om flerspråkighet som förs i samhället framställs ofta forskarna som oeniga om modersmålets betydelse för flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling. Forskardebatten har emellertid främst gällt bästa möjliga villkor för att elever ska kunna utveckla flera språk samt de olika tillvägagångssätt som tillämpats, alltifrån undervisning på elevens båda språk till undervisning av modersmåls lärare några timmar i veckan (Lindberg 2003). **Enigheten är stor om att språk stöttar och främjar varandra, vilket innebär att andraspråket svenska gynnas av att också modersmålet utvecklas (Flyman Mattsson 2017).** I olika projekt i Europa och USA, (se t.ex. Thomas & Collier 2002) har det visats att satsningar på modersmålet haft stor betydelse.

Den flerspråkiga förmågan innebär inte en ”dubbel enspråkighet” där varje språk utvecklas isolerat, utan **de olika språken står i kontakt med varandra**. Det är därför viktigt att se den flerspråkiga förmågan som en sammansatt förmåga baserad på de ingående språken, och att inte utgå från enspråkiga normer för respektive språk. Både en- och flerspråkig utveckling påverkas av yttre faktorer, som tillgången på språklig stimulans, men dessa faktorer påverkar i betydligt högre grad den flerspråkiga utvecklingen. Det är inte självklart att ett barn som förväntas utveckla mer än ett språk har god tillgång till dessa språk. I språkligt mycket blandade områden kan tillgången både till kompetenta andraspråktalare och talare av modersmålet vara mycket begränsad, vilket påverkar språkutvecklingen. **Att tillägna sig ett andraspråk tar tid, framförallt när det gäller skolspråket, som är mer abstrakt och komplicerat än vardagsspråket.** De stora undersökningar som gjorts visar att **det kan ta flera**

är att tillägna sig ett nytt språk på den nivå som behövs för skolframgång (för en översikt se Salameh et al. 2018).

Språklig socialisation

Språkanvändningen är i hög utsträckning ett kulturellt fenomen, som både återspeglar och för vidare djupt förankrade kulturella värden och övertygelser (van Kleeck 1994, 2006). Språket är ett av de viktigaste redskapen för att socialisera in ett barn i en kultur. Barn lär sig inte bara språk utan också normer för språkligt beteende, liksom normer och värderingar för övrigt beteende. Den språkliga socialisation barnet möter i hemmet påverkar mötet med skolan liksom skolframgången (Naucélér 2013).

Interaktionsmönster

Det kan finnas stora olikheter i synen på och värderingen av interaktionsmönster i olika kulturer. van Kleeck (2006) visade i en sammanställning hur interaktionsmönster hos barn kunde skilja sig mellan kulturer med avseende på:

- Kommunikativa avsikter
- Interaktion
 - interaktionsmönster
 - statusförhållanden
- Värdet av verbala färdigheter

van Kleeck analyserade utifrån befintlig forskning hur dessa mönster utformades i olika kulturer, och utgick från Heines (2010) beskrivning av kulturer som individcentrerade eller gruppcentrerade kulturer. *Individcentrade* kulturer tenderar att betona självständighet, självförtroende och personlig framgång, medan *gruppcentrerade* kulturer betonar individens beroende av andra och att det finns moraliska plikter som hänsyn till vad som är bäst för familjen. Vid interaktion kan skillnaderna handla om vem som får öppna ett samtal med vem, exempelvis om ett barn får tala till en vuxen, utan att vara tilltalad först.

Flerspråkig utveckling inom olika språkliga domäner

Det går inte att tillämpa en enskild språk teori för att förklara komplexiteten i språkinläringen när en individ ska lära sig mer än ett språk, utan det behövs teorier som speglar olika delar av inläringen. Flyman Mattsson (2017) gjorde en indelning i lingvistiskt inriktade teorier baserade på *vad* som sker i språkutvecklingen, i kognitivt inriktade teorier baserade på *hur* utvecklingen sker, och slutligen socialt inriktade teorier som fokuserar på *varför* utvecklingen sker.

Socio-kulturell teori, framförallt Vygotskij (1978) med den proximala utvecklingszonen, är exempel på en socialt inriktad teori. Den är värdefull vid utformningen av undervisning av flerspråkiga elever, eftersom den bland annat kan förklara hur utveckling och lärande sker med stöd från en vuxen eller än äldre kamrat. Men socio-kulturella teorier kan inte i sig

förklara t.ex. stadier i grammatisk utveckling, utan då behövs även andra typer av teorier som är mer lingvistiskt och kognitivt inrikade.

Fonologisk utveckling

Vid skolstarten förutsätts den fonologiska utvecklingen på elevens modersmål vila på en stabil grund. I skolan läggs stor vikt vid att arbeta med fonologisk medvetenhet, en metaspråklig förmåga som bland annat innebär att eleven kan fokusera på hur ett ord är uppbyggt av språkljud och stavelser och inte bara på ordets betydelse. Bialystok (2001) visade att den flerspråkiga fördelen framförallt låg hos en kognitiv komponent, förmågan till kontroll av uppmärksamhet (attention control) när det fanns vilseledande information, som individen måste bortse från. Detta speglar den flerspråkiga individens förmåga att fokusera på ordets form och bortse från innehållet. Paradis (2010) underströk att flerspråkiga individer har en ökad förmåga att uppmärksamma språkliga skillnader, och de utvecklar därför ofta tidigt denna förmåga jämfört med enspråkiga. Detta innebär t.ex. att flerspråkiga tidigt utvecklar fonologisk medvetenhet, som bland annat innebär förståelse för hur ord är uppbyggda av språkljud och stavelser. Denna förmåga är av stor betydelse för läs- och skrivinläringen.

Lexikal utveckling

Lexikonet, eller ordförrådet och dess organisation, är inte identiska på de olika språken hos en flerspråkig individ, eftersom språken används i olika sammanhang. Man brukar säga att ordförrådet distribueras över ett eller flera språk. Om endast ordförrådet på andraspråket bedöms kan det verka som om flerspråkiga individer har ett mindre ordförråd jämfört med enspråkiga. Läger man ihop begreppen i de respektive ordförråden, minskar denna skillnad.

Lexikal storlek

Ett flerspråkigt barn kan förväntas ha ett större ordförråd för ord som gäller hem och familj på sitt modersmål, och ett större ordförråd på sitt andraspråk för ord förknippade med förskola och skola. När flerspråkiga barn börjar skolan har de därför ofta ett antal grundbegrepp på modersmålet, som de inte alltid har ord för också på svenska. I skolan förutsätts att eleven har tillägnat sig dessa vardagliga och frekventa ord. De ord som förklaras i skolan är oftast mer ovanliga och abstrakta (Salameh 2011, Axelsson & Magnusson 2012).

Efterhand som en elev tillbringar allt längre dagar i skolan, och också får allt fler sociala kontakter, blir andraspråket alltmer dominant. Tidpunkten när detta skifte till andraspråket görs varierar mellan olika individer och beror också på språklig nivå. Även tillgången till kompetenta andraspråkstalare utanför skolan spelar roll. Kohnert och Bates (2002) undersökte lexikal förmåga hos spansk-engelska elever som mött engelska vid 5 års ålder. Resultaten visade att vid drygt 10 års ålder var engelska dominant både vad gällde förståelse och produktion.

När andraspråket är undervisningsspråk, kan den lexikala utvecklingen på modersmålet bli långsammare och därmed även begreppsutvecklingen, t.ex. förmågan att förstå och använda överordnade begrepp. Det tar tid innan elever får en fungerande begreppsutveckling på andraspråket, och under denna tid har de inte ett tillräckligt utvecklat språk för lärande och resonering. Följden kan bli att elevers språk- och kunskapsutveckling påverkas och därmed även resultaten i skolan (Hyltenstam & Tuomela 1996, Skolverket 2008, Axelsson 2013).

Lexikal organisation

Ett stort lexikon är avgörande för elevers språk- och kunskapsutveckling, men lika viktig är den lexikala organisationen. Meara (1996), utgick från en modell där orden är organiserade i lexikala nätverk, baserade på fonologiska (ljudmässiga) och semantiska (ords betydelse) principer. För att undersöka detta används ofta associationstest, där försökspersonen ska svara med det första ord som han/hon kommer att tänka på. De första associationerna hos yngre barn är oftast baserade på fonologiska associationer och kallas också för *klangassociationer*. De består till stor del av rim och annan ljudlikhet; ordet *katt* kan få associationen *batt* eller bygga på ljudlikhet så att associationen blir *matta*. Efterhand som det lilla barnet tillägnar sig allt fler ord uppstår ett behov av att organisera lexikonet utifrån semantiska principer, som bygger på hur ord hänger ihop betydelsemässigt. Barnet börjar med att använda *syntagmatiska* associationer, som i hög utsträckning bygger på barnets egna erfarenheter. I denna typ av association associerar man till ett ord från en annan ordklass, vilket innebär att det blir möjligt att bilda en sats eller fras. Associationen till ordet *bund* kan bli *skäller*, vilket kan bilda en sats, *hunden skäller*. Om associationen blir *farlig* går det att bilda en fras, *en farlig hund* (Salameh 2011a).

Skifte till organisation i över- och underordning

I samband med skolstarten växer lexikonet snabbt. En omorganisation av lexikonet blir därför nödvändig för att underlätta ordmobiliseringen, en förmåga som är grundläggande för elevers språk- och kunskapsutveckling (Namei 2002). Ordmobilisering innebär att snabbt kunna hitta det ord man behöver. Denna omorganisation innebär att eleven använder fler *paradigmatiske* associationer, dvs. de ord man associerar till är av samma ordklass och kan delas in i en hierarkisk ordning med över-, under- och sidoordning. Associationer till ordet *hund* kan bli *djur* (överordning), *katt* (sidoordning) eller *taxi* (underordning). Paradigmatisk organisation av andra ordklasser som t.ex. adjektiv kan innebära synonymer och motsatspar som *lång-kort*, *fort-sakta*. Denna förändring kallas för det *syntagmatisk-paradigmatiska skiftet* och förväntas ske mellan 6-10 års ålder (Nelson 1977, Namei 2002). Det är främst frekventa ord som genomgår detta skifte. Ord som är ovanliga och sällan används kan även i vuxen ålder ha klangassociationer.

En mer hierarkisk och vuxenlik organisation innebär att orden får en djupare och mer utvidgad innebörd. *Katt* är inte bara katten hemma utan den ingår också i de överordnade begreppen *husdjur*, *kattdjur*, *däggdjur*. Schoonen och Verhallen (2008) menade att när en elev lär sig förhållandet mellan *däggdjur* och *hund*, så lär sig han/hon också en ny och viktig

aspekt av ordet hund. Relationer mellan olika ord blir allt viktigare att förstå, eftersom kunskap om dessa samband ofta förutsätts i de texter som används i skolan. Avsaknad av dekontextualiserad kunskap om ord är inte alltid uppenbar, dvs. kunskap om ord utanför sitt sammanhang. En elev kan dölja en ytlig ordförståelse kring enkla och frekventa ord i andraspråket genom att ha ett bra flyt i sin ordanvändning. Schoonen och Verhallen (2008) framhöll att först när flerspråkiga elever klarar att organisera sitt lexikon utifrån hierarkiska principer om över- och underordning, minskar skillnaden mellan flerspråkiga och enspråkiga elever, när det gäller en djupare förståelse av ord. Utan paradigmatiske förmåga att organisera hierarkiskt, är det svårt att förstå texter som innehåller överordnade begrepp som t.ex. *däggdjur* eller *fordon*, även om lexikonet växer i storlek.

I samma studie diskuterade Schoonen och Verhallen också möjligheten av att en bristfällig lexikal utveckling på *båda* språken hos flerspråkiga elever innebär att det syntagmatisk-paradigmatiske skiftet inträffar senare. Detta är problematiskt eftersom detta skifte är en förutsättning för att både en- och flerspråkiga elever ska kunna tillgodogöra sig innehållet i läromedel, vars innehåll i hög utsträckning bygger på att eleven från 10-årsåldern kan förstå överordnade begrepp utifrån en djupare kunskap om ord.

Förmågan att organisera ordförrådet i över- och underordning beror både på en kognitiv utveckling och att ordförrådet växer snabbt i samband med skolstarten. Att elever som gjort skiftet använder över- och underordning både på sitt modersmål och på sitt andraspråk har visats både i svensk (Salameh 2011) och internationell forskning (t.ex. Ordonez, Snow & McLaughlin 2002).

Grammatisk utveckling

Den grammatiska utvecklingen börjar tidigt och redan under förskoleåldern har barnet tillägnat sig en grundläggande grammatik (Håkansson & Hansson 2007). När det gäller flerspråkiga barn finns det enligt Paradis (2010) ett samband mellan hur länge de exponerats för de olika språken och hur väl de behärskar grammatiken i sina olika språk. Hon påpekar också att *"learning one language bootstraps the learning of a second one"* (s 29), dvs. när barnet **möter ett nytt språk har det redan kunskaper i ett språkligt system som det kan utnyttja för att underlätta inlärandet av det nya språket. I denna artikel kommer fokus att vara på den typ av teori som underlättar bedömning och insatser för flerspråkiga elever, dvs. en teori som går att tillämpa för bedömning av språkstörning, i det här fallet Processbarhetsteorin** (för en mer generell översikt se Philipsson 2013).

En modell för andraspråksutveckling av grammatik

Pienemann (2005) utvecklade en modell för grammatisk andraspråksutveckling kallad Processbarhetsteorin. Teorin är baserad på empiriska data från vuxna inlärares grammatiska utveckling, men den kan också användas för barn och ungdomar. **Processbarhetsteorin** har i första hand tillämpats på talat språk, men har även i mindre skala använts på skrift (Flyman Mattson & Håkansson 2010). **Teorin är inte språkspecifik utan har använts för att bedöma den grammatiska utvecklingen på båda språken hos flerspråkiga barn och ungdomar med typologiskt mycket olika språk.**

Processbarhetsteorin

Processbarhetsteorin (PT) är en modell för grammatisk utveckling i fem nivåer.

Uppbyggnaden av nivåerna går gradvis och kräver successivt en allt högre processkapacitet, där senare nivåer bygger på den grammatiska kunskap som utvecklats på föregående nivåer.

En elev som möter ett nytt språk förväntas utvecklas grammatiskt, vilket så småningom leder fram till en grammatisk behärskning av det språk som ska läras in.

Teorin förutsäger i vilken ordning strukturer som verbtempus, plural eller ordföljdmönster lärs in. På detta sätt blir det möjligt att förutsäga nästa steg i utvecklingen och därmed att följa den grammatiska utvecklingen. På varje nivå skapas förutsättningarna för nästa nivå. Eftersom varje steg i utvecklingen bygger på de föregående, kan man inte ”hoppa över” någon nivå (Pienemann & Håkansson 1999, Flyman Mattsson & Håkansson 2010).

Översikt av grammatisk utveckling

Ordningsföljden för den grammatiska utvecklingen av svenska kan ses i tabell 1 nedan. Exempelen för morfologi, dvs. böjningsändelser, gäller grammatiska böjningar för t.ex. tempus och plural. Från och med nivå 3 måste inläraren lära sig att använda kongruens eller överensstämmelse mellan orden i en nominalfras, dvs. bestämning + substantiv, som i frasen *stora katter* där båda orden måste markeras för plural. Samma gäller verbalfrasen, dvs. sammansatt tempus, där hjälp verbet *har* måste byta information med huvud verbet så att det finns överensstämmelse mellan hjälpverb och huvudverb som bildar perfekttempus i verbalfrasen *har läst*.

Att exemplen presenteras i form av minimala par, dvs. samma ord i två olika former, beror på att bedömningen av hur långt inläraren kommit i sin grammatiska utveckling görs med hjälp av minimala par. Exemplet för syntax gäller ordföljdmönster. V2-regeln på nivå 4 innebär att verbet står på andra plats i satsen även om den inte inleds med subjekt, jämför *Jag äter nu – Nu äter jag*, där verbet förblir på andra plats. Utvecklingen börjar med att inläraren inleder t.ex. med ett adverb, men behåller den raka ordföljden. På denna nivå placeras också negationen efter verbet.

Exemplet på nivå 5 gäller ordföljd i bisats där negationen kommer efter verbet i huvudsats och före verbet i bisats. Efter 2 års exponering kan elever med en förväntad utveckling visa exempel på minst nivå 4 (Salameh, Håkansson & Nettelbladt 2004). Denna översikt kan användas också som underlag för att veta vilka strukturer som står i tur för inläring. Om en elev t.ex. kan visa exempel på nivå 2 och 3, är det dessa nivåer som ska automatiseras, och de grammatiska strukturer som ska introduceras är de på nivå 4.

Fokus inom PT ligger på utvecklingen av grammatiska strukturer, framförallt utifrån *emergens*, dvs. när en struktur först uppträder, och inte på hur stabil en struktur är, dvs. inläraren kan använda den konsekvent och enligt målspråkets regler. PT visar snarare på om inläraren har förutsättningar för att använda de grammatiska strukturer som finns på olika nivåer, alltså var han/hon befinner sig i sin grammatiska språkutveckling.

Nivå	Exempel morfologi	Exempel syntax
5	Huvudsats och bisats	flickan gungar inte – här är flickan som inte gungar
4	Kongruens mellan nominal- och verbalfras V2-regeln Negation efter huvud verbet	katten är stor – katterna är stora (pluralkongruens) sen sprang hunden hon sover inte
3	Kongruens inom nominal- och verbalfras	läser – har läst (kongruens hjälpverb-huvudverb) stor katt – stora katter (pluralkongruens)
2	Plural Rak ordföljd	katt - katter hunden skäller
1	Invarianta former	t.ex. hälsningsfraser och andra stående fraser

Tabell 1. Processbarhetsteorin på svenska (efter Pienemann & Håkansson 1999)

Att en inlärare börjar använda grammatiska strukturer på en högre nivå innebär emellertid inte att föregående nivåer är helt automatiserade, dvs. fullständigt tillägnade. Strukturer på lägre nivåer som inte motsvarar målspråket, och alltså inte är automatiserade, kan förekomma även när inläraren kan visa exempel på grammatiska strukturer på nivå 5, den högsta nivån (Salameh, Håkansson & Nettelblatt 2004, Salameh 2018).

En analys av satsen *Sen pojkar har drickit all saft*, ger ett exempel på hur en bedömning utan felsökningsperspektiv baserad på PT lyfter fram vad eleven faktiskt kan.

1. Formen *pojkar* innebär att eleven har identifierat rätt ordklass och använder rätt typ av ändelse. Svenskan har ett flertal pluraländelser, och vilken ändelse som hör till vilket substantiv måste man i de flesta fall lära sig för varje substantiv.
2. Formen *har drickit* visar att eleven har kongruens eller överensstämmelse mellan hjälp verbet *har* och huvud verbet *drickit* som böjts i supinumformen i verbalfrasen och bildat perfekttempus. Att verbet *dricka* är oregelbundet är framförallt en lexikal kunskap, och att eleven böjer verbet regelbundet är ett tecken på utveckling.
3. Verb två-regeln eller V2-regeln rör ordföljdsmonster (se ovan). Att inleda en sats med adverb som *sen*, *nu*, *snart* etc. är vanligt i svenskan, och detta fordrar inversion, dvs. byte till omvänd ordföljd. Första steget i andraspråksutvecklingen är att eleven sätter adverbet först, men behåller en rak ordföljd som i *sen han springer*. Detta ska inte ses som en felaktig form utan som ett utvecklingssteg på väg mot V2-ordföljd i satsen. Om eleven bara sagt *Pojkar har drickit* är ordföljden visserligen korrekt, men satsen *Sen pojkar har drickit all saft* är betydligt mer avancerad, och indikerar att utvecklingen mot mer avancerade ordföljdsmonster är på gång.

Genom att fokusera på hur långt eleven kommit i sin grammatiska utveckling på sitt andraspråk och inte tillämpa ett felsökningsperspektiv, blir det möjligt att få en bättre bild av den grammatiska förmågan hos en elev. Trots att satsen ovan inte är grammatiskt korrekt, går det att se att eleven befinner sig på nivå 3, och om han/hon har varit exponerad för svenska mindre än två år finns det goda utsikter till en förväntad utveckling.

Den språkliga miljön spelar dock stor roll. **Baserat på bedömningar med PT visade Salameh (2011b), att elever utan språkstörning kunde producera exempel på nivå 5, vilket innebär att de inte hade någon språkstörning. Trots flerårig exponering för svenska hade de emellertid svårigheter att automatisera högre nivåer, vilket till stor del får antas bero på att det utanför skolan inte fanns så stora möjligheter för dem att tala med kompetenta andraspråkstalare av svenska.**

Att det finns segregerade miljöer är emellertid i första hand ett strukturellt problem, som inte får omvandlas till ett individuellt problem där elever och deras föräldrar hålls ansvariga för att inte lära sig svenska.

Pragmatisk utveckling

Pragmatik kan definieras som språkets användning i kommunikativt samspel med andra. Hur detta samspel utformas påverkas i hög grad av kulturella mönster. Inom varje kultur finns språkliga och sociala regler för hur språket används i dialog. Dessa regler kan t.ex. gälla om yngre personer får öppna ett samtal med en vuxen utan att vara tilltalade först. De lärs in samtidigt med språket, och en flerspråkig elev behöver känna till pragmatiska regler på sina olika språk.

Forskningen kring pragmatisk utveckling hos flerspråkiga barn och ungdomar är sparsam jämfört med forskningen kring motsvarande enspråkiga grupp. **Det är en grannlaga uppgift att bedöma om en elev behärskar reglerna för samtal, eftersom en annan kultur kan ha andra regler kring t.ex. vem som får börja samtalet eller kring turtagning.** Inom samma kulturella område kan dessutom de **sociala villkoren skilja sig betydligt**, och det förväntade pragmatiska beteendet skifta mellan **olika samhällsklasser**. Nyanlända elever kan ibland ha svårt att förstå vad som förväntas av dem i skolan. De kan t.ex. uppmanas till kritiskt tänkande, som kan innebära att de ser att andra elever ifrågasätter vad läraren säger. Effekten kan bli att de tystnar eller blir upprörda över skolkamraternas beteende (Obondo 2005). Samtidigt är det viktigt att skolan uppmärksammar tecken på eventuella reella pragmatiska svårigheter och inte tolkar detta som beroende på elevens kulturella bakgrund.

Skillnader mellan en- och flerspråkig utveckling

Barn som redan börjat utveckla ett språk, **kan utnyttja sin tidigare kunskap om språkliga strukturer inklusive ordkunskap, när de möter ett nytt språk. Detta innebär en snabbare utvecklingstakt som medför att det inte tar dubbelt så lång tid att lära sig två språk som att lära sig bara ett språk (Armon-Lotem 2010).** Detta kan tolkas som resultatet av det som kallas en *boot-strapping* effekt mellan barnets språk, som **innebär att barnet utnyttjar språkliga ledtrådar mellan olika språk eller språkliga domäner.** Det kan exempelvis bli lättare att

hantera ett mera sparsamt utvecklat kasusystem i det nya språket om modersmålet är ett slaviskt språk, vilket innebär att man har erfarenhet av ett utvecklat böjningssystem för att ange kasus (Roeper 2012).

Exempel på kasus är genitiv, akkusativ och dativ. Boot-strappingeffekten gäller också för ordinlärning, vilket innebär att det blir en effektivare lexikal utveckling om barnet redan har begreppet på sitt eget språk.

Även Cummins (2000) *Interdependenshypotes* kan kopplas till detta. Den förutsätter att det finns underliggande gemensamma strukturer och mönster hos språk, även om de ser olika ut på ytan. Detta bidrar till en större förståelse för vad som är gemensamt för olika språk.

Transfer

Transfer innebär påverkan från alla tidigare inlärd språk. Det finns också *tvärspråklig transfer*, där det nya språket i vissa fall kan påverka det redan etablerade språket. *Fonologisk transfer*, som ofta kallas för *brytning*, innebär att uttalet påverkas, och återfinns framförallt hos äldre barn, ungdomar och vuxna. Möter barnet ett nytt språk tidigt i förskoleåldern, finns det goda utsikter till att det kommer att tala utan fonologisk transfer. En förutsättning är dock att barnet har god tillgång till sitt andraspråk (Kohnert 2007, Abrahamsson 2013).

Det finns också *grammatisk transfer* där grammatikutvecklingen påverkas. Paradis (2011) visade att utvecklingen av *grammatiska strukturer i andraspråkets gick snabbare om det fanns likheter med barnets modersmål*. Samtidigt underströk Paradis att faktorer som *språkbegävninng, ålder, exponering* också spelar en stor roll för utvecklingen av ett andraspråk.

Kodväxling och transspråkande

Det är vanligt att flerspråkiga elever använder kodväxling, dvs. växlar mellan språken, så att ord och fraser från olika språk uppträder i samma yttrande (Park 2013). Detta är *inget tecken på en oförmåga att hålla isär språken, utan snarare tvärtom, eftersom växlingen sker på ett systematiskt och grammatiskt regelbundet sätt* (Myers-Scotton 1993). Detta *förutsätter* i sin tur att talaren har en *god språklig behärskning av båda sina språk*, i synnerhet grammatisk. Kodväxling ska därför inte ses som ett tecken på otillräcklig språkbehärskning, utan den anses tvärtom visa på en god språklig förmåga (Håkansson 2003).

Kodväxlingen speglar också att *språken inte är strikt uppdelade med tydliga gränser*, utan står i ett *ömsesidigt förhållande till varandra hos flerspråkiga individer*. Både flerspråkig och enspråkig personal kan därför arbeta med *translanguaging* eller *transspråkande*. Detta innebär att flerspråkigheten ses som norm, och att elevens alla språk får komma till uttryck. Transspråkande mellan elev och lärare kan yttra sig på olika sätt, bland annat genom kodväxling. Det underlättar elevens översättningar och tolkningar av det nya språket i samtal med andra. Eleven kan också lättare förstå nya begrepp när han eller hon får använda båda sina språk (Garcia 2011).

Referenser

- Abrahamsson, N (2013) Fonologiska aspekter på andraspråksinlärning och svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I (red) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Andra upplagan. Studentlitteratur: Lund, 85-121
- Armon-Lotem, S (2010) Instructive bilingualism: Can bilingual children with specific language impairment rely on one language in learning a second one? *Applied Psycholinguistics* 31(2), 253-261
- Axelsson, M & Magnusson, U (2013) Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I: Hyltenstam, K, Axelsson, M & Lindberg, I (red) *Flerspråkighet – en forskningsöversikt. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012*, 247-268
- Axelsson, M (2013) Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I (red) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Andra upplagan. Studentlitteratur: Lund, 547-579
- Bialystok, E (2001) Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 169-181
- Cummins, J (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters
- Flyman Mattsson, A & Håkansson, G (2010) *Bedömning av svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur
- Flyman Mattsson, A (2017) *Svenska som andraspråk på språkvetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur
- Garcia, O (2011) Theorizing translanguaging for educators. I: Celic, C & Seltzer, K (eds) *Translanguaging: a CUNY-NYSIEB guide for educators*
- Heine, S (2010) Cultural psychology. I: Fiske, S, Gilbert, D & Lindzey, G (eds) *Handbook of Social Psychology*, Volume 2, 5th edition
- Hyltenstam, K & Tuomela, V (1996) Hemspråksundervisningen. I: Hyltenstam, K (red) *Tvåspråkighet med förbinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur
- Hyltenstam, K, Axelsson, M & Lindberg, I (red) (2012) Flerspråkighet – en forskningsöversikt. *Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012*
- Håkansson, G & Hansson, K (2007) Grammatisk utveckling. I: Nettelbladt, U & Salameh, EK (red) *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur, 135-171
- Håkansson, G (2003) *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur

- Kohnert, K & Bates, E (2002) Balancing bilinguals II. Lexical comprehension and cognitive processing in children learning Spanish and English. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 45, 347-359
- Kohnert, K (2007) *Language disorders in bilingual children and adults*. San Diego: Plural Publishing
- Lindberg, I (2003) Myter om tvåspråkighet. *Språk i Norden*, 93-102
- Meara, P (1996) The dimensions of lexical competence. In: Brown, G, Malmkjaer, K & Williams, J (eds) *Performance and competence in second language acquisition*, 33-53. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, C (1993) *Duelling Languages. Grammatical Structure in Code-switching*. Oxford
- Namei, S (2002) *The bilingual lexicon from a developmental perspective*. Doktorsavh. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet
- Naucmér, K (2013) Barns språkliga socialisation före skolstarten. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I (red) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Andra upplagan. Studentlitteratur: Lund, 459-481
- Nelson, K (1977) The syntagmatic-paradigmatic shift revisited: a review of research and theory. *Psychological Bulletin*, 84(1), 93-116
- Obondo, M (2005) *Broar mellan kulturer – somaliska barns språksocialisation i hem och förskola i Sverige*. Stockholm: Rinkeby språkforskningsinstitut
- Ordóñez, C, Carlo, M, Snow, C & Mc Laughlin, B (2002) Depth and breadth of vocabulary in two languages: which vocabulary skills transfer? *Journal of Educational Psychology*, 94, 719-728
- Paradis, J (2010) The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 31(2), 227-252
- Paradis, J (2011) Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3), 213-237
- Park, H (2013) Kodväxling som grammatiskt fenomen, exemplet svenska-koreanska. I: Hyltenstam, K & Lindberg (red) *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 281-313
- Philipsson, A (2013) Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, K & Lindberg (red) *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, 121-151
- Pienemann, M & Håkansson, G (1999) A unified approach towards the development of Swedish as L2: A Processability Account. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 383-420
- Pienemann, M (2005) An introduction to Processability Theory. In: Mansouri, F (ed) *Second language acquisition research. Theory-construction and testing*. Newcastle: Cambridge Scholar Press

- Roeper, T (2012) Minimalism and bilingualism: How and why bilingualism could benefit children with SLI. *Bilingualism: Language and cognition*, 15(1), 88-101
- Salameh, EK, Håkansson, G & Nettelbladt, U (2004) Developmental perspectives on bilingual Swedish- Arabic children with and without language impairment: a longitudinal study. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39, 65-93
- Salameh, EK, Nettelbladt, U, Zetterholm, E & Andersson, K (2018) Flerspråkig utveckling. I: Salameh, EK & Nettelbladt, U (red) *Flerspråkighet – utveckling och svårigheter. Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur
- Salameh, EK (2018) Bedömning av flerspråkiga barn med språkstörning. I: Salameh, EK & Nettelbladt, U (red) *Flerspråkighet – utveckling och svårigheter. Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur
- Salameh, EK (2011a) Lexikal utveckling på svenska och arabiska vid tvåspråkig undervisning. *EDUCARE*, 3, 205-227.
- Salameh, EK (2011b) Grammatisk och fonologisk utveckling på svenska och arabiska vid tvåspråkig undervisning. *EDUCARE*, 3, 177-205
- Schoonen, R & Verhallen, M (2008) The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing* 25, 211-236
- Skolverket (2008) *Med annat modersmål – elever i grundskolan och skolans verksamhet*. (Rapport 321) Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2018) *Greppa flerspråkigheten – en resurs i lärande och undervisning*. Stockholm: Skolverket
- Thomas, W & Collier, V (2002) *School effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Center for Research on Education, Diversity and Excellence, CREDE. Santa Cruz, California <https://eric.ed.gov/?id=ED475048>
- van Kleeck, A (1994) Potential cultural bias in training parents as conversational partners with their children who have delays in language development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3, 67-78
- van Kleeck (2006) Cultural issues in promoting interactive book sharing in the families of preschoolers. I: van Kleeck (ed) *Sharing books and stories to promote language and literacy*. San Diego: Plural Publishing, 179-231
- Vygotskij, L (1978) *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Del 5: Moment B – kollegialt arbete

Diskutera

Utgå från era reflektioner och det ni har antecknat när ni har tagit del av materialet i moment A. Ha gärna materialet tillgängligt om ni tillsammans vill läsa någon del av texten igen.

I artikeln diskuteras komplexiteten i när det gäller att förklara elevers tillägnande av mer än ett språk. Det behövs olika teorier som speglar olika delar av språkinläringen. Artikeln fokuserar framför allt på lingvistiska och kognitiva teorier och lyfter begrepp och områden inom flerspråkig utveckling som påverkar elevernas lärande på olika sätt. Exempel på viktiga begrepp och områden i artikeln är:

- Skillnad mellan en- och flerspråkig förmåga
- Språkliga domäner:
 - Fonologi
 - Lexikon
 - Grammatik
 - Pragmatik
- Lexikal organisation
- Grammatiska strukturer
- Kodväxling och transspråkande

Frågor att diskutera:

- Vad är era tankar och erfarenheter om ovanstående begrepp och områden när det gäller er undervisning?
- Hur kan ni arbeta för att eleverna ska utvecklas språkligt utifrån de språkliga domänerna?
- Vilka språkliga resurser ser ni hos era flerspråkiga elever?
- Hur kan ni arbeta för att ge utrymme för flerspråkiga elever att få använda sina olika språkliga resurser i klassrummet?
- Hur kan ett samarbete med modersmåls lärare och studiehandledare på modersmål utformas i undervisningen?

Planera och förbered

Planera en undervisningsaktivitet tillsammans utifrån era diskussioner och artikeln "Flerspråkig utveckling" som ni har tagit del av i moment A.

I aktiviteten ska ni samverka kring planering och genomförande av en lektion eller ett undervisningsmoment inom någon av de språkliga domänerna där elevernas olika språk används. Samverka gärna med modersmåls lärare och studiehandledare på modersmål om det är möjligt. Ni kan planera varsin aktivitet där ni utgår från era respektive ämnen och elevgrupper eller enas om en aktivitet som fungerar i flera ämnen och årskurser. Planera även för hur eleverna kan få reflektera över sitt eget lärande i undervisningsaktiviteten.

Exempel på aktivitet

I artikeln poängteras att ett stort ordförråd är avgörande för elevernas kunskapsutveckling samt att organisationen av orden är lika betydelsefull. Det blir viktigt för eleverna att utveckla kunskap om relationen mellan olika ord eftersom kunskap om dessa samband förutsätts i texter som används i undervisningen. Artikeln lyfter även vikten av att eleverna ges möjlighet att använda sig av alla sina språkliga resurser för att utvecklas i sitt lärande.

Utgå från en lektion eller ett undervisningsmoment som ni kommer att genomföra och förbered tillsammans en text som ni har tänkt använda i valfritt ämne. Markera ord att förklara och nya ämnesord och arbeta med elevernas begreppsliga förmåga och begreppslig organisation. Låt eleverna få använda alla sina språk i lärandet genom till exempel samtal med varandra, översättningsappar, program eller andra verktyg. Observera gärna varandras lektioner.

Låt eleverna få reflektera över sitt eget lärande i undervisningsaktiviteten när de använder fler än ett språk för sitt lärande.

Del 5: Moment C – aktivitet

Genomför den undervisningsaktivitet som ni tillsammans planerat i moment B. För gärna anteckningar, antingen under lektionen eller direkt efteråt. Notera hur aktiviteten genomfördes, vad som fungerade, vad som inte fungerade och vad du fick syn på när det gäller elevernas lärande och din undervisning. Ta med dina anteckningar och elevernas reflektioner som underlag till moment D.

Del 5: Moment D – gemensam uppföljning

Utgå ifrån era reflektioner och anteckningar i moment C. Diskutera även era eventuella observationer av varandras lektioner.

Diskutera

Som stöd i er gemensamma diskussion och reflektion kan ni utgå från följande frågor:

- Hur fungerade era förberedelser och planeringar? Vilka utmaningar mötte ni vid genomförandet?
- På vilka sätt behövde ni vara flexibla kring utformandet av undervisningen?
- Vilken roll fick modersmåls lärare och studiehandledare på modersmål kring undervisningsaktiviteterna?
- Vilka erfarenheter tar ni med er i ert fortsatta arbete?
- På vilket sätt kan elevernas reflektioner användas i den fortsatta planeringen av undervisningen?
- Vad inspirerar er i att arbeta med elevernas alla språk i klassrummet?