

## ARTIKEL 8

## Flerspråkig utveckling

Det är en vanlig föreställning att det går fort och lätt för små barn att tillägna sig språk. Det är självklart stor skillnad mellan det nyfödda barnet och en pratsam 3-åring. Men språkutveckling är en komplicerad process som tar många år, oberoende av antal språk. Ett exempel är att så snart ett barn börjar kombinera ord, börjar det också använda böjningsändelser och småord, men det tar lång tid innan det behärskar detta. I vissa språk sker detta i 6-årsåldern, i andra språk är vissa strukturer inte etablerade förrän i 10–12-årsåldern (Clark, 2017). En annan vanlig föreställning är att flerspråkiga barn börjar tala senare än enspråkiga barn, och att det dessutom tar väsentligt längre tid att utveckla mer än ett språk. Forskningen har i stor utsträckning kunnat visa att detta inte stämmer.

### Överföra språkliga strukturer

Att utveckla mer än ett språk innebär ingen extra belastning för hjärnan, utan flerspråkiga barn börjar liksom enspråkiga prata i 1-årsåldern. Barn som redan börjat utveckla ett språk och senare möter ett nytt, har redan kunskaper i ett språkligt system som det kan utnyttja för att underlätta inlärandet av det nya språket, både språkliga strukturer och ordförråd; ett fenomen som kallas *boot-strapping* (Armon-Lotem, 2010). En grammatisk struktur kan ha olika svårighetsgrad i olika språk. Ett exempel är plural i engelska som i princip innebär att man placerar -s i slutet på ett substantiv, medan plural på arabiska är betydligt mer komplicerad och tar lång tid att tillägna sig. Ett arabiskt-engelskt barn kan då utnyttja kunskapen om plural utifrån sitt engelska språk och underlätta tillägnandet av plural på arabiska. Vad gäller ordförrådet underlättas detta också av att barnet redan till exempel har tillägnat sig ordet *kursij* på arabiska och därför redan har klart för sig vad en stol är. Begreppet behöver inte förklaras utan barnet behöver bara få veta vad ordet heter på svenska.

Flerspråkiga barn som tidigt möter flera språk utvecklar de olika delarna i språket i samma takt som enspråkiga barn, förutsatt att de har samma socioekonomiska villkor. Det senare innebär att precis som hos enspråkiga barn spelar faktorer som föräldrars utbildningsnivå in (Kohnert, 2007).

### Den flerspråkiga förmågan är en sammansatt förmåga

Det är viktigt att se den flerspråkiga förmågan som en sammansatt förmåga baserad på de ingående språken, och att inte utgå från språkutvecklingen hos enspråkiga barn. Både en- och flerspråkig utveckling påverkas av yttre faktorer, som tillgången till 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.

## Språklig socialisation

Språklig socialisation innebär kulturellt grundade föreställningar om barns språkutveckling och vad omgivningen, både äldre barn och vuxna, förväntas göra för att underlätta för barnet. I den språkliga socialisationen ingår också när och hur barnen presenteras för skrift. Flerspråkiga elever i förskoleklassen kan ha olika erfarenheter av detta, från att högläsning av böcker från tidig ålder till att skrift framförallt gäller religiösa skrifter; sagor berättas oftast muntligt.

Genom språket *återspeglas* kulturella värden och övertygelser och förs vidare till nästa generation (van Kleeck, 1994, 2006). Språket är därför 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. Skillnader kan också finnas mellan sociala grupper. Den språkliga socialisation barnet möter i hemmet påverkar mötet med skolan liksom skolframgången. De olika varianterna av språklig socialisation påverkar också hur barnen använder språket för att inhämta kunskaper, liksom på vilket sätt skriftspråket presenteras för barnen. Detta har i sin tur betydelse för läsinläringen och därmed skolframgången, vilket även har visats i svensk forskning (Nauclér, 2013).

Inom forskningen har man urskilt två huvudvarianter; en där barn ”uppfostras språkligt”, oftast i individcentrerade kulturer, och en där barn ”växer upp språkligt”, oftast i gruppcentrerade kulturer. Om barnet ”uppfostras språkligt” anses det vara de vuxnas ansvar att lära barn ett språk, och från tidig ålder är barnets olika aktiviteter inriktade på lärande med mycket kommunikation mellan vuxna och barn. Böcker introduceras tidigt och barnet får också frågor om texten. Barn som ”växer upp språkligt” förväntas själva tillägna sig ett språk genom att lyssna på och iakttä samtals mellan andra som förs i omgivningen; samtals som dessutom ofta inte är riktade mot barnen (van Kleeck, 1994, 2006).

## Flerspråkig utveckling inom olika språkliga domäner

Den flerspråkiga utvecklingen karakteriseras framförallt av sin enorma variation. Faktorer som föräldrars utbildning, socio-ekonomiska omständigheter och elevers egen språkliga förmåga är viktiga. Tillgång till språken och att få höra och tala dem, det vill säga *exponering*, och vilken status de olika språken har är också viktiga faktorer. Hur komplex den språkliga miljön i elevers bostadsmiljö är, det vill säga hur många språk som talas, påverkar också. När det gäller andraspråkutvecklingen är det inte bara kvantiteten på exponeringen som är viktig, utan kvaliteten är också avgörande, så att eleven kommer i kontakt med ett rikligt urval av olika språkliga kontexter, också utanför förskola och skola (Paradis, 2011).

Efterhand som en elev tillbringar allt längre dagar i skolan, och också får allt fler sociala kontakter utanför hemmet, blir majoritetsspråket alltmer dominant. Tidpunkten när detta skifte till majoritetsspråket 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 lexikalisk förmåga hos spansk-engelska elever i USA, som mötte engelska vid 5 års ålder. Resultaten visade att vid drygt 10 års ålder var engelska dominant både vad gällde förståelse och produktion.

Samtidigt är det viktigt att inse att även om andraspråket är det språk som används mest, behöver det inte innebära att det är också ett starkt språk. I Kanada undersökte Thordardottir, Cloutier, Ménard, Pelland-Blais och Rvachew (2015) fransk-engelska barn i 5-6-årsåldern med sen språklig utveckling. Resultaten visade att barnen gjorde framsteg på det språk som man arbetade med, vare sig det var modersmålet eller andraspråket. Problemet låg i att andraspråket i de flesta fall inte utvecklades tillräckligt mycket, eftersom modersmålet inte fick möjlighet att utvecklas på samma sätt. En orsak till att det inte tar dubbelt så lång tid att utveckla två språk jämfört med ett, är en *bootstrapping*-effekt mellan barnets olika språk, som innebär att barnet är hjälpt av att ha tillgång till ytterligare språkssystem. Det kan exempelvis bli lättare för dem att hantera ett mera sparsamt utvecklat böjningssystem för substantiv i det ena språket, om de har erfarenhet av ett rikt böjningssystem i ett annat språk. Barn som redan börjat utveckla ett språk, kan också utnyttja sin ordkunskap, när de möter ett nytt språk. Detta medför en snabbare utvecklingstakt än vid strikt isolerad inläring av två språk (Armon-Lotem, 2010). Den flerspråkiga förmågan innebär således inte en ”dubbel enspråkighet” där varje språk utvecklas oberoende av det andra, utan språken står i kontakt med varandra. Om ett barn eller en elev har god tillgång till båda språken ökas därför chanserna för god flerspråkig utveckling.

### Fonologisk utveckling

Vid skolstarten förutsätts den fonologiska utvecklingen (uttalsutvecklingen) på elevens modersmål vara avslutad. 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. Paradis (2010) underströk att flerspråkiga elever har en ökad förmåga att uppmärksamma språkliga skillnader, eftersom de har tillgång till mer än ett språkligt system. De utvecklar därför tidigt en fonologisk medvetenhet jämfört med enspråkiga; en förmåga som är av stor betydelse för läs- och skrivinläringen.

### Lexikal utveckling

Lexikonet, vilket innebär ordförrådet och dess organisation, är inte samma på de olika språken hos en flerspråkig elev, 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 elever har ett mindre ordförråd jämfört med enspråkiga.

Bedömer man ordförråden på båda språken och lägger ihop begreppen från respektive ordförråd, minskar denna skillnad. Om en elev kan benämna en bild på en hund med ord från båda sina språk och en annan elev bara kan benämna bilden på sitt modersmål, så behärskar båda begreppet hund, även om den ena eleven saknar ordet på svenska.

## Lexikal storlek

Vid skolstarten har de flesta enspråkiga elever i Sverige ett ordförråd på cirka 10 000 ord, men skillnaderna kan vara stora. Ordförrådets storlek är viktig för skolframgången. Siffror från USA visar att en elev i snitt lär sig ytterligare mellan 2000–3000 nya ord under varje skolår, främst genom skriven text (Nippold, 2016).

Eftersom språken används i olika sammanhang kan flerspråkiga elever 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 de börjar skolan har de ofta ett antal grundbegrepp på modersmålet, som de inte alltid har ord för också på svenska. Detta kan ge problem vid skolstart, om undervisningen enbart sker på andraspråket. I skolan förutsätts att eleven har tillägnat sig dessa vardagliga och frekventa ord, det så kallade basordförrådet (Cummins, 2000). De ord som förklaras i skolan är oftast mer ovanliga och abstrakta (Salameh, 2011a, Axelsson & Magnusson, 2012). Detta medför i hög utsträckning att deras ordförråd på andraspråket svenska inte utvecklas i samma takt som hos enspråkiga elever. Ordförrådet räcker inte alltid till för aktiviteter som högläsning som ofta förekommer i lägre årskurser.

Många flerspråkiga elever uppvisar ett begränsat ordförråd på andraspråket, och ibland också på modersmålet. Framförallt gäller detta elever som bor i språkligt mycket blandade områden. Faktorer som socioekonomiska förhållanden och begränsad tillgång till kompetenta talare av andraspråket utanför skolan samt för få talare av modersmålet bidrar starkt till detta (Salameh, 2011a; Cornips & Hulk, 2008).

## Lexikal organisation

Ett stort lexikon är avgörande för skolframgång, men lika viktig är den lexikala organisationen. Mellan 6 och 10 års ålder förväntas den lexikala organisationen övergå till en mer mogen organisation i över- och underordning. Grunden till detta läggs emellertid i förskolan och inte minst i förskoleklassen. Detta kan man undersöka med hjälp av ordassociationer där eleven svarar på frågor om vad han eller hon tänker på när de hör ett ord.

Både i en- och flerspråkig utveckling använder riktigt små barn främst associationer som är baserade på fonologiska (ljudmässiga) associationer och de kallas också för *klangassociationer*. De består till stor del av rim och annan ljudlikhet; ordet *katt* kan få associationen *hatt* eller bygga på ljudlikhet så att associationen blir *matta*.

Efterhand som lexikonet växer, uppstår det 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 egna erfarenheter, oftast från en annan ordklass, vilket innebär att det blir möjligt att bilda en sats eller fras. Associationen till ordet *hund* 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 i 6-årsåldern möter en elev många nya ord, också ämnesord och lexikonet växer snabbt. Namei (2002) visade i sin undersökning av både en- och flerspråkiga elever att den kognitiva utvecklingen också bidrog till en omorganisation av ordförrådet så att det går snabbt att hitta det ord man behöver, en förmåga som är grundläggande för skolframgång.

#### **DET SYNTAGMATISK-PARADIGMATISKA SKIFTET**

Denna omorganisation utmärks av att eleven använder sig i allt högre utsträckning av *paradigmatiska* associationer, vilket innebär att de ord man associerar till är av samma ordklass och kan indelas hierarkiskt i över-, under- och sidoordning. Associationer till ordet *hund* kan bli *djur* (överordning), *katt* (sidoordning) eller *tax* (underordning). Paradigmatisk organisation av andra ordklasser som till exempel adjektiv kan innebära synonymer och motsatspar som *lång-kort*, *snabb-långsam*. Denna förändring kallas för det *syntagmatisk-paradigmatiska skiftet* och förväntas ske mellan 6-10 års ålder (Nelson 1977, Namei 2002). Det är framförallt frekventa ord som genomgår detta skifte. Ord som är ovanliga och/eller sällan används kan även i vuxen ålder ha klangassociationer. Både svensk (Namei, 2002) och internationell forskning (Ordonez, Carlo, Snow & McLaughlin, 2002) har visat att förmågan att förstå och använda över- och underordning är grundläggande för skolframgång.

En mer hierarkisk och vuxenlik organisation av ordförrådet innebär också 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 till exempel lär sig förhållandet mellan *däggdjur* och *hund*, så tillkommer också en ny och viktig aspekt av ordet *hund*. Relationer mellan olika ord blir allt viktigare att förstå, eftersom kunskap om dessa samband behövs för att förstå de texter som används i skolan.

#### **ETT SENT SKIFTE KAN MEDFÖRA SVÅRIGHETER**

En flerspråkig elev kan dölja en ytlig ordförståelse även kring enkla och frekventa ord i andraspråket genom att ha ett bra flyt i sin ordanvändning, och i hög utsträckning använda inlärd fraser. Schoonen och Verhallen (2008) framhöll att först när flerspråkiga elever klarar att organisera sitt lexikon utifrån över- och underordning, minskar skillnaden mellan flerspråkiga och enspråkiga elever, när det gäller en djupare förståelse av ord. Utan paradigmatisk förmåga att organisera hierarkiskt, är det svårt att förstå texter som innehåller överordnade begrepp som till exempel *däggdjur* eller *fordon*.

I samma studie diskuterade Schoonen och Verhallen också möjligheten av att en otillräcklig lexikal utveckling på *båda* språken hos flerspråkiga elever kan medföra att det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet inträffar senare, ibland inte förrän i högstadiet. Ett sent skifte ger stora problem eftersom det medför stora svårigheter att förstå och tillgodogöra sig innehållet i läromedel. I Salamehs undersökning av elever som fick undervisning på både svenska och arabiska hade de gjort skiftet på båda språken. De arabisktalande elever som bara undervisades på svenska hade inte gjort det på något språk. En bidragande orsak till ett sent skifte kan vara att eleven inte utvecklar ett ämnesordförråd på sitt modersmål (Salameh, 2011a).

## Grammatisk utveckling

Under förskoleåldern har både en- och flerspråkiga barn tillägnat sig en grundläggande grammatik (Håkansson & Hansson, 2007; Salameh, Håkansson & Nettelblatt, 2004). När det gäller flerspråkiga barn finns det också 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 vidare att *”learning one language bootstraps the learning of a second one”* (s. 29), det vill säga när barnet möter ett nytt språk kan det, som tidigare nämnts, använda sina språkliga kunskaper som det redan har, för att underlätta tillägnandet av det nya språket.

I denna artikel kommer fokus att vara på Processbarhetsteorin, en modell som använts mycket i andraspråksforskningen, se till exempel Dyson & Håkansson (2017); för en mer generell översikt över andra modeller, se Philipsson (2013). Denna teori följer inte den grammatiska utvecklingen efter att bisatser har börjat uppträda, men då finns naturligtvis inte heller någon misstanke på att en elev har språkliga problem.

## En modell för andraspråksutveckling av grammatik

Pienemann (1998, 2005) utvecklade en modell för grammatisk andraspråksutveckling som kallas Processbarhetsteorin. Teorin är inte språkspecifik utan har använts för att bedöma den grammatiska utvecklingen på båda språken hos flerspråkiga barn och ungdomar med typologiskt<sup>1</sup> mycket olika språk (Salameh, 2011b).

## Processbarhetsteorin

Processbarhetsteorin (PT) är en modell för grammatisk utveckling i fem nivåer. Uppbyggnaden av nivåerna går gradvis och på varje nivå utvecklas förutsättningarna för att kunna gå vidare till nästa nivå. Teorin förutsäger i vilken ordning strukturer som verbtempus, plural eller ordföljdmönster lärs in. På detta sätt blir det möjligt att predicera eller 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

Fokus inom PT ligger på utvecklingen av grammatiska strukturer utifrån begreppet *emergens*, alltså när en struktur först uppträder, och inte på hur stabil en struktur är, det vill säga om 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. Att en inlärare börjar använda grammatiska strukturer på en högre nivå innebär inte att föregående nivåer är helt automatiserade, det vill säga fullständigt tillägnade. Strukturer på lägre nivåer som inte motsvarar målspråket, och därmed inte är automatiserade, kan förekomma även när inläraren kan visa exempel på grammatiska

<sup>1</sup> Språk som skiljer sig från varandra med avseende på uppbyggnad, t.ex. vad gäller användandet av grammatiska ändelser eller ordföljdmönster.

strukturer på nivå 5, den högsta nivån (Salameh, Håkansson & Nettelblatt, 2004; Salameh, Nettelblatt, Zetterholm & Andersson, 2018).

Eftersom fokus är på förutsättningarna för varje nivå räcker det med att eleven visar ett exempel på till exempel plural som finns på nivå 2. Det räcker dock inte med att eleven säger 'katter' eftersom det är möjligt att han/hon också säger 'en katter'. Det behövs därför minimala par när det gäller böjningsändelser med samma ord i två olika former som 'katt – katter'.

Det är möjligt att lyssna på eleven utifrån denna modell. Utifrån elevens yttranden blir det möjligt att avgöra på vilka nivåer eleven kan lämna exempel. Använder eleven ett ord i plural lyssnar man efter samma ord i singular så att det blir ett minimalt par på nivå 2. Hör man ett fras i plural på nivå 3 lyssnar man efter frasen i singular. På denna nivå kan man också lyssna efter ordföljd som i frasen 'sen han springer', och för nivå 4 kan man lyssna efter V2-ordföljd som i 'sen sprang hunden' och negationen efter verbet som i 'hon äter inte'.

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

Nivå		Exempel morfologi (böjningsändelser)	Exempel syntax (ordföljd)
5	Huvudsats och bisats		flickan gungar inte – här är flickan som inte gungar
4	Kongruens (överensstämmelse) 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 (överensstämmelse) inom nominal- och verbalfras	läser – har läst (kongruens hjälp- verb-huvudverb) stor katt – stora katter (pluralkongruens)	sen han springer
2	Plural Rak ordföljd	katt - katter	hunden skäller
1	Invarianta former	t.ex. hälsningsfraser och andra stående fraser	

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

- Formen *pojkor* på nivå 2 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 är en lexikal kunskap man måste lära sig för varje substantiv.
- Formen *drickit* på nivå 3 visar att eleven har kongruens eller överensstämmelse mellan hjälpverbet *har* och huvudverbet *drickit* som böjts i supinumformen i verbalfrasen och bildat perfekttempus. Att verbet *dricka* är oregelbundet är en lexikal kunskap, och att eleven böjer verbet regelbundet är ett tecken på utveckling.

- Verb två-regeln eller V2-regeln på nivå 4 rör ordföljdmönster och innebär att verbet står på andra plats i satsen även om någon annan satsdel än subjektet inleder. Att inleda en sats med adverb som *sen*, *nu*, *snart* etc. är vanligt i svenskan, och detta fordrar en inversion, det vill säga byte till omvänd ordföljd så att verbet står kvar på andra plats. Första steget i andraspråkutvecklingen är att eleven sätter adverbet först, men behåller en rak ordföljd som i *sen han springer*, vilket sker på nivå 3. Detta ska inte ses som en felaktig form utan som ett utvecklingssteg på väg mot målstrukturen som är V2-ordföljd. Om eleven bara sagt *Pojkor har drickit all saft* är ordföljden visserligen korrekt, men satsen *Sen pojkor har drickit all saft* är betydligt mer avancerad, och indikerar att utvecklingen mot mer avancerade ordföljdmönster 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 kortare tid än två år finns det goda utsikter till en förväntad utveckling. Svensk forskning har visat att efter två års exponering för andraspråket kan förskolebarn och elever med en typisk språkutveckling ge exempel på strukturer på minst nivå 4 utan att ha automatiserat alla steg. Om en elev efter mer än två års exponering har svårt att ge exempel på nivå 3, där det måste finnas kongruens eller överensstämmelse mellan orden i frasen, kan man misstänka en språkstörning. Just kongruens är en stor svårighet för elever med en språkstörning (Salameh, Håkansson & Nettelbladt, 2004).

Den språkliga miljön spelar dock stor roll. Baserat på bedömningar med PT visade Salameh (2011b), att flerspråkiga elever utan språkstörning kunde producera exempel på nivå 5, vilket innebar 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 talare av svenska.

### Pragmatisk utveckling

Olika sätt att socialisera språkligt medför också pragmatiska skillnader, det vill säga hur språket används socialt, inte minst i skolan. *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 till exempel 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 (Salameh, Nettelbladt, Zetterholm & Andersson, 2018).



## Skillnader mellan en- och flerspråkig utveckling

En- och flerspråkig språkutveckling skiljer sig åt, och nedan listas de viktigaste faktorerna.

- Språklig socialisation
- Yttre faktorer
- Lexikonet distribueras över två eller flera språk
- Transfer
- Kodväxling

Skillnader i **språklig socialisation** beskrivs i inledningen och dessa skillnader är viktiga att känna till i det pedagogiska arbetet och i kontakten med föräldrarna. Både en- och flerspråkig språkutveckling påverkas av **yttre faktorer**, men dessa är svårare att kompensera för hos flerspråkiga elever, som till exempel bristande exponering för andraspråket för att det finns få kompetenta andraspråkstalare utanför skolan. Finns det få talare av modersmålet blir även exponeringen för detta språk bristande.

Utvecklingen av språkliga domäner som fonologi (uttal) och grammatik tar inte länge tid hos flerspråkiga barn än hos enspråkiga, förutsatt att det finns god tillgång till båda språken. **Den lexikala utvecklingen** tar längre tid både hos en- och flerspråkiga, och lexikonet utvecklas i princip hela livet. En stor skillnad är som tidigare nämnts, att lexikonet hos en flerspråkig individ inte är identiska på de olika språken, utan det är distribuerat över två eller flera språk. Orsaken till detta är att språken används i olika sammanhang

**Transfer** innebär påverkan från alla tidigare inlärd språk. *Fonologisk transfer*, som ofta kallas "brytning", innebär att uttalet av det nya språket påverkas av modersmålet, 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 av modersmålet. Paradis (2011) visade att utvecklingen av grammatiska strukturer i andraspråket går snabbare om det finns liknande strukturer i modersmålet. Samtidigt underströk Paradis att faktorer som språkbegåvning, ålder, exponering också spelar en stor roll för utvecklingen av ett andraspråk.

Det är vanligt att flerspråkiga elever använder **kodväxling**, det vill säga 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 bristande 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 de står i ett ömsesidigt förhållande till varandra hos flerspråkiga individer. Både flerspråkig och enspråkig personal kan därför arbeta med *translanguaging* eller *transspråkande* i undervisningen. 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 (García, 2011).

### Samtalsunderlag

När du har läst artikeln ”Flerspråkig utveckling” fundera över hur du som lärare kan använda denna kunskap för att skapa en språklig miljö som ger utrymme för elevens olika språk. Beskriv hur du tänker kring att de flerspråkiga eleverna i förskoleklassen också måste få utveckla sitt modersmål.

- Hur får du en uppfattning om en elevs förmåga på sitt andraspråk svenska?
- Går det att få en uppfattning om en elevs förmåga på sitt modersmål?
- På vilka sätt skulle du kunna använda en sådan kunskap i förskoleklassens verksamhet?
- Om båda språken skulle användas i verksamheten, vilka fördelar respektive problem tror du kan uppstå?

## Referenser

- Abrahamsson, N (2013) Fonologiska aspekter på andraspråksinläring och svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I (red) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Andra upplagan. 85–121. Studentlitteratur: Lund
- 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 (2012) Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I: Hyltenstam, K, Axelsson, M & Lindberg, I (red) *Flerspråkighet – en forskningsöversikt. Vetenskapsrådets rapportserie* 5:2012, 247–268
- Clark, E (2017) *Language in Children*. New York: Routledge.
- Cornips, L & Hulk, A (2008) Factors of success and failure in the acquisition of grammatical gender in Dutch. *Second Language Research*, 24, 267–296
- Cummins, J (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters
- Dyson, B & Håkansson, G (2017) *Understanding second language processing. A focus on Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- Flyman Mattsson, A & Håkansson, G (2010) *Bedömning av svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur
- García, O (2011) Theorizing translanguaging for educators. I: Celic, C & Seltzer, K (eds) *Translanguaging: a CUNY-NYSIEB guide for educators*
- Håkansson, G & Hansson, K (2007) Grammatisk utveckling. I: Nettelblatt, 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
- 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
- Nauclér, 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

- Nippold, M (2016) *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. Fourth Edition. Austin: PRO-ED Inc
- Ordonez, 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 (1998) *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia: J Benjamins
- Pienemann, M (red; 2005) *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia: J Benjamins
- 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
- Salameh, EK, Håkansson, G & Nettelblatt, 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, Nettelblatt, U, Zetterholm, E & Andersson, K (2018) Flerspråkig utveckling. I: Salameh, EK & Nettelblatt, 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
- Thordardottir, E, Cloutier, G, Ménard, S, Pelland-Blais & Rvachew, S (2015) Monolingual or bilingual intervention for primary language impairment? A randomized control trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58, 287–300

- 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