

Hur förskola och skola kan stödja flerspråkiga barns språkutveckling

Eva-Kristina Salameh

Artikel ur

Svenska Dyslexiföreningens och
Svenska Dyslexistiftelsens tidskrift

Dyslexi –

aktuellt om läs- och skrivsvårigheter

Nr4/2005

Hur förskola och skola kan stödja flerspråkiga barns språkutveckling

Eva-Kristina Salameh, med dr, leg logoped, Universitetssjukhuset MAS, Malmö

I den svenska förskolan och skolan har en stor del av barnen ett annat modersmål än svenska. I vissa städer som t ex Malmö, gäller detta över hälften av barnen i förskolan och strax under hälften i skolan. Dessa barn behöver stöd att utveckla båda sina språk – den forskning som finns visar på betydelsen av ett starkt förstaspråk för att utveckla ett bra andraspråk.

Majoriteten av världens barn är flerspråkiga, och det finns olika vägar till flerspråkighet (Romaine 1991). En del barn utvecklar två eller fler språk mycket tidigt, andra börjar utveckla ett språk och möter ett andraspråk senare. Det flerspråkiga barnet som från späda ålder möter två språk skiljer mycket tidigt på sina språk. Den forskning som finns pekar till stor del på att den grammatiska utvecklingen, oavsett språk, följer bestämda principer, där varje steg bygger på det föregående. Uttalsutvecklingen hos flerspråkiga barn följer i stora drag den utveckling som finns hos enspråkiga barn i respektive språk. Det flerspråkiga barnet utvecklar också två skilda lexikon. De blir sällan identiska, eftersom barnet behöver olika ord för olika aktiviteter, till exempel svenska för förskoleaktiviteter och arabiska för familjeaktiviteter.

I den svenska förskolan och skolan har en stor del av barnen ett annat modersmål än svenska. I vissa städer som t ex Malmö, gäller detta över hälften av barnen i förskolan och strax under hälften i skolan. Dessa barn behöver stöd att utveckla båda sina språk – den forskning som finns visar på betydelsen av ett starkt förstaspråk för att utveckla ett bra andraspråk (se t ex Hyltenstam 1996). I de flesta fall underskattas den tid det tar för ett barn att tillägna sig ett andraspråk. Att tillägna sig ett språk på en nivå som medför att barnet kan kommunicera i vardagen kan ta 1–2 år. Att tillägna sig kognitiv mognad i ett andraspråk på den nivå som krävs av enspråkiga barn för att klara skolarbetet tar betydligt längre tid, mellan 4 till 8 år (Collier 1987).

Bland enspråkiga barn räknar man med att 6-8% av barnen i förskoleåldrarna uppvisar en språkstörning. En språkstörning innebär bl a att barnets förmåga att språkligt bearbeta det inkommande talflödet är nersatt, och även förmågan att snabbt hitta de ord som behövs. Barnet har också svårigheter med uttal och med att tillämpa grammatiska regler. Även bland flerspråkiga barn måste man räkna med att en del av de barn som har stora svårigheter att utveckla sitt andraspråk jämfört med jämnåriga barn har en språkstörning. De ovan uppräknade begränsningarna i den språkliga bearbetningsförmågan slår på båda språken, varav följer att ett flerspråkigt barn har en språkstörning endast om den uppträder i båda språken (Salameh 2003). För att dessa barn skall få den hjälp de behöver är det viktigt att skilja mellan språkliga brister som beror på för lite exponering för andraspråket och en språkstörning. Barn med grav språkstörning uppvisar också ofta läs- och skrivsvårigheter senare i utvecklingen.

Språklig socialisation

Den typ av språklig socialisation som finns i barnets hem har stor betydelse för skolframgången. Den språkliga socialisationen ser olika ut i olika kulturer. Forskningen inom detta område har identifierat två principiella sätt att kommunicera med barn (Schieffelin & Ochs 1986). Det ena sättet är situationsberoende och barncentrerat. Barnet ses som en likvärdig samtalspartner av föräldrar och andra vuxna, som anpassar sitt tal till barnets språkliga nivå. Det andra sättet är situationsberoende och barnen tilltalas relativt lite av omgivningen, eftersom de inte anses vara en likvärdig samtalspartner.

I samhällen där språksocialisationen är situationsberoende, förenklar vuxna sitt språk och bryter ner det i mindre delar för att underlätta för barnet att delta. Exempel på förenklingar och utvidgningar av språket som används, är en överdriven prosodi och tal i långsam takt, ständiga upprepningar samt förenklat uttal och en förenklad grammatik (Obondo 1999). Denna typ av samtal återfinns oftast bland medelklassen i den västliga världen.

Ett viktigt inslag i den språkliga socialisationen av denna typ är bokläsandet i form av en dialog med barnet med frågor och svar. Föräldern pekar, benämner och ställer frågor även till det mycket lilla barnet som svarar med ljud eller kroppsspråk. Även andra aktiviteter med barn som är inriktade på inläring ackompanjeras av interaktion. Barnet får lära sig vad som skall göras, steg för steg, och får ofta sedan redogöra för uppgiften och vad som gjorts (van Kleeck 1994).

Den situationsberoende språksocialisationen är vanligare utanför västerlandet. Barnet förväntas lära sig främst genom att vara åhörare till den interaktion som försiggår runt det, och upprepningar anses därför räcka om barnet inte förstår. Man talar till barn som om de var vuxna, eftersom ett språk som är förenklat både fonologiskt och grammatiskt anses hindra barnet att bli språkligt kompetent. I stället för att förenkla ett yttrande, upprepar den vuxne det åtskilliga gånger för att barnet skall förstå. När vuxna ställer frågor, är det riktiga frågor, och inte för att kontrollera barnets kunskaper (van Kleeck 1994).

För att illustrera skillnaden mellan dessa två olika sätt, jämför Schieffelin (1990) med två olika sätt att lära sig dansa. Ett sätt är att bryta ner dansen i korta delmoment och låta deltagaren lära sig ett moment åt gången. Ett annat sätt är att låta deltagaren se hela dansen upprepade gånger – förenklingen ligger i att visa dansen om och om igen.

Heath (1989) skiljer mellan samhällen där barn "uppfostas" och där barn "växer upp". I den första typen av samhälle är den språkliga socialisationen situationsberoende och barncentrerad. När det gäller inläring måste omvärlden undervisa och förklara för barnen. I den andra typen av samhälle är den språkliga socialisationen situationsberoende, och barnen förväntas lära sig genom observation.

Det kommunikationsmönster som används i hemmet utgör en viktig faktor för hur barnet anpassar sig till kommunikativa mönster med lärare och jämnåriga i förskola och skola (Obondo 1999). Variationen i språklig socialisation spelar stor roll när barnet börjar i skolan, eftersom sambandet mellan skolframgång och likartade normer för interaktion i hemmet och i skolan är en viktig faktor för barnets skolframgång. Barn som socialiserats utifrån ett situationsberoende förhållningssätt, har redan innan tvåårsåldern stor erfarenhet av det skolspecifika fråga-svarmönstret, där den som ställer frågan vet svaret (Heath 1986). Barn som endast är vana vid äkta frågor har ofta svårt att förstå meningen med denna typ av skolfrågor. Barn som socialiserats utifrån ett situationsberoende förhållningssätt har fått sin kunskap i en helhet och i ett sammanhang, och får ofta svårigheter med det situationsberoende språk de möter i skolan, som inte är knutet till här och nu (Obondo 1999).

Läsutveckling

I en svensk undersökning av turkisktalande förskolebarn påvisade Naucér (2002) klara skillnader mellan hur mycket den svenska personalen frågade och förklarade för de enspråkiga svensktalande barnen och de turkisktalande barnen vid sagoläsning. De svensktalande barnen hade dubbelt så många turer i samtalet som de turkisktalande. Personalen använde betydligt färre förklaringar till den sistnämnda gruppen. En förklaring kan vara att de turkisktalande barnens ovana vid frågor kring innehållet enbart tolkades som att de inte förstod innehållet i sagan. De förväntades därför inte kunna bidra med något i sagoaktiviteten, och socialiserades inte heller in i samtal kring berättartexter. Att de turkisktalande barnen både fick höra och själva producera färre förklaringar har också betydelse för deras senare läsförståelse, eftersom man bland annat behöver lära sig se orsakssamband för att kunna tolka en text.

Sagoberättande i den turkiska kulturen innebär att sagan berättas från början till slut och inte avbryts av frågor. Vid en jämförelse var de turkiska barnens berättargrammatik betydligt mer utvecklad när de fick berätta på sitt eget språk, dvs deras sätt att presentera det övergripande temat, att återge en sammanhållen berättelse, också ur olika perspektiv, inte bara huvudpersonens. En del av de turkiska barnen kunde demonstrera en bättre berättargrammatik än de svenska barnen, även på svenska, trots att deras ordförråd var bristfälligt.

Andra faktorer av vikt för det flerspråkiga barnets läsutveckling har visats bland annat av Hyltenstam och Tuomela (1996) som påpekat orimligheten i att lära sig läsa på ett språk som man inte behärskar. För många barn är det dessutom så att de bara behärskar basfärdigheter även i sitt eget modersmål, då de inte fått tillräcklig stimulans på detta språk. Hyltenstam och Tuomela förespråkar därför modersmålsundervisning som ett medel att indirekt stärka andraspråksutvecklingen.

I en undersökning från Nederländerna (Verhoeven 1991) undersöktes vilka faktorer som predicerade språkliga färdigheter på båda språken hos turkisk-holländska barn. Både språkanvändning och språkfärdighet undersöktes på båda språken. Resultaten visade att en av de viktigaste faktorerna för utvecklingen av både modersmålet och holländska var att barnet haft tillgång till en vuxen att samtala med på sitt modersmål på förskolan. Verhoeven kunde också visa på ett relativt starkt samband mellan mer utvecklade grammatiska färdigheter i förstaspråket och samma färdigheter i andraspråket. Någon relation mellan en begränsad språklig förmåga i modersmålet och en utvecklad språklig förmåga i andraspråket fanns inte i materialet. Den utvecklade språkliga förmågan har stor betydelse för utvecklingen av läsförståelse.

I en tidigare undersökning om läsinlärning hos flerspråkiga barn (Verhoeven 1987) visades att även om det fanns en stark betoning på läsundervisning på barnens förstaspråk, medförde inte detta någon försening av andraspråkets utveckling, vare sig det talade eller skrivna. Den läsförmåga barnen tillägnade sig på modersmålet fördes utan större problem över på andraspråket.

En del av de problem med läs- och skrivutvecklingen som kan finnas hos flerspråkiga barn kan givetvis ha sin grund i generella inlärningssvårigheter, liksom hos enspråkiga barn. I en kanadensisk undersökning av läs- och skrivförmåga hos engelsk-arabiska barn (Abu-Rabia & Siegel 2002) visades att läsförmågan på arabiska och engelska, liksom språklig förmåga och minnesförmåga på båda språken korrelerade starkt. Resultatet visade dessutom att ett mindre antal barn som hade problem med läs- och skrivsvårigheter på det ena språket också hade svårigheter i det andra språket. Flerspråkigheten visade sig inte vara ett hinder för barnen med läs- och skrivsvårigheter att utveckla läsförmåga, syntaktisk förmåga och minnesförmåga på två språk, tvärtom.

Sammanfattning

Slutsatsen av det ovanstående är att flerspråkiga barn måste få möjlighet att utveckla båda sina språk optimalt. Samtidigt är problemet i många etniskt blandade områden i Sverige idag, att flerspråkiga barns modersmål inte får tillräcklig stimulans för att utvecklas optimalt. Detta innebär bland annat att det inte är möjligt att ta hjälp av modersmålet när barnet har svårt att förstå till exempel skoluppgifterna på svenska. Det flerspråkiga barnet måste därför få möjlighet att få språklig stimulans så att även modersmålet utvecklas optimalt. En förskola och skola som ger stort utrymme även för modersmålet ger det flerspråkiga barnet både ett starkt modersmål och ett starkt andraspråk (Hyltenstam & Tuomela 1996).

Ytterligare ett sätt att stödja barnets flerspråkiga utveckling är att ta hänsyn till den språkliga socialisation barnet har i hemmet och så långt möjligt lyfta fram det barnen kan. Ett exempel är att uppmärksamma berättarförmågan hos t ex turkiska barn. Detta är en förmåga som även svenska barn skulle kunna ha glädje av att lära sig tidigt. Samtidigt måste förskola och skola bli bättre på att

medvetet och systematiskt visa hur språket används i dessa institutioner så att barnen känner igen sig när språkliga uppgifter i skolan senare presenteras.

Referenser

- Abu-Rabia, S & Siegel, L (2002) Reading, Syntactic, Ortographic, and Working Memory Skills of Bilingual Arabic-English Speaking Canadian Children. *Journal of Psycholinguistic Research* 31(6), 661-678
- Collier, V. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21:4.
- Heath, S (1986) What no bedtime story means: narrative skills at home and school. I: Schieffelin, B & Ochs, E (eds) *Language Socialization Across Cultures*. New York: Cambridge University Press
- Heath, S (1989) The learner as a cultural member. I: Rice, M & Schiefelbusch, R (eds) *The teachability of language*. Baltimore: Paul Brookes, 333-350
- Hyltenstam, K & Tuomela, V (1996) Hemspråksundervisningen. I: *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur
- Naucler, K (2002) ”.....sen blev det svårare och svårare” – om turkiska och svenska barns socialisation inför skolstarten och deras läsförståelse i år 4. I: Åhl, H (red) *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: Nationellt Centrum & HLS förlag
- Obondo, M (1999) Olika kulturer, olika språksocialisation – konsekvenser för utbildning och social integrering av invandrabarn. In: Axelsson, M (ed) *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs*. Stockholm: Rinkeby språkforskningsinstitut
- Romaine, S (1995) *Bilingualism*. 2nd edition. Oxford: Blackwell
- Salameh, E-K (2003) *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*. Diss. Dept of Logopedics and Phoniatrics, Lund University. Lund: Studentlitteratur
- Schieffelin, B & Ochs, E (eds) (1986) *Language Socialization Across Cultures*. New York: Cambridge University Press
- Schieffelin, B (1990) *The Give and Take of Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press
- van Kleef, A (1994) Potential Cultural Bias in Training Parents as Conversational Partners with Their Children Who Have Delays in Language Development. Tutorial. *American Journal of Speech-Language Pathology. A Journal of Clinical Practice*, vol 3, 67-78
- Verhoeven, L (1987) *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*. Dordrecht/Holland: Foris Publications
- Verhoeven, L (1991) Predicting Minority Children's Bilingual Proficiency: Child, Family, and Institutional Factors. *Language Learning*, 41(2), 205-233