

Salameh, Eva-Kristina. Språkstörning i kombination med flerspråkighet. *Läsning* nr 2, 4-13, utgiven av SCIRA (Swedish Council of the International Reading Association) 2006

Språkstörning i kombination med flerspråkighet

Eva-Kristina Salameh

Ett flerspråkigt barn utgörs inte två enspråkiga barn i samma kropp, utan det flerspråkiga barnet har en unik språkförmåga jämfört med ett enspråkigt barn!

(Grosjean 1989)

Majoriteten av världens barn är flerspråkiga. Ett flerspråkigt barn är inte två eller flera enspråkiga barn i samma kropp, dvs det handlar inte om en "dubbel enspråkighet". Barnet kan inte exakt lika mycket på varje språk, eftersom detta inte vore funktionellt. Det flerspråkiga barnet skiljer mycket tidigt på sina språk. Den forskning som finns kring andraspråksutveckling pekar till stor del på att den grammatiska utvecklingen oavsett språk, följer bestämda principer, där varje steg bygger på det föregående. Den fonologiska utvecklingen hos flerspråkiga barn följer i stora drag den utveckling, som finns hos enspråkiga barn i respektive språk, även om det kan finnas avvikelser. 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 flera språk. Att tillägna sig ett basspråk på en nivå som medför att barnet kan kommunicera i vardagen kan ta 1-2 år. Att tillägna sig ett andraspråk på den nivå som krävs av enspråkiga barn för att klara skolarbetet tar betydligt längre tid. En amerikansk undersökning visade att om barnets ålder vid ankomsten ligger mellan 5 och 8 år tar det 3-8 år för barnet att nå en infödd nivå i skolans läsämnen. För barn mellan 8 och 11 år tar det 2-5 år. Denna kortare tid förklaras av att barnen oftast redan kan läsa och skriva på sitt modersmål. Ju äldre barnen är, desto högre krav ställs det i skolan, och för barn mellan 12 och 15 år tar det 6-8 år att nå infödd nivå. För ett skolbarn tar det lång tid för ett nytt språk att fungera i begreppsutvecklingen. Under den tid det tar för barnet att utveckla ett språk med utbyggda färdigheter, har barnet inget effektivt redskap vare sig för kommunikation eller eget tänkande. En avstannad utveckling i förstaspråket innebär också ett avbrott i begreppsutvecklingen. De barn som fick undervisning på modersmålet under minst sex år, så att de inte gick miste om ämneskunskapen under den tid de tillägnade sig andraspråket, fick skolresultat som motsvarade resultaten för enspråkiga barn i USA (Collier & Thomas, 1999).

Det största problemet i Sveriges skolor idag, är dock de barn som är födda i Sverige, men som lever i en språklig miljö, där de är omgivna av s k inläraarsvenska, men inte hör infödd svenska från enspråkiga svenska barn och ungdomar. Från tidig ålder är jämnåriga barn viktiga språkliga förebilder. I ett område som Rosengård i Malmö, med ca 21 000 invånare finns dessutom över 100 språk representerade, vilket innebär att barnen inte alltid får tillräckligt med stimulans på sitt förstaspråk heller.

Språklig socialisation

Det finns en betydande variation mellan olika kulturer i synen på hur barn utvecklar språk och på omgivningens ansvar för att denna utveckling ska komma till stånd. Detta speglas i den *språkliga socialisationen* som gäller både normer för det språkliga beteendet och normer för övrigt beteende. De olika varianterna av språklig socialisation påverkar också hur skriftspråket presenteras för barn, vilket har betydelse för läsinläringen (Nauc  r 2004, Obondo 2005).

Forskningen inom detta område har urskiljt två principiella sätt att kommunicera med små barn (Heath 1986). I en del kulturer finns en *barncentrerad* inställning, och barnet blir tidigt involverat i konversation med vuxna, som anpassar sig till barnets språkliga nivå, oftast genom s. k. barnanpassat språk. Vuxna förenklar 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. Denna typ samtal återfinns oftast bland medelklassen i den västliga världen

I andra kulturer finns en *situationscentrerad* inställning. Man talar till barn som vore de vuxna, eftersom ett språk som   r 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. Barnen tilltalas därför relativt lite av omgivningen, eftersom de inte anses vara en fullvärdig konversationspartner. Resultatet blir att barn från kulturer med en barncentrerad inställning är vana att förlita sig på vuxna, medan barn från kulturer med en situationscentrerad inställning i större utsträckning kommunicerar med

jämnåriga. 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)

Den största skillnaden mellan dessa två huvudtyper, kan bäst illustreras av titeln på en klassisk amerikansk undersökning kring olika sätt att socialisera barn språkligt i en liten amerikansk stad, *What no bedtime story means* (Heath 1986). De vita medelklassföräldrarnas sätt att socialisera barn språkligt skilde sig från hur föräldrarna i den vita resp svarta arbetarklassen gjorde. Ett viktigt inslag i den barncentrerade språkliga socialisationen är sagoläsandet i form av en dialog med barnet med frågor och svar i form av kontrollfrågor till barnen, alltså frågor där den som frågar vet svaret. 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). Detta innebär att ett barn som socialiseras språkligt på detta sätt, är insocialiserad i fråga-svar mönster redan i 2-årsåldern. Barnet möter dessutom samma fråga-svar mönster i förskola och skola.

Denna typ av språklig socialisering är förhärskande i den västerländska medelklassen, och är också den som utforskats mest. Den har därför kommit att framstå som den "normala", vilket forskarna själva påpekar. I en svensk undersökning (Naucclér 2004) jämfördes enspråkiga svensktalande barn och svensk-turkiska barn med avseende på socialisationsmönster. När det gäller sagoberättande i den turkiska kulturen, äger berättaren ordet och avbryts inte av frågor. Vid en jämförelse visade det sig att de svensk-turkiska barnen var på flera sätt hade en bättre berättargrammatik än de enspråkiga svensktalande barnen, när de fick berätta på turkiska, t ex

deras sätt att presentera det övergripande temat och att återge berättelsen ur olika perspektiv. En del av de turkiska barnen kunde också visa upp en bättre berättargrammatik än de svenska enspråkiga barnen även på svenska, även om ordförrådet inte räckte till.

Däremot var barnen inte vana att svara på frågor om berättelsen, framförallt inte frågor där frågeställaren uppenbart visste svaret. Frågor i den situationsberoende språkliga socialiseringen är äkta frågor, där den som frågar inte vet svaret. Resultatet blev att den svenska personalen frågade de turkiska barnen mindre, eftersom man uppfattade det som att barnen inte förstod. Man kan dock undra i hur stor utsträckning svaret uteblev, för att barnen inte förstod att det var en fråga. Att de svensk-turkiska barnen därmed fick höra färre förklaringar och själva producera förklaringar, har betydelse för läsförståelsen senare. Att kunna se och förstå orsakssamband är viktigt för att kunna tolka texten man läser.

Kodväxling

Hos alla flerspråkiga individer påverkar de olika språken varandra. Denna tvärspråkliga påverkan, som också kallas *transfer*, kan uppträda även om båda språken är helt färdigutvecklade. Transfer är dock ovanlig hos barn jämfört med vuxna. Flerspråkiga individer, både barn och vuxna, använder sig också i varierande grad av *kodväxling*. Detta innebär en samtidig användning av mer än ett språk, dvs ord från olika språk uppträder i samma sats. Kodväxling används främst i kommunikation mellan flerspråkiga personer. Att blanda språken och växla mellan dem är en naturlig kommunikativ strategi hos flerspråkiga barn. Ju säkrare de blir på sina språk, desto säkrare förmår de för olika syften växla mellan språken. Kodväxling skall alltså inte ses som ett tecken på bristande språkbehärskning, utan anses tvärtom visa på en stark språklig förmåga (Håkansson 2003). Detta bekräftas i ett

ett mycket omfattande danskt projekt, det s.k. Køgeprojektet (Jørgensen 2002), där man under en tioårsperiod följde den tvåspråkiga utvecklingen hos en grupp dansk- och turkisktalande elever. Resultaten visade bland annat att de två elever som av en panel av danska bedömare uppfattades som bäst på att tala danska var de två som kodväxlade mest.

När flerspråkiga barn med typisk utveckling har svårt att mobilisera ett ord på det ena språket, använder de ofta det ord i det andra språket som motsvarar det de vill säga. Barn med språkstörning kodväxlar inte i samma utsträckning, utan när de inte kan ett ord blir de ofta tysta i stället.

En del forskning visar att flerspråkiga barn verkar ha en större kognitiv flexibilitet än enspråkiga barn. Denna forskning är dock främst grundad på barn vars båda språk är väl utvecklade. För de barn som lever i en social kontext, som innebär låg status både språkligt och socialt, uppträder denna positiva effekt inte så ofta, inte minst för att barnet sällan får möjlighet att utveckla sin flerspråkighet i skolan (Romaine 1995).

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 av grammatiska regler. Störningen drabbar och lexikonet (ordförråd), i och med att ett av de vanligaste tecknen på språkstörning är den sena starten och den extremt långsamma utvecklingen av ordförrådet. I gravare fall har barnet också pragmatiska problem. Barnet kan ha stora svårigheter att delta i ett samtal, kan inte hålla tråden, klarar inte turtagning och märker inte när någon missförstår. Språkförståelsen kan också vara drabbad, både den fonologiska, grammatiska och lexikala språkförståelsen. Ju

fler nivåer som är drabbade, desto gravare är språkstörningen. Problem med pragmatisk och språkförståelse innebär alltid en grav språkstörning.

Bland enspråkiga barn räknar man med att 6-8% av barnen i förskoleåldrarna uppvisar en språkstörning och andelen barn med grav språkstörning ligger på 1-2 %, även i internationella studier. Barn med grav språkstörning uppvisar också ofta läs- och skrivsvårigheter senare i utvecklingen.

De flesta barn med språkstörning är normaliserade vid 5 års ålder. Om barnet har kvarstående stora problem efter denna ålder, räknas det som en grav språkstörning. Språkstörningen förändras med åldern, från att ha gett barnet stora grammatiska och fonologiska problem i förskoleåldrarna, kan det övergå till läs- och skrivsvårigheter i skolåldern. En amerikansk undersökning visade att av de barn som fått diagnosen grav språkstörning, hade 42 % läs- och skrivsvårigheter i klass 2 och 36 % i klass 4.

För att kunna bedöma ett flerspråkigt barn räcker det inte med kriterier för språkstörning utan begreppen flerspråkighet och språkstörning hos flerspråkiga barn måste också definieras:

- ett barn som lever i en icke-enspråkig miljö och regelbundet exponeras för minst två språk är flerspråkigt
- ett flerspråkigt barn har en språkstörning endast om den uppträder i båda språken.

Man måste 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.

Det finns mycket få uppgifter som gäller prevalens (förekomst) för språkstörning hos flerspråkiga barn. En del forskare anser att det inte finns någon anledning att anta att flerspråkiga barn skulle ha en högre eller lägre prevalens än enspråkiga, medan andra anser att prevalensen blir högre när flerspråkiga barn bedöms, eftersom de diagnostiska instrumenten är utprovade på enspråkiga barn.

När det gäller språkstörning är en tidig diagnos viktig, vare sig barnet är enspråkigt eller flerspråkigt. Att barnet är flerspråkigt innebär inte att språkutvecklingen startar mycket senare, eller att den går extremt långsamt. Märker man att barnets språkliga utveckling inte är densamma som hos andra flerspråkiga barn, bör barnet utredas. Flerspråkighet orsakar ALDRIG en språkstörning. Den långsamma utvecklingen beror på språkstörningen, inte på flerspråkigheten.

Forskning kring språkstörning hos flerspråkiga barn är sparsam jämfört med forskning kring enspråkiga barn. Det finns dock en del forskning som gäller tillägnandet av grammatiska och fonologiska (uttal) målstrukturer, dvs. korrekta strukturer, i relation till målspråket utifrån ett utvecklingsperspektiv. Dessa resultat visar bland annat att flerspråkiga barn med grav språkstörning i stort sett följer samma grammatiska och fonologiska utvecklingssteg som flerspråkiga barn med en typisk språkutveckling. Flerspråkiga barn med språkstörning utvecklas dock betydligt långsammare på båda språken (Salameh 2003).

Bedömning

Olika kulturer tillmäter förekomsten av kommunikativa störningar olika tyngd. Detta gäller även åtgärder för normalisering, dvs vilken typ av intervention som väljs. Om barnets familj tycker att den intervention som föreslås är alltför främmande kan den avvisas som oacceptabel. För att föräldrarna skall acceptera den intervention som föreslås är det också viktigt att de upplever att deras åsikter blir hörda och respekteras.

Det är viktigt att vara medveten om de skillnader som kan finnas mellan olika kulturer, men lika viktigt är att denna skillnad inte överdrivs. Uppfattningen att alla medlemmar av en kultur delar samma värderingar riskerar att leda till stereotypisering. Ett sätt att undvika detta är att den som bedömer ett flerspråkigt barn försöker bli medveten om sin egen kulturs uppfattning om hälsa, normalitet och avvikelse, samt om de skillnader som också finns inom den egna kulturen.

Begreppet normalitet vad gäller språkutveckling är ett problem i all forskning om språkstörning, och i ännu högre grad när flerspråkighet är inblandad. Avsaknaden av pålitliga testinstrument för flerspråkiga barn försvårar också en bedömning av eventuella avvikelser från den typiska språkutvecklingen. Sådana test måste vara baserade på flerspråkiga normaldata, där man också måste ta hänsyn till den språkliga åldern, dvs hur länge barnen varit exponerade för svenska.

De flerspråkiga barnens språkutveckling påverkas också av föräldrarnas grad av *ackulturation* (Pachter & Weller 1993). Detta begrepp kan definieras som de förändringar i det ursprungliga kulturmönstret som beror på den kontinuerliga kontakten med en annan kultur. Ju mer ackulturerad en familj är, desto oftare kommer den i kontakt med svenska språket på ett naturligt sätt. Många flerspråkiga barn lever dock i en språklig miljö med begränsad tillgång

både till sitt modersmål och till majoritetsspråket. De flerspråkiga områden som finns i Sveriges storstäder utmärks ofta av frånvaron av informella kontakter med till exempel grannar och vänner, som talar infödd svenska. Barnen och ungdomarna möter främst formella företrädare för majoritetsbefolkningen som lärare, sjukvårdspersonal och myndighetspersoner. Den svenska de till största delen omges av utgörs i stället av svenska i olika stadier av inläring. Dessutom finns det ett stort antal språk i denna typ av områden. Talarna av det egna modersmålet kan vara få.

Om enbart andraspråket bedöms får man problem med att skilja mellan å ena sidan språkliga brister som beror på för liten exponering för andraspråket och å andra sidan en språkstörning. Eftersom en språkstörning hos flerspråkiga barn definieras genom att den drabbar båda språken, måste därför barnets båda språk bedömas. Sociala och kulturella faktorer spelar också en roll. Språkliga hänsyn måste tas så att barnet via tolk bedöms på den dialekt eller sociolekt som talas i hemmet.

Den språkliga bedömningen av både svenska och andra språk måste med nödvändighet bli till största delen bli informell, så länge inga testinstrument för flerspråkiga barn finns tillgängliga. En informell bedömning ger ändå en uppfattning om språkutvecklingen jämfört med andra flerspråkiga barn med samma språkkombination, så att en feldiagnostisering kan undvikas. Existerande enspråkiga normer och åldersreferenser bör inte användas vid bedömning av flerspråkiga barn på något av språken, om de bygger på enspråkiga data. Resultatet för flerspråkiga barn måste i stället jämföras med resultatet för flerspråkiga barn i samma åldrar som bor i samma typ av område. Enklarest är att fråga föräldrarna om barnet avviker från syskon och andra jämnåriga i sin utveckling av föräldrarnas språk.

Vid all testning av flerspråkiga barn är det viktigt att inse att testsituationen i sig kan vara mycket främmande för barnet, vilket kan påverka resultatet. Barnet förväntas tala med vuxen person det inte känner, och kanske upplever detta som en mycket ovanlig och därmed lite skrämmande situation. Föräldrarna kan också ha uppfostrat barnet till att förlita sig på vuxna när det inte kan. När föräldrarnas roll reduceras i och med att de inte får hjälpa barnet, kan det vara förvirrande för barnet.

Barnets båda språk bör om möjligt inte testas vid samma tillfälle, framförallt när det gäller barn med grav språkstörning, då de kan ha problem med att byta språk under testningen. Språkförståelsen på både svenska och modersmålet testas enklast med ett svenskt förståelsetest, som översätts av tolk, flerspråkig förskolepersonal eller förälder. Om möjligt bör det svagaste språket testas först, eftersom det finns risk för att barnet minns vilken bild det pekade på vid förra testtillfället, även om det inte förstår vad som sägs.

När det gäller bedömningen av det flerspråkiga barnets grammatiska utveckling, framförallt på andraspråket, är processbarhetsteorin en användbar teori (Pienemann & Håkansson 1999). Den har i Sverige tillämpats på svensk-arabiska barn (Salameh 2003). Processbarhetsteorin anger ordningsföljden för tillägnandet av olika grammatiska strukturer som till exempel tempusmarkering, numeruskongruens och ordföljd. Teorin anger också de nödvändiga förutsättningarna för de olika utvecklingsnivåerna. För varje utvecklingsnivå klarar barnet att bearbeta allt större delar av satsen språkligt.

Figur 1. Nivåer i Processbarhetsteorin

Nivå 1. "Ord" och fraser, inlärd som oföränderliga helheter
Nivå 2. Ordnivå. Ordets grammatiska betydelse förändras genom böjningsändelser, t ex pluraländelser på substantiv eller olika tempusändelser: exempel: <i>katt</i> – <i>kattER</i> , <i>lekER</i> – <i>lekTE</i>
Nivå 3. Frasnivå. Frasens grammatiska betydelse förändras genom böjningsändelser på de ingående orden. Barnet klarar nu att uttrycka den grammatiska överensstämmelse mellan orden: exempel: <i>stor katt</i> (båda orden i singular) – <i>storA kattER</i> (båda orden i plural) <i>äter</i> – <i>HAR ätIT</i> (överensstämmelse mellan hjälpverb och huvudverb i perfekt)
Nivå 4. Ordföljdsnivå. Barnet klarar nu att använda omvänd ordföljd efter adverb, dvs verbet på andra plats i satsen efter ett inledande adverb: exempel: <i>Imorgon ÅKER vi på utflykt; Sen SPRANG hunden hem.</i>
Nivå 5. Satsnivå. Barnet klarar att använda olika ordföljdsmonster i huvud- och bisats. I en svensk huvudsats står INTE efter verbet, i svensk bisats står INTE före verbet: exempel: <i>Flickan BADAR INTE – Här är flickan som INTE BADAR</i>

Barnet går från enbart ordnivå med böjningsändelser, som till exempel pluraländelser, till satsnivå, där ordföljden i svenskan skiljer sig mellan huvudsats och bisats. Efter en exponering för svenska på mer än 2 år, bör fyra till sex år gamla barn med en typisk andraspråksutveckling kunna klara att visa exempel på satser med rätt ordföljd, vilket innebär en hög nivå av språklig bearbetning.

Genom att fråga föräldrar eller modersmåls lärare kan man få en uppfattning om barnets förmåga på modersmålet till exempel vad gäller plural, tempus och ordföljd. En viktig faktor är huruvida föräldrar, tolk eller flerspråkig personal uppfattar barnets grammatik som avvikande i förhållande till jämnåriga flerspråkiga barn i samma område.

Ett flerspråkigt barn som nyligen mött ett nytt språk följer samma utveckling som hos små enspråkiga barn. De använder därför fonologiska förenklingsprocesser, vilket inte behöver vara tecken på en fonologisk störning. *Syntagmatiska* förenklingsprocesser kommer mycket tidigt i den språkliga utvecklingen hos ett enspråkigt barn och påverkar ordets struktur, till exempel genom utelämnning av stavelser: elefant → fant, hesa:n (arab. *häst*) → sa:n.

Paradigmatiska förenklingsprocesser innebär substitutioner av språkljud: su:l → tu:l, kelb (arab. *hund*) → telb.

Vare sig det flerspråkiga barnet har en språkstörning eller ej, använder de samma fonologiska förenklingsprocesser. Flerspråkiga barn med språkstörning använder dock både kvantitativt fler förenklingsprocesser, och behåller också tidiga syntagmatiska förenklingsprocesser även efter två års exponering för svenska till skillnad från barn med typisk utveckling (Salameh, Nettelbladt & Norlin 2003). Liksom vid bedömningen av barnets grammatiska utveckling är det viktigt att fråga om omgivningen uppfattar barnets fonologi på modersmålet som avvikande för åldern.

Ett fonologiskt test går att använda som ett informellt test av ordförrådet på både svenska och på barnets modersmål. Det finns sällan fonologiska test att tillgå på barnets språk, utan man får använda svenska test som översätts av tolk eller modersmåls lärare. Vid denna typ av informell testning är det viktigt att hela tiden använda samma testbilder, så att det går att jämföra barnets resultat vid olika testtillfällen. Barn med språkstörning är generellt långsamma på att inkorporera nya ord. Det är dock ganska vanligt att även barn med en typisk språkutveckling som bor i etniskt blandade områden har ett relativt begränsat ordförråd på båda sina språk.

Vad som upplevs som ett pragmatiskt acceptabelt beteende skiljer sig från kultur till kultur. Man är ofta hänvisad till att fråga föräldrar och flerspråkig personal som känner barnet, huruvida de upplever att barnet avviker pragmatiskt, framförallt när de samtalar med någon på sitt modersmål. Det har visat sig i ett antal undersökningar att föräldrauppgifter är en pålitlig källa för information om barnets språkliga utveckling och beteende (Salameh 2003).

Intervention

Den direkta interventionen bör ske på barnets båda språk, eftersom effekterna av intervention på ett språk inte är självklart överförbara till ett annat språk. Om möjligt bör man försöka handleda föräldrar och flerspråkig personal, så att intervention även kan ske på modersmålet. Överföring från det ena språket till det andra vid fonologisk intervention gäller främst vid artikulatoriska problem som till exempel läspning, men är i övrigt sällsynt eftersom barnet kan ersätta samma fonem med olika fonem i respektive språk, t ex ersätta /r/ med /w/ i det ena språket och med /l/ i det andra. Det finns inga studier som visar på överföringseffekter vid grammatisk intervention, men troligen är överföringseffekterna små eftersom de grammatiska systemen är olika i olika språk. Oftast måste interventionen för flerspråkiga barn med att man försöker expandera ordförrådet på båda språken, så att barnen får byggstenar till sin grammatik.

Ett viktigt påpekande är att flerspråkiga barn med grav språkstörning faktiskt klarar att tillägna sig två eller flera språk. Det har visats i olika undersökningar att det inte finns någon anledning att avråda från flerspråkighet för de flerspråkiga barn som har en grav språkstörning. Trots att deras utveckling går mycket långsamt, klarar de att utveckla två språk. Det händer att föräldrar föreslås att ta bort ett språk, företrädesvis modersmålet, för att barnets

språkliga utveckling skall gå fortare. Denna föreställning stämmer dock inte med verkligheten. Språkutvecklingen går inte fortare för att man tar bort ett språk, eftersom barnets problem orsakas av en språkstörning och inte av flerspråkigheten i sig. Enda skillnaden blir att barnets utveckling går långsamt på ett språk i stället för att gå långsamt på två språk.

Barn med språkstörning är också sårbara för lite exponering, och behöver utsättas för språk betydligt mer än barn med typisk språkutveckling. Det gäller dock BÅDA språken. I en svensk studie (Salameh, Håkansson & Nettelbladt 2004) visades att det finns en klar risk för flerspråkiga barn med grav språkstörning att så småningom förlora sitt modersmål när all språklig stimulans koncentreras på andraspråket. Dessa barn utvecklade sitt andraspråk, men gick tillbaka till nivå 1 i Processbarhetsteorin på sitt modersmål.

Språkstörning kan som tidigare nämnts övergå till läs- och skrivsvårigheter hos barnet. 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. De engelsk-arabiska barnen med läs- och skrivsvårigheter presterade dock bättre på vissa deltest på engelska än de enspråkiga engelska barnen med läs- och skrivsvårigheter. Flerspråkigheten visade sig inte vara ett hinder för barnen med läs- och skrivsvårigheter att utveckla läsförmåga, syntaktisk förmåga och minnesförmåga på två språk utan tvärtom.

Referenser

- Abu-Rabia, S & Siegel, L (2002) Reading, Syntactic, Orthographic, and Working Memory Skills of Bilingual Arabic-English Speaking Canadian Children. *Journal of Psycholinguistic Research* 31(6), 661-678
- Bebout, L & Arthur, B (1992) Cross-cultural attitudes toward speech disorders. *Journal of Speech and Hearing Research* 35, 45-52
- Collier, V & Thomas, W (1999) Making schools effective for English language learners, Part 1-3. *TESOL Matters* Vol 9, No 4-6
- Grosjean, F (1989) Neurolinguists, Beware! The Bilingual Person Is Not Two Monolinguals in One Person, *Brain and Language* 36, 3-15
- 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*, June, 67-78
- 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
- Håkansson, G (2003) *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur
- Hyltenstam, K (red, 1996) *Tvåspråkighet med förhinder?* Lund: Studentlitteratur
- Jørgensen, J (utg, 2002) *De unges sprog*. København: Akademisk Forlag
- Naucier, K (2004) Barns språkliga socialisation före skolstarten. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I (red) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur: Lund
- Obondo, M (2005) *Broar mellan kulturer*. Stockholm: Rinkeby språkforskningsinstitut
- Pachter, L, & Weller, S (1993) Acculturation and compliance with medical therapy. *Journal of developmental and behavioral pediatrics* 14(3), 163-168

- 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
- Romaine, S (1995) *Bilingualism*. 2nd edition. Oxford: Blackwell
- Salameh, E-K (2003) *Language impairment in Swedish bilingual children – epidemiological and linguistic studies*. Doct. Diss. Dept of Logopedics and Phoniatrics, Lund University. Lund: Studentlitteratur
- Salameh, E-K, Nettelbladt, U & Norlin, K (2003) Assessing phonologies in bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 19 (3), 338-364
- Salameh, E-K, 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