

ARTIKEL 9

Tidig läs- och skrivutveckling i förskoleklass ur ett flerspråkighetsperspektiv

Flera språk i bagaget – resurs och utmaning

I förskoleklassen möter läraren elever med väldigt olika förutsättningar – socialt, kulturellt och språkligt. Det gäller alla, oavsett om eleven har svenska som enda språk eller kommer med flera språk i bagaget. En del kommer från familjer där vuxna ser som sin uppgift att utveckla barnets språk, de anpassar sig språkligt när de talar med barnen, upprepar och bygger ut yttranden, drar aktivt in barnet i resonerande samtal och låter sagostunderna inrymma gemensamma funderingar och reflektioner. Andra växer upp i miljöer där man lyssnar och lär sig av de vuxna eller kanske sina äldre syskon. Heath (1989) talar om olika socialisationsmönster, att ”uppfostras språkligt” eller att ”växa upp i ett språk”. Det här är skillnader som påverkar de språkliga förutsättningarna oavsett om man är en- eller flerspråkig. När eleven börjar förskoleklass kan det också ha olika utgångsläge när det gäller sitt förstaspråk. Det gäller om man lär in sitt förstaspråk i en miljö där omgivningen, majoritetssamhället, talar ett annat språk. Då krävs extra stora insatser av familj och närmiljö för att ge barnet rik och omväxlande språklig stimulans. Om den språkliga stimulansen är begränsad kan det ge ”luckor” i fonologi, syntax och/eller ordförråd (Svonni 1993). Och begränsad språklig stimulans kan förekomma även när man talar majoritetsspråket.

Allt detta innebär förstås stora utmaningar för läraren. Det är viktigt att tidigt skapa en förtroendefull relation till föräldrarna, så att man kontinuerligt och tillsammans följer elevens utveckling i sina språk och kan skaffa sig kompletterande information. Det är också viktigt att själv vara en god språklig förebild; att använda sig av ett rikt och nyanserat språk, ställa ”öppna” frågor (*hur? varför?*) som inbjuder till fördjupade svar, att vara lyssnande, bekräftande och stöttande. (Larsson 2019). Slutligen är det viktigt att ett språkutvecklande arbetssätt genomsyrar verksamheten. Det kommer att vara till glädje för alla elever. För flerspråkiga är det avgörande för den fortsatta utvecklingen vilket synsätt man har på flerspråkigheten, om man ser den som ett hinder eller en resurs. Som lärare räcker det inte med att ”tillåta” eleverna att använda sitt modersmål. Man måste uppmuntra och planera in aktiviteter där språken tar plats sida vid sida. Detta framhävs specifikt i läroplanen för förskoleklassen.

Dessutom ska undervisningen i de vardagliga aktiviteterna på olika sätt skapa möjligheter för elever med annat modersmål än svenska att använda både svenska och sitt modersmål. (Lgr 11, kap 3, sid 19)

Det är till gagn för språkutvecklingen av det nya språket, men också ett sätt att ge eleven bekräftelse och därmed stärka självförtroendet.

Språkutvecklingen hos flerspråkiga

Utvecklingen av förstaspråket om det också är det omgivande samhällets språk är jämförelsevis homogent. Uttalet är i princip utvecklat vid 3-4-årsåldern, syntaxen vid 4-5-årsåldern, regler för samtalsstruktur före 7-årsåldern. När sedan de enspråkiga barnen börjar skolan kan de redan de flesta talade ord de möter (8 000–10 000 ord); de har tillägnat sig en språklig baskunskap.

För flerspråkiga gäller att inläringen av det nya språket huvudsakligen följer den gång som gäller för förstaspråkutvecklingen; grammatiskt enkla strukturer och böjningsformer lärs in före mer komplexa. Det gäller i princip även uttalet (Salameh, Nettelbladt & Norlin 2003). Men utvecklingen är inte alls lika enhetlig som hos förstaspråksinlärarna. Ju mer lika språken är till uttal och uppbyggnad, desto lättare är det, och omvänt.

I den flerspråkiga utvecklingen brukar man tala om att tillägna sig språkets *bas* respektive *utbyggnad* (Cummins 1984). Basen är den grundläggande muntliga kommunikationsförmågan, som enspråkiga vanligtvis lär sig inom 1–2 år, utbyggnaden är det mer avancerade språket. Man kan även tala om *vardagsspråk* och *skolspråk* (Lindberg 2006, Axelsson 2010). Vardagsspråket använder man dagligdags, hemma och med kompisar. Ordförrådet består av vanliga ord som används ofta i talspråk och meningsbyggnaden är enkel. Skolspråket är mer skriftspråkligt präglad, det språk som eleverna sedan möter i skolans undervisning. Orden är abstrakta och ämnesspecifika, meningsbyggnaden mer komplex med bisatser och underordningar och språket används för att förklara, argumentera, jämföra och värdera. Att ha en del förhandskunskap om skolspråket kommer att underlätta den kommande läsinläringen, och, självklart kunskapsinhämtningen i skolan. Ett sätt att ge eleverna insikt i det mer avancerade språket är via högläsning. Vi återkommer till det.

Men utmaningen är ju att alla elever inte har utvecklat basen eller vardagsspråket i svenska när de börjar förskoleklass. De måste få stöd i att utveckla båda nivåerna parallellt. Hur kan förskoleklassen göra skillnad här? Som lärare kan man systematiskt utnyttja elevernas samlade språkliga resurser som en del i det språkutvecklande arbetssättet. Transspråkande, som det har kallats på svenska, innebär att på ett medvetet sätt använda elevernas flerspråkighet som en tillgång i undervisningen. (Svensson 2016). Föräldrarna är, som tidigare nämnts, en viktig informationskälla.

Man ska inte heller vara orolig när elever ”blandar” språken. Interferens, att det egna språket påverkar det nya när det gäller grammatisk struktur eller ordböjningar är en normal del i inlärningsprocessen. Det är också vanligt att låna in ord, hela fraser och uttryck från sitt förstaspråk när man inte hittar motsvarande uttryck i det nya språket. Det kallas för kodväxling och förekommer även senare, i samtal mellan flerspråkiga, som ett sätt att förstärka uttryckskraften. (Håkansson 2003). För läraren ger det goda möjligheter att samtala om ord och vad de står för i olika språk.

Läs- och skrivinläringen hos flerspråkiga: utmaningar och fördelar

Även när det gäller den skriftspråkliga beredskapen är variationen stor. Vissa kan läsa när de börjar i förskoleklassen, många känner igen några bokstäver, till exempel i sitt eget namn, kanske kan de till och med skriva det. Några har sådana erfarenheter på ett annat skriftspråk. Några har lärt sig läsa på ett språk som de inte talar själva, till exempel av religiösa skäl, eller för att de talar ett språk som inte har ett eget skriftspråk. Sen finns det de för vilka läsning och skriftspråk är något helt nytt. Föräldrarna är som vanligt en viktig informationskälla att utgå från.

Att lära sig läsa och skriva på ett språk man ännu inte behärskar kan vara en stor utmaning. Det hjälper inte att både talljud och bokstäver är enkla i ordet *lada*, om man inte vet vad ordet betyder. Det är alltså bäst att lära sig läsa på sitt starkaste språk. Det hindrar inte utvecklingen av andraspråket och den läsförmåga eleven skaffar sig på förstaspråket kommer till användning vid läsning på ett nytt språk (Verhoeven 1987). Av samma anledning är det fullt möjligt att lära sig läsa på fler än ett språk samtidigt. Att ”knäcka koden”, det vill säga förstå sambandet mellan tal och skrift behöver man bara göra en gång. Samstämmig forskning har också visat att parallell undervisning i elevens förstaspråk stödjer och gynnar inläring av andraspråket (Hedman 2009). I många fall finns inte den möjligheten och då måste språkinläringen och läsinläringen ske parallellt.

Det finns både utmaningar och fördelar med att vara flerspråkig inför den kommande läsinläringen. En företeelse som mer än andra har visat sig kunna förutsäga framgång i läsinläringen är fonologisk medvetenhet. (Taube med flera 2015). Fonologisk medvetenhet innebär att man förstår att språket inte bara har ett innehåll, utan också en formsida. Från cirka fyra års ålder är det vanligt att eleverna börjar uppmärksamma skillnaden mellan språklig form och innehåll. Om läraren ber eleven säga ett långt ord och eleven svarar *tåg*, så har inte det perspektivskiftet utvecklats. Fonologisk medvetenhet och särskilt fonemisk medvetenhet hjälper elever att förstå hur den alfabetiska principen fungerar, det vill säga att det finns ett samband mellan språkljuden och bokstäverna. (Ehri med flera 2001). Det skapar förutsättningar för eleven att knäcka den alfabetiska koden, nämligen att kunna göra kopplingar mellan fonem (språkljud) och grafem (bokstav). Språkutvecklande arbetssätt tar fasta på att i lekens form medvetandegöra dessa aspekter av språket (Häggström 2017). Märker man att en elev inte tar till sig språklekar som till exempel *Ett skepp kommer lastat* finns det anledning att uppmärksamma dem extra – det är vanligt hos dem som senare utvecklar dyslexi (Melby-Lervåg med flera 2012). Flerspråkiga har ofta en fördel här. Om man har två ord, *horse* och *häst* för samma fyrbenta varelse så vet man att saker kan ha olika ”namn”.

De utmaningar en flerspråkig elev möter inför läs- och skrivinläringen beror framför allt på tre saker:

- Graden av likheter och skillnader mellan första- och andraspråket vad gäller språkstruktur
- Graden av likheter och skillnader i språkens skriftsystem
- Ordförrådets omfång och djup i andraspråket

Graden av likheter och skillnader i språkstruktur

Språkstrukturen kan se väldigt olika ut i olika språk. Kinesiskan har inga böjningsändelser alls. I tyska kommer verbet sist i satsen. I hebreiska och tagalog kommer verbet först. Svenskan har ordningen subjekt-verb-objekt (SVO), som i *Pappa köper glass* men byter till VSO i frågesatser: *Köper pappa glass?* Två andra saker som är speciellt med svenska språket och som ofta ställer till svårigheter i läsning och skrivning är vår komplexa stavelsestruktur och vår generösa ordbildning. I många språk får man inte ha två eller fler konsonanter i början av ett ord. I svenskan kan vi ha tre: *spruta*, *skriva*, och ännu fler i ordsammansättningar: *brandspruta*. Just vår generösa ordbildning kan ge problem i nybörjarläsningen när man ännu inte har automatiserat läsförmågan och dessutom kanske är språkligt osäker. Orden kan vara väldigt långa: *långfärdsskridskoåkare* och sammansättningarna kan dölja grammatiskt komplexa företeelser: *värdegrundsdokumentationsmöte*. Alltså ett möte för att dokumentera värdegrunden, en hel mening i ett enda ord. Fullt så långa och komplexa ord möter förstås inte den yngre nybörjarläsaren.

Graden av likheter och skillnader i skriftsystem

Skriftsystemen i världen har olika principer för att återge tal. I ett språk som kinesiska skriver man med tecken och varje tecken står för en betydelseenhet - ett morfem eller ett enstavigt ord. Relationen till uttalet är väldigt indirekt. Tigrinja och japanska är ljudbaserade system, men det är stavelsen som är basenheten och som återges i skrift. Arabiskan är, precis som svenskan, ett fonembaserat system, men här utelämnar man normalt alla vokaler i skriften eftersom de är förutsägbara utifrån grammatiken. Och läsriktningen är annorlunda, man läser från höger till vänster.

I alfabetiska skriftspråk måste eleven förstå kopplingen mellan fonem och grafem. Den kopplingen kan vara mer eller mindre indirekt. I språk som finska och italienska är kopplingen enkel och enhetlig. Ett språkljud står för en bokstav och tvärtom. Läsinlärning i sådana språk med ljudenlig stavning går snabbare och lättare och är mer lättstavade. I ett språk som engelska är kopplingen oregelbunden, med liten överensstämmelse mellan fonem och grafem. Det tar därför också längre tid att lära sig läsa, även som förstaspråk, och är svårare att stava. Svenskan ligger närmare den regelbundna, men med oregelbundna inslag (tänk på hur sje-ljudet stavas).

För den elev som ska lära sig läsa på det nya språket svenska blir matchningen mellan bokstav och språkljud en utmaning. Språkljuden i det egna språket är inte desamma som i svenska. Eleven måste först lära sig känna igen och uttala de språkljud som ska kopplas till respektive bokstav. Här är det bra om läraren har ett hum om skillnader i ljud- och stavelsestrukturerna i några vanliga språk, så att man kan möta eventuella svårigheter i läs- och skrivutvecklingen och skilja förväntad/typisk utveckling från sådan som kräver extra insatser. Det underlättar om man börjar med de språkljud som är mest lika elevens egna språk, säkrast *l*, *s* och *m* och koppla till en vokal.

Vokaluppsättningen i svenskan är rik jämfört med de flesta andra språk eftersom vi har både långa och korta vokaler (*a* som i *hat* respektive *a* som i *hatt*), och dessutom det mycket exotiska *u* som i *ful*, *gul* – ett språkljud som bara finns i delar av Skandinavien och är mer sällsynt än de afrikanska klickljuden.

Ordförrådets omfång och djup i andraspråket

Ordförrådet är centralt i både språktillägnande och läsinlärning, dels för att orden är byggstenar till grammatiken, dels för att de står för begrepp, konkreta eller abstrakta företeelser som är knutna till verkligheten. Det finns också en stark koppling, både mellan ordförrådets omfång i förstaspråket och andraspråket när det gäller framgångsrik läsning. (Pressley 2000). I själva verket är god ordkunskap, tillsammans med fonologisk medvetenhet och kännedom om bokstäver det som säkrast ger framgång i läsinlärningen. Och när man utvecklar ordkunskap, så räcker det inte att förklara ett ord en gång. Man måste komma tillbaka till ordet många gånger och i olika sammanhang, så att eleven dels lär sig ordets olika betydelser (*sno* = knycka, tvinna), dels i vilket sammanhang det används (*sno* – *stjåla* – *ta*) och slutligen vilken relation det har till andra ord (*sno/knycka/ta* – *ge/skänka/räcka*) Så här säger Skolverket om flerspråkighet i förskoleklass, just när det gäller ordkunskapen.

- Visa att alla språk är lika värdefulla. Låt eleverna få använda alla sina språkliga resurser i förskoleklassen.
- Omge eleverna med ord i alla sammanhang. Benämnm och beskriv föremål och det ni gör och ge på så sätt eleverna ett utökat ordförråd.
- Samtala om ord och deras betydelse, förklara obekanta ord och begrepp.

Högläsningen – ett sätt att närma sig skriftspråket

Högläsning är en av de bästa skriftspråksförberedande aktiviteter man kan ägna sig åt i förskoleklassen. Anledningarna är flera. Dels ger högläsningen en inblick i böckernas språk, skriftspråket, med det skrivna språkets eget ordförråd och grammatik. Eleverna får bekanta sig med skriftspråkets speciella uppbyggnad redan innan de kan läsa. Forskare har visat att barn- och ungdomsböcker innehåller 50% fler ovanliga och/eller mindre frekventa ord än vad som används i ett normalt samtal mellan vuxna eller i TV-program som vänder sig till barn och ungdom (Hayes & Ahrens, 1988, Montag 2019). Dels ger samtal och reflektioner kring det lästa en god förberedelse för den kommande läsförståelsen. Man får också många möjligheter att utvidga begrepps- och ordförståelsen i jämförelser mellan elevernas egna språk.

Vad är vad? Ett andraspråk i utveckling eller reella läs- och skrivsvårigheter?

Vi har redan konstaterat att eleverna kommer till förskoleklassen med väldigt olika språkliga förutsättningar. Andraspråksinläraren som ska lära sig läsa på ett nytt språk ska samtidigt lära sig känna igen och uttala de nya språkljuden för att sedan koppla dem till bokstäverna. Det är normalt att blanda ihop det egna språkets ljuduppsättning med det nya. Att lära sig kopplingen språkljud-bokstav, själva avkodningen, tar normalt längre tid. Eftersom varken grammatik eller ordförråd ännu är väletablerat blir det också många missförstånd och felläsningar. Hur vet man då vad som är en förväntad utveckling och vad är avvikande? Hur kan man då uppmärksamma de elever som är i behov av stöd?

Cirka 5% av befolkningen i världen, oavsett språk, har dyslexi, grava läs- och skrivsvårigheter. Exakt vilken procentsats man kommer fram till är beroende på hur man definierar och avgränsar begreppet (Vetenskapsrådet 2007). De definitioner som främst har använts är dels den som anges av International Dyslexia Association (2002), dels den som finns i Høien och Lundberg 2001. Framställningen här bygger på dessa beskrivningar.

Dyslexi är en språklig funktionsnedsättning relaterad till skriftspråket, som främst drabbar läsinlärningen. Den är ofta men inte alltid ärftlig (Svensson 2009). Svårigheterna gäller främst avkodningen, att ta till sig och automatisera kopplingen mellan bokstäver och talljud. Avkodningen går trögt och långsamt. Progressionen är ojämn, det eleven kan en dag är borta nästa. De flesta med dyslexi läser mödosamt, hakar upp sig på orden, läser fel och utelämnar delar av eller hela ord.

Med tidiga insatser och vid behov extra anpassningar kan alla lära sig läsa. Det som skiljer dyslektikern från andra läsare är att avkodningen inte är fullt automatiserad och därför blir läsningen mödosam och mentalt krävande (Høien & Lundberg 2001). Däremot påverkas inte förståelsen primärt, utan bara indirekt genom det bristande läsflytet. En elev som har hyfsad avkodning men inte förstår det lästa har alltså inte dyslexi. Då handlar det om något annat, kanske ett bristande ordförråd (Hedman 2009, Wolff 2009). Ett annat utmärkande kännetecken som kommer till uttryck redan innan läsinlärningen är bristande fonologisk medvetenhet. Att i 5–6-årsåldern inte förstå poängen med rim, ramsor och språklekar bör få läraren att bli extra uppmärksam (Melby-Lervåg med flera 2012). Många dyslektiker har också påfallande svårt med sekvenser, som att lära sig veckans dagar och årets månader (Høien och Lundberg 2001). De har vidare problem med uppgiften att härma/upppepa långa ord, både på sitt första- och andraspråk (Hedman 2009). Om man har dyslexi så drabbar den alltså alla de språk man kan. Möter läraren en elev som uppfyller de kriterier som angetts här bör man gå vidare. Första åtgärden är att prata med vårdnadshavarna. Dyslexi är ofta ärftligt. Finns något liknande i familjen eller släkten? Har man redan etablerat en kontinuerlig kontakt med vårdnadshavarna vet man kanske redan hur det ser ut. Oavsett är det viktigt att rådgöra med en specialpedagog/speciallärare om lämpliga åtgärder. Tidiga insatser har visat sig vara helt avgörande för att eleven inte ska hamna på efterkälken när läsningen senare ska användas för att lära sig nya saker (Leseau, Rapp & Siegel 2007).

Samtalsunderlag

När du har läst artikeln ”Tidig läs- och skrivutveckling i förskoleklass ur ett flerspråkigt perspektiv” 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 kan du ta reda på om en elev har påbörjat sin skriftspråksutveckling på något annat språk än svenska? På vilket sätt kan du i så fall använda den kunskapen i din undervisning?
- Vad kan det innebära för din undervisning att elevernas olika språk kan se annorlunda ut än svenska när det gäller språkstruktur och skriftsystem?
- Hur uppmärksammar ni i er verksamhet om elevers eventuella problem med språket handlar om inläringen av ett andraspråk i sig eller om det handlar mer specifikt om språkliga svårigheter?

Referenser

- Axelsson, Monica (2010). Vardagsspråk och skolspråk i utveckling. I: *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Cummins, J. (1984) *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy* San Diego: College Hill.
- Ehri, L. Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children to read: Evidence from National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250–283
- Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet (2012). Skolverket.
- Greppa flerspråkigheten – en resurs i lärande och undervisning (2018). Skolverket
- Hayes, D.P. & Ahrens, M.G. (1988). Vocabulary simplification for children: A special case of "motherese?" *Journal of Child Language*, 15(2), 395–410
- Heath, S. B (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedman, C (2009) Dyslexi på två språk. En multipel fallbeskrivning av spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter. Avhandling. Centrum för tvåspråkighetsforskning. Stockholms Universitet
- Hyltenstam, Kenneth (2007). Modersmål och svenska som andraspråk. I: *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Håkansson, G. (2003) *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Studentlitteratur, Malmö.
- Häggström, I. (2017). *Språklekar efter Bornholmsmodellen : en väg till skriftspråket*. Logistikteamet.
- Høien, T. och Lundberg, I. (2001). Dyslexi. Från teori till praktik. Andra upplagan. Natur & Kultur.
- Larsson, K (2019). *Språklig förebild i förskolan*. Gothia fortbildning.
- Lesaux, N.K., Rupp, A.A., & Siegel, L.S., (2007) Growth in reading skills of children from diverse linguistic backgrounds: Findings from a 5-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99, 4. 821–834.
- Lindberg, Inger (2006). Med andra ord i bagaget, I: Bjar, L. (red.): *Det hänger på språket!* Lund. Studentlitteratur.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.A., Hulme, C. (2012) Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138 (2), 322–52
- Montag, J.L., (2019): Differences in sentence complexity in the text of children's picture books and child-directed speech. *First Language*, 39(5):527-546

- Pressley, M. (2000). Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon. In M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.) *Handbook of Reading Research: Volume III*. New York: Longman.
- Salameh, EK., Nettelbladt, U., Zetterholm, E., Andersson K. Flerspråkig utveckling. I: Salameh, EK., Nettelbladt, U. (red) *Språkutveckling och språkstörning hos barn*, Del 3. Flerspråkighet - utveckling och svårigheter.. Lund: Studentlitteratur; 2018.
- Svensson, G. (2016). Translanguaging för utveckling av elevers ämneskunskaper, språk och identitet. I Kindenberg, B. (red). 2016. *Flerspråkighet som resurs*. Symposium 2015. Liber
- Svonni, M. (1993). *Samiska skolbarns samiska. En undersökning av minoritets-språksbehärskning i en språkbyteskontext*. Umeå Studies in the Humanities 113, Almqvist&Wiksell, Stockholm.
- Taube, K., Fredriksson, U. & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Verhoeven, L (1987) *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*. Dordrecht/Holland: Foris Publications.
- Wolff, U. (2009). Subgrupper av läsare. I Samuelsson, S. m fl: *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Natur & Kultur.