

När andraspråket dröjer

Eva-Kristina Salameh, Skånes universitetssjukhus

Vissa elever utvecklar sitt andraspråk påtagligt långsamt. Orsakerna kan vara kopplade till yttre faktorer som en komplex språklig miljö med många olika språk representerade och liten tillgång till kompetenta andraspråkstalare. De kan också vara kopplade till svårigheter som huvudsakligen ligger hos eleven i form av en språkstörning. Det är givetvis inte en lärares uppgift att bedöma språkstörning hos elever, men den dagliga kontakten med elever innebär att det ofta är läraren som först uppmärksammar problemen. För att eleven ska kunna tillgodogöra sig undervisningen är det också viktigt med samarbete med speciallärare/specialpedagog och logoped. Denna artikel förklarar hur en språkstörning hos elever kan yttra sig och hur lärare kan anpassa sin undervisning för att stödja elevernas lärande. Artikeln försöker också uppmärksamma skillnaderna mellan svårigheter som beror på andraspråkinlärnin och de som beror på språkstörning, så att elevernas svårigheter inte uppfattas orsakade av flerspråkigheten.

Vad innebär en språkstörning?

En språkstörning hos barn i skolåldern innebär att språkutvecklingen går långsamt jämfört med jämnåriga, vilket medför att de har problem att producera och förstå talat språk. Den enda kända orsaken till språkstörning där graviditet och förlossning varit normala, är än så länge att det finns ärftlighet för detta i familjen.

Språkstörningen kan delas in i svårighetsgrader – lätt, måttlig och grav. Hos de flesta barn normaliseras språkutvecklingen i 5-årsåldern. Hos barn där språkstörningen fortsätter in i skolåldern är den ofta grav och det finns risk för att elevens kunskapsutveckling och lärande påverkas (Bishop 2013).

Språkstörning medför bland annat en mycket långsam ordförrådsutveckling, ordmobiliseringsproblem, dvs. förmåga att snabbt komma på ett ord, ett nedsatt arbetsminne som gör att det är svårt att komma ihåg vad läraren sagt, förståelseproblem och inte minst problem med att umgås verbalt på samma nivå som jämnåriga (Salameh 2018a). Ju äldre barnet är, desto mer uttalade blir problemen. Ungefär 7 000 elever i grundskolan har en grav språkstörning (SOU 2016), och deras kunskapsutveckling och lärande påverkas av detta.

Språkstörning och flerspråkighet

Den typ av språkliga problem som uppträder vid en språkstörning hos enspråkiga, t.ex. grammatiska problem med ordföljd, kan ingå som ett naturligt utvecklingssteg hos elever som har svenska som andraspråk, framförallt hos de som är relativt nyanlända. Detta innebär att för de flerspråkiga elever som faktiskt har en språkstörning kan det ta tid innan de uppmärksammas och får stöd, då deras problem ofta förklaras med att de fått höra och tala för lite svenska (Salameh 2018). Eftersom en språkstörning medför begränsningar i den språkliga bearbetningen, oberoende av antal språk, kan en elev inte ha en språkstörning bara på det ena språket. En språkstörning påverkar alltid båda språken (Salameh 2003, Kohnert 2007).

Problemen att bedöma huruvida en flerspråkig elev har en språkstörning, beror bland annat på att de språkliga bedömningsinstrument som finns bygger på åldersnormer, som innebär en jämförelse med andra elever utifrån kronologisk ålder. Detta förutsätter att ålder och exponeringstid för språket är samma, liksom att eleven bara ska ha varit exponerat för *ett* språk. Kronologisk ålder går därför inte att använda som måttstock på samma sätt för flerspråkiga elever. För andraspråket måste man snarare tala om *språklig ålder* som motsvarar exponeringstiden.

Mycket av skolans undervisning förmedlas genom det talade språket, och en språkstörning som fortsätter in i skolåldern kan innebära problem med att processa (bearbeta språkligt) vad läraren sagt. Är all undervisning enbart på andraspråket blir det ännu svårare att förstå för en elev med språkstörning. Detta påverkar givetvis förmågan till koncentration. Elever med språkstörning kan utveckla strategier för att undvika de moment i undervisningen som innebär att via texter och andra medier tillägna sig information och sammanställa den. Förmågan att planera och genomföra uppgifter kan också påverkas. Umgänget med jämnåriga kan bli problematiskt om eleven inte kan berätta eller förklara något på samma språkliga nivå, varken på sitt modersmål och på svenska.

Både svensk (Salameh, Håkansson & Nettelbladt 2004, Salameh 2011a) och internationall forskning (Cummins 1991, Paradis 2010) visar att det tar 1-2 år för en elev att tillägna sig ett vardagsspråk på ett andraspråk, men att det tar 4-8 år att tillägna sig skolspråket på den nivå som krävs. Ju äldre en elev är vid ankomsten till Sverige desto större är kraven på skolspråket i högre årskurser. Om en elev har uppenbara problem jämfört med andra flerspråkiga elever t.ex. genom att grammatiskt och lexikalt utvecklas mycket långsammare, behöver man dock inte vänta två år med att bedöma språkutvecklingen. Eftersom det i de flesta fall inte finns bedömningsmaterial att tillgå på elevens modersmål, kan man göra en informell bedömning. Det kan t.ex. innebära att uppgifterna i ett svenskt ordförrådtest översätts till modersmålet, men givetvis används inte eventuellt åldersnormer för enspråkiga elever. Denna typ av bedömning av

modersmålet bör göras i samarbete med modersmåls lärare och speciallärare/specialpedagog, för att avgöra om eleven har svårigheter också på sitt modersmål. Det ger också möjligheter att i ett tidigt skede arbeta med att anpassa den språkliga miljön i skolan.

Språkstörning inom olika språkliga domäner

Nedan beskrivs vilken typ av svårighet som kan uppträda inom varje språklig domän hos elever med språkstörning. Speciallärare/specialpedagog och logoped ansvarar som tidigare nämnts för bedömning och diagnostisering, men det underlättar emellertid för läraren att veta hur en språkstörning kan yttra sig, och därmed också kunna ta kontakt med specialpedagog om det finns misstanke om språkstörning hos en elev. Denna kunskap medför också att det blir lättare för läraren att förstå hur eleven kan stödjas språkligt i undervisningen. Genomgången bygger främst på forskning kring svenska som andraspråk.

Fonologi

De flesta elever med språkstörning har tillägnat sig språkljuden vid skolstarten. De fonologiska svårigheter som kvarstår innebär oftast problem med fonologisk medvetenhet, vilket innebär förståelsen av hur ett ord är uppbyggt av språkljud och stavelser. Detta ger problem på båda språken t.ex. med att förstå vad rim innebär och hur man rimmar. Svårigheter med fonologisk medvetenhet kan ge problem med läsinläringen. De elever som har kvarstående uttalsproblem också på sitt modersmål behöver bedömas av specialpedagog eller logoped. Dessa uttalsproblem kan t.ex. innebära att eleven stryker stavelser i ord eller ersätter ett svåruttalat språkljud med ett lättare.

För de elever som är relativt nyanlända, finns det vissa förväntade uttalssvårigheter i andraspråkssvenskan. Svenskans många vokaler, 9 långa och 9 korta som alla är betydelseskiljande, är svåra för många, eftersom det är ovanligt med så många vokaler i ett språk. Ett annat vanligt problem är att svenska till skillnad från många andra språk tillåter flera konsonanter i följd, vilket kan innebära att elever skjuter in en vokal mellan konsonanterna. Det innebär att ett ord som *springa* kan uttalas som /seperinga/ (Zetterholm 2018). Dessa svårigheter orsakas inte av en språkstörning, utan är övergående.

Lexikon

Forskningen både kring lexikal storlek och lexikal organisation hos flerspråkiga elever med språkstörning är begränsad. Resultaten i olika studier skiftar, ofta beroende på metoden som använts, men de flesta visar dock att flerspråkiga elever med språkstörning

utvecklar sitt ordförråd med stigande ålder. De klarar emellertid sällan att komma ifatt jämnåriga med förväntad utveckling med avseende på mått som lexikal storlek eller organisation vare sig på modersmålet eller andraspråket (Holmström 2015).

Lexikal storlek

Den stora svårigheten vid bedömningen av lexikal storlek hos flerspråkiga elever ligger i hur resultatet ska utvärderas, eftersom deras ordförråd är distribuerat över två eller flera språk. En del ord producerar eleven kanske bara på det ena språket, andra ord produceras på båda. Bedöms ordförrådet bara på det ena språket, i allmänhet andraspråket, kan resultatet bli missvisande. Ofta saknas en del vardagsord på svenska, som eleven kan på sitt modersmål. För att få en uppfattning om hur stort en flerspråkig elevs ordförråd egentligen är, bör man låta eleven använda vilket språk han/hon vill vid bedömningen och sedan räkna antalet begrepp på de olika språken. Använder eleven samma ord både på svenska och på modersmålet, räknas detta som ett begrepp. Detta sätt att bedöma lexikal storlek som kallas begreppslik bedömning, ger betydligt mer rättvisande resultat. Det som läraren bör vara uppmärksam på är om en elev är betydligt långsammare i sin lexikala utveckling jämfört med andra elever som exponerats lika länge för svenska (Salameh 2018b).

Lexikal organisation

Ett stort och välorganiserat ordförråd är en av de viktigaste förutsättningarna för skolframgång, vilket visats både i svensk och internationell forskning (Schoonen & Verhallen 2008, Holmström 2015). För att skolan ska kunna ge det stöd som behövs för att utveckla ett skolordförråd, räcker det inte med en bedömning baserad på ett vardagsordsförråd. För barn i skolåldern höjs kraven på språkkunskaper i snabb takt. Till skillnad från det talade vardagsspråket är skolans språk betydligt mer abstrakt och ställer krav både på muntlig och skriftlig förmåga, som dessutom ökar ju äldre eleven blir. Det kan ta flera år innan andraspråket har utvecklats till den nivå som behövs i skolan. Skolan måste därför få en uppfattning om elevens förmåga att förstå de ord och begrepp som används i undervisningen, så att svårigheter kan upptäckas i tid och inte enbart tillskrivas otillräcklig exponering.

När ett barn börjar skolan växer ordförrådet snabbt och det behövs en effektivare organisation, vilket beskrevs i föregående artikel om flerspråkig utveckling i denna modul. Mellan 6 och 10 års ålder görs det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet som innebär en övergång till att övervägande organisera ordförrådet i över- och underordning (Namei 2002). Utvecklingen av lexikal organisation beskrivs i artikeln Flerspråkig utveckling i denna modul.

Ett uteblivet skifte behöver dock inte innebära att en elev har en språkstörning. Det kan ibland bero på att eleven inte fått skolundervisning på sitt modersmål och därmed inte

exponerats för ett mer avancerat språkbruk på detta språk. Skolordförrådet på andraspråket svenska kan också vara otillräckligt. Det uteblivna skiftet kan i detta fall sägas vara till stor del orsakat av den språkliga miljön. Detta kan medföra stora problem i skolarbetet, då det påverkar förmågan att förstå och bilda överordnade begrepp. Eleven kan få svårt att förstå texter i olika läromedel, vilket i sin tur påverkar elevens kunskapsutveckling.

En av de studier som undersökt lexikal förmåga hos flerspråkiga elever med språkstörning gjordes av Sheng, Peña, Bedore och Fiestas (2012). Fokus i studien var lexikal organisation hos spansk-engelska elever med och utan språkstörning. Eleverna med språkstörning producerade signifikant färre paradigmatiske associationer, som innebär över- eller underordning än elever med förväntad utveckling. Skillnaden kvarstod även när författarna kontrollerade för storleken på ordförrådet.

Holmström, Salameh, Nettelbladt och Dahlgren Sandberg (2015) undersökte lexikal organisation hos svensk-arabiska elever med och utan språkstörning. De bedömdes med ett associationstest vid två tillfällen med ett års mellanrum. Vid det andra testtillfället producerade eleverna med språkstörning ett ökat antal syntagmatiska associationer, medan antalet paradigmatiske associationer förblev oförändrat. Syntagmatiska associationer innehåller ingen över- eller underordning. För eleverna med förväntad utveckling ökade i stället antalet paradigmatiske associationer med över- och underordning signifikant.

Resultatet innebar att eleverna med språkstörning uppvisade en omogen lexikal organisation och var därmed långsammare i sin lexikala utveckling jämfört med eleverna med förväntad utveckling, som hade börjat utveckla en mer paradigmatiske organisation av sitt lexikon.

Andra typer av lexikala svårigheter

Elever med språkstörning kan också uppvisa andra typer av lexikala svårigheter. I den forskning om flerspråkiga elever med språkstörning som Holmström (2015) redovisade, framkom att elever med språkstörning hade betydande *ordmobiliseringsproblem*, vilket innebär problem att hitta och använda rätt ord i olika situationer. Detta begränsade förmågan till relevanta bidrag i klassrummet, vilket påverkade elevernas kunskapsutveckling och lärande. Denna begränsning påverkade också kamratkontakten då de hade svårt att följa med i samtal mellan andra elever.

Grammatik

Grammatiska svårigheter vid språkstörning ser olika ut i olika språk. Forskningen kring grammatiska svårigheter för flerspråkiga barn med språkstörning är relativt sparsam jämfört med forskningen kring enspråkiga barn. Kohnert och Medina (2009) gjorde en

sammanställning av forskningsartiklar om språkstörning hos flerspråkiga förskolebarn och skolelever som publicerats under 30 år. Artiklarna visade att de flesta barn och elever genomgående uppvisade långvariga problem med morfologi (böjningsändelser) och syntax (ordföljdsmonster) i båda sina språk, jämfört med barn och elever med förväntad utveckling.

Processbarhetsteorin (PT) som beskrevs i artikeln om flerspråkig utveckling i denna modul, är en modell för grammatisk utveckling i fem nivåer, som erbjuder möjlighet att följa den grammatiska språkutvecklingen i svenska. Fokus inom PT ligger på utvecklingen av grammatiska strukturer, framförallt utifrån *emergens*, dvs. när struktur först uppträder, och inte på 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. Detta gör det möjligt att avgöra var han/hon befinner sig i sin grammatiska språkutveckling. Efter en exponering på två år för svenska ska en inlärare med förväntad utveckling kunna visa exempel på strukturer på minst nivå 4 i PT. Kan eleven efter dessa två år inte producera grammatiska strukturer på denna nivå bör han eller hon bedömas språkligt beroende på misstänkt språkstörning (Salameh, Håkansson och Nettelbladt 2004, Salameh 2011b).

Att en inlärare börjar använda grammatiska strukturer på en högre nivå innebär emellertid inte att föregående nivåer är helt automatiserade, alltså fullständigt tillägnade. Strukturer på lägre nivåer som inte motsvarar andraspråket, och därför inte är automatiserade, kan förekomma även när inläraren kan använda grammatiska strukturer på nivå 5, den högsta nivån (Salameh 2018b).

PT är inte språkspecifik utan ger möjligheter till mer övergripande jämförelser för tillägnandet av olika strukturer i olika språk. Baserat på Processbarhetsteorins nivåer gjorde Håkansson (2017) en översikt av rapporterade grammatiska problem för enspråkiga förskolebarn och skolelever med språkstörning i 18 olika språk med stor typologisk spridning. De strukturer som gav störst problem gällde hur man uttrycker subjekt och objekt i de olika språken. I svenskan uttrycks detta genom ordföljden, på engelska är personböjningen på verbet en ledtråd (t.ex. she eat-s) till vad som är subjekt och objekt. På persiska anges subjekt och objekt med personböjning men också med kasus (t.ex. ackusativ och dativ). Sammanfattningsvis fanns dessa problem i princip på nivå 4 respektive nivå 5 i PT.

Det är med stor sannolikhet denna typ av grammatiska strukturer som elever med språkstörning har problem med i sitt eget språk. Genom att samarbeta med modersmålslärare för att undersöka om en elev behärskar hur subjekt och objekt markeras på modersmålet, kan man få en bättre uppfattning om elevens utveckling också på detta språk. I Håkansson och Zetterholm (2018) finns data från de 10 vanligaste språken i svenska skolan över detta.

Exempel på språkstörning i skolåldern

En språkstörning förändras över tid, och i skolåldern är det oftast lexikala problem som dominerar. Är eleven flerspråkig är det inte ovanligt att dessa problem ofta förklaras med att svenska är ett andraspråk. Forskningen har visat att flerspråkiga elever med förväntad utveckling behövde cirka tre års exponering för det nya språket innan deras skolresultat kom i närheten av vad som förväntades av enspråkiga elever (Paradis 2010). Har en elev kvarstående problem efter betydligt fler år i skolan som Adnan i beskrivningen nedan, kan inte flerspråkigheten användas som förklaringsmodell, inte minst i jämförelse med andra elever som exponerats länge för svenska. Nedan följer ett utdrag från en logopedutredning.

Adnan är 13 år och går i årskurs 6. Han kom till Sverige för 10 år sedan och talar arabiska och svenska. Började på svensk förskola när han var 4 år. Varken Adnan eller modern tycker dock att han har några språkliga problem, allra minst på arabiska. Skolan tycker att fonologin på svenska är bra, men ordförrådet är litet, och han kan fortfarande uppvisa grammatiska problem och även problem med att förstå. Största problemet är hans stora svårigheter att komma ihåg vad han lärt sig. Har också problem med ordmobilisering.

I samarbete med modersmålslärare bedöms språkförståelsen på arabiska informellt med ett bedömningsinstrument, som har en stigande svårighetsgrad. För detta material finns tillgång till resultat från svensk-arabiska elever i årskurs 4. Adnan presterar ganska långt under dessa elever, vilket visar att han har en nedsatt förståelse på arabiska för ord, som inte tillhör vardagsspråket. Resultatet blir något bättre på svenska, men fortfarande rejält under förväntat resultat jämfört med eleverna i årskurs 4 som ovan. Bedömning av skolordförrådet visar att hans resultat är långt under vad som förväntas i årskurs 6. Adnan har också ett begränsat arbetsminne. Klarar bara att repetera 4 orelaterade ord på respektive språk, 5 ord eller fler blir för svårt. På arabiska kan han repetera upp till 4 siffror, men namnen på arabiska siffror är 3- eller 4-staviga och kräver mer arbetsminne. Resultatet på svenska blir dock bara 5 siffror. Dessa svårigheter kan till en del förklara hans problem att komma ihåg vad han lärt sig. Han uppvisar också stora svårigheter med ordmobilisering på båda språken, och klarar som mest att räkna upp 6 olika sorters kläder på svenska under 1,5 minut.

Adnan klarar uppgifterna i GrUS (Grammatisk undersökning av svenska som andraspråk, Salameh 2015) som bygger på PT, men klarar inte att ge något exempel på bisatser på nivå 5, vilket tyder på att han inte är helt automatiserad grammatiskt trots 9 års exponering.

Lexikal organisation bedöms med ett associationstest, Kent-Rosanofflistan (se referenslista) som Adnan vill göra på svenska. Resultat visar att han bara har 34%

paradigmatiska associationer. Han har alltså inte gjort det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet utan har en omogen lexikal organisation, som försvårar ordmobiliseringen och inlärandet av nya abstrakta och överordnade begrepp. Adnan uppvisar alla tecken på en språkstörning, som förmodligen under alla år ansetts bero på hans flerspråkighet. I skollåldern är det i hög utsträckning lexikala problem som försvårar för eleven, som ordmobiliseringsproblem, begränsat ordförråd och en omogen lexikal organisation. Adnan har dessa problem på båda sina språk.

Adnan har en språkstörning som inte diagnostiserats. Avsaknaden av dekontextualiserad kunskap om ord hos elever, dvs. ord som är lyfta ur sitt sammanhang, är inte alltid uppenbar. Den kan döljas genom att en elev verkar ha ett bra flyt i sin ordanvändning, som i Adnans fall. En långsam och ofullständig lexikal utveckling på båda språken hos flerspråkiga elever kan innebära att det syntagmatisk-paradigmatiska skiftet inträffar betydligt senare. Detta är problematiskt, då skolans språk kräver förmåga att förstå och använda överordnade och abstrakta begrepp. Görs inte detta skifte kring 10-årsåldern kan flerspråkiga elever inte fördjupa sin kunskap om orden, en förutsättning för elevers språk- och kunskapsutveckling och goda resultat i skolan (Schoonen & Verhallen 2008). I vardagsspråket behövs inte fördjupad kunskap om ord i samma utsträckning, och varken modern eller Adnan upplever några svårigheter med hans arabiska språk. Det är därför viktigt att bedömningen av modersmålet också görs i samarbete med modersmåls lärare och studiehandledare på modersmål.

Pragmatik

Pragmatik handlar om språkets sociala användning. Den forskning som finns kring pragmatiska svårigheter hos barn och elever med språkstörning gäller i stort sett bara enspråkiga barn. Det kan vara svårt att diagnostisera pragmatiska svårigheter hos flerspråkiga elever. En del av det som ses som avvikande pragmatiskt beteende kan i stället bero på att eleven inte fått tillräcklig erfarenhet av hur andraspråket används socialt, inte minst i klassrummet.

Det som ger problem i skolan är svårigheter med *pragmatisk förståelse* som ofta misstas för nedsatt språkförståelse, framförallt på andraspråket. Ett exempel är instruktioner i grupp som oftast är kortfattade och bygger på att man kan dra egna slutsatser, utan att dessa behöver formuleras explicit. Just detta är svårt vid nedsatt pragmatisk förståelse. Efterhand som eleven flyttas upp i högre årskurser i skolan blir missförstånden allt större, och elevens oförmåga att förstå vad som egentligen menas, blir alltmer uppenbar. Nedan följer ett utdrag från en logopedutredning.

Exempel på pragmatiska svårigheter

Ayan är en flicka på drygt 8 år. Hon är äldst av 4 syskon. Hemma talas mest somaliska. Går nu årskurs 1 och har hög närvaro i skolan. Skolan upplever att hon har ett litet ordförråd på svenska, som gör att hon har mycket svårt att förklara och berätta, får inget sammanhang i sina utsagor. Pratar gärna, men har svårt att tillgodogöra sig undervisningen. Klassläraren tycker att Ayan har en nedsatt språkförståelse på svenska, allra svårast är muntlig instruktion i grupp, där det oftast är nödvändigt att efter avslutad instruktion sitta ner med Ayan själv och förklara innan hon kan ta det till sig. Uppvisar också koncentrationssvårigheter.

De språkliga bedömningarna görs både på somaliska och svenska. Ayan medverkar väl, och resultaten pekar på en lite sen och ojämn språkutveckling, inte minst på somaliska. Fadern instämmer i att Ayan är sen i sin grammatiska utveckling på somaliska jämfört med kusiner.

En del av uppgifterna i det neurolingvistiska materialet Nya Nelli (Sahlén & Holmberg 2000) görs på somaliska. Vid repetition av orelaterade ord klarar hon bara att upprepa 3 ord i följd. Återanvänder genomgående ord som använts i tidigare uppgifter. Ordmobilisering är svårt för henne. När hon under 1,5 minuter ska räkna upp olika sorters kläder blir det byxor, tröja, shorts, lakan och sen blir det inga fler ord. För olika sorters mat blir det ris, makaroner, pasta, makaroner, kyckling och sen tar det stopp. Återanvänder således ord även här.

Det är pragmatiska problem som dominerar för Ayan. Det som skolan uppfattar som problem med språkförståelse på svenska handlar mer om problem med pragmatisk förståelse. Den utmärks bland annat av problem med att förstå instruktioner i grupp, eftersom dessa oftast är kortfattade, och förutsätter att de som lyssnar kan dra slutsatser om det som inte sägs ut eller förklaras explicit. Oförmågan att få sammanhang i sina utsagor är ett exempel på att hon har svårt att ta den andres perspektiv, att avgöra vilken förståelse som hon behöver ge, och hur man berättar för någon som inte var närvarande när något hände.

Ayan trivs i skolan. Dagen är strukturerad i lektioner och raster. Allt börjar på en bestämd tid, lektioner och aktiviteter kommer i en viss ordning och en stor del av vad som ska hända är i princip förutsägbart.

Hur kan undervisningen anpassas språkligt?

De anpassningar som kan göras i klassrummet rör både talat språk och skriftspråk, samt kompensation för nersatt arbetsminne (Hedlund 2018). Det talade språket bör innehålla enkla och korta satser. Det underlättar också om samma sak sägs på flera sätt, liksom att använda bilder. Samtidigt är det viktigt att inte ta upp ovidkommande saker och att

undvika skämt, ironi, ordspråk och talesätt. Vid frågor är det viktigt att inte fråga flera saker i samma sats, utan frågan kan behövas brytas ned i flera led.

För att kompensera för nersatt arbetsminnet bör man undvika att eleven behöver lyssna och skriva samtidigt, instruktioner bör vara kortfattade och stegvis, dvs. en instruktion ska vara utförd innan nästa ges. För att underlätta kan läraren också göra korta mikropauser i sitt tal för att ge möjlighet för bearbetning.

För att underlätta förståelsen av text kan läraren dela in texten i fler stycken än i originalet, använda punktuppställningar och lägga in rubriker och underrubriker som gör det lättare att förstå. Det kan också hjälpa eleven om texten ändras så att bisatser alltid kommer efter huvudsatser. Visuellt stöd i form av bilder, tabeller, färgmarkeringar av viktiga ord etc. underlättar också förståelsen.

Digitala resurser kan göra undervisningen tillgänglig och öka elevernas delaktighet och självständighet, resurser som finns tillgängliga för alla elever men där elevernas förutsättningar och behov avgör hur de ska användas (Basaran 2016). Till exempel användning av lärplattor där eleverna kan infoga tangentbord på flera språk eller använda översättningsverktyg för att kunna använda sitt starkaste språk i lärandet. Även användning av mobiltelefon och dator med program och appar med talsyntes, specifikt utformad stavningskontroll, tidsverktyg och kalkylator.

De anpassningar som kan göras för elever som också har pragmatiska svårigheter, gäller främst att skapa struktur och förutsägbarhet, så att eleven vet vad som ska hända under lektionen (Hedlund 2018). Ett sätt kan vara att skriva upp de ämnesord som kommer att användas under en lektion. Om det går att genomföra kan modersmåsläraren i förväg ha gått igenom dessa ord med eleven på modersmålet.

Instruktion i grupp bör följas upp individuellt, så att läraren kan förvissa sig om eleven har förstått även den information som inte har uttryckts explicit, t.ex. att klassen ska vara i ett annat klassrum än det vanliga nästa lektion – *och då måste eleven ta med sig penna, papper, dator och böcker*. Detta sägs oftast inte explicit eftersom eleverna antas kunna göra denna inferens. Om en elev med pragmatiska svårigheter inte tar med detta material, beror det främst på problem med att dra slutsatser av det som sägs och förstå det utsagda. Ibland behöver eleven också få träna hur man betar sig språkligt i skolans olika sammanhang, på lektioner, i grupparbeten och liknande situationer.

Referenser

- Basaran, H (2016) *Nyanlända elever i mitt klassrum – språkutveckling med digitala resurser*. Stockholm: Gothia fortbildning.
- Bishop, D (2013) *Uncommon Understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press
- Hedlund, A-K (2018) Individanpassad och strukturerad undervisning i samband med språkstörningar som skapar bättre förutsättningar för elevens motivation och lärande. PP-presentation, www.sprakenshus.se/material
- Holmström, K, Salameh, EK, Nettelbladt, U & Dahlgren Sandberg, A (2015) A descriptive study of lexical organisation in bilingual children with language impairment: Developmental changes. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(2), 178-189
- Holmström, K (2015) *Lexikal organisation hos en- och flerspråkiga skolbarn med språkstörning*. Doktorsavh. Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi. Lunds Universitet
- Håkansson, G (2017) Typological and developmental considerations on specific language impairment in monolingual and bilingual children: A processability theory account. *Language Acquisition*, 24(3), 265-280
- Kent-Rosanofflistan, www.sprakenshus.se/material
- Kohnert, K & Medina, A (2009) Bilingual children and communication disorders: A 30-year research retrospective. *Seminars in Speech and Language*, 30, 219-233
- Kohnert, K (2007) *Language disorders in bilingual children and adults*. San Diego: Plural Publishing
- Namei, S (2002) *The bilingual lexicon from a developmental perspective*. Doktorsavh. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet
- Paradis, J (2010) The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 31(2), 227-252
- Sahlén, B & Holmberg, E (2000) *Nya Nelli. Neurolingvistisk bedömning*. Härnösand: OrdAF www.ordaf.net
- Salameh, EK, Håkansson, G & Nettelbladt, U (2004) Developmental perspectives on bilingual Swedish- Arabic children with and without language impairment: a longitudinal study. *International Journal of Language and Communication Disorders*,

39, 65-93

Salameh, EK (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

Salameh, EK (2015) GrUS – *Grammatisk undersökning av svenska som andraspråk*. Helsingborg: Nypon förlag

Salameh, EK (2018a) Språkstörning hos flerspråkiga barn. I: Salameh, EK & Nettelbladt, U (red) *Flerspråkighet – utveckling och svårigheter*. Språkutveckling och språkstörning hos barn. Lund: Studentlitteratur

Salameh, EK (2018b) Bedömning av flerspråkiga barn med språkstörning. I: Salameh, EK & Nettelbladt, U (red) *Flerspråkighet – utveckling och svårigheter*. *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur

Schoonen, R & Verhallen, M (2008) The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing* 25, 211-236

Sheng, L, Peña, E, Bedore, L & Fiestas, C (2012) Semantic deficits in Spanish-English bilingual children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(1), 1-15

SOU 2016:46. *Samordning, ansvar och kommunikation – vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar*.
<https://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2016/06/sou-201646/>