

TAKK för flerspråkiga barn

Eva-Kristina Salameh

Leg logoped, doktor i medicinsk vetenskap

Jag får allt oftare frågor kring användningen av TAKK för nyanlända förskolebarn och också barn som är födda i Sverige men inte talar så mycket svenska. Det finns stora regionala skillnader i användningen av TAKK, något jag kunnat konstatera inte minst i mitt arbete som konsult vid förskoleförvaltningen i Malmö. Icke desto mindre är frågan intressant – är detta ett sätt att underlätta andraspråksutvecklingen som borde finnas i förskolan i högre utsträckning?

AKK innebär att man kan vid kommunikation använda sig av föremål, bildstöd i form av foton, bilder och ritade symboler. Vid TAKK används teckenstöd, där tecknen används till nyckelord/betydelsebärande ord. Båda formerna kan användas med talat språk eller ersätta talat språk framför allt hos barn med grav språkstörning och/eller grava funktionshinder (Ferm & Thunberg 2008).

Under ett antal år har det också använts på förskolor, inte bara för barn med språkstörning utan också för barn som inte talar svenska. Om detta fungerar får barnet direkt möjligheter att kommunicera med omgivningen och den viktiga pragmatiska utvecklingen stannar inte av. Alltså något som fungerar utmärkt när barnet börjar på förskolan. Har barnet en typisk språkutveckling, dvs. ingen språkstörning, är det emellertid viktigt att så snart som möjligt övergå till talat språk, eftersom språket främst utvecklas i dialog med omgivningen.

Nu är det olika i olika delar i Sverige hur mycket man arbetar med tecken som stöd, men om man utgår från att barnet först måste ha ett fungerande ordförråd på svenska genom TAKK, innan man går vidare, så utgår man från ett *bristperspektiv*, som finns på många håll i svensk förskola och skola (Morgan, Tvingstedt & Salameh 2018). Bristperspektivet utgår ifrån att barnet saknar något, nämligen svenska, och verksamheten måste anpassas till detta i form av olika stödåtgärder som främst ska kompensera för brister i svenska språket.

Ett bristperspektiv innebär ofta att man inte ser att barnet faktiskt har ett annat språk som kan vara väl utvecklat, framför allt hos nyanlända barn, som man kan använda för att stötta andraspråkstillägnet. Palludan (2007) visade att enspråkiga barn oftare bjöds in till samtal

på förskolan medan personalen gärna ville undervisa flerspråkiga barn med att främst benämna föremål och företeelser. Samtidigt vet vi att det är genom att ingå i dialoger som barn utvecklar sitt språk.

Barn har olika strategier för att ta till sig och införliva ett nytt språk, och det är under denna tid viktigt att deras strategier fångas upp och bemöts på ett språkutvecklande sätt. De måste få delta i meningsfulla sammanhang och få många möjligheter att använda sig av det nya språket i vardagen (Skolverket 2013).

Fokus i både förskola och skola ligger vid utveckling av svenska språket. Det framträder både i styrdokument och i verksamheten, som det barnen primärt behöver lära sig för att kunna klara sig i skolan och senare i samhället. Ingen ifrågasätter modersmålets betydelse, men det ses ofta enbart som ett hjälpspråk, ungefär som stödhjul på en cykel, som kan tas bort när barnet anses kunna tillräckligt med svenska. Men flerspråkighet är inte en personlig egenskap utan en kompetens oberoende av vilka språk som används, och barnen måste därför få möjlighet att använda alla sina språk och få bekräftat att deras kunskaper i alla språken är viktiga (Morgan, Tvingstedt & Salameh 2018).

Om vi då återgår till TAKK så är detta ett användbart hjälpmedel i ett initialt skede när barnet börjar i förskolan och inte talar svenska. Ett barn med typisk utveckling har dock redan börjat tillägna sig sitt eget språk och är ingen nybörjare i språktilläggande, men däremot i svenska språket. Det behöver därför mer språklig stimulans i form av en talad dialog med omgivningen ganska snart.

I politiska diskussioner fokuseras ofta andraspråket hos små barn och debattörerna oroar sig främst över att barnens ordförråd är alldeles för litet. Det som åsyftas är det svenska ordförrådet, men flerspråkiga barn distribuerar sitt ordförråd över två eller flera språk. Dessa ordförråd ser inte likadana ut av den enkla orsaken att de används i olika sammanhang, t.ex. i hemmet och på förskolan. Politikerna efterlyser ofta metoder för att få en snabbare utveckling i andraspråket, däremot nämns ordet modersmål ytterst sällan, trots att språken samverkar och stöttar varandra. Ska man få en rättvisande bild av flerspråkiga barns ordförråd måste man därför lägga ihop ordförråden. Nayeb, Lagerberg, Sarkadi, Salameh och Eriksson (2021) visade hur mycket säkrare resultaten på 2,5-årskontrollen på BVC blev när screeningen gjordes på båda språken och man lade ihop resultatet på dessa språk.

Även internationella studier har visat att skillnaden i ordförrädsstorlek försvinner när man räknar ord från båda språken, men detta gäller enbart flerspråkiga småbarn vars föräldrar tillhör medelklassen. För barn som bor i områden med mycket få kompetenta talare av andraspråket, blir ordförrådet litet även om man räknar in ord från båda språken (Salameh, Nettelbladt, Zetterholm & Andersson 2018). Detta är naturligtvis ett stort problem, men lösningen ligger inte i att satsa enbart på andraspråket.

I den diskussion som jag delvis har följt hänvisas ofta till forskning kring hur verkningsfullt TAKK är som hjälpmedel, men följer man upp dessa studier handlar det praktiskt taget alltid om barn med språkstörning. Det finns också studier på barn med typisk utveckling där TAKK underlättar inlärandet av non-ord, dvs. ord som inte finns, men som följer reglerna för hur språkljud får kombineras i svenskan. Detta är dock fortfarande på ordnivå utan flöde i talet. Grammatik är svårt att tillägna sig via TAKK, utöver korta meningar. Det framhålls ibland att prepositioner går utmärkt att träna med TAKK, men dels handlar det fortfarande om enstaka ord, dels är prepositioner ingen grammatisk struktur som t.ex. ordföljd, utan en ordklass.

I diskussionen kring flerspråkiga barn används också uttrycket 'språklig sårbarhet', vilket jag ser som olyckligt. Jag anser inte att flerspråkiga barn generellt har en språklig sårbarhet, utan vill hävda att många språkliga problem har sin grund i ett ofta förekommande bristperspektiv, som bland annat medför att flerspråkiga barns modersmål riskerar att ignoreras. Vi vet ju också att ett starkt modersmål ger ett starkt andraspråk, och att fortsatt språklig stimulans på modersmålet inte på något sätt hindrar utvecklingen av andraspråket, snarare tvärtom. Perozzi och Sanchez (1992) visade t.ex. att flerspråkiga barn snabbare tillägnade sig nya ord och begrepp om de fick dem på båda språken samtidigt.

När det är barnen som tillskrivs problemet, blir det svårt att också se de strukturella problemen – brist på utbildad personal, för liten tillgång till flerspråkig personal, brist på tid att planera och därmed svårt att bygga upp en genomtänkt och systematisk språklig stimulans där modersmålet utnyttjas genom t.ex. digitala resurser.

TAKK ska användas när det behövs, även under en längre tid, t.ex. om det flerspråkiga barnet har en språkstörningsdiagnos, och om möjligt på båda språken. Men det kan också finnas kulturella skillnader som gör att det inte följs upp i hemmet även om föräldrarna är positiva till TAKK (Soto & Yu 2014).

För att förstärka barnets kommunikation kan föräldrarna ha fått i uppgift att uppmuntra barnet att begära saker eller ge valmöjligheter. Dessa sätt att kommunicera kan dock innebära att föräldrarna måste kommunicera med barnet på sätt som känns främmande och onaturligt, inte minst i förhållande till syskon. Sker den mesta användningen av TAKK på förskolan, kan detta också innebära att ordförrådet i tecknen inte alltid går att använda i hemmet.

För flerspråkiga barn som är beroende av TAKK bör systemet också anpassas till en flerspråkig kontext. En flerspråkigt TAKK bör återspegla hur barnet lär och använder sina språk i olika sammanhang, t.ex. genom olika ordförråd, och designas så att det finns möjlighet till att kunna växla mellan språken (Soto & Yu 2014).

Självklart ska alltså TAKK användas till flerspråkiga barn, om och när det behövs, men för barn med typisk språkutveckling behövs det bara i ett initialt skede. Flerspråkighet och nybörjare i andraspråket ska inte ses som något avvikande, som inte går att hantera inom ramarna för förskolans ordinarie verksamhet. Flerspråkiga barn med typisk utveckling som har ett gott modersmål, har inte behov av specialpedagogiska åtgärder utan av pedagogiska insatser, anpassade till en flerspråkig utveckling, där barnets alla språk får utvecklas.

Diskussionsfrågor

- Använder ni TAKK i kommunikationen med flerspråkiga barn i dag? På vilket sätt?
- Vad innebär det att se flerspråkighet ur ett bristperspektiv? Har ni stött på detta perspektiv, och hur kan ni i så fall synliggöra det och diskutera det?
- Vilka resurser skulle ni behöva för att ge de flerspråkiga barnen möjlighet att utveckla alla sina språk? Vad kan ni göra med befintliga resurser?

Referenser

- Ferm, U & Thunberg, G (2008) Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK). I: Hartelius, L, Nettelbladt, U & Hammarberg, B (red) *Logopedi*. Lund: Studentlitteratur
- Morgan, E, Tvingstedt, A-L & Salameh, E.-K (2018) Flerspråkighet i förskolan. I: Salameh, E.-K. & Nettelbladt, U. (red.) *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 3 Flerspråkighet – utveckling och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur, s. 289–321
- Nayeb, L, Lagerberg, D, Sarkadi, A, Salameh, EK & Eriksson, M (2021) Identifying language disorder in bilingual children aged 2.5 years requires screening in both languages *Acta Paediatrica*, 110(1), 265-272 <https://doi.org/10.1111/apa.15343>

- Palludan, C. (2007) Two tones: The core of inequity in kindergarten. *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75-91
- Perozzi, J & Sanchez, M (1992) The effect on instructions in L1 on receptive acquisition of L2 for bilingual children with language delay. *Language, speech, and hearing services in schools* 23, 348-352
- Salameh, EK, Nettelbladt, U, Zetterholm, E & Andersson, K (2018) Flerspråkig utveckling. I: Salameh, EK. & Nettelbladt, U (red.) *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 3 Flerspråkighet – utveckling och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur, s. 33–71
- Skolverket (2013) *Flera språk i förskolan – teori och praktik*. Stockholm: Skolverket
- Soto, G & Yu, B (2014) Considerations for the provision of services to bilingual children who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and alternative communication*, 30(1), 83–92