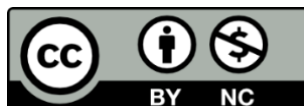


Vanliga frågor från logopeder om om flerspråkiga barn med evidensbaserade svar

Scharff Rethfeldt, W., McNeilly, L., Abutbul-Oz, H., Blumenthal, M., Goulart, B., Hunt, E., Laasonen, M. R., Levey, S., Meir, N., Moonsamy, S., Mophosho, M., Salameh, E.-K., Smolander, S., Taiebina, M., Thordardottir, E.

(2022)

Multilingual-Multicultural Affairs Committee



Översatt från engelska till svenska av
Eva-Kristina Salameh & Nelli Kalnak

Innehåll

Vilken terminologi används för att beskriva språklig förmåga hos barn som talar mer än ett språk?	2
Hur diagnostiseras språkstörning hos flerspråkiga barn?	2
Vilka är de kognitiva fördelarna med att tala mer än ett språk?	3
Hur påverkar förmågan att tala mer än ett språk metalingvistiska förmågor?	4
Kan barn med språkstörning lära sig mer än ett språk?	5
Vilka typer material finns det för bedömning av flerspråkiga barn?	5
Vilka faktorer bör logopeden ta hänsyn till vid bedömning av flerspråkiga barn?	6
Vilka faktorer som rör språklig exponering bör logopeden ta hänsyn till vid bedömning av flerspråkiga barn?	6
Vilka språkliga faktorer bör logopeden ta hänsyn till vid bedömning av flerspråkiga barn?	7
Hur kan logopeden bedöma flerspråkiga barn?	8
Anamnes kartläggning av språklig bakgrund	8
Standardiserade bedömningar	8
Föräldraenkät	9
Kriteriestyrda tillvägagångssätt	9
Språkliga exempel	9
Narrativ bedömning	10
Bedömning av ordförråd	10
Dynamisk bedömning	11
Språklig bearbetning	11
Sociokulturell bedömning	11
Vilka resurser är tillgängliga för en språklig bedömning av flerspråkiga barn	12
Vilka är de bästa tillvägagångssätten för intervention för flerspråkiga barn?	13
Flerspråkigt tillvägagångssätt	14
Tvåspråkligt tillvägagångssätt	14
Kommenterade svenska referenser	15
Referenser	15

Vilken terminologi används för att beskriva språklig förmåga hos barn som talar mer än ett språk?

Flerspråkighet kan definieras på flera olika sätt. Det är inte helt enkelt att definiera vem som är flerspråkig eftersom språk är ett dynamiskt och komplext socialt verktyg som utvecklas över tid och används för olika syften med olika människor (Scharff Rethfeldt, 2023). Inom forskningen kring flerspråkighet och andraspråkstillägnande används ofta termerna simultan och successiv flerspråkighet, liksom tidig och sen flerspråkighet (Goldstein, 2019; Montrul, 2008), som bygger på faktorer relaterade till exponering för de olika språken, t ex ålder när barnet mötte sitt andraspråk. Dessa termer är dock problematiska när de används för att beskriva styrkor och brister/svårigheter eller språkdominans hos ett flerspråkigt barn.

Även om begreppet språklig dominans oftast används för att ange bättre färdigheter i det ena språket, så existerar flerspråkigheten inom ett kontinuum. Barnets språkliga kontext kan påverka dominansen mellan språken med effekter inom olika språkliga domäner inom respektive språk. (Goldstein, 2019; Thordardottir, 2015). Detta beror på att det enskilda barnets olika språk inte följer samma utvecklingsgång eftersom den språkliga miljön i respektive språk skiljer sig åt.

Skillnaden mellan simultan och successiv flerspråkighet är dessutom långtifrån tydlig vad gäller utvecklingsgång. En mängd faktorer behöver beaktas, som åldern när barnet mötte respektive språk, frekvens och duration på exponeringen, dominerande språk, hur språkliga förmågor är distribuerade över språken, styrkor och svagheter i de olika språken och om något språk stannat i utvecklingen på grund av bristande exponering. Språklig dominans och språklig kompetens kan ändras över tid, till exempel kan ett barn som möter ett nytt språk med tiden prestera bättre på detta språk än på sitt första språk.

Hur diagnostiseras språkstörning hos flerspråkiga barn?

Tidig diagnostisering av språkstörning (Developmental Language Disorder, DLD) är nödvändig för att barnet ska få stöd för sin språkutveckling, sitt skolarbete, sin livskvalitet och att kunna delta i samhället.

Först tillfrågas vårdnadshavare om de observerat några svårigheter, och huruvida barnets språkutveckling skiljer sig från utvecklingen hos syskon och jämnåriga. Det är också viktigt att barnets utveckling jämförs med andra flerspråkiga barns med samma exponering för språken och inte med enspråkiga barn som enbart varit exponerade för bara ett språk.

Barn med språkstörning uppvisar svårigheter i samtliga språk (Kohnert, Ebert & Pham, 2021). Språkstörning manifesterar sig emellertid på olika sätt i olika språk och språkdomäner (Stavrakaki et al., 2021). För en fullständig anamnes behövs därför information och barnets utveckling och förmågor i samtliga språk. Strukturerade frågeformulär till vårdnadshavarna och även till pedagogisk personal är inte bara värdefulla verktyg för att förstå/kartlägga barnets utveckling och språkliga förmågor, utan det ger också information om den språkliga miljö som barnet lever i.

För det andra, är det bästa att bedöma barnets samtliga språk. Det finns dock en hel del hinder för att detta ska vara genomförbart (Thordardottir & Topbas, 2019). En del av svårigheterna beror på att:

- få standardiserade test har normer för flerspråkiga barn
- set är brist på flerspråkiga logopeder som kan genomföra och analysera bedömningsmaterial på andra språk än svenska
- vi saknar kunskap om vilken inverkan olika nivåer av språklig exponering har på hur barn presterar på test.

Ett sätt att hantera dessa hinder vid språkliga bedömningar har varit att uppskatta sannolikheten för språkstörning baserat på en bedömning på enbart ett av barnets språk, med normer anpassade för flerspråkiga barn (Thordardottir, 2015). Sådana metoder måste emellertid användas med stor försiktighet, eftersom bakgrundsvariabler som språklig exponering och språklig dominans påverkar språkförmågan och varierar enormt mellan flerspråkiga barn. För att undvika att diagnosen ställs baserat på bedömning av enbart ett språk (oftast majoritetsspråket), kan man med hjälp av en tolk eller flerspråkig personal i förskola och skola analysera språkliga yttranden som barnet sagt på sitt modersmål. Ett annat sätt är att tillsammans med personal som talar språket observera hur barnet använder sitt modersmål i olika situationer där det behövs. Förutom bedömning av flerspråkiga barns språkutveckling och språkförmåga, så kräver bedömning av kommunikationssvårigheter noggrann hänsyn till många faktorer som påverkar språk (Scharff Rethfeldt, 2023). En logoped bör i sin bedömning ta hänsyn till förväntade typiska processer i språkutvecklingen, effekter av barnets exponering för sina olika språk, påverkan mellan språken, samt hur språklig dominans kan skifta under barnets utveckling. Den stora variationen mellan faktorer som finns hos barnet och yttre faktorer som miljö- och situationsfaktorer, gör att bedömningar av flerspråkiga barn oftast kräver både direkta och indirekta bedömningar.

Vilka är de kognitiva fördelarna med att tala mer än ett språk?

Flerspråkiga barn har andra erfarenheter än enspråkiga i utveckling av kognitiva förmågor. Som redan har nämnts, påverkas barnets respektive språk på olika vis av externa, situationsberoende faktorer som kvalitet och kvantitet på de språk som barnet omges av i sin flerspråkiga miljö. Dessutom påverkar även inre faktorer hos barnet hur snabbt språkutvecklingen går, liksom hur väl det så småningom tillägnar sig respektive språk. Den språkliga förmågan kommer att variera hos barn med språkstörning och kognitiva svårigheter, beroende på grad av störning och barnets utvecklingsnivå (Bialystok, 2016).

Kognition är mentala processer som kunskap, tänkande och information som vi utvecklar genom erfarenhet och våra sinnen. Kognitiva processer innefattar uppmärksamhet, exekutiva funktioner, minne och språk. Det finns omfattande forskning om exekutiva funktioner i relation till kognitiva fördelar hos flerspråkiga barn. De kognitiva processer som framför allt har studerats hos flerspråkiga barn är inhibition, arbetsminne och förmågan att skifta uppmärksamhet (Miyake et al., 2000).

Forskning som har undersökt förhållandet mellan enspråkighet/flerspråkighet och kognition, har funnit vissa fördelar för flerspråkiga barn framförallt i de funktioner som rör exekutiv kontroll (Barac et al. 2014; Adesope et al. 2010). Denna fördel hos flerspråkiga barn har förklarats med den träning hjärnan får av de krav som flerspråkiga har i att behärska och hantera olika språkssystem (Green, 1998), vilket påverkar exekutiva funktioner och även hjärnans plasticitet (Bialystok & Poarch, 2014). Flera studier har också visat att flerspråkiga uppvisar fördelar jämfört med enspråkiga vad gäller olika aspekter av kognitiv kontroll (se t.ex. Kroll & Bialystok, 2013).

Även om många studier pekar på vissa fördelar för flerspråkiga barn inom olika kognitiva domäner, t.ex. bättre förmåga att skifta uppmärksamhet (Kovács & Mehler, 2009) och bättre förmåga till minnesgeneralisering, (Brito & Barr, 2012), liksom bättre förmåga till inhibition och större kognitiv flexibilitet hos förskolebarn (Barac et al., 2014), så har dessa fördelar emellertid inte alltid kunnat replikeras (Karlsson et al., 2015). Dock är det så att när en uppgift ställer stora krav på språklig kunskap, t.ex. förståelse av komplexa instruktioner, kan successivt flerspråkiga förskole- och skolbarn med typisk utveckling prestera på en lägre nivå än jämnåriga enspråkiga barn (Rosselli et al., 2010). Detta gäller även simultant flerspråkiga barn som exponerats för lite för sitt modersmål (Scharff Rethfeldt, 2023).

Det är därför inte särskilt troligt att framtida studier kommer att kunna visa på en generell kognitiv fördel vid flerspråkighet, till följd av den stora mängden faktorer att ta hänsyn till, t ex alla olika varianterna av flerspråkighet, utvecklingsmässiga förändringar och alla processer som kan vara involverade i en kognitiv uppgift (Kovács, 2016).

Forskningen har ännu inte helt lyckats klargöra vilka aspekter i flerspråkigheten som kan leda till kognitiva skillnader vid jämförelse med enspråkiga barn. Dessutom behövs mer forskning om kognitiva fördelar baserat på flerspråkiga barnpopulationer med kognitiva och/eller språkliga funktionsnedsättningar. Kohnert (2010) föreslog att både en- och flerspråkiga barn med språkstörning i hög utsträckning har liknande svårigheter med icke-verbala uppgifter (Kohnert et al., 2009). Ebert (2014) visade bland annat att brister i det icke-verbala auditiva arbetsminnet delvis förklarar svårigheter med meningsrepetition hos flerspråkiga skolbarn med språkstörning. Forskningen kring en eventuell flerspråkig kognitiv fördel hos barn med språkstörning är dock begränsad och tillåter inga säkra slutsatser (Paap et al., 2015; Lehtonen et al., 2018).

Även om det kanske inte finns några kognitiva fördelar eller nackdelar knutna till tillägnandet av mer än ett språk, är det viktigt att förstå att det är en fördel i sig att kunna mer än ett språk. Att kunna tala flera språk gör det möjligt att kommunicera med fler människor, knyta an till olika kulturer och därmed få fler möjligheter att se och reflektera över världen.

Hur påverkar förmågan att tala mer än ett språk metalingvistiska förmågor?

Forskningen kring metalingvistisk medvetenhet hos flerspråkiga barn uppvisar en delvis motsägande bild. En del studier visar på fördelar som är relaterade till flerspråkighet, som att flerspråkiga barn med typisk utveckling uppvisar avancerade metalingvistiska förmågor (Bialystok & Barac, 2012), och dessa förmågor blir alltmer framträdande när barnet efterhand blir alltmer flytande i alla sina språk beroende på ökad exponering för språken. Andra studier visar ingen skillnad i resultatet för en- och flerspråkiga barn, medan ytterligare andra studier visar på sämre förmåga hos flerspråkiga barn (Bialystok, Majumder & Martin, 2003).

Dessa motsättningar är relaterade till drag i de olika språken, det typologiska avståndet mellan språken, inlärningsmiljön där barnen lär sig och använder de olika språken, språklig förmåga och utformningen av testuppgifterna. Resultaten visar också att även om metalingvistiska förmågor transfereras från det ena språket till det andra, finns det begränsningar i omfattningen beroende på språklig förmåga och språkliga strukturer. Om man ska undersöka metalingvistisk förmåga hos flerspråkiga barn måste också dessa variabler undersökas.

Kan barn med språkstörning lära sig mer än ett språk?

Som tidigare påpekats, att kunna tala mer än ett språk innebär att en individ kan ingå i flera sammanhang, både hemma och i skolan. Barn med språkstörning behöver också kunna ingå i dessa sammanhang, och de har förmåga att lära sig mer än ett språk om de får tillräckliga möjligheter. Det innebär att barn med språkstörning också kan ta del av flera språk, förutsatt att de får tillräckliga förutsättningar och möjligheter (Kay-Raining-Bird et al., 2016). Ytterligare ett språk försämrar inte språkstörningen (Paradis, 2010). Flerspråkiga barn med språkstörning har emellertid samma svårigheter med språklig och icke-språklig bearbetning som enspråkiga barn med språkstörning (Ebert & Pham, 2019). Det innebär att i stället för att utvecklas långsamt på ett språk kommer de i stället att utvecklas långsamt på två eller flera språk.

Vilka typer av material finns det för bedömning av flerspråkiga barn?

För logopeder är det viktigt att tillägna sig den kunskap och de färdigheter som behövs för en kompetent bedömning av de språkliga behoven hos flerspråkiga barn.

Allra först bör mål och syfte med den kliniska bedömningen övervägas. Handlar det t.ex. om att identifiera behovet av språkligt stöd, eller att jämföra den språkliga förmågan i barnets olika språk, eller är det för att ställa en diagnos?

Är syftet att göra en klinisk bedömning, bör olika bedömningsmaterial kombineras. De material som föreslås (se De Lamo White & Jin, 2011; Grech & McLeod, 2012) överlappar ofta och har både fördelar och nackdelar vid en bedömning av flerspråkiga barn:

- **Normerade och standardiserade test** rekommenderas oftast inte för flerspråkiga barn eftersom det inte finns någon jämförelsegrupp
- När man använder **kriterier som mått** jämförs barnets förmågor till en uppsättning kriterier som ställts upp innan, inte normer. The Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2022) är baserat på kriterier och kan anpassas för att t.ex. bedöma språkförmåga hos förskolebarn
- Uppgifter som gäller **språklig bearbetning eller processande** inkluderar non-ordsrepetition, auditivt korttidsminne och fonologisk diskriminering. De anses vara mindre beroende av barnets språkliga exponering, men är inte helt språkligt neutrala
- **Dynamisk bedömning** är baserad på att mäta zonen för närmaste utveckling vad gäller språk. Genom att ge barnet uppmaningar och ledtrådar bedöms barnets förutsättningar för inläring, och man kan också undersöka hur mycket stöd och vilken typ av stöd barnet behöver för att kunna tillägna sig nya språkliga färdigheter. Denna typ av uppgifter kan också ge stöd för vilken typ av intervention barnet behöver.
- **En socio-kulturell inriktning** hävdar att språk och omgivning inte kan separeras. Inom denna inriktning använder man ofta enkäter och intervjuer för att undersöka barnets språkliga användning i sin vanliga miljö
- **En holistisk bedömning** kombinerar flera bedömningsmetoder, något som ofta är mest rekommenderat för den mångfasetterade uppgiften att bedöma flerspråkiga barn

Bedömningen behöver kunna avgöra vilka styrkor och svagheter det finns i de olika språken och inom de olika språkliga domänerna, liksom färdigheter. Förändringar i färdigheter över tid är förväntade, eftersom flerspråkiga individer med lika stark kompetens i alla sina språk är sällsynta (Baker, 2011). Detta kräver att metoderna för uppföljningsbedömningar under barnets utveckling måste justeras efterhand.

Vilka faktorer bör logopeden ta hänsyn till vid bedömning av flerspråkiga barn?

Att bedöma språket hos flerspråkiga barn innebär att man måste ta hänsyn till de sociala och kulturella kontexter som gäller vid språkanvändningen liksom olika kommunikativa kompetenser och barnets kunskap i respektive språk. Diagnostisk noggrannhet kan påverkas om det finns en kulturell och språklig mismatch mellan logopeden och barnet. Språkliga fördomar kan förekomma även om det bara gäller skillnader mellan dialekter. Bedömaren kan börja överkompensera för denna mismatch och anse att svaga resultat beror på språkliga skillnader och därmed kanske underdiagnostisera en språkstörning. Å andra sidan kan bedömaren i stället överdiagnostisera även det bara handlar om språkliga skillnader. En kulturellt kompetent logoped måste kunna hantera kulturella, språkliga och kommunikativa skillnader så att de inte påverkar bedömningen negativt (Moxley, Mahendra & Vega-Barachowitz, 2004).

Vilka faktorer som rör språklig exponering bör logopeden ta hänsyn till vid bedömning av flerspråkiga barn?

Åldern när ett barn börjar exponeras för ett andraspråk är en stark prediktor för språklig förmåga i det nya språket (Bylund, 2009), men den känsliga perioden för andraspråksinlärning är ganska lång (Granena & Long, 2013). Både kvantitet och kvalitet på exponering har emellertid visat sig vara ännu viktigare faktorer (Thordardottir, 2019; Unsworth, 2016).

Följaktligen är det vanligt att barn uppvisar olika språkliga färdigheter i sina språk och över språkliga domäner (Montrul, 2013). En del barn uppvisar starkare förmågor i det nya språket och andra i sitt förstaspråk. Detta kan förändras över tid. Språkliga domäner kan påverkas olika av exponeringen, flerspråkiga barn med språkstörning kan behöva betydligt mer exponering för att utveckla sitt ordförråd jämfört med barn med typisk utveckling (Smolander et al., 2021).

Det är viktigt att komma ihåg att ett flertal faktorer, inte bara exponeringen, har effekt på flerspråkiga barns utveckling. Inte alla flerspråkiga barn blir goda talare av alla sina språk (Thordardottir, 2017), även om de exponerats tidigt för ett språk (Hoff, 2017).

Vilka språkliga faktorer bör logopeden ta hänsyn till vid bedömning av flerspråkiga barn?

Barn med språkstörning kan ha svårigheter med åtskilliga delar av sitt språk som ordförråd, syntaktiska strukturer och morfologi (Boerma et al., 2017; Blom et al., 2013), på samma sätt som enspråkiga barn med språkstörning. Svårigheterna ser emellertid olika ut på olika språk, inom språkliga domäner och i termer av hur grav språkstörningen är. Mångfalden av språk och variationen mellan dem kan resultera i en bedömning som är påverkad av olika föreställningar. Logopeden måste vara medveten om syntaktiska, morfologiska, fonetiska, fonologiska, pragmatiska och semantiska skillnader mellan olika språk vid en bedömning av ett flerspråkigt barn.

Språkliga typologier har visa sig påverka inläring av ett nytt språk genom tvärspråklig påverkan (Jarvis & Pavlenko, 2008; Fabiano-Smith & Goldstein, 2010). Andraspråklärare kan till exempel ha svårt med att tillägna sig kasusböjningar om det inte finns i förstaspråket (Yager et al., 2016). Å andra sidan är språk som delar många grammatiska och fonologiska drag eller besläktade ord lättare att lära sig simultant.

Språklig typologi klassificerar språk baserat på deras strukturella och funktionella drag. En stor majoritet av språk kan t.ex. delas in i tre typer baserat på den dominerade ordföljden för subjektet (S), objektet (O) och verbet (V): SVO (t.ex. engelska, kinesiska språk), VSO (t.ex. arabiska, walesiska), och SOV (t.ex. japanska och turkiska). En del språk har fast ordföljd som engelska (SVO: *John likes Mary*) och andra har fri ordföljd som ryskan. På engelska är satsen "likes John Mary" (VSO) ogrammatisk, medan alla kombinationer kan vara grammatiska på ryska, (t.ex. SVO, OVS, SOV, VSO, VOS, OSV), eftersom objektet i slaviska språk markeras med en ändelse. Ett ord grammatikalitet kan också bero andra variabler som till exempel tempus. Språk kan också skilja sig med avseende på adjektivets placering före eller efter substantivet (på engelska *a long pencil* / *a blue pencil*, på franska *un long crayon*, men *un crayon bleu*) (se Haspelmath et al., 2005 för fler exempel).

Eftersom språk skiljer sig strukturellt är det viktigt att jämföra den språkliga förmågan hos flerspråkiga barn med normer som gäller utvecklingssekvenser. Även om flerspråkiga barn inte följer enspråkiga normer med avseende på snabbheten i utvecklingen, följer simultant flerspråkiga barn språkspecifika utvecklingssekvenser i varje språk (Thordardottir, 2015). Det innebär också att flerspråkiga barn inte nödvändigtvis kan förväntas ha tillägnat sig samma grammatiska strukturer i alla sina språk.

Det kan finnas språklig påverkan (cross-linguistic influence) mellan de olika språken. Denna påverkan kan gå från förstaspråket till andraspråket men också tvärtom (se t.ex. Anderson, 2012; Cuza & Pérez-Tattam, 2016; Montrul & Sánchez-Walker, 2013). Flerspråkiga barns språkutveckling kan också påverkas av *attrition* i deras förstaspråk, dvs. förlust av språkliga komponenter, eller ett ofullbordat tillägnande av t.ex. grammatiska strukturer. Flerspråkiga barn som samtidigt tillägnar sig ett förstaspråk med rik morfologi och ett andraspråk med sparsam kasusmorfologi kan uppvisa färre korrekta kasusändelser i sitt förstaspråk jämfört med enspråkiga barn (se t.ex. Janssen & Meir, 2018).

Att bibehålla ett förstaspråk kan vara en utmaning utan tillräcklig exponering, och ett skifte i vilket språk som är dominant kan gå snabbt, även om förstaspråket har hög status (se t.ex. Scheidnes & Tuller, 2016). Att bibehålla ett språk är en än större utmaning i en mycket blandad språklig miljö om språket ifråga har få talare och låg status i samhället. Det är också mer sårbart för alltför lite exponering, vilket kan medföra att ordförrådet på detta språk blir litet (se t.ex. Mieszkowska et al., 2017). Att underlätta användningen av ett minoritetsspråk kräver speciella och långsiktiga åtgärder. Ibland faller barnets förstaspråk bort helt eller till stora delar, ett exempel på *attrition* (Polinsky, 2007). Detta bortfall kan också vara gradvis, beroende på möjligheterna och motivationen till att använda språket. I många fall behöver det dock inte vara ett bortfall av färdigheter i förstaspråket utan i stället handla om en långsam utveckling av detta språk.

Flerspråkig undervisning har visat sig skydda färdigheter i förstaspråket och är av stor vikt för bibehållande av detta språk (Castilla-Earls, et al., 2019). Forskningen har också visat att exponering är en viktig indikator för hur skicklig talaren är i varje språk (Köpke & Genevskaya-Hanke, 2018), och om bortfallet enbart är temporärt om det finns möjligheter till en snabb återgång till en mer balanserad användning av förstaspråket och det nya språket. Det är positivt

om familjer kan uppmuntras till att fortsatt använda sitt språk i familjen även om barnen lär sig ett nytt språk, eftersom det finns många positiva faktorer i flerspråkighet.

Hur kan logopeden bedöma flerspråkiga barn?

När man ska bedöma flerspråkiga barn behövs ett brett utbud av direkta och indirekta bedömningsmetoder. Möjligheter att kommunicera med de primära vårdnadshavarna, vårdsamordnare och kulturella tolkar är värdefulla. Grundläggande kliniska strategier inkluderar ett gott samarbete med tolka och urval av passande bedömningsmaterial, och att ha tillgång till kunskap om barnets språkliga förmåga i det språk som talas hemma (McNeilly, 2019).

Anamnes och kartläggning av språklig bakgrund

Anamnesen ger kunskap om barnets exponering för de olika språken, både kvantitativt och kvalitativt, samt i vilka miljöer det möter språken. Informationen om vilka språk som talas till barnet, hur ofta det/de talas och var det/de talas är viktig. En intervju med familjemedlemmar är därför en viktig del av bedömningen. Scharff Rethfeldt (2023) föreslog tillgång till en gemensam samling av frågor för logopeder, översatta och anpassade till olika språk för att överbrygga en språklig mismatch mellan logoped och föräldrar. Anamnesen ska också inkludera information om barnets språkliga utveckling i samtliga språk liksom eventuella riskfaktorer.

Standardiserade bedömningar

Svårigheten med att använda standardiserade test på flerspråkiga barn är att normeringarna till största delen bara är baserade på enspråkiga barn (Rimikis et al., 2013). Eftersom flerspråkiga barn är en heterogen population är det förmodligen inte möjligt att utveckla "flerspråkiga normer". På grund av avsaknaden av användbara normer blir en informell användning av bedömningsmaterial ofta det enda sätt som är tillgängligt. När det finns normerade test tillgängliga på ett visst språk, leder appliceringen av enspråkiga normer på flerspråkiga barn till överdiagnostik (Bedore & Peña, 2008), även om det går att använda i vissa fall som när barnet har en stark dominans i ett språk (Thordardottir, 2011).

Tillvägagångssätt har förslagits där man använder olika cut-off kriterier, baserade på det enskilda barnets exponering och språkliga dominans (Thordardottir, 2015). En jämförelse med enspråkiga normer för varje språk kan ge en uppfattning om hur barnet fungerar i en enspråkig omgivning (Thordardottir, 2017). Ett annat tillvägagångssätt är att använda standardiserat testmaterial informellt. Detta är oftast vad som händer när normerade test för enspråkiga barn används. Testledaren administrerar uppgifterna i testet utan att räkna ihop ett sammanlagt resultat. Det är då viktigt att analysera vilka uppgifter som var svårast för barnet.

Det är också viktigt att ta hänsyn till kulturella skillnader som att en del barn är helt ovana vid test. I dessa fall kan det behövas fler förklaringar, övningsuppgifter och en del uppgifter kan behöva upprepas och ibland formuleras om. Det kan också vara nödvändigt att testa vidare efter takeffekter, som när barnet missat ett antal uppgifter i följd och testet egentligen ska avbrytas. Testledaren kan behöva be barnet förklara sina svar för att kunna avgöra om det förstått frågan. Man måste komma ihåg att alla typer av modifieringar gör normeringen ogiltig, eftersom barnen som deltagit i normeringen gjort testet utifrån ett strikt protokoll (Thordardottir, 2015).

Föräldraenkäter

Andra metoder vid informell bedömning är användningen av föräldraenkäter. De är ett värdefullt instrument för att kunna samla information om tidiga milstolpar i barnets språkutveckling, språklig förmåga, uppgifter om den språkliga miljön och också eventuell hereditet (Paradis et al., 2017). Det finns åtskilliga tillgängliga föräldraenkäter, som t.ex. ALEQ, ALDeQ, PABIQ, BIPAQ, Q-BEX (se resurslistan s 12).

Kriteriestyrda tillvägagångssätt

En möjlighet är att använda mer kriteriestyrda tillvägagångssätt (Baker, 2011) där olika förmågor jämförs med ett förutbestämt inlärningsmål, som hur uppgiften genomförs eller något annat kriterium, utan att resultatet för en normgrupp tas i beaktande. Kriterier kan vara individuella, som uttalsmässigt förståeligt tal, vissa nivåer av grammatikalitet i talet, förmåga att följa instruktioner i vardagliga situationer etc.

Det är viktigt att komma ihåg att formella test inte är designade för användas för informella mått, och följaktligen skiljer sig de material som används för denna typ av egna kriterier från de som används i standardiserade test. Man kan givetvis samla in allt vad ett barn säger vid strukturerade uppgifter och analysera utsagorna språkligt, men även om informella tillvägagångssätt ofta är de enda tillgängliga metoderna, måste det understrykas att de representerar approximationer som är föremål för större felmarginaler än designade test som är lämpliga för den population som testas.

Språkliga exempel

Det är en tillgång att kunna använda spontant eller eliciterat tal vid bedömning av flerspråkiga barn (Thordardottir, 2015). Att samla in språkliga exempel kan göras både i låg- och högstrukturerade situationer och med olika samtalspartners. Språkliga exempel ger värdefull information om vardagliga situationer och kommunikativ förmåga. Olika delar av barnets alla språk kan utvärderas baserat på dessa exempel: morfosyntax som grammatisk komplexitet eller MLU, syntaktisk komplexitet, lexikal variation, fonologi och språkanvändning i olika kontexter liksom påverkan mellan språken. Man måste emellertid komma ihåg att jämförelser hur språk påverkar varandra inte är så enkla, framförallt på mikrostrukturell nivå (Kohnert, Ebert & Pham, 2021).

Språkexempel är värdefulla för logopeder för att kunna bygga upp en kunskap om språkligt beteende i olika populationer, som senare kan användas vid bedömningar, särskilt om dessa exempel är insamlade på ett systematiskt sätt. När man arbetar med förskolebarn kan det vara lättare att koncentrera sig på exempel i samtal, medan man med äldre barn kan man använda ett mer berättande tillvägagångssätt (Thordardottir, 2015). Språkexempel är ett värdefullt verktyg när man gör en bedömning tillsammans med en tolk. Då kan man också använda exempel som spelats in i hemmiljö analysera vid bedömningen (Langdon, 2016).

Narrativ bedömning

Det narrativa tillvägagångssättet är användbart vid språkliga bedömningar. Narrativer kan ge information om barnet lexikala kunskap, grammatiska strukturer och berättargrammatik (Squires et al., 2014). Man behöver emellertid ta hänsyn till kulturella skillnader i berättarstil och struktur när man bedömer barn från olika språkliga bakgrunder (Bliss & McCabe, 2011). Narrativer kan

beskrivas i termer av strukturen för hela berättelsen (makrostruktur) och utifrån specifika ord och meningar som utgör berättelsen (mikrostruktur).

Skolbarn skapar vanligen berättelser som inkluderar makrostrukturella element: karaktärer, omgivningarna, en inledande händelse, planer som utvecklas utifrån den inledande händelsen, handlingar för att utföra planerna, konsekvenserna av skeendet, och hur karaktärerna har upplevt skeendet utifrån den inledande händelsen och konsekvenserna (Stein, 1988). Barn med typisk utveckling är bättre på narrativer än barn med språkstörning. Olika studier har visat att makrostrukturella poäng i ett förskolebarns förstaspråk predicerar samma typ av strukturer i andraspråket i årskurs 1. Ett antal studier fann att makrostruktur i narrativer är relativt opåverkade av flerspråkighet (se t.ex. Gagarina et al, 2016: The Special Issue "Narrative Abilities of Bilingual Children" i *Applied Psycholinguistics*). Uttalade svårigheter att berätta är därför ett tecken på språkliga svårigheter eller språkstörning, beroende på svårighetsgrad.

Bedömning av ordförråd

Ordförrådet hos ett litet flerspråkigt barn kan bedömas genom att man använder total bedömning, då både ord och begrepp räknas, eller begreppslig bedömning (conceptual scoring) då bara antal begrepp räknas (Gross et al, 2014; Pearson, et al, 1997). Även om barnet säger 'boll' på svenska och 'pelota' på spanska, räknas det bara som ett begrepp. Detta sätt att bedöma är särskilt relevant när ett barn använder kodväxling i sitt svar för att ge mening. Barnet kan använda ord från hela sin språkliga repertoar för att ge ett så bra svar som möjligt. Ett exempel är när ett spanskt-engelskt barn ska beskriva en randig, rund, stor, röd boll och säger: "Striped....round...grande....rossa" Om detta barn bara skulle bedömas för engelska ord skulle resultatet bli 2 ord. Om båda språken räknas blir det 4 ord. Om inte båda språken ingick i bedömningen skulle inte bedömningen av barnets ordförråd bli rättvisande.

Begreppslig bedömning av ordförrådet används när man använder *Mac-Arthur-Bates Communicative Development Inventories checklist* (CDI Advisory Board, 2015), där man räknar antalet begrepp som barnet har producerat ord för, oberoende av språk. Om barnet har sagt 'pyjamas' på franska och också på engelska, räknas det som ett begrepp. Studier som gjorts på olika språk, har visat att det samlade begreppsforrådet hos flerspråkiga barn ungefärligen motsvarar enspråkiga normer (Pearson et al., 1993), med en förväntad variation beroende på språkliga skillnader och barnets kunskaper i sina språk (Thordardottir et al., 2006).

Dynamisk bedömning

Dynamisk bedömning är ytterligare en alternativ bedömningsmetod (Gillam et al., 2014; Gutiérrez-Clellen & Peña, 2001). Målen för dynamisk bedömning är att kartlägga inlärares förmågor och att framkalla aktiv, självstyrd inläring. Dynamisk bedömning tillåter bedömaren att utvärdera emergenta förmågor och barnets modifierbarhet, t.ex. förändring genom mediering.

Det vanliga formatet vid dynamisk bedömning för diagnostiska ändamål, är pretest-behandling-posttest. I pretestfasen kan bedömaren fastställa barnets svårigheter och basnivån där barnet fungerar utan någon hjälp eller assistans. I behandlingsfasen sätter bedömaren in mål och strategier i meningsfulla kontexter och uppmärksammar barnet på hur strategierna används. Barnet tillåts leda en del av tiden och kraven ökar efterhand som språket utvecklas. För att kunna avgöra hur barnet har utvecklats efter behandlingsfasen, blir barnet testat igen. Olika procedurer i bedömningen kan anpassas till olika språkliga nivåer, och uppgifterna kan gälla

språkförståelse, expressivt språk, riktiga ord och non-ord, morfologi etc. Mått på barnets modifierbarhet ingår också och man mäter:

- barnets responsivitet, dvs. hur barnet reagerar på och använder ny information
- bedömarens insatser, dvs. hur mycket stöd barnet behövt för en förändring och kvantitet och kvalitet på stödet
- transfer, dvs. barnets förmåga att generalisera nya förmågor

Alla tre faktorerna behövs för att kunna avgöra om ett barn inte klarar en uppgift beroende på bristande erfarenhet eller bristande förmåga. Dynamisk bedömning har framgångsrikt används just för att skilja mellan barns brist på erfarenhet och brist på förmåga (Orellana et al, 2019), och kan därför bli ett användbart tillvägagångssätt för att bedöma flerspråkiga barn.

Språklig bearbetning

Test, som undersöker språklig bearbetning (language processing) snarare än språklig kunskap, har visat sig kunna skilja mellan barn med och utan språkstörning, både en- och flerspråkiga (Armon-Lotem & Meir, 2016; Thordardottir & Brandeker, 2013; Fleckstein et al., 2018; Chiat & Polišenská, 2016; Summers et al., 2010).

Dessa test inkluderar nonordsrepetition och satsimitation. Nonordsrepetition involverar förmågan att uppfatta, lagra, återkalla och återge fonologiska sekvenser. Både en- och flerspråkiga barn med språkstörning har mycket större problem med ordlängd än barn med typisk utveckling (Thordardottir & Brandeker, 2013). Framförallt nonordsrepetition har visat sig vara lovande när det gäller att identifiera mellan flerspråkiga barn med och utan språkstörning (se t.ex. Thordardottir & Brandeker, 2013). Den är dock inte helt språkligt oberoende, utan språklig exponering spelar fortfarande roll.

Sociokulturell bedömning

Ett sociokulturellt tillvägagångssätt är baserat på antagandet att språkbruket hos en person och inflytandet från sociala och kulturella miljöer inte kan separeras (De Lamo White & Jin, 2011). Logopeder kan använda etnografiska paradig för att samla information om ett barns samhälleliga gemenskap, tidigare kulturella erfarenheter och familjens kultur. Information om detta och också om andra skolsystem som barnet mött kan ge värdefull information om de beteenden de kan uppvisa (Langdon, 1993; Langdon, 2002; Seymour, 1981; Valdes, 1995; McNeilly, 2019).

De redskap som används är intervjuer och enkäter, och barnen observeras och bedöms i kända omgivningar. Kulturella parametrar kan inbegripa (men är inte begränsade till):

- Beteenden som inte överensstämmer med förväntade beteenden som annorlunda ögonkontakt, den tid det tar att svara på frågor och hur språket används med vuxna
- Övertygelser som har att göra med testsituationen, vem som administrerar testet, hur mycket ansträngningar som behöver läggas på övningar inför bedömning
- Förväntningar som är skolrelaterade: vad förväntas av barnet, användningen av information som samlats in under bedömningen
- Graden av assimilering inklusive exponering för skolämnen, hur bekväm man är med sina nya omgivningar och nya människor, och skicklighet i att använda metoder för att visa upp lärande (McNeilly, 2007). Assimilering innebär att helt ta till sig den nya kulturen för att bli accepterad. Vanligt bland immigranter till USA som slutar tala sitt eget språk och bara talar engelska för att känna sig mer accepterade av den dominerande kulturen

i det nya landet (Schwartz, et al., 2010; McNeilly, 2019). Ackulturation är en komplex process som involverar att man modifierar sin egen kultur genom att låna från en annan kultur.

Vilka resurser är tillgängliga för en språklig bedömning av flerspråkiga barn?

- I Grech and McLeod (2012) finns information om flerspråkig språkutveckling
- Hua and Dodd (2006) erbjuder information om fonologisk utveckling och fonologisk störning hos barn, utifrån ett flerspråkigt perspektiv
- I Hambly, Wren, McLeod, & Roulstone (2013) finns information om hur flerspråkighet påverkar talproduktionen
- Riktlinjer för skolbaserade bedömningar finns i Caesar & Kohler (2007)
- Information på förhållningssätt att undervisa i flerspråkiga klassrum finns i Levey and Polirstok (2011)
- Handledning finns för logopeder som vill bedöma fonologi hos barn vars språk de inte talar (McLeod, et al, 2017)
- Ett flerspråkigt material, Speakaboo (2019), för fonologisk bedömning av en mängd språk för logopeder som inte talar barnets språk
- The Bilingual-English-Spanish-Assessment (BESA), utvecklat för språklig bedömning av spansk-engelska barn (Peña, Gutiérrez-Clellen, Iglesias, Goldstein, & Bedore, 2018)
- LITMUS Assessment Battery (<http://bi-sli.org/>) för bedömning av språkliga förmågor hos flerspråkiga barn på ett antal språk: föräldraenkät (PABIQ questionnaire), nonords-repetition (kvasiuniversell och språkspecifik), meningsrepetition, narrativa uppgifter (LITMUS MAIN), receptivt och expressivt ordförråd (LITMUS CLT), etc. (för mer detaljer se Armon-Lotem et al., 2015).
- Scharff Rethfeldt (2023) erbjuder ett verktyg för flerspråkiga barns anamnes och språkliga utvecklingsprofil (Bilingual Patient's Profile and Culturally Diverse Case History and Preassessment Information – Children). Anpassade versioner finns på olika språk som arabiska, bulgariska, kinesiska, engelska, franska, ryska, och turkiska <http://logo-mobil.net/free-resources/>
- Paradis, J. (2011) Alberta language environment questionnaire (ALEQ) and Paradis, J., Emmerzael, K., & Sorenson Duncan, T. (2010). Alberta language development questionnaire (ALDeQ): <https://www.ualberta.ca/linguistics/ches/centre/questionnaires.html>
- PABIQ: <https://www.bi-sli.org/pabiq> (Tuller, L. (2015)
- Q-Bex <https://www.q-bex.org/>. (Kašćelan, D., Prévost, Serratrice, L., Tuller, L., Unsworth, S. & Da Catt, C., 2021).
- På en svensk hemsida, Språkens hus <https://www.sprakenshus.se> finns material tillgängliga för fonologisk och lexikal bedömning

- På svenska finns Salameh, E.-K. & Nettelblatt, U. (red, 2018) *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 3 Flerspråkighet – utveckling och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur, som tar upp många av de frågor som avhandlas här utifrån ett svenskt perspektiv

Vilka är de bästa tillvägagångssätten för intervention för flerspråkiga barn med språkstörning?

Syftet med intervention är att systematiskt förbättra barnets kommunikativa förmåga. När man planerar interventionen är det viktigt att inte bara utgå från vad barnet behöver nu utan också undersöka hur språket använts tidigare, och också utgå från vad barnet kommer att behöva i framtiden.

Det finns en sparsam men växande forskning kring intervention för flerspråkiga barn. Studierna indikerar att det är förmånligt att arbeta med samtliga språk, eftersom barnets alla språk då stöds och utvecklingen går inte långsammare. Samtidigt underlättar man för barnet att bibehålla sitt förstaspråk. Det finns inga studier som påvisar att enspråkig intervention är överlägsen (Thordardottir, 2010, 2017). Ytterligare studier visar på att om alla språk ska utvecklas måste man arbeta med samtliga. För språkliga strukturer som ord eller syntaktiska strukturer, finns det klar evidens för att det inte finns direkta överföringseffekter för de strukturer man arbetar med i de olika språken (Thordardottir et al., 2015; Restrepo et al., 2013). Påverkan mellan språken har i intervention visat sig främst gå från förstaspråket till andraspråket (Paradis & Govindarajan, 2018). Allmänt har överföring till andra språk främst påvisats för mer abstrakta förmågor som behöver en gemensam underliggande metalingvistisk förmåga, som att inkorporera komplexa satser (som redan är tillägnade) i narrativer (Petersen et al., 2006; Thordardottir, 2017). Det kan dock vara svårt med fokus på olika språk eftersom det inte alltid finns tillgänglig personal som talar barnets modersmål t.ex. i förskolan. Flerspråkig intervention i samarbete med föräldrarna har gett blandade resultat (Tsybina & Erics-Brophy, 2010; Thordardottir et al., 2015).

Tvåspråklig påverkan och generaliseringar är viktiga faktorer i lärande. Ett sätt att arbeta för logopeden, är att stödja barnet i hur det kan praktisera vad de lärt sig under ett interventionstillfälle. Logopeden kan be familjemedlemmar att upprepa på sitt eget språk vad barnet lärde sig vid interventionstillfället, för att underlätta användandet av båda språken. Ett annat sätt är att be barnet varje gång de träffas, lära logopeden ett ord på sitt eget språk för att ge barnet en känsla av ömsesidig inläring. På satsnivå kan uppgifterna gälla att öva strukturer med logopeden, därefter spela in samma mening hemma på det egna språket och sedan diskutera skillnader med logopeden.

Det är också viktigt att använda tolk. Samarbete med tolkar innebär att logopeden är ansvarig för planeringen, att välja kulturellt relevanta material och handha bedömning och intervention (American Speech-Hearing Association [ASHA], 2018). Tolken ska vara kunnig i barnets språk och ha en positiv attityd till barnets kultur och förstå vikten av att följa instruktioner från logopeden (ASHA, 2004). Det finns emellertid mycket lite forskning kring hur tolkar används inom bedömning och intervention.

Två olika tillvägagångssätt vid intervention har föreslagits, ett flerspråkigt och en ett tvåspråkligt (cross-linguistic) (Kohnert, 2010). Det flerspråkiga tillvägagångssättet innebär att man arbetar med förmågor (skills) och strukturer som är gemensamma för barnets samtliga språk. I det

tvärspråkliga tillvägagångssättet riktas uppmärksamheten mot specifika drag i de olika språken och skillnader mellan språken belyses, t.ex. morfologiska skillnader. Beroende på barnets ålder kan mer explicita inlärningsstrategier användas i dessa olika tillvägagångssätt som att jämföra strukturer i de olika språken. Intervention för flerspråkiga barn kräver någon form av baskunskap om barnets språk, dess ordförråd, morfologi, syntax och fonologi.

Flerspråkigt tillvägagångssätt

Detta sätt stödjer mål som gäller gemensamma områden för barnets samtliga språk, där fel återfinns med ungefär samma frekvens i de olika språken. Om logopeden som arbetar med ett barn som talar två språk och själv talar dessa språk, kan båda språken användas vid samma interventionstillfälle eller vid olika tillfällen. Om logopeden inte talar något av barnets språk går det att ge material till och handleda andra som talar språket.

Tvärspråkligt tillvägagångssätt

Detta sätt fokuserar på språkliga kunskaper som är unika för varje språk, där man uppmärksammar fel i det specifika språket. Stöd för detta sätt finns i studier som har visat att om man ska utveckla basala kunskaper i ett språk, måste man inrikta sig på detta språk (Thordardottir et al., 2015; Restrepo et al., 2013). Basala kunskaper som ord och syntaktiska strukturer transfereras inte direkt från det ena språket till det andra. Dessutom, eftersom varje språk hos det lilla barnet har en viss utvecklingsgång kan de strukturer som man ska arbeta med skilja sig åt när de uppträder. Det finns olika sätt att hantera detta i intervention, t.ex. att arbeta med de olika språken vid separata interventionstillfällen (Thordardottir, Ellis Weismer & Smith, 1997; Restrepo et al, 2013) eller i olika miljöer med logoped och med förälder (Tsybina & Eriks-Brophy, 2010). För äldre barn kan man uppmärksamma skillnader mellan språken vid samma tillfälle för att understryka de skilda dragen i de olika språken, och lägga grunden till en metalingvistisk förmåga.

Kommenterade svenska referenser

Håland Anveden, P. (2020). *Den inkluderande förskolan. En handbok*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Boken genomsyras av ett interkulturellt perspektiv kring språkutvecklande arbetssätt, inte minst i det viktiga samarbetet med föräldrarna, och bygger på en solid vetenskaplig grund.

Petersen, P (2022) *Flerspråkighet och digitala resurser i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

I boken som bygger på författarens avhandling, beskrivs hur man kan arbeta med förskolebarns modersmål med hjälp av digitala resurser. Boken avslutas med en lista på digitalt material på uppemot 80 olika språk.

Salameh, E.-K. & Nettelbladt, U. (red.) *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 3 Flerspråkighet – utveckling och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur

I denna bok finns en fördjupad beskrivning av språklig socialisation, flerspråkig utveckling och de svårigheter som kan uppstå beroende på yttre faktorer och också en eventuell språkstörning hos barnet.

Öztekin, B. (2019). *Typical and atypical development in Turkish-Swedish bilingual children aged 4-7*. Diss, Studia Linguistica Upsaliensis, Uppsala universitet.

Avhandlingen följer ordförrådsutvecklingen hos svensk-turkiska barn med och utan språkstörning.

Referenser

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of educational research*, 80, 207–245.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 2004). Collaborating with Interpreters and Translators. Available at <http://www.asha.org/practice/multicultural/InterpreterTranslator/> American Speech-Language Hearing Association (ASHA, 2018). Available at https://www.asha.org/PRPSpecificTopic.aspx?folderid=8589935334§ion=Key_Issues
- Anderson, R. (2012). First Language Loss in Spanish-Speaking Children. Patterns of Loss and implications for clinical purposes. In B. A. Goldstein (Ed.), *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers* (2nd ed., pp. 193-213). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Armon-Lotem, S., de Jong, J., & Meir, N. (Eds) (2015). *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Armon-Lotem, S., & Meir, N. (2016). Diagnostic accuracy of repetition tasks for the identification of specific language impairment (SLI) in bilingual children: evidence from Russian and Hebrew. *International journal of language & communication disorders*, 51(6), 715-731.
- Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C., & Sanchez, M. (2014). The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early childhood research quarterly*, 29, 699-714.
- Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Bedore, L. M., & Pena, E. D. (2008). Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(1), 1-29.
- Bialystok, E., & Poarch, G. J. (2014). Language experience changes language and cognitive ability. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 433-446.
- Bialystok, E. (2006). The impact of bilingualism on language and literacy development. In Bhatia, T.K., & W.E. Ritchie (Eds.) *The handbook of bilingualism* (pp. 577-601). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Bialystok, E. (2016). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of bilingual education and bilingualism*, 6, 666-679.
- Bialystok, E. & Barac, R. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: role of language, cultural background, and education. *Child Development*, 83, 413–422.
- Bialystok, E., Majumder, S., & Martin, M.M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24 (1), 27-44.
- Bliss, L. S., & McCabe, A. (2011). Educational implications of narrative discourse. In S. Levey & S. Polirstok (Eds.), *Language development: understanding language diversity in the classroom* (pp. 209–226). Los Angeles, CA: Sage.
- Blom, E., de Jong, J., Orgassa, A., Baker, A., and Weerman, F. (2013). Verb inflection in monolingual Dutch and sequential bilingual Turkish-Dutch children with and without SLI. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 48, 382–393. doi: 10.1111/1460-6984.12013
- Boerma, T., Wijnen, F., Leseman, P., and Blom, E. (2017). Grammatical morphology in monolingual and bilingual children with and without language impairment: the case of Dutch plurals and past participles. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60, 2064– 2080. doi: 10.1044/2017_jslhr-l-16-035
- Brito, N. & Barr, R. (2012). Influence of bilingualism on memory generalization during infancy, *Developmental Science*, 15, 812-816.
- Bylund, E. (2009). Effects of age of L2 acquisition on L1 event conceptualization patterns. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(3), 305-322.
- Castilla-Earls, A, Francis, D., Iglesias, A., & Davidson, K. (2019). The impact of the Spanish- to-English proficiency shift on the grammaticality of English learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62, 1–16.
- Caesar, L. G., & Kohler, P. D. (2007). The state of school-based bilingual assessment: Actual practice versus recommended guidelines. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 190-200.
- CDI Advisory Board. (2015). The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (MB-CDIs). www.mb-cdi.stanford.edu

- Charles Sturt University (2019). Multilingual Children's Speech. Available at <http://www.csu.edu.au/research/multilingual-speech/speech-acquisition>.
- Chiat, S., and Polišenská, K. (2016). A framework for crosslinguistic nonword repetition tests: effects of bilingualism and socioeconomic status on children's performance. *Journal of Speech, Language, Hearing Research*, 59, 1179-1189.
- Council of Europe. (2022). *Common European Framework of Reference for Languages*. www.common-european-framework.org
- Cuza, A., & Pérez-Tattam, R. (2016). Grammatical gender selection and phrasal word order in child heritage Spanish: A feature re-assembly approach. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(1), 50-68.
- De Lamo White, C. & Jin, L. (2011). Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46, 613-627.
- Ebert, K. D. (2014). Role of auditory non-verbal working memory in sentence repetition for bilingual children with primary language impairment. *International journal of language & communication disorders*, 49(5), 631-636.
- Fabiano-Smith, L. & Goldstein, B. (2010). Phonological acquisition in bilingual Spanish-English speaking children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 160-178.
- Fleckstein, A., Prévost, P., Tuller, L., Sizaret, E., & Zebib, R. (2018). How to identify SLI in bilingual children: a study on sentence repetition in French. *Language Acquisition*, 25(1), 85- 101.
- Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I. M., & Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 11-17.
- Gillam, R. B., Pena, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M., & Mendez-Perez, A. (2014). Identification of Specific Language Impairment in Bilingual Children: Assessment in English. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 2208-2220.
- Goldstein, B. A. (2019). Bilingual children's language development: assessment and intervention (pp. 207-226). In S. Levey (Ed.). *Introduction to language development*. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Granena, G. and Long, M. H. (2013). Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains, *Second Language Research*, 29, 311-343.
- Grech, H. & McLeod, S. (2012). Multilingual speech and language development and disorders. In D. Battle (Ed.). *Communication disorders in multicultural and international populations* (4th ed.) (pp. 120-147). St Louis, MI: Elsevier.
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and cognition*, 1(2), 67-81.
- Gross, M., Buac, M., & Kaushanskaya, M. (2014). Conceptual scoring of receptive and expressive vocabulary measures in simultaneous and sequential bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23, 574-586.
- Gutierrez-Ciellen, V. F. (1999). Language Choice in intervention with bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 291-302.
- Gutiérrez-Ciellen, F., & Peña, E. (2001). Dynamic assessment of diverse children: a tutorial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 212-224.
- Hambly, H., Wren, Y., McLeod, S., & Roulstone, S. (2013). The influence of bilingualism on speech production: A systematic review. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48(1), 1-24.
- Haspelmath, M., Dryer, M., Gil, D., & Comrie, B. (eds.) (2005). *The World Atlas of Language Structures*. (Book with interactive CD-ROM) Oxford: Oxford University Press.
- Hoff, E. (2017). Bilingual development in children of immigrant families. *Child Development Perspectives*, 12, 80-86.
- Hua, Z., & Dodd, B. (2006). *Phonological development and disorders in children: A multilingual perspective*. Cleavdon, UK: Multilingual Matters.
- Janssen, B., & Meir, N. (2018). Production, comprehension and repetition of accusative case by monolingual Russian and bilingual Russian-Dutch and Russian-Hebrew-speaking children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*.
- Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. London/New York: Routledge
- Kašćelan, D., Prévost, Serratrice, L., Tuller, L., Unsworth, S., & Da Catt, C. (2021). A review of questionnaires quantifying bilingual experience in children: Do they document the same constructs? *Bilingualism: Language and cognition*, 25, 29-41.
- Karlsson, L. C., Soveri, A., Räsänen, P., Kärnä, A., Delatte, S., Lagerström, E., ..., & Laine, M. (2015). Bilingualism and performance on two widely used developmental neuropsychological test batteries. *PloS one*, 10(4).
- Kay-Raining Bird, E., Trudeau, N., & Sutton, A. (2016). Pulling it all together: The road to lasting bilingualism for children with developmental disabilities. *Journal of Communication Disorders*, 63, 63-78.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communicative Disorders*, 43(6), 456-473.
- Kohnert, K. (2012). Processing skills in early sequential bilinguals. In B. Goldstein (Ed.), *Bilingual language development & disorders in Spanish-English speakers*. Baltimore, MD: Brookes.
- Kohnert, K., Windsor, J., & Ebert, K. D. (2009). Primary or "specific" language impairment and children learning a second language. *Brain and language*, 109(2-3), 101-111.
- Kohnert, K., Ebert, K. D., & Pham, G. T. (2021). *Language disorders in bilingual children and adults*. San Diego: Plural Publishing.

- Kovács, Á. M. (2016). Cognitive effects of bilingualism in infancy. In E. Nicoladis & S. Montanari (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency* (pp. 249–268). American Psychological Association.
- Köpke, B., & Genevskaja-Hanke, D. (2018). First Language Attrition and Dominance: Same or Different? *Frontiers in Psychology*, 06. Available at <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01963/full>
- Kovács, A.M., & J. Mehler, J. (2009). Cognitive gains in 7-month-old infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(16), 6556-6550.
- Kroll, J. F., & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25, 1–22.
- Langdon H: *Twenty-two facts about hispanic students, clients, and their families to consider in teaching courses in communication disorders*. Paper presented at the annual meeting of the California Speech-Language-Hearing Association. Palm Springs 1993.
- Langdon H, & Cheng L: *Collaborating with interpreters and translators: a guide for communication disorders professionals*. Eau Claire, WI: Thinking Publications 2002.
- Langdon, H. W. (2016). Assessing bilingual/culturally and linguistically diverse children. In H. W. Langdon & T. I. Saenz (Eds.), *Working with interpreters and translators*. San Diego: Plural Publishing.
- Lehtonen, M., Soveri, A., Laine, A., Järvenpää, J., De Bruin, A., & Antfolk, J. (2018). Is bilingualism associated with enhanced executive functioning in adults? A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 144(4), 394.
- Levey, S., & Polirstok, S. (Eds.). (2011). *Language Development: Understanding Language Diversity in the Classroom*. Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- McLeod, S., Verdon, S., Baker, E., Ball, M. J., Ballard, E., David, A. B., ..., & Brosseau-Lapr  , F. (2017). Tutorial: Speech assessment for multilingual children who do not speak the same language(s) as the speech-language pathologist. *American journal of speech-language pathology*, 26(3), 691-708.
- McNeilly, L.G. (2019). Strategies Utilized by Speech-Language Pathologists to Effectively Address the Communication Needs of Migrant School-Age Children, *Folia Phoniatrica et Logopaedica* 71,127-134.
- Mieszkowska, K., Łuniewska, M., Kołak, J., Kacprzak, A., Wodniecka, Z., & Haman, E. (2017). Home language will not take care of itself: vocabulary knowledge in trilingual children in the United Kingdom. *Frontiers in psychology*, 8, 1358.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Montrul, S. (2013). Bilingualism and the heritage language speaker. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (pp. 168-189). Blackwell Publishing Ltd.
- Montrul, S., & Sánchez-Walker, N. (2013). Differential object marking in child and adult Spanish heritage speakers. *Language Acquisition*, 20, 109-132.
- Moxley, A., Mahendra, N., & Vega-Barachowitz, C. (2004). Cultural competence in health care. *The Ashe Leader*, 9.
- Orellana, C.I., Wada, R. & Gillam, R.B. (2019). The use of dynamic assessment for the diagnosis of language disorders in bilingual children: A meta-analysis. *Americal Journal of Speech-Language Pathology*, 28(3), 1298-1317. https://doi.org/10.1044/2019_AJSLP-18-0202
- Paap, K. R., Johnson, H. A., & Sawi, O. (2015). Bilingual advantages in executive functioning either do not exist or are restricted to very specific and undetermined circumstances. *Cortex*, 69, 265-278.
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31(2), 227-252. doi:<http://dx.doi.org/10.1017/S0142716409990373>
- Paradis, J. (2017). Parent report data on input and experience reliably predict bilingual development and this is not trivial. *Bilingualism: Language & Cognition*, 20, 27–28.
- Paradis, J. & Govindarajan, K. (2018). Bilingualism and children with developmental language and communication disorders. In D. Miller, F. Bayram, J. Rothman, & L. Serratrice (Eds.) *Bilingual cognition and language. The state of the science across its subfields* (pp.347-370). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Pearson, B., Fernández, S., Lewedeg, V., & Oller, K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18, 41-58.
- Pearson, B., Fernández, S. C., & Oller, K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43, 93–120.
- Petersen, D., Thompsen, B., Guiberson, M. & Spencer, T. (2006). Cross-linguistics interactions from second language to first language as the result of individualized narrative language intervention with children with and without language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37, 703-724.
- Peña, E. D., Gutiérrez-Clellen, V. F., Iglesias, A., Goldstein, B. A., & Bedore L. M. (2018). Bilingual-English-Spanish- Assessment (BESA). *Baltimore, MD: Brookes*.
- Polinsky, M. (2007). Reaching the end point and stopping midway: different scenarios in the acquisition of Russian. *Russian Linguistics*, 31(2), 157-199.
- Restrepo, M. A., Morgan, G.P., & Thompson, M. S. (2013). The efficacy of a vocabulary intervention for dual-language learners with language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 56, 248-265.

- Rimikis, S., Smiljanic, R., & Calandruccio, L. (2013). Nonnative English speaker performance on the basic English lexicon (BEL) sentences. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 792–804.
- Rosselli, M., Ardila, A., Navarrete, M. G., & Matute, E. (2010). Performance of Spanish/English bilingual children on a Spanish-language neuropsychological battery: Preliminary normative data. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 25(3), 218-235.
- Scharff Rethfeldt, W. (2023). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention*. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: Thieme.
- Scheidnes, M., & Tuller, L. (2016). Assessing successive bilinguals in two languages: A longitudinal look at English-speaking children in France. *Journal of Communication Disorders*, 64, 45–61.
- Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L., & Szapocznik, J. (2010). Rethinking the Concept of Acculturation: Implications for Theory and Research. *American Psychologist*, 6, 237–251.
- Seymour S: *Cooperation and competition: some issues and problems in cross cultural analysis*. In R. Monroe and B. Whiting (ed): *Handbook of Cross-Cultural Human Development*. New York, Garland 1981.
- Smolander, S., Laasonen, M., Arkkila, E., Lahti-Nuutila, P., & Kunnari, S. (2021). L2 vocabulary acquisition of early sequentially bilingual children affected differently by exposure and age of onset. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 56, 72–89.
- Speakaboo (2019). Available at <https://www.kentalis.nl/zoeken?query=speak+a+boo>.
- Squires, K. E., Lugo-Neris, M. J., Peña, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M., & Gillam, R. B. (2014). Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(1):
- Stavrakaki, S. (2001). Comprehension of Reversible Relative Clauses in Specifically Language Impaired and Normally Developing Greek Children. *Brain and language*, 77(3), 419–431.
- Stein, N. L. (1988). The development of children's storytelling skill. In: Franklin M. B., Barten S. S., editors. *Child language: A reader*. New York, NY: Oxford University Press; 1988. pp. 282– 297.
- Summers, C., Bohman, T. M., Gillam, R. B., Peña, E. D., & Bedore, L. M. (2010). Bilingual performance on nonword repetition in Spanish and English (2010). *International Journal of Language and Communication Disorders*, 45(4), 480-93.
- Szagan, G., Stumper, B., & Schramm, A. S. (2009). Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung (FRAKIS) und FRAKIS-K (Kurzform). Frankfurt: Pearson Assessment.
- Thordardottir, E. (2010). Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children. *Journal of Communication Disorders*, 43, 523-537.
- Thordardottir, E., & Brandeker, M. (2013). The effect of bilingual exposure versus language impairment on nonword repetition and sentence imitation scores. *Journal of Communication Disorders*, 46, 1-16.
- Thordardottir, E. (2015). Proposed diagnostic procedures and criteria for Cost Action Studies on Bilingual SLI. In Armon-Lotem, S., J. de Jong & N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Thordardottir, E. (2017). Implementing Evidence Based Practice with limited evidence: The case of language intervention with Bilingual children. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 34 (4), 164-171.
- Thordardottir, E., Ménard, S., Cloutier, G., Pelland-Blais, E., & Rvachew, S. (2015). Effectiveness of monolingual L2 and bilingual language intervention for children from minority language groups: A randomized control trial. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 58 (2), 287-300.
- Thordardottir, E., Rothenberg, A., Rivard, M.-E., & Naves. R. (2006). Bilingual assessment: Can overall proficiency be estimated from separate measurement of two languages? *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 4 (1), 1-21.
- Thordardottir, E. (2019). Amount trumps timing in bilingual vocabulary acquisition: Effects of input in simultaneous and sequential school-age bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 23, 236–255.
- Thordardottir, E., & Topbas, K. (2019). The social and cultural context of intervention for children with Developmental Language Disorder (Chapter 5). In J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy and E. Thordardottir (Eds.), *Managing children with language impairment: Theory and practice across Europe and beyond*. Oxon, UK: Routledge.
- Thordardottir, E., Weismer, S. E., & Smith, M. E. (1997). Vocabulary learning in bilingual and monolingual clinical intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 13, 215–227.
- Tsybina, I. and A. Eriks-Brophy. (2010). *Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development*. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 538- 556.
- Tuller, L. (2015). Clinical Use of Parental Questionnaires in Multilingual Contexts. In: Armon-Lotem, S., de Jong, J., & Meir, N. (Eds.). *Assessing multilingual children – Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Unsworth, S. (2016). Early child L2 acquisition: Age or input effects? Neither, or both? *Journal of Child Language*, 1, 1–27.
- Valdés, G., & Figueroa, R.: *Bilingualism and testing: a special case of bias*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation 1995.
- Yager, L., Hellmold, N., Hyoun-A Joo, Putnam, M. T., Rossi, E., Stafford, C., & Salmons, J. (2016). New Structural Patterns in Moribund Grammar: Case Marking in Heritage German. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-10. Available at <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01716>.