

Flerspråklighet i barnehage og skole

REFERANSER:

Langeloo, A., Lara, M. M., Deunk, M. I., Klitzing, N. F. & Strijbos (2019). A Systematic Review of Teacher–Child Interactions With Multilingual Young Children. *Review of Educational Research*, 89(4). 536–568.

<https://doi.org/10.3102/0034654319855619>

Som et resultat av globalisering og migrasjon er det kulturelle og språklige landskapet i endring i barnehager og skoler verden over. Antall flerspråklige elever i barneskolen øker, og mange av disse elevene både kommer inn i og går ut av barneskolen med dårligere norskspråklige ferdigheter enn deres ettspråklige medelever. Flerspråklige barn har altså andre behov for støtte fra omgivelsene i de tidligste barneårene enn majoritetsspråklige barn, hvilket setter nye krav til barnehage-/barneskolelærerne og deres relasjon til de flerspråklige barna. Det er denne voksen–barn-relasjonen som undersøkes i denne kunnskapsoversikten.

Bakgrunn

Begrepet flerspråklighet brukes generelt om individer som bruker to eller flere språk i forskjellige situasjoner. I denne systematiske kunnskapsoversikten¹ brukes begrepet om barn som lærer og bruker et minoritetsspråk hjemme (morsmål) og som først lærer majoritetsspråket i barnehage/barneskole (formell språkopplæring).

Forfatterne av denne studien viser til forskning om relasjoner mellom lærer og elev i en læringskontekst. De framhever at forskning på lærer–barn-relasjon og etablering av læringsmuligheter/-arenaer stort sett har vært sentrert rundt to hovedtema:

1. Samtalemodellen: samtalen mellom lærer og barn i klasserommet. Fokus på den tradisjonelle klasseromsdialogen som arena for læring. Som oftest følger samtalemodellen et tradisjonelt mønster: Læreren initierer samtale ved for eksempel å stille eleven et spørsmål. Eleven svarer på spørsmålet. Læreren avrunder samtalen ved å gi tilbakemelding på elevens svar (Initiation–response–feedback, IRF). Samtalemodellen er likevel ikke begrenset til slike lærerstyrte samtaler, idet den også åpner for lærerinitiert, men ikke lærerstyrt diskusjon og refleksjon som involverer så vel barn–barn-samtale som lærer–barn-samtale. Slik refleksjon og diskusjon åpner for samtaler om abstrakte og dekontekstualiserte temaer og fenomener som kan støtte barnets lingvistiske, kognitive og sosioemosjonelle utvikling.
2. Samhandlingsmodellen: aktiviteter og samhandling mellom barn og voksen i klasserommet generelt. Resultater fra studier som fokuserer på denne modellen, har resultert i rammeverket «Undervisning gjennom interaksjon» (Teaching through interaction, TTI). Dette rammeverket beskriver tre hovedområder som er sentrale for kvalitativt gode interaksjoner:
 - a. emosjonell støtte: Læreren uttrykker entusiasme og emosjonell forbindelse mellom lærer og barn, inkludert lærerens sensitivitet for barnets faglige og sosiale behov.

¹ **Systematisk kunnskapsoversikt/-oppsummering:** Som regel en artikkel eller en rapport som gir en oversikt over et klart definert forskningsspørsmål. Oversikten bruker systematiske og eksplisitte metoder for å identifisere, utvelge og kritisk vurdere relevant forskning, samt for å innsamle og analysere data fra studiene som er inkludert i oversikten.

Klasserom preget av lærerens emosjonelle støtte gjør det tryggere for barnet å våge å ta sjanser i læringsprosesser.

- b. organisering: Læreren monitorer (overvåker) atferd og produktivitet. Fremmer positiv atferd og bremser/forhindrer negativ atferd. Læreren bruker mindre tid på å organisere læringsaktiviteter på en effektiv måte og legger til rette for aktive elever gjennom variasjon i undervisning
- c. læringsstøtte: Læreren stimulerer til høyere kognitive prosesser og problemløsning og gir utfyllende tilbakemeldinger, hvilket legger til rette for forståelse.

Alle barn har behov for gode relasjoner til den voksne for å kunne utvikle seg og lære, men flerspråklige barns behov kan være andre enn ettspråklige barns, hvilket vil bety at læreren kan måtte ha en annen tilnærming til flerspråklige barn enn til ettspråklige barn. Tidligere forskning på dette temaet indikerer at lærere har mer positive forestillinger og holdninger til barn fra majoritetskulturen enn til barn fra minoritetskulturer. Mange flerspråklige barn vil ha en minoritetskulturell bakgrunn, og ettersom mange flerspråklige barn dermed står i forskjellige kulturer, kan det være vanskelig for flerspråklige barn å forstå normene og forventningene fra majoritetskulturen. Til syvende og sist er det barnets individuelle behov, uansett språklig bakgrunn, etnisitet eller sosioøkonomiske bakgrunn, som må lede læreren i arbeidet med å skape en god relasjon til barnet og gode og trygge læringsmuligheter for barnet slik at barnet kan lære, utvikle og strekke seg mot nye faglige mål.

Formål

Denne systematiske kunnskapsoversikten tar for seg tidligere forskning på hva som kjennetegner samhandling mellom den voksne og det flerspråklige barnet fra barnehage til og med 1. klasse i barneskole. Den undersøker også forskjeller i relasjonen mellom lærer og flerspråklig barn kontra relasjonen mellom lærer og ettspråklig barn.

Inkluderte studier

Inkluderingskriteriene som styrte utvelgelsen av relevante studier, var:

- 1) Studien måtte være empirisk
- 2) Studien måtte sentrere rundt lærer–barn-samhandling
- 3) Barna måtte være under 7 år
- 4) Barna måtte være flerspråklige og ha et annet morsmål enn det som brukes i den formelle språkopplæringen
- 5) Studien måtte være publisert på engelsk eller nederlandsk

Følgende studier ble ekskludert fra den systematiske kunnskapsoppsummeringen:

- 1) Studier av flerspråklige barn som ikke skilte mellom lærerens samhandling med ettspråklige fra samhandlingen med flerspråklige barn
- 2) Studier som fokuserte på formell fremmedspråklig opplæring
- 3) Studier som tok for seg tegnspråk som ett av språkene til det flerspråklige barnet
- 4) Studier som ikke rapporterte data knyttet direkte til lærer–barn-samhandling (for eksempel intervjuer om slik samhandling)
- 5) Artikkelen var en programerklæring eller lignende dokumenter som ikke inneholdt data

Det systematiske søket og utvelgelsesprosessen resulterte i 31 relevante studier publisert i tidsrommet 1990–2016. Studiene var utført i USA, Storbritannia, Nederland, Canada, New Zealand og Australia og inkluderer barn i alderen 20 måneder til og med 6 år. Det var en overvekt av kvalitative studier i utvalget. Studiene var enten utført i klasser for flerspråklige ($N = 12$) eller i ordinære klasser med både ett- og flerspråklige barn ($N = 19$). Studiene sammenlignet grupper av ettspråklige barn (majoritetsspråket) med (a) grupper av flerspråklige barn som hadde det samme morsmålet, (b) grupper av flerspråklige barn som hadde forskjellige morsmål innenfor samme språkgruppe², eller (c) grupper av flerspråklige barn som hadde forskjellige morsmål. De flerspråklige barna hadde i hovedsak enten skåret lavt på språktester av deres majoritetsspråklige kompetanse, hadde nylig immigrert til landet, eller hadde nylig begynt deres formelle opplæring i majoritetsspråket.

Kunnskapsoversikten sammenstiller (syntetiserer³) resultater fra både kvalitative og kvantitative studier på teamet. 91 kjernesetninger ble trukket ut fra de 31 studiene, og resultatene fra disse 31 studiene ble kodet i henhold til kjernesetningene. Analysene av resultatene er foretatt tematisk i henhold til samhandlingsmodellen og analyserer resultatene tematisk i henhold til de tre undertemaene (a) emosjonell støtte, (b) organisering og (c) læringsstøtte og gir oss en narrativ oversikt⁴. Forfatterne av denne systematiske kunnskapsoversikten var spesielt interessert i studier som sammenlignet læreres samhandling med ettspråklige barn med læreres samhandling med flerspråklige barn. Dette fordi en slik sammenligning kan si noe om forskjeller i lærerens samhandling mellom disse to gruppene. Kun fem av de 31 studiene sammenlignet læreres samhandling med de to gruppene.

Resultat

Ettersom kunnskapsoversiktens analyser ble foretatt langs de tre undertemaene fra samhandlingsmodellen, presenteres resultatene av analysene tilsvarende her. Til sist presenteres resultatene fra studiene som sammenlignet måten lærere samhandler med de ettspråklige og de flerspråklige barna på.

Emosjonell støtte

Lærernes emosjonelle støtte til de flerspråklige elevene karakteriseres av arbeid med å:

1. skape et trygt læringsmiljø: Lærerne bruker nonverbal kommunikasjon (for eksempel gestikulering) og forutsigbare/konsekvente rutiner i klasserommet.
2. tilrettelegge for samarbeid mellom barna: Lærerne tilrettelegger for samarbeid mellom flerspråklige barn med samme morsmål for å øke deres forståelse for det som skjer/blir sagt og for å fremme deltakelse i klasseromsaktiviteter. Noen av studiene som undersøkte samarbeid mellom barn med samme morsmål, fant at lærerne ga lite støtte til barna når de samarbeidet samt at noen lærere hadde bedre relasjoner med de ettspråklige barna enn med de flerspråklige.

² I norsk sammenheng kan vi her tenke oss norsk, svensk og dansk.

³ **Metasyntese:** En prosedyre for å sammenstille forskning på et bestemt emne hvor forskerne sammenlikner og analyserer tekstene fra individuelle studier og utvikler nye tolkninger.

⁴ **Narrativ oversikt:** En oversikt som ikke inneholder metaanalyser. **Metaanalyse:** Statistiske teknikker i en systematisk oversikt for å integrere resultatene av inkluderte studier i den systematiske oversikten.

3. bruke elementer av lek i undervisningen: Lærerne søker å øke barnas engasjement, motivasjon og interesse for å lære majoritetsspråket ved å gi barna anledning til å være aktive deltakere i aktiviteten gjennom lek.
4. bruke morsmålet og tilhørende kultur: Lærerne bygger gode lærer–barn-relasjoner og forsøker å øke barnas engasjement for språklæringen ved å bruke de flerspråklige barnas morsmål og kultur, blant annet ved å oversette språklige elementer fra majoritetsspråket til barnas morsmål. Noen lærere bruker også flerspråklige assistenter, som kan bruke spesifikke elementer fra det flerspråklige barnets morsmålskultur for å bygge kulturelle og språklige broer og slik støtte barnas forståelse for læringsaktivitetene. Andre igjen snakker med de flerspråklige barna om deres etnisitet og flerkulturelle bakgrunn for å hjelpe til med å bygge en multietnisk identitet.

Organisering

Lærernes organisering i det flerspråklige klasserommet karakteriseres av arbeid med å:

1. skape varierte muligheter for læring: Lærerne i de 31 studiene synes det er vanskelig å skape de samme læringsmulighetene for flerspråklige som for ettspråklige barn. Grunnene til dette er mange, men de som trekkes fram er at de flerspråklige barna bruker lengre tid på å lese, de har behov for oversettelser og læreren bruker mye tid på å forklare ord. Dette skaper et krysspress på læreren, som skal sørge for at klassen kommer gjennom pensum/læreplan samtidig som de skal ha lengre samtaler med barna. Flerspråklige barn deltar også mindre i undervisningsaktiviteter og har ofte problemer med å forstå instruksjoner.
2. skape/opprettholde forutsigbare/konsekvente rutiner i klasserommet: Barn som har problemer med å forstå lærerens instruksjoner har ekstra stort behov for forutsigbare rutiner i klasserommet. Slike rutiner gjør det mulig for barna å forstå hva som skal skje selv om de ikke forstår instruksene. Dette åpner for at det flerspråklige barnet kan delta i undervisningsaktiviteten selv om det ikke forstår alt som blir sagt.
3. bruke morsmålet og tilhørende kultur: Noen av lærerne i primærstudiene brukte de flerspråklige barnas morsmål til å rette oppmerksomheten deres i retning av det som skulle gjøres, ved siden av å bruke morsmålet for å gi emosjonell støtte og instruksjoner. En av studiene fant at de flerspråklige barna ofte responderer på det språket læreren bruker til dem, selv om det er det språket de mestrer dårligst. I en annen studie rapporterte lærerne at de syntes det var vanskelig å organisere aktiviteter når flere språk var i bruk og at de derfor begrenset flerspråklige assistenters interaksjon med de flerspråklige barna.

Pedagogisk støtte

1. forenkling av språk og samhandling versus bruk av kompleks/sammensatt semantikk og syntaks: Flere av studiene fant at flerspråklige barn hadde en raskere språkutvikling i klasserom hvor læreren brukte et mer komplekst og variert språk og hvor læreren oppmuntrer til utdyping av svar på ja-/nei-spørsmål.
2. bruk av nonverbal kommunikasjon: Mange av lærerne som deltok i primærstudiene brukte gestikulering og konkrete/rekvisitter for å støtte forståelse og utvikle de flerspråklige barnas språklige ferdigheter. Bruk av nonverbal kommunikasjon hjelper også læreren å samle barnas oppmerksomhet.

3. oversettelse til morsmål: Lærerne brukte oversettelse av begreper og konsepter til barnas morsmål for å hjelpe dem til å forstå innholdet i det som ble snakket om, for eksempel ved å trekke fram enkeltord eller ved å repetere en instruks på morsmålet.
4. støtte/oppmuntre til utvidede samtaler: Lærerne i flere av studiene brukte hv-spørsmål (hva, hvem, hvor, hvorfor, hvordan) som en strategi for å få i gang lengre samtaler, som de så på som viktig for de flerspråklige barnas språkutvikling. Samtalen mellom lærer og barn begynte gjerne med et ja-/nei-spørsmål, men ble forlenget ved at læreren stilte oppfølgingsspørsmål. Formålet med slike spørsmål var ofte å oppmuntre barnet til å utdype og for å sjekke barnets forståelse av stoffet.
5. støtte bruk av majoritetsspråket ved stillasbygging: Det var blant studiene flere eksempler på lærere som laget oppgaver som kun kunne løses ved at barna samarbeidet. Dette gjorde at de flerspråklige barna samtalte mer og brukte et mer komplekst språk i oppgaveløsingen. Flere lærere korrigererte også grammatikalske feil implisitt (ved å gjenta setningen/ordet korrekt) og uten å ødelegge samtaleflyten. Alle disse tilnærmingene bygget språklige stillaser for de flerspråklige barna. Ikke alle lærerne i studiene ga de flerspråklige barna slike læringsmuligheter. I noen tilfeller samtalte lærerne sjeldnere med de flerspråklige barna enn med de ettspråklige, og ofte sjeldnest med de flerspråklige jentene. Noen lærere brukte også et svært forenklet språk i samtale med flerspråklige barn, og disse barna ga tilsvarende enkle og korte svar.

Lærers samhandling med ettspråklige og flerspråklige barn

Noen av lærerne brukte mye tid på å tilrettelegge læringsaktivitetene for de flerspråklige barna, men dette resulterte også ofte i at de flerspråklige barna fikk færre eller dårligere læringsmuligheter enn de ettspråklige barna. De flerspråklige barna kunne for eksempel gis leseaktiviteter som primært handlet om avkodning, mens de ettspråklige barna leste tekster som de diskuterte etterpå. Videre viste flere av studiene at lærerne brukte et forenklet språk i sin samhandling med flerspråklige barn, men at de også oftere inkluderte abstrakte konsepter i disse samtaler enn i samtaler med ettspråklige barn. Jevnt over hadde lærerne like hyppig kontakt med begge grupper barn når det gjaldt utdypende samtaler. Barna som forsto innholdet og strukturen i samtaler rundt leseaktiviteter, hadde rikere samhandling med lærerne og fikk mer nyanserte tilbakemeldinger. De flerspråklige barna som hadde problemer med å henge med i det som foregikk, hadde sjeldnere rike samtaler med læreren. Videre fant to av studiene at lærerne hadde en nærere relasjon til de ettspråklige barna enn til de flerspråklige, og at disse nære relasjonene var preget av mer omsorg. Disse nære relasjonene var likevel også mer preget av konflikter.

Oppsummering av resultater

Kort oppsummert viser den systematiske gjennomgangen av de 31 primærstudiene at forskningsfokuset i all hovedsak var på læreres samhandling med flerspråklige elever som skåret lavt på tester av deres majoritetsspråklige ferdigheter. Kun fem av de 31 studiene sammenlignet læreres samhandling med flerspråklige og ettspråklige barn.

Kunnskapsoversikten viser at flerspråklige barn stort sett har den samme gode relasjonen til læreren som ettspråklige barn og at begge grupper barn oppmuntres til å delta i læringsaktivitetene. Lærerne i de 31 studiene hadde også utviklet spesifikke strategier for å inkludere de flerspråklige barna i aktivitetene, for eksempel ved å bruke de flerspråklige barnas morsmål for å gi instruksjoner, og at de

inkluderte henvisninger til de flerspråklige barnas kulturer i undervisningen. Likevel viser den systematiske oppsummeringen av studiene at de flerspråklige barna hadde færre læringsmuligheter og begrenset støtte for språklig utvikling i klasserommet. Dette trekkes fram som viktig å belyse da flerspråklige barn oftere har en senere språklig utvikling enn ettspråklige barn og allerede ligger etter i utviklingen når de begynner i 1. klasse. Færre læringsmuligheter og mindre støtte i språkutviklingen vil ofte føre til at den språklige og dermed faglige skjevheten mellom ett- og flerspråklige barn/elever blir større. Læreres forventninger og holdninger til flerspråklige barn virker også inn på de flerspråklige barnas læringsmuligheter, da høye forventninger ofte fører til bedre skoleprestasjoner. Det er viktig at lærere etablerer gode og trygge relasjoner med elevene og mellom elevene, og dette arbeidet støttes av forutsigbare rutiner i klasserommet. Det er videre viktig at læreres instruksjoner er av høy kvalitet og stimulerer barna til å bruke deres høyere kognitive evner og at lærerne tilrettelegger for at de flerspråklige barna aktivt deltar i klasseromsaktivitetene.

Det at lærerne tar i bruk barnas morsmål for å lette barnas språklæring og for å inkludere dem i undervisningen, gagnar de flerspråklige barna, men dette vil være vanskelig i klasserom hvor de flerspråklige barna har forskjellige morsmål. Det vil også kunne være vanskelig å kunne tilby hvert flerspråklige barn en assistent. En mulig løsning på dette problemet er å trekke foreldrene inn i undervisningen ved at de flerspråklige barna har deler av undervisningen hjemme. Målet vil da være at de flerspråklige elevenes læringsoppdrag er parallelle med det som foregår i majoritetsklasserommet. En nederlandsk studie viste at denne modellen hadde en positiv effekt på de flerspråklige elevenes språkutvikling både i morsmålet og i majoritetsspråket.

Flere av studiene understreker at nonverbal kommunikasjon, som gestikulasjon, støtter flerspråklige elevers forståelse av det som foregår/formidles. Når barna gestikulerer, letter det også formidlingsarbeidet for dem, spesielt hvis barnet har lav majoritetsspråklig kompetanse. Forfatterne oppmuntrer til bruk av gestikulasjon i kommunikasjon mellom lærer og flerspråklig barn.

Implikasjoner

I sitt møte med flerspråklige barn som er i startgropen når det gjelder å lære majoritetsspråket og undervisningsspråket, er det viktig at lærere støtter barnets forståelse av den verbale samhandlingen. Denne systematiske kunnskapsoversikten trekker fram gestikulering, forutsigbare og konsekvente klasseromsrutiner og, hvis mulig, bruk av barnets morsmål som viktige elementer i et slikt arbeid. Det er videre viktig at læreren er klar over og regulerer sine forventninger og holdninger til det flerspråklige barnet. Dersom lærerens forventninger til barnet er lavt, øker sannsynligheten for at læreren gir barnet mindre komplekse og engasjerende læringsmuligheter, hvilket igjen kan bidra til at gapet mellom ett- og flerspråklige barns faglige måloppnåelse i skolen øker. Avslutningsvis må læreren være oppmerksom på forskjeller mellom det flerspråklige barnets hjemmekultur og majoritetskulturen og forsøke å hjelpe det flerspråklige barnet å tilpasse seg skolekulturen og klasseromspraksisene, noe som igjen er viktig for å inkludere barnet i læringsmiljøet.