

Tidlig flerspråklighet – myter og realiteter

Av Else Ryen og Hanne Gram Simonsen
Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne artikkelen er bygd opp rundt ni myter knyttet til hvordan det er å vokse opp med flere språk. Oppfatningene som kommer til uttrykk i disse mytene, deles av mange, og de kan blant annet føre til politiske beslutninger og pedagogiske tiltak som kan virke hindrende for språkutviklingen til flerspråklige barn. Mytene dreier seg både om at bruk av morsmålet kan virke hemmende på barns norskspråklige utvikling, at barn begynner å snakke sent hvis de må forholde seg til mer enn ett språk, og at barn er språkforvirret hvis de har elementer av mer enn ett språk i én og samme ytring. Vanlige myter er også knyttet til utvikling av begreper og ordforråd og til hvor godt man må kunne et språk for at en kan kalle seg flerspråklig. En seiglivet myte er at når et barn har språkvansker, bør barnet ikke ha en flerspråklig oppvekst. I artikkelen imøtegår vi mytene på bakgrunn av faglige vurderinger og med referanser til både norsk og internasjonal forskning fra slutten av 1970-tallet og fram til i dag.

Nøkkelord: *flerspråklig utvikling, kodeveksling, ordforråd, ord og begreper, eksekutivfunksjon, språkvansker, testing av språkferdigheter*

Innledning

Det er et stort behov for mer kunnskap om hva det vil si å være flerspråklig og om flerspråklig utvikling. Dette er en melding forfatterne av denne artikkelen har fått gjentatte ganger i løpet av de siste to årene. Dette kunnskapsbehovet er bakgrunnen for at vi en rekke ganger har forelest om barns

flerspråkligheit for barnehageansatte og barnehagemyndigheter. I forelesningene tok vi utgangspunkt i allmenne, ofte gale oppfatninger om hvordan det er for barn å vokse opp med mer enn ett språk. I alt tok vi for oss ni myter og imøtegikk dem basert på fagkunnskap. I den sammenheng presenterte vi resultater fra forskning som nylig er gjennomført. Det er det samme vi vil gjøre i denne artikkelen, i et større omfang enn det en forelesning gir rom for.

Hvordan definerer vi tidlig tospråkligheit? Vi snakker om tidlig tospråkligheit når barn hører og bruker to språk fra førskolealderen. Men det er vanlig å skille mellom to ulike typer: Samtidig (simultan) tospråkligheit og suksessiv (sekvensiell) tospråkligheit. Det diskuteres hvor grensen går mellom disse – tidligere har man ment at hvis tilegnelsen av begge språk skjer før treårsalder, kan det kalles samtidig tilegnelse (McLaughlin 1978). Nyere forskning mener at for å telle som samtidig tilegnelse må barnet ha hørt begge språk fra fødselen av (De Houwer 2009), eller i hvert fall i løpet av det første leveåret (Deuchar og Quay 2000).

Helt samtidig tospråklig tilegnelse, «tospråklig førstespråkstilegnelse», er mulig for barn med foreldre som har hvert sitt språk og bruker begge språkene daglig til barnet. Vi snakker da ikke om Språk 1 (S1) og Språk 2 (S2) siden det ikke bare er ett av språkene som er førstespråk – isteden omtales gjerne språkene som språk A og språk α (De Houwer 2009). Det språklige utviklingsmønsteret til disse barna er det samme som for enspråklige barn, men likevel blir det ofte ikke helt balanse mellom de to språkene. Flere forhold virker inn, som hvor mye og i hvilke sammenhenger barnet hører og bruker hvert av språkene. Dette er noe vi vil komme tilbake til nedenfor. En vesentlig faktor blir hvilket språk som snakkes i det samfunnet der barnet lever.

Suksessiv tilegnelse er nok det mest utbredte blant barn i norske barnehager. Barnet vokser opp i hjem der ett språk, eller flere, er hjemmespråk. Andrespråket, norsk, kommer de i kontakt med i barnehagen, for mange kanskje for første gang. I takt med økende flerspråkligheit i Norge, er det stadig flere barn som har en flerspråklig oppvekst, og det har vært en klar utvikling i norske barnehager når det gjelder andelen minoritetsspråklige barn. I 2003 gikk 50 % av alle minoritetsspråklige barn i barnehage. I 2014 var dette tallet steget til 90 % (SSB 2015).

I denne artikkelen skal vi presentere ni vanlige myter om tidlig to- og flerspråkligheit (vi bruker disse begrepene om hverandre i artikkelen, slik det er vanlig i litteraturen om emnet). Vi drøfter hver av mytene i lys av både etablert og helt fersk forskning. Den første er en myte som får stadig næring gjennom politikeruttalelser og avisoppslag.

Myte 1: Barn fra språklige minoriteter må snakke norsk hjemme helt fra de er små for å lykkes i skolen

«Oppfordringen til minoritetsforeldre er klar: – Snakk mer norsk med barna hjemme. Det mener Jan Bøhler, leder i Oslo Arbeiderparti» var innledningen til et oppslag i NRKs nettavis (Østlandssendingen) i november 2013. Bøhlers oppfordring kom etter en artikkel i Aftenposten der det går fram at mange barn har behov for særskilt norskopplæring i skolen. Bøhler er ikke alene om slike oppfordringer, mange politikere kommer med lignende uttalelser¹, og det hender også at foreldre får høre det samme fra pedagoger både i barnehage og skole – dette har vi selv fått rapportert fra barnehageansatte. I debatten som fulgte etter artikkelen til NRK, hevdet fagfolk at det vil kunne ha flere negative konsekvenser om foreldre følger rådet om å legge vekk morsmålet² og snakke norsk isteden. «Når foreldre snakker med barna, bør de snakke det språket de behersker best selv. På den måten fremmer de best barnas kognitive utvikling, det vil si begrepsutvikling», sa Sunil Loona, seniorrådgiver ved Nasjonalt senter for flerspråklig opplæring, til Østlandssendingen. Forskere fra MultiLing Senter for flerspråklighet pekte på at å oppfordre familier til å legge vekk morsmålet og snakke norsk isteden kunne gå ut over foreldre-barn- forholdet, «og dét gir ikke barna en bedre start på skolen verken språklig eller sosialt» (Golden, Lane, Lanza, Ryen, Simonsen og Svendsen 2013).

Internasjonal forskning viser til det samme. Eksempelvis understreker Johanne Paradis (2011) viktigheten av at foreldre ikke snakker andrespråket, men morsmålet sitt til barna. I sine undersøkelser har hun funnet at bruk av andrespråket i hjemmet har liten innvirkning på barnas tilegnelse av andrespråket. Dette gjelder spesielt hvis foreldrene ikke selv har svært gode andrespråksferdigheter. I tillegg er det en fare for at man ved å begynne å bruke andrespråket hjemme svekker førstespråket – og å opprettholde førstespråket er svært viktig både av kognitive, sosiokulturelle og pedagogiske grunner (Paradis, Genesee og Crago 2011). Kognitivt er dette viktig fordi den grunnleggende begrepsutviklingen vanligvis skjer på førstespråket. Sosiokulturelt er det viktig for identitetsutvikling, og for muligheten til å kommunisere med personer i nære relasjoner – også med familie som kanskje bor i et annet land. Pedagogisk sett er det viktig å ta utgangspunkt i det barnet kan og bygge videre på det. Disse punktene kommer vi tilbake til senere i artikkelen.

Når mange mener at foreldre må bruke norsk til barna, henger dette gjerne sammen med en forestilling om at bruk av morsmålet kan være

hemmende for utvikling av norskspråklig kompetanse. Men som Cummins (2000: 74) har påpekt, skjer alle barns begrepsutvikling primært gjennom språklig samhandling i hjemmet. Det er dette grunnlaget barn bygger videre på når de lærer nye språk. Førstespråket og det nye språket kommer ikke i veien for hverandre. Dette kan illustreres gjennom en isfjellmetafor, over vannflaten ser vi to topper, men disse har et felles underliggende fundament. Den språklige realiseringen av hvert av språkene til det tospråklige barnet, er det vi kan iakttå på «overflaten». Men uansett hvilket språk barnet bruker, bygger det på en felles underliggende kompetanse. Når et barn kan flere språk, er språkene integrert i samme kilde for tenkning (jf. Engen og Kulbrandstad 2004: 168). Når barn lærer ett språk, tilegner de seg ferdigheter og implisitte metalingvistiske kunnskaper som de kan dra nytte av i læringen av andre språk, og uansett hvor mange språk en nyter, står alle i forbindelse med den samme kognitive mekanismen. Cummins (1981) omtaler dette som en «Common Underlying Proficiency Model» for flerspråklighet.

Myte 2: Å utsette et barn for to språk vil si at det begynner å snakke sent

Det er stor variasjon i når barn begynner å si sine første ord. Noen begynner å snakke så tidlig som i åtte måneders alder, andre først seks til åtte måneder senere (Saxton 2010, Kristoffersen og Simonsen 2012, Simonsen, Kristoffersen, Bleses, Wehberg og Jørgensen 2014). Dette har ingen sammenheng med hvor mange språk barnet hører rundt seg. Tospråklighet er ikke årsak til sen språkutvikling – utviklingen er generelt den samme for enspråklige og tospråklige, men det er enda større variasjon blant tospråklige barn, fordi flere faktorer virker inn. Når barn lærer flere språk, er det gjerne slik at språkene ikke er like utviklet på alle områder, blant annet fordi de ikke hører begge språkene like mye. Hvis ett av språkene mestres bedre enn det andre (såkalt ubalansert tilegnelse), kan barnet ha en «stille periode» i ett av språkene (Yip og Matthews 2006). I tillegg er det ofte slik at tospråklige barn ikke har like stort ordforråd som enspråklige barn på hvert av språkene sine. Men når man ser på det samlede ordforrådet, er det vanligvis like stort eller større. Dette henger sammen med at tospråklige barn ofte kan bruke hvert av språkene i litt ulike kontekster (Pearson, Fernandez og Oller 1993, Hoff, Core, Place, Rumiche, Señor og Parra 2012). Det innebærer at for å vurdere ordforrådet til et tospråklig barn, er det nødvendig å

se på begge språkene. Dette kan synes innlysende, men blir ofte ikke gjennomført i praksis (Paradis 2011).

Flere undersøkelser viser at *Age of Onset* – alder ved første kontakt med andrespråket – er en viktig faktor for god språktilegnelse (Johnson og Newport 1989, DeKeyser 2000, Singleton og Ryan 2004). Johnson og Newport (1989) begrunner dette med en kombinasjon av modningsnivå og læringsstrategier. Innlæringsmåten er lettere jo tidligere den skjer: Yngre barn har mindre utviklet kognitiv kapasitet og kortere minnespenn, og tilegner seg derfor språket gradvis og implisitt, mens eldre barn og voksne kan ta i bruk mer eksplisitte læringsstrategier (den såkalte «less is more»-hypotesen, se også Goldowsky og Newport 1993). Andre har begrunnet denne effekten med utgangspunkt i nevrologisk fleksibilitet: Tilegnelsen av et språk setter spor i hjernen, og hvis S1 er etablert lenge før S2, vil tilegnelsen av S2 måtte bygge på S1. Jo tidligere S2 læres, jo mer fleksibel er hjernen til å bygge de to språkssystemene parallelt (Hernandez og Li 2007). Dette tyder altså på at jo tidligere barna kommer i kontakt med andrespråket, jo bedre. Men funnene er ikke alltid entydige her. Andre undersøkelser har vist at eldre førskolebarn (over 4 år) med større kognitiv og språklig modenhet kan lære S2 raskere enn yngre førskolebarn (Golberg, Paradis og Crago 2008, Paradis 2011). Andre igjen legger mer vekt på ytre påvirkning, og viser at *Length of Exposure* – hvor lenge barnet har vært i kontakt med andrespråket – er det som gir det største utslaget (Oller og Eilers 2002, Jia og Fuse 2007, Hansen, Łuniewska, Chyl, Simonsen og Haman 2015). I en undersøkelse av polsk-norske førskolebarns ordforråd i alderen 3–6 år fant Hansen og medarbeidere at hvor lenge barnet hadde hørt norsk, var viktigere for norskferdighetene enn alder (Hansen m. fl. 2015). Hvor mye språklig innputt de hadde fått i norsk før 4-årsalderen, var også en avgjørende faktor for norskkompetansen (Simonsen, Hansen, Łuniewska, Bjerkan, Holm, Ribu, Markiewicz, Chyl og Haman 2014). Denne undersøkelsen omtales grundigere nedenfor under myte 9.

Som vi ser, peker disse undersøkelsene i litt ulike retninger. Men i alle tilfeller er den språklige innputten barna får, svært viktig for tilegnelsen – barn lærer det eller de språkene de hører og bruker. Og i de tilfellene der barnehagen er den eneste arenaen barna har for å høre og snakke norsk, er det som foregår i barnehagen viktig, og den språkstimuleringen de får der, helt sentral for at de skal lære norsk. Samtidig er det som nevnt viktig å opprettholde morsmålsbruken i hjemmet.

Myte 3: Små barn burde ikke utsettes for mer enn to språk

Som vi alt har vist, går det fint å tilegne seg to språk helt fra spedbarnstadiet, og det går også fint å lære flere. Mange steder i verden er det ikke uvanlig at en forholder seg til tre språk (og også flere) i sitt dagligliv – Singapore er ett eksempel, de fleste land i Afrika et annet. Ofte er det da slik at barna snakker ett språk hjemme, ett språk ute, og ett på skolen. Og det samme gjelder som når barn skal forholde seg til to språk: Innputt er viktig. Man må gi barna muligheter til å høre språkene ofte nok og gi muligheter for god kommunikasjon (Wold 2008).

Flerspråklighet er nødvendig når man skal kommunisere med mennesker med forskjellige språk: med familien, med venner, i skolesammenheng – slik er flerspråklighet direkte nyttig for å forstå, og bli forstått. Men i tillegg er det mye som tyder på at det også kan gi kognitive fordeler å vokse opp to- eller flerspråklig (Bialystok 1992, Bialystok og Craik 2010). Den canadiske forskeren Ellen Bialystok har gjennom en rekke eksperimenter vist at to- eller flerspråklighet, det å vokse opp med og bruke to eller flere språk til daglig, oppøver det som kalles hjernens eksekutivfunksjoner. Eksekutivfunksjoner er kort fortalt en sammensatt evne som er knyttet opp mot selektiv oppmerksomhet, å fokusere på den relevante informasjonen og koble ut den irrelevante, å kunne veksle mellom ulike perspektiver, og å ha et godt arbeidsminne som gjør det mulig å holde på informasjon og bearbeide den. Tospråklige barn ser ut til å prestere bedre på tester som måler slike eksekutivfunksjoner. Bialystoks forskning har også vist at denne kognitive fordelene ser ut til å holde seg gjennom livet – blant annet på den måten at tospråklige eldre som får demens, får utsatt symptomene med flere år (Bialystok, Craik og Freedman 2007). Selv om disse resultatene diskuteres mye (se for eksempel Valian 2015), og det fremdeles er mye forskning som gjenstår på alle de ulike faktorene som påvirker effekten av flerspråklighet, ser disse funnene ut til å være ganske robuste.

Myte 4: Språk må holdes atskilt

Lenge ble det hevdet at for at tospråklige barn ikke skal bli forvirret og blande språkene sine, bør familiene holde seg til en såkalt «én person – ett språk-strategi». Senere forskning har vist at dette verken er nødvendig eller

viktig for utviklingen – begge foreldre kan godt bruke begge språk. Men strategien kan sikre at barn får rik innputt på begge språk – og det vil særlig være viktig for å opprettholde et minoritetsspråk i en majoritetskultur (Döpke 1998). For øvrig viser det seg at selv foreldre som sier de holder seg strikt til en slik strategi, i virkeligheten ofte ikke gjør det (Goodz 1989). Elizabeth Lanza har i sine arbeider (bl. a. Lanza 2004) vist at språkbruken i tospråklige hjem er styrt av i hvilken grad mor eller far åpner for en enspråklig eller tospråklig kontekst. I en enspråklig kontekst vil mor eller far i liten grad akseptere at de to språkene blandes, mens i en tospråklig kontekst åpner forelderen for at elementer fra begge språk kan brukes i samtalen – altså for kodeveksling (se nedenfor). Barn er fra tidlig av svært sensitive for språkbruk og preferansene til dem de snakker med.

Myte 5: Kodeveksling – språkblanding – er tegn på forvirring

«*Er det ikke bra at de har sånne warnings på the caps på bensinstasjonen?*» kommenterte 5-åringen i en samtale med sin norskspråklige mormor. Han hadde nettopp vært ute og fylt bensin sammen med faren som er engelskspråklig. En vanlig oppfatning blant mange har vært, og er, at når barn uttrykker seg på en slik måte, er det tegn på språkforvirring eller at barnet har mangelfulle kunnskaper i det ene av de to språkene som er i bruk. Men 5-åringen var ikke språkforvirret og hadde ikke et mangelfullt språk verken på norsk eller engelsk. Han hadde kjennskap til de norske ordene *advarsel* og *lokk* da denne setningen ble uttrykt, men hadde neppe hørt dem brukt i denne konteksten tidligere, og som tospråklig brukte han ressurser fra begge språk i samtalen om besøket på bensinstasjonen. Å blande språk er et karakteristisk trekk ved tospråklig utvikling. Dette gjelder både for barn som lærer to språk fra fødselen, og for personer som tilegner seg et andrespråk senere i livet. For barn som har tospråklighet som morsmål, er språkblanding utbredt til og med på «balestadiet». Men barn lærer tidlig å skille mellom språkene, allerede fra spedbarnsalderen (Bosch og Sebastian-Galles 1997, Sebastian-Galles, Albareda, Weikum og Werker 2012). Barn klarer også å skille mellom hvem de snakker hvilket språk til. 5-åringen som fortalte om «sånne warnings», valgte norsk som ramme for ytringen sin, slik det var vanlig når han snakket med de norskspråklige i familien, men med elementer fra sitt andre førstespråk, engelsk, som han brukte sammen med faren.

Vekslingen mellom språk kan foregå på flere nivåer, innenfor en samtale som i eksemplet ovenfor, innenfor et ord, for eksempel *showeren*, der det leksikalske elementet er engelsk og bøyningsendelsen norsk, innenfor en samtale som i denne replikkvekslingen der mor spør på engelsk «What do you think she's thinking about now?», og Tomas på to år svarer: «Stor lastebil» (Lanza 1991: 2).

Som nevnt er det mange som mener at kodeveksling er tegn på språkforvirring, det var også en vanlig oppfatning fram til 1990-tallet i miljøer der det ble forsket på flerspråklige barn. Men dette synspunktet ble utfordret da Elizabeth Lanza kom med sin doktoravhandling i 1990 (Lanza 1990, 1997/2004). Gjennom arbeidet sitt viste Lanza at barn som blandet språk, ikke var språkforvirret. Ved å studere barns språk i ulike kontekster avdekket hun at det var et mønster i vekslingen mellom de to språkene. Kontekstuelle forhold hadde vært en forsømt side i tidligere forskningsarbeid.

Lanzas undersøkelse dreide seg om to barn som vokste opp i en tospråklig familie der far var norsk og mor amerikansk. Begge barna hadde tospråklig førstespråktilegnelse (jf. ovenfor). I denne artikkelen konsentrerer vi oss om språkutviklingen til ett av barna, Siri, som Lanza fulgte i samhandlingssituasjoner med hver av foreldrene fra hun var 2 år til hun var 2 år og 7 måneder (Lanza 1991, 1997/2004). Dataene til Lanza viser at Siri kodevekslet mellom norsk og engelsk i samtaler både med mor og far, men måten hun blandet språk på, var ulike. Språkblanding var ikke tilfeldig, men hadde sammenheng med hvilke kommunikasjonsmønstre hver av foreldrene innbød til. I utgangspunktet hadde foreldrene strategien at hver av dem skulle bruke sitt førstespråk i samhandling med barnet. Siden Siri hadde tospråklighet som førstespråk, hentet hun naturlig nok elementer fra begge språk, både i samtale med mor og med far. Når det gjaldt den språklige rammen for samtalen, var mor mer konsekvent enn far og forsøkte å få fram en enspråklig kontekst med datteren ved å late som om hun ikke forsto det Siri sa på norsk, blant annet brukte hun klargjørings spørsmål, som når hun spurte «What do you want Mama to do?» etter at Siri hadde sagt «Mama løpe». Far derimot aksepterte en tospråklig kontekst for samtalen og lot Siri uforstyrret få bruke innslag av engelsk, og det hendte også at han gjentok Siris engelske ord på en bekreftende måte (Lanza 1991: 14, 20). Dette førte naturlig nok til at det var mer bruk av begge språkene til Siri i samtale med far enn i samtale med mor, en kan si at når Siri og far kommuniserte, var konteksten tospråklig. Rammen for samtalen med moren var, som nevnt, enspråklig, og Siri unngikk i stor grad leksikalsk sammen-

blanding av de to språkene. Dataene til Lanza viser også hvordan Siris bruk av grammatiske elementer (bøyninger og funksjonsord) varierte, og analysen av materialet kaster lys over dette interessante trekket ved kodeveksling. Det viste seg at Siri brukte norske grammatiske elementer med både norske og engelske leksikalske elementer (substantiv, verb, adjektiv), som i «*pigen*», «*huske*», «*må leave*», «*den ikke sleepe den*». Engelske grammatiske elementer ble bare brukt med engelske leksikalske elementer, men engelske ord kunne få norske endelser, det vil si at Siri sa både «*looks*» og «*looke*» og «*jeg eat*» og «*I eat*». Men det var aldri bruk av former som «*husks*» eller «*I spise*» (Lanza 1991: 7). (I eksemplene er alle de engelske elementene kursivert.) Dette mønstret viste Siris dominans i norsk, det vil si at norsk var mer utviklet enn engelsk hos henne.

Undersøkelsen til Lanza viser at for å forstå barns bruk av flere språk er det nødvendig med et samhandlingsperspektiv. Undersøkelsen er også svært interessant fordi den gir oss en forståelse for hvor sensitive barn er overfor de språklige spillereglene som settes av omgivelsene. Barn «toner seg inn» i forhold til konteksten og er lydhøre for hvem de snakker med, og hva det snakkes om. Det er nå bred enighet om at barn som hører to språk fra fødselen av og bruker to ulike språk, ikke er språkforvirret, men de utvikler to distinkte språkspesifikke systemer. Barn blander ikke de to systemene, tvert imot brukes og kombineres de ulike systemene avhengig av kontekst (jf. f.eks. De Houwer 2009).³

Myte 6: Det er viktig å rette feil i grammatikk

I samtaler der små barn deltar, kan vi høre ordformer som *boker*, *gåser*, *syngte*, *gådde* og en setning som for eksempel *jeg blimte han hjem i går*. Mange voksne, både foreldre og pedagoger, er oppmerksomme på slike avvik fra standardnormen i norsk og kan være opptatt av å rette feilene. Å gjøre slike «feil» er imidlertid en del av barnets språkutvikling, og gjennom bruk av slike ordformer som i eksemplene over viser barn at de har språklig kompetanse, de bruker språket i samsvar med regler i norsk. Når det blir «feil», er det fordi de reglene barnet følger, ikke gjelder for akkurat disse ordene. Når barnet sier *boker* og *gåser*, bruker det helt korrekt endelsen *-er* for å markere flertall, *syngte* og *gådde* inneholder norske fortidsmorfemer, det gjør også *blimte*, men her har barnet i tillegg dratt sammen verb og preposisjon, antagelig fordi det stadig kan høre ordet *blime*: *Kan jeg blime*

(*bli med*) å leke? Det barnet gjør i alle disse tilfellene, er å overgeneralisere bruken av frekvente bøyingsmønstre i norsk ved å bruke endelsene også på ord som ikke bøyes etter hovedmønstre i språket, som substantivene *bok* og *gås*, eller bruke *-te* eller *-de* som endinger på verb som har et annet bøyingsmønster.

Slike grammatiske avvik som vi har sett eksempler på her, kan vi høre både hos enspråklige og flerspråklige barn. Hos barn som lærer seg norsk som et andrespråk, kan det imidlertid også forekomme «feil» som skyldes at barnet tar i bruk sin språkkompetanse både i morsmålet og norsk. Eksempler på dette kan være at barn har avvik i ordstilling som i setningen *I går jeg svømte*. Grunnen til dette kan være at strukturen er ukjent for barnet fordi en i morsmålet ikke bytter om på rekkefølgen av subjekt og verb når et adverbialt ledd kommer først i setningen.⁴ At morsmålet kan påvirke hvordan barn strukturerer og uttaler et ord, har vi eksempler på når barn med tyrkisk og urdu som førstespråk setter inn en hjelpevokal i norske ord og sier *sipise* eller *dirikke* istedenfor *spise* og *drikke*. De bruker da samme stavelsesstruktur som i morsmålet der det ikke er konsonantforbindelser i begynnelsen av et ord (Mac Donald og Ryen 2008: 226).

I samhandling med barn bør det ikke fokuseres på å rette feil. Slike språklige avvik som vi har sett eksempler på, er som nevnt en del av barns språkutvikling, og «feilene» retter seg selv. Dersom vi griper inn i en samtale for å korrigere barnet, vender vi oppmerksomheten bort fra det barnet er opptatt av, og vi kan ødelegge en positiv samhandlingssituasjon. Dessuten er det lite hjelp i å rette feil. På tross av negativ evidens (bevis, påpeking) vil barnet ofte holde fast på det de alt har sagt, som i dette eksemplet (oversatt fra Cazden 1972: 92):

B: Frøken holdet kaninbarna og så klappet vi dem

V: Sa du at frøken *holdt* kaninbarna?

B: Ja.

V: Hva var det du sa at hun gjorde?

B: Hun holdet kaninbarna og så klappet vi dem.

V: Sa du at hun holdt dem fast?

B: Nei, hun holdet dem løst.

Barn lærer språk ved å være deltakere i språksamfunnet, ikke ved at voksne henger seg opp i feil. Gjennom språket de hører omkring seg, får de positiv evidens. Men voksne kan ofte også være språklige veiledere ved at de helt

spontant gir barnet indirekte negativ evidens. Da sier vi ikke at noe er feil eller forventer at barnet skal gjenta det riktige ordet, vi bare bruker det selv.

B: Jeg blimte Jan hjem

V: Du ble med Jan hjem, ja. Var det morsomt?

For at barn skal få god språkutvikling er det viktig å ha fokus på samspillet mellom barnet og den voksne og på innholdet i samtalen (se f.eks. Wold 1993, 2008, Valvatne og Sandvik 2002). På denne måten kan barnet få gode språklige opplevelser og kan motiveres til å bruke både første- og andrespråket sitt. I en nylig utkommet synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen (Sandvik, Garmann og Tkachenko 2014) påpekes det at språklæring hos barn fremmes av meningsfulle samtaler, gjerne gjennom lek, men slik at alle inkluderes i samtalen – og det skjer lettest i mindre grupper der voksne er med. Når det gjelder flerspråklige barn, er det viktig å legge til rette for å bruke alle språkene barna kan, og la barna bruke morsmålet også i leken, for å være brobyggere og utvikle flere språkfunksjoner.

Myte 7: Man må kunne de respektive språkene flytende og like godt for å kalle seg flerspråklig

Det er svært sjelden at en to- eller flerspråklig person er helt balansert mellom språkene sine, og har like ferdigheter i begge/alle språkene (Grosjean 2001, Myers-Scotton 2006). Vanligvis vil de ha bedre ferdigheter for visse funksjoner på ett av språkene. Dette er et resultat av at språk tilegnes og brukes i ulike situasjoner, med ulike personer til ulike formål. Slik vil for eksempel en person som bruker punjabi hjemme med familien, arabisk i moskeen og norsk på skolen eller jobben, utvikle forskjellige ordforråd i alle disse domene, og disse ordforrådene vil ikke alltid overlapse. I en undersøkelse av filippinske skolebarn i Norge fant Svendsen (2006) at barna hadde trespråklige ferdigheter i tagalog, norsk og engelsk som bare delvis overlappet hverandre. Et kjennetegn ved flerspråklig kompetanse er altså at språkene er komplementære, de utfyller hverandre. Dette gjelder både voksne og barn.

Kompetansen i de ulike språkene vil i tillegg endres over tid, avhengig av hvilke behov – og muligheter – den to- eller flerspråklige har for bruk av og ferdigheter i språkene.

Myte 8: «Hun har ikke språk» / «Han har ikke begrepsforståelse»

Som myte 8 har vi referert to litt ulike utsagn, som har det til felles at de gir uttrykk for en ureflektert holdning til hva det er å «ha språk». Når noen sier om et flerspråklig barn at det ikke har språk, overses morsmålet eller det anses som ugyldig, målestokken for om barn har språk og begreper er talerens eget språk. Ingen barn med normal språkutvikling er språkløse, barn utvikler språk i stor grad på samme måte uansett morsmål (Yip 2013). Når barn utvikler språk, lærer det også begreper.

Om pedagoger sier at barn ikke har begrepsforståelse, fokuseres det gjerne bare på barnets norskspråklige ferdigheter, og mange skiller heller ikke mellom hva det vil si å kunne et ord, og hva det vil si å kjenne et begrep. Dette illustreres godt i artikkelen «‘Trollet bodde i vannet med fart i’ – om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn» (Kjelaas 2009). I innledningen til artikkelen forteller Kjelaas om eventyret Bukkene Bruse som ble lest for en barnehagegruppe, og om Amir som har tegnet trollet i fossen og sier til den voksne: «Her er trollet i det vannet med fart i». Da den voksne noen dager senere forteller Kjelaas om episoden, sier hun: «Du skjønner Amir, han kan ikke begrepet for *foss* han». «Men», sier Kjelaas, «er det *det* barnet ikke kan?» (Kjelaas 2009: 59). Både tegningen og den fine forklaringen «vannet med fart i» viser at Amir har god forståelse for hva dette dreier seg om. Han har begrepet for *foss*, men han kan ikke sette ord på det, i hvert fall ikke et norsk ord. Når pedagogen mener at Amir mangler begrepet, har det sammenheng med at hun, som så mange andre, ikke skiller mellom ord og begreper. Som Kjelaas peker på, er manglende forståelse for denne distinksjonen problematisk siden barnehageansatte har som del av sitt oppdrag å stimulere og kartlegge barns ords- og begrepskompetanse. Som eksemplet med Amir viser, er forståelsen av et begrep i og for seg uavhengig av ordet. Begrepet navnsattes med ordet. Om barnet allerede har begrepsforståelse og også har et ord for begrepet på ett språk, har det mindre å lære på andrespråket enn om det skal lære både begrepet og ordet. Ord har altså både en betydningsside og en forside, og det er fullt mulig å mestre et ord formelt uten å ha noen egentlig forståelse av begrepet det benevner, noe Anton demonstrerer i dette eksemplet (Kjelaas 2009: 72):

Anton: Obama har slektninger i Afrika

Den voksne: Ja, men hva er egentlig slektninger?

Anton: En type dyr

Når barn mangler ord, kan de som Amir forklare isteden. Dette er det verdt å være oppmerksom på dersom vi tester barns språkkunnskaper gjennom ordtester. Slike tester kan avdekke at et barn ikke behersker bestemte ord, men de gir for lite informasjon om vi ønsker å få større kjennskap til barnets språkkompetanse. Et eksempel på hvordan barn kan vise at de har begreper og kan mange ord, men at de ikke kan akkurat det vi spør etter, går fram av følgende situasjon der en elev i småskolen fikk se et bilde av en vaskemaskin og får spørsmål om hva det er. Etter at barnet har vært stille noen sekunder, peker læreren på en annen del av bildet og sier «Ser du hva det er?». Svaret «Det er klær, de er skitten, de skal inni der og så blir de rene», som kommer umiddelbart, viser at eleven har et begrep for vaskemaskin, men at hun mangler ordet (Palm og Ryen 2011: 263). Gjennom dette svaret fikk hun også vist at hun kjente antonymene «skitten» og «rene», og at hun kunne bruke verb riktig for å fortelle noe om nåtid og framtid.

Barn trenger ord for å kunne delta aktivt i sosialt samspill med barn og voksne. Som Wold (2008: 196) peker på, bør ordforrådet være så godt utviklet at det muliggjør kommunikasjon om temaer som er tilpasset barnets utviklingstrinn, og som kan utfordre barnet kognitivt. Det er derfor vesentlig at de som arbeider med barn, har forståelse for hva barnet kan, og for hvordan barnet kan videreutvikle begreps- og ordkunnskap. Wold peker også på at barns bruk og forståelse av ord utvikles over tid, og et ord er noe en kan beherske i ulik grad og på ulike måter⁵. Barnet må derfor få møte ordene i mange kontekster. Det finnes også mange situasjoner der en voksen kan hjelpe barn til å utvide ordforrådet, men ofte lar vi slike muligheter gå fra oss. En slik «tapt mulighet» viser Wold (2008: 216) gjennom dette eksemplet fra en klasse på 3. trinn der en lærer leste et eventyr Asif hadde skrevet, men ikke utnyttet sjansen til å lære eleven et annet ord for «kubarn»:

Læreren (leser høyt): «Det var en gang en løve, og så kom det et kubarn, og løven spiste opp kubarnet. («Stakkars» legges til av læreren.) Snipp, snapp, snute.»

Myte 9: Tospråklighet gjør det vanskeligere for barn med språkvansker

I 2007 gjennomførte Susanne Imperatori en undersøkelse der hun gjennom svar på spørreskjemaer fra 14 førskolelærere, 12 lærere og 16 spesial-

pedagoger fant at det gjennomgående var liten kunnskap om tospråklighet og tospråklig utvikling, og spesielt var forståelsen mangelfull når det gjaldt kodeveksling. I en annen del av undersøkelsen intervjuet hun foreldre i sju familier med barn med språkavvik. Gjennom intervjuene fikk hun vite hvilke råd fagpersoner i utredende og veiledende instanser hadde gitt til familiene om tospråklig oppvekst. Bare én av familiene ble anbefalt å la barnet få vokse opp tospråklig, én familie hadde ikke diskutert tospråklighet med fagpersoner, de øvrige fem familiene hadde alle blitt frarådet at barnet skulle bruke et annet språk enn norsk. En vanlig begrunnelse fagpersonene ga, var at de fryktet at barna ikke ville kunne skille språkene godt nok, og at de derfor ikke burde belastes med to språk. Foreldre hadde også opplevd at fagpersoner før barnet hadde blitt utredet faglig, hevdet at språkproblemene barna hadde, skyldtes tospråklighet. Imperatori sier at mange av førskolelærerne, lærerne og spesialpedagogene i hennes studie ser ut til å ha svært begrensede kunnskaper om hvordan en vanlig tospråklig utvikling forløper, og hva en tospråklig livssituasjon innebærer. Dette er svært kritisk, for, som Imperatori sier: «Ved å ikke kjenne til en normal tospråklig utvikling, kan de heller ikke skille mellom det som er et normalt, og det som er unormalt språk hos minoritetsspråklige/tospråklige barn» (Imperatori 2009: 108).

Denne undersøkelsen viser hvor utbredt Myte 9 er. Forskning viser imidlertid at det å lære, og å bruke, to språk, ikke påvirker språkvansker negativt (COST Action Bi-SLI IS0804). Et tospråklig barn som har språkvansker, vil sannsynligvis ha vansker på begge språk, men vanskene blir ikke forverret av at det lærer mer enn ett språk (Genesee, Paradis og Crago 2011, Paradis 2007). I tillegg vil jo et barn i en tospråklig familie eller i et tospråklig samfunn, som hindres i å være tospråklig på grunn av språkvansker, miste en viktig del av sin identitet og mulighet til å kommunisere med omgivelsene (Paradis m.fl. 2011).

På den annen side kan det være vanskelig å identifisere språkvansker hos to- eller flerspråklige barn, fordi vi til nå har manglet instrumentene til det. Man antar at 5–7 % av alle barn har en eller annen type språkvanske, og det er all grunn til å tro at dette også gjelder flerspråklige barn. Ett av problemene er at noen av de språkmønstrene vi finner hos tospråklige barn, som for eksempel et mindre ordforråd på hvert av språkene, kan likne på de mønstrene vi finner hos barn med språkvansker. Ordforråd har vist seg å være en viktig indikator både på språkvansker, og på senere skoleprestasjoner (Lervåg og Aukrust 2010). Men hvis man bare undersøker ett av språkene til barnet, i

vårt tilfelle andrespråket norsk, og finner at det har lite ordforråd i forhold til de enspråklige normene, kan man risikere både å overdiagnostisere barnet til å ha en språkvanske, mens det faktisk bare ikke har lært andrespråket lenge nok⁶, og å underdiagnostisere en faktisk språkvanske, ved å anta at det bare er tospråkligheten som er årsaken til det lille ordforrådet.

I 2008–2012 ble det etablert et europeisk COST-nettverk «Language impairment in a multilingual society: Linguistic patterns and the road to assessment» (Bi-SLI), med mål om å finne metoder for å identifisere språkvansker hos flerspråklige barn. En første publikasjon fra dette nettverket er nettopp utkommet, med eksempler på forskjellige kartleggingsverktøy (Armon-Lotem, de Jong og Meir 2015). Når det gjelder ordforråd, er det et grunnleggende premiss at man må undersøke begge språkene til de tospråklige barna. Vi skal vise et eksempel på et verktøy som ble utviklet innen dette nettverket: *Cross-linguistic Lexical Tasks* (CLT). Dette har nå vært under utprøving på polsk-norske førskolebarn (med typisk utvikling) i alderen 3,5–6 år. Disse barna har blitt sammenlignet med jevnaldrende enspråklige barn i Polen og Norge. I hver gruppe er det omtrent 30 barn (Haman, Łuniewska og Pomiechowska 2015, Hansen m. fl. 2015). Ordforrådstesten er en bildetest som tester forståelse og produksjon av verb og substantiv (32 av hver) på begge språk. Barna ble testet i barnehagen, der man prøvde å lage en så enspråklig kontekst som mulig for hvert av språkene ved at en polskspråklig person testet i polsk, mens en norskspråklig testet i norsk, med en ukes intervall mellom testene. Halvparten av de tospråklige barna ble testet i polsk først, halvparten i norsk først.



Testing med bildetesten CLT, med en PC med trykksensitiv skjerm så barnet kan peke på bildene. Foto: Pernille Hansen.

I tillegg til denne testen fikk foreldrene et spørreskjema der de ga bakgrunnsopplysninger om barnet og familien, inkludert grunnleggende helseopplysninger om barnet og familien (spesielt om det var språkvansker i familien), når barnet først kom i kontakt med norsk, språkbruk i og utenfor hjemmet, foreldres utdanning og yrkesbakgrunn, hvordan foreldrene vurderte barnets språkferdigheter på de ulike språkene, og om de hadde vært bekymret for barnets språkutvikling. I likhet med CLT ble også dette spørreskjemaet, kalt PABIQ (*Parents of Bilingual children Questionnaire*), utviklet innenfor Bi-SLI nettverket (COST Action IS0804 2011, Tuller 2015).

Resultatene fra undersøkelsen har vist at (som forventet ut fra komplementaritetsprinsippet) gjør enspråklige barn det bedre enn flerspråklige barn – de flerspråklige barna har noe mindre ordforråd i hvert av språkene enn de enspråklige barna har i sitt ene språk. Nesten alle de tospråklige barna var best i polsk – de norske resultatene var gjennomgående litt lavere for de tospråklige barna. Dette hang klart sammen med *Length of Exposure* – altså hvor lenge barna hadde hørt hvert språk – de tospråklige barna hadde ikke lært norsk like lenge som polsk. Så langt ser det ikke ut til at foreldrenes yrke eller utdanning har noe å si for resultatene. Alle barna hører mye polsk hjemme. Noen hører også polsk i barnehagen, og disse barna gjør det faktisk litt bedre på den norske testen. Men for å si noe sikkert om dette trenger vi resultater fra flere barn.

Foreldrene ser ut til å være gode til å vurdere barnas språkferdigheter på begge språk – svarene stemmer godt med resultatene på testen (selv om en del av de polske foreldrene ser ut til å undervurdere barnas norskkunnskaper – 1/3 av de tospråklige barna gjør det faktisk bedre i norsk enn det vi skulle forvente ut fra foreldrenes svar).

Blant de tospråklige barna var det en femåring som hadde lavere skåre enn de andre både i norsk og i polsk (og nokså lik skåre i begge språkene). Spørreskjemaet viste da også at foreldrene var bekymret for språkutviklingen til dette barnet, og barnet var henvist til logoped fra barnehagen. Slik ser disse verktøyene i kombinasjon ut til å kunne avdekke en mulig språkvanske hos tospråklige barn, ved at man undersøker begge språkene til barna og samtidig tar hensyn til foreldrenes vurdering.

Flerspråklighet som ressurs

Det er som vi har vist, mange myter om flerspråklighet, og via media får de

spredning. Mytene om flerspråklighet kan være til hinder for god språkutvikling hos flerspråklige barn og kan gjøre foreldre i flerspråklige familier usikre på hvordan de skal oppdra barna sine språklig. Både pedagoger og helsepersonell trenger bedre kunnskap om flerspråklighet for å møte barn og foreldre på best mulig måte. For å vurdere språkkompetansen til et flerspråklig barn er det ikke nok å bare se på andrespråket norsk, en må ta alle barnets språk i betraktning. Et tospråklig barns prestasjoner kan ikke sammenlignes direkte med prestasjonene til et enspråklig barn, og skal man vurdere ferdigheter som avvik fra en norm, må denne normen være tospråklig og ikke enspråklig.

For at et barn skal få god flerspråklig utvikling, er det viktig å anerkjenne og bygge på at det har ett eller flere språk fra før, og det må få bruke språkene sine både hjemme og i barnehage og skole. En slik forståelse er det som kommer til uttrykk i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet 2011). Her sies det at barnehagen både må støtte at barn bruker morsmålet sitt og arbeide med å fremme barnas norskspråklige kompetanse. Under fagområdet «Kommunikasjon, språk og tekst» påpekes det at en skal vise forståelse for betydningen av barns morsmål. Det heter også at en skal oppmuntre barn med to- eller flerspråklig bakgrunn til å være språklig aktive og samtidig hjelpe dem til å få erfaringer som bygger opp deres begrepsforståelse og ordforråd i norsk.

Mytene om flerspråklighet har ikke støtte i forskningen om flerspråklighet og tidlig språkutvikling. Som vi har vist i denne artikkelen, er det viktig at flerspråklige barn får muligheter til å utvikle sin språkkompetanse på begge eller alle sine språk, og at flerspråkligheten utnyttes som den ressursen den kan være.

Noter

1. Jan Bøhler i Barnehage.no 26.11.2013: Frykter morsmål hjemme gir barna dårligere forutsetninger. Carl I. Hagen i VG 17.2.2014: Lær barna norsk – eller mist støtte.
2. Morsmål er ikke en helt entydig term. Den kan brukes om det språket man lærer først, om det språket man bruker mest, eller om det språket man identifiserer seg med. Det innebærer at man kan ha mer enn ett morsmål (jf. Engen og Kulbrandstad 2004). I denne artikkelen bruker vi både termen morsmål og førstespråk om det eller de språkene barnet har med seg hjemmefra.
3. I dette avsnittet har vi lagt vekt på hvor systematisk og kontekststøttet språkblanding hos flerspråklige er. I nyere forskning legges det ofte også vekt på at flerspråklige utnytter alle sine språklige ressurser, og at det kan være flere språk i

- én og samme tekst. Dette omtales gjerne som *translanguaging* (Garcia og Li Wei 2014).
4. Slik variasjon over V2-regelen (inversjon og manglende inversjon) brukes som en stilistisk ressurs blant ungdommer i flerspråklige bymiljø i Skandinavia (Opsahl og Nistov 2010, Quist og Svendsen, dette nummeret).
 5. Variasjon i ordbruk hos individer og i tekster, samt ordforråd hos innlærere drøftes av Golden (2014) i kapitlet «Hvordan brukes ordene?»
 6. Pihl (2005) dokumenterer at minoritets elever får diagnosen lærevansker og plasseres i spesialundervisning i uforholdsmessig stort omfang, både i Norge og andre vestlige land. Undersøkelser hun har gjennomført i Pedagogisk-psykologisk tjeneste i Oslo indikerer at det faglige fundamentet ikke er godt nok for å gjennomføre sakkyndige utredninger i en flerkulturell pedagogisk situasjon.

Litteratur

- Armon-Lotem, Sharon, Jan de Jong og Natalia Meir (red.) 2015. *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Bialystok, Ellen 1992. Attentional control in children's metalinguistic performance and measures of field independence. *Developmental Psychology* 28, 654–664.
- Bialystok, Ellen og Fergus M. Craik 2010. Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19–1, 19–23.
- Bialystok, Ellen, Fergus Craik og Morris Freedman 2007. Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia* 45, 459–464.
- Bi-SLI, COST Action IS0804 (2008–2012). *Language impairment in a multilingual society: Linguistic patterns and the road to assessment*. <http://www.bi-sli.org/index.htm>.
- Bosch, Laura og Nuria Sebastián-Gallés 1997. Native-language recognition abilities in 4-month-old infants from monolingual and bilingual environments. *Cognition* 65 (1), 33–69.
- Cazden, Courtney B. 1972. *Child language and education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- COST Action IS0804 2011. *Questionnaire for Parents of Bilingual Children (PaBiQ)*. Retrieved from <http://www.bi-sli.org>.
- COST Action Bi-SLI IS0804. Retrieved from <http://www.bi-sli.org/Clinicians-and-Educators.htm>.
- Cummins, Jim 1981. *Bilingualism and Minority Language Children*. On-

- tario Institute for Studies in Education.
- Cummins, Jim 2000. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters.
- De Houwer, Annick 2009. *Bilingual First Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DeKeyser, Robert M. 2000. The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 22(4), 493–533.
- Döpke, Susanne 1998. Can the principle of 'one person–one language' be disregarded as unrealistically elitist? *Australian Review of Applied Linguistics* 21, 41–56.
- Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad 2004. *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal.
- Garcia, Ofelia og Li Wei 2014. *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. London / New York: Palgrave Macmillan.
- Paradis, Johanne, Fred Genesee og Martha B. Crago 2011. *Dual language development and disorders. A handbook on bilingualism and second language learning*. 2nd ed. Baltimore, MD: Brookes
- Golden, Anne 2014. *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. 4. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Golden, Anne, Pia Lane, Elizabeth Lanza, Else Ryen, Hanne Gram Simonsen, Bente Ailin Svendsen 2013: Finn fem feil i debatten om tospråklighet. <http://www.aftenposten.no/viten/Finn-fem-feil-i-debatten-om-tospraklighet-7392557.html>.
- Golberg, Heather, Johanne Paradis, og Martha Crago 2008. Lexical acquisition over time in minority children learning English as a L2. *Applied Psycholinguistics* 29, 1–25.
- Goldowsky, Boris N. og Elissa L. Newport 1993. Modeling the Effects of Processing Limitations on the Acquisition of Morphology: The Less is More Hypothesis. In Eve Clark, (ed.) *The proceedings of the 24th Annual Child Language Research Forum*, Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information, 124–138.
- Goodz, Naomi S. 1989. Parental language mixing in bilingual families. *Infant Mental Health Journal* 10(1), 25–44.
- Grosjean, François 1982. *Life with Two Languages*. Harvard University Press.
- Hernandez, Arturo og Ping Li 2007. Age of Acquisition: Its neural and computational mechanisms. *Psychological Bulletin* 133, 638–650.

- Haman, Ewa, Magdalena Łuniewska og Barbara Pomiechowska 2015. Designing cross-linguistic Lexical tasks (CLTs) for bilingual preschool children. I Armon-Lotem m.fl. 2015: *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 196–239.
- Hansen, Pernille, Magdalena Łuniewska, Katarzyna Chyl, Hanne Gram Simonsen og Ewa Haman 2015. Lexical skills in Polish-Norwegian preschoolers. Oral Presentation at *Bi-SLI 2015*, Tours, France July 2–3, 2015.
- Hoff, Erika, Cynthia Core, Silvia Place, Rosario Rumiche, Melissa Señor og Marisol Parra 2012. Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(01), 1–27.
- Imperatori, Susanne Marianne 2009: *Norsk, morsmål eller begge deler? Holdninger til tospråklig oppvekst hos minoritetsspråklige barn med patologiske språkavvik*. Masteroppgave i norsk som andrespråk. Institutt for lingvistiske og nordiske studier. Universitetet i Oslo.
- Jia, Gisela og Akiko Fuse 2007. Acquisition of English grammatical morphology by native Mandarin-speaking children and adolescents: Age-related differences. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1280–99.
- Johnson, Jacqueline og Elissa Newport 1989. Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* 21, 60–99.
- Kjelaas, Irmelin 2009. «Trollet bodde i vann med fart i» – om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn. I *NOA norsk som andrespråk*, 2, 58–88.
- Kristoffersen, Kristian Emil og Hanne Gram Simonsen 2012. *Tidlig språkutvikling hos norske barn. Mac Arthur-Bates foreldrerapport for kommunikativ utvikling*. Oslo: Novus.
- Kunnskapsdepartementet 2011. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (Rev.utg.)
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>.
- Lanza, Elizabeth 1991. «Masse toys» og «pigen også». Språkblanding hos tospråklige to-åringer i et diskursperspektiv. I *NOA norsk som andrespråk*, 14, 1–27.
- Lanza, Elizabeth 1997/2004. *Language Mixing in Infant Bilingualism: A*

- Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press (Avhandling 1990).
- Lervåg, Arne og Vibeke Grøver Aukrust 2010. Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51–5.
- Mac Donald, Kirsti og Else Ryen 2008. Strukturer i målspråk og morsmål. I Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.). *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag, 223–255.
- McLaughlin, Barry 1978. The monitor model: Some methodological considerations. *Language learning* 28.2, 309–332.
- Myers-Scotton, Carol 2006. *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Oller, D.Kimbrough og Rebecca E. Eilers 2002. *Language and literacy in bilingual children*. Buffalo, NY : Multilingual Matters.
- Opsahl, Toril og Ingvild Nistov 2010. On some structural aspects of Norwegian spoken among adolescents in multilingual settings in Oslo. I Pia Quist og Bente Ailin Svendsen (red.). *Multilingual Urban Scandinavia. New Linguistic Practices*. Bristol: Multilingual Matters, 49–64.
- Palm, Kirsten og Else Ryen, 2011. Kartlegging av ferdigheter på andrespråket. I Jon Smidt, Elise Seip Tønnesen og Bente Aamotsbakken (red.). *Tekst og tegn. Lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 255–272.
- Paradis, Johanne 2007. Bilingual children with specific language impairment: Theoretical and applied issues. *Applied Psycholinguistics* 28.03, 551–564.
- Paradis, Johanne 2011. Individual differences in child English second language acquisition. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1:3, 213–237.
- Paradis, Johanne, Fred Genesee og Martha Crago 2011. *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (2nd edition). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Pearson, Barbara Zurer, Sylvia C. Fernandez og D. Kimbrough Oller 1993. Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language learning* 43.1, 93–120.
- Pihl, Joron 2005. *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Quist, Pia og Bente Ailin Svendsen, 2015. MultiNord (2007–2015): Et

- nettverk for forskning om språk i heterogene byrom – empiriske og teoretiske hovedlinjer. *NOA norsk som andrespråk*, årg. 31, nr. 1.
- Sandvik, Margareth, Nina Gram Garmann og Elena Tkachenko 2014. *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Rapport til Utdanningsdirektoratet.
- Saxton, Matthew 2010. *Child Language: Acquisition and Development*. London: Sage.
- Sebastian-Galles, Nuria, Barbara Albareda-Castellot, Whitney M. Weikum og Janet F. Werker 2012. A bilingual advantage in visual language discrimination in infancy. *Psychological Science* 23(9), 994–999.
- Simonsen, Hanne Gram, Kristian Emil Kristoffersen, Dorthe Bleses, Sonja Wehberg og Rune N. Jørgensen 2014. The Norwegian Communicative Development Inventories: Reliability, main developmental trends and gender differences. *First Language*, 34(1), 3–23.
- Simonsen, Hanne Gram, Pernille Hansen, Magdalena Łuniewska, Kirsten Bjerkan, Elisabeth Holm, Ingeborg Ribu, Stefan Markiewicz, Katarzyna Chyl og Ewa Haman 2014. Cross-linguistic Lexical Tasks (CLT) in bilingual Polish-Norwegian children, monolingual peers and children with SLI. Oral presentation at *GURT 2014, Georgetown University Roundtable on languages and linguistics*.
- Singleton, David og Lisa Ryan 2004. *Language acquisition: the age factor*, Second Edition, Clevedon: Multilingual Matters.
- Svendsen, Bente Ailin 2006. Flerspråklig identitet. *Nordand*, 2006, 2 (1), 33–55.
- SSB 2015. <https://www.ssb.no/a/barnogunge/2015/barnehage/>
- Tuller, Laurice 2015. Clinical use of parental questionnaires in multilingual contexts. I Armon-Lotem, Sharon, Jan de Jong, Jan og Natalia Meir 2015. *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 301–330.
- Valian, Virginia 2015. Bilingualism and cognition. *Bilingualism: Language and Cognition* 18: 3–24.
- Valvatne, Helene og Margarete Sandvik 2002. *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Wold, Astri Heen 1993. Kommunikasjon i klasserommet og læring av andrespråk. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 77, 17–31.
- Wold, Astri Heen 2008. Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som

- andrespråk. I Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.). *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag, 195–221.
- Yip, Virginia 2013. Simultaneous language acquisition. I Grosjean, François og Ping Li (eds.). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell, 119–144.
- Yip, Virginia og Stephen Matthews 2006. Assessing Language Dominance in Bilingual Acquisition: A Case for Mean Length Utterance Differentials. *Language Assessment Quarterly* 3 (2), 97–116.
- Østlandssendingen 26.11.2013 <http://www.nrk.no/ostlandssendingen/-snakk-norsk-hjemme-1.11380539>

Abstract

This article is built around nine myths about growing up with more than one language. The conceptions expressed through these myths are widespread, and may lead to political decisions and educational practices that can be detrimental to the language development of multilingual children. The myths imply for instance that use of the mother tongue can be an impediment to the children's development of the majority language, in our case Norwegian, that children start to speak later if they are exposed to more than one language, and that it is a sign of linguistic confusion if they use elements from more than one language in one single utterance. Other myths concern the development of concepts and vocabulary, as well as ideas of how proficient you have to be to define yourself as bi- or multilingual. One widely-held myth is the one saying that if a child has a language impairment, it should not grow up with more than one language.

In this article we try to counter these myths on the basis of Norwegian and international research spanning from the end of the 1970's and up until today.

Keywords: *bilingual and multilingual development, codeswitching, vocabulary, words and concepts, executive function, language impairment, assessment of language skills*